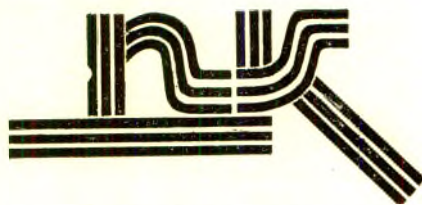


NÕUKOGUDE KOOL 10 • 77





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

**OKTOOBER NR. 10
XXXV AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

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

Ladumisele antud 9. IX 1977. Trükkimisele antud 26. X 1977. Trükiarv 4550. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,21. MB-08235. Tellimise nr. 2965.

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

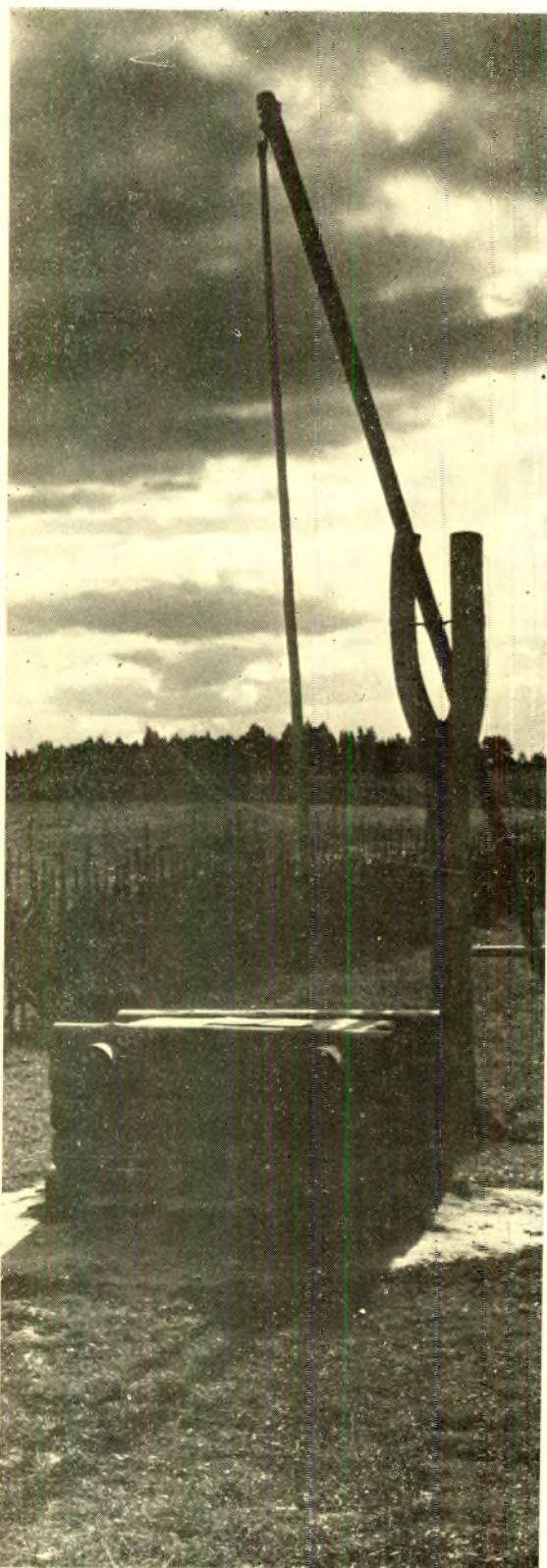
«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1977.

Esikaanel: Vastne Eesti NSV teeneline õpetaja, Sausti 8-klassilise kooli direktori asetäitja õppealal Hillar Põldoja.

Tagakaanel: Abja keskkoolis rõõmustavad silma mitte üksnes liigirohke koolipark, vaid ka eeskujulikud spordiväljakud.

MARGUS VIKKMAA fotod



NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

1976/77. ÕPPEAASTA TULEMUSTEST JA ÜLESANNETEST UUEL ÕPPEAASTAL

FERDINAND EISEN, Eesti NSV haridusminister

Vanale õppeaastale on joon alla tõmmatud ja juba üle kuu elame ning töötame uues õppeaastas. Iga uus õppeaasta on eelmisega suurel määral ühenäoline; seda tingivad koolide ja lasteasutuste elus objektiivselt korduvad olukorrad ja ülesanded ning eelmise õppeaasta poolt uuele pärandatud probleemid. Kuid iga uus õppeaasta on ka teatud määral omanäoline; seda tingib meie ühiskonna areng, sellest johtuvalt muutuvad ja kasvavad nõudmised, samuti tingib seda hariduselu sisemine areng. 1977/78. õppeaastal on oma eriline ilme, mille annab talle Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamine. Nõukogude kool, õpetajaskond ja õpilased valmistuvad koos kogu rahvaga väärikselt tähistama seda tähtpäeva. See esitab meile suuremaid nõudmisi; uusi nõudmisi esitavad koolile partei ja valitsuse otsused rahvahariduse kohta. Suure Ok-

toobri juubeliaastal peame saavutama õppe- ja kasvatustöös olulise edasiminekku. Koolide, kooliväliste ning koolieelsete lasteasutuste õppe- ja kasvatustööd tuleb rikastada ideede ja faktidega, mis näitavad Oktoobrerevolutsiooni äärmiselt suurt osatähtsust ja mõjujõudu maailma rahvaste ajaloos, meie maa rahvaste elus eriti. Lastele ja noortele tuleb näidata eredalt neid suuri edusamme, mis sotsialismi ehitamisel meie maal ja teistes sotsialistlikes riikides on saavutatud, näidata marksismi-leninismi ideede ja Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni mõju rõhutatud rahvaste vabadvõitlusele ning kogu maailma töötava rahva võitlusele demokraatia, rahu ja sotsialismi eest. Seda tuleb teha kõigis haridusasutustes, eakohaselt, eredalt ja veenvalt. Peale sellekohaste spetsiaalsete vestluste ja väljapanekute on eriti oluline ning isegi peamine nende küsimuste orgaaniline sidumine aineõpetusega ja arutelu teoreetilistel konverentsidel. Selle kohta on NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt antud üksikasjalik juhend, mis on eestikeelses tõlkes eribrošüürina haridusasutustele saadetud.

Valmistudes Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamiseks, arutas meie rahvas üht-aegu elavalt NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti. Uus konstitutsioon arvestab meie maal sotsialismi ehitamise käigus toimunud suuri muudatusi, samuti peegeldab see Nõukogude Liidu kasvanud osa rahvusvahelises elus. See on omalaladse juriidilises vormis kokkuvõtte meie maa saavutustest majanduslikul, sotsiaal-poliitilisel ja kultuurilisel alal ning rahvusvahelises elus. Koolides, koolieelsetes ja koolivälistes lasteasutustes õpiti tundma NSV Liidu uue konstitutsiooni projekti ning NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. I. Brežnevi ettekannet Keskkomitee maipleenumi «NSV Liidu Konstitutsiooni projektist». Käesoleval õppeaastal seisab ees uue konstitutsiooni tundmaõppimine, mis tuleb seostada

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamisega, aga samuti aineõpetusega, eriti Nõukogude riigi ja õiguse aluste, ühiskonnaõpetuse, ajaloo, majandusgeograafia ja sõjalise algõpetuse õpetamisega. Nooremate klasside õpilastele korraldatakse eri vestlusi sellel teemal. Ühtlasi tuleb käesoleva õppeaasta esimestel kuudel kõigis klassides ära õppida NSV Liidu riigihümn. Rööbiti sellega tuleb korralikult ära õppida ka Eesti NSV hümn. Õpilastele ja kasvandikele tuleb seletada Nõukogude riigi sümbolite, nagu NSV Liidu ja Eesti NSV lipu, vapi ja hümnitähendust ning tähtsust, nende kasutamise korda ning rituaale.

Kõige selle kohta on juhendeid antud ajalehes «Nõukogude Õpetaja» ja metoodikakabinetide korraldatud seminaridel.

Need suure poliitilise tähtsusega sündmused meie rahva elus, nagu Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäeva tähistamine ning NSV Liidu uue konstitutsiooni vastuvõtmine kohustavad kõiki haridustöötajaid põhjalikult analüüsima senise töö tulemusi ja otsima teid ning abinõusid oma töö tegemiseks uute nõuete tasemel, mida seab meie ette käesolev aeg. Küsimus ei piirdu mingil moel ühekordsete ülesannetega. Ülesanne seisneb nende püsivas arvestamises aineprogrammide suunitlusena ning nende orgaanilise osana, samuti pidevas arvestamises klassi- ja koolivälises töös. Tuleb teha uus pikk samm edasi kogu õppe- ja kasvatustöö parendamisel.

Millised on eelmise õppeaasta tulemused ja millised järeldused tuleb sellest teha käesoleval õppeaastal?

Eelmise viisaastaku lõpuks suutsime põhiliselt ellu viia üldise keskhariduse õppivale noorsoole. Möödunud õppeaasta üks põhiülesandeid oli kindlustada saavutatud edu ja minna edasi, eriti õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise suunas. 1976/77. õppeaasta tulemuste kohta võib kinnitada, et rah-

vamajandusplaaniga antud ülesanne on üldiselt täidetud. Kuid päevaste üldhariduskoolide 8. klasside ja keskkoolilõpetajate arv ei ulatunud siiski rahvamajandusplaanis ettenähtud hulgaeni. Põhjuseks on siin eeskätt suur väljalangemine koolist ja õppeedukuse mõningane vähenemine. Samal ajal aga õhtu- ja kaugõppekoolid suutsid õpilaste lahkumist vähendades ja õppeedukust parandades anda 8. klassi ja keskkoolilõpetajaid märksa rohkem, kui plaanis oli ette nähtud.

Möödunud õppeaastal ei suudetud oluliselt vähendada õpilaste väljalangemist päevakoolidest; see vähenes ainult 0,1—0,2%. Õpilaste arv kahanes õppeaasta jooksul 2034 õpilase võrra. Eriti suur on õpilaste kadu keskkooliklassidest, moodustades 2,7% (785 õpilast), sealhulgas Kohtla-Järve rajoonis 5,7%, Tartu rajoonis 4,3%, Paide rajoonis 3,9%, Kingissepa rajoonis 3,4%, Pärnu linnas 3,3%, Kohtla-Järve linnas 2,7%, Tallinna linnas 2,8%.

Põhjendamatult suur on väljalangemine mõnes rajoonis ja linnas ka keskastme klassidest, nagu Rakvere ja Harju rajoonis ning Kohtla-Järve linnas. Üldise keskhariduse tingimustes, mis uue konstitutsiooni kohaselt muutub noortele ja koolile ka juriidiliselt kohustuseks, peab järeleandmatult võitlema mõjuva põhjuseta koolist äramineku vastu, võitlema selliste meeletulude vastu.

Õhtu- ja kaugõppekoolide õpilaste plaaniline arv on 21 000 nagu möödunud aastalgi. Möödunud sügisel see arv isegi ületati, kuid väljalangemise tõttu vähenes õpilaste arv õppeaasta jooksul 3118 võrra ehk 13,8% (eelmisel aastal 14,9%) ning kevadel oli neis koolides juba peaaegu 500 õpilast vähem, kui rahvamajandusplaanis oli kirja pandud. Õpilaste lahkumine õhtu- ja kaugõppekoolidest meie vabariigis tervikuna möödunud õppeaastal siiski pisut vähenes (1,1%), kuid ikkagi on väga suur. Eriti suur oli õpilaste väljalangemine õhtu- ja kaugõppekoolidest Hiiu- (38,8%), Kingissepa (25,7%), Haapsalu (19,2%) rajoonis ja Kohtla-Järve

linnas (19,2%). Neis rajoonides õpilaste äraminek õhtu- ja kaugõppekoolidest isegi suurenes, võrreldes eelmise, 1975/76. õppeaastaga.

Præguseks oleme õhtu- ja kaugõppekoolide komplekteerimise plaani jällegi täitnud. Kuid pooliku haridusega noori on meil umbes kolm korda rohkem, kui neid õpib õhtu- ja kaugõppekoolides. Koolidel tuleb pidada tihedat ja asjalikku sidet asutuste ja ettevõtetelega noorte õppima suunamisel. Kasutada tuleb parteiorganite abi inertsusel ülesamiseks mõnedes ettevõtetes; haridusorganitel tuleb vajaduse korral pöörduda ministeeriumide ja keskasutuste poole, kellega Haridusministeerium on välja andnud sellekohased ühised otsused ja käskkirjad. Kuid peamine on siiski komsomoli- ja ametiühinguorganisatsiooni poolt tehtav ning iga nooreni ulatuv selgitustöö. On vaja otsida võimalusi õhtukoolide filiaalide ja kaugõppepunktide loomiseks vahetult suurtes ettevõtetes ja majandites, vähemalt leida ruume päevaste rühmade õppeklasside jaoks.

Õppeedukus meie vabariigi päevastes üldhariduskoolides on käesoleva aasta kevadiste andmete järgi keskmiselt pisut madalam kui möödunud aasta kevadel (-0,3%). Iseendast ei ole see veel põhjus mingisugusteks tõsisteks etteheideteks koolidele, kui need andmed õigesti peegeldavad tegelikku olukorda. Kuid õhtu- ja kaugõppekoolide õppeedukus (85,5%) on märksa kõrgem (+2,4%), võrreldes eelmise aasta kevadiste tulemustega. Koolide ja õpetajate tööd ei või hinnata ainult õppeedukuse protsendi järgi, vaid juhindudes kooli töö kompleksse hindamise kriteeriumidest, mis on kinnitatud NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt. NSV Liidu Haridusministeerium oma ringkirjaga «Vigade kõrvaldamisest koolide tegevuse hindamisel» mõistis kategooriliselt hukka mõnel pool levinud praktika võtta sotsialistliku võistluse kohustustesse 100%-lise õppeedukuse saavutamise, aga samuti igasuguse surveavaldamise õpetajatele õpilaste õpiedukuse hindamisel. Eesti NSV Haridusministeerium

on järjekindlalt rõhutanud, et koolide õppeedukust võib ning saab tõsta ainult õppe- ja kasvatustöö kvaliteedi tõstmise teel, õpetajate pedagoogilise meisterlikkuse tõstmise, nende töösse suhtumise ja nende töötingimuste parandamise teel. Selliselt on suunatud koolide sisekontrolli, haridusosakondi ja koolide inspektorite tegevust. Tuleb veel kord rõhutada, et ei ole lubatav mingisugune administratiivne surveavaldus õpetajale õpilaste hindamisel.

Kuid probleemil on ka teine külg. Õpetajale võib ja peabki esitama põhjendatud nõudmisi tema töö meetodite, töösse suhtumise ja enesetäiendamise kohta, millest olenevad pedagoogilise töö tulemused. On ju ühtede õpetajate ja koolidegi töö tulemused pidevalt märksa erinenud teiste omast. Protseendimaania õigustatud hukkamõistmine ei või saada kilbiks kehvale tööle koolipõllul. Kooli juhtkond ja õpetajad kannavad kooli põhikirja järgi vastutust õppe- ja kasvatustöö resultatiivsusel eest. Ka õppeedukuse protsent võib olla teiste näitajate kõrval teatud signaal, et jõuda nähtuse tõelise põhjuseni objektiivse analüüsi abil. Üldise kohustusliku keskariduse tingimustes ei ole hariduse omandamine enam ainult noore inimese enda asi. Õpilaste õppimise tahte, tunnetusaktiivsuse ja tööarmastuse kasvatamine, neile individuaalne lähenemine on pedagoogiline ülesanne. See ei tähenda sugugi, et lausa loodreid tuleb teenimatult kolmedega klassist klassi üle vedada, võttes neilt vastutuse oma edasijõudmise ja töö eest. Kuid õpetaja peab süvenema õpilase raskustesse, talle õigel ajal abi andma. Pedagoogiliselt halb ja lootusetu abinõu on püüda õpilasi puudulike hinnetega stimuleerida või karistada, mida ikka veel ette tuleb.

Hindamine õppeprotsessis on omajagu keeruline pedagoogiline küsimus. Hinne olgu objektiivne, eeskätt selles mõttes, et hinne ei või sõltuda õpetaja tujust, õpilase pai- või pahalapse seisundist, õpetajal kujunenud subjektiivsest eelarvamusest või administratiivsest surveavaldusest õpetajale. Kuid

õpilase jooksva hindamisel peab võimaldama pedagoogiliselt põhjendatud paindlikkust püüdliku ja raskustes oleva õpilase stimuleerimiseks, tema enesuse tõstmiseks ning taastamiseks. Jooksvad hindad ei pea olema kõik tingimata üheväärsed; suurem osakaal võib olla lõpphinnetel, näiteks matemaatikas, keeles. Kellelgi ei ole õigust koolile või õpetajale määrata mingisugust puudulike hinnete «limiiti». Loodrite suhtes põhjendamatu liberalismi likvideerimine on koolides vajalik abinõu.

Siinjuures tahaksin siiski tähelepanu juhtida silmatorkavale ebaharilusele õpilaste edasijõudmises üksikutes õppeainetes mõnedes linnades ja rajoonides. Algõpetuses tuleks pöörata tähelepanu õpilaste raskustele emakeeles Rakvere, Hiiumaa, Kohtla-Järve, Jõgeva, Pärnu ja Tartu rajoonis; vene keeles Narva ja Sillamäe eesti õppekeele koolides, matemaatikas Tartu ja Rakvere rajoonis. Keskastme klassides tuleks lähemalt uurida edasijõudmatuse põhjusi emakeeles (eesti keel) Pärnu linnas ja Tartu rajoonis, matemaatikas Harju ja Jõgeva rajoonis. Tartu linnas ei lõpetanud veerand õhtu- ja kaugõppekoolide õpilastest klassi- ja koolikursust. Linnade ja rajoonide haridusosakondadel on vaja asjalikult ning objektiivselt uurida taoliste nähtuste põhjusi üksikutes koolides ja osutada vastavat abi.

Uurijate korraldatud küsitlused näitavad, et mõnede õppeainete suhtes on kooliti paljud õpilased negatiivselt häälestatud, kusjuures aine meeldivus on suuresti aine õpetajast, tema käsitlusviisist ja suhtlemisest õpilastega. Iseendast ju banaalne tõde, kuid vajalik aineõpetajatele eneseanalüüsiks. Üldisem nähtus on õpilaste huvi langus kehalise kasvatuse ja spordi vastu alates 7. klassist, eriti tütarlaste hulgas. Spordiga jäävad pidevalt tegelema peamiselt tippspordi poole püüdlevad noored. See väärib spetsialistide ja uurijate tähelepanu. Kuid on vaja koolijuhtkonna ja kogu pedagoogilise kollektiivi tähelepanu, selleks et kasvatada posi-

tiivset hoiakut kehalise kasvatuse ja spordi vastu, eriti kesk- ja vanema astme õpilaste hulgas.

Juhindudes NLKP XXV kongressi otsustest pöörati möödunud õppeaastal suuremat tähelepanu nüüdisaja nõuetele vastavate meetodite rakendamisele ja pedagoogika saavutuste koolipraktikasse viimisele. Selliselt oli seatud ka üks koolide põhiülesandeid. Haapsalus toimus 1976. a. novembris ülevabariigiline teaduslik-praktiline seminar «Pedagoogikateaduselt koolipraktikale 1971—1975», kus kuulati üle 60 lühiettekanne teadusliku uurimise tulemustest ja nende kasutamise võimalustest koolipraktikas. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogiline Instituut korraldas oma õppejõudude esinemisi õpetajate ees rajooniti. See aitas tugevdada teadusid koolipraktikaga ja näitas pedagoogide elavat huvi ning soovi kaasa minna teaduse arengu ja eesrindlike kogemustega.

Seoses kooli arenguga ja kooliharidusele ning noorsoo kasvatusele esitavate nõudmistega kasvuga suureneb teaduse osa kooli ja õpetaja töös. Esiteks, seda abi teaduselt on koolile järjest rohkem vaja. Kooli töö on muutunud ja muutumas veelgi komplitseeritumaks, mida on tinginud üldise keskhariduse kehtestamine, õppe- ja kasvatustööle nõudlikumate eesmärkide seadmine, õpilasi haarav tohutu informatsiooni ja erilaadsete mõjutuste tulv, aktseleratsioon jne. Teiseks, pedagoogika ja psühholoogia ning sotsioloogia suudavad koolile rohkem tuge pakkuda. On olemas nii tõsiselt arvestatavaid fundamentaalseid uurimusi kui ka praktilist laadi järeldusi ja soovitusi. Soovime ja ootame teaduselt muidugi rohkem. On kasvanud teaduritest uurijate kaader. Arvukalt löövad kaasa tegevõpetajad nii uurijatena kui ka eksperimenteerijatena. On loodud Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut, mis ühendab üle 100 tegevõpetaja ja koolijuhi. Uurimistööd on püütud kontsentreerida õppe- ja kasvatustöö aktuaalsetele sõlmküsimustele. Märkimisväärset abi on teadurid andnud õppe-metoodilise

kirjanduse soetamisel. Eesti NSV PTUI-s on käsile võetud õppekirjanduse ja õppeabinõude komplektide loomine ainete järgi.

Seda abi oleks rohkem ja juba varemgi vaja olnud, kuid uurijate kaadri jõud ei kandnud nii palju, koordineerimise puudused on neidki jõude omajagu killustanud. Praegu on Eesti NSV PTUI jõude lisaks saanud, uusi noori uurijaid on mujalgi juurde tulnud ja tulemas. On alust oodata meie vabariigi pedagoogikateadurite osatähtsuse suurenemist koolide õppe- ja kasvatus töö taseme edasisele tõstmisele.

Ja kolmandaks, teadus tuleb nüüd ka jõudsamalt kooli. Kõige mahukam kanal on muidugi õpikud, töövihikud ja meetodilised juhendid. Kuid teadlased esinevad aktiivselt ka õpetajate ees teoreetilisel-praktilistel konverentsidel, täienduskursustel, pedagoogilises ajakirjanduses, on ilmunud hinnatavaid uurimistööde kogumikke ja monograafiaid. Märgatavalt on suurenenud õpetajate ja koolijuhtide vastuvõtlikkus teaduse saavutustele ja teaduslikult valgustatud ning põhjendatud eesrindlikule kogemusele. Kuid see ei ole kaugeltki üldine nähtus. Esineb ikka veel vähest kursisolekut teadusliku mõtte arenguga ja vähest tegelikku kasutamist koolipraktikas. Ent aeg kohustab meid kõiki: teadureid, õpetajaid, koolijuhte ning hariduselu korraldajaid.

Siinkohal tuleb märkida Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi poolt viimastel suvedel korraldatud kursuste teoreetilise ja ideelise taseme tõusu, kusjuures suurt tähelepanu pöörati kasvatus töö pedagoogilis-psühholoogilistele alustele, õpilasi aktiveerivate, arendavate ja iseseisvale tööle suunavate meetodite kasutamisele, õpetajate töö kogemuste vahetamisele. Koolide ainekomisjonid, koolidevahelised ja ülerajoonilised ning -linnalised meetodikakoondised jätkavad mainitud tööd, ühitades seda õpetajate iseseisva tööga. Sisukaks kujunesid koolidirektorite kursused kvalifikatsiooni tõstmise falkulteedis E. Vilde nimelise Tallinna Pedagoogilise Instituudi juures.

Tuleb aga jälgida ja kontrollida, kuidas uus mõte ja hea kogemus jõuab ulatuslikku koolipraktikasse, kuidas õpetaja võtab seda vastu, rakendab tunnis ja tunnivälises töös ning suhtlemises õpilastega. Koolide oma sisekontroll, samuti koolide inspektorid peavad sellele nõudlikku tähelepanu pöörama.

Möödunud õppeaastal oli meie vabariigis klassi- ja koolivälise kasvatus töö keskseks sündmuseks ettevalmistus koolinoorte IV laulu- ja tantsupeoks ning selle peo korraldamine, mis oli pühendatud Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevale ja Üleliidulise Leninliku Pioneeriorganisatsiooni 55. aastapäevale. Pidu läks hästi korda. Hoolimata ilma tujudest näitasid koolinoored üles head distsipliini, tahte jõudu, laulu- ning tantsuindu.

Suur tänu õpetajatele, koori- ja tantsujuhtidele tehtud töö ja nähtud vaeva eest, mille tulemus nii eredalt ilmnes peopäevadel!

Me seadsime koolinoorte laulu- ja tantsupeo üheks eesmärgiks elavdada õpilaste taidlust ja tõsta selle ideeliskunstilist taset. See ülesanne ootab täitmist ka uuel õppeaastal.

Lähtudes partei ajaloolistest otsustest ja eelmise õppeaasta tulemuste analüüsist, määratletakse meie vabariigis uue õppeaasta põhiülesanded. Muidugi on siin igal koolil ja lasteasutusel vaja arvestada konkreetset olukorda ning määrata oma rõhuasetused. Seejuures tuleb silmas pidada vabariigi haridusasutuste ette seatud üldisi põhi-probleeme, mis on toodud Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi 12. mai 1977. a. otsuses. Jätkub ja süveneb NLKP XXV kongressi materjalide ja NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» tundmaõppimine ning seostamine õppetööga. Tuleb tõsta õppetundide ja klassivälise ürituste kvaliteeti, pöörata erilist tähelepanu õpilaste positiivse õppimis- ja eluhoiaku ning iseseisva töö oskuste kujundamisele.

Lähtuda tuleb siin NLKP XXV kongressil esitatud nõudest, et koolihariduses ei ole tänapäeva tingimustes enam õige panna pearõhk teatud hulga faktide omandamisele, vaid on tähtis õpetada noortele oma teadmiste iseseisva täiendamise ning informatsiooni tulvas iseseisva orienteerumise oskust. Mõistagi ei tähenda see teadmiste alahindamist üldse. Vaevalt oleks õige õpilase arendamist, talle kindlate teadmiste ning oskuste andmist ja nende hindamist üksteisele vastandada, nagu välistaks üks teist. Üks ei ole võimalik teiseta. Nüüd tuleb suuremat rõhku panna õpilast arendavatele faktoritele, vaimsete vajaduste kujundamisele, unustamata nende dialektilist seost kindlate teadmistega. Aineõpetus on õpilase arenemise, tema isiksuse kujundamise vahend. Seoses sellega tuleb edaspidi programmides ja õpikutes teha hoolikalt faktide ning mõistete valikut, nüüd aga määrata kindlaks õppeainete raudvara, või õigemini, viia see töö lähemal ajal lõpule. Ka õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel tuleb pöörata tähelepanu mitte niivõrd detailsetele faktidele, kui sõlmküsimate sügavamale tundmisele, seaduspärasuste mõistmisele ja iseseisva mõtlemise oskusele.

Hariduse sisu moderniseerimine eeldab praktiliste ja laboratoorsete tööde osakaalu suurenemist, õpikäikude ja vaatluste korraldamist õppetöös, mida aga ettenähtud ulatuses sageli ei tehta. Samuti ei leia pahatihti kasutamist õppefilmid, diapositiivid ning muud näitvahendid. See viib õppematerjali mehaanilisele omandamisele, koormab veelgi rohkem mälu, ei anna ka kindlaid teadmisi ega oskusi iseseisvaks tööks, rääkimata huvi äratamisest aine vastu.

Kabinetsüsteem, mis on praegu juba jalad alla saanud kõigis keskkoolides, välja arvatud mõned üksikud, ja haaranud ka suurema osa kaheksaklassilisi koole, loob organisatsioonilised eeldused nendest puudustest kõikjal ülesaamiseks. Kabinetsüsteemi tingimustes

töötamise meetodika ja head kogemused peavad jääma ka eeloleval õppeaastal koolikollektiivide ja haridusorganite erilise hoole ning tähelepanu objektiks. Kabinetsüsteem ei pea unifitseerima kõigi õpetajate meetodeid ja võtteid üksikasjades. Loov osa jääb ja peabki jääma igale õpetajale. Kuid üldiste vastavate meetodiliste aluste omandamine, kogemuste vahetamine ja üksteiselt õppimine on igale õpetajale vajalik töös kabinetsüsteemi tingimustes. Aktiivsemalt õpetajale abi osutama kutsutakse ka VÕT.

Siinjuures mõned mõtted õppetöö meetodite kohta üldse. Partei otsused nõuavad meetodite tõstmist tänapäeva nõuete tasemele. Juba vajadus anda keskharidus kõigile noortele ja samuti hariduse sisu uuendamine kutsusid esile otsinguid ja muudatusi meetodites. Kuid kohati jäid püsima ka vanad iganenud meetodid. Endastmõistetavalt ei või halvustavalt suhtuda igasse ammu tuntud meetodisse. Mõõdunud aastakümnel ilmus laiemat avalikkuse ette uusi suundi meetodikas, nagu programmõpe, probleemõpe, viimasel ajal elevust tekitanud V. Šatalovi meetodid jm.; õppetunni organiseerimisel levivad koolis individuaalse ja rühmatöö vormid, mis kõik nii või teisiti aitavad tõsta õpetajate meetodilist meisterlikkust. Vaevalt on õige absolutiseerida ainult üht meetodite suunda. Õppetöös nagu kasvatustööski läheb vaja mitmekesiseid meetodeid, vastavalt ainele, klassile, teemale ja ka õpetaja isiksusele. Arukas õpetaja loob oma meetodi, kasutades oskuslikult nende voolude tugevaid külgi, rikastab vanu meetodilisi võtteid uuega, kujundades loovalt oma meisterlikkust. Igal õpetajal on õigus ja kohustuski loominguulisteks otsinguteks. Siinjuures tuleb orientiirina silmas pidada partei poolt seatud õpetamise ja kasvatuse peamist eesmärki: arendada noorte iseseisva töö oskusi, kasvatada igakülselt arenenud loovalt mõtlemaid isiksusi, valmistada neid ette tööks ja eluks arenenud sotsialistlikus ühiskonnas. Õpitakse ju mitte ainult aine sisust,

vaid oluliselt ka õpetamise ja õppimise meefoditest. Meetodite kaasajastamine on kujunenud üheks otsustavaks lülits õppetöö kvaliteedi edasisel tõstmisel. Seepärast tuleb metoodikaalase töö õigele korraldamisele ka edaspidi pidevalt vajalikku tähelepanu pöörata. Eesti NSV Haridusministeerium ja VÕT tutvusid metoodilise töö korraldusega Viljandi rajoonis. Ministeeriumi kolleegium märkis ära seda suurt tähelepanuväärset tööd, mida Viljandi rajooni haridusosakond on teinud metoodilise töö korraldamisel rajoonis. On loodud ja sisuliselt tööle rakendatud koolidevahelised, piirkondlikud ainerigid; on kujundatud üksikute ainete õpetamise metoodilised keskused — baaskoolid; õpetajate individuaalne töö enesetäiendamise alal on viidud kooskõlla VÕT-i kursustega. Teisteski rajoonides on häid kogemusi, mis vajavad üldistamist koolivalitsuse ja VÕT-i poolt.

Õppe- ja kasvatus töö kvaliteedi edasise parandamise täiendavaid võimalusi on õppetunni efektiivsuse tõstmises. Õppetunni võimalusi ei kasutata ära täiel määral. See käib nii õpilast arendava kui ka kasvatusliku osa kohta tunnis. Juba tunni eesmärk tuleb põhjalikumalt läbi mõelda, kui seda paraku kohtab praktikas. Õppetunni minuteid tuleb hästi ratsionaalselt kasutada, et uue aine omandamine ja iseseisva töö oskuste kujundamine toimuks põhiliselt tunnis. See on praegu ka üks reaalseid teid õpilaste koduse koormuse vähendamiseks. Õppetunni kvaliteet on üks kooli ja õpetaja töö hindamise kriteeriume.

Seoses eelöelduga on vaja veel kord peatuda koduülesannete andmisel. Uurimused näitavad, et suhteliselt vähesed õpilased teevad kõik koduülesanded ja õpivad kodus kõik «ülesantu» ära. Ühelt poolt on siin tegemist õpilaste koduülesannetega ülekoormamisega, teiselt sellega, et õpilasi ei valmistata sageli küllaldaselt ette koduülesannete täitmiseks. Koduülesannete planeerimiseks ja läbimõtleamiseks jätab õpetaja endale vähe aega; neid antakse sageli kiirustades tunni lõpul. Üldreeg-

lina ei koordineerita koduülesandeid aineõpetajate vahel. Õpilastele on vaja säästa ka puhkepäev. Seepärast tuleb vältida väga mahukate ja liigsete koduülesannete andmist ning suurendada võimalikult individuaalset abi seda vajavatele õpilastele: et iga laps tuleks kooli rõõmuga, et tal püsiks usk endasse, et saaks osa ehtsast koolirõõmust — siis jätkub seda rohkem ka õpetajale. Koduülesannete andmise ja täitmise olukord vajaks pedagoogikateadurite ja koolijuhtide poolt lähemat uurimist.

Meie õppekirjanduse ja õppeprotsessi üks üldisi probleeme on ainetevaheliste seoste puudulik arvestamine. Teatud määral kannatavad selle puuduse all nii üleliidulised kui ka vabariiklikud õpikud. NSV Liidu Haridusministeerium tunnistas selle pedagoogilistele teadusasutustele esmajärgulise tähtsusega uurimisprobleemiks. Peale aja ja koormuse säästmise soodustab ainetevaheliste seoste arvestamine ka kindlamate teadmiste omandamist, materialistliku maailmavaate kujunemist, maailma kui terviku tunnetamist, suurendab õppeainete metodoloogilist osatähtsust õpilastele oma teadmiste edaspidisel iseseisval täiendamisel ja rakendamisel. Selleks peab õpetajatel olema ülevaade naaberõppeainete programmidest ja temaatilisest planeerimisest.

Analoogiline eelmise küsimusega on polütehniismi printsiibi järgimine õppetöös. Üldiselt on tunnustatud polütehniismi printsiibi silmaspidamine reaalaainete õpikuis mitteküllaldaseks. Praktikas õppetöös seda õpikute puudujääki korvatakse haruharva. Kuid küsimuses on siin õppetöö seostamine eluga, tootmisega, meie rahva loova tööga, seostamine partei kongressi poolt seatud ülesannetega rahvamajanduse alal. Tähtis on polütehniline õpetus ka õpilaste kutseorientatsiooni seisukohalt.

Kommunistliku kasvatus alal rõhutatatakse uue õppeaasta põhisuundades ideelis-poliitilise, kõlbelse ja töökasvatuse ühtsust. See tuleneb partei kongressil esitatud nõudest läheneda kasvatus tööle komplekselt.

Kasvatustöö, mis on küll lahutamatu seotud õppetööga, on ometi raske-
mini juhitav kui õppetöö või mõni teine
koolielu valdkond. Siin on oht kalduda
formalismi ja vähese mõjujõuga verba-
list. Peale selle tuleb silmas pidada
ning arvestada mitmesuguseid aspekte
ja paljusid tegureid, millest suur osa ei
allu otse kooli kontrollile, või on siis
ainult kaudselt mõjutatavad. Kasvatus-
töö kompleksuse küsimus ei ole ainult
kitsalt kooli küsimus, vaid kogu üld-
suse küsimus, kuid koolile kuulub siin
antud juhul juhtiv osa.

Igakülgset arenenud isiksuse —
kommunismiehitaja — kasvatamine
eeldabki kompleksset lähenemist kas-
vatusküsimustele, kõikide tingimuste ja
tegurite arvestamist, mis mõjutavad
õpilase isiksuse kui terviku kujunemist.
Kasvatustöö kompleksus tähendab kas-
vatuse eesmärkide, sisu ja meetodite
ühtsust, kasvatustöö komponentide
vastastikust seost ja läbipõimumist.
Ideelis-poliitiline kasvatus peab tihedalt
seostuma töökasvatusega, õige suhtumi-
sega tööse ja tööinimestesse, nende
poolt loodud ühiskondlikku varasse.
Teisest küljest peab töökasvatus olema
lahutamatu seotud kõlbeline ja esteet-
tilise kasvatusega ning vastupidi. Kõl-
belist kasvatust põhustab esteetiline ela-
mus, intellektuaalse mõjutuse kõrval on
samuti vaja tähelepanu pöörata küsi-
muse emotsionaalsele küljele. Ka keha-
lisel kasvatusel ja spordil on oma osa
õpilaste moraalsete tõekspidamiste ning
tahteomaduste kujundamisel, nende in-
ternatsionalistlikul ja esteetilisel kas-
vatamisel. Kasvatuse kompleksus
nõuab noorte kasvatamist loodushoiu
ja looduskaitsse vaimus, näidates selle
küsimuse majanduslike, moraalsete,
esteetiliste ja kultuuriajalooliste aspek-
tide ühtsust. Kõigi ainetel õpetamisel
peab silmas pidama kommunistliku
kasvatuse kõiki aspekte, muidugi tea-
tud ainele omase rõhuasetusega.

Kasvatustöö kompleksuse nõue tä-
hendab, et kool, kodu ja üldsus esinek-
sid kasvava põlvkonna ees ühtsete
nõudmistega, et noortega ürituste kor-
raldamisel ning nendega suhtlemisel

arvestataks kõiki võimalikke mõjutegu-
reid, sealjuures erinevatele õpilaste
gruppidele.

Kasvatuse kompleksuse küsimus on
suur ja mitmetahuline, et seda nii liht-
salt loetledes vähegi ammendada. Meil
on usaldatavad kriteeriumid kasvatus-
töö tulemuste hindamiseks. Need on
õpilase hoiakud, suhtumised, käitumine.
Ideelis-poliitiline teadlikkus, mis on
kasvatuse keskne küsimus, samuti kas-
vatuse teised küljed peavad väljendu-
ma inimese moraalses palges, tema te-
gudes ja käitumises. Selles kasvatuses
mitme aspekti sulam väljendubki; see
on teatud tagasiside, mis peegeldab kas-
vatustöö efektiivsust, tema tõelist
komplekssust. Seepärast on koolide õp-
pe- ja kasvatustöö põhisuundades neid
küsimusi pidevalt rõhutatud.

Kasvatustöö õppeaine kaudu on pea-
mine kasvatus ja materialistliku maa-
ilmavaate kujundamise tee koolis, see
on kompleksse kasvatustöö lahutamatu
komponent. Õppetöö meetodite küsimus
on ka kasvatustöö efektiivsuse küsi-
mus; õppe- ja kasvatustöö meetodite
vahel on põhimõtteline ühtsus. Hästi
korraldatud kasvatustöö süsteem räägib
mõjuvalt kaasa ka õppetöö edukuses.
Kuid õppe- ja kasvatustöö vajalik üht-
sus ei kujune siiski iseenesest, n.-ö.
õppeprotsessi kõrvalsaadusena. See eel-
dab sihipärasest süstemaatilist suunitlust
iga õppeaine õpetamises ja klassivälises
tegevuses. Praegu on ülesanne tugevda
õppeainete ideelist suunitlust. Üld-
hariduse sisu uuendamise käigus koos-
tatud uued programmid loovad selleks
paremaid eeldusi, kui see oli varem.
Kuid siiski tunneme puudust üldista-
vate ja maailmavaadet kujundavate
osade järele, näiteks füüsika, keemia
jt. ainetel kursuses. Vajaka jääb meil
ka aineõpetajate sihipärasest tööst
selles suunas. Õpetajat on siin abista-
mas teadlaste, metoodikute ja prakti-
kute nõuanded, mis pedagoogilises aja-
kirjanduses ja eriväljaannetena on
ilmunud. Õppeprogrammide järkjärgu-
lises uuendamisel püütakse seda suunit-
lust, samuti nagu ainetevahelisi seoseid
järjekindlamalt silmas pidada.

Kasvatustöös on koolile ja õpetajale juba kaks aastat toeks ning orientiiriks olnud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide Instituudi koostatud kasvatustöö näidisprogramm. See on üles ehitatud kontsentriilselt, arvestades kasvatustöö kompleksust ja õpilaste ealisi iseärasusi. Kontsentrism siin ei tähenda ühe ja sama korrutamist ning meeldetuletamist klassist klassi, vaid igas vanusegrupis tuleb küsimustele uuest aspektist läheneda. Näidisprogrammis on toodud kasvatuse põhisisu, samuti soovitatavad meetodid ning tegevuse vormid; kool ja pedagoogid ise teevad siin vajaliku ja vajalikud rõhuasetused. Laialdasemat kasutamist ei ole see abimaterjal seni siiski leidnud: õpetajad ei olnud selleks ette valmistatud, ka on näidisprogrammil puudusi. Praegu on ilmumas uus, põhjalikult ümber töötatud kasvatustöö näidisprogramm, mille juurde antakse ka metoodiline juhend. On vaja jälgida ja üldistada kasvatustöö näidisprogrammi kasutamist koolipraktikas.

Erilist hoolt tuleb eeloleval õppeaastal ja järgnevatel õppeaastatel kanda õpilaste töökasvatuse ja kutseorientatsiooni eest. Meie ühiskonna areng esitab kõrgendatud nõudmisi töö iseloomule ja inimese tööks ettevalmistusele. Keskkoolid on saanud iga töötaja kohustuslikuks haridusmiinimumiks. Kuid õpilaste töökasvatus ja kutseorientatsioon ei vasta ühiskondliku tootmise kasvanud nõudmistele. Üldharidusliku keskkooli lõpetajail on raskusi tootmistööle minekul — puudub selleks ettevalmistus, vähesed on tööharjumused, osal neist ei olegi soovi töötada materiaalse tootmise sfääris. Keskkooli põlütehnoloogilises tööpäikes on meie vabariigis praegu üle 30 eriala. Autoõpetus on 100 keskkoolis, põllumajanduse mehhaniseerimine 27, aiandus 20, elektrotehnika 27, metallitöötlemine 21, õmblamine 50, kaubandus 15, toiduvalmistamise tehnoloogia 15 keskkoolis; peale selle veel vähemal määral puidutöötlemist, kudumist, raadiotehnikat, rakenduskeemiat ja muid alasid. Kuid siiski

enamik keskkooliõpilasi orienteerub ja neid ka orienteeritakse veel ikka kas ainult kõrgkoolile või mingile «puhtale» tööle. Kool ei paku praegu küllalt võimalusi õpilaste kutse-eelseks ettevalmistuseks. Kooli osa on veel väike õpilaste kutse-suunitluses, orienteerumises tööle eelkõige materiaalse tootmise sfääris. Siin tuleb töökasvatuse korralduses koolis, aga samuti õpilaste, õpetajate ja lastevanemate teadvuses saavutada tõsine pööre.

On ettepanekuid suurendada tööõpetuse tunde keskkooliklassides. Tööõpetuseks tuleb kasutada tehaste, majandite ja teiste ettevõtete õppetsehhe ja õppetootmistöökodasid. Meie vabariigi koolidel, eriti keskkoolidel on vastavaid töökodasid, kuid nende sisustuses ja varustamises materjalidega on palju puudusi ning lõpuni lahendamata probleeme. Vähene on aga tehaste ja majandite abi ning osa koolinoorte töökasvatuses. Muidugi tuleb meil koolitöökojad nõuetekohaselt korda seada ja maksimaalselt ära kasutada, eriti 1.—3. klasside tööpäikeseks. Kuid nüüd tuleb astuda samme õppe-tootmiskombinaatide (-töökodade) loomiseks tehaste, vabrikute ja majandite juures. Kõigepealt peaks sellega algust tegema sellistes tööstuskeskustes, nagu Tallinn, Narva, Kohtla-Järve ja Tartu, aga ka tugevates põllumajandusettevõtetes. Igale keskkoolile tuleb kinnitada baasettevõtte, kes oma töökollektiivi ja materiaalse tootmisbaasiga võtab vahetult osa õpilaste töökasvatusest. Edaspidi tehakse olulisi muudatusi tööpäikes programme, töötatakse välja vastavad metoodilised juhendid.

Kutseorientatsiooni ülesanne on äratada noorte huvi massiliste tööliselukutsete, põllumajanduslike ning ka teenindussfääri kutsealade vastu, vastavalt rajooni või linna majanduse vajadustele. Meie vabariigis on loodud kutse-nõuandlate võrk. Nende tööd koolide metoodilisel juhendamisel ja vajalike kutsealade propageerimisel tuleb tõhustada. Igas keskkoolis tuleb luua kutseorientatsiooni kabinet, kaheksaklassilistes koolides kutseorientatsiooni kabi-

net või nurk. Tuleb aidata igal õpilasel leida koolis õppimise ajal tema tulevane kutseala, mis on rahvamajandusele vajalik ning vastab õpilase vaimsetele, psüühilistele ja füüsilistele võimetele. See töö peab olema võimalikult ühendatud õpilaste praktilise tööga õppetootmistöökojas, koolitöökojas, ettevõtte õppetsehhis, majandis või muus vastavas organisatsioonis.

Üldhariduskool ei saa muidugi võtta endale spetsialiseeritud kutsekoolide ülesandeid, kuid on vaja õpilaste sihipärasemat suunitlust ja tööalast ettevalmistust, et viia nad lähedale oma tulevasele kutsealale, kasvatada neis tööarmastust ja austust tööinimese vastu.

Üks kooli kasvatustöö eesmärke on õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kasvatamine, mis on lahutamatus seoses õpilaste algatusvõime, isetegevuse ja vastutustunde kasvatamisega. Eriti vajalik on see nüüd, üldise keskkooli tingimustes, kus koolis on täiseale lähenevad noored, kellel on tugev püüd iseseisvusele. Kuid ühiskondliku aktiivsuse kasvatamine pole üksnes keskkooliklasside õpilasi puudutav küsimus. Õpilane ei ole mitte ainult kasvatusobjekt, vaid ka subjekt; peame siin silmas õpilase enesekasvatust, tema mõju eakaaslastele, kasvatuslike mõjude vastuvõtmist tema sisemiste hinnangute kaudu. Aga ka nende hoiakute ja sisemiste hinnangute kujundamisel on õpilaskollektiivil suur osa.

Koolis töötavad pionieriorganisatsioon ja komsomol. Nende osatähtsus koolielus on suur. Pionieriorganisatsioonis on üle 81 000 õpilase, komsomolis üle 35 000 üldhariduskooli õpilase, s. o. 70% selleaastaste õpilaste arvust. Keskkoolilõpetajate hulgas on kommunistlike noori 85,8%. Need on õpilaste isetegevuslikud organisatsioonid. Nende töö edukus ja osatähtsus koolis oleneb suuresti õigest pedagoogilisest juhtimisest.

Uurimused näitavad, et õpilaskollektiivi mõju kasvatuses ei kasutata veel küllaldaselt. Täisverelist õpilasmavalitsust kohtame koolis siiski harva. Seda pidurdab kooli juhtkonna ja klassijuhatajate

hoiak, liigne dikteerimine ning hooldamine, õpilaste algatuste kui mitte just mahasurumine, siis mitte ka soodustamine.

Õpilaste omavalitsus koolis on kasvatustöö vajalik lüli. Võib-olla tuleks luua õpilaskomiteed kaheksaklassilistes koolides ja keskkoolides. Jälgida tuleb, et mitte ühed ja samad õpilased ei tegutseks juhtivalt õpilasiorganisatsioonides, vaid leida võimalusi ülesannete andmiseks kõigile, alates juba keskklasside õpilastest. Noorteraadio vahendusel korraldatud uurimistel selgus aga, et vähemalt 1/3 õpilastest ei oma koolis mingisugust ühiskondlikku ülesannet, on enam-vähem tõrjutu või eemalseisja olukorras.

Õpilasmavalitsuse osatähtsus koolis sõltub pedagoogide suhtumisest sellesse. See käteb efektiivse kõlbelise mõjutamise, väärtushinnangute ja terve ühiskondliku arvamuse kujundamise suuri võimalusi. Sealjuures ei või õpilasmavalitsuse tähelepanu olla pööratud ainult meelelahutuslikule tegevusele. Tähelepanu fookuses peavad püsima ka õppetöö, distsipliini, ühiskondlikult kasuliku töö küsimused, nagu seda näeb ette kooli põhikiri. Õpilased tuleb asetada sellisesse olukorda, kus nad ise peavad nõudma üksteiselt kindlat käitumist, distsipliini ja vastutust. See võtab pinna ära ka noorte sageli esinevalt nihilistlikult kriitikaanlusest.

Vanemates klassides maksab õpilastega vahest arutada ka õppemeetodite valikut ühe või teise ainelõigu käsitlemisel, eriti aga fakultatiivainete puhul.

Õpilasmavalitsuse korraldamise ja pedagoogilise juhtimise küsimused, eeskätt paremad kogemused väärivad uurimist ning üldistamist teadurite, haridusorganite ja pedagoogilise ajakirjanduse poolt.

Kasvatustöö kompleksuse printsiip eeldab kooli, kodu ja üldsuse tihedat koostööd noore põlvkonna kasvatamisel. Koolile kuulub koordineeriv osa kasvatustöö korraldamisel oma kooli piirkonnas. Koolil on selleks kõige rohkem eeldusi: tal on vastav pedagoogiline kaader, ta sisustab suure osa õpilaste ajast, kool seab

ühtsed nõuded töös ja suhtlemises õpilastega. Eriti olulised on kooli sidemed ja koostöö ettevõtete töökollektiividega. Eesti NSV Haridusministeerium ja ELKNÜ Keskkomitee arutasid hiljuti Pärnu linna koolide ja üldsuse koostöö kogemusi. Haridusosakonna aktiivsel eestvõtmisel on Pärnu linnas kujunenud tihedad ja pidevad sidemed koolide ja ettevõtete töökollektiivide vahel, mis etendavad suurt osa õpilaste kommunistlikus kasvatuses. On toimunud õpilaste kohtumised nimekate töömeestega, õpilastel on vahetud kontaktid ettevõtete noortöölistega, omavahel heades sidemetes on koolide ja ettevõtete komsomoliorganisatsioonid, toimuvad töötava ja õppiva noorsoo ühisüritused, nagu ühised hoogtöö ettevõtmised, riiklike pühade tähistamised, puhkeõhtud, õpilaste ekskursioonid ettevõtetesse, vastastikused esinemised isetegevusega jm. Pärnu linna koolidel on head sidemed ka kohalike spordiorganisatsioonide ja kultuuriasutustega.

Kooli ja kodu ning üldsuse koostöö arendamisel on tähtis osa pedagoogilisel propagandal. Eesti NSV Haridusministeerium töötas välja ja kooskõlastas teiste vastavate ametkondadega soovitud pedagoogilise propaganda süsteemi loomiseks, kus on antud selle näitlik struktuur; kuulajate diferentseeritud kontingent, peamised töövormid, temaatika, korraldajate tööjaotus ja soovitatav kirjandus. Soovitud on eribrošüürina koolidele ja vastavatele ametkondadele laiali saadetud. Siin on väga vajalik haridusosakondadel ja koolidel üles näidata oma initsiaatoriosa, samuti paluda parteikomiteede toetust ja kaasabi selle süsteemi ellurakendamiseks. Meie vabariigi pedagoogika rahvaülikoolides õpib üle 78 000 lapsevanema, kuid just kasvatusraskustega õpilaste vanemad ei osale harilikult rahvaülikoolide töös ega pedagoogilise propaganda teistes vormides. Seepärast väärivad tähelepanu Pärnu linna koolide kogemused korraldada pedagoogilisi loenguid peale koolide juures töötavate pedagoogika rahvaülikoolide fakultetide ja lektoriumide ka ettevõtetes. Koos ettevõtete ühiskondlike organisatsioonidega

püütakse mõjutada ja abistada hälvik-perekondi.

Pedagoogilise kaadri olukorra statistilised näitajad ei ole viimasel paaril aastal oluliselt muutunud. Endiselt ei suudetud kaugeltki täielikult rahuldada rajoonide ja linnade nõudmisi noorte spetsialistide järele. Koolidel endil on vaja orienteerida keskkoolilõpetajaid pedagoogilisele tööle ja suunata neid õppima pedagoogilistesse õppeasutustesse. Väga tähtis on nõutava hariduseta pedagoogide edasiõppimine kaugõppes. Õpetajate atesteerimise käigus, mis hõlmas seni vaid osa rajooni, nõuti edasiõppimist 129 õpetajalt. Neist on seni õppima asunud ainult 35%. Samuti ei ilmunud täienduskursustele kõik, kelle vastavust tööle tunnustati tingimusel, et nad oma kvalifikatsiooni kursustel täiendaksid. Sellest tuleb haridusosakondadel ja koolijuhtidel teha tõsisid järeldusi.

Positiivsena tuleb märkida õpetajate suviste täienduskursuste üldiselt head kordaminekut nii kursuste teaduslik-teoreetilise taseme kui ka kursustest osavõtjate suhtumise poolest. Rohkesti koolijuhte sai hea täienduse koolidirektorite kvalifikatsiooni tõstmise fakulteedis TPedI juures. Edaspidi avaneb meil tõenäoliselt võimalus koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise fakulteedis õpetada ka kesk- ja kaheksaklassiliste koolide direktorite asetäitjaid, haridusosakondade inspektoreid ning metoodikuid.

Nüüd, kus üldine keskharidus on põhiliselt ellu viidud, ehkki sellega kaasnevad probleemid pole veel kaugeltki kõik ja rahuldavalt lahendatud, on koolirahva ja haridusorganite mõtted juba tuleviku poole pööratud. Lahendamist ootab lähemal ajal töökasvatuse ümberkorraldamine, õpikute täiustamine ja õppe-metoodilise kirjanduse ning õppeabinõude komplektide loomine, juba praegu tuleb mõelda ka koolivõrgu edasisele täiustamisele, koolieelsete lasteasutuste optimaalse võrgu väljaarendamisele, kuueaastaste laste koolituleku ettevalmistamisele ja hulgale teistele hariduselu arengu küsimustele. Seejuures ei või me mingil määral nõrgendada tähelepanu tänase päeva aktuaalsetele küsimustele.

OKTOOBRI RAJONI KOOLID SUURE OKTOOBRI 60. AASTAPÄEVA KÜNNISEL

URVE ELMI,
Tallinna Linna Oktoobri Rajooni
TSN Täitevkomitee esimees

1977/78. õppeaasta on tähelepanuväärne selle poolest, et Nõukogudemaa tähistab Suure Oktoobri 60. aastapäeva. Ettevalmistus selleks toimus NLKP XXV kongressi ajaloolistest otsustest innustatud nõukogude rahva poliitilise ja tööalase aktiivsuse tõusu tähe all, Nõukogude Liidu konstitutsiooni projekti arutelu perioodil.

Konstitutsiooni projekti üldrahvalikus arutelus osales väga aktiivselt nõukogude õpetajakond. Meie ülesanne seisab selles, et kasutada nut poliitilise aktiivsuse tõusu NLKP XXV kongressil tõstatatud haridusküsimuste edukaks lahendamiseks. Eelkõige on tarvis keskendada kõik jõupingutused õppetöö kvaliteedi edasiseks parandamiseks. See on kõige alus ning kõigi pedagoogiliste kollektiivide ja iga haridustöötaja, nii õpetaja, kasvataja, metoodiku, inspektori kui ka haridusjuhi peamine ülesanne.

Uues konstitutsioonis sisalduvad uued konstruktiivsed ideed, mis kajastavad meie kodumaa tähelepanuväärseid saa-

vutusi materiaalses ja vaimses sfääris. Esiteks, viiakse ellu üldist kohustuslikku keskhariidust. Teiseks, seoses üldisele kohustuslikule keskhariidusele ülemineku lõpulejõudmisega pööratakse erilist tähelepanu õppiva noorsoo tööalasele ettevalmistusele ja kutseorientatsioonile.

Oktoobri rajooni koolide pedagoogilised kollektiivid, viies ellu NLKP XXV kongressi otsuseid ideoloogilise töö parandamisel ja teadmiste kvaliteedi ning efektiivsuse tõstmisel, on ära teinud märkimisväärse töö õppeedukuse tõstmisel ning kabinetsüsteemi loomisel ja täiustamisel.

Kabinetsüsteemi arendamisel, kabinetide ratsionaalsemal sisustamisel ning otstarbekamal kasutamisel püsivad Oktoobri rajoonis kindlalt esirinnas 37., 53., 4. ja 32. keskkool. Mõödunud õppeaasta lõpuks oli meie rajoonis loodud 441 õppekabinetti. Toimus pidev töö kabinet-süsteemi igakülgsel täiustamisel.

Enamik Oktoobri rajooni õpetajaid töötab edukalt uute programmide järgi, arendab õppeprotsessis õpilaste dialektilist mõtlemist ning tunnetusaktiivsust. Kasvanud on õppetunni teaduslik-teoreetiline, poliitiline ja metoodiline tase, tõusnud on tunni efektiivsus.

Sel õppeaastal seisab kooli ees ülesanne täielikult ära kasutada kabinetsüsteemi eelised õppetunni efektiivsuse tõstmiseks, õpilaste vabastamiseks liigsest ja mahukast kodutööst. Selleks peaks iga õpetaja kriitiliselt hindama seni kasutusel olnud õpetamise meetodeid. Tähtis on õpetatavasse probleemi tungimine, tõestamisoskus, materjali kasutamise oskus. Neid võtteid ja meetodeid, mis aktiveerivad õpilaste tegevust selles suunas, tulebki täiustada ja arendada. Õppeprotsessi põhivormiks jääb küll õppetund, ometi ei välista see referaate, loenguid, õpilaste iseseisvaid ettekandeid jm. vorme, sest need aktiveerivad mõtet ja muudavad õppeprotsessi mitmekülgseks. Metoodilise töö suunamise ja eesrindlike kogemuste levitamise keskuks koolis on kujunenud ainekomisjonid. Kuid metoodilise töö küsimused ei piirdu koolis ainult ainekomisjonide tööga. Süsteemikindlalt arutatakse metoo-

dilise töö probleeme õppenõukogus, ametiühingu töönõupidamistel, juhtkonna nõupidamistel, parteialorganisatsiooni koosolekul. Kindel ja läbimõeldud süsteem valitseb 53., 50., 37., 44., 43., 4. ja 45. keskkoolis.

Kõikides koolides korraldavad ainekomisjonid temaatilisi aineõhtuid, õppevahendite näitusi, konverentse, aineolümpiaade. Näiteks 45. keskkoolis toimus õpilastele teaduslik-teoreetiline konverents: «Teadus ja religioon», «Füüsika ja tehniline progress», «Mateemaatika ja kosmos», 43. keskkoolis B. Alveri luuleõhtu, 44. keskkoolis korraldas vene keele ainekomisjon huvitava kohtumise Aserbaidžani õpilastega. Sisukad õppevahendite näitused olid 53. keskkoolis, kus metoodilise konverentsi päeval olid välja pandud didaktiliste õppevahendite näitused kõigis kabinettides.

Enamiku õpetajate töös on kindla koha omandanud individuaalne ja diferentseeritud töö õpilastega. Kõikides ainekabinettides toimub pidevalt didaktilise jaotusmaterjali valmistamine, süstematiseerimine. 45. keskkoolis oli k. a. ainekomisjonides põhiprobleemiks «Individuaalne ja diferentseeritud õpetamine deviisi all «XXV kongressi otsused ellu!»». Koolide ainekomisjonide töös on kindlalt juurdunud paremate õpetajate töökogemuste tundmaõppimine ja omandamine. Märkimisväärset tööd tehakse koolides noorte kogemusteta õpetajate abistamisel. Nii on näiteks 44. keskkoolis igal algklasside õpetajal aastaringsest kuulutatud üks õppeaine «lahtiseks», et kolleegidel oleks igal ajal võimalik neid tunde kuulata, 51. keskkoolis toimub igal veerandil üks lahtiste tundide nädal, koolis on üleval stend «Nädala parim tund», 50. keskkoolis on omaks võetud printsip «Iga tund on lahtine». Siiski ei saa seda tööloiku pidada veel küllalt läbimõelduks. Eesrindlike õpetajate töösüsteemiga tutvumine peaks olema plaanipärasem, järjekindlam, ja seda kõikide koolide metoodilise töö süsteemis.

Edaspidises töös peaks hakatama üha enam propageerima kõike uut ja eesrindlikku, mida õpetaja on suutnud luua.

Kõigis koolides tegelevad õpetajad individuaalse metoodilise uurimistööga. Väga hästi on teemade valik ja töö nendega korraldatud 44., 50. ja 53. keskkoolis. Koolis loodud süsteem tagab aastaringse tegelemise oma tööga. Koolidel on traditsioon lõpetada igal aastal metoodiline töö koolisisese metoodikakonverentsiga, kus esitatakse sisukamad metoodilised tööd ning aasta jooksul valminud didaktilised õppevahendid.

Praegu seisabki meie ees ülesanne, et parimate õpetajate töökogemused jõuaksid iga kolleegini kõigepealt oma koolis, siis rajoonis. Töövõtted, nagu rühmatöö, probleemõpe, individuaalse ja diferentseeritud töö meetodid, nüüdisaja pedagoogika saavutuste evitamine õppe- ja kasvatustöös saagu iga õpetaja südamasjaks. Et need pole ainult metoodika-, vaid ka kasvatusküsimumused, peab neid töövorme valdama iga õpetaja.

X viisaastak on tootmise efektiivsuse tõstmise ja töö kvaliteedi viisaastak. Õpetajatöö kvaliteedist ei sõltu õppe- ja kasvatustöö kvaliteet mitte ainult selles koolis, kus ta töötab, vaid selle mõjud ulatub majandus- ja kultuurielu kõikidesse valdkondadesse. Meie ühiskonnas järjest täiustuv materiaaltehniline baas ning nüüdisaja nõuetele vastav tootmine eeldavad avara silmaringiga ja haritud töötajaid, keda õpetaja peab eluastumiseks ette valmistama. Seda ülesannet on võimalik täita vaid siis, kui seostame orgaaniliselt ideelis-poliitilise ja kõlbelse kasvatuse töökasvatusega, jälgides valvsalt nende õiget põimumist nii õppetunnis kui ka klassi- ja koolivälises üritustes.

Koolid on oma õppe- ja kasvatustöö planeerimisel seadnud konkreetseid ülesanded õppeaastaks NLKP XXV kongressi materjalidest lähtudes ning arvestanud NSV Liidu Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Haridusministeeriumi soovitusi kongressi materjalide ning meie riigi uue põhiseaduse projekti ja põhiseaduse tundmaõppimiseks ning nende eakohaseks tutvustamiseks õpilastele.

Õpilaste ideelis-poliitiline kasvatamine klassivälise töö kaudu peab olema süsteemikindel, ühiskondlikku aktiivsust ja

vastutustunnet kujundav ning virgutama õpilastes iseseisvust ja vastutustunnet. Siin tuleb lähtuda ürituste kasvatustlikust mõjust õpilase sisemaailma kujundamisel. Kiiduväärt on õpilaskonverentside ja huvialaklubide korraldamise praktika, poliitringid, dispuudid, aineõhtud. Hästi ja läbimõeldult tehakse seda tööd 1., 53., 44., 37. ja 50. keskkoolis.

Poliitiliste teadmiste tõstmiseks õpilaskonnas on välja töötatud temaatika poliitinformatsioonideks, teemad haaravad NLKP XXV kongressi ja viisaastaku materjale, ÜLKNÜ ja ELKNÜ ajalugu, õiguslaseid, esteetilisi, noorsooliikumise küsimusi ja rahvusvahelisi suhteid.

Valmistudes Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevaks, on koolid arvestanud NLKP XXV kongressi otsuste sügava tundmaõppimise nõuet ja NLKP Keskkomitee otsuse «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäevast» eakohast viimist õpilasteni ja koolitöötajateni.

Kõigis koolides on koostatud konkreet- sed juubeliaasta tähistamise ürituste plaanid. Plaani on võetud üritused õpetajate ettevalmistamiseks, selgitamaks NLKP Keskkomitee otsust õpilastele. Klassijuhatajatele on peetud instruktiiv- metoodilisi ettekandeid, kus vaeti neid vorme ja meetodeid, mille abil õpilastele eakohaselt selgitada eelnimetatud otsust Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva tähistamisest.

Kommunistlikud noored — õpilased — lülituvad 60. aastapäeva ettevõtmistesse deviisi all «Igale kommunistlikule noorele kommunistlik ideelisus ja aktiivne ellusuhtumine». 1., 3., 4., 22., 37. ja 44. keskkoolis korraldatakse õpilastele praktilise ja teadusliku suunilusega konverentse teemal «60 aastat Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni», 22. keskkoolis «60 aastat nõukogude kultuuri», 3. keskkoolis «Nõukogude teaduse ja tehnika saavutus».

Toimuvad mitut laadi rahvaste sõpruse ja proletaarse internatsionalismi ideid propageerivad üritused, konkursid, poliitviktoriinid, rahvaste sõpruse festivalid.

Koolides on mitmekesisunud meie maa ajalooa seotud ideoloogilis-kasvatustlikud üritused.

Uues riigi põhiseaduses pööratakse erilist tähelepanu õppiva noorsoo tööalasele ettevalmistusele ja kutseorientatsioonile. Siia kuulub nii koostöö tihenemine kooli ja ettevõtete vahel, vanema astme õpilaste tegutsemine aasta ringi ettevõtete õppetöökodades, kolhoosides ja sovhoosides kui ka õpilaste tehnilise loometegevuse edasine laiendamine, kõigi õpetajate osavõtt kutsesuunitlustööst õpilastega. Isegi kõige igapäevasemas koolitöös leiab mõtlev pedagoog võimaluse tööharjumuste kasvatamiseks — see on nooruki tõsine suhtumine töösse, süstemaatilise töö harjumused, teadlik distsipliin jms.

Üldise keskhariduse tingimustes seisavad õpilaste tööks ettevalmistamise küsimused pedagoogide ees paljuski uut moodi. Keskkoolipingist tööleasumisel on äärmiselt vajalik, et lõpetanu ei tunneks erialasid ainult raamatu või vestluste kaudu, vaid omaks kindlaid praktilisi vilumusi mõnel tööalal.

Soodsat mõju õpilaste tööks ettevalmistamisel on avaldanud koolide koostöö šeffettevõtete ja õpilaste suvine osavõtt tootmistegevusest nii põllumajanduses kui ka linna ettevõtetes. Huvitavad on olnud õpikäigud ja ekskursioonid ettevõtetesse ja X viisaastaku suur- ehitustele. Traditsioonilised on kohtumised tööeesrindlastega šeffettevõtetest.

Täites leninlike nõudeid, mobiliseerib kool pedagoogilise kollektiivi ja õpilasorganisatsioonide kogu jõu selleks, et ühendada õppeprotsess ettevalmistusega tulevaseks tööks niisuguste töötajate kollektiivis, kus osatakse harmooniliselt ühendada isiklikud ja ühiskonna huvid ning tunnetatakse kommunismi hüvanguks tehtava töö ilu. Seejuures on eriti oluline meie sotsialistliku tegelikkuse konkreetsete näidete varal kasvatada sirguval põlvkonnal kõrgeid moraalio- madusi, püüdu kõlbelise täiuslikkuse poole, oskust võidelda mõnede noorte tarbijaliku mentaliteedi ja kombelõtvu- sega, kommunistlike moraalnormide rikkujatega.

Õiguslane ja kõbeline kasvatustöö kommunistliku kasvatustöö koostisosana on kõigis üldhariduskoolides konkreetset planeeritud. Alates algklassidest hõlmab see vestlusi käitumisnormidest, sotsialistlikust seaduslikkusest, sotsialistliku omandi kaitsest, kommunismiehitaja moraalkoodeksist jne.

Õpilaste teadliku distsipliini ning kohusetunde kasvatamiseks õpitakse kõigis klassides üksikasjalikumalt tundma õpilasreegleid. Klassijuhatajate tööplaanid kajastavad konkreetseid teemasid, mida ühel või teisel õppeaastal käsitletakse.

Olulisel kohal on profülaktiline töö kuritegevuse ja õiguserikkumiste ennetamiseks. Sel eesmärgil on koolides korraldatud kohtumisi miilitsa- ja prokuratuuri töötajatega, juristidega, organiseeritud lektoriume ning filme arutelusid. Raskeltkasvatavad õpilased on koolides eriarvele võetud ning tööks nendega on šeffidena rakendatud pedagoogidest kommuniste, lastevanemate komiteede liikmeid, kommunistlikke noori koolist ning šeffettevõtetest.

Vaatamata sellele, et profülaktilises töös alaealistega on ulatuslikult kaasa tõmmatud ühiskondlik aktiiv—lastevanemad, alaealiste asjade komisjon, miilitsa lastetoad, komsomoliorganisatsioon —, püsib mitmetes koolides endiselt kõrge kuritegevuse ja õiguskorralikkumiste tase.

Töös raskeltkasvatatavatega võib eeskujuks seada 4. keskkooli. Selle koolikollektiivi poolt loodud sari «Tipp-topp poisid» kajastab pidevalt «ulakate» poiste tublisid tegusid, mis kooli direktiooni sõnade järgi annab häid tulemusi töös «raskete» õpilastega. Ka õiguskorralikkumiste arv on 4. keskkoolis madalamad. Samas koolis on sisse seatud väga hea õpilaste vaba aja arvestus.

Oluline on tugevdada kooli ja perekonna koostööd. Perekondliku kasvatuse iseloomust — vanemate eeskujust, tööharjumuste kasvatamisest, tähelepanust ja nõudlikkusest laste vastu — sõltub edaspidi isiksuse ühiskondlik suunitlus ja areng. See nõuab üldise pedagoogilise kultuuri tõstmist, nii kooli kui töökollektiivi suuremat tähelepanu perekon-

nale. On vaja põhjalikult tunda, milline on perekonna elulaad, kus rahuldatakse materiaalseid ja vaimseid vajadusi, milline on vaba aja struktuur, perekonnasisesed suhted, osavõtt kodustest tööddest. Koduse olukorra põhjalik tundmine aitab avastada laste kasvatuse ja arengu kitsaskohad ning leida võimalused nende kõrvaldamiseks. Perekondade mõjutamisel peab kasvama eriti töökollektiivide osa. Seda tööd on vaja ettevõtete ja asutuste juhtkondadel, partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidel teha plaanipäraselt ja järjekindlalt. On vaja, et meie inimeste, meie ühiskonnaliikmete aineliste võimaluste kasvuga pidevalt kaasneks inimeste ideelise, kõbelise ja kultuuritaseme tõus. Internatsionaalne ja sõjalis-patriootiline kasvatustöö on leidnud kindla kooha kogu kooli- ja klassivälise kasvatustöö süsteemis ning muutub järjest konkreetsemaks, ulatuslikumaks. Endiselt on selle töö keskuseks rahvaste sõpruse klubid ja sõjalis-sportlike mängude «Kotkapoeg» ja «Põuavälk» koolistaabid. Suurte sellealaste tööde traditsioonidega koolide (1., 22., 50., 37., 4., 51., 53. keskkool) kõrval rõõmustavad 52., 32., 3. ja 45. keskkooli ettevõtmised.

Samal ajal peame hoolega analüüsima, miliseid tulemusi on andnud meie töö koolinoorte mis tahes seisukohtade, suhtlemisoskuse ja käitumise kujundamisel, kas noored lähtuvad rahvaste ajaloo ja kultuuri hindamisel klassiseisukohtadelt, teaduslikust historismist, kas oskavad seostada meie maa revolutsioonilist minevikku oma kaasajaga, kas oleme kasvatanud tõelisi patrioote, tõelisi internatsionaliste.

Seoses ettevalmistustega Suure Oktoobri 60. aastapäeva tähistamiseks seisab koolide ees hulk ülesandeid. Internatsionaalses ja patriootilises kasvatustöös tuleb kasutada kõiki võimalusi selleks, et teha õpilastele mõistetavaks NSV Liidu kui rahuideede kandja juhtiv ajalooline osa kogu maailmas. Tuleb jätkata ja süvendada õpilastes nõukogude rahva kangelasliku mineviku tutvustamist nüüdisaja rahvamajandussaavutuste taustal. On vaja näidata vene, eesti ja teiste NSV Liidu rahvaste ühiseid jõupingutusi võit-

luses meie kodumaa vabaduse ja sõltumatus eest. Õpilastes on vaja kujundada sügav veendumus kommunismiideede ajaloolises õigsuses ja progressiivsuses, sotsialistliku süsteemi vaieldamatutes eelistes.

Rohkesti on veel kasutamata võimalusi õpilaste vaba aja sisustamiseks, nagu õpilastaidlus, sporditöö jms. Rohkem tähelepanu klassi- ja koolivälise tegevuse organiseerimisel on vaja pöörata elukohajärgsele kasvatustööle. Koolide koordineeriv osa õpilaste elukohajärgses kasvatustöös on veel vähene. Uue õppeaasta põhiülesanne elukohajärgses kasvatustöös on majavalitsuse juures tegutsevate huvialaringide ja spordiseksioonide tööga haarata just need õpilased, kes on jäänud eemale kooli- ja klassivälisest tegevusest.

Kogu selles töös on pedagoogilistel kollektiividel vaja tugineda õpilasorganisatsioonide jõule ja autoriteedile, aga ka mitmekordistada ja tugevdada seda, toetada õpilaste initsiatiivi ning arendada nende ühiskondlik-poliitilisi huve ja aktiivsust.

Õppeaasta vältel on tugevnenud õppe- ja kasvatustöö protsessi parteiline juhtimine. Kõikide koolide parteialorganisatsioonides on kesksel kohal mõtted õppeprotsessi arendamisest, õppetöö kvaliteedi ja efektiivsuse tõstmisest.

Rõõmustavad parteialorganisatsioonide otsingud koostöö mitmekesistamiseks šeffettevõtte kollektiividega, õpilasorganisatsioonidega oma koolis ja sõprussidemete süvendamiseks naaberkoolidega. Analüüsitakse tunni kvaliteedi tõstmise teid. Tõsist tähelepanu pööratakse külbelise kasvatus küsimustele nii õppetundides kui ka teistes koolielu valdkondades. Komplekssust kasvatustöös, teadlikust, parteilisust, tihedat sidet eluga — neid arenenud sotsialistliku ühiskonna poolt pedagoogikateadusele dikteeritud nõudeid jälgitakse Tallinna 3., 4., 22., 32., 37., 44., 45., 50., 51., 53. keskkooli, 2. õhtukeskkooli, 14. õhtukeskkooli parteialorganisatsioonide töös. Erilist tähelepanu pööratakse parteialorganisatsioonides pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonide tööle. Paljude kommunistide isiklikud

parteilised ülesanded on seotud nende õpilasorganisatsioonide juhendamisega.

Suurenenud on aktiivsete töövormide kasutamine kindlate kommunistlike veendumuste kujundamisel.

Koolide parteialorganisatsioonid töötavad väsimatult pedagoogilise kaadri ideelis-teoreetilise taseme tõstmisel ja pedagoogiliste kollektiivide liitmisel ühtseks ning tugevaks.

Viimastel aastatel on täiustunud õhtu- ja kaugõppekoolide töövormid, on rakendatud mitmeid organisatsioonilis-pedagoogilisi abinõusid töötavate noorte haridustaseme tõstmiseks.

Õhtukoolide õppe- ja kasvatustöö organiseerimise oluliseks näitajaks käesoleval ajal on NLKP XXV kongressi otsuste tutvustamine ja rakendamine. Koolides on ainete lõikes läbi mõeldud materjali kasutamise võimalused, seostamine kohalike oludega. Kongressi materjale on kajastatud koolide näitagitatsioonis. 13. õhtukeskkoolis korraldati ülekoolline komsomolikoosolek, ateismi-õhtu filmi, näituse ja demonstratsioonkatsetega, pidulik õhtu teemal «Töö on auasi», ülekoolline dispuut teemal «Mida tähendab elada väärikalt». Kahjuks on õhtukoolide kasvatuslikke üritusi üldistatud veel vähe ning vastavaid kogemusi edasi antud tagasihoidlikult.

Kasvatuslike ürituste ja loengute kaudu on õhtu- ja kaugõppekoolid jõudnud ka lastevanemateni, kellega koostöö on hädavajalik. Praegu on kõigis koolides selle tööga alustatud. Suur töö seisab ees. Rohkem tuleb õhtukoolidel kasutada ettevõtete abi pedagoogilise propaganda laiendamiseks ning sellele tõsise kasvatusliku suunitluse andmiseks.

Iga uus õppeaasta on eelmisega paljuki sarnane, kuid ikkagi maailmeline, mis on tingitud ühiskonna kiirest arengust. Alanud õppeaasta on eriline suurte sündmuste poolest.

Oktoobri rajooni koolitöötajad teevad kõik selleks, et mobiliseerida õpilaskonda täitma edukalt NLKP XXV kongressi otsuseid ja X viisaastaku ülesandeid, et vääriliselt tähistada Suure Oktoobri 60. aastapäeva.

VASTAVAD OKTOOBRI- REVOLUTSIOONI ORDENI KAVALERID

Oktoobrirevolutsiooni orden. Suure Oktoobri 60. juubeli künnisel on kohane rääkida nendest tublidest õpetajatest ja koolijuhtidest, kellel pikaajalise pedagoogilise töö ning edusammude eest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel on õigus seda kõrget autasu kanda. Kes nad on? Saagem tutvavaks. Need on tunnustatud koolijuhid, Narva 4. keskkooli direktor **Maria Lukjanenko** ja Tallinna 32. keskkooli direktor **Harry Kelder**. Üle kolme aastakümne oma elust on pühendanud noore põlvkonna õpetamisele ja kasvatamisele Pärnu 1. keskkooli algklassiõpetaja **Leida Madison** ja Tallinna 15. keskkooli matemaatikaõpetaja **Maria Ragulina**, kes nüüd mõlemad auga väljateenitud puhkusel, kuid südames siiski koolis viibivad ning alati nõu ja jõuga kolleege toetavad.

Meie ajakirja veergudel on oma rikkalikke töökogemusi jaganud Harry Kelder ja Leida Madison, kes teeb seda käesolevaski numbris. Seepärast pöördus

toimetus paari küsimusega teiste ordenikandjate poole.

Maria Lukjanenko pedagoogitee algus viib meid 35 aastat tagasi Smolenski oblastisse, ränkrasketesse sõja-aastatesse. Kergemad polnud ka sõjajärgsed ülesehitustööaastad maatasa tehtud Narvas, kus õpilased kasvasid koos oma õpetajate ja kodulinnaga. Seda enam, et tänasel ordenikandjal tuli kümne aasta jooksul juhtida just linna töölisnoorte keskkooli. Viimase aastakümne on väsimatu pedagoog pühendanud Narva 4. keskkoolile, ja ikka koolijuhi vastutusrikkal ametikohal. Paljude endiste õpilaste lapsed on nüüd Maria Lukjanenko õpetada ja kasvatada ning nende koolirõõm on rõõmuks nii õpetajatele kui ka vanematele.

Millest tunnete oma pedagoogitöös koolirõõmu?

Koolijuhina tunnen siirast rõõmu, et viimased aastad oleme töötanud täielikul kabinetsüsteemil ja sellega täitnud ühe põhiülesande, mis meie ette seatud. See omakorda andis võimaluse koondada peatähelepanu õppe- ja kasvatustöö efektiivsusele ja kvaliteedile.

Kooli juhtkond omandas töö graafilise planeerimise kogemused, täiustas õpetajate enesetäiendamise süsteemi. Palju tööd on tehtud õpilaste vanuseliste ja psüühiliste iseärasuste tundmaõppimiseks, mille tulemusena on välja töötatud ja iga õpilase kohta koostatud psühholoogilis-pedagoogiline kaart. Tulemused? Kool töötab juba teist aastat ilma ühegi klassikursuse kordajata. Sellest tunneb rõõmu mitte ainult kooli juhtkond, vaid ka iga õpetaja.

Pingelist tööd nõudis õppe- ja kasvatustöö ratsionaalne korraldamine, uuriti töökultuuri tõstmise küsimusi, omandati diferentseeritud õpetamise ja igale õpilasele individuaalse lähenemise keerukaid küsimusi. Täna võib täiel häälel rääkida esialgsetest tulemustest, kuid siin ei saa läbi protsenti silmas pidamata. 1973/74. õppeaastal õppis meie koolis hästi ja väga hästi 29% õpilasi, möödunud kevadeks oli see protsent juba 42. Omajagu «süüd» on siin kindlasti õpetajate professionaalsel tasemel, mille arendamiseks oleme kasutanud mitme-

suguseid teid ja vorme, nagu temaatilised õppenõukogu koosolekud ja individuaalsed uurimisteadvad. Meie õpetajad on uurinud huvitavaid probleeme, näiteks «Tänapäeva õppetunni põhinõuded», «Õpetajate enesetäiendamise osast õppe- ja kasvatustöö protsessi parendamisel», «Ratsionaalsete vormide arendamine õpilaste teadmiste arvestamisel ja tundmaõppimisel» ja palju teisigi. See pani tugevalt jalgadele kooli metoodilise töö ja vastastikuse tundide kuulamise.

Pidevalt on tulipunktis kutseorientatsiooni-alane töö, ikka linna töējõuvajadusi silmas pidades. Tulemused rõõmustavad nii meid kui ka Kreenholmi Manufaktuuri juhtkonda, sest pooled keskkoolilõpetajad on igal aastal asunud tööle just sinna, kooli šeffettevõttesse.

Suurt koolirõõmu tunnen oma õpetajatest, nende edusammudest ja kordaminekutest, tugevast kollektiivist. Kõik, kes meile on tulnud, on ka jäänud, jooksikuid pole olnud. Heameelt tunnen eriti siis, kui õpetaja läheb naeratades tundi ja tuleb klassist samuti rõõmsana ning naerusui. See kosutav mikrokliima on sundinud mindki hingelt nooreks jääma, sest muidu ei ei saakski ju noortega töötada.

Kuidas kujutate ette oma tööd lähemas tulevikus?

Alanud õppeaasta tõi Narva linna haridusellu palju rõõmustavat. Valmis uus, kaheteistkümnnes koolihoone. Erilist heameelt tundsin muidugi meie, sest see ehitati just Kreenholmi mikrorajooni ja tänu sellele saime alustada tööd ühes vahetuses. Kindlasti mõistate, mida see tähendab õpetajatele, õpilastele. See kõik annab meile palju suuremad võimalused klassiväliseks tegevuseks, võimaldab maksimaalselt ja efektiivsemalt kasutada õppekabinetti nii ainetundide ettevalmistamisel kui ka ringide töö korraldamisel, aitab koopereerida pedagoogilist tööd ja veel kõike muud. Eelkõige astume suure sammu edasi kasvatustöö kompleksuse tagamisel ja kindlustame sellega ajaloolise NLKP XXV kongressi poolt kavandatud hariduselu põhiküsimuste eduka lahendamise, võime vääriliselt vastu minna Suure Oktoobri 60. aastapäevale.

35 aastat on **Maria Ragulina** õpetanud loendamatu hulgale õpilastele mateemaatikas ja füüsikas, vedanud õppealajuhataja rasket koormat, tihti on tulnud täita parteialgorganisatsiooni sekretäri vastutusrikkaid kohustusi. Alguse sai see sõja-aastate Siberis, Kemerovo oblastis. Viimased tosin aastat on möödunud Tallinna 15. keskkooli matemaatika eriklassides põhjalike teadmistega täppis-teadureid ette valmistades. Tänavu 1. septembril ei kutsunud koolikell Maria Ragulinat omaseks saanud ainekabinetti, sest väljateenitud puhkus on käes. Kuid toome siin ära osakesegi just sellel päeval lausunud kolleegide sõnu ordenikandja aadressil: omab erakordset pedagoogilist vaistu ja oskust suhelda nii õpilaste kui ka lastevanematega, täidab eeskujulikult ja piinlikult täpselt tööülesandeid, tunneb rahuldust ühiskondlikust tööst, alati väsimatu ja reibas, vaatamata mitte just heale tervisele, siiras ja abivalmis, alati otsiva vaimuga ja energiline.

Kõige meeldejäätavamad ja rõõmurohke- mad hetked Teie pikal pedagoogiteel?

Tõsi, tagantjärele mõeldes on meelde jäänud ikka rohkem rõõmustavat, kuid kõige enam on hinge jäänud minu õpilased. Kas pole see õpetajale suurim rõõm näha neid särasilmsetena, teadmishimulistena, oma alalise traditsiooniliste küsimustega «miks?»?

Kõige liigutavamad on need hetked, kui post toob õnnitlusi ja kirju endistelt õpilastelt. Siis tunned, et sinu töö ja vaev pole olnud asjata. Niisama meeldiv on kohata tublisid tööinimesi, arste, inseneere, teadlasi ning tunda neis ära oma kunagised vallatud ja paigalpüsimatud poisid või tagasihoidlikud, ujedad tüdrukud. Kui näed, et kõik see, mida sa oled püüdnud neile sisendada päevast päeva, aastast aastasse, on vilja kandnud.

Ühe kõige rõõmsama hetkena meenub kindlasti 9. mai 1945. Võidupäev. See oli minule, noorele õpetajale, ning minu õpilastele kõige õnnelikum päev kaugel Siberi koolis Kemerovo oblastis. Neid rõõmupisaraid, mida siis nägin laste silmis, on võimatu unustada.

Erutavaks ja rõõmustavaks sündmuseks minu elus oli kõrge valitsuse au-

tasu — Oktoobrirevolutsiooni orden. Kui-
gi see anti pikaajalise pedagoogilise ja
ühiskondliku töö eest, püüdsin anda en-
dast veelgi rohkem.

Eriti sügavalt liigutas mind kolleegide
ja kasvandike siiras tänu sel päeval, kui
jätsin nendega hüvasti, et minna teeni-
tud puhkusele—pensionile. Mällu on söö-
binud avalad ja siirad lastesilmad ning
nende liigutavad sõnad: «Õpetaja, teie
olite meile nagu teine ema.» Nad laulsid
mulle laulu «Räägi minuga, ema...»

Mida Te sooviksite oma noortele kollee- gidele?

Noortele kolleegidele sooviksin eelkõige
armastust oma töö ja laste vastu. Olla
täpne, järjekindel oma nõudmistes, kuid
samal ajal õiglane laste suhtes. Kui õpi-
lased tunnetavad õpetajas vanemat sõp-
ra, on nad temaga avameelsed ja siirad.

Pean siinjuures toonitama, et vähem-
tähtis pole kasvatustöö edukuses vastas-
tikune kontakt lastevanematega, kuigi
mõnikord tuleb neidki kasvatada. Õpeta-
ja peab olema autoriteet nii õpilastele
kui ka lastevanematele.

Aga mis peamine — kui oled otsusta-
nud hakata õpetajaks, on ikkagi vaja
armastada oma tööd ja lapsi, näha iga-
ühes neist, milline ta ka poleks, eelkõige
inimest ning kasvatada noortest meie
riigile aktiivse eluhoiakuga kodanikke.

OKTOOBRI LAPSED ON TÖÖKAD LAPSED

LEIDA MADISON

Oktoobrilastega tehtava töö edu sõltub
suurel määral õpetajast. Töötades huvi
ja armastusega, võib kasvatustöös saavu-
tada häid tulemusi. On vaja tööd suuna-
ta nii, et oktoobrilapsed teeksid kõike
suure entusiasmiga, äratada neis huvi
töö vastu, luua positiivne suhtumine õp-
pimisse.

Iga uue 1. klassi puhul mõtlen juba
suvel selle üle, kuidas oktoobrilaste tähe
kaudu luua terviklik, teotahteline kollek-
tiiv. Ainult tervikliku õpilaskollektiivi
kujundamise teel saab nõukogude kool
täita niisuguseid põhilisi ülesandeid, na-
gu seda on teadliku distsipliini ja tööku-
se kasvatamine, kõrge õppeedukuse saa-
vutamine.

Juba esimestel koolipäevadel selgitan
esimese klassi õpilastele, et õppimine —
see on enam kui mäng, see on töö, mis
nõuab suurt tähelepanu, organiseeritust,
kannatust, et lastel on nüüd omad ko-
hustused. Täiskasvanud lähevad hommi-
kul tööle, ja ka oktoobrilapsed lähevad
tööle — kooli. Nad peavad tegema seda
tööd hästi, on ju oktoobrilastel oma ree-
gel: «Oktoobrilapsed on töökad lapsed.»

Õppetundides püüan igas õpilases ära-
tada huvi kooli vastu, soovi omandada
teadmisi. Oktoobrilapsed peavad mõist-
ma, et hästi õppida on kõige tõsisem ko-
hustus.

«Nõukogude pedagoogika üheks põhi-
mõtteks on mõjutamine positiivsete näi-

detele ja eeskujude kaudu.» (A. Elango, Õpilaskollektiivi organiseerimine ja kasvamine. Tallinn, 1954, lk. 39.) Hea sõna kasvatab alati rohkem kui halb. Seepärast püüan igal võimalikul juhul lapsi ergutada ja mõjutada kiitvate märkustega. Kui näen, et mõni istub tunnis lohakalt ega pane tähele, ei tee ma talle märkust, vaid kiidan korralikke: «Vaadake, kui ilusasti istub Vilve, selg sirge, käed laual.» Kohe käib üle klassi väike kahin ja end unustanud lapsed seavad ennast samuti kenasti istuma. Ilusat käekirja olen saavutanud tänu kiitvatele märkustele vihikutes.

Oktoobrilapsed paigutasin klassis istuma tähekeste kaupa. Iga tunni alguses kontrollisid lapsed kordamööda, kuidas on täidetud koduülesanded ja teatasid mulle, kellel on töö tehtud lohakalt. Peaaegu iga päev kõlasid ühed ja samad nimed. Ma vestlesin hooletute õpilastega, noomisin neid, kuid olukord jäi endiseks. Mõistsin, et sellistest märkustest ei ole kasu. Otsustasin paluda õpilasi, et nad hakkaksid mulle nimetama ainult nende laste nimesid, kes on koduülesande täitnud ilusasti ja puhtalt. Vihikuid parandades hakkasin ilusate tööde alla kirjutama kiitusi punase tindiga.

Sellest oli palju kasu. Iga päevaga suurenes nende tähekeste arv, kus tuli kiita kõiki lapsi. Mõne aja möödudes jäid klassis ainult kaks poissi, Meelis ja Aleksander, kelle kirjatehnika hinne oli «3».

Nii tekkiski II õppeveerandi lõpul mõtte korraldada 2. klassi oktoobrilaste tähekoondus teemal «Mis on meil hästi?». Oktoobrilapsed said ülesande tähekeste kaupa pidevalt jälgida oma kaaslasti, abistada üksteist õppetöös. Pikapäevarühmas pidi igaüks vaatama, kuidas naaber valmistub tundideks, kas koduülesanded on täidetud õigesti ja ilusa käekirjaga. Aga õppetundides pandi tähele, kuidas kaasõpilased vastasid tundi, kuidas käitusid.

Koonduse päeval pani iga täheke klassis välja oma vihikud, päevikud, joonised, et kogu täht võiks vastastikku tutvuda iga tähekeste tööga ja koondusel öelda oma arvamusi.

Koondusel tõstis esimesena käe Aleksander ja lausus: «Mulle meeldib see, et

meie õpilastel on ilus käekiri ja puhtad vihikud.» Nüüd sähvas Kersti kätt tõstmata: «Aga miks siis sina ei püüa hästi kirjutada, alati on sinu vihik halvemate hulgas?» Kohe nõuti Aleksander klassi ette aru andma. Poiss püüdis end õigustada halva sulepeaga ja lubas käekirja kindlasti parandada. Ta täitis oma lubaduse. Õppeaasta lõpul oli tema tunnistusel kirjatehnika hinne «4».

Lapsed rääkisid huvitavalt. Ja kui selgus, et meie klassis oli head palju, et õppetöö tulemused II veerandil olid samuti kenad ning hinne «kaks» ei ole üldse enam probleem, otsustasime kuulutada sõja kolmedele ning püüda lõpetada klassikursus võimalikult ainult neljade ja viiete, s. t. elada M. I. Kalinini suurepärase loosungi järgi «Õppida hästi ja väga hästi — see on nõukogude laste peamine patriootiline tegu». Meile kõigile on teada, et meie lapsed ei õpi alati vastavalt võimetele. Nad suudavad rohkem.

Kuidas seda saavutada? Esiteks peab igaüks kohuse- ja vastutustundega suhtuma õppetöösse. Iga suulise ja kirjaliku kahe ning kolme puhul peab õpilane vastava osa laimatult selgeks õppima kas pärast tunde või kodus ning järgmisel päeval uuesti vastama, vähemalt hindele «neli». Õpilased teavad, et halbu hindeid neile ei andestata (pealegi ei meeldi kellelegi pärast tunde jäämine) ja see sunnib neid klassis tähelepanelikult jälgima ning kodus hoolikamalt suhtuma õppeülesannetes. Kui lüngad teadmistes olid tingitud sellest, et õpilane ei saanud ainet aru (matemaatikas, vene keeles), lepatakse kokku, keda kaasõpilastest keegi soovib «õpetajaks» pärast tunde. «Õpetajaid» oli aga piisavalt. Igaüks tahtis oma kaaslast kollektiivi huvides abistada. Ka mina olin pärast tunde klassis, jälgisin ja suunasin «õpetajate» tööd.

Tore oli vaadata, kuidas väike Jaak, kellele vene keel raskusi ei valmista, õpetab Valtrit vastama küsimustele, nõuab õiget hääldamist; kuidas Vilve aitab Maiel tahvli juures jagamisest jagu saada... Üksinda ei oleks ma suutnudki mitme õpilasega korraga toime tulla.

Nõrgemate õpilaste abistamine paneb

šeffide õlgadele küll suurema töökoormuse, kuid toob neile endalegi teataval määral kasu — nad on sunnitud õppeainesse süvenema ja arenevad seejuures ise. Vastastikune abi õppetöös on üks peamine tegur, mis aitab õpilasi liita heaks, sõbralikuks kollektiiviks. Tore oli vaadata, kuidas lapsed tundsid kaasa oma seltsimeeste ebaedule ja äpardustele ning pakkusid oma abistavat kätt raskuste korral. Kui kontrolltöö oli sooritatud, palusid lapsed, et ma kohe vaataksin läbi Helduri või Urve töö, kes olid klassi nõrgemad. Hinge kinni pidades ootasid nad vastust. Ja kui töö oli sooritatud hästi, särasid rõõmsalt kõigi näod.

Heaks tavaks oli kujunenud ka haigete õpilaste abistamine. Klassis oli mitu nõrga tervisega last, kes puudusid vahel kuude ja õppeveerandite kaupa. Neid külastasid kaasõpilased, hoidsid neid kursis koolis toimuvaga ja vajaduse korral abistasid. Nii ei jäänud keegi õppetöös maha.

Paar nädalat hiljem kutsusin kokku klassi lastevanemate koosoleku, et ka vanemaid informeerida sellest tähtsast üritusest. Vanemad olid sellest juba laste kaudu teadlikud. Nad avaldasid vaid imestust, kui positiivselt oli säärase eesmärgi seadmine hojunud lastesse ja millise innu ning mõlega nad olid õppimise juurde asunud.

Palusin, et ka vanemad meie head algatust igati toetaksid ja vajaduse korral abistaksid. See ei olnud sugugi lihtne ega kerge ülesanne, kuid et meil kehtis loosung «Iga alustatud töö vii lõpule!», ei võinud taganeda. Seadsin lastele eeskujuks V. I. Lenini, kes viis alati alustatud töö lõpuni, ei lõõnud kunagi kartma raskuste ees, vaid ületas need.

Õppeaasta lõppes. Tegime kokkuvõtteid vastuvõetud otsuste täitmisest. Töötulemused olid rõõmustavad. Kõik õpilased lõpetasid klassikursuse. 37 õpilasest 34-l olid tunnistusel ainult neljad ja viied. Oleksite te vaid näinud õpilaste nägusid, nende rõõmust säravaid silmi. Nii mitmedki said usu oma võimetesse, kaotasid alaväärsustunde ning veendusid, et ka nemad võivad hästi õppida, on vaid tarvis pingutada. Seda enam, et kõik

täitsid ausalt oktoobrilaste reeglit: «Oktoobrilapsed on hoolsad lapsed, õpivad hästi, armastavad kooli...»

Sellistes ettevõtmistes etendab suurt osa õpetaja, kes peab oskama õpilastes esile kutsuda rõõmutunde kogu kollektiivi suurte saavutuste üle. Eriti tugev on kasvatuseseffekt siis, kui lapsed näevad, et õpetaja elab siiralt kaasa kõikidele nende muredele ja rõõmudele ning valutab südant iga üksiku õpilase, iga kollektiivi ettevõtmise pärast.

Järgmisel õppeaastal veendusin, et meie püüdlused ei olnud asjatud. Alates 3. klassist oli meie koolis ainesüsteem. Nüüd hakkasid õpilasi õpetama viis aineõpetajat. Õpilaste töötahe ja ind olid jäänud püsima. Tänu võitlusele neljade ja viite eest said õpilased 2. klassis kindlad teadmised. Tuli ju iga halvasti ettevalmistatud õppetund veel kord läbi töötada. Õpilaste teadmistesse ei jäänud lünki, lapsed harjusid järjekindlusega töös. Eriti andis see tunda matemaatikas, vene keeles ja eesti keeles.

Kui haridusosakond korraldas kevadel ülelinnalisi kontrolltöid, siis minu õpilaste keskmine hinne vene keeles oli 4,9, eesti keeles — 4,5.

Kooli algklasside õppealajuhataja korraldas lugemisoskuse kontrolli. 37 õpilasest luges hindele «viis» 34 ja ainult 3 õpilast lugesid hindele «neli».

Võidakse öelda — küllap klassi koosseis juhtus hea. Vastaksin, et klassi koosseis oli täiesti tavaline, keskpärane. Oli isegi nõrku. Meie klassi tuli juurde klassikursuse kordajaid, uusi õpilasi. Kuid nad muutsid oma suhtumist õppetöösse. Just see mind kõige enam rõõmustaski. 2. klassis saime uue õpilase, kes jäeti klassikursust kordama. Tänu kolmedele sõja kuulutamisele sai ka tema esmakordselt oma tunnistusele kõik neljad ja viied. Poiss oli selle üle väga rõõmus. Ma ei pannud seda imeks, sest ta kordas ju klassikursust. Et aga 3. klassis olid tema tunnistusel kõik neljad ja viied, selle üle tundsin erakordselt suurt rõõmu.

Selle ürituse korraldamisega veendusin, kui tähtis on seada õpilaskollektiivi ette konkreetsed eesmärgid, mis haaravad ja innustavad kõiki. Inimene ei saa

elada, kui tal pole midagi rõõmustavat oodata. «Inimelu tõeline stiimul on homne rõõm,» ütleb Makarenko. Seda homset rõõmu peame õpilastele planeerima ja neid innustama seda taotlema.

3. klassis kasutasin ma teistsuguseid võtteid. Näiteks II õppeveerandil võttis igaüks endale individuaalsed kohustused, millises õppeaines hinnet parandada kas kolmelt neljale või neljalt viiele. Minule esitati need lehtedel, et veerandi lõpul kokkuvõtteid teha. Suurem osa õpilastest suhtus täie tõsidusega vastuvõetud kohustuse täitmisse. Neile kirjutasin õppeveerandi lõpul kiitused õpilaspäevikusse.

Õppeveerandi keskel tegin eelnevalt kokkuvõtteid õppeedukusest. See innustas lapsi püüdlikkusele veelgi enam. Lõppkokkuvõttes esikohale tulnud täheke sai preemiaks tasuta teatripiletid.

Alates 1. klassist seadsin oma õpilaste ette eesmärgi: kõike, mida otsustame teha, teeme hästi. Sellest eesmärgist pidasime kinni alati.

Kui õpilased jõudsid 4. klassi, tundsin pidevalt huvi nende edasijõudmise vastu. Mind väga rõõmustas kevadel teade, et nad õppisid 4. klassis veelgi paremini, sest neljadele ja viitele õppivate õpilaste arv ei vähenenud, nagu see tavaliselt on, kui õpilased saavad uued aineõpetajad, vaid suurenes. Tähendab, õpilaste teadmised ei olnud üle hinnatud ja meie ettevõtmised algklassides õigustasid end igati.

Selleks et oktoobrilapsed hakkaksid paremini mõistma oktoobrilaste reeglit «Oktoobrilapsed on töökad lapsed», on suur tähtsus ühiskondlikel ülesannetel. Peale isiklike kohustuste, nagu täheke sanitar, loodusesõber, mängujuht, varahoidja jne. õpetan lapsi aegsasti täitma ka kollektiivseid kohustusi. 1. klassis on need kohustused väikesed, näiteks klassiruumi koristamine, lillede eest hoolitsemine, tammetõrude kogumine metsloomadele jne. 2. klassi oktoobrilapsed pesuvad juba ise koolipinke, aga 3. klassis ka seinu ja põrandat. Loomulikult toimub see kõik õpetaja või tähekejuhtide abiga. Juhid näitavad oktoobrilastele õigeid töövõtteid ja on ise eeskujud.

Ei ole sugugi nii lihtne pesta klassi seinu või põrandat, kui seda pole varem tehtud. Töö toimus harilikult tähekeste kaupa, sest töötada korraga koos kogu tähega on raske. Lapsed hoidsid klassi puhtust pärast tööd palju hoolsamini, öeldes: «Meie ise pesime, ise koristasime...»

Igal aastal korraldatakse meie koolis vanapaberi ja -raua kogumise aktsioon. Pioneerimaleva nõukogu annab 3. klassi oktoobrilastele esmakordse ülesande. See on esimene pioneeriülesanne. Koos tähekejuhtidega peetakse nõu, kuidas seda ülesannet paremini täita. Mõeldakse ka tähekeste vahel võistluse korraldamisele. Ja peab ütlema, et õpilased esinesid ülekoollises võistluses pea-aegu alati tublilt. Kuidas me seda saavutasime? Kõigepealt selgitasin lastele ürituse tähtsust. Rääkisin, et 20 tonnist vanarauast võib teha kaks traktorit või 14 autot või 160 mootorratast või 1100 jalgratast. Näete nüüd, missugust abi võivad lapsed osutada meie kodumaale, kui nad koguvad aktiivselt vanaraua. Kui suur panus on see rahvamajandusele! Kui palju uusi masinaid, vedureid, traktoreid saab teha! Kuulutati välja võistlus kõige töökama täheke nimele.

Makulatuuri või metalli vastuvõtuaegadel viibisin alati vastuvõtupunktis ja tundsin huvi, kuidas lapsed töötavad. Märkisin üles, mitu kilogrammi keegi tõi, klassis aga tegin kokkuvõtteid päevasest tööst. Ühisest tööst võtsid osa kõik: oktoobrilapsed, tähekejuhid, lapsevanemad ja õpetaja. Kooli direktsioon premeeris lapsi tubli töö eest tasuta ekskursionsiooniga Tallinna.

Kokku võttes võin öelda, et kõik mainitud üritused äratasid oktoobrilastes huvi sügavamate teadmiste vastu, aitasid kasvatada tööarmastust, kollektivismi, teadlikku distsipliini, isiklikku vastutustunnet ühiste ürituste eest ja sõprustunnet oktoobrilaste tähes.

ÕPETAJA TÖÖ HINDAMISEST

OLEV RAIE,
Kiviõli 1. keskkooli direktor

Probleemist endast

Õpetaja töö on mitmetahuline ning komplitseeritud. Seetõttu pole tema töö hindamine sugugi lihtne. Ometi tuleb meil seda teha igapäevases elus üsna tihti mitmesugustel põhjustel ja mitmel tasanditel. Hindamist peab teostama kahel põhjusel. Esiteks vajab iga töötaja (õpetaja) juba psühholoogilisest aspektist lähtudes hinnanguid oma tegevusele. Nende järgi võrdleb ta oma saavutusi sellega, mida temalt oodatakse, saab kas rahuldust tehtu tunnustamises või püüab leida oma töös vigu juhul, kui hinnang negatiivne. Kindlasti annab hinnang tugeva laengu õpetaja emotsioonidele kas positiivses või negatiivses suunas.

Ametlik hinnang õpetaja tööle tuleb anda ka kirjalikult iseloomustuste näol, näiteks atesteerimisel, autasustamisel, mõnele valitavale kohale soovitamisel ja mitmel teisel juhul või suuliselt mitmesuguste kokkuvõtete, ettekannete, aruanete koostamisel, kuigi ka siin kasutatakse tihti kirjalikku vormi. Kuna õpe-

taja on süsteemi alglüli — reamees, anname kaudselt tema kaudu hinnangu ka teistele lülidele ja süsteemile tervikuna. Ühtseid ja kindlaid hindamiskriteeriume seni välja töötatud ei ole, mistõttu hinnangute andmises esineb küllaltki palju subjektivismi ja kindlasti ka eksimisi.

Selles probleemis tuleks eristada kahte külge: esiteks mitteametlikud hinnangud, mida õpetaja tegevusele (rohkem küll tema isiksuseomadustele) annavad lapsevanemad, õpilased, kaastöötajad ja kõik temaga kokkupuutuvad isikud, ja teiseks ametlikud hinnangud, mida annavad kooli juhtkond ja teised õpetaja tegevust kontrollivad organid.

Käesolevas kirjutises on seatud eesmärgiks eelkõige teise liigi, s. o. ametlike hinnangute aluste selgitamine, kuid põgusalt tuleb puudutada ka esimest liiki, sest see mõjutab oluliselt õpetaja autoriteeti ja sellega ka ametlikku hindamist.

Mitteametlikud hinnangud õpetaja tööle

Seda probleemi on nii pedagoogikateadlaste kui ka psühholoogide poolt uuritud üsna laialdaselt NSV Liidus (ka Eesti NSV-s) ja välismaal. Enamikul juhtudel pole küsimus just selliselt sõnastatud, vaid kasutatakse teisi termineid koos teistsuguse lähenemisviisiga. Nii kõneldakse õpetaja töö efektiivsusest, õpilaste ootustest õpetaja suhtes, õpetaja jõudlusest jne., tegemist on aga alati hinnangu andmisega kas õpetajale tervikuna, tema üksikutele omadustele või (seda kõige rohkem) tema käitumisele ning suhtlemisele.

Esitasin 1976. aastal 20 abiturientidele küsimuse «Mille järgi teie õpetajat hindate?». Küsimus oli esitatud vabalt, ka vastused laekusid mitmesuguses vormis. Heaks õpetajaks hinnati seda, kes saab õpilastest aru ja mõistab teda (suhtlemisprobleem!), oskab oma ainet mitte kuivalt, vaid huvitavalt ja eluga seostatult õpetada, võtab osa õpilasüritustest (ka omavahelistest), kuid ei suru seal oma tahet peale ega kannu pärast keelt, on õiglane jne.

Kui võrdlesin 1976. a. vastuseid 10 aastat tagasi antutega, siis suuri erinevusi ei

ilmnenud, välja arvatud üks — 1966. a. abiturientide vastustes oli hea õpetaja juures tunduvalt rohkem rõhutatud nõudlikkust õpilaste suhtes. Miks, sellele on raske ilma põhjalikumate uurimusteta vastata.

Olen sama küsimust «Mille järgi õpetajate hindate?» esitanud ka lastevanematele ning saanud vastuseks: kui hästi ja huvitavalt ta oma ainet õpetab, kui mitmekülgne ta on, kui nõudlik (!) ta on, kui palju ta lastele aega pühendab jne. Erinevalt õpilastest seavad vanemad nõudlikkuse õpetaja heade omaduste esiritta.

4.—11. kl. aineõpetajate vastused kujunesid ettearvatuist kitsapiirilisteks. Rõhutatult tõusis esikohale õppeedukuse osa: soovitati hindamisel arvestada õppeedukuse protsenti, eksamihindeid, lõpetanute kõrgkooli sisseastumiseksamite hindedeid, kontrolltööde tulemusi.

Teiseks soovitati rohkesti arvestada õpilaste tulemusi aineolümpiaadidel ning konkurssidel.

Peale selle oodatakse hindamisel klasi juhatajatöö, staaži ja hariduse arvestamist.

Vähe oli märgitud õpetaja hindamist õpilaste kasvatatuse ning pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni juhendamise järgi. Nähtavasti on need valusad küsimused.

Huvitava faktina jagab õpetajate enamik õppeaineid rasketeks ja kergeteks. Raskematena nimetatakse matemaatikat, eesti keelt ja füüsikat, kergematena töö-, muusika- ja kunstiopetust. Hindamisel soovitatakse arvestada, kas õpetaja annab n.-ö. rasket või kerget ainet.

Õpetajate ootused hindamisele

Selle teadasaamiseks korraldasin küsitluse oma kooli õpetajate hulgas, kusjuures palusin vastata nii konkreetset kui võimalik, lähtudes oma klassidest ja ainetest.

Vastused laekusidki väga praktilised. Järgmiseks üks tüüpilisem algklassiõpetaja vastus, mille alusel tuleks algklassiõpetaja hindamisel arvestada järgmist:

1. Õpilaste edukus väljapandud hinnete alusel. Heade ja väga heade hinnete osa-

kaal. Ülekooliliste kontrolltööde tulemusel. 3. klassi lõpetanute edasijõudmine 4. klassis, eelkõige I poolaastal.

2. Klassi distsipliin, üldine aktiivsus, hoiak. Õpilaste vihikute ja päevikute kord ning puhtus. Klassiruumi kord ja puhtus.

3. Õpetaja isik: tema suhtumine õpilastesse, kontakt nendega; kontakt vanematega.

4. Õpetaja täpsus kooli sisekorrareeglite kõigi punktide täitmisel, direktsiooni korralduste täitmisel.

5. Õpetaja osa õpilaste klassivälise tegevuse suunamisel, tahe ja oskus neid ise juhendada.

6. Õpetaja ühiskondlik aktiivsus: osavõtt oma kollektiivi tegudest ja toimingutest, kaasalöömine ka väljaspool kooli.

Nagu näha, on siin esitatud kõigi õpetajate kohta käivaid nõudeid, aga ka ainult algklassiõpetajaid puudutavaid.

Üldse tõstsid algklassiõpetajad õpilaste teadmiste taseme arvestamise kõrval kõige kõrgemale selle, kuidas on lood distsipliini, korra ja puhtusega, samuti õpetaja suhtumisega õpilastesse.

Pole kahtlust, et selline õpetaja töö hindamine õpilaste ja vanemate poolt toimub peaaegu iga päev ja igas kodus ning põhiliselt nende arvamuste alusel kujunebki õpetaja autoriteet. Kuigi siin on tihtilugu tegemist ääretu subjektivisega, tuleb kooli juhtkonnal siiski neid hinnanguid teada ja teatud määral arvestada.

Soovitusi õpetaja töö hindamise kohta

Õpetaja töö hindamise probleeme on pedagoogilises ajakirjanduses küll käsitletud, kuid teaduslikke uurimusi ning nende põhjal väljatöötatud õpetaja töö hindamise ametlikke kriteeriume pole olemas. Üksikud haridus- ja õpetajate kvalifikatsiooni põstmise organid on teatud määral püüdnud soovitusi anda. Huvipakkuvad on NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Leningradi filiaali töötajate poolt soovitatud viieastmelise skaalaga kriteeriumid õpetaja tunnetustegevuse ja enesetäiendamise analüüsimiseks.

■ Õpetaja tunneb oma ainet ja on ette valmistatud tööks uute programmide järgi;

■ oskab kujundada õpilastes teaduslikku maailmavaadet oma aines, anda oskusi teadmiste kasutamiseks elus;

■ õpetaja juhendub oma töös direktiivorganite dokumentidest õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel;

■ juhib õpilaste tähelepanu poliitilisele kirjandusele ja meie maa poliitilistele sündmustele;

■ oskab end täiendada oma erialal;

■ õpilaste tundmaõppimisel tugineb pedagoogika- ja psühholoogiateaduse teooriale;

■ teab oma isiklike tugevaid ja nõrku külgi, töös tugineb oma teadmiste ning võimete tugevatele külgedele;

■ tunneb oma aine tunnivalise (klassi- välise) töö eripära;

■ tunneb klassivälise kasvatustöö eripära (töö oktoobrilaste, pioneeride ja kommunistlike noortega).

Ametlikud nõuded õpetajale

Kõige õigem tundub olevat hinnata seda, kuidas õpetaja täidab temale ametlikes dokumentides pealepandud kohustusi ja ülesandeid.

Viimased on kirja pandud üldharidusliku keskkooli põhikirjas, töö sisekorra eeskirjades ning teistes otsustes, käskkirjades, juhendites ja ringkirjades. Kuid ka siin kummitab üks raskus — nende nõuete suur arv. Ainuüksi E. Pirni koostatud seaduseraamatus saab kokku lugeda üle 60 kohustuse ja ülesande. Prakti- lises elus nii palju skaalasid välja töö- tada ja arvestada pole võimalik. Küll võib neid nõudeid teatud määral liigitada põhilisteks (alalisteks) ja episoodilisteks.

Vastavalt üldhariduskooli põhikirja 35. punktile on õpetaja põhiülesanded järg- mised:

■ anda õpilastele kindlad teadmised teaduste alustest, kujundada neis kom- munistlik maailmavaade, arendada õpi- lastes huvi teadmiste omandamise vastu ja selleks vajalikke võimeid;

■ kasvatada õpilasi kommunistliku mo- raali vaimus;

■ hoolitseda õpilaste tervise kaitse eest, õppida tundma nende individuaalseid iseärasusi, elutingimusi, pidada sidet lastevanemate või neid asendavate isi- kutega, samuti üldsusega ja propageeri- da pedagoogilisi teadmisi;

■ süstemaatiliselt tõsta oma ideelis-teo- reetilist taset ja pedagoogilist kvalifikat- siooni.

Õpetaja vastutab õpilaste õpetamise kvaliteedi, nende teadmiste taseme ja kasvatatavuse eest.

Õpetaja on kohustatud olema eesku- juks töös, isiklikus elus, käitumises ja sotsialistliku ühiselu reeglite järgimi- ses (4).

Eraldi kõigile õpetajatele esitatud nõuetest on lisanõuded nendele, kes töö- tavad klassijuhatajatena.

Täiesti kõrvale ei saa õpetaja töö hin- damisel jätta muidugi ühtki ametlikku nõuet.

Halb on see, et praktikas esitavad kont- rollijad õpetajatele veel täiendavaid nõudeid (kuigi kirjepanduidki on üleliia) ning annavad nende järgi hinnangu.

Ametliku hindamise alustest

Hinnata tähendab võrrelda õpetaja töö tulemusi temale ametlikult esitatud nõuetega. Siit tulenebki hindamise esi- mene alus: arvestada tegevuse resultaati — tulemust. Õpetaja juures teeb asja keeruliseks see fakt, et ühe inimese tööd hindame teiste inimeste (õpilaste) tege- vuse järgi, mis väljendub viimaste tead- mistes, oskustes ja kasvatatuses. Siinjuu- res tekib kohe probleem: millal me näeme õpetaja töö lõppresultaati? Kas siis, kui õpilane lõpetab keskkooli või kui õpetaja lõpetab antud õpilaste õpetamise? Kindlasti mõlemal juhul, kuid nendega ei saa piirduda. Üheks kindlapiiriliseks resultaadi järgi hindamise ajavahemi- kuks võib pidada õppeaastat ning mõnel juhul ka poolaastat või isegi õppevee- randit.

Nagu eeltoodust näha, tekib tulemuste järgi hindamisega mitmeid raskusi, mis- tõttu see ei saa olla ainus alus. Viimast väidavad ka pedagoogikateadlased. Nii kirjutab M.-I. Pedajas: «Õpetaja töö efektiivsuse määramisel on kasutatud ja

kasutatakse praegugi kahesugust eristamise alust: produkti ja protsessi kriteeriumi.» (2.)

Nii tulebki resultaadi kõrvale teine hindamise alus — õpetaja tegevuse hindamine tööprotsessi mitmesugustel etappidel. Seda tehakse praktikas õpetaja jooksva töö (õppetunnid, üritused jne.) kontrollimisel ning selle kohta annavad haridusorganid pidevalt välja soovitusi. Ei ole aga täiesti õige iga kontrollimise puhul hinnata, kontrollimine peaks olema laiem mõiste kui hindamine.

Eeltoodud kaks hindamise alust rajanevad õpetaja töö õpilastega, hinnangut antakse õpilaste järgi.

Kolmanda hindamise alusena lisame juurde õpetaja tegevuse ja käitumise oma töökollektiivis, ümbritsevas keskkonnas ja kodus, sest kuigi õpetaja tähtsus «maa soolana» on vähenenud, olenevad tema töötulemused suurel määral kontaktist kaastöötajate ning lastevanematega.

Andes hinnangut õpetaja tööle, tuleb arvestada kõiki kolme alust komplekselt. Üldhinnangu andmisel tuleks siiski kõige põhilisemaks pidada esimest alust, sest hinnata teiste aluste järgi õpetaja töö näiteks heaks, kui resultaadid seda ei näita, oleks absurdne.

Mida praktikas hindamisel arvestada

Kõik eeltoodu, kus õpetaja tööd vaeti eri isikute või instantside poolt, samuti eri aspektidest, on kindlasti omal kohal. Kooli juhtkonnal tuleb aga asju vaadata komplekselt — õpetaja ei ole lahutatav eri osadeks. Samal ajal peab teatud liigendamise olema, sest muidu kujuneb välja hindamine ainult üldmulje alusel, mis võib olla ääretult subjektiivne. Kui hinnatavaid komponente koguneb liiga palju, tekivad raskused tarviliku materjali kogumisel ning läbitöötamisel. Nii siis, kõike paras jagu!

Hinnata tuleks

1. Pidevaid tulemusi õppetöös:

- a) õppeedukus õppeaasta lõpuks (vajaduse korral veerandi lõpuks);
- b) hinnatele «4» ja «5» õppijate arv;

- c) ülekoolliste kontrolltööde tulemused;
- d) eksamite tulemused;
- e) sisseastumiseksamite näidud (lõpetajate puhul).

2. Saavutusi ainealases klassivälises töös (aineringi tegevus; olümpiaadidest, viktoriinidest, konkurssidest, uurimistest osavõtt).

3. Kompleksset kasvatustööd:

- a) õpilaste tahe ja oskused iseseisvalt vaeva näha õppimise või töös;
 - b) õpilaste suhtumine antud ainesse ja suhted õpetajatega;
 - c) õpilaste suhtumine NLKP ja Nõukogude valitsuse poliitikasse;
 - d) õpilaste humaanne suhtumine kaasnimestesse, teistesse rahvustesse;
 - e) õpilaste distsipliin ja käitumiskultuur.
4. Kohustusliku dokumentatsiooni (klassipäevik, õpilasraamat, õpilaspäevik, klassitunnistused, plaanid) täitmist.
5. Ühiskondlikku tööd koolis ja väljaspool kooli (sealhulgas praegu eriti kabinetide sisustamisel).

6. Klassijuhatajatel lisaks eelnenule:

- a) lastevanemate kaasatõmbamist ja nende pedagoogilist mõjutamist;
- b) õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamist komsomoli- või pionieriorganisatsiooni kaudu;
- c) kutseorientatsiooni töö tulemusi.

Need oleksid põhikriteeriumid, kus õpetaja tööd hinnatakse tulemuste järgi. Lisaks nendele tuleb mõnikord hinnata ka õpetaja tegevust tööprotsessis, nagu suhtumist töösse (korralduste täitmine, töödistsipliin), lastesse, vanematesse, oma töökollektiivisse, enesetäiendamisse.

Märkusena tuleb lisada, et hindamise eeltoodud punktide järgi ei tohi suhtuda dogmaatiliselt, sest tööprotsessis tekib tihti eriolukordi (õpilaskontingendi suur erinevus, õpetaja tervislik seisund jne.) ning nende arvestamata jätmisel läheks kaotsi hindamise stimuleeriv toime.

Mõnda õpetaja töö hindamise meetoodikast

Määrata kindlaks see, mida hinnata, on asja üks külg. Sugugi tähtsusetum pole koolijuhtide seisukohast küsimus, kuidas hinnata õpetaja (klassijuhataja) tööd.

See nõuab omaette uuringuid ega mahu käesolevasse kirjutisse. Mõned esialgsed mõtted tahaksin siiski avaldada.

Esiteks: hindamise ajavahemikust.

Põhivahemikuks peaks olema õppeaasta ning teisena viis aastat, sest nii toimub ka atesteerimine. Lõpphinnang tuleb anda õpetaja lahkumisel koolist. Pidev hindamine õppeaasta kaupa annab pildi õpetaja töö dünaamikast, edasimineku- test ja langustest.

Teiseks: andmed.

Osa andmeid saab otse ametlikust dokumentatsioonist, osa mitmesugustest teatistest. Kasvatustöö tulemusi tuleb aga hinnata vastuste ja üksikfaktide analüüsi põhjal. See on kõige raskem lõik.

Kolmandaks: hindamise skaala.

Võiks kasutada kolme hinnet: hästi, rahuldavalt, mitterahuldavalt (H, R, MR) ning vajaduse korral lisada juurde kommentaari või võrdluse eelmise perioodiga.

Neljandaks: hindamise vormistamine.

Selleks võiks sisse seada iga õpetaja kohta suurema hindelehe, mis säilitatakse kaustas või kartoteegis. Osale punktidest tuleb jätta rohkem ruumi, eriti kasvatustöö hindamisel. Kui on vaja üldhinnangut, ei tule lugeda aritmeetilist keskmist, vaid arvestada tähtsamaks nende lõikude hindend, mis selles koolis, klassis ja aines olid võetud peasuundadeks antud õppeaastal.

Lahendada tuleb ka küsimus, kes ning millal vormistab hindelehe.

Nähtavasti on otstarbekohane, et sissekanded teeb see direktiooni liige, kellele töötaja ametijaotuse järgi otseselt allub. Vajaduse korral peab ta nõu teiste juhtidega ning eriti keerulistel juhtudel arutatakse hindend direktiooni nõupidamisel. Sobivamaks täitmise ajaks on juunikuu, sisseastumiseksamite tulemuste kohta aga augustikuu teine pool. Eelmärgitu toob juhtkonnale tublisti tööd juurde, kuid on hädavajalik.

Õpetaja kasvatusliku (perspektiivse) tegevuse analüüs

Oskus planeerida tundide süsteemi kursuse teema ulatuses:

■ õpetaja oskab anda kursuse teema psühholoogilis-pedagoogilise ja metoodilise analüüsi enne selle õppimist õpilastega ning viia selle materjali vastastikustesse suhetesse kursuse tervikuga;

■ õpetaja oskab planeerida tundide süsteemi teema ulatuses (ainetevahelised seosed, ülesannete ja harjutuste süsteemi valik, kordamismaterjali jaotus, ainealane klassiväline tegevus).

Õpetaja konstruktiivse tegevuse analüüs

Oskus koostada tunni ülesehituse plaan:

■ õpetaja oskab valida tunni ratsionaalse struktuuri ja määrata kõige efektiivsemad meetodid ning võtted õppetöö korraldamiseks tunni eri etappidel;

■ oskab planeerida õpilaste tööd tunnis;

■ oskab planeerida oma tööd tunnis.

Õpetaja organisatorliku tegevuse analüüs

Oskus valida kõige efektiivsemad meetodid ja võtted tunni läbiviimiseks:

■ õpetaja oskab tunnis edasi minna kindlaksmääratud plaani järgi ning seda täita;

■ oskab organiseerida õpilaste kollektiivset tegevust tunnis;

■ oskab ühendada kõigil tunni etappidel tööd tugevate, keskmiste ja nõrkade õpilastega;

■ toob uue materjali õpilasteni mitmesuguseid teid kasutades;

■ kasutab oskuslikult sõnalise seletuse ja näitvahendite ühendust;

■ õpetaja kontrollib süstemaatiliselt õpilaste tegevust tunnis;

■ õpetaja arendab õpilastes vaimset iseisivsust.

Õpetaja kommunikatiivse tegevuse analüüs

Oskus kujundada pedagoogiliselt otstarbekad suhted õpilastega, nende vanematega, kooli juhtkonna ja šeffidega;

■ õpetaja oskab kujundada (luua) sidet õpiedukuselt ja käitumiselt erinevate õpilaste ning õpilasgruppidega;

■ teab lünki õpilaste teadmistes ja oskab anda abi nende mahajäämuse likvideerimiseks;

■ õpetaja hindab õiglaselt iga õpilase edusamme ja äratab temas kindlustunnet oma võimete ning võimaluste suhtes;

■ oskab ühendada õpilastele mõjumise sõnalisi ja praktilisi vorme;

■ oskab ühendada otsese mõjutamise kaudsega (õpilaste omavalitsuse, vanemate mõju, šeffide ja teiste õpetajate kasutamine);

■ oskab ette näha ja likvideerida õpilaste- ning vanematevahelisi konflikte;

■ oskab õiglaselt, taktitundeliselt ja eesmärgistatult anda abi kolleegile, kritiseerib kolleegi;

■ võtab vastu ja arvestab enese töö kohta tehtud kriitikat, oskab vastavalt ümber kujundada käitumise ja tegevuse.

Tundub siiski, et nende sisuliselt õigete kriteeriumide järgi on praktikas õpetaja tööd hinnata üpris raske, sest need valguvad laiali nende järgi informatsiooni koguda on väga keeruline.

Pedagoogilises ajakirjanduses leidub artikleid, kus autorid teevad ettepanekuid õpetaja töö hindamiseks. Nii arvab K. Saks, et õpetajate töö hindamisel tuleb arvestada õpilaste jõudlust väljendatuna veerandi- ja aastahinnetes kõigis õpetatavates klassides, samuti kontrolltööde tulemusi. Viimaste puhul hoiatatakse õigesti, et tööd peaksid olema tehtud võimalikult ühesugustes tingimustes (3).

Pikemalt peatub kooli ja õpetaja töö hindamise küsimusel E. Berezjak. Ta esitab mitmeid seisukohti, millest tähtsamad oleksid järgmised: õpetaja töö hindamisel tuleb eelkõige arvestada seda, kuidas õpetaja kujundab õpilastes huvi teadmiste vastu, kuidas ta õpetab õpilasi õppima, kuidas kindlustab õpilaste kasvatatuse tõusu.

Kõiki neid ülesandeid saab hästi täita õpetaja, kes ise on eeskujuks oma töökuuse, täpsuse ja kasvatatusega.

E. Berezjak arvab, et ainult väljapandud hinnete järgi õpetaja tööd hinnata ei tohi — see võib viia hinnete kõrgendamisele. Niisamuti ei tohi hinnata tehtud kasvatustööd ürituste arvu järgi (6).

Analoogilisi seisukohti avaldavad ka J. Orlov ja V. Etingler.

Nende ettepanekute puuduseks tuleks lugeda seda, et nad haaravad ainult õpetaja tegevuse teatud külgi (K. Saks) või on liiga üldised (E. Berezjak).

Kirjandus

1. L. I. Brežnev, Ettekanne NLKP 25. kongressile. «Rahva Hääle», 1976, 25. veebr.
2. M.-I. Pedajas, Näha pearmist. «Nõukogude Kool», 1972, nr. 7, lk. 567.
3. K. Saks, Kas õpilaste jõudlus võrdub õpetaja jõudlusega. «Nõukogude Kool», 1973, nr. 5, lk. 383.
4. Üldharidusliku keskkooli põhikiri. Koolide ja lasteasutuste finantsmajandus. Tallinn, 1972, lk. 22.
5. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused. Tallinn, 1973.
6. E. Бeрeзняк. Об оценке работы школы и учителя. Народное образование № 6, 1968.
7. Ю. Орлов, В. Этинглер. Об оценке труда учителя. Народное образование № 6, 1969.

TUNNETUS- TEGEVUSE ISIKSUSLIKU KÄSITUSE FAKTOR- STRUKTUURIST

**ELLA LUKAS,
TPedi dotsent**

Psühholoogilistes ja pedagoogilistes uurimustes kerkib üha sagedamini esile isiksusliku käsituse probleem õpetamisel. See pole juhus. On võimatu mõista tunnetustegevust kui tervikut, vaatlemata kõiki tema komponente. Tunnetustegevus nagu mis tahes tegevus on määratud välismõjude ja sisetingimuste poolt. Juba S. Rubinstein käsitles isiksust kui sisetingimuste kogumit, mille kaudu murduvad kõik välismõjud: mõista inimese käitumist võib ainult arvestades sisetingimuste ja välismõjude vastastikuseid seoseid (5).

Nüüdispsühholoogia metodoloogiline nõue on uurida välismõjusid sisetingimuste kaudu. Sisetingimustena vaadeldakse kõrgema närvitegevuse individuaalseid iseärasusi, selle sisemisi seaduspärasusi, vajadusi ja hoiakuid, tundeid ja võimeid, kogemuste, harjumuste ja teadmiste süsteemi. Sisetingimuste nii lai käsitus tekitab raskusi teoreetilistes uurimustes ja õpetamise praktikas. Seetõttu uurivad vaatlevad isiksuse üksikute omaduste mõju õppetegevusele, nagu näi-

teks vaimsed vajadused (J. Šarov), tunnetusvajadused (N. Iljin), tunnetushuvi (G. Štšukina), sotsiaalne positsioon (L. Božovitš) jne. Ühekülgne lähenemine tunnetustegevuse reguleerimise mehhanismide valikul väärib kaheldamatult tähelepanu. See võimaldab küllaltki sügavalt avada uuritavat nähtust, kuid niivõrd keeruline süsteem, nagu seda on õpilaste tunnetustegevus, nõuab siiski mitte ainult selle üksikute determinantide, vaid nende vastastikuste seoste tundmaõppimist. Varasemates uurimustes (3; 4) püüdsime välja valida tunnetustegevuse käiku mõjutavate isiksuslike parameetrite kompleksi. Korrelatsioonanalüüs näitas seose olemasolu nende koostisosade vahel.

Antud probleemi edasine uurimine seadis meie ette ülesande:

- 1) minimeerida iseloomulike parameetrite kirjeldamist,
- 2) selgitada parameetritevaheliste seoste struktuur,
- 3) konstrueerida mingi üldistav näitaja,
- 4) muundada andmed kasutatavaks teistes didaktiliste uuringute mudelites.

Selleks kasutasime faktoranalüüsi.

Faktoranalüüs võimaldab avada põhilised vastastikused mõjud või suhteliselt sõltumatud põhilised funktsionaalsed ühikud. Faktorite paljuses võime eristada põhilised ja kaudselt mõjuvad faktorid. Põhifaktorite väljaselgitamine ongi faktoranalüüsi ülesanne. B. Bitinas kirjutab: «Inimeste tegevust ja käitumist iseloomustab palju erinevaid näitajaid ja kui need ei oleks määratud üldisemate karakteristikute poolt, oleks isiksuse juhitav kujundamine võimatu.» (1, lk. 177.)

Uurimuse ülesanded ja meetodika

Varasemad uurimused (3; 4) võimaldasid kindlaks teha korrelatsiooni järgmiste tunnuste ja nende komponentide vahel:

- 1) tahe,
- 2) teatud kõlbelised omadused,
- 3) suhtumise õppetöösse,
- 4) rahulolu.

Ühtekokku vaadeldi 22 näitajat. Tuginedes varasematele uurimustele ja laiendades determineeriva välja raame, püüdsime käesolevas uurimuses selgitada,

□ mis on õpilaste õpitegevust determi-
neerivas väljas peamine;

□ kuidas on omavahel seotud üksikud
faktorid, missugused tunnused neis domi-
neerivad.

Õpilaste intellektuaalseid võimeid selgi-
tati ankeetide ja testide abil. Täielikud
andmed saadi viie 8. klassi 197 õpilase
kohta.

Andmete maatriks

Uurimuse aineks oli 32 komponenti. Pä-
rast eelanalüüsi lülitati tunnuste lõpp-
valikusse järgmised: 1. tunnus — tahe,

2. tunnus — motiivid, suhtumine, 3. tun-
nus — emotsioonid, 4. tunnus — mõtle-
misoperatsioonid (algoritmilises plaanis),
5. tunnus — mõtlemissoperatsioonid (heu-
ristilises plaanis), 6. tunnus — mälu,
7. tunnus — õpilase üldine ettevalmis-
tatus.

Esimesed kolm tunnust nimetasime
tunnetustegevuse determinantideks, üle-
jäänud selle tingimusteks. Huvitav oli
jälgi- ja vastastikust tunnuste vastastikust
seost ja vastastikust täiendamist. Uuri-
muse andmed võimaldasid koostada nime-
tatud tunnuste omavahelise korrelatsiooni
maatriksi.

Tabel 1

KORRELATSIOONIKOEFIITSIENTIDE MAATRIKS

Tunnused	1	2	3	4	5	6	7
1	++						
2	19	++					
3	33	44	++				
4	5	-11	11	++			
5	29	23	11	4	++		
6	11	-2	1	28	23	++	
7	51	7	21	35	19	30	++

Tabel 2

SEITSME TUNNUSE FAKTORKOORMUSTE MAATRIKS

Tunnused	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	H ²
1	72	-23	2	-52	85
2	43	77	-2	-9	78
3	58	52	43	-8	78
4	38	-28	39	65	80
5	53	13	-70	0	79
6	44	-22	-35	60	72
7	74	-45	17	-6	77
Sumaarne dispersiooni protsent	31	18	14	15	78

Tabel 1 ei näita olulist seost nimetatud
tunnuste vahel. Seda huvitavam on jälgi-
da tunnuste koormust. Faktorkoormuste
leidmiseks korrelatsioonimaatriksist kasu-

tati tsentroidset meetodit ja peakompo-
nentide meetodit.¹

¹ Programmi koostas dotsent H. Tammet,
andmed töötas ümber M. Mordvinova.

Tabel 2 lubab rääkida sellest, et üldisuse näitaja H^2 on täiesti usaldatav ja me võime väita, et diagnostilise eksperimendi hinnangud sisaldavad 78% kasulikku informatsiooni, mis väljendab nimetatud faktorite mõju tunnetusprotsessile.

Faktoranalüüsi tulemuste interpreteerimine

R analüüsi puhul vaatleme 2. tabeli veergusid ja määrame ühesuguse variatsiooni-ga tunnuste grupid.

Q analüüsi puhul kasutame tabelit 2 transponeeritud kujul ja jälgime iga tunnuse sisu meid huvitavas faktoris.

Tabel 3

FAKTORKOORMUSTE TRANSPONEERITUD MAATRIKS

Tunnused	F ₁	F ₂	F ₃	F ₄
1	33	-31	2	-57
2	20	63	-2	8
3	26	42	43	4
4	17	-9	40	59
5	24	11	72	2
6	20	-5	-35	54
7	34	-39	17	-16

Tabelist 2 nähtub, et iga veerg (F₁, F₂, F₃, F₄) sisaldab olulist ja ebaolulist, domineerivat ja mittedomineerivat. Domineerivaks nimetame suurimat faktorkoormust, mida sisaldab teatud tunnus. Näiteks 1. tunnuse suurim faktorkoormus on veerus F₁(72), 2. tunnusel veerus F₂(77) jne. Eri tunnuste faktorkoormus on loomulikult erinev. Faktoranalüüsi põhjal teame: mida kõrgem on faktori näitaja, seda rohkem on tunnus selle faktoriga küllastatud.

Vaatleme iga faktorit eraldi. Õpetamise isiksusliku käsituse mudel on antud joonisel 1.

1. faktor. Nimetasime selle õpetatavuseks. Nimetatud terminit kasutatakse sageli didaktilistes ja psühholoogilistes uurimustes. Ülevaate erinevatest tõlgendustest on andnud Z. Kalmõkova (2).

Tuleb ainult märkida, et psühholoogid seostavad selle mõiste väga sageli õpilaste vaimse arenguga ja järelikult isiksuse intellektuaalsete omadustega.

Meie anname sellele mõistele laiema tähenduse ja vaatleme seda kui mitmesuguste õpiedukust kindlustavate isiksuslike joonte kogumit.

See faktor sunnib meid isiksusliku käsituse üksikuid komponente vaatlema sünteetiliselt. Selle faktori sisu näitab, kui tihedalt on läbi põimunud ülaltoodud tunnused. Siia kuuluvad positiivne suhtumine õppetöösse ja tahtemadused, teadmiste algiiniimumi olemasolu, intellektuaalsed võimed jne. Olulisimateks selles faktoris on tahtemadused (1. tunnus) ja teadmiste lähtemiiniimumi olemasolek (7. tunnus).

Viimane on domineeriv, mis tõendab, et siin avalduvad tugevalt sihipärased momendid. Eriti selgelt ilmneb see 1. tunnuses. Võib oletada, et oskused ja vilumus sihipärases õpitegevuses kujunevad tahtepingutuse tagajärjel. Emotsioonid on konvergentne tunnus, mis seob esimest kolme faktorit. Oluliste kaaludega teiste tunnuste olemasolu selles faktoris räägib tema seosest õpilaste intellektuaalsete võimetega. Selle faktori struktuuri analüüs näitab tema keerukust. Erinevalt teistest faktoritest on ta stabiilsem, tunnustevahelised muutused ei ole nii suured.

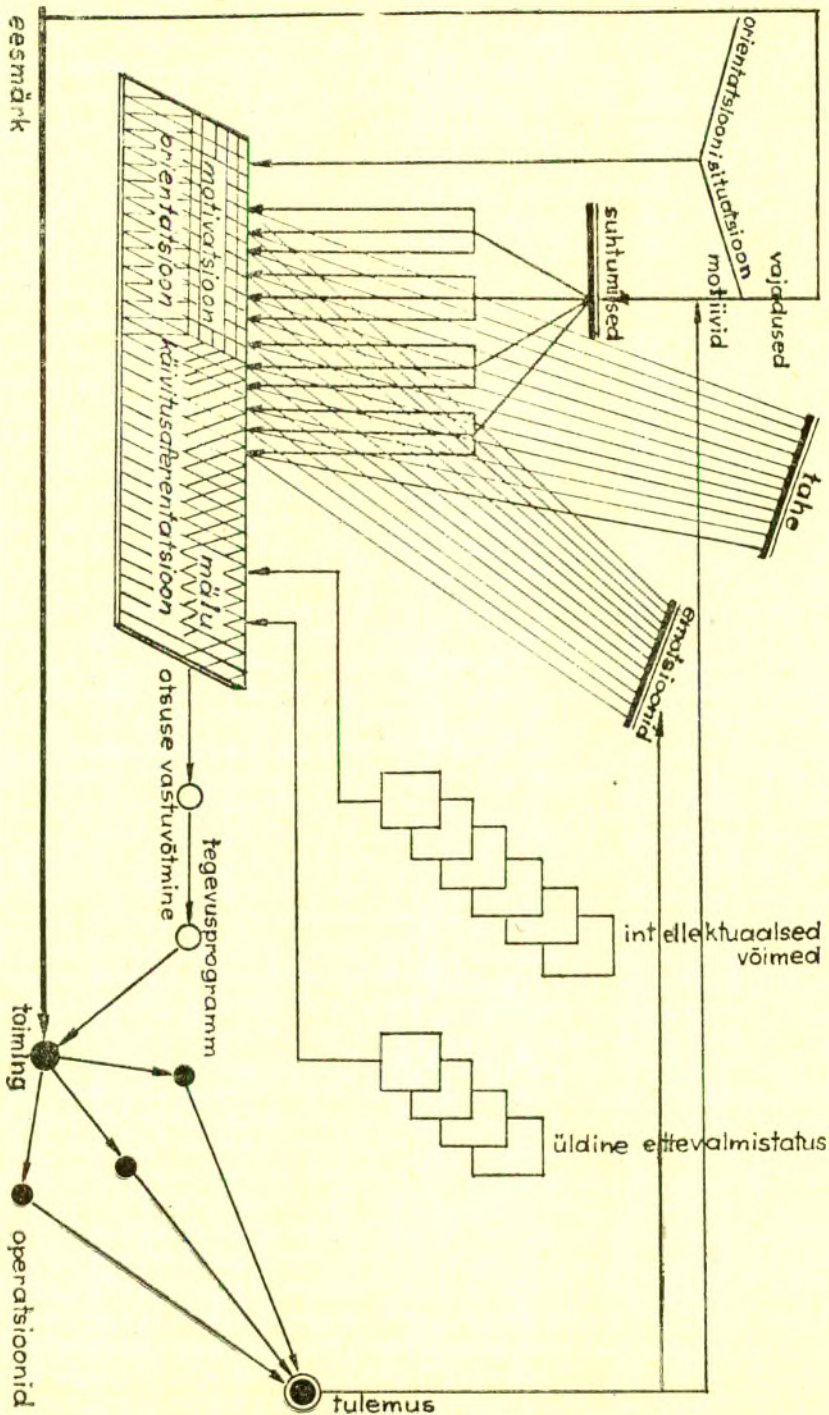
2. faktor. Nimetasime selle motivatsioonilis-emotsionaalseks. Domineeriva kaaluga on motiiv (77), olulise tähendusega on ka emotsioonid (52). Et motiiv prevaleerib teiste tunnuste üle, tegime tema koostisosade komponent- ja korrelatsioonanalüüsi.

Käesoleva artikli piires ei ole võimalik anda tulemuste täpset kirjeldust. Märkime vaid, et koostisosadest korreleeruvad tugevamini omavahel ja täiendavad tugevamini üksteist 1) teadmiste omandamise protsess, 2) huvi lemmikainete vastu, 3) kohusetunne.

3. faktor. Nn. «emotsionaalne-resultatiivne» faktor. Kesksed on emotsioonid (43). Väga omapäraselt on esindatud teised tunnused. Motiivil on tähtsusetu, seejuures negatiivne kaal (-2). Oletatavasti

ISIKUSLIKU KÄSITUSE MUDEL
 ÕPILASTE TUNNETUSTEGEVUSE UURIMISEL

Joonis 1



on tegu juhtumiga, kus töö tulemused kutsuvad õpilastes esile positiivse suhtumise ja on uue tegevuse ajendiks. Seda kinnitavad nn. intellektuaalsete tunnuste-ga faktorikaalud. Domineeriva negatiivse kaaluga (-70) on 6. tunnus, mis iseloomustab õppeülesannete täitmise protsessuaalset külge ja 6. tunnus mälu (-35). See tähendab, et suurte intellektuaalsete võimetega ei kaasne samavõrdne rõõm tehtu üle. Õeldu on kooskõlas igapäevaste tähelepanekutega.

Seega ei ole emotsioonid iseseisvaks allikaks tegevuse ajendamisel. Olles tihedalt seotud protsessi enesega, nad märgatavalt aktiveerivad seda positiivsete tulemuste puhul.

4. faktor sai nimetuse «intellektuaalsed võimed».

Nimetatud faktori põhisisuks on kaks tunnust: neljas — mõtteoperatsioonid algoritmilises plaanis (65) ja kuues — mälu (60). Tahtepingutused on arviliselt lähedased, kuid negatiivse märgiga. Huvitav on märkida, et see tunnus on domineeriva positiivse tähendusega esimeses faktoris ja tugeva negatiivse kaaluga viimases. Võib oletada, et mida paremad on intellektuaalsed võimed, seda vähem vajaneb tahtepingutust tunnetusülesannete lahendamisel. Edasise uurimise objektiks saab asjaolu, miks 5. tunnus nii järsult erineb teistest tunnustest.

Võrreldes 1. ja 4. faktori tunnuseid võib teha järelduse, et niisugused isiksuslikud jooned, nagu motivatsioon (kohuse- ja vastutustunne, tunnetushuvi) ja emotsionaalsus avalduvad neis faktorites divergentsetena. Ülejäänud faktorites on nad konvergentseid.

Seega avas faktoranalüüs tunnetustegevuse olulise külje. Kolm esimest faktorit on vahetult seotud kasvatusküsimustega ja räägivad sellest, kui suur tähtsus neil on õpilaste tunnetusteguvuse reguleerimisel.

Õppeprotsessis leiavad väljenduse need isiksuslikud jooned, mis kujunevad kasvatustöö süsteemi tulemusel. See on ka arusaadav, sest õppetöö on valdkond, kus isiksus võib avalduda kõigi oma iseärasustega. Tahteavaldused, nagu järjekind-

lus, iseseisvus, enesekindlus, initsiatiiv võivad täielikult avalduda õpilaste põhi-tegevuses — õppimises. Oma ülesannete kohusetundlik täitmine, kohuse- ja vastutustunne ning samal määral ka tunnetushuvi on kasvatatavad nii õppetöös kui ka väljaspool õppetunde. Meie tahaksime nende joonte kujundamise põhiraskuse viia õppeprotsessi. Pedagoogilises kirjan-duses räägitakse väga palju kasvatavast õpetamisest, kusjuures põhitähelepanu pööratakse maailmavaatelsele küljele. Vähendamata selle töö tähtsust, tahak-sime rõhutada, et õppeprotsess on õpe-taja ja õpilase tegevus, milles põhiline on viimane. Ainult väljakujundatud isik-suslike joontega õpilane on võimeline seda reguleerima, iseseisvalt lahendama tema ees seisvaid ülesandeid.

Faktoranalüüsil ilmnenuid suhtumiste struktuur on tüüpiline teatud eale (an-tud juhul 8. klass). Täpselt samuti nagu kasvatuses üldse, on õppeprotsessi orga-niseerimisel vaja arvestada õpilaste ealisi ja individuaalseid iseärasusi.

Kirjandus

1. Б. Битинас. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс, 1971.
2. З. И. Калмыкова. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики. Сб. «Проблемы диагностики умственного развития учащихся». М., 1975.
3. Э. А. Лукас. Целостное изучение личностного подхода к обучению. Сб. «Воспитание личности». Таллин, 1976.
4. Э. А. Лукас. Анализ системных связей детерминант познавательной деятельности. Сб. «Воспитание личности». Таллин, 1976.
5. С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии. М., 1946.



Isikliku kogemuse kaudu tunnetatakse maailma.

MARGUS VIIKMAA foto

ARENDAVA ÕPETAMISE TEEMAL

HEINRICH OJA

Vähem kui paarkümmend aastat tagasi formuleeriti meie pedagoogilises kirjanduses õpetamist kui õpilasele kindlate teadmiste, oskuste ja vilumuste üleandmist.

Arutleti nii: õpetajal on teadmisi ja ta annab need õpilasele üle.

Õpetaja → Õpilane
(üleandja) (vastuvõtja)

Kui pedagoogikas hakati populariseerima matemaatilisi mudeleid ja kübernetika seisukohti, lisati juurde, et vastuvõtja töötab teadmiste vastuvõtul läbi uued koodid, kinnitab resultaadid mälus.

Jäeti arvestamata, et teadmised, oskused ja vilumused võivad tekkida inimajus vaid aktiivse tegevuse tulemusena. Õpilane peab mõtlema, viima materjali oma kogemuste struktuuri jne.

Praegusajal võiks õpetamist lühidalt nimetada õpilase välise ja sisemise aktiivsuse stimuleerimise protsessiks, mille tulemusena formeeruvad teadmised, oskused ja vilumused.

Õpetamise ning arengu vastastikuseid suhteid on kirjanduses käsitletud mitmel pool. Vaatleme siin mõningaid seisukohti.

Nõukogude psühholoogias on õpetamise ja arengu seose küsimustes juhtivad L. Vögotski koolkonna seisukohad.

Talõzina leiab, et vaimne areng on ilma õpetamiseta võimatu. Arengu tase ja iseärasused olenevad eelkõige õpetamise sisust ning omandamiskäigu juhtimise iseloomust (6, lk. 16—22).

Galperin ja Talõzina väidavad, et õpetamisprotsessis on põhiliseks arendajaks üleminek välisest tegevusest sisemisse plaani (6, lk. 20).

Kostjuk, Mentšinskaja, Roška ja Flešner rõhutavad üleminekut operatsioonide sisemisest plaanist välisesse (5, lk. 20).

On vaieldud küsimuse üle, kas õpetamisprotsessis peab uute teadmiste omandamisel alati olema lähtevormiks materiaalne tegevus.

Galperin ja Talõzina kinnitavad materiaalse tegevuse vajadust, Mentšinskaja aga leiab, et ühtedel juhtudel on lähtevormiks tegevus esemetega ning taju, teistel juhtudel ainult taju, kolmandatel juhtudel vorm(kuju), lõpuks esineb selliseid juhte, kus lähtume üldistamisest ja abstraherimisest, seejärel konkretiseerime (5, lk. 20).

Mitmetes nõukogude ja välismaa uuringutes käsitletakse konkreetse ning abstraktse mõtlemise vastastikuseid suhteid, leitakse, et lapse arengu käigus ilmnevad tendentsid rohkem ratsionaalsele.

Vaimse arengu kriteeriumide karakteristikates on tähtis koht vaimse tegevuse võtete vastuvõttudel (analüüs, süntees, abstraherimine, üldistamine jne.).

Bogojavlenski ütleb, et õpilastel on vaja kõrgema intellekti arengus mitte ainult esitatud vastuvõttude valdamist, vaid viise uute vastuvõttude iseseisvaks väljatöötamiseks, lahendusviiside laialdaseks ülekandeks.

G. Kostjuk märgib nagu Rubinšteingi, et tuleb arvestada mitte ainult väliseid, vaid ka subjekti sisemisi tingimusi. Ta arvab, et üldistatud oskus lahendada ülesandeid konstruktiivselt mitte ainult kiirendab laste üleminekut intellektuaalse tegevuse madalamalt struktuurilt kõr-

gemale, vaid annab hädavajalikud tingimused struktuuride moodustamiseks.

Mentšinskaja arvab, et optimaalne on ainult selline õpetamine, mis arvestab juba omandatud arengu iseloomu, õpetamise lõplik resultaat on determineeritud mitte ainult väljastpoolt, vaid ka seestpoolt (6, lk. 6).

Ta soovitab õppeprotsessis eristada n.-õ. makro- ja mikroplaani.

Esimesel juhul on tegemist arenguga üleminekul ühest vanuseastmest teise, teisel juhul arenguga mingis teadmiste valdamise astme muudatuses.

Autor ütleb, et nende kahe plaani mit-tearvestamine segabki meid tähtsaid küsimusi õigesti lahendamast (6, lk. 6).

«Mikroplaanis» on iseloomulik teadmiste valdamise protsessis operatsioonide koondamine, s. o. vahepealsete lülide väljalangemine, omandamisprotsessi automatiseeritus.

Kalmõkova näitab oma eksperimendi põhjal, et madala vaimse arenguga lapsed kasutavad informatsiooni ülesande lahendamise tingimustest nõrgalt, toimivad n.-õ. pimedat juhuse peale. Kõrgema vaimse arenguga lastel aga väline lahendusprotsess lüheneb (6, lk. 11—12).

Välismaal tehtud katsetes (Morf, Smedslund, Wohlwill jt.) rõhutatakse, et uue struktuuri omandamine on õpilastel siis edukam, kui õpetamisprotsessis õnnestub aktualiseerida eelmisi struktuure (6, lk. 205).

L. Vögotski annab üldise seisukoha, et spetsiifiline õpetamine on lapse arenguks hädavajalik.

Nõukogude ja sotsialismimaade psühholoogid kinnitavad üksmeelselt, et õpetamine arendab last, on selleks hädavajalik.

Meie vabariigis tarvitusele võetud termin **arendav õpetamine** pole päris õnnestunud, sest õpilast arendab ju igasugune õpetamine. Ilma et julgeksime mingit arendava õpetamise definitsiooni pakkuda, usume, et arendava õpetamise hulka võiksime ühelt poolt arvata n.-õ. formaalse õpetamise, mis nõuab õpitava esitamist sümbolite vormis, õppematerjali loogilises struktuuris. On vaja õpilasi suunata iseseisvalt ja õpetaja abiga õppe-

aine, ainelõigu või ülesande loogilisi tunnuseid ning tunnuste struktuure avastama, nende põhjal algoritmi koostama.

Õppematerjal, mis on esitatud sümbolisel, üldistatud kujul, võimaldab lahendusvõtete ülekandmist ühe aine juurest teise. Õpilasele avaneb võimalus oma lahenduse käiku järjepidevalt kontrollida (tagasiside). Formaalne õpetamine on seega õppimise õpetamine, annab võimaluse olemasolevatele teadmistele iseseisvalt lisa hankida.

Just madalama arengutasemega õpilastele on vajalik, et õppetöö iga samm oleks õpetav, et vaimseid tegevusi sooritataks etapiviisiliselt ja ühesel alusel (algoritmilt).

Parema arengutasemega õpilastele sobib sageli heuristiline skeem ja neile jäägu rohkem iseseisvat avastamisrõõmu.

Aine struktuuride õpetamise kõrval arendab õpilast kahtlemata ka probleem-situatsiooni rakendamine, s. o. lähtumine õpitava sisust.

J. Lompscher esitab probleemsituatsiooni loomise etapid, seda nii õppimise kui ka õpetamise seisukohast. Õpetaja tõstatab probleemi küsimustega, õpilane eelteadmiste aktualiseerimisega (1, lk. 572—573). Ta kirjeldab oma eksperimendi õpilaste loogilise mõtlemise arendamisel. Alustati 1. klassi õpilastega, keda harjutati määrama terviku ja osa mõistet, abstraherimist, klassifitseerimist. Juba 3. klassis olid õpilased võimelised defineerima lihtsaid õpitud järeldusi (1, lk. 565—566.).

Õpilased kasutasid algoritme ja heuristilisi reegleid. Autor arvab, et võimalus oma jõudu proovida teaduslike meetoditega pakub õpilastele rõõmu.

G. Pippig väidab, et probleemõpe aktiveerib õpilast, õpilane saab sügavamad teadmised, tal tekib vajadus kognitiivseks mõtlemiseks (2, lk. 737).

Probleemõpet on varem käsitletud Kudrjajtsev, Lerner, Okón, Unt jt., se-da on meie vabariigi pedagoogilises ajakirjanduses populariseeritud. Seega pole probleemõpe meie õpetajaile enam uudiseks.

Õpilaste arendamisvõimalusi õppetöös on põhjalikult uurinud J. Kabanova—

Meller. Ta seab oma uurimuses järgmised õpilaste arendamise tingimused (4, lk. 264):

1. Valida igas aines põhiline õppetöö vastuvõtude süsteem.
2. Programmides näidata põhilised vastuvõtud.
3. Õppeainete metoodikates välja töötada küsimused, kuidas õpetada vastuvõtuga.
4. Välja töötada õpilastele vastuvõtude üldistamise ja süstematiseerimise metoodika.
5. Õpikus avada antud kursuse põhilised õppetöö vastuvõtud.

Uurimuse algul (4, lk. 11) selgitab autor, mille poolest erinevad ja milles on seotud vaimse tegevuse ja õppetöö vastuvõtt. Psühholoogia nimetab vaimse tegevuse vastuvõtudeks analüüsi, sünteesi, abstraherimist, üldistamist jne. Teist on nimetatud vastuvõtuks töös õpiku tekstiga.

Mõtlemisoperatsioonidest kattub mõlema vastuvõtus vaid võrdlus.

Uuriija räägib teadmiste ja vaimse tegevuse vastuvõtude ülekandest (4, lk 14):

1. Teadmiste ülekanne (vastuvõtud, mida katsealune kasutas varem).
2. Vaimse tegevuse protsessi ülekanne.

Nõukogude psühholoogid peavad ülekande aluseks üldistamist.

Autor annab vastuvõtu 3 külge:

1. Tingimused, mis on määratud ülesandeks ja vastuvõtu formeerimiseks (3, lk. 55): a) välised (näiteks materjali iseärasused, vastuvõtu formeerimise metoodika), b) sisemised (vastuvõtu valdamise iseärasused, õpilaste individuaalsed erinevused jne.).
2. Tingimused, mis määravad ülekande, kuid on eriti seotud iseseisva kontrolliga: a) kontrollülesannete iseärasused, b) suhtumine kontrollülesandesse.
3. Ülekandeprotsessil on 4 parameetrit, 4 ülekandeviisi.
A. Erinevused õpetatavatel ja kontrollitavatel ülesannetel.
B. Vastuvõttu kasutatakse sel kujul, nagu ta varem on omandatud.
C. Kontrollülesande erinevused ei võimalda kasutada vastuvõttu varem oman-

datud kujul, kuid ei nõua ka materjali ümberkujundamist.

D. Kontrollülesanded erinevad õpetatavatest järsult. Ülesande lahendamise eri teedena märgib uuriija ootamatut lahendust (elementide vajalike suhete haaramine), etapiiviisilise analüüsi teed, katseeksituse teed.

Etapiviisilist vaimsete tegevuste formeerimist kui mõtlemise arendamise tegurit on käsitletud Galperin, Talõzina jt.

Mainiksimise siin N. Talõzina seisukohti (6, lk. 16—22):

1. Omandatava teadmise jaoks määratakse sellele adekvaatsed õpilase tegevused kui hädavajalikud omandamise vahendid.
2. Koostatakse tegevuse etapiiviisiline ümberkujundamise plaan.
3. Kõigil tegevuste kujundamise etappidel kindlustatakse kontroll nende täitmise üle.

Õppetöö modelleerimise küsimusi põhjalikult käsitletud L. Fridman peab õpilase vaimses arengus seda tähtsaks.

Autor pakub ülesannete lahendamisel nn. orienteeritud tegevuse alust (OOD) (8, lk. 51—61).

Ta jaotab ülesande lahendamisel vaimsed tegevused 3 gruppi: a) orienteerivad, b) täitvad, c) kontrollivad-korrigeerivad.

Fridman arutab:

Saanud ülesande, aistib õpilane selle kõiki külgi, püüab neisse süveneda. Tutvunud ülesandega, võib inimene endalt küsida:

1. Kas ma pole sellist ülesannet varem kohanud?
2. Kui «jah», siis a) Kuidas ma seda lahendasin? b) Milline suhe on antud ülesandel sellega, mida ma olen lahendanud? (1, lk. 51.)

L. Fridman nimetab OOD-iks selliste juhiste tervikut, mida kasutades võib antud tegevuse täita veatult.

Orienteerituse alusel määratakse lahenduse meetod(plaan), mis peaks võimaldama kõigi sellesse tüüpi kuuluvate ülesannete lahendamist.

Kui ülesandel on algoritmiline iseloom (tunnuseid pole palju, neid on võimalik kirjeldada ühesel alusel sümbolite kujul — meie selgitus), siis koostame algoritmi.

Teistel juhtudel rakendame n.-ö. heuristilist skeemi.

Heuristiline skeem koosneb sellistest juhustest ja orientiiridest, mida kasutades võib inimene koostada ülesande lahenduse plaani või koguni kõigi sellesse tüüpi kuuluvate ülesannete lahendamise algoritmi (8, lk. 53).

Viimane väide tekitab lugejas segadust, sest kord peetakse algoritmi ja heuristilist skeemi OOD-i eri osadeks, samas saab heuristiline skeem ise OOD-i funktsioonid ning vahet algoritmi ja heuristilise skeemi vahel nagu polegi.

Tegelikult seisab peamine erinevus algoritmi ja heuristilise skeemi vahel selles, et heuristiline skeem determineerib lahenduse käiku vähem kui algoritm.

Algoritm garanteerib ülesande lahendamise, heuristiline meetod aga mitte, kuid viimane lubab mitmel juhul jõuda lahenduseni väiksema ajakuluga.

Heuristiline meetod sisaldab lahenduse otsinguid ja proovimist. Selle meetodi puhul ei saa õiget lahendusteed varem välja selgitada, sest otsingute piirkond pole määratud.

L. Fridmani eksperimendist selgub, et keskkoolilõpetajad ei oska välja selgitada operatsioonide täitmise loogilisi tingimusi, kasutatavad vaid reeglita kirjelduse sõnalist vormi. Üle 40% õpilastest ei oska objektide definitsiooni põhjal koostada nende ehitamise reegleid (8, lk. 59).

N. Talõzina räägib OOD-i rakendamisest vaimsete tegevuste etapiviisilisel formeerimisel. Ta korraldas eksperimen- di geometrias. Õpilastele anti küllaldane tunnuste hulk, tunnetuse algoritm ja kindlustati operatsioonikaupa objektiivne kontroll tegevuse täitmise üle. Õpilased olid orienteeritud tunnuste eristamiseks. Üldistamine toimus ainult nende tunnuste järgi, mis olid antud orienteeritud tegevuse aluseks (6, lk. 20). Talõzina leidis, et tunnetuse algoritm kujundas õpilastel uued arusaamad. OOD-ist räägib ka Z. Rešetova (6, lk. 67—70). Ta ütleb, et täielik OOD sisaldab järgmist: 1) tegevuse analüüs, 2) materjali analüüs, 3) vahendite analüüs, 4) operatsioonide

täitmise jälgimine, 5) operatsioonide karakteristikate analüüs, 6) kontroll operatsioonide kaupa, 7) ülesande täitmise üldine plaan.

Fridman, Talõzina, Rešetova käsitlesid eelnevas algoritmi kui üht OOD-i osa. Et algoritmimises oli juttu «Nõukogude Koolis» (1977, nr. 1), me siin seda rohkem ei puuduta.

Paljud autorid arvavad, et lapse mõistuse areng on seotud sümbolika omandamisega. Bruner usub koguni, et lapsel on sünnipärane sümbolite andekus. Kassirer (1953) ütleb, et sümbolite kasutamisel töötab indiviid välja seosed signaalmärkide vahel, mis selgitavad talle reaalsust.

Sümbolite kasutamine võimaldab üldistamist, laia ülekannet, mis Rešetnikovi arvates ei vii ainult intellektuaalsele arengule, vaid muudab ka motivatsiooni (6, lk. 51). Mõned autorid soovivad korraldada nn. loogilisi tunde, arvates, et seal tuleks õpilasi suunata analüüsi- ma ainelõigu reegleid, määrama nende vastavust või mittevastavust loogiliste tunnuste struktuurile. Tuuakse näiteid vene keele süntaksi õpetamisest, kus reeglid mõnikord ei vasta loogiliste tunnuste konjunktiivsete ega disjunktiivsete seoste tüübile.

Sama lugu on ju ka eesti keele grammatika õpetamisel.

Näiteks loeme keskkooli eesti keele õpiku (1972. a. tr.) 114. leheküljelt: «Laiendamata lihtlause koosneb alusest ja öeldisest.»

Antud definitsiooni saab konjunktiivse sidesõna ja abil lihtsustatud kujul üles kirjutada järgmiselt:

S ja P \Rightarrow X (laiendamata lihtlause) Siit peaksime järeldama, et laused, mis koosnevad ainult öeldisest, näit. *sajab*, *tuiskab* jne., pole laiendamata lihtlauseid. Ilmselt ei seisa definitsioon loogilisel alusel.

Kui esitada õpilastele küsimus (isegi keskkooliklassides), mis sõnaliiki kuuluvad *kõvadus*, *raskus*, *tarkus* jmt., võime kuulda kahesuguseid vastuseid.

Hulk õpilasi peab neid sõnu omadussõnadeks, sest nad ju tõepoolest näitavad

omadust. Järeldus tehakse vaid ühe tunnuse põhjal.

Õpiku definitsioonid on vaja viia vastavusse loogiliste tunnuste seoste süsteemidega ning harjutada õpilasi reegleid loogiliste tunnustega võrdlema.

Eriti tahame rõhutada õpilase uuriva aktiivsuse stimuleerimist, tema ettevalmistamist ainelõigu omandamiseks. Paraku kipub tänapäeva üldhariduskoolis sageli kujunema nii, et me ei suuda suurt osa õpilasi panna ülesande lahendamise tingimustesse ega selle lahendamise plaanisse süvenema (olgu plaan algoritmiline või heuristiline).

Üsna palju leidub igas klassis ka neid õpilasi, keda ei huvita probleemsituatsiooni loomine.

Kahtlemata nõuab iga vähetarvitatud meetodi rakendamine õpetajalt suurt eeltööd ja vaeva, mis pealegi ainult siis tulu toob, kui me ise lõpuni vastu peame.

Usume, et nn. formaalne õpetamine, kus õpilane kasutab materjali sümboolselt, arendab lapse teoreetilist mõtlemisvõimet rohkem kui nn. materiaalne õpetamine.

Eeltoodu lubab teha mõningaid järeldusi.

■ Õpetamine on õpilase arendamise tähts komponent.

■ Õpetamisel tuleb arvestada õpilase vanuselist arengutaset ning toetuda sellele tasemele, mis õppijal on tekkimas.

■ On vaja kasutada matemaatilise loogika meetodeid keeleõpetuses ja teistes ainetes, sest need võimaldavad teoreetilist õppimist.

■ Ainelõigu loogiliste tunnuste struktuuri määramiseks tuleks korraldada nn. loogilisi tunde, kus analüüsida materjali tunnuseid, kuivõrd need vastavad loogilistele seostele.

■ Sümboolse materjali õppimine soodustab üldistamist, võimaldab teadmiste ja lahendamisevõtete laia ülekannet.

■ Diferentseerida õpetamist põhimõttel, et nõrgemad õpilased kasutaksid algoritmi esiteks valmis kujul, seejärel õpiksid seda õpetaja abiga koostama; tugevamad õpilased rakendagu nn. heuristilist skeemi, mis annab iseseisva avastamisrõõmu.

■ Probleemsituatsiooni looma ja kasutama õpetagem eelkõige tugevamaid õpilasi, järk-järgult aga ka nõrgemaid.

■ Hoolitsegem selle eest, et igas tunnis arendataks mõtlemisoperatsioone.

Kirjandus

1. J. Lompscher, Bedingungen der Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Unterricht. «Pädagogik», 1976, № 6, S. 563—575.
2. G. Pippig, Psychologische Aspekte der Herausbildung fester und disponibler Kenntnisse. «Pädagogik», 1976, № 8, S. 733—743.
3. Е. Н. Кабанова-Меллер. Роль обобщения в переносе. «Вопросы психологии», 1972, № 2, с. 55—66.
4. Е. Н. Кабанова-Меллер. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., «Просвещение», 1968. 288 с.
5. Н. А. Менчинская. Проблема обучения и развития на 18 Международном психологическом конгрессе. «Советская педагогика», 1967, № 1, с. 14—23.
6. Сборник «Обучение и развитие». Материалы к симпозиуму (июнь-июль 1966). М., «Просвещение», 1966. 321 с.
7. С. А. Шапоринский. Методы науки и методы обучения. «Советская педагогика», 1976, № 7, с. 35—43.
8. Л. М. Фридман. Методы формирования ориентировочной основы умственных действий по решению задач. «Вопр. псих.», 1975, № 4, с. 51—60.

KOOLISÜNTAKSI SÕLMKÜSIMUSI

MAIA RÕIGAS, TRÜ õppejõud

Käesolevas püütakse rõhutada lauseõpetuse omandamise mõnda erijoont, mis pole küll kaugeltki uued ega uudsed, mida aga tihti peale peetakse teisejärguliste ega raatsita nendega tegelemisele kulutada keskkooli emakeeleõpetuse niigi nappi aega.

Lauseliikmete õpetamisel on tavaline, et tsükli lõpu poole ilmneb hulga õpilaste suutmatust eraldada alust sihtisest ja öeldistäitest, samuti öeldistäidet määrusest. Lähemalt oli sellest juba juttu 7. klassi õpilaste lauseõpetuse tundmist analüüsivas artiklis (1). Õpilased omandavad küll iga lauseliikme eraldi, lauseliikmete tsükli kokkuvõtavad kontrolltööd osutuvad aga siiski väherõõmustavaiks. Ilmneb arvamus aluse kohta, et see lauses tingimata esineb, on ikka lause

algul, ikka nimetavas käändes ning eelitatavalt asesõnaline. Jne.

Väljapääs sellest ummikust peaks seisnema vastandava harjutamise tõhustamises. Tõelist õpetamisteadust ongi arvatud seisnevat vastandamisvõtete väljaselgitamises ja leitud, et iga uue struktuuri puhul on oluline see lülitada kas vastandavasse tabelisse või sarnase struktuuriga fraaside ritta. Kirjeldatud tööviisi puhul oleks tegu pigem vilumuse kujundamise kui arutluse teel saadava resultaadiga.

Keskkooliklassides peakski lauseliikmete õpetamisel õige olema tee, mille puhul ei käsitleta lauseliikmeid enam üksahaaval, vaid komplekselt. Suurema arvu tundide ulatuses on see efektiivne ja taolist tööd ei korva üksikud kordamistunnid lauseliikmete üksahaaval käsitlemise lõpul.

Lauseõpetus on valdkond, kus seni on põhiliselt toetunud analüüsigrammatikale, s. t. lauseõpetuse õppimine on tähendanud lauseliikmete ja -liikide mõistete äraõppimist ning nende määramise harjutamist tekstis. Efektiivne lauseõpetuse õpetamine eeldab aga analüüsiva töö optimaalset vaheldust sünteesivaga, usutavasti viimase ülekaalugi. Õpilastel peab kujunema õpitavate lauseliikmete ja -liikide kasutamise ning moodustamise vilumus, mis omakorda tõhustab ka analüüsioskust.

Alljärgnevas ongi püütud mainitud silmas pidada. Siinkohal esitatavad 4 harjutust olgu ühe taolise «kompleksse» harjutustunni materjali näiteks. (Harjutused nr. 1, 2, 3, 4.)

Harjutus 1

Kirjuta iga lause järele sümbolitega selle lauseliikmete järjestus. (A — alus, Ö — öeldis, S — sihtis, M — määrus, ÖT — öeldistäide, T — täiend, L — lisand)

1. Reet ostis raamatu uuest kauplusest.
2. Leti ees seisis Reet liikumatult.
3. Reet nõjatus küünarnukkidega letile.
4. Insener Salumaa tööriistad on alati korras.
5. Meister Kivikas jälgis treipinki.
6. Urbak ladus riulilt mitu potti lauale.
7. Toas on suured kapid.
8. Täna on kaevurite päev.
9. Istusime söögitoas suure laua ümber.
10. Uut kuulutust uuris grupp õpilasi.

Harjutus 2

Asenda sümbolid vastavate lauseliikmetega.

1. **S** oli Reet koju jätnud.
2. Ühtki **A** ei vilksatanud.
3. **Õ** mulle ka üks sullepa.
4. Reet tahtis tõepoolest **S**.
5. **L** Salumaa oli töö lõpetanud.
6. Lilled õitsesid **T** peenardel.
7. Teedu vend on nüüd tubli **ÕT**.
8. **M** on paarkümmend proovi tehtud.
9. Parukaid ja grimme prooviti **M**.
10. Keegi ei näe **M** tooli ega lauda ega mängijaid.
11. Kuuldud sõnum oli **ÕT** ja **ÕT**.
12. **T** uudised olid kõigi jaoks üllatavad.
13. Me kõik tundsimme **L** Laanestet.
14. Reisijate pakke veeti **M**.
15. Üpris aeglaselt edeneb **T** õppimine.

Harjutus 3

Moodusta lauseid vastavalt antud sümbolitele.

1. A Ö S
2. A Ö T S
3. T A Ö ÕT
4. A Ö S M
5. T A Ö M
6. A Ö T ÕT
7. A Ö T T ÕT
8. T M Ö A
9. M Ö T A
10. A Ö M S M
11. A Ö S T M
12. A Ö T M S
13. A Ö M M
14. L A Ö S
15. L T A Ö M M

Harjutus 4

Määra, milliseks lauseliikmeks on poolpaksult antud sõnad lausetes,

1. isa.

Isa raamatud olid laual ja riivilil.
Isa juhtis suurt masinat.
Suurt masinat juhtis isa.
Ootasime isa koju.
See mees aias on minu isa.

2. raamat.

Suurel laual on uus raamat.
Tahtsime poest uut raamatut osta.
«Tom Sawyeri seiklused» on huvitav raamat.

3. ehitaja.

Seltsimees Kasemaa, ehitaja, lõpetas oma tööpäeva.
Ehitaja käed olid juba uue tööga ametis.
Teedu onu on vilunud ehitaja.
Projekteerija ja tellija kuulasid ehitajat.
Ehitaja monteeris uut suurt elamut.

4. Endel.

Endlit kutsuti tihti sõpradele külla.
Sel päeval töötas tsehhis ainult Endel.
Aga töökojas polnudki treial Endlit.

5. sõber.

Tiit Kaasik on usaldusväärne sõber.

Sõpra oodati algavale koosolekule.

Sõbra huvi teose vastu kasvas üha.

Sõpra ei ilmunud ikka veel.

6. Kiur.

Kiuru ratsasalk võitles lätlastest eelväega.

Sõnatult ja kärata lähenes Kiur.

Kiur aidati hobuse seljast maha.

7. nooremaid.

Mõisnik soovis öövahiks nooremaid.

Mõisniku ukse taga ootas nooremaid.

Nooremaid kogunes klubiõhtule.

Teet on oma klassis nooremaid.

Nooremaid inimesi kõik ei tundnudki.

8. sullepa.

Kas teil sullepäid on?

Lubage mulle ka üks sullepa.

Milline neist on kõige ilusam sullepa?

Oi, need on kõik ilusad sullepad.

B. Moodusta samalaadseid lauserühmi sõnadega: vend, insener, ranits, Maret, uustulnukas, traktor

Klassist klassi ja aastast aastasse puutub emakeeleõpetaja kokku nähtusega, et vaatamata õppetunni ratsionaalsele struktuurile, koduülesannete piisavale mahule ja õpilaste täiesti normipärasele võimekusele, ei ole suur osa neist suutelised moodustama grammatiliselt ja sisuliselt korrektseid lauseid. Samade hädade kallal kulutavad oma punast tinti ka kõrgemate koolide sisseastumiskirjandite parandajad, lugedes näiteks järgmisi tekstilõike.

Just teod panevad inimest austama või mitte. Et otsi sõpra tegude, mitte sõnade järgi.

Peale Villu surma, kui Kõrboja Anna ja Kuusiku Eevi otsustavad koos Villu poja üles kasvatada, on minu meelest sümbolne.

Selles luuletuses püüab Liiv näidata, et kuigi kaua on olnud tume see maa, kus ta elab ning koormat on igaihel väga raske kanda.

Ümmargune null on paljud teosed kapitalistlikes riikides. Mida kirjastatakse ainult raha pärast. Ja, mis on kohandatud enamike maitsele.

J. Liiv on oskuslikult kujutanud Villu elu, mis oli iseloomulik paljudele tema ajakaaslastele. Näitab kui allasurutud oli rahvas ja nende eesmärgid täitusid harva.

S.o. nähtus, millele on tähelepanu juhitud korduvalt, näiteks kas või aastaid tagasi kirjutatud artiklis TRÜ sisseastumiskirjandite keelelisest tasemest (2). Samaga tegeldakse ka vene keele õpetamise metoodikas (3).

Loo teeb kurioosseks asjaolu, et sageli moodustavad niisuguseid lauseid õpilased, kes lauseliikmete ja -liikide määramisel teevad suhteliselt vähe vigu.

Põhjus tundub olevat seigas, et lauseõpetusalaste sünteetiliste vilumuste kujundamine on palju aeganõudvam analüütiliste omast. Keskkooliõpetaja tunneb rahuldust, kui õpilane tuleb harjutuses toime lauseliikmete ja -liikide määramisega. Lausete korrektsus ja eba-korrektsus peegelduvad aga, paraku, suulistes vastustes tunduvalt nõrgemini kirjalikest ja nii ei kujunegi see probleem emakeeletunnis tavaliselt probleemiks.

Lahendus ei peitugi reegli täiskindlas omandamises, vaid ka korrektsete lausete moodustamise harjutamises. Nii nagu võõrkeele omandamist peetakse oma olemuselt vilumuse kujundamise protsessiks (H. E. Palmer, H. Hamann jt.; P. Galperin väidab seda kogu õppimise kohta), nii tuleb õpilastel ka emakeele omandamisel moodustada õigeid lauseid, kuni nad on selles vilunud ja eksimisohtu enam ei tekigi.

Tänapäeva võõrkeeleõpetuses kujundatakse vilumus analoogiate põhjal harjutamise teel. Analoogiameetod on eesti keele metoodikas leidnud osalt teenimatut hukkamõistu. Lugu on iseenesest lihtne: analoogiameetod küll ei asenda grammatikareegleid, on aga hädavajalik grammatiliste vilumuste kujundamisel. See tähendab: me ei tohi teda ei absoluudiks muuta ega hüljata. (Ja kust üldse on pärit ja millega põhjendatud meie keelemeetodilistes käsitlustes aeg-ajalt ikka vilksatav püüe üht meetodit, üht tööstiili absolutiseerida ja kuulutada, et selle abil on lahendatavad kõik emakeeleõpetuse probleemid?)

Eeltoodud väga kindlalt juurdunud tüüpivadest lähtub vajadus tõhustada analoogiameetodile tuginevaid harjutus-

tunde. Kasutatavad harjutused ei pruugi loomulikult põrmugi sisaldada ainult analoogiaid, vaid see olgu nende üheks komponendiks.

Järgmised harjutused on mõeldud näideteks. Samas laadis on tunnis võimali-

kud ka õpetaja enda poolt hõlpsasti koostatavad nii suulised kui kirjalikud harjutused. Neis kinnistatakse õpitavaid mõisteid (lauseliike), peatähelepanu on aga analoogial ja vastandamisel. Harjutused nr. 5, 6, 7.

Harjutus 5

Millist liiki on järgmised laused?

Kuidas nimetatakse neile ühist lauseosa?

Jätkake samalaadsete lauserühmade moodustamist.

1.

Ootasime sõpru, et minna koos kinno.

. „kes olid lubanud külla tulla.

. „kuni saabus õhtu.

. „seepärast hilinesimegi.

. „kelle raamatud olid meie käes.

. „kui ilmusid esimesed saabujad.

2.

Ootasime sõpru, seepärast hilinesimegi.

Buss ei tulnud õigel ajal,

Unustasin end raamatu taha,

Sa ei jälginud hommikul kella,

Töö nõudis ootamatult palju aega,

3.

Istusime suure laua ümber, et einestada.

. „sest lõuna polnud veel lõppenud.

. „millel oli valge lina.

. „kuni kõik olid söönud.

. „kuhu kogunes kogu seltskond.

. „mis asus keset tuba.

. „seepärast me ei märganudki külalist.

. „kui taevaskattus pilvedega.

4.

Istusime suure laua ümber, et einestada.

Ma ruttasin koju,

Nad läksid kooli uude sööklasse,

Katkestasime töö pooleks tunniks,

5.

Noormees ootas sõpru, et minna koos kinno.

Lõpetasime oma töö,

Riietusime soojalt,

Nad ostsid kassast piletid,

Poisid uurisid kuulutust,

Harjutus 6

1. Loe lihtlaused.

2. Loe rindlaused.

3. Loe põimlaused.

4. Moodusta samalaadseid lauserühmi.

1. Päike helendas selges taevas.

2. Päike helendas selges taevas ja maailm oli kevadiselt rõõmus.

3. Päike helendas selges taevas, kus polnud ainsatki pilvetutti.

1. Poiss, kes aknast välja vaatas, oli hommikuselt unise väljanägemisega.

2. Poiss vaatas aknast välja.

3. Poiss vaatas aknast välja, tema väljanägemine oli hommikuselt unine.

-
1. Konn potsatas mätta otsa.
 2. Konn potsatas mätta otsa ja ümberringi algas ehmunud sagimine.
 3. Konn potsatats mätta otsa, nagu oleks ta taevast sadanud.
 4. Konn, kes oli hirmust poolsurnud, potsatas mätta otsa.
 5. Konn potsatas mätta otsa, kuid lähedal polnud näha ühtki hingelist.
 6. Suur pruun konn potsatas üsna kure lähedale kõrge mätta otsa.

1. Ma kuulsin järjekordsete külaliste ja ettekandjate vestlust.
2. Ma kuulsin, kuidas külalised ühtelugu ettekandjatega vaidlesid.
3. Ma kuulsin külaliste vestlust, nad vaidlesid ettekandjaga.
4. Ma kuulsin külaliste vestlust, kuid ei haaranud siiski kogu jutu sisu.
5. Ma kuulsin külaliste vestlust, mis järjest valjemaks muutus.

1. Öhtul, kui kolleeg tuli mulle arveid tooma, kargas koer talle kallale.
2. Öhtul kargas koer minu kolleegile ootamatult kallale.
3. Öhtul tuli kolleeg meile, aga koer kargas talle kallale.
4. Öhtul tuli kolleeg mulle arveid tooma, et päevatööd lõpetada.
5. Kolleeg tuli meile ja see meie rumal koer kargas talle kallale.

1. Kappi kogunes dokumente, milledele mul polnud mahti tähelepanu pöörata.
2. Mul polnud mahti dokumentidele vajalikku tähelepanu pöörata.
3. Kappi kogunes dokumente, kuid mul polnud mahti neile tähelepanu pöörata.
4. Kappi kogunes dokumente, mul aga polnud mahti neile tähelepanu pöörata.
5. Dokumente kogunes kappi nii palju, et võimatu oli neile kõigile vajalikku tähelepanu pöörata.

Harjutus 7

Mitu liitlauset on võimalik moodustada antud kahest lausest? Vaheta sidesõnu ja lausete järjekorda.

1. Teet õpib. Tiiu mängib.
2. Mari nutab. Tiina naerab.
3. Panen soojad riided selga. Ilm on külm.
4. Elan linnas. Sõidan tihti bussiga.
5. Armastan loodust. Viibin tihti maal.
6. Tänaval sõidab palju autosid. Jalakäijad on ettevaatlikud.
7. Püüan abistada oma vanemaid. Valmistan toitu ja korrastan korterit.

Viimase harjutuse tüüpi ülesanded on tuleb nõuda, et õpilased teeksid need õpilastele arvatavasti kõige vajalikumad harjutused kirjalikult, sest suuline moodustamisoskus ei elimineeri veel sugugi ja nende näiline lihtsus ei tohiks õpetajatele võõrutavalt mõjuda. Tingimata lk. 834 esitatud laadi vigu.

Harjutus 8

Lisage sidesõnad.

1. Tiiu vastas, läheb maale kartuleid võtma.
 2. Laps nutab, jalg valutab.
 3. Vaevalt jõudsime koju, algas vihm.
 4. Leidsime seene, oli suur ja täpiline kübar.
 5. Lõpuks nägime sõpra, olime kaua oodanud.
 6. Tuul, ulus ja undas, lõhkus isegi katuseid.
 7. Poiss, noomiti, seisis, pea norus.
 8. Korterrisse, mängis muusika, kogunes külalisi.
 9. Peatusime, einestada ja puhata.
 10. Ei maksa kurvastada, edu viibib.
 11. Kes ei tööta, ei pea sööma.
 12. vihmasadu lakkas, haarasime jälle korvid.
-

Töövihikutes on harilikult piisavalt harjutusi kirjavahemärkide tarvitamise kohta, mitte vähem tähelepanu ei nõua aga sidesõnade tarvitamine. Kirjandite vaatlusel (esialgu, paraku, empiirilisel) torkab silma, et sidesõnadest kasutatakse vabalt ja järjekindlalt ainult üsna kitsast rühma. Ülejäänuid kas ei tarvitata üldse või ei tarvitata õigesti. Ka see on lauseõpetuse osa, mis nõuab püsivamat harjutamist ja on korrektsete lausete moodustamisõpetuse üks osi. Harjutustes võib tähelepanu olla pööratud kord ainult sidesõnadele, kord nii sidesõnadele kui ka kirjavahemärkidele.

Sidesõnade puhul ei tohiks keskkoolis piirduda ainult kõige lihtsamate harjutustega (näit. harj. 8), ei tohiks karta ka komplitseeritud ja keerulisi tekste, mis sel juhul peaksid küll seotud tekstid olema. Näideteks harjutused 9 ja 10.

Harjutus 9

Täitke lüngad sobivate sidesõnadega.

Arvestades vaala negatiivseid iseloomujooni, ka tema tohutut kogu ja jõudu, võite endale hõlpsasti luua üsna tõepärase, mitte just eriti rõõmustava pildi sellest, näeb välja ülim võim.

. . . . te vaala pärisaju suhtelise väiksuse tõttu olete arvamusel, sellel ei saa küllalduksal hulgal vagusid olla, esitan teile veel ühe idee. . . . te ükskõik missuguse neljajalgse selgroogu tähelepanelikumalt vaatlete, hämmastab teid selle sarnasus kääbuslikest kolpadest valmistatud keega, igal lülil on mingi rudimentaarne sarnasus tõelise kolbaga. Saks-lased on tulnud teravmeelsele mõttele, selgroolülid on väljaarenemata kolbad. Minu arvates aga polnud need sakslased seda huvitavat välist sarnasust esimestena märkasid. Kord juhtis minu tähelepanu sellele sarnasusele üks minu pärismaalasest sõpru, näitas mulle tapetud vaenlase luustikku, selgroolülidega otsekui bareljeefiga ta oma kanuu terava nina oli ära kaunistanud. Mulle näib, frenoloogid jätsid ühe tähtsa asja kahe silma vahele, nad väikeaju uurides mööda selgrookanalit allapoole ei laskunud, minu arvates tehakse kunagi kindlaks, inimese iseloomu kujundamisest võtab osa ka selgroog. Mina uuriksin meelsamini teie selgroogu kolpa, te ka

olete. Nõrguke selgroog pole veel kunagi suutnud tugiposti osa täita avarat õilsat hinge püsti hoida. Omaenda selgroost, kindlalt kartmatult hoiab mu lippu, ma poolde masti tõstan aknast maailmale näitan, võin ainult rõõmu tunda. (H. Melville «Moby Dick».)

Harjutus 10

Täitke lüngad vajaduse korral sobivate kirjavahemärkide ja sidesõnadega.

Ma ei saa seda tõestada mulle näib vaala kompimismeel on keskendunud ta sabasse selle tundlikkus on nii suur seda ainult elevandi londi tundlikkusega saab võrrelda. See omadus ilmneb peamiselt siis ta veepinnal lookleb, tütarlapseliku elegantsiga oma määratud saba-uime sujuvalt mööda merepinda ühelt poolt teisele liigutades; hoidku selle eest see ainult mere-mehe habemekarva riiwab häda habemele. . . . selle omanikule! Pii-sab sellest esialgsest kokkupuutestki veenduda erakordses tundlikkuses. . . . ta sabal oleks haardevõime meenutaks veel Darmonodese elevanti sageli lilleturul käis sügavalt kummardades daamidele lilli kinkis neid londiga taljest kallistas. Kahju seda mitmel põhjusel vaala saba on ilma jäänud haardevõimest mulle räägiti veel ühest elevandist lahingus haavata saanud londi selja taha sirutas oda oma kehast välja tõmbas. (H. Melville «Moby Dick».)

Kirjandus

1. M. Rõigas, Ootuspärast ja üllatavat 7. klassi õpilaste grammatikateadmistes. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 7, lk. 566—571.
2. H. Rätsep, Kitsaskohti ülikooli astujate mõtlemises ja keeles. «Keel ja Kirjandus», 1960, nr. 11, lk. 672—682.
3. Н. М. Белянкова. Видят ли учащиеся границы предложений? «Русский язык в школе»; 1976, № 4, с. 37—41.

ÜLESANDE- MALLID JA SÜNTEES- ÜLESANDED

**HANNES TAMMET
VELLO KORNEL
AIVO SAAR**

SISSEJUHATUS

Valusatest kooliprobleemidest juttu alustades meenutatakse ikka ja jälle krooniliselt madalat õppeedukust reaalsaines, eeskätt füüsikas ja matemaatikas. Väidetakse, et tänapäeva koolis kasutatav didaktiline süsteem tagab õpilaste enamikule küll teadmiste ja oskuste omandamise reprodutseerimistasemel, kuid ainult väike osa abiturientidest on suuteline omandatud teadmisi ja oskusi iseseisvalt rakendama. Lõunanaabrite uurimustest järeldub, et olemasoleva didaktilise süsteemi raames ei ole oluliselt võimalik keskmist omandamise taset tõsta (3). Ometi teame, et individuaalse õpetamise korral suudaks enamik õpilasi rahulda-

valt omandada ka füüsikat ja matemaatikat. Kui aga mahajäämuse põhjused peituvad õpetamises, ei tohi loobuda uute õpetamismeetodite otsinguist.

Õpilastele pakutavatest teadmistest ja oskustest võib eraldada miinimumi, millest piisab rahuldavaks hindeks. Füüsikas ja matemaatikas on põhiteadmised ja -oskused kontrollitavad ülesannetelahendamise kaudu. Seepärast loeme ülesannetega töötamise metoodikat mahajäämuse ületamise võtmeks.

Töö mahajääjatega näib olevat lihtne: tarvis vaid anda õpilastele sobivad ülesanded, välistada mahakirjutamise võimalus, kontrollida lahendusi; vigade puhul anda lisaks suunavaid ja abistavaid ülesandeid. Kui õpetajal oleks võimalik kulutada nädalas 10 tundi individuaalseks tööks 6 klassikomplekti 60 mahajääjaga, saaks ta igale neist pühendada vaid 10 minutit. Kuidas sellega toime tulla?

Toimetulekuks peaks õpetaja jõudma õpilastega individuaalselt töötades kvalitatiivselt uue tööjõudluseni. Tööviljakus osutub otsustavaks teguriks mitte ainult materiaalsete väärtuste tootmisel, vaid ka õpetamisel. Uute metoodiliste võtete praktilise väärtuse määrab õpetaja reaalne tööjõudlus nende võtete kasutamisel.

Õpetaja tööaeg jaguneb õpetamise ajaks ja abitöödele kuluvaks ajaks. Ülesannete lahendamise õpetamisel on abitööks ülesandevariantide koostamine, lahendamine ja õpilaste lahenduste õigsuse kontrollimine. Abitöödele kuluv aeg halvabki õpetaja tööjõudlust.

Õpetaja töö ratsionaliseerimist silmas pidades on katsetatud abitööde üleandmist elektronarvutile. Näiteks on Kuibõševis koostatud ülesandepank (2). See on arvutisse salvestatud suur universaalne ülesandekogu, millest arvuti valib ning trükib ülesandeid tellija poolt näidatud teema järgi. On teada katse koostada ülesandeid elektronarvuti abil (1). Viimastel aastatel on ülesannete koostamist elektronarvuti abil katsetatud ka Leedu kõrgkoolides. Need otsingud näitavad tähelepanu väärivat suunda. Uue töökorralduse efektiivsust ei otsusta aga mitte niivõrd arvuti tehniline võimsus, kuivõrd

arvuti abil valitud või koostatud ülesannete kasutamise metoodika ja ülesannete sisuline süsteem.

Eelkirjeldatud probleemi ja perspektiivi peab silmas E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis 1977. a. algul moodustatud ülesannete analüüsi ja sünteesi uurimisrühm, kuhu kuuluvad ka käesoleva artikli autorid. Järgnevas tutvustame uurimisrühma mõningaid lähteseisukohti ja esialgseid tulemusi.

ÜLESANDE ANALÜÜS

Piirdume esialgu arvutusülesande analüüsiga. Arvutusülesandeks nimetame ülesannet, mille lahenduse õigsust on võimalik kontrollida arvuliste vahe- ja lõppvastuste järgi.

Ülesanne on üldkeeles mitmetähenduslik sõna. Kontrollitöö jaoks koostab õpetaja ühe ülesande näiteks neljas variandis. Rääkides ülesandest mõeldakse vahel konkreetset ülesandevarianti, vahel variantide hulka. Lepime kokku kasutada järgnevas terminit *ülesanne* vaid konkreetse ülesandevariandi tähenduses.

Ülesande analüüs sarnaneb mõneti lause analüüsiga keeleteaduses.

Nimetame ülesande osa, mida me analüüsimisel ei liigenda, ülesande elementiks. Vaatleme kahte liiki elemente: arve ja tekste. Tekst on sümbol või sümbolijada, tavaliselt sõna või sõnarühm, mida ei tõlgendata kui arvu. Jooniseid sisaldavaid ülesandeid me ei käsitle.

Kaks vahepealsete elementidega eraldatud, kuid sisult üht tervikut moodustavat teksti võib arvata üheks elementiks. Niisugust elementi nimetame lahkelementiks ehk lahktekstiks. Näiteks ülesandelõigus «Mari sõi 2 õuna ära» võib sõnad «sõi ära» arvata üheks lahktekstiks.

Igale ülesandeelemendile võib panna soovikohase nime. Kui tarvis, saab nime abil väljendada elemendi funktsiooni ülesandes. Nende mõistete kasutamist selgitab järgnev näide.

Ülesanne 1. 6 varblast istus oksal, neist 4 lendas ära. Mitu varblast jäi oksale?

Ülesande 1 ehitust kirjeldab tabel 1. Tabeli teises veerus esitatud elementide

nimistut nimetame ülesande struktuuriks.

Tabel 1

Ülesandeelemendi			
jrk. nr.	nimi	liik	väärtus
1	algväärtus	arv	6
2	objekt	tekst	varblast
3	olek 1	„	istus oksal
4	lisasõna	„	neist
5	kaoväärtus	arv	4
6	olek 2	tekst	lendas ära
7	küsimus	„	mitu
8	objekt	„	varblast
9	olek 3	„	jäi oksale

ÜLESANDEMALLI MÕISTE

Tabelis 1 kirjeldatud struktuuriga ülesandeid on palju.

Näiteks:

Ülesanne 2. 12 leevikest istus oksal, neist 5 lendas ära. Mitu leevikest jäi oksale?

Ülesanne 3. 5 õuna oli laual, neist 2 söödi ära. Mitu õuna jäi järele?

Kõigi ühe ja sama struktuuriga ülesannete hulka on määratu suur ning sisaldab ka selliseid ülesandeid, mida koolis kasutada ei sobi.

Ülesandemalli mõiste sarnaneb lausemalli mõistega keeleteaduses. *Ülesandemall*¹ (*модель задачи, exercise pattern*) on ühe ja sama struktuuriga ülesannete hulga konkreetsetelt piiritletud osahulka.

Ülesandemalli võib käsitleda ka kui ülesannete hulga ühisnime. Siin peitub sarnasus naturaalarvu mõiste kahesuguse tõlgendamisega. Naturaalarvu võib teatavasti käsitleda kui kõigi üksteisega ekvivalentsete lõplike hulkade hulka või kui nende hulkade ühisnime.

Geneereeriv ülesandemall on ülesandemalli konstruktiivne määratlus, mis esitab mooduse ülesandemalli kuuluvate ülesannete koostamiseks.

¹ Termin *mall* tähendab eeskujut või šablooni ja on ülekoormatud termini *мудел* teisend. *Mall* on meil soome laen (*malli*). Sõna on soome keelde tulnud skandinaavia keelte vahendusel, tema lähtekohaks on ladina «modulus», mis tähendabki mudelit, minevikus eelkõige laevamudelit.

Ülesandemalli mõiste on seotud algoritmi mõistega. Algoritmi defineeritakse kui ülesande lahendamise eeskirja, mis vastab teatud nõuetele, sealhulgas ka universaalsuse nõudele. Universaalsus tähendab, et algoritm peab sobima paljude ühe ja sama struktuuriga ülesannete lahendamiseks. Seepärast võib ülesandemalli käsitada kui algoritmi objekti.

Neid ülesande elemente, mis omavad ülesandemalli kõigis ülesannetes üht ja sama väärtust, nimetame püsielementideks; elemente, mis võivad erinevais ülesannetes omada erinevaid väärtusi, nimetame muutelementideks. Kui ülesande struktuuris püsielementide nimed asendada nende väärtustega, saame ülesande skeleti. Ülesande skelett on ülesandemalli kirjeldamise lähtekoht.

Konkreetselt ülesandemalli kirjeldamiseks on tarvilik teatud tähistuste ja kokkulepete süsteem, mida me nimetame ülesandemallikeeleks. On võimalik koostada palju erinevaid ülesandemallikeeli. Lihtsaimat neist kirjeldatakse allpool.

NÄIDISEKEEL

Ülesandemalli näidisekeelne kirjeldus koosneb kahest osast: näidise ja muutelementide spetsifikatsioonist.

Näidiseks on suvaline ülesandevariant, mis peab rahuldama vaid üht erinõuet: kahel muutelemendil, millel võivad olla ühes ja samas ülesandevariandis erinevad väärtused, peavad näidises kindlasti olema erinevad väärtused.

Iga muutelemendi alla tõmmatakse näidises joon. Joone otsad lõpetatakse ristkriipsukestega. Lahkelemendi osade alla tõmmatud jooned ühendatakse kaarega.

Näidisekeelt kasutades arvatakse ülesande muutelementide nimedeks nende väärtused näidises. Näidist ennast vaadeldakse kui ülesande skeletti.

Muutelementide spetsifikatsioon kirjutatakse joonega eraldatult näidise kõrvale või alla. Spetsifikatsioon koosneb üksikute muutelementide kirjeldustest. Kirjeldama peab kõiki erinevate nimedega muutelemente. Kirjeldus koosneb elemendi nimest ja sellest eraldusmärgi-

ga lahutatud väärtuste hulga määratlusest. Eraldusmärgina kasutatakse tilde \sim .

Arvelemendi väärtuste hulga määratlus koosneb kolmest arvust: alamväärtus a , samm h ja ülemväärtus b . Sammu väärtus peab olema positiivne ja selle võib kirjapildis eraldada alam- ja ülemväärtusest sulgudega. Väärtuste hulka kuuluvad alamväärtus ja kõik sellest sammuga täiskordse võrra erinevad arvud x , mis rahuldavad tingimust $a \leq x \leq b$.

Tekstelemendi väärtuste hulga määratluseks on kõigi lubatud väärtuste loetelu. Määratluse ees seisvat elemendi nime, mis ise ka kuulub väärtuste hulka, pole tarvis loetelus korrata. Loetelus näidatud väärtused eraldatakse teineteisest eraldusmärkidega.

Ülesandemall 1

6 varblast istus oksal,	6 ~ 6 (1) 12
 neist 4 lendas ära.	4 ~ 2 (1) 5
 Mitu varblast jäi oksale?	varblast ~ varest ~ leevikest

Näitena esitatud ülesandemall 1 sisaldab eespool toodud ülesandeid 1 ja 2, ei sisalda aga sama struktuuriga ülesannet 3.

Muutelementide lubatud väärtuste hulkade sõltumatu kirjeldamise nõue kitsendaks oluliselt keele väljendusvõimalusi. See ilmneb juba ülaltoodud lihtsa näite analüüsimisel. Kui elemendi 6 väärtus on 10, võiks elemendi 4 väärtuseks lubada ka 7. Kirjeldus $4 \sim 2 (1) 7$ annaks aga teiste hulgas ka ülesande: «6 varblast istus oksal, neist 7 lendas ära...».

Väljendusvõimaluste laiendamiseks lubatakse näidisekeeles muutelemendi kirjeldust varustada tingimusega, milles tohib kasutada eespool spetsifitseeritud elementide väärtusi. Tingimuses võib kasutada võrdlusmärke $=$; \neq ; $<$; \leq ; $>$; \geq . Muutelemendi väärtust tähistatakse sulgudesse kirjutatud muutelemendi nimega. Eksiarusaamistest hoidumiseks võib muutelemendi nime sulgudes täiendavalt alla kriipsutada. Tingimus

kirjutatakse muutelemendi kirjelduse järele. Näiteks ülesandemalli 1 täiustades võiks spetsifikatsiooni alustada nii viisi:

$$6 \sim 6 \quad (1) \quad 12$$

$$4 \sim 2 \quad (1) \quad 10 \quad (6) - (4) \geq 2$$

Näidisekeelse ülesandemalli spetsifikatsioonis on lubatud kirjeldada ka abiarve, mida ülesandes otseselt ei esine. Selliseid arve tähistatakse a_1, a_2, a_3 jne. Abiarve kasutatakse muutelementide kirjeldamisel tuletusvalemite kaudu.

Arvelemendi kirjeldus tuletusvalemi kaudu koosneb arvelemendi nimest, eraldusmärgist ja tuletusvalemist. Tuletusvalemis võib kasutada kõiki eespool spetsifitseeritud arvelemente ning aritmeetikatehete ja elementaarfunktsioonide märke. Näiteks ülesandemalli 1 spetsifikatsiooni võiks alustada ka niiviisi:

$$a_1 \sim 2 \quad (1) \quad 5$$

$$4 \sim 2 \quad (1) \quad 10$$

$$6 \sim (4) + a_1 \quad (6) \leq 12$$

ÜLESANDEMALLIDE NÄITEID

Ülesandemall 2

$$\frac{(3,8 + 2,6) / (3,8 - 1,2) + 3,8 =}{\text{---}} \text{---}$$

$$3,8 \sim 3,7 \quad (0,1) \quad 8,6$$

$$2,6 \sim 1,1 \quad (0,1) \quad 4,3$$

$$1,2 \sim 1,1 \quad (0,1) \quad 4,3$$

$$(3,8) - (1,2) > 0,5$$

$$+ \sim -$$

$$- \sim +$$

$$)/(\sim)($$

Selgitus: elementide 3,8 väärtused on ühes ülesandes alati võrdsed, elementide 2,6 ja 1,2 väärtused aga ühtelangevaile kirjeldustele vaatamata enamasti erinevad.

Ülesandemall 3

$$a = 3,8 \quad b = 2,6 \quad c = 1,2$$

Arvutada

$$(a + b) / (a - c) + a.$$

Spetsifikatsioon sama, mis ülesandemallis 2.

Ülesandemall 4

$$1,5x^2 + 3,0x = 4,5$$

$$x_1 \leq x_2$$

$$x_1 = \quad x_2 =$$

$$a_1 \sim -5 \quad (1) \quad 5$$

$$a_2 \sim 1 \quad (1) \quad 9$$

$$1,5 \sim 1,1 \quad (0,1) \quad 2,9$$

$$3,0 \sim -(1,5) (a_1 + a_2)$$

$$4,5 \sim -(1,5)a_1 a_2$$

$$a_2 \geq a_1$$

$$(1,5) \neq 2$$

$$(3,0) \neq 0$$

$$(4,5) \neq 0$$

Selgitusi: kasutatud spetsifikatsioon garanteerib täisarvulised lahendid, märk näidises arvu 3,0 ees kuulub arvu juurde, tingimus $x_1 \leq x_2$ hõlbustab vastuste kontrollimist, nime 1,5 allakriipsutamise spetsifikatsioonis pole kohustuslik.

Ülesandemall 5

Täisnurkse kolmnurga kaatetid on 137 ja 65 mm, hüpotenuus on () mm ja

pindala () cm^2 .

$$137 \sim 101 \quad (1) \quad 177$$

$$65 \sim 37 \quad (1) \quad 88$$

Selgitus: õpilane peab vastused kirjutama sulgudesse.

ÜLESANDE SÜNTEES

Antud ülesandemalli kuuluvate ülesannete koostamist nimetame ülesannete sünteesiks malli järgi. Ülesande sünteesimiseks on tarvis asendada ülesande skeletis muutelementide nimed lubatud väärtuste hulgast valitud väärtustega. Väärtusi võib valida mingi reegli järgi või ka lihtsalt huupi. Ühe malli järgi saab sünteesida palju erinevaid ülesandeid.

Õpetaja, kes ülesannete analüüsi ja sünteesi teooriat tundmata koostab kontrolltöö jaoks paralleelseid ülesandevariante, jälgib stiihiliselt põhijoontes sama skeemi. Malli formuleerimisest rangelt eraldamata stiihiline ülesandesüntees on

loominguline tegevus. Meie süstemaatiline käsitlus muudab ülesande sünteesi rutiinseks tööks, mida saab hõlpsalt mehhaniseerida. Mehaaniliselt sünteesitud ülesandeid nimetame sünteesülesanneteks.

Ülesannete mehaanilise sünteesimise seadmeks sobib universaalne elektronarvuti. Oleme harjunud sellega, et inimene koostab ja arvuti lahendab ülesandeid. Vahel räägitakse, et niisuguses tööjaotuses seisnevatki inimese ja arvuti põhimõtteline erinevus. Nüüd paneme protsessi «tagurpidi» käima: arvuti koostab ja õpilased lahendavad ülesandeid.

Arvuti produktiivsus sünteesülesannete tootmisel on piiratud peaaesjalikult trükiseadme võimsusega. Kirjutusmasinaga varustatud väikearvuti, näiteks TPedI arvuti NAIRI-2, suudab sünteesida 100...200 keskmist ülesannet tunnis. Lihtsa reprinteriga varustatud arvuti, näiteks Nõo keskkooli arvuti NAIRI-3-1, tootlikkus ulatub 3000...10 000 ülesandeni tunnis.

Arvuti võib sünteesitud ülesanded üht-aegu lahendada ning varustada need õpilaste lahenduste kontrollimiseks tarvilike vahe- ja lõppvastustega.

Ülesannete sünteesimiseks universaal-arvuti abil on tarvilik vastav programm, mida me nimetame ülesandegeneraatoriks. 1970. a. koostas üks autoritest ülesandegeneraatori lineaarvõrrandisüsteemide sünteesimiseks arvutil MINSK-22. Selle generaatori abil koostatud ülesandeid kasutatakse TPedI õppetöös. 1976. a. koostasid TPedI diplomandid M. Uuland ja A. Saat lihtsa ülesandegeneraatori arvutile NAIRI-2 ning katsetasid sünteesülesandeid determinantide arvutamise ja lineaarvõrrandisüsteemide lahendamise õpetamisel seitsmendas klassis.

Ühele ülesandemallile orienteeritud spetsiaalsete ülesandegeneraatorite kasutamise perspektiivid on kitsad, sest ülesandemalle on palju, generaatori koostamine aga suur töö.

1977. a. koostati TPedI-s universaalne ülesandegeneraator arvutile NAIRI-2. Programmierimistöö tegid L. Pallas ja A. Indla. Universaalne ülesandegeneraa-

tor suudab sünteesida ülesandeid mitmesuguste mallide järgi.

Arvutile esitatav ülesandemall peab olema vormistatud ülesandegeneraatoriga sobitatud ülesandemallikeeles. Niisugust keelt nimetame generaatorikeeleks. Näidisekeel ei sobi generaatorikeeleks tehnilistel põhjustel. Arvuti NAIRI-2 ülesandegeneraatori kavandamisel koostati generaatorikeel N2. Näidisekeelega võrreldes on generaatorikeel veidi raske- mini jälgitav, selle eest on aga keele N2 väljendusvõimalused näidisekeele väljendusvõimalustest suuremad. Generaatorikeel võimaldab peale ülesandemalli kirjeldada ka ülesande lahenduseeskirja ja vastuste vormi. Ülesandemallide tõlkimine näidisekeelest generaatorikeelde on üsna lihtne ja ülesandemallide koostamisel võib esimeseks töökeeleks jääda ikkagi näidisekeel.

Suuremal arvutil, näiteks Nõo keskkooli arvutil on võimalik kõiki kord koostatud ülesandemalle püsivalt säilitada arvuti magnetlindile salvestatud ülesandemallipangas. Universaalse ülesandegeneraatori, ülesandemallipanga ja neid juhtiva programmiga varustatud arvutilt ülesannete tellimiseks on tarvis arvutile teatada vaid kaks arvu: ülesandemalli number ja ülesannete tiraaž. Arvuti trükib siis nõutud hulga individuaalseid ülesandevariante ja selle järel eraldi lehe, millel on kõigi ülesandevariantide vahe- ja lõppvastused.

FÜSIKAÜLESANNETE MALLID

Sünteesülesannete ulatuslikumaks kasutamiseks mingis õppeaines, näiteks füüsikas, on tarvilik konkreetne ülesandemallide süsteem. Ülesandemallide optimaalse süsteemi väljatöötamine pole lihtne. Metoodikakirjanduses ei ole küllaldaselt tähelepanu pööratud ülesandekogude sisu kvantitatiivsele analüüsile. Esimese sammuna püüame koolipraktika vajadustest ja tegelikest võimalustest lähtudes umbkaudselt hinnata põhiülesandemallide hulka. Jättes kõrvale ulatuslikuma õppe-eesmärkide ja tüüpsituatsioonide analüüsi, vaatame, millisel

määral saab koolis ülesandeid kasutada kontrolli vastutusrikkamates ja kriitilisesemates faasides.

Füüsika õpetamisel 5 klassikursuse ulatuses 7.—11. klassini on võimalik igal õppeaastal teha 4 ulatuslikumat temaatilist kontrollitööd. Erineva töömahu ja sisulise sügavusega arvutusülesannete hulk nendes võiks olla 2...4. Seega terve füüsikakursuse omandamisel alluks kontrolli määravale faasile kokku umbes 40...80 erinevat ülesandemalli. Rahuldavaks võiks lugeda 50...60 ülesandemalli omandamist õpilase poolt kõigi nendes peituvate finesside ja komplikatsioonidega, seda aga juba vilumuse tasemel.

Kui suur on aga abiturienti praegune teadmiste haare ja ülesannete lahendamise oskus? Keskkooli lõpueksamitel on võimalik kontrollida ca 25 ülesandemalli (laboratoorne töö on ju samuti tüüpiline arvutusülesanne esialgu lahtiste arvandmetega). Iga eksamikomisjoni laua taga istuja on võinud kogeda, milline on tegelik olukord. Mitu ülesandemalli oleks praeguse abiturienti ülesannete lahendamise tegeliku oskuse mõõt? Rahuldava vastuse puudumine viitab sellele, et koolipraktikas pole aega õppetöö resultatiivsuse seda aspekti jälgida. Kõrgkooli sisseastumiseksamitel näeme aga reprodutseerimisvõime teatud piirini jõudnud üliõpilaskandidaati, kelle oskused ja tase edasiseks tööks on ebapiisavad. Et koolis omandatavat teadmiste süsteemi suudetaks oskuslikult rakendada, selleks on tarvis küllaldast harjutamist ja iseseisva töö kogemusi. Vajaliku harjutusmaterjali süsteemsust ja hulka aga praegune füüsika õpetamise didaktiline süsteem ei kindlusta.

Füüsikaülesannete mallide süsteemi väljatöötamine ja koolide varustamine selle baasil genereeritud sünteesülesannetega oleks samm, mille praktilist tähtsust on raske üle hinnata. Kindlasti aitaks see kaasa õpetamise eesmärkide sisu ja mahu konkretiseerimisele ning õpetajate ja koolide nõuete ühtlustamisele.

SÜNTEESÜLESANNETE KASUTAMISE VÕIMALUSTEST

Sünteesülesanded rikastavad õpetaja didaktiliste jaotusmaterjalide arsenalit uut tüüpi õppevahenditega. Nende koha määramine didaktilises süsteemis ja meetoodiliste võimaluste kindlakstegemine on ulatusliku teoreetilise ja eksperimentaalse uurimistöö ülesanne. Esialgu võib kõige üldisemate kaalutluste ja sünteesülesannete iseärasuste põhjal kirjeldada vaid mõningaid rakendusvõimalusi.

Võrdtasemeliste ülesandevariantide praktiliselt piiramatult hulk võimaldab anda igale õpilasele parajasti nii palju treeningülesandeid, kui talle ülesandemalliga haaratud mõistete ja seaduspärasuste kasutamise vilumuse saavutamiseks tarvis. Erinevad arvanded välis- ja koduülesannete otsese mahakirjutamise võimaluse. Vaevalt leidub altruistlikke sõpru, kes oma laisemate klassikaaslaste eest on valmis pidevalt arvutustööd tegema. Kaasõpilaste abistamine saab kvalitatiivselt uue ilme — see muutub konsultatsiooniks ülesande sisu ja algebralise lahenduskäigu üle. Võrdtasemeliste variantide varu hõlbustab ka tunnikontrollide ja kontrollitööde tegemist.

Ülesandemallide süsteem muudab reaalseks õppetöö individualiseerimise ülesannete lahendamisel. Põhiülesandemallile lisaks sisaldab süsteem abiülesannete malle — see võimaldab ülesannete gradueerimist raskusastmete järgi. Abiülesandeid võib kasutada iseseisvate ülesannetena raskuste ennetamiseks või nende ilmnemisel. Peale abiülesannete võib lülitada süsteemi ka võimekatele õpilastele orienteeritud ekstraülesannete malle.

Sünteesülesandeid kasutav õpetaja on täielikult vabastatud ülesannete koostamisest ja variantide arvutamisest. Väheneb ka lahenduste õigsuse kontrollimise töö. Enamasti piisab vale osavastuse näitamisest, et suunata õpilast vea iseseisvale avastamisele. Range ja tingimuste hindamine kohustab õpilast suuremale hoolikusele. Kokkuvõtliku hinde määrab

ülesande lahendamise katsete ja abi-
ülesannete arv.

Sünteesülesannete kasutamine rühma-
töös võib pakkuda huvitavaid võimalusi.
Tööde raskusastme analüüs ja nende
jaotamine rühma liikmete vahel, lahenda-
duskäigu kollektiivne läbiarutamine ja
nõrgemate õpilaste täiendav juhenda-
mine, konsulteerimine ja kontrollimine
liidri poolt muudab ülesannete lahenda-
mise küll pingeliseks, aga igale õpilasele
jõukohaseks ja arendavaks tegevuseks.

Lõpuks võiks veel nimetada mõningaid
tüüpolukordi, kus sünteesülesannete süs-
teemipärane rakendamine võib osutada
perspektiivikaks: kordamine eksamiteks
valmistumise perioodil, arvestuste ette-
valmistamine ning sooritamine õhtu- ja
kaugõppekoolis, keskkoolikursuse kor-
damine kõrgkoolis.

Ülesandemallide süsteem ja süntees-
ülesanded loovad enesekontrolli võima-
lusi ning hõlbustavad programmõppeme-
todite kasutamist õpilaste töö juhtimisel.
Enne kaugema tuleviku probleemide
juurde asumist tuleks tähelepanu pöö-
rata lihtsale enesekontrollivahendile —
perfoplaadile, mille rakendamise võima-
lused pole kaugeltki ära kasutatud. Vas-
tavad iseseisva töö juhendid — program-
mid konkreetse ülesandemalli kohta koos
kontrollküsimustega, mille õiged vastu-
sed on kodeeritud perfoplaati arvesta-
des, võimaldavad õpilastel tüüpilistest
raskustest üle saada ka iseseisvalt.

KOKKUVÕTTEKS

Ülesannete analüüsi ja sünteesi teooriale
tuginevad ülesandemallide süsteemid
ning arvuti abil koostatud sünteesüles-
anded töötavad reaalinete õpetamise
efektiivsuse ning õppeedukuse arvesta-
tavat tõusu. Erinevalt paljudestki uuen-
dustest ei suurenda sünteesülesannete
kasutamine õpetaja töökoormust. Sün-
teesülesannete genereerimiseks sobiv
tehnika on olemas: Nõo keskkooli uus
arvuti suudaks muu töö kõrval koostada
ja trükkida paarsada tuhat andmete
poolt erinevat ülesannet nädalas, va-
rustades ülesandekomplektid vahe- ja

lõppvastuseid sisaldavate lisalehtedega.

Sünteesülesannete laialdane kasuta-
mine nõuab eelnevat suuremahulist
uurimistööd, mille praktiliseks tulemu-
seks oleks ülesandegeneraator ja ülesan-
demallide kogu koos sünteesülesannete
kasutamise metoodiliste juhenditega.

Kirjandus

1. P. F. Feldker, Computer-generated physics tests. — «Phys. Teacher», 1973, vol. 11, N 5, p. 304—305.
2. Л. А. Молодцова. Организация индивидуального контроля знания студентов на ЭВМ на основе единого банка задач. В сб.: «Применение системного анализа в прикладных задачах. Труды лаборатории системного анализа и автоматизированных систем управления Куйбышевского инж.-строит. института». Куйбышев, 1976, с. 29—34.
3. А. С. Режепп. Системный подход к проблеме «Абитуриент». В сб.: «Вопросы оптимизации обучения» 1. Рига, 1976, с. 3—27.

KÄITUMISNORMIDE JA EETILISTE MÕISTETE KUJUNDAMINE ABIKOO LIS

KARL KARLEP EHA VIH M

Viimasel aastakümnel on tunduvalt kasvanud huvi isiksuse kasvatamise vastu. Senisest enam on päevakorrale kerkinud kõlbeline kasvatus, et lapsepõlv ja noorusaeg saaksid inimlikkuse, taktitunde ja patriotismi kujunemise ajaks. Kooli ülesanne (koos koduga) on vältida ükskõiksuse, julmuse, jõhkru se, egoismi, distsiplineerimatus e ja muude negatiivsete joonte kujunemist tulevastes kodanikes.

Nõukogude ühiskonnas on kasvatus e ideaalne eesmärk kommunistmehitaja moraalkoodeksi teadlik rakendamine iga inimese poolt. Moraalkoodeksis on formuleeritud mõistete hierarhia tipud, s. t. kõige üldisemad (ja seoses sellega ka abstraktsed) eetilised normid ja mõisted. Kool saab nende kujundamist alustada.

Eetiline kasvatus haarab mitut alalõiku. Kasvatustöö korraldamine eeldab nende määramist. Iga alalõigu ulatuses on omakorda vaja fikseerida formeerimist vajavate eetiliste kujutluste ja mõistete hierarhia, sest kõrgem eetilise mõiste sisaldab alati teatud hulga alamõisteid. Viimaste aluseks on üldistatud eetilised kujutlused, mis kujunevad konkreetsete kujutluste üldistamisel. Lisaks on vaja veel määrata kõlbeline käitumise harjumuste maht ning õppe- ja kasvatustöö võtmed erinevate koolitüüpide tarvis.

Kasvatustöö on etapiline. Erinev on teadliku ja ebateadliku e. moraalieelse käitumise vah ekord ühel või teisel etapil, millest suurel määral sõltub kasvatustöö metoodika. Alguses toetub kasvatustöö

valdavalt eeskujule, konkreetsetele nõudmistele ja treeningule. Järjepidevalt kasvab eetiliste kujutluste ning mõistete osatähtsus, kuni need muutuvad lapse käitumise reguleerijateks. Lähtudes O. Bogdanova ja V. Petrova seisukohtadest (1), võib ka abikoolide kasvatustöö metoodikas arvesse võtta järgmisi alalõike: 1) kultuurne käitumine, 2) distsiplineeritus, 3) oskus hinnata käitumisakti nii tulemuse kui ka motiivi seisukohalt, 4) suhtumine kodumaasse, töösse, inimestesse.

Moraali seisukohalt on tähtsamad kaks viimast alalõiku, sest hästi treenitud laps võib mitte mõista käitumismotiivi ja vajadust. Nähtus on seletatav olukorraga, et alates kolmandast eluaastast kinnistavad lapse käitumist valdavalt negatiivsed ja positiivsed emotsioonid, mis on käitumise reguleerimisel ülekaalus kuni algkooli lõpuni. Edasi järgneb etapp, kus laps on võimeline vähemalt osaliselt mõistma, miks ta nii või teisiti toimib.

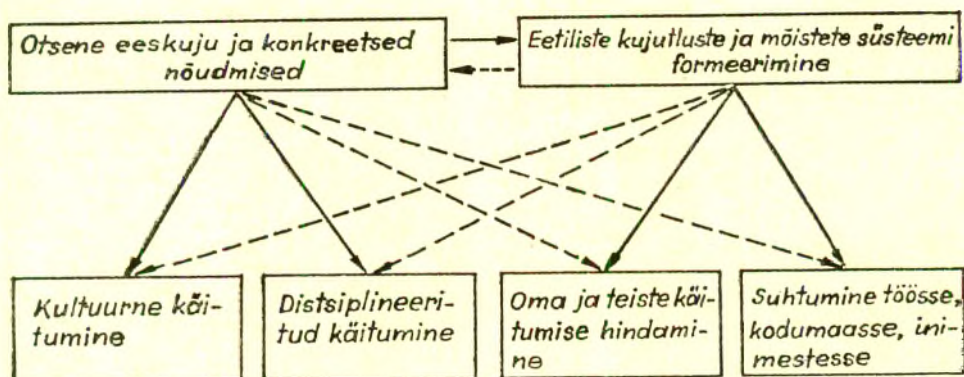
Kasvatustöös tekib olukordi, kus negatiivne harjumus ja alles kujunema hakkav eetiline kujutus või mõiste on vastuolus. Sageli ei arvesta õpetajad, et õpilane ei suuda kohe vabaneda ebaõigetest harjumustest. Sel perioodil ei saa õigustada olukorda, kui õpetaja nõuab õpilaselt lubadust käituda homsest alates hästi (võrdle: luba, et sa homme enam lugemisel vigu ei tee). Niisugusel juhul meie ei kujunda õiget käitumist, vaid kasvatame silmakirjalikkust ja sõnamurdmist.

Tahtelise käitumise alged ilmnevad normaalsel lapsel 3—4 aasta vanuselt: lapse tegevus võib vastuolus olla tema otsese sooviga. Järjest suureneb käitumisaktide hulk, mille aluseks on nõuded: nii on õige, nii peab. Seda nimetatakse moraalieelseks käitumiseks, sest käitumisaktide tegelik vajalikkus on veel tunnetamata. Nõue «on vaja» jääb üsna sageli siiski lapse emotsioonide või negatiivsete harjumuste varju. Sellega on seletatavad sagedased süütud korrarikumised koolieelikutel ja algklasside õpilastel. Lapse iseseisev hinnang käitumisele hakkab kujunema alles siis, kui ta ise, täiskasvanu hinnanguta häbeneb oma eksimust.

Abikoolis on sagedased olukorrad, kus õpetaja puutub kokku kasvatamata või valesti kasvatatud õpilasega ja esitab kohe talle kõrgendatud nõuded käitumise kohta. Need nõudmised on vastuolus varem kujunenud negatiivsete harjumustega. Tulemuseks on konfliktsituatsioonid. Selgituseks on kohane arvestada B. Nikolaitševi ütlust, et laps vastutab talle õpetatu täitmise eest, mitte õpetatava sisu eest (6). Kohates üheaegselt kooli ja kodu poolt esitatud erinevaid hinnanguid, ei suuda vaimse alaarenguga laps valida õiget käitumist. Võidab selline käitumine, mille puhul laps saab parema emotsionaalse elamuse.

3. ja 4. klassis (abikoolis mõningase hilinemisega) hakkab lapse käitumisele mõju avaldama klassikollektiiv. Sel perioodil kujunevad igas klassis oma «käitumismõõdud», käitumise reguleerimisel tõuseb järsult teadlikkuse osatähtsus. Viimane aga nõuab, et selleks ajaks oleks lastel kujunenud vähemalt mingi elementaarne eetiliste kujutluste ja mõistete süsteem. Vastasel juhul ei suuda õpilane vastu panna mõningate «liidrite» negatiivsele mõjule.

Eeltoodut võime kokku võtta järgmise skeemiga:



Kõlbeline kasvatus ei piirdu kõlbeliste teadmiste andmise ja nõudmiste esitamisega ning nende omaksõtmisega. Nagu märgib M. Neimark, «on vaja õigesti korraldada käitumisvormide õpetamine» (5, lk. 251). Autor annab seejuures kaks printsiipi:

Normile vastav käitumine võib kujuneda kahel teel. Esimese grupi mõjutusvahendid formeerivad nn. moraalieelse käitumise. Oluline on nimetatud tee käitumiskultuuri ja distsiplineerituse kasvatamisel. See on paratamatu ajal, kui laps ise veel ei suuda ega oska õiget käitumisakti valida. Eesmärgiks peab aga olema eetiliste kujutluste ja mõistete süsteemi kujundamine, mis võimaldab käitumise administratiivselt reguleerimiselt üle minna teadlikule moraalinõuete täitmisele.

Eetilistel teadmistel on täita kaks ülesannet: 1) teadlikustada juba omandatud käitumisharjumused, 2) kujundada uusi keerukamaid kõlbelise käitumise vorme. Väga oluline on seejuures, missuguse mõtte omandavad eetilised mõisted ja normid lapse teadvuses.

A. Leontjev märgib, et põhiline on see, «milliseks muutuvad inimese jaoks need mõtted ja teadmised, mis me talle anname, need tunded, mis me tal kasvatame, need püüded, mis me temas äratame» (4, lk. 237).

Selgitatud eetilised mõisted ja loodud kujutlused muutuvad käitumise reguleerijaks ainult siis, kui laps võtab need omaks, tunnetab nende õigsust ja vajalikkust.

Joonis 1

- pedagoogilised nõuded peavad vastama lapse oskustele ja vilumustele,
- tegevus tuleb jagada suhteliselt lihtsateks toiminguteks, iga edukalt sooritatud toiming vajab aga kinnistamist. Igapäevane keskkond peab kindlustama, et «laps tahaks käituda nii, nagu vaja, ja

oskaks käituda nii, nagu tahab» (5, lk. 251).

Paljudele abikooli õpilastele meeldib teistele liiga teha, sagedane on ebaviisakas käitumine. Tihti hinnatakse valesti ühiskondlikke nähtusi, pisisaja eest või ka põhjusest antakse võmm kuklasse, loobitakse halvast toonis sõnu nii kaaslastele kui ka pedagoogidele (loll, debiilik, jõe «laiaja» jne.).

Mõnikord lõhutakse koolivara ja õppevahendeid, piinatakse loomi, tuleb ette varastamist. Kuid kõigist nendest lastest peavad saama töölikollektiivi liikmed, enamikust saavad emad ja isad. Praegune õpilane võib hakata «piinama» oma lähedasi, lõhkuma saatusi.

Mis on selle põhjus? Kuidas kasvatada leppimatust distsiplineerimatus, julmuse ja ebaõigluse vastu ka abikooli tingimustes?

Kõigepealt tuleb õpetajal kindlaks määrata, missuguste oskuste, teadmiste ja võimetele tulevad õpilased abikooli. Enamasti on debiilsetel lastel vähe teadmisi õigest käitumisest. Eeskuju on sageli olnud negatiivne. Alaarengu tõttu on lapsed abikooli algklassides tihti võimelised täitma ainult otsest korraldust, mitte aga käitumisreeglit. Üks või teine kõrvaline emotsionaalne signaal võib õpetaja korraldusest olla tugevam (võrdle 3—4-aastase normaalse lapsega). Positiivne käitumine jääb aga koolis harilikult emotsionaalselt kinnistamata, sest kahjuks kasutatakse kiitust õpetajate ja kasvatajate poolt 3—4 korda vähem kui laitust, märkusi ja karistusi. Peale selle pööratakse koolis liialt vähe tähelepanu harjutamisele. Õpetajad loodavad juba abikooli algklassides vestluse mõjule. Tuleb siiski arvestada, et kõne ei ole sel perioodil veel lapse tegevuse põhiline reguleerija. Puuduvad ka moraalieelse käitumise harjumused, mida teadlikustada. Võib väita, et võrdselt töökasvatusega tuleb abikoolis energiat kulutada eetilisele kasvatusel. Ka see vajab oma propedeutilist perioodi, s. t. moraalieelse käitumise harjumuste kasvatamist.

Eetilise kasvatusvundamendiks peavad saama 1.—3. klassis kujundatavad normile vastava käitumise (rõhutaksime,

moraalieelse käitumise) harjumused. Kasvatustööd alustame kultuurse käitumise ja korraharjumuste kujundamisest. Elementaarselt kasvatame seejuures ka suhtumist kodumaasse, töösse, inimestesse. Põhiline võte sel perioodil on harjutamine, millele peaks eelnema õige käitumise vaatlus ja kommenteerimine. Mitte ainult õppeaine käsitlemisel, vaid ka kasvatustöö korraldamisel peab õpetaja organiseerima lapse taju: juhtima õpilaste tähelepanu käitumisakti elementidele ja tulemustele. Alles samalaadse käitumise korduv vaatlus võimaldab lapsel seda lõpuks õigesti ette kujutada. Käitumisakti kommenteerimine ja selle hindamine jääb abikooli 1.—3. klassis täielikult õpetaja ülesandeks. Nagu märgitud, ei ole sel perioodil õige loota eetilisele vestlusele kui võlukepikesele, sest kogemuste vähesus ning fantaasiakujutluste vaesus ja ebatäpsus ei võimalda veel õpilastel õiget käitumist «sõna» põhjal ette kujutada. Harjutamise puhul on oluline esitada lastele arusaadavad nõudmised. Korraldused olgu niivõrd detailised, et need kindlustaksid käitumisakti iga operatsiooni täitmise. Näiteks korraldus «Istu korralikult!» ei ole 1. klassis alguses sobiv, sest see sisaldab üheaegselt selliseid nõudmisi nagu «Selg sirgeks! Käed lauale! Nägu õpetaja poole! Jalad kokku! Istu vaikselt!».

Õpilane reageerib õpetaja nõudmisele «Istu korralikult!» sageli ainult ühe mainitud nõude täitmisega ja saab... riielda. Õpetaja jättis arvestamata, et laps ei olnud veel suuteline täitma operatsioonide rida (liittoimingut) üldistatud korralduse põhjal. Samuti võib hinnata korraldusi «Ole tähelepanelik!», «Mõttele!» jne. Laps lihtsalt ei tea, mida nende täitmiseks ette võtta.

Korralduse keeleline külg peab samuti vastama lapse võimetele. Esmajoones tuleb arvestada lapse operatiivse mälu mahtu. Illustreerivalt näide tunnist. Õpetaja (riputas tahvlile pildi «Talvelõbud»): «Jääge kohe vaikselt! Istuge kõik korralikult! Jutt poole (?) vähemaks! Ära, Eve, sina nihele nii palju! Aivar, kuula ka! Lähme nüüd edasi!» Järgnes küsimus klassist: «Mida me peame tegema?»

Defektoloogiaosakonna üliõpilaste sooritatud katsetest ilmnes, et abikooli 2. kl. lapsed on võimelised kordama lauset, mis koosneb 4—6 sõnast (sõltuvalt lause sisust ja süntaktilisest struktuurist). Oletades, et debiilne laps tajub vähemalt 1. ja 2. klassis kõnet valdavalt sõnade kaupa, peaks õpetaja sel perioodil piirduma 3—5-sõnalise korraldusega.

Alates 3. klassist suureneb kõne osatähtsus tegevuse reguleerimisel. Abikooli õpilane on juba suuteline tegevust mingil määral ise kommenteerima, õpetaja tehtud järeldusi mõistma. Tekib vajadus tutvustada õpilastele sõnavara, mille abil isiksust iseloomustatakse. N. Tarassenko (7) soovib lähtuda lastele tuntud omadussõnadest «hea» ja «halb», millele toetudes klassifitseeritakse lastele mõistetavaid käitumisakte ja neis osalevaid tegelasi (piltide abil). Kahte gruppi jaotatud tegelaste iseloomustamiseks võetakse kasutusele kaks sõnakaartide komplekti: 1) abivalmis, hoolas, korralik jne.; 2) laisk, korratu, lohakas jne.

Tutvustatud sõnade kinnistamiseks soovib autor kasutada situatsioone klassist. Lõpuks rakendatakse sõnu lugemispalade analüüsimisel, et kõrvutada ja hinnata tegelaste käitumist.

Tähelepanekud Tartu 14. 8-klassilises koolis lubavad soovitada teist teed. Sõnade esialgne tutvustamine võib toimuda lugemispala või konkreetse käitumisakti analüüsimisel. Sõna võetakse õpetaja poolt kasutusele esialgu ühe juhtumi (lapse) iseloomustamiseks (Malle andis leitud asja tagasi. Ta on aus laps.). Sõna sisu laieneb ja täpsustub olemuselt lähedaste käitumisaktide analüüsi tulemusel: kujutlus (näiteks ausast lapsest) täieneb teise sündmuse kaudu. (Ats tunnistab, et ta lõhkus vaasi. Ta on aus pois. Vello ei valeta enam. Ta on nüüd aus laps.) Iseloomujoonte klassifitseerimise headeks ja halbadeks korraldatakse sel juhul pärast 4—6 üldistatud kujutluse formeerimist. Õpitud omadussõnade rakendamine võimaldab selgitada sarnaste iseloomujoonte avaldumist erinevatel inimestel ja varieeruvates situatsioonides, s. t. võimaldab üldistada eetilisi kujutlusi, et edaspidi üle minna eetiliste mõis-

tete kujundamisele. Käitumise hinnang muutub seoses viimasega pikkamööda (vanemates klassides) teadlikuks. Kujutlused heast ja halvast konkretiseeruvad ja laienevad erinevatele situatsioonidele.

Alates 3. klassist tõuseb kasvatustöös järjepidevalt järgmiste töövõtete osatähtsus: a) eetiliste töökspidamiste ja käitumisnormide ning nende vajalikkuse selgitamine, käitumisreeglite esitamine; b) konkreetsete käitumisaktide ühine arutelu ja neile hinnangu andmine; c) eetiliste lugemispalade analüüs.

Eetiliste vestluste korraldamisel peab arvestama järgmisi nõudmisi:

- 1) vestlus olgu äärmiselt konkreetne (kasutada laste kogemusi);
- 2) vestlustes kasutada näitlikkust (praktiline tegevus ja pildid, vanemates klassides kirjandus);
- 3) materjal olgu kõitev (näited lastelust) (2).

Eetiline vestlus (või lugemispala analüüs) võib seejuures täita kahte eesmärki:

- a) kujutluse (või mõiste) kujundamine üksikjuhtude üldistuse teel,
- b) konkreetse käitumisakti hindamine varasemate teadmiste alusel.

Ka 3. kl. alates ei saa kasvatustöös piirduda ainult eetiliste vestlustega. Valdavaks tööviisiks peab jääma õpilaste tegeliku käitumise juhendamine, analüüs ja hindamine. Käitumisakti analüüsi skeem võib üldjoontes olla järgmine:

- 1) kuidas peab käituma (antud situatsioonis);
- 2) kuidas õpilane käitus;
- 3) mis on tehtud õigesti, mis valesti;
- 4) kuidas käituda õigesti (mis tuleb teha teisiti).

Sama skeemi saab kasutada ka kirjandusliku kuju analüüsil (neljandal etapil lisame «soovituse» eksinud tegelasele). Järeldub, et eetiliste palade käsitus 3. ja 4. klassis on siiski valdavalt propedeutilist laadi. Palade eetiline sisu on mõistetav lapse praktiliste teadmiste ja kogemuste alusel, mitte vastupidi. Kuid palade analüüs peab lapse ette valmistama samatüübiliste probleemide iseseisvaks:

mõistmiseks edaspidi, s. t. iseseisval lugemisel ja elus.

5. ja 6. klassis avaldab käitumisele senisest suuremat mõju kollektiiv. Samal ajal kujunevad lastel juba iseloomujooned. Viimaste kujundamisel tulebki õpetajal lähtuda kollektiivi hinnangutest ja arvamustest iga üksiku õpilase suhtes. Praktiliselt toimub see järgmiselt. Kollektiiv (loomulikult koos õpetajaga) hindab ühte või teist käitumisakti. Kollektiivsete hinnangute tulemused kasutab ära õpetaja, esitades individuaalsed ülesanded igale lapsele. Et need ülesanded kooruvad välja ühisest arutlusest klassis, võtab kollektiiv need vastu kui oma järeldused. Eetilised vestlused ja lugemispalade käsitus täidavad sel perioodil kahte omavahel seotud eesmärki:

- 1) kujundatakse ja täpsustatakse eetilisi mõisteid (üldiselt),
- 2) tuuakse välja konkreetset käitumisjuhised ühele või teisele lapsele eraldi, mitte enam kogu klassile, nagu 3. ja 4. kl.).

Vanemates klassides kirjanduse osatähtsus eetilises kasvatuses tõuseb. Abikooli lõpuks (7. ja 8. kl.) peab kujunema olukord, et õpilane leiab ise eetilised probleemid ja annab neile hinnangu. Selleni saab õpilase viia lugemisele eelneva vestluse ja pala analüüsiga, mis ühendatakse näidetega õpilaste elust.

Lugemisele eelneva vestluse ülesanne on pala mõtte mõistmiseks vajalike sõnade ja väljendite aktualiseerimine, mõistete eristamine. Kasutada saab võimalikult lähedaste mikrosituatsioonide analüüsi (8).

Näiteks pala «Karen» (abikooli 7. kl.) lugemise eel võib vestluses esitada järgmised küsimused:

1. Millal inimest nimetatakse *eraomani*kuks?
2. õpilast tähtsaks?
3. Keda nimetatakse kadedaks? (Ebapiisavate seletuste puhul selgitab õpetaja.)
4. Otsusta, missugust õpilast võib nimetada egoistiks?

Arutluse võiksime fikseerida järgmiselt: *egoist*

- a) ei hooli kaaslaste soovidest;
- b) võtab klassis endale kõik meeldivamad

asjad, sööklas maitsvama söögi, ei aita klassikaaslast ühistöödel;

c) hoiab oma asjad korras, kuid teistele neid ei laenuta.

Analüüsi käigus viiakse aktualiseeritud mõistete kokku lugemispalas kujutatud sündmustikuga, leitakse detailid, mis iseloomustavad tegelasi (küsimustele vastamine korraldatakse koos valiklugemisega).

Miks nimetasid lapsed Karenit *eraomani*kuks?

Milles avaldus Kareni «tähtsus»?

Kuidas reageerisid lapsed Kareni käitumisele?

Mille poolest erines Karen teistest lastest?

Valige Karenit iseloomustav sõna (sõnad)!

Kuidas tuleb egoistiga käituda?

(Õpilaste arvamustele lisaks esitab omapoolseid soovitusi ka õpetaja.) Õpetaja on saavutanud eesmärgi, kui õpilased suudavad selliseid küsimusi ise esitada ja neile ka vastata. On soovitatav, et pala analüüsile klassis järgneks samatüübilise jutustuse lugemine klassivälise lektüürina. Sobivate töövõtetenäidete eetiliste palade käsitlemisel vanemates klassides võib soovitada veel järgmist:

1. Andke hinnang käitumisele: sõber lubas teid aidata, kuid ei tulnud; sõbral oli palju ebameeldivusi, kuid ta ei kurtnud raskuste üle jne.
2. Tooge näiteid sündmustest, mille puhul öeldakse: a) ma austan seda inimest, b) ma ei saa seda pahaks panna, c) ta käitus ausalt.
3. Millal inimene kõneleb paluvalt, naljatlevalt, rõõmsalt jne.?
4. Millal inimene punastab, tunneb häbi, süüdistab sõpra jne.?

Kõik taolised ülesanded tuleb siduda sõnavaralise tööga ning seostada nii teksti kui ka näidetega laste elust. Seejuures peab arvestama, et õpilastel esinevad kahesugused raskused — intellektuaalsed ja keelelised.

Eetiliste kujutluste ja mõistete arengust, nende üldistusastmest sõltuvad lastele antavate korralduste ja nõudmiste sisu ning maht. Hästi on nimetatud seost kajastanud V. Korotov, kujutades nõud-

miste üldistusastet «trepina». Autor toob välja viis sisuliselt erinevat nõudmiste astet, mis vastavad käitumise kujunemise etappidele (3):

1. Esialgsed konkreetset nõudmised (Seisa sirgelt! Käed kõrvale! Jalad kokku!). Korralduste eesmärk on esile kutsuda üks või teine konkreetne käitumisakt.
2. Lähtenõudmised (Õpetajaga rääkides tõuse püsti!). Eesmärk on muuta omandatud konkreetset käitumisaktid harjumuseks.
3. Nõuded-reeglid (Vanemaid inimesi teravita esimesena!). Eesmärk on üle kanda harjumuslikke käitumisakte teistele situatsioonidele.
4. Nõuded-moraalinormid (Ole viisakas!). Etapi eesmärk on kujundada moraalinõuetele vastavaid iseloomujooni.
5. Nõuded-kõlbelised printsiibid (Inimene on inimesele sõber ja seltsimees). Eesmärk on kujundada vastavat suhtumist ühiskonnasse.

Orienteeruvalt, arvestades laste arengut, võib nimetatud etapid abikoolis jaotada järgmiselt:

1. ja 2. klass — konkreetset ja lähtenõudmised, 3. ja 4. klass — nõuete-reeglite rakendamine, 5. ja 6. klass — iseloomujoonte kujundamine, 7. ja 8. klass — kõlbeliste printsiipide kujundamine.

Loomulikult ei ole etapid kasvatustöös eraldatud kindlate vaheseintega — tegekkuses esitatakse erineva üldistusastmega nõudmisi sageli üheaegselt. Kuid siiski võimaldab esitatud süsteem õpetajal orienteeruda nõuete hierarhias, kindlaks määrata nõuete sisu ja vajadused kujutluste või mõistete üldistamiseks ühes või teises klassis.

Kasvatustöö korraldamiseks on vaja määrata veel kujundatavate kujutluste, mõistete ja käitumisnormide hulk iga klassi jaoks. Kahjuks vastav programm abikoolidele senini puudub. Alklasside jaoks võib kogemuste põhjal soovitada järgmist: 1. klassis kujundada töö- ja kultuurse käitumise oskused koolis; 2. klassis viia omandatud oskused harjumuste tasemele, lisaks tutvustada oktoobrilaste seadusi ning käitumist vanemate inimestega; 3. klassis tutvustada

pioneeriseadusi (haaravad ka kujutlusi aususest, sõbralikkusest, vanemate inimeste abistamisest jne.).

Nõuete üldistusaste on tihedalt seotud laste psüühika arenguga:

- 1) otseseid nõudmisi esitatakse siis, kui õpilane on võimeline käituma ainult välise eeskuju ja konkreetse korralduse järgi;
- 2) lähtenõudmiste täitmine osutub võimalikuks koos esialgsete konkreetsete kujutluste treenimisega (õpilane kujutab ette käitumisoperatsioonide ahelat);
- 3) kujutluste verbaliseerimine võimaldab täita reegleid (etappi võib vaadelda kui üleminekut üldistatud lähtenõudmistele);
- 4) kõnelise ja mõistelise mõtlemise areng lubab omandada moraalinõudeid ja kõlbelisi printsiipe, üle minna käitumise järjest iseseisvamale reguleerimisele.

Lõpuks tuletagem meelde A. Leontjevi (4) mõtet, et kasvatustöö tulemused vanemates klassides sõltuvad ka abikoolis sellest, missuguse mõtte omandavad eetilised mõisted ja normid lapse teadvuses.

Kirjandus

1. О. С. Богданова, В. И. Петрова. Методика воспитательной работы в начальных классах. М., «Просвещение», 1975.
2. Н. П. Долгобородова, Н. А. Лялин, И. Д. Пик. Воспитание учащихся вспомогательной школы. М., «Просвещение», 1968.
3. В. М. Коротков. Педагогическое требование. М., «Просвещение», 1966.
4. А. Н. Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат., 1975.
5. М. С. Неймарк. Психология воспитания. В кн.: «Возрастная и педагогическая психология». Под ред. проф. А. В. Петровского. М., «Просвещение», 1973.
6. Б. О. Николайчев. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности. Изд. МГУ, 1976.
7. Н. В. Тарасенко. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках объяснительного чтения. В сб.: «Вопросы изучения, обучения и воспитания аномальных детей». Под ред. М. Ф. Титовой. М., 1974.
8. Г. Д. Тихомирова. Из опыта работы над художественным произведением на втором году обучения. В сб.: «Русский язык для студентов-иностранцев». М., «Русский язык», вып. 15, 1975.

ÕPILASTÖÖDE NÄITUS JA KUNSTIKASVATUS*

LEO TÕNISSON
TOOMAS LEPIKSAAR

Märgatav edasimineku eri tehnikate valdamises, koloriidikäsitluses, joonistuste sisulises diapraasoonis ja temaatika mitmekülguses ei ole selle otseses tähenduses ülekantav **estampgraafiliste** tööde rubriiki. Oleks ülekohtune väita, et paljundusgraafiliste tehnikatega tegeldakse vähe. Mitmetahuliselt kasutatakse meil **estampgraafikat** nii kõrg- kui ka sügavtrükina kõigepealt Pärnu koolides. Novaatoritena materjalide ja kompositsioonivõtete rakendamisel on jälle esirinnas Sindi kk. (õp. J. Sutt) ja Pärnu 9. 8-kl. kool (õp. L. Voll). Meeldivalt üllatasid Tallinna pioneeride maja graafikaringi mitmekesised ja heatasemelised tööd (õp. A. Johanson). On kujunemas maailmeline graafiline lähenemine ja isegi teatud vormitunnused kompositsioonis. Samal ajal on paljudes koolides kättesaadavad vaid papi- ja materjalitrukud. Kahetsusväärset näivad koolide võimalused enamaks olevat pii-

ratud. Küllaltki palju viljeldud ja õpilastele jõukohane linoollõike ei ilmuta enam niisugust ulatuslikkust kui varem. Põhjused on enamasti tehnilist laadi: tuntakse puudust kvaliteetsetest linoollõike-uuritsatest ja linoleumist. Võidakse küsida, kuidas enne saadi. Vastus on lihtne: graafikas on tase üldiselt tõusnud kiiremini kui teistes kujutatavates tehnikates. Eriti graafikatehnika on meie vabariigis tormiliselt arenenud. Järelikult ei saa kunstiõpetuses eile saavutatu korduda enam täna oma endises kvaliteedis ja väljenduslaadis. Kuid taset tõsta pole eilsete vahenditega võimalik. Koolidele oleks vaja eraldada linoleumi tsentraliseeritult, sest kaubandusvõrgus müüakse linoleumi vaid sularaha eest. Vajaka on trükipressidest jm. sügavtrüki viljelemise vahenditest.

Nagu eespool juttu, on mitmesugused kujutamise ja kujundamise eritehnikad mõeldud põhiliselt keskastme õpilastele nende puberteedieale lähenemise nn. kriitilise piiri ületamiseks ja nooremas koolieas tööülesannete süstemaatiliseks mitmekesistamiseks. Seepärast ei tohiks nende kasutamise algõpetuses liialdada, koolieelses tegevuses aga hoopiski mitte. Muidu võib tulevikus kujuneda olukord, kus me teismekka jõudvat noorukit enam millegagi ei üllata.

Tagasimineku näitab tegelemine **figuraalse ja tarbekunstilise plastikaga**. Ainult üksikud koolid esinesid voolimistöödega. Ometi nõuab joonistamisoskuse edukas omandamine süstemaatilist tegelemist voolimisharjutustega ruumitaju ja kujutlusvõime arendamiseks.

Keraamikaplastikat eksponeerisid peamiselt Pioneeride Palee ja pioneerimajade ringid, kus tegeldakse voolimise ja skulptuuriga selle suveräänses tähenduses. Voolimise metoodilist seostamist joonistamise ja maalimisega praktiseeritakse aga koolides vähe ja sedagi pinnapealselt. Kui keskastme klassides ei piisa olemasolevast ajast, siis algklasside tööõpetuse baasil on selleks reaalne võimalus olemas. Ühendatud kunsti- ja tööõpetusega klassides tegeldakse plastikaga suutlikkuse tasandil. Loodetavasti võetakse sellest eeskju ja innustatakse

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 9.

puudujääke edaspidi korvama. Savi ja selle elementaarseid põletamisvõimalusi koolidele eraldatud elektermuhvelahjudes peaks leiduma. Ka põletamata voolingud täidavad õpilaste oskuste arendamisel oma ülesande. Meeldivat pisiplastikat oli võimalik siiski näha Kohtla-Järve rajooni Toila (õp. L. Laanemaa) ja Aseri (õp. I. Pakker, H. Kivilo) keskkoolist, Jõgeva rajooni Sadala (õp. A. Meos) ja Saduküla (õp. H. Päll) 8-kl. koolist ning Tallinna kunstikallakuga koolidest (24. ja 46. keskkool).

Viimati nimetatud kunstikallakuga koolide juures tuleks peatuda eraldi, sest neil on oma spetsiifika ja eri õpetamisvõimalused teiste üldhariduskoolidega võrreldes. Siinkohal aga puudub ruum ja võimalus nende väljapanekute analüüsiks; see nõuaks omaette käsitlust ja detailsemat lähenemist. Lubatagu lisada veel vaid seda, et huvitavaks ürituseks kujunes Tallinna 46. keskkooli õpetajate organiseeritud kooli õpilastööde näitus linnamüüri lahtisel galeriil Nooruse tänavas. Kahju vaid, et kooli keramist pisiplastikat polnud seepärast ülevabariigilisel näitusel võimalik näha.

Kuivõrd näituste kujundus kuulub esteetilisse sfääri ja seostub selle kaudu kunstikasvatusega, tuleks ka väljendada muljelisi arusaamu ja neist tuletatud tõesid nähtud eksponeerimiskultuuri kohta. Positiivses tähenduses võiks ära märkida ka niisugusest esteetilisest kasvatusest õiget arusaamist Pärnu linnas, Võru, Paide, Kohtla-Järve, Harju, Põlva, Rapla ja Tallinna Kalinini ning Oktoobri rajoonis. Žürii liikmeid rahuldab nimetatud kohtades näituse üldine kunstiline kujunduslik teostus. Ent oli ka näitusi, kus juhuslikkus eksponeerimisel ja pinnapealsus ilutaotlustes muutis pedagoogiliselt küsitavaks õpilaste maitse arendamise sellest aspektist. Omajagu keeruliseks muutis tervikliku esteetilise elamuse saamiseks eksponaatide killustatus üksikrubriikideks koolide kaupa. Teatavasti väljendub näituste korraldamise reglemendis konkreetne nõue — anda rajoonide näitustele metoodiline tõlgitsus, mis võimaldaks tehtust ülevaadet saada teemade ja koolide löi-

kes. Selline liigendus valmistab korraldajaile mitmeid ebamugavusi: nõuab piisavalt ruume; eksponaatidele aga hulganisti horisontaal- ja vertikaalpindu, mis muudab näituse kujundamise keeruliseks ja ilutaotluslikult raskesti lahendatavaks. Paraku on kujundamise kvaliteet kasvatuslikult oluline, sest põhilise osa külastajaist moodustavad õpilased. Kui nõuame lapselt ilusat ja korralikku tööd, siis tuleb see paigutada ka nägusasse keskkonda. Vastupidisel juhul katkeb kasvataja ilutaolus poolel teel. Formaalsust ja ükskõiksust näituse kujundamisel oli märgata Narva linnas, kus paljud suhteliselt paremad tööd jäid teiste hulgas varju ega suutnud ekspositsiooni kogumulle mõju avaldada. Võibolla on ka vähene maitseotsustuslik nõudlikkus selleks põhjuseks, miks Narva koolid ei suuda kunstiopetuslike töödepoolest meie vabariigi ülejäänud rajoonide ja linnadega võistelda.

Järeldused Tallinnas ja väljaspool nähtust lubavad väita, et **kunstiõpetajad** tunnetavad oma ülesannet laste esteetilisel harimisel, kasvatamisel ja arendamisel sotsiaalse tellimusena ühiskonnalt — kasvatada õpilastes esteetilist maitseotsustust, rajades teed esteetilise ideaali kujundamiseks. Kunstiopetus on seni oma ülesande täitnud: õpilaste loomepüüdlustes ilmneb selgesti ajavaim ja pürgimus ilust lähtuva töö otsingul. Jääb veel selgitada, kuidas on kunstiopetuses jõutud tänapäevalikule, ütleksime, nüüdisaegse standardi tasandile. Peale õpetajate entusiasmi on siin nähtavasti dünaamiliseks teguriks meie vabariigis väljakujunenud näituste korraldamise süsteem, mille järjepidevus dikteerib koolides väsimatu tööritmi ja ühtaegu stimuleerib koolidevahelist konkurentsi. See on aus ja edasiviiv võistlus, kus puudub kaotajakibedus, sest ilutunnetuse valdamine kõrgemal või madalamal tasemel tähendab alati millegi hea omandamist.

Koolide nõudlustasandi ja töötulemuste heterogeensus võib sõltuda ka õpetajate töötingimustest ja informeeritusest, mida omakorda võib tingida kunstiopetaja või tema kooli juhtkonna suhtumine sisulisse-

töösse lastega ja enda täiendamisvõimalustesse. Paraku esineb veel mõningaid koole, kus kunstõpetuse tunde annavad erihariduseta õpetajad, kes ka kunstõpetuse kursustel pole käinud. Pikema kestusega kursused suunitlusega kultuuriväärtustest osasaamisele — kultuuri- ja kunstiajaloo kursus; praktikad muuseumide baasil Leningradis, Tartus, Tallinnas; loomingulised praktilised tööd mitmesugustes tehnikates jm. — on püüdnud seni meie õpetajaid abistada, esitamata sealjuures ületamatuid nõudmisi nende eriandekuse suhtes. Erihariduseta kunstõpetajatele alustas selgi suvel tööd juba viies kolmeaastane ülevabariigiline kursus (eesti- ja venekeelne rühm), millest osavõtt võinuks olla senisest ulatuslikum. Meie õpetajate huvipuudust kunstipedagoogilise enesetäiendamise suhtes täheldada ei saa. Seega tuleb mõningate koolide inertsuse põhjust otsida küll vist kuskilt mujalt.

Õpetajate kunstipedagoogiliseks ergastamiseks on palju tööd tehtud ka sektsioonides, tõstaksime eriti esile Pärnu, Harju, Kingissepa, Jõgeva ja Võru rajooni, Tartu linna jt.

Hinnatavaks tuleb pidada ka mitmesuguste organisatsioonide (Tuletõrje Selts jt.) korraldatud võistujoonistamisi (Ühing jt.) korraldatud võistujoonistamisi õpilastele. Niiugused võistlused annavad lastele võimaluse oma suutlikkust vaagida, ennast tiivustada ja kogemusi

ammendada. Nendest üritustest osavõtt peaks õpilastele olema täiesti vabatahtlik.

Et meie vabariik üldpildis niisuguse kunstõpetuse tasandi on saavutanud, oleme eeskätt tänu võlgu ikkagi nendele õpetajatest entusiastidele, kes tänu ootamata on teinud kõik neist sõltuva meie laste kasvatamiseks nüüdisajal väga vajalikus pedagoogilises tööloigus. Et aga tulevikuski tõusvas tempos jätkata isiksuse kujunemisprotsessi mõjustamist ideelis-esteetilise sfääri kaudu, vajavad meie kunstõpetajad

1) senisest tunduvalt paremat varustamist töövahendite ja materjalidega (pintslid, värvid, eri paberisordid, graafika tööriistad jm.);

2) noorte kunstisõprade keskmaja (resp. juba olemasolevad — Noorte Tehnikute Keskmaja, Noorte Loodusesõprade Keskmaja jm.) rajamist koos laste kunstigaleriiga, nagu see on juba olemas paljudes vennasvabariikides, kus vastav asutus süstemaatiliselt koordineerib niisugust ideelis-esteetilist kasvatust kogu vabariigis;

3) senisest tõhusamat pedagoogilise informatsiooni levikut ja koostööd teiste instantsidega, kes samuti tegelevad kunstikasvatusega.

Need abinõud oleksid eelduseks, et kunstikasvatus kujuneks meie vabariigis veelgi mõjuvamaks kommunistliku kasvatuskoostisosaks.

ÕPILASTE ISESEISVA SPORDIHARRASTUSE ARENDAISEST

REIN VIRKUS, pedagoogikakandidaat

Õpilaste organiseeritud sportlik tegevus on klassivälise kehalise kasvatuse tuumaks, mille üks eesmärke on noortel püsiva spordiharrastuse kujundamine. Selle kõrval hakkab viimasel aastakümnel enamikus sotsialismimaades juuri ajama õpilaste iseseisev spordiharrastus, täpsemalt iseseisev harjutamine. Iseseisev harjutamine vabal ajal, väljaspool kindlaid organisatsioonilisi vorme, kas perekonnaringis, spontaanselt kujunenud rühmades või iseseisvalt võidab üha enam poolehoidjaid laste, noorte ja ka täiskasvanute hulgas. Käesoleval ajal ei saa veel kõnelda eriti suurest iseseisva harjutamise ulatusest. S. Oja (TRÜ) andmetel harjutab kõigist sporti harrastavatest õpilastest iseseisvalt vaid 22%. Sealjuures võib oletada, et nende hulka kuuluvad ka hooajalised spordiharrastajad, kelle sportlik tegevus on seotud kindla sesooniga, näiteks talvel suusatamisega.

Iseseisva harjutamise kui spordiharrastuse ühe vormi populaarsuse kasvu kinnitab I. Erme uurimus Tallinna keskkooliõpilaste eluhiakutest vaba aja kasutamisel. Keskkooliõpilaste meeldivushinnangute hulgas erinevatele vaba aja tegevustele asub õpilaste poolt hinnatud 37 tegevusliigi hulgas viiendal kohal matkamine ja ekskursioonidel käimine, 18. kohal spordivõistlustel käimine, 21.

kohal iseseisev sportimine ning alles 24. kohal organiseeritud sportimine, s. o. sportimine spordisektsioonides. Ühelt poolt teeb murelikuks, et iseseisev sportimine asub I. Erme jaotuse põhjal ainult keskmiselt meeldivate tegevuste hulgas. Kuid kahtlemata mõjutab seda kohta asjaolu, et tänapäeva keskkooli vanemate klasside õpilaste hulgas domineerivad tütarlapsed, kes ei ole teatavasti eriti spordilembesed: teadlaste andmetel kaaneb keskkooli vanemas astmes tütarlaste spordihuvi tunduvalt. Mõtlemapanev on asjaolu, et kehalisele aktiivsusele suunatud orientatsiooni puhul asub keskmisel kohal hoiak iseseisva sportimise, mitte organiseeritud sportliku tegevuse suhtes. Siit võib järeldada, et spordi populaarsuse tõstmiseks on vaja eelkõige propageerida iseseisvat sportimist.

Tegelikult puuduvad aga arvestatavad ülevaateandmed meie vabariigi õpilaskonna iseseisva sportimise kohta, mis võimaldaksid seda valdkonda põhjalikumalt analüüsida.

Lähtuvalt isiksuse igakülgse arendamise, õpilaste vaba aja tegevuse ja puhkuse sisustamise vajadusest peaksid õpilased saama vaba aega sisustada oma soovi kohaselt. Selle põhimõtte realiseerimine nõuab asjaosalistelt suurt pedagoogilist vastutust kõigi õpilaste vaba aja sisuka ja aktiivse sisustamise eest.

Rahulolematust tekitavad uurimisandmed õpilaste vaba aja veetmise kohta. Nende põhjal domineerivad passiivsed tegevusviisid, eelkõige teleri vaatamine, vähem on eriti keskkooli vanemas astmes arenenud aktiivsed tegevusvormid, sealhulgas sport. Saksa DV teadlaste andmetel asub keskmise kooliastme õpilastel, eriti poeglastel huvide struktuuris esikohal sport, vanemas astmes jääb huvi spordi vastu suure osas püsima, kuid aktiivsed vormid asenduvad passiivsetega. Osa õpilasi asetab isiklike kogemuste põhjal ujumise, pallimängu, kergejõustiku jne. oma vaba aja veetmise soovide esiritta ning otsib teid nende realiseerimiseks. Õpilaste vaba aja sisustamine on tänapäeval tervikuna keeruline pedagoogiline probleem, mille lahendamine vajab pedagoogilist ühisrinnet.

kõigi asjaosaliste koordineeritud tegevust. Teiste vormide hulgas vajab ka iseseisev sportimine, selle osatähtsuse tõstmise kõigi pedagoogide mõistmist ja aktiivset kaasaaitamist.

Osa teadlaste arvates ei ole iseseisva sportimise puhul nüüdisajal niivõrd probleemiks selle vormiga sporti harrastavate õpilaste hõlmatavus, vaid peamine puudus on harjutamise vähene efektiivsus. Saksa DV-st saadud andmetel toimub iseseisev harjutamine vaid ühe kolmandiku ulatuses nõutaval tasemel, s.t. efektiivselt. Rõõbiti sellega on probleem iseseisva sportimise hooajalisus, kõikumised iseseisval harjutamisel aastaajati. Regulaarse spordiharrastuse kujundamise huvides tuleks vältida sportimise hooajalisust ning leida võimalusi pidevaks tegevuseks. Olenevalt kõigepealt kliimatilistest tingimustest, on sobivate talveolude puhul märgata meie vabariigi oludes aktiivset õpilaste iseseisvat sportimist (suusatamine ja uisutamine). Sel tegevusel on biokliimatiliselt suured väärtused: sporditeadlased soovivad vähemalt $\frac{2}{3}$ talvisest sporditegevusest korraldada värskes õhus. Aktiivsemaks hooajaks on suvekuud ujumise, metsajooksu ja pallimängudega värskes õhus. Hooajaliselt on iseseisval sportimisel probleem sobiva tegevuse leidmine varakevadel ning sügisel.

Õpilaste huvide ja tegevuse suunamine ning vastavate oskuste kujundamine

Õpilase suhtumine vaba aja veetmisse oleneb tema huvidest ja kalduvusest. Lähtumine antud põhimõttest eeldab kogu pedagoogilises tegevuses vajadust omada täpset ülevaadet õpilaste huvide suunitlusest (profiilist), pidades silmas, et nooremas ja keskmises koolieas on õpilaste huvid suhteliselt ebakindlad ja muutuvad, tihti on nad mitmetahulised ja üksikhuvidena omavahel tihedalt seotud. Õpilaste huvide struktuuri lähem tundmaõppimine kinnitab, et nooremas ja keskmises koolieas asub sport teiste huvivaldkondade hulgas esirinnas, eriti prevaleerub ta poiste huvide hulgas. Ühiskondlikult tähtsamate huvide (poliitika, tehnika, kirjandus, teater, film, sport jt.) kujundamine on laste ja noorte

vaba aja sisustamisel üks tähtsamaid pedagoogilisi ülesandeid. Kuna küllaltki suur hulk õpilasi tegeleb oma vabal ajal iseseisvalt spordiga, on vaja spordihuvi arengut eesmärgistatult mõjutada, rakendades selleks kõigi pedagoogide tegevust, aga samuti kasutada teisi mõjutusvahendeid: ajakirjandust, raadiot, televisiooni, kino.

Nende mõjutusvahendite esmane ülesanne on arendada õpilaste vaba aja veetmisel valitsevat juhuslikkust teadlikult kujundatud, plaanipäraseks tegevuseks. Kui enamikul õpilastel on loodud vaba aja sihipärasest kasutamisest õige arusaamine, on vastavad tingimused, siis on võimalik õpilaste huve kergemini kujundada ja suunata.

Õpilaste huvide kujundamine ja suunamine nõuab kooli ja kommunikatsioonivahendite vahendusel õpetajate, õpilaste, lastevanemate ning noorsoo- ja spordiorganisatsioonide tihedat koostööd. Neil lasub juhtiv ja koordineeriv funktsioon.

Tähtsamate ülesannete hulka kuulub lastevanematele nõu andmine, nende juhendamine, et nad oskaksid kõigepealt ise oma vaba aega sisukalt täita ning lülitada oma tegevusse ka sporti. Vanemate asetamine vaba aja sisustamisel esiplaanile on loomulik, sest perekond moodustab sotsiaalse grupi, kellel on täita oluline osa vaba aja arukal kasutamisel. Nagu näitavad uurimused meie vabariigi olustikust (I. Erme), osutub kodusele ajaviitele suunatud orientatsioonis keskseks aiatöö. Võib oletada, et puhkus perekonnaringis on noorte jaoks meeldivam siis, kui sellega kaasneb mingi ühine praktiline tegevus, mitte aga ainult passiivne teleri jälgimine. Väga hästi sobib perekonda köitvaks tegevuseks sport, nn. perekonnasport (ühised jalutuskäigud loodusesse, suusamatkad, krossi- või tervisejooks, perekonna VTK, ühine ujumisharrastus jne.). Kodusele ajaviitele suunatud orientatsioon on vanaema kooliea puhul põhiliselt perekonnas valitseva positiivse emotsionaalse õhkkonna tunnuseks. Pealegi usaldavad noorema ja keskmise kooliea õpilased oma soove ning kujunevaid huve kõige-

pealt vanematele, kellel seetõttu on enam võimalusi asjatundlikult oma laste vaba aja sisustamist juhendada.

Kui tahetakse õpilasi suunata iseseisvale spordiharrastusele, tuleks kõigepealt sobitada olemasolevaid huve ja vajadusi. Ennast spordiga sidudes tunnevad õpilased sportimisest rahuldust, oma heaolu ja tervisliku seisundi paranemist, kusjuures iseseisval sportimisel domineerivad liikumisvajadus ning soov sotsiaalsete kontaktide järele.

Oluliseks teguriks iseseisva spordiharrastuse kujundamisel ja juhendamisel on mitmete võistlusvormide kasutamine. Nende hulka sobiks ühine ettevalmistus VTK normide sooritamiseks, osavõtt traditsioonilistest tervisespordiüritustest, Tallinnas näiteks orienteerumiseljapäevakutest. Mitmetes sotsialismimaades kasutatakse selleks nn. kodust vaba aja programmi, mis sisaldab sobivaid võistlusvorme.

Kogu ettevõtetu eesmärk on eeskätt perekonna vahendusel taotleda seda, et õpilased omandaksid sisemisele veendumusele toetuva positiivse suhtumise sportlikku tegevusse ja nende päevakavas leiaks iseseisev spordiharrastus kindla koha.

Iseseisvaks spordiharrastuseks on vaja kujundada juba koolipõlves sportlikke oskusi ja harjumusi. Õigesti järeldab pedagoogikateadlane rahvaspordi spetsialist M. Arvisto, et nüüdisajal teeb rahvaspordiharrastuse puhul (kaasa arvatud iseseisev treening) peamiselt muret oskuste puudumine, harjumus kujuneb aga selle baasil.

Rannas mängivad võrkpalli need, kes võrkpalli oskavad, isegi jooksmiseks on vaja elementaarseid oskusi. Kuid meie koolide kehalise kasvatusprogrammi ei kindlusta tänapäeval kooli lõpetades kas või ühe pallimängu oskamist. Ent seesama pallimäng võib tervise halvenedes teatud juhul tagasi anda elu mõtte: ühe ala oskus, valdamine on igati parem laialivalguvust «mitmekülgisusest», keskeline inimene on oma sportlike oskuste puudulikkusest hästi teadlik, ta häbeneb kaasa teha kas või tervisespordis, sest siingi on vaja teatud oskusi.

Käesoleval ajal toimub mitmel sotsialismimaal (Saksa DV, Poola RV) diskussioon probleemide üle, kuidas edaspidi koostada kooli kehalise kasvatusprogrammi. Mõttevahetuse üldiseks lähtealuseks on põhimõte, et kehalise kasvatus tunnis ja klassi- ning koolivälises tegevuses saavutatud kehaline jõudlusvõime on oluline eeldus isiksuse harmoonilises arengus kogu eluks. Kuid see ei ole igavesti püsiv fond: kehalist jõudlusvõimet on vaja arendada ja säilitada, sest kehaline jõudlusvõime on ainult suhteliselt püsiv. Kohustuslikul kehalisel kasvatusel peab olema selline kaugmõju, mis häälestaks noori püsivale spordiharrastusele kõrge eani. Sellest seisukohast lähtudes ei ole õpilaste suunamine iseseisvale spordiharrastusele mingi täiendav vahend, kompenseerimaks lünki õpilaste kehalises ettevalmistuses või ärajäänud kehalise kasvatusetunde, vaid sellel on palju vastutusrikkam ühiskonna poolt esitatud ülesanne, millest oli konkreetselt juttu eespool. Seda nõuet peab kooli kehaline kasvatus arvestama, hoolimata kehalise kasvatusetunde vahesest arvust.

Rõhutades iseseisva treeningu põhimõtet, peaks kooli kehalise kasvatusprogrammi edasisel uurimisel ja täiendamisel lähtuma järgmistest võimalustest.

Enam tuleks esiplaanile nihutada spordialasid ja sportliku tegevuse vorme, mida on võimalik kogu ainevaldkonnas edukalt integreerida, millel on suur väärtus noorte vaba aja sisustamisel ning mida nad harrastavad meeleldi.

Sellest seisukohast lähtudes esitavad teadlased seisukoha võtmiseks mõningaid mõtteid: kas ei oleks vajalik uuesti läbi vaadata kooli kehalise kasvatusprogrammis spordimängude valik? Tänapäeval domineerivad programmis korv- ja väravpall. Mõlemad mängud omavad suuri õpetuslikke ja kasvatuslikke väärtusi, kuid nad pole õpilaste iseseisva harrastusena mitte kõige edukamalt arendatavad. Teadlased soovivad selles mõttes enam tegelda jalg- ja võrkpalliga ning taotleavad sulgpalli ja lauatenнисe lülitamist kooliprogrammi.

Jalgpall on spordimäng, mida poisid vabal ajal kõige rohkem mängida tahavad. Pealegi on teda võimalik mängida mitmetes variantides ja väga erinevates tingimustes. Erinevad uurimused (S. Oja — Eesti NSV-s, M. Sass — Saksa DV-s) kinnitavad, et jalgpall on poiste lemmikspordiala. Saksa DV-s on olukord isegi selline, et koolides, kus valiti õppeplaanilise ainenärvärvapall, on poiste huvi jalgpalli vastu oluliselt suurem kui värvapalli vastu (vastavalt 54% ja 35%). Tekib küsimus: kas ei peaks sellise valiku puhul lähtuma õppetunni sisu ja õpilase iseseisva spordiharrastuse seostamise võimalustest, arvestama sealjuures rohkem õpilase huvi ja kiindumust kindla spordiala suhtes ning laiendama antud spordimängu osa õppeprogrammis.

Võrkpall on massilise võistlusspordimänguna ning viljeldava tervisespordialana laialt levinud, mida võib nagu jalgpalligi mängida väga erinevates tingimustes. Teadlased on teinud ettepaneku katsetada võrkpallimänguga alustamise vanust ning otsida võimalusi selle mängu didaktilise korralduse täiustamiseks, mis tähendab olenevalt eest sobiva palli suuruse ja kaalu, võrgu kõrguse ja väljaku suuruse leidmist. Siis oleks võimalik edukalt võrkpalli mängida kooli nooremas ja keskastmes.

Sulgpall on enamikus Euroopa maades populaarne tervisespordialana. Seda mängu võib mängida juba nooremas koolieas. Saksa DV teadlaste (E. Drenkow jt.) arvates võiks sulgpalli lülitada katseliselt ühe klassi kehalise kasvatusprogrammi 6—8 tunni ulatuses.

Lauatennis on lemmikspordialaks paljudele vanadele ja noortele, pealegi ei nõua selle harrastamine eriti suuri ruume. Ka lauatennise lülitamist ühe klassi kehalise kasvatusprogrammi peetakse hädavajalikuks.

Mängude puhul tuleb tõsiselt põhjendada valikut, s.t. leida vaba aja sportlikuks sisustamiseks õpilaste poolt kõige enam harrastatavamaid mänge. Siiani on valikus peamisena peetud silmas nende mängude osa õpilaste kehalisel ettevalmistamisel.

Kokkuvõtvalt võime märkida, et tule-

vikukooli kehalise kasvatusprogrammi sisu peab olema võimalikult seotud noorte aktuaalse spordiharrastusega ning samaaegselt pidama silmas tiheda seose loomise võimalust tulevase spordiharrastusega täiskasvanuna. Aine seisukohalt oleks ideaalne kasutada kehalise kasvatusprogrammis selliseid spordialasid, mis ühelt poolt köidavad õpilasi ning on teiselt poolt harrastatavad kõrge vanuseni. Nendeks aladeks võiksid olla sulgpall, lauatennis, ujumine ja võrkpall. Sealjuures ei tohi siiski unustada, et üksikud harjutused ja tegevusvormid on erinevatel vanuseastmetel erineva sobivuse ja külgetõmbejõuga. Nii eelistatakse lapseas ja täiskasvanuna osaliselt erinevaid spordialasid. Täiskasvanule sageli meeldiv kestvusjooks ei kütkesta kuigivõrd lapsi ja noori ning on vaevalt sobiv iseseisva spordiharrastuseks lastele. Ja vastupidi — osa lapsepõlve lemmikmängudest ja -spordialadest kaotab oma võlu täiskasvanu juures (rahvastepall, harjutused ronimisvahenditel, rulluisutamine).

Üks kehalise kasvatusprogrammi koostamise lähtepunkte võiks olla nõue, et ta vastaks kõigis tingimustes komplekselt iseseisva harjutamise nõuetele. See tähendab kehalise kasvatusprogrammis spordialade suuremat vaheldust. Põhimõtteliselt oleks seda võimalik teha järgmiselt:

- 1) valida enam neid spordialasid ja tegevusvormide, mis on kohalikes oludes kõige populaarsemad, traditsioonilised ning omavad arenguks häid materiaalseid tingimusi. Seda võiks eriti arvestada niisuguste spordialade puhul, nagu ujumine ja suusatamine. Esimese arendamine nõuab teatavasti sisejuulat, teise harrastamine vastavaid kliimatilisi tingimusi;

- 2) kasutada kehalise kasvatusprogrammi tunnis või selle osas harjutusi, mis lähtuksid õpilaste soovidest ning võimaldaksid ühe tunni piires tegelda mitme alaga;

- 3) leida võimalusi eraldada kehalise kasvatusprogrammis enam tunde õpilaste iseseisva harjutamise seisukohalt sobivamatele spordialadele.

(Järgneb.)

HELISALVESTUSE KASUTAMISE DIDAKTILISED ISEÄRASUSED ÕHTUKOOLIS

REM ALTŠULLER,
NSV Liidu Pedagoogika
Akadeemia Täiskasvanute Üld-
hariduse Teadusliku Uurimise
Instituudi vanem teaduslik
töötaja

Ekraniseeritud tund õhtukoolis on tavaline nähtus. Hoopis vähem kasutatakse õpetamisel helitehnikat, sealhulgas raadiosaateid ja heliplaate. Neid iseloomustavad niisugused tehnilis-pedagoogilised karakteristikud, mis sageli teevad küsitavaks kasutamise täiskasvanute koolides.

Kasutades tunnis helisalvestust raadiosaate või heliplaadi näol, rakendab õpetaja ühetaoliselt tööle kõik õpilased. Arusaadavalt sellisel juhul informatsiooni maht ja kvaliteet ei saa olla ühesugune kõigi õpilaste jaoks, vaid on erinevate õpilaste jaoks erinev. Õhtukoolide õpilaskontingendi spetsiifika aga seisneb klasside heterogeenses koosseisus, mis avaldub erinevas ettevalmistatuses õppimiseks, erinevas vanuses, kutsetegevusest tingitud väsimusastmes jne. (Vt. lähemalt: Обучение в вечерней школе. М.,

«Педагогика», 1976. Под ред. Тонконовой Е. П.). Õpilaskontingendi iseärasustel lähemalt peatumata märgime vaid, et see on otsustav tegur, mida arvestamata pole võimalik optimaalselt suunata õpetatavate tunnetustegevust.

Õhtukoolis kerkib sageli üles vajadus individualiseerida õppetööd, anda võimalus iseseisvalt järele õppida puudunud tundide materjal. Kuid õpperaadio ja heliplaadid (kui viimaseid ei kasutata lingvafonikabinetis) välistavad õpilaste iseseisva töö ning seetõttu ei vasta alati õppeprotsessi optimeerimise nõudele õppimise ühendamisel tootmistegevusega.

Helitehniliste seadmete mainitud puudused sundisid otsima nende kasutamiseks õhtukoolis teisi töövorme. Üha rohkem pälviv õpetajate tähelepanu helisalvestus magnetofonilindil, mida on võimalik vajaduse korral kasutada kas rühma- või individuaalseks tööks õpilastega, andes helisalvestust edasi kõrvaklappide kaudu. Materjali esitamise tempot võib reguleerida õpilane ise, kuulata üksikuid fragmente korduvalt, mis aga on väga oluline sellele, kes on palju puudunud või kel on lünklikud eelteadmised.

Seega helisalvestus magnetofonilindile on potentsiaalselt kasutatav, arvestades mitmeid õppeprotsessile esitatavaid põhinõudeid õhtukoolis.

Võib luua fonomaterjali, mis sisaldab mitmesugust informatsiooni õpitavate ainete kohta, instruksioone materjali iseseisvaks õppimiseks. Niisugune instruksioon on samaaegselt ka teadmiste allikaks õpitava teema kohta. Lindile võib võtta materjali, mida ei ole õpikutes.

Teisest küljest võimaldab magnetofonilindile salvestatud tekst **organiseerida** õpilaste **tunnetustegevust**: õpilasele antakse plaan materjali õppimiseks, määratakse operatsioonide sisu ja järjekord, küsimused õpitu omandamise iseseisvaks kontrollimiseks jm. Instruksioonide sisu varieerub sõltuvalt sellest, kas tegemist on tugeva või nõrga õpilasega, palju puudunuga või ainult eelnenud tunni vahelejätnuga.

Levinud on spetsiaalsed lindistused õpilaste jaoks, kelle suured lüngad teadmistes on tingitud õppetööst pikemaaja-

lisest eemalviibimisest või kes töö ise-loomu tõttu on sunnitud palju puuduma. Niisuguste õpilaste jaoks valmistab õpetaja ette terve kompleksi, mille hulka kuuluvad õpikud, kaardid, tabelid, laboratoorsete tööde vahendid — kõik selleks, et individuaalse tööga kõrvaldada lünki teadmistes. Selles kompleksis **juhtiv** on helisalvestus, mille kaudu õpilane saab instruksioonid töö kõigi etappide jaoks, kontrollküsimused iseseisva töö edukuse selgitamiseks, vigade avastamiseks ja parandamiseks.

Magnetofonilindile võib salvestada ülesandeid tugevate ja nõrkade õpilaste, aga ka teatud elukutsegruppide tarvis. Nõrkadele õpilastele annavad niisugused helisalvestused võimaluse konkretiseerida ja paremini läbi tunnetada õpitavat, tugevatele aga kasutada nende kutsealase kogemusele orienteeritud ülesandeid, õppida üldistama, loominguiliselt seostama koolis omandatavad teadmised tööalase tegevusega. Ühtlasi annab see pagasi, mis valmistab neid ette ratsionaliseerimisetepanekute tegemiseks. Toodud näited ei ammenda helisalvestuse kasutamise võimalusi diferentseeritud tööks.

Õpilasarühmad võivad kujuneda stiihiliselt neist õpilastest, kes soovivad täiendada oma teadmisi või kellel on vaba aega. Erilise tähtsusega on siiski õpetaja organiseeritud ning juhendatav rühma ja individuaalne töö kindlate didaktiliste eesmärkide saavutamiseks (lünkade likvideerimine teadmistes, õpilaste elu- ja töökogemuste, nende tunnetushuvi kasutamine jm.). Diferentseeritud töö nõuab õpetajalt klassi head tundmist nii õpetöö organiseerimisel tervikuna kui ka tehniliste õppevahendite kasutamisel.

Printsiipiaalselt võib õpilasarühmi moodustada mitmesugustel alustel ja neid võib olla palju. Tüüpiline on aga see, et rühmad kujunevad erineva teadmiste tasemega õpilastest. Praktiliselt moodustub klassis 2...3 rühma, kes vajavad erinevat metoodikat uue materjali esitamisel, kinnistamisel ja teadmiste arvestamisel.

Õpilaste töökogemuse arvestamisel õppetöös võib orienteeruda niisugusele tunnusele, nagu tehnikaga seotud või mitte seotud elukutse. Sellele vastavalt

ehitatakse üles õppeülesannete süsteem, nende esitamise ja kontrollimise viisid. Oluline on ka õpilaste tunnetushuvi arvestamine, sest selle alusel kujuneb nende valiv suhtumine teatud õppeainetesse või õppeainete tsükklisse.

Õhtukoolis omab individuaalne töö õpilastega erilist tähtsust. Praktiliselt leidub igas klassis õpilasi, kes ühel või teisel põhjusel järsult erinevad klassi ülejäänud koosseisust. Spetsiaalse lisatööta nad ei ole võimelised teistega sammu pidama. Kahes ja kolmes vahetuses töötavad õpilased puuduvad sageli ja teadmistes lünkade likvideerimiseks on vaja lisatööd ning lisakonsultatsioone.

Niisugustel juhtudel kasvab õpetaja kui **kontrollija** ja õpetaja kui **konsultandi** osatähtsus. Tavaliselt valivad õpetajad heterogeenses klassis töötades kuldse kesktee, ajapuudusel vähendavad konsultatsioonide ja kontrollimise mahtu ning piirduvad **informatsiooniga**.

Instruktsioone sisaldavate helilintide kasutamine hoiab kokku individuaalseteks konsultatsioonideks kuluvat aega, kiirendab tunni tempot ning võimaldab igal õpilasel materjali paremini omandada. Niisuguste helilintide kasutamine loob soodsad võimalused organiseerida üksikute õpilaste iseseisvat tunnetustegevust uue materjali õppimisel, kordamisel, üldistamisel, teadmiste taseme ühtlustamisel konsultatsioonide käigus. Nende helilintide didaktiline väärtus õhtukoolis seisneb selles, et nad võimaldavad igal õpilasel **iseseisvalt reguleerida** ajaühikus esitatava materjali mahtu ja kiirust vastavalt oma võimetele.

Nagu juba öeldud, peab õpetaja arvestama sellega, et õpilased alustavad õppetööd **erineval väsimuse foonil** ning ei ole psühhofüsioloogiliselt suutelised ühesuguse tempoga kaasa töötama. See on seotud nii õpilaste kutsetegevuse, ealiste erinevuste kui ka tervisliku seisundiga jmt. Rohkem väsivad õpilased vajavad, eriti viimastel nädalapäevadel, individualiseeritud õppetööd.

Individualiseeritud helisalvestused, nagu näiteks instruksioonid iseseisvateks ja laboratoorseteks töödeks, võimaldavad õpilastel aktiivselt kaasa töötada. Pole

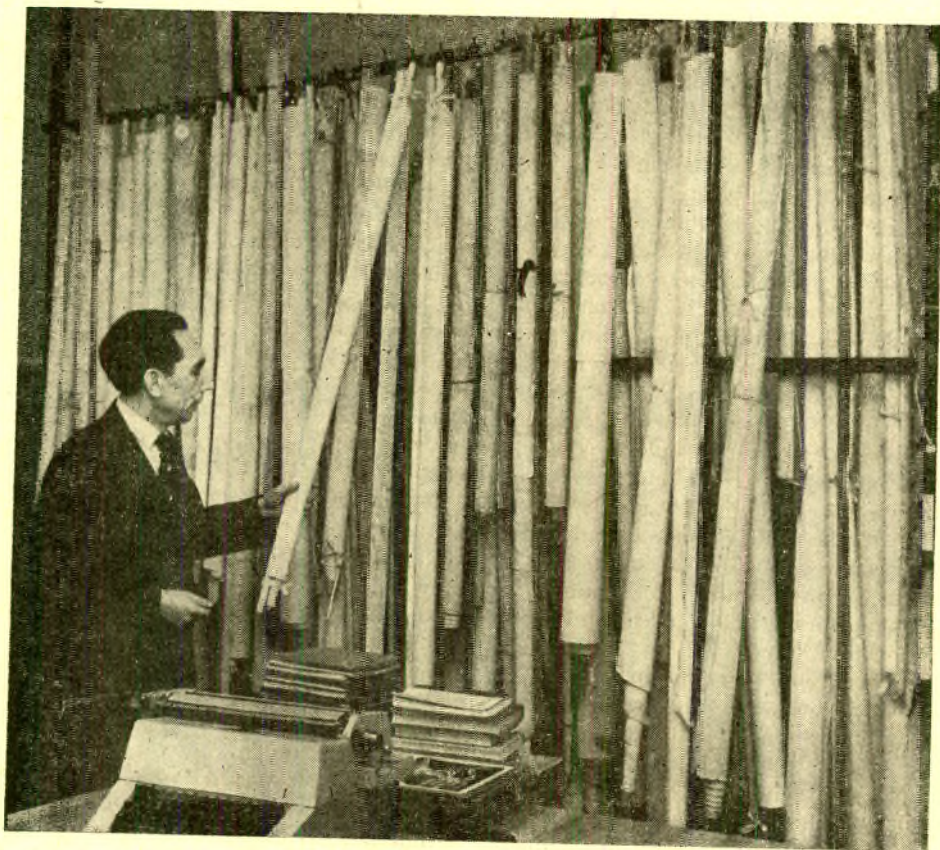
kahtlust, et helisalvestuse eelkirjeldatud kasutamine on tehniliste õppevahendite õhtukoolis rakendamise üks didaktilisi iseärasusi.

Spetsiifiline on ka see, et helisalvestusi kasutatakse viimastes tundides, sest õpilaste väsimuse aste sunnib otsima niisuguseid õppetegevuse vorme, mis aktiveeriks nende tunnetustegevust. Kogemus näitab, et tavaline uue materjali esitamise ajalik rütm ja toon sageli ei osutu piisavalt efektiivseks ning õpilased saavad viimastes tundides halvemaid teadmisi. Õpilaste töövõime säilitamiseks praktiseeritakse uue aine esitamist aeglasema tempoga, treeningülesandeid saadud teadmiste kinnistamiseks.

Pidev töö helisalvestustega loob kooli-

le fonoteegi, mis hõlbustab paljude tundide andmist, aga on rakendatav ka õhtu- ja kaugõppekoolile iseloomulikes teistes õppetöö vormides. Helisalvestus võimaldab

- 1) ühtlustada õpilaste teadmiste taset;
- 2) iseseisvalt järele õppida puudunud tundide materjal;
- 3) ümber jaotada õpetaja funktsioonid, et ta saaks suuremat tähelepanu pöörata kontrollimisele ja abivajavate õpilaste juhendamisele;
- 4) individuaalselt läheneda nõrkadele ja tugevatele õpilastele;
- 5) rahuldada õppeprotsessile õhtukoolis esitatavaid didaktilisi nõudeid, arvestades sealjuures õpetatavate psühhofüsioloogilisi võimalusi.



Rakvere 1. keskkooli ajalooõpetajate töökabinet. Pildil: ajalooõpetaja Marvig Lausmaa.
MARGUS VIIKMAA foto

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

О НОВОЙ ПРОГРАММЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

ЫЙЕ ВАХАР,
зав. сектором методики
обучения русскому языку
НИИ педагогики

В 1977/78 учебном году во II классах общеобразовательных школ с эстонским языком обучения будет осуществлен переход на новую программу обучения русскому языку и введен взаимосвязанный учебный комплекс, созданный на основе этой программы. В последующие годы этот переход будет осуществляться во всех классах.

В настоящей статье мы даем краткую характеристику новой программы по русскому языку для начальных (II—III) классов, разработанной сектором методики обучения русскому языку НИИ педагогики Эстонской ССР (составители Ы. Вахар, Н. Ребане, М. Ааслайд) и утвержденной Министерством просвещения Эстонской ССР.

Составители программы ставили своей задачей:

- приведение морально устаревшей программы в соответствие с современными требованиями, предъявляемыми к обучению русскому языку в национальной школе (ныне действующая программа по русскому языку для начальных классов не изменялась около 10 лет);
- устранение недочетов, имеющих в программе (несоответствие некоторых принципов отбора и организации языкового материала коммуникативной цели обучения, неравномерное и порой необоснованное распределение учебного материала по классам; трудный, непосильный для учащихся переход из II класса в III, перегруженность программы учебным материалом, расплывчатость в формулировке требований к речевым навыкам и умениям учащихся и т. п.);
- приведение программы II класса в соответствие с новой сеткой часов, отводимых русскому языку в учебном плане (старая программа рассчитана на 3 недельных часа, новая — на 4 часа в неделю);
- приведение программы по русскому языку для II и III классов эстонской

школы в соответствии с требованиями проекта типовой программы по русскому языку для национальной школы, составленной в НИИ преподавания русского языка в национальной школе АПН СССР.

При подготовке нового варианта программы авторами были изучены и использованы программы по родному языку для II и III классов эстонской школы, проект типовой программы для национальных школ и программы по русскому языку национальных школ других союзных республик, инструктивно-методические документы и материалы, а также результаты исследований по вопросам обучения русскому языку как неродному, проведенных в нашей стране и за рубежом.

В **объяснительной записке** к программе сформулированы воспитательные и обучающие цели преподавания русского языка в начальных классах. Реализация воспитательной цели предполагает коммунистическое воспитание учащихся на уроках и во внеурочное время в духе советского патриотизма и пролетарского интернационализма, формирование в них высоких нравственных качеств: чувства долга, ответственности, уважения к старшим, чувства дружбы и товарищества, любви к природе и животным, а также развитие у учащихся самостоятельного мышления, познавательных способностей и творческой фантазии, обогащение духовного мира детей.

Обучающая цель — формирование речевых умений и создание основ успешного овладения русским языком в последующих классах вытекает из необходимости обучения русскому языку в целях общения.

Достижение поставленных целей возможно при строго целенаправленном отборе учебного материала, его определенной методической организации в учебных пособиях и формировании у учащихся речевых навыков и

умений, позволяющих уже с первых уроков русского языка осуществлять практическую речевую деятельность.

Практическая цель обучения может быть достигнута лишь в том случае, если учащиеся будут пользоваться русским языком в целях общения и вне урока, вне школы. Но поскольку во многих районах и городах нашей республики отсутствует русская языковая среда, необходимая для речевой практики учащихся, этот недостаток в какой-то мере восполняет внеклассная работа: проведение игр, разучивание песен, инсценирование сказок, проведение вечеров, концертов на русском языке, организация встреч, совместных утренников, походов и экскурсий с учащимися русских школ, коллективное чтение и обсуждение детских книг, просмотр кинофильмов и телепередач. Все это имеет не только большое практическое, но и огромное воспитательное значение. Тесная взаимосвязь классной и внеклассной работы способствует сознательному овладению языком: ученик ощущает необходимость изучения языка, он осознает пользу от каждого усвоенного слова, формы, предложения, так как видит возможность их использования для выражения своих мыслей и понимания мыслей говорящих на русском языке.

С другой стороны, непосредственные контакты с русскими ребятами способствуют появлению живого интереса к их жизни, деятельности, воспитывают уважительное отношение к представителям других национальностей, обогащают учащихся новыми знаниями, представлениями о мире, людях и взаимоотношениях между людьми.

Новая программа построена с учетом требований **сознательно-практического метода как основного метода обучения русскому языку в национальной школе**. Этот метод предполагает сознательность самого обучаемого в овладении языком, которая выражается:

● в осознании необходимости овладения русским языком;

● в осознании цели изучения того или другого языкового явления и возможности его применения в естественном общении;

● в степени самостоятельности ученика в процессе усвоения языковых явлений и речевых умений.

С другой стороны, сознательно-практический метод обучения требует от учителя организации максимальной речевой практики для каждого ученика на каждом уроке, обеспечивающей творческое использование усвоенных языковых средств и речевых умений в целях восприятия и выражения мыслей на русском языке. Сознательность овладения языком и максимальная речевая тренировка достигаются целенаправленной и методически правильной организацией учебной деятельности на уроках (четкая постановка цели работы, использование рациональных приемов обучения, максимальная активизация мыслительной деятельности и творческой фантазии самих учащихся и т. п.).

В объяснительной записке к программе перечислены также **основные дидактические и методические принципы** обучения русскому языку в начальных классах.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения предполагает знание и умелое использование в процессе обучения воспитательных возможностей, заложенных в русском языке как учебном предмете, а также в содержании учебного материала и в организации учебной деятельности учащихся.

Принцип устного опережения в начальных классах предполагает предварительное формирование навыков и умений устной речи, на основе чего осуществляется постепенный переход к формированию навыков и умений письменной речи (чтение, письмо). Реализация этого принципа обеспечи-

вает возможность практического общения на русском языке (в устной форме) уже с первых уроков.

Принцип комплексного развития всех видов речевой деятельности вытекает из самой сущности языковой коммуникации и практической цели обучения. Этот принцип требует выработки навыков и умений слушания, говорения, чтения и письма в их взаимосвязи и взаимообусловленности, причем формированию умений чтения и письма предшествует усвоение языкового материала в устных заданиях и его практическое использование в устной речи (устное опережение).

Согласно **принципу постепенного перехода от подготовленной речи к неподготовленной (спонтанной)** овладение неродным языком проходит поэтапно. Основной целью работы на уровне подготовленной речи является усвоение языкового материала и выработка языковых навыков. Однако подготовленная речь (воспроизведение текстов, чтение наизусть стихотворений, разыгрывание заученных диалогов и т. п.) еще не обеспечивает нужд общения. Поэтому необходимо перейти на более высокий уровень — на уровень спонтанной речи. В ходе выполнения речевых заданий учащиеся, опираясь на творческую память, овладевают умением самостоятельно воспринимать и выражать мысли на русском языке. Чтобы сократить интервал между уровнями подготовленной и спонтанной речи, т. е. обеспечить более быстрое овладение языком как средством общения, необходимо, во-первых, придать уже языковым заданиям коммуникативную направленность и, во-вторых, включить в систему заданий достаточное количество (около 70%) речевых заданий.

Тематический принцип отражается в отборе тематики устной и письменной речи, в отборе языкового материала и организации его в учебных пособиях,

построение уроков по тематическим циклам и в тематической целостности каждого урока. Реализация этого принципа предполагает также тематическое планирование учебно-воспитательной работы по русскому языку.

Необходимость выдвижения принципа учета родного языка обусловлена активным воздействием родного языка учащихся (как положительным, так и отрицательным) на изучение неродного. Задачей авторов учебных пособий и учителей является знание и максимальное использование положительного воздействия родного языка (возможность переноса усвоенных на эстонском языке языковых знаний и речевых умений) и систематическое сознательное предупреждение возможных ошибок, вызываемых отрицательной интерференцией.

Новая программа по русскому языку включает следующие разделы:

Тематика устной и письменной речи.

Усвоение языкового материала (Произношение и интонация. Словарный запас. Грамматический материал-морфология и синтаксис).

Формулы речевого этикета.

Типовые диалогические единства.

Требования к навыкам и умениям устной и письменной речи.

Отбор языкового материала, распределение его по классам и предъявление требований к речевым умениям учащихся проводился в программах II и III классов с учетом:

- требований, воспитывающего и развивающего обучения;
- уровня общего умственного развития учащихся каждого из классов;
- уровня общей лингвистической и речевой подготовленности учащихся;
- круга речевого общения учащихся II и III классов;
- употребительности изучаемых языковых единиц в речи;
- возможностей конкретного языкового материала для развития того или

другого вида речевой деятельности; — интерферирующего влияния родного языка;

— связи с другими учебными предметами данного класса.

Углубление в новой программе практической направленности обучения привело к некоторым изменениям в содержании учебного материала и распределении его по классам. Изменения в содержании учебного материала носят двоякий характер: 1) исключение из программы малоупотребительных в речи детей данного возраста языковых единиц (стена, на стене, книжка, калоши); 2) введение в программный материал новых единиц, необходимых для осуществления речевой деятельности в рамках отобранной тематики (изучение форм повелительного наклонения, простого будущего времени, усвоение формул речевого этикета и т. п.).

К существенным изменениям в программе относится следующее:

1. Отбор языкового материала и организация его в учебных пособиях проводятся на основе тематического принципа. Тематика устной и письменной речи для каждого из классов определяется уровнем общего умственного, лингвистического и речевого развития, возрастных интересов и запросов детей 8—10 лет (на основе имеющихся в нашей и других республиках результатов научных исследований и опыта работы в школе). Лексические, грамматические, фонетические, орфографические и синтаксические явления, предусмотренные для активного усвоения, отбираются на тематической основе.

Задачей учителя при таком подходе является планирование уроков исходя из разговорной темы и формирование у учащихся умений самостоятельного восприятия и выражения мыслей в рамках каждой программной темы.

2. Отбор материала по грамматике

проводится с учетом реализации принципа презентации этого материала на синтаксической основе. За основу обучения русскому языку в новом варианте программы берется предложение, фраза как выражение законченной мысли. Каждая изучаемая морфологическая единица рассматривается в составе предложения как часть его предикативной основы или одного из распространителей предикативной основы. Различные виды предложений изучаются практически уже во II классе. Структурные схемы этих предложений включают весь грамматический материал, изучаемый в данном классе.

3. Ориентацией на конечную цель обучения (общение на русском языке) вызвано введение в программу таких разделов, как «Формулы речевого этикета» и «Типовые диалогические единства», которые включают ситуативную и тематическую лексику для обучения устной диалогической речи. Лексика дана в речевых образцах, предусмотренных для усвоения учащимися в целях адекватного речевого поведения в определенных ситуациях общения.

4. В новую программу включен специальный раздел «Требования к навыкам и умениям устной и письменной речи», в котором перечисляются конкретные требования к слушанию, говорению (в форме монолога и диалога), чтению и письму. Задача этого раздела — конкретизировать цели обучения устной и письменной речи, показать, чего можно и нужно добиваться при целенаправленном обучении русскому языку в каждом из классов. Учителю необходимо не только самому хорошо знать и придерживаться этих конкретных требований, но и доводить их до сознания учащихся, что, несомненно, будет способствовать сознательному усвоению языковых средств и речевых умений.

При реализации воспитательных и обучающих целей преподавания рус-

ского языка во II и III классах необходимо учесть специфику обучения этому предмету на начальном этапе. А именно, русский язык является первым неродным языком, усваиваемым нашими учащимися в обыкновенных классах общеобразовательной школы. Отсюда основные задачи учителя:

● **показать учащимся необходимость владения русским языком и возможности его практического использования;**

● **внушить им веру в их способности и возможности овладения этим языком;**

● **научить учащихся изучать неродной язык:** вооружить их рациональными приемами усвоения языкового материала и речевых умений, научить работать со словарем, таблицами, схемами и другими справочными материалами.

В настоящее время многие проблемы обучения русскому языку в национальной школе еще не до конца решены, поэтому и в новом варианте программы некоторые положения остаются открытыми. Авторы будут глубоко признательны за все замечания относительно содержания, структуры и оформления программы.

LAPSED VAJAVAD LIIKUMIST

TIIU PAU,
TPedi üldkehalise kasvatus
kateedri vanemõpetaja

Hoolitsedes laste igakülgse arenemisest, tuleb tõsist tähelepanu pöörata lapse niisuguse tähtsa omaduse arendamisele ja kujundamisele, nagu seda on tema kehaline täiuslikkus. Kasvatada lapsi kehaliselt täiuslikeks — see tähendab juba varajases lapseeas hea tervise ja karastatuse saavutamist, antud eale iseloomulike kasvuraskuste ja kõrvalekaldu- miste vältimist kehalise arengu mõttes. On tähtis, et lapsed saaksid vastavalt oma eale igakülgse kehalise ettevalmis- tuse: omandaksid õigeaegselt neile vaja- likud ja jõukohased oskused praktiliseks tegevuseks ja töötamiseks, oskused ja vilumused käimiseks, jooksmiseks, hüpe- teks, viseteks, ujumiseks, suusatamiseks jne., et nad võiksid vastavalt oma indi- viduaalsetele füüsilistele võimetele olla osavad, kiired, tugevad ja vastupidavad.

Kõike seda võib saavutada vaid laste õige kehalise kasvatusena.

Laste kehaline kasvatus, mida soodus- tab ja viib ellu riik, algab juba hoolitsu- sega kõige pisemate eest lastesõimedes ja lasteaedades, kus leiavad rakendamist mitmekesised laste kehalise kasvatus- vormid, mis soodustavad õiget kehalist arenemist, tervise tugevdamist, karastu- mist ja põhiliste liigutusvilumuste- kujunemist koolieelses eas lastel.

Sooritades mitmesuguseid kehalisi- harjutusi, võttes osa mängudest, puutu- vad lapsed kokku ja rikastuvad uute aistingute, kujutluste, mõistetega. Selline tegevus arendab lastes sihipäraselt mõtle- misvõimet, tugevdab mälu, arendab või- met omandatud uutes tingimustes loo- minguliselt taaselustada.

Lihastegevusel on suur tähtsus laste- mõistmis-, mõtle- ja analüüsivõime- arenemisel. Ka kõige lihtsamates mängu- des või lihtsate ja hästi tuntud kehaliste- harjutuste täitmine nõuab pidevat tead- vuse kontrolli, vähemat või rohkemat vaimset tööd, seejuures on vältimatu- kujutusvõime ja taiplikkus.

Hea kehaline seisund mõjutab positiivselt vaimset tööd. Terved, kehaliselt hästi arenenud lapsed saavad tavaliselt kergesti selgeks õppematerjali ega puudu lasteaiast või koolist külmetushaiguste tõttu. Niisugused lapsed on suurema töövoimega, ei väsi nii ruttu ja taluvad paremini raskusi. Elu tõestab, et regulaarselt mängude, võimlemise ja üldse spordiga tegelnud lapsed omandavad edukalt igasuguseid töövõtteid kõige erinevates tingimustes.

Kehaliste harjutuste soodne mõju kasvavale organismile on tänapäeval teaduslikult põhjendatud ja ka väikelaste kasvatamise üldises protsessis tuleb seda pidada eriti tähtsaks. Liikumine on lapse organismi loomulik vajadus. Väike-lapseas areneb laste organism intensiivselt, kuid ainult soodsates tingimustes. Nende tingimuste loomine ongi kehalise kasvatus üs olulisi ülesandeid, sest kehaline kasvatus avaldab soodustavat mõju mitte ainult laste kehalisele arengule, vaid ka psüühikale ja isiksuse kujunemisele — seega kogu organismi arenemisele tervikuna.

Elavas organismis toimub pidev ainevahetus ja energia muundumine. Liikumisel muutuvad need protsessid energilisemaks. Mida aktiivsem on lihasetöö, seda kiirem on vere ringlemine, seda rohkem saavad lihased verd koos selles sisalduvate toitainete ja hapnikuga. Lihaseid trennides treenime ühtlasi ka südamelihast. Südamelihase ja keha teiste lihaste vahel on tihe seos. Mida intensiivsemalt ja paremini töötavad lihased, seda rohkem peab töötama ka süda. See tähendab, et kehaliste harjutuste mõjul muutub süda järjest tugevamaks ja vastupidavamaks.

Inimesel, kes lapsepõlvest peale pole tegelnud peaaegu mingisuguse lihasejõudu nõudva tööga, jääb süda suhteliselt väikeseks ja nõrgaks. Elus ettetulevad suuremad koormused käivad niisugusele südamele üle jõu, tekib ülepingutus, mis võib põhjustada südametegevuse häireid.

On selge, et koormus peab vastama lapse eale, tervislikule seisundile ja ettevalmistusastmele.

Kehaline kasvatus lasteaedades toimub riikliku programmi alusel, milles on näidatud kehalise kasvatus eesmärgid ja ülesanded, on käsitletud üldisi metoodilisi nõudeid kõikide vanuserühmade kohta ja toodud ka hulgaliselt näitlikke harjutusi vanuserühmade kaupa. Igapäevases töös on aga otsustavaks teguriks nende ülesannete realiseerimisel kasvatajate teadmised, oskused, hea tahe ja loominguine suhtumine sellesse nii vajalikku tööloiku laste kasvatamisel.

Viimastel aastatel on lasteaedades hakatud järjest suuremat tähelepanu pöörama laste kehalisele kasvatusle ja seda eeskätt kehalise kasvatus tundides. Tänu mitmesugustele kursustele ja seminaridele on tõusnud kasvatajate teadmised sellel alal. Lasteaia kehalise kasvatus tundide kvaliteet on teinud tõhusa sammu edasi.

Nõrgaks kohaks on jäänud aga kehalise kasvatus tundide korraldamine väljas. Ei tohi unustada värske õhu tervistavat ja karastavat toimet lapse organismile. On ju kehalise kasvatus programmiski ette nähtud palju harjutusi, mida saab efektiivsemalt sooritada väljas kui suhteliselt väikestes, kitsastes ja paljude suurte akendega võimlemissaalis, räakimata rühmatubadest. Nende harjutuste hulka kuuluvad mitmesugused viskeharrutused, jooksuharrutused pika jooksusammu ja jooksukiiruse arendamiseks, kaugushüpe, jooksumängud, pallimängud jne.

Ka tavalistest rühma mänguväljakutest ei piisa. See tähendab, et lasteaedade piirkonda peab kuuluma ka spordiväljak, kus oleks mitu kõrvuti asuvat, vähemalt 30—40 m pikkust jooksurada, kõrgus- ja kaugushüppekast, kus üheaegselt saaks hüpata mitte 1—2 last, vaid 8—10 last, ja kindlasti tasane, hästi hooldatud muruväljak, mille mõõtmised lubaksid tervel

rühmal, s. o. 25—30 lapsel mängida hoogsaid jooksu- ja pallimänge.

Täpsusvisete sooritamiseks võib edukalt kasutada rühmaväljakute katusealuseid, mille vabale seinale saab asetada või joonistada mitmesuguseid statsionaarseid märklaudu (ka mitmesuguses kõrguses ja tasapinnas korvirõngaid).

Rühmaväljakutel on olemas obligatoorsed liivakastid. Miks peavad need olema ühekõrguste servadega? Keskmise ja vanema rühma laste liivakaste võiks ümbritseda erineva kõrgusega ääristega, siis saaks neid efektiivsemalt kasutada tasakaaluharjutuste ja sügavushüpete sooritamiseks.

Ka tasakaalupalgid võiksid olla erineva kõrguse või kallakuga.

Regulaarne kehalise kasvatuse tundide andmine väljas sõltub peamiselt lasteasutustest enestest ja nende tööst lastevanematega. Tänapäeval ei ole majanduslikud raskused enam takistav põhjus lastele sobiva välise spordiriieetuse muretsemisel. On tarvis ainult lasteasutuste töötajate endi head tahtmist töö organiseerimisel ja oskust selgitada lastevanematele värskes õhus liikumise kasulikkust laste organismile. Lastevanematele tuleb selgitada, et töö õige organiseerimise korral ei ole karta laste külmetumist, vaid et kehalsed harjutused värskes õhus karastavad lapsi ja mõjuvad soodsalt nende tervise tugevdamisele.

Kuid kaks 15—35-minutilist kehalise kasvatuse tundi, pluss igapäevane lühike hommikuvõimlemine ei rahulda laste liikumisvajadust. Reservid selle ülesande lahendamiseks peituvad lastele päevarežiimis ettenähtud vaba mänguaja ja jalutuskäikude kasutamises.

Päevarežiimis ettenähtud vaheaega käeliste ja vaimsete tegevuste vahel saab samuti edukalt kasutada kehalisteks harjutusteks mitmesuguste liikumismängude näol. Kõne alla tulevad sellised mängud jälle väljas, kas siis rühma- või spordiväljakul. Rühmatoas, mõistagi, ei ole küllaldaselt ruumi selleks, et lapsed

saaksid joosta, hüppada, ronida või mitmesuguste suurt liikumist nõudvate vahenditega mängida (hüpitsad, rõngad, pallid jne.).

Hästi tuntud on laste huvi kõikvõimalike liikumismängude vastu. Väsimust märkamata on lapsed valmis terve päeva jooksmata, ronima või hüppama.

Tülideta kulgevad, mitte üleliia erutavad liikumismängud ei kutsu esile üleväsimust, tugevdavad närvisüsteemi. See on väga tähtis, sest just koolieelses eas lastele on omane teatav tasakaalutus, kerge erutuvus.

Mängides teeb laps mitmesuguseid liigutusi (jookseb, hüppab, püüab palli, viskab märki jne.) kõige erinevates tingimustes, kõige ootamatutes olukordades. Mäng võib nõuda püüdja käest pääsemist: see toob kaasa jooksmise ja kõrvalepõiklemise; või nõuab esimesena mingi tähiseni jõudmist; või on tarvis ületada takistusriba, kus «hunt lambaid varitseb»; või püüdnud palli, visata see täpselt mingisse märklauda jne. Kõik need mängud arendavad laste liigutusvilumusi, rikastavad neid uute kogemustega.

Tuleb püüda selle poole, et laps oleks alati tegevuses, et ta oskaks endale tegevust leida. Kui laps on omanuste mängukaaslaste seltsis, see tavaliselt nii ka on. Selleks et liikumismängud tooksid ainult kasu, ja võimalikult suurt kasu, on tarvis neid juhtida. Haarava mängu juures ei tunne laps väsimust. Kontrolli puudumisel võivad lapsed iseseisvalt mängides higiseks minna ja hingeldada, kuid jätkavad hüppamist üle nõõri või kappavad hobust mängides hinge tagasi tõmbamata ringi. Seda tuleb vältida. Mängude juures tuleb lastele korraldada sagedasti puhkehetki: kutsuda enda juurde, vestelda lapsi huvitavatel teemadel, vaadelda raamatust pilte, jutustada mõni huvitav looke, analüüsida mängu jne. Pärast lühikest puhkust võivad lapsed jälle mängu jätkata.

Kui lastel on võimalus omaette mängimiseks, ei tohi kasvataja jääda ükskõikseks pealtvaatajaks. Ta peab tutvustama lastele uusi huvitavaid mänge ja veel parem, kui ta ka ise mõnikord lastega kaasa mängib.

Ei tohi lubada ka kogu vaba mängu-aja veetmist ainult liivakastis mängides. Liikumist vajavad lapsed eelkõige — seda aga kipub paraku ikka enam vähe kui liiga palju olema.

Laste vaba aja mängude organiseerimisel ei tohi unustada, et just see aeg annab suurepäraseid võimalusi individuaalseks tööks lastega. Sellel ajal ei ole ju oluline, et kogu lasterühm tegeleks koos ja üheaegselt sama mängu või samade kehaliste harjutustega. Lapsed saab mängima suunata vastavalt nende huvidele väikestes rühmades või individuaalselt. Näiteks, kui rühmas on mõned lapsed, kes ei ole omandanud hüpemel pehmet maandumist, püüavad või viskavad palli halvasti, kardavad ronida, siis kasvataja, suunanud teised lapsed mängima, tegeleb selle väikese rühmaga, kes vajavad järeleaitamist.

Ei tohi unustada, et selles eas huvitab lapsi kõige rohkem mäng. Sellepärast tuleb võimalikult kõiki kehalisi harjutusi õpetada lastele mänguvormis. Mängust haaratud laps unustab tihti, et ta kardab ronida või tasakaalu hoida, ja omandab mänguvormis õpetatu suhteliselt kiiresti.

Oluline on mänguasjade valik laste vaba mängu organiseerimisel. Mänguasjad väljas mängimiseks peavad olema sellised, mis innustavad lapsi liikuma.

Kolme-nelja-aastased mudilased vajavad mänguasju, mida saab järele vedada (ka joostes), visata, püüda, veeretada. Lapsed veeretavad meelsasti palle mööda kaldu asetatud lauda, läbi väravate; pilluvad liivaga täidetud kotikesi jne. Mängimiseks ei maksa noorematele koolieelses eas lastele mõotmetelt liiga väikesid mänguasju anda. Kolme-nelja-aas-

tastel lastel on väiksemad lihased alles nõrgalt arenenud. Neil on raske käes hoida tillukesi kuubikuid, püüda väikesi palle.

Viie-kuueaastaste laste mänguasjad on mitmekesisemad, sest laste oskused ja vilumused on rohkem arenenud. Väljas mängimiseks on lastele vajalikud suured ja väikesed pallid, rõngad, ohjad, hüppenöörid, keeglid. Rõngaid ja palle veeretades ja visates saavad lapsed palju joosta, hüppenööridega hüpata, keeglite pihta märki visata.

Viie-kuueaastasi lapsi huvitab ka juba mängu võistluslik külg: neile tuleks korraldada võistluselementidega mänge, kus selgitatakse, kes (milline võistkond) on kiirem, osavam.

Kuue-seitsmeaastased lapsed eelistavad ikka enam mängida omapead. Neid tuleb vaid suunata uutele mängudele, aidata neil leida uusi ideid.

Jalutuskäikude korraldamisel tuleb ikka mõelda ka sellele, et leiduks aega kehaliste harjutuste sooritamiseks või mängude mängimiseks. Maa-lasteasutused on selles mõttes muidugi eelistatumas olukorras: jalutuskäikudel lähedal asuvasse metsa, aasale, jõe- või järvekaldale õpivad lapsed sooritama harjutusi uutes looduslikes tingimustes, ületama takistusi ja orienteeruma maastikul. Jalutuskäikudel kasutatagu kõiki võimalusi laste kehaliseks arendamiseks (hüpped üle kraavide, kändude, tasakaaluharjutused maas lamavatel palkidel, märke ronimine, sealt alla veeremine, puuokste alt pugemine, rippeharjutused madalatel tugevatel puuokstel, käbidekividega märkivisked, jooks puude ja pöösaste vahel jne.). Puhkemomentidena saab kasutada loodusevaatlusi, vestlusi, vaikesid mänge. Ka linnalastega tuleb korraldada jalutuskäike võimalikult niisugustesse kohtadesse, kus lapsed saaksid vabalt joosta, hüpata, ronida, mängida kaasavõetud pallide, rõngaste, hübitsatega. Ainult aeglane jalutamine rivikorras

ei suuda rahuldada laste liikumisvajadust.

Peatuksin veel ühel probleemil.

Vähe on siiani populaarsust võitnud lasteaia spordipäevad. Ilusate ilmadega on väga sobiv aeg sellise ürituse korraldamiseks. Kas spordipäev korraldada tervele lasteaiale (väiksemad lasteaiad) üheaegselt või suuremates lastepäevakodudes üheaegselt rühmade kaupa ei ole oluline. Oluline on, et kõik lapsed oleksid spordipäevaga haaratud. Spordipäev peaks algama pidulikult, näiteks kõigi osavõtjate paraadiga, kus iga rühm on oma spordiriietuses, kaasas võistlusvahendid (rõngad, pallid, lipukesed, jalgrattad jne.). Sellele võiks järgneda ühe või ka mitme rühma poolt esitatuna mõni lihtsam hommikuvõimlemise komp-

leks muusika saatel. Edasi järgneksid mitmesugused võistlused: 30–60 m jooks, kaugushüpe, võidusõit jalgratastega, teatejooksud esemete kandmisega ja takistuste ületamisega. Iga laps peaks saama võistelda vähemalt ühel alal. Lõppeda võiks spordipäev mõne ühise laulumängu ja autasustamisega. Auhinnad peaksid saama kõik spordipäevast osavõtjad (õhupallid, laste valmistatud vimplid, joonistused). Muidugi tekitab elevust lastevanemate ja kasvatajate osavõtt võistlustest.

Kallid kasvatajad, kasutage iga võimalust selleks, et meie lapsed kasvaksid elurõõmsateks ja teotahtelisteks, tugevateks ja terveteks, osavateks ja kaunisteks nii vaimselt kui ka füüsiliselt. Loo- gem selleks alus juba koolieelses eas!



Seda võis näha Harju rajooni laste tänavusel võimlemispeol.

MARGUS VIKMAA foto

**EESTI NSV
HARIDUSMINISTEERIUMI
TEGEVUS
TEHNIKUMIDE
VÖRGU
VÄLJAARENDAMISEL
AASTAIL
1948—1950**

AHTO KENNİK

Vahetult sõjajärgseil aastail oli Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaat (Haridusministeerium) rajanud endiste kutsekoolide baasil tehnikumide võrgu, kuhu kuulus 17 õppeasutust. Nendes tehnikumides prevaleeris spetsialistide ettevalmistamisel kergetööstuslik-majanduslik kallak. Kuna Eesti NSV rahvamajanduse taastamise ja arendamise viie aasta plaanis aastais 1946—1950 oli ette nähtud tööstusliku footmise suurendamine mitmel alal, tuli Haridusministeeriumil korraldada keskeriharidusega spetsialistide ettevalmistamine tehnikumides ümber selliselt, et see vastaks rahvamajanduse arengu perspektiividele. Esimesed sammud tööstuserialade asjatundjate ettevalmistamise suundamiseks võeti ette 1947. aastal.* Järgnevatel aastatel korraldati põhjalikult ümber kogu keskeriharidusega spetsialistide ettevalmistamise senine süsteem.

Tehnikumide võrgu reorganiseerimine

1947. aastal alustatud tehnikumide võrgu ümberkorraldamine viidi lõpule järgmisel aastal, mil reorganiseeriti peaaegu kogu Eesti NSV Haridusministeeriumile allunud tehnikumide võrk. 1948/49. õppeaastast reorganiseeriti Tallinna ja Tartu industriaaltehnikumid vastavalt Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumiks ning Tartu Elektromehaanika Tehnikumiks; Tallinna, Tartu ja Rakvere kergetööstuse tehnikumid Tallinna Tekstiili- ja Õmblustehnikumiks ning Tartu ja Rakvere kohaliku tööstuse tehnikumiks; Pärnu, Viljandi, Valga ja Paide arve- ja tööstustehnikumid** Pärnu Turbatööstuse Tehnikumiks, Viljandi Õmblustehnikumiks, Valga Arve- ja Plaanindustehnikumiks ning Paide Kooperatiivkaubanduse Tehnikumiks; Võru ja Kuressaare tööstustehnikumid Võru Kohaliku Tööstuse Tehnikumiks ja Kuressaare Ehitustehnikumiks; Tartu Arve- ja Plaanindustehnikum Tartu Ehitustehnikumiks

* Sellest lähemalt vt. A. Kennik, Eesti NSV Hariduse Rahvakomissariaadi tegevus tehnikumide võrgu rajamisel aastail 1945—1947. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 2, lk. 166—171.

** 1947/48. õppeaastal reorganiseeritud tehnikumide ametlikuks nimetuseks jäi endine nimi, kuigi kasutati ka uut nimetust.

ning Tallinna Ühiskondliku Toitlustamise Tehnikum Tallinna Toiduainetetööstuse Tehnikumiks. 10. oktoobrist 1948 lõpetasid tegevuse Haapsalu Arve- ja Tööstustehnikum ning Rakvere Arve- ja Plaanindustehnikum,¹ 1949. aasta sügisest ka Viljandi Õmblustehnikum.² Endine profiil säilis vaid kahes Tallinna õppeasutuses — elektromehaanika tehnikumis ning arve- ja plaanindustehnikumis.

1949/50. õppeaastast jäi Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumide võrku 14 õppeasutust, sealhulgas kaks elektromehaanika tehnikumi, kaks ehitustehnikumi, kolm kohaliku tööstuse tehnikumi, kaks arve- ja plaanindustehnikumi ning üks arhitektuuri- ja ehitustehnikum, üks tekstiili- ja õmblustehnikum, üks toiduainetetööstuse tehnikum, üks turbatööstuse tehnikum ja üks kooperatiivkaubanduse tehnikum. Tehnikumide paigutuses 1945/46. õppeaastaga võrreldes olulisi muutusi ei toimunud. Tallinnas oli endiselt viis, Tartus kolm ning maakonnalinnades Pärnus, Paides, Kuresaares, Võrus ja Valgas üks õppeasutus. Rakveresse jäi üks tehnikum, Haapsalus ja Viljandis* enam tehnikume ei olnud. Seega peeti tehnikumide paigutamisel veel silmas asjaolu, et nad jaotuksid üle vabariigi. (Näiteks asus üks arve- ja plaanindustehnikum Põhja-Eestis — Tallinnas, teine Lõuna-Eestis — Valgas.) Ometi sai sellega alguse suund, mis edaspidi viis tehnikumide tegevuse lõpetamisele tolleaegsetes maakonnas, hilisemates rajoonikeskustes.

Muudatused õppeasutuste profiilis ja õpilaskonnas

Tehnikumide reorganiseerimisega taheti kardinaalselt suurendada tööstuserialade osakaalu. Seepärast kas vähendati (rõivaste konstrueerimine ja modelleerimine, kaubanduslik raamatupidamine jt.) või lõpetati (dekoratiivkudumine, peakatete tootmine, trikotaaž ja tikand) õpilaste vastuvõtmine mitmel

kergetööstuse ja majanduserialal. Vabaks jäänud kontingendi arvel võeti õpilasi vastu uutele, meie vabariigi tööstusele tarvilikele erialadele. 1948. aastal avati Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides sellised erialad, nagu autoteede ja sildade ehitus ning eksploatatsioon, elektrienergia ülekandmine ja jaotamine, ehitusmaterjalide ja -detailide tootmine, elektrijaamade elektriala, haljassalade rajamine, tööstusettevõtete elektriseadmed, õmblustööde tehnoloogia. Järgmisel aastal avati kestrustööstuse, raudtee teedemajanduse, vagunimajanduse, vedurimajanduse ning 1950. aastal veevarustuse ja kanalisatsiooni, liikluse ja kaubaveo organiseerimise ning kaubatundmise, materiaali- ja tehnilise varustamise ja turustamise erialad. Uusi tööstuserialasid avati Tallinna ja Tartu elektromehaanika tehnikumis, ehituserialasid Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumis, õmbluserialasid Tallinna Tekstiili- ja Õmblustehnikumis, raudteetranspordi erialad Tallinna Elektromehaanika Tehnikumis. Täiesti uue suuna said Tartu ja Kuresaare ehitustehnikum, Paide Kooperatiivkaubanduse Tehnikum ning Tartu Kohaliku Tööstuse Tehnikum. Ainult tööstuse või sellega seotud erialad jäid Võru Kohaliku Tööstuse Tehnikumi, Pärnu Turbatööstuse Tehnikumi, samuti Tallinna ja Valga arve- ja plaanindustehnikumide profiiliks. Tallinna ja Valga arve- ja plaanindustehnikumi ning Paide Kooperatiivkaubanduse Tehnikumi profiilid kujundati nii, et arve- ja plaanindustehnikumid hakkasid ette valmistama raamatupidajaid, planeerijaid ja statistikuid tööstusele, Paide Kooperatiivkaubanduse Tehnikum aga raamatupidajaid, planeerijaid ja kaubatundjaid kaubandusettevõtetele.³ Õpitavate erialade arv Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides kasvas 1950/51. õppeaastaks 41-le.*

³ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 302a, l. 30.

* 1947/48. õ.-a. õpetati ENSV Haridusministeeriumi tehnikumides 29 eriala. Vt. A. K e n n i k, Eesti NSV Hariduse Rahvakomisariaadi tegevus tehnikumide võrgu rajamisel aastail 1945—1947. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 2, lk. 169.

¹ ENSV ORKA, f. R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 3, s.-ü. 278, leht 13.

² Sealsamas, s.-ü. 339, leht 104.

* Aastafel 1947—1951 tegutses Viljandis Eesti NSV Kaubandusministeeriumi süsteemis Nõukogude Kaubanduse Tehnikum. 1951. a. toodi nimetatud tehnikum üle Tallinna.

Kergetööstuslik-majandusliku kallaku asemel hakkas eriharidusega spetsialistide ettevalmistamisel domineerima tööstuslik suund. 1950/51. õppeaastal oli suurim arv õppijaid — 483 — tööstusliku raamatupidamise erialal. Tööstuslikku ja tsiviilehitust õppis 383, metallide lõiketöötlemist 319 noort. Nende kõrval oli rohkesti õppijaid ka uutel, tehnikumides äsja avatud erialadel. Nii õppis tööstusettevõtete elektriseadmete erialal 279, keemilisi analüüse 139, autotranspordi remonti ja ekspluatatsiooni 119, elektrienergia ülekandmist ja jaotamist 112 noort. Seevastu varem domineerinud rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise erialal oli vaid 190, kaubandusliku raamatupidamise erialal 74 õpilast.⁴

Uute erialade avamine avardas märgatavalt noorte võimalusi tulevase elukutse valikul. Avatud erialade hulgas leidis sobivaid nii poeg- kui tütarlastele. Tütarlapsed eelistasid astuda raamatupidamise, toiduvalmistamise, planeerimise ja õmblustööstuse, aga ka mõnedele tööstus- ja ehituserialadele, nagu keemilised analüüsid, haljasalade rajamine. Vähem asus tütarlapsi õppima teistel erialadel (turbatööstus, ehitusmaterjalide ja -detailide tootmine jt.).

Uutele tööstuserialadele astusid siiski enamasti poisid. Tallinna ja Tartu elektromehaanika tehnikumi ning Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi kõrval muutusid neil aastail poistekoolideks ka Võru Kohaliku Tööstuse Tehnikum, Tartu ja Kuressaare ehitustehnikumid, kasvas poeglaste osakaal Pärnu Turbatööstuse Tehnikumis. 1949. aastal õppis Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumides esmakordselt poeglapsi tütarlastest rohkem. 1950/51. õppeaastaks oli poeglaste osakaal (1917 õppijat) kasvanud 53,1 protsendini, tütarlaste arv ja osakaal aga vähenenud 1692-le ehk 46,9 protsendini.⁵

⁴ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 176, l. 9—12 andmetel.

⁵ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 176, l. 14 ja 15 andmetel.

Õppeasutuste majanduslik olukord

Võrreldes vahetult sõjale järgnenud aastatega oli tehnikumide majanduslik olukord 1940. aastate lõpuks mitmeti paranenud. Oma õppehoonetes paiknesid Tallinna ja Tartu elektromehaanika tehnikum, Paide Kooperatiivkaubanduse Tehnikum jt., kokku 11 õppeasutust. Ruumide laienemine võimaldas parandada õppe- ja kasvatustööd, paremini organiseerida õppekabinettide, laboratooriumide ja töökodade tegevust, samuti avada uusi. Enam ei häirinud õppetööd elektrivoolu katkestused, paremini oli korraldatud küttega varustamine. Paranes ka õppeasutuste varustamine õppeabinõude ja seadmetega. Üsna tõhusaid tulemusi kabinettide ja laboratooriumide sisustamisel andis seadmete ja õppeabinõude valmistamine praktiliste tööde käigus õpilaste poolt. Enamik tehnikume suutis õppetööd organiseerida rahuldavates tingimustes.

Siiski häiris ruumikitsikus neil aastail veel kolme õppeasutuse — Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi, Tallinna Tekstiili- ja Õmblustehnikumi ning Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikumi normaalset õppetööd. Veel 1948/49. õppeaastat alustas Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikum teise vahetusena Tallinna 2. keskkooli õppepindadel, kuhu koliti Tallinna Õpetajate Instituudi ruumidest. Sama aasta novembris saadi enda käsutusse uus õppehoone Luise tänavas (tõsi küll, seda jagati teise kooliga), millega lõppes tehnikumi senine pidev ümberkolimine. Teise vahetusena algul Tallinna Toiduainetetööstuse Tehnikumi, 1949/50. õppeaastast Tallinna 20. keskkooli ruumes tuli töötada Tallinna Tekstiili- ja Õmblustehnikumil. Raske oli ka Tallinna Arve- ja Plaanindustehnikumi olukord, kes töötas jätkuvalt kolmanda vahetusena üldhariduskooli ruumides.

Aasta-aastalt suurenes tehnikumide õpilastele määratud ühiselamukohtade arv. 1948/49. õppeaastal mahutasid ühiselamud 134, 1949/50. õppeaastal 277 ja 1950/51. õppeaastal

345 õpilast.⁶ Ometi ei suutnud ühiselamud mahutada kõiki soovijaid. Et võimaldada maalil pärit noortele tehnikumides õppimist, otsiti võimalusi õpilaste paigutamiseks era-korteritesse. 1950/51. õppeaastal majutati era-korteritesse 541 õpilast.⁷ Üüri sellise korteri eest tasus tehnikum.

Seega võimaldas tehnikumide materiaalne õppebaas 1940. aastate lõpul teoreetiliste õppetundide kõrval märksa paremini korraldada ka manuaalsete oskuste õpetamist ja praktiliste tööde korraldamist laboratooriumides, kabinetites ja õppetöökodades. Kuid uute erialade sisseviimisega suurenesid õppeasutuste vajadused nii seadmete kui ka ruumide järele. Seetõttu jäi tehnikumide materiaalne õppebaas tegelikult vajadustest ikkagi maha. Eesti NSV Haridusministeeriumil aga tekkis raskusi kõigi erialatehnikumide nõudmistele rahuldamisega seadmetele ja õppevahenditele. See asjaolu mõjutas edaspidi oluliselt tehnikumide arengukäiku Eesti NSV Haridusministeeriumi süsteemis ja viis hiljem nende üleandmisele tööstusministeeriumide alluvusse.

Pedagoogide kaader

Õpetatavate erialade muutumine põhjustas pidevaid, kohati isegi murrangulisi muutusi ka pedagoogilise personali koosseisus. Eri-alatundide vähenemise või ärajäämise tõttu otsis osa õpetajaid tööd teisel. Nende asemel asusid tehnikumides ametisse uute erialade õpetajad. Kuna kergetööstuslikud erialad asendati paljuski tööstuslikega, siis suurenes pidevalt mitmesuguste tehniliste ainete osakaal. Ka hakkas tehnikumides, kus seni olid prevaleerinud naised, suurenenud meesõpetajate osatähtsus.

Õppeasutuste juhtkonnal tuli neis oludes kulutada palju jõudu ja energiat õppetöö ümberkorraldamisele, uute erialapedagoogide leidmisele, seadmete muretsemisele ja erialakabinetite ning laboratooriumide raja-

⁶ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 113, l. 8 ja 9; s.-ü. 145, l. 5 ja 6; s.-ü. 176, l. 14 ja 16.

⁷ Sealsamas, s.-ü. 176, l. 14 ja 16.

misele, otsida võimalusi õpperuumide laiendamiseks. Edukalt jätkasid neil aastail õppeasutuse juhtimist Aleksander Rimmel, Toomas Algma, Anne Linnvald, Lilli Room, Paul Arike, Marta Kõiv, Juhan Arus, Hilja Mefslang ja Eduard Pukk. Olles seisnud õppeasutuse eesotsas enamasti tehnikumi rajamisest peale, andsid nad neil murrangulistel aastatel kogu oma jõu ja oskused tehnikumide töö ümberkorraldamiseks.

Mitmesugustel põhjustel õppeasutuse juhtimisest loobunud või töölt lahkunud pedagoogide asemele edutas Eesti NSV Haridusministeerium perspektiivikaid noorema põlvkonna esindajaid. Juba 1946. aasta septembris asendas Johannes Kiiveti Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi (tolleaegse Industrialtehnikumi) direktori kohal Emma Jõgi.⁸ Eakas, suurte kogemustega J. Kiivet (sünd. 1879. a.) rakendas oma teadmisi samas tehnikumis õppealajuhatajana. Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi asus samal aastal juhatama Viktor Ladusev, Tartu Elektromehaanika Tehnikumi Venjamin Palaks, Võru Kohaliku Tööstuse Tehnikumi Kaarel Loos (mõlemad 1948. a.), Tallinna Tekstiili- ja Õmblustehnikumi Hardi Luik (1949. a.), Valga Arve- ja Plaanindustehnikumi algul Maie Bebris, tema järel Karl Lõhmus (1950. a.).⁹ Nemadki andsid tehnikumide juhtimisele ja väljaarendamisele oma teadmised ja oskused.

Kogemustega pedagoogide kõrval töötas edutatud noorema põlvkonna esindajaid ka õppealajuhatajatena. Tööle tehnikumides asus samuti mitmeid noori, kes alles äsja olid lõpetanud kõrgema õppeasutuse. Tehnikumide õppejõudude haridustaset ja pedagoogilist staaži ajavahemikul 1948—1950 näitab tabel 1.

Tabelist selgub, et Eesti NSV Haridusministeeriumi 15 tehnikumis õpetas 1948/49. õppeaastal 397, 14 tehnikumis (tegevuse lõpetas Viljandi Õmblustehnikum) 1949/50.

⁸ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 303a, l. 37.

⁹ Sealsamas, s.-ü. 307a, l. 21; s.-ü. 357, l. 20; s.-ü. 448, l. 28.

Tabel 1

TEHNIKUMIDE ÕPPEJÕUDUDE HARIDUSTASE JA PEDAGOOGILINE STAAŽ
AJAVAHEMIKUL 1948—1950¹⁰

Õppe- aastad	Õppejõude	Neist kohakaas- luse alusel töötajaid	Haridus			Pedagoogiline staaž			
			Kõrgem	Lõpeta- mata kõrgem	Kesk	Kuni 5 a.	5...10 a.	10...25 a.	üle 25 a.
1948/49*	397	122	170	68	159**	166	66	127	38
	100%	30,7%	42,8%	17,1%	40,1%	41,8%	16,6%	32,0%	9,6%
1949/50*	410	160	180	87	143***	153	83	133	41
	100%	39,0%	43,9%	21,2%	34,9%	37,3%	20,3%	32,4%	10,0%
1950/51*	391	124	172	72	147****	137	94	126	34
	100%	31,7%	44,0%	18,4%	37,6%	35,0%	24,1%	32,2%	8,7%

õppeaastal 410 ja 1950/51. õppeaastal 391 pedagoogi. Kohakaaslastena töötas neist vastavalt 122 (30,7%), 160 (39,0%) ja 124 (31,7%). Seega jäi kohakaasluse alusel töötajate protsent ikkagi kõrgeks ning võrreldes eelnevate aastatega isegi mõnevõrra kasvas. Selle põhjustas kvalifitseeritud õppejõudude nappus mitmel alal, samuti vajadus kasutada kitsamate eriainete õpetamisel (mis ei võimaldanud täit koormust) tunniandjatena vastava eriala häid asjatundjaid. Nii luges Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumis ainet «arhitektuur» Eesti NSV Arhitektide Liidu tolaeagne esimees Albert Kõuts, ainet «arhitektuuriline projekteerimine» Tallinna linna peaarhitekt Voldemar Toppel, ainet «ehituskonstruktsioonid» Eesti NSV Sovhooside Ministeeriumi tehnikaosakonna juhataja Ilo

Aurik.¹¹ Erialaspetsialiste kasutasid tunniandjatena ka teised tehnikumid. Kohati nõudis see õppetöö ümberorganiseerimist, tundide paigutamist teatud kellaaegadele või lühemale ajavahemikule, et võimaldada põhitöökohaga seotud või komandeeritud (näiteks Kuressaare Ehitustehnikumis) õppejõudude aja otstarbekohasemat kasutamist. Seetõttu oli sageli ebaühtlane ka õpilaste päevane töökoormus.

Ehkki rohkem kui pooltel õppejõududest ei olnud nõutavat kõrgharidust, kõrgharidusega õppejõudude arv ja osakaal neil aastail siiski mõnevõrra kasvas. 1950/51. õppeaastal töötas tehnikumides 172 kõrgharidusega õppejõudu, mis moodustas 44 protsenti õppejõudude üldarvust. Ka töötasid tehnikumides tunniandjatena mitmed teadusliku kraadiga õppejõud. Samuti kasvas mõnevõrra lõpetamata kõrgemat haridust omavate õppejõudude arv ja osakaal. Siiski oli pedagoogide koosseisus veel suur osa keskharidusega õppejõududel. Mõneastane ajavahemik ei võimaldanud siin olulisi muutusi. Keskharidusega õppejõudude osakaalu märgatav vähenemine toimus hiljem, kui kultuurirevolutsiooni tulemusena asus tehnikumides õppe-

¹⁰ Koostatud ja arvatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 113, l. 7—9; s.-ü. 145, l. 4—7; s.-ü. 176, l. 14 ja 16 andmetel.

* Seisuga õppeaasta algul.

** Neist 13 õppejõul ei olnud lõpetatud keskharidust.

*** Neist 9 õppejõul puudus lõpetatud keskharidus.

**** Neist 11 õppejõul puudus lõpetatud keskharidus.

¹¹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 303a, l. 27.

jõududena tööle rohkem kõrgkoolide lõpetanuid. Tehniliste ainete osakaalu suurenemisel kasvas tehnikumides märgatavalt meesõpetajate osatähtsus. 1947/48. õppeaastal moodustasid meesõpetajad tehnikumide õpetajaskonnast 47,6 protsenti, 1950/51. õppeaastal oli nende osakaal juba 62,2 protsenti.¹²

Endiselt töötas tehnikumides kõige rohkem kuni 5-aastase tööstaažiga õppejõude, kuid nii nende arv kui osakaal vähenesid aasta-aastalt. 1950/51. õppeaastaks oli 5-aastase staažiga õppejõudude arv vähenenud 137-le ehk 35,0 protsendini. Samal ajal suurenes 5—10-aastase staažiga õppejõudude osakaal. See näitab vahetult sõjale järgnenud aastatel tehnikumides tööle asunud noorte õpetajate staaži ning järelikult ka pedagoogiliste vilumuste ja oskuste kasvu. Ligikaudu samal tasemel püsis 10—25-aastase staažiga õppejõudude arv ja osakaal. Üle 25-aastase staažiga õppejõudude arv mõnevõrra vähenes.

Kasvasid ja tugevnesid õppejõudude parteiorganisatsioonid. Kui 1948/49. õppeaastal oli 15 tehnikumis 23 Kommunistliku Partei liiget ja liikmekandidaati, siis 1950/51. õppeaastal oli 14 tehnikumis neid 35.¹³

Õppe- ja kasvatustöö korraldamisel ning tehnikumide töö organiseerimisel saavutasid mitmed õppejõud neil aastail tulemusi, mis leidsid äramärkimist kõrgemalseisvate organite poolt. Nii avaldati Eesti NSV haridusministri käskkirjaga 19. novembrist 1949 tunnustust Tartu Elektromehaanika Tehnikumi kollektiivile metallitöö õppetöökoja asutamise ja sisustamise eest. Tehnikumi metallitöökoda ehitati ümber ja sisustati sellisel tasemel, et see võimaldas õppeplaanides ja -programmides ettenähtud ulatuses anda praktilist ettevalmistust kõigi erialade õpilastele. Selle eest avaldati ministri käskkirjaga kiitust tehnikumi direktorile V. Palaksile, direktori aseföötjale majandusosal L. Peeknale, käitispraktika juhendajale V. Mullale, õppepraktika instruktorile H. Millistferile ja õppejõud A.

¹² Arvutatud ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 80, l. 7 ja 8; s.-ü. 176, l. 14 ja 16 andmeil.

¹³ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 113, l. 8 ja 9; s.-ü. 176, l. 14 ja 16.

Kutsarile.¹⁴ 1950. aastal autasustas NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidium ordeniga «Austuse märk» Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi direktorit Emma Jõge ning medaliga «Töövapruse eest» Tallinna Elektromehaanika Tehnikumi vene keele õpetajat Alviine Krulli ning Tallinna Õmblus- ja Tekstiilitehnikumi direktorit Hardi Luike.¹⁵ Hinnates Emma Jõe teeneid, märkis Eesti NSV Haridusministeerium Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikumi väljaarendamist peaaegu mitte millestki, tema panust tehnikumi materiaalse baasi kindlustamisel ja õppemetoodilise töö tõhustamisel.¹⁶ Vaatamata rasketele tingimustele kujunes Tallinna Arhitektuuri- ja Ehitustehnikum elujõuliseks nõukogude tehnikumiks.*

Ajavahemikul 1948—1950 jätkas Eesti NSV Haridusministeerium tehnikumide võrgu ümberkorraldamist ja õppeasutuste profiilide väljaarendamist vastavalt vabariigi rahvamajanduse vajadustele, samuti õppe- ja kasvatustöö juhtimist ja suunamist. Neil aastail saavutati otsustav murrang kergetööstuse ja majanduse erialade vähendamisel ning tööstuserialade sisseviimisel. Ajavahemikul 1948—1950 lõpetasid Eesti NSV Haridusministeeriumi tehnikumid kokku 2518 noort, sealhulgas esimesed lennud sellistel sõjajärgsetel aastatel sisseviidud erialadel, nagu raadiotehnika, autotranspordi remont ja eksploatatsioon, tööstusettevõtete elektriseadmed, kohalik telefoniseadmed, telegraafi ja telefoni kaugside, elamute ehitus ja eksploatatsioon, elektrijaamade soojustehnika, turbatööstus. Seega hakkasid meie vabariigi tööstusettevõtted tehnikumidest saama uut, väga vajalikku kaadrit. Lõplikult väljendusid teostatud ümberkorralduste tulemused 1950. aastate algul, kui tehnikume hakkas lõpetama noorika aastatel 1948—1950 sisseviidud erialadel.

¹⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 360, l. 14.

¹⁵ «Nõukogude Õpetaja» 28. juulil 1950, nr. 30; 4. aug. 1950, nr. 31.

¹⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 303a, l. 37.

* Tänapäeval kannab toonane arhitektuuri- ja ehitustehnikum Tallinna Ehitus- ja Mehhanikatehnikumi nime ning on üks suuremaid keskeriõppeasutusi Nõukogude Eestis.

SOOVITAME

1976. a. andis kirjastus «Просвещение» välja A. P. Gurevitši 158-leheküljeline käsiraamatu «Работа воспитания в группе продленного дня (I—III классы)». Toetused mitmekesisele pikapäevarühma töö organiseerimist puudutavale materjalile, eelkõige aga eesrindlikele kogemustele ning teaduslike uurin- gude andmetele, annab autor praktilisi juhendusi pikapäevarühma komplekteerimiseks, päevarežiimi, õppe-, tervistav-sportliku, ühis- kondlikult kasuliku tegevuse, olme, jõudeaja ja lastevanematega töö organiseerimiseks. Käsiraamatu sissejuhatav osa pakub vajalik- ke nõuandeid pikapäevarühma komplekteeri- miseks nii ühe- kui ka eriealistest algklassi- õpilastest. Hoolikat ettevalmistust nõudleb rühma moodustamine kooliuisikutest. Komplitseeritum on töö eri klasside õpilastest koosneva rühmaga. Autor näitab kätte, mida tuleb silmas pidada sellise rühma komplek- teerimisel, millest tuleb alustada, ning kuidas on võimalik ratsionaalselt ja õpilastele palju- pakkuvalt korraldada õppe- ja kasvatustööd ning ühendada perekondlik ja ühiskondlik kasvatus. Tingimatult vajalikuks peab ta enne lapse rühma võtmist konsulteerimist lastearsti- ga, kes otsustab, kas lapse tervislik seisund (eriti närvisüsteem) lubab pikaajalist viibimist lastekollektiivis üldkehtiva režiimi alusel või tuleb talle kehtestada erirežiim. Otsustavaks ei või saada lapse rühma võtmisel ainuüksi lapsevanemate soov või vastuseis. Oluline on arvestada, et pikapäevarühm ei ole puuduli- kult edasijõudjate järeleaitamise ega õppe- tundide üleõppimise paik, vaid ühiskondliku kasvatus- ühe vorme, mis on mõeldud eel- kõige nendele, kellel mingil põhjusel (vane- mate koormatus, kesised kodus õppimis- tingimused, järelevalvetus jne.) pole sood- said õpitöö võimalusi kodus.

Peatükis «Päevarežiimi organiseerimine ja töö planeerimine pikapäevarühmas» käsitleb autor noorema kooliea õpilaste päevarežiimi koostamise psühholoogilisi, meditsiinilisi ja pedagoogilisi lähtekohti. Konkreetset vaa-

deldakse puhkuse ja õpitöö vaheldumise võimalusi, tuginedes seejuures õpilaste töö- võime tõusu ja languse ajalistele näitajatele, mis on sedastatud teaduslike uuringutega.

Peatükk sisaldab mitmeid päevarežiimi näidiseid nii enne kui ka pärast koolitunde töötavale pikapäevarühmale. Häid töökoge- musi päevarežiimi eri etappide täitmiseks on talletatud Kostroma oblasti Semenovi alg- kooli pikapäevarühma kasvataja G. Šepe- leva praktikast.

Praktilist nõu saab lugeja ka õppe- ja kas- vatustöö planeerimiseks — päeva-, nädala-, kuu- ja poolaastaplaanide koostamiseks.

Eriti tähelepanelikult tuleks lugeda pea- tükki «Õpitöö juhtimine pikapäevarühmas». Selles on juttu koduülesannete täitmiseks et- tevalmistumisest — vajaliku töömeeleolu loo- misest, õppetarvete käepäraselt paigutami- sest, õpilaste vaimse töö ealistest iseärasus- test ja võimetest, nende arendamisest. Pea- tähelepanu on pööratud õppima õpetamisele ja enesekontrolli võtete omandamisele. Ant- take ka soovitusi suuliste ja kirjalike üles- annete lahendamiseks, õppeainete õppimise järjestamiseks, edukate ja edutute õpilaste õpitöö suunamiseks, šeffõpilaste (kas rühma oivikute või siis oktoobrilaste tähejuhtide hulgast) väljaõpetamiseks kasvataja abilisteks. Õpitöö ratsionaalse ja tulemusrikka korral- duse kohta tuuakse näiteid Saraatovi 24. keskkooli kasvataja V. Prokoptšuki, Orlovi oblasti Nekrassovskaja 8-kl. kooli kasvataja K. Borissova jt. tööst. Rohkesti on näiteid ise- seisvate õpitöö võtete õpetamisest, samuti õpilaste psüühiliste ja kehaliste võimete ar- vestamisest õpitööks parimate tingimuste loomisel. Suur kaal on antud individuaalsele tööle õpiraskustega õpilastega. Head mater- jali leiab lugeja ka kasvatustööks õpetamise kaudu ning õpetamise ja jõudeaja (jalutus- käigud, ekskursioonid, vaatlused, vestlused, lugemine jm.) ühendamiseks.

Peatükk «Vaba aja ja oktoobrilaste tege- vuse organiseerimine pikapäevarühmas». Va- ba aja sisustamisel peetakse silmas eelkõige põhimõtet, et lastel oleks rühmas huvitav, et kõik ettevõetav oleks nende igakülgse aren- damise teenistuses. Tähtis on seejuures säili- tada laste initsiatiiv, algatusvõime, aktiivsus, vältides šabloonid. Soovitatakse kindlate tege- vuste päevi, näiteks esmaspäev — kunstir- ing, teisipäev — oktoobrilaste koondus, kolmapäev — osavate käte ring, reede — kehakultuuri päev jne. Muidugi tuleb seeju- res tegevusi varieerida. Taunitav on plaani- päratud, juhuslikkus. Võimalikult tuleb soo- dustada liikumisaktiivsust, eriti enne õpitööd. Lapsi tuleb õpetada mängima, võimalikult laiendada mängude temaatikat. Selleks an- take palju praktilisi soovitusi. Samuti vest-

lusteks, lasteajakirjanduse lugemiseks, ideelis-poliitiliseks ja kõlbeliseks kasvatustööks. Näidistena on esitatud vestluste ja koonduste teemasid, ühiskondlikult kasuliku töö vorme. Sellele lisaks juhendusi tööks pioneeridest tähejuhtidega, oktoobrilaste ettevalmistamisest pioneeriorganisatsiooni astumiseks jpm.

Eraldi peatükk käsitleb **tervistav-kehakultuurilist ja töökasvatust**: kuidas korraldada hommikvõimlemist, kehakultuuripause, liikumis- ja muid sportlikke mänge ja võistlusi, arsti või meditsiiniõe vestlusi tervishoiust ja hügieenist. Väga palju esitatakse mänguvariante, ka soovitusi kehakultuuri vahendite valikuks. Soovitusi kehakultuurilise tegevuse korraldamiseks on pakutud iga aastaaja tarvis ja ilmastikutingimusi arvestavalt.

Töökasvatuses pööratakse põhitähelepanu eneseteenindamisele, rühmaruumide ning igasuguste õpi- ja mänguvahendite korrashoiule, tööharjumuste kujundamisele, vastutustunde kasvatamisele. Olulisel kohal on rühma kasvataja ja õpetaja koostöö.

«Rühma olme ja kasvataja töö lastevanematega». Selles peatükis on esitatud nõuded, mida tuleb arvestada pikapäevarühma ruumide sisustamisel mööbli, õpi- ja mänguvahenditega. Näidatakse kätte suured puudused selles osas. Juttu on ka laste tervislikust toiflustamisest.

Perekondliku ja ühiskondliku kasvatusel ühiseid eesmärke taotleb kasvataja töö lastevanematega. Selleks tööks pakub autor lugejatele mitmekesiseid vorme ja võtteid (ankeetid, vahetud vestlused, ühised üritused, individuaalne töö, pedagoogilise kirjanduse soovitamise).

Lõpetuseks peatub autor pikapäevarühma kasvatajate isiksuseomadustel; enesetäiendamise võimalustel, samuti kooli juhtkonna või kõrgemate haridusorganite organiseeritavatel kursustel ja õppustel pikapäevarühma kasvatajaile (näidistena esitatakse alaliselt tegeleva pikapäevarühma kasvatajate seminaritemaatiline plaan).

Käsiraamat lõpeb lisaga, milles antakse üle paarikümne liikumismängu, kehakultuuriminutite harjutusvara klasside kaupa; loovmänge ning suur hulk teemasid lastevanemate pedagoogiliseks harimiseks. On veel pikapäevarühma tööd käsitleva kirjanduse loend.

Raamatut lugema peaks ajendama pikapäevarühma kasvatajate soov muuta laste elu rühmas huvitavaks, seejuures pedagoogika, psühholoogia ja meditsiini seisukohast läbimõelduks. Raamat jagab selle kohta heldelt häid soovitusi. Lugegem ja leidkem enda jaoks vajalikku!

KÄSIRAAMAT KÕIGILE ÕPETAJAILE

Kirjastuse «Радянська школа» väljaandel: ilmus väljapaistva pedagoogi V. Suhhomlinski viiekõitelisena kavandatud «Kogutud teoste» teine köide. Selles on avaldatud kolm tööd: «Noore põlvkonna kommunistlike veendumuste kujundamine», «Kuidas kasvatada tõelist inimest» ja «Sada nõuannet õpetajale».

Esimeses kirjutises käsitleb autor ideelist, töö- ja kõlbelist kasvatust komplekselt. Oma kasvatustöö praktikas taotles V. Suhhomlinski, et kooliaeg jääks õpilastele meelde kui hoopiski mitte kerge, kuid õilis töö üllaste ideaalide nimel. Kool peab olema moraalkogemuste ja isiksuse vaimse rikkuse omandamise koht.

Jagades rikkalikke kogemusi lastes tööarmastuse kasvatamise kohta, juhib V. Suhhomlinski õpetajate tähelepanu ülimalt olulisele asjaolule: kui lapsed teevad füüsilist tööd, siis vajaneb võimalikult paremini rahuldada nende vaimseid vajadusi. Mida rohkem töötavad käed, seda rohkem peab rikastuma mõistus. Intellektuaalsete vajaduste rahuldamine ühendab noorte töötajate kollektiivi vaimset, kinnistab neis moraalset väärikuse tunnet, «valgustab» nende tööd.

Kommunistlike veendumuste kujundamine eeldab lastes kollektiivsustunde kasvatamist, egoismist ja individualismist vabanemist. V. Suhhomlinski ütleb, et egoism ja indivi-

dualism algavad ükskõiksusest inimest ümbritseva vastu, mittevahelusest inimeste vastastikusse suhetesse. Inimene otsekui tarastab end kollektiivi vaimsest elust, sulgub oma isikliku maailma, ei näe enda ümber midagi. Esialgu on sellel süütu iseloom: õpilane ei pannud midagi tähele, mingi sündmus ei erutanud teda; hiljem muutub ta ükskõikseks teda ümbritsevate eakaaslaste elu vastu. Selline oht varitseb V. Suhhomlinski kinnitust mööda — nii kummaline kui see ka pole — kõige sagedamini ülemäära tagasihoidlikke, kartlikke ja otsustusvõimetuid lapsi.

V. Suhhomlinski märgib, et mitmetel kogemusteta õpetajatel on üpris moonutatud ettekujutus lapseiseloost väärtustest. Õpetaja ees istub vaikne, tagasihoidlik, kartlik poiss. Ta on omaette, ei püüa kaaslastega suhelda. Õpetajat rahuldab selline poiss täielikult: ta on järeleandlik, kuulekas, ei nurise. Isegi kui ta mõnikord distsipliini rikub, tarvitseb ainult talle karm pilk heita — ja ta on maarohust madalam. Kogemusteta pedagoogid püüavad võimalikult kaua lapses neid iseloomujooni säilitada ega mõista, et kartlikkus ja otsustusvõimetus takistavad vaimsete jõudude arengut.

Rohkeid sisukaid lehekülgi on raamatus pühendatud maailmavaate, moraalse teadvuse ja moraalse käitumise ühtsuse probleemile. Hoiatades õpetajaid vigade eest, rõhustab autor teadvuse ja käitumise ühtsuse erilist tähtsust vanemate õpilaste kasvatamisel.

Juhtub, et mida vanemaks saab kasvandik, mida avaramaks tema silmaring, seda raskem näikse teda sütitada üllaste ideaalidega. See seletub sellega, et moraalimõisteid püütakse noorukitele edasi anda niisamasuguses vormis, nagu seda tehti lapsepõlves. Vanematele õpilastele kangelastegudest jutustades tuleb nende tähelepanu juhtida mitte ainult konkreetsetele faktidele, vaid peaaegjalikult kangelase sisemaailmale, tegevusajendeile, moraalimõistete mõttele: ustavus, au, vastupidavus, sõprus, tahtejõud jm., s. o. küsimustele, mis selles vanuses noori ülimalt erutavad.

V. Suhhomlinski märgib, et vanemate õpilaste teadvuse ja käitumise ühtsust rikub see, et õpilastele pakutav tegevus on sageli alla nende võimeid. Õpilased on suutelised tegema suurema ühiskondliku tähtsusega tööd, nende tegevus ei kutsu oma tähtsuse tõttu esile tõelisi elamusi, noorte vaimuenergia ei leia rakendamist.

Huvipakkuvad on autori mõtisklused õpetaja rolli üle õpilastes kommunistlike veendumuste kujundamisel. Leiab toonitamist, et õpetaja ei tohi olla ümbritsevate nähtuste kiretu ümberjutustaja, vaid ta peab alati sel-

gelt määratlema oma positsiooni. Õpetaja annab õpilastele edasi mitte ainult teadmisi, vaid ka oma vaate elule, oma suhtumise tegelikkusesse.

V. Suhhomlinski paneb õpetajaile veel ühe kohustuse — õpetada õpilast teadmisi hankima. Ta on isegi soovitanud asendada termin «teadmisi omandama» terminiga «teadmisi hankima».

Mõtteid sirguva põlvkonna kommunistlike veendumuste kujundamise kohta on autor edasi arendanud ja süvendanud töös «Kuidas kasvatada tõelist inimest». Selles antakse üllaste kõlbeliste omaduste kasvatamise süsteem, soovitusi, kuidas selgitada õpilastele põhilisi kõlbelisi mõisteid, tuuakse esile seos õpilaste kõlbelise ja intellektuaalse arengu vahel, töötegevuse osatähtsus ideelis-kõlbelise teadlikkuse kujunemisel. Samuti on ulatuslikku käsitlemist leidnud perekondlik kasvatus ja õpilaste ettevalmistamine perekon-naeluks.

Kolmas töö — «Sada nõuannet õpetajale» — kujutab endast omalaadset entsüklopeediat õppe- ja kasvatustöö organiseerimise, sisu, vormide ja meetodite valdkonnas.

Õpetajaid erutavad küsimused, kuidas äratada lapses huvi teadmiste vastu, arendada tema mälu, kuidas saavutada, et ta teadmised oleksid püsivad ja et ta kasvaks töökas, kõrge kõlblusega inimene, patrioot. Nendes ja paljudes teistes küsimustes antakse soovitusi. Autor mõtiskleb ka õpetamise ja kasvatamise põlevprobleemide üle ega väldi seejuures teravaid nurki.

Huvitavad ja asjalikud on nõuanded, kuidas kasvatada õpilaste tähelepanu tundides, mida autor seostab nende silmaringi ja intellekti arendamisega. Samuti lugemishuvi äratamise ja õpilaste vaimse töö aktiveerimise kohta. Nõu saab selleski, kuidas meetoodiliselt õigesti esitada uut materjali, kuidas õpetada õpilasi õpitavat lahti mõtestama, kuidas koduülesannete kontroll muuta efektiivseks vaimseks tööks, jne.

Igal õpetajal tekib oma töös alati hulgaliselt küsimusi. Paljudele neist aitavad vastust leida V. Suhhomlinski tööd, mistõttu teadmisteid võib õigusega pida kõigile õpetajale vajalikuks käsiraamatuks.

SISUKORD

793. F. Eisen. 1976/77. õppeaasta tulemustest ja ülesannetest uuel õppeaastal.
804. U. Elmi. Oktoobri rajooni koolid Suure Oktoobri 60. aastapäeva künnisel.
809. Vastavad Oktoobrirevolutsiooni ordeni kavalerid.
811. L. Madison. Oktoobrilapsed on töökad lapsed.
815. O. Raie. Õpetaja töö hindamisest.
821. E. Lukas. Tunnetustegevuse isiksusliku käsituse faktorstruktuurist.
827. H. Oja. Arendava õpetamise teemal.
832. M. Rõigas. Koolisüntaksi sõlmküsimusi.
838. H. Tammet, V. Kornel, A. Saar. Ülesandemallid ja sünteesülesanded.
845. K. Karlep, E. Vihm. Käitumisnormide ja eetiliste mõistete kujundamine abikoolis.
851. L. Tõnisson, T. Lepiksaar. Õpilastööde näitus ja kunstikasvatus.
854. R. Virkus. Õpilaste iseseisva spordiharastuse arendamisest.
858. R. Alfšuller. Helisalvestuse kasutamise didaktilised iseärasused õhtukoolis.
861. Ъ. Вахар. О новой программе по русскому языку для начальных классов.
866. T. Pau. Lapsed vajavad liikumist.
871. A. Kennik. Eesti NSV Haridusministeeriumi tegevus tehnikumide võrgu väljarendamisel aastail 1848—1950.
877. Soovitame.
878. Käsiraamat kõigile õpetajaile.

ОГЛАВЛЕНИЕ

793. Ф. Эйзен. Об итогах 1976/77 учебного года и задачах на новый учебный год.
804. У. Эльми. Школы Октябрьского района накануне 60-й годовщины Великого Октября.
809. Отвечают кавалеры ордена Октябрьской революции.
811. Л. Мадисон. Октябрюта — трудолюбивые ребята.
815. О. Райэ. Об оценке работы учителя.
821. Э. Лукас. Исследование факторной структуры личностного подхода в познавательной деятельности.
827. Х. Оя. На тему развивающего обучения.
832. М. Рыйгас. Узловые вопросы школьного синтаксиса.
838. Х. Таммет, В. Корнел, А. Саар. Модели и синтез задач.
845. К. Карлеп, Э. Вихм. О формировании норм поведения и этических понятий в вспомогательной школе.
851. Л. Тыниссон, Т. Лепиксаар. Выставка ученических работ и художественное воспитание.
854. Р. Виркус. О развитии самостоятельных спортивных увлечений учащихся.
858. Р. Альфшуллер. Дидактические особенности применения магнитной записи в вечерней школе.
861. Ъ. Вахар. О новой программе по русскому языку для начальных классов.
866. Т. Пау. Дети нуждаются в движении.
871. А. Кенник. Деятельность Министерства просвещения Эстонской ССР по развитию сети техникумов в 1948—50 годах.
877. Рекомендуем.
878. Настольная книга для всех учителей.

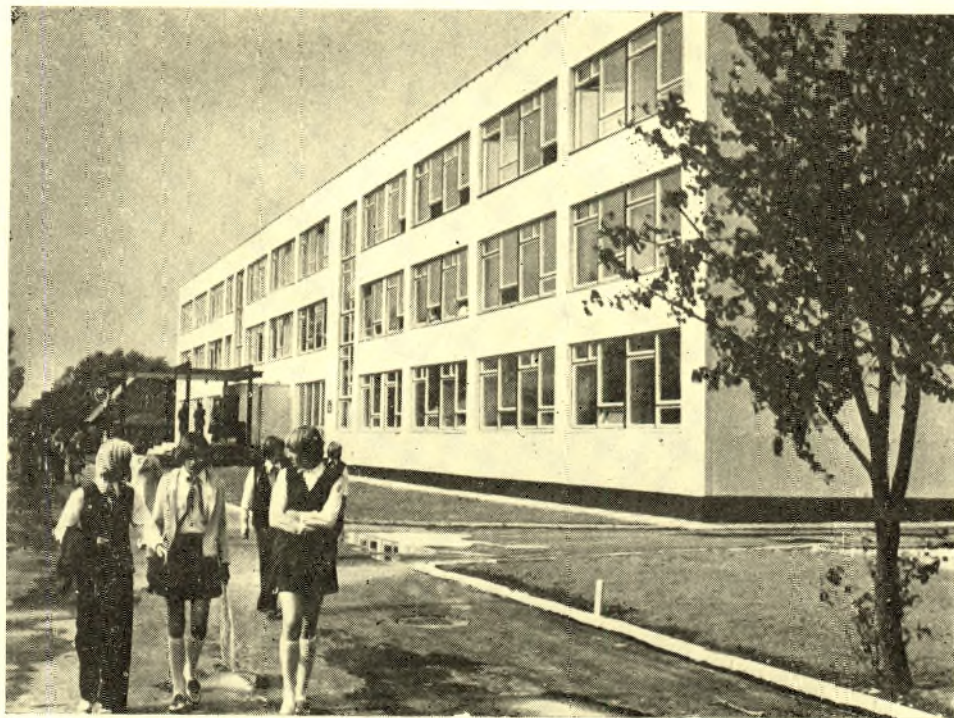


▲ 7. oktoober, Kremli Suur Palee, NSV Liidu Ülemnõukogu üheksanda koosseisu erakorraline, seitsmes istungjärk. Rahvasaadikud hääletavad NSV Liidu Ülemnõukogu deklaratsiooni «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsiooni (põhiseaduse) vastuvõtmisest ja väljakuulutamisest» poolt.

V. MUSSAELJANI foto (TASS-i fotokroonika)

▼ Paide 3. keskkool sai tänava uue hoone.

MARGUS VIIKMAA foto



л. № 77.

77 - 1330а

