

Novikogude KOOL

2 1987

БОЛЬШОЙ 1-й

5-й

4-й

3-й

2-й

МОНЕТ

БЕЗЪМОНЕТ СРЕДНИЙ УКАЗАТЕЛЬНЫЙ

E PIMESÜSTE

SAK KASI

2

3

4

5

Q W E R T Y U I O P

S D F G H J K L

Z X C V B N M

PÖIDLA

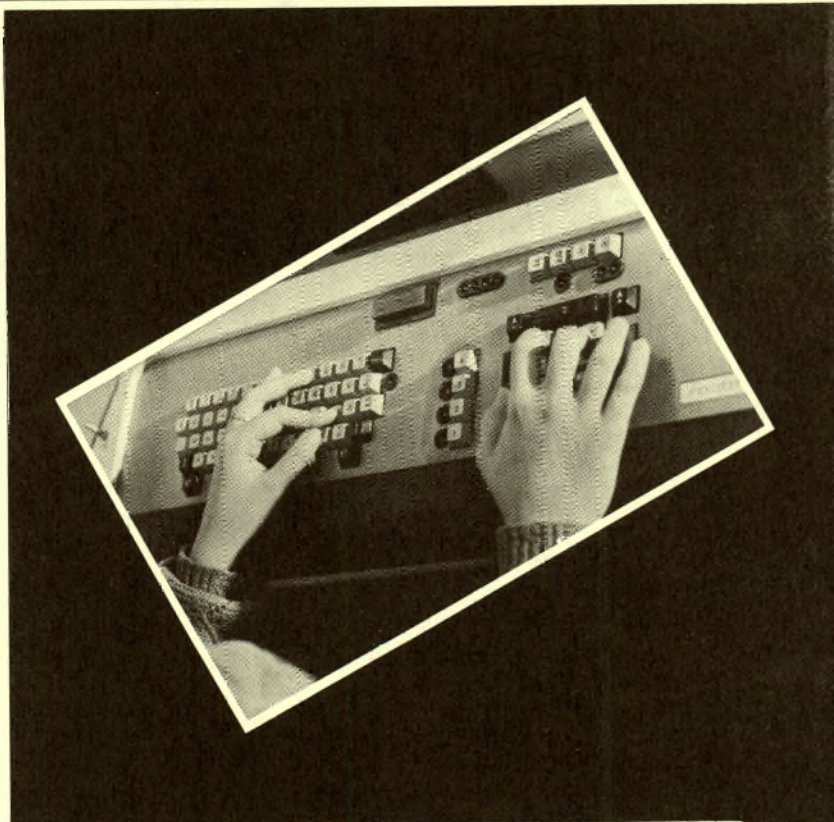
4.s.

3.s.

2. sõrm







reportaaz



Nõukogude Kool

2 · 1987

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 Õpetajate kongress on mõttekaaslaste kokkusaamine ●
 6 Kongressiaasta komsomolis ●
 9 **E. LAANVEE** Rohkem kompetentsust ja sisusügavat analüüsi ●

MEIE INTERVJUU

- 11 Kõige tähtsam raamat on õpik ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 13 **V. RAAGMETS** Hinne ja hinnang ●

KASVATUSTEEMADEL

- 17 **A. ELANGO** Õpilaste omavalitsuse teooria ja praktika nõukogude koolis ●
 22 **M. PORK** Perekonnaõpetuse ohud ●
 23 Loominguõigus ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **L. ÕUNAPUU** Õpilase eneseteadvuse kujundamise võimalusi ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **H. OJA** Katse arendada õpilase loogilist mõtlemist ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 31 **E. TOMSON** Küsitlusvõtteid lugemistunnis (I) ●
 34 **R. VILU** Mis on biotehnoloogia? (I) ●
 37 **K. KARLEP** Õigekirjavilumuse kujundamise probleeme abikoolis ●
 40 **M. ROOSLEHT** Emakeeleõpetus (1.+2. kl) ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 42 **L. REINAP** Õpetamisest liitrühmas ●

KOOLIMUUSIKA

- 44 **H. KALJUSTE** Sümpaatsel «Sympaatti»-festivalil ●
 46 Oskar Luts ja Ülo Vinter ●

TÄHTPÄEVI

- 48 **HEINO RÄNNAP** Aleksander Elango fenomen ●

KROONIKA

KOGEMUSNÕU

SOOVITAME



ENDEL LAANVEE, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee koolivalitsuse juhataja. Lõpetanud aastal 1960 Tallinna 22. keskkooli ja 1965 TPedi joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse õpetajana. Juba õpinguaastail töötas mitmes Tallinna koolis. 1969 lõpetas NSVL PA Töö- ja Tootmisõpetuse TUI aspirantuuri. Töötas TPedis vanemõpetajana, aastatel 1970—1977 K. Kärberi nim kutsekeskkooli nr 12 direktorina. 1977. aastal edutati kutsehariduskomitee koolivalitsuse juhataja asetäitjaks, 1981 juhatajaks. Meie väljaannete kolleegiumi liige.



LEMBIT ÕUNAPUU, TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri vanemõpetaja. Lõpetanud aastal 1975 Kingissepa õhtukeskkooli, 1980 TRÜ matemaatikateaduskonna pedagoogikutsega. Õpinguaastatel töötas Luunja keskkoolis matemaatikaõpetajana. 1981. aastast TRÜ õppelabori juhataja, 1982—1985 statsionaarne aspirant, 1985—1986 pedagoogika ja metoodika kateedri nooremteadur. Avaldanud kirjutisi õpilase eneseteadvuse ja õpetaja käitumise vahekorra kohta kogumikus «Советская педагогика и школа» ja ajakirjas «Nõukogude Kool».

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRGA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XLIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), R. KOOV, F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANYEE, L. LIIVA, O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), I. RUTE, J. SEPP (toimetaja), I. UNT, S. VALDMAA.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 Съезд учителей — это встреча единомышленников ●
- 6 Год XX съезда в комсомольской организации ●
- 9 Э. ЛААНВЕЗ Больше компетентности и содержательного анализа ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 11 Самая важная книга — это учебник ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 13 В. РААГМЕТС Отметка и оценка ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 17 А. ЭЛАНГО Теория и практика ученического самоуправления в советской школе ●
- 22 М. ПОРК. Об опасностях курса этики и психологии семейной жизни ●
- 23 Право на творчество ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 Л. БУНАПУУ Возможности формирования самосознания учащихся ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 Х. ОЯ Эксперимент по развитию логического мышления учащихся ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 31 Э. ТОМСОН Приемы опроса на уроках литературы (1) ●
- 34 Р. ВИЛУ Что такое биотехнология? (1) ●
- 37 К. КАРЛЕП Проблемы формирования орфографических навыков в вспомогательной школе ●
- 40 М. РООСЛЕХТ Обучение родному языку (1+2 кл.) ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 42 Л. РЕЙНАП Обучение в слитной группе ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 44 Х. КАЛЬЮСТЕ На «Супраатти»-фестивале ●
- 46 Оскар Лутс и Юло Винтер ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 48 Х. РАНАП Феномен Александра Эланго ●

51 ХРОНИКА

53 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

54 РЕКОМЕНДУЕМ

Õpetajate kongress on mõttekaaslaste kokkusaamine

27.—28. märtsini k.a avab EKP Keskkomitee Poliitharidusmaja oma ukseid eesti õpetajaskonna saadikutele, 1.—3. juulini toimub Moskvas üleliiduline õpetajate kongress. Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja ANTS EGLON vastab toimetuse küsimustele seoses nende suurfoorumitega.

Missuguste tulemustega läheb eesti õpetajaskond vastu oma kongressile?

Peaksime rääkima sellest, mis on saanud koolireformi elluviimisest. Kätte on jõudnud õppeaasta, mil koolireform oma sisus käivitus. Rääkida saab ettevalmistustest koolireformi elluviimiseks, uuendustest ja täiendustest koolikorralduses, uute normatiiv- ja direktiivdokumentide rakendamisest, sellestki, kas ja kuidas me oleme võimelised uut koolisituatsiooni kujundama ning vajadustest, mida koolireform enesega kaasa tõi. Minu jaoks, tõenäoliselt ka koolide jaoks, on häda selles, et kogu koolikorraldus on väga tugevasti reglementeeritud, mis praeguse üldise demokraatiseerimise kursiga ei lähe kokku. Pärast NLKP XXVII kongressi on saanud kõigile selgeks, et tsentraliseerimine kõrgemate organite poolt kaugelt ja laua tagant ei ole elu edasi viinud. Paraku oleme haridussüsteemis olukorras, kus üleliiduline ministeerium tahab Kaug-Idast Ruhnuni viia kõik ühtsetesse raamidesse.

Me ei ole paljus rahul sellega, mis koolireform on toonud, aga oleme leidnud ka väljapääsu: niisama hädaldada pole mõtet, on mõtet proovida töötada teisiti. Mõne katse oleme oma vabariigis pioneeridena sisse viinud. Näiteks enesekontrolliõiguse andmine mõnele koolile — inimese usaldamine tema tööpostil. Nüüd juba küsitakse meilt juhendeid ja soovitusi. Me ei tee ei seda ega teist. Tahame koolikollektiividega koos töötades leida kriteeriumid, kuidas asi peaks tegelikult elus funktsioneerima. Kui anname juhendid ja soovitusid, tähendab see jälle reglementeerimist. Meie tegevussuund on ühelt poolt

nõuda, teiselt poolt anda koolile võimalused nende nõudmistele täitmiseks vabalt tegutseda.

Keerulisem on olukord õpetajaga. Õpetajate töö peaks olema läbi aegade olnud loomulikuline. Kuid minu arvates tänane õpetaja on ka paljus sattunud reglementeerimise ohvriks. Ta on juba harjunud töötama nii, et talle antakse kõik kätte, kirjutatakse kõik ette. Oleme teatud mõttes teelahkmed. Aeg on küps selleks, et töötada mittestandardset, mitte nii, nagu oleme harjunud töötama tunnistundi. Selgub, et väga väike osa meie õpetajaskonnast on selliseks tööks võimeline. Ka see peaks olema koolireformi üks tulemustest, et vabastame õpetaja kammitsatest. See pole üksnes juhtivate haridusorganite mure. Õpetaja ise oma tööga peab murdma rutiini, laskuma õpilase tasemele ja hakkama koos temaga liikuma ülespoole, tegema selgeks, mis üle jõu käib (temale ja õpilasele), milliseid raskusi on võimalik ületada ja mida mitte. Täna on meil tarvis teada väga konkreetselt, mida muuta. Üldine eitamine midagi ei anna. Kui ütleme, et meie õpikud ei kõlba, siis me valetame. Kui ütleme, et meie programmid on rasked, siis valetame iseendale ja kõigile. Tõsi, seal on midagi ka keerulist, rasket ja mittevajalikku, kuid seda on tarvis välja selgitada ja muuta.

Õppekirjanduse komisjonid vaatavad õpikud läbi ja andsid esialgsed pidepunktid, kuidas neid ümber töötada. Tartu Riiklikust Ülikoolist, eesotsas professor Jaan Mikuga, on meil abilised, et saaksime õppetekstile esitada konkreetsed nõuded. Mõttes mõlgub töötada välja õpikute lähteandmed. Lähteandmeid saab võrrelda riikliku standardiga. Võiksime oma standardi loomisest lähtuda sellest, milleks õpilane on võimeline, tema ealistest iseärasustest vastavas klassis. Väga kaugel perspektiiv ei ole ka anda lähteandmed arvutisse ja saada tarka nõu, milline peaks olema õpik ühes või teises aines. Õppetöö sisu ja mahu küsimustega tuleb meil veel palju tegelda. See on kõige mahukam ning suurema väärtusega töö, kuna üldine arvamus on häälestatud nii — k o i k on koolis õpilase jaoks raske, kõiges on süüdi õpikud ja programmid.

Usun, et õpetajate kongress teeb esialgsed kokkuvõtted neist kogemustest, mis rajoonides ja linnades on ühiskonna kasvatusjõudude ühendamiseks õpilase elutegevuse paremal korraldamisel ja kasvatusel tulemuslikkuse tõstmisel. Julgen arvata, et igas rajoonis on toredaid näiteid, omanäolist lähenemist, seda kinnitavad meie senised kontrollandmed.

Kolmandaks ootab ühiskond meilt infot, kuidas me koolijüsti rakendame ühiskuslikku tootvasse tööesse, kuidas ta tööõpetuse ja kutseõppe uues situatsioonis välja näeb.

Tõele au andes käesoleval õppeaastal me alles otsime lahendusi, midagi lõplikku ei ole veel välja kujunenud ja see minu arvates on ka loomulik. Kindlalt, kontseptuaalselt peab aga selge olema, et tööõpetus ja töökasvatus ei algata töökohtade otsimisega kuski väljaspool kooli. Põhiline, riiklikult ette nähtud töökoht on koolipink. Meie — õpetajate ja haridustöötajate ülesanne on seal lapse töö korda seada, seal temalt kohuse- ja vastutustunnet nõuda. Kui suudame võõrutada õpilase loagemisest koolipingis, ei teki probleeme töökasvatusega.

Õpilaste töökohad asutustes ja ettevõtetes peavad olema väga arukalt läbi mõeldud. Seda probleemi ei tohi n-õ kuidagimoodi lahendada, õpilased peavad saama tõesti tööd teha.

Kuidas kulgevad ettevalmistused?

Pärast seda, kui EKP Keskkomitee büroo vaatas läbi ettepanekud meie vabariigi õpetajate kongressi korraldamiseks, kinnitas aja, määras delegaatide esindusnormid, moodustati organiseerimiskomitee eesotsas kõikide õppeasutusi omavate ametkondade juhtidega. Koordineerijaks ja kokkukutsujaks jäi haridusminister E. Gretškina. Organiseerimiskomitee tööplaani nägi kõigepealt ette vastavate teenistuste moodustamise, nende tööplaani läbivaatamise ja töösserakendamise.

Teiseks tuli kindlaks määrata delegaatide esindusnormid rajoonide ja linnade jaoks. Aluseks võtsime üleliidulise õpetajate kongressi omad. Meie kongressile valitakse 660 delegaati, külalisi tuleb koduvabariigist paarisaja ringis, paarkümmend väljastpoolt. Kutsu me erinevate ametkondade — kutsehariduse, keskerihariduse, ATK ja üldharidussüsteemi — esindajaid eelkõige naaberliiduvabariikidest, Leningradist, võib-olla Pihkvast. Kongress on tööalane ja tahame siin näha esmajoones neid, kellega meil on tihedamad töösidemed. Detsembris vaatasime läbi nimekirjade projektid, et nimetus *õpetajate kongress* õigustaks ennast. Õpetajaid oleme arvestanud 65 %, sealhulgas ka koolijuhid. Tulevad mitte ainult pärjatud, teenekad, kogemustega hariduspõllu kündjad, vaid ka need, kelle staaž veel kuigi pikk ei ole. Kongressi ülesanne on ka õpetajate põlvkondade järjepidevuse tagamine.

Jaanuarivaheajal toimusid paralleelselt rajoonide/linnade õpetajate kogemusloengutega konverentsid. Heideti tagasivaade tehtule, veel kord hinnati koolireformi käigus saavutatut, valiti kongressi delegaadid.

Tänaseks on kongressi kodukord, kultuuriüritused delegaatidele läbi mõeldud.

Lugejal on huvitav teada, missugused teenistused ja kelle juhtimisel on kongressi ettevalmistamiseks loodud.

Kõigepealt teenistus, mille hooleks on kongressi ettekannete, dokumentide ja vajalike trükiste ettevalmistamine. Seda juhib haridusminister ja selle alla kuuluvad kõigi ametkondade esindajad.

Kutsete, mandaatide, mappide, märkide ja muu vajaliku atribuutika ettevalmistamisega tegelevat teenistust juhin mina. Siia kuuluvad samuti kõigi ametkondade esindajad.

Kongressi teatmike, andmete brošüüri jmt ettevalmistava teenistuse eesotsas on haridusministri asetäitja A. Tükk.

Delegaatide valimise, mandaatkomisjoni töömaterjalide ettevalmistamise, kutsete väljasaatmise teenistus — haridusministri esimene asetäitja F. Oper.

Majanduse, majutuse, transpordi ja toitlustamise teenistus — haridusministri asetäitja K. Luts.

Kongressi registratuuri töö ettevalmistamine ja registratuuri töö korraldamine — koolivalitsuse juhataja asetäitja M. Vihman.

Külaliste vastuvõtt ja nende tegevuse korraldamine — Haridusministeeriumi valitsusejuhataja ja parteialgorganisatsiooni sekretär A. Kikas.

Sekretariaadi töö korraldamine — õppeametodikakabineti juhataja J. Nurmik.

Kongressi teenindamise teenistus — VÕTi direktor L. Fiveger.

Veel on teenistus, mis valmistab ette delegaatidele kontserdi, seda juhib osakonnajuhataja M. Sõrmus.

T. Porkveli peale loodame pioneeride ja kommunistlike noorte tervituse ettevalmistamisel. Abistavad Pioneeride Palee ja Pioneerinõukogu.

Missuguste probleemide lahendamist ootate eelolevatelt õpetajate suurfoorumitelt?

Küsitav on, kuivõrd kongress midagi lahendab. Küll aga ootaks, et teravad, tõepoolest lahendamist vajavad probleemid veel kord võimendataks kongressitribüünilt. Me ei taha, et kongressile tuldaks kitsalt kohalike küsimustega, vaid et kõnetoolis oleksid häälekalt välja öeldud probleemid, mis meil vabariigi ulatuses lahendamist vajavad. Me ei oota virisemist, vaid konstruktiivseid ettepanekuid. Koolireformi elluviimine on meeskondlik mõttekaaslaste ettevõtmine. Õpetajate kongress on mõttekaaslaste kokkusaamine. Julgen koolivalitsuse juhatajana öelda, et näen kongressis ajutrusti, kes koolireformi elluviimise praeguses staadiumis annab nõu. Kollektiivne mõte on alati arvestatav mõte, annab tõuke

edasitegutsemiseks, olgugi et XII viisaastaku tegevussuunad ja tegevuskava on olemas. Eel-
misel õppeaastal viidi läbi Haridusministeeriumi valitsuste ja osakondade atesteerimine kolleegiumi tasemel. Mind kui valitsuse juhatajat atesteeriti ka, seejuures ei analüüsitud ainult tehtut, vaid eelkõige arutati, mida oleme kavandanud ja kuidas tahame kavandatud ellu viia.

Kunstirahvas on elavalt sõna võtnud õppeplaanis realiseerimata, kuid ühiskonnale väga vajalikus kasvatusvaldkonnas. Esteetilis-kõlbelise kasvatus tugevdamine on meie jaoks probleem. Julgen arvata, et õpetajate kongressil tuleb konstruktiivseid ettepanekuid kirjanikelt, kunstnikelt, heliloojatelt, kuidas nad kavatsevad oma loomepotentsiaali laste jaoks ja lastest huvitatust suurendada.

Me ei saavuta midagi, kui nõupidamistel lihtsalt viriseme, ühes või teises ajalehes (ajakirjas) sõna võtame. Vaja on konstruktiivset abi, sealhulgas ka õppekirjanduse suhtes, kollektiivide juhendamisel jne. Praegu on aeg mitte ainult ühiskonna kasvatusjõudude ühendamiseks koolireformi ja lapse heaks, vaid üldse ühiskonna vaimse potentsiaali ühendamiseks, selleks et ühiselt midagi ära lahendada.

Ja lõpuks. Miks otsustati õpetajate kongress kokku kutsuda just käesoleval aastal?

Seni on tsükkel olnud selline, et üleliiduline kongress on toimunud 10 aasta tagant. Viimane oli 1978. aastal, meie vabariigi kongress toimus samal ajal. Eelolevat kongressi eraldab eelmisest 9 aastat.

Julgen arvata, et selle tingis ühiskonna uutmisprotsess, intensiivarendamine, paljude ühiskonna probleemide tähtsustamine, võitlus inimväärkuse eest, isiksuse potentsiaali eriline väärtustamine, samal ajal koolireformi intensiivse elluviimise esimeste viljade nägemine.

Vahendanud VIIVI EKSTA

Kongressiaasta komsomolis

Tänavune aasta on kommunistlikele noortele kongresside aasta. 20. veebruaril tulevad Eestimaa komsomolisaadikud kokku Tallinna oma järjekordsele, XX kongressile. Üks neist on ELKNU Tallinna Linnakomitee sekretär TIINA MANDER, kes jagab meie lugejatele oma mõtteid pealinna koolikomsomoli ettevõtmistest.

ELKNU XX kongressiga lõpeb meie vabariigi komsomoliorganisatsioonis aruannete ja valimiste aeg. Kongressile eelnenud konverentsid linnades ja rajoonides ning koosolekud organisatsioonides andsid hea võimaluse teha korrektsioone oma töös, loobuda tavapära-
stest, kuid oma aja ära elanud ettekujutustest ja tegevusvormidest. Kongressil arutati ja seal väljaõeldu kohustab meid suhtuma eesmärgi-
kindlamalt perspektiivsete tegevuskavade väljatöötamise järgmisteks aastateks. Ees ootab palju vaevanõudvat, pingsat tööd komsomolikomiteede ja algorganisatsioonide tegevuse ümberkorraldamisel konkreetsuse, iseseisvuse ja autoriteetsuse suunas. Eriti puudutab see koolikomsomoli, sest üks ole just meie õppivad noored need, kes kujundavad homme kogu organisatsiooni palge.

Täna on aeg rääkida koolide komsomoliorganisatsioonide kohast kogu õppe-kasvatussüsteemis. Alustagem noorimatest, pioneeridest. Käesoleva õppeaasta eel jõudsid koolidesse V. I. Lenini nim üleliidulise Pioneerior-
ganisatsiooni uue põhimääruse kommentaarid, kus rõhutati, et just pioneerimalevast kasvab vääriiline järelpõlv komsomoliorganisatsioonile. Seega on iga klassi komsomoliorganisatsiooni (mõistagi kogu kooli komsomoliorganisatsiooni) üks tähtsamaid ülesandeid töö pioneeridega, s.o endale vääriilise ja algatusvõimelise järelkasvu koolitamine ning kasvatamine. Seda toonitab ka ÜLKNÜ põhikirjas tehtavate muudatuste projekt. Tänavu mais tähistame üleliidulise Pioneerior-
ganisatsiooni 65. sünnipäeva ning soovime, et aastapäevaüritused kulgeksid meeldejäädvalt ja pidulikult igas pioneerimalevas, igas pioneerirühmas.

Kommunistlike noorte igapäevatööst pioneeridega, selle tulemustest annab tunnistust õpilaste soov kuuluda ÜLKNÜ ridadesse. Kommunistlikku noorsooühingusse ettevalmistamise kulg ja selle süsteem on teada igas

koolis, ent kas igal pool seda ka silmas peetakse. Palju on viimasel ajal räägitud ja kirjutatud formalismist ning pinnapealsusest komsomoli ettevalmistamisel ja vastuvõtul, toonitatud ainult parimate õigust kuuluda ÜLKNÜ ridadesse. Mõnel pool jäeti 7. ja 8. klassi õpilastega tehtav ettevalmistustöö hoopis soiku. Ei usu, et ühtäkki ei leidunud mõne kooli 8. klassides enam tublisid ja aktiivseid noori, kes väärinuksid kommunistliku noore nime. Vaid mõni üksik õpilane võeti eelmisel poolaastal vastu ÜLKNÜ liikmeks mitmes Lenini rajooni koolis, mitte ühtegi 19. keskkoolis. On see käegalöömine või varjumine suure nõudlikkuse sirmi taha? Põhjalik ettevalmistustöö jätkub Tallinna 2., 47., 21., 37., 32., 53. jt koolides, kus nõudlikkusega kaasneb järjepidevus, suur tähelepanu igale vastuvõetud kommunistlikule noorele.

Teadagi oleneb pioneeritöö sisukus vanempioneerijuhi oskustest ja kogemustest. Pealinna 70 vanempioneerijuhist on 30 äsja keskkooli lõpetanud neid, kelle pioneeritöö praktika piirdub oma pioneeriajast kogetuga. Loomulikult saavad nad väljaõpet seminaridel ja kursustel, ent konkreetse koolitöös jäävad tihti omapäi. Pioneerijuhid vajavad juhtivat ja suunavat kätt ning mõistvat suhtumist koolide juhtkonnalt, toetust klassijuhatajatelt.

Et vanempioneerijuhid kinnitab tööle linna haridusosakond koos komsomoli rajoonikomiteega, paneb imestama, et Tallinna linna haridusosakond pole uueks õppeaastaks esitanud suunamiskomisjonidele ühtegi avaldust eriharidusega pioneerijuhite taotlemiseks. Ometi on teada tõde, et asjalikust ning hakkajast pioneeriaaktivistist kasvab teotahteline kommunistlik noor, kellele hiljem nii vanempioneerijuht kui ka klassijuhatajad võivad toetuda. Pioneer- ja komsomoliaktiivi valikust, õpetamisest ning suunamisest oleneb suuresti õpilasorganisatsioonide suutlikkus, teovõime ja autoriteet koolis. Teretunud peaks olema iga õpilaste endi algatus, mis leiab vastukaja komsomolijuhtidelt (rajoonis, linnas) ja pedagoogidelt.

Rõõm on tõdeda, et mitmes pealinna koolis kuuluvad juhtohjad noormeeste kätte. Poisid annavad tooni komsomolitöös Tallinna 32., 7., 21., 55. keskkoolis ning mitmel pool mujalgi. Ka linna õpilasstaapi kuulub hulk hakkajaid noormehi, kelle teotahet ja fantaasiat tuleb üsna tihti rõõbastes hoida. See annab veel kord tunnistust, et meie noored pole koolielu päevaprobleemide suhtes sugugi ükskõiksed ega inertsed. Ent eks leidu meie mammutkoolides neidki, kelle meeltes ja mõtteis valitseb kinnomineja mentaliteet — lähen ja vaatan, mida nad seal on välja mõelnud ning kuidas

korraldanud, et siis hiljem viriseda ja kritiseerida. Igal koolil peaks olema mingi oma taavüritus või ettevõtmine, mis koondaks kogu koolipere ühe mütsi alla, tõstaks oma kooli tunnet.

Ka võiksid eri koolide õpilased omavahel enam suhelda. Kiidusõnu pälviv Kalinini rajooni koolide ettevõtmine, nn võistluspuhkeõhtute sari J. Tombi nim Kultuuripalees, kus iga kool sai oma jõudu ja võimeid proovile panna. Ühe õhtu korraldas ka komsomoli rajoonikomitee. Koolinoored tahavad puhkeõhtuteks vahel oma kooli seinte vahelt välja saada. Võimalusi sellisteks õhtuteks pakuvad alkoholivabad kohvikud ja klubid. Võib ju koopereeruda: klubil on kultuuritöötajad ning vahendid, kooli poolt publik ja korraldajad. Ühisel jõul korraldatud puhkeõhtu annab õpilasaktiivile peoõhtu korraldamise kogemusi ning võimaldab selleks laiemat aktiivi kaasaata.

Tihenema peaksid koolide ja šeffettevõtete komsomoliorganisatsioonide sidemed. Tore, et Vineeri- ja Mõöblikombinaadi ja 26. keskkooli noored on korraldanud puhkeõhtuid kombinaadi klubis. Eeskuju andev on kalurikolhoosi «Majakas» ja 24. keskkooli kommunistlike noorte ühistöö laupäevakutel. Kui tehase ja kooli komsomolikomitee esindajad koos plaane peavad, võiks uusi ideid hulgi välja mõelda. Ent see omakorda eeldab head koostööd kooli ja ettevõtte juhtkonna, partei- ja ametiühingukomitee tasandil. Tehkem siis üheskoos kõik, et koolikomsomolis omaalgatust ja aktiivsust ergutada, õpilasi kooli huvides tegutsesema panna.

Mullu täitis Eestimaa koolikomsomoli ühel populaarsemal ettevõtmisel — Eesti Õpilasmaleval — kaks aastakümnet. Kogu selle aja jooksul on EÕMi ridades põllumeestel abiks olnud tuhanded pealinna koolinoored. Tõenduseks mõned arvud mullusest malevasuvest: Kalinini rajoonist töötas EÕMi laagrites ja rühmades üle 800, Mererajoonist 1130, Lenini rajoonist 980 ja Oktoobri rajoonist 1460 õpilast. Malevalembeste koolidena võib nimetada Tallinna 8., 21., 30., 3., 43., 44., 49. keskkooli.

Üle kümne aasta on õpilasmalevlased leidnud töörakendust ka pealinnas. Mõõdunud suvel töötas Tallinna piirkonnas 17 laagrit ja 40 põhirühma kokku 1558 malevlasega. Eeskujuliku tööga paistsid silma Haabersti laagri õpilased 49. keskkoolist (kasvatajad Mati Salumaa ja Anne Petuhhova) ning Nõmme EEV töötajate lapsed 61. kk õpetajate Laine Rosenbaumi ja Mare Aruaasa juhtimisel.

Põhirühmad töötasid linna ettevõtetes, kaubanduses, teeninduses ja aiandis ning haljastustöödel. Sotsialistlikus võistluses paist-

sid silma Metsa (komandörid 42. kk direktori asetäitja Asja Kask ja TPedI diplomand Madis Arras), Trüki (komandörid 55. kk vanempioneerijuht Kaie Kadaksoo ja giid Kersti Keva), Kaubahalli (10. kk õpetaja Urmas Oll) ja Järve rühm, kus töötasid 36. keskkoolide õpilased Tallinnast ja Moskvast.

Sõpruskoolide rühmi töötas mullu Tallinnas 8. Külalisi teistest liiduvabariikidest võiksimine vastu võtta enamgi (soovijaid on rohkesti), kuid puuduvad võimalused nende majutamiseks. Ka Tallinnas võiksid ettevõtted korrastada ruume õpilasmalevlaste majutamiseks.

Ja veel. Vähe töötas Tallinna piirkonnas kutsehariduskoolide õpilasi. Vahest oleks mõttekas kutsekeskkoolide õpilastest moodustada eraldi rühmi, sest käivad nad ju praktikal «Lembitus», «Baltikas», «Kommunaaris» jt linna ettevõtetes. Loomulikult peaksid oma poolset algatust üles näitama kutsekeskkoolide komsomolikomiteed.

Võib ju küsida, miks on nii palju juttu õpilaste tunnivabast ajast. Tahaks igale pedagoogile meenutada sõnu, mida NLKP XXVII kongressi kõnetoolist lausua toonane ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär V. Mišin, kui ta lausua, et komsomolikomiteed on kaotanud vaba aja sisustamisel palju positsiooni ning noorsooühingu töö ümberkorraldus on mõeldamatu ilma selle valdkonna hõlmamiseta. Kahtlemata on see nii. Selleski saavad taas koolikomsomolile appi tulla šeffettevõtte (majandi) komsomolikomitee ning klubiliste asutuste juhüd.

Koolikomsomoli kuuluvad meie noorsooühingu noorimad. Tallinna linnaorganisatsiooni liikmetest on rohkem kui pooled õppijad. Just komsomoliorganisatsioon koolis peab süvendama ja tõhustama õpilaste omaalgatust, oma sõna sekka ütlema õppimisel, koolielus üldse ning kahtlemata ka vaba aja korraldamisel. Palju on ajakirjanduse veergudel tehtud ettepanekuid, et õpilaste ja õpetajate tarvis peaks olema üks algorganisatsioon. Olen sellega päri ja arvan, et ÜLKNÜ XX kongressil neid ettepanekuid soodsalt lahendatakse.

Ühises organisatsioonis saavad õpetajatest kommunistlikud noored oma kasvandikele paremini osutada igakülgset abi ja toetust. Koos ettevõtmisi korraldades saavad õpilased organisatsioonikogemusi, kasvab kindlustunne, usk oma võimetusse. Kahjuks ei saa me aga oma linnas selle koostööga kaugeltki rahul olla. Lausa nõudeks peab kujunema, et kooli komsomolikomitee sektoreid juhendaksid noored õpetajad. Aga mis salata, üks pedagoogidegi hulgas ole võimušt võtnud mugav mõttelaad, olukorra parandamiseks peljatakse erilisi muudatusi teha, sest vanaviisi töötama ollakse ju aastaid harjunud.

Sellise rutiini kohta kas või üksainus näide: aastaid räägime noorte õpetajate nõukogu (NõN) tööst, selle abist noortele õpetajatele,

nõukogu õigustest jne. Ainus, kes selle vastu huvi tunneb, on nõukogu aktiiv, suur osa noori õpetajaid tuleb uute mõtetega vaevaliselt kaasa.

Ometi on NõNi töö linnas aastatega kosunud. Palju on selleks vaeva näinud nõukogu esimees, 61. keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisatsioon Mare Aruaas. Toredasti on nõukogu töö laabunud linna metoodikakabinetiga. Kui koos korraldati noortele õpetajatele seminar kooli dokumentatsioonist ja selle täitmiseest, tuli õppusele ka hulga staažikaid pedagooge. Järelikult leidsime üheskoos lünga, mis täitmist vajas. Ja selliseid lünki, mis takistavad noort õpetajat ladusalt töötamast, olemegi püüdnud koos nõukoguga leida.

Viimasel ajal töötasime kolmes suunas: tahtsime leida kooskõimisteks oma kindla kohta; püüdsime sisustada noorte õpetajate vaba aega ja lahendada elamispiinamuresid (seda koos ametiühingu linnakomiteega).

Nõukogu vajab hädasti oma kindlat tööruumi. Linna Õpetajate Maja on nii ülekoormatud, et vaba nurkagi on raske leida. Ent noored on optimistid. Uurisime läbi maja keldrid ja üks nagu passiski. Tegime siis 2. keskkooli õpilaste abiga ühe keldriruumi tühjaks, ent ümberühituseest ei tulnud midagi välja, sest linna restaureerimisvalitsus pole maja veel põhjalikult tundma õppinud ja sealt me luba ei saanud. Vähemalt esialgu. Ja ruumiprobleem ripub taas õhus.

Elamispiinamuregi jääb päevakorrale. Kui tööstusettevõtete noored astuvad noorte elamukomplekside liikmeks, siis noor õpetaja kahjuks jääb siingi kõrvale. Põhjused: haridusasutustel puudub võimalus finantstoetusteks ja millal see (nais)õpetaja ehitusel töötaks ning palju ta oskakski.

Ka nõukogu töösse toob uusi tuuli ja mõtteid kogemuste vahetamine kolleegidega teistest linnadest. Häid ideid töid noored õpetajad kaasa Vilniuseest, kus koos olid nõukogu liidrid Balti liiduvabariikidest. Näiteks kasutab Kaunase noorte õpetajate nõukogu agaralt videotehnikat. Just töökogemuste vahetamiseks. Vajalik videokasset liigub rajoonist rajooni ja koolist kooli. Nii jõuab NõNi töö sõnas ja pildis iga noore õpetajani. Üldse avardab üksteise töö tundmaõppimine silmaringi ja pole iga kord ise tarvis hakata jalgratast leiutama.

Ees seisavad komsomoli suurfoorumid — kongressid. Et kongressidel arutatu, vastuvõetud suunised ja juhtnõõrid jõuaksid peatselt algavate koolikomsomoli aruande- ja valimis koosolekute päevakorda, on suur osa ka õpetajatest kommunistlikel noortel. Olgem siis aktiivsed ja altid uut ellu rakendama, oma tööstiili ümber korraldama, koolikomsomoli elu konkretiseerima, paremini tundma õppima noorte soove ja vajadusi, et igapäevatöös neist igapähe ni jõuda. See on tänase päeva nõue.

Rohkem kompetentsust ja sisusügavat analüüsi

ENDEL LAANVEE,
ENSV Riikliku Kutsehariduskomitee koolivalitsuse juhataja

Üldharidus- ja kutsekooli reform seadis keskharidust andvate õppeasutuste ette keskse ülesande — tõsta õppe-kasvatustöö tulemuslikkust. Selle saavutamise sõltub paljudest üldtuntud asjaoludest, eelkõige õppe-kasvatustöö õigest organiseerimisest, õppeplaanidele ja -programmidele vastavast materiaalbaasist, insener-pedagoogilisest kaadrist, selle kvalifikatsioonist, õpetatavatest jm. Märksa vähem oleme aga rääkinud ühe või teise õppe-kasvatustöö lõigu eest vastutava töötaja kompetentsusest, tema teadmistest ja oskustest analüüsivalt küsimusi lahti mõtestada. Et lahendada sisuliselt ülesandeid, mida püstitas koolireform, on vaja, et koolitöötajad oskaksid oma tegevust asjatundlikult analüüsida.

Et ajakirja lugejaks on nii üldhariduskoolide kui ka keskeriõppeasutuste ja kutsekeskkoolide töötajad, siis vaatlen kõigile huvi pakkuvat küsimust — õppetöoga tegelevate töötajate kompetentsust. Kriteeriume peaks teadma iga vastava õppe-kasvatustöö lõigu juht. Pakun välja küsimusteringi, mis asjale kasuks võiks tulla. Samal ajal on need küsimused ka orientiiriks analüüsile, mida üldainete õpetamise-korraldamise eest vastutajad (kutsekeskkoolis eelkõige õppealajuhataja, kuid sugugi mitte vähem ka direktor ja direktori asetäitja õppe-tootmistöö alal) teevad, et kindlustada töö tulemuslikkus ja et nende tegevus väljuks lihtsa organisatsioonilise tegevuse raamidest (tunniplaani, muude plaanide ja graafikute koostamine).

Kutsekeskkoolis võiks kompetentsuse esimese küsimusteringina analüüsida eri kursustega tehtavat tööd üldainete õpetamisel. Näiteks esmakursuslaste puhul tuleks arvesse, millised andmed on kutsekeskkoolil üldhariduskooli lõpetanute kohta, kust tuleb põhiline osa õpilastest. Millised on nende teadmised ja oskused üksikutes üldainetes, sh millised on need igal konkreetsel esmakursuslasel; kellele kutsekeskkooli õpetajatest usaldada töötamine esmakursuslastega; kui paljudel on juba selline kogemus olemas ja milline see on; millist tööd kavatakse teha õpetajatega, kes asuvad õpetama esmakursuslasi esimest korda; millist varajasemat praktilist kogemust selles valdkonnas on kavandatud evitada, täiendada, mis nõuab selles töös täiustamist; milline osa selles töös on juhtivõpetajatel (õpetaja-metoodik, vanemõpetaja); millist abi on vaja osutada uutele õpetajatele tööks esmakursuslastega;

milline on õpilaste teadmiste ja oskuste väljaselgitamise süsteem, kuidas on kavandatud nende teadmiste ja oskustes esinevad lüngad likvideerida;

milline süsteem eksisteerib koolis esmakursuslaste õpimotivatsiooni ja vastutustunde tõstmiseks, õppematerjali paremaks omandamiseks;

kuidas on kavandatud tagada järjepidevus kutsekeskkooli tulnud õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel;

milliste vahendite ja meetoditega tuuakse välja kutsekeskkooli spetsiifika, üldainete kutsealane suunitus.

Analoogiliselt võib sõnastada küsimusi, mis võimaldavad määrata kompetentsust II kursusel üldainete õpetamisel, näiteks:

võttes aluseks I kursuse üldained, leida, mis nõuab kinnistamist, vajab täiustamist, muutmist või parandamist;

mida õpilased omandasid aastase töö tulemusena, milline oli nende teadmiste kvaliteet ja sügavus;

õpetajaskollektiivi ja eraldi igaühe kutsemeisterlikkuse kasvu dünaamika;

mis õnnestus, mis ei õnnestunud, ebaõnnestumiste põhjused;

kas oli õigesti planeeritud üldainete õpetamise strateegia ja taktika; milles olid valearvestused, võimalused õppetöö edasise korralduse parandamiseks;

kas kooli üldainete materiaalbaas vastab tänapäeva nõuetele, kuidas on õppeained komplekselt õppe-metoodiliste materjalidega kindlustatud;

kas on saavutatud, et õpilased tunnetaksid üldainete õppimise vajadust, seostaksid seda eriainetega õppimise ja tootmisõpetusega;

milline on kutsekeskkooli üldainete õpetamise tase.

Ka töös III kursusega võib esitada spetsiifilisi küsimusi, mis võimaldavad määrata kompetentsust, kuid samal ajal suunavad üldainete õpetamist sisuliselt analüüsima, näiteks:

millised üldainete ja vastava klassivälise töö vormid ning meetodid, samuti individuaalse töö vormid ja meetodid mahajäämuse likvideerimisel olid kõige efektiivsemad;

milliseid järeldusi võib teha 3aastase õppetöö analüüsimisel pedagoogilise kollektiivi, aga ka iga üksiku õpetaja töö kohta;

milliseid puudusi ja vigu ei õnnestunud ületada, millised neist olid stabiilsed, miks;

millised õpetamise vormid ja meetodid peaksid kuuluma kooli eesrindliku pedagoogilise kogemuse varasalve, kuidas täienes eesrindlike õpetajate nimistu (milliste konkreetsete saavutuste eest);

millised eksperimendid, milliste teoreetiliste uuringute praktilised rakendused end õigustasid, milline meie vabariigi (üleliiduline) eesrindliku kogemuse juurutamine soodustas õppe-kasvatustöö tulemuslikkust;

millised perspektiivid ja prognoosid on üksikute üldainete õpetamise täiustamisel õppeasutuses;

millist uut lähenemist nõuab eelseisev 3aastane üldainete õpetamine, milliseid muudatusi tuleb selle juhtimise stiili ja meetoditesse;

milline on õpilase ja õpetaja isiksuse dünaamika 3aastase õppetöö järel;

milline oli kavandatud konkreetsete ideede realiseerimiseks kulutatud jõupingutuste, vahendite ja aja ratsionaalsus.

Üldainete õpetamisega tegelevate kooli juhtkonna liikmete kompetentsus ilmneb ka vestlustes aineõpetajatega. Alljärgnevat küsimused võiksid olla orientiiriks, mida analüüsida:

kas on raskusi õppeprogrammide täitmisel, kuidas nad neid ületavad, millist edu nad selles saavutavad;

millised piirangud segavad õpetaja tööd, milliseid õigusi oleks vaja seaduspärastada, laiendada;

kuidas on organiseeritud õpetaja enesetäiendamine, milline on tema hinnang kujunenud süsteemile;

mida annavad õpetajale direktori asetäitja ja teiste juhtkonna liikmete tundide külastused; kas on vaja kritiseerida õpetaja tööd, võib-olla tuleks anda talle enam iseseisvust, enam tõsta tema isiklikku vastutust õppetöö tulemuste eest ja tutvuda õpetaja töösüsteemiga, hinnata seda teatud etappide järel, organiseerida õpetajate loometöö aruandeid;

mida ootab õpetaja direktorilt, tema asetäitjalt seoses tundide külastamisega, milliseid küsimusi esitab õpetaja juhtkonna liikmetele;

mis aitab õpetajal olla kursis pedagoogikateaduse ja -praktika saavutustega;

mida annab õpetajale järjepidevuse tagamine üldhariduskooli tulnud õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel;

milliseid perspektiive näeb õpetaja oma aine õpetamise täiustamisel, õpetamise tulemuslikkuse saavutamisel.

Kompetentsus ilmneb ka vestlustes kooli juhtidega, näiteks järgmiste küsimuste puhul:

milles on selle õppeaasta iseärasus, kui võrd on arvestatud üldainete õpetamisel eelmise õppeaasta analüüsi, milline on antud õppeaastal üldainete õpetamise keskne ülesanne, iga õpetaja esmased ja tulevikueesmärgid;

kuidas on kavandatud komplekselt ja tänapäevaselt koordineerida kogu tegevus selleks, et luua õpetajatele tingimused loominguks tööks, millised abinõud kindlustaksid nende poolt kavandatu realiseerimise;

millised konkreetsete sihid seatakse antud õppeaastaks üldhariduslikus õppetöös, eraldi üksikutes õppeainetes, õppegruppides, aineõpetajate poolt;

mis nõuab ümbermõtestamist, väärrib heakskiitu või kriitilist suhtumist pedagoogika teoorias ja praktikas; mis delegeeritakse ideepanka, eksperimentide, otsingute ja katsetuste temaatikasse;

milline on suhtumine viimasel ajal trükitud avaldatud pedagoogika teooria ja praktika soovitusesse, võimalused nende evitamiseks koolipraktikasse; milline on suhtumine NSV Liidu ja ENSV Riikliku Kutsehariduskomitee samasisulistesse dokumentidesse ja materjali-desse;

millised on koolijuhi enda ettepanekud üldainete õpetamise ja selle juhtimise täiustamiseks;

milline on enda kui koolijuhi töö eneseanalüüsi tulemus, selle hinnang, millised on eneseharimise loomingupea- ja -meetodid;

millised on märkused ja ettepanekud kõrgemalseisvatele organitele nende juhtimistegevuse täiustamiseks (mõeldud on komiteed, õppe-metoodilist kabinetti jm);

millel rajaneb diferentseeritus töös üksikute õpetajatega, milline on selle töö resultatiivsus;

milliseid reserve ja teid näeb koolijuht oma juhtimistegevuse parendamiseks, kelle kogemust ta püüab matkida, rakendada.

Rõõhiti eeltoodud küsimustega on võimalik koolis määrata kindlaks saadud vastuste sobivus tegelikkusega, seda kolmel eri moodusel.

Esiteks. Külastades õppetunde ja klassiväliseid üritusi, püüame saada vastuse alljärgnevale:

kas õppetundide külastamisel hakkab silma üksikute õpetajate pedagoogilise meisterlikkuse tõus, mida võiks seletada üldainete õpetamise süsteemse juhtimisega koolis või ei näe me midagi erilist ei õpetaja ega õpilase töös;

kas koolis üldse on üles kerkinud üldainete õpetamisega seotud probleeme, kas neid on lahendatud või puudub nii üks kui teine;

milline mikrokliima valitseb õpetajate töös, kas on märgata mõistlikku riski otsinguil, julget probleemide lahendust või toimub kõik seni sissetallatud radu pidi ja puuduvad radikaalsed, efektiivsed katsetused.

Teiseks. Korraldades kontrolltöid või suulisi küsitlusi üksikutes üldainetes, samuti ühtseid ülevabariigilisi kontrolltöid, on võimalik hinnata ja võrrelda üksikute õpetajate ning kutsekoolide töö resultatiivsust.

Kolmandaks. Õppeasutuse dokumentatsiooni tutvudes võib kindlaks teha:

kooli ees seisvate ülesannete ja nende realiseerimiseks kavandatud abinõude vastavuse;

probleemide ja ülesannete lahendamiseks kavandatud jõudude ja vahendite paigutuse, vastavuse vajadusele;

optimaalseid vahekordi esitatud nõudmiste ja pedagoogilisele kaadrile osutatava konkreetse abi ning neile vajaliku iseseisvuse andmise vahel;

peamise strateegilise suuna õigsuse, planeeritud tegevusprogrammi põhjendatuse tulenevalt varasemate aastate üldainete õpetamise tulemuste analüüsist, selle arengudünaamikast jne.

MEIE INTERVJUU

Kõige tähtsam raamat on õpik

Õpik on koolis kahtlemata kõige olulisem raamat. Hea õpik leevendab sageli teiste õppe- materjalide vajakuid, aga ka nende puudumise. Hästi koostatud ja illustreeritud kooliraamatu leheküljed meenuvad paljudele meist hilisemas eluski, kui üht või teist ununenud fakti tarvis meenutada. Hea õpik on rahvuslik väärtus. Tänapäeval ei ole aga õpetaja sageli õpikuga rahul ja küllap tal on õigus. Nuris- takse raske keele, faktide ülekülluse, olulise vähese eraldamise ja veel mõnegi muu üle. Programmide täiustamise olukorras on kadu- nud üksühene vastavus õpiku — programmi vahel. Küllap probleeme on veelgi. Püüame neis selgust tuua, andes võimaluse toimetuse küsimustele vastata Eesti NSV Haridusmi- nisteeriumi koolivalitsuse asejuhatajal MATI VIHMANIL ja kirjastuse «Valgus» peatoime- tajal ANTS LANGIL.

Kuidas valmib õpik?

M. Vihman: Õpikute kirjastamise plaanime viisaastakute kaupa. Vananenud õpikute pu- hul moodustatakse vabariikliku aine- või õp- pekirjanduse komisjoni ettepanekul autorite kollektiiv, kuhu kuuluvad nii teadurid kui te- gevõpetajad. Lähtudes aineprogrammidest, koostavad nad prospekti, mis ühes eelnime- tatud komisjonidest läbi arutatakse. Aineko- misjonidel on õige raske leida õpikule autorit (või autorite kollektiivi). Teaduritel jääb vaja- ka koolispetsiifika tundmisest, tegevõpetaja ei valda õpiku kirjutamise kunsti. Kui auto- reid on rohkem, siis peavad neil olema ühe- sugused töökspidamised, nad peavad silmas pidama didaktika ja meetodika samu põhi- mõtteid. Kokkulepitud tähtjaks esitavad autorid käsikirja retsenseerimiseks (2 retsen- siooni, neist üks teadurilt ja 3 arvamust). Taas toimub Haridusministeeriumi vastavas komisjonis arutelu. Sellele järgneb muudatus- te, paranduste ja täienduste tegemine. Kui neid oli rohkesti, siis arutatakse käsikirja veel kord komisjonis. Seejärel esitatakse see kirjas- tusele «Valgus».

A. Lang: Käsikirja me toimetame, kujunda- me ja trükime. Hea õpiku saamiseks jääb vä- heseks, kui see on hästi koostatud ja kirjutat- tud. Väga oluline on kujundus. Aga just sellega oleme hädas, sest käsikirjad laekuvad tavaliselt viimasel minutil (eriti originaal- õpikute omad). See aga jätab minimaalse



MATI VIHMAN

ajavaru õpperaamatu kujundamiseks. Ka ei mõtle autor kirjutamise ajal raamatu kujun- damisele, selle kaudu olulise eraldamisele. Unustatakse, et õpikul on täita esteetilise kasvatuse eesmärgid. Seetõttu on sageli tükk tegemist autoritele kunstnike õigete arva- muste selgitamisega (vahel on see osutunud isegi võimatuks). Meie vabariigi kaunid ja mitmevärvilised õpikud aga meeldivad õpila- sele ja õpetajale, on tunnustust leidnud teis- teski liiduvabariikides. Ofsettrükis õppekir- janduse tootmistsükkel on töömahukuse tõttu pikem, see aga nõuab käsikirjade veelgi vara- semat esitamist. Ainult nii jõuavad õpikud õigel ajal valmis ja on ka silmale ilusad vaa- data, kergesti leitava tuumaga igas peatü- kis — seega ka meelespidamist hõlbustavad.

Meie vabariigis on kasutusel nii tõlke- kui ka originaalõpikud. Millistes õppeainetes on tõlkeõpikud?

A. Lang: Tõlkeõpikud on üldbioloogia, füüsi- ka, astronoomia, inimese anatoomia, füsioloogia ja hügieeni ning ühiskonnaõpetuse õpe- tamiseks. Lisaks ajaloo ja geograafia tõlke- õpikutele on meil olemas Eesti NSV ajaloo ja geograafia õpikud. Kõige uuem tõlkeõpik on arvutiõpetuses. Peaaegu kõikide ülejäänud kooliraamatute autorid on meie vabariigi teadurid ja õpetajad.

Paremate õpikute saamiseks on asutud korral- dama konkursse. Mida on tehtud ja mis on plaanis?

M. Vihman: Mullu kevadel kuulutasime väl- ja konkursi 11. klassi eesti nõukogude kir- janduse õpiku saamiseks. Plaanis on 1. klassi vene keele, 4. klassi saksa keele, vene õppekee-



ANTS LANG

lega koolide 4. klassi eesti keele ja perekonnaõpetuse õpiku koostamise konkursid. Käesoleva aasta algusest on mõnevõrra paranenud nende kirjutamise võimalused. Nimelt kinnitati ENSV Ministrite Nõukogu määrus, mille järgi saab anda autorile 3 kuud palgalist puhkust, honorarid võrdsustati kõrgkooliõpikute omadega. Parema kvaliteediga ja kompaktsema õpiku saamiseks on võimalus lepingust väiksema mahu puhul tasuda akordselt kokkulepitud mahu ulatuses.

Milline on hetke parim õpik?

M. Vihman: Parim õpik on see, mis on kirjutatud õpilasele. Parima õpiku kriteeriume ei ole alati kerge kindlaks teha. Seepärast on alljärgnevat pigem isiklik arvamus. Kõigepealt ehk E. Pätsi ja H. Kaljuste «Laulik» 3. klassile, V. Leiburi, L. Paavo, R. Selja, H. Tõevere «Saksa keele õpik» 8. klassile, T. Oumapuu «Eesti keele õpik» 6. klassile, E. Nurga ja A. Telgmaa «Matemaatika» 4. klassile jt.

A. Lang: Teatud ülevaate aasta parimatest õpikutest annavad üleliiduliselt 25 parema hulka arvamine, diplomid üleliidulistelt ja Balti liiduvabariikide konkurssidelt. Tundub, et nende põhjal on õnnestunud kogu inglise keele õpikute sari, kus aastatel 1981–1982 4., 5. ja 6. klassi õpikud ära märgiti (autorid R. Remel, I. Sotter). Tunnustusi on pälvinud H. Kariku ja V. Ratasessa 9. ja 10. kl keemiaõpik, E. Kogermann jt «Joonestamine üldhariduskoolidele», L. Kivi ja M. Rooslehe «Aabits», eelinimetatud 3. klassi laulik.

1986. a üleliidulisel raamatukunsti konkursil saavutasid II järgu diplomi L. Kivi ja M. Rooslehe «Aabits», mis mõeldud 6aastastele, ja E. Kogermanni jt «Joonestamine üldhariduskoolidele».

Fondeeritud õpikutele üleminek on suur kokkuvõtte. Et eelmiste aastate õpikuid õpilasel kodus ei ole, on eriline tähtsus käsiraamatuil. Teatavasti tegeles Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut selle küsimusega XI viisaastakul. Kuidas on lood nende ilmumisega?

M. Vihman: Eelmisel viisaastakul alustasime käsiraamatute koostamisega, töö jätkub mõnes aines veel praegugi. Meil on õnnestunud leida asjalikke autoreid ja autorite kollektiive ning koostada õpilasteatmikke ja sõnaraamatuid.

A. Lang: Seni on ilmunud mitu käsiraamatut vene, saksa ja inglise keele õppijaile (grammatikaraamatud algajatele ja keskkoolile). Kahes vanuseastmes on olemas ka matemaatika ja keemia käsiraamatud. Füüsika põhivara 6. ja 7. klassile anti välja paar aastat tagasi, 1988. a ilmumisplaanis on vene keelest tõlgitud füüsikateatmik keskkoolile.

Õpikute ja käsiraamatute kõrval on tarvis lisa- ja populaarteaduslikku kirjandust õpilasele, samuti mitmesugust täiendavat õppekirjandust. Kuidas on lood selle väljaandmisega?

A. Lang: Populaarteaduslikku kirjandust olemas välja andnud kõikide õppeainete tarvis (v. a humanitaarained). Kirjastuse pikaajaline kogemus on näidanud, et fakultatiivkursustele mõeldud väljaanded on igavalt kirjutatud ja väheleotavad. Viimastel aastatel on aga ilmunud palju loodus- ja täppiseaduslikke populaarseid tõlkeraamatuid. Nendes analüüsitakse süvaprobleeme huvitavalt, arusaadavalt ja laiahaardeliselt. Edaspidi panakse suurem rõhk arvutiõpetuse ja programmeerimise probleeme puudutavatele raamatutele.

Seni on aastas ilmunud 7–17 nimetust. 1985. a leidsid hea vastuvõtu V. Zelnini «Läbi aastaaegade», J. Lõhmuse ja L. Palgi «Osakestest osakestes», R. Jürgensoni «Programmeerimine Pascal-keeles» jt.

1986. a ilmusid sarjast «Pääsuke» R. Sanderi «Ülane, sinilill, karukell» ja I. Veldre «Kilu». Õpilastele on mõeldud H. Lingi «Käsiraamat». J. Eilarti «Looduse õpperajad», V. Masingu «Sa vaata vaid», F. Jüssi «Jää-lõhkuja», H. Jänese «Poiss ja tüdruk» jt.

M. Vihman: Humanitaarainete lisakirjandust antakse välja kirjastuse «Eesti Raamat» kaudu. Sarjas «Kooli kirjavaras» on ilmunud suur osa keeltes vajalikust kohustuslikust kirjandusest. Lisaks populaarteaduslikule kirjandusele on tarvilikud mitmesugused jaotusvahendid, lugemikud, ülesandekogud, metoodiline kirjandus õpetajale, õppeprogrammid, eksami-piletid jne. Neist enamik trükitakse kirjastuses «Valgus».

Viimasel ajal on tõsiselt raskusi tabelite, reproduktsioonide ja kõnearenduspiltide trükkimisega. Juba aastaid tagasi kirjastusse jõudnud materjalide trükkimine lükkub järjest edasi kui kirjastusele töömahukas ja tülikas.

AIME RUUBEL



KOOLIJUHI VEERUD

Hinne ja hinnang

VEIKKO RAAGMETS,
Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte
Palee direktor

Viimasel ajal on meie keelepruugis saanud moesõnaks mõiste «inimtegur», au sisse tõstetud vana tuntud tõde — olgu tehnika nii kõrgetasemeline kui tahes ja tehnoloogia nii eesrindlik kui tahes, lõpptulemus oleneb alati inimesest. Kui ikka töömees ei oska, ei taha või ei viitsi tööd teha, siis head sellest asjast ei tule.

Kogu meie riigis tegeldakse praegu väga tõsiselt küsimusega, kuidas stimuleerida kvaliteetset tööd. See puudutab otseselt ka haridussüsteemi, on ju iga haridusasutus homse tööjõu taastootja. Järelikult tuleb haridusjuhtidel lahendada probleem — kuidas stimuleerida pedagoogide väga head tööd.

Kui inimest tööle ergutavad faktorid jagada väga üldiselt moraalseteks ja materiaalseks, peaks olema selge, et vastupidi tootmisfäärile, kus praegu uue palgasüsteemi juurutamisega rõhutakse peamiselt viimastele, jääb haridussüsteemil üle põhiline panus esimeste peale panna.

Üheks peamiseks head tööd õhutavaks teguriks tuleks lugeda **tunnustamist**. Ega asjata öelda: «Kiida inimest ja ta hakkab veelgi paremini tööle» või «Edu sünnitab edu» jne.

Tunnustusel on tõepoolest päratu võlujõud. Usun, igaüks on tundnud suurimat rahuldust pärast raske, palju aega ja vaeva nõudnud tööga lõpulejõudmist, kui see on kolleegide (samuti ülemuste) poolt tunnustust leidnud. Ning vastupidi, milline käegalöömise meeolu vahel peale tuleb, kui sinu pingutusi ei märgata.

Samal ajal nõuab tunnustus väga tarka ja täpset doseerimist, sest kõik teavad, et teenimatu kiitus tarka inimest solvab ja loodri

kiitmine mõjub teistele narrimisena.

Tunnustus realiseerub hinnangute andmise kaudu. Ükskõik millise organisatsiooni juhtkond peab pidevalt oma töötajatele hinnanguid andma. Isegi siis, kui seda teha ei taha. Mõni juht püüab hoiduda hinnangutest, sest igasugune hinnangute andmine on seotud riskiga, kuna alluvad tahavad tihtilugu täpselt teada, miks just nii arvati.

Seega on hinnangute andmine iga juhi (ka haridusasutuse juhi) töös üks vältimatutest osategevustest.

Juhist sõltub hinnangute andmise stiil. Laias laastus võib esitada kaheksa stiili:

- 1) hinnang antakse hinnatavat tegevust põhjalikult tundes ning hindamise mängureegleid silmas pidades;
- 2) hinnang antakse subjektiivsele kaemusele tuginedes (hoiakud alluva suhtes, läbisaamine alluvaga jne).

Arvan, et esimene variant peaks sobima tööstistele töötajatele, keda kõigepealt huvitab tulemus, palju vähem see, mis temast arvatakse.

Teine variant passib rohkem «jutumeestele», kes tahavad au ning kuulsust, kuid ei viitsi selleks eriti pingutada. (Vahest olete märganud, et eksisteerib liik inimesi, kes ei kiitle mitte hea tööga, vaid sellega, kuidas ta suudab kõik «kontrollijad uimaseks rääkida», mitte eriti rabades ometi eesrindlaste hulgas püsida.)

Selle probleemideringi ümber pedagoogidega mõtteid vahetades (loengute ajal pioneeri-juhtide, klassi- ja koolivälise töö organisatorite ja klassijuhatajatega) on käesoleva loo autoril jäänud mulje, et paljudes meie vabariigi koolides ei mõju hinnangute andmine pedagoogide tööle mitte edasipüüdlikkust ja koolirõõmu soodustava tegurina, vaid hoopis vastupidi.

Mida arvata kooli hindamiskultuurist, kui õpetajate päeval saavad direktori käskkirjaga kiita kas alati ühed ja samad (heas kirjas olevad) õpetajad või kõik järjekorras (seekord kiitus sellele, kes varem pole saanud)? Ilmselt kumbki variant ei stimuleeri kogu pedagoogilist kollektiivi pingutama.

Elav mõttevahetus tekib alati, kui juttu tuleb hinnangute andmise stiilist mitmesugustel konkurssidel ja ülevaatustel (nii kooli, rajooni kui vabariigi tasandil). Osatakse tuua vaat et satiiriklassikasse kuuluvaid näiteid. Mitmel korral olen sattunud nägema lausa tulivihaseks minevat klassi- ja koolivälise töö organisatorit, kui keegi juhtub mainima hindamisstiili telesaates «Turniir».

Paaril korral on mul võimalus olnud kõrvalt jälgida väga autoriteetse žürii tööd. Pikast ja targast jutust on jäänud mulje, et žürii liikmed ei teagi täpselt, mida nad hindama peavad, veel vähem teavad nad, kuidas seda teha.

Ülalöeldut kokku võttes võib teha järelduse, et meie haridussüsteemis väljakujunenud hinnangute andmise kultuur pole teab kui

kõrge, tihti tuleb ette läbimõtlematust, kergekäelist suhtumist sellisesse väga hea töö stimulaatorisse, nagu seda on tunnustus.

Kuidas anname hinnanguid oma majas?

Töötulemustele läbimõeldud hinnangute andmise süsteemi oleme kasutanud viimasel 3—4 õppeaastal. Seni nimetasime seda osakondadevaheliseks sotsialistlikuks võistluseks. Õigupoolest on sellist võistlust meie majas varemgi viljeldud, isegi nii hoogsalt, et seda on ametiühingu linnakonverentsi kõnepuldist mahaütlemise vääriliseks peetud. Siiski tuleb arvata, et varasematel aastatel on tulemuste selgitamine rohkem juhtkonna subjektiivse nägemuse kaudu käinud.

Viimase kolme õppeaasta kogemus näitas, et põhimõtteliselt oleme õigel teel. Meile sai selgeks, et ka meie keerulises asutuses on võimalik eri allüksuste tegevust võrrelda ning neile ühiste mängureeglite järgi hinnanguid anda. Muide, paljud arvasid, et pole võimalik, sest kuidas sa võrdled näiteks keraamikaringi, tantsuansambli ja kardiringi tegevust, või teatri, raadioklubi ja metoodikaosakonna oma.

Meile sai selgeks ka see, et metoodika, mida olime seni kasutanud, vajas täiendamist ning edasiarendamist. Selles veendusime läinudkevadisel õppenõukogul, kus osakondadevahelise sotsialistliku võistluse süsteem elavat arutelu tekitas ning vastakaid arvamusi esile kutsus. Süsteemi edasiarendamiseks oli vaja senisest arukamalt lahendada põhiküsimus: mida hinnata ja kuidas hinnata? Ilmselt on viimane põhiküsimuseks kõigis olukordades, kus on tegemist vajadusega mingile süsteemile, nähtusele või tegevusele hinnang anda.

Meil on tegemist olukorraga, kus tuleb anda hinnang tegevusele, mida nimetatakse tööks, mille eest konkreetne töötaja saab oma igapäevast palka. Mõiste töö kätkeb väga palju, ta jaguneb paljudeks osategevusteks, mis lõpptulemust igauks omajagu mõjutavad.

Seega, et anda objektiivset üldhinnangut või nagu öeldakse — käsitleda asja komplekselt, on vaja tunda ja hinnata ka kõiki osategevusi. Olgu öeldud, et seda reeglilt kipuvad kõikvõimalikud hindajad tihti unustama, võib-olla ei teatagi seda, vahest ei tahetagi teada. Kui sageli tuleb ette olukordi, kus vastus küsimusele, miks üht või teist asutust tuleks teistest paremaks pidada, leitakse väga lihtsalt — aga seal on «see asi» väga hästi korras. Tavaliselt ei anna selline hindaja (hindajad) endale aru, kas «see asi» ongi lõpptulemuse seisukohalt kõige tähtsam, kas ehk selle varjus teised hoopis unarusse jäänud.

Siit meie hindamismetoodika esimene juhtidee: hinnangu andmisel tervikule tuleb arvesse võtta hinnanguid kõigile tema osadele.

Sellest põhimõttest lähtusime juba neli aastat tagasi oma maja sotsialistliku võistluse juhendit välja töötades. Siinkohal vahemärkusena, et esimene käik meie hindamissüsteemi

mi uutmisel oli nimetuse muutmine. Nimelt jõudsime arvamusele, et termin «võistlus» ei võimalda meie ettevõtmise lõppeesmärgist õigesti aru saada. On ju nii, et võistluse all mõtleme tavapäraselt tegevust, mille juures on primaarne osavõtjate paremusjärjestuse selgitamine. Lihtne näide spordist. Kumba loetakse «kõvemaks poisiks» olümpia-aastal, kas maailmarekordi püstitajat või olümpia-võitjat? Maailmarekord võib olla püstitatud vahetult enne olümpiamänge ja ületada tunduvalt mängude võitja tulemuse, au ja kuulsus jääb ikka viimasele.

Otsustasime võtta kasutusele termini *töö ülevaatus*. Arvame, et ülevaatusel on esmane tegevuse (töö) kvaliteet ja alles teise tegijate pingerida.

Tagasi töö osategevuse juurde tulles märkigem, et meid ei rahuldanud ülevaate algvariandis hindamise kuulunud osategevuste liigne hulk (ligemale kolmkümmend). Juhindudes juhtimise kuldreeglist — 20 % tegevusi määrab ära 80 % tulemusi —, otsustasime jätta hindamiseks ainult kõige olulisemad tegevused lõpptulemuse suhtes ning needki pingeritta seada.

Kohe tekkis küsimus, mis on töös kõige tähtsam. Siin tuli appi võtta mõiste *organisatsiooni väljund*. Teatavasti nimetatakse ükskõik millises organisatsioonis toimuvate protsesside kogumit organisatsiooni funktsioneerimiseks. Funktsioneerimist kujundavad juhtimine, iseregulatsioon ja väliskeskond ning funktsioneerimise tulemus on *väljund*. Väljundi kvaliteedi järgi antakse hinnanguid organisatsioonile. Väljund kui üldmõiste sisaldab endas hulka komponente, mis eri organisatsioonide puhul on erinevad.

Iga organisatsiooni (või selle allüksuse) väljundi määratlemisel tuleks eelkõige tugineda selle organisatsiooni põhimäärusele või ametijuhendile, kus peavad kirjas olema peamised ülesanded, mida nimetatud organisatsioon on kutsutud täitma.

Millised siis on meie asutuse, Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee väljundi komponendid ning milline nende pingerida? Võttes aluseks palee põhimääruse ning silmas pidades organisatsiooni funktsioneerimise üldteooriat, sõnastasime need enda jaoks järgmiselt.

Kõigepealt meie väljundi peamine komponent on meie õpilased, õigemini nende ettevalmistatuse tase. Loetakse ju koolivälise lasteasutuse peamiseks ülesandeks laste annete ja võimete väljaarendamist. Kui kool arendab kõiki lapsi põhiliselt ühe malli järgi, siis koolivälise süsteemi peab seda tegema diferentseeritult, vastavalt igauhe huvidele ja võimetele. Kui veelgi üldisemalt öelda, on koolivälise lasteasutuse põhimissioon rahvuskultuuri ja tehnilise mõtte taastootmine. Seega on meie õpilaste tase kontsertidel, etendustel, võistlustel, konkurssidel, näitustel, esinemistel jm see peamine näitaja, mille põhjal teeb

üldsus (sealhulgas ka ülemused) järeltule, kas palee tehakse head tööd.

Meie väljundi teised komponendid:

metoodiline töö. Peamiselt tuleb selle all mõelda Eesti pioneeriorganisatsiooni metoodilist juhendamist, aga ka kõigi meie pedagoogide tegevust metoodilise eeskujuna oma valdkonnas;

massiürituste organiseerimine. Silmas peetakse meie osakondade organiseeritud üritusi Tallinna linna ning kogu meie vabariigi lastele;

õppetunnid (eriti lahtised tunnid);

õppekabinettide seisukord;

toodang ja teenused linnale ning koduvabariigile (suveniiride valmistamine, kontserdid, tervitused, väliskülaliste vastuvõtmine jne);

dokumendid (paleest väljastatud aruanded, tööplaanid ja muud paberid);

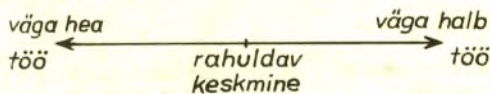
kaebused, korrarikumised;

palee üldmulje jne.

Sellisenäeme oma palee väljundi põhi-komponente.

Kui nüüd lähtuda loogikast, et iga töötaja, iga osakonna esmaülesanne on igakülselt kaasa aidata palee maine (väljundi) parandamisele, on juba lihtne leida need töö osategevused, mida tuleb hinnata.

See oli esimene pool põhiküsimusest (mida hinnata). Nüüd teine pool — kuidas hinnata? Põhimõtteliselt on vaja määrata iga konkreetse töö (kõigepealt iga osategevuse) koht järgmisel skaalal.



Tuleb määrata, kui palju hinnang mingi konkreetse töö kohta kaldub keskpunkti vasakule või paremale. Seda teha pole raske, kui on antud äärmiste punktide iseloomustus, tähendab kirjeldus, kuidas näeb välja väga hea ja väga halb seisund antud tegevuses (töös). Seega on loodud taustsüsteem hinnangu andmiseks, sest ilma võrdluseta pole hindamine ülepea võimalik. Hindamine iseenesest on muidugi võimalik (nii tehakse ju pidevalt), aga kvaliteetse tulemuse saamine pole päris kindlasti võimalik.

Olen mõnel korral küsinud meie asutuse kontrollijatelt, kes on leidnud, et mõni «näitaja» on meil liiga madal, millega võrreldes on see madal. Vastused on olnud küllalt ebamäärased. Küsimuse peale, kui palju peaks olema, et oleks küllalt, ei ole samuti vastust saanud.

Siit meie hindamismetoodika teine juhtidee: igasuguse hinnangu andmisel peab olema täpselt kokku lepitud taustsüsteem, lahendatud küsimus — millega antud seisundit võrreldakse.

Kui nüüd hakata kirjeldama töö väga head ja väga halba seisundit, on vaja enda jaoks selgeks teha, kui kõrgele «latt» tõsta. Meie soovitud kõrguse määrab ära palee põhimäärus, kus on selgelt öeldud, et iga meie ring ja kollektiiv peab olema teiste samataoliste metoodiline eeskuju Eesti NSVs.

Sellele vaatamata sündisid meie töö väga hea ja väga halva seisundi kirjeldused ühistööna, ajurünnaku meetodil. Osa võisid võtta kõik pedagoogid, osakonnajuhatajate osavõtt oli kohustuslik.

Kirjeldatud loogika järgi said kõigepealt valmis ringijuhitegevuse hindamisalused.

RINGIJUHI TEGEVUSE HINDAMISALUSED

1. ÕPILASTE ETTEVALMISTUSE TASE

Õpilased on saanud väga hea ettevalmistuse, esinemise tase 5 4 3 2 1 kontsertidel, etendustel ja näitustel on kõrge, saavutused konkurssidel ja võistlustel parimate hulgas, teadmised põhjalikud.

Esinemise tase madal, tulemused konkurssidel ja võistlustel tagasihoidlikud,

Hindamiseks vajalik info saadakse: kontsertide, etenduste, näituste külastamine, konkurssidel ning võistlustel saavutatud analüüs, aruandeürituse analüüs, teadmiste kontroll.

2. RINGI TEGEVUSE ORGANISEERIMINE

2.1. Tegevuse kavandamine

Ringi programm on näidisprogrammi järgi koostatud sisukalt, vastavalt õpilaste vanusele. Ringi tööplaan vastab programmile nii sisuliselt kui ka tundide jaotuselt, arvestab tänapäeva nõudeid.

5 4 3 2 1 Programm ning tööplaan puuduvad hoopis.

INFO: Programmi ja tööplaani analüüs.

2.2. Õppetundide tase

Tunnid antakse kõrgel metoodilisel tasemel, tunni ette seatud eesmärgid (õpetuslik, kasvatuslik, arendav) saavad täidetud.

5 4 3 2 1 Õppetundide tase ei vasta üldse metoodilistele nõudmistele.

INFO: Õppetundide külastamine ning analüüs.

2.3. Tunniväliline tegevus

Tihti toimuvad kasvatusüritused väljaspool õppetunde (õppekäigud, kohtumised, sportlikud üritused, peod, puhkeõhtud jne). Välja on kujunenud omad traditsioonid (õppeaasta alustamine ja lõpetamine, uute liikmete vastuvõtt, parimate selgitamine, jne). Tunnivälise tegevuse organiseerimisel osalevad ka lapsevanemad.

5 4 3 2 1 Väljaspool õppetundi ei tehta midagi, traditsioone pole välja kujundatud, side lapsevanematega puudub.

INFO: tunnivälise töö analüüs, ürituste pisteline külastamine.

2.4. Kutseorientatsioon

Õpilastele antakse konkreetsed suunised (reklaammaterjalid, kohtumised vilistlastega, infostendid jne) võimaluste kohta antud erialal edasi õppida või tööle asuda, samuti informatsiooni teiste palees õpetatavate erialade kohta.

5 4 3 2 1 Mingeid kutseorientatsiooni-alaseid suuniseid ei anta, side vilistlastega puudub.

INFO: vastavateemaliste materjalide analüüs, ringis omandatud erialal edasi õppima või tööle asunud õpilaste arv.

2.5. Õpilasakiivi rakendamine

Nii õppetunni kui ka tunnivälise tegevuse organiseerimisel kaasatakse alati õpilasakiivi, kellele on leitud konkreetsed ülesanded, kogu tegevus rajatakse õpilaste aktiivsele kaasloomisele.

5 4 3 2 1 Õpilaste abi tegevuse organiseerimisel ei kasutata üldse.

INFO: vaatlus õppetunnis ning üritustel.

2.6. Tegevus suvel

Suvel tegevus ei katke, toimub sisuka programmiga suvelaager, võimaluse korral muidki üritusi.

5 4 3 2 1 Suvel ring ei tööta.

INFO: laagrite külastamine, suvetöö aruande analüüs.

PÕHIINFO 2. punkti hindamiseks: õpilaskontingendi säilivuse analüüs (väljalangevus kevadeks, teise ja enam aasta õpilaste osakaal.)

3. ÕPPEKABINETI SISUSTAMINE

Õppekabinetti iseloomustavad järgmised näitajad:

5 4 3 2 1 Õppevahendite fond puudub, mööbel on halvas olukorras, tehnovahendid on rikkis, kord on käest ära.

a) maitsekas kujundus, aktuaalne näitagitatsioon, puhtus ja kord;

b) sisukas õppevahendite ja õppekirjanduse fond;

c) korralik mööbel, vajalikud tehnovahendid.

INFO: õppekabinettide ülevaatus.

4. RINGIJUHI METOODILINE TÖÖ

Ringijuht propageerib oma kogemust (artikkel ajakirjanduses või loengud või näidistund või metoodiline materjal jne) laiemale avalikkusele, teeb seda asjalikult ja sisukalt.

5 4 3 2 1 Kogemuse propageerimiseks ei tehta midagi.

INFO: täpne arvestus tehtu üle ning analüüs.

5. RINGIJUHI TÖÖDISTSIPLIIN, PALEE SISEKORRA EESKIRJADE TÄITMINE RINGILIIKMETE POOLT

Hilinemisi, põhjuse ta puudumisi ja muid distsipliinirikumisi ringijuhil pole esinenud, tema õpilaste käitumise kohta palees ja palee üritustel mingeid märkusi pole.

5 4 3 2 1 Distsipliinirikumised on saagedased.

INFO: registreeritud korrarikumiste analüüs.

6. TEGUTSEMISLAADI KONSTRUKTIIVSUS (uus lahendusi pakkuv)

Ringijuhti iseloomustab pidev uusi, paremaid ja huvitavamaid lahendusi otsiv tegutsemislaad. Sama püütakse arendada ka õpilastes

5 4 3 2 1 Midagi uut leida ei püütagi.

INFO: kogu tegevuse analüüs.

Nagu näha, on sellist hindamisjuhendit võimalik kasutada kõigis koolivälistes lasteasutustes (aga ka koolides). Vajaduse korral võib rõhuasetusi (väljundi komponentide loetelu ja järjekord jm) kohandada oma tingimustele.

Kui põhiküsimus (mida ja kuidas) selge, on vastust küsimusele, kes hindab, juba palju lihtsam leida. Meie majas on hindajaks ekspertide grupp, kuhu kuuluvad juhtkonna ning ühiskondlike organisatsioonide esindajad, samuti kogenumad pedagoogid (kokku 7—8 inimest). Grupi koosseis vaadatakse läbi ja kinnitatakse töötajate nõupidamisel ning see võib vajaduse korral muutuda. Ekspertid saavad põhjaliku metoodilise ettevalmistuse ning hindamise eel kõikehõlmava ülevaate olemasolevast olukorrast. Ekspertide töö hindamisprotsessis on tehtud minimaalselt töömahukaks (tehnilise vormistamise mõttes) ja maksimaalselt üheselt mõistetavaks (väärarusaamade vältimise mõttes).

Iga ekspert märgib oma hinnangud vastavale ankeedile teistest sõltumatult; seega ei saa võtmeisikute arvamused üldist hoiakut kujundada.

Ekspertide koondd hinnangud (lihtsa matemaatika abil saadud) tehakse teatavaks kogu kollektiivile.

Ülaltoodud põhimõtete järgi on meie majas korraldatud kogu hinnangute andmise süsteem. Peale ringijuhi tegevuse hindamisaluste on välja töötatud veel osakondade töö, õppekabineti, kasvatusürituse, õppetunni ja kogu maja tegevuse hindamisalused.

Minult on küsitud, kas tasus vaeva kogu selle süsteemi väljamõtlemine, milleks teha endal ja teistel elu keeruliseks. Vastan — tasus küll!

Raske tundub meie süsteem ainult esimesel pilgul. Ka «Josplimängu» reeglid tunduvad algajale imekeerulised, pärast esimest mängu mõtled, et lihtsamat asja annab otsida. Nii teevad ka meie «mängureeglid» tööprotsessi hindamise hoopiski kergemaks. Peale selle õpivad palee töötajad oma ja teiste tegevust läbimõeldult analüüsima, õpivad tegevustele ja protsessidele komplekselt lähenema, eristama kõige tähtsamat vähemtähtsast. Kõigele liisaks peaks meie majas nüüd olema oluliselt vähem võimalust öelda: «Ülemused ise ka ei tea, mida nad tahavad.»

Õpilaste omavalitsuse teooria ja praktika nõukogude koolis

A LEKSANDER ELANGO,
Eesti NSV teeneline õpetaja, pedagoogikakandidaat

Juured. Õpilaste omavalitsust on mõnikord peetud suhteliselt uueks nähtuseks pedagoogika valdkonnas. Tegelikult ulatuvad ta juured üsna kaugele minevikku.

Kõige algelisemal kujul, nn abidesüsteemi näol esines õpilaste omavalitsust juba varase keskaja kloostri- ja toomkoolides: tublimaid õpilasi kasutati õpetaja abilistena mitmesuguste õppe- ja kasvatusülesannete täitmisel. Hiliskeskajal (eriti seoses reformatsiooniga) õpilaste arv koolides suurenes; tekkis vajadus neid jaotada rühmadesse, decuriatesse, kusjuures iga rühma eesotsas oli õpetaja abiline — decurion (kümnik). Eriti laialdaselt rakendati abidesüsteemi 19. sajandi algul vabrikukoolides, kus kokkuhoiu huvides püüti läbi ajada võimalikult väheste õpetajatega.

Jesuiidid rakendasid oma koolides abidesüsteemi väiklaseks kaasõpilaste järele valvamiseks, spioneerimiseks. Filantropiinides seevastu määrati igale õpilasele mõni vanem kaasõpilane sõbraks, meie terminoloogia kohaselt šeffiks; šeff pidi oma hoolerolust õpingutes abistama ja käitumises suunama. Seda võtet kasutas J. H. Pestalozzi oma õppeasutustes, eriti intensiivselt aga J. B. Basedow (1723—1790) Dessau filantropiin. Teatavasti saavutas A. Makarenko oma kasvatusasutustes selle võttega silmapaistvaid tulemusi.

16. sajandi teisel poolel andis ühe Sileesia kooli direktor W. Trozendorf (1490—1556) oma kooli õpilasmavalitsusele antiikse Rooma vabariigi kuju, nimetades seda *res publica scholastica*. Õpilaste eksimusi arutas õpilaskohus — *magistratus scholasticus*, mis koosnes 12 senaatorist ja 2 tsensorist. Sel teel taheti õpilasi tutvustada antiikkultuuriga ja harjutada ladinakeelset ilukõnet (hea kaitsekõnega kohtus võis lunastada sooritatud süütegusid). W. Trozendorfi eeskujul andsid ka M. Planta ja tema järglane K. Fr. Bahrdt Marschlini seminaris (Šveitsis) õpilasmavalitsusele Rooma vabariigi kuju (1, lk 71—73).

«Kool-riigi» (*school-city*) mängimine läks 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul eriti moods

USA koolides, kus selle propageerimiseks asutati insenerist pedagoogiks hakanud W. Gilli initsiatiivil vastav ühing. Selle süsteemi juures moodustas iga klass (alates 6. klassist) «linna»; need ühinesid «riigiks»; suuremates koolides esines veel vahelüli «osariigi» näol. Kõrgemaks võimuks sellises «riigis» oli õpilaskonna üldkoosolek (suuremates koolides klasside esindajast koosnev «parlament»), kes valis täidesaatavad organid: presidendi, kubernerid, riigisekretäri, politseiülemat jne. Mõnes koolis mindi riigi matkimises isegi nii kaugemale, et «ametnikud» kandsid vormiriietust ja «president» jagas alamatele «aumärke». Mõnel kool-riigil oli isegi oma raha (mis kehtis muidugi ainult koolis).

Riigivormi rekonstrueerimise teel koolikollektiivis loodeti õpilastes kasvatada kodanikumeelset ja huvi riiki juhtivate asutuste tegevuse vastu. Kuna riigielu matkimine ei kasvanud orgaaniliselt välja õpilaselu vajadustest, ei täitunud sellele pandud lootused ning esialgu õletulena levinud võte osutus peagi viljatuks veidrusseks (2, lk 178—180).

Hoolimata kool-riigi idee fiaskost USA-s 20. sajandi algul, esines selle rakendamiskatseid siiski ka hiljem. Näiteks organiseeris Soome Koolinoorsoo Liit 1920. aasta suvisel õppetöö vaheajal Otava asunduses «Soome noorsoovabariigi» (kust Eesti noorte esindajana pärastine kirjanik R. Janno osa võttis). Ka mõned nõukogude koolikommunid püüdsid aastail 1918—1920 õpilaste omavalitsusele anda riigi kuju (muidugi ajakohases vormis).*

Venemaal hakati pärast Veebruarirevolutsiooni massiliselt õpilasnõukogusid asutama. Mais 1917 toimus Moskvas esimene ülevenemaaline õpilaste kongress; asuti seisukohale, et igas keskkooliklassis valitaks õpilaskomitee, nende esindajatest moodustataks koolikomitee; viimaste baasil loodaks Ülevenemaaline Õpilaste Liit, eesotsas keskkomiteega Moskvas. Klassi- ja koolikomiteed olid peale poliitilise tegevuse mõeldud ka omavalitsusorganitena, kes pidid kindlustama distsipliini koolis ja juhtima õpilaskonna jooksvat elu. Kontakti pidamiseks õpetajatega soovitas kongress vanemate klasside esindajatest moodustada koostöönõukogu. Komsomoli asutamise ajal langes menševistlikult orienteeritud õpilaslülit varjusurma (8, lk 54—55).

Midagi taolist toimus 1919. aastal ka Eestis. Aprillis 1919 peeti Tartus õppiva noorsoo kongress, kus otsustati luua õpilaste klassi- ning koolikomiteed ja valiti neid ühendav üleriiklik keskbüroo. Teisel õpilaskongressil jaanuaris 1920 otsustati see süsteem asendada koolinoorsoo liitude võrguga.

Pärast Novembrirevolutsiooni (1918) Saksamaal püüdsid Preisimaa ja Baieri haridusministeeriumid õpilaste omavalitsust kõikides gümnaasiumides sundkorras juurutada. Preisimaal, kus selle ürituse eesotsas seisis noorsooliikumise silmapaistev juht dr G. Wyneken, pandi pearõhk

* Belõhh, G, Pantelejev, L. Škidi vabariik. «Eesti Raamat», Tln, 1968 (Škid — Школа им. Достоевского).

õpilaskonna üldkoosolekule (Schulgemeinde, Schultagung), kus kõikide õpilaste ja õpetajate osavõtul arutatakse koolielu aktuaalseid küsimusi. G. Wynekeni arvates oli koolides sageli esinev vastuolu õpilaste ja õpetajate vahel tingitud sellest, et puudus avameelse arvamuste vahetamise võimalus. Mitte aruurikas ja keerukas õpilaskomiteede staatus, vaid otsekohele ja siiral kriitikal põhjendav avalik arvamus peaks selle süsteemi juures olema omavalitsuse kandjeks. Täidesaatva organina nähti ette igas koolis õpilaskomitee, mis pidi koosnema vanemate klasside esindajast.

Baieri haridusministri käskkirjas asetati esiplaanile klasside esindajatest koosnevate kooli õpilaskomiteede asutamine; niisugused komiteed oleksid õpilaskonna alaliseks esinduseks ja korraldaksid kooli siseelu. Kontakti hoidmiseks õpetajaskonnaga kästi moodustada usaldusnõukogu, kuhu kuuluksid kooli direktor ja kaks õpilaskomitee poolt valitud õpetajat (2, lk 180—182).

Kodanlikus pedagoogikas puudub tänaseni ühtne seisukoht õpilaste omavalitsuse suhtes. Ühed (Fr. W. Foerster, G. Wyneken) on selle tulised pooldajad ja näevad selles ainsat vahendit koolidistsipliini demokratiseerimisel ja õpilaste hulgas positiivse avaliku arvamuse loomisel. Teised (K. Gaudig, E. Spranger) arvavad, et omavalitsus sunnib õpilasi sageli arutama ja otsustama küsimusi, mille suhtes neil kompetentsus puudub. Tekib lobisemise ja upsakuse oht. Kolmandate (J. Dewey, E. Burger jt) arvates peaks iga kooli õpilaskond olema kollektiiv, kes ise oma elu juhib ja korraldab. Selleks on teatud asutused ja organid paratamatult vajalikud. Nende struktuuri ei tule aga väljastpoolt üle kanda, ammugi mitte käsu korras kindlaks määrata, vaid see peab elu vajadustest orgaaniliselt välja kasvama (3, lk 238—240).

Funktsioonid. Nõukogude koolis on õpilaste omavalitsus algusest peale olnud tähtsal kohal, sest see on olemuslik nõukogude kooli demokraatlikule iseloomule. Juba esimeses nõukogude kooli ja pedagoogika alal suunavas dokumendis — ühtse töökooli põhiprintsiibid (16. okt 1918) — öeldakse: «Lapsed peavad kogu kooli elust osa võtma. Selleks peab neil olema õigus kasutada omavalitsust ja ilmutada pidevalt vastastikust abi. Valmistudes saama riigi kodanikuks peavad nad end võimalikult sageli tundma oma kooli kodanikena.»

Kahjuks puudusid nõukogude koolil sel alal kogemused. Klassikoolina ei saanud ta kuigi suurel määral kasutada kodanliku kooli kogemusi. Üht-teist võis sealt ju õppida, aga põhiliselt tuli kõik endal avastades ja katsetades uuesti kujundada. Mõned eksimused ja viltulaskmised olid seejuures paratamatud.

Õpilaste omavalitsuse küsimuste teoreetilise läbitöötamine on nõukogude pedagoogikas alati aktuaalne olnud, eriti aastatel 1920—1930. Kuna seda kasvatusvõtet rakendati kõige intensiivsemalt ja novaatorlikumalt kahekümnendate aastate katsekoolides, koolkommunides, siis ku-

junesid esimesed uurimused peamiselt nende kogemuste üldistamiseks (F. Koroljov, P. Blonski, S. Rives, V. Soroka-Rossinski, M. Pistrak jt). Nende uurimuste valguses töötas Riiklik Õpetatud Nõukogu 1923. aastal N. Krupskaja juhtimisel välja ja publitseeris «Teesid õpilaste omavalitsuse kohta», mis andsid suuna omavalitsuse edasisele arengule. «Teesid» olid nõuandvad, mitte reglementeeriva iseloomuga. Rõhutatakse õpilaste koolivälise töö tähtsust tehastes, sovihoosides, kooli enda majandis; soovitatakse šefflust teiste asutuste üle jne. Omavalitsuse peaülesannet nähti sotsiaalsete vilumuste, organisaatoriomaduste ja kollektiivsustunde arendamises.

1930. aastatel vaibus niihästi teaduses kui ka praktikas huvi õpilaste omavalitsuse vastu. Komсомol ja pionieriorganisatsioon võtsid tema funktsioonid järjest enam endale.

Paari viimase aastakümne jooksul on huvi õpilaste omavalitsuse vastu jälle kasvanud. Õhiskondlik mõtlemise uutmise ja käimasoleva koolireformi põhimõtetest lähtudes tuleb hulk küsimusi uut moodi lahendada. Teooria kipub selles osas praktikale võlgu jääma.

Katsume põgusalt selgitada, millised võiksid olla õpilaste omavalitsuse funktsioonid tänapäeva nõukogude koolis.

Õpilaste õiguste kaitsmine ja koolidistsipliini uuendamine. Esimestel aastatel pärast Oktoobri-revolutsiooni nägid õpilased omavalitsuses peamiselt organit, kes võitleb nende huvide eest. Tsaariaegses koolis oli õpilase isiksus maha surutud; käis alaline võitlus õpilaste ja õpetajate vahel. Sellepärast on arusaadav, et niipea, kui tekkis võimalus, asuti oma õigusi kaitsma.

1917. aasta mais peetud ülevenemaalisel õpilaskongressil oli üks aktuaalseid taotlusi õpilaste omavalitsuse esindatus kooli pedagoogikanõukogus. Ka Eestis 1919. aastal loodud õpilaste keskbüroode üks funktsioone oli õpilaste õiguste kaitsmine.

Kuna nõukogude kooli rajamise esimestel aastatel polnud omavalitsuse kohta mingeid suunavaid ja reguleerivaid korraldusi ülevalt poolt, hakati kohati sellega liialdama ning moonutama nõukogude kooli olemust. Kostromas näiteks tehti katset kooli kui organiseeritud riiklikku asutust likvideerida, andes administratiivsed funktsioonid õpilaste kätte; õpetajad suruti «nõuandjate» rolli. Uusi asutusi hakati nimetama «töötava noorsoo kool-klubideks». «Elus ei ole «õpetajaid» ja «järelevalatajaid», neid ärgu olgu ka koolis,» kirjutas ühe sellise asutuse juht. «Kõikides II astme koolides siiaaani teotsenud pedagoogikanõukogud saadetakse laiali (...) Koolide juhtimine ja majapidamine antakse üle õpilaste deputaatide nõukogule.» Õpetaja ainult õpetagu ja tulgu appi siis, kui teda kutsutakse. Korrapidamiseks koolis loodi õpilasmiiits, kellel oli õigus määrata õpilastele administratiivkaristusi, neid isegi 1—2 päevaks karistatavaks sulgeda (7, lk 132).

Muidugi ei suutnud niisugused kool-klubid kaua püsida; nad muudeti tavalisteks.

Taolisi liialdusi esines mujalgi, kuid parteiorganite ja Hariduse Rahvakomissariaadi seksuimisega need likvideeriti. Tänapäeva koolis neil muidugi enam ruumi ei ole. Nõukogude pedagoogika põhiprintsiipide rakendamine ja õpetajate pedagoogiline takt peaksid välistama vajaduse õpilaste huvisid ei tea kelle vastu kaitseda.

Kodanikutunde kasvatamine. Nõukogude kord eeldab, et iga kodanik oleks võimeline osalema ühiskonna juhtimises ja ühiskonna asjade ajamises. Eriti tähtsaks peetakse seda praegu. Õpilaste omavalitsus loob noortele rohkesti võimalusi end harjutada ühiskondlikus töös ning omandada sel alal positiivseid hoiakuid, oskusi ja vilumusi. Mõnikord on seda peetud isegi õpilaste omavalitsuse esmaseks funktsiooniks (nt USAs kool-riigi süsteemi puhul). Palju tähelepanu pöörati sellele 1920. aastate koolkommuniides, kus õpilased juhtisid asutuse keerukat elu (nt A. Makarenko asutustes).

Kodaniku kasvatamine omavalitsuse kaudu ei või piirduda ainult elementaarsete oskuste (koosolekute juhatamine, protokollimine, tööplaanide, aruannete ja ametikirjade koostamine, materiaalsete väärtuste arvelevõtmine jne) harjutamisega, vaid peab kujundama täisväärtuslikku isiksust, kes meeeldi osaleb kollektiivi juhtimises, on ühiskondlikult aktiivne.

Organisaatoriomadusi ja ühiskondliku töö vilumusi on vaja kujundada kõikidel õpilastel, mitte piirduda üksikute «bossidega». Omavalitsus kaotab oma pedagoogilise mõtte, kui seal võimu haarab mingi klikk alalisi, enda arvates asendamatuid «juhte», kes teiste suhtes on ülbed. See kahjustaks mitte ainult selliseid vääraktiivide endid, vaid ka neid, kes eemale tõrjutakse. Kollektiivi juhtimise teooria on aktuaalne mitte ainult täiskasvanute, vaid ka noorukite kollektiivi seisukohalt.

Psühholoog A. N. Leontjev on uurinud, millist mõju avaldab nooruki psüühikale sagedane juhitorillis esinemine. Ta täheldas, et selline olukord võib põhjustada positiivse sotsiaalse arengu kõrval ka isiksuse negatiivsete omaduste kujunemist.

Uurides õpilasomavalitsuse kujunemist ja tegevust mitmes Leningradi koolis, täheldas T. V. Jegorova (4), et noorukite organisaatori-tegevuses esineb kaks ajendit; üks — kollektivistlik, siiras huvitatus kollektiivi hüvangust, mure selle saatuse pärast, teine — egoistlik, tahe end maksma panna, endale tähelepanu tõmmata ja mis tahes võtetega isiklikku edu saavutada.

Need, kelle tegevuses oli mõõduandev esimene ajend, püüdsid realselt osaleda oma klassi, kooli, organisatsiooni elu korraldamises. Nende positiivne suhtumine väljendus muides selles, et nad meeeldi võtsid kollektiivile vajalike ülesannete täitmisest osa ka siis, kui neil tuli esineda mitte juhtidena, vaid alluvatena, korralduste täitjatena. Nad tundsid vastutust mitte ainult enda, vaid ka kollektiivikaaslaste käitumise eest. Nad ei öelnud selle suhtes kunagi: pole minu asi.

Need, kes juhendusid egoistlikest motiividest, olid aktiivsed ainult siis, kui ülesande täitmine oli prestiižikas või neile isiklikult kasulik. Nad ei tahtnud tunnistada oma vigu ja olid vaenulikud nende suhtes, kes tööga paremini toime tulid.

Omavalitsuse pedagoogilise juhtimise keerukas kunst peab takistama esimeste võimulepääsu. Ent seda tuleb teha delikaatselt, et neid pedagoogidega mitte opositsiooni tõugata. Selleks et omavalitsus kodanikutunde kasvatamisel oleks edukas, tuleks kasutada järgmisi võtteid. 1. Muuta kollektiivi elu järjst mitmekesise-maks, et oleks rohkem vastutusrikkaid ülesandeid anda. 2. Hõivata kõiki, ka tagasihoidlikke ja loomult passiivseid ühiskondlike ülesannetega, abistades vähem vilunuid ja tunnustades igaühe positiivseid saavutusi. 3. Võtta alati arvesse ülesannete jõukohasust. 4. Õpetada ja juhendada ülesannete täitmist, nõudes täpsust ja õigeaegsust töös ning kontrollida tehtut. Ülesande täitmisele hinnangut andes toetuda kollektiivi avalikule arvamusele, vältides üleliia kiitmist ja solvavat, sihilikku kriitikat. 5. Õpetada ülesande täitjaid tegutsema iseseisvalt ja abistama selt-simeest, igal juhul vältides teise püüdluste sihilikku nurjamist («jala taha panemist»).

Kooliväliste ürituste juhtimine. Õpilaste klassi- ja kooliväliste ürituste organiseerimisel oli rikkalik kogemusi 1920.—1930. aastate koolkommuniidel ja muudel katsekoolidel. Üldiselt on teada, kui viljakat ja kasvatuslikult tähtsat tööd tehti kasvandike endi juhtimisel A. Makarenko kasvatusasutustes. Teoses «Skidi vabariik» (Tln, 1968) kirjeldatakse Leningradis asunud Dostojevski-nimelise internaatkooli kogemusi õpilaste tööle ja isetegevusele rakendamisel. Hotkovi internaatkoolis anti suurem osa kooli majandist õpilaste majanduskomisjoni käsutusse. Tšeboksarõ katsekoolis olid kooli õmblus- ja puusepatöökojad ning põllumajandus õpilaste juhtida. 1926/27. õppeaastal oli kooli õpilaskollektiivi plaanis 16 mitmesugust ettevõtmist: karjalauda remont, sea- ja loomakarjade karjatamine, kahjuritõrje aias, põllumajandusinventari remont, ruumide ja maa-ala korrastamine, kütuse varumine jne. Koolis töötas: õpilaskomitee, majanduskomisjon, sanitaarkomisjon ja mitmeid nendele alluvaid komisjone, lüüsid, grupe. Osalemine kollektiivses töös kujunes kooli kasvatusöö asendamatuks komponendiks (9, lk 102).

Peale oma asutuse majanduse juhtimise võtsid koolkommuniide kasvandikud osa rajooni majandite abistamisest, laupäevakute korraldamisest, kirjaoskamatusse likvideerimisest, lugemistarede organiseerimisest jne. Linnakoolid, kelle endi tootmistegevus oli piiratud, suunasid oma kasvandikke tööstusse.

Otse legendaarseks kujunes õpilaste huvitav ja viljakas organiseerimis- ja tootmistöö S. Šatski juhtimisel Hariduse Rahvakomissariaadi 1. katsejaamas. Keskseks lüüks oli koolkommun «Reibas elu». Selle tegevus laienes kogu rajoonile. Abistati rajooni teisi koole, hoolitseti ümbrus-

konna külade heakorrasuse ja sanitaarse seisundi eest, seati korda ümbruskonna aiandid. Koolis oli tänu abielupaar Šatskite kunstilembusele kõrgel tasemel õpilaste taidlus, mille mõju ulatus rajooni küladesse. Kogu seda mitmekesist tegevust juhtisid õpilasomavalitsuse organid.

Nii viisi kujunes kollektiivne tootev töö igapäevase koolielu organiseerimise kõrval paljudes koolides õpilasomavalitsuse peamiseks sisuks. See pakkus rikkalikke võimalusi nii juhtimis- kui ka täidesaاتمiskogemuste omandamiseks, eriti majanduslike ressurssidega opereerimiseks, mis nõudis täpsust ja eeldas suurt vastutustunnet. Tähtsamaid küsimusi arutati õpilaskonna üldkoosolekutel. Sealsamas valiti ka täidesaاتمvad organid. Toimiti peamiselt nii, kuidas olud nõudsid, ilma ette kindlaks määratud reglementatsioonita (9).

Katsekoolide eeskuju avaldas ergutavat mõju ka tavaliste koolide õpilasomavalitsusele. See oli nõukogude kooli õpilasomavalitsuse kuldne ajastu, mille kogemusi on üldistatud küll teadusliku analüüsi, küll ilukirjanduse vormis. See on kuni tänaseni paljudele koolidele innustavaks eeskujuks. Selle foonil kerkib tõsine küsimus, miks tänapäeval ei usaldata õpilasi isegi kooliaeda peenraid rohima või pargis lehti koristama ilma õpetaja järelevalveta.

Muidugi oli selles töös ka puudusi ja äpardusi.

Kõigepealt võttis see õpilastelt väga palju aega, nii et selle all kannatasid õpingud ja üldine intellektuaalne areng.

Teiseks esines juhtumeid, kus õpilaste omavalitsusorganitele usaldatud ülesanded osutusid kas kehaliselt liiga rasketeks või nõudsid suuremat vastutustunnet ja organiseerimisoskust, kui õpilastel tavaliselt jätkus.

Ei ole põhjust öelda, et tänapäeva koolideski ühiskondlikku tööd vähe tehtaks (EOM, töölaagri, kolhooside abistamine jm), see toimub aga liiga reglementeeritult; õpilaste omavalitsusorganid jäävad sellest sageli kõrvale. Sellepärast on seesuguse töö kasvatuslik efekt suhteliselt väike.

Distsipliini säilitamine ja kõrge õppeedukuse saavutamine. See on õpilasomavalitsuse vanimaid funktsioone. Mõnes koolis piirdub omavalitsuse töö peamiselt korrapidamisega vahetundidel, õpingutes takerdunud õpilaste «läbivõtmisega». Eelmistel aastakümnetel praktiseeriti paljudes koolides (võib-olla mõnes praktiseeritakse praegugi) mahajäävatele õpilastele šeffide määramist (otsene abidesüsteemi variant), mille tulemused olid aga üsna kasinad.

Kuna lõplikku vastutust kooli hüvangu eest kannavad õpetajad, kooli juhtkond, tuleb õpilasomavalitsusel oma tegevus sel alal nendega hästi kooskõlastada. Halva juhtimise juures muutuvad õpilasfunktsionäärid otsekui õpetajate käsilasteks, kaotavad kaasõpilaste silmis usalduse ja autoriteedi ning kogu omavalitsus muutub ebameeldivaks «jamaks». Ja ometi oleks sel alal nii palju võimalusi positiivseks tegevuseks (mida paljudes eesrindlikes koolides, ka Eesti NSVs kasutataksegi).

Miks peavad korra eest vahetundidel ja koolimaja ümbruses vastutama õpetajad? Miks ei võiks õpilasomavalitsus seda täielikult ja jäägitult enda peale võtta? Kui sellega 60 aastat tagasi toime tuldi, miks peab siis nüüd igal pool õpetaja valvepostil seisma ja kõige eest vastutama? Muidugi ei saa üleminek toimuda järsku. Olgu nii, et esialgu peavad õpilasfunktsionäärid korda õpetajate abilistena, pärast vabastatakse õpetajad sellest, jääb võib-olla ainult üks peakorrapidaja. Mõne aja pärast peaks õpilaskomitee jõudma nii kaugele, et seegi muutub ülearuks. Muidugi pole selleks vaja mingeid õpilasmilitsionääre, kohtunikke, prokuröre ja muid võõrsilt laenatud kunstlikke veidrusi. Välistmärk (käeside) võiks korrapidajatel siiski olla.

Mis puutub õppeedukusse, siis selle asemel, et teha kurja häält mahajääjate arvel, tuleks koolis luua õhkkond, et mahajäämine on kõigi silmis häbiasi. Meeldiv oli aastaid tagasi ühes koolis näha loosungit: «Loll on olla loll!». Loosungiclid valmistanud õpilased ise.

Regulaarsed õpilaste spordi- ja aineolümpiaadid, taidlusfestivalid, mälumängud ja kõnevõistlused, õpilasajakiri (kas või käsikirjaline laualeht), seinaleht ja raadiosõlm, uudiskirjanduse näitused ja kohtumised kultuuriloojatega — kui palju sisukat, arendavat, silmaringi avardavat tegevust. Seda kõike ju tehaksegi, aga teevad enamasti õpetajad, õpilasomavalitsus vaatab pealt ja kurdab väheste võimaluste üle!

Õpilaskollektiivi juhtimine. Kõige muu tegevuse kõrval peavad õpilasomavalitsusorganid olema teadlikud, et nad on õpilaskollektiivi juhid — klassikomiteed klassides, koolikomitee koolis. Selleks peab aga kollektiiv olema olema. Suure kooli õpilaskonna liitumine ühtseks kollektiiviks mitte ainult formaalselt, vaid sisuliselt ei ole kerge ülesanne. Selles ongi omavalitsuse kriisi põhjus paljudes koolides.

Kollektiivi ei kujundata sõnadega, vaid ühise töö, ühiste ürituste organiseerimisega, mida suunavad eredad, kõiki innustavad perspektiivid.

Võib vaielda, mis on õpilaste omavalitsuse töös tähtsam, kas koolikollektiivi siseelu intensiivistamine ja mitmekesistamine või kooliväliste tööülesannete täitmine. 1920. aastate koolkommunides oli viimane funktsioon esiplaanil ja vastavalt sellele kujunes omavalitsuse tegevus. See hoiak kandus üle ka teooriasse (6).

Eitamata töö tähtsust kollektiivi liitmisel, tuleb siiski rõhutada kollektiiviseste ürituste osa. Omavalitsus ei saa olla elujõuline, kui ta ei pea silmas õpilaste eakohaseid huvisid ja vajadusi. Ka kultuurse silmaringi avardamist ei või jätta unarusse. Tähtis on, et omavalitsuse tööil oleksid eredad perspektiivid, mille realiseerimine ühendaks kollektiivi enamiku. Sellisteks perspektiivideks võiksid olla ülekoollised festivalid, olümpiaadid, juubelid, matkad jne.

Tööülesannete täitmisele, ürituste korraldamisele tuleb mitmesuguste toimkondade, komisjonide, brigaadide näol kaasa tõmmata võimalikult palju õpilasi, et kogu omavalitsus ei jääks ainult omaette isoleerunud «juhtide» asjaks.

Palju aitab seejuures kaasa asjade kollektiivne avalik arutelu (klassikoosolekute, seinalehe, raadiosõlme kaudu) ja täpne aruandlus kaasneva kriitikaga.

Teatud määral aitab kollektiivi tugevdada ja omavalitsuse autoriteeti tõsta A. Makarenko praktikas ennast hästi õigustanud paralleelse mõjustamise põhimõte. Näiteks kui õpilaskomiteel on andmeid mõne õpilase halva käitumise kohta, siis ei tegele temaga komitee ise, vaid juhib klassikollektiivi tähelepanu sellele ja hangib pärast informatsiooni, mida klassikollektiiv ette võttis. Kui selliseid andmeid on kooli juhtkonnal, siis palub komitee, et küsimus antaks tema lahendada.

Omavalitsuse tegevuse edukus eeldab head töövahekorda kõige tähtsama õpilaskoondisega — komsomoliga. Komsomolil on poliitilise noorsoo-organisatsioonina omad spetsiifilised ülesanded, mis ei kattu omavalitsuse ülesannetega; viimane peab lahendama kogu õpilaskonna töö ja puhkuse küsimusi. Kooli juhtkonna ja parteiorganisatsiooni kaasabil jaotatakse töö mõlema organisatsiooni vahel arukalt ära. Üldisi maksime on sel alal raske püstitada.

Kirjanduses (4, lk 32) on toodud näiteid otse veidruse ni ebamõistlikust tööjaotusest. Ühes koolis komsomolikomitee organiseeris vanematelli kogumist, õpilaskomitee kogus tuhka, komsomolikomitee hoolitses laulukoori, õpilaskomitee tantsukollektiivi eest.

Teiseks võimalikuks komistuskiviks on omavalitsuse vahekord kooli juhtkonna ja õpetajatega. Kus omavalitsuse ülesannet nähakse õpilaste õiguste kaitsmises õpetajate vastu, seal läheb see vahekord kergesti sassi. Eks omavalitsuse ülesanne ole k o o s kooli juhtkonna ja õpetajatega hoolitseda oma kooli, s. o esmajoones õpilaskollektiivi igakülgse hüvangu eest, seejuures arvestades, et peamist, riiklikku vastutust selle eest kannavad kooli juhtkond ja õpetajad. Pedagoogilise kollektiivi tarkus eeldab niisugust omavalitsuse juhtimisstiili, et õpilased tunneksid end seejuures maksimaalselt iseseisvate pere-meestena.

Vormid. Igas koolis peab õpilaskollektiiv ise elu ja tegeliku töö käigus looma oma valitsemisorganid. Juba 1923. aasta «Teesides» kirjutati: «Omavalitsuse vormi ei tule valmis kujul nagu midagi liikumatut väljast üle võtta. Omavalitsuse vormid peavad koolielu ratsionaalse korraldamise vajadustest välja kasvama ja ainult arengu käigus vajadust mööda kuju võtma. Nad muutuvad loomulikult sõltuvalt õpilaste teadlikkuse ja organiseerituse kasvust ning süvenenud arusaamisest, mida tuleb mõista koolielu ratsionaalse korralduse all.» (6, lk 434.)

Ajalugu näitab, et väljast laenatud vormidel, nagu riigimängul, õpilaste rahvakomissaride nõukogudel, kesktäitevkomiteedel, õpilaskohtutel jms, mida 1920. aastatel mõnes koolis tekkis, polnud pikka iga (7, lk 134). Väited, et kool on väike ühiskond, kus kehtivad samad seaduspärasused mis täiskasvanute ühiskonnas, osutusid ekslikeks. Kool on o m a p ä r a n e ühiskond

omapäraste seadustega. Oldkehtivad unifikseeritud eeskirjad võivad määratleda ainult üldisi omavalitsuse äärjoni.

Stiihiliselt on aegade jooksul kujunenud ja otstarbekohaseks osutunud järgmine omavalitsuse struktuur: igas klassis valivad õpilased klassikomitee eesotsas klassivanemaga ja vajalikud komisjonid; klasside esindajatest moodustatakse koolikomitee, kes enda hulgast valib 5—7liikmelise presiidiumi ja moodustab vajalikud komisjonid, mida juhib mõni komitee liige, kes presiidiumi teadmisel värbab ise endale kaastöölisi. Omavalitsuse kõrgeim organ on õpilaskonna üldkoosolek (suurtes koolides konverents).

Suurtes koolides on üldkoosolekute korraldamine paraku täiesti võimatu ja see ongi sageli omavalitsuse vähese efektiivsuse üks põhjus. Keskmise suurusega koolides on mõeldav üldkoosolekute pidamine vanuseastmete kaupa. Mammutkoolides jääb üle kõige vähem efektiivne tee — õpilaskonverents.

Üldkoosolekute sisustamine ja juhtimine nii, et nad oma ülesande täidaksid, on koolikomiteele tõsine katsekivi.

Mõned autorid, nt T. Jegorova (4), soovivad suuremates koolides organiseerida õpilaste vanuseastmete kaupa kaks omavalitsuse süsteemi, üks noorematele, teine vanematele klassidele.

On esinenud ka selliseid koole, kus omavalitsus baseerub ringidel ja koolikomitee moodustatakse ringide esindajaist (7, lk 128).

Kuidas omavalitsuse organid ka ei moodustataks, nende koosseis peaks kiiresti vahelduma, et paljudel õpilastel oleks võimalus nende arendavast mõjust osa saada.

Õpilasomavalitsuse tegevusest ja seisundist Eesti NSV koolides puudub praegu ülevaade. Oleks vaja, et mõni uurimiskeskus või uurija sellise ülevaate koostamise võtaks oma teadustöö plaani.

Kirjandus

1. Elango A. Õpilaste omavalitsus pedagoogika ajaloos. — Kasvatus, 1928, nr 2. lk 70—75.
2. Elango A. Õpilaste omavalitsuse kaasaegsed vormid. — Kasvatus, 1928, nr 4, lk 177—182.
3. Elango A. Kas ja mil määral on õpilaste omavalitsus õigustatud? — Kasvatus, 1928, nr 5, lk 235—241.
4. Егорова Т. В. Ученический комитет в советской школе. — Ленинградский госпединститут им. А. И. Герцена. Ученые записки. Т. 198, 1959, с. 3—58.
5. Коротков В. М. Самоуправление школьников. 2 изд. М., 1976.
6. Крупская Н. К. Детское самоуправление в школе. — Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 3, 1959, с. 425—436.
7. Полянски й П. П. Детские ученические организации в прошлом и настоящем. — Калининский госпединститут им. М. И. Калинина. Ученые записки. Т. 29, 1962, с. 112—141.
8. Рыбников Н. Первый. Всероссийский съезд учащихся. — Психология и дети. 1917, № 5, с. 52—57.
9. Сыченкова Г. А. Ученическое самоуправление в опытно-показательных учреждениях. — Советская педагогика, 1986, № 8, с. 102—108.

Perekonnaõpetuse ohud*

MARE PORK,
TPedI pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsendi kt

Kultuuriantropoloog B. Malinowsky väitel koosnevad ka mitmesed abielud tegelikult järjestikustest ühe paari (mees-naine) suhetest, sest see suhe vastab parimal viisil psühholoogilise intiimsuse jm vajadustele, seega väärtustades eraldi ikkagi kahe inimese suhet.

Teadma peaks seksuaalkäitumise üldist fülogeneetilist seaduspärasust: mida kõrgem on liigi arenguaste, seda suuremat osa mängib seksuaalkäitumises individuaalne kogemus ja õppimine; erootilised fantaasiad ei lange sageli kokku tegeliku seksuaalkäitumisega ega ole patoloogilised; igal inimesel kujuneb õppimise ja kogemuse käigus temale omane seksuaalkäitumise stsenaarium (7).

Psühholoogid on palju kirjutanud lastekasvatusega seotud väärarusaamadest ja hoiakutest, lapse emotsionaalse tõrjumise varjatumatest vormidest — mängulise tegevuse ja fantaseerimise tähtsuse alahindamisest lapse arengu jaoks, kohese sõnakuulmise nõudest kui kasvatuse ideaali kaheldatavusest, iseseisvuse tähendusest loovuses, vanemate põhjendamatumatust pretensioonikusest laste huvide, tuleviku, võimete jm suhtes. Oluline oleks teada eri kasvatustilide mõju lapsele (näiteks selgitada lõpliku vastuvaidlemiseta sõnakuulmise pideva nõude psühholoogilist fooni — autoritaarsuse taga peituvat võimalikku sisemist ebakindlust) jne.

Ilmtingimata oleks vaja järjepidevalt tutvustada perekonnaõuandlatesse kogunevat materjali ja teha õpetajatele kättesaadavaks teoreetilisi üldistusi (näiteks perekonnasiseste emotsionaalse eemaldumise ja tõrje eri vormid, teatud perekonnaliikmete psühholoogiline isoleerimine, perekonnasiseste liitude tekke tingimused jmt).

Nii nagu muudegi kasvatusteemade puhul, kerkib ka perekonnaõpetuses fundamentaalprobleem: kas me tahame saada sõnakuulelike, passiivseid, naiivselt ühte põhjusesse ja ühte õigesse normi uskuvaid hardalt autoriteete kummardavaid (paralleelproduktina küünikuid, kes kahtlevad fõiges, mida öeldakse või kirjutatakse) või kõrge iseseisvusega, mõtlemaid, eri olukordades orienteeruda suutvaid lapsi. Kui tahta viimast, tuleb loobuda loosungitest, seostamata faktide esitamisest, kõlbmatutest soovitustest ja universaalsetest retseptidest. Ja nagu veenvalt kirjutab Urve Buschmann: tuleb anda õigus eraelule — otsustamisõigus, kellega suhelda, kuidas veeta vaba aega —, üldse iseenastav puudutavates küsimustes. Normimise taga on alati inimeste individuaalsuse ja valikuvabaduse tähenduse ignoreerimine. Ainult see inimene, kes on palju kordi valikusituatsioonides võtnud ise vastu otsuseid, õpib oma käitumise eest vastutama ja seda kontrollima.

Püüdes ülalöeldut arvestada, suudaksime ehk paremini vältida perekonnaõpetuse vulgariseerimist ja niigi olemasolevaid kääre selle vahel, mida õpetatakse, ja selle vahel, kuidas tegelikult on.

Kirjandus

1. Eisenberg N., Lennon R. Sex differences in empathy and related capacities. *Psychol. Bull.*, 1983, Vol.94, No. 1, p. 100—131
2. Haug A. Seksuaalkasvatus — mis see on? *Kalender-teatmik* 1985, Tln, Eesti Raamat, 1984, lk 200—212
3. O'Neill N., O'Neill G. *Open Marriage*. Avon Books, 1972. 286 p.
4. Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере детей, страдающих энурезом). — *Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, 1985, №4, с. 32—39*
5. Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы. — *Вестн. Моск. ун-та. Сер. №14, Психол, 1985, №4, с. 100—20.*
6. Драгунова Т. В. Психология подростка. — В сб.: *Возрастная и педагогическая психология*. Мат. всесоюз. семинар. Пермь, 1974, с. 74—90.
7. Кон И. С. О теоретической сексологии. — В сб.: *Семья и личность*. Тез. докл. всесоюз. конф., М., 1981, с. 29—37
8. *Краткий психологический словарь*. Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., Политиздат, 1985, 431 с.
9. Кратохвил С. *Терапия функциональных сексуальных расстройств*. М., Медицина, 1985. 160 с.
10. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., Медицина, 1983. 256 с.
11. Столин В. В. Психологические основы семейной терапии. — *Вопросы психологии*, 1982, №4, с. 104—115
12. *Этика и психология семейной жизни*. Проб. пособие для учителя. Под ред. И. В. Гребенникова. М., Просвещение, 1984. 256 с.

Loomingu- õigus

Kui meie ajakirja möödunud aasta detsembrinumbris andsime ülevaate õpetajatest eksperimentaatorite põhiseisukohtadest koostööpedagoogika kohta koolis, siis seekord pakume lugejale «Utšitel'skaja Gazeta» toimetuse kolleegiumi kokkuvõtte novaatorite õigusest loominguks.

NSV Liidu Haridusministeerium toetas üldhariduskooli nõukogu koosolekul novaatorite tööd. Pändi ette põhjalikult parendada eksperimentaalset tegevust, välja töötada eesrindliku pedagoogilise kogemuse väljaselgitamise, üldistamise ning praktikasse juurutamise süsteemi põhimäärus, ettepanekud V. Satalovi, J. Iljini, S. Lössenkova, I. Volkovi ja teiste teenekate, loominguks töötavate õpetajate pedagoogilise kogemuse propageerimiseks.

Niiviisi astub kooli loominguks töö uude etappi. Pärast paljuaastast võitlust tuleb õpetajatest eksperimentaatoritele tunnustus, nad saavad seadusliku õiguse otsingule ja kogemusele, nende järgijad aga leiavad toetust. See tõttu on praegu vaja keskenduda konstruktiivsele, positiivsele kogemusele — novaatorliku liikumise olemusele ja selle ideede levitamise viisidele üldpraktikasse.

1

Eesrindlik kogemus. Eesrindlikku kogemust leiame õpetajatel, kes saavutavad laste õpetamisel ja kasvatamisel häid, mõnikord välja paistvaid tulemusi oma tähelepanuväärsete isiklike omaduste tõttu, milles tavakohaselt ühinevad pedagoogianne ja pedagoogi südame-tunnustus. Eesrindlikud õpetajad pakuvad pedagoogimeisterlikkuse etaloni, neist võetakse eeskujuna, õigusega jagatakse neile autasusid ja -nimetusi, millest kõrgeim on NSV Liidu rahvaõpetaja oma.

Niisuguseid õpetajaid on meie maal palju, nad on nõukogude kooli uhkuseks. Lapsed armastavad neid väga. Peaaegu igal täiskasvanud inimesel on olnud oma lemmikõpetajad.

Selliste pedagoogide anne ja südame-tunnustus juhivad neid loominguks. Nende tundide tähelepanelikul tundmaõppimisel võib täheldada hulgaliselt täiususi. Anne võimaldab neil määratleda pedagoogilise tegevuse parimad viisid, meetodid ja võtted, mis vastavad nende iseloomule ja individuaalsetele iseärasustele, ning viia need täiuseni. Eesrindlik õpetaja loob oma õpetamismeeri, mis kujutab endast isiksuseomaduste ja valitud õpetamis-meetodite sulamit.

Eesrindliku kogemuse tundmaõppimise, üldistamise ja levitamisega tegeleb suur hulk meetodikuid kõigil tasanditel. Seejuures on tähtis näidata, missuguseid tulemusi saavutab õpetaja kõige lihtsamaid vahendeid kasu-

tades: Oleks õige, kui saavutust näidataks mitte arvudes, näiteks oivikute hulgaga, vaid tunni õhustikuga — sellega, kui vabalt ja innukalt lapsed töötavad. Tähtis tulemus on ka tunni distsipliin — õpetaja ei pea tegema korralekutsuvaid märkusi, veelgi vähem aga karistama, häält tõstma. Tavaliselt saavutatakse see õpetaja ja õpilaste koostööga. Koostööpedagoogika ei ole uusleutis, seda võib näha iga tööpooldest tubli õpetaja tunnis.

Niisuguste õpetajate töö moodustabki eesrindliku kogemuse. Enamasti levib see lahtiste tundide ja telesaadete kaudu, sest sellist õpetajat on endal vaja tegutsemas näha. Kirjeldamisele allub see halvasti, igal juhul vajaneb rõhutada mitte niivõrd võtete uudsust, kui võrd õpetamise ja kasvatamise väljapaistvat kvaliteeti. Kui eesrindlikest õpetajatest rääkides püütakse liigselt toonitada nende töö uudsust, siis kutsutakse tavaliselt esile pettumus. «Ei midagi uut,» öeldakse sellistel puhkudel. Asi pole aga uudsuses, vaid tulemusel, meisterlikkuses, armastuses laste, aine ja pedagoogitöö vastu.

Seega on eesrindlik kogemus avar mõiste, mis väljendub õpilaste suurte edutulemuste saavutamises, klassi või kooli vaimus.

2

Novaatorlik kogemus. Järsult teravnenud vastuolu sotsiaalselt tunnetatud vajaduse eranditult kõiki hästi õpetada ja standardsete meetodite vahel, mis arvestavad väljalanguse võimalust, on esile kutsunud unikaalse nähtuse. Ilmusid õpetajatest novaatorid, s. o eesrindlikud õpetajad, kes saavutavad silmapaistvaid tulemusi mitte üksnes isiklike omadustega (erakordne kohusetruudus, laste mõistmine, meisterlikkus, artistlikkus), vaid ka uute, varem tundmata või vähelevinud meetodite rakendamise, mis on vastuolus käibelolevate ja harjumuspäraste metoodiliste ettekujutustega, astudes nendega konflikti. Õpetajast novaator on alati eesrindlik õpetaja (kuigi võib ette kujutada eesrindlikku õpetajat, kes käibivaid meetodeid kasutades, oma isiklike omaduste tõttu saavutab novaatorist paremaid tulemusi). Kuid novaatoril tuleb taluda võitlust, tõendada oma õigsust ning õigust valitud ja leitud meetoditega töötada. Novaatorlik meetod ei saa levida, kui ta pole tunnustust leidnud, kui konfliktid pole lahendatud. Vähemalt oli see nii senini. Kogemuse uudsus võib olla ka suhteline: õpetaja kasutab näiteks möödunud sajandi lõpul laialt levinud kogemust. Asi ei ole niivõrd uudsuses, kui võrd vastuolus olemasoleva praktikaga. Novaatorlik kogemus kujutab endast tihti peale käibeettekujutuste antiteesi, omalaadset «teist arvamust».

Isegi siis, kui eesrindlik õpetaja ei olegi metoodik, on ta koolis üks juhtivaid pedagooge, kes tõstab selle üldtaseme.

Novaatorlikku kogemust on eesrindlikust kerge eristada kirjeldamise võimaluste poolest. Novaatorlikku kogemust saab kirjelda-

da mõnede lõikudega või isegi konkreetseid näpunäiteid sisaldavate ettepanekutena. V. Satalov avastas loominguilise mõlemise arendamise uue viisi tugisignaali abil; ta õppis igas tunnis panema igale õpilasele hinde kogu ülesantud materjali ulatuses õpetaja aja minimaalse kuluga jne. Võrdleme seda näiteks niisuguse kirjeldusega: «Meie koolis töötab andekas kirjandusõpetaja S., kes ühendab kirjanduse kui kunsti õpetamise tõsise kirjandusteadusliku tööga, teadusliku töö otsingutega... Pean teda novaatoriks, sest tema praktiline tegevus rajaneb tõeliselt teaduslike seisukohtade ellurakendamisel. (Sovetskaja Pedagogika, nr 11, 1986.)

Paljud pedagoogiliste ajakirjade autorid kurdavad selle üle, et trükisõnas figureerib küllaltki vähe nimesid, nad tahavad seda ringkonda avardada, kuid iga kord, kui nad asuvad novaatorlust kirjeldama, pöörduvad nad üldiste fraaside poole. Tõepoolest, novaatoreid ei ole palju ega vähe, vaid just nii palju, kui neid on. Miskipärast ei tule kellelegi pähe kurta selle üle, et teaduskirjanduses tsiteeritakse ühtesid ja samu teadlasi: Ušinskit, Vögotskit, Makarenkot ja Suhhomlinskit, ning mitte keegi ei mõtle nende arvu üle. Eesrindliku kogemuse puhul on tähtis massilisus, novaatorluse puhul aga ideede väärtus. Eesrindlik kogemus levib peamiselt isiklike kontaktide, novaatorlik — artiklite, raamatute ja järgijate kaudu.

Niisiis, novaatorlik kogemus, olles eesrindliku kogemuse koostisosa, erineb meetodika uudsuse (või suhtelise uudsuse), üldkehtivate ettekujutustega konfliktisoleku, kirjeldusviisi, levikuviisi ja enamasti ka järgijate olemasolu poolest, kes konkreetseid leide korrates lähenevad novaatori saavutatud tulemustele.

Erinevalt levinud arvamusest on novaatorlik kogemus kutsutud kergendama heade tulemuste saavutamist nendel õpetajatel, kes ei evi eesrindlaste isiksuseomadusi. Häid tulemusi saavutatakse märksa kergemini, kui rakendatakse S. Lössenkova, V. Satalovi, I. Ivanovi, V. Karakovski novaatorlikke meetodeid.

3

Juhtivõpetaja nimetus. Arutluseks võiks pakuda sellise küsimuse: kas ei tasuks kehtestada mõistet «juhtivõpetaja»? Selle nimetuse võiks anda rajooni haridusosakond kooli õppenõukogu ettepanekul. Selle saamiseks ei tohiks olla mingeid kitsendusi — ei õpetaja staažist ega eesrindlike õpetajate arvust olenevalt.

Võib eeldada, et väga heas koolis kannavad peaaegu kõik õpetajad juhtivõpetaja nimetust. Soodustusi ei pea see nimetus andma, kuigi see kantakse tööraamatusse. Oluline on viidata, et pedagoogilisel kollektiivil on õigus õpetaja juhtivõpetaja nimetuse saamiseks esitada ka sel juhul, kui kooli direktor ei ole sellega nõus. Konflikti korral rajooni haridusosakonnaga lahendatakse küsimus sellest kõrgemates instantsides.

4

Kaks barjääri. Enne kui rääkida kogemuse, eriti novaatorliku kogemuse levitamisest, vajaneb mõista, mis nii kaua, aastakümneid oli tõkkeks teel, et need psühholoogilised barjäärid kõrvaldada.

Esimene barjäär väljendub fraasides «kogemus pole piisavalt kontrollitud», «ebapiisavalt heaks kiidetud», «on vaieldav». Tuleb aru saada, et novaatorlik kogemus ei saa kunagi olla «piisavalt kontrollitud», et seda kontrollitakse juurutamisega, mitte aga kunstlikes laboritingimustes. Uusi matemaatikaprogramme (uuendus märksa suurem kui kõigi novaatorite töö kokku) oleks nagu enne juurutamist piisavalt kontrollitud, kuid kõik teavad, mis sellest välja tuli. Jah, uus kogemus on vaieldav, ent õpetajat peab usaldama. Mitte ükski õpetaja ei haara kinni novaatorlikust kogemusest, kui see on vastuolus terve mõistusega. Novaatorlikku kogemust ongi vaja selleks, et tuua koolikeskkonda väitluselement, valikuvõimalused, et mitte ühelgi rühmitusel ei oleks pedagoogilistele vaadetele ja seisukohtadele monopoli.

Teine barjäär avaldub sõnades «puudub teaduslik põhjendus». Kuid novaatorlik kogemus ei saagi tekkida teaduselt kinnitatuna, asjalugu on vastupidine: ilmnevad vaieldamatud tulemused, need kujutavad endast nähtust. Ja kui selgub, et need lükkavad täielikult ümber olemasolevad teooriad, on see seda halvem teooriale, sest et nähtust muuta ei saa. Teooriad võivad muutuda ja areneda, aga nähtus — tulemus, mis on saavutatud mingi meetodi rakendamisega, on vaieldamatu tõsiasi. Teadlasest eksperimentaator läheb teoorialt praktilikale, hüpoteesilt selle tõestamisele. Õpetajast eksperimentaator läheb praktiliselt tulemuselt üle teooriale, teoreetiku rolli võivad endale võtta ja võtavadki teadlased.

On veel üks õppetund, mida ei tule unustada. Viimasel kümnel-viieteistkümnel aastal oli novaatorlikule liikumisele üle kantud rühmituste võitlus. Kedagi novaatorit kritiseeritakse (ja leitakse argumente!) selle eest, et teda toetab keegi see või too. Kooliõpetaja, kellele selle võitluse mehhanismid pole tuttavad, võtab kriitikat tõsiselt, vaidleb, tõestab oma ega mõista, miks teda ei võeta kuulda. Rühmituste võitlus ei ole arvamuste võitlus, vaid karjäärivõitlus, millele tuleb teha lõpp.

5

Kellele on loominguõigus? On kombeks rääkida vajadusest novaatoreid laialdasele otsida. See on õige. Kuid enne vajaneb mõelda selle üle, et kõikjal oleks loodud selline keskkond, milles novaatorid saaksid ilmuda, et õpetajad tahaksid uut otsida.

Selleks on vaja, et igal õpetajal oleks tegelik loominguõigus. Loominguga kaasneb alati õpetaja entusiasm, mis juba iseenesest on väga kasulik. Õpetaja peab õppima loominguilist lähenemist — kõigest paremini teeb seda pedagoogist eksperimentaator.

Ent õpetaja üle on direktor ja tema ase-täitja, haridusosakonna juhataja ja teised las-te õpetamise ning kasvatamise eest vastuta-vad isikud. Nood võivad õpetaja tegevust pidada ohtlikuks, liiga kaugeleulatuvaks, tea-dusele vastukäivaks. Tuleb tunnistada nendegi õigust oma pedagoogilistele vaadetele.

Mis siis ikka, see on normaalne, mistõttu tuleks sarnaselt töökonflikti mõistega tarvitusele võtta ka «loomingukonflikti» mõiste koos selle lahendamise normaalse, seadusliku ja demokraatliku protseduuriga. Tõepoolest, miks õpetaja nagu iga töötaja on seadusega kaits-tud näiteks vallandamise eest ilma mõjuvate põhjusteta, kuid täiesti kaitsetu oma loomin-gulises tegevuses? Iga temast kõrgemal seisja võib keelata tal õpetamast sel viisil ja selle meetodiga, mida õpetaja kõige tulemusliku-maks peab.

Loomingukonflikti lahendamise protseduuri kohta tuleb välja töötada eraldi instrukt-sioon. Näiteks võib eeldada, et vaidlus loomin-gumeetodi üle lahendatakse kooli metoodika-komisjonis, mittenoustumise korral — täien-dusinstituudi metoodikakomisjonis, ja nii eda-si kuni Pedagoogika Akadeemia loomingu-konflikti komisjonini välja, mis võidaks va-jaduse korral moodustada. Just nii sündis V. Satalovi kogemus. Ta alustas eksperimen-teerimist rühma õpilastega ilma loata väljas-pool kooli, ja saanud esimesed tulemused, pöördus rajooni haridusosakonna poole, kus seda küsimust ei suudetud lahendada, kuid soovitati pöörduda Pedagoogika Akadeemia poole. Akadeemias moodustati komisjon ees-otsas M. Skatkiniga, kes kiitis pedagoogi ideed heaks. Nii sai meie maal alguse peaaegu et esimene suur õpetajaeksperiment, milleks läks vaja erilisel sisustatud klassi, muuda-tusi programmis, tunniplaanis, kontrolltööde korralduses ja teisi üpris tõsiseid lahtiütlemi-si üldkehtivatest normidest.

Umbes nii peabki olema: ühtesid eksperim-ente teeb õpetaja kelleltki küsimata, teisi — direktori asetäitja, kolmandaid — rajooni ha-ridusosakonna loal ja nii edasi. Kui konflik-ti ei teki, võib igaüks töötada nii, kuidas vaja-likuks peab, kõrgemalseisvad organid jälgivad üksnes töö tulemusi.

Võidaks öelda: mis siis küll tuleb, kui iga-üks saab loominguõiguse? See on asjatu kar-tus. Pedagoogitöö ei ole hoopiski nii kerge, et igaüks suudaks uut välja mõelda.

6

Missugused ideed peavad levima? Eelkõige need, mille järele on kõige suurem nõudmine. Alklassiõpetajatest oli kirjutatud kümneid olukirjeldusi, oli tehtud rohkesti telesaateid, nendesse suhtuti huviga. Kuid kui oli kõnel-dud S. Lössenkova ideedest — mitte ainult tu-lemustest, mitte üksnes sellest, kuidas ta ar-mastab lapsi ja on neisse kiindunud, vaid ni-melt tema novaatorlikest ideedest —, tekkis

nõudmine Lössenkova ideede järele. Tema juurde hakkasid sõitma õpetajad kogu maalt, teda hakati kutsuma kõigisse linnadesse. Praegu on tohutu nõudmine Satalovi kogemu-se ja kollektiivse loominguulise kasvatuse koge-muse järele.

See nõudmine tulebki rahuldada esmajär-jekorras kõigi vahenditega. Arvestades õpeta-ja nõudlust uute ideede ja meetodite järele, lähtume sellest, et meie õpetajad on piisavalt kompetentsed ja kohusetruud, et nad ise taha-vad uueneda ja uut moodi töötada saavuta-maks häid tulemusi ja täiendamaks eesrind-laste ridu. Sõnaga — usaldagem aega ja õpe-tajat.

7

Kuidas novaatorlikku kogemust levitada? Ees-rindliku kogemuse levitamise süsteemi pole vaja leiutada: see on olemas lülidena, mis lä-hevad kooli metoodikakoostistest metoodika-kabinettidesse ja täiendusinstituutidesse.

Novaatorliku kogemuse levitamise süsteemi jaoks võib kasutada juba olemasolevaid mu-deleid.

Akadeemilise eksperimendi mudel on nor-maalne teaduslik mudel, mida võis näiteks näha Moskva 91. koolis, kus D. Elkonini ja V. Davõdovi juhtimisel korraldati keeruline pedagoogiline eksperiment.

«Ideelabori» mudel on uute ideede väljatöötamise ja juurutamise kõige produktiivsemaid viise. Niisugust mudelit kasutasid D. Kaba-levski ja B. Nemenski. Labor, mis loodi kind-late ideede uurimiseks, kõrgel uudsustasemel uute muusikakasvatuse programmide koosta-miseks, kontrollimiseks ja juurutamiseks, õigustas end täielikult. Uuenduseks peab ole-ma selliste laborite rajamine väljapaistvatele õpetajatest novaatoritele, kui nende ideede jä-rele on küllalt suur ühiskondlik nõudmine.

Püsiseminari mudel sarnaneb seminariga, mida mitu aastat oma riskil ja hirmul juhatas V. Satalov. Kui teda oleks toetatud, talle kaas-töötajad ja vahendid kindlustatud, oleks meil praegu tuhandeid ja tuhandeid väljaõpetatud šataalovlasi.

Seminarkooli mudel kujutab endast kooli, mis on ette nähtud mitte niivõrd uuringuteks, kuivõrd novaatorliku kogemuse levitamiseks, kuhu võiksid sõita (võimalik, et tuusikutega nagu rahvamajandusnäitusele) õpetajad-jär-gijad. Niisuguseid koole võiks järk-järgult luua meie maa eri regioonides. Novaatorlik kogemus on hea selle poolest, et ta levib ise geomeetrilises progressioonis.

Mudel «Orljonok». Vajaneb tähelepanelikult tundma õppida oma massilisuselt ja eduku-selt enneoletamatut kogemust, mis saadi 1960. aastatel ÜLKNÜ Keskkomitee eestvõttel, kui ülevenemaaline pioneerilaager muutus loomin-gulise kasvatuse metoodika levitamise kesku-seks. «Orljonokisse» saadeti koolide aktivis-tide rühmi, nad tegid läbi ebatavalise elu kur-suse, võttes üle mitte üksnes vormid, vaid ka suhete stiili, ning kandsid selle kogemuse üle

oma kooli. Lühikese aja jooksul tekkisid eri paigus uue metoodika järgi töötavad koolid, tekkisid tõelised komsomoliomavalitsused. See töö on vaja taaselustada. Praegu võiksid uue kasvatus töö metoodika levitamise keskusteks saada suurimad pioneerilaagrid «Orljonok», «Artek», «Molodaja Gvardija», «Okean».

8

Kirjandus. Kõige esimene ja kõige vajalikum samm kogemuse levitamiseks on juba olemasoleva metoodikakirjanduse väljaandmine vajalikul arvul. Leningradi õpetaja kirjutab, et Saltõkov-Stšedrini nim Leningradi Riiklikus Avalikus Raamatukogus on V. Satalovi raamatut ainult üks eksemplar. Pöördusime selles suhtes kirjastuste «Periodika» ja «Prosvetšeniye» poole, kuid vastust ei saanud. Jah, akadeemiline kirjastus on tõepoolest kirjastanud novaatorite raamatuid, mida praegu pidevalt meenutatakse, kuid anda välja V. Satalovi raamat tiraažiga 40 000 eksemplari — kas pole see formalism? Linnuke on kirjas, raporteerida saab, aga asja ennast pole ollagi.

Õiglane hinnang, õpetajatest novaatorite kõrge prestiiž, igakülgne abi nende kogemuse levitamisele, metoodikakirjanduse väljaandmine vajalikus mahu — kõik peab olema suunatud sellele, et novaatorlike metoodikate abil jõuaks üha rohkem ja rohkem õpetajaid eesrindlaste hulka. Peame oma õpetajate üle uhked olema, tegema kõik, et meie kolmemiljoniline õpetajaskond muutuks ühtseks pedagoogika akadeemiaks, kõrgetasemelise pedagoogilise praktika akadeemiaks. Et iga pedagoog, sõltumata sellest, kus ta elab ja mis koolis töötab ning missugust staaži evib, tunneks end kogu meie kooli olukorra eest isiklikult vastutava inimesena.

Ülevaate andis HELGI ROOTS

MEILT JA MUJALT

■ Möödunud õppeaastal õpetati katseliselt mõnedes meie maa koolides vanemate klasside õpilastele vabakursust «Tänapäeva ideoloogiline võitlus ja noorsugu». Õpetamise näidisprogrammi koostasid NLKP Keskkomitee ja Ohiskonnateaduste Akadeemia ideoloogiatöö kateeder ja NSVL Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Oid-probleemide TUI ideelis-poliitilise kasvatus töö laboratoorium.

Vabakursus töötab ka N. Lakobi nim Suhhumi 10. keskkoolis, selles osaleb 9. kl õpilasi. Kursuse programm jaotub kahele õppeaastale, lõpeb 1987. a maikuu ideoloogilise võitluse aktuaalsete probleemide aruteluga ümmarguse laua taga.

Juba praegu, pärast aastast õppeaega, võib öelda, et nimetatud vabakursus on väga kasulik. Selle kuulajad on omandanud analüüsioskusi, suudavad omavahel võrrelda rahvusvahelise elu küllalt keerukaid nähtusi, valdavad oskust kriitiliselt mõelda. Praktilisi kogemusi on nad saanud, organiseerides poliitinformatsiooni, dispuute, küsimuste ja vastuste õhtuid, õpilaskonverentse.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpilase eneseteadvuse kujundamise võimalusi

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri vanem-
õpetaja

Õpilase sotsiaalse küpsuse üks olulisi näitajaid on arenenud eneseteadvus, s. o oskus näha ja hinnata iseennast minevikus, olevikus ning perspektiivis. Enese adekvaatne määratlemine ajas ja ruumis, töö- ja suhtlemissituatsioonides eeldab arenenud ning tervet eneseteadvust. On ootuspärane, et õpilane suudaks end analüüsida ja teha oma käitumises korrektiive. Ümbritsetajatega suhtlemises on tarvis teatavat tolerantsust ning suutlikkust ette näha käitumise tagajärgi. Arenenud eneseteadvus kui eneseregulatsiooni lähtekeht võimaldabki õpilasel osaleda õppetöös ja suhetes ümbritsetajatega üldkehtivate normide ning ootuste kohaselt. Õpilase arenenud eneseteadvus on üks eduka õppimise ja suhtlemise tingimusi, see on ka õppe-kasvatusprotsessi ootuspärane resultaat. Seega täites õppe-kasvatus töö igal etapil eneseteadvuse kujundamise eesmärgi, loome soodsa pinnase edasisele õppe-kasvatus töö edukusele.

Arenenud eneseteadvuse kujunemiseks ei piisa juhuslikult organiseeruvatest välismõjudest, see on saavutatav eesmärgipärasel kasvatusprotsessis.

Järgmiseks käsitleme arenenud õpilaste ja käitumises nn tülikate õpilaste eneseteadvuse iseärasusi ning lihtsamaid vahendeid õpilaste eneseteadvuse kujundamiseks.

Arenenud eneseteadvusest saame rääkida siis, kui antud eas eeldatava eneseteadvusega kaasneb vastav sisuline külg, s. o vajalik teadmine iseenda kohta koos internaliseeritud hinnanguliste aspektidega. Kui eneseteadvuse protsessid, tema funktsionaalne, talitluslik külg võib saavutada nii või teistsuguse arengutaseme ka lapse loomuliku

küpsemise tulemusena, siis sisuline külg ei kujune välja ilma enesekohast informatsiooni saamata. Enesekirjelduseks (ja üldse enesemääramiseks) vajaliku mõistebaasi väljakujunemiseks on tarvis, et väliskeskonnast laekuks pidevalt enesekohast informatsiooni. Info õpilasele tema iseärasuste kohta kindlustatakse tagasisidega. Õpilane õpib end tundma nende peegelduste, hinnangute kaudu, mis on suunatud tema isiksuse aadressil või järgnevad mingile toimumisaktile. Et kindlustada õpilase eneseteadvuse sisulise külje ootuspärane areng, on õpetaja jaoks väga tähtis mõtestada ja eesmärgistada tagasiside. Kui tagasiside on juhuslik või ühekülgne, siis on võimalik, et eneseteadvuse areng takerdub või sootuks väärdu. Ei kujune välja stabiilset ja süsteemset mõistebaasi. Eneseteadvuse minapildi diferentseerituse aste jääb madalaks. Algeline ja struktureerimata enesekohane eneseteadvuse mõistebaas ei võimalda õpilasel end adekvaatselt teiste keskel ja oma tegevuse suhtes määratleda, mis toob kaasa ebakõlad ka käitumises.

Enesekirjelduse meetodikt rakendades selguvad eneseteadvuse takerdunud arenguga õpilased, kes raskustega seostavad enda olemust omaenese käitumisega. Sellest tulenevalt ei tule nad toime ka eneseregulatsiooniga, oma käitumise korrigeerimisega. Samuti märkame, et need õpilased ei suuda seostada tegevuse resultaate oma isiksuslike omadustega. Sooritatud käitumisakt on nende jaoks midagi välist ja oma minaga mitteseotut. Halvimal juhul ei tulda toime laitude või tunnustuse iseendale ülekandmisega. Õpilane jääb mõlema suhtes tuimaks. Nende õpilaste käitumine võib olla mõõdutundetu ja nad ei suuda endale aru anda, mida halba või keelatud oli käitumises. Neil nagu puuduks adekvaatne rollitaju. Elades sisse mingisse rolli mingi välisstiimuli toimel, ei suuda nad sellest konkreetsest õppe- või suhtlemissituatsioonis ise väljuda. Näiteks, õpilane käitub nähtud filmi või jutustuse mõjul nähtamatuna, supermenina, Robin Hoodina, lumeinimesena või muu abstraktse olendina, valimata aega ja kohta. Ta võib tunnis teha äkki veidraid hääli, tajumata aega ja olukorda. Isegi märkus ega korralekutsumine ei pane teda mõnda aega aru saama käitumise ebakohasusest klassitunnis. Õpilasel läheb suurte raskustega omandatud rollist ümberlülitumine reaalsesse ellu, õppetöösse või uude rolli. Nad ei taju end ümbritsejate suhtes adekvaatselt, millest tulenebki käitumise mitteootuspärane suunamine. Niisuguse käitumise lähtekohaks on eneseteadvuse piiratus, sisuline vaesus, enesenägemise nurga kitsus, enesemääramiseks vajaliku mõistebaasi puudulikkus. Loomulikult on siin taga ka vilumatus end analüüsida ja seda enda jaoks sõnastada.

Õpetajate jaoks on niisugused õpilased tülikad. Tülikate puhul on tegemist kas piiratud, takerdunud või väärdundud eneseteadvu-

se arenguga õpilastega. Kuid need õpilased pole lootusetud. Üsnagi kergesti ja lihtsate vahenditega suudab õpetaja kutsuda esile nende eneseteadvuse arengus positiivse nihke, mis üsna kiiresti kajastub ka nende käitumise muutustes ootuspärasel suunas.

Toome siinkohal mõned enesekirjeldused, et näidata seda, kuidas näeb end igati arenenud õpilane ja kuidas käitumis- ning õpiraskustega õpilane.

Enne kirjutamist loevad õpilased läbi järgmise juhendi: «Iga inimene teab enda kohta midagi. Nii ka Sina tead ja oskad enda kohta midagi öelda. Millised on Sinu arvamused enda kohta? Pane kirja 20 lauset. Töö pealkirjaks kirjuta «Mina». Oma nime ära tööle märki.»

Järgmised kaks enesekirjeldust kuuluvad kahele 14aastasele noormehele. Nad on klassikaaslased.

MINA

1. Ma arvan endast üsna hästi.
2. Ma pean ennast piisavalt targaks.
3. Olen suhteliselt kiire taibuga.
4. Vahel olen liiga enesekindel.
5. Mõnikord teiste suhtes üleolev, laian mõnega.
6. Tegelikult olen pisut arg, mida püüan maha suruda ja mitte välja näidata.
7. Kehaehitus atleetlik.
8. Sageli olen veidi tõbine.
9. Sageli jään unistama.
10. Vihastun harva, solvun tihedamini.
11. Mulle meeldib tööd teha.
12. Olen ka väljakutsuva käitumisega, mida ma püüan vältida.
13. Püüan omale elus kindlat kohta välja võidelda.
14. Ma ei salli võimetuid inimesi, kes püüavad näida võimekaina.
15. Mul on oma tüdruk, kes mulle meeldib.
16. Pean end käsile võtma korra suhtes.
17. Mulle meeldib kultuurism ja «vormis» inimesed.
18. Arvan, et olen sangviinik.
19. Tahan elus kaugele jõuda.
20. Arvan, et tööga jõuan kaugele.

MINA

1. Olen poiss.
2. Arvan, et mul on kõht tühi.
3. Arvan, et olen keskmine poiss.
4. Mul on valge pea.
5. Olen siniste silmadega.
6. Mul on sinine pluus.
7. Ma tahan suppi.
8. Ma tahan kommi.
9. Olen käinud linnas.
10. Ma vaatasin ühe poisi jalgu.
11. Olen käinud ujumas.
12. Olen poiste seas keskmine.
13. Tahaksin, et oleksin väike nagu päkapikk.
14. Tahan teisel planeedil elada.
15. Tahan olla suur nagu lumeinimene.
16. Ma ei taha õppida.
17. Ma tahan, et tee oleks kummist.
18. Ma tahan ronida nagu ämblik.
19. Miks ma kommi tahan?
20. Mul on roosad käed.

Esimese enesekirjelduse taga seisab igas mõttes arenenud õpilane. Paindliku käitumisega. Hea suhtlemisega. Õpib keskmiselt neljale. Tajub oma puudusi ja näeb nende ületamise vajadust. Enesekirjeldus on analüüsiv ja tugeva perspektiivitundega. Enesekirjeldus on tugevalt minakeskne, välja on toodud arvu-

kalt isiksuslikke külgi (tark, enesekindel, arg jne).

Teisel juhul on tegemist piiratud eneseteadvusega, nn tülika õpilase enesekirjeldusega, kes ei taha (või kel ei ole) enese kohta midagi avaldada.

Takerdunud eneseteadvuse arenguga õpilased üldiselt ei tule toime 20 lausega. Keskmiselt suudavad nad kirjutada 10 lauset. Üldjuhul pingutatakse tunni jooksul 20 lauset täis, aga sellisel juhtumil on pilt endast hajuv, ebamäärane ja mõne üksiku enesekeskse konstateeringuga («olen keskmine»). Enesekirjeldus pole neil fookustatud oma minale, vaid hajub muudele ruumiobjektidele, üldjuhul ka füsioloogilistele vajadustele. Tihti esinevad absurdid soovid ja nähakse end veidrates situatsioonides. Sagedased on ka vastuolud.

Üldiselt võib väita, et eneseteadvuse piiratud arengu või väärdumise korral väljendab õpilase enesekirjeldus mingit irrealset maailma, millesse õpilane oma mina paigutab.

Millised on õpetaja võimalused õpilase eneseteadvuse kujundamiseks?

Järgnevalt tulevad vaatluse alla mõned võetud, mille rakendamine võimaldab õpetajal esile kutsuda positiivseid nihkeid õpilase eneseteadvuses, suunata õpilast enesetunnetusele ja -analüüsile. Samuti on need kasutatavad töös tülika õpilasega tema enesemääratluse oskuse kujundamiseks.

Enesemääratluseks vajaliku mõistebaasi kujundamine algab isiksust iseloomustavate adjektiivide pakkumisega. Seda võib teha vestluses õpilastega, pöimides teadlikult vestlustesse uusi adjektiive, või korraldada konkreetsete ülesannetega. Ülesannete lähtekohaks on adjektiivide leht. Esitame siin ühe komplekti adjektiive, mida kasutavad oma enesekirjeldustes arenenud õpilased: osav, püüdlük, taibukas, sihikindel, näkkuütleja, tasakaalukas, iseseisev, iseotsustaja, alistumatu, abivalmis, aktiivne, visa, mõjutatav, taltsutamatu, sõbralik, eesrindlik, kohusetundlik, hakkaja, arusaamatu, talutav, viisakas, jonnakas, ägestuv, töökas, meeldiv, taganeja, kaaslastega arvestav, isiksus, rahulolematu, hinnatud.

Sobiv on ette anda 10–20 adjektiivi ja sõnastada võiks järgmised ülesanded:

1. Kasuta neid omadussõnu ja iseloomustava fotol (pildil) olevat poissi (tüdrukut).
2. Vali 5 omadussõna oma pinginaabri (sõbra) iseloomustamiseks.
3. Vali antud omadussõnadest 10 ja kirjuta, milline Sa olid kunagi; milline oled praegu; tahaksid olla.

Esialgu tuleks ülesanded anda nii, et õpilane iseloomustaks kas mingit abstraktset tegelast, kaaslast või veel kedagi kolmandat. Alles siis, kui on näha, et terminibaas on olemas ja ka sisu mõistetav, võib ettevaatlikult üle minna isikuomaduste verbaliseerimisele, s. o otseselt õpilase enda isikuomaduste analüüsimisele ja omandatud adjektiive kasutades ka kirjeldamisele.

Eriti tähtis on luua vajalik sõnavarabaas 4. klassis, kus vaid neljandikul õpilastest on ootuspärane oskus enesekirjeldamiseks. Enamasti on sellised lapsed pärit kodudest, kus nendega palju tegeldakse. Niisuguse adjektiivide komplekti alusel võib ülesandeid koostada igas vanuses kooliõpilasele. Vanuse kasvades võib tõsta adjektiivide abstraktsioonisaset.

Õpilase enesetunnetuse ja eneseanalüüsi süvendamiseks sobib ka järgmine pisut keerukamaid ülesandeid koostada lubav võte (vt joonis). Esitatakse 2–4 verbaalset portreed. Ülesanne on lisada oma portree.

abivalmis	närviline	visa	
hea	tülinorija	aus	
südamlik	tark	aushne	?
aktiivne	aktiivne	ilus	
pugeja	uudistav	vihane	
nõrk	tugev	virk	

Joonis 1. Need on kolm sõnalist portreed. Lisa oma.

Lisaks võib veel sõnastada järgmised ülesanded:

1. Kirjuta oma portreesse omadused, mille poolest Sa ei sarnane nende kolmega.
2. Kirjuta oma portreesse omadused, mille poolest Sa sarnaned nende kolmega.

Sama võtet võib varieerida nii, et õpetaja annab ette kuni 5 portreed. Nende seas on ka õpetaja koostatud õpilase portree. Õpilasele tehakse ülesandeks otsustada, kas antud sõnaliste portreede seas on tema omaga ligilähedalt sarnast.

Silmas pidades vajadust kujundada üldiselt kogu klassi õpilaste eneseteadvust ja üldise diskussiooni alustamiseks võib kasutada lõpetamata lausete võtet. Lõpetamata lausete kasutamine sunnib õpilasi sügavamalt vaatama iseendasse ja põhjalikumalt end analüüsima (1, lk 209). Laused võiks konstrueerida nii, et nende lõpetamine paneks õpilast end määratlema võimalikult erinevates elutegevuse süsteemi osades. Otseselt enesekohased laused on soovitatav hajutada üldisemate vahele.

Lõpeta laused.

1. Inimeste juures meeldib mulle
2. Ma tunnen tõelist rõõmu, kui ma
3. Kui ma oleksin täiskasvanu, siis ma
4. Omadus, mida ma klassikaaslase juures hindan, on
5. Olen sihikindel, kui ma
6. Sõber meeldib mulle seepärast, et
7. Olen üliõnnelik, kui ma
8. Ma armastan
9. Mulle meeldib lugeda lugusid, kus
10. Kui teen tööd, siis
11. Minu arvates elu on
12. Minu jaoks on eriti tähtis
13. Olen sallimatu, kui
14. Olen uhke oma
15. Kui olen omandanud palju teadmisi, siis
16. Arvan, et õppimine on minu jaoks
17. Olen selline, kes suheldes

18. Mulle tundub, et minu jaoks on igapäevases elus
 19. Kui võrdlen end sõbraga, siis
 20. Mina olen

Ka seda võtet võib lausete keerukusega varieerides kasutada vanuseastmes 9—16 aastat. Toodud näide on hästi sobinud 13- ja 14aastastele.

Niisugune, pisut mänguline lähenemine ja vestlused õpilasega pakuvad õpilasele enese kirjelduseks vajaliku sõnavara ning kujundavad vilumuse keskenduda iseendale ning analüüsida ennast. Lisaks sellele selgub õpetajale väärtuslik info selle kohta, millisenäeb õpilane end ise ja millises arenemisjärgus on õpilase eneseteadvuses tema isiksusekohane mõisteline aparatuur.

Toodud võtted on vaid väike osa võimalikest, mis on kasutatavad õpilase eneseteadvuse kujundamiseks. Neile tuleb läheneda loovalt. Ükski võte pole universaalne selles mõttes, et sobiks iga lapse juures, konkreetses, ühes ja samas vormis. Nende kasutamine sõltub lapse arengutasemest, õpetaja ja õpilase suhetest, suhetest klassikollektiivis ja õpilaste individuaalsetest iseärasustest. Mõeldamatu on näiteks teha eneseteadvusele suunatud kasvatustööd frontaalselt, kui õpetaja ja klassi suhted pole head.

Õpilase eneseteadvuse kujundamine on üks olulisemaid kasvatusküsimusi, kuid ka üks raskemaid. Selles töös on esmatähtis õpetaja iga sammu sügav mõtestatus. Eneseteadvuse kujundamistegevuses oleks hea silmas pida järgmisi printsiipe.

Muutustele eneseteadvuses on laps väga tundlik. Väiksemgi väärsamm või kiirustamine võib viia sellele, et nullitakse eelneva töö tulemused. Seepärast on oluline vältida ründavat stiili.

Oluline on delikaatsus, soe, sõbralik ja aktsepteeriv hoiak õpilaste suhtes. Need on esimesed nõuded vatastikuse kommunikatsiooni tekkeks.

Vältida lõplike hinnangute ja otsustuste tegemist õpilaste aadressil. Alati püüda näidata õpilasele tema arenguperspektiivi.

Selleks tegevuseks õpilast mitte sundida.

Kindlustada õpilastele adekvaatne, kuid alati positiivne ja optimistliku alatooniga tagasiside nende isiksusest.

Püüda vältida negatiivseid hinnanguid. Vältida tülikate juures negatiivse hinnangu andmist isegi kaalutletud huumori vormis.

Mis tahes õpilast võtta kui endaga võrdset.

Tehes oma õpilastega eneseteadvuse kujundamisele suunatud tööd, paneb õpetaja paika vundamendi, millele suuresti toetub meie noorte kõlblus ja suutlikkus talitleda edaspidises elus ühiskonna ootuste kohaselt.

Kirjandus

1. Canfield J., Wells H. C. 100 ways to enhance self-concept in the classroom. — A handbook for teachers and parents. New York, 1976. 253 p.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Katse arendada õpilase loogilist mõtlemist

HEINRICH OJA,
ÜPUI liige

«Võõrsõnade leksikon» annab sõnale «loogiline» järgmised tähendused: loogika seadustele vastav, järelduslikult õige, järjekindel, mõistuspärane, mõistlik. Nagu näeme, on selle mõiste tähenduslik ampluaa üsna lai, igapäevases keelepruugis laiendatakse teda aga veelgi. Siit ilmselt võibki leida ühe põhjuse, miks me sõna «loogiline» igal sammul tarvitame, ilma et me selle sisusse konkreetsemalt tungiksime, mõistet täpsustaksime. Sõna «loogiline» samasugune interpretatsioon on kandunud ka kooli.

Käesolevas artiklis tarvitame mainitud sõna järgmises tähenduses: mõtteline tuletis, mis põhineb rangelt eeldustel. Meie psühholoogid peavad formaalloogilise mõtlemise võimet sünnipäraseks. Samal ajal ei eita nad, et sellel võimel tuginevat loogilise mõtlemise oskut saab arendada.

Tegime 1982/83. õa 4 kooli 7.—11. kl katse (kokku 426 õpilast) loogilise mõtlemise oskuse ning ühe selle arendamise võimaluse kohta. Õppeaasta III veerandil mõõtsime nende õpilaste loogilise mõtlemise taset TRÜ loogikakateedris koostatud testiga, mis põhines sülogismidel. Test koosnes 15 küsimusest, igas küsimuses oli kaks eeldust ja järeldus. Õpilane pidi otsustuste õigsust hindama («õige» — «väär»).

Üksikkooliti erinesid eeltesti keskmised tulemused oma vanusegrupis 1,5 vea piires, eri vanusegruppide keskmised tulemused olid aga üllatavalt sarnased. Sellest võime järeldada, et loogilise mõtlemise tase koolis kuigivõrd ei arene.

Test oli koostatud kahes variandis arvestusega, et lõpptesti ajal kasutab õpilane uut varianti. Pärast eeltesti andsime 7., 8b ja 9. klasside õpilastele (274 õpilast) ühe kuu vältel n-õ loogilise mõtlemise tunde, kus nendele õpetati õpimaterjali loogiliste tunnuste leidmist ja algoritmide koostamist (kokku 12 algoritmi) emakeeles, keemias ja ajaloos. 8. a, 10. ja 11. klassid (kokku 152 õpilast) jäid kontrollklassideks.

EELTESTI TULEMUSED

Keskmiselt vigu õpilase kohta

E-klassid	A-variant	B-variant	Variantide keskmine	Edukus %
7.	5,87	6,72	6,30	58
8.b	5,92	6,32	6,12	59,20
8.	6,22	6,58	6,40	57,34

K-klassid

8.a	5,69	6,58	6,14	59,07
10.	5,30	6,90	6,10	59,33
11.	6,28	6,10	6,19	58,73

Nagu näeme, osutusid testi B-variandi tulemused mõlemas rühmas madalamaks A-variandi omast. Meie arvates on selle üks olulisi põhjusi asjaolu, et A-variandis oli vaja anda 9 nõustuvat ja 6 mittenõustuvat hinnangut, B-variandis aga 6 nõustuvat ja 9 mittenõustuvat hinnangut. Eksimuste üheks põhjuseks kujunes see, et õpilased ei märganud liigitamisaluse muutmist ning sellest johtuvalt tegid selliseid positiivseid järeldusi, mis ei tulenevad eeldustest. Teine peamine vigade tekitaja oli mõiste mahu mittetundmine. On ju loogika aspektist soo- ja liigimõiste õpilastele tundmatud. Õpilased ei märganud ka seda, kui teine eeldus esimest eitas.

Enamasti püüdsid õpilased lähtuda lausete materiaalsest sisust.

Eeltestis osutusid kõige madalamateks 9. klasside õpilaste keskmised tulemused. K-klasside keskmised tulemused olid E-klasside omadest pisut kõrgemad.

«Loogiliste tundide» pidamist alustati situatsioonide loogiliste tunnuste määramisest. Õpilased õppisid tunnuseid tähistama, erista-

ma olulisi tunnuseid ebaolulistest; tutvusid loogiliste sidesõnade olemusega, teostasid situatsioonide põhjal loogilisi mõtlemisoperatsioone. Esimesena tutvuti situatsiooniga, kus läks vaja loogilist sidesõna «ja» \wedge .

Pärast vastavate situatsioonidega tutvumist mindi keeletundides üle omadussõna loogiliste tunnuste määramisele.

Järgmisena tutvuti situatsiooniga, milles läks vaja loogilist sidesõna «või» \vee . Sellele järgnes sõnaliikide määramise algoritmi koostamine (vt NK 1983, nr 5).

Keeleõpetuses koostati õpetaja abiga veel liitlause ning selle koma määramise, koondlause määramise, ühendtepusõna kokku-lahkukirjutamise ja kohanimede kokku-lahkukirjutamise algoritmi, ajaloos eri tootmisformatsioonide võrdlemiseks 5 osat koosnev algoritmi. Keemias tegid õpilased 2 algoritmi, nendest ühe anorgaanilises, teise orgaanilises keemias. Kokku moodustati 12 algoritmi. Vahepealt pärast algoritmide koostamist E-klassides tegime nii E- kui K-klassides uuesti loogilise mõtlemise testi (nüüd teise variandi).

LÖPPTESTI TULEMUSED

Keskmiselt vigu õpilase kohta

E-klassid	A-variant	B-variant	Variantide keskmine	Edukus %
7.	5,09	4,79	4,94	66,53
8.b	4,65	5,07	4,86	67,60
9.	4,38	5,16	4,77	68,20

K-klassid

8.a	6,16	6,44	6,30	58
10.	5,88	6,60	6,24	58,40
11.	5,95	6,31	6,13	59,13

Näeme, et E-klasside edukus kasvas keskmiselt 9,24 %, K-klasside edukus aga langes 0,55 %, seejuures tõsis pisut 11. klasside tase. Suurim edukuse juurdekasv oli 9. klassis, mille meie arvates põhjustas see, et algoritmide koostamiseks rakendatud õpimaterjal oli nendel nooremates klassides õpitud ning loogiliste tunnuste leidmine toimus süvendava kordamisena, kus õpilastel oli lihtsam jälgida otsitavaid tunnuseid, sest materjali sisu ei nõudnud täit tähelepanu endale.

Kui eeltesti puhul leidis peaaegu igas klassis paar õpilast, kes tegid 1—2 viga, ülejäänud eksisid aga rohkesti, siis lõpptestis E-klasside tulemused muutusid. Endised 1—2 veaga õpilased tegid vea või kaks rohkem kui eeltestis, kuid enamiku õpilaste vigade arv vähenes tunduvalt. K-klassides jäi olukord samaks.

Katse kinnitas, et meie üldhariduskooli õpilaste loogilise mõtlemise tase on madalavõitu. Võime järeldada, et isegi sellise aine õpetamine, nagu seda on rangelt loogika seadustel põhinev matemaatika, annab õpilase verbaalse loogilise mõtlemise arendamiseks vähe. Väidame, et n-õ loogilised tunnid paljudes ainetes, kus õpilased õpivad tundma materjali loogilisi tunnuseid ja koostavad (algul õpetaja abiga) algoritme, arendavad märgatavalt õpilase loogilise mõtlemise oskust.

MEILT JA MUJALT

■ Uus õppeaine «Informaatika ja arvutustehnika alused» on võitnud kindla koha kooliõpetuses. Esimene aasta on näidanud, et enamik õpetajaid ning õpilasi suhtub sellesse ülitähtsasse õppeainesse suure huviga. Mitmed baasettevõtted on huvitatud ning aitavad kaasa, et arvutitehnika kiiremini saaks omaseks koolides ja õppe-tootmiskombinaatides. Näiteks Sverdlovski Pedagoogiline Instituut, 43. keskkool ja selle baasettevõtte leidsid võimaluse koostööks teadus—kool—tootmine. Ettevõtte muretses vajaliku tehnika, instituut tagab teaduslik-metoodilise taseme, kool kasutab seda kõike hariduse ja õpilaste arendamise huvides.

Samasuunaline sisuline töö on korraldatud Sverdlovski Lenini ja Kirovi rajooni õppe-tootmiskombinaatide vahel. Nende pedagoogid, kes annavad vanemate klasside õpilastele eriaineid, aitavad samal ajal ka informaatika- ja arvutiõpetajaid, korraldades praktilist õpet.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Küsitlus- võtteid lugemis- tunnis (I)

ELMA TOMSON,
Viljandi rajooni haridusosakonna
metoodikakabineti metoodik

Meie koolistruktuuris rajab algõpetus kindla vundamendi teaduste aluste edasiõppimisele järgmise kooliastmes.

Emakeelele toetub kogu õppetöö, seepärast on vaja selle õpetamisele erilist tähelepanu pöörata juba esimesest õppetunnist alates. Emakeelt peetakse peamiseks vahendiks inimese maailmavaate, veendumuste ja ideaalide kujundamisel. Õpetaja peab kindlustama emakeele õpetamise kõrge taseme õpilasi üle kooramata. Aine tuleb selgeks õpetada tunnis, juhendada, kuidas õppida, näidata, missugused etapid tuleb läbida, et õpitu rakendamiseni jõuda.

Oluline on õpetada kainik iseseisvalt töötama. Põhivahendid selles on tavaliselt vihik ja õpik. Õpik peab algklassideski olema iga tunni töövahend, mis õpetab õpilast töötama, arendab temas iseseisvust teadmiste omandamisel. Igal tunnietapil peaks õpetaja tõstma esile peamise — kirjutama tahvlile või juhtima õpilasi seda klassis või kodus õpikust leidma. Algklassiõpilaste koduülesanded võiksid olla rohkem loovat laadi, individualiseeritud ning neid ei peaks olema palju.

Käesolev kirjutis on mõeldud algajatele ja väheste kogemustega algklassiõpetajatele ning soovitab algklasside emakeeletundideks loovaid küsitlusvõtteid:

- õpilaste lugemis- ja kirjutamisvilumuste kontrollimiseks,
- õpilaste eneseväljendusoskuse kontrollimiseks ja arendamiseks,
- emakeele vastu huvi äratamiseks,
- õpilaste iseseisvuse arendamiseks ja neile avastusrõõmu pakkumiseks.
- suhtumiste ja veendumuste kujundamiseks, nende kontrollimiseks.

Loetletud võtted on mõeldud õpilaste teadmiste kontrollimiseks kõikides algklassides. Olenevalt klassi tasemest saab õpetaja neid kasutada laste teadmiste kontrollimise diferentseerimisel. Mis ei ole kogu klassile jõukohane,

seada saab kasutada töös tugevamate õpilastega. Mis tundub aga liialt kerge, seda võib kasutada tagasihoidlike teadmistega õpilaste kontrollimiseks.

Käesoleva kirjutise 200 eri töövõtet ei paku kindlasti kõiki küsitlemisvõimalusi, kuid eesmärk on muuta küsitlemine õppetunnis võimalikult mitmekesiseks. Ka nõuavad eri küsitlemismeetodid õpilastelt fantaasiat, loogilist mõtlemist ja ülesande aruka lahendamise oskust.

Õpilasi saab rakendada tööle rühmas, õpikuga, töövihikuga, jaotusvaraga, klassivälise lektüüri, enesekontrolliga jne. Valida tuleks antud olukorras kõige efektiivsem.

Lugemistundides tuleb lapsi õpetada kava koostama. See soodustab lugemispalade ülesehituse mõistmist, sündmustiku meeldejätmist ning paljudel juhtudel ka jutustamist. Kavastamine tähendab sisuliselt oskust kodunda teksti ülesehituses, oskust mõista ning sõnastada olulisi mõtteid. Siit saab alguse ka kirjandiõpetus.

Kava peab olema teksti skeem, milles üksikpunktid annavad üldistatult edasi põhilisema mõtte iga lõigu kohta.

Poesia on helide, värvide, lõhnade keel. Selles avaldub ka inimeste tundemaailm. Luulearmastuse äratamiseks on vaja lastele lugeda head luulet, hoolikalt valitud ning loomulikult esitatut. Kuidas elamust saada — selle saavutamine on luuletuste käsitlemisel algklassiõpetaja olulisi taotlusi.

Luule emotsionaalsus ja kujundlikkus avab nii lapsele kui ka täiskasvanule tegelikkuse nähtused ja esemed uut moodi. Luuletusi ei analüüsita nagu proosapalu, sest lapsed peavad jääma oma luulemaailma. Tähtis on laste psüühiline hoiak, mida õpetaja peab silmas, kui ta laseb lastel poeesiast osa saada. Peamine eesmärk on kasvatada lastes võimet luulesse emotsionaalselt suhtuda ja tarvet esteetiliste muljete järele.

Kirjutises pakutud töövõtetest tuleb õpetajal teha otstarbekas valik vastavalt oma klassi õpilaste tasemele ja vajadustele.

Õpilaste lugemisoskuse, kõnevilumuse, väljendus- ja arutlemisoskuse kontrollimise võimalusi

1. Lugemine. Töö lugemikuga

1.1. Õpilane tuleb klassi ette ja loeb kodus õpitud pala. Vaid lühemaid palu tuleks lasta tervikuna lugeda. Kui küsitluse eesmärk on kontrollida ainult lugemisoskust, tuleb hindamisel arvestada lugemise õigsust, ilmekust, intonatsiooni, selgust jm.

1.2. Õpilane tuleb vastama ning loosib endale lehe, millele on kirjutatud lause, kust vastaja lugemist alustab. Et kiiresti õiget kohta leida, peab õpilane jutukest hästi tundma.

1.3. Õpetaja kutsub klassi ette 4—5 õpilast korraga. Õpilased loevad peast (luuletust) või õpikust lugemispala vastavalt sellele, kelle ni-

me õpetaja nimetab. Sobivad keskmise pikkusega palad.

1.4. Üks õpilastest mängib postiljoni ja viib 7—8 õpilase lauale ümbriku kirjakesega, millel on ülesanne. Alustatakse lugemist. Esimesena alustab õpilane, kelle kirjas oli kodus õpitud pala 1. lause. Et mõni agaram lugeja hooga ja kiirustades väga palju korruga ei loeks, on eelnevalt vaja kokku leppida, et lugemiseks loa saanud õpilane loeb ainult lõigu lõpuni ja seejärel istub. Lugemist jätkab õpilane, kelle kirja sisu seda näitab.

2. Lugemispalade analüüsimine

2.1. Õpetaja vestleb õpilastega kodus õpitud lugemispala või luuletuse põhjal. Ka vestluse kaudu võib õpetaja jõuda selgusele, mil määral keegi kodus õppinud on.

2.2. Õpilane loeb osa palast. Seejärel vastab ta õpetaja esitatud küsimustele õpitud pala kohta. Sobivad keskmise pikkusega palad, mida saab lugeda 2—3 vastajat. Õpetaja küsimused puudutavad kogu lugemispala, mitte üksnes lapse loetud lõiku.

2.3. Õpilased vestlevad õpetaja vahendusel kodus õpitud pala üle. Nad ise mõtleavad pala kohta nii küsimusi kui ka vastuseid. Õpetaja nimetab ainult laste nimesid, õpilased ise peavad tundma, millal küsida, millal vastata. Igale küsimusele järgnegu alati vastus.

2.4. Vastaja saab ülesande jutustada ainult nimetatud tegelasest või teatud sündmusest. Ülesanne on jõukohane hea analüüsivõimega õpilastele, sest kõik üleliigne tuleb välja jätta ja rääkida ainult õpetaja nõutust, nt miks N tegelane haigestus, miks juhtus jutus kirjeldatud õnnetus, kirjeldada või iseloomustada mõnd peategelast jne.

3. Jutustamine

3.1. Vastaja jutustab kodus õpitud pala ning vastab õpetaja küsimustele.

3.2. Õpilane jutustab klassi ees kodus õpitud pala. Nõrgemale õpilasele annab õpetaja abiks jutu illustratsiooniks sobiva teemapildi.

3.3. Eriti sobib jutustada pikemaid mitmeosalisi jutustusi ja muinasjutte. Õpilane peab neid jutustama lühidalt, andes edasi jutukese peamõtte. Sõna-sõnalt, väga täpselt jutustamine on sel juhul välistatud. Tähtis on just olulise väljatoomine, mis valmistab algklassiõpilastele sageli raskusi.

3.4. Tekstilähedase ümberjutustamisega saab õpilasi kontrollida sel juhul, kui oli palutud pala kodus just nii õppida. Seda maksab nõuda vaid siis, kui pala (lõik) on seda väärt. Näiteks autori väga isikupärane keel ja huvitav väljenduslaad, mitmesugused kirjeldused, sõnamäng jmt.

3.5. Õpilane saab ülesande õpitud palast midagi kirjeldada (loodust, mõnda tegelast või tegevust), nt maru, tööpäev kolhoosi õunaaias, või jutustada merest ja rannast. Mõni lugemispala pakub meeldivaid looduskirjeldusi

(ilm enne äikest ja äikese ajal, loodus pärast vihma jne). Seda ei võrdsustata tekstilähedase jutustamisega (vt eelmine punkt).

3.6. Lühemate palade puhul võib õpetaja lasta jutustada lisaks õpikutekstile ka oma mõteteist või elamustest. Näiteks «Kits kärneriks» jutustamisel võib lasta rääkida, kuidas laps oma elias vanemaid abistab, mille eest tema hoolitseb jne; jutukese «Õunaaias» jutustamisel rääkida oma õunaaiaist ja õunte hooldamisest; «Ausõna» puhul tuua näiteid õpilase enda elust: kas ta on kellelegi kunagi ausõna andnud ja kuidas ta seda pidas, või on õpilast ennast kunagi ausõna andmise järel petetud jne.

3.7. Õpilane saab ülesande jutustada oma sõnadega kahekõnet, näidendit või rohke otseste kõnega jutukest. Niisugune ülesanne on raske, kuid arendab hästi kõneoskust. Seda sobib kasutada 3. klassis.

3.8. Õpetajal on aplikatsioonid (kass, koer, maja, mitu puud, tüdruk, siil, vanaisa jne) teatud jutu kohta. Eelmises lugemistunnis käsitleti seda esmakordselt. Järgmisel päeval jutustavad õpilased, asetades iseseisvalt süžee järjekorras pilte flanelltahtlile (magnettahtlile).

3.9. Õpetaja laseb 3—4 õpilasel kodus õpitud pala jutustada osade kaupa, kuid klassi ette tulemata. Kogu klass peab jutustajat hoolega jälgima, sest keegi ei tea, kes peab järgmisena rääkima. Niisugusel juhul ei saa ka ülejäänud klassi tööle rakendada.

3.10. Õpilane jutustab õpitud pala eelmises tunnis koostatud kava järgi. Kava võib olla õpilaste vihikutes või kui see koostati ühiselt tahtlile, annab õpetaja selle eraldi lehekestel. Niisugust varianti on soovitatav kasutada pikemate palade puhul.

3.11. Vastaja jutustab õpitud pala kava järgi. Kava koostati eelmises lugemistunnis. Koduülesanne oli pala selle järgi jutustama õpida. Tunni algul viib «postiljon» 6—7 õpilasele (vastavalt kavapunktide arvule) ühe kavapunktidest. Õpilased jutustavad kohalt sellest, mida kavapunkt nõuab.

4. Pilditekstid

4.1. Vastama tulnud õpilane saab õpetajalt pildi ning vastaja peab jutustama ainult sellest tegevusest, mis on pildil, või ainult sellest tegelasest, kes on pildil.

4.2. Kodus õpitud pala kohta on joonistatud 3—4 pilti. Üks õpilastest seab pildid õigesse järjekorda. Igast pildist räägib ainult 1 õpilane oma kohal seistes.

4.3. Õpetaja annab õpilasele teemapildi ja pealkirja. Õpilane koostab lühikese aja jooksul jutu, mida õpetaja hindab. Pilt ei pruugi lugemispala puudutada, nt karnevalist, suvitamisest, mõnest lennuki- (rongi-, laeva-) sõidust jmt.

4.4. Joonistusploki lehele on kleebitud 3—4 väikest pilti, millest on võimalik koostada jutuke. Pealkiri on antud. Õpilane koostab jutu,

esitades selle õpetajale hindamiseks. Sellest võib saada eelmisi palasid kokkuvõttev jutuke (talveteemad, naistepäeva palad jne).

4.5. Kodus õpitud pala kohta on joonistatud 3—4 pilti (10×10 cm). Õpilane seab pildid õigesse järjekorda ja jutustab ühest tegevusest, s. t koostab jutu ainult ühe pildi kohta. Järgmine vastaja jutustab mõnest teisest pildist. Joonistused võiksid olla eraldi lehtedel. Neid võib hoida ümbrikus, kus on ka teised lugemistundides kasutatavad laste endi joonistatud pildikesed. Niisugust ümbrikutäit illustratsioone saab kasutada kordamisel, kinnistamisel jm.

4.6. Õpetaja riputab klassi ette õpilastele tuttava pildi. Õpilased jutustavad järjest (õpetaja nimetab jutustajad) pildil toimuvast. Igaüks peab hoolsalt jälgima eelmist jutustajat, et lugu saaks loogiline, seotud.

4.7. Eelmises eesti keele tunnis kasutati teemapilti. Õpilased koostasid pildi kohta lauseid, mis kirjutati kandetahvlile (klassitahvli kaetavale osale vm). Järgmisel päeval riputab õpetaja klassi ette sama pildi, kõrvale asetab (avab) tahvli õpilaste koostatud lausetega. Lapsed saavad ülesande paigutada laused järjekorda nii, et vihikusse saaks kirjutada loogilise jutu.

5. Kavastamine

5.1. Õpetaja annab vastajale ülesande kodus õpitud pala suuliselt kavastada. Niisuguse ülesande võib anda palade kohta, mida on väga kerge osadeks jaotada. Eelnevalt peab olema lugemispala osadeks jaotamine ja kavastamine selgeks õpitud.

5.2. Õpetaja annab vastajale ülesande koostada kirjalikult kava kodus õpitud jutukese kohta. Soovitatav on valida pikemaid jutte.

5.3. Õpetaja riputab klassi ette kandetahvli, millele on kirjutatud kodus jutustama õpitud pala kava, kuid segipaisatult. Õpilased loevad kavapunktid üle ning seavad need mõtteliselt järjekorda. Seejärel nimetataksegi kava õiges järjestuses. Kandetahvli asemel võib õpetaja kasutada osaliselt kaetavat klassitahvli või magnettahtli.

5.4. Ülesandeks on koostada kodus õpitud jutu kava (juhul, kui seda varem tehtud pole). Iga õpilane nimetab ühe kavapunkti (tahtlile kirjutatakse parim). Niiviisi koostatud kava valmib kiiresti.

(Järgneb.)

Mis on biotehnoloogia? (I)

RAIVO YILU,
Eesti NSV TA Keemilise ja Bioloogilise Füüsika Instituudi vanemteadur, füüsika-matemaatikakandidaat

Bioloogilise olendina on inimese olemasolu sõltuv tema oskusest bioloogilisi protsesse oma huvides ära kasutada. Maaviljelus, loomakasvatuse, suur osa toiduainetööstusest jne on head näited vastavatest oskustest. Kõike nimetatut aga biotehnoloogiaks ei peeta, kuigi ka biotehnoloogia definitsioonides loetakse põhiliseks insenerlikke oskusi bioloogilisi protsesse inimese huvides ära kasutada (vt näiteks ENE). Võib-olla seisneb vahetegemise põhjus peale traditsioonide ka selles, et põllumajanduses, meditsiinis jm ei osata veel «sihipäraselt ja seostatult kasutada biokeemia, mikrobioloogia ja geneetilise manipuleerimise võimalusi», nagu nõuab. «õigelt» biotehnoloogialt üks paljudest definitsioonidest. Rangelt võttes ei vasta toodud definitsioonile ka traditsioonilised biotehnoloogiad — juustu, veini, leiva, õlle tegemine, etanooli ja söödavalgu tootmine jne. Seepärast peetakse mõnikord vajalikuks teha vahet vana ja uue biotehnoloogia vahel. Kui lugeda biotehnoloogilisteks protsesse, millede läbiviimiseks kasutatakse rakke, eelkõige mikroorganismide rakke, aga ka rakkude komponente — organelle ja fermente, siis uus biotehnoloogia on seotud just selliste protsessidega, milles kasutatakse insenergeneetiliste ja teiste uute meetoditega loodud rakuliine. Tõsi, viimasel ajal on insenergeneetilised meetodid tunginud üha uutele ja uutele aladele, nii et vahetegemine uue ja vana biotehnoloogia ning ka biotehnoloogia ja põllumajanduse, meditsiini jms vahel kaob nähtavasti üsna pea.

Traditsioonilised biotehnoloogiad on olnud kasutusel enamasti aastatuhandeid ning nende teostamine on arenenud kõrge tehnoloogilise kunsti tasemeni. Samas tuleb aga nentida, et vastavad meistrimehed (juustumeistrid, õllepruulijad jt) ei paistnud ega paista ka praegu muu rahva silmis teiste oskajate (põllumehed, insenerid jne) hulgast millegi erilisega silma ning pole olnud märgata erilist elevust ka nende ettevalmistamisel. Toiduainete tehnoloogia ja teised asjakohased distsipliinid teadustena olid omandanud soliidse, traditsioonilise väljanägemise ning nende arengu sujuvust, tundus, ei ähvardanud miski.

Viimastel aastatel aga, kui olla täpne, siis viimase kümne aasta jooksul on biotehnoloogia

osa oluliselt muutunud. Praegu seisab uuenenud biotehnoloogia täie õigusega kõrvuti arvutiasjandusega kõrgtehnoloogiate nimekirja tipus. Olikoolidesse luuakse kiires korras uusi erialasid, vastavate uurimistöõde korraldamiseks eraldatakse iga aasta miljarditesse ulatuvaid summasid ja nad kuuluvad n-õ kohustusliku komponendina kõikidesse kõrgtehnoloogia arendamise programmidesse. Kõige selle tulemusena toimub uue biotehnoloogia areng mitte kuude ega aastate, vaid nädalate ja päevade jooksul (vt uue biotehnoloogia tähtpäevade kalendrit artikli lõpus). Uus biotehnoloogia on väga hea näide sellest, kuidas teadus muutub kiiresti n-õ tootlikuks jõuks. Kaks teaduslikku meetodit, millele ehk enim toetub uus biotehnoloogia: 1) efektiivsed DNA sekveneerimise (geneetilise teksti lugemise) meetodid ja 2) meetodid rakkude, organismide genoomi (geneetilise teksti) sihipäraseks muutmiseks töötati välja aastatel 1973—1977, esimene uue biotehnoloogia firma (lühendatult UBF) loodi aga juba 1976. a. Esimese UBF-i loomisest möödunud kümne aasta jooksul on (juba) lahendatud või lahendamisel järgmised praktilised ülesanded:

1. Meditsiinis ja põllumajanduses vajalike hormoon- ja valkpreparaatide tootmine insenergeneetiliste meetodite abil loodud nn rekombinantsete (inimese poolt sihipäraselt muudetud genoomidega) mikroorganismide abil. Näidetena võiks nimetada insuliini, interferooni, loomade ja inimese kasvuhormoonide jne tootmist.
2. Põllukultuuride ja põllumajandusloomade omaduste sihipärane parendamine, kasutades geenitehnoloogiat. Näidetena võib nimetada keemiliste taimekaitsevahendite (herbitsiidide) suhtes resistentsete põllukultuuride saamist taimede endi geenide muutmise või neisse vajalike võõraste geenide sisseviimise teel.

Kui loomade organismides suurendada kasvuhormooni geeni tootlikkust, nii et kasvuhormooni produtseeritakse rohkem, siis kasvab selline isend kiiremini ja suuremaks kui tema eellased. Vastavad edukad katsed hiirte ja rottidega on juba ajalugu — paar aastat tagasi trükkisid paljud ajakirjad oma kaanel ära pildid suure hiire (kasvanud inimese kasvuhormooni geeniga munarakust) ja sellest kaks korda väiksema tavalise hiirega. Ameerika Ühendriikides arvatakse, et kasvuhormooni biotehnoloogiline kasutuselevõtt loomade kasvu kiirendamiseks ning nende kaalu suurendamiseks muudab oluliselt USA põllumajanduse struktuuri — kaovad perekonnafarmid ning jäävad alles ainult suuretelevõtted. See tähendab, et põllumajandusega tegeleva elanikkonna osa langeb USA-s nähtavasti 1 % piirimaile.

On kindlaks tehtud, et nisutaimede külmakindlust vähendavad neil leiduvad bakterid pseudomonaadide perekonnast. Nende rakud sisaldavad erilist valku, mida nimetatakse jääd tekitavaks valguks, sest ta soodustab jääkristallide tekkimist. Kui nisutaimed asustada samade bakteritega, millelt on aga eelnevalt kõrvaldatud

jääkristallide tekkimist soodustava valgu geen, siis need rekombinantsed bakterid ei lase taimedel kasvada oma metsikul (looduslikul) «vennal», kellel vastav geen olemas, ning töödeldud nisu kannatab kahjuta kuni -7°C temperatuuri.

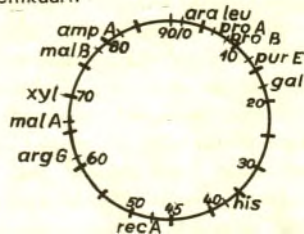
3. Teatavasti toodavad kõrgemate organismide immuunsüsteemid valke — antikehi (immuoglobuliine), mis väga suure selektiivsusega tunnevad ära organismi sattunud võõrvalke ja muid aineid. Tänu antikehade heale äratundmisvõimele pakub suurt huvi antikehade tootmine diagnostika ja ravi tarbeks. Antikehade tootmise probleemi efektiivne lahendamine osutus võimalikuks pärast seda, kui 1975. a C. Milsteinil ja G. Köhleril õnnestus saada esimesed hübriidomid — immuunsüsteemi rakkude lümfotsüütide ja vähirakkude (müeloomirakkude) «kokkusulamisel» tekkivad hübriidrakud, mis toodavad antikehi nagu lümfotsüüdid ja paljunevad pidevalt nagu kasvajarakud. Praeguseks on hübriidomitehnoloogia abil loodud diagnostikad suurema osa meditsiini ja põllumajanduse jaoks tähtsate viiruste, hormoonide jms määramiseks.

Toodud nimekirja võiks kergesti jätkata, kuid loodetavasti annab ta ka praegusel kujul ettekujutuse uue biotehnoloogia saavutustest ja potentsiaalidest. Juba ainuüksi nimetatud tehnoloogiate majanduslik efekt ulatub miljarditesse ning nagu öeldud, pole nimekiri kaugeltki täielik.

Arengu alguspunktiks, millest algas üha kiirenev bioloogia areng, mis lõppkokkuvõttes viis uue biotehnoloogia tekkimisele, tuleb lugeda Mendeli hernekatseid, ehk kui eriti täpne olla, siis geenide teistkordset avastamist 1900. a. 1910. a Morgani poolt alustatud puuviljakärbse *Drosophila* geneetika uurimine näitas, et geenid asetsevad kromosoomides üksteise kõrval ning erinevad kromosoomid sisaldavad erinevaid genee (vt ka geneetika tähtpäevade kalendrit). Samas puudus selgus, mida kujutavad kromosoomid endast keemiliselt, mis molekulid on pärilikkuse kandjad. Uut hoogu said geneetilised uuringud kolmekümnendatel aastatel, kui N. Bohri ümber tekkis bioloogiast huvitatud füüsikute grupp, kes püüdis nii füüsikas toimunud revolutsiooni vaimu kui ka täppisteaduslikke meetodeid geneetikasse üle kanda. Võib eksimist kartmata väita, et just füüsikute tulekuga saab seletada geneetika meelisuurimisobjekti vahetumist — puuviljakärbse asemele tulevad bakterid ja nende viirused (bakteriofaagid). Ja kui 1943. a S. E. Luria ja M. Delbrück demonstreerivad tänu täppisteaduslikule katsete planeerimisele ja katseandmete töötlemisele, et mutatsioonid võivad olla spontaansed, on meelisobjekti vahetus lõplik. 1944. a näitavad O. T. Avery, M. MacLeod ja M. MacCarty, et bakterite geenid jäävad teovõimeliseks ka pärast bakterite endi surmamist, nii et neid on võimalik üle kanda elavatesse rakkudesse «surnud» bakterite lahusest. Samas töös demonstreerivad Avery ja tema kolleegid, et geenide ülekanne lahusest raku (rakkude transformatsioon) ei kao lahuse töötlemisel valke lõhustavate fermentidega (proteasididega) ega RNA-d lõhustavate fermenti-

dega ribonukleasididega. Transformatsiooni aga ei toimu, kui töödelda «geenide lahust» DNA-d lõhkuvate ensüümide desoksüribonukleasididega. Tagantjärele tarkusega võib öelda, et sellega oli ju tegelikult tõestatud, et DNA ja ainult tema on pärilikkuse kandja, aga läks veel peaaegu kümme aastat, enne kui sellealased vaidlused lõppesid. 1952. a näitasid A. Hershey ja M. Chase, et bakterite nakatamisel bakteriofaagidega siseneb bakteriraku ainult radioaktiivse fosforiga märgitud DNA, radioaktiivse väävliga märgistatud faagipartikli koostisse teise komponendina kuuluvad valgud (faagikesta valgud) aga jäävad lahusesse. Need katsed veensid lõplikult: kauaotsitud geenide kandja (geenide substraat) on DNA.

Kuni kestis vaidlus geenide substraadi keemilise olemuse üle, tegid pärast Teise maailmasõja lõppu geneetikasse vabanenud «ajud» ühe avastuse teise järel. Avastatakse rekombinatsiooniprotsessid bakteritel ja faagidel ning selgitatakse välja transformatsiooniprotsessi iseärasused (efektiivsus, optimaalsed tingimused transformatsiooni teostamiseks jne). Avastatakse faagide võime kanda genee ühest rakust teise (transduktsioon) ja, mis ehk kõige tähtsam, 1952. a avastab W. Hayes, et geenide ülekanne kahe tema poolt uuritud soolekepike *Escherichia coli* tüve puhul toimub ainult ühte tüüpi rakkudele teistele, mitte kunagi aga vastupidi. W. Hayes ja J. Lederberg teevad aastaga kindlaks, et isarakud — doonorrakud sisaldavad kromosoomivälist geneetilist faktorit (F-faktorit), mille J. Lederberg nimetab plasmiidiks. Näidatakse, et F-faktori ülekanne toimub erilise sugulise protsessi — konjugatsiooniprotsessi käigus ning et konjugatsiooni ajal on doonor- ja retsiipientrakud omavahel ühendatud spetsiaalse valgulise torukesega — piiliga, mille kaudu F-faktor kantakse ühest rakust teise. Tehakse kindlaks, et F-faktor on võimeline integreeruma peremeesrakkude kromosoomi ning sealt välja tulema — elimineeruma, haarates mõnikord endaga kaasa ta kromosoomseid genee (F-faktor on episoom). Peale selle võivad F-faktoreid endi ning F-faktori ja kromosoomi vahel toimuda rekombinatsiooniprotsessid. Kasutades kõiki nimetatud F-faktori häid omadusi, asutakse intensiivselt kaardistama mutatsioone bakterite kromosoomides ning uurima geenide peenstruktuuri. Selle töö tulemusena tekivad bakterite geenikaardid, mille ühe näitena on joonisel 1 toodud soolekepike *Escherichia coli* lihtsusustatud geenikaart.



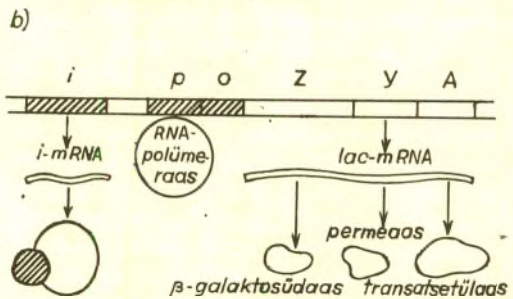
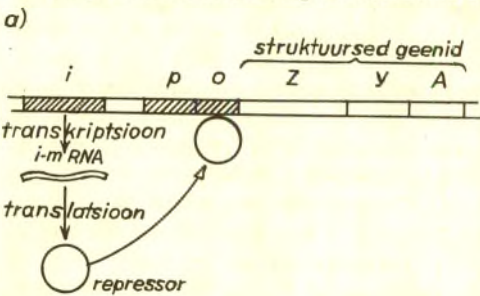
Joonis 1. *E. coli* lihtsusustatud geenikaart. Ringikujulisel kromosoomil on tähistatud geenide vastastikune asetus.

Peab rõhutama, et mutatsioonide tekitamiseks kasutati toliaegses molekulaargeneetikas põhiliselt keemilisi aineid (mutageene) ning rakude kiiritamist ultraviolet- või röntgenikiirtega. Esimesel juhul räägiti keemilise, teisel juhul füüsikalise mutageneesi protsessidest. On selge, et nii keemilise kui füüsikalise mutageneesi käigus tekitatud mutatsioonid on juhuslikud, meile vajalike (meid huvitavate) mutatsioonide tekkimine on üsna vähetõenäoline ning probleemiks on mutantide eraldamine. Mutatsioonide tekkimise sageduse uurimiseks ja mutantsete rakkude eraldamiseks õpiti osavalt kasutama selektiiv-söötmeid, millel ainult meid huvitavad mutandid välja kasvavad või kus nende kolooniad on kerge eristada teistest.

1930. aastate teisel poolel alanud geneetika ajaloo, n-õ bakterite ja faagide ajajärgu tiptöödeks tuleb lugeda geenide peenstruktuuri uurimisi. Oskuslik statistiliste meetodite kasutamine võimaldas S. Benzeril viia mutatsioonide kaardistamise meetodite lahutusvõime kuni mõne nukleotiidiini. Teiste sõnadega, uurijatel õnnestus kindlaks teha ja eristada mutatsioone, millede vahekaugused olid vaid paar-kolm nukleotiidi. Tekkis olukord, kus mutatsioonide avastamine ja nende vahelise kauguse määramine oli

kaugelt kergem kui mutatsioonide olemuse kindlakstegemine. Kuna selle kindlakstegemine, kas mutatsiooni tulemusena vahetus aminohappejääd kodeeritavas valgus või muutus geeni ekspressiooni intensiivsus vms nõudis mahukaid täiendavaid rakkude ainevahetuse iseärasuste uurimisi, tekkis palju dešifreerimata mutatsioone, mida tähistati vaid numbri või tähega bakteri või faagi geenikaardil.

Samas ei saa jätta tähelepanuta tähtsaid tulemusi, mis saadi geenide sisemise struktuuri uurimisel mõningatel eriti soodsatel juhtudel. Geenide eri piirkondade «tähenduse» — geenide peenstruktuuri uurimise tähttheteks tuleb lugeda 1959. aastat, kui F. Jacob ja J. Monod postuleerisid operoni mudeli (joonis 2). Sellega sai selgeks, kuidas toimub geenide aktiivsuse regulatsioon, kui bakterirakud satuvad erinevaid kasvuaineid (glükoosi, galaktoosi, aminohappeid jne) sisaldavatesse keskkondadesse. Operoni mudel on olnud teejuhiiks kõikidele hilisematele geenide reguleeritava ekspressiooni alastele uuringutele ja nende tulemused omakorda on liisanud uusi detaile kanoonilisele mudelile. DNA sekveneerimise ajastul on selgunud ka erineva tähendusega regulaatorpiirkondadele iseloomulikud nukleotiidsed järjestused.



Joonis 2. F. Jacobi ja J. Monod' poolt postuleeritud reguleeritavate prokarüootsete geenide mudel — operon. Joonisel on kujutatud lac-operoni, mis kodeerib kolme laktoosi kasutamist võimaldavat valku *E. coli* rakus. Näeme, et laktoosi kasutamise geenil on üsna keeruline struktuur (peenstruktuur). *i*-piirkond tähistab geeni osa, mis kodeerib struktuursete geenide lugemist (transkriptsiooni) reguleerivat valku — repressorit. *p*-piirkonda nimetatakse promootoriks, sellele piirkonnale seondub RNA-polümeeraas, mis teostab struktuurgeenide transkriptsiooni. *o*-piirkonda — operaatoripiirkonda seostub laktoosi puudumisel bakterite toitekeskkonnas repressor, mille tõttu struktuurgeenide transkriptsiooni ei toimu (vt ülimest osa joonisel). Kui *E. coli* toitekeskkonda lisatakse laktoosi, seostub see repressoriga ning takistab viimase seondumist operaatoripiirkonnaga. RNA-polümeeraas saab võimaluse seonduda promootoriga ning struktuurgeenid transkribeeritakse — tekivad laktoosi kasutamiseks vajalikud valgud (alumine osa joonisel).

Kirjeldatud tööd geenide kaardistamisel ja nende peenstruktuuri uurimisel toimusid tegelikult juba pärast seda, kui J. Watson ja F. Crick olid postuleerinud DNA kaksikspiraalse ehituse, millega selgus, kuidas pärikl neljatäheline tekst DNA-s molekulaarsel tasemel kirja on pandud. DNA molekulaarse ehituse kindlakstegemine pani aluse tõelisele avastuste laavinile. Natuke rohkem kui 10 aastaga said selgeks praktiliselt kõikide bakterirakus toimuvate tähtsamate protsesside (valkude biosünteesi, geenide aktiivsuse regulatsiooni, DNA replikatsiooni jne) molekulaarsed mehhanismid (vt kalendrit käesoleva artikli II osas). Edaspidise biotehnoloogia arengu seisukohalt on märkimisväärne, et 1957. aastast hakkasid kiiresti kogunema andmed, mis näitasid, et bakteritüvede resistentsus antibiootikumi-

de suhtes, mis seoses antibiootikumide laialdase kasutamisega meditsiinis ja antibiootikum-resistentsete patogeensete bakteritüvede tekkimisega osutus tähtsaks meditsiiniliseks probleemiks, on seotud vastavate plasmiidide (R-faktorite, R ingliskeelsest sõnast *resistent*) olemasoluga kõnesolevates rakkudes. Ilmnes, et plasmiidid (vt ka F-faktor) on laialdaselt levinud ning et nad on, tänu oma suurele liikumis- ning kromosoomide replikatsioonist sõltumatule isepaljenumisvõimele väga efektiivsed geenide laialikandjad rakkude vahel. 1966. aastaks tehti kindlaks, et plasmiidid on rõngakujulised DNA molekulid.

Sellega olid kõik ettevalmistused tehtud uueks sammuks, sammuks, mis juba vahetult valmistas ette jutuksolevat biotehnoloogilist revolutsiooni. Sõnastame veel enne edasist analüüsi põhitead-

mised, milleni geneetika areng oli kuuekümnenda aastate teiseks pooleks välja jõudnud:

1. Olid avastatud kõik tähtsad geneetilised protsessid, milles DNA osaleda võib: transformatsioon, transduktsioon, rekombinatsioon, integratsioon, eliminatsioon. Tänu DNA molekulaarse struktuuri väljaselgitamisele olid selgunud ka enamiku nende reaktsioonide molekulaarsete mehhanismide põhijooned. Olid leitud optimaalsed tingimused ja plasmiidide näol ka mugavad DNA molekulid nende protsesside eksperimentaalseks korraldamiseks.

2. Olid kindlaks tehtud prokarüootsete rakkude geenide eri piirkondade (*sic!* piirkondade) funktsioonid (promootor-, operaatorpiirkonnad jne) ning geenide aktiivsuse regulatsiooni põhimõtted (operoni mudel).

3. Oli välja töötatud strateegia ja (töömahukad) meetodid tehnoloogilistes protsessides kasutatavate mikroorganismide tüvede omaduste parandamiseks: a) oma olemuselt juhuslikud keemilised ja füüsikalised mutagenesi meetodid, mille abil saadi mutante ning b) kasulike mutantide valiku meetodid selektiivsõotmetel.

UUE BIOTEHNOLOOGIA TÄHTPÄEVADE KALENDER

1976

Loodi esimene rekombinantse DNA kasutamisele orienteeritud firma, nn uue biotehnoloogia firma (lühendatult UBF) Genentech, USA.

1980

USAs hakati patenteerima mikroorganisme (ka rekombinantseid).

S. Cohen ja H. Boyer said patendi rDNA konstrueerimise meetodile.

Inglismaal ja SFVs alustati plaanipärasest biotehnoloogia arendamist.

UBF-i Genentech'i järjekordsel aktsiate müügil püstitati Well Streeti rekord hinnatõus — ühe aktsia müügihind tõusis börsil 20 minutiga 35 dollarilt 89 dollarini.

1981

Esimene monokloonsete antikehade kasutamise loodud diagnostikakomplekt jõudis USAs turule.

Tuli müügile esimene automaatne DNA-süntesaator.

Jaapanis ja Prantsusmaal alustati plaanipärasest biotehnoloogia arendamist.

UBF Cetus müüs oma esimesed aktsiad 115 miljoni dollari eest (Wall Streeti rekord esimeste aktsiate müügist kogutud sularaha summas).

Aasta lõpuks oli loodud üle 80 UBF-i. Mitmed suurfirmad olid alustanud biotehnoloogilisi arendusprojekte. Du Pont eraldas vastavateks arendustöödeks 120 miljonit dollarit.

1982

Euroopa turule jõudis esimene rDNA kasutamisel põhinev vaktsiin (loomade kolibatsilloosivastane vaktsiin).

USAs ja Inglismaal jõudis turule esimene rDNA kasutamisel põhinev ravim — inimese insuliin (humuliin).

1985

Kaks UBF-i, kes tootsid monokloonsetel antikehadel põhinevaid diagnostikume müüdi suurtele farmaatsiafirmadele (esimesed UBF-ide müügid, müügihind 300 miljonit dollarit).

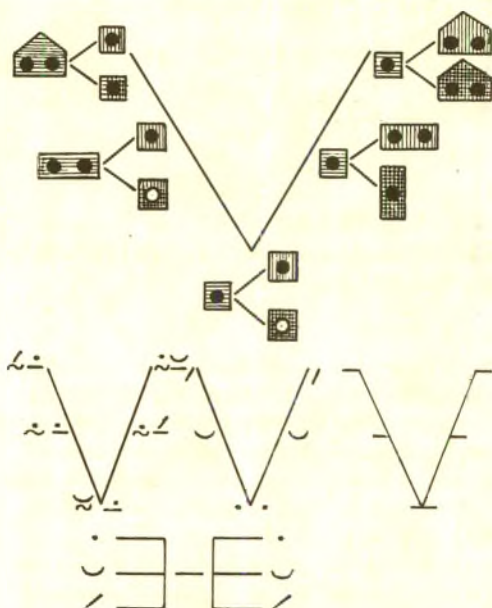
Õigekirja- vilumuse kujundamise probleeme abikoolis

KARL KARLEP,
TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja, dotsent

Abikoolide eesti keele õpetajad on viimastel aastatel saavutanud märgatavat edu õpilaste õigekirjaoskuse kujundamisel. Seda esmajoones algklassides. Muret tekitab aga olukord, et ligi kolmandikul õpilastest ei arene nimetatud oskus isegi vanemates klassides vilumuseks. Mis on selle põhjus?

Objektiivse tingimusena tuleb arvestada abikooli õpilaste vaimse tegevuse iseärasusi. A. Luria kirjutab, et sageli neil automatiiseeritud vaimsed toimingud ei kujune, toimingu operatsioonid jäävad hargenuks ja väliseks, toetumata sisekõnele (3, lk 12). Tõepoolest, skeemide ja õpetaja korralduste abil suudavad ka nõrgad õpilased üleklassitöös sõnade häälikkoostist analüüsida ning neid sõnu õigesti kirjutada, iseseisvas töös aga eksivad. Kindlasti põhjustab seda ka õpetamise metoodika ebatäiuslikkus, mis ei kindlusta kirjutamistoimingu ja selle operatsioonide sooritamise kiirust ja hargnevuse vähenemist. Õpilane kirjutab sageli märgatavalt kiiremini, kui ta kirjutatavat sõna analüüsib. Pealegi ei ole kõik analüüsi komponendid omandatud nii, et neid sooritada iseseisvalt. Üliõpilaste katsed abikooli 8. klassis näitasid, et ligi pooled õpilastest on raskustes tiiviku valikuga, häälikupikkuse muutmisel moodustatakse võimalikest variantidest iseseisvalt ainult 70—80 %, sõnade häälikkoostist häälikurühmade kaupa määratakse õigesti samuti ainult 60—70 %. Ülesanded täidetakse seejuures küllaltki aeglaselt. Tulemused paranevad, kui õpilasel on abiks skeemid ning tema tegevust suunab õpetaja oma korraldustega. Kuid iseseisval kirjutamisel sellised võimalused puuduvad. Seega olgu metoodika täiustamise esmane ülesanne ettevalmistavate töövõtete (nt häälikurühma ja häälikupikkuse määramine) automatiseerimine: **kiirustreening**, üleminek **osinkõnele** ja seejärel **sisekõnele**, millega kaasneb esialgu skeemide-orientiiride lihtsustamine, seejärel nende varieerimine (ka üldistatud variantide kasutamine) ning lõpuks skeemidest loobumine. Näiteks häälikupikkuse

muutmisel on vaja kiirustreening korraldada kindlasti ka üldistatud skeemidega, mis võimaldavad häälikupikkust muuta sõltumata häälikurühmast. Sobib takti koputamine, õpetaja järjest kiirem osutamine skeemidele jne (4, lk 30). Toogem näiteks mõned võimalikud tiiviku variandid:



Tuleb arvestada, et kirjutamiseks vajalike üksikoperatsioonide valdamine ei kindlusta veel õigekirja kui keerulist kõrgema tasandi toimingut. Viimaste aastate psühholoogiauurimused võimaldavad väita, et kõrgema tasandi toimingut ei saa sooritada varem omandatud operatsioonide lihtsa liitmise teel (1, lk 47). Seega omandatakse õigekirjavilumused ikkagi ainult sõnu, lauseid ja teksti kirjutades, mitte lihtsalt ettevalmistavate harjutuste tulemusel. Selleks peab laps kõigepealt mõistma eesmärgi — õigesti kirjutada, seejärel aga teadma ja valdama selleks vajalikke töövõtteid ja nende järjestust. Just viimase ülesande täitmist metoodika sageli ei kindlusta. Näiteks N. Ossipova (4, lk 75 ja 76) leidis, et õigekirja kontrollimisel abikooli õpilased «unustasid» töövõtete järjekorra (seejuures valdasid nad elementaarseid võtteid). Tulemused paranesid oluliselt, kui iga võtte sooritamine märgiti esialgu numbriga või mingi märgiga (õpilastele anti toimingu väline programm). Kirjeldatud võtte on igati põhjendatud, kui arvestada vaimselt alaarenenud laste kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni arenematust.

Sarnast olukorda esineb ka normaalsetel 5- ja 6aastastel koolieelikutel (2, lk 77 ja 78). Hoolimata sellest, et nõrgema alarühma lapsed suutsid häälikuid üksteisest eristada ja nimetada ning häälikute rühma määrata, tuli neile foneemanalüüsi iga elementaarne operatsioon järjekorras meelde tuletada. L. Zurova jõudiski järeldusele, et modelleerimist vajab

mitte ainult võtete sooritamine, vaid ka töövõtete järjestus (2, lk 94).

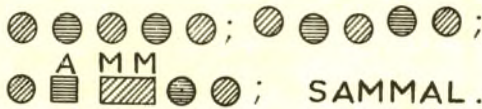
Missuguste operatsioonidega jääb laps hätta sõna kirjutades? Meil on kasutusel mitmesugused tähelünkarjutuste variandid ning sõna iseseisev kirjutamine. Esimesel juhul on ülesanne püstitatud, vaja on valida ja kirjutada ühe- või kahekordsed tähed. Selleks peab õpilane häälikute pikkusi määrama ja selle põhjal tähed valima. Raskus võib tekkida esimese puhul, aga ka siis, kui üks operatsioon jääb sooritamata. Tegelikult ongi vaja häälikupikkuse muutmise ühendada tähtede valikuga. «Sillaks» hääliku pikkuse ja ühe- või kahekordse tähe vahel on noop või mingi muu skeem. Kui laps muudab hääliku pikkust ja määrab selle, fikseerib ta tulemuse kas noobi või vältemärgiga. Nüüd tulebki valida tähed. Nimetatud operatsioon lapse tegevuses kahjuks sageli puudub ja ta kirjutab ikkagi juhuslikult. Järelikult on seose loomiseks vaja välja töötada vastavate ülesannete süsteem: tähete valik noopide juurde ja vastupidi (1., 2., osaliselt 3. klass), noopidest laotud sõna ladumine tähtedega (kahjuks kasutatakse teistkordset ladumist lubamatult vähe), samuti sisehäälikute skeemide ja tiiviku skeemide juurde (alates tiiviku kasutamisest), sõnade kirjutamine tiiviku skeemide kõrvale, kirjutatud sõnade ja tiiviku skeemide sobitamine.

Arvatavasti on võimalik kasutada ka selliseid võtteid nagu sõrmede tõstmine (1+1, 2+1, 1+2) vastavalt hääldamisele tiiviku järgi või tähtedele osutamine (tähtede tõstmine) üheaegselt hääldamisega. Kui hääldamine tiiviku järgi automatiseerub, on aeg piirduda ainult tähtede valikuga skeemide põhjal. Kindlasti on vajalik kiirustreening, et iga noop või skeem kutsuks momentaanselt esile kujutluse tähtedest, tiivik tervikuna aga kujutlused kriitiliste häälikute võimalikest pikkustest.

Iseseisval kirjutamisel peab õpilase tegevus algama ülesande seadmisega — kriitiliste häälikute määramisega. Opilast segab häälimise vähene automatiseeritus (tegeldakse esmajoones häälikute järjekorra määramisega) kui ka häälikurühmade puudulik tundmine. Järelikult on eeltingimuseks vajalik häälimistreening (vilumuse võib saavutada 3. klassis) kui ka häälikurühmade määramine sõnas. Sobivad järgmised harjutused: ladumine värviliste noopidega või skeemide koostamine, mingi rühma häälikute nimetamine sõnas (katus — a, u; k, t; s) või nende arvu määramine, tähtede joonimine (ka^{tu}s, ka^{tu}s, ka^{tu}s). Kiirust tuleb treenida esmajoones suulises töös. Järgneb kriitiliste häälikute leidmine sõnas. Selleks sobib kriitilistele häälikutele vastavate noopide liigutamine alla või üles laotud sõnas, ohtlike häälikute nimetamine kuulatud sõnas (kiirus!), vastavate tähtede eraldamine püstkriipsudega kirjutatud sõnades. Etapiti saab tööd korraldada järgmiselt:

1) sõna ladumine ühesuurustest värvilistest noopidest; 2) kriitiliste noopide paigutuse muutmine real; 3) kriitiliste noopide asendamine vastavalt häälikute pikkusele (võib kaasneda tähtede valik); 4) sõna ladumine tähtedest.

Näiteks:



Et nimetatud oskust rakendada kirjutamisel, tuleb õpilasel «ohtlikud» kohad kõigepealt märkida. Tähtedest ladumisel võib kasutada võtet, kus vastavate tähtede asemel kasutatakse mingeid sümboleid (noope).

Näiteks sõna SAMMAL: S ● ● AL. Sellele järgneb häälikupikkuse määramine ja tähtede valik. Kirjutamisel võib kriitilised häälikud esialgu märkida kriipsudega (S _ _ _ AL). Nüüd kerkib veel üks probleem — tiiviku valik. Senini selliseid harjutusi pedagoogid praktiliselt ei kasuta. Kuidas aga selleta tiivikuid iseseisvalt kasutada? Eelnev analüüs lubab väita, et sõna iseseisva kirjutamise algoritm on järgmine (oletades, et laps juba valdab häälikute—tähtede järjekorra määramist): kriitiliste häälikute leidmine, tiiviku valik, kriitiliste häälikute pikkuse muutmine ja määramine, tähtede valik, kirjutamine. Vastava algoritmi võiks modelleerida järgmiselt:

1. ? | — ? |
2. ? √
3. ? . √ /
4. ? a, aa; l, ll; b, p, pp.

Esialgu on vaja kõik operatsioonid skeemidel või tabelitel fikseerida, seejärel aga tegevust kommenteerida, et lõpuks üle minna tõeliselt teadlikule (kontrollitavale) iseseisvale kirjutamisele. Kirjutamistoimingu hargnevuse vähenedes peaksid kõigepealt omavahel ühinema 1. ja 2. ning 3. ja 4. operatsioon (osutatakse tiivikule ja valitakse kohe ühe- või kahekordsed tähed).

Õigekirjavilumuste kujundamisel on veel üks oluline reserv — ärakiri. Viimane täidab aga nimetatud eesmärgi ainult siis, kui õpetame lapsed kirjutama sõnade ja sõnaühendite kaupa ning kirjutatut kontrollima. Selleks on vaja, et õpilane harjuks enne kirjutamisele asumist lauset (või sõna) lugema, kriitilisi kohti märkama, sõnade tähtkoostist võrdlema.

1. klassis alustatakse sõnade ladumisega eeskju järgi koos järgneva kontrolliga. Pärast kirjatehnilisi harjutusi järgneb samade sõnade ärakiri (kirjutatud sõnad, trükitud või laotud sõnad). Enne kirjutamist sõnad

häälitakse, leitakse kahekordsed tähed ja sulghäälikud, kirjutamise ajal sõna kaetakse kinni, kontrolliks avatakse uuesti.

2.klassi põhiülesandeks jääb õppida sõnu ja lauseid (2—4 sõna) enne kirjutamist lugema, neid iseendale fikseerima sõnade kaupa, sõnu tähthaaval võrdlema. Kontrollioskuse kujundamiseks harjutatakse vigade leidmist, võrreldes korrektuurteksti originaaltekstiga. Veaga sõnad kas märgitakse või esitatakse vigade arv lause lõpus.

Ärakirjavilumus peaks kujunema 3.—4. klassis. Soovitav töökorraldus on järgmine: lause lugemine, sõna või sõnaühendi lugemine, kriitiliste kohtade vaatlus sõnas ja keeruliste sõnade häälimine, kirjutamine peast (tekst kaetud), järelkontroll. Paralleelselt harjutatakse häälimise kiirust.

Ärakirjarahjutusi on algklassides vaja sooritada pidevalt, praktiliselt kõikides keeleõpetuse tundides 5—10 minuti jooksul. Kasutada saab materjali, mida õpilased niigi tahvlilt ära kirjutavad. Ei ole põhjust muretseda, kui töötempo paaril esimesel kuul mõneti langeb.

Käesolevas artiklis esitatud ettepanekud on osaliselt kontrollitud metoodiliste otsingute käigus Tartu abikoolis, osaliselt tulenevad aga teoreetilisest analüüsist. Põhiseisukohad on järgmised: kirjutamistoimingu operatsioonid vajavad senisest rohkemat automatiseerimist (töövõtte sooritamine kiiresti ja abivahenditeta); kirjutamistoiming vajab samuti esialgu hargnenud sooritamist ja seejärel automatiseerimist, vastasel korral võib laps omandatud analüüsi oskusi kirjutamisel mitte rakendada. Selleks soovigem erikoolide õpetajatele ja logopeedidele edukaid metoodilisi otsinguid.

Kirjandus

1. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Под ред. Н. Н. Поддъякова и А. Ф. Говорковой. М., Педагогика, 1985.
2. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. Под ред. Л. А. Венгера. М., Педагогика, 1986.
3. Умственно отсталый ребенок. Под ред. А. Р. Лурия. М., Изд.-во АПН РСФСР, 1960.
4. Управляемое формирование психических процессов. Под ред. П. Я. Гальперина М., Изд.-во МГУ, 1977.

6aastane liitklassis

Emakeele- õpetus (1. + 2. kl)

MILVI ROOSLEHT,
PTUI koolieelse kasvatus- ja algõpe-
tuse sektori vanemteadur, pedagoog-
ikakandidaat

Liitklassis 6aastaste õpetamise olulisi iseärasusi on asjaolu, et selles vanuses kooliülik on väga raske rakendada iseseisvale tööle, sest lisaks tahtelise tähelepanu suhtelisele nõrkusele õppeaasta algul puuduvad neil samal ajal ka õpioskused üldse. See tingibki vajaduse anda mõlemale klassile võimalikult ühisteemalisi tunde (1). Emakeeleõpetuses 1. + 2. klassi liitmisvariandi puhul on see ka olulisel määral võimalik, ent eeldab õppematerjali käsitlemise järjekorra muutmist. Järjekorra muutmine toimub suuresti 2. klassi osas, kuna 1. klassis kasutatav aabitsaõpetus moodustab samm-sammult järgnevate ülesannete rea. Materjali ümberplaneerimisel tuleb silmas pidades nii kasvatus- kui õpetusvajadusi. Kasvatusülesanded on tihedasti seostatud eelkõige kõnearendusülesannetega. Teatavasti on sellekohane ühistemaatika fikseeritud juba õppeprogrammis (2). Teised õpetusülesanded esinevad aabitsa- ja lugemisõpetuse ning õigekirja aluste kujundamise näol.

Aabitsaõpetuses 1. klassis lähtutakse järgmistest teemadest:

1. Lause ja sõna.
2. Häälikute kvalitatiivne erinevus ja arv sõnades.
3. Täis- ja kaashäälikud.
4. Häälikute kolm pikkust.
5. Lühikese, pika ja ülipika täis- ja suluta kaashääliku märkimine sõnades tähtede abil.
6. Ühesilbiliste sõnade ja lühikese lause lugemine.
7. Kahe-kolmesilbiliste sõnade ja lihtlausete lugemine.
8. Lühikese, pika ja ülipika sulghääliku märkimine sõnades.
9. «teeb»-sõnade kirjpilt.
10. Kaashäälikuühendi kirjpilt.
11. J märkimine kirjas.
12. Ülipika sulghääliku märkimine liithäälikuna ühe tähe abil.
13. Üleminek normaalkirja lugemisele.

1. klassis toimub aabitsaõpetuses üheaegselt nii lugema õpetamine kui ka ettevalmis-

tustöö õigekirja omandamiseks. Seepärast on selle kõrval 2. klassis võimalik käsitleda nii lugemisõpetuse kui õigekirja kujundamise teemaikat.

Lugemisõpetuses 2. klassis on arvestatavad järgmised teemad:

1. Lugemistehnika süvendamine.
2. Teksti liigendamine.
3. Vestlemine, kuulatu, loetu ja küsimuste alusel.
4. Lugemispala sündmustik ja komponendid.
5. Loetu jutustamine tekstilähedalt.
6. Vestlemine ja jutustamine pildi (pildiseeria või kujutuspildi) alusel.
7. Lugemine tekstist info hankimise eesmärgil.

2. klassi keeleõpetuses ja õigekirja kujundamisel on töö aluseks järgmised teemad:

1. Lause piiritlemine kirjas ja suur algustäht nimes.
2. Liithääliku pikkuse määramine, muutmine ja märkimine kirjas.
3. Häälikuühendi märkimine.
4. J sõnades.
5. H sõna algul.
6. -b ja -vad õigekiri.
7. Tähestik ja selle kasutamine.
8. Kes? ja Mis?

Kui ümberplaneerimisega on võimalik saavutada õpetusülesannete tasandil temaatiline lähedus, siis enamasti on see teostatav ka kasvatuslikul-kõnearenduslikul tasandil ja tund on planeeritav samateemalisena. Kui õpetusülesanne seda ei võimalda, ent kasvatuslikku-kõnearenduslikku valdkonda on võimalik ühitada, on tund planeeritav osalise ühistööga. Harva annab võimaluse osaliseks ühistööks tunnis vastupidine olukord, s. t sarnane õpetusülesanne realiseerub erineval kõnearenduslikul tasandil (lugemispalade täiesti erinev sisu).

Näiteks, kohe õppeaasta esimesel nädalal on võimalik viia läbi 4 ühisteemaga ja 3 osalise ühistööga tundi.

Esimene tund teemal «Õppimine — kõikide laste tähtis töö» (Aabits, lk 6—7, 2. klassi lugemikust luuletus «Miks ja miks»). Kasvatus- ja kõnearendusülesanne: vestelda koolikäimise eesmärgist, õppimisest kui laste eriti tähtsast ülesandest. Õpetuseesmärgid: 1. klassile — pöörata tähelepanu sõnade mitmekesisusele ja kõlamisele kõnes üksteise järel (vt aabitsaõpetuse I teema); 2. klassile — meenutada luuletuse lugemise eripära (vt lugemisõpetuse I teema).

Teise, kõnearendustundi teemal «Meie kool» eesmärk on tutvustada ja tutvuda ka koolimajaga ning käitumisega kooli ruumides, samuti õppida selgeks ja korrata oma kooli nime ja aadressi.

Neljas tund teemal «Õppimine — kõikide laste tähtis töö» (Aabits, lk 10—11, 2. klassi lugemikust pala «Üks tähtis kuu»). Kasvatus- ja kõnearendusülesanne: vestelda pildiseeria alusel sügisest ja laste erinevatest tegevustest

koolis, õppimise eri viisidest; luua teabeline alus koolisse positiivse suhtumise kujunemiseks. Õpetuseesmärgid: 1. klassile — pöörata tähelepanu sõna tähendusele, õppida eristama sõnu lauses, tähistama noobiga (vt aabitsa-õpetuse I teema); 2. klassile — tutvuda luuletuse päheõppimise võtetega, kanda üle saadud emotsionaalne laeng ilmekasse esitusse (vt lugemisõpetuse I teema).

Seitsmes tund teemal «Leib — paljude inimeste ühistöö» on klassivälist lugemist ettevalmistav ja suunav kõnearendustund, mille eesmärgiks on kujundada austavat suhtumist leivasse; õppida kuulamisel jälgima jutustuse süžeed ja vestlema kuulatu alusel ning dramatiseerima. Tunni aluseks on muinasjutt «Leivakuke» ja M. Kesamaa «Kust tuli leib».

Osaliselt ühitatavad on tunnid teemadel «Liigelda peab oskama» (1. klass) ja «Opi tundma oma kooliümbrust» (2. klass); «Kodu on kõigile armas» (1. klass) ja «Tere sügisel!» (2. klass) läbi kahe tunni.

Emakeeletunde on I poolaastal 6aastastel lastel 8, 2. klassis 7. Järelikult tuleb igal nädalal üks 6aastaste laste emakeeletund liita 2. klassi mingi teise õppeaine tunniga. Otstarbekas on seda teha mitte järgalt, st liites kindlad tunnid pikemaks ajaks, vaid arvestades õppeainete konkreetsete teemade liitmissobivust. See muidugi eeldab dünaamilist tunniplaani, ent on samal ajal laste jaoks kõige sobivam variant. II poolaastal on olukord vastupidine ja teise õppeaine tunniga vajavad liitmist kaks 2. klassi emakeeletundi.

Kuigi 1. ja 2. klassi liitmisel on võimalik anda suhteliselt palju ühisteemalisi tunde, jäävad mõningad tunnid siiski eri teemalisteks. Ka osalise ühistööga tundides on vaja 6aastasi lapsi rakendada iseseisvalt tööle. Selleks saab kasutada mitmesuguseid arendavaid ja õppemänge (1) 2...3 raskusastmes.

Mängud võib tinglikult jaotada rühmadeks.

□ Osadest kokkupandavad pildid. Õppeaasta alguses sobivad hästi väikelastele mõeldud pildikuubikud.

□ Tähetundmise mängud, näiteks osadest kokkupandavad pildikontrolliga (pöördel) tähekaardid.

□ Völuringid. Pildid, mille järgi öeldud sõna des tuleb leida lõpuhäälik ning asetada pildi kõrvale teine pilt, mille järgi öeldud sõna peab algama sama häälikuga. Ringid võivad koosneda 6...9 pildist ja annavad doomino põhimõttel kontrolli võimaluse.

□ Doominomängud. Seondub sõna noopskeem ja sõna tähistav pilt, raskem variant — vastupidi. Komplekti võib koostada 4...6 nn doominokivist. Doominomängud lugemismängudena on kasutatavad õppeaasta lõpuni: a) sõna ja pilt, b) lause ja pilt, c) jutu lõik ja pilt, d) mõistatus ja pilt.

□ Häälikumäng piltidega. Kaardil on pilt, mille järgi öeldud sõna tuleb jaotada häälikuteks, ning juurdelisatud lahtised pildid reasta-

da nii, et nende järgi öeldud sõnade esimesed häälikud moodustaksid koos põhipildi sõna.

□ Piltide rühmitamine sõna häälikute noopskeemi järgi. Aluskaardil on antud kahe sõna skeemid. 7...8 üksikpilti tuleb jaotada skeemide vahel.

□ Sõnalotod. On kasutatavad alates aabitsaperioodist. Raskusastme tõstmiseks võib kasutada lisaülesannet, näiteks, ühel lotokaardi pildil kujutatud esemete pealkirjastamine ja vastava sõnakaardi valimine.

□ Pildikuubikud sõnade ütlemiseks ja ladumiseks. Iga pilt kuubikul kannab sõna raskusastet tähistavat märki. Sobivad hästi töö diferentseerimiseks ja on nii jõukohased kõikidele lastele.

□ Pildikontrolliga deformeeritud lause taastamine.

□ Lause sobitamine pildiga ja deformeeritud tekstist jutu koostamine.

□ Piltvastuste valimisega mõistatused.

Kirjandus

1. Kivi L. Õpetamise iseärasused kuueaastaste liitklassis. — Nõukogude Kool, 1986, nr 12, lk 48—50.

2. Algklasside programmid: nelja-aastase algõpetuse tsükkel. Tallinn, Valgus, 1986. 190 lk.

MEILT JA MUJALT

■ Uurali õpetajate Popovide-Golovizininite dünastia pedagoogiline staaz on 240 aastat. Selle dünastia esindajaid töötab Nõukogudemaa viie liiduvabariigi koolides. Nende hulgas on matemaatik, geograaf, kirjandusõpetaja, võõrkeelesõpetaja, keemik, kehalise kasvatuse õpetaja, peagi tuleb ka oma ajaloolane: noorim Popovide-Golovizininite perest Svetlana õpib pedagoogilises instituudis ajalugu.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



KOOLIEELNE KASVATUS

Õpetamisest liitrühmas

LAINA REINAP,
Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse
Metoodika Kabineti vanemmetoodik

Viimaste aastakümnete tähelepanu sotsiaalse sfääri arendamisele maal on külapilti jätnud oma jälje: kolhooside ja sovhooside linlikud keskused, neisse rajatud algkoolid-lasteaiad, tüüpprojektide järgi ehitatud koolieelsed lasteasutused. Ent viimaste kõrval on eluõiguse säilitanud ka liitrühmalised, enamasti kohandatud hoonetes paiknevad lasteasutused, kus ruumikitsikusele vaatamata püsib lastele vajalik kodusus ja turvalisus.

Õppe-kasvatustöö liitrühmalistes lasteasutustes toimub nii nagu kõikides teisteski programmide järgi, mille täitmise peamine lõppemärk on laste igakülgne areng. Programmides on esitatud nõuded, s. o teatud teadmiste ja oskuste kogum, mis lastel peab olema kujunenud ühe või teise vanuseastme lõpuks.

Mitmesuguste teadmiste andmine ja oskuste kujundamine lastele toimub ümbritseva elu sündmuste ja nähtuste vaatluses ja analüüsis, vestluste ja muude tegevuste kaudu. Teadmiste andmiseks ja oskuste kujundamiseks, s. o õpetamiseks vajaneb leida õige vorm konkreetsest situatsioonist lähtuvalt. Koolieelses eas lastele antakse eakohaseid teadmisi nii igapäevaelus kui ka organiseeritud tegevustes (tunnid, õppekäigud, õppemängud jm).

Liitrühmas toimub õpetamine alarühmades, mille arv sõltub rühma vanuselisest koosseisust. Programmikohaseid teadmisi antakse ja õpetusemärke täidetakse kolme erineva tunnitüübi kaudu:

□ kõikide laste ühine tund ühes programmi-löigis, kuid alarühmades erinev ülesannete sisult ja raskusastmelt (kõik joonistavad, vaatavad pilti, jutustavad vm);

□ kõikide laste ühine tund erinevas programmilöigis, s. o kombineeritud tund (üks alarühm joonistab, teine arvutab);

□ tund ühe alarühmaga (teine alarühm mängib iseseisvalt, valmistub jalutuskäiguks vms).

Praktika on näidanud, et kõige tulemuslikum on laste õpetamine ühe vanuserühma tunnis (emakeel, joonistamine, kehaline kasvatus jne).

Liitrühmas, kus laste kasutada on tihti peale ainult rühmaruum, ei ole selline tund kõige edukam, sest

□ mängiv alarühm kuuleb paratamatult tunni käiku (kordavad, ütlevad järele jmt);

□ õppiv alarühm on häiritud mängijate tegevusest, jutust, sosinast.

Niisuguses tunnis ei saa üks alarühm täisväärtuslikult õppida, teine alarühm oma mängumaailma täielikult sisse elada.

Kui kasutada on eraldi, vajalike õppevahenditega ruum, nn õppeklass, õigustab end selline tund neis rühmades, kus on eakauged lapsed (3- ja 5aastased) ega ole võimalik planeerida ühiseid tunde päevategevuste arvu suure erinevuse tõttu. Õppetunnist vaba alarühm mängib või valmistub õueminekuks.

Liittundides juhib kasvataja alarühmade tegevust vahelduvalt (1). Seda varianti soovitakse rakendada üksnes kahe alarühma korral ning jaotada töö nii, et üks alarühm täidab ülesannet kasvataja otsesel juhtimisel, teine aga iseseisvalt.

Liittundides ühendatakse kujutavad tegevused emakeele või arvutamisega. Taoliste tundide analüüs on näidanud, et raske on üheaegselt ja tulemuslikult juhtida kahte eri tegevust, lapsed ülesannete lahendamiseks veel päris iseseisvalt toime ei tule. Tagajärg: uue materjali vähene omandamine, ebaõigete harjumuste kujunemine ja laste loovuse pidurdumine.

Samal ajal on kombineeritud tunnid ka liialt aeganõudvad. Püüdes alarühmadele selgitada erinevaid ülesandeid ja kaasa aidata ülesannete edukale täitmisele, ei tule kasvataja tunniks ettenähtud ajaga toime ning kogu rühma päevakava venib.

Teadlaste (2) arvates kujuneb efektiivsemaks tund, kus kõikidele lastele antakse üheaegselt teadmisi ühes konkreetse programmi-löigis (emakeel, arvutamine, kujutavad tegevused, jms). Eelised seisnevad alljärgnevas:

□ kasvatajal on võimalus keskenduda oma oskused ja võimed ühele konkreetsele tegevusele;

□ kergem ja lihtsam on tunni ettevalmistamine, selle näitlikustamine;

□ tagatud on päevakava osade õigeaegne vaheldumine.

Probleemid ja raskused selliste tundide or-

ganiseerimisel ja andmisel on tingitud ühelt poolt eri vanuseastmete programminõuete vähesest tundmisest, teisalt vähestest praktilise töö kogemustest.

Nii antakse kõikide laste ühistunde ainult üksikutes programmilõikudes (kujutavad tegevused), ei seostata omavahel alarühmadele antavaid teemasid (üks alarühm joonistab lumelabidaid, teine peoriites tüdrukut jmt). See muudabki tunni andmise raskeks ja aeganõudvaks.

Sageli lihtsustatakse või vastupidi — muudetakse liialt keeruliseks tundide programmi sisu. Laste eale mittevastavate nõuete esitamine ja ülesannete andmine muudab õpetamise lastele ebahuvitavaks, väsitavaks, arusaamatuks.

Õpetamine kui protsess kätkeb eri etappe, s. o uue materjali edasiandmine, kinnistamine, kordamine, saadud teadmiste ja oskuste iseseisev kasutamine. Ühistundide puuduliku ettevalmistuse tagajärjel võib juhtuda, et kõikide tunnis osalevate alarühmadega ei läbita õpetamise eri etappe.

Ühistundide efektiivsuse tagamiseks soovitatakse:

□ põhjalikult tundma õppida koolieelse kasvatusprogrammi nõudeid ja ülesandeid kõikidele vanuserühmadele;

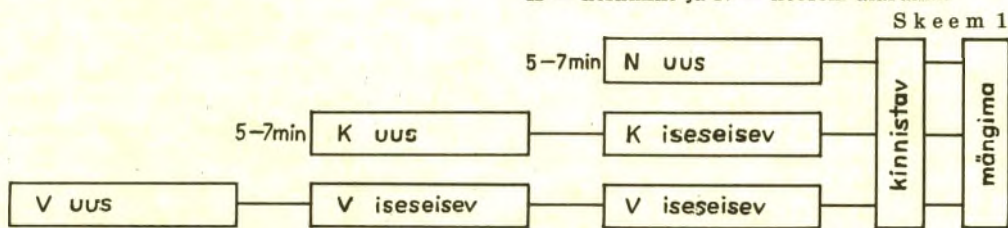
□ tundide planeerimisel ja ettevalmistamisel panna lühidalt kirja tunni käik, et oleks täpselt teada, kui kaua ja millises tunni osas töötada ühe või teise alarühmaga;

□ oskuslikult valida tunni teema, leides ühist alarühmade programmis (emakeeles, kujutatavates tegevustes jm) ja ehitada tund üles nii, et ühele alarühmale on teema uus, teistele kinnistav või kordav (joonistamise/maalimise programmis on kõikide vanuserühmade ühine teema inimese kujutamine ning tunni teemad võib planeerida nii: noorem alarühm joonistab nukku, keskmine — last palliga, vanem — peoriites tüdrukut);

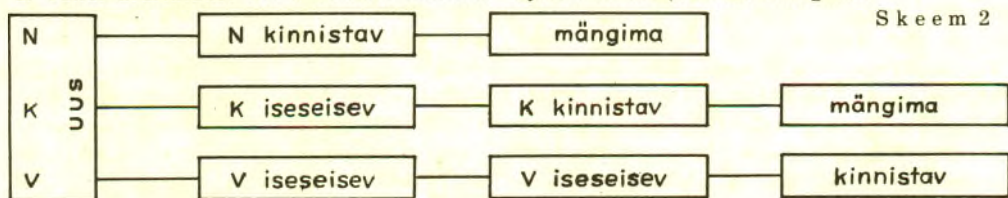
□ esitada kogu rühmale eri raskusastmega ülesandeid ja küsimusi, kusjuures vastuse annab teatava vanuserühma laps;

□ tundide organiseerimisel ja läbiviimisel ilmutada paindlikkust sõltuvalt teemast ja ülesannetest. Alljärgnevas esitame 2 võimalikku varianti:

1. Tundi alustatakse vanema alarühmaga (uus teema), järk-järgult (5–7 min vaheaegadega) lülituvad tunni keskmine ja seejärel noorema alarühma lapsed; tunni lõpetavad kõik koos. Skeemis kasutatud lühendid: V — vanem, K — keskmine ja N — noorem alarühm.



2. Tundi alustatakse koos; noorem alarühm lõpetab varem ja läheb mängima.



Iga osa soovitav kestus on 5–7 minutit. Organisatsioonilisest küljest on teine variant ladusam ja praktikas üldjuhul eelistatum. See võimaldab:

□ diferentseerida lastele esitatavaid ülesandeid mitmesuguste õppe- ja näitvahendite abil (nooremad lapsed jutustavad lihtsa, konkreetse sisuga pildi järgi; vanemale alarühmale esitavat pilt on sisult ja teostuselt keerulisem);

□ paigutada rühmaruumi mitmesuguseid eakohaseid didaktilisi mänguasju (lotod, pildikomplektid jms), luues sellega soodsad võimalused laste iseseisvaks tegevuseks.

Õpetamise tulemuslikkuse tagatis liitrühmas ei peitu ühe või teise tunnitüübi erinevate variantide eelistamises, vaid kasvatajate kindlas tööstiilis, süsteemis. Laste tegevuste tulemus sõltub eeskätt kasvatajatepoolsest os-

kuslikust planeerimisest ja tundide ettevalmistatusest, lastele antavate ülesannete jõukohasusest, õppeprotsessi varustatusest vajaliku õppematerjaliga, tundides antavate selgituste täpsusest ja konkreetsusest.

Kirjandus

1. A v a n e s s o v a V. Laste kasvatamise ja õpetamise teaduslikud alused maalasteaedes. — Nõukogude Kool, nr 4, 1978, lk 327—332.
2. Б е л о у с Т., Щ е р б а к о в а Е. и Щ е р б а н ь Л. Организация работы по математике в малокомплектном детском саду. — Дошкольное воспитание, № 10, 1979, с. 59—62.
3. М и н к и н а М. В. Методика работы в разновозрастной группе детского сада. Минск, 1977.



KOOLIMUUSIKA NR. 2

Sümpaatsel «Sympaatti»- festivalil

HEINO KALJUSTE,
Eesti NSV rahvakunstnik, «Eller-
heina» peadirigent

Lastekoor «ELLERHEIN» tähistas möödunud hooajal oma 35 aastapäeva kolmest erinevast kontserdikavast koosnevate kontsertidega «Estonia» ja Niguliste kontserdisaalides. Nagu jätkuks neile lisandus uue, 36. laulu-aasta alguses koori kroonikasse järjekorras teine laulumatk põhjanaabrite soomlaste juurde.

«Ellerheina» esimesest kontserdimatkast Soome lahutab üle 5 aasta. Kõnealune reis toimus rahvusvahelise koorifestivali «SYMPAATTI» raames, mille mõtte algataja ning organiseerija oli Soome laste ja noorsoomuusika üks tulihingelisi juhte ning pedagooge, Tapiola Ühiskooli rektor, sama kooli lastekoori dirigent prof Erkki Pohjola.

Tapiola koor on oma 23 tegevusaasta jooksul viibinud väljaspool koduvabariiki üle 30 korra. Nüüd siis otsustati enda juurde külla kutsuda kõik need koorid, kes mainitud tegevusaja vältel on olnud Tapiola koori võõrustajad omas kodus.

Festivalile kutsuti 10 välisriigi — USA, Kanada, Inglismaa, Norra, Rootsi, Tšehhoslovakkia, Ungari, Jaapani, Iisraeli, Nõukogude Liidu — esinduskoore laste-, poiste- ja noorsookooride hulgast. «Ellerhein» esindas niisiis meie suure kodumaa laste koorikultuuri.

Festivali organisatsioon oli igati läbimõeldud nii külaliste vastuvõtu, majutamise,

toitlustamise, transpordi, huvitavate kohtumiste kui ka oma maad tutvustavate ekskursioonide poolest, rääkimata kontsertidest, mida korraldati üle kogu Soomemaa. Selle kõige tulemusena sai iga osavõtja tervikpildi Soome tänapäeva kultuuri- ja koolielust. Samas oli võimalus nii võõrustajatel endil kui ka külalistel väliskooride kontsertide kaudu saada ettekujutus kõige erinevamate maade koorimuusika hetkeseisust. Peegeldab ju laste- ja noortekooride tase kõige kujukamalt vastava maa koorimuusika taset tervikuna.

Tajudes juba eelnevalt meile usaldatud ülesande erilist tähtsust, koostasime oma repertuaari nii, et see annaks pildi kogu Nõukogude Liidu, eelkõige aga meie vabariigi koorikultuuri nüüdiseisust. Meie heliloojate G. Ernesaksa, V. Tormise, Ü. Vinteri, A. Haudi, R. Espere jt laulude kõrvale lülitasime koorilaulu ka teiste liiduvabariikide ning muidugi soomlaste endi heliloomingust. Ühtekokku oli meie laulupaunas üle 70 koorilaulu, mida varieerisime vastavalt vajadustele eri kontserdiprogrammideks.

Festivali ettevalmistus algas suvises laulu-laagris Karepal, kus võistulaulmise tulemusena selgusid need 43 lauljat, kellele sai osaks õnn kuuluda väljavalitute koosseisu.

Festival toimus 23.—31. augustini. «Ellerhein» jõudis Soome pinnale 21. augusti hilisõhtuks. Järgmine päev (22. aug) kulus Helsingiga esmaseks tutvumiseks. Kõik festivalile saabunud väliskoorid paigutati esimeseks ööpäevaks üliõpilashotelli Dipolis. Kogu ülejäänud aja majutati koorilauljaid väliskooride vastuvõtivate kooride lauljate kodudesse nii Helsingis kui ka avakontsertide järel toimunud kontserdimatka ajal Soome kõige erinevates linnades ja asulates.

23. aug algasid ühendkoori proovid «Finlandia-talos». Kuna avakontserte oli planeeritud kaks (mõlemad 24. aug), siis jaotati väliskoorid nii, et 5 neist esinesid kontserdisaali laval esimesel ja ülejäänud 5 koori teisel kontserdil. Pooled koorid olid paigutatud samal ajal kontserdisaali rõdule. Koos soome kolme valikkooriga (Tapiola lastekoor, noortekoor «Vox Aurea» ja poistekoor «Cantores Minores») oli lauljaid saalis ühtekokku 650.

Ühislauludeks olid välja valitud 4 laulu, millest 2 (A. Sallineni «Sympaatti», festivali nimilaul, ja J. Sibeliuse «Finlandia») lauldi kontserdi alguses, 2 laulu (H. Wessmanni, E. Lättemäe sõnadele loodud «Vesi väsis lume all» ja O. Petersoni «Hümn vabadusele») avakontsertide lõpus.

Ühislaulude vahele oli paigutatud üksikooride esinemine. «Ellerhein» alustas esinemist esimesena. Valisime avakontserdi lauludeks V. Tormise «Lauliku lapsepõlve» ja sama autori «Tuisu», «Virmalised» koorisüüdist «Looduspildid» ning G. Ernesaksa «Sinu aknal tuvid» ja «Noor kevad». Festivali

ühe auküalisena kontserdisaalis viibinud G. Ernesaksa tervitas saalitäis kuulajaid tormiliselt pärast tema koorilaulude esitamist.

Soome ajakirjandus andis meie esinemisele avakontserdil järgmise hinnangu:

«Helsingin Sanomat», 26. 08. 86.

Esimese kontserdi välismaist osa alustas Tallinna tütarlastekoor «Ellerhein» Heino Kaljuste juhtimisel. Selle koori sisseelamisega esitatud ja täielikult kõlavad tõlgitsused Veljo Tormise ja Gustav Ernesaksa lauludest pakkusid kontserdil kõige enam nii esituste kui teostena.

OUTI JYRHÄMÄ

«Keskiuomalainen», 26. 08. 86.

Maailma laulueliiti esindasid tšehhi koor «Bambini di Praga», rootsi Adolf Fredrikini nimeline tütarlastekoor ja eesti tütarlastekoor «Ellerhein».

Kõik need kolm koori olid oma hääleseedelt põnevalt erinevad. «Ellerheina» kõla võiks nimetada säravaks, kuid omamoodi õhukeseks ja Heino Kaljuste poolt juhataatuna lõpuni kultiveeritaks ning sopranite poolt kõige usutavamaks...

KARI PAPPINEN

Helsingis andsime veel kolm kontserti — kahel korral laulsime esmaspäeval, 25. aug meid Helsingis võõrustanud lastekoori Soome Ühiskooli kooliaulas (päevasel ajal kontsert õpilastele ja õhtul täiskasvanuile) ning järgmisel päeval (26. aug) Nõukogude Liidu teadus- ja kultuurikeskuses.

27. aug hommikul alustasime sõitu Riihimäe suunas, kus veel samal õhtul tuli anda kontsert Soome Klaasimuuseumis. Enne Riihimäed peatusime väikeses Hyvinkää linnakeses ning tutvusime sealse laste kunstikeskusega, mis korraldab igal aastal näituskonkursside üle maailma selleks puhuks saadetud laste loomingust, põhiliselt laste joonistustest, akvarellidest. Rõõm oli kohata väljapanekute seas ka Tallinna Pioneeride Palee laste kunstiringi töid.

Veel enne, kui algas kontsert klaasimuuseumis, korraldati lastele ekskursioon muuseumi näitusesaalides ja praegu tegutsevates töökodades. Oma silmaga veenduti, kuidas meistri käe all valmib meeolukas klaasist suveniir.

Kontserdipaik oli tõeliselt originaalne — nii esinejad kui ka kuulajad asusid otse klaasimuuseumi eksponaatide keskel.

Seda ja järgmisel päeval Riihimäest paarikümne kilomeetri kaugusel asuvas Loppi asulas toimunud kontserte juhatasid kahe lauluga sisse Loppi Noorsookoor Pekka Perko juhtusel. Kui Riihimäe kontserdi kava andis läbilõike «Ellerheina» eripalgelisest repertuaarist, siis Loppi kirikus toimunud kontsert koosnes ainult klassikalisest muusikast. Mõlemad kontserdid jäid nii video- kui ka helilintidele Soome TVs ja Raadios.

Loppi asula oma 7000 asukaga on kihelkonna keskus. Selle juhtkond eesotsas kihelkonnavanemaga kutsus meid 28. aug hommikul enda juurde vastuvõtule. Ei saanud

siingi läbi ilma väikese kontserdita. Andsime kontserdi ka Loppi koolis (Soomes algab õppetöö juba augusti keskel) koos näidistunniga meie kooritöö metoodikast.

Unustamatuks jääb ellerheinlastele väike jalgsimatk mööda soist jalgrada Loppi lähistel asuva Lydia Koidula mälestuskivi juurde, millele on kinnitatud lauliku bareljeef meie skulptori Juta Eskeli teostatuna. Meelde jääb kõik eriti seetõttu, et vahetult enne meie Soome-sõitu tähistati 100 aasta möödumist L. Koidula surmast. Loppis viibimise päevade toredaks finaalsiks kujunes ühine lõkkeõhtu «Ellerheina» ja Loppi Noorsoo lauljate vahel kauni järve kaldal.

Reedel, 29. aug tõusime hästi vara. Juba kella 7 ajal hommikul algas sõit kahel autobussil Jyväskylä suunas. Meie erisoovi kohaselt suundus tee sinna üle Kangasala, läbi Soomemaa kaunimate järvede piirkonna. Tegime peatuse Vehoniemis. Kõrgel voorel asuvas vaatetornis kõlas meie esituses G. Linseni «Suvepäev Kangasalas» nii, nagu see saab kõlada paigas, millest laulusõnades juttu, keset Roine ja Längelmä järvi. Karge hommikuvaikus kandis meie laulu kaugele...

Jõudnud väikese hilinemisega Jyväskylässe, suundusime otse kohalikku raadiosse, kus ülima operatiivsusega võeti meilt intervjuu õhtuse kontserdi reklaamiks. Meie võõrustajateks Jyväskyläs olid kohaliku muusikaklasside koori «Vox Aurea» lauljad, kelle kodudes veetsid ellerheinlased kaks järgmist päeva.

Veel sama päeva õhtul esinesime 2osalise kontserdiga linna suurimas kontserdisaalis. Traditsiooniliselt algas kontsert võõrustajate kahe sissejuhatava lauluga. «Vox Aurea» Kari Ala-Pölläneni juhtusel laulis kohaliku helilooja Pekka Kostianeni loomingut, millest eriti põnev oli «Virmalised». Tundsime selle kooriga end loominguliste mõttekaaslastena. On ju P. Kostianen oma heliteostega «Vox Aureale» see, kes meile on Veljo Tormis oma loominguga. Nii kaugeleulatuv on Veljo Tormise muusikalise käekirja mõju soome koorimuusikale.

Meie kontserdist kirjutas kohalik helilooja ja dirigent Akos Papp ajalehes «Keskiuomalainen» 2. 09. 86. muu huigas:

...Kontserdi alguspoole kauneim pala oli Ernesaksa «Sinu aknal tuvid». Koori toon oli sametpehme nagu kassi sammud vaibal. See sametine helin süllis ka laulu ainsas fortissimo kohas. Hiilgav vokaal!

Veljo Tormise viiest eesti lastelaulust koosnev tsükkel viis kuulajad iselaadsesse, paljudele seni tundmatusse kõlamaailma. Iga kooskõla kohta võiks öelda, et see oli tugevasti dissoneeriv, kuid nõnda puhtalt ja toredasti esitatud, et rängemadki akordid mõjusid kõrva paitavalt ja hästi.

Tormisel on õnnestunud luua oma imeline helimaailm, ja kes tahab sellest osa saada, võtku teejuhiks «Ellerheina»-väärne tõlgitsetaja.

Tormise teemahäsitlust võiks võrrelda kas või Bartoki «Mikrokosmos» tsükliga. Sellest

paistab nimelt kõige selgemini, mida võib ühest päris vähenõudlikust teemast arenada...

Eesti lastekoor on arenenud sedamööda, kuidas Veljo Tormis on arenenud heliloojana. «Ellerhein» ei oleks «Ellerhein» ilma Tormise ega Ernesaksata...

Laupäev, 30. aug oli koorile ainus esinemisvaba päev. Sel päeval oli lastel väga meeleolukas laevamatk vanal aurulaeval «Suomi» mööda sinavaid vetevälju Lahti suunas, matkakaaslasteks «Vox Aurea» laululapsed. Reisijad andsid lõbusa eeskava, esinesid lauljad ja kooridirigendid.

31. aug hommikul alustasime tagasisõitu Helsingi suunas. Festivali lõppkontserdile Työväen Kulttuuritalosse jõudsimme vahetult enne algust. Selleks kontserdiks oli igale koorile antud aega 12 minutit. Loosi tahtel tuli meil esineda eelviimastena. Kava ülesehituseks anti kooridele täielikult vabad käed. Enamik koore töi välja kireva, peamiselt muusikalidest, neegrispielu- ja rahvalauludest koosneva eeskava. Meeleolukaimaks esinejaks oli nii siin kui ka kogu festivali vältel Manchesteri poistekoor Inglismaalt, kes võlus kuulajaid oma ülima sugestiivsuse, emotsionaalsuse ja artistikkusega.

«Ellerheina» lõppkontserdi kava oli üles ehitatud puhtale eesti rahvamuusikale V. Tormise töötluses. Juba meie tütarlaste sissetulek «Targa rehealuse» tantsusammu ja lauluga sai sooja vastuvõtu osaliseks. Meie laulumäng (ilma dirigendi juhatamiseta) oli lõppkontserdi üks originaalsemaid esinemisi, mis teenis ka vastava aplausi.

Kontserdi viimased ülesastujad ungarlased meenutasid Z. Kodály «Õhtulauluga» küünlatule valgel eelmisel ööl jäädavalt lahkunud Soome endise presidendi Urho Kaleva Kekkoneni mälestust. See oli harras, kauaks meelde jääv hetk kõigile festivalist osavõtjatele.

Taas kõlasid ühendkoori esituses festivali ühislaulud. Hea tahte festival oli jõudnud finišisse.

Sündmus näitas, kui olulised on sellised konkursivabad festivalid, kus puudub lauljaid kunstlikult pingestav võistlusmeeleolu, kus võitjaks jäävad kõik koorid. Iga koor võttis endale festivalilt kaasa sületäie sõprust, uusi ideid, mõtteid ja võtteid oma tulevaseks igapäevatööks, uut repertuaari, võttis kaasa teadmise, et kõikjal maailmas mõtlevad lapsed rahust ja rahulikust tööst ühtemoodi.

Kõige paremini väljendas viimati öeldut üks Soome muusikaõpetaja, kes, lähetades festivali organiseerimiskomiteele tänukirja, ütles kokkuvõtvalt: «Kui kogu maailma laulvad lapsed ulatavad üksteisele sõpruse märgiks käe, siis on see tagatis, et rahu meie planeedil jääb püsima.»

OSKAR LUTS JA ÜLO VINTER

Olete mitme O. Lutsu loominguga ainelise muusikateose autor. Mis on teid mõjutanud ikka ja jälle rahvakirjaniku teostest tüüpe ning ainekku otsima?

Olo Vinter: Igaühel peab olema oma missioon, mingi strateegiline joon, mis vastab tema natuurile. Kirjanduses, mis on muusikaloomingu alus, valitsevad meil kaks suurt meest — Tammsaare ja Luts. Tammsaare oma loominguga sügavuses käib mulle üle jõu ega ole ka natuuriomane. Lutsu siirus, tema mõnus jutustamislaad ja karakterite loomise oskus on mind kui muusikameest alati haaranud. Olen Lutsu teoseid lugenud pähekulumiseni, juba lapsepõlvest alates. Lutsu «Kevade» ja Hašeki «Šveik...» on minu piiblid. Neid loen ma alati: kui muljub mure, kui miski ei edene, need raamatud võtan ma isegi haiglasse kaasa. Väga tõhus ravikirjandus. Ikka aitavad nad raskemeelsusest välja. Lutsu lopsakas ütlemine, huumor ja romantiline laad istuvad mulle ning seepärast arvan tema olemust väljendada suutvat.

Lutsu juurde viisid mind tema klassikalised karakterid, kes elavad läbi aegade. Iga uus aeg ainult vormib neid omamoodi, annab uue tähenduse. Teonimene Toots viib elu edasi, Arno jääb rataste vahele. Tõnisson on tõsine eesti mees, kes edendab põllumajandust, tema juured on kindlalt maas. Teele seistab igaühega ja läheb kõigiga kaasa. Imelik on meesliblikas. Kiir kiidab kõik ülevalt poolt tulevad otsused kõhklemata heaks ning kohandub muutuvates oludes. Kiirte arv muide suureneb. Köster ajab oma äri. Nii võiks kõiki Lutsu tegelasi väga tänapäevaselt näha. Lutsu tüüpide galerii on inimlikult kirju, mitte must-valge. Tige on Luts ainult parunite peale.

Kõigepealt kirjutasin süüdi «Pauvere» (1960). Siis tuli Ida Urbel minu juurde, kas ma ei kirjutaks balletti. (Ballett oli Urbeli ja Hargeli mõte.) Noor inimene, nagu ma tollal olin, on julge. Hakkasin nõusse. Urbel ise kirjutas libreto. See olevat tema esimene ja viimane libreto. Töö kestel parandas ta seda korduvalt. Hakkasin pihta. Kõigepealt tegin partituuri valmis, sest ei kujutlenud teost klaviiris. Kui siis esitasin loodu klaviiris, oli ikka kole küll. Ballett «Kevade» valmis 1966. a. Siis algasid orkestriproovid «Võnemuises». Ega need nii libedalt läinudki, sest kasutasin partituuris tol ajal väga moodsaid võtteid helilaadis, mitut tonaalsust korraga (12 tooni). Aga lõpuks kõlas orkester päris meeldivalt ja minuga lepiti ära. Urbel lavastas humoristlikus laadis. Vilimaa tantsis Kiirt ja lõi suurepärase kuju. Teiste osatäitjatega oli samuti õnne. Ballett tuli lavale 1967. a.

Kui tagantjärele mõelda, oli ballett ikka julgustükk küll. Pidin ju kogu loo üles ehitama karakteritele, mitte niivõrd dramaturgiale. Lutsu

muhe tekst polnud mind abistamas. Karakterid pidid asendama dramaturgiat. Minu õnn, et meie rahvas tunneb Lutsu teksti ka kujude kaudu. Muidu oluks risk väga suur. Aga noor inimene ei mõtle üle jõu käivale ülesandele, vaid võtab maailma sülle ja tassibki teise kohta.

Pärast balletti tegin filharmooniale estraadiefenduse «Terekest kah!» Juhan Saare stsenaariumi järgi. Mängisid Jaanus Orgulas ja Ervin Abel, laulis meeskvarlett.

Muusikali «Kevade» kirjutasin Haapsalu 1. keskkooli tellimisel näidismuusikateatri «Pöialpoiss» jaoks. Minu juurde tuli õpetaja Tõnu Paomets, suur entusiast, nagu me teda mäletame, ja ütles, et tahab «Kevadet» lavale tuua, aga ei tea, kuidas. Leppisime üldlaadis kokku. Kool pidi tegema tekstid ja mõtlema dramaturgiale, mina lubasin kirjutada laulud. Balletist ei sobinud midagi üle võtta, tuli uus orkestrimuusika kirjutada, sest kooli sümfooniaorkestris polnud kõiki nõutavaid pille, näiteks 3 trompetit. Orkestristreeerimine oleks olnud väga raske. Nii siis tegin uue muusika. Muusikal «Kevade» esietendus Haapsalu kultuurimajas 16. apr 1982.a. Jäin õpilastega rahule. Tore, et meil on selliseid koole ja entusiastidest õpetajaid. (Viktor Nelik peab ikka veel vastu.) Ega tegemiseks alati peagi olema sümfonieetorkestrit. 10 pillimeest leiab iga kool, et neid mängima panna. Ainult eestvedaja peab olema.

Muusikal kui vorm jääb ikkagi sõnalavastusele alla, sest palju teksti läheb kaduma, kaob Lutsule omane jutustamislaad. Muusika ei saa teksti adekvaatselt edasi anda. Seepärast tekkis koos Heino Kaljustega lavalise kantaadi mõte, kus laulude vahele tuleksid Lutsu tekstid. Kirjutasin «Ellerheina» jaoks mõned laulud juurde. Põhikaraktereid esitasid solistid. Mait Agu seadis koori liikumise. 1983. a mais esitas «Ellerhein» lavalise kantaadi «Pildikesi koolipõlvest». O. Lutsu juubeliks tuli kantaat ettekandele juba koos orkestriga.

M. Härma nim Tartu 2. keskkoolis töid Leppojad «Kevade» lavale oma laadis — dramatiseeritumalt, päristegevusega, vilistlaste osavõtul. Võib-olla on veel keegi leidnud oma uudse lahenduse. Ega kõik peagi ühtmoodi «Kevadet» tegema. Igaüks tehku oma «Kevade». Kes siis veel kui mitte lapsed peaksid «Kevadet» mängima. Peaasi, et see edendab muusikaliselt, kunstikasvatuslikult, toidab emotsionaalset pinnast. On meil ju siin vahepeal kasvanud ebamusikaalne ja tuim põlvkond.

«Pildikesi koolipõlvest» «Ellerheina» esituses peaks plaadil välja tulema. Nii olen kuulnud.

Veel üheks tööks andis «Kevade» inspiratsiooni. See on M. Põldre muusikafilm «Kevad südames» (H. Luige jun ja A. Borodjanski stsenaarium, 1984), kus teevad kaasa «Ellerhein» ja juba häälemurde piiril Toomas Uibo. Filmis ei vasta karakterid päriselt Lutsu omadele, nad on praegusaegsemad. Põhiliselt kirjutasin filmile uue muusika, mõned lood on teises rüüs, orkestratsiooni laiendustega. («Põhjamaa» võtsin «Pipist».) Uus žanr nõudis uusi väljendusvahendeid,

uus dramaturgia ka uut orkestratsiooni. Samuti tuli mõelda Toomas Uibo juba muutunud häälele.

Filmist läks plaadile kolm lugu. Nii saavad ka teised meist teada.

Film mäletatavasti kutsus esile vastakaid arvamusi. Halvustavad jutud kadusid siis ära, kui muusikafilm väljaspool auhinna tõi — IX üleliidulise telefilmide festivali auhind ja preemia jm.

Võib-olla tulen ükskord jälle Lutsu tegelaste juurde tagasi. Mõtted selles suunas liiguvad. Ega päris Lutsuta elada saa.

Millisel arvamusel olete meie koolimuusikast ja koolikooridest?

Tundub, et koolikoorid koguvad jõudu, luuakse ansambleid, arendatakse vokaalseid võimeid. Kuid mitmehäälsusega on meil ikka veel raskusi, koguni Zhäälse lauluga. Oieti oleme unustanud oma vanad traditsioonid, need hooletusse jätanud. Nüüd oleme hädas. Kuulake, kuidas laulavad grusiinlased! Neljahäälsus pole neil mingi probleem. Meie ei suuda isegi kahehäälsust improviseerida. Aga ma usun meie õpetajatesse, kes tõelise maa soolana asja oma kätte võtavad ja muusikaedu edasi viivad. Õpetajateta ei saaks me isegi laulupidu peetud. Väga tõhusat tööd teeb lastega ja koolimuusika heaks Heino Kaljuste.

Koolikooride üks raskusi on meie poisid, kes kuigi kaua laulda ei saa ega eriti tahagi. Tüdrukud on avatumad, lahtisemad, neid saab kergemini laulu juurde viia. Meil ei ole ka noori pillimehi. Palju rikkus ära kitarriaeg, rockansamblite buum. Tundub, et see hakkab mööda minema. Liikumist, uusi tuuli on tunda Haapsalus, Viljandis, Tartus, ... perifeerias, kus jälle pöördutakse loomuliku laulu poole. Tänu entusiastidest õpetajatele.

Koorilaul ja koolimuusika klassikalisel kujul on meil olnud väga hea. Kuid aeg teeb sellessegi korrektiive. Ka koolimuusika peab kandma ajastu hingust, arvestama nüüdisrütme ja vormivõtteid. Moele peab helilooja mõistlikult ulatama käe, et lauldaks, mängitaks, musitseeritaks. Noored on ju noored. Et nad mõistaksid: rockmuusika pole ainus muusika.

Mis puutub laulupidudesse, siis praegu tegeleb sellega liiga palju instantse. Muusikuid võiks rohkem kuulda võtta, kui tahame traditsioone edasi viia. Asja otsustavad sageli ametnikud. Nii satuvad suurel foorumil ettekandele teosed, mis seda ei vääriks. Laulud peaksid olema kaasaakiskuvad, nii et neid laulda tahetaks, mitte, et peab. Siis ei ole ka lauljad kivikujuna laval.

Igal pool käib meil praegu uuendamine, midagi peaks muutuma ka laulupidude korralduses.

Kirjutas üles MAIMO KALMET

Aleksander Elango fenomen

HEINO RANNAP,
pedagoogikadoktor

Kasvatuse ülesandeks pean ma inimühiskonna järjepideva arengu kindlustamist. Oks isik on vaid lüli selles ahelas. Mida täiuslikumalt minnaviku pärand edasi antakse, seda soodsamaks baasiks on see uusloomingu jaoks.

A. ELANGO

Määratledes Aleksander Elango 85aastase elutöö tulemusi, peame tõdema, et ta on avaldanud üle 500 publikatsiooni, nende hulgas 6 õpikut ja õppevahendit ning 4 rahvalikku brošüüri kasvatusteemadel. Ta on õpetanud pedagoogikatühandetele õpetajatele, seejuures Tartu Pedagoogiumis 1935—1937, Tartu Õpetajate Seminaris 1944—1946, Tartu Õpetajate Instituudis 1947—1957 ja Tartu ülikoolis 1931—1984, pidanud arvukalt kasvatusteaduslikke loenguid lastevanematele ja üldsusele. Tema tegevusel on oluline osa arvuka ja produktiivse pedagoogikateadlaskonna järelkasvu kindlustamisel. Enamik praegusi juhtivaid pedagoogikateadlasi on oma esimesed sammud teaduses astunud tema juhendamisel. Hinnatav on A. Elango tegevus ÕPUI probleemgrupi juhendajana, lektorina, ÕPUI nõukogu aktiivse liikmena.

Toimeka organisatorina mitmes pedagoogilises ühingus on Aleksander Elango ühendanud ning ergutanud elanikkonda kasvatusteadmiste omandamisele ja levitamisele. Tuleb esile tõsta tema tegevust Koduse Kasvatuse Instituudi juhatajana, Tartu pedagoogilise propagandakomisjoni esimehena jms. Esinemistega rohketel teaduskonverentsidel Tartus, Tallinnas, Riias, Daugavpilsis, Kaunases, Vilniuses, Moskvas jm ning teaduslike publikatsioonidega on A. Elango künnud sügava veo eesti pedagoogikateaduse. Eriti väärtuslikud on tema originaaluurimused pedagoogilise psühholoogia ja eesti kooliajaloo valdkonnas.

Täna on A. Elango 70 aastat tegelenud noorte kasvatamise, lastevanemate pedagoogilise mõjutamise ja õpetajate täienduskoolitusega,



olles sellega erandlik senises Eesti kooli ajaloos. Tema isik, organisatsiooniline tegevus ja pedagoogilised töekspidamised vajavad igakülgset uurimist ning valgustamist. Ta tegevustelemustes on kaaluv osa nii lapsepõlvel, haridusel, maailmavaate kujunemisel kui ka tervislikel eluviisidel.

Aleksander Elango vanemad Liis Mägi-Johanson ja Johan Johanson olid pärit Uus-Suislepa vallast Tarvatu kihelkonnast. Mõlemad olid käinud kohalikus vallakoolis, abiellunud ja töökoha otsingul saanud aednikuks Vastse-Nõosse. Siin sündis 1902. aasta 21. veebruaril Aleksander Johanson (1924. aastast sai perekonnanimeks Elango). Isa aednikueriala viis perekonna mõneks aastaks Haaslava mõisa, 1916. aastal jätkus aednikutöö Tartus. A. Elango ilu-, lillede ja loodusearmastus on mõistagi pärit kodust, aedadest ning vanemate suhtumisest loodusesse.

Tartlasena algas Aleksandri koolitee 9. eluaastal Hugo Treffneri gümnaasiumi ettevalmistusklassis. Sellest kallist koolist tuli aga varsti loobuda ja minna Tartu Aleksandrigümnaasiumi, kus juba õppis vanem vend. Kaasõpilastega koos hakkas ta peagi välja andma käsikirjalist ajakirja «Noorus». Kuuendal õppeaastal võtab ta osa põrandaaluse Õppurite Eneseharimise Rühma tööst. Kui ühingu tegevus sai kooli juhtkonnale teatavaks, heideti A. Elango kui liider koolist välja, teistele ringi liikmetele avaldati noomitus. Järgmises koolis, Tartu Reaalkoolis, sai A. Elango õppida vaid ühe kuu. Sealtki tuli lahuda põrandaaluse progressiivse tegevuse pärast. 1916. aastal, mil revolutsiooniideed levisid üha enam Tartu noorte hulgas, õnnestus A. Elan-

gol astuda Tartu Kommertsgümnaasiumi ja seal osa võtta mitmesuguste edumeelsete rühmituste tööst. Gümnaasiumi õpetajate hulgas oli väljapaistvaid kultuuritegelasi, nagu Johannes Aavik, Villem Ridala, Villem Ernits, Harald Laksberg jt, kaasõpilaste seas toimekad noored August Annist, Alfred Koort, Albert Kivikas jt. A. Elango juhtimisel muutus õpilaste enesearendamise ringkoolidevaheliseks. Anti välja üksteist numbrit käsikirjalist ajakirja «Noorus», mis hiljem kandis nime «Pürje». Anti välja ka brošüüre. 1917. aastal ilmus A. Johanson (Elango) brošüür «Meie noorsugu», mis ongi A. Elango esimene iseseisv teos. Aktiivne kooliõpilane esines õpinguaastate jooksul mitmete efekannetega, nende hulgas «Eesti rahvaluule», «Juhan Liiv», «Kapitalismi areng ja sotsialistlik ühiskonnakord», «Indiviid ja demokraatia», «Uus moraal» jms, kus ta analüüsis ühiskonna-, kultuuri- ja kasvatusküsimusi. Samal ajal, s. o aastatel 1916—1917 võttis ta osa Tartu illegaalse noorsoo-organisatsiooni «Amicitia» tegevusest. 1919. aastal, kui Tartu koolinoored asusid välja andma vabariiklikku õpilasajakirja «Uudismaa», oli A. Elango selle aktiivne looja ja toimetaja, kolmandast aastakäigust alates aga juba vastutav toimetaja. Kui 21.—22. aprillini 1919. aastal toimus esimene ülemaaline õpilaste kongress, valiti A. Elango kongressi poolt loodud organi — Ülemaalse Noorsoo Keskbüroo — esimeheks. A. Elango juhtimisel võttis keskbüroo oma tööplaani demokraatlikke tegevussuundi, nagu lugemislaudade, raamatukogude avamine, kehvemat õpilaste ainealine toetamine, ekskursioonide korraldamine jm.

Õpihulmine, andekas, aja ratsionaalse kasutamiskeskusega noormees valdas gümnaasiumi lõpetades emakeele kõrval vene, saksa, prantsuse ja soome keelt. See võimaldas tal tutvuda maailmakirjandusega ja tõlkida noorsooliikumist kajastavaid materjale. On tähelepanev, et A. Elango juba keskkooliõpilasena oli väljapaistev noorte organiseerija, lektor, ajakirjatoimetaja, tõlkija. Keskkooliõpingute lõpuaastail ja ülikooliõpingute algaastail aktiveerus tema tegevus noorsoo-organisatsioonides eriti. Ta oli vastutav korraldaja Eesti Koolinoorsoo Keskliidus ja Eesti Noorsoo Karskusliidus (esimees 1924—1929), toimetas nende häälekandjaid «Uudismaa» ja «Kevadik», koguteost «Noorusjõud» jne. Tema algatusel korraldati noorsoojuhtide kursusi ja esimene üleriiklik noortepüha 1921. aastal.

Autonoomse noorsooliikumise rakendajana tekkis A. Elangol lahkarmavusi valitseva kildkonnaga. Eriti teravaks läksid vahekorrad seoses Eesti Koolinoorsoo Keskliidu kongressiga 1922. aasta jaanuaris Viljandis, kus A. Elango esines peatekkandega noorsooliikumise ülesannetest.

Kongress näitas selgesti koolinoorsoo enamiku eitavaid suhtumist kodanluse poliitikasse, eriti skautlusesse. Kongressi tulemused vihastasid ja erutasid kodanlust. Nõuti kongressist osavõtnute karistamist, Koolinoorsoo Keskliidu sulgemist. Vastuseks valitsusliikmete järelepärimisele «mürgeldava kongressi» kohta, nagu kodanlus seda noorsoofoorumit nimetas, ruttasid haridusminister ja koolidirektorid kongressist osavõtnuid välja selgitama ning karistama.

Aleksander Elango tegevus ja sidemed viisid Eesti noorsooliikumise probleemid ka rahvusvahelisele foorumile. Nii võttis ta 1919. aastal osa põhjamaade õppiva noorsoo kongressist Vaasas, mille tulemusena hakati ühiselt välja andma soome-eesti-rootsikeelset noorsooajakirja «Concordia». 1921. aasta sügisel, mil peeti Balti Noorsoo Liidu asutamiskoosolek, valiti juhatuse asukohaks Tartu ja esimeheks A. Elango. Liit tegutses 1924. aastani ja tal oli tähtis osa noorte internatsionalistlikul kasvatamisel. 1922. aastal võttis A. Elango osa II rahvusvahelisest noorsookongressist Hamburgis. Suurel noorsooüritingul Berliinis rääkis A. Elango Eesti noorte püüdlustest ja saavutustest. Hiljem ilmus temalt selleteemalisi kirjutisi saksa, šveitsi, rootsi ja teiste maade ajakirjades. Kahekümnendate aastate lõpul, vanuselt ja tegevushuvidelt noorsooliikumisest ülekasvanuna, süvenes A. Elango kasvatusteaduslikesse probleemidesse. Tõuke selleks andsid ülikooliõpingud filosoofiateaduskonnas, kus ta spetsialiseerus pedagoogikale ja psühholoogiale.

Ülikooli lõpetas ta magistriraadiga 1927. aastal. Olulisem osa magistritööst «Õpilaste omavalitsus pedagoogika teoorias ja praktikas» ilmus ajakirjas «Kasvatus». Samas ilmus ka tema referaat «Eesti Kirjameeste Seltsi pedagoogiline tegevus». Järgnesid ülikooli teadusliku stipendiaadi aastad, milledest kahel täiendas A. Elango oma pedagoogilisi ja psühholoogilisi teadmisi Viini Ülikoolis. Nimetatud õppeasutus oli tollal kodanliku maailma juhtivaid pedagoogikakeskusi, kuhu saabus õpilasi maailma eri paigust. Sinnasaabunutele pakkusid erilist huvi Karl ja Charlotte Bühleri loengud laste- ja noorsoopsühholoogiast, R. Meisteri seminarid pedagoogikast, Max Adleri loengud ühiskonnateadusest, S. Freudi loengud psühhoanalüüsist, Alfred Adleri ettekanded individuaalpsühholoogiast.

Täitnud teadusliku stipendiaadi ülesanded Viinis ja veel pool aastat Tartus, määrati A. Elango ülikooli õppeülesannete täitjaks. Ülikooli õppejõu vähestele loengu- ja seminaritundidele lisandus õppejõu töö Tartu Pedagoogiumis, Vahi Põllumajandus- ja Aianduskoolis ning Koduse Kasvatuse Instituudis. Viimane kujunes A. Elango juhtimisel pedagoogikapropa-

ganda keskasutuseks kogu Eestis. Aastatel 1936—1940 anti välja rohkesti pedagoogikakirjandust, korraldati kasvatuspäevi. Oma töös rändas A. Elango veendumust, et perekond paneb aluse kasvatusle. Eriti oodatud olid A. Elango loengud perifeerias, kus kohalike koolijuhatajate abiga organiseeriti lastevanematele kultuuriõhtuid kasvatuslike ettekannetega. Instiituudi abiga korraldas A. Elango valla ja maakonna kasvatuspäevi, koduse kasvatuskursusi ning andis välja kasvatusalast kirjandust. Kahel aastal, 1936 ja 1937, esines A. Elango loengutega Soomes sealse kasvatussteataduslikus ühingu ja õpetajate suvekursustel. Soome pedagoogilises ajakirjanduses ilmusid mitmed tema artiklid. Plaanitseti teose «Lapsepõlv ja iseloom» väljaandmist Soomes.

Kolmekümnendatel aastatel kujunes A. Elangol kriitiline suhtumine pedotsentristlikku reformpedagoogikasse. Ta jõudis veendumusele, et kasvatus töö ilma maailmavaatelse eesmärgita on võimatu. Oma seisukoha selles küsimuses avas ta artiklis «Võitlus kooli pärast», mis ilmus «Kasvatuses» (1930, nr 5). See veendumus lubas tal nõukogude võimu kehtestamise järel Eestis omaks võtta nõukogude pedagoogika põhitõed ja neid tutvustada vabariigi õpetajakonnale. Peale seda, kui A. Elango oli 1940. aasta septembris määratud äsja loodud Tartu linna pedagoogikakabineti juhatajaks, asus ta ülikooli õpetöö kõrval suure energia ja asjatundlikkusega nimetatud kabineti kaudu metoodiliste küsimuste valgustamisele, sihikindlale levitamisele. Tema juhitud kabineti head tööd märkis oma käskkirjaga ka hariduse rahvakomissar. Südamlikult kirjutab sellest tööst kirjutises «Inimesi ja sündmusi» («Looming» 1985, nr 7) tollaegne Tartu linna rahvaharidusosakonna juhataja Helene Johani: «Esimesel nõukogude aastal oli mulle lähedaseks töökaaslaseks A. Elango, kes pedagoogika asjatundjana lõi metoodika kabineti. Tema algatusel viisime läbi kursusi, lahendasime klassi-komplektide ja uute koolitüüpide loomise küsimused. Ta oli avara mõtlemise ja sõbraliku loomusega...» Seda loovat tööd jätkus aga vaid üheks aastaks. Suure Isamaasõja päevil, okupeeritud Eestis, tagandati A. Elango kabineti juhataja kohalt ning heideti kommunistlike ideede propageerimise eest ajakirjanduses koonduslaagrisse.

Eesti NSV vabastamise järel asus A. Elango taas tööle ülikoolis, kus ta 40 aasta vältel oli pedagoogikakateedri dotsendi ja 12 aasta jooksul, s. o 1951—1963 kateedrijuhataja ametikohal. Suurt tähelepanu pööras ta pedagoogiliste ainete laiendamisele ja pedagoogilise praktika suurendamisele. Ta pidas vajalikuks, et kõik ülikooli õppejõud omandaksid pedagoogilisi süvateadmisi ja kasvatuses meisterlikkuse. Ta

aitas moodustada ülikooli metoodikanõukogu ning juhtida selle tööd, töötas välja metoodilisi juhendeid õppejõududele, korraldas teaduslikke konverentse, mitmeid loengutsükleid ülikooli õppejõududele, andis välja üliõpilase meeleespead. Ülikooli metoodiline töö äratas tähelepanu NSVL Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumis ning teistes ülikoolides. Selle tööga käidi Tartus tutvumas ja loeti huviga A. Elango vastavasisulist artiklit ajakirjas «Вестник высшей школы». Seminaride ja loengute kõrval taotles A. Elango üliõpilaste iseseisva töö suurendamist, seda nii, nagu näevad ette praegused kõrgkoolireformi plaanid.

A. Elango laiahaardelises pedagoogilises tegevuses oli tähtsal kohal töö tegevõpetajatega, ülikooli endiste kasvandikega. Just sellest tööst kasvas välja OPUI. Märkimata ei saa jätta tema tegevust pedagoogikakateedri õppejõudude kvalifikatsiooni tõstmisel, teaduskraadide ja teaduslike kutsenimetuste omandamisel ning teiste kõrgkoolide kogemuste tundmaõppimisel. A. Elango juhendamisel kaitsesid pedagoogikakandidaadi kraadi H. Liimets, I. Unt, B. Nedzvetiski jt. 15 A. Elango juhendatud teadurit on kaitsnud pedagoogikakandidaadi kraadi, mis on erandlik arvukuselt ja silmapaisteve dissertatsioonide väärtusastmelt.

Arvestades A. Elango süvateadmisi ja mitmekülgset, kutsus Läti Riiklik Ülikool kahel korral ta oma õppejõududele ja üliõpilastele loenguid pidama. Meie vabariigi ühingu «Teadus» liinis oli ta pikemat aega pedagoogilise propaganda vabariikliku nõukogu aseesimees ja Tartu linna pedagoogilise propaganda nõukogu esimees. Tartu nõukogu rakendas oma linnas tegevusse klasside lastevanemate seminarid. Selle süsteemi kiitis üleliiduline nõukogu heaks ning A. Elango nimi kanti ENSV rahvaülikoolide auruamatusse.

Aleksaader Elango arvukate publikatsioonide taga on ta enda rikkalik õpetajapraktika ja uurimused. Adresseeritud on need õpilastele, üliõpilastele, pedagoogidele, lastevanematele või teadlastele. Kirjutised on loodud 70 aasta jooksul, nende hulgas teosed «Meie noorsugu» (1917), «Noorsoo suguline küpsemine» (1931), «Laps ja ühiskondlikud pahed» (1932 ja 1938), «Lapsepõlv ja iseloom» (1933 ja 1940), «Analüütilised voolud psühholoogias ja nende rakendamine pedagoogikas» (1934), «Kasvatusteatus» (1934), koostöös A. Pindiga õpik keskkooli 11. klassile «Kasvatusteatused alged» (1946), «Õpilaskollektiivi organiseerimine ja kasvatamine koolis» (1954), «Klassijuhataja töö koolis» (1959), «Õpilaste teadmiste kontrollimise metoodika küsimusi» (1967), «Pedagoogika ajalugu» (1974 ja 1984). Viimane, tema üks väärtuslikumaid teoseid tugineb autori aastakümnete pikkusele uurimusele ja õpetamispraktikale ülikoolis, on

pedagoogilises kirjanduses algupärane ja Nõukogudemaal ainulaadne.

Juba sajandi kolmekümnendatel aastatel näitab A. Elango oma artiklites, et pedagoogikateadus vajab koostööd praktikaga, viimane aga tarvitab teaduse abi. Tema soovitusel tegevõpetajate rakendamiseks uurimistöösse leidsid esmakasutamise Johannes Käisi üldjuhtimisel toimunud 3aastastel õpetajate kursustel. A. Elango juhendas seal pedagoogilise psühholoogia sektsiooni ning mitmed tema juhendatud tööd avaldati ajakirjas «Kasvatus». Sama idee rakendamine nõukogulikes tingimustes võimaldas korraldada ülikooli baasil õpetajate kasvatusteadusliku seminari (1962). Kuna ülikoolil oli raske suuremõdulist üritust majandada, lepiti kokku Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudiga jõudude ühendamiseks. Nii saidki alguse uurimiskursused, mille alusel 1972. aastal organiseeriti ÕPUI. Probleemgruppidest sai kooliajaloo uurijate grupp iseenesestmõistetavalt A. Elango juhendatavaks. Sellesse rühma on kuulunud tuntud koolimehed Karl Praakli, Valter Horm, Ain Nurk, Alleks Vallner, Ruut Liiv, Karl Laane jt, kes on andnud mõjusa panuse eesti kooliajaloo ja pedagoogilise mõtte arengu uurimisse. ÕPUI kursustel on A. Elango 25 aasta vältel esinenud loengutega pedagoogika ajaloost, varieerinud mitmeti esitatavat materjali, välja töötanud originaalseid üldistusi, skeeme, järeldusi. ÕPUI-lased on andnud tema juhendamisel ja toimetamisel välja 10 väljaannet koguteost «Nõukogude Pedagoogika ja Kool», kus on avaldatud 132 eriuurimust rahvapedagoogikast, eesti revolutsioonäärade pedagoogilistest vaadetest, õpetajate seminaride progressiivsest osast, muusikaõpetajate tegevusest esteetilise kasvatuseteostamisel, kooliuuenduslaste liikumisest, nõukogude pedagoogide ideede levikust Eestis, eesti kirjanike pedagoogilistest vaadetest jm. Need uurimused on näidanud õpetajatele pedagoogitöö haaravust, õpetajate püüdlusi ja saavutusi, täiendanud eesti kultuuriloo tervikpilti.

«Kasvatus saab olla tulemusrikas ainult siis, kui järjepidevalt rakendatakse kasvandike aktiivset osavõttu enda kujundamisest. See aktiivsus ei teki stiihiliselt, spontaanselt. Kasvataja peab selle tekkimist ja arengut stimuleerima ning suunama,» on ütelnud Aleksander Elango oma 85. sünnipäeva eel.

Järjepidev ja tulemusrikas on olnud A. Elango pedagoogielu, teadusmehe elu, kasvatajategevus. Ikka jälle kohtame tema uusi sisukaid artikleid ENEs, ajakirjades, monograafiates, koguteostes.



KROONIKA

Meie ametiühingu XI aruande- ja valimiskonverents

6. detsembril 1986. aastal toimus Tallinnas Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu XI Eesti vabariiklik konverents. Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu Majja oli kogunenud 138 delegaati, kes esindasid meie ametiühingu 68 500 liiget, haridus- ja teadustöötajat, üliõpilast ja keskeriõppeasutuste õpilast.

Konverentsist võtsid osa NSV Liidu Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Keskkomitee sotsiaalkindlustuse nõukogu esimees **T. Izbitskih**, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe esimene asetäitja **I. Toome**, EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja asetäitja **V. Markelova**, Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu sekretär **J. Kaarma**, Eesti NSV kõrg- ja keskerihariduse minister **V. Rajangu**, ENSV Kutsehariduskomitee esimees **E. Tšerevaško**, Eesti NSV Teaduste Akadeemia asepresident **I. Õpik**.

Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee aruande esitas konverentsile vabariikliku komitee esimees **S. Rondik**. Aruanne haaras konverentsile eelnenud viieaastase tööperioodi. Selles leidsid erilist rõhutamist NLKP XXVII kongressil ja sellele järgnenud NLKP Keskkomitee pleenumite otsustes kavandatud uute ülesannete, kõrgendatud kohustuste täitmiseks ja oma tegevuse utmiseks ettevõtetu ning töö ümberkorraldamine.

Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee revisjonikomisjoni aruande esitas komisjoni esimees **A. Hert**.

S. Rondiku ja A. Herdi aruandeid XI konverentsil täiendasid arvukad sõnavõttud, milles tõstatati mitmeid lahendust vajavaid probleeme. Sõna võtsid Narva koolidevahelise õppe-tootmis-

kombinaadi õppemeister **A. Anissimov**, E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektor **R. Virkus**, harukondliku ametiühingu Viilandi rajoonikomitee esimees **U. Orav**, Kanepi keskkooli direktor **N. Paisnik**, ENSV Teaduste Akadeemia Ehitusjaoskonna brigadir, ametiühingukomitee esimees **A. Tross**, TRD üliõpilaste ametiühingukomitee esimees **A. Kull**, ENSV Kutsehariduskomitee esimees **E. Tšerevaško**, Tartu 9. keskkooli direktor **J. Lindevalt**, harukondliku ametiühingu Tallinna linnakomitee esimees **P. Grass**, Tallinna 10. lastepäevakodu juhataja **V. Koval**, NSV Liidu Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Keskkomitee sotsiaalkindlustuse nõukogu esimees **T. Izbitskih**, ENSV Teaduste Akadeemia Küberneetika Instituudi teadussekretär **M. Kutser**, Tallinna Meditsiinikooli õpilaste ametiühingukomitee esimees **R. Räst**, Tartu Riikliku Ülikooli professor **A. Tuulmets**. Oma ettepanekud esitasid harukondliku ametiühingu Pärnu linnakomitee esimees **U. Kaare**, harukondliku ametiühingu Pärnu rajoonikomitee esimees **A. Tšõbulskaja** ja harukondliku ametiühingu Kingissepa rajoonikomitee esimees **L. Uljas**. Kokkuvõtliku sõnavõtuga esines ENSV Ametiühingute Nõukogu sekretär **J. Kaarma**.

Ettekandes ja sõnavõttudes anti kriitiline hinnang tehtule, määratleti ülesanded edaspidiseks.

Salajase hääletamise teel valiti Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee ning revisjonikomisjoni uus koosseis, delegaadid Eesti NSV ametiühingute XIX kongressile ning Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu X kongressile.

Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee I pleenumil valiti ametiühingu vabariikliku komitee esimeheks **S. Rondik**, sekretäriks **L. Goronkova** ning revisjonikomisjoni esimeheks **A. Hert**.

IV vabariiklik geograafiaõpetajate konverents

Eesti NSV Haridusministeerium, Tartu Riiklik Ülikool, Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut ja Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut korraldasid Tartus IV vabariikliku geograafiaõpetajate teaduslik-metoodilise konverentsi teemal «Kooligeograafia nüüdisprobleem». Ettekanded olid valitud geograafia õpetamise kasvatuslikest suundadest, NLKP Keskkomitee ja Nõukogude valitsuse dokumentide kasutamisest majandusgeograafia õpetamisel, õpilaste õpioskuste ja vilumuste kujundamisest, uusimate õppevahendite kasutamisest, geograafiaõpetajate ettevalmistamisest ning nende täienduskoolitustest.

Raekojas tutvustas Tartu Linna RSN TK aseesimees A. Paabut linna majandusliku ja sotsiaalse arengu suundi XII viisaastakul.

Esinejad olid meie tuntud teadlased ning tunnustatud geograafiaõpetajad, kokku veerandsada. Nendest pooled tegevõpetajad. Kõikidest ettekannetest oli Haridusministeerium välja andnud brošüüri «Geograafiaõpetuse nüüdisprobleem», mis mõeldud abimaterjalina geograafiaõpetajatele.

Kehalise kasvatusõpetajate VI konverents

16.—18. detsembrini toimus Tallinna Olümpia-purjespordikeskuses VI vabariiklik kehalise kasvatusõpetajate konverents. Konverentsi avas ENSV haridusministri esimene asetäitja F. Oper.

I plenaaristungil esinesid pikemate ettekangetega ENSV haridusministri asetäitja A. Tükk («Kehalise kasvatusõpetajate selle parandamise võimalustest»), ENSV Spordikomitee esimehe asetäitja P. Teesalu («Kehakultuuri ja spordi arendamise perspektiivid Eestis»), ENSV Tervishoiu-ministeeriumi peapedaater M. Riikjärv («Õpilaste tervis ja kehakultuur»), TPedI teadusprorektor M. Arvisto («Kehaline kasvatus tulevikukoolis»), TPedI kehakultuuri teaduskonna dekaan K. Zilmer ja vanemõpetaja H. Tombu («Kehalise kasvatusõpetajate kaadriprobleemid»).

Kokku kuulati 44 töökogemuslikku ettekannet. Kõneldi spordipäevade ja talispordinädala korraldamisest, kehalise kasvatusõpetajate propagandast, ujumise algõpetusest, tunni efektiivsuse tõstmisest, hindamisest, klassivälisest sporditööst ja terve inimese kasvatamisest spordi kaudu, õpilaste kehaliste võimete arendamisest, programmiliste koolispordialade õpetamise meetodidest. Konverentsil osalesid kolleegid Läti NSVst. Pool päeva jälgiti võimlas praktilisi esinemisi, TPedI õppejõudude vahendusel tutvuti tantsu- ja võimlemispeo rühmakavadega, enesemassaaži võtetega, rütm- ja koordineerimisvõimlemisega. Üliõpilased esitasid lõbusaid mängu tervisevahetunniks nooremale, keskmisele ja vanemale koolile. Vetelpäästeühingu meetodikakeskuse töötajad demonstreerisid elustamisvõtteid kliinilise äkksurma puhul.

Tehes konverentsist kokkuvõtet, otsustasid korraldajad — Haridusministeeriumi kehalise kasvatusõpetajate osakond, Koolinoorte Kehakultuuri Meetodikakabinet ja vabariiklik kehalise kasvatusõpetajate komisjon — esile tõsta järgmised ettekanded: E. Köller (Võru 1. kk) «Õpilaste spordihuvi kasvatamise võimalusi», H. Pukk (Tartu 7. kk) «Kehalise kasvatusõpetajate propagandast», J. Pälling (Tallinna 40. kk) «Koduülesanded kehalises kasvatuses», A. Randrüt (Paide 1. kk) «Testid õpilaste kehaliste võimete arengu näitajatenä», R. Semenov (Pärnu-Jaagupi kk) «Töötajate sise-spartakiaad», A. Sillaots (Põltsamaa kk) «Abituriendi ettevalmistus eluks spordi kaudu», K. Tara (Varstu kk) «Harjutusi ja mängu visketechnika õpetamiseks».

Konverentsi aitas sisustada VÕTi kehalise kasvatusõpetajate kabinet, korraldajades meetoodilise uudiskirjanduse müügi ning rajoonide uusimate spordipropagandavahendite näituse. Väljapanekute autoritest märgiti ära O. Rumjantsev (Narva 6. kk), O. Rannik (Sausti 8kl kool), A. Siitam (Kohila kk) ja A. Sillaots (Põltsamaa kk).

Konverentsi korralduses olid ülekaalus kordaminekud, aga viidati ka vajakajäämistele. Juba feist korda järjest jäid teesid trükkimata, ettekannete tekstid saabusid viimasel hetkel, juhendajate tegevus on sooinud, esinejad kasutasid lubamatult vähe illustreerivat materjali. Plusspoolele jäi temaatika aktuaalsus, esinejate nooremistendents, formalismiilmingute vähenemine.

KOGEMUSNÕU

Eri tasemega lugemismänge ise- seisvaks tööks liitklassis

Lugemismängu valmistamiseks kasutatakse tegevuspilte 2. klassi vene keele läbiõpitud piltsõnas-
tikust. Ühe mängu jaoks kuulub 4...5 pilti, mis
sobivad koondada ühe süžee alla. Näiteks pil-
did: mees töötab tööpingi juures, poiss tuleb
tuppa, mees loeb ajalehte, poiss sööb. Pildid
kleebitakse kartongist aluskaardi vasakule ser-
vale üksteise alla süžeelises järjekorras. Piltide
juurde sobitatavad sõnad või laused saab laps
lipikutel. Pealkirjad antakse rühmale (vähemalt 4
last) või jäävad õpetaja lauale, kust õpilane pä-
rast jutu koostamist ja läbilugemist sobiva valib.
Pildi kõrvale lipiku paigutamiseks võib aluskaar-
dile kleepida nn ribataskud.

I fase. Lipikul on üksik tegusõna (näiteks: töötab,
tuleb, loeb, sööb). Pealkirja ei kasutata.

II fase. Lipikul on lühilause (näiteks: isa töötab.
Ants tuleb. Isa loeb. Ants sööb.) Pealkirju ei ka-
sutata.

III fase. Lipikul on lause (näiteks: Antsu isa töö-
tab tehases. Ants tuleb lasteaiast. Pärast tööd
loeb isa ajalehte. Ants sööb õhtust ja läheb
magama. Pealkiri: Õhtul kodus.)

IV fase. Laused samad mis teisel tasemel. Iga
lause on kirjutatud eri värvi aluspaberile ja löi-
gatud sõnadeks. Pealkirju ei kasutata.

V fase. Laused ja pealkiri samad mis III tase-
mel. Iga lause on kirjutatud eri värvi alusele
ja löigatud sõnadeks.

VI fase. Sama mis III või V tasemel, ent kirjutat-
tud väikeste trükitähtedega.

Lugemismäng «Koosta muinas- jutt!»

Mängu valmistamiseks kasutatakse väikelastele
mõeldud nn pildivoldikuid (nt «Das Rübchen» —
9 lehekülge viiel voldikulehel, mis oli müügil
meie raamatukauplustes 1986. aasta lõpul). Vene-
keelsed («Malõš» väljaannetes) või saksakeel-
sed tekstid kleebitakse üle puhta paberiga, mis
moodustab ribatasku. Ribataskutesse mahtuvate-
le lipikutele kirjutatakse pildi juurde kuuluv lau-
se või laused. Õpilane saab voldiku ja lahtised
lipikud. Ta loeb lipikud läbi ja valib neist iga
pildi juurde sobiva. Lipik asetatakse taskusse —
nii moodustub lausete järjekord. Seejärel loeb
õpilane läbi saadud jutu ning valib sellele peal-
kirja õpetaja lauale asetatud mitme sellise mängu
pealkirjade hulgast. Valmis «raamatud» vaheta-
takse omavahel ning loetakse läbi ja otsusta-
takse, kas kaaslaste koostatud jutt on vastavu-
ses pildiga.

Eelnimetatud näite puhul (pealkiri «Naeris»)
võib kasutada järgmisi lauseid:

1. Taat istutas naeri. Naeris kasvas kiiresti.
2. Peagi oli naeris väga suur.
3. Taat ei jõudnud naerist maast välja tõmmata.
Ta kutsus eide appi. Ikka ei käinud jõud üle.
4. Eit hüüdis lapselapse appi. Lapselaps kutsus
Muri. Ikka ei käinud jõud üle.
5. Koer kutsus kassi appi. Ikka ei käinud jõud
üle. Seda nägi hiireke ja ruttas ka appi.
6. Koos tõmbasidki suure naeri maa seest välja.
7. Taat kukkus selili.
8. Eit ja lapselaps lendasid pikali.
9. Koer ja kass veeresid eemale. Hiireke oli uhke:
tema tõmbas naeri välja.

Mängud koostanud LILIAN KIVI

Elementanalüüs sisekontrollis

Olen juba 8 aastat kontrollinud õpilaste tead-
misi-õskusi matemaatikas elementide alusel.

Juhtkonna kontrollitöö analüüsimiseks saab

Õpetaja	
Kuupäev	
Klassis õpilasi	
Kirjutas töö	

Näidis

Jrk nr	Ülesanne	Punkte	Mak- simum- punk- te*	Tege- likult punk- te*	Edu- kus* %	
1.	Tekstülesanne	5	180	158	87	
2.	Neljakoohaliste arvude liitmine ja lahutamine	4	144	143	99	
3.	Nulliga lõppevate arvude jagamine	4	144	126	87,5	
4.	Korrutamine ja jagamine	6	216	200	92,5	
5.	Tehted nimega arvudega	4	144	111	77	
6.	Leia muutuja väärtus	2	72	67	93	
		Kokku	25	900	805	89,4

Hinded	Õpilaste arv
5 — 25—24 p	18
4 — 23—20 p	13
3 — 19—15 p	3
2 — 14—10 p	2
1 — 9 ja vähem	—
Kokku	36

* Täidab õpetaja.

Koos õpetajaga püüame välja selgitada ka
nähtuse põhjused, miks üks või teine aineosa on
nõrgalt omandatud. Tulemusi analüüsitakse ka
algklasside ainekomisjonis.

Edaspidi tundide külastamisel pööran tähele-
panu sellele, kuidas nõrgalt omandatud õppe-
materjali tunnis süvendatakse.

Niisugusest analüüsist on kasu olnud ja see väl-
dib kaksipidi mõistmist.

AIMI AASMÄE,
Tallinna 21. keskkooli direktori asetäitja
õppe-kasvatustöö alal

NB!

Autori meespea

Ajakirja artikkel, nii töökogemuslik, uurimuslik kui ka kirjanduse andmetel koostatud, peab olema aktuaalne, mõtetihed, mitte üle 8—10 masinakirja lehekülje pikk. Üksikprobleemide käsitlemisel palume piirduda väiksema mahuga. Plaanilised artiklid palume ära saata arvates planeeritud avaldamise kuust üle-eelmise kuu viiendaks kuupäevaks. Näiteks septembris ilmuvad artiklid peavad toimetuses olema hiljemalt 5. juulil. Kõrgkoolide õppejõudude, teaduslike institutide ja VÕTi töötajate kohta kehtib nõue, et nende kaastööd oleksid varustatud kaaskirjaga (soovituskirjaga) või viseeritud teadusliku juhendaja, asutuse juhataja või kateedri (sektori) juhataja poolt.

Kogemusloengute, konverentside ettekanded, samuti TPedl koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõputööd ning ÕPUI liikmete artiklid peavad olema varustatud vastava märkusega.

Käskkirjad palume esitada masinakirjas 2 eksemplaris (neist üks kindlasti 1. eksemplar). Ridade vahe 2 intervalli, seega leheküljel kuni 30 rida, reas ca 60 täheruumi. Käskkirja peab olema keelelt korrektn, terminid, valemid, mõõtühikud, tsitaadid, nimed, initsiaalid, daatumid kontrollitud. Uute või vähem kasutatud terminite ja mõistete puhul anda nende seletus.

Kirjanduse loetelu ei tohiks olla üle 16 nimetuse. Kasutada ainult neid allikaid, millele tekstis viidatud. Bibliograafias paigutatakse ette ladina tähestikuga ja nende järel venekeelsed kirjandusallikad. Mõlemas rühmas esitatakse autorid tähestiku järjekorras. Erandi moodustavad marksismi-leninismi käsikirjad, need paigutatakse kõige ette kronoloogilises järjekorras. Raamatul märgitakse autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, pealkiri, väljaandmise koht, ilmumisaasta, lehekülgede arv. Näide: Karik H., Ratassepp V. Keemia VII klassile. Tln, Valgus, 1978. 154 lk. Ajakirja artikli puhul samuti autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, artikli pealkiri, ajakirja täielik nimetus, ilmumisaasta, number (anne), artikli lehekülgede algus- ja lõpunumbrid. Näide: Lõhmus A. Matemaatika rakenduspedagoogikas. — Nõukogude Kool, 1981, nr 6, lk 35—37. Kasutatud kirjandusele viitamisel vastava tekstiosa juures märgitakse sulgudes kirjandusallika järjenumbriga loetelus ja lehekülje number; kust viide võetud. Näide: (5, lk 32). Joonealuseid viiteid kasutame ainult ühiskonnateaduslike artiklite puhul. Viitamise ja lühendite kasutamise kohta vt lähemalt: Ereb H. Referaadi vormistamisest. — Nõukogude Kool, 1978, nr 1, lk 27—32.

Fotod ja joonised palume esitada koos allkirjadega, joonised ja tabelid eraldi lehtedel. Käskkirjas näidata ära neile sobivad kohad.

Andmed autori kohta. Käskkirja lõpus palume ära näidata autori(te) perekonnanime, ees- ja isanimi, töökoha täielik nimetus, täpne ametinimetus, teaduskraad (kui see on), kodune aadress, töökoha ning koduse telefoni number, perekonnaseis, laste arv (kui kuulub lastetetusmaksust vabastamisele vanuse tõttu, siis ka sünniaasta). NB! Mitte unustada allkirju! Mitte autori puhul näidata, kuidas honorar jaotada.

Palume mitte saata töid, mis on paralleelselt esitatud ka teistele väljaannetele ning võivad seal ilmuda.

Honorari makstakse Tallinna autoritele iga kuu 11., 12. ja 26., 27. päeval kirjastuse «Perioodika» kassas Pärnu mnt 8. Väljaspool Tallinna elavatele autoritele saadetakse honorar koju posti teel. Toimetus ei tagasta käskkirju, ka neid, mis avaldamata jäänud.



SOOVITAME

Vastustusrikas ülesanne õpetada ja kasvatada 6aastasi õpilasi lapsesõbralikult, igakülgsest nende isiksust arendavalt, vaimset ja kehalist tervist säästvalt eeldab haridus- ja koolijuhtidelt, saati siis veel kõigilt 6aastaste laste õpetajailt-kasvatajailt järjekestvat õppimist, enesetäiendamist, kursisolekut nii meie oma kui ka vennasvabariikide teadlaste teoreetiliste seisukohtade ja uurimistulemustega, meetodiliste soovitude ning praktikute töökogemustega. Töö uudsus ja sellest johtuv kogemuste vähesus kohustab jälgima ja lugema pedagoogilises trükisõnas käsitletavat nn 6aastaste teemat, loetud loovalt interpreteerima, oma tööstiilile, koolioludele ja õpilastele sobitama.

Rohkesti on avaldanud 6aastaste õppe-kasvatustöö kohta artikleid «Natsalnjaja Škola» viimased aastakäigud.

1986. a ilmusid kirjastuste «Prosveštšeniye» ja «Pedagogika» väljaandel kaks silmapaistvalt sisukat teost, mille läbitöötamine peaks olema obligatoorne ka huvipakkuv igale 6aastaste laste õpetajale, õigemini igale algklassiõpetajale. Need on nimeka gruusia pedagoogi Š. Amonašvili «Куеааастасна кooli» sarjast «Воспитание и обучение. Библиотека учителя» (Ш. А. Амонашвили «В школу — с шести лет. М.: Педагогика, 1986. — 176 с.) ning V. Muhhina «Куеааастане laps koolis» (В. С. Мухина «Шестилетний ребёнок в школе». Книга для учителя начальных классов. — М.: Провещение, 1986. — 144 с.)

Š. Amonašvili raamat kätkeb endas tema ja paljude tema kolleegide, gruusia pedagoogide 6aastaste laste koolis õpetamise 20aastase kogemuse. Eessõnas selgitab autor oma ülesannet: esiteks tutvustada lugejale 6aastasi lapsi, näidata, missuguseks nad muutuvad koolis ning millised probleemid võivad sellega seoses sugeneda õpetajailt-kasvatajail; teiseks veenda vältimatus vajaduses töötada nendega teisisi, täies teadmises, et koolipingis istuvad teistsugused, aga mitte niisugused ega ka mitte peaaegu niisugused, nagu on 7aastased; kolmandaks esitada oma pedagoogilised seisukohad ja neist tingitud õpetamise, kasvatamise ning, mis peamine, 6aastastega suhtlemise vormid ja meetodid.

Autor toonitab, et kogemus ei ole kunagi universaalne, iga loov pedagoog, juhindudes siiski läbiproovitud, praktilisest tööst järeldunud

kindlatest printsiipidest, võib avastada palju uusi võimalusi, vorme ja viise, mille abil on võimalik lahendada õppe-kasvatustöö ülesandeid.

S. Amonašvili raamat on kirjutatud väga arusaadavalt, kaasakiskuvalt, õpetlikult, optimistlikult.

V. Muhhina raamatust leiab lugeja sellised peatükid nagu «Kuueaastase lapse vaimne areng (maailmapilt, tunnetusprotsessid)». «Kuueaastane laps kui isiksus» (enesehinnang ja eneseteadvuse struktuur; käitumismotiivid, tundmused ja tahe), «Esimesed päevad koolis» (õppe-kasvatustöö tingimused koolis, 6a lapse koolivalmiduse funktsionaalsed kriteeriumid, psüühiline valmisolek kooliõpinguteks, kooliga kohanemise iseärasused); «Iga laps on individuaalsus» (individuaalsuse algallikad, individuaalsed iseärasused, vaimne areng, psüühiline seisund, eneseteadvuse struktuur). Kolmas peatükk «Mäng ja õppimine kuueaastaselt» käsitleb baastaste laste mänguprobleeme, mängu mõju psüühika arengule ja isiksuse kujunemisele, mängu kui sotsiaalsete suhtumiste kooli. Edasi esitab autor õppetöö sisu psühholoogilise analüüsi eraldi iga õppeaine kohta, räägib hinnangute andmisest õpilaste teadmistele, vastutustunde arendamisest jpm. Neljandas peatükis «Kuueaastaste õpilaste õpetaja» koondub tähelepanu õpetaja suhtlemisstiilidele (autokraatlik, demokraatlik ja liberaalne las-minna-stiil), baastase lapse käitumisele klassis. Juttu on ka õpetaja käitumis- ja suhtlemisstiili mõjust lapse aktiivsusele.

Väga huvitavaid mõtteid ja nõuandeid leiab lugeja alapeatükkidest, kus autor kirjutab laste juhtimisest (valitsemisest) klassis, stiilist, lärmist ja väsimusest, nende seosest, vaikusereglitest, lärmi meditsiinilis-tehnilisest iseloomust, lärmist kui väsimuse allikast, suhtlemisstiili ja lärmi seosest.

Raamat lõpeb terminite sõnastikuga.

Soovitame lugeda!

Noorkogude Kool

Съезд учителей — это встреча единомышленников. Приближаются съезд учителей ЭССР (27—28 марта 1987) и всесоюзный форум учителей в Москве. Заведующий управлением школ Министерства просвещения ЭССР А. Эглон рассказывает, с какими результатами наши учителя встречают эти события, как идет подготовка к ним и решения каких проблем ждут от них учителя.

Год XX съезда в комсомольской организации. В феврале этого года в Таллине состоялся XX съезд ЛКСМ Эстонии. Секретарь Таллинского горкома ЛКСМ Эстонии Тийна Мандер знакомит читателей с мероприятиями комсомольцами столицы республики и рассказывает о месте и роли школьных комсомольских организаций во всей учебно-воспитательной работе.

Э. ЛААНВЕЭ. Больше компетентности и содержательного анализа. Автор приводит круг вопросов, которые помогают анализировать

компетентность работников, занимающихся учебной работой. Эти критерии должен знать каждый руководитель учебно-воспитательной работы. Прежде всего автор имеет в виду работу, проводимую в процессе преподавания общеобразовательных предметов на I, II и III курсах профтехучилищ. Приводятся также вопросы, которые позволяют определить, насколько ответы, полученные от учителей, соответствуют действительности.

Самая важная книга — это учебник. На вопросы редакции отвечают заместитель заведующего управлением школ Министерства просвещения Мати Вихман и главный редактор издательства «Валгус» Антс Ланг. Речь идет о проблемах составления и издания учебников, а также дополнительной учебной литературы.

В. РААГМЕТС. Отметка и оценка. Автор обращает внимание руководителей школ на проблемы, как стимулировать работу педагогов. Одним из факторов, способствующих хорошей работе, является признание, оценка. Приводятся также основы оценки работы руководителя кружка.

А. ЭЛАНГО. Теория и практика ученического самоуправления в советской школе. Автор рассматривает историю ученического самоуправления в наших школах и всего мира. Более подробно эти вопросы совещались в советской школе после Октябрьской революции и в настоящее время.

М. ПОРК. Об опасностях курса этики и психологии семейной жизни (Начало см. в «Ньюкугде кооль» за 1987 № 1).

Право на творчество. Статья реферирует заключение коллегии редакции «Учительской газеты» о праве новаторов на творчество. Она является также продолжением мыслей о педагогике сотрудничества, опубликованных в «Ньюкугде кооль» № 12 за 1986 г. Подчеркивается необходимость сосредоточиться на конструктивном, положительном опыте в педагогике, т. е. на сущности новаторского движения и распространении его идей на практике. Речь идет о способах распространения передового опыта.

Л. ЫУНАПУУ. Возможности формирования самосознания учащихся. Развитое самосознание — это один из существенных показателей социальной зрелости учащихся. Оно достигается в целенаправленном воспитательном процессе. В статье рассматриваются особенности самосознания учащихся и рекомендуются некоторые приемы его формирования. Читатели знакомятся с методикой самоописания.

Х. ОЯ. Эксперимент по развитию логического мышления учащихся. Статья знакомит с экспериментом по развитию умения логического мышления с 426 учащимися 7—11 классов четырех школ. Тест основывался на силлогизмах и состоял из 15 вопросов. На основе результатов эксперимента, приведенных в таблицах, можно сделать вывод, что уровень логического мышления учащихся наших общеобразовательных школ довольно низок.

Э. ТОМСОН. Приемы опроса на уроках литературы (I). Статья методического содержания, предназначена начинающим учителям начальных классов, имеющим небольшой опыт. Автор рекомендует на уроках родного

языка в начальных классах использовать творческие приемы опроса, знакомит с возможностями проверки умения учащихся читать и рассуждать.

Р. ВИЛУ. Что такое биотехнология? В последнее десятилетие роль биотехнологии значительно изменилась. Статья предназначена для учителей биологии при рассмотрении вопросов, связанных с биотехнологией. Статья содержит рисунки и календарь знаменательных дат, связанных с биотехнологией и генетикой.

К. КАРЛЕП. Проблемы формирования орфографических навыков в вспомогательной школе. Статья методического содержания. Автор дает рекомендации, которые частично проверены в ходе методических поисков в Тартуской вспомогательной школе, частично же они вытекают из теоретического анализа. Статья предназначена прежде всего учителям спецшкол. Она содержит схемы и рисунки.

М. РООСЛЕХТ. Обучение родному языку (1+2 кл.). Статья рассматривает обучение шестилеток в слитном классе. Для детей этого возраста трудно найти необходимую работу в условиях слитного класса. Автор дает методические рекомендации, которые позволяют давать в 1 и 2 классах уроки родного языка с общей тематикой. Статья знакомит о различными развивающими и учебными играми, которые можно использовать в работе с шестилетками.

Л. РЕЙНАП. Обучение в слитной группе. Статья дает некоторые рекомендации, как наиболее эффективно организовать обучение детей в слитных группах дошкольных детских учреждений. Подчеркивается, что самое важное — это умелое планирование и подготовка к занятиям, посильность заданий, наличие необходимого учебного материала.

Х. КАЛЬЮСТЕ. На «Сумпраатти»-фестивале. Х. Кальюсте рассказывает о поездке в Финляндию детского хора «Эллерхейн», которому в прошлом году исполнилось 35 лет. Хор участвовал на «Сумпраатти»-фестивале в числе хоров десяти зарубежных стран, представляя хоровую культуру СССР.

Х. РАННАП. Феномен Александра Эланго. 21 февраля исполнилось 85 лет известному ученому-педагогу Александру Эланго. Статья знакомит с его разнообразной деятельностью начиная с юношеских лет. А. Эланго опубликовал более 500 работ, преподавал педагогике учителям, читал лекции на темы воспитания родителей и общественности, руководил работами наших ведущих ученых-педагогов.

VEAVABANDUS

Palume NK nr 1 lk 29 kirjutise «Tehniline loometöö kutsekeskkoolides» autoriks lugeda Ingrid Baumeister, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee koolivalitsuse juhataja asetäitja.

TALLINNA KERGETÖÖSTUSTEHNİKUMI päevases osakonnas õpib 618, õhtuses ja kaugõppeosakonnas kokku 740 noort. 8klassilise kooli lõpetanud võivad omandada õmblustööstuse, nahktoodete tehnoloogia ja õmblusvabriku seadmete või villaketruise eriala. Koos elukutsega saadakse ka keskharidus.

Keskkooli lõpetanud õpivad asjaajamise organiseerimist, rõivaste konstrueerimist ja modelleerimist, kaubatundmist koos materiaaltehnilise varustamise ja turustamisega. Sellel aastal on koolis veel ka raamatupidajaks tahtjad. Õhtuses osakonnas õpitakse asjaajamise organiseerimist, kaugõppes võib saada nahktoodete tehnoloogiks, sideettevõtete planeerimise, õmblustööstuse kaubatundmise (koos materiaaltehnilise varustamise ja turustamisega), villaketruise või kergetööstusettevõtete planeerimise spetsialistiks.

Asjaajamise organiseerimise erialal tuleb täiuslikult omandada masinakiri. Selle eest seisab hea õpetaja Karin Kask (vt esikaanel). Populaarne on rõivaste konstrueerimise eriala. Esikaane siseküljel keskel õpetaja Ene Türk kergete rõivaste õmbluslaboris juhendamas 3. kursuse tütarlapsi. Olemisel pildil sama kursuse õpilane Inga Haajand ja alumisel Merike Paju õmblusmasina taga.

TALLINNA MAJANDUSTEHNİKUMI päevases osakonnas on 402 ja kaugõppeosakonnas 448 õpilast. Põhikohaga õpetajaid 27, neist ligi viiendik oma kooli vilistlased. Tehnikumis võivad õppida ainult keskkooli lõpetanud eelarvelise raamatupidamise, riigieelarve, õigusteaduse ning riigipanga arvestuse ja operatiivtehnika erialal nii päevases kui kaugõppeosakonnas. Elektromarvutite programmeerijate ettevalmistamiseks on mõeldud päevane osakond. Ainult kaugõppes saab õppida arvestuste mehhaniseerimist.

Käesoleva kooliaasta algul valmis tehnikumi õppehoone Mustamäel. See avab täiendavad võimalused tänapäevaste kabinetite rajamiseks ning klassiväliseks tööks. Veel novembrikuus jätkus ehitustööde lõpetamine ja ruumide sisustamine.

Must-valge-reportaazi ülemisel pildil järjekordne nõupidamine direktori kabinetis. Paremalt kõrg- ja keskerihariduse ministri asetäitja Kalfu Rink, direktor Elmar Pääslane ja vanemõpetaja Luule Vilms. Ringi suleb direktori asetäitja majandusalal Guido Valtri. Koolis on DYK arvutiklass, kus tagakaane sisekülje ülemisel pildil näeme arvutil töötamas Helje Kupitš, teda abistavad Margit Toovere ja Kerro Šamotailo. Alumisel pildil andmete ettevalmistamise labor.

Must-valge-reportaazi keskmisel pildil päevase õppeosakonna juhataja Margarita Aleksejeva tunniplaani seadmas. Selle all õpetaja-metoodik Jaan Kolde juhendamas programmeerimise eriala III kursuse õpilasi Iris Michelsoni ja Inna Borovikovat (paremal). Pildil ka seadme «Robotron» klahvistik.

Uue koolimaja avarad koridorid võimaldavad sisustada hubaseid puhkenurki. Tagakaanel II kursuse neiud Lena Tškatsenko ja Jolana Tomaš vaheajal.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

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

Ladumisele antud 30. 12. 1986. Trükkimisele antud 27. 01. 1987. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,16. Arvestuspoognaid 7,3. MB-00531. Tellimise nr. 5084.

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

Organ Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего

специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ныукоуде кооль» («Советская школа»).





87-138a
9.2.87