

Noukogue **KOOL**

SEPTEMBER 1980





Laulupeo aujuhia
Gustav Ernesaks
Tulelõu. Vettlik.



Laulupeofuli
siirdatase
igaveselt
tulelt.

Nõukogude Kool

reportaaž

Eesti NSV 40. aastapäev on tähis, mis meie ellu toonud uut tegevus-
hoogu.

5. ja 6. juulil kõlas vabariigi 40. aastapäevale pühendatud laulupeol 27 680 suust (kooliõpilasi 13 000) vaba kodumaad, rahu ja rahvaste sõprust ülistav laul... «Innustab me laule, meeli, mõtteid Lenini partei...»

3. juulist 13. augustini k. a. olid juubeliaastapäeva auks väljas Tallinna 47. keskkooli ruumes õpilastööd, kus koos rajooninäituste paremik tütar- ja poeglaste käsitööd, kunstilooming, koolieelikute, algklassi- ja erikooliõpilaste faiesed.

Eesti NSV 40. aastapäeva juubelinäitus «Nõukogude Eesti 1980» (Eesti NSV Rahvamajandusnäituse hoones) ülevaatlikustas meie vabariigi saavutused nõukogude võimu nelja aastakümne vältel. Ainuüksi hariduse ja kultuuri vallas on palju tähelepanuväärset.

■ 1979/80. õ.-a. oli kõiki tüüpi üldhariduskoolides 217 100 õpilast, kutseharidus- ja keskeriõppeasutustes 39 400 õpilast ning kõrgkoolides 25 400 üliõpilast.

■ 1979. aastal sai keskkooli 17 890 noort, valmistati ette 1352 pedagoogi ja kultuurharidustöötajat.

■ Oskustöölisi koolitab meie vabariigis 26 kutsekeskkooli, 6 tehnikakooli ja 4 kutsekooli, kes annavad spetsialiste 109 erialal.

■ Aastatega on paranenud noorte õppimistingimused. Ainuüksi X viisaastakul ehitati 30 uut koolimaja. Toimus üleminek kabinet-süsteemile ja koolid said uusi tehnilisi ning didaktilisi õppevahendeid.



Nõukogude Kool

9 · 1980

- 4 **T. BORODKINA** Uue kooliaasta hakul ●
- 8 Koolijuhtimise probleemidest ●
- 11 **H. TOMBU** Klassijuhatajatöö organisatsioonilisi aspekte ●
- 15 **H. REINSALU** Instruktiiv-metoodiline dokumentatsioon ja kutsesuunitlus 1969~1979 ●
- 19 **M. RUTE** Kutsesuunitlusest kooligeograafia kaudu ●
- 23 **P. TULVISTE** Kultuur ja lapse verbaalne mõtlemine ●
- 27 **L. LINNUS, V. MILLER** Meie koolimuuseumid ●
- 30 **A. VALMIS** Rindlausest tänapäeva eesti keeles ●
- 35 **S. ÕISPUU** Õpikoormuse normaliseerimise võimalusi ajaloo õpetamisel ●
- 39 **A. VILLSAAR** Düsgraafiaravi abikoolis ●
- 44 **T. КАЗЕСАЛУ, В. СОКОЛЕНКО** Конкурс на владение русским языком как средством общения ●



SILVIA ÕISPUU, PTUI ajaloo õpetamise metoodika ja esteetilise kasvatuse sektori juhataja, pedagoogikakandidaat. Lõpetas 1953. a. Haapsalu Pedagoogilise Kooli, Kaugõppes õppides Tartu Õpetajate Instituudi ja TRÜ Kaugõppe Pedagoogilise Instituudi ajalooeaduskonna. Töötanud õpetajana ja õppealajuhatajana, olnud komsomoli- ja parteitööl. 1965. a. alates töötab PTUI-s. 1970. a. kaitses väitekirja ajaloo õpetamise metoodikast, mis ka praegu on põhiline uurimistemaatika.



KANNI INDRE,
TRÜ pedagoogika
kateedri vanemõpetaja.
Lõpetas 1954. a. TRÜ
loogika-psühholoogia
osakonna. Samast aastast
töötab TRÜ
pedagoogikakateedris,
kus on olnud
vanemlaborant, aspirant,
assistent ja
vanemõpetaja, kaheksal
viimasel aastal ühtlasi
TRÜ pedagoogilise
praktika üldjuhendaja.
Olnud TRÜ
ametiühingukomitee
esimees.
Ühingu «Teadus» ja
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
kursuste aktiivne lektor
pedagoogilise
psühholoogia ja
kasvatuse meetoodika
teemadel.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XXXVIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, O. NILSON, J. ORN,
T. PETERSON, V. RAAGMETS, L. RAUDSEPP, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÖNU SOO

48 K. INDRE *Koolieeliku mälu arendamine* ●

51 *Koolimuusika* ●

T. БОРОДКИНА. В начале нового учебного года.	4
О проблемах школьного руководства.	8
Х. ТОМБУ. Некоторые аспекты организации работы классного руководителя.	11
Х. РЕЙНСАЛУ. Инструктивно-методическая документация и профориентация в 1969—1979 г..	15
М. РУТЕ. О профориентации в курсе школьной географии.	19
П. ТУЛЬВИСТЕ. Культура и вербальное мышление ребенка.	23
Л. ЛИННУС, В. МИЛЛЕР. Наши школьные музеи.	27
А. ВАЛЬМИС. Сложносочиненные предложения в современном эстонском языке.	30
С. Ыйспуу. О возможностях нормализации учебной нагрузки учащихся при обучении истории.	35
А. ВИЛЛЬСААР. Лечение дисграфии в вспомогательной школе.	39
Т. КАЗЕСАЛУ, В. СОКОЛЕНКО. Конкурс на владение русским языком как средством общения.	44
К. ИНДРЕ. О развитии памяти дошкольника.	48
Школьная музыка.	51

UUE KOOLI- AASTA HAKUL

TAISSIA BORODKINA

Möödunud õppeaasta oli rikas suursündmuste poolest, mis jätsid sügava jälje ideelis-poliitilisse kasvatustöösse meie koolides. Tähistasime ju V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva, möödus 35 aastat ajaloolisest võidust fašistliku Saksamaa üle, pidulikult möödus Eesti NSV 40. aastapäeva tähistamine ja nüüdsest kanname meie vabariigi lipul Lenini ja Rahvaste Sõpruse ordeni kõrval ka Oktoobrirevolutsiooni ordenit.

Praegu on kõikides töökollektiivides tähelepanu keskmes sotsialistlik võistlus NLKP XXVI kongressi auks, mis kutsutakse kokku 23. veebruaril 1981. aastal. See suursündmus meie rahva elus vajutab oma pitseri ka üldhariduskoolide ettevõtmistele 1980/81. õppeaastal. Ent käesolevat aastat iseloomustavad veel EKP ja ELKNÜ 60. aastapäeva tähistamine ning koos aasta lõppemisega tõmmatakse joon alla ka X viisaastaku saavutustele.

Seega võib täie veendumusega öelda, et käesolev aasta pakub palju võimalusi töötajate poliitilise ja tööalase aktiivsuse tõstmisel, vaatamata sellele, millises majandusharus ta ka ei töötaks. Ent omakorda seab ta meie haridusorganite, koolikollektiivide ja parteialgorganisatsioonide ette uued vastutusrikkad ülesanded oma töö edasiseks täiustamiseks noore põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel. Uue inimese kodanikuküpsuse alusmüüri laotakse kindel põhi juba lasteaias, algkoolis ja kooli-

välistes lasteasutustes. Just neil aastail pannakse alus lapse maailmavaatele, iseloomule, käitumisele.

Need asutused tihedas koostöös kodu ja üldsusega kannavad suurt vastutuskoormat meie noorsoo kasvatamisel. On vastuvaidlemata selge, et koolieelses lasteasutuses ja koolis saab alguse noore kodaniku iseloomujoonte kujundamine ning saavad selgeks mõisted aust ja õiglusest, vaprustest ja kangelasliikkusest, headusest ja õiglusest, seitsimehelligusest ja sõprusest, väärlikusest ja kohusetundest. Koolipingis omandavad õpilased oma esimesed tööharjumused, siit viiakse kaasa armastus kodumaa vastu.

Tänapäeval, mil praktiliselt enamik noori astub ellu keskharidusega, kasvab pidevalt nõudmine haritud tööliste ja maatöötajate järele. Seepärast on täiesti mõistetav NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasiseks täiustamisest», mis jääb juhendiks meile kõigile.

Nüüdiskool pole enam lihtsalt õppeasutus, kus saadakse teadmisi ühest või teisest ainevaldkonnast, vaid kõrge sotsialistliku kultuuri sepikoda, kus komplekselt töötatakse välja ja viiakse ellu noore põlvkonna kommunistliku kasvatusstrateegia ja taktika, selle vormid ja meetodid. Täna kõlab eriti aktuaalselt V. I. Lenini juhtimõtte, et noorte õpetamine ja kasvatamine on eelkõige neis kommunistliku moraali kasvatamine. Aruandekõnes NLKP XXV kongressil rõhutas L. I. Brežnev kompleksse kasvatuspõhimõtet, mis orgaaniliselt ühendab ideelis-poliitilise ja töökasvatuse noorsoo kõlbelise karastatusega.

Seega on kompleksel kasvatusel üks kindel eesmärk: kujundada noores inimeses Nõukogude kodaniku iseloomujooni, kasvatada kommunistlikku isiksust. Pida gem meeles, et tänane abiturient on homme tööline, kes viib ellu XI viisaastaku esimeseks aastaks plaanitatut, et tänane esimese klassi õpilane viib XXI sajandisse neid ideaale, mida me temas täna kujundame.

Rakendades igapäevatöösse NLKP XXV kongressi suuniseid ja koolielus väga tähtsat NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsust, anti EKP Keskkomitee XV pleenumi otsuses kindlad ülesanded koolile ja kõigile tema abilistele ning kogu üldsusele noorsoo kommunistliku kasvatamise edendamiseks.

Nimetatud pleenumi otsus kohustas Haridusministeeriumi ja haridusosakondi, koolikollektiive, koolieelseid ja kooliväliseid lasteasutusi osutama suurt tähelepanu teadmiste aluste omandamise ja laste kommunistliku kasvatuskompleksse orgaanilisele ühitamisele, kooli kasvatusliku osakaalu edasisele tõusule.

Ei saa öelda, et meie vabariigis oleks tehtud vähe üldise keskkhariduse kindlustamiseks ja õppeedukuse parandamiseks. Ent rahul ei saa olla õpilaste koolist väljalangevusega ja seda eriti keskkooli vanemas astmes. Samal ajal üleminekuga üldisele keskkharidusele muutus ka üldhariduse sisu: tõusis kasvatus osakaal õppeainete kaudu. Opetajate käsutuses on mitmeid uusi meetodilisi juhendeid ja käsiraamatuid, nüüdisaegseid õppekomplekte, mille väljaandmine jätkub. Kõike seda tuleb vaid praktilises igapäevatöös laialdasemalt kasutada.

Üldise keskkhariduse kindlustamisel on oma osa kabinetsüsteemil. Kõigis keskkoolides ja pooltes 8-klassilistes koolides on välja ehitatud ajakohased ainekabinetid. Suurt abi osutasid selles töös šeffettevõtted. Hulk koole, nagu Tallinna 33. keskkool, Tallinna 3. õhtukeskkool, Narva 4. keskkool, Loksa keskkool ja paljud teised, on ülevaatuste käigus tunnustatud parimaiks. See kõik on meeldiv. Ent on veel üks külg, mille üle mõelda: kuidas kabinetingimustes tõsta õpilaste teadmiste kvaliteeti, täiustada nende kommunistlikku kasvatamist. Ainuüksi hea kabinet ja eeskujulik sisustus ei kindlusta edasiminekut õppe- ja kasvatustöös.

Erakordset tähelepanu tuleb koolides osutada töökasvatusele kui kommunistliku kasvatus tähtsaimale koostisosale. Nõuab ju keskkoolilõpetanute orientatsioon tulevate tööle tõelist murrangut nii õpilaste kui ka lastevanemate hoiakus, ent mõnel pool ka õpetajate eneste hulgas. Selleks tuleb igati parandada tööõpetuse taset, arendada kutsesuunitlustööd, nõuda iga aineõpetaja panust sellesse.

Nagu teada, on meie vabariigis kolm õppe-tootmiskombinaati — Kalinini rajoonis ning Kohtla-Järve ja Narva linnas, kus keskkoolilõpilased saavad esmased tööharjumused ja ettevalmistuse tööks rahvamajanduses. Ent ometi nende kombinatide töökorraldus ja materiaalne baas ei vasta veel tänapäeva nõuetele ja ees seisab suur töö. Paljud koolid on tootmistehhid ja -klassid loonud šeffettevõtete ja majandite juurde. Kuid nagu näitab praktika, on paljudes kohtades õpitavate erialade nimekiri ahtake. Sellele juhtis tähelepanu ka EKP Keskkomitee, kui ta õppis tundma Tartu rajooni koolide ja šeffmajandite koostööd õpilaste tööks ja eluks ettevalmistamisel. Soovitati avardada võimalusi õpitavatel erialadel. Loomulikult ei käi see ainuüksi Tartu rajooni kohta.

Üheks populaarsemaks töökasvatuse vormiks on muutunud töö Eesti Õpilasmalevas. Ent kahjuks juhtub sedagi, et kommunistliku kasvatus efektiivne vorm on mõnel pool muutunud jahiks «pikale rublale».

Eelkõige tuleb silmas pidada nii tööõpetuse tundides kui ka tootmiskombinaatides, tööbrigadides, koolimetskondades, töö- ja puhkelaagrites ning mujalgi, et õpetajad, juhendajad ja meistrid ei osutaks tähelepanu mitte üksnes õpilaste tööoskuste ning vilumuste õpetamisele, mida on tarvis üheks või teiseks tööks, vaid kujundaksid oma kasvandikes selliseid kõlbelisi iseloomujooni nagu tööarmastus, austav suhtumine töösse ja tööinimesesse, oskust elada ja töötada tootmiskollektiivis, teadlikku distsipliini ja töökultuuri, hoolikat ja heaperemehelikku suhtumist ühiskonna vallas.

Ühesõnaga, tööõpetuse ja -kasvatuse protsessis tuleb märkamatu kujundada noorte ideelis-kõlbelist maailmavaadet ja veendumusi. Töö peab saama igale noorele vajaduseks, tooma talle rõõmu ja rahuldust. Ent tihti peale me ei pööra sellisele analüüsile õpilaste töökasvatuse esmast tähelepanu.

Laialdasemalt peame kasutama kutsesuunitluselases töös kohtumisi erinevate elukutsete esindajatega, konsultatsioone, mis on seotud elukutsevaliku ja tööõppakumise oma kodukohas ning korraldama taolisi üritusi nii koolides kui ka ettevõtetes ja majanduses. Kooli ülesanne pole anda õpilastele mitte üksnes teatud kogus teadmisi ja töökogemusi, vaid kujundada õpilastes teaduslikku maailmavaadet, kõrgeid moraalseid-poliitilisi omadusi, äratada neis huvi poliitiliste teadmiste vastu, igati arendada neis poliitilist aktiivsust.

L. I. Brežnev on öelnud, et nõukogude kool ei valmista ette lihtsalt haritud inimesi, vaid vastutab selle eest, et tema seinete vahelt astuksid ellu poliitiliselt haritud, ideeliselt veendunud kommunismi eest võitlejad.

Juhindudes neist sõnadest, on paljude koolide parteialorganisatsioonid koos pedagoogiliste kollektiividega välja töötanud kindla süsteemi, kuidas õpilasteni viia V. I. Lenini teoreetilist pärandit ja parteidokumente.

Kooliellu on kindlalt juurdunud teoreetilised konverentsid, agitbrigadid, lektorite grupid, korraldatakse dispuute, elavenenud on punaste jäljeküttide tegevus. Kuid nii pole see kaugeltki igal pool. Ei saa mööda minna faktist, et vaid üks kolmandik vanemate klasside õpilastest on haaratud ajaloo ja ühiskonnaõpetuse ringide tööga, on noori, kes harva loevad ajalehti ja ajakirju, ei oska iseseisvalt kasutada poliitilist kirjandust. Vähe korraldame koolides küsimuste ja vastuste õhtuid, dispuute aktuaalsetel ühiskondlik-poliitilistel teemadel. Üheks põhjuseks on kindlasti see, et mõnes koolis puuduvad oma meetodid õpilastes tõelise huvi äratamiseks poliitiliste teadmiste vastu.

Laialdasemalt tuleb kasutada leninlikke õppetunde, ühiskondlik-poliitilisi loenguid, seminare, kohtumisi. Enam on vaja haarata õpilasi ettekannete ja referaatide koostamisega ühiskondlik-poliitilistel teemadel, elavdada lektorite gruppide tegevust.

Vähem tähtsad pole ka poliitinformatsioonid. Oigesti teevad need parteialgorganisatsioonid, kes pidevalt hoolitsevad selle eest, et õpilased saaksid õigeaegselt asjalikku informatsiooni meie partei ja riigi sise- ning välispoliitikast.

On aga juhte, kus poliitinformatsiooni nisse suhtutakse formaalselt: neid korraldatakse juhuslikult, materjale esitatakse primitiivselt. Vähe kasutatakse oma linna, rajooni või koduvabariigi tähtsamaid sündmusi.

Seoses ülevabariigiliste ühtsete poliitpäevade korraldamisega tuleb igal parteialgorganisatsioonil hoolikalt läbi mõelda vestluste ja kohtumiste temaatika, et see ei oleks ainult silmaringi avardavat laadi, vaid arendaks nende poliitilist teadlikkust ja kujundaks kommunistlikke veendumusi.

Meie vabariigi tingimustes, kus peale eestlaste elab veel teisi rahvusi, vajab erilist tähelepanu internatsionalistlik kasvatatus. Tehtud on palju. Sisukas on näiteks Tallinna 31. keskkooli tegevus, kuulsad selle kooli sõprusfestivalid. Selletaolisi näiteid võiks tuua üle kogu meie vabariigi.

Parteialgorganisatsioonide tähelepanu keskmes peab olema vene ja eesti õppekeelega koolide koostöö. End õigustavad sellised ettevõtmised, nagu ühised puhkeõhtud, spordivõistlused, komsomolikoosolekud, töö- ja puhkelaagrid ja palju muud. See tuleb kasuks nii sõprusidemetevgevdamisele kui ka õpilaste keelepraktikale.

Viimastel aastatel on tõhustunud kõlbeline kasvatatus. Tõeliseks reilvaks õpilaste kõlbelisel kasvatamisel osutasid L. I. Brežnevi mälestusteraamatud «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudismaa». Paljudes koolides korraldati nende raamatute põhjal teoreetilisi konverentse, mis andsid oma-poolse panuse õpilaste kõlbelise palge kujundamiseks. Mullu töötas EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakond välja vastavad soovitusel kõlbeliseks kasvatustööks ning saatis need partei linna- ja rajoonikomiteedele. Ka 1979. a. õpetajate augustinõupidamistel oli keskseks teemaks õpilaste kõlbeline kasvatatus ning see jääb meie pedagoogiliste kollektiivide tähelepanu keskmesse ka käesoleval õppeaastal.

Suur osa selles töös on pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonil, nende mitmekesisel ideelis-poliitilisel ja tööalasel tegevusel. Selle tulemusena peame igas õpilases kujundama nõukogude patrioodi ja internatsionalisti õilsaid iseloomujooni, kommunistlikku töössesuhtumist ja ühiskondlikku

aktiivsust, sotsialistlikku humanismi ja kollektiivsust.

Siin seisab koolikollektiividel ja parteialgorganisatsioonidel ees veel suur töö. Tuleb kaasa haarata töökollektiivid, et kindlustada töö edukus nii koolis kui ka laste elukohas. Palju abi saavad anda lastevanemad.

Ent see omakorda eeldab tihedat koostööd kooli ja kodu vahel. Kool peab hästi tundma neid tingimusi, millistes elavad nende õpilased, vajaduse korral otsima teid ja võimalusi koduse kasvatusetõhustamiseks, senisest enam pakkuma lastevanematele pedagoogilise enesetäiendamise võimalusi. Nimelt õpetaja, klassijuhataja on kutsutud ja seatud selgitama lastevanematele, milliseid kasvatusprobleeme tuleb ühel või teisel puhul lahendada, andes vanematele sellekohast pedagoogilist abi. Ei ole saladus, et kodune liigne hoolitsus laste heaolu eest lööb nii mõnigi kord mõra kõlbelisse kasvatusesse. Jean-Jacques Rousseau on öelnud: kindel viis inimest rikkuda on anda talle kõik ja temalt mitte midagi nõuda.

Kooli kohus on hoiduda liialdustest ja kasvatada tagasihoidlikkust oma õpilastes, nende käitumises, riietuses, meelelahutus-tes. Ja õpetada seda õpilastele, ning kui vaja, ka lastevanematele.

Kooli, kodu ja üldsuse liit peab tugev-nema ka elukohajärgses töös. Sellest tule-nevalt järgmine probleem: õpilaste otstar-bekas vaba aja kasutamine. Omapead jäe-tud laste tegevusetuse tagajärjeks on pahatihti õiguserikkumised, mille protsent on veel küllaltki kõrge.

Klassi- ja kooliväline tegevus tuleks korraldada nii, et see haaraks õpilaste tunni-välist vaba aega. Reserve selleks tööks lei-dub ka puhkepäevadel ja koolivaheaegadel. Analüüsigem, kas haarame kõiki õpilasi ühiskondlike õpilasoorganisatsioonide, rin-gide ja kooliväliste lasteasutuste tööga. On see meil planeeritud otstarbekalt ja tule-musrikkalt?

Vastused neile küsimustele ongi üks täht-samaid komponente õpilaste kasvatusel paindlikul lähenemisel. Õpilaste vaba aja arukat korraldust tuleb lahendada plaani-päraselt, kõikihaaravalt ja pedagoogiliselt hästi läbimõeldult, kaasa tõmmata kõik asjaosalised organid, ka üldsus. Ent koor-dineerivaks keskuseks töös õpilaste elu-kohas ja vaba aja sisustamisel jääb ikkagi kool.

Me kõik vastutame selle eest, et meie homme vahetus kasvatusetugevaks ja ter-veks, mitte ainult vaimselt, vaid ka kehali-selt. Seepärast kasutagem kooli kui elu-kohajärgse kasvatusetöö keskust ka õpilaste kehaliste võimete arendamisel, nende seas spordi propageerimisel.

Rääkides kommunistliku kasvatustöö kompleksusest, ärgem unustagem, et selle elluviimisel on määratu tähtsus õpetaja sõnal, mida kasvataja kinnitab oma tegudega, s. o. isikliku eeskujuga. Kas mitte sõna ja teo vastuolus pole mitmete koolide puudujäägid kõlbelises kasvatuses?

Kõlbelise kasvatusedukuse peamine tegur on vastava kõlbelise mikrokliima loomine koolis, mille aluseks jääb õpilase isiksuse austamine, hoolitsus selle eest, et samal ajal ka õiglus ja arukas nõudlikkus.

Tänapäeva koolielu üks valusamaid probleeme on õpilase positsioon, koht õpetaja kasvatusprotsessis, õpilase ja õpetajate vahelised suhted, ent samuti õpilase ja õpilaskollektiivide vaheline kontakt. Nad peavad olema liitlased kogu kasvatustöös. Kõlbeline kasvatus nõuab usaldust, ent teatud määral isegi intiimsust, südamlikkust õpetaja ja õpilase vahelistes suhetes. Paljut, mis õpilast erutab, eriti just noorukieas, ei öelda välja ei miitingul ega dispuudivaidlustes, isegi klassikoosolekul mitte. See vajab vahel õpetaja ja õpilase vahelist neljasilmajuttu, erilist taktitunnet, erilist suhtlemiskultuuri.

V. Suhhomlini on kirjutanud: «Olen veendunud, et kasvatusprotsess ilmneb kasvataja ja kasvatatava vaimse elu ühtsuses — nende ideaalide, püüdluste, huvide, mõtete ja üleelamiste ühtsuses.» Iga pedagoogiline kollektiiv peab oma õpilastele andma eeskuju kõlbeliste suhete, oma moraalse käitumisega, mis vastaks sellistele kõlbelistele ideaalidele, mida nad tahaksid kasvatada oma õpilastes.

Ka sel õppeaastal jääb kogu meie vabariigi parteiorganisatsiooni, iga koolikollektiivi esmaülesandeks NLKP XXV kongressi ühe põhinõude järgimine: õpilaste õpetamise ja kommunistliku kasvatamise kompleksuse süvendamine. Eriti nüüd, NLKP XXVI kongressi künnisel, peab iga kooli parteialgorganisatsioon sügavalt analüüsima selle põhinõude täitmist. Järjekordse parteikongressi eel on õige aeg teha kokkuvõtteid, kuidas kollektiivis täidetakse partei ja valitsuse koolimäärust õpilaste tööks ja eluks ettevalmistamise kohta, samuti NLKP Keskkomitee ideoloogiaotsuse suuniseid. Loomulikult valmib igas parteialgorganisatsioonis eriplaan järjekordseks parteifoorumiks valmistumiseks. See dokument andku kindlad suunad selleks, kuidas veelgi suurendada parteiorganisatsiooni mõjujõudu igas koolielu valdkonnas.

Arvestades pedagoogilise töö ideoloogilist iseloomu, tuleb kõigil parteiorganisatsioonidel igapäevatöös silmas pidada: ideoloogiliste seisukohtade selge esiletoomine igas õppeaines, arvestades õpilaste vanuselisi iseärasusi; iga klassi- ja koolivälise ürituse

korraldamisel kindlaks määrata nende ideoloogiline mõjujõud.

Möödunud õppeaasta juubelitähtpäevad andsid igale koolikollektiivile rikkalikke kogemusi õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel. Kasutagem neid oskuslikult siis alanud õppeaasta kasvatustöö korraldamisel. Viigem iga õpilase teadvusse need suurepärasead saavutused, mis meie vabariik on talletanud nõukogude võimu 40. aasta jooksul. Suurepärasest materjali pakuvad selleks igale õpetajale NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaadi, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe esimese asetäitja seltsimees V. Kuznetsovi ja EKP Keskkomitee esimese sekretäri seltsimees K. Vaino kõned Eesti NSV 40. aastapäevale pühendatud juubelikoosolekul Tallinnas 4. juulil. Selgitagem õpilastele, milliste suurepärase töösaavutuste eest on Eesti NSV-d autasustatud Lenini ja Rahvaste Sõpruse ordeniga ja miks lisandus neile veel üks kõrge autasu — Oktoobrerevolutsiooni orden. Seda kõike saab oskusliku käsitluse korral õpilasteni viia meie vabariigis korraldatavatel ühtsetel poliitpäevadel.

Käesoleval, 1980/81. õppeaastal jäägu samuti iga parteiorganisatsiooni tähelepanu keskmesse EKP ja ELKNÜ 60. aastapäeva väärilise tähistamisega seotud ettevõtmised.

Et iga õpetaja on ideoloogiarinde töötaja, on parteialgorganisatsiooni peaülesanne õpetajate ideelis-poliitiliste teadmiste pideva täiendamise eest hoolitsemine. Meie ees seisab praktiline ülesanne — igale õpetajale kõrgem poliitiline haridus. Relvastagem esmajärjekorras meie õpetajaid marksistlik-leninliku eetika alustega (teoreetilised seminarid, pedagoogilised loengud, vastava kirjanduse kättesaadavus jne.), sihipäraselt suunata seda tööd ja juurutada omandatud kogemused igapäevasesse õpetaja kasvatustöösse, eriti silmas pidades kõlbelise kasvatusega seotud probleeme. Seniest enam kasutagem ja levitagem nii meie kui ka vennasvabariikide parimate õpetajate töökogemusi õpilaste kõlbelisel kasvatamisel, näiteks on suurepäraseid tulemusi saavutanud Valgevene NSV õpetajad.

Õpetajate augustinõupidamistel olid kõne all meie rahvahariduse edasise arengu põhisuunad. Kool ja tema mured ning vajadused on kogu parteiorganisatsiooni, kogu üldsuse tähelepanu keskmes, sest meie ülesanne on vastutusrikas — kasvatada sirguvat põlvkonda, tulevasti kommunismiehitajaid.

Viigem siis edukalt ellu neid põhinõudeid ka 1980/81. õppeaastal, NLKP XXVI kongressi aastal, uue viisaastaku esimesel aastal.



KOOLIJUHTIMISE PROBLEEMIDEST

Kasvatustöö süsteemi kohta koolides avaldame mõned mõtted Vene NFSV teeneliselt õpetajalt, Moskva 825. keskkooli direktorilt pedagoogikakandidaadist VLADIMIR KARAKOVSKILT, kes võttis osa Tallinnas toimunud üleliidulisest sümposiumist «Õpetaja ja õpilaste vaheline interaktsioon kommunistliku kasvatusprotsessis» ning esines 6-tunnise loengutsükliga koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna kuulajatele. Allõelduga ei ole tahtud anda retsepte, retsepte koolitöös ta eitab. Olgu selle tõenduseks järgmine seik. V. Karakovski oli üks viimaseid, kel oli õnne tutvuda V. Suhhomlinskiga koolis, näha teda töö juures. Kui ta oli naasnud kodumaille Tšeljabinskisse (26-aastasest pedagoogistaažist on ta alles paar viimast moskvalane, pärast kandidaadikraadi kaitsmist), päriti talt õhinal, mida evitada hakata. «Mittet midagi,» väitis V. Karakovski veendunult, «sest nii, nagu Suhhomlinskil ei tule niikuinii kellelgi välja. Teda korrata ei saa». See aga ei tähenda hoopiski, et koolijuht ei peaks olema palju kuulinud, palju näinud, et sünteesi, mõtte- töö ja katsetuste sulatusahjus luua oma süsteem.

MEIE INTERVJU

Mis on koolijuhtimise eesmärk?

Tuleb oma kooli tundma õppida, väga hästi tundma õppida ning mikrorajooni samuti. Kui paluda mis tahes kooli direktorilt anda oma koolile iseloomustus, selgub sageli, et see on subjektiivne. Koolijuht peab aga suutma anda objektiivse hinnangu, ei saa juhtida kooli üldse, võib töötada ainult konkreetsetes koolis konkreetsetes tingimustes. Koolijuhtil on vaja teada, mis tingimustes elavad tema kasvandikud, kes on nende vanemad, millega nad tegelevad. Oluline on isegi perekonna suurus, ka see määrab viisi, kuidas pedagoog peab lapsele lähenema.

Teiseks tuleb hästi teada enese ja pedagoogide kollektiivi võimeid ja reserve ning neid arvestada.

Viimastel aastatel on sõna «süsteem» tunginud koolielu kõigile aladele, meil on hindamissüsteem, kasvatustöö süsteem, aga ka õiguskasvatuse süsteem jne. Koolivälised organisatsioonid pakuvad välja oma süsteeme. Direktor, kes kohusetundlikult püüab kõige nõutavaga toime tulla, töötab küll palju, kuid kulutatud energia kvantiteediga kvaliteeti ei saavuta. Tema esmaülesanne peaks olema võidelda ülesannete laviiniga, mis kooli uputab, näha peamist oma koolis. Ainus tee selleks — luua oma töösüsteem, oma kooli kasvatussüsteem. Kasvatustöö süsteemi võime kujutada viietasemelisena: üldriiklik, liiduvabariiklik, regionaalne (suured linnad, asulad), lokaalne (kooli mikrorajoon) ja kooli tase. Kui seda piltlikult võrrelda püramiidiga, siis püramiidi põhja moodustaks üldriiklik tipu aga kooli kasvatustöö süsteem, kusjuures viimane kasvab välja esimesest, toetub sellele, aga ei pea olema ega võigi olla üldriikliku kasvatussüsteemi täpne koopia. Kõigile nimetatud tasemetele ühised on pedagoogika üldiste seaduspärasuste arvestamine, eesmärkide ühtsus ja ühine kasvatustöö põhisuund. Spetsiifiliselt tuleb aga igal tasemel üldeesmärgid üle kanda konkreetseteks ülesanneteks, laiendada praktiliste kasvatajate ringi, mida «madalama» tasemega tegemist, seda enam kasvavad subjektiivse faktori osa ja kasvatussüsteemi variantide rohkus. Kõige keerulisem on viia iga koolini, iga õpetajani

üldriiklikud eesmärgid ja kommunistliku kasvatus-
eelseesmärgid, et neid operatsio-
naalsel tasandil vastavalt konkreetsetele
tingimustele lahendataks.

Kas igal koolil peab olema oma kasva- tustöö süsteem?

Jah, peab. Me kasutame palju mõisteid
süsteemne lähenemine ja kompleksne lähe-
nemine. Esimest võime kasvatustöös vaa-
delda kui strateegiat, teist kui taktikat,
võtit süsteemi tööerakendamiseks. Kus
puudub süsteem, seal ei saa rääkida ka
komplekssest kasvatamisest.

Nagu juba öeldud, ei saa kooli kasvatus-
töö süsteem olla üldriikliku kasvatussüs-
teemi vähendatud koopia. Ei ole kahte
täiesti ühesugust kooli ja seetõttu ei saa
eri koolid teha kasvatustööd täiesti ühe-
suguselt. Süsteemi ei saa anda ülaltpoolt
määruste ja dekreetidega, iga kool peab
selle ise enda jaoks välja töötama. Meil
on olemas kasvatustöö näidisprogramm.
Hea ja vajalik materjal, kuid seda tuleb
kasutada loovalt. Iluuisutajatest ei jõua
tippu see, kes tuleb hästi toime kohustus-
liku programmi — koolisõiduga. Ka seda
peab ta oskama, kuid tippusid selekteerib
vabakava — oskus väljuda stampidest, kas-
utada oma teadmisi ja oskusi loovalt. Seda
ei suuda igaüks, kuid pedagoog peaks
suutma. Tänapäeva keerukat õpilased
nõuavad ka keerukat õpetajat. Päevakor-
ral on loov töö, töö sügavus. On väga huvi-
tavate ideedega direktoreid, kellel aga puu-
dub baas nende realiseerimiseks. Ei saa
jätta tegemata igapäevast, halli tööd ja
minna kohe keeruliste, huvitavate ülesan-
nete juurde. Reatöö nagu koolisõitki on
aluseks loovale tööle, väljumisele stampi-
dest.

Eredaid kasvatustöö süsteemide näiteid
on Anton Makarenko, Vassili Suhhomlin-
ski ja Fjodor Brjuhovetski kõrval teis-
telgi. On mõeldav koole tüpiseerida ja luua
neile kasvatussüsteemide näidisvariante.

Mis mahub kooli kasvatustöö süsteemi mõistesse?

Kooli kasvatustöö süsteem on lastekollek-
tiivile ja õpilasisiksusele sihipäraselt suu-
natud kasvatusmõjude terviklik dünaami-
line ühtsus, mis realiseerib konkreetsetes
sotsiaalsetes tingimustes kommunistliku
kasvatuse üldriiklikke eesmärgi.

Sellesse mõistesse mahuvad kooli tege-
vusprintsibid, kasvatustöö sisu, põhisuu-

nad, organisatsioonilised vormid ja juhti-
mine.

Moskva 825. keskkooli tegevusprintsipi-
de valikul oleme lähtunud järgnevast:

□ Hea on kool, kus igal lapsel on hea olla.
Seega realiseerime A. Makarenko mõtet,
et kool peab täitma lapse sotsiaalse kaitse
funktsiooni.

□ Õpilane on paljuski selline, millisena
teda tahab näha täiskasvanu (nn. päeva-
lille-efekt). Lapsed on väga reaktiivsed,
kui õpilane tunnetab, et temalt siiralt
oodatakse head, pöörab ta õpetaja poole
hea külje, ja vastupidi. On muidugi eran-
deid, kuid enamiku suhtes võib seda kind-
lalt väita. Seega Makarenkolt on laenatud
mõte läheneda õpilasele optimistliku hüpo-
teesiga.

□ Suhhomlini pedagoogilise pärandi
kullafondist on üle võetud idee, et iga õpi-
lane on potentsiaalne talent. Ei ole vaja
kõiki õpilasi viiemeesteks teha, las õpilane
teeb hästi seda, mida oskab. Õpetajate
ülesanne on leida õpilases see, mida ta
kõige paremini oskab, ning arendada seda
külge, et kompenseerida puudujääke mõnel
teisel alal.

□ Kooli ülesanne on kompenseerida kodu-
kasvatuse puudujääke. Praegu on üksikute
laste aeg. Seda ainukest (heal juhul kahte
last) ümbritseb ema, isa, vanaemade ja va-
naisade hool. Laps aga vajab omataoliste
seltsi, ja seda annab kool. Isa puudumist
perekonnas aitab mõneti kompenseerida
sõprus endast vanemate (tublide) poistega.
Moskva 825. keskkoolis kasutatakse noore-
mate klasside poiste kasvatamisel vanema-
te klasside poiste abi. Mitmed on nii leid-
nud endas pedagoogikutsumuse ja siirdu-
nud õppima pedagoogilisse instituuti.

□ Erinevavanuseliste kollektiivi kui kasva-
tusvahendi loomisel ei saa kooli keegi asen-
dada, kusjuures kollektiiv iseenesest ei ole
eesmärk, see on vahend eesmärkide saavu-
tamiseks.

Kasvatustöö sisu on olemas näidisprog-
rammis, kuid iga kool peaks reaalselt
kaaluma, mida ja mis mahus teha. Ühe ega
ka kahe tööaastaga selle äratundmiseni ei
jõua.

Kasvatustöö põhisuunad olenevad konk-
reetse kooli tingimustest eriti. 825. koolis
näiteks polnud kollektiivi ning selle loo-
mine sai esimeste tööaastate põhisuunaks.

Kasvatustöö organisatsiooniliste vormide
sisse kuulub hästi läbimõeldud reaalsete
plaanide koostamine. Tuleb püüda selle
poole, et plaanid saaksid reaalsed, täideta-
vad, et ikka vähem satuks sinna ülesan-
deid, mis jäävad tegemata. Siia kuulub ka
õigesti organiseeritud koostöö kooli šeffide,
kooliväliste asutuste ja lastevanematega,
töö kooli mikrorajoonis. See omab üha

suuremat tähtsust, sest kool ei ole suletud süsteem, ta on nn. õpilase — koolist muutunud piirkonna — kooliks. Igasuguste staapide ja komisjonide loomine peaks toimuma kooli initsiatiivil.

Kasvatustöö sisu, põhisuunad ja organisatsioonilised vormid, mis kasvavad välja kooli tegevusprintsipiidest, on aluseks kooli juhtimisel uuel, kõrgemal tasemel, millel omakorda on kahtlemata tagasimõju tegevusprintsipiidele.

Kooli kasvatustöö süsteemi kujundamine algab eesmärgi seadmisest, millele vastavalt valitakse tegevuse süsteem.

Kuidas mõõta kooli kasvatustöö efektiivsust?

Alguses võtsime aluseks üsna elementaarsed kriteeriumid. Need on fakti, suhtumise ja aja kriteerium. Tähendab, sedastasime ürituse hindamisel, kui palju õpilasi võttis sellest osa ning kuidas lapsed tehtavasse suhtusid. Meil on olemas lõpetanute kartoteek, kus fikseeritakse nende elukäik esimese viie aasta jooksul. See näitab, millised kodanikud saavad kooli kasvandikest.

Nüüd lähtume uutest kriteeriumidest:

□ kogu kooli õppe- ja kasvatustöö mõistlik korraldus, täpne rütm ja ratsionaalne organiseerimine. Kogu aeg ei saa töötada ühesuguse rütmiga, selles peavad olema oma tõusud ja mõõnad ning kooli pulssi peab tunnetama;

□ koolielu emotsionaalne küllastatus. Kogu tegevust, kooli oma eriti, ei saa ratsionaalsele rajada. Õpilased vajavad nii emotsioone kui ka romantikat;

□ põlvkondade loov koostöö. Valesti teeb täiskasvanu, kes loodab kasvatada moraallugemisega. Tõeline kasvatustöö toimub siis, kui õpetaja unustab, et ta kasvatab, ja õpilane ei saa aru, et teda kasvatakse. Heatahtlikeks kujunevad suhted, kui õpetajate kollektiiv on õpilastele eeskujuks:

□ iga pedagoogi peaks huvitama tema õpilaste väärtusorientatsioonide iseloom, see, mida nad hindavad ja kalliks peavad, aga ka see, mida nad põlgavad ja mida nad kalliks ei pea.

Mõned näited teie kooli kasvatustöö süsteemi kohta?

Üldpõhimõtetest on räägitud. Mõned näited võib tuua ülekoooliistelt kompleksüritustelt, mille puhul on silmas peetud, et nad tooksid vaheldust koolielu rütmi ja

rikastaksid õpilasi emotsioonidega. Meie kool kannab P. Kortšagini nime ja iga õppeaasta alguses toimub nn. kortšaginlaste töökümnapäevak. Õpilased leiavad endale töörinde ise. 22. septembril toimub nn. Kortšagini tund ja sel päeval tehakse kokkuvõtte kümnapäevaku tulemustest.

Traditsioonilisi üritusi on meil kavas igas kuus. Üks omanäolisemaid on talilaager jaanuarivaheajal, 1.—5. klassi õpilastele ühepäevane, vanematele kolmpäevane. Need on huvitavalt planeeritud päevad, mille korraldamisel oleme palju eeskujut võtnud A. Makarenko pedagoogilisest pärandist (lipuvalve, eri vanuses õpilaste rühmad, kelle eesotsas komandör).

Väga huvitavalt, leidlikult ja eakohaselt on kavandatud olnud teadmiste ja loova töö püha märtsis. Aprillil on meil traditsiooniliselt Lenini kuu, sellel kuul korraldame teise töökümnapäevaku. 22. aprillil hommikul tullakse kooli kell 5.23 ja siis läheb kogu kool, suur ja väike õpilane paaris, lilledega Punasele väljakule. Igavesse tule juures anname kätte komsomolipiletid ning sealt tulles tervitame tõusvat päikest. Toodud näited kuuluvad aasta tuugiürituste hulka.

Väga tähtsaks peame suhtlemist sotsiaalse keskkonnaga, milles kool asub. Ühe pühapäeva kuus ohverdavad õpetajad koolile ja lastele, sel päeval on kooliukseks avatud kõigile soovijaile. Need on huvitavad üritused, kuhu on haaratud kogu koolikollektiiv, lauldakse ühislaule, toimuvad kohtumised huvitavate inimestega. Et neid ei hakataks võtma tantsupidudena, oleme tantsu hoopis ära jätnud. Osavõtjaid jagub.

Oleme sisse viinud range nõude analüüsida kõiki oma üritusi. See toimub kolmel tasemel: analüüsivad õpetajad, õpilasaktiiv ja seejärel teatatakse tulemused kogu koolikollektiivile. Peame väga tähtsaks õpetada õpilasi analüüsima oma tööd, suurürituste hindamisel omandatud kogemused saavad orientiiriks klasside töö korraldamisel ja sellele hinnangu andmisel.

Veel tahan rõhutada: mida me ka ei teeks ja planeeriks, kuidas me kooli ka materiaalselt ei varustaks, peamine sõna on öelda õpetajal, tema isiksusest oleneb kui mitte just kõik, siis väga palju ometi.

Kokku seadnud
VIIVI EKSTA

KLASSI- JUHATAJA- TÖÖ ORGANISATSIOO- NILISI ASPEKTE

HILJA TOMBU

Miks paljud õpetajad ei taha klassijuhatajad olla? Kuigi küsimusele vastamist ei lihtsusta oluliselt arutlus — kes ei taha või kes siiski tahavad, võib tõdeda, et mitte- tahtjaid on rohkem väiksema pedagoogilise staažiga õpetajate hulgas, nende hulgas, kes ei tööta kogu klassiga, vaid ainult osaga sellest, kes on orienteeritud rohkem tegelemisele ainega, vähem õpetamise-kasvatamisega. Kõigil juhtudel on tegemist teatud objektiivsete asjaoludega, mis ei võimalda õpetajal küllaldaselt klassijuhatajatööle pühenduda. Küsimusele vastuse otsimisel väärivad enam tähelepanu need juhtumid, kus klassijuhatajaks ei taha olla õpetaja, kellel selleks on kõik objektiivsed ja subjektiivsed eeldused olemas ja arvestatav kogemus samuti. Rahutust tekitavad eelmiste hulgast õpetajad, kes leiavad, et just klassijuhatajatöö on põhjuseks kutsest loobumisel või aeg-ajalt sellise kavatsuse tekkimisel. Mis muudab klassijuhatajaks olemise õpetajale vastumeelseks?

Igal rollil, ka klassijuhataja rollil, on täitja jaoks nii positiivseid kui ka negatiiv-

seid külgi. Klassijuhataja rolli positiivsed küljed:

- oma klassi olemasolu;
- tihe, sügav ja mitmekülgne suhtlemine oma õpilastega;
- loova pedagoogilise tegevuse vajadus ja võimalus;
- oma töötulemuste nägemine kauakestva kontakti kaudu õpilastega ka pärast kooli lõpetamist.

Negatiivsed küljed:

- suur lisaülesannete hulk ilma märkimisväärse tasuta;
- suur vastutus sageli ootamatute asjade eest;
- alaline võlglaste ja süüdlaste tunne, vähene tunnustus (seegi tavaliselt mitte eduka töö eest, vaid tähtpäevade puhul);
- ebaselgus oma õigustes ja kohustustes;
- vajadus täita aeg-ajalt ülesandeid, mis oma tähtsuse või muude näitajate tõttu sunnivad tegutsema formaalselt või mõnel teisel viisil täitja jaoks mittevastuvõetavalt.

Nii üht kui teist loetelu võiks jätkata, kuid ei olene ju positiivsete ja negatiivsete aspektide arvust see, kumb külg klassijuhatajatöös tegelikult ülekaalus on. See on olemas paljudest asjaoludest, millest mitte vähetahtsamat osa etendavad klassijuhatajatöö mitmesugused organisatsioonilised küsimused.

Klassijuhataja ülesanded koolis

Iga inimene tahab oma tööd hästi teha, tahab, et temaga rahul oldaks ja ta ise leiaks tööst rahuldust. Klassijuhatajatöö pole selles mõttes erand. Klassijuhatajaks olemine ei ole mingi paratamatu ebameeldivuse üleelamine, nagu see mõnikord ühekülgsest vaadelduna paistab, vaid konkreetse, koolikorralduses kindlal kohal oleva vajaliku töö tegemine. See töö nagu iga teinegi koosneb tööülesannetest, millest teadlik olemine on selle töö eduka tegemise esimeseks eelduseks, teiseks eelduseks on oskus neid ülesandeid hästi täita. Nagu varem märgitud, on just klassijuhataja ülesanded pedagoogilises mõttes loova iseloomuga, mistõttu üht ja sama ülesannet täidab iga pedagoog erinevalt, olenevalt pedagoogilisest situatsioonist, õpilaste ja iseenda erinevatest omadustest. Siit kujunevad klassijuhatajatel erinevad tööstiilid. Ühe ja sama ülesande täitmisel erinevad nii vormid, meetodid, vahendid kui ka töö maht ja tegemiseks kulutatud aeg. Ja kui kasvatustöö puhul, mis moodustab klassijuhatajatööst põhiosa, võrdub meetoodilise külje ühtlustamine peaaegu formalismi soodustamisega (seda on juba praegu liiast), ei saa kalduda teise äärmusse — jätta määratlemata tööülesanded. Klassijuhatajatöö all ei saa mõista mingit ebamäärast klassijuhatajaks olemist, mida iga-

üks võib sisustada oma äranägemise järgi, vaid kindlate tööülesannete täitmist, kusjuures täitmise viis oleneb konkreetsetest tingimustest. Sellest täitmisviisist — tööstiilist — kujuneb iga pedagoogi jaoks omanäoline klassijuhatajaks olemine.

Millised on siis klassijuhatajate ülesanded? Kõige üldisemalt on nad määratletud üleliiduliselt «Üldharidusliku keskkooli põhikirjas» (1970. a.) IV osa 37. punktis ja NSV Liidu Haridusministeeriumi meetodilises kirjas 4. novembrist 1974. a. «Klassijuhataja tööst». Lähtudes nendest dokumentidest, on klassijuhatajate ülesandeid hiljem (osaliselt oli seda tehtud ka varem) täpsustatud üksikute koolitöö lõikude viisi. Vastavad dokumendid on meie vabariigis avaldatud põhiliselt Eesti NSV Haridusministeeriumi «Käskkirjades ja Juhendites» (edaspidi KJ). Kõikides nendes dokumentides sisalduv klassijuhataja ülesannete kogum on mõtlemapanevalt mahukas. Nende ülesannete arutamisel TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonnas ilmnes, et enamik esitatud ülesannetest on vajalikud ja leiavad koolis kas täielikult või osaliselt täitmist. Enam-vähem samale seisukohale jõudsid ka klassijuhatajad ise. Klassijuhatajatega toimunud arutelul oli peamiseks probleemiks asjaolu, et aineõpetaja ei leia küllaldaselt aega ja jõudu nende vajalike ja koolitöö tulemuste seisukohalt oluliste ülesannete täitmiseks. Tehti ettepanekuid (korduvalt ka koolijuhtide poolt), et klassijuhatajatööd tuleks arvestada õpetaja nädalakooormuses teatud tundide arvuga (4 kuni 6 tundi nädalas). Klassijuhatajate enesekriitiline suhtumine oma töösse aga väljendas ennekõike tahtet oma tööd paremini teha. Üheks hea töö eelduseks lugesid klassijuhatajad ja koolijuhid tööülesannete täpset tundmist, mida takistab praegu nende hajutatud eri dokumentides. Järgnev pilguheit klassijuhatajate nende ülesannetele, mis on kirja pandud vabariiklikes dokumentides, võimaldab nii klassijuhatajatel kui ka koolijuhtidel saada ülevaate oma senise tegevuse hindamiseks. Selline ülevaade võimaldab näha klassijuhatajate ülesannetega seotud mitmesuguseid probleeme.

Järgnevalt on esitatud ainult olulisemad ülesanded, sõnastust on võrreldes algdokumentidega mõnevõrra muudetud, enamik juhtudel on märgitud dokumendi ilmumisaasta ja number.

1. Klassijuhataja juhivad oma klassi igapäevast õppe- ja kasvatustööd (KJ 1961; 8):

tagab oma klassi õpilaste korraliku kooliskäimise (KJ 1961; 9);

vajaduse korral organiseerib abi õppetöös mahajäävatele õpilastele (KJ 1970; 5);

külastab oma klassi õpetajate tunde, klassiväliseid üritusi, pioneerikoondusi ja komsomolikoosolekuid (KJ 1961; 9);

vastavalt vajadusele kutsub kokku kooli direktori või tema asetäitja teadmisel oma klassi õpetajate koosolekuid õppe- ja kasvatustöö koordineerimiseks, õpilaste käitumishinde, õpilaste määratavate karistuste ja kiituste kooskõlastamiseks ning muude selle klassi õppe- ja kasvatustöösse puutuvate küsimuste arutamiseks (KJ 1961; 9);

kontrollib pidevalt koduülesannete mahutu, saavutamaks õpetajate vahel selline kooskõlastatus, et koduülesannete täitmise aeg ei ületaks «Üldharidusliku keskkooli põhikirjas» p. 12 määratud normi (KJ 1970; 5);

annab vastavalt vajadusele klassijuhatajate ja korraldab klassikoosolekuid (KJ 1961; 9);

korraldab poliitinformatsiooni õpilastele; kontrollib, kuivõrd järjekindlalt loevad õpilased ajakirjandust, kuidas nad orienteeruvad tähtsamates sise- ja välispoliitilistes küsimustes (KJ 1959; 2);

korraldab praktilis-teoreetilise kultuurse käitumise kursuse 7. ja 8. klassis 12 tunni ulatuses: neist 10 klassijuhatajatundides ja 2 tööõpetuse tundides (KJ 1972; 6).

Kõiki loetletud ülesandeid peeti aruteludel täiesti vajalikeks, ka oma klassis ainetundide külastamist, kuigi seda koolijuhtide arvates seni veel vähe tehakse. Klassijuhatajad kurtsid suurt tunnikoormust ja tunniplaani sobimatust. Metoodikud soovivad: et olla kursis oma klassi õppetöoga, peaks klassijuhataja olema näinud oma klassi iga aineõpetaja käe all. Aineõpetajate koosolekud arvati olevat vajalikud vaid juhtudel, kui jooksva töö korras küsimusi lahendada pole võimalik.

Raskeks, kuigi väga vajalikuks ülesandeks on koduülesannete mahu kontrollimine. Noored klassijuhatajad tunnistasid oma jõuetust staažikate aineõpetajate ees. Üldiselt aga arvati, et sellele tööle pole piisavalt tähelepanu osutatud ning seetõttu on ka töövormid kujunenud.

2. Klassijuhataja taotleb õpilastele esitatavate pedagoogiliste nõuete ühtsust niihästi koolis kui ka perekonnas (KJ 1970; 5);

tutvustab ja selgitab õpilastele õpilaste reegleid, jälgib ning nõuab järjekindlalt nende täitmist niihästi koolis, väljaspool kooli kui ka õpilaste kodus (KJ 1974; 5);

jälgib pidevalt, et õpilased istuksid õigesti ja nende paigutamine koolipinkidesse vastaks nõuetele (Haridusministeeriumi ja Tervishoiuministeeriumi kolleegiumi ühine otsus, 1965);

hindab oma klassi õpilaste käitumist, võttes arvesse ka selles klassis õpetavate õpetajate ja klassi ühiskondlike organisatsioonide arvamust (KJ 1972; 6);

esitab õppenõukogule motiveeritud seisukoha õpilaste käitumise hindamiseks mitterahuldava aastahindega, arvestades ka pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni

ning õpilaste omavalitsuse arvamust (KJ 1972; 6);

organiseerib klassis korrapidamist (KJ 1961; 9);

kindlustab koolivormi kandmise (KJ 1974; 5);

rakendab õigesti oma klassi õpilaste suhtes ergutus- ja karistusvahendeid (KJ 1972; 6);

teeb individuaalset tööd õpilastega, kes süstemaatiliselt rikuvad käitumisreeglid (KJ 1974; 5);

teeb «raskete» õpilastega tööd vastavalt koolis kehtestatud korrale (KJ 1974; 8).

Nende ülesannete puhul kerkisid arutelul probleemid metoodika valdkonnast. Kuidas paigutada õpilased istuma kabinetides? Kui erinevalt, siis kuidas kontrollida, kas nad istuvad õigesti? Mis teha, kui kõik lühinägelikud õpilased ei mahu esimestesse pinkidesse ja sinna tuleks paigutada kasvatuslikel kaalutlustel hoopis teised õpilased? Millist osa etendavad käitumise hindamisel ühiskondlikud organisatsioonid? Paljudel juhtudel võtavad nad klassijuhataja arvamuse teadmiseks. Oma arvamusi ei ole printsiipiaalne. Arutelu kujuneb formaalseks, s. o kahjulikuks. Kuidas teha, et oleks teisiti? Vaidlusi tekitab ka koolivorm, sest on tekkinud vastuolu vormi paindlikkuse ja nõudmiste ranguse vahel.

3. Klassijuhataja kasvatab koostöös teiste õpetajate, pioneerirühma ja komsomoligrupiga talle usaldatud klassi õpilasi (KJ 1970; 5);

abistab pioneerirühma nõukogu töö planeerimisel, tööplaani nõuetekohasel vormistamisel (KJ 1974; 6);

abistab pioneerikoonduste teemade valikul, koonduste ettevalmistamisel ja võtab osa pioneerikoondustest (KJ 1974; 6);

suunab pioneerirühma tegevust õppetöö küsimustes (mahajääjate abistamine, töö tugevamatega, kord tundides jne.) (KJ 1974; 6);

abistab pioneeri poliitinformatsioonide koostumiste, ühiskülastuste jt. pioneeriürituste organiseerimisel (KJ 1974; 6);

suunab pioneerirühma töös oktoobrilastega (KJ 1974; 6);

kontrollib aeg-ajalt, kuidas klassi aktiiv täidab antud ühiskondlikke ülesandeid (KJ 1974; 6);

abistab komsomoliaktiivi töö planeerimisel (KJ 1974; 6);

abistab komsomolikoosolekute temaatika valikul, juhendab koosolekute ettevalmistamist (KJ 1974; 6);

juhendab leninliku arvestuse isiklike kohustuste vastuvõtmist (KJ 1974; 6);

abistab komsomoliaktiivi ühiskondlikult kasuliku töö ja kutse-suunitluse organiseerimisel (KJ 1974; 6);

suunab õpilaste vaba aja sisukat orga-

niseerimist, annab komsomolibüroole nõu klassiõhtute temaatika valikul (KJ 1974; 6);

analüüsib klassi komsomoliorganisatsiooni ridade kasvu, teeb noorte ÜLKNÜ-sse astumiseks nendega individuaalset tööd (KJ 1974; 6);

suunab kommunistlikke noori tegelema pioneeridega (KJ 1974; 6);

suunab koos klassi komsomoliorganisatsiooni büroo (rühmanõukogu) ja komsomoligrupi organisaatoriga klassikoosoleku, klassivanema ja korrapidajate tööd (KJ 1978, 6).

Klassijuhataja kurdab: ma pean kogu pioneeritöö (komsomolitöö) oma klassis ära tegema. Aga kui ei peaks? Võimatu, ilma selleta ei saa olla klassijuhataja. Meelsasti teeks, oleks vaid aega. Leitigi, et kõik ülesanded on vajalikud. Probleem tekkis vaid oktoobrilaste (ja nendega vastavalt pioneeride) töö suunamisega nooremas klassis. Edu tagab siin ainult mõlema klassi juhatajate tihe koostöö.

4. Õpilaste kutsevaliku suunamisel on klassijuhataja ülesanne (Eesti NSV üldhariduskoolide kutse-suunitluse juhend, 1980. a.):

teha kutse-suunitlustööd vastavalt kutse-suunitluse programmile;

teha õpilastega individuaalselt kutse-suunitlustöid, teha perioodiliselt vastavaid kandeid õpilaste individuaalsele kutse-suunitluskaardile;

teha pidevat kutsevalikualast tööd lastevanemate hulgas;

suunata õpilasi korraldatavatele kutse-suunitluse üritustele;

suunata klassi õpilaso-mavalitsuse ja aineõpetajate kutse-suunitlus-alast tegevust;

koguda ja esitada kutse-suunitluskomisjonile: 1. detsembriks — andmed 8. ja 11. klassi õpilaste esialgsete kutse-soovide kohta, 20. aprilliks — andmed 8. ja 11. klassi õpilaste täpsustatud kutse-soovide kohta, 25. septembriks — andmed eelmisel õppeaastal lõpetanud 8. ja 11. klassi õpilaste kutse-soovide realiseerimise kohta;

esitada iga 8. ja 11. klassi lõpetaja kohta individuaalkaart koos iseloomustus-soovitusega kooli kutse-suunitluskomisjonile.

Arutelu ajal ei olnud veel uut kutse-suunitluse juhendit, kuid mõningad küsimused on jäänud püsima. Klassijuhataja ootab kutsenõuandlalt enam tegelikku tööd vahetult koolis (mitte ainult klassijuhatajate töö kontrollimist) ja pahandab, kui peab korduvalt täitma sarnaseid aruandeid. Üldse kipub üle aruone paber segama tööd.

5. Klassijuhataja organiseerib õpilaste ühiskondlikult kasulikke tööd (KJ 1972; 1):

koostab klassi õpilaste poolt tehtava ühiskondlikult kasuliku töö plaani (KJ 1972; 1);

organiseerib (vajaduse puhul spetsialis-

tide abiga) õpilastele tööülesannete täitmise õigete võtete õpetamist ja ohutustehnika-alast instruktaaži (KJ 1972; 1);

juhendab vahetult õpilaste tööd (KJ 1972; 1);

õpetab õpilastele iseteenindamist ja sotsialistliku omandi hoidmist (KJ 1972; 1);

peab sidet nende tootmisettevõtete ühiskondlike organisatsioonidega, kus õpilased töötavad (KJ 1972; 1);

peab õpilaste tehtud ühiskondlikult kasuliku töö arvestust (KJ 1972; 1);

juhib koos omavalitsusorganitega õpilastevahelist võistlust, teeb tööst kokkuvõtteid, selgitab välja võistluse võitjad, otsustab õpilaste ergutamise küsimuse (KJ 1972; 1).

Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöodes on tehtud arvestusi, et klassijuhatajal kulub vahetult õpilaste töö juhendamiseks 2 kuni 2,5 tundi nädalas (töö organiseerimiseks kulub aeg peale selle). Kes võiks klassijuhatajat asendada? Kui töö toimub ettevõttes, siis võib selleks olla ettevõtte töötaja. Kuid see on erand. Üldjuhul töötab õpilastega koos klassijuhataja ja tema töösse suhtumine ning tööoskus on määravad klassi töökasvatuses. Väga suur osa on õpilasomavalitsusel.

6. Klassijuhataja arvestab ja reguleerib õpilaste klassi- ja koolivälisest koormust ning jaotab seda võimalikult kõigi õpilaste vahel (haridusministri käskkiri nr. 8 1969. a.):

iga õpilane täitku ainult üht ühiskondlikku ülesannet ja tegelgu mitte rohkem kui kahes ringis tingimusel, et üks neist ringidest oleks seotud töö, kunsti või spordiga (KJ 1974; 7);

peab omapoolset kontakti treeneritega ning informeerib viimaseid õppursportlaste õppeedukusest ja käitumisest (KJ 1964; 3);

suunab järelevalveta lapsi ning noorukeid klassi- ja koolivälisestesse ringidesse ning elukohajärgsetesse huvialaringidesse (KJ 1974; 8);

aitab kaasa õpilaste aktiivsele osavõtule mitmesugustest kooli spordi- ja terviseüritustest (KJ 1971; 4);

tagab liikluseeskirjade süstemaatilise õpetamise vastavalt kohalikele tingimustele; korraldab nende õpetamist klassijuhatajatundides (KJ 1971; 3).

Kuigi ka neid ülesandeid loeti tarvilikeks, hinnati tegelikku täitmist madalalt. Üldjuhul puudub klassijuhatajate aktiivne osa õpilaste suunamisel klassi- ja koolivälisele tööle. Ühiskondlik aktiivsus ja huvialade harrastamine on kujunenud nagu «looduslikuks eelduseks», mis paratamatult klassiga kaasas käib. Kurdeti, et liikluseeskirjade õpetamine kipub klassijuhatajatundides muude küsimuste arutamisel aja ära röövima.

7. Klassijuhataja peab alatist sidet lastevanematega ja pikapäevavõrkade kasvata-

jatega, perekonna ja kooli kaastööndukogudega ettevõtetes ja organisatsioonides (KJ 1970; 5):

korraldab klassi lastevanemate koosolekuid kord veerandis;

teeb ettevõtte juhtkonnale ja ühiskondlikele organisatsioonidele ettepanekuid õpilaste vanemate ergutamiseks;

külastab õpilaste kodusid vajaduse korral;

organiseerib klassi lastevanemate komitee;

teeb pedagoogilist propagandat lastevanemate hulgas.

Töö lastevanematega tundub kõige raskem noortele õpetajatele. Kõige enam mõtteid tekitas küsimus, kui suur on õpilaste kodude külastamise vajadus. Oli neid, kes põhjendasid vajadust tingimata külastada kõigi õpilaste kodusid igal õppeaastal, kuid oli ka teistsuguseid arvamusi. Esineb juhtumeid, kus klassijuhataja ette teatamata kodukülastuse korral peab kinnise ukse tagant tagasi pöörduma, kuigi otsitavad on kodus. Ilmnes, et just vajaduse korral on kõige raskem kodu külastada.

8. Klassijuhataja peab korras ettenähtud klassidokumentatsiooni (KJ 1970; 5):

hooldab klassipäeviku korrasoleku eest (KJ 1961; 9);

jälgib õpilaspäevikute olukorda (KJ 1970; 5);

annab oma klassi õppe- ja kasvatustöö olukorrast informatsiooni kooli direktorile, direktori asetäitjale ja õppenõukogule, eriti õppeedukuse, kooliskäimise ja õpilaste käitumise kohta (KJ 1970; 5);

koostab igaks õppeveerandiks või poolaastaks tööplaani, nähes ette konkreetseid kasvatuslikuid üritused klassiga (KJ 1961; 9);

koostab koos komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooniga vajaduse puhul õpilase pedagoogilise iseloomustuse (KJ 1961; 9).

Nendes ülesannetes suhtusid klassijuhatajad väga pooldavalt: kui siinnimetatuga klassidokumentatsioon piirduks, siis oleks kõik hästi. Paraku on klassijuhatajatel pidevalt tegemist mitmesuguste aruanete ja informatsioonide koostamisega, andmete esitamisega. Eri koolides küll erineval hulgal. Järelikult on need ülesanded olulised teadmiseks kõigepealt koolijuhile, et kaitsta klassijuhataja loovat tööd paberriiplituse eest.

Esitatud on vaid üldised ülesanded, mis ei lange kokku ühegi konkreetse kooli klassijuhatajate ülesannetega. Igas koolis määravad kooli direktor ja tema asetäitjad konkreetseid ülesandeid. Tööülesannete iseloomust ja mahust sõltub suurel määral klassijuhataja suhtumine oma rolli. Õigeaegne ja täpne tööülesannete esitamine klassijuhatajatele vähendab klassijuhataja rolli negatiivseid aspekte.

INSTRUKTIIV- METOODILINE DOKUMENTAT- SIOON JA KUTSESUUNITLUS 1969~1979

HELGI REINSALU

Esimeste kutseenõuandlate avamisega 1969. a. sügisel pandi alus organiseeritud kutse-suunitlusele meie vabariigis. Miks, kuidas ja missugusele tasandile on kümne aasta jooksul jõutud, sellest saame ülevaate instruktiiv-metoodiliste materjalidega tutvudes. Teeme seda peamiselt Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaande «Käskkirjad ja Juhendid» vahendusel.

Analüüsinud 1969. a. kevadel kutse-suunitlustöö olukorda Harju rajooni koolides, Haridusministeerium otsustas (1):

avada vabariigis eksperimendi korras kutseenõuandla;

välja töötada kutseenõuandla põhimäärus;

kutse-suunitlustöö juhendamiseks luua polütehnilise tööõpetuse vabariikliku komisjoni juurde kutse-suunitluse alakomisjon.

Kutseenõuandla põhimääruses (3) anti kutse-suunitluse üldeeskirjad, loetleti kutseenõuandla põhiülesanded ja töötajad, näidati metoodikanõukogu tööd, finantseerimine ja aruandlus. Sügisel avati kutseenõuandlad Tartus ja Tallinnas, alustas tööd vabariiklik kutse-suunitluse komisjon.

Tööd hoogustas EKP Keskkomitee, Eesti NSV MN ja Eesti NSV AÜN määrus 9. IV 1970 nr. 164 «Noorte kutsevaliku parendamise kohta», milles anti üldsuunad noorte kutse-suunitluseks ministeeriumide ja ettevõtete liinis ning koordineerivate keskkorjanite moodustamiseks. Loodi Vabariiklik Ametkondadevaheline Noorte Kutsevaliku Nõukogu, mille peaulesandeks seati ettevõtete ja organisatsioonide töö koordineerimine noorte kutsevaliku alal ja soovitus-te väljatöötamine kutse-suunitluse korraldamiseks (5).

Haridusministeerium täpsustas aprillimääruse sätteid oma süsteemi kohta (4):

organiseerida plaanipäraselt kutsevaliku-alast selgitustööd üldhariduskoolide õpilaste hulgas;

parandada kodu ja kooli koostööd õpilaste ettevalmistamisel teadlikuks kutsevalikuks;

luua koolides kutse-suunitluse kabinetid või nurgad;

avada 1. juulist 1970. a. teaduslik laboratoorium noorte kutsevaliku teaduslik-metoodiliste aluste väljaselgitamiseks.

1970. a. sügisel alustasid tööd kutseenõuandlad Pärnus ja Kohtla-Järvel. Kutseenõuandlate võrgu väljakujundamine määrati aastatele 1971—1975 (6; 11; 16). 1976. aastaks olid loodud kutseenõuandlad kõigis vabariikliku alluvusega linnades ja rajoonikeskustes, 1979. a. moodustati need ka Tallinna linnarajoonides. Täna on meie vabariigis 23 kutseenõuandlat.

Kutse-suunitlustöö parendamiseks pidas Haridusministeerium vajalikuks (8):

kujundada välja kutsevalikutöö süsteem koolides;

moodustada kutseenõuandla aktiiv;

töötada välja ekskursioonide plaanid;

tutvustada rohkem töölis- ja pedagoogilisi kutsealasid, mida hiljem on rõhutatud paljudes dokumentides (2; 3; 4; 8; 16; 17; 26; 27; 38; 39; 41; 43; 46; 48; 49).

Üldharidusliku keskkooli põhikirja (7) alusel organiseerib kooli juhtkond õpilastega tehtavat kutsevalikualast tööd. 1971. aastal ilmunud kutse-suunitluse juhend (9; 10) seadis eesmärgid ja ülesanded, nägi ette kutse-suunitluse korralduse koolis, andis eriprogrammi klassijuhatajatundideks, määras kooli töötajate kohustused, kooli ja kutseenõuandla koostöö.

Nii ilmus mõne aasta jooksul rida kutse-suunitluse arengut oluliselt mõjustavaid juhendmaterjale, saabus aeg nende põhjalikuks tundmaõppimiseks ja ellurakendamiseks. Tehti ettevalmistusi kutse-suunitluse õpiku väljaandmiseks. Õpetajate täiendusinstituut, metoodikakabinetid ja kutseenõuandlad korraldasid loenguid ja seminare kutse-suunitlusest, sealhulgas juhendi rakendamisest. Tööd kergendasid 1973. a. ilmunud metoodilised soovitusel (12) ja õiguslike aluste kogumik (13), milles kommenteeriti ka kutse-suunitlusalaseid dokumente. 1974. a. ilmunud koolitöö planeerimise juhend (14) nägi ette kutse-suunitlustöö lülitamise kõigisse koostatavatesse plaanidesse, metoodiline kiri andis soovitusel detailseks kavandamiseks (28).

Kutse-suunitlustöö parendamisele aitas tublisti kaasa Eesti NSV Ministrite Nõukogu 1974. a. septembrimäärus (17), milles anti konkreetsed ülesanded kõigile ametkondadele. Tallinna kutseenõuandla soovitati reorganiseerida näidiskutseenõuandlaks. Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis avati noorte kutse-suunitluse kabinet, Vabariikliku Ametkondadevahelise Noorte Kutse-suunitluse Nõukogu juurde moodustati ühiskondlik teaduslik-metoodiline nõukogu, täitevkomiteede juurde kutse-suunitlusnõukogud. Koolides hoogustus kutse-suunitluskabinetide ja -nurkade organiseeri-

mine, vastilmunud metoodiline juhend (18) andis selleks rikkalikke näpunäiteid.

Kutsesuunitluse ja töökasvatuse edendamise eesmärgil otsustati korraldada iga aasta jaanuaris laste ja õppiva noorsoo hulgas teaduse, tehnika ja tootmise nädal (19), soovitati õpetada kutsesuunitluse fakultatiivkursust 8. ja 11. klassis (21). Võru ja Haapsalu rajooni üldhariduskoolide töökasvatuse ja kutsesuunitluse kontrollimine 1975. aastal tõi esile puudused üldisele keskkharidusele ülemineku ülesannete täitmisel (22). Tuli midagi ette võtta. 1. aug. 1975. a. seati sisse ühtne kontroll-lehtede süsteem, tagamaks informatsiooni laekumist koolidesse 8. klassi lõpetanute edasiõppimise kohta (23), keskendati tähelepanu kõigi noorte poolt keskkhariduse omandamise tagamisele, rahvahariduse arendamise riiklike plaanide ja kontrollarvude tingimusteta täitmisele (24). Noorsoole üldise keskkhariduse andmine ja lõpetanute ratsionaalne jaotamine kõrgkoolide, keskeriõppeasutuste, kutsekoolide ja tootmissfääri vahel sai kooli tegevuse hindamise ja haridusasutuste vahelise sotsialistliku võistluse oluliseks näitajaks (30; 31; 37). Kutsenõuandla tööplaanis nähti ette konkreetsed üritused kindlustamaks üldist keskkharidust (29), kohustati suunama keskkoolilõpetajaid eelkõige nendesse ettevõtetesse, kus kõige rohkem vajatakse tööjõudu (33), tõhustama maal asuvate üldhariduskoolide õpilaste kutsesuunitlust (34).

Haridusministeeriumi perspektiivplaanis NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise kohta aastatel 1976—1980 rõhutati kutsesuunitlustöö kindlasuunalise parandamise vajadust (27). Peeti oluliseks välja töötada soovitud elukutsete tutvustamiseks õppeainete kaudu ja aineõpetajate kaasamist kutsesuunitlustöösse. Õpetajate tööaja ratsionaalse kasutamise ja töö organiseerimise huvides keelati koolidelt nõuda aruandeid ja informatsioone, mis pole ette nähtud Haridusministeeriumi juhendites, kohustati vältima õpetajate väljakutseid õppetöö ajal (25). Pidurdamaks õpilaste liigset testimist ja anketeerimist, lubati koolides kasutada ainult Haridusministeeriumi sotsioloogiliste uuringute ja psühholoogilise ekspertide komisjoni poolt kinnitatud teste ja ankeete (15; 32). Kutsenõuandlatel tuli korraldada kahe aasta jooksul kutsesuunitlustöö kvalifikatsiooni tõstmise kuuetunnised seminarid haridustöötajate kõigile kategooriatele (33). Seminaride programmid koostas vabariiklik kutsesuunitluse komisjon (35).

1977. a. kontrollis Haridusministeerium õppetundide ja klassivälise ürituste kvaliteedi parandamist ning ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsuse tagamist Kohtla-Järve linna koolides, otsuses nõuti abinõude rakendamist koolidevahelise õp-

pe-tootmiskombinaadi rajamiseks (36), sammu astumist uue kvaliteedi suunas. Meie vabariigi esimene kombinaat avatigi 1978. a. Kohtla-Järvel, milles töö korraldati vastava tüüp määruse alusel (20).

1978. a. koolimäärus (38) ja Haridusministeeriumi abinõude plaan selle täitmiseks (39) tõstsid õpilaste töökasvatuse, tööõpetuse ja kutsesuunitluse uuele tasandile.

Muude ettevõtmiste kõrval peeti vajalikuks:

- planeerida abinõud kõikides keskkoolides süvendatud tööõpetuse sisseviimiseks;
- määrata keskkoolidele ja õppe-tootmiskombinaatidele baasettevõtted (44);
- anda koolidele juhtnõore ja soovitusi ühtse töökasvatuse ning kutsesuunitluse süsteemi väljakujundamiseks;
- tagada 8. klassi lõpetajate teadlik kutsevalik ja keskkhariduse omandamisele asumine vahetult järgmisel õppeaastal (42);
- parandada selgitustööd noorte suunamiseks edasi õppima pedagoogilisi erialasid, laiendada noormeeste vastuvõttu pedagoogilistesse õppeasutustesse (41; 43);
- luua keskkoolides kutsesuunitluse metoodilised kabinetid (40);
- haridusosakondades seada sisse tööõpetuse, töökasvatuse ja kutsesuunitluse inspektori ametikoht;
- luua ja rakendada tööle Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis tööõpetuse ja kutsesuunitluse sektor;
- reorganiseerida täitevkomiteede kutsesuunitluse nõukogud õpilaste kutsesuunitluse ja keskkoolilõpetajate töölepaigutamisele kaasaitamise komisjonideks;
- tõsta kutsesuunitlustöö efektiivsust;
- kasvatada noortes tööarmastust, sügavat lugupidamist tööinimeste vastu ja valmisolekut töötada materiaalse tootmise sfääris (45). Tähelepanu keskmesse seati ehituse (46), kaubanduse (47), toiduainetetööstuse (47) ja pedagoogiliste (41; 43) erialade propageerimine, töökasvatuse ühtsus ideelis-poliitilise ja kõlbelise kasvatusega (48).

1979. a. detsembris kinnitati Eesti NSV üldhariduskoolide kutsesuunitluse uus juhend (50), kehtivuse kaotas 1971. a. juhend. Uus juhend on koostatud kutsesuunitlustöös kümne aasta jooksul toimunud nihkeid arvestades ja lähiaastate arengut ette nähes.

Juba 1980/81. õ.-a. tuleb koolides kutsesuunitlustööd teha uue juhendi alusel.

Käesoleval aastal tähistati meie vabariigi vanemate kutsenõuandlate 10. aastapäeva ülevabariigilise kutsesuunitlusalase konverentsi ja näitusega, kus kuuldu ja nähtu andis tõuke töö edasiseks parendamiseks.

Kutsesuunitluse ja töökasvatuse tõhustamist meie vabariigi rahvamajanduse vajadusi arvestades ongi taotletud kõik allpool esitatud kümne aasta jooksul ilmunud instriktiiv-metoodilised materjalid.

1969

1. Kutsevalikualase töö olukorrast Harju rajooni üldhariduslikes koolides. ENSV HM-i kolleegiumi otsus 7. V 1969. KJ 1969, 1 (77).
2. Üldhariduslike koolide ja haridusorganite osast kvalifitseeritud tööliste ettevalmistamisel kutsehariduse süsteemi õppeasutustes. ENSV HM-i ksk. 16. VII 1969 nr. 90. KJ 1969, 2 (78).
3. Linna (rajooni) kutsenõuandla põhimäärus. ENSV HM 6. VIII 1969, 2 (78).

1970

4. Kutsevalikualase töö edasisest parendamisest üldhariduslikes koolides. ENSV HM-i ksk. 23. IV 1970 nr. 51. KJ 1970, 1 (80).
5. Vabariikliku Ametkondadevahelise Noorte Kutsevaliku Nõukogu põhimäärus. ENSV MN määrus 15. VI 1970 nr. 292. KJ 1970, 2 (81).
6. Üldise kohustusliku kaheksaklassilise hariduse seaduse täitmise käigust ja üleminekust üldisele keskharidusele Eesti NSV-s. ENSV Ülemnõukogu otsus 31. VII 1970. KJ 1970, 3 (82).
7. Üldharidusliku keskkooli põhikiri. NSVL MN määrus 8. IX 1970, nr. 749. KJ 1970, 5 (84).
8. Kutsenõuandlate tööst. ENSV HM-i kolleegiumi otsus 25. XI 1970, KJ, 5 (84).

1971

9. Eesti NSV üldhariduslike koolide kutseorientatsiooni juhendi heakskiitmise kohta. ENSV HM kolleegiumi otsus 13. I 1971. KJ 1971, 1 (85).
10. Eesti NSV üldhariduslike koolide kutseorientatsiooni juhend. ENSV HM-i ksk. 25. I 1971, nr. 14, KJ 1971, 1 (85).
11. Viie aasta (1965—1970) plaani täitmise tulemustest ja haridusorganite ning ametiühinguorganisatsioonide ülesannetest uuel viisaastakul NLKP XXIV kongressi direktiivide projekti valgusel. ENSV HM-i ning AÜ VK presiidiumi otsus 2. III 1971. KJ 1971, 2 (86).

* KASUTATUD LÜHENDITE SELETUS
Üldtuntud lühendite kõrval on artiklis kasutatud järgmisi lühendeid (13).

- AÜ — Haridusala, Kõrgemate Koolide ja Teaduslike Asutuste Töötajate Ametiühing
HM — Haridusministeerium
KJ — ENSV Haridusministeeriumi perioodiline kogumik «Käskkirjad ja Juhendid»
KK — Keskkomitee
ksk. — käskkiri
KV — Haridusministeeriumi koolivalitsus
MN — Ministrite Nõukogu
VK — Vabariiklik Komitee

12. ENSV HM. Metoodilisi soovitusi üldharidusliku kooli IV—XI klassi õpilaste kutseorientatsiooniks. Koostanud K. Saks, A. Sukamägi. Tallinn, 1973, 59 lk.

13. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused. Juhendmaterjale koolidirektoritele. Tallinn, 1973, 470 lk.

1974

14. Koolitöö planeerimise juhend. ENSV HM-i ksk. 21. III 1974, nr. 54. Tallinn, 1974, 30 lk.

15. Ankeetide korraldamise korra kohta üldhariduslikes koolides. ENSV HM-i ksk. 29. III 1974, nr. 60. KJ 1974, 3 (12).

16. Rahvahariduse olukorra kohta Eesti NSV-s ning üldise keskhariduse, kutse-, keskeri- ja kõrgema hariduse edasise täiustamise abinõude kohta. ENSV Ülemnõukogu otsus 26. IV 1974. KJ 1974, 4 (13).

17. Noorte kutsesuunitluse edasise parendamise täiendavate abinõude kohta. ENSV MN määrus 30. IX 1974, nr. 424. KJ 1974, 9 (18).

18. Metoodiline juhend üldhariduslikes keskkoolides ja kaheksaklassilistes koolides kutsesuunitluskabineti või -nurga loomise kohta. ENSV HM KV 12. XI 1974. KJ 1974, 9 (18).

19. Laste ja õppiva noorsoo hulgas teaduse, tehnika ja tootmise nädala organiseerimise kohta. ELKNÜ KK sekretariaadi, ENSV HM kolleegiumi, Eesti Vabariikliku Teaduslik-Tehniliste Ühingute Nõukogu presiidiumi, Üleliidulise Leiutajate ja Ratsionaliseerijate Ühingu Eesti Vabariikliku Nõukogu presiidiumi ja ENSV Ühingu «Teadus» juhatuse otsus 2. XII 1974, KJ 1974, 9 (18).

1975

20. Õpilaste tööõpetuse ja kutsesuunitluse koolidevaheliste õppe- ja tootmiskombinaatide tüüpõhimäärus. NSVL HM-i ksk. 21. II 1975, nr. 18. KJ 1975, 3 (22).

21. Eesti õppekeelega üldhariduskoolidele soovitatavad fakultatiivkursused. Lisa nr. 1. ENSV HM-i ksk. 31. III 1975, nr. 51. KJ 1975, 3 (22).

22. Töökasvatusest ja kutseorientatsioonist Võru ning Haapsalu rajooni üldhariduskoolides. ENSV HM-i kolleegiumi ning AÜ VK presiidiumi otsus 28. IV 1975. KJ 1975, 4 (23).

23. Üldise keskhariduse tagamise abinõudest ja üldhariduskooli VIII klassi lõpetajate edasiõppimise kohta ühtse arvestuse sisseviimisest. ENSV HM, kõrgema ja keskerihariduse ministri, põllumajanduse ministri ja ENSV MN Riikliku Kutsehariduse Komitee esimehe ksk. 16. VII 1975 nr. 118/308/153/386. KJ 1975, 10 (29).

24. Kooli kohta käivate NLKP XXIV kongressi otsuste ja NLKP Keskkomitee ning NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruste täitmisest Eesti NSV haridusorganite poolt NSVL HM-i ksk. 18. VII 1975 nr. 101. KJ 1975, 8 (27).

25. Õpetaja tööaja ratsionaalsest kasutamisest ja töö organiseerimisest. ENSV HM kolleegiumi ja AÜ VK presiidiumi otsus 22. I 1976. KJ 1976, 2 (19).
26. Üldhariduskoolide ja kutsekoolide kutseorientatsioonilase koostöö kohta. ENSV HM-i ja ENSV MN Riikliku Kutsehariduse Komitee ksk. 30. I 1976 nr. 11/33. Paljundatud rotaatoril.
27. Eesti NSV Haridusministeeriumi perspektiivplaan NLKP XXV kongressi otsuste elluviimise kohta aastatel 1976—1980. ENSV HM 5. V 1976. Tallinn, 1976, 30 lk.
28. Soovitused kutseasuunitlustöö planeerimise kohta üldhariduskoolis. ENSV HM Ky metoodiline kiri 27. V 1976 nr. 11/748. KJ 1977, 4 (49).
29. Haridusosakonna kutsenõuandla töö planeerimise juhend. ENSV HM 16. VI 1976 Kogumikus «Abiks haridusosakonna töötajale», Tallinn, 1977.
30. Kooli tegevuse hindamise kriteeriumide kohta. NSVL HM ringkiri 17. VIII 1976. a. nr. 55-M. KJ 1976, nr. 9 (43).
31. Kooli tegevuse hindamise kohta. NSVL HM Rahvahariduse Peainspektiooni ringkiri 7. IX 1976 nr. 085 — 14/12. KJ 1976, 9 (43).
32. Sotsioloogiliste uuringute ja psühholoogilise diagnostika ekspertide komisjoni moodustamise kohta. ENSV HM ning kõrgema ja keskerihariduse ministri ksk. 11. XI 1976 nr. 211/467, KJ 1976, 10 (44).

33. Põlva ja Haapsalu rajooni kutsenõuandlate töö kohta. ENSV HM kolleegiumi otsus. 15. v 1977. KJ 1977, 4 (49).
34. Maal asuvate üldhariduskoolide õpilaste kutseasuunitluse tõhustamise kohta. NSVL HM-i ksk. 23. IX 1977, nr. 129. KJ 1977, 8 (53).
35. ENSV HM vabariiklike komisjonide isikkoosseis. ENSV HM-i ksk. 1. XI 1977 nr. 178. KJ 1977, 10 (37).
36. Õppetundide ja klassivälise ürituste kvaliteedi parandamisest ning ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsuse tagamisest Kohtla-Järve linna koolides. läheduses NLKP XXV kongressi otsustest. ENSV HM-i kolleegiumi otsus 6. XII 1977 KJ 1977, 10 (55).
37. Eesti NSV rajoonide ja vabariikliku aluvusega linnade ning Tallinna linna-rajoonide vahelise sotsialistliku võistluse tingimused üldhariduskoolide ja lasteasutuste ettevalmistamisel uueks õppeaastaks. Lisa ENSV MN ja Ametiühingute Nõukogu määrus 28. XII 1977 nr. 625. KJ 1978, 1 (56).

38. Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta. EKP KK ja ENSV MN määrus 20. III 1978 nr. 103.

- ENSV Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja 1978, 16 (640).
39. ENSV HM süsteemi abinõude plaan EKP KK ja ENSV MN 20. III 1978 määruse nr. 103 «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta» täitmiseks. KJ 1978, 6 (61).
40. ENSV MN 30. IX 1974 määruse nr. 424 osalise muutmise kohta. ENSV MN 5. VI 1978 määrus nr. 273. KJ 1978, 7 (62).
41. Üldhariduskoolide, haridusorganite ja õpetajate täiendusinstituutide töö tõhustamise kohta õpilaste suunamisel pedagoogiliste kutsealade omandamisele. NSVL HM ringkiri 4. XI 1978 nr. 68-M. KJ 1978, 10 (65).
42. 1977/78. õ.-a. lõplikest tulemustest üldharidussüsteemis ja ülesannetest 1978/79. õppeaastal. ENSV HM kolleegiumi otsus 20. XI 1978. KJ 1978, 10 (65).
43. Kutsevalikualase töö parandamisest noorte suunamiseks õppima pedagoogilisi erialasid. ENSV HM-i ksk. 11. XII 1978 nr. 559-k. KJ 1978, 9 (64).
44. Üldhariduskooli baasettevõtte (-organisatsiooni) põhimääruse kehtestamise kohta. NSVL HM-i ksk. 29. XII 1978 nr. 198. KJ 1979, 2 (67).

45. NLKP XXV kongressi otsuste, NLKP KK ja NSVL MN määruse «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta» ning EKP KK ja ENSV MN analoogilise määruse täitmisest Võru rajooni koolides. ENSV HM kolleegiumi ja Võru Rajooni RSN TK otsus 24. I 1979. KJ 1979, 3 (68).
46. Ehituserialasid propageerivale kutseasuunitlusele pööratava tähelepanu suurendamise ning üldhariduskoolide õpilaste praktika läbiviimise korra kohta ehitusorganisatsioonides, ehitusmaterjali ja ehitustööstuse ettevõtetes, Ehituse ja Ehitusmaterjalitööstuse Töölise Ametiühingu KK ja AÜ VK presiidiumi otsus 30. V 1979. KJ 1979, 13 (78), lk. 10—14.
47. Õpilaste kutseasuunitlustöö parandamisest kaubanduse erialadele. NSVL HM ja NSVL Kaubandusministeeriumi ksk. 27. vI 1979 nr. 116/1616. ENSV HM kiri 19. XI 1979 nr. 1—27/1366.
48. Eesti NSV üldharidussüsteemi abinõude plaan NLKP KK otsuse «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasise täiustamisest» täitmiseks. ENSV HM 11. VII 1979. KJ 1979, 12 (77).
49. Töö parandamise kohta kooliõpilaste orienteerimisel toiduainetetööstuse kutsealadele. NSVL HM ja NSVL Toiduainetetööstuse Ministeeriumi ksk. 4. IX 1979 nr. 172/202. KJ 1979, 11 (76).
50. ENSV üldhariduskoolide kutseasuunitluse juhend. ENSV HM-i ksk. 25. XII 1979 nr. 252. KJ 1979, 14 (79).

KUTSE- SUUNITLUSEST KOOLI- GEOGRAAFIA KAUDU

MALLE RUTE

Teadlikuks kutsevalikuks vajalike teadmiste, oskuste ja isiksuseomaduste arendamine noorel inimesel sõltub kooli kutsesuunitlustööst. Teatud mõttes orienteerib kogu õppetöö õpilasi nende edasisele elule ja kutsetööle.

Teaduste aluste õpetamine võimaldab kujundada õpilaste huvisid ja kalduvusi, arendada nende võimeid. Õppetöö käigus võib õpetaja stimuleerida õpilasi süvendatult tundma õppima ühte või teist teadust, selle haru või lõiku. Geograafia õppimisel võivad mõnda õpilast eriti huvitada looduskompleksid oma mitmesugustes seostes, teist aga eri territooriumide majandusgeograafiline võrdlemine. Aine süvendatud õppimine koos elukutsete kohta informatsiooni saamisega võib hiljem aluseks olla kutsevalikule. Valikuvõimaluste teadvustamise seisukohalt on kooligeograafia suured võimalused.

Peale üldhariduslike ja erialaste teadmiste ning nendega seotud oskuste esitab rida elukutseid väljakujunenud nõudeid isiksuse niisugustele omadustele nagu korralikkus, suhtlemisoskus, süstemaatilisus, järjekindlus, vastutustunne jne. Need omadused kujunevad välja kõige mitmekesisemas tegevuses isikliku kogemuse kaudu. Nagu märgib K. Gurevitš, avaldab isiksuse ühe või mitme niisuguse omaduse madal tase negatiivset mõju kutsetöö efektiivsusele ja inimene võidakse tunnistada oma erialal edasiseks tegevuseks kõlbmatuks

(1, lk: 23). Just sellepärast on vaja igal aineõpetajal eriti hoolitseda oma tundide kasvatusliku ja arendava efektiivsuse eest. Kui õpetaja kujundab oma õpilastes selliseid omadusi nagu tööarmastus, kollektiivsus, kohusetunne, vastutustunne, püsivus, teadmisanu jne., siis sellesamaga ta valmistab õpilasi ette mitte ainult teadlikuks kutsevalikuks, vaid arendab neis ka kutsetööks vajalikke omadusi.

Kutsetöös vajalike isiksuseomaduste kujundamine seostub kõikide õppeainete, sealhulgas ka kooligeograafia õpetamisel tehtava spetsiaalse kutsesuunitlustööga. Tinglikult võib selles töös välja tuua kolm põhisuunda, mis eri külgedest omavahel suuremal või väiksemal määral seostuvad.

1. s u u n d. Tunnetus- ja nendega seotud kutsehuvide kujundamine. Iga aineõpetaja õpib tundma oma õpilaste suhtumist õppeainesse, võtab seda arvesse nende huvide kujundamisel õppetöö individualiseerimise puhul. Õpilaste suhtumist ainesse võib hinnata järgmisi küsimusi aluseks võttes: a) ainekust ei huvitu, b) huvitub üksikutest faktidest ja nähtustest, c) armastab ainealast praktilist tööd, d) innustub teoreetiliste küsimuste kallal juurdlemisest, e) sooritab edukalt nii teoreetilisi kui praktilisi ülesandeid, f) tunneb huvi ainega seotud elukutsete (kutse) vastu.

2. s u u n d. Võimete väljaselgitamine ja arendamine. Õpetajatöös eeldab see õpilaste tundmaõppimist ja iseloomustamist näiteks järgmiste karakteristikute alusel.

Ainealased võimed: 1) õppematerjali omandamine: a) omandab õppematerjali «lennult», b) tuleb programmikohase materjaliga toime selleks ettenähtud ajaga, c) omandab materjali raskustega); 2) võimekuse laad: a) eelistab lahendada teoreetilisi ülesandeid, b) sooritab meelsamini praktilisi töid); 3) tööviiside valik: a) omab rikkalikult teadmisi, millega opereerib vabalt ja kasutab originaalseid töömeetodeid, b) teadmiste maht vastab programminõuetele, tööviisid valib tavalised, c) teadmiste maht väike, ei oska olemasolevate teadmistega opereerida, d) ülesannete lahendamisel kasutab katse ja eksituse meetodit.

Erivõimed: vaatlusvõime, süstematiseerimisvõime, ruumimõtlemine, geograafiline mõtlemine, organiseerimisvõime jne.

3. s u u n d. Õpilaste tutvustamine töömaailmaga ja nende eetilisi-kõlbeline ettevalmistus tööks. Kooli õppeprogrammid, eriti geograafia programm, sisaldavad rikkalikku materjali õpilaste esmaseks tutvustamiseks töömaailmaga, samuti pakuvad need võimalusi omandada praktilises töös mõnede tööliikide lihtsamate operatsioonide sooritamise oskusi. Õppematerjali analüüs võimaldab välja selgitada kutseid ja erialad, mida õpilastele aine õpetamisel eri klassides tutvustada. Õppetundides an-

takse kutseinformatsiooni kolmel tasandil. Esimesel tasandil tutvustab õpetaja väga põgusalt üksikuid kutseid, selgitab teatud valdkonnas tehtava töö tähtsust ühiskonnas ja isiku seisukohalt, kasvatab armastust töö vastu, õpetab mõistma töö ilu. Suurt osa geograafia õpetamisel tutvustatavaid töövaldkondi käsitletakse sellel tasandil. Siin antakse kutseinformatsiooni miinimum. Kõrgemal tasandil seostatakse õppematerjal konkreetsete elukutsete ja erialadega. Siin püütakse tekitada õpilastes huvi teatud töövaldkonna ja kutsete tüübi vastu, mis sisuliselt on kutsevaliku ülesande seadmine. Kutseinformatsiooni kolmandal tasandil tutvustatakse õpilastele kutsete ja erialade konkreetset sisu, inimese füüsilisi ja psühholoogilisi iseärasusi, mis on vastavas tööprotsessis olulised. Näidatakse ka, missuguseid nõudeid võib üks või teine tööala esitada inimese tervisele. Kutseinformatsiooni sellel tasandil antakse õpilastele konkreetseid kutseteabega seotud ülesandeid iseseisvaks lahendamiseks.

Kutseinformatsiooni valik on edukas vaid teatud kindlatel tingimustel. Psühholoogilises plaanis on vaja, et õpilased suhtuksid esitatavasse materjalisse positiivselt. Nii oma sisult kui ka vormilt peab kutseinformatsiooni materjal vastama selle tajumise ja analüüsimise võimalustele õpilaste poolt, olema neile jõukohane. Kut-

se vastu huvi kujundamine tugineb õpilaste tunnetusvajadustele, nende tunnetustegevuse aktiivsusele. Nii on õpilaste tutvustamine töömaailmaga oluliselt seotud õpilaste huvide ja aktiivsusega. Töös selles suunas eeldab, et õpetaja tunneb õpilaste teadmiste (kutseteabe) omandamise aktiivsust. Viimast võib iseloomustada järgmiste näitajate alusel: a) on passiivne b) esitab tunnis küsimusi, c) töötab ainealase populaarteadusliku kirjandusega, d) täidab meelsasti õpetaja antud ülesandeid, e) sooritab ainealaseid praktilisi töid iseseisvalt või ringitöös, f) õpib lähemalt tundma teatud valdkonna kutseid (kindlat kutset).

Kutseteabe konkreetse sisu valikul lähutatakse meie vabariigi vajadustest ja kooli tootmisalase ümbrusest, seda vastavalt iga õppeaine ja kursuse võimalustele ning kooli kasvatustöö kompleksplaanile.

Füüsilise geograafia uurimisobjektiks on geograafiline pindmik kogu selle mitmekesisuses. Füüsiline geograafia annab õpilastele geoloogilisi, geomorfoloogilisi jt fundamentaalseid teadmisi Maast. Selle õpetamine võimaldab tutvustada niisuguseid kutseid ja erialasid nagu meteoroloog, geoloog, geomorfoloog, mullateadlane, rakendusgeograaf, geodeet, topograaf, hüdroloog jt. Kutseinformatsioonitööd võivad aine temaatilised plaanid kajastada näiteks järgmiselt:

Oleliidulistest täppisteaduste olümpiaadidest osalejad ja nende õpetajad Tallinna 1. keskkoolist.

ARVI KRIISI foto



Teema, alateema	Elukutsed, nende tutvustamise sügavus	Meetodid ja meetodilised võtted, näitvahendid	Ülesanded kutses tutvunud õpilastele
Atmosfääri uurimine	Meteoroloog. Üldandmed kutse kohta (kutse tähtsus, kutsega hõlmatavad erialad: sünoptik, hüdroloog, klimatoloog, okeanoloog, agrometeoroloog jt.)	Jutustus, vestlus, pilid meteoroloogilistest seadmetest	Lugeda V. Volovitši raamatust «Aasta põhjapoolusel» lk. 63–65...

Niisuguste andmete märkimine temaatilise plaani eeldab ülevaadet iga elukutse tutvustamise võimalustest kogu kooligeo-

graafia ulatuses. Sellepärast on soovitatav iga ulatuslikumalt tutvustatava kutse kohta koostada järgmine ülevaatlik tabel:

Tabel 2

Kutse (ja eriala) nimetus	Kursus, teema, alateema ja kutse tutvustamise ulatus	Kutse tutvustamine teistes õppeainetes, fakultatiivkursustes, tunni- ja klassivälises töös (ekskursioonidel, aineõhtutel jne.)
---------------------------	--	--

Meteoroloogi kutse tutvustamist alustatakse 5. klassis teema «Sissejuhatus» juures, milles selgitatakse atmosfääris, veekogudel ja pinnases toimuvate muutuste vaatlemist. Teema «Atmosfäär» tutvustab õpilastele seda, missuguste meetoditega atmosfääri tundma õpitakse ja seadmeid, mida selle juures kasutatakse.

Praktilised tööd teema lõpul soodustavad 5. klassi õpilaste tutvustamist sünoptiku kutsetöö võtetega: Päikese kõrguse jt. vaatlusandmete töötlus, ühe päeva, nädala, kuu ja aastaaja ilmade kirjeldamine.

6. klassis võib õpetaja laiendada kutseteadmisi meteoroloogiast. Selleks sobivad hästi teemad «Maakere kliima», «Kliimat kujundavad tegurid», «Atmosfääri tsirkulatsioon, valdavad tuuled» ja «Kliima sõltuvus aluspinna omadustest, soojuse ja niiskuse edasikandumine». Olulise tähtsusega on praktilised tööd: kliimakaartide kasutamine ja õhurõhu ning valdavate tuulte jaotumise skeemide koostamine.

7. klassis saab meteoroloogi kutset tutvustada NSV Liidu, eriti Eesti NSV kliimat käsitlevate teemade juures, kliimakaardi praktilisel analüüsimisel, kaartide järgi ülesannete lahendamisel teatud rajooni summaarse kiirguse, auramise ja niiskusenäitaja määramiseks.

Geoloogi kutsega, eriti selle geoloogilise kaardistamise ning maardlate otsimise ja uurimise erialaga võib õpilasi tutvustada teemade «Litosfäär» ja «Hüdrosfäär» juures. Nendes käsitletakse maakoore ja maailmamere mõisteid, tutvustatakse Maa siseehitust ja reljeefi, kivimeid ja maavarasid. Praktiliselt tutvutakse kivimite näidistega. See töö saab alguse juba 4. klassis. Õpilastele õpetatakse kivimite ja mine-

raalide tundmist nende väliste tunnuste (kõvadus, värvus, tihedus, läige) põhjal.

6. klassis õpitakse tundma eri mandrite reljeefi, maavarasid, see materjal pakub samuti soodsaid võimalusi geoloogi elukutse tutvustamiseks.

7. klassi füüsilise geograafia kursuses on 6-tunnine teema «NSV Liidu geoloogiline ehitus, reljeef ja maavarad». Selles käsitletakse meie maa pinnavorme tihedas seoses nende geoloogilise ehituse ja maavarade paiknemisega. Selgitatakse kivimite suhtelise ja absoluutse vanuse määramist, käsitletakse maavarade paiknemise printsiipi sõltuvalt kivimite vanusest ja tekkinemisest, tuuakse sisse geoloogilise ja tektoonilise kaardi mõisted. Sooritatakse praktilisi töid geoloogilise kaardi, geokronoloogilise tabeli ja kivimite näidistega. Täpsema ettekujutuse geoloogi tööst annab NSV Liidu eri piirkondade, eriti koduvabariigi geograafia tundmaõppimine. Käsitledes meie vabariigi põhjavete küsimusi, on kohane tutvustada õpilastele hüdrokeoloogial eriala, selle tähtsust. Hüdrokeoloogiaga on tihedasti seotud ka ehitusgeoloogia, mis õpib tundma maa-alade geoloogilist ehitust, pinnase omadusi, hüdrokeoloogilisi tingimusi, karsti, maalihkeid jt. protsesse ehitiste otstarbeka paigutamise ja õigete konstruktsioonide valiku seisukohalt. Geoloogi elukutsega seostuvaid probleeme saab edukalt käsitleda sügisesel ja kevadisel õppeekskursioonil.

Rakendusgeograafi ja geodeedi (sealhulgas **topograafi**) kutsetega võib õpilasi tutvustada teema «Maa kujutamine globusel ja kaardil» käsitlemisel. Siin kujundatakse esmased topograafilis-kartograafilised teadmised. Selle teema tundmaõppimisel pööra-

takse erilist tähelepanu praktilistele töödele: töö plaaniga, reljeefi kujutamine horisontaalidega, kauguste mõõtmine, asimuutide määramine maastikul jms. Kursuse edasisel õppimisel tutvuvad õpilased reljeefi kujutamise kaardil, määravad geograafilisi koordinaate, kaugust plaanil ja kaardil.

6. klassi teema «Mandrite kaardid» annab ettekujutuse kaartide suurest mitmekesisusest. Mandrite geograafia õppimisel peavad õpilased omandama niisuguseid praktilisi oskusi nagu geograafiliste koordinaatide ja kauguste määramine kraadides ja kilomeetrites, looduslike komponentide ja üksikute suurte territooriumide komplekssete kirjelduste koostamine kaartide põhjal.

7. klassis teema «Kaardid ja nendega töötamise võtted» juures tutvuvad õpilased mitmesuguste kaartide tüüpidega. Praktilistel töödel pööratakse tähelepanu Maa pindmiku kujutamisele tasapinnal, kaardi matemaatilisele alusele. Lähem tutvumine topograafiliste kaartidega, eriti maastiku tundmaõppimisega topograafilise kaardi järgi ja kauguste silmamõõdulise hindamisega toimub kevadisel ekskursioonil.

Majandusgeograafias õpitakse tundma NSV Liidu ja välisriikide rahvamajandust, rahvastikku, loodusvarasid, nende kaitset ja majandamist erineva ühiskondliku korraga maades. Majandusgeograafia avab õpilaste ees elementaarsete majanduslike, demograafiliste, tehnoloogiliste jt. teadmiste süsteemi. Ta annab üldise ettekujutuse rahvamajanduse struktuurist ja arenguperspektiividest. Siin on võimalik tutvustada rahvamajanduse põhiharude elukutseid, meie vabariigi (linna, rajooni) praegust ja perspektiivset kaadrivajadust mitmesuguse kvalifikatsiooniga töötajate järele. Kursuse õppimisel omandavad õpilased mitmekesiseid teadmisi majandusgeograafia erialast, ökonomisti töö olemusest.

Teema «NSV Liidu rahvastik ja tööjõuressursid» käsitlemisel avatakse tööjõuressursside mõiste. Siin on kohane tutvustada õpilastele tänapäeva töölist, tema töötingimusi, rõhutada meie päevade tehnika ja tehnoloogia poolt tööliste kvalifikatsioonile esitatavaid kõrgeid nõudeid.

8. klassis antakse esialgne kujutlus maa- varade kaevandamisega seotud elukutsetest, eelkõige kaevuri ja markseideri kutsesest (teemad «Söetööstus», «Eesti NSV kütusetööstus»). Terasesulataja, valaja, kõrgahjutöölise ja valtsimistöölise töö tähtsusest kuulevad õpilased teemade «Must metallurgia» ja «Värviline metallurgia» raames. Õpilastele tutvustatakse ka täieliku tootmistsükliga metallurgiaühikbinaadi ja tooraine järkjärgulise tootmise kombinäädi töökorralduse põhimõtteid. Teema

«Masinaehitus» käsitlemisel tutvustatakse õpilastele koostelukksepa töö vajalikkust.

Majandusgeograafia õpetamine võimaldab õpilastele tutvustada paljusid koduvabariigi (oma linna, rajooni) tööstuses, põllumajanduses, transpordis ja ehituses enamlevinud kutseid. Selleks pakuvad soodsaid võimalusi ettenähtud praktilised tööd.

Peale õppetundide tutvustatakse õpilasi elukutsetega ka geograafiaalases tunni- ja klassivälises töös. Seda tehakse ekskursioonidel šeflusalustesse ettevõtetesse või majanditesse, koduloomuuseumi, kohtumistel tööveteranide ja noortöölistega. Omaette tööloik on õpilaste geograafilis-kutsesuunitlusliku sisuga kirjanduse lugemine, selle suunamine ja juhendamine.

Ekskursioonil antavate ülesannete sooritamise võimaldab õpilastel tutvuda majandusgeograafi ekspeditsioonilise töö loikudega. Kutseinformatsioonitöö tõhususe seisukohalt tutvutakse ekskursioonil ettevõttesse mitte ainult tehnika, tehnoloogia ja sotsialistliku tootmise organiseerimisega, vaid ka, mis on kõige olulisem, vahetult tööprotsessis loovinimesega, kes oma elukutset täielikult valdab. Vestluses eri elukutsete esindajatega peaksid peale kutse sotsiaal-majandusliku tähtsuse ja tehnoloogiliste protsesside iseärasuste kõlama jääma vastused küsimustele selle kohta, mis tingivad töötaja edu või ebaedu, rahuldumise või mitterahuldumise antud kutsetegevusega, miks ta armastab oma kutset, mis võimaldab tal edukalt töötada ja miks esineb inimesi, kellele seesama töö ei meeldi ja kes ei saavuta või ei suudagi saavutada edu selles töös. Nendele küsimustele võivad õpilased vastava juhendamise korral neid huvitavate elukutsete kohta vastuseid leida kirjandusest, aga ka raadio- ja teleaadetest, vestlustest vane- matega jne.

Õpilaste kutsehuvide, suhtumiste ja kutsesooivide kujunemine toimub alati informatsioonilisel alusel. Püsiva kutsehuviku- jundamine on aga tihedasti soetud tunnetusaktiivsuseks vajalike tingimuste arvestamisega, õpilaste reaalsete võimaluste loomisega täiendava kutseinformatsiooni ja neid köitva tegevuse iseseisvaks leidmiseks. See eeldab õppetundides tehtava kutsesuunitlustöö sihipärast seostamist tunni- ja klassivälise tööga, koostööd klassijuha- taja ja teiste aineõpetajatega, fakultatiiv- kursuste ja ringide töö juhendajatega.

Kirjandus

1. Гуревич К. М. Овладение профессиональным мастерством как проблема дифференциальной психофизиологии. — В кн.: Психофизиологические вопросы становления профессионала. М., 1974.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

KULTUUR JA LAPSE VERBAALNE MÕTLEMINE

PEETER TULVISTE

Viimaste aastakümnete uurimused lapse sõnalise mõtlemise arengu alalt näitavad, et see sõltub kultuurist, mida laps omandab, sealhulgas õpetusviisidest sootuks enam ja sünnipärastest teguritest sootuks vähem, kui lapsepsühholoogias seni arvati. Uurimistulemused lubavad väita, et kultuur määrab lapse mõtlemise arengukiiruse ühes või teises õhkkonnas, omandatavad mõtlemistüübid ja nende järjestuse. Esimese asjaolu tegid kindlaks P. Galperini koolkonna uurimused, mida nüüd rakendatakse praktikas. Neist selgus, et teaduslikku mõtlemist, mida üldiselt peetakse mõtlemise kõrgeimaks arenguastmeks ja mille omandamiseks varem arvati suuteliseks 12- kuni 14-aastasi, saab vastava õpetamisega luua viieaastastel. Iseküsimus, kas seda teha maksab, aga igatahes ei ole teaduslik mõtlemine neljateistkümnendaastasel loomulikum kui viieaastasel. Kunstlik on teaduslik mõtlemine kummalgi juhul. Loomulikul teel seda ei teki, nagu ei teki ka teisi sõnalise mõtlemise tüüpe. Seda kinnitavad andmed, mis on saadud mõtle-

mise võrdleva uurimisel mitmesugustes kultuurides. Nn. traditsionaalsetes kultuurides, kus ei ole kaasaegset majandust, kooliharidust ega kirjaoskust, ei teki ei lapsel ega täiskasvanul teaduslikku mõtlemist. Neis kultuurides levinud tegevused seda ei eelda, ja vastavalt siis kasutavad õpetusviisid seda lapsel ka ei loo. Traditsionaalsest kultuurist pärit laps või täiskasvanu on muidugi suuteline teaduslikku mõtlemist omandama, aga omandab selle üksnes siis, kui saab kas või paar aastat kooliharidust, s.t. teises kultuuris tekkinud ja teistsugusteks tegevusteks ettevalmistavat haridust. Niisiis ei ole teaduslik mõtlemine mitte üldinimlik nähtus ega tulene mitte pärilikest eeldustest, vaid mõne kultuuri eripärast. See on õieti seaduspärane: miks pidanukski bioloogilises evolutsioonis või antropogeneesis tekkima ja pärilikult kinnistuma teaduslik mõtlemine, milleta suurem osa kultuure tänapäevalgi toime tuleb?

Uurimistulemused räägivad sellest, et pärilikult ei ole ette määratud ka mitte lapse mõtlemise arengusuund, s.t. mõtlemistüüpide tekkejärjestus. Piirdume ühe näitega. Paljudes kultuurides on lapse mõtlemisele iseloomulik animism — kalduvus pidada elusaks asju, mida haritud täiskasvanu peab elutuks. Arengu käigus laps n.-ö. vabaneb animismist (vt. sellest allpool). Animismi on peetud lapse mõtlemise pärisomaduseks, kultuurist sõltumatuks iseärasuseks, mis esineb kõikidel lastel sellepärast, et nad ei oska enda ja asjade, enda omaduste ja asjade omaduste vahel vahet teha (Piaget). Ent 1920. aastatel avastas M. Mead, et ühe Uus-Ginea rahva juures, kus lapsed ei puutu kokku folklooriga, millele on iseloomulik asjadele elusolendite omaduste omistamine, neil ei esine animismi, küll aga esineb seda täiskasvanuil (1). Animism tekib siis, kui nooruk pühitsetakse täiskasvanuks ja sel puhul pühendatakse folkloorisse. Kui mõtlemise arengusuund — antud juhul animismilt selle kadumise poole — oleks pärilikult määratud, siis ei tohiks erandeid esineda, sest pärilikud tendentsid on omased inimesele kui bioloogilisele liigile ja sellepärast universaalsed. Kultuurierinevuste olemasolu kinnitab, et mõtlemistüüpide tekkejärjestus sõltub kultuurist, niisama nagu tüübid isegi.

Loomade mõtlemise arengu eest on hoolitsenud loodus. Inimese puhul sõltub kultuurist see, missugused mõtlemistüübid lapsel tekivad, millal ja missuguses järjekorras. Me ei ole lapse mõtlemise arengu erakordselt kõrget vabadusastet tähele pannud nähtavasti eeskätt sellepärast, et pole Euroopa lapse mõtlemise arengut varem kellegagi võrrelnud. Oleme pidanud

endastmõistetavaks, et lapse mõtlemine saabki ainult nii areneda, nagu see meie lastel tänapäeval areneb. Kultuuridevaheliste võrdlevate uurimuste tulemused aga näitavad, et loomulikult peetud arengukäik johtub eeskätt Euroopa kultuuritraditsioonist, koolieelse ja kooliõpetuse kirjutamata ja kirjutatud reeglitest. Lühidalt öeldes: õppimise osa verbaalse mõtlemise kujunemises on suurem, kui oleme harjunud arvama. See sunnib küsima, kas senine hoolitsus lapse verbaalse mõtlemise arengu eest on asjakohane ja küllaldane.

Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia on seni pööranud tähelepanu peamiselt teadusliku mõtlemise arengule. Teaduslikku mõtlemist, mida psühholoogia eri koolkondades nimetatakse «formaalsetes operatsioonides mõtlemiseks» (Piaget), «teaduslikes mõistetes mõtlemiseks» (Võgotski), «teoreetiliseks mõtlemiseks» Davõdov), peetakse harjumuspäraselt mõtlemise arengu kõrgeimaks astmeks, mille kiire ja täieliku omandamise teid otsida on üks pedagoogilise psühholoogia peaesmärke. Ent kas teaduslik mõtlemine on mõtlemise kõrgeim arenguaste? Oleks, kui me saaksime selle abil mis tahes ülesandeid paremini lahendada kui ükskõik missuguse teistlaadi mõtlemise abil. (Mõtlemise defineerimine ülesannete lahendamisenä on psühholoogias üldine.) Kui aga esineb ülesandeid, mida teaduslikult mõteldes lahendada ei saa, või mida on parem teisiti mõteldes lahendada, siis on ilmselt õigem näha teaduslikus mõtlemises mitte mõtlemise kõrgeimat arenguastet, vaid üht mõtlemistüüpi teiste hulgas, vahendit teatud liiki ülesannete lahendamiseks. Küsimuse sellisest asetamisest piisab nägemaks, et teaduslik mõtlemine ei ole parim vahend mis tahes ülesannete lahendamiseks. Vastasel juhul ei kasutaks me teadusliku mõtlemise kõrval pidevalt muid mõtlemistüüpe: kunstilist, ideoloogilist, tervet mõistust. (Rahuldavat tüpoloogiat ei ole veel välja töötatud.) Suures osas praktilistes tegevustes, niisama nagu mõnes teoreetilisest, ei rakendata teaduslikku mõtlemist, millele on muu hulgas iseloomulikud täpselt määratletud mõisted ja milles järelsus peab vastama loogika reeglitele. Elust igapäevaselt mõteldes, saati luuletuses «elu» mõistet kasutades ei lähtuta selle teaduslikust definitsioonist, ei vaadata ENE-st järele, mis on elu. Tavamõtlemises, niisama nagu kunstiski, ei kontrollita järeldusi mitte nii nagu teaduslikus mõtlemises — neid eeldustega või lähteandmetega võrreldes ja loogikareegleid appi võttes.

Toome näite. Võib eristada kahesugust süllogistlikku mõtlemist: teoreetilist, mida on mõistlik rakendada kooli- ja teaduslike ülesannete lahendamisel, ning empiirilist,

mis on omal kohal tavamõtlemises ehk terves mõistuses. Tuntud skeemi järgi peaks esimene teisest kõrgem, arenenum olema. Andmed näitavad, et traditsionaalsetes kultuurides teoreetilist süllogistlikku mõtlemist ei esine (2; 3). Meie mõtlemine peaks siis olema kõrgemalt arenenud kui traditsionaalsetesse kultuuridesse kuuluvate inimeste oma. Kui esitame viimastele näiteks niisuguse ülesande: «Kaks meest joovad alati koos teed. Üks neist joob praegu teed. Kas teine mees joob praegu teed või mitte?», siis saame, nagu mitme uurija andmed mitmest kultuurist näitavad, umbes ühepalju «õigeid» ja «valesid» vastuseid, kusjuures vastustele antakse põhjendusi, mis on meie jaoks õige ootamatud. Näiteks: «Ei, teine mees praegu ei joo, sest võib-olla ta ei ole veel jahilt tagasi tulnud. Kui tuleb, siis joob», või: «Ei joo, sest võib-olla nad läksid eile riidu ja teine mees ei taha praegu temaga teed juua», või: «Mina ei tea, ma ei tunne neid mehi». Niisugused vastused lähevad muidugi valde kirja. Aga võtame seda ülesannet koraks mitte teadusliku mõtlemise, vaid terve mõistuse seisukohast, nagu teevadki traditsionaalsete kultuuride inimesed, kellel nähtavasti puudub teaduslikus tegevuses vajalik võime järelduse õigsust selle eeldustega kõrvutamise teel kontrollida. Narr oleks arvata, nagu võiks maailmas olla kaht meest, kes tõesti alati koos teed jooksid. (Rahvastel, kelle juures seda ülesannet kasutati, on teejoomine igapäevane asi.) Teaduslikus mõtlemises hädavajalik üldväide ei ole reaalsest, mitteideaalsest asjadest rääkides omal kohal. Nende katseisikute vastused on teistsugused kui meie omad samas katses. Aga vaevalt küll on meil põhjust arvata, et meie omad osutavad mõtlemise arengu kõrgemat taset.

1977. a. Kirgiisia isoleeritud piirkondades tehtud uurimuse andmed näitavad, et katseisikud, kes olid pärast kooli tagasi pöördunud oma traditsioonilise majandusliku tegevuse ja eluviisi juurde, mis ei eelda teaduslike teadmiste kasutamist ja teaduslikku mõtlemist, olid oma süllogistliku mõtlemise iseloomu poolest hoopis lähemal nendele katseisikutele, kes ei ole kunagi koolis käinud, kui neile, kes parajasti käivad koolis (2). Koolis omandatud teoreetiline süllogistlik mõtlemine oli taganenud antud oludes ilmselt otstarbekama empiirilise ees. Oleks teaduslik mõtlemine oma funktsioonide poolest universaalne, oleks see parim vahend mis tahes ülesannete lahendamiseks, siis ei oleks selline regressioon mõeldav. Antud juhul ei vasta koolis saadav haridus nendele tegevustele, mis last pärast kooli ees ootavad ja milleks ta õieti peaks ettevalmistuse saama. Ilmselt on õigem näha teaduslikus mõtlemises

üht mõtlemistüüpi teiste seas kui mõtlemise kui terviku kõrgeimat arenguastet. Ütle matagi on selge, et ka kooliskäinud inimestel säilib teadusliku mõtlemise kõrval tavamõtlemine ehk terve mõistus. See viimane kuulub peale muu teaduslikkugi tegevusse.

Ja nüüd: kust tulevad mõtlemistüübid, millega lahendatakse neid ülesandeid, mida ei ole võimalik või mõistlik teadusliku mõtlemise teel lahendada? Missugused on nende mõtlemistüüpide arengupõhjused ja tunnusjooned? Kuidas hoolitsetakse nende arengu eest lapsel?

Psühholoogia on harjunud nägema nn. eelteaduslikes verbaalse mõtlemise tüüpides trepiastmeid, millele ei tohi peatuma jääda, mida mööda laps tõuseb teadusliku mõtlemise poole. Mõned autorid koguni samastavad arenenud sõnalist mõtlemist teaduslikuga. Varasemat verbaalset mõtlemist kirjeldatakse enamasti negatiivsetes kategooriates, s. t. lähtudes sellest, mis selles teadusliku mõtlemisega võrreldes puudu või muidu «halbasti» on. Öeldakse, et see mõtlemine on empiiriline, mitte teoreetiline; konkreetne, mitte abstraktne; mõisted on määratlemata; puudub süsteemsus; mõttekäik ei allu loogika seadustele, jne. Ei ole küsitud, kas varasematel verbaalse mõtlemise tüüpidel pole vahest siiski ka iseseisvat tähendust. Ei ole seostatud neid ülesannetega, mida — nagu nägime — ei saa teaduslikult mõteldes lahendada. Ja ei ole tehtud probleemi nende arendamisest.

Vahel on eelteaduslikus sõnalisel mõtlemises nähtud spetsiifiliselt lapselikku, ainult lapsele omast mõtlemist, mis tekib lapse arengukäigus paratamatult ja mis tuleb arengus ületada (näit. Piaget' teooria intellekti stadiaalsest arengust). Kui lähtume — erinevalt Piaget'st — hüpooteesist, et lapse mõtlemise arengu liikumapanevaks jõuks ei ole mitte ajustruktuuride järkjärguline küpsemine, vaid kultuuris leiduvate tegevuste ning nendega seotud mõtlemistüüpide järkjärguline omandamine kas vahetu tegevuse või õppimise käigus, siis peame eelteaduslikegi verbaalse mõtlemise tüüpide päritolu otsima kultuurist. Meil oli juba juttu sellest, et täiskasvanud rakendavad oma tegevuses pidevalt mitteamaduslikku mõtlemist. Isegi niisugune esimesel pilgul kas lapse või siis traditsiooniliste kultuuride mõtlemisse kuuluv nähtus nagu animism on meiegi kultuuris nii kunstis kui ka ideoloogias laialt levinud. Vaevalt saab olemas olla spetsiifiliselt lapselikku verbaalset mõtlemist. Kui meile vahel tundub, et laps mõtleb sootuks teismoodi kui täiskasvanu, siis on tõenäoliselt tegu sellega, et laps rakendab temal olemasolevaid mõtlemistüüpe nende küsimus-

te vastamisel, mille puhul täiskasvanu kasutab teaduslikku mõtlemist.

Lapse mõtlemise «eelteaduslikud» tüübid ei ole mitte üksnes trepiastmed teel teadusliku mõtlemise poole, vaid iseseisva väärtusega ja otstarbega mõtlemistüübid, milleta ei saa pärast läbi täiskasvanu. Neisse ei tohi suhtuda kui millessegi alaväärtuslikusse või ajutisse või koguni kahjulikusse. Vastupidi: neid peab kultiveerima ja edasi arendama. Nagu öeldud, loodus ei hoolitse lapse mõtlemise arengu eest, vaid pakub selleks ainult võimaluse areneva aju näol. Kultuuri järjepidevuse eest peab hoolitsema kultuur ise. Kui vanemad ja kool võtaksid tõsimeeli omaks pedagoogilise psühholoogia soovitusi ja pööraksid tähelepanu ainult teadusliku mõtlemise arendamisele lastes, taotledes selle võimalikult kiiret ja otseteed saavutamist, siis jääks suurem osa töid tegemata ja suurem osa sõnalisest kultuurist muutuks uuele põlvkonnale arusaamatuks ning sureks välja. Kui näiteks animismis näeksid kõik ainult teadusliku mõtlemise omandamist segavat asjaolu, mille eest last peab hoidma või millest tuleb võimalikult kiiresti ja täielikult vabaneda, siis jääksid vabanenud lapsele arusaamatuks nii luule kui muinasjutud, milles ju asjad alatasa käituvad nagu elusolendid ja milles neile omistatakse elusolendite omadusi. See laps ei suudaks mõista, kasutada ega luua kultuuritekste, mis ei ole teaduslikud, milles ei opereerita defineeritud mõistetega ega tõestata järeldusi loogiliselt.

Miks asi veel nii kaugel ei ole? Sellepärast, et koolieelne kasvatus toetub suurel määral traditsioonile ja kool annab pedagoogilise psühholoogia ühekülgetest soovitustest hoolimata edasi ka mitteamaduslikku kultuuri, luues lastel vastavaid mõtlemistüüpe. Ent ka psühholoogia-alane uurimistöö ja sellest tulenevad soovitud koolile ei tohi jääda ühekülgeteks. Mitteamaduslikke mõtlemistüüpe tuleb senisest palju enam uurida, teha kindlaks tüübid ja nende funktsioonid, tegurid, mis soodustavad nende arengut; töötada välja vastavad õpetamismeetodid.

Mitteamaduslikele mõtlemistüüpidele peab tähelepanu pöörama seda enam, et teaduslikud teadmised ja teaduslik mõtlemine avaldavad haritud vanemate ja massikommunikatsioonivahendite kaudu lapse mõtlemisele mõju juba enne kooli. Nii näiteks rakendavad meie lapsed ülalmainitud teoreetilist sülogistlikku mõtlemist juba 5–8-aastaselt, erinedes selle poolest radikaalselt traditsiooniliste kultuuride lastest. Olud on ilmselt muutunud selle ajaga võrreldes, mil peamine ettevalmistus majanduslikuks ja kultuuriliseks tegevuseks saadi kodus ning kool andis omalt poolt juurde teaduslikud teadmised ja teadus-

liku mõtlemise. Kool hõivab nüüd suurema osa lapse ajast ja energiast, sellepärast ei saa jääda lootma sellele, et mitteteaduslik mõtlemine areneb küllaldaselt määral väljaspool kooli. Muudki mõtlemistüübid peale teadusliku vajavad koolis sihikindlat arendamist. On ju suurem osa inimtegevusi ja kultuuri mitteteaduslikud.

Ilmselt on mõistlik juhtida koolis õpilaste tähelepanu asjaolule, et inim mõtlemine on niisama mitmekesine nagu inimtegevuski, ja et erinevad tegevused esitavad mõtlemisele erinevaid nõudeid. Peale muu annaks see lastele parema ettekujutuse teaduslikugi mõtlemise eripärast ja funktsioonidest, aitaks seda teaduslikult kultiveerida ning vältida tervemõistuslike asjade segiajamist teadusega. Praegu esineb nii õpikutes kui ka vastustes õige tihti

tavateadmiste pseudoteaduslikku ümberütlemist, endastmõistetavuste tõlkimist terminite keerukasse keelde, mis kuigivõrd ei arenda lapsel ei tervet mõistust ega teaduslikku mõtlemist.

Kirjandus

1. Mead, M. An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism. A preliminary report. Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1932, 62, pp. 173—190.
2. Tulviste, P. On the origins of theoretic syllogistic reasoning in culture and in the child. TRÜ Toimetised, 474, 1978, pp. 3—22.
3. Tulviste, P. Miks te arvate, et Sokrates on surelik? — «Horisont», 1979, nr. 6, lk. 22—25.

Küsimus: Kas te mäletate oma esimest õpetajat!

A. Leonov: Läksin kooli väga rasketel aastatel, sõja ajal, see oli 43. aasta. Karm aeg oli. Meilgi, see oli Sõberis, oli õpetaja. Saabunud oli ta kuskilt Kesk-Venemaalt, kutsuti teda Klavdia Vassiljevna, ta juhatas esimest klassi. Meelde on jäänud minu õpetaja kurbus. Pärast üht tundi läks ta vaheajale, hiljem aga naases üleni pisarais. Selgus, et ta mees oli langenud. Nagu oleks see praegu, mäletan seda naist, kohutavalt äranutetud, kohutavalt endast väljas. Ja ikkagi võttis ta end kätte ning ütles: «Aga nüüd, lapsed, läheme edasi ellu.» Need sõnad on mulle alati meelde jäänud. Inimesel on mure, tema aga kutsub meid minema edasi ellu. Ja ta andis selle tunni. Ma ei mäleta selle õpetaja perekonnanime, lapsed tavaliselt ei tea perekonnanimesid. Mäletan, et teda kutsuti Klavdia Vassiljevna. Ta õpetas meid ainult ühe aasta. Ta sõitis minema kohe, kui maa keskosa oli okupatsiooni alt vabastatud, sõitis oma kodukohta. Meelde jäi ta mulle aga kogu eluks.

[Kahekordse Nõukogude Liidu kangelase, kosmonaudi, lennuväe kindralmajor Aleksei Leonovi kohtumisel üliõpilaste ja vanemate klasside õpilastega Kesktelevisiooni vahendusel.]

... Vits, ülemäärane karmus ja pime distsipliin on laste jaoks vihatud õpetajad. Vits ja ülemäärane karmus õpetavad neile silmakirjatsemist ja võltsi, õpetavad tundma ja soovima üht, rääkima ja tegema aga teist — hirmu pärast. Vits võib neile üksnes valu teha ja kui nende hing on õrn, kui see valu sunnib neid talifama teisiti, kui nad tahavad, siis muudab vits nad aja jooksul omaenda nõrkuse orjadeks, lasub neil raske kivina, mis igavesti neid rõhub ja teeb neist südamefud, müüdava südamefunnistusega inimesed, kes pole suutelised mitte mingeid kannatusi taluma ...

... Vanemad ja kasvatajad, arendades oma lastes südamefunnistust, õpetavad neile seda, kuidas nad peavad elama, osutades sellele, mis hea ja mis halb, ei kultiveeri ega arenda nad koos sellega neis hingejõudu, mis on vajalik head tegemiseks; peksavad neid viistega või löövad neid, karjuvad nende peale, karistavad mitmel viisil; sellesamaga nõrgendavad nende tulevaste inimeste jõudu ja töötavad ise vastu südamefunnistuse kasvatamisele oma lastes. Vits, ülemäärane karmus ja kehased karistused ei suuda kunagi soovitava kombel puudutada lapse südant ja südamefunnistust, sest laste mõistusele jäävad need alati vägivallaks tugevama poolt ja tekitavad kas trotsi, isegi siis, kui laps mõistab, et on talitanud halvasti, või tapvat argust ja võltsi ...

F. DZERŽINSKI

MEIE KOOLI- MUUSEUMID

LAINÉ LINNUS
VOLDEMAR MILLER

Nõukogude Liidus on tihedalt muuseume. Enamik neist on tekkinud isetegevuslike-na, huvist oma kodupaiga ja selle arengu tundmaõppimise vastu. Muuseumi ekspositsioon teeb selle arengu nähtavaks ja tajutavaks ning võimaldab inimestes kasvatada armastust ja lugupidamist oma kodukoha ning esivanemate töö vastu. Samuti aitab see süvendada elanikkonna ideelis-poliitilist, kõlblist, tööalast ja esteetilist kasvatust ning nende vaimsete huvide kujundamist. Isetegevuslike muuseumide alaliigiks on koolimuuseumid. Koolimuuseum taotleb oma tegevusega samuti nimetatud eesmärgi, lähtudes seejuures õppe- ja kasvatustöö ülesannetest. Veel saab koolimuuseum kaasa aidata õpilaste kutsevalikule, juhtides nende tähelepanu eriti vajalikele elukutsetele kodukohas.

Noor inimene on kõige paremini mõjutav otseste, vahetute muljete läbi, selle kaudu, mis on oma silmaga nähtav. Muuseumi ekspositsioon võimaldab tutvustada õpilastele konkreetseid, kodukohast pärinevaid ja oma kooli käsitlevaid, suure tunnetusväärtusega materjale. Elamuslikuks võib kujuneda teadmine, et Suure Isamaasõja võitleja on õppinud samas või sellele eelnenud koolis, et õpetaja on olnud sama kooli õpilane, kodukoha eesrindlikud töömehed on samas klassis, samal kohalgi istunud ja õppinud. See kasvatab lugupidamist ning austust oma kooli vastu, mil-

lel on suur distsiplineeriv ja kasvatav mõju.

Ka kodukoha loodus muutub lähedasemaks ning loodusteaduslikud mõisted arusaadavamateks, kui õpilane ise aitab kaasa kohaliku loodust näitava ekspositsiooni kujundamisele.

Kohaliku kultuuri- ja hariduselu, kohalike kultuuritegelaste, kohapealt pärit kirjanike, kunstnike ja teadlaste elu ning nende seosed kodukohaga näitavad kultuuri arengu järjepidevust, et kultuur ei ole mööduva moe asi, vaid väga pikaajalise arengu tulemus. Sellest kujuneb sise- ja väliseks veendumuseks ka kultuurimälestiste kaitse vajadus.

Isetegevuslike muuseumide oli meie vabariigis 1. nov. 1979. a. seisuga 136, nendest 85 üldhariduskoolides. Isetegevuslike muuseumide, sealhulgas ka koolimuuseumide probleeme arutati Eesti NSV Kultuuriministeeriumi kolleegiumil 21. nov. 1979. a. Tegevuse aktiveerimist taotles ka koolimuuseumide vabariiklik ülevaatus. See toimus Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Noorte Turistide Maja eestvõttel üleliidulise pioneeride ja koolinoorte ekspeditsiooni «Minu kodumaa NSV Liit» juhendite alusel.

Nii Kultuuriministeeriumi kolleegiumi otsuses kui ka ülevaatuses kokkuvõttes toodi esile koolimuuseumide edukas töö õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Eeskujuliku koolimuuseumi nimetus anti viiele (Narva 9. 8-kl. kool, Tallinna 33., Tartu 6., Narva 2., Otepää keskkool) ning aukiri 11 koolimuuseumile. Kuid samas märgiti ka vajakajäämisi koolimuuseumide töö korraldamisel — materjalide arvelevõtmises, muuseumi aktiivi tööerakendamisel, ekspositsiooni kujundamisel ning dokumentide vormistamisel.

Koolimuuseumide tegevuse aluseks on 1974. a. kehtestatud koolimuuseumi põhimäärus (Eesti NSV Haridusministeerium «Käskkirjad ja Juhendid (koolidele)» 8 (17), Tln., 1974; Metoodilisi juhendeid tööks koolimuuseumis, Tln., 1977, Eesti NSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmaja). Põhimääruse järgi võivad koolimuuseumid olla erineva profiiliga: V. I. Lenini elu ja tegevust käsitlevad, nõukogude rahva lahingukuulsust kajastavad, pioneer- ja komsomoliorganisatsioonide ning kooli ajaloo, loodus-, kunsti-, tehnika-, memoriaal- ja koduloomuuseumid. Vastavalt põhimäärusele on meie vabariigi koolides nimetatud profiilides rajatud koolimuuseumid. Neist silmapaistvamad on V. I. Lenini muuseumid Narva 9. 8-kl. koolis, Tartu 6. keskkoolis; lahingukuulsuse muuseumid Tallinna 33. ja 42. keskkoolis, Tartu 4. ja 6. keskkoolis, metsamuuseum Võru 1. 8-kl. koolis ja Nissi 8-kl. koolis, memoriaalmuuseumid Ahja,

Tartu 2. ja Haapsalu 2. keskkoolis, koduloomuuseumid Otepää, Märjamaa, Türi, Väike-Maarja keskkoolis jm.

Osaliselt täidavad koolimuuseumi funktsioone ka **koduloonurgad** ja **kodulookogud**. Nendes säilitatakse kodukohta ajaloole väärtuslikke, õppe- ja kasvatustöös vajalikke materjale. Ruumikitsikus ei võimalda neil koolidel kogutut laiemalt eksponeerida, kujundada alalist ekspositsiooni. Siiski tehakse kogude põhjal temaatilisi ning tähtpäevadega seotud väljapanekuid.

Koduloonurka ja -kogusse peaks suhtuma perspektiivitundega, seda eriti klassivälise töö planeerimisel (kodukohta tundmaõppimine, pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon, kooli ajalugu jne.). Selle tegevusega kogutud koduloolised materjalid on tarvis hoolikalt koondada, arvele võtta ja säilitada. Ruumide leidmisel on siis võimalik sisustada koolimuuseum.

Koolimuuseum avatakse **kooli direktori käskkirjaga**, mille kinnitab rajooni (linna) haridusosakond kooskõlastatult kohaliku kultuuriosakonnaga.

Koolimuuseumi dokumendid on **muuseumipass** ja **-tunnistus**. Pass täidetakse kahes eksemplaris, millest üks säilitatakse muuseumis, teine Eesti NSV Noorte Turistide Majas. Koolimuuseumi tunnistuse annab passi alusel välja Eesti NSV Noorte Turistide Maja.

Koolimuuseumi avamisele peab eelnema ulatuslik tegevus vastavalt loodava muuseumi profiilile: materjali kogumine, kodukohta süvendatud tundmaõppimine jne. Kogutud materjalid, nii kirjalikud kui ka esemelised, moodustavad tulevase muuseumi fondi. Koolimuuseumi avamiseks peab olema ruum, mis tagaks kogutu säilitamise ja eksponeerimise.

Koolimuuseum vajaks **võrdväärset ruumi ainekabineti**ga. Väljapanekud oleksid kabinetis. Seal töötaks muuseumi aktiiv, toimuksid üritused. Õppevahenditeks mõeldud ruum saaks fondide panipaigaks. Kui kooli tingimused seda ei võimalda, tuleks leida mõni teine sobiv ruum, kuhu saaks paigutada ekspositsiooni. Kui fondide jaoks eraldi ruumi ei leita, peaks selleks olema vähemalt mahukas ja lukustatav kapp.

Koolimuuseumi avamisega peab kaasnema ka õpilasaktiivi töösse rakendamine. Aktiivist moodustatakse **muuseumi nõukogu**. See on üks õpilaste omavalitsuse organeid koolis.

Näiteks Narva 2. keskkooli Eesti Tööraha Kommuni muuseumi nõukogu seitsmel liikmel on igaühel tööloik, mille eest ta vastutab. Nõukogu koosolekud toimuvad kaks korda kuus, vajaduse korral võtavad nendest osa ka klasside muuseumivolinikud. See kindlustab sidemed kõikide klassidega, kogu kooli õpilasperega. Nõukogu töötab poolaastaks koostatud tööplaani alu-

sel. Muuseumi juures töötab ka ekskursionistide brigaad ning igale klassile on välja töötatud temaatika Eesti Tööraha Kommuni ajaloo tundmaõppimiseks. Koolimuuseumi nõukogu tööd juhendab ajalooõpetaja E. Lepik.

Otepää keskkooli koolimuuseumi nõukogu on 9 liiget: esimees, sekretär, muuseumi häälekandja «Kodu» toimetaja, ekspositsiooni eest vastutaja ning varahoidjad (esemed, foto-, dokumentide ja ajalehe väljalõigete kogu ning raamatukogu). Muuseumi nõukogu käib koos 2—3 korda kuus ning selle tööd juhendab kooli direktor, kodu-uurimise aluste õpetaja H. Mägi.

Õpilasaktiivi juhendamiseks on soovitatav moodustada **kaasabinõukogu**, kuhu kuuluvad õpetajad, lastevanemad, šeffasustuste ning riiklike muuseumide esindajad.

Iisaku keskkooli koolimuuseumi kaasabinõukogusse kuuluvad õpilaste uurimistööde juhendajad (kohalikud kodu-uurijad), kooli direktor, sovhoosi, metsamajandi, külanõukogu, rajooni rahvasaadikute nõukogu ja koduloomuuseumi esindaja, kooli ja klassivälise töö organisator, koolimuuseumi hooldusõpetaja. Kokku 20 inimest. Initsiaatoriteks on õpetajatest pensionärid Daniel ja Helmi Vardja. Kaasabinõukogu ülesanded on muuseumiruumide väljaehitamine ja mööbliga varustamine; muuseumi ekspositsiooni kujundamisele kaasaaitamine, muuseumitöö teaduslik juhendamine; õpilaste premeerimiseks vajalike summade hankimine.

Koolimuuseumi avamisel määratakse talle **juhendav riiklik muuseum**. Juhendava muuseumi ülesanne on abistada koolimuuseumi ekspositsiooni loomisel ja fonditöö korraldamisel. Esiletõstmist väärivad Paide ja Võru rajooni koduloomuuseumide ning Eesti NSV Loodusmuuseumi aktiivne abi koolimuuseumidele. Lisaks juhendavale muuseumile peaks koolimuuseum sidet pidama ka teiste riiklike muuseumidega, eriti sama profiili muuseumiga.

Koolimuuseumi nõukogu esmane tööülesanne on kõige kogutu arvelevõtmine, ekspositsiooni kujundamine ja fondide korrasdamine.

Arvelevõtmine peab tagama materjalide säilitamise, kindlustama nende alalhoidu ka kooli likvideerimisel. Arvelevõtmine toimub **tulmeraamat**us. Seni, kuni meie vabariigis tulmeraamatuid tsentraliseeritult ei valmistata, tuleb selleks kasutada kantseleiraamatut. Selles joonitakse vajalikud lahtrid (järjekorra- ehk inventarinumbr, sissekande kuupäev, eseme nimetus, lühike kirjeldus ja säilivus, arv, kellelt, kust ja millal on ese saadud, märkused). Arvelevõetud esemele märgitakse inventarinumbr (vt. «Eksponaatide arvelevõttust, säilitamisest ja eksponeerimisest koolimuuseumi

mis». — Metoodilisi juhendeid tööks koolimuuseumis, lk. 10—20).

Ekspositsiooni plaani koostamisel on vaja nõu pidada juhendava riikliku muuseumi töötajatega. Ekspositsioon peaks olema süsteemikindel, huvipakkuv, hästi kujundatud ning vastama õppe- ja kasvatustöö ülesannetele. Väljapanekuid peaks pidevalt täiendama. Aeg-ajalt tuleks ekspositsioon ümber teha, sarnaselt riiklike muuseumidega. Koolimuuseumides on selle järele veelgi suurem vajadus.

Väljapandud esemete ja materjalide juurde asetatakse etiketid ja täiendavad seletused.

Eksponeerimisel ei tule kõike olemasolevat korraka välja panna, vaid materjale valitakse vastavalt teemale, arvestades, et ülekujutatud ekspositsioon mõjub ebaestetiiliselt ega lase rõhutada kõige tähtsamat (vt. Jõgisalu, H. Miller, V. Kodu-uurimuslike materjalide säilitamine ja koduloolise ekspositsiooni rajamine. — Rmt.: Kodu-uuriija käsiraamat, Tln., 1966, lk. 91—102; Ekspositsioonilise töö alused isetegevuslikes muuseumides, Metoodilised juhendid. ENSV Kultuuriministeeriumi Muuseumide ja Kultuurimälestiste Inspeksioon. Tln., 1976).

Kõik kogutu, mida hetkel ei eksponeerita, hoitakse **fondis**. Muuseumi nõukogu liikmete ülesanne on fondide korrashoid, täiendamine ja õppeotstarbeline laenutamine. Selleks seatakse sisse laenusvihik.

Iisaku keskkooli koolimuuseumi fonditööd juhendab õpetajast pensionär, kaasabinõukogu liige. Koolimuuseumi fondi moodustavad siin kogutud koduloolised materjalid. Põhifondi esemed, trükised, dokumendid ja fotod on arvele võetud tulmeraamatus. Lisa- ja abimaterjalid on sisse kantud eraldi kaustadesse.

Koolimuuseumide tegevuses on kasutatud mitmekesiseid **töövorme**. Nendest valdav on ekspositsiooni tutvustamine oma kooli õpilastele ning külalisekursioonidele; pioneeri- ja komsomoliüritused, vestlused ja kohtumised veteranide ning tööeesrindlastega; leninlikud ja mehisuse õppetunnid; ajaloo-, loodus- ja ühiskonnaõpetuse ning klassijuhatajatunnid; kooliraadio saadete ettevalmistamine; matka-, ekskursiooni- ja ekspeditsioonirühmadele ülesannete väljatöötamine ja jagamine kodukoha tundmaõppimiseks ning uurimiseks; ekskursioonijuhtide ja lektorite ettevalmistamine, nende töö organiseerimine; loodus- ja kultuurimälestiste kaitse propageerimine, sellealaste ürituste korraldamine jpm.

Narva 9. 8-kl. kooli V. I. Lenini muuseumis, kus on arvel üle 2000 eksponaadi, korraldatakse ekskursioone, kohtumisi parteiveteranidega; Narva 2. keskkooli Eesti

Töörahva Kommuuni muuseumis oli 1979. a. 53 ekskursiooni, kohtuti veteranidega, korraldati pioneerikoondusi, võeti õpilasi pidulikult ELKNÜ liikmeteks; Türi keskkooli koolimuuseumis on antud alg- ja keskastmes ajaloo- ning geograafia-, samuti klassijuhatajatunde ning peetud pioneerikoondusi, Tartu 6. keskkooli lahingukuulsuse muuseum korraldab kohtumisi sõjaveteranidega, Tartu vabastajatega, siin toimuvad leninlikud ja mehisuse õppetunnid. Sama kooli V. I. Lenini muuseumis on ette valmistatud ekskursioonijuhid, kes tutvustavad väljapanekuid; Tallinna 33. keskkooli lahingukuulsuse muuseum ja Juri Smirnovi tuba on kujunenud kogu kooli patriootliku kasvatustöö keskuseks, siit saavad alguse matkad mööda lahingukuulsuse paiku, töötavad giidid, lektorite grupp, peetakse sidet Juri Smirnovi nimeliste malevatega; Otepää keskkooli koolimuuseumi nõukogu suunab kooli osavõttu üleliidulisest pioneeride ja koolinoorte ekspeditsioonist «Minu kodumaa NSV Liit». Nõukogu annab ekspeditsioonirühmadele uurimisülesanded ning aitab korraldada kooli kodu-uurimiskonverentse; Nissi 8-kl. kooli metsamuuseumi fondide põhjal korraldatakse näitus kooli traditsioonilistel metsapäevadel.

Põguski tutvumine meie vabariigi parimate koolimuuseumide töökogemustega näitab, et need annavad oma mitmekülgselte töövõtetelega võimalusi õppetöö ja klassivälise tegevuse parandamiseks ning rikastamiseks. See peaks olema eeskuju pakkuv koolidele, kus kogutud koduloolise väärtusega materjalid alles ootavad korrastamist ja eksponeerimist vastavalt koolimuuseumi põhimäärusele.

RINDLAUSEST TÄNAPÄEVA EESTI KEELES

AAVO VALMIS

1. RINDLAUSE MÕISTE JA MOODUSTAMINE

Rindlause ehk parataks on liitlause, mille kõik osalused on omavahel rinnastusseoses: *Ta oleks veel maganud, kuid valgus paisus ikka tugevamaks ja tungis lõpuks läbi kinniste luukidegi.* (F. Tuglas.)

Rindlausest on osalused võrdväärset. Kuid see võrdväärsus osaluste vahel võib avalduda erineval määral. Enamasti on rindlause osalused nii grammatiliselt kui ka semantiliselt täiesti iseseisvad, nii et neid võib vaadelda kui potentsiaalsete omaette seisvaid liitlauseid: *Tasane tuulehoog paneb järve vaikse pinna kergelt virvendama ja imepisikesed lained sillerdavad sulahõbedana ning sõrmeisse kandub juulikuu veteäärset hõngu.* (K. Põldmaa.) Mõningatel puhkudel on rindlause osalused küll formaalselt iseseisvad, kuid sisuliselt tingib üks osaluse teise: *Andrese harras ja rahulik loodusearmastus on väga nakkav, ja just selles seisnebki tema talendi suurus.* Esitatud näites on teises osaluses leksikaalsed viited seosele esimese osalusega, sõnavormid *selles* ja *tema*.

Osalustevaheline vastastikune sõltuvus peegeldub ka struktuuri parallelismis. Esimese osaluse struktuur on sõltumatu, teise osaluse struktuur võib olla tingitud esimesest; see väljendub asjaolus, et öeldisverb esineb sageli ainult esimeses osaluses, teises osaluses seda enam ei korrata: *Liiga värsked oli haudadel alles muld,*

liiga värsked südames haavadki. (A. H. Tammsaare.) *Õhk oli nagu mesi ja maa nagu magav laps lämmataval suveööl...* (F. Tuglas.)

Liitlauseist saab lihtsa ühendamisprotsessi teel moodustada rindlauseid. Kuid liitlauseid ei saa ühendada rindlauseiks sugugi meelevaldselt. Seda nii sisulistel kui ka grammatilistel põhjustel. Liitlause seostamine ühtseks semantiliseks ja grammatiliseks tervikuks eeldab teatud ühist teemat, ühendatavate liitlause sisulist kokkusobivust, ühist konteksti. Näiteks lause *Millal sa saabusid ja hakka kohe tööle* on ebagrammatiline, sest küsija käsklausest koordineerida pole võimalik. Vastuvõetamatu on ka näiteks lause *Me olime väga töökad, aga lilled õitsesid aias*, kus ühendatud liitlauseid ei sobi üheks tervikuks semantilistel põhjustel. Ei seostata ka kaht identset või sisult väga lähedast rindlausest, nagu *Õpetaja kõneleb lastega ja õpetaja räägib lastega.*

Rindlause osalused võivad seostuda siduvate sõnade abil: *Ena läks tööle, aga lapsed ruttasid kooli.* Siduv vormielement võib osaluste vahel ka puududa: *Tüdrukud valmistasid lõunat, poisid kandsid puid.* Esimesel juhul on tegu vormilt seotud, teisel juhul aga sidumata rindlausega.

2. RINDLAUSE OSALAUSETE SEMANTILISED SEOSED JA NENDE SEOSTAMINE SIDUVATE SÕNADEGA

Rindlause osaluste vahel valitsevad järgmised semantilised seosed: ühendav, vastandav, eraldav, selgitav ja järeldav seos. Vastavalt osaluste semantilisele suhtele kasutatakse nende seostamisel ühendavaid, eraldavaid, vastandavaid, järeldavaid ja seletavaid sidesõnu ja muid siduvaid sõnu.

2.1. Ühendav seos

Ühendav ehk kopulatiivne seos liidab osaluseid kõige nõrgemini. Selleks kasutatakse sidesõnu *ja, ning, ega, ei... ega, ja ei* ning siduvaid määrsõnu *isegi, küll... küll, kord... kord* jt. Ühendavalt seotud osalustes loetletakse erinevaid sündmusi, väljendatakse sündmuste ja nähtuste üheaegsust või ajalist järgnevust: *Kuu oli määratu suure rattana kerkinud staniitsa katustele ja helk näis pimedusele siiski mõjuvat...* (H. Angervaks.) *Eeskoda ja pööning olid kottipimedad ega kostnud seal kihku ega kahku.* (F. Tuglas.)

Ühendavalt seostatud rindlauseis võib üks osaluse esitada lisainformatsiooni eelneva osalusega väljendatud mõtte kohta: *Juhan on hea õpilane ja peale selle on ta veel tubli aktivist.*

Ühendavalt seostatud rindlausest võib üks osaluse väljendada eelnevas osalau-

ses märgitud tegevuse tulemust: *Perenaine avas ukse ja tuba sai värsket õhku täis.*

Harvemini esineb sündmuste või nähtuste astendavat ja liigitavat ühendamist: *Teenijad ei tundnud seda jõukat meest, isegi pererahvas polnud teda varem näinud.*

Kui rindlause osalauseis on liitajalised öeldisverbid, siis *olema*-verbi pöördeline vorm esineb üksnes esimeses osalauseis, teistes osalauseis seda ei korrata: *Tuul oli vaibunud ja sadu lakanud.*

Ühendav koordineatsioon võib olla sümmeetriline ja ebasümmeetriline. Sümmeetrilise rinnastusseose puhul on rindlause osalauseis järjekord vaba, s. t. osalauseis järjestuse muutmine ei tee lauset vastuvõetamatuks ega muuda selle sisu. Sümmeetriliselt on ühendatud osalauseid, mille nimetamise järjekord ei mõjuta lause sisu: *Aknad olid lahti, rukkipeöld lainetas tuule käes ja mändide tüved olid päikese längus kiirtes nagu vask.* (E. Maasik.); 2) väljendavad mingisse ühisesse teemasse hõlmatud nähtuste või sündmuste loetelu: *Tuju on halb, tervis kehv, tööisu pole, miski ei suuda mind köita;* 3) on sisult eitavad: *Ei pea mina temast lugu ega hooli tema minust.*

Ebasümmeetrilise ühendava seose korral pole osalauseis järjekord vaba, s. t. osalauseis järjestuse muutmine muudab lause sisu või põhjustab ebagrammatilise lause. Ebasümmeetriliselt on seostatud 1) põhjuse-tagajärje seoses olevad osalauseid: *Lea saatis Matile hävitava pilgu ja pois ei lausunud enam ühtegi sõna.* Vrd.: *Pois ei lausunud enam ühtegi sõna ja Lea saatis Matile hävitava pilgu* — siin on osalauseis ümberpaigutus muutnud lause sisu, s. t. põhjus ja tagajärg on ära vahetatud: pois ei lausunud enam ühtegi sõna, mistõttu Lea saatis Matile hävitava pilgu; 2) ajalises järgnevuses olevaid sündmusi väljendavad osalauseid: *Poisid sõid supi ära ja perenaine võis nüüd hakata taldrikuid pesema.* Esitatud lausest selgub, et enne sõid poisid supi ära ja alles siis võis perenaine hakata taldrikuid pesema, mitte aga vastupidi. Seetõttu ei saa muuta osalauseis järjekorda; 3) osalauseid, mis väljendavad sündmuste astendamist: *Ma ei tea seda küsimust kuigi hästi, isegi kursuse parim ei tunne seda teemat minust paremini.* Kõnesoleva näitelause osalauseis järjestuse muutmisel kujuneb ebagrammatiline lause: *Isegi kursuse parim ei tunne seda teemat minust paremini, ma ei tea seda küsimust kuigi hästi.*

Ühendavaist sidesõnust kasutatakse rindlause osalauseis vahel kõige sagedamini *ja*, mille ette kirjas enamasti ei pan-

da koma. Rindlauseis, milles osalauseid ühendab *ja*, võivad osalauseid väljendada kas ajalisel samaaegselt või järgnevat tegevusi või sündmusi: *Kartulites noogutas iga mõne sammu tagant üks kivi teisele raudkivile ja viljakõrte vahelt keerutas meretuul aeg-ajalt üles kerget, lendavat liiva...* (R. Sirge.)

Kui *ja* kasutatakse tähenduses *aga*, kuid (sellistel puhkudel on tegu vastandava seosega) või kui *ja*-le järgneb osalause, mille sisu tundub ootamatuna või mida tahetakse rõhutatult esitada, siis asetatakse *ja* ette koma: *Kõige noorem pole veel poolteise aastane, ja juba kannab ema jällegi ühte rinna all.* (A. H. Tammsaare.) *Teel tutvus ta ühe imeliku sitikaga, ja ta ei teadnud tema suhtes seisukohta võtta.* (A. Valton.)

Mitmeosalauseis rindlauseis võib *ja* korduda osalauseis ees. Sel korral ei panda tavaliselt *ja* ette koma: *Pääsukesed vidistasid ometi väljas ja päike paistis ja lehed sahisid.* (R. Roht.)

Kui *aga* osalauseid on pikemad ja korduva *ja* ees tehakse rõhutamisel pikem paus, siis asetatakse *ja* ette koma: *Ja jälle said pikkadest päevadest nädalad, ja jälle liitusid nädalad igavateks kuudeks, ja kuudki jõudsid lõpule ning algasid uuesti.* (A. Jakobson.)

Rindlauseis võib osalauseis vahel esineda ka ühendav sidesõna *ning*, mille ette samuti enamasti ei panda kirjas koma. Selliseis rindlauseis väljendavad osalauseid ajalisel nii samaaegselt kui ka üksteisele järgnevat tegevusi ja sündmusi: *Noot läheneb meeste ühisjõul ning / laksuvad veepinnal nõõrid...* (P. Haavaoks.) *Ühtäkki puhkes mürin maanteel, jõel ja sillal / ning varsti tules lõõmas nende õu.* (M. Raud.)

Ka *ning* ette võib kirjas asetada koma, kui selle sidesõnaga algav osalause erineb sisuliselt järsult eelmisest osalausest: *Laudil räti all ootas õhtul valmisküpsetatud karaskipäts, ning võikarbike tahtis täita.* (A. Toomaspoeg.)

Rindlauseis kasutatakse ühendava seose puhul osalauseis vahel ka sidesõna *ega*, mille ette tavaliselt ei panda koma. Sel korral on mõlemad osalauseid enamasti eitavad, mõnikord on esimene osalause ka jaatav: *...ta ei tundnud ühtki näitlejat isiklikult ega olnud tal juhust nendega tutvuneda.* (J. Vahtra.) *Laskusin tema vaimsele tasapinnale ega olnud see ohver mu hõõguva armastuse juures kuidagi suur.* (M. Metsanurk.)

Kui *aga* sidesõna *ega* on tarvitusel tähenduses *kindlasti ei*, *küllap ei*, *vist ei*, siis asetatakse tema ette koma: *Mis sa tühja niipalju karjud, ega ta ikka enam hinge tõuse...* (A. H. Tammsaare.)

2.2. Vastandav seos

Vastandava ehk adversatiivse seose korral väljendavad osalaised kas oma olemuselt või üksnes kõneleja seisukohalt vastandlikke teateid. Sageli väljendab sellistel puhkudel üks osalause seesugust informatsiooni, mis eelnevas osalaises öelduga võrreldes on ootamatu: *Matkajad püüdsid kõigest väest, kuid keegi neist ei jõudnud mäetippu.*

Vastandatud osalauseid seovad *aga, kuid, ent, vaid, mitte...vaid, siiski, ometi*, vahel ka *ja*: *Tööd on mehemoodi, aga pean vastu.* (L. Metsar.) *Mitte eestlased ei teinud sakslasi orjadeks, vaid saksa parunid vahetasid eestlasi hobuste ja koerte vastu.* (A. Hint.) *Vanemad on loonud tütrele head õppimisvõimalused, ja ikkagi ei jõua ta rahuldavalt edasi.*

Vastandada saab 1) erinevate subjektiesemete üheaegseid tegevusi: *Kasutitär pesi pesu, aga peretitär jalutas aias*; 2) sama subjektieseme erinevaid tegevusi, millest üht eitatakse, teist aga jaatatakse: *Mare ei armastanud lugeda, aga kinos käis ta meeleldi.*

Vastandava seose korral on sümmeetriliselt ühendatud erinevate subjektiesemete üheaegset tegevust väljendavad osalaised, sest seesugustel puhkudel pole tähtis sündmuste nimetamise järjekord: *Mehed läksid heinamaale, aga naised kiirustasid põllule.* Vrd.: *Naised kiirustasid põllule, aga mehed läksid heinamaale.*

Sama subjektiesemete erinevate tegevuste puhul ei saa osalauseid mehaaniliselt ümber paigutada, sest teises osalaises kordab tavaliselt personaalpronoomen esimeses osalaises alusega väljendatud olen-dit, eset või nähtust: *Mart ei ole küll jõumees, aga tõstespordiga tegeleb ta meel-sasti.* Vrd.: *Tõstespordiga tegeleb ta meel-sasti, aga Mart ei ole küll jõumees.*

Vastandavate sidesõnadega *aga, kuid, ent, vaid*, samuti vastandavas tähenduses esineva sidesõnaga ja ning siduvate määr-sõnadega *siiski, ometi* algavate osalauseste ette pannakse rindlause alati koma: *Tahtsin osta üht brošüüri, aga müüjat polnud ikka veel. Vaheuks seisis riivis, kuid lukud ei suutnud pidada kääli.* (A. Beekman.) *Noormees töötas püüdlilikult, ja ometi ei suutnud ta normi täita.*

Sidesõna *aga* võib paikneda ka osalause sees. Sel korral ei asetata koma *aga*, vaid osalause ette: *Teisel aastal suri vanaisa vaestemajas, tema aga läks üksi maailma.* (F. Tuglas.)

Vastandavat sidesõna *aga* tarvitatakse rindlauseis seoses nende osalauseste, mis väljendavad imestust, rahulolematust, mõõndust jms. vastandamist: *Töö teisel kerge ja palkki korralik, aga uusi pükse jalga ei saa.*

Vastandavat sidesõna *kuid* tarvitatakse terava vastuolu ja tugeva vastandamise korral: ühes osalaises väidetakse midagi sootuks vastupidist sellele, mis on väljendatud eelneva osalausega: *Ta oli tahtnud sellesse küsimusse peita kogu oma halva tuju ning paha meeoleolu, kuid see kukkus välja vastupidisena...* (J. Madarik.)

Harvemini esineb rindlauseis sidesõna *ent*, mis märgib nõrka vastandamist: *Iluduseks ei saa teda tunnistada, ent ta ei ole ka inetu.* (E. Vilde.)

Rindlauseis, kus üks osalause algab sidesõnaga *vaid*, võib eelneva osalause öeldis-verbi tarvitada nii eitavas kui ka jaatavas kõnes, kusjuures eelisvorm on predikaat-verbi eitav kõne: *Vanemate ees ei seisnud enam laps, vaid noor neiu oli nende ees ja palus vabandust. Juhan rääkis juhtumust mitte ainult mulle, vaid ta teatas sellest kogu seltskonnale.*

Mitmeosalauseis rindlauseis võivad osalaised omavahel seotud olla nii ühendavate kui ka vastandavate sidesõnadega: *Olime Plevna linna all lahingus ja kuulid ulgusid kui öökullid, aga Aabram Andrejevitš oli ikka esimeste meeste seas.* (J. Kunder.)

2.3. Eraldav seos

Eraldavas ehk disjunktiivses seoses on rindlause osalaised, mis väljendavad alternatiivset tähendust. Osalauseid seovad sidesõnad *või, kas...või*, rõhumäärsõna ehk 'vahest': *Mõtles ta üleaedset lihtsalt kiusata või olid tal omad plaanid...* (A. H. Tammsaare.) *Minule kas antakse jaatav vastus või ma lahkun siit. Ootame veel, ehk ta tuleb siiski.*

Eraldavate sidesõnadega *või, kas...või* seotud osalauseid tavaliselt ei eraldata rindlauseis komaga: *Kas niisugusel sõnaseadmisel on mingi kasutegur või on literaadi töö sõnade tulude pildumine...* (H. Puhvel.)

Kui *aga* või tähendab vastasel korral ja ehk tähendab *vahest, võib-olla*, siis pannakse nende ette koma: *Me lõpetame töö täna, või tuleb pahandus. Proovime veel, ehk see katse siiski õnnestub.*

2.4. Järeldav seos

Järeldava ehk konklusiivse seose korral väljendab üks osalause järeldust, mis tuleneb eelnevas osalaises avaldatud mõttest. Osalauseid seovad *järelikult, seega, niisiis* (nende puhul tarvitatakse koma) ning vahel ka *ja* (järeldava ja ees koma ei kasutata): *Minu esivanemad aga olid eesti talupojad, järelikult olen mina ka eestlane...* (C. R. Jakobson.) *Aknaavast ja seinapragudest tungis roosakat valgust sisse, niisiis oli juba hommik.* (F. Tuglas.)

2.5. Seletav seos

Seletava ehk eksplikatiivse seose puhul

seletab või täpsustab üks osalause eelneva osalausega väljendatud mõtet. Osalauseid seovad antud juhul seletavad sõnad *see on* (~s.o.), *see tähendab* (~s.t.), *nimelt, sellepärast*, millede ees tarvitatakse alati koma: *Ma olen sinu sõber, s.t. sa võid mind alati usaldada. Sõideti hobustega laadale, nimelt peeti Pärnus septembri-laata. Tal on niigi palju tööd, sellepärast me teda ei tülitagi.*

3. SIDUMATA RINDLAUSE

Sidumata rindlause osalused pole seostatud omavahel siduva vormielemendi abil, vaid üksnes mõtteliselt ja intonatsiooniliselt: *Põllud puhastan kividest, kivid teen aiaks, see on põline.* (A. H. Tammsaare.) *Noorena oli Leenu alati rõõmus, nüüd on ta enamasti morn ja vaikiv.*

Sidumata rindlause osaluste vahele on võimalik asetada rinnastavaid sidesõnu, ilma et lause mõte muutuks. Vrd.: *Noorena oli Leenu alati rõõmus, aga nüüd on ta enamasti morn ja vaikiv.*

Semantilised suhted sidumata rindlause osaluste vahel on üldjoontes samad mis vormilt seotud rindlause puhul.

3.1. Ühendav-loetlev seos

Ühendav-loetleva seose korral väljendavad sidumata rindlause osalused loeteluna tegevuste, sündmuste, nähtuste või seisundite samaaegsust, kaastoimumist või järgnevust. Osalauseid ühendab antud juhul ühtseks süntaktiliseks tervikuks intonatsioon. Samaaegselt või koostoimuvaid tegevusi, sündmusi või seisundeid väljendavate sidumata rindlause osaluste seas on öeldisverbid enamasti samas ajas: *Silmad virvendasid, pea käis ringi, jalad kaotasid nagu ikka enam ja enam kindluse.* (A. H. Tammsaare.)

Loetlevais sidumata rindlauseis, mille osaluste öeldisverbid väljendavad tegevuste või seisundite samaaegsust või koosesinemist, kasutatakse ka korrelatiivsust märkivaid sõnapaare, nagu *üks-teine, ühed-teised, ühele-teisele, siin-seal, et-tepoole-tahapoole, ühest kohast-teisest kohast jts.*: *Üks käskjalg tuli, teine läks.* (O. Luts.) *Siin varjavad vanad lõhmused ja jalakad sulisevaid allikaid, seal tõusevad... kõrged sinised mäed.* (A. Kitzberg.)

Loetlevais sidumata rindlauseis, mis märgivad tegevuste või seisundite järgnevust, esinevad öeldised tavaliselt eri aegades: *Sinililled on õitsenud, ülased kaotavad murdmisel üksikuid õielehti.* (J. Smuul.) *Vennad on kodutalust lahkunud, nüüd läheb ära ka õde.*

Mõnikord võivad tegevuste järgnevust väljendada ka need sidumata rindlused, mille osaluste öeldisverbid on samas

ajas, kõige sagedamini lihtminevikus: *Siis tuli talle midagi tähtsat meelde, ta tõttas kuhugi...* (A. H. Tammsaare.)

Ühendav-loetleva sidumata rindlause üks osalause võib väljendada ka eelnevas osaluses märgitud tegevuse tulemust. Sellises rindlause on öeldisverb mõlemas osaluses enamasti lihtminevikus, mõnikord ka olevikus või on ühes lauses minevik, järgnevas olevik: *Veri valgub tal- le pähe, ta silmalaud punetavad.* (V. Sõelsepp.) *Eedu rinnakorv vabanes survest: ta tunneb üleüldist kergendust.* (R. Sirge.)

Loetlevas sidumata rindlause eraldatuse osalused kõnes üksteisest lühemate pausidega ja kirjas asetatakse nende vahele enamasti koma, harvemini mõttekriips või koolon: *Mare rääkis kõik südame- lalt ära — ta tunneb end jälle vabana. Laps pääses karistusest: nüüd on ta endi- selt lustlik ja rõõmus.*

3.2. Vastandav seos

Vastandava seose korral väljenda- vad rindlause osalused vastandlikku sisu, kusjuures ilma siduva sõnata vastan- datakse siis, kui semantiline opositsioon on eriti ilmne, terav. Vastandavad sidu- mata rindlused on kahesugused: jaatav- vastandavad ja eitav-vastandavad.

J a a t a v - v a s t a n d a v a s sidumata rindlause väljendatakse samaaegselt toi- muvaid tegevusi, kusjuures ühes osaluses jaatatakse midagi vastandlikku sellele, mida väidetakse eelnevas osaluses. Mõle- mas osaluses esineb öeldisverb jaatavas kõnes: *Meie näeme vaeva, teie puhkate.* Seda tüüpi vastandavaid lauseid kohtame sageli vanasõnus: *Töö toidab, laiskus rik- kub.*

Eitav-vastandavas sidumata rindlauseis eitatakse enamasti ühes osaluses mingit tegevust või seisundit, järgnevas aga jaa- tatakse sellele tegevusele või seisundile kas täielikult või osaliselt vastandlikku tegevust või seisundit: *Lapsed ei räägi, nad vahivad ainult üksteist.* (A. H. Tammsaare.) Mõnikord võib eitav-vastandavas sidumata rindlauseis esineda esimese osa- lause öeldisverb jaatavas kõnes. Sel korral on vastandlikku tegevust või seisundit väljendav öeldisverb teises osaluses eita- vas kõnes: *Ühest saad mõistliku sõna ja veenmisega jagu, teist ei taltsuta ka rusi- kaga.* (R. Sirge.)

Vastandavas sidumata rindlauseis teha- se kahe osaluse vahel kõnes lühem paus ja kirjas pannakse nende vahele ena- masti koma: *Teopäevade renti sai õhtuni orjata, / oma kasinad kõrred jäid kuu- paistel korjata.* (M. Raud.) Harvemini ase- tatakse vastandava sidumata rindlause osaluste vahele mõttekriips, nimelt siis, kui järgneva osalausega väljendatud mõ-

tet tahetakse esile tõsta: *Kõik rannaküla inimesed töötasid hommikust hilisööni — keegi ei saanud selle eest tänugi.*

3.3. Seletav ja täpsustav seos

Seletava ja täpsustava seosega sidumata rindlauses seletab, täiendab või täpsustab üks osalause eelneva osalausega väljendatud mõtet, annab öeldu kohta lisainformatsiooni. Tavaliselt antakse sellistel puhkudel teises osalauses lisaseletus, hinnang vms. esimeses osalauses väljendatud tegevuse või seisundi kohta: *Palju sellest ju ei puudunud: uue maja õnnistamise ööl kihutas ta «Jawaga» vastu puud.* (V. Sõelsepp.) *Lõpuks jõuti mõlemale mehele vastuvõetava lahenduseni — öeldi kaks nime korraga.*

Sageli esinevad seletava ja täpsustava seose puhul esimeses osalauses meeltetegevust, liikumist jms. märkivad verbid, nagu *kuulutama, mööduma, ringi vaatama, sisenema, tagasi vaatama jts.*, ning teine osalause väljendab seda tegevust või seisundit, mis esimese osalause tegevuse ajal või selle järel aset leiab: *Üllatunud seltskond vaatas üle öla tagasi — inspektor tuikus üsna tugevasti.* (E. Krusten.) *Sisenesin — tuba tühi.* (I. Sikemäe.) *Neiu jäi pinevusega kuulama — trepilt kostsid tuttavad sammud.*

Seletava ja täpsustava sidumata rindlause osalause vahel tehakse kõnes harilikult pikem paus ja nende vahele pannakse kirjas enamasti koolon või mõttekriips, harvemini koma või semikoolon: *Aga Tigapuu ähvardused ei saavutanud soovitud tulemusi: Jürka jäi kindlaks.* (A. H. Tammsaare.) *Alles nüüd tundis Sven väsimust — jalad olid tuimad ja valutavad.* (A. Jakobson.) *Ta ootas oma peiu poissi, see oli teiste seast puudunud...* (E. Vilde.) *Varesed ja linavästriid tõttavad nagu uudishimul seda tegevust oma silmaga üle vaatama; nad korjavad uniseid ussikesi värskes põllumulla seest.* (A. H. Tammsaare.)

3.4. Järeldav seos

Järeldava seose korral tehakse ühes osalauses järeldus sellest tegevusest või seisundist, millest kõneldakse eelnevas osalauses. Järeldavalt seotud osalused eraldatakse koma, mõttekriipsu või kooloniga: *Lõunaaeg jõuab mööda, Liisi ja Maret peavad tuppä minema...* (A. H. Tammsaare.) *Meil polnud enam midagi võimalik teha — pidime leppima kaotusega. Hulk kirju oli laual: sekretär oli täna tublisti töötanud.*

4. AVATUD JA SULETUD STRUKTUURIGA RINDLAUSED

Nii seotud kui ka sidumata rindlausetes osalause semantiliselt seosed võivad koonduda suurematesse järkudesse, mis

põhinevad struktuurse avatuse või suletuse süntaktilisel tunnusel.

Avatud struktuuriga laused kujutavad endast osalause mitteduletud rida. Nende hulka kuuluvad ühendavate, eraldavate, järeldavate ja seletavate seostega rindlause. Avatud struktuuriga rindlausetes osalauses on enamasti öeldisverbidega väljendatud tegevus üheaegne: *Küll tuleb tagasi tervis, küll suureneb töövõime... Vihmasadu läks tugevamaks ja neil tuli telki pugeda... Kiirustame, ehk nad pole veel ära sõitnud... Tuppä paiskus laine varast värskust: jasmiinid õitsesid, värsked muld lehkas...* (R. Sirge.)

Suletud struktuuriga rindlausetes teine osalause suleb rea ega eelda kolmandat osalause. Need on vastandavate seostega rindlause, kus osalused on struktuurselt ja semantiliselt vastastikku tingitud: *Noor on ilus, vana on tark. Tütarlaps lahkus, kuid ta mõtles toimunule edasi. Koidu poolne taevaäär justkui põles, aga pea kohal kõrgus seal külm sina.* (E. Tennov.)

Kirjandus

1. Aavik, J. Kirjavahemärkide õpetus ühes lühikese lauseõpetusega, harjutus-ülesannetega ja nende võtmetega. Tartu, 1923.
2. Murel, T. Rindlause tänapäeva eesti keeles. Lõputöö TPEDI eesti keele ja kirjanduse kateedris. Tallinn, 1977.
3. Muuk, E., Tedre, M. Lühike eesti keeleõpetus II. Tartu, 1930.
4. Saluveer, H. Ühendavast ja vastandavast koordineerimist tänapäeva eesti keeles. Võistlustöö TRÜ eesti keele kateedris. Tartu, 1971.
5. Dik, S. Coordinatsioon. Its Implication for the Theory of General Linguistics. Amsterdam, 1972.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegium, NSV Liidu MN Riikliku Kutsehariduse Komitee kolleegium, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presiidium ning Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingute Keskkomitee presiidium võtsid vastu ühise otsuse korraldada VI üleliidulised pedagoogilised loengud 1982. a. teemal «Õpilaste õpetamise ja kasvatamise meetodite täiustamine (töökogemuste põhjal)».

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia sai ülesande seista hea loengute läbiviimise ja rahalise külje korraldamise eest.

Liiduvabariikide haridusministeeriumidele tehti ettepanek koostöös vabariiklike ametiühingukomiteedega arutada pedagoogiliste loengute korraldamist vabariigis, suundusega viia need läbi 1981. a. augustiks.

Kõiki haridusorganeid, ametiühingu oblasti- ja rajoonikomiteesid, pedagoogilisi institute, õpetajate täiendusinstituute ning keskerihariduse õppe-metoodikakabinette soovitatakse aktiivselt osa võtta VI üleliiduliste pedagoogiliste loengute ettevalmistamisest.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

ÕPIKOORMUSE NORMALISEE- RIMISE VÕIMALUSI AJALOO ÕPETAMISEL

SILVIA ÕISPUU

Üleminekul üldisele keskharidusele muutus õpetamisel aktuaalsemaks teaduslikkuse ja jõukohasuse printsiipide ühtsus. Rõhuasetus üksnes teaduslikkuse printsiibile ei vii haridustaseme tõusule, nagu mõnikord arvatakse. Akadeemik J. Babanski toonitab vajadust jätkata hariduse sisu optimaalse taseme teaduslikku põhjendust, selgitada programmide ja õpikute vastavus teatud ühiskondlikele nõuetele ja õpilaste reaalsele õpivõimalustele. Reaalsete õpivõimaluste all mõtleb ta isiksuse psüühiliste, füsioloogiliste ja kõlbeliste potentside kogumit, aga samuti selle vahendusel toimivaid väliseid tingimusi, mis ühtekokku kindlustavad õpitegevuse edukuse. Kui õppematerjal ületab ulatustelt ja keerukuselt optimaalse taseme, siis ei täida tunduv osa õpilastest programmide nõudeid; püüe neid siiski täita, tundes seejuures pidevat üleväsimust, viib tunnetushuvid languseni isegi vaba aja kasutamisel (1).

Ühelegi pedagoogile ei ole saladuseks, et praegu kehtivaid programme ja käibivaid õpikuid iseloomustab liigne koormatus õppematerjaliga, mistõttu omakorda kannatab õppetase. Õpilaste teadmiste ebakindlust tunnistavad niihästi meie vabariigis tehtud kontrolltööd kui ka andmed teistest liiduvabariikidest. Näiteks 4. klassi õpilaste õppetase uurimine humanitaarainetes Ukraina NSV-s tõendas, et õppematerjalist omandatakse üksnes 40–45% (2). Vastavad uurimistulemused Moldova NSV-s näitasid samuti õpilaste teadmiste ebakindlust. Näiteks jättis ajaloo soovida tähtsamate faktide ja sündmuste omandamine. Õpilased ei osanud iseseisvalt rakendada ühes aines omandatud teadmisi teistes ainetes, tunniväliselt omandatud teadmisi koolis jne. (4).

Õppematerjali jõukohasusest oleneb ka teadmiste kasvatuslik mõju. Kommunistliku kasvatus küsimusi, rõhuasetusega nõukogude patriotismi kasvatamisele, uuritakse põhjalikumalt Moldova NSV Pedagogika TUI kommunistliku kasvatus laboratooriumis. Vastavalt nõukogude patriotismi mõiste määratlusele töötati välja temaatika, mis võimaldas nõukogude patriotismi tunnuseid süstematiseerida ja skematiseerida. Kolme astme abil selgitati tunnuse sisu avamise sügavus. Esitati ka astmete määramise kriteeriumid õppeainete materjalides. Esimesed kolm kriteeriumi on üldpedagoogilised ning kuuluvad seega kõigi õppeainete juurde: 1) ealine jõukohasus; 2) võime äratada huvi ja ergutada mõttetegevust; 3) võime kujundada oskusi, vilumusi, samuti vajadust intellektuaalseks ja kehaliseks tööks (5).

Viimati viidatud uurimus, nagu mitmed teisedki, annab tunnistust sellest, et kasvatus töö soodustava materjali valikul tuleb eelkõige kaalutleda, kas materjal on õpilastele jõukohane ja kas see võiks neis huvi äratada, mõttetegevust ergutada. Seega olenevad nii teadmiste kindlus kui kasvatuslik mõju kõigepealt õpetatava materjali jõukohasusest. Alles seejärel võime rääkida muust. Resümeerides mitmete autorite seisukohti (2; 3; 5; 6; 7), võiks formuleerida järgmised jõukohasuse printsiibi silmaspidamist soodustavad tegurid ajalooõpikutes: a) õpilaste eale vastava mahu ja keerukuse astme arvestamine; b) faktide ja seaduspärasuste jõukohane lahtimõtestamine, hoidumine faktide, mõistete, seaduspärasuste, nimedega ülekoormamisest; c) mõistete täpne ja igakülgne avamine õpilastele jõukohases vormis, teadmiste tuginemine mõistete tundmisele; d) küsimuste-ülesannete jõukohasus; piirdumine 3–5 küsimusega iga lõigu (paragrahvi, teema) kohta; nii teadmiste kindlustamist, loomingulist mõtlemist kui ka teadmiste praktikasse rakendamist soodustavate küsimuste kasutamine; e) õpilaste arengu keelelise taseme, nende sõnavara ja mõistete süsteemi arvestamine, õpeteksti võimalikult lihtne sõnastamine; f) otstarbekohane rubritseerimine, pealkirjastamine, üldistavate lõikude ja resümee kasutamine, sõnastike esitamine; g) otstarbekohane illustatsioonide valik.

Kahjuks ei ole mitte kõigis käibivates ajalooõpikutes arvestatud ülaltoodud tegureid. Jääb üle loota, et alates 1981/82. õppeaastast kehtima hakkavad uued üleliidulised ajalooõpikud ja nende alusel koostatud uued õpikud on igati täiuslikumad, sealhulgas õpilastele jõukohasemad.

Teatavasti õpetame nii üld- kui ka NSV Liidu ajaloo kursust ning viimane kätkeb veel meie vabariigi ajalugu. Seda õpeta-

takse ajaloole kui ühele õppeainele eraldatud tundide arvel. See asjaolu lisab pinget veelgi. Kuidas sellises olukorras normaliseerida õpilaste koormust? Mõningaid reserve leidub veel tunni efektiivsuse tõstmises, kuid töö intensiivistamisel on ka piirid. Järgnevalt esitame mõningaid soovitusi õpilaste koormuse normaliseerimiseks ajaloos.

Mõningate teemade õpetamine probleemtemaatilise printsiibi järgi ülevaate-koondteemana. Eesti NSV ajaloole on eraldatud 45 tundi. Need tunnid peame kokku hoidma ajalookursusele eraldatud tundide arvelt. Et ei saa õigeks pidada õpilaste koormuse suurendamist, tekibki vajadus õpetada 7.—11. klassides osa üld- ja NSV Liidu ajaloo küsimusi mõnevõrra koondatult — ülevaate-teemadena. Võimalusi selleks leidub kõigi nimetatud klasside ajalookursustes. Paljusid teemasid saab õpetada 2 tunni asemel 1 tunni vältel, 3 tunni asemel 1 tunniga, 5 tunni asemel 3 tundi jne. Konkreetset soovitusi on esitatud käesolevaks õppeaastaks välja antud ajaloo programmi seletuskirjas. Loomulikult võib seal esineda vaieldavusi. Loodame õpetajate abiga teha vajalikke korrektiive.

Mõningate teemade õpetamine ülevaate korras ei tähenda hoopiski materjali automaatset kokkusurumist. Õpetamise metoodikas peame siin eelkõige arvestama probleem-temaatilist printsiipi. Näiteks soovitate teemat «Vene vürstiriikide arenemine XII—XIII sajandil» õpetada ülevaate korras kolme tunni asemel ühe tunni vältel. See ei tähenda hoopiski õppematerjali vähendamist proportsionaalselt iga vürstiriigi kohta, vaid kõigi vürstiriikide arengut iseloomustavate ühiste probleemide esitamist ning seejärel üksikute vürstiriikide eripära väljatoomist. Hoopis teisest valdkonnast teemat — «Euroopa sotsialistlike riikide tekkimine ja arenemine pärast II maailmasõda» — soovitate õpetada 8 tunni asemel 5 tunni vältel. Siin on võimalik edukalt esitada Euroopa sotsialistlike riikide tekkimise ja arenemisega seotud üldprobleemid, vältimaks kordamist. Alles pärast seda on otstarbekas välja tuua need jooned, mis on omased igale üksikule riigile. Olgu märgitud, et kõnesoleva (ja ka mitme teise) teema õpetamist probleemtemaatilisena soovisid paljud üleliidulise tüüpprogrammi projekti arutelus osalenud õpetajad erinevaist Nõukogude Liidu paigust.

Kui ülevaate-teemad on lõplikult määratletud, töötatakse välja ka vastavad koondmaterjalid õpilastele. Seni aga lasub kogu raskus õpetajal. Koondteema käsitlemisel tuleks uuele ainele pühendada terve tund ning selle vältel anda õpilastele plaan-konspekt. Vastasel korral peavad

õpilased töötama kodus läbi palju lehekülgi õppematerjali ning koormuse vähendamiseks ei saa juttugi olla. Konspekti koostamisel lähtume programmist ja väldime julgelt liigseid mõisteid, fakte, daatumeid. Meie õpikud on viimastega üleküllastatud ning kõigi detailide võrdset nõudmist ei maksagi eesmärgiks seada. Osa konspektist võib vajaduse korral esitada skeemi või plaanina.

Kõik ülalöeldu ei tähenda üleskutset üldisele pealiskaudsusele. Ajalugu ilma konkreetsete faktide ja sündmusteta ei oleks ju ajalugu. Jutt on üksnes valiku tegemisest. Kui meie ei tee valikut, teevad seda õpilased ise nagunii. Ainult kuidas?

Näitena esitame konspekti 8. klassi teema kohta «**Venemaa välispoliitika XIX saj. teisel poolel**», mida soovitate õpetada 2 tunni asemel 1 tund. Konspektis on esimesed kaks punkti esitatud väga kokkusurutult, andmaks õpilastele üksnes üldpildi. Kogu teema käsitlemine eeldab tingimata tööd kaardiga.

I. Venemaa osatähtsus rahvusvahelises elus pärast Krimmi sõda vähenes. Alles 15 aastat pärast sõja lõppu sai Venemaa uuesti õiguse ehitada Musta mere rannikule kindlustusi ja pidada Mustal merel sõjalaevastikku.

II. Venemaa ja Balkani rahvaste vabadusvõitlus. Suur osa Balkani rahvastest oli Türgi ikke all. Feodaalne Türgi takistas nende majanduse ja rahvuskultuuri arengut. Vastuseks julmale rõhumisele alustasid lõunaslaavlaste vabadusvõitlust. Türgi karistussalgad vastasid sellele uute metsikutega. Vene rahva eesrindlikud esindajad tundsid kaasa oma hõimurahvaste võitlusele. Nad tegid annetusi, samuti läksid vabatahtlikena võitlema. Nii tekkis tsaarivalitsusel soodne olukord oma võimu kindlustamiseks Balkani poolsaarel. Venemaa ei olnud valmis suureks sõjaks. Seetõttu püüdis ta Türgit sundida rahulikult teel järeleandmisi tegema.

III. Vene—Türgi sõda aastail 1877—1878.

1. Sõja peamine põhjus: Türgi keeldumine lahendada konflikt slaavi rahvastega rahulikult teel.

2. Sõja käik.

A. Balkani rinne. Pärast Doonau ületamist a) Vene eelvägede suund: Tarnovo linn, Šipka mäekuru, Plevna blokeerimine läänest, Sofia; b) põhijõud: Plevna piiramine kapituleerumiseni.

Vene vägede üldine pealetung kogu rindel. Plovdivi, Adrianoopoli vallutamine, liikumine Konstantinoopoli suunas.

B. Kaukaasia rinne. Ardagani, Bajazeti, Karsi kindluste vallutamine vene vägede poolt.

3. Sõja tulemused.

A. San Stefano rahulepingu põhjal.

Uue iseseisva riigi — Bulgaaria — moodustamine. Montenegro ja Serbia sõltumatu tunnustamine Türgi poolt, territooriumi laiendamine. Rumeenia muutumine sõltumatuks riigiks, territooriumi laiendamine. Venemaa pidi saama Bessaraabia lõunaosa, Karsi piirkonna Kaukaasias ja suure kontributsiooni.

B. Berliini konverentsi tulemused.

Iseseisvus ainult Põhja-Bulgaariale. Montenegrole ja Serbiale eraldatud territooriumi vähendamine, Bosnia ja Hertsegovii-na Austria—Ungari okupatsiooni alla. Konstantinoopol Inglismaa mõjusfääri.

IV. Kahe sõjalise rühmituse tekkimine.

Saksamaa, Austria—Ungari, Itaalia (1879—1882).

Prantsuse—Vene liit (1891—1893).

Veelgi ülevaatlikum on, kui Vene—Türgi sõda esitatakse tabelina. Ülaltoodud andmed võib kanda näiteks järgmisse tabelivormi:

Sõja käik		Sõja tulemused	
Sõja peamine põhjus	Balkani rinne	Kaukaasia rinne	San Stefano rahu-leping
			Berliini konverents

Sõja tulemuste esitamine on küll mõnevõrra lihtsustatud, kuid arvatavasti ei ole mõtet suuremaid detaile esitada. Loomulikult ütleb õpetaja vajalikud kommentaarid, annab hinnangud. Teema käsitlemine algab enesestmõistetavalt Krimmi sõja tulemuste kordamisega, Venemaa rahvusvahelise seisundi iseloomustamisega.

■ Määratleda mitte üksnes ülevaate-, vaid kõigi teemade puhul õppetekstis põhiline ja mittepõhiline materjal. Käsitleda põhiküsimusi süvendatult. Edaspidisel kordamisel osutada peatähelepanu põhivaralisele materjalile. Jälgida pidevalt programmi.

■ Osutada maksimaalset tähelepanu täpsele ja igakülgsel mõistete avamisele, et teadmised peaksid tuginema mõistete tundmisele. Põhivaraliste mõistete puhul määrata kindlaks ühe või teise mõiste koosseisu kuuluvate nn. mõtteühikute vastuvõtmise tase ja sügavus õpilaste poolt. Kui põhivaralised mõisted on lülitunud aktiivselt omandamisprotsessi, kergendab see õpilastel õppematerjalist arusaamist, võimaldab seostada omavahel erineval ajal ja erinevaist allikaist saadud teadmisi.

■ Osutada suuremat tähelepanu õpilaste iseseisvale tööle tunnis, iseseisvale teadmiste otsingule. See kujundab oskust ületada raskusi. Samuti kujunevad püsivaks need teadmised, milleni jõuti iseseisvate otsingute teel. Eriti hinnatav on see,

kui suudetakse teadmised muuta õpilastele isiklikult tähtsaks.

■ Järgida metoodikat, mis peab silmas huvi äratamise aspekti. Huvitavuse printsiibi all mõtleme põhimõtet, mis nõuab, et õppetöö soodustaks aktiivset, positiivset tundmuslikku varjundiga tunnetuslikku suundust mingile objektile, mida tahetakse omandada või tundma õppida. On teada, et huvitavad ajaloo faktid jäävad n.-ö. iseenesest meelde. Mõnikord piisab napist huvitavast seigast, et selle abil kinnistada õpilase mälu oluline ajaloonähtus. Oluliselt aitab siin kaasa emotsionaalse ja ratsionaalse vaheldumine tunnis.

■ Koduste ülesannete piiramine ajaloos. Eesmärgiks olgu materjali selgeksõpetamine tunnis, koju jäägu üksnes selle kinnistamine. Aegaviitvaid kirjalikke töid mitte anda. Rõhuv enam kirjalikest tööst sooritada tunnis. Olgu märgitud, et NSV Liidu Haridusministeeriumi juhendite kohaselt jutustavates ainetes koduseid kirjalikke ülesandeid ei soovitata üldse anda. (Sellest lähtudes vajavad põhjalikku ümbertöötamist kõik 5.—8. klasside töövihkud).

■ Täiustada teadmiste kontrolli ja hindamise metoodikat. Teadmiste kontrollimisel nõuda õpilastelt kõige peamist, mitte kõigi detailide meenutamist. Tund-tunnilt õpetades ja kõige olulisemat rõhutades kujuneb igal õpetajal iseenesest see põhiline teadmiste hulk, mida ta õpilaselt nõuab. Olgu neid fakte, sündmusi, nähtusi, mõisteid ja daatumeid, mis moodustavad põhitelje meie ajalookursuses, pigem vähem, aga see-eest kindlalt omandatud. Hindama peaks senisest palju sagedamini, vältimaks iga üksikhinde liialt suurt kaalu. Nii vähendame juhuslikkust hindamisel. Lühikest kirjalikku tunnikontrolli ei tule pidada vastunäidustatuks. Suurema kontrollitöö ettevalmistamine olgu aga konkreetne ja põhjalik. Enesestmõistetavalt hõlmab selline töö üksnes põhivaralist materjali. Samuti on täiesti normaalne, et õpilastele teatatakse kordamisküsimused väga konkreetsele kujul, mitte aga õpiku leheküljed. Kirjalikke kontrollitöid jutustavates ainetes ei soovitata, kuid teadmiste kindluse huvides ei tohiks hästi ettevalmistatud kirjalik põhivaraline töö siiski vastunäidustatud olla.

Lõpetuseks olgu toonitatud ühte kõige tähtsat ülesannet ajalooõpetuses — õpetada meie kasvandikke orienteeruma ajaloo sündmustes ja -nähtustes, luua kõikvõimalikke seoseid nende vahel, sealhulgas kujutleda samal ajal maailma eri paigus toimunut ning mõista majandusliku, poliitilise ja kultuurilise arengu iseärasusi sama maa piires. Süsteemi kujunemine ajaloo sündmustest ja -nähtustest kergen-

dab edaspidist omandamisprotsessi, sest see võimaldab uute teadmiste orgaanilist liitumist varasematega. Süsteemi loomist soodustavad mitmesugused ülevaatlükud tabelid, mis valmivad järk-järgult ja milles esitatud siis ka pidevalt korratakse. Olgu näitena toodud tabel Venemaa majandusliku arenemise kohta feodalismi perioodil.

lid, mis valmivad järk-järgult ja milles esitatud siis ka pidevalt korratakse. Olgu näitena toodud tabel Venemaa majandusliku arenemise kohta feodalismi perioodil.

VENEMAA MAJANDUSLIK ARENEMINE FEODALISMI PERIOODIL

Sajandid	X—XIV	XV—XVI	XVII	XVIII
Omandi vormid	Kogukonna maavalalduse kõrval kujuneb vürstide, druzinnikute, kiriku maavalaldus. Feodaalide omand maale järk-järgult suureneb.	Teenismaavalalduse kasv nii talupoegadele kuulunud maa, pärusmõisate kui ka vallutatud maade arvel.	Teoorjusliku majanduse kindlustamine. Erinevuste kadumine pärus- ja teenisvalduste vahel. 90% maast feodaalide käes. Feodaalid ka manufaktuuride omanikud.	Teenismõisad on antud pärusvalduseks. Aadlikele antakse uusi maid. Manufaktuuride omanikeks ka kaupmehed ja talupojad.
Põllumajandus	Rauast põllutööriistad — adrad, sirbid jm. Alepõllunduse järkjärguline asendumine künnipõllundusega. Kaheväljasüsteem. Kolmeväljasüsteemi algus.	Künnipõllunduse laienemine, väetiste kasutuselevõtmine. Kolmeväljasüsteemi levimine.	Põllumajandustehnikas ja maakasutamises ei ole olulist edasiminekut. Valitsevaks jääb kolmeväljasüsteem.	
Tööndus, tööstus	Käsitöö eraldumine põllutööst. Maa- ja linnakäsitöö. Käsitöö edasiarenemine seoses linnade kasvuga. Kuni 42 käsitööala.	Rauamaagi kaevandamine ja töötlemine, vase valamine, soola tootmine jm. Kuni 100 käsitööala.	Manufaktuuride teke. Malmi-, raua- ja vasesulatustehased. Kuni 200 käsitööala.	Suurte riiklike ja eraettevõtete kasv, eriti malmisulatamistehased.
Kaubandus	Algul kaubavahetus linna piires ja lähimate küladega. Seejärel linnadevaheline kaubavahetus jõetee kaudu.	Kaubanduslike sidemete kasv äärealadega — kuni Põhja-Jäämere rannikuni ja Siberini. Moskva muutumine üheks suu-remaks Euroopa kaubanduskeskuseks.	Ülevenemaalise turu kujunemise algus — ühised majandussidemed ja kaubavahetus Venemaa eri osade vahel.	Siseturu edasiarenemine, sisetollide kaotamine, kanalite ehitamine.

Kirjandus

1. Бабанский Ю. К. О мерах оптимизации учебной нагрузки школьников 4—10 классов. Для обсуждения на президиуме АПН СССР. Рукопись. Президиум АПН СССР, М., 1979.
2. Бульда А. А. Оптимальное сочетание общеклассной, групповой и индивидуальной работы учащихся на основе учета их познавательных возможностей. Автореф. дисс. Киев, 1978.
3. Зув Д. Некоторые проблемы анализа структурных компонентов школьного учебника. — В кн.: Проблемы на учебника. Международен симпозиум. София, 1972, с. 119—142.
4. Мындыкану В. М. Уроки истории Молдавской ССР как средство интернационально-патриотического воспитания. — В кн.: коммунистическое вос-

- питание учащихся в процессе взаимодействия школы, семьи и общественности. Под ред. М. А. Терентия. Кишинев, 1978, с. 77—94.
5. Терентий М. А., Кошуч Л. Т., Стричо Т. В. Методология и методика воспитания чувства советского патриотизма у школьников. — В кн.: Актуальные вопросы обучения и воспитания учащихся в школах Молдавии в свете решения XXV съезда КПСС. Вып. 3. Под общей ред. М. А. Терентия и Н. И. Губаревой. Кишинев, 1976, с. 267—298.
6. Терентий М. А. Теория и практика патриотического и интернационального воспитания подрастающего поколения. Кишинев, 1978.
7. Чакыров Н. Требования к содержанию современного учебника. — В кн.: Проблемы на учебника. Международен симпозиум. София, 1972, с. 32—58.

DÜSGRAAFIA- RAVI ABI- KOOLIS

ANNE VILLSAAR

Düsgraafia on kirjaliku kõne puue, mis väljendub sõna häälikulise või silbilise struktuuri ebaõiges märkimises kirjas.

Düsgraafiale kui patoloogiale on iseloomulik **vigade regulaarsus**.

Düsgraafiale iseloomulikud vead on kvalitatiivsed ärajätmised, juurdelisamised, asendused, järjekorra muutmised, kvantitatiivsed ja sõnatasapinna vead.

Reeglivead on mittepetsiifilised.

Kuidas toimub kirjaliku kõne omandamine ja missugused tingimused on selleks vajalikud? Kirjalik kõne (lugemine ja kirjutamine) omandatakse ainult **eriõpetuse teel**. Suulise kõne omandab laps spontaanselt, kirjalik kõne tuleb aga omandada **teadlikult**. Seega on kiri teadlikustatud tegevuse akt. Et laps saaks asuda kirjalikku kõnet omandama, peab ta tunnetama oma suulise kõne tehnilist külge, mingisuguseid kõne ühikuid. Laps peab analüüsima, sünteesima ja järeldama. Kirjaliku kõne omandamiseks on vajalik **teadlik ja tahtlik kõnetegevus**, s. o. kirjaliku kõne omandamiseks on vajalik **teadlik ja tahtlik kõnetegevus**, s. o. kirjaliku kõne omandamise eeldus.

Põhitingimuseks kirjaliku kõne omandamisel on aga eelkõige teatud astmel olev suuline kõne.

Debiilse düsgraafiku iseloomustus

Abikoolis tuleb meil tegelda debiilsete düsgraafikutega.

Vaimselt alaarenenud laste kõne on puudulik ja omapärane, kirjapuuded ei erine väliselt normaalse intellektiga düsgraafikute kirjapuuetest.

Kui düsgraafia puhul on kahjustatud analüsaatoritevaheline side, on vaimselt alaarenenud laste kirjaliku kõne puuded tingitud sihipärase tunnetustegevuse puudulikkusest, mille tagajärjel ei ole omandatud vajalikke töövõtteid ja oskusi.

Debiilsete laste tunnetustegevuse puudulikkusest on omakorda tingitud huvi puudumine kõne foneetilis-morfoloogiliste komponentide vastu, samuti kauaaegne võimetus sõna häälikuliselt analüüsida ja võrrelda sõnade häälikulist koostist.

Ekslik on arvamus, et abikooli õpilased ei kuule häälikute pikkust. Sel juhul ei saaks õpilased kõnest aru ega suudaks ka ise kõnelda. Õigem on rääkida sellest, et abikooli õpilased ei ole teadlikud häälikupikkuste olemasolust ja hiljem ei suuda pikkusi teadlikult määrata või kirjutades tähti valida.

Tuleb ka silmas pidada, et õigekiri on lugemisega tihedas seoses ja toetub sellele ning meelevaldsele hääldusele.

Millised on debiilsete düsgraafikute kirjaliku kõne puude kõrvaldamise ja kompenseerimise võimalused?

Defekti ületamise kõige tähtsamaks tingimuseks on vaimselt alaarenenud lapse kindlasuunaline kasvatamine ja õpetamine, mille tulemusena peavad formeeruma uued tingitud refleksid või paranema alaarenenud funktsioonid.

Kirjaliku kõne funktsiooni formeerumise aluseks on kõrgema närvisüsteemi reserve mobiliseerimise võimalus, sest funktsioon ei ole kindlalt seotud mingi organiga. Puude kõrvaldamiseks tuleb rakendada võimalikult paljude analüsaatorite koostööd. Seejuures tuleb tegelda ka kogu isiksuse arendamisega ning kasutada maksimaalselt individuaalset lähenemist.

Düsgraafiaravi

Kirjaliku kõne omandamise üks tingimusi on teatud astmel olev suuline kõne. Düsgraafia kaasneb alati suulise kõne defektiga. Kirjaoskuse õppimiseks on vajalik küllaldane kõneline materjal, vilumus ja praktika. Laps peab valmis olema keelelisteks üldistusteks. Kui need ei vasta normile, on lugema ja kirjutama õpetamine raskendatud.

Seepärast on meie ülesanne eelkõige ergutada lapse kõnetahet, s. t. anda lapsele see, millest rääkida, ja vahendid, mille abil rääkida. Selle saavutamiseks on vaja tegelda kogu isiksuse arendamisega. Tuleb arendada lapse tähelepanu,

mälu, fantaasiat ja silmaringi. Suulise ja kirjaliku kõne vahel seisab alati vahendajana õpetaja. Ja väga tähtis on, kuidas õpetada, kui täiuslik on meetodika.

Düsgraafiaravis tuleb arvestada kontsentrisuse printsiipi, nagu eesti keele õppematerjali käsitlemisele. Et düsgraafia puhul on tegemist raskustega sõnade häälikulise struktuuri märkimisega kirjas, on düsgraafiaravi jaotatud kolme kontsentrisse vastavalt nimetatud puude kõrvaldamiseks vajalike oskuste ja vilumuste kujundamise järgi. Selline jaotus on väga tinglik ja kindlaid piire nende kontsentrite vahel ei ole. Samuti ei sõltu need tasemed vanusest ja klassist.

I kontsentris tuleb kujundada järgmisi oskusi: sõnade (lihtsama struktuuriga) häälimine, häälikute asukoha ja järjekorra määramine, häälikupikkuste määramine õpetaja-logopeedi abiga, analüüsitud sõnade kirjutamine.

I kontsentrisse peaksid kuuluma põhiliselt 1. klassi õpilased ja vähemalt need 2. klassi õpilased, kes abikoolis õpivad esimest aastat.

II kontsentris tuleb kujundada häälimise abil häälikute õige järjekorra määramist igas sõnas, häälikute pikkuste määramist sõna sisehäälikute piires, häälikupikkuste õiget märkimist kirjas.

II kontsentrisse peaksid kuuluma põhiliselt 2. ja 3. klassi õpilased ning 4. klassi nõrgemad (raskema düsgraafiaastmega) õpilased.

III kontsentris tuleb kujundada sõnade iseseisva häälikulise analüüsi vilumust, süvendada ja kinnistada sisehäälikute piires häälikute pikkuse õige määramise ja märkimise oskust, sõnade morfoloogilisest analüüsist lähtudes häälikupikkuste õiget määramise ja märkimise oskust järgsilpides.

III kontsentrisse peaksid kuuluma põhiliselt 5. ja 6. ning vajaduse korral ka 7. klassi õpilased. Lisaks veel kergema astme düsgraafikud 4. klassist.

Tööplaanide koostamisel on samuti õige lähtuda kõne alaarengu ja düsgraafia astmest ning koostada need kontsentrite, mitte klasside kaupa.

Seejuures tuleb aga kõneravitundides harjutusmaterjali valikul kindlasti arvestada ka klassi, kus laps õpib, ning tema poolt klassis juba omandatud teadmisi.

Düsgraafiaravi meetodika

Meetodika on koostatud lähtudes sellest, et kui vaimselt alaarenenud laste düsgraafilised kõnehälbed on põhiliselt seotud sihipärase tunnetustegevuse puudulikkusega, siis on ainus tee nende puuete üle-

tamiseks ühtsete nõuete esitamine ja vajalike töövõtete ning oskuste järjekindel kujundamine.

I kontsentris tuleb formeerida häälimise, häälikute arvu, asukoha ja järjekorra määramise oskust.

Et enamik abikooli 1. klassi õpilasi ei oska veel lugeda ega kirjutada, siis düsgraafikutest me 1. klassis veel rääkida ei saa. Kõneravitundides tuleb tegelda nn. potentsiaalsete düsgraafikutega.

Potentsiaalseteks düsgraafikuteks on eelkõige need lapsed, kes on kõneliselt väheaktiivsed (puudub soov kõnelda) ja kelle spontaanne kõne on väga algeline (piiratud sõnavara jne.).

Kui lapsel puudub soov või oskus end väljendada, on see otseseks takistuseks sellele, et ta hakkaks tunnetama oma suulise kõne tehnilist külge, kõneühikuid. Materjal analüüsiks jääb puudulikuks.

Teiseks tuleb 1. klassis kohe tegelema hakata ka nende õpilastega, kelle kõnes puuduvad mõned häälikud või on tegemist vaeghääldustega. Võimetus ise sõnu täpselt ja õigesti hääldada on takistuseks ka sõnade häälikulisel analüüsil.

Põhiliselt aga tuleb tegelda nende lastega, kellel mingil häälikulise analüüsi etapil klassis tekib raskusi ja kes seetõttu ei suuda teistega sammu pidada.

Toetan arvamust, et 1. klassi kõneravitunde võiks anda sama klassi eesti keele õpetaja, kes valdab hästi eesti keele erimeetodikat. Seda just sellepärast, et antud etapil on väga vajalik teada õpilaste oskusi ja suutmisj tinnis läbivõetu suhtes. Side õpilase tööga tunnis peab sel perioodil olema maksimaalne, siis on ka abi operatiivsem ja tulemused düsgraafiliste vigade ennetamisel paremad.

Kui esimese poolaasta lõpuks selgub, et osa 1. klassi õpilasi ei ole ikka veel suutnud omandada sõnade elementaarset häälikulist analüüsi, alust edasiminekkuks tuleb hakata nendega tegelema regulaarselt vastavalt tööplaanis fikseeritud süsteemile.

I kontsentri tööplaani tuleks raskusastmeid arvestades koostada kolmele grupile. I gruppi kuuluksid õpilased, kellel häälikute arvu ja järjekorra määramisega raskusi ei ole, küll aga pikkuste diferentseerimisel ja häälikute ühendamisel vastavate grafeemidega. II gruppi kuuluksid õpilased, kellel on raskusi häälikute pikkuste tajumisega, kes ei suuda leida, kas mõni häälik on teistest pikem ja kui on, siis missugune. III gruppi kuuluksid õpilased, kellel põhiruskus on häälikute arvu ja järjekorra määramine.

II kontsentri düsgraafia ravi põhieesmärk

on vältepuute korrektsioon. Lapsi õpetatakse sõnadest leidma ettetulevaid «kriitilisi häälikuid» — sõna vältekandjaid.

Seejuures on vaja anda lapsele kätte

kindlad tegevusjuhendid, mille kaudu peab toimuma tegevuse automatiseerumine. Üks selliseid abivahendeid on «ohtlike häälikute» tabel.

Joonis 1

Juhend	OHTLIKUD HÄÄLIKUD
1. Loe korraldus!	1. Esimene täishäälik. ■ → a, e, o, u, õ, ä, ö, ü
2. Häälda sõna!	■ } aa, ee, ii, oo, uu, õõ, ää, öö, üü
3. Nimeta HÄÄLIK!	2. ...järgnevkaashäälik. ▨ → l, m, n, r, v, s, h, j
4. Määra PIKKUS!	▨ } ll, mm, nn, rr, ss, vv, hh, jj
5. Nimeta TÄHT!	3. Kõik sulghäälikud. ▩ → g, b, d ▩ → k, p, t ▩ → kk, pp, tt

Tabeli kasutamine eeldab elementaarse häälikulise analüüsi oskuste olemasolu.

Tabelit hakatakse täitma ja kasutama järk-järgult, kusjuures õpetaja kasutab sõnade analüüsi oskuste kindlamaks kujundamiseks sõnasarju, mis on koostatud sõnade formaalsete tunnuste järgi.

Sõnasarjade koostamisel tuleks alustada esimese täishääliku pikkuse määramise oskuse kujundamisest, milleks on esialgu vaja valida selliseid sõnu, kus muid raskusi peale täishääliku pikkuse analüüsitavates sõnades ei oleks (näiteks kooli, tooli, toores, lööma, pööra, müüri jne.).

Kui esimese täishääliku pikkuse määramisega on asjad esialgu juba enam-vähem korras, tuleb vaatluse ja analüüsi alla võtta selline sõnasari, kus esimesele täishäälikule järgneks esialgu suluta (püstviirutusega) kaashäälik üksikuna, mitte ühendis (näiteks Malle, kala, kinno, kassi jne.).

Seejärel sõnasarjad, kus peale täishääliku oleks sulghäälik (näiteks kade, katus, tupp, viga jne.).

Ohtlike häälikute pikkuste võrdleva häälduse ja õige pikkuse leidmise esialgsel harjutamisel on väga tähtis, et analüüsitavad sõnad oleksid õpetajal valitud teadlikult.

Põhimõtet, et analüüsi esialgsel õppimisel oleks sõnas ainult üks kriitiline moment, tuleb silmas pidada ka järgsilbi sulghäälikute puhul.

II kontsentris peaksid käsitlemist leidma eelkõige enam kasutatavad ja tähenduslikult hästi kergesti eristatavad lõpud ja tunnused (näiteks ainsuse oleviku 3. pööre — saja/b; mitmuse nimetav — karu/d; käändelõpud — isa/ga, raha/ta, pesa/lt).

Kõikides klassides kontsentrilisuse printsiipi arvestades tegeldakse teatud kindlal perioodil häälikuõpetusega. Töötades düsgraafikutega kõneravitundides, peab tunni eesmärk alati taotlema mingi häälikulise analüüsi oskuse või vilumuse kujundamist, kusjuures vajalike oskuste ja vilumuste kinnistamine peaks toetuma eesti keele tundides käsitlevatele grammatilistele teemadele.

Võtted ja materjal häälikulis-tähelise analüüsi oskuste ja vilumuste kujundamiseks olgu väga mitmekesised, kuid lähenemise süsteem vajalike toimingute kujundamiseks peab olema ühesugune nii eesti keele kui ka kõneravitundides. See soodustab automatiseerumist.

Kõneravitundides on omal kohal igasugused mängud, mis muudavad tunni lastele huvitavamaks ja aitavad õpitud võtteid kinnistada. Debiilne laps ei suuda oma kõnepuudesse ise kriitiliselt suhtuda ja seepärast peab kõneraviõpetaja neid suutma «võluda», et lapsel ei tekiks kõneravitunni suhtes vastumeelsust, et ta tuleks sinna meeeldi ja tahaks seal töötada. Kui laps aga tahab kaasa teha, siis on see omandamisel soodustavaks faktoriks.

Kasutada võib peaaegu kõiki täringuga mängu, kusjuures õpetaja peab vastavalt soovitud eesmärgile koostama mängureeglid. Näiteks sisehäälikute pikkuste määramise kinnistamiseks lauamäng «Reis ümber maailma» — õpetaja hääldab sõna, laps leiab teistest pikema hääliku, määrab pikkuse, nimetab tähe jne.

Ka II kontsentri tööplaan tuleks vastavalt düsgraafia raskusastmetele koostada kolmele grupile. I gruppi kuuluksid õpi-

lased, kellel on põhiraskuseks sulghäälikute pikkuste diferentseerimine ja märkimine kirjas. II gruppi need, kel järelehäädus on korras, kuid raskusi on pikkuste diferentseerimisel kõigis häälikugruppides. III gruppi need, kes raskemate ja pikemate sõnade puhul eksivad häälikute arvu ja järjekorra määramisega ning kellel on raskusi kõigis häälikugruppides pikkuste määramisega (tugev kõne alaareng).

III kontsentris tuleb tegelda sõnade keeruka foneetilis-morfoloogilise analüüsiga.

Üldine seisukoht on, et grammatiliste vormide ja süntaktiliste struktuuride tähenduse tundmine ning õige keelendite kasutamine on abikoolis tähtsam kui õigekiri ja et kirjalik tekst peab teenima suulise kõne arendamist ega ole omaette eesmärk.

Niisiis peab laps eelkõige aru saama grammatilise vormi tähendusest ja oskama seda kasutada suulises kõnes. Ja kui õpilane teatud keelendit on võimeline kasutama oma suulises kõnes, siis on eeldused selle kirjanemiseks olemas. Et seda õigesti teha, tulebki talle õpetada tajuma sõnades tähendust kandvaid osi ja kasutama nende kirjutamiseks vastavaid õigekirjareegleid.

Sel etapil on soovitatav kasutada ohtlike häälikute leidmist suunavaid juhiseid.

I.

1. Häälda sõna! 2. Leia teistest pikem häälik! 3. Määra pikkus (pikk, ülipikk)! 4. Nimeta täht (ühekordne, kahekordne)!

II.

1. Häälda sõna! 2. Leia teistest pikem häälik (üksik, kaksik, ühendis)! 3. Määra pikkus (pikk, ülipikk)! 4. Nimeta täht (ühekordne, kahekordne)!

III.

1. Häälda sõna! 2. Leia sulghäälik! 3. Määra pikkus (lühike, pikk, ülipikk)! 4. Näita ja nimeta täht (ühekordne nõrk, ühekordne tugev, kahekordne)!

5., 6., 7. klassis on kirjutamise loomulik käik selline, et õpilane kirjutab sõna tavaliselt eelneva suulise analüüsita. Selleks ajaks peaksid olema põhiliselt automatiseerunud toimingud, millega tegeldi I ja II kontsentris. Need on: 1) oskus määrata häälikute arvu ja järjekorda ning 2) tajuda sõnas pikkuse kandjat, 3) vastavalt selle pikkusele kirjutada õige grafeem.

Niisiis, õpilane kirjutab sõna. III kontsentris tuleb kujundada enesekontrolli oskust. Õpilane peab (seda tuleb sisendada!) nüüd kirjutatud sõna ise kontrollima eelkõige lugemise teel ja kõrvutama seda õpetaja hääldatuga või iseseisvates töodes enese loodud hüpoteesiga. Kuid sellest veel kontrolliks ei piisa, on vaja võrrelda. Sisehäälikute pikkuste suvalist muutmist

ning nende omavahelist võrdlemist on eelnevate aastate jooksul pidevalt harjutatud ja nüüd peab düsgraafik seda oskama enesekontrolli võttena kasutada.

III kontsentri düsgraafik peaks juba enne kirjutamist võrdleva häälduse teel leidma õige pikkuse ja siis kirjutama, aga järelekontroll juba kirjutatule on samuti vajalik, sest kiire tempo tõttu eesti keele tundides kirjalike tööde (just etteütluste) puhul võis eelnenud analüüs olla pealiskaudne.

Sõna on kirjutatud. Sisehäälikute õigsuses on veendunud. Sõnas on aga veel teisisigi ja raskemini kontrollitavaid nähtusi, mis on põhiliselt seotud järgsilbi sulghäälikutega.

Kuidas düsgraafikut edasi aidata?

Eelkõige tuleb neile vastavate üksikteemade kaupa selgitada lõppude, tunnuste, liidete tähendus. Seejärel anda nende liidete, tunnuste ja lõppude kirjutamiseks vajalikud õigekirjareeglid, mille konspektiivsed meelepead — skeemid — peaksid kõneravitundides õpilastel pidevalt silme ees või käepärast olema, et õpilastel oleks võimalik nendelt tuge otsida või logopeedil õpilase abistamiseks neile osutada.

Kõik see peab olema, aga võib kindlalt väita, et debiilsele düsgraafikule on sellest õigeks kirjutamiseks vähe abi just tema psüühiliste iseärasuste tõttu. Nõrgast mälust ja kiirest unustamisest tingituna tuleb puudu teadmistest ja oskustest õpitud teadmisi praktikas kasutada. Sellest tulenevalt oleks õige ka järgsilbi sulghäälikute puhul ära kasutada aastate jooksul kätteõpitud võrdleva häälduse oskust. Oht on aga see, et järgsilbi sisehäälikuid muutma hakates ei suuda düsgraafik säilitada õiges pikkuses sisehäälikuid ja sellest tulenevalt ei suudeta ka järgsilbi sulghääliku pikkuse üle enam õigesti otsustada.

Seetõttu olen arvamusel, et järgsilbi tähenduslik-morfoloogilist analüüsi küll arvestades, kuid toetudes ka sõnade kirjalikule võrdlusele anname düsgraafikutele ühe käepärase võtte kirjutatu kontrolliks.

Kuigi selles metoodilises võttes toetatakse juba varem kätteõpitud sisehäälikute pikkuste suvalisele muutmisele, tuleb seda järgsilbis uuesti ja järjekindlalt trennida.

Kuidas siis võiks toimuda järgsilbi häälikute võrdlev analüüs?

Joonis 2

Sõna on klassi dega — 1) klassi tega
2) klasside ka

Kuigi sõna terviklikkust lõhkudes riskime kaotada ka õiged pikkussuhted, võiks

siiski abistava rütmi kätteandmise mõttes seda teha, kasutades ära kõnetakti. Näiteks: kannatliku (poisi)ligu-liku-likku. Sobitame sõnaühendisse kõik variandid ja valime õige.

Järgsilbi sulghäälikute pikkuste võrdlev hääldus ja pikkuste muutmine võib toimuda üksikutes sõnades, kuid sobiva häälikupikkuse valik peab toimuma kontekstist lähtudes.

III kontsentrts, kus tuleb siis põhiliselt kujundada sisehäälikute pikkuste määramise vilumust ja enesekontrolli oskust ning lisaks sellele tegelda põhiliselt järgsilbi sulghäälikutega, peab kõneravitundide töö planeerimisel ja läbiviimisel (samuti nagu II kontsentrtski) toetuma eesti keele tundides läbivõetavatele grammatilistele teemadele, kuid nende käsitlemine ei tohi kõneravitunnis muutuda eesmärgiks omaette. Kõneravitunni eesmärk peab lähtuma eelkõige õpilaste düsgraafiliste vigade kõrvaldamisest, s. t. häälikuliseks analüüsiks vajalike oskuste ja töövõtete kujundamisest.

III kontsentrts oleks soovitav võimalikult sagedamini valida vajaminev sõnavara mingist seotud tekstist, milleks võiks olla lõik või kokkuvõtte õpitavast lugemispalast. Lugemispala tuleb kõneravitunniks ümber töötada. Sõnad jaotatakse kõnetaktideks. Kaks esimest silpi jäetakse kokku, et säilitada sisehäälikute pikkussuhted (puna-ne, venna-ga). Sama seotud teksti, lugemispala tuleb kasutada kõneravitunniks vajaliku harjutuste koostamisel.

Kui sõnad on analüüsitud ja neid on kasutatud mingis harjutuses, on vaja tagasi minna seotud teksti juurde: lugeda; vastata küsimustele; etteütlus.

See annab jällegi võimaluse asuda mingi loova töö juurde. Kirjapuudeid selle eesmärgiga ravitaksegi, et õpilased oleksid suutelised õpitud oskusi kasutama just iseseisvates töodes.

Sooritatud kirjalikule loovtööle (ümberjutustus) peab järgnema vigade analüüs põhiliselt õigekirja seisukohalt. Üks seotud tekst annab materjali 3—4 tunniks.

III kontsentrtsi tööplaan tuleks vastavalt düsgraafia raskusastmele koostada samuti kolmele grupile.

I gruppi kuuluksid õpilased, kelle põhiraskus on järgsilbi sulghäälikute pikkuste määramisel, kuid eksivad ka sulghäälikute pikkuste määramisel sisehääliku positsioonis. II gruppi kuuluksid õpilased, kellel põhiraskuseks on sulghäälikute pikkuste määramine, kuid eksimist esineb ka täishäälikute ja suluta kaashäälikute pikkuste määramisel.

III gruppi kuuluksid õpilased, kellel on raskusi pikkuste määramisel kõikides häälikugruppides.

Düsgraafik eesti keele tunnis

Klassis toimub töö vastavalt programmi, mitte aga düsgraafia astmele. Seetõttu on täiesti loomulik, et ka nende tulemused ülesannete täitmisel klassis on nõrgad.

Töö diferentseerimisel tunnis on vaja õpetajatel arvestada, et vigade vältimiseks tuleb düsgraafikutele luua vastavad tingimused: jõukohane tempo, võimalus sõnade võrdlevaks häälduseks, mõningase abimaterjali kasutamise lubamine, töö mõnevõrra väiksem maht, teksti kohandamine nii, et järjestikku ei oleks mitut kriitilist ortogrammi.

Düsgraafikute kirjalike tööde hindamisest

Kui düsgraafik kirjutab klassis koos teiste õpilastega ühesuguse raskusega, samas tempos ja võrdse pikkusega etteütelse, siis hinnata tema tööd traditsioonilise skaala järgi, kus 6 viga annab mitterahuldava, on ebaõige. Õpetaja peab hindamisel arvestama düsgraafia raskusastet ja otsustama, kas töö on tehtud konkreetset düsgraafikul hästi, halvasti või rahuldavalt. Ja julgelt võib panna kolme ka näiteks 10 vea korral.

Hinne peab lähtuma õpilaste võimetest ja olema arengu näitajaks ning ka stiimuliks lapsele.

Kõneravitunni ja eesti keele tunni seos

Kõneravitundi peab andma inimene, kes tunneb erimetoodikat ja logopeedilist tööd.

Kõneravitund ei tohi olla eesti keele tunnis tegemata (just mahuliselt) jäänud töö realiseerimiseks.

Spetsiaalset kõnearendustundi kogu klassile ei tohi teha. Individuaalset tööd tehakse ikkagi nendega, kellel on manaajäämus klassi tasemest.

Kõneraviõpetaja ja eesti keele õpetaja ei tohi tegutseda isoleeritult.

Lõpetuseks

Kõnearenduslik töö on edukas ainult siis, kui samu püüdlusi taotlevad kõik kõnehälvikut ümbritsevad inimesed.

Formeerides õpilaste kõnet, peavad õpetajad olema lõpmata kannatlikud, järjekindlad ning visad, et ikka ja jälle korraldata koos õpilastega vajalikke harjutusi.

КОНКУРС НА ВЛАДЕНИЕ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК СРЕДСТВОМ ОБЩЕНИЯ

**ТООНИ КАЗЕСАЛУ
ВИОЛЕТТА СОКОЛЕНКО**

В наше время, в связи со все возрастающим значением русского языка как средства межнационального и международного общения проведение олимпиад по русскому языку в национальных республиках Советского Союза играет огромную роль. В Эстонской ССР олимпиады по русскому языку для учащихся школ с эстонским языком обучения стали уже хорошей традицией. В 1979/80 учебном году проходила VII Республиканская олимпиада, в которой принимали участие учащиеся 9-х классов. За проведение олимпиады несли ответственность Таллинский педагогический институт имени Э. Вильде совместно с управлением школ Министерства просвещения ЭССР.

Главная цель нашей олимпиады, как и всех предыдущих, заключалась в дальнейшем стимулировании процесса овладения русским языком как средством общения и в выявлении лучших из тех, кто овладел русским языком в наибольшей степени.

Олимпиада проводилась в три тура. При составлении заданий для всех туров организаторы олимпиады руководствовались основными педагогическими, дидактическими и методическими принципами. Ведущим из них является принцип коммуникативной направленности, содержание которого определяется целью обучения народному языку в его основной функции — функции общения. Общение же как социально обусловленный акт может осуществляться при наличии таких факторов, как: возникновение мотива, ориентировка в условиях общения, реализация определенной цели, выбор формы общения. Отсюда задания всех туров олимпиады были сформулированы в виде коммуникативных задач, создающих у учащихся потребность вступить в общение, выразить определенные мысли, чувства в связи с поставленной жизненной или интеллектуальной проблемой. При решении коммуникативных задач учащиеся должны были оценить место, время, общий контекст общения, учесть социальные и возрастные соотношения адресата и адресанта, сферу общения. Общение, как известно, осуществляется в форме целенаправленных речевых произведений, которые характеризуются определенной структурой, состоят из ряда высказываний, имеющих свои частные цели, подчиненные общей цели общения. Поэтому решение коммуникативных задач было связано с созданием учащимися конкретных речевых произведений (дружеское письмо, выступление, заметка в газету) по соответствующей им смысловой структуре.

Задания для всех туров олимпиады имели высокое воспитательное воздействие, они способствовали творческой активности учащихся, стимулировали самостоятельность мышления, требовали применения имеющихся знаний в новой, незнакомой ситуации, а в некоторой степени даже использования учащимися посильных научных методов исследования. При составлении заданий учитывался также такой важный дидактический принцип, как «от простого к сложному». Так, задания I тура носили в основном информативный характер воздействия, и для их выполнения учащиеся должны были использовать такие мыслительные операции, как анализ, синтез и обобщение. Во II туре задания усложнялись. Учащиеся должны были, кроме анализа, синтеза и обобщения, еще и дифференцировать предлагаемые им материалы. Задания III тура имели еще более сложный характер, для их выполнения нужно было прибегать к сопоставлению и сравнению, логическим доказательствам путем приведения примеров,

иногда даже с использованием элементов философского подхода к рассматриваемой проблеме.

Перейдем к рассмотрению заданий всех трех туров олимпиады.

I тур состоялся 18 декабря 1979 г., он проводился во всех 9-ых классах общеобразовательных школ с эстонским языком обучения. Целью этого тура была проверка коммуникативных умений передавать информацию конкретному адресату с определенной целью на основе знания учащимися края, в котором они живут.

В целях более широкой пропаганды VII Республиканской олимпиады по русскому языку, а также лучшей подготовки к ней в газете «Ньюкоуде Ыпетая» была опубликована информационная статья, в которой ученикам 9-ых классов предлагалось активно заняться изучением своего родного края с целью узнать как можно больше о его природе, достопримечательностях, истории, о людях, которые там живут, и, конечно, о своей школе. Знание этого материала помогло учащимся справиться с заданием I тура олимпиады, которое заключалось в следующем: «Напишите письмо своему другу (своей подруге) из другой республики, пригласите его (ее) в гости и убедите в том, что в ваш район (город, село) стоит приехать».

Письмо предлагалось написать по следующей структуре:

- 1) обратиться к другу (подруге),
- 2) пригласить его (ее) в гости,
- 3) объяснить, почему в этот район (город, село) стоит приехать (для реализации этой цели ученики должны были рассказать о природе, достопримечательностях, интересных людях, своей школе),
- 4) убедить своего друга (свою подругу) в том, что все это стоит увидеть собственными глазами,
- 5) закончить письмо.

Естественно, подготовка к I туру олимпиады обогатила учеников новыми знаниями о своем родном крае, о красоте которого они с гордостью писали. Вот что писала в своем письме ученица 42-й средней школы г. Таллина Кришталъ Светлана: «Самая красивая часть нашего города — Тоомпеа. Этот холм связан с легендой эстов — наших предков. Отсюда виден почти весь Таллин. Так красиво с высоты смотреть на старый город. Если ты тут стоишь, такое чувство, что ты — владеец всей этой красоты».

Судя по отзывам методистов районных и городских отделов народного образования, I тур олимпиады удался. Для иллюстрации сказанного приведем некоторые примеры из этих отзывов: «I тур олимпиады посилен почти каждому уче-

нику» (Выруский район); «Материал I тура олимпиады для 9-ых классов очень актуальный и интересный для учащихся. Составление хорошего письма (с правильным обращением к адресату, с интересным содержанием и с умением закончить письмо) интересует учащихся» (Раплаский район).

Ученики, занявшие в своих школах I—III места, были выдвинуты на II тур, который состоялся 25 января 1980 г. при городских и районных отделах народного образования. Целью этого тура была проверка умений извлекать, перерабатывать и передавать информацию конкретному адресату с определенной целью.

Учащиеся должны были прочитать статью, содержащую выступление участников диспута, который состоялся в Центральном лектории г. Ленинграда под девизом «Интересно ли ты живешь». Им необходимо было выделить основные проблемы, обсуждаемые на диспуте, выбрать одну из них и подготовить по ней выступление перед членами жюри, доказав актуальность выбранной проблемы. Выступление готовилось по следующей схеме:

- 1) Перечисление проблем, обсуждаемых на диспуте.
- 2) Название выбранной проблемы, обоснование ее выбора.
- 3) Сообщение мнения участников диспута по выбранной проблеме.
- 4) Выражение согласия или несогласия с разными мнениями участников диспута по выбранной проблеме.
- 6) Доказательство актуальности проблем, подтверждаемое примерами из прочитанной статьи.
- 7) Выводы.

Кроме устного задания, II тур олимпиады включил в себя и письменное задание, в котором учащимся предлагалось дать пять или больше советов другу по переписке, как жить интересно. Приведем пример из работы ученика I средней школы г. Валга Х. Калдалу: «Ты написал мне, что твоя жизнь пустая, бесцельная. Я посоветую тебе: во-первых, участвовать в жизни, быть в ней строителем, а не только зрителем; во-вторых, найти себе любимое дело; в-третьих, открыть для себя мир хороших книг, и, наконец, задуматься над этим стихотворением, которое мы читали на уроке русского языка:

«Не можешь — сумей,
Не знаешь — узнай,
Не бойся тропы отвесной.
Ищи, сумей,
Свершай, достигай,
Чтобы труд твой стал песней».

Мнения методистов районных и городских отделов народного образования о II

туре олимпиады были положительными. Большинство методистов считает, что задания II тура были интересными, сильными, темы для диспута удачными (Вырусский район). И лишь некоторые методисты признали эти задания трудными для девятиклассников (Пыльва-ский район).

24—26 марта 1980 г. в столице Эстонской ССР состоялся заключительный, III тур олимпиады. В нем участвовало 67 учеников-девятиклассников — победители городских и районных конкурсов. Республиканский тур олимпиады был открыт председателем Оргкомитета VII олимпиады, заведующим кафедрой русского языка и методики ТПедИ, доцентом Т. Казесалу, в приветственной речи которой было отмечено, что VII Республиканская олимпиада по русскому языку школьников посвящается 110-летию со дня рождения В. И. Ленина и 40-й годовщине восстановления Советской власти в Эстонии. С приветствиями к участникам олимпиады обратились проректор ТПедИ Э. Вапшер, представитель Минпроса ЭССР Э. Вяри. Тепло было принято выступление заслуженной учительницы ЭССР, автора первых учебников по русскому языку для эстонских школ Н. Пентре.

В республиканское жюри олимпиады входили представители Минпроса ЭССР, сотрудники РИИУ, преподаватели ТПедИ и учителя русского языка республики. Была разработана многобальная система оценок, в которой учитывались как речевые, так и языковые параметры устных и письменных ответов учащихся.

Заключительный тур олимпиады ставил перед собой цель проверить умения учеников создавать принципиально новое речевое произведение на основании извлеченной из разных источников информации, которую необходимо было творчески переработать и передать конкретному адресату с определенной целью. Этот тур олимпиады состоял из трех этапов. Сначала ученики смотрели кинофильм «Белый Бим Черное ухо». Затем они выполняли письменное задание, в котором требовалось сделать следующее: «Прочитайте письма кинозрителей Г. Устына и Н. Панюты, опубликованные в «Литературной газете». Напишите в редакцию «Литературной газеты» ответ авторам прочитанных вами писем, выскажите свою точку зрения на поставленную в фильме основную проблему. Сделайте это в следующей последовательности:

- 1) обратитесь к адресату вашего ответа;
- 2) изложите мнения авторов писем;
- 3) сформулируйте основную проблему

фильма так, как ее понимают Г. Устын и Панюта;

4) сообщите, с кем из них вы несогласны и объясните почему;

5) напишите, как вы понимаете основную проблему фильма, в подтверждение своей точки зрения приведите примеры из фильма;

6) сделайте выводы.

Третий этап заключительного тура олимпиады заключался в выполнении устного задания. Для этого ученики — участники заключительного тура должны были прочитать ответ режиссера фильма «Белый Бим Черное ухо» Станислава Ростоцкого кинозрителям и сравнить свое понимание основной проблемы фильма с точкой зрения С. Ростоцкого. Устное задание было оформлено учениками в виде выступления перед членами жюри. Выступление должно было реализовать такие цели, как:

1) представьтесь (назовите фамилию, имя, школу, район, своего учителя русского языка);

2) обратитесь к адресату;

3) объясните, как понимает основную проблему фильма «Белый Бим Черное ухо» режиссер С. Ростоцкий;

4) сообщите, как вы понимали основную проблему фильма, когда писали ответ Г. Устыну и Н. Панюте;

5) сравните ваше понимание основной проблемы фильма с точкой зрения С. Ростоцкого; объясните, в чем они совпадают, в чем нет.

Все участники заключительного тура олимпиады хорошо справились с заданиями как письменным, так и устным. Их ответы отличались глубоким содержанием, аргументированностью, оригинальностью, эмоциональной насыщенностью. Приведем пример из ответа ученицы VII средней школы г. Таллина Сильдос Рийны: «...То, что мы, зрители, мы, люди нашей планеты, не остались равнодушными, было самое главное. Я думаю, что режиссер С. Ростоцкий именно этого и добивался... Конечно, проблем было очень и очень много. Вот, например, одиночество, мещанство. Но самое главное — человек и равнодушие, человек и природа, отношения между людьми... В заключение я хочу сказать: дорогие товарищи, не будьте мещанами, равнодушными, злыми и грубыми. Всегда помогайте друг другу. Ведь дружба помогает побеждать всякую беду, зло и горе».

Итак, VII Республиканская олимпиада по русскому языку эстонских школьников закончилась. Она была прежде всего экзаменом на владение русским языком как языком межнационального общения. В то же время олимпиада была откры-

тием, рождением новых талантов. Членам жюри было очень приятно, что среди победителей были наряду с учениками крупных городов Эстонии, где имеется русская языковая среда, ученики маленьких городов и поселков, где такая среда почти отсутствует. А теперь приведем список десяти лучших заключительного тура олимпиады:

1. Кольк Арно (33,7 балла) — Таллинская I средняя школа (учитель М. Филиппова);
2. Вару Юта (32,5 балла) — Выруская I средняя школа (учитель Э. Мондштейн);
3. Труве Кене (30,7 балла) — Тартуская VII средняя школа (учитель И. Лью);
4. Сильдос Рийна (30 баллов) — Таллинская VII средняя школа (учитель Л. Презмет);
5. Эренберг Айвар (30 баллов) — Валгаская I средняя школа (учитель Ю. Сувинен);
6. Верро Марика (30 баллов) — Нарвская II средняя школа (учитель Э. Покк);
7. Рохметс Кристель (28,1) — Таллинская VII средняя школа (учитель Л. Тыннов);
8. Кескюла Юри (26,1) — Йизакуская средняя школа (учитель Э. Пезп);
9. Соболева Анна (26) — Вярскасая средняя школа (учитель А. Долгошев);
10. Пыддер Пезп (25,6) — Таллинская XVI средняя школа (учитель М. Арна).

Выступившие после церемонии награждения участники олимпиады поделились своими впечатлениями, выразили благодарность организаторам этого увлекательного соревнования. Большинство методистов республики дали заключительному туру олимпиады высокую оценку. Вот что пишет представитель города Кохтла-Ярве: «Задания олимпиады были содержательными и интересными. Учащиеся считают, что такая олимпиада очень жизненна, хотя а первый взгляд и очень трудна, но заставляет думать, искать, работать. Таково же и мнение учителей».

Участникам заключительного тура олимпиады была предложена интересная культурно - познавательная программа, которая включала посещение спектакля в Русском драматическом театре, вечер-диско-КВН на русском языке, экскурсию в Телецентр. В целом олимпиада была для ее участников настоящим праздником русского языка. Помимо ярких эмоциональных впечатлений она обогатила всех участников новыми знаниями, заставила их задуматься над тем, над чем раньше не приходилось думать. И, конечно, олимпиада помогла найти новых друзей, которых объединяет любовь к русскому языку.

23 мая 1980 г. на заседании предметной комиссии Министерства просвещения

ЭССР подводили итоги VII Республиканской олимпиады по русскому языку школьников. Всеми выступавшими было отмечено ее успешное проведение. Вместе с тем были указаны некоторые недочеты в организации олимпиады, касающиеся прежде всего критериев оценки ответов учащихся. Отсюда перед организаторами следующих олимпиад встает задача разработать систему эффективных параметров для оценки коммуникативных речевых умений. На этом же заседании были намечены перспективы проведения республиканских олимпиад в будущем. Было предложено провести следующие олимпиады в динамике: начать с проверки речевых умений и навыков у семиклассников, а затем через два и четыре года проверить тех же учеников в девятом и одиннадцатом классах.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeerium ja OLKNO Keskkomitee lähetasid liiduvabariikide LKNO keskkomiteede, komsomoli krai- ja oblastikomiteede, liiduvabariikide haridusministeeriumide ning õpetajate täiendusinstituutide aadressil kirja vanempioneerijuhtide kvalifikatsioonitöstmise kohta.

Kooli ees seisvate tähtsate sotsiaal-poliitiliste ülesannete lahendamisel kuulub vanempioneerijuhtidele kui aktiivsetele ideoloogiatöötajatele väljapaistev osa. Nimetatud kirjas sisaldub nõue kindlustada vanempioneerijuhtide kvalifikatsiooni töstmine õpetajate täiendusinstituutide korraldatavatel kursustel, üks kord 5 aasta jooksul.

Vanempioneerijuhtide täienduskursuste korraldamisel tuleb juhinduda 1978. a. üleiidulise õpetajate kongressi soovitustest, OLKNO Keskkomitee ja NSV Liidu Haridusministeeriumi selleskohasest otsusest ning NSV Liidu Haridusministeeriumi instruktiivkirjast õpetajaskaadri ideelis-poliitilise taseme täiustamise kohta.

Vanempioneerijuhtide õppusi on vaja korraldada diferentseeritult, pidades silmas haridust ja tööstäazi, mis kursustele saadetavatel peab olema vähemalt 3 aastat. Kursuslaste õppeplani tuleks lülitada teemasid, mis tutvustaksid kuulajaid pioneerorganisatsiooni töö sisu, töövormide ja -meetoditega tänapäeva oludes. Tösisist tähelepanu vajab küsimus, kuidas kindlustada seminaride ning kursuste kuulajaid mefoodiliste materjalidega pioneeritöö planeerimise ja organiseerimise kohta koolis. Märgitakse vajadust lektoritena kaasa tõmmata partei- ja komсомолitöötajaid, pedagoogikateadlasi, haridustöötajaid. Suure väärtusega on pedagoogilistel loengutel, augustinõupidamistel jm. levitatavad pioneeritöö kogemused.

Vanempioneerijuhtide kvalifikatsiooni töstmine peab aitama edukamalt täita vastutusrikast ülesannet — parendada sirguva põlvkonna kommunistlikku kasvatamist.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



KOOLIEELNE KASVATUS

KOOLI- EELIKU MÄLU ARENDAMINE

KANNI INDRE

Mälu osa vaimses tegevuses

Lapse psüühiline arenemine on terviklik protsess, kus kõik on vastastikusel seoses ja sõltuvuses. Koolieelne kasvatus peab tagama lapse üldise arengutaseme, mis võimaldaks tal edukalt koolis õppida. Eelkõige on vaja saavutada koolieeliku kõrgemate psüühiliste funktsioonide — loogilise mälu, tahtelise tähelepanu ja mõtlemisvormide — selline tase, mis kindlustaks kooliküpsuse. Kuidas saavutada lapse arengutaseme vastavus kooli nõuetele? Mis iseloomustab psüühilisi protsesse lapseas? Millised tegurid toimivad arendavalt?

Koolimineku ajaks on õppimise ühe olulise eeldusena vaja mälu teatavat arengutaset. Mälu on teadvuse peegeldus sellest, mis varem on saanud kogemusena. See peegeldus põhineb kindlate ajutiste seoste moodustumisel, nende hilisemal taastumisel või reprodutseerimisel vajaduse korral. Mälu on kolm faasi: meeldejätmise; säilitamine; omandatud materjali reprodutseerimine.

On teada, et informatsiooni hulk kasvab tänapäeval suure kiirusega. See teeb mõistetavaks nii mälu kui ka selle uurimise osatähtsuse pideva suurenemise. Mälu arengu ja mälu võimaluste tundmise baasil on saanud psühholoogilise aluse nn. mälu-pedagoogika kui praktiline ja teaduslikult põhjendatud õpetus, mis lubab kasvatusel mõjutada lapse kõrgemate psüühiliste funktsioonide arengut. Mäluprotsessidel on õppetöös täita põhiosa. Õppimisel saame rääkida esmasest omandamisest (uute teadmiste vastuvõtmisel tunnis) ja omandamisest teadmiste kinnistamise kujul, mis oma olemuselt on materjali tahtlik ja sihipärane äraõppimine. Vahtelul omandamisel puudub kindlakujuline mnemooniline suunitlus ehk eesmärk õppematerjal omandada. Kohese äraõppimise kohustus võib isegi segada arusaamist. Kuid samas võib öelda, et meeldejätmiseta ei saa olla ka arusaamist — need kaks protsessi on vastastikusel seoses.

Mälu kõrgemate inimlike vormide areng on seotud meeldejätmisega välise stiimulite ja märkide abil (J. Piaget). Andes staadiumide kirjelduse, mida laps läbib maailma tunnetamisel, järeldeb J. Piaget, et mida rohkem laps näeb ja kuuleb, seda rohkem ta ka tahab näha ja kuulda, s.t. informeeritus tekitab vajaduse saada juurde üha uusi teadmisi. Lapsed õpivadki rohkem mälu, informatsiooni salvestamise abil.

Ameerika psühholoog J. Bruner on seisukohal, et teadmisi võib teatud vormis anda ükskõik millises vanuses lastele. Probleemiks jääb ainult teadmiste andmise vorm. Nõukogude arengupsühholoog L. Vögotski peab arengu allikaks ja stiimuliks õppimist, sest teadmiste omandamisel arenevad mälu ja mõtlemine vastavalt sellele, kuidas teadmiste omandamist juhatakse. Ta leiab, et teadlikult läbimõeldud võtete abil on võimalik küllalt vara arendada lapse intellekti. Seejuures on oluline õpetada last varakult mõistma kõnet ja rääkima. L. Vögotski on oma teooriaga lapse kahest arengutasemest tõestanud, et õpetamiseks tuleb leida paras vanus, millal vaimsed võimed teatud tegevuseks pole veel küpsed, kuid on juba kujunemisjärgus. Selline mõtlemisele tuginev õppimine eeldab head mälu. Millised on hea mälu omadused?

Õppimisel on vajalikud mälu niisugused omadused, nagu omandamise kiirus, täielikkus ja täpsus, omandatud teadmiste säilitamise kindlus ja nende reprodutseerimise kiirus. Omandamise kiiruse all tuleb mõista materjalist kohe arusaamist ja selle meeldejätmist. Omandamise täielikkuse mõistesse kuulub materjali kõikide elementide ja vajalike seoste jäädvustamine. Omandamise täpsust tuleb nõuda sellepä-

rast, et harjutada õpilasi tundma vastutust õpitu eest ning hilisemas õppetöös kasutama täpseid ja piiritletud mõisteid.

Kindel omandamine on suunatud materjali kestvale säilitamisele mälus, sellele, et õpilased suudaksid õpitavat materjali reprodutseerida hiljem — hulk aega pärast selle äraõppimist.

Seoste kujunemine on võimalik ainult suurte poolkerade küllalt aktiivse seisundi, erutuskollete esinemise korral. Füsioloogilisest aspektist tähendab omandamise aktiivsus orienteerumis- ja uurimisrefleksi aktiveerimist, ka seoste laienemist suurema hulga analüsaatorite (sealhulgas ka kinesteetiliste analüsaatorite) töölelülitamise kaudu, mida iseloomustab teise signaalsüsteemi juhtiv tegevus.

Aktiivset tegevust iseloomustab eelkõige tähelepanelikkus. Omandamine toimub kergemini tegevuses, mis lapsi huvitab. Omandamise produktiivsus sõltub olulisel määral sellest, kas on olemas orientatsioon omandamiseks, s. t., mida nimelt omandada, millise täpsuse, tähelepanelikkuse ja kindlusega. Omandamise kindluse suhtes on eriti tähtis teada selle eesmärgi.

Puudused üksikute õpilaste mälus saavad alguse mitte sellest, et neil oleks sünnipäraselt nõrk mälu, vaid sageli nende karakteri omadustest, nagu pidurdamatus, passiivsus, otsustusvõimetus, ebakindlus, mis muudavad õppimise loiuks ja väheproduktiivseks.

Omamoodi probleemiks jääb aga see, kui palju suudab lapse mälu vastu võtta. Paljud psühholoogid hoiatavad lapse mälu ülekoormamise eest. Lastele antavate teadmiste hulk ja raskusaste peavad olema rangelt doseeritud. Tuleb arvestada ka laste omandamisvõime erinevust. Seetõttu ongi mälu arengu uurimise kõrval olulisele kohale tõusnud **mälu kujundamise** probleem. Varem vaadeldi mälu kui pimedat loodusjõudu, mida ei ole võimalik mingi pingutusega täiustada. Probleemaatilise võimalusena otsiti üksnes ökonoomsemaid, loodusele vastavaid meeldejätmise võtteid ja reegleid. Alles pärast põhjalikku muutust vaadetes mälule (seda tunnistas mälu uurimise ajalugu) selgus mälu kasvatamise ja kujundamise võimalus.

Lapse mälu arengu iseärasusi

Mälu erinevad liigid hakkavad funktsioneerima lapsega eri perioodidel (P. Blonski). Laste mälu areng algab juba kaheksandalaselt tingitud refleksidena (imemisrefleks jt.). Järk-järgult lisandub nägemis- ja kuulmismälu. Umbes viiendast elukuust kujunevad kõigi analüsaatorite tingreflek-

toorsed seosed ja koos sellega täheldatakse ka ümbritsevate inimeste, asjade taastundmist. Alguses ei eraldu taastundmise protsess veel vahetust tajumisest (M. Sehter). Pooleaastasel on taastundmise ajavahemik otsesest tajust mõni päev, teisel aastal mõni nädal ja seitsmeaastasel juba kolm aastat.

Taastundmise ja reprodutseerimise peiteperioodi lühiduse üks põhjusi on esimesel eluaastal see, et neil puuduvad kindlamad seoste süsteemid, millesse võiksid lülitada uued seosed. Ka ajutiste seoste diferentseeritus on väike, millest tuleneb mälestuste ebamäärasus.

Liigutusmälu arengut täheldatakse juba lapse esimesel elukuul. Motoorse mälu areng algab esimese eluaasta keskpaigast. Liigutusmälu alusel kujuneb 3. eluaastal hulk oskusi: käte liigutused pesemisel, lussika hoidmine söömisel, teatud liigutused kinnaste kättetõmbamisel ja saabaste jalgapanemisel, hüpped, jooks jne.

Sel perioodil tuleb õpetada last palli püüdma ja viskama, pliatsit ja kääre kasutama. Närviseoste labiilsus ja plastilisus viib nende liigutuste kiirele automatiseerumisele.

Esimesel ja teisel eluaastal märkame juba kujutlusmälu arengut. Esimesel eluaastal formeeruvad esimesed kujutlused asjadest; laps tunneb ära uue mänguasja teiste hulgast, eristab lähedasi inimesi hääle järgi jne. Seoses kõnniga tutvub laps paljude inimeste, esemete, loomade ja nähtustega, mistõttu mälu muutub vabamaks ja liikuvamaks.

Seoses asjade äratundmisega kujuneb alguses tahtmatu, siis tahteline mälu. Näiteks kui laps tahab võõrastele oma uut mänguasja näidata, otsib ta lelu sealt, kuhu see tavaliselt on asetatud. Kaheaastane laps orienteerub vabalt mitte ainult oma toas, vaid ka koridoris, köögis jm., kus ta ise on viibinud. Ta mäletab inimeste nimesid, kassi, koera, lehma, kellega tal varem tegemist on olnud. Last ajendavad meelepidamisele läbielatud meeldivad muljed, seosmine huvi kõige vastu. Õeldakse, et lapse mälu — see on tema huvi. Kuuldes taldrikute kolinat läheb lapsel kõht tühjak. Näeb ta ema uusi riideid selga panemas, saab aru, et ema läheb kodust ära — tähendab varasemad kogemused on mõtestatud. Seega 2—3-aastaselt kujuneb seos sõna, esemete ning tegevuste vahel. Juba varajastel arenguastmetel kannavad lapsed oma tegevusse uute situatsioonide elemente, kusjuures see ei tarvitse olla eesmärgistatud ja teadlik.

Varem tajutud asjade kujutlused moodustavad koolieeliku mälu põhiosa. Iseloomulik laste kujutlustele on nende eraldatus, kitsapiirilisus ja süsteemitus.

Laste kujutluste iseärasusi peegeldavad nende joonistused, kus paljud on teisiti kui tegelikult. Laste joonistusvõime arengus võib täheleda 3 etappi: 1) 2—3-aastaselt karakulljoonis, kus laps rõõmustab paberile joonte vedamisest; 2) 4—8-aastaselt skeemjoonis, kus puuduvad figuuri kõik osad, figuuri elementide mõõtmel on muutunud (inimesel suur pea, lühikesed jalad jne.) ja eseme osade arv võib erineda tegelikkusest; 3) 8—12-aastaselt skeemjooniste kadumise staadium.

Üleminek joonistuste madalamalt astmelt kõrgematele on seotud õppimisega — laste arusaamade ja kujutluste täpsustumisega. Lapse joonis on küllaltki sümbolne ja seotud tundmustega; ta kujutab just asjade neid osi, mis valmistasid talle sügava elamuse. Armastatud vanaema joonistatakse ilusa ja noorena — see sümboliseerib headust. Erinevus võib olla küllalt suur selle vahel, mida 3—5-aastane laps endale asjast ette kujutab ja mida ta paberile joonistab. Seepärast on hilisemaks kujutavaks tegevuseks vaja last õpetada vaatlema ja joonistama.

Aegamööda seostuvad kujutlused mõtlemisega. Mõttelise kujutluse tekkimine nõuab aga kõne valdamist. Alates kuueaastasest elukuust hakkavad lapsele teatud häälikud meelde jääma. Peagi tekivad asjade ja olenditega seotud sõnad ja nimetused. Verbaalse mälu areng algab teisel eluaastal. Täites paariaastasena täiskasvanute lihtsaid korraldusi, opereerib laps juba sõnalise mäluga, kuigi ta veel iga sõna tähendust eraldi ei mõista. Kõne kujunemine toob kaasa suuri muutusi mälus, eriti siis, kui sõna omandab üldtähendusliku iseloomu.

Sõnaline mälu areneb edaspidi mõtteliseks mäluks. Kõnekeele omandamine viib kiirele sõnaseoste ja -komplekside mälule, millega kaasneb loogilise mälu areng. Alguses kordavad lapsed stereotüpselt vanemate väljendeid, kusjuures eriti jäävad meelde kentsakad ütlemised. Kõne võimaldab võrrelda ja tehtu üle kriitiliselt otsustada. Koos kõnega areneb kujutlus asjadest ja nähtustest, mis ühtlasi soodustab mälu arengut.

Kujutlusmälu arengut võib iseloomustada järgmiselt: 1) kujutluste mahu suurenemine mälus; 2) liidetud kujutlused täpsustuvad, diferentseeruvad, omandavad mõttelise iseloomu; 3) kujutlused muutuvad vabamaks, liikuvamaks — laps kasutab neid paljudes erinevates situatsioonides; 5) kujutlused saavad mõtestatuks.

Väikelapse mälu on üldiselt tahtmatu, juhusliku, ettekavatsematu iseloomuga. Sihipärast omandamist võib algeliselt täheldada alates neljandast-viiendast eluaastast seoses teise signaalsüsteemi osatähtsuse

suurenemisega lapse käitumise reguleerimisel.

Koolieeliku mälu iseloomustab ka suur plastilisus — neile jääb kuuldu-nähtu kergesti meelde, mistõttu lapse mälu on peetud täiskasvanute omast isegi paremaks. Tegelikult võib laps unustada niisama kiiresti, kui ta meelde jättis. Mälu plastilisus võimaldab mõttetu ja mittevajaliku materjali säilimist — see koormab tema mälu. Laps ei oska kasutada oma mälu võimalusi (Z. Istomina). A. Ljublinskaja andmeil tuleb eriti arvestada järgmisi asjaolusid: lapse ajurakkude töövõime on väike; lapse närvisüsteem on vähe vastupidav (kas erutub kergesti või muutub apaatseks; lapse ajukoos domineerivad erutusprotsessid).

Koolieeliku mälu on peamiselt kaemuslik: eriti hästi jääb meelde konkreetne materjal, millel on emotsionaalne värving. Koolieelse perioodi jooksul areneb sõnalisloogiline mälu. Meeldejätmisel osatakse välja tuua objekti olulisemaid tunnuseid. Arengu käigus mälu protsessid pidevalt muutuvad, vabanedes järk-järgult toest tajumisel. Koos taastundmisega kujuneb võime reprodutseerida, algul mittetahtlikult (vastused küsimustele), hiljem tahtlikult (iseseisvalt rääkida või jutustada). Tahteline omandamine ja meenutamine hakkavad arenema eriti viiendal ja kuueandal eluaastal. Vanem koolieelik püüab kasutada omandamise mõningaid võtteid, nagu kordamine, omandatava materjali rühmitamine jm. Mälu arengut soodustavad mängud, luuletuste õppimine, kuulud muinasjuttude ja luuletuste jutustamine, vestlused jalutuskäikude ajal tehtud vaatlustest. Koolieelikul on raske omandada seda, mis pole seotud aktiivse tegevusega. Organiseeritud mäng, õpitegevus ja töö, mis on seotud täiskasvanute sõnaliste selgitustega, arendavad koolieeliku mälu ja soodustavad ühtlasi tema üldist arengut.



KOOLIMUUSIKA NR. 9

ÜLDLAULUPEO MULJEID

Pärast Eesti NSV 40. aastapäevale pühendatud üldlaulupidu pöördusime hinnangu saamiseks Eesti NSV rahvakunstniku, juubelilaulupeo audirigendi prof. TUUDUR VETTIKU poole, kellel 57 korda tulnud seista laulupidude, -päevadê juhipuldis.

Millise üldmulje saite 1980. aasta üldlaulupeost? Kas XIX üldlaulupidu kandis mõne eelnevaga võrreldes eritunnusjooni?

Tänavune üldlaulupidu oli parem kui eelmine. Ladusalt läks lavaline liikumine, ei tekkinud ootekohti. Koorid laulsid ka paremini. Kuid kunagi ei saa lõpuni rahule jääda, lohutada end arvamusega, et veelgi paremini ei saa.

Viimastel laulupidudel on muutunud kooride suhe. Eriti märgatav on meeskooride edukäik. Küllap avaldab meeskooride arengule mõju Riiklik Akadeemiline Meeskoor, kellelt saavad loomungulisi impulsse meie teised meeskoorid. Veel olen tähele pannud, et lihtkuulajad, aga ka muusikainimesed, armastavad meeskoori ja eelistavad seda teistele kooriliikidele.

1980. aasta üldlaulupeo teatmikust leiame tähelepanevaid arvud.

Kui 1933. aasta üldlaulupeol oli 1640 meeskoorilauljat, 1947. aastal 1020, mis suure sõja järel on koguni suur arv, siis 1980. aasta üldlaulupeol esines 2200 meest. Vahepealsete laulupidudega võrreldes see arv olulist vähenemist ei näita. Meeskoor kui kooriliik on elujõus.

1933. aastal, mil naiskoorid esmakordselt laulupeole tulid, laulis 630 naist. 1947. aasta üldlaulupeol saavutasid naised oma hääriarvu — 6800 (sõja järel naiste ülekaal ka loomulik) ja tänavu laulis neid 4700. Arvan, et küllalt.

Seevastu segakoored näitavad järjepidevat vähenemist. X üldlaulupeol 1933. aastal, mil mina ka juhatasin, laulis laval 15 430 segakooriesinejat. 1947. aasta üldlaulupidu oma 11 870 lauljaga veel vähenemistendentsi ei kinnita (vähenemine meeste tõttu). Et 1980. aastal oli väljas ainult 7000 lauljat (1933. aastaga võrreldes üle poole vähem!), seda võib juba tunnuslikuks nähtuseks pidada.

Arvude kõrval ilmneb kõngumistendents ka kvaliteedis. Võrreldes jälle segakoore meeskooridega.

Üleliidulisele taidlusfestivalile pääses meie 55 paremat sega-, nais- ja meeskoori. Segakoorilauljaid oli neis koorides 1500. Laulupeole pääsenutest moodustab see arv umbes ühe viiendiku, meeskooride 840 lauljat aga umbes ühe kolmandiku. Nii et iga kolmas meeskoorilaulja kuulub tippkoori, segakoorilauljaist iga viies.

Kui enne sõda oli paar tugevat meeskoori, siis nüüd võib loetleda peale RAM-i veel mitu kõrgetasemelist meeskoori: K. Türrpu nim. Meeskoor, «Eesti Energia» meeskoor, Eesti Õpetajate Meeskoor, Teaduste Akadeemia meeskoor jt. Need koorid loovad toeka aluspõhja.

Segakoorigest nimetaksin eelkõige: «Kaleva», «Raudam» ja «Laulik», Tallinna Üliõpilasselgakoos, mõned ühe ettevõtte koorid, kellest «Olevine» on ikkagi erijuhtum — valitud lauljatega koor. Ka kammerkoore pole päris õige tavaliste segakoorigega võrrelda, samuti neid, kus laulavad professionaalsed muusikud. Nii et kõrgetasemelisi segakooregi on meeskoorigest vähem.

Segakoore on aga kõikidest teistest kooridest arvukamalt, kuid paljud neist on pisikoored.

Arvan, et just segakoos on meie laulupidude nõrk punkt. Need arvukad koorid vajavad peoks hoopis põhjalikumat ettevalmistust, suuremat nõudlikkust ja laulupeole pääsu kontrolli.

Ilmneb veel üks rahutukstegev asjaolu: tugevad koorid tegutsevad paikkonniti, Tallinnas leidub neid kõige rohkem, Tartus on mitu väga head koori («Gaudeamus», üliõpilaskoorid jm.), traditsioonidega meeskoor töötab Võrus, Viljandis, Pärnus. Linna muusikaelu esindavad koorid aga puuduvad Haapsalus, Rakveres, Tapal, Paides jm. Tagasiminekuks ilmneb ka mitme rajooni muusikaelus. Näiteks juhatasin koos 1926. aastal Hiiumaa laulupäeval, laval oli 300—400 hiidlasest lauljat. 1976. aastal, 50 aastat hiljem, seisin jälle juhipuldis, aga laulmas olid koorid enamasti mandrilt. (Jutt ei ole koolikoorigest.)

Vanasti oli Virumaal kõige rohkem lauljaid ja tugevaid koore. Kuhu need on jäänud?

Kas nendesse paikadesse ei jätku võimekaid koorijuhte? Ometi pole meil kunagi varem olnud nii palju professionaalseid koorijuhte kui praegu. Konservatoorium neid varem ette ei valmistanud ja koorijuhiks saadi mõne teise eriala kõrval iseõppijana. Miks diplomeeritud koorijuhid Tallinna kogunevad, aga Rakverre ja Haapsallu ei lähe, sellest peaks huvituma Eesti NSV Kultuuriministeerium. Kohapealt tuleks saata andekaid noori stipendiaadina Konservatooriumi õppima ja hiljem neile töö- ja elutingimused pakkuma.

Nii et muusikaelu korraldus jätab veel soovida ja see mõjutab laulukultuuri käekäiku. Eriolist hoolt nõuavad meie segakoorid.

**Kuidas jälle rahule laulupeol ettekan-
tu vokaalse küljega? Kas noorte laul-
jate senisest arvukaim osalemine mõjus
esitusele soodsalt?**

Et külalistele jäi hea mulje, on loomulik. Aga et meie oma vigu teame ja need ka ise likvideerima peame, rääkigem asjadest ausalt. Ei saaks öelda, et laulude vokaalne esitus mind rahuldab. Laul, eriti segakooride oma, ei olnud särav ega läbipaistev. Mustaltlauljate hulk andis tunda. Kui 1000 laulja hulgas 100 õigesti ei laula, ei juhtu veel midagi. Kui aga 1000-st 300—400 vale nooti ajab, hakkab see laulu mõjutama. Segakoorides tundus mustaltlauljate arv sellele piirile lähenevat.

Kõik saab alguse eeltööst. Varasemateks laulupidudeks valmistuti hoolikamalt. Enne sõda jaotuti 50 eelprooviringkonnaks. Üldjuhid sõitsid kohapeale proove tegema. Poolteist aastat käisin igal laupäeval koore treenimas. Käe all oli sadakond lauljat (mõnikord vähemgi) ja algas laulu tõlgitsemine, kunstiks vormimine. Häälpartiidi pidid enne üldjuhi saabumist selged olema. Väike lauljategrupp oli üldjuhil käes, kõik kuuletusid ja allusid tema taktikepile, kõik teadsid, kus on fermaat, kus *crecendo*. Keegi ei lahkunud enne proovi lõppu ega kõndinud harjutuse ajal edasi-tagasi. Seesugune töö kandis laulupeol vilja, arenes ettekande vokaalne külge. Loomulikult oli see üldjuhile koormav kohustus, aga siis oldi ka üldjuhi aunimi tööga ära teeninud. Peopuldist tuhandetega kokkusaamine pole küllaldane. Kogesin seda tänavusel üldlaulupeol, kui ajujuhina püüdsin dirigeerida oma laulu «Su põhjamaa päikese kullast» ja K. Tüürpu «Lahkumise laulu». Tundsin, et koor ei tule kaasa, ta ei tea minu tõlgitsust.

Nii et koorid peavad kodus olema valmis vähemasti hindele «4», siis saab eelproovidega üksusi liita ja peol «5»-le laulda.

Mingit mõtet pole väga palju halvasti laulvaid koore kokku ajada. Mitte rahvamasside koondamine pole laulupidude eesmärk, vaid kunstitegemine. Ainult hea sisuline ettevalmistus tagab koorikultuuri tõusu.

Ma ei tea noorte ja täiskasvanuist lauljate protsentuaalset suhet, kuid noortekoorid jäävad täisealiste segakoorile paratamatult alla.

Näiteks J. Kreuksi nim. Noorsoo Kultuuripalee segakoor «Noorus» teeb Ene Üleoja ja Maie Kivita juhatamisel väga tõhusat tööd. Seal on head naishääled, aga poisid oma väljakujunemata hääلتega jäävad nõrgaks. See on loomulik, selle vea parandab aeg. Eks seesama häda ole ka koolide segakooridel. Pealegi ei jätku laulvaid poisse.

Kui aga tantsu- ja laulupidusid korraldatakse koos, eelistavad noored mehed laulule tantsu. Maal ja alevites mõlemaks esinemiseks mehi ei jätku. Nii et tantsu- ja laulupidude eraldi pidamine tuleks laulukultuurile kasuks.

Mida ütlete laulupeo repertuaari kohta?

Eesti ja teiste rahvaste autorite loomingu proportsioonide kohta etteheiteid ei tee. Hea, et valiti laule väljastpoolt oma vabariiki.

Kuid eesti heliloojate puhul tekkis küll mõningaid küsitavusi.

A. Kapp oli esindatud ühe väikese lauluga «Kodune kohake» (lastekooride esituses), mis eriti ei köitnud ja A. Kapi lauluparemikkugi ei kuulu. R. Tobiase, C. Kreegi looming puudus laulupeol hoopis. Kas on ikka juba aeg need meie muusika suursujad kolikambrisse jätta?

Varem olid heliloojad enamasti ka koorijuhid, kelle laulud läksid suure mõnuga. Nüüdsel ajal hoiduvad koorijuhid ja heliloojad lahku ning mõnedki huvitavad laulud laululaval kõlama ei hakka. Arvan, et E. Tambergi kantaat «Teretuslaul», milles muutemärke rohkem kui saias rosinaid ja muusikalised kõlavärvid vahelduvad tihedasti, lauluväljakul täit mõju ei anna, ta ei kandu ja kustub enne poolt väljakut. Saalis oleks kantaadil parem kõla. Niisamuti ka V. Tormise «Küla kuuleb» lauldi küll maha, hea, et segamini ei läinud, aga vaevalt küll, et mäeveerul istujad sellest elamuse said. Laulupeol on vähe sellest, kui esiread kuulevad, laul peab ühtviisi pakkuma elamuse kogu väljakul. Igav laul paneb rahva sõeluma. Vanad koorijuhtidest heliloojad oskasid lauluväljaku jaoks teoseid kirjutada. Noored heliloojad peavad seda saladust alles õppima.

Ega häda ole ainult laulupeorepertuaaris. Ka taidluskooride tarbeks kirjutatakse nende võimalusi arvestavaid laule vähe, kuigi neil noodikirjandust ilmub ja noored heliloojad on komponeerima varmad. Kõik kirjutavad enamasti Raadiokoori jaoks. Seda näitas ka taidluskooridele loodavate laulude võistlus, mis neid koore vähe abistas.

Mida ütlete eri kooriliikide esinemise kohta laulupeol?

Selged olid nais- ja meeskooride laulud ning nende esinemine sümpaatne. Segakoor kui minu lemmikkoor jäi mustaks. Sellest ka mure mulle meelepärase kooriliigi hea käekäigu pärast.

Laste- ja poistekoovid laulsid ilusasti ja hoogsalt. Lastelt rohkem nõuda poleks isegi taktiline. Laps on laps, tema laulab heast meelest. Lauludki olid neil sobivad ja hästi valitud. Laste- ja poistelaulu toetav orkester tuleb esinemisele kasuks, annab juurde sügavust ja täiendab muusikat.

H. Kaljuste «Tulge laulupeole» on hästi komponeeritud, mitmekesise helikeelega, üks paremaid laule.

U. Naissoo laulud «Metsa telegramm» ja «Koolikell» meeldisid. Toreasti sobis lastele pulkademäng. Ka käteplaksutus mõjub lastepäraselt. Täiskasvanute jalatrampimine paneb küll muigama. Poiste esituses veetles A. Oidi «Poisteklubi laul», kooigne ja elav. Laste- ja poistekooride kava mitmekesisus köitis.

Mida Teie kui vanim laulupidude üldjuht soovitate tulevaste laulupidude tegijatele?

■ Laulud peavad laulupeoks selged ja kõigiti valmis olema. Selle eest kandku üldjuhid hoolt juba rajoonide eelproovides.

■ Laulupeo kavva tuleb võtta laulud, mis kõlavad ja täidavad tervet lauluväljakut. Igas reas istuja peab saama naudingut, mitte ainult aukülalised.

■ Laulupeolaul olgu laheda kõlaga, viisirikas ja dissonantsideta.

■ Segakoor vajab tõsist hoolt.

Küsitles MAIMO KALMET

PILLIPOISID JA -TÖDRUKUD ÜLDLAULUPEOL

1980. aasta üldlaulupeo üks rõõmsamaid tähelepanekuid oli noorte osakaalu tõus nii lauljate kui ka pillimängijate hulgas. Kõrgkoolide, tehnikumide ja üldhariduskoolide orkestrid jätsid endist väga hea mulje nii rongkäigu marsimängus kui ka laulupeo koondorkestris. Hea mängudistsipliiniga ja tasakaaluka orkestrikõlaga paistis silma eriti E. Vilde nim. Pedagoogilise Instituudi orkester (dirigent Ahti Rääst). Kuigi koondorkestri koosseisus on ka varasematel üldlaulupidudel mänginud koolinoored, pole neid kunagi olnud nii arvukalt. Pooltuhandeline kooliõpilastest pillimeeste pere (pooled neist trummarid) sulas ühendorkestri ettekannetes täiskasvanud muusikutega väga hästi kokku. Mängulusti pakkusid kõigile Tartu muusikapedagoogi A. Regi särtsakas «Mai marss» ja R. Kulli sisukas «Fantaasia eesti viisidest». Üllatuslikult hästi said noored pillimehed hakkama üsnagi raskete orkestriteoste, nagu H. Hindpere «Kodumaa sünnipäev» ja G. Reichelti «Polka», ettekandmisega.

Marsimängus esinesid iseseisvalt mitu kooliorkestrit. Silmapaistvalt hästi mängis marsse laulupeo rongkäigus L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli orkester (dirigent R. Tammeorg). Üldse mängisid koolipoisid-tödrukud kaasa kõigist orkestritest pooltes. Kooliõpilased neljakümnes orkestris! Suurepärane! Näib, et orkestrijuhite ja koolide pingutuse tulemusena on aastatel 1970–1980 noorte pillimeeste väljaõpe üha kasvanud ja see töö kannab juba mõningaid vilju. Trummarite väljaõpe on andnud nende rakendamisevõimaluse nii marsimängus kui ka rütmikate kontsertpalade esitamisel. Kuigi trummarite esinemine oli üldlaulupeol üldiselt korrektne, on edaspidi tarvis tõhustada nende üldmuusikalist ja mängutehnilist ettevalmistust. Siinjuures tuleb arvestada, et rütmilise tunne on lapsele suurel määral looduse poolt kaasa antud (või mitte antud) ja seepärast tuleb trummarikasvandike valikul erilist tähelepanu pöörata trummari rütmilise kuulmise teravusele. Rütmilist logisemist esines üldlaulupeol trummarite mängus nii koondorkestris kui ka mõne orkestri rongkäigumarssides. Huvitav on märkida, et mitmes täiskasvanute orkestris mängisid trumme (eriti väikest trummi) kooliõpilased ja rongkäigus oli nende laitmatut partiid mõnus kuulata.

Viimastel aastatel on mitmesse täiskasvanute orkestrisse võetud õpilasi, et kindlustada järelkasvu. Täiskasvanute orkestrites mängisid kooliõpilased flööti, klarinetit, trompetit, alti, metsasarve, tenorit ja baritoni, väikest ja suurt trummi. Tugevasti on tõusnud tütarlaste osa orkestrites. Mitmekümne tütarlapse kätes kõlasid kõik needsamad pillid, mida mängisid poisidki.

Mitmed kooliorkestrid olid ühinenud kohalike väärisorkestritega. Nii oli Võrumaa orkestrijuhit Helmut Kostabi ühendanud Osula 8-kl. kooli orkestrandid Võru kultuurimaja «Kannel» rahvaorkestriga. Osula kooli noorim pillimees, 11-aastane Kalmer Kostabi suutis oma aldiga täiskasvanute kõrval mängida. Vanemate pillimeeste kinnitus, et poiss saab hakkama, lubab loota Osula poistelt üha paremat musitseerimist.

Rohkesti kooliõpilasi võttis osa ka Võru «Kungla», Viljandi Tarbijate Kooperatiivi, Kadrina Tuletõrje Ühingu, Tapa Tuletõrje Ühingu, Väandra Kultuurimaja, Haapsalu Kultuurimaja, Kiviõli Põlevkivitöötlemise Tehase, Paide ja Saaremaa orkestritest ning Rakvere ühendatud orkestrist.

Miinuspoleit tuleb märkida orkestrantide järelkasvu nappust pealinna koolides. Tallinna keskkoolides on puhkpilliharrastus soikunud. Keskkoolide juhtkond on orkestrimuusika suhtes ükskõikne. Mitukümme orkestripillide komplekti seisab kasutamata.

1980. a. üldlaulupeo organisatsiooniliskunstiline tulemus lubab loota järgmisel koolinoorte laulupeol orkestrite esinemistaseme tõusu. On tarvis kohe asuda kooliorkestritele sobiva repertuaari valimisele ja kättesaadavaks tegemisele, uute kvaliteetsete pillide muretsemisele ning orkestrijuhtide vägagi aeganõudva töö paremale tasustamisele.

HEINO RANNAP

KROONIKA

1980. aasta üldlaulupeol olid õpilased esindatud küllaltki arvukalt. Lauldi kõikides kooriliikides (v. a. meeskoorid) ja mängiti kaasa puhkpillide koondorkestris. Üldse võttis 1980. aasta üldlaulupeost osa (üld-, kutse- ja keskerihariduse süsteemid kokku) 120 lastekoori 6165, 49 poistekoori 1350, 54 vene lastekoori 2325, 26 segakoori 1610, 39 naiskoori 2085 laulja ja 9 puhkpilliorkestrit 295 pillimehga.

Alljärgnevalt nimetame kõik sellest peost osavõtnud õpilaskollektiivid ja nende juhid.

Lastekoored

Eesti NSV teeneline lastekoor «Ellerhein» (H. Kaljuste), «Ellerheina» ettevalmistuskoor (T. Loitme), Tallinna Muusikakeskkooli 2. koori (L. Sermand ja R. Kõrgemägi), Viljandi 5. keskkool (L. Rahula), Aseri keskkool (E. Kullamaa), Kehra keskkool (E. Soo), Leevaku 8-kl. kool (R. Kinsigo), Tartu 5. keskkool (E. Ahven), Valga 1. keskkool (I. Kõrbe), E. Tarkpea nim. Audru 8-kl. kooli koor «Pääsuke», (A. Tamm), Tallinna 7. keskkool (V. Aasamäe), Põltsamaa keskkool (H. Martin), Rapla keskkool (H. Kogerman), Keila 1. keskkool (A. Kurve), Püssi keskkool (V. Sarri), Tallinna 37. keskkool (A. Saar), Tallinna 43. keskkool (E. Lind), Haapsalu 1. keskkool (H. Kariis), Kanepi keskkool (P. Jõks), Varstu keskkool (L. Aero), A. Lauferi nim. Märjamaa keskkool (V. Vaide), Kuusalu keskkool (T. Esko), Tsiguliina keskkool (V. Müürsepp), J. Kõleri nim. Viljandi 4. keskkool (H. Kahu), Tartu 10. keskkool (H.-T. Tamm), A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool (E. Jaanus), Kaiu 8-kl. kool (P. Aljamaa), M. Härma nim. Tartu 2. keskkool (K. Leppoja), Nuia keskkool (S. Eesik), Viljandi 3. 8-kl. kool (I. Stöör), C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool (V. Täks), Loksa keskkool (E. Jürimaa), Lagedi 8-kl. kool (A. Värte), Rõuge 8-kl. kool (H. Tepo), Kadrina keskkool (R. Inno), Suure-Jaani keskkool (A. Peitinen), Pärnu 4. keskkool (K. Mölder), Pärnu 5. 8-kl. kool (A. Suberina), Väandra keskkool (M. Kala), Elva keskkool (M. Sirel), F. R. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkool (S. Ruusamäe), Taebla keskkool (E. Lääs), Tamsalu keskkool (H. Mägi), Tartu 3. keskkool (A. Tubli), Avinurme keskkool (U. Tooming),

Kiviõli 1. keskkool (E. Nurk), Paide 1. keskkool (E. Schoppe), Valga 1. 8-kl. kool (E. Juzar), Koeru keskkool (A. Linnas), A. Müürisepa nim. Orissaare keskkool (M. Sepp), Lauka 8-kl. kool (A. Soop), Otepää keskkool (V. Teder), Osula 8-kl. kool (H. Kostabi), Laiuse 8-kl. kool (S. Tanilov), V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkool (H. Ojaste), Kõrvküla 8-kl. kool (E. Meister), Tallinna 46. keskkool (L. Soosaluste), J. Nikonovi nim. Tallinna 17. keskkool (E.-E. Liiksaar), Tallinna 22. keskkool (M. Toro), J. Lauristini nim. Tallinna 16. keskkool (L. Kuusemäe), N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkool (K. Öun, M. Maasik), V. Võrgu nim. Tallinna 3. keskkool (L. Mets), Tallinna 47. keskkool (T. Kotkas), J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkool (I. Raie), Tallinna 2. keskkool (K. Lenter), Tallinna 1. keskkool (M. Ilus, M. Parkala), Tallinna 9. keskkool (S. Ojavee), Kohtla-Järve 1. keskkool (A. Kukk), A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkool (H. Kullamaa), Sindi keskkool (L. Rinaldo), Tartu 7. keskkool (M. Kilusk, K. Klein), Tartu 12. keskkool (T. Milistfer), Lihula keskkool (O. Liiv), Haapsalu 8-kl. kool (U. Kuhi), Kasari 8-kl. kool (A. Källe), Vafra 8-kl. kool (A. Toomla), Märtna 8-kl. kool (E. Raudne), Kose keskkool (J. Helilaid), Muraste 8-kl. kool (S. Loit), Ruila 8-kl. kool (V. Rand), Sausti 8-kl. kool (A. Rikka), Käina 8-kl. kool (H. Maasel), Adavere 8-kl. kool (M. Nõlvak), Jõgeva keskkool (R. Noorkõiv), Puurmani keskkool (L. Võsu), Kingissepa 2. keskkool (L. Toon), Kärla 8-kl. kool (L. Häng), J. Smuuli nim. Muhu 8-kl. kool (A. Toomla), Türi keskkool (U. Tamm), Põlva keskkool (K. Vilms), Räpina keskkool (I. Linask), Vastse-Kuuste 8-kl. kool (L. Joassoone), Jõõpre 8-kl. kool (T. Tamm), Kergu 8-kl. kool (H. Luukas), Koonga 8-kl. kool (J. Lohu), Pärnu-Jaagupi keskkool (M. Pajula), Tootsi 8-kl. kool (T. Püümann), Tõstamaa 8-kl. kool (V. Karlep), A. Tisleri nim. Kunda keskkool (K. Aja), Rakke keskkool (M. Öun), Kohala 8-kl. kool (A. Holm), E. Vilde nim. Juuru keskkool (A. Vald), Kohila keskkool (K. Mägi), Raikküla 8-kl. kool (H. Tagel), Vigala 8-kl. kool (H. Lüllmaa), Lähte keskkool (L. Rääsk), Nõo keskkool (M. Saul), Sillaotsa 8-kl. kool (M. Roos), Võnnu 8-kl. kool (M. Vaher), Puka 8-kl. kool (E. Kaup), Abja keskkool (L. Einaleht), Kalmetu 8-kl. kool (A. Jakobson), Paistu 8-kl. kool (H.-M. Kajando), Võhma keskkool (A. Pettinen), Nursi 8-kl. kool (A. Bander), Võru 2. 8-kl. kool (K. Heliste), Võru 3. 8-kl. kool (M. Liivola), Haimre 8-kl. kool (T. Kingisepp).

Poistekoored

RAM-i poistekoor (V. Laul, L. Kuusk, M. Ojaste, A. Leštšinski), RAM-i poistekoori ettevalmistuskoor (A. Ojalo, K. Raamat), J. Tombi nim. Kultuuripalee Eesti NSV teeneline poistekoor (P. Perens, E. Lind, R. Rafassepp), Tartu poistekoor (U. Uiga, A. Bander), Tallinna Muusikakeskkool (R. Kõrgemägi), Viljandi 5. keskkool (L. Rahula), Tallinna 43. keskkool (E. Lind), J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkool (M. Taimla), Kanepi keskkool (P. Pilt), Võru Pioneeride Maja (S. Aruste, A. Tamra), Tallinna 44. keskkool (E. Neiland), N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkool (L. Ulla), Tallinna 37. keskkool (A. Ojalo), Tartu 5. keskkool (E. Ahven), Tartu 10. keskkool (H.-T. Tamm), A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool (E. Jaanus), Elva keskkool (R. Metsküla), Pärnu poistekoor (V. Ruussen), Otepää keskkool (S. Ernits), Põltsamaa keskkool (T. Selke), Jõgeva keskkool (R. Noorkõiv, M. Vadi), Põlva keskkool (K. Vilms), Kiviõli 1. keskkool (O. Raie), V. Võrgu nim. Tallinna 3. keskkool (M. Piir), V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkool (E. Ukleika),

A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkool (H. Kullamaa), Pärnu 4. keskkool (M. Jaansen), M. Härma nim. Tartu 2. keskkool (M. Laar), Tartu 3. keskkool (A. Tubli), Kingissepa 2. keskkool (L. Toon), J. Saadi nim. Leisi keskkool (M. Kull), A. Müürissepa nim. Orissaare keskkool (M. Sepp), Püssi keskkool (V. Sarri), Koeru keskkool (A. Linnas), Hanikase 8-kl. kool (J. Hirv), Röpina keskkool (L. Leiman), Saverna 8-kl. kool (M. Unt), Vastse-Kuuste 8-kl. kool (L. Joasoo), E. Tarkpea nim. Audru 8-kl. kool (A. Tamm), Kadrina keskkool (R. Inno), Tamsalu keskkool (H. Mägi), Nõo keskkool (M. Saul), Valga 1. 8-kl. kool (E. Juzar), Tsiguliina keskkool (V. Müürsepp), Nuija keskkool (S. Eesik), Kolga-Jaani 8-kl. kool (M. Ristisaar), C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool (K. Soopa), Suislepa 8-kl. kool (A. Mändmets), Rõuge 8-kl. kool (M. Teppo).

Vene lastekoorid

Tartu 6. keskkool (A. Mustina), Narva 1. keskkool (T. Prokafšova); Narva Laste Muusikakool (N. Podolskaja), Sillamäe Laste Muusikakool (A. Anikin), Tallinna 51. keskkool (R. Sagal), Tallinna 19. keskkool (J. Tungal), A. Paugu nim. Narva 4. keskkool (J. Soomelaine), Kohtla-Järve 13. keskkool (N. Komarov), Tallinna 31. keskkool (P. Sašmin), Kiviõli 2. keskkool (G. Astafjeva), Narva Pioneeride Palee (G. Tolmatšov), Tallinna Pioneeride Palee koor «Raduga» (N. Kuzina), Kohtla-Järve 6. keskkool (N. Nikolskaja), Narva 12. keskkool (N. Bogdanova), Narva 11. keskkool (G. Bratoljubov), Tallinna 25. keskkool (A. Klotškova), Elva keskkool (M. Sirel), Tallinna 11. keskkool (J. Aleksejev), Tallinna 53. keskkool (V. Kuznetsov), Kohtla-Järve 16. keskkool (R. Püvi), Narva 9. 8-kl. kool (O. Gorlanova), Mustvee 2. keskkool (L. Karamnova), Tallinna 50. keskkool (N. Valujeva), Tallinna 15. keskkool (N. Batakova), Tallinna 23. keskkool (N. Viibaste, E. Utsal), Tallinna 26. keskkool (N. Gorlanova), Tallinna 30. keskkool (V. Uljanova), J. Smirnovi nim. Tallinna 33. keskkool (G. Bujanova), Tallinna 38. keskkool (A. Valova), Tallinna 39. keskkool (N. Peteruhina), Tallinna 45. keskkool (R. Maasing), Tallinna 52. keskkool (V. Andrejeva), J. Nikonovi nim. Kohtla-Järve Internaatkool (O. Kustov), Kohtla-Järve 7. 8-kl. kool (L. Tiide), Kohtla-Järve 14. keskkool (M. Verhovski), A. S. Puškini nim. Narva 3. 8-kl. kool (L. Zelenko), Narva 5. 8-kl. kool (I. Zubkova), J. Sihveri nim. Narva 6. keskkool (I. Tarkoja), Narva 7. keskkool (V. Nadejev), Narva 8. 8-kl. kool (A. Timofejeva), I. Grafovi nim. Narva 10. keskkool (O. Pavlõtševa), Pärnu 7. 8-kl. kool (A. Kröškina), Tartu 9. keskkool (A. Veselova), Tartu 13. keskkool (A. Mustina), Sillamäe 1. ja 4. keskkool (M. Fjodorova), Sillamäe Pioneeride Maja (T. Šlökova), Keila 2. keskkool (N. Sükijäinen), Paldiski keskkool (A. Krugliak), Klooga 8-kl. kool (L. Latuta), Tapa 2. keskkool (M. Gurjevitš).

Tallinna Pedagoogilise Kooli naiskoor (N. Golova), A. Kreisbergi nim. Kutsekooli naiskoor (V. Pozdejev), Kutsekooli nr. 22 meeskoor (V. Pozdejev), Kutsekooli nr. 23 naiskoor (J. Soomelaine).

Segakoorid

Tartu 5. keskkool (S. Kald), L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkool (L. Freiberg), Valga 1. keskkool (I. Kõrbe).

A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkool (E. Jaanus), M. Härma nim. Tartu 2. keskkool (R. Leppoja), Kärkla keskkool (E. Teras), A. Lauteri nim. Märjamaa keskkool (V. Vaide), Tartu 10. keskkool (H.-T. Tamm), Kohtla-Järve 1. keskkool (A. Kukk), Sindi keskkool (L. Rinaldo), F. R. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkool (S. Ruusamäe), Tallinna 7. keskkool (V. Aasamäe), J. Nikonovi nim. Tallinna 17. keskkool (E.-E. Liiksaar), V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkool (H. Ojaste), Jõgeva keskkool (K. Tetsmann), C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool (V. Täks), Elva keskkool (M. Sirel), E. Wilde nim. Juuru keskkool (A. Vald), Suure-Jaani keskkool (A. Pettinen), Tallinna 22. keskkool (I. Indas), Tallinna Koolinoorte Segakoor (A. Saar), Tallinna Muusikakeskkooli kammerkoor (A. Külmaliik), Keila keskkool (K. Kirber), Kingissepa 2. keskkool (L. Toon), Röpina keskkool (I. Linask), Nõo keskkool (M. Saul).

Naiskoorid

Kanepi keskkool (P. Jöks), Kiviõli 1. keskkool (E. Nurk), N. V. Gogoli nim. Tallinna 21. keskkool (L. Ulla), Pärnu-Jaagupi keskkool (K. Rein), F. R. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkool (S. Ruusamäe), A. Tisleri nim. Kunda 1. keskkool (K. Aja), Lihula keskkool (O. Liiv), J. Semperi nim. Tartu 8. keskkool (H. Helmoja), A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkool (I. Kullam), Pärnu 4. keskkool (T. Künnapas), Tartu 7. keskkool (S. Tärna), Tartu 10. keskkool (H. Hakkaja), Haapsalu 1. keskkool (T. Paomets), Taebla keskkool (E. Lääs), Põltsamaa keskkool (T. Selke), Püssi keskkool (V. Sarri), Koeru keskkool (A. Linnas), Fr. Tuglase nim. Ahja keskkool (E. Käämer), Põlva keskkool (L. Zidra), Röpina keskkool (L. Leiman), Värskä keskkool (G. Viskar), Häädemeeste keskkool (E. Loorents), Väandra keskkool (M. Kala), Tapa 1. keskkool (E. Vunk), Tamsalu keskkool (H. Mägi), Nuija keskkool (S. Eesik), C. R. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkool (K. Soopa), Ahja keskkool (L. Einaleht), Varstu keskkool (L. Aero), Meremäe keskkool (E. Toom).

J. Tombi nim. Kultuuripalee tütarlastekoor (V. Viires, A. Heinapuu), G. Otsa nim. Tallinna Muusikakooli naiskoor (P. Perens, E. Oja), Tallinna Muusikakeskkooli naiskoor (R. Rätassepp, E. Eespere), Tallinna Pedagoogilise Kooli muusikaosakonna naiskoor (O. Jürissaar, M. Klaas), V. Klementi nim. Kutsekooli naiskoor (H. Palu), J. Anveldi nim. Tartu Pedagoogilise kooli algõpetuse osakonna naiskoor (L. Ustav), J. Anveldi nim. Tartu Pedagoogilise Kooli muusikaosakonna naiskoor (U. Uiga, L. Jõela), H. Elleri nim. Tartu Muusikakooli naiskoor (M. Tigane), Röpina Sovhoostehnikumi naiskoor (M. Aruküla).

Puhkpilliorkestrid

L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkool (R. Tammeorg), A. Jakobsoni nim. Pärnu 1. keskkool (R. Vendla), Tartu 5. keskkool (S. Kald), Põltsamaa keskkool (L. Vink, H. Georg), Tallinna Muusikakeskkool (E. Loitme), Tallinna Polütehnikum (T. Lillepõld), Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikum (L. Lattik), Helme Kutsekool nr. 30 (P. Udras), Antsla Sovhoostehnikum (K. Sibul).



■ Kooliteadmisi täiendavad noored 129 koolivälise lasteasutuse huvialaringides.

■ Suvevaheajal töötab 90% 7.—10. klassi õpilastest rahvamajanduses.

■ Koolieelsed lasteasutused hõivavad 54,2% laste arvu.

■ Igal aastal trükitakse meil rohkem kui 2250 raamatut tiraažiga 18,5 miljonit eksemplari — seega igale lugejale 13 raamatut. Eesti NSV-s ilmub 132 ajakirja ja 42 ajalehte.

■ Meie vabariigis tegutseb 9 kutselist ja 13 rahvateatrit, ligi 600 kinoteatrit ja klubide kinopunkti. [1940. aastal oli neid 56.] Iga elanik käib kinos aastas keskmiselt 14 korda.

■ Muuseume koos nende filiaalidega on 64.

■ Kui 1940. aastal töötas Eestis 1056 arsti, siis 1979. aastal oli neid üle 6000.

■ 1940. aastal oli Eestis 544 teadustöötajat, praegu üle 6000, neist 300 teadusdoktorit, ligi 2500 teaduste kandidaati, naisi vastavalt 2300, 27 ja 285.

■ 1946. a. loodud Eesti NSV Teaduste Akadeemia koosseisus on 21 akadeemikut ning 25 kirjavahetajaliiget.

■ Eesti NSV-s tegutseb ligi 1700 spordikollektiivi 300 000 osavõtjaga, sportlaste tarvis on 14 staadioni, üle 1100 spordiväljaku, 3703 spordisaali, 49 ujulat ja 175 suusabaasi.

■ 1980. a. olümpiamängudeks ehitati Tallinnas olümpiaküla, purjespordikeskus, paadisadam, 800-kohaline hotell «Olümpia», uus telekeskus, postkontor, V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalee.

Toimetuse aadress: 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.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 29. 07. 1980. Trükkimisele antud 21. 10. 1980. Trükiarv 4680. Ofset-paber nr. 1 60×70/8. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,45. MB-10403. Tellimise nr. 2674.

Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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



