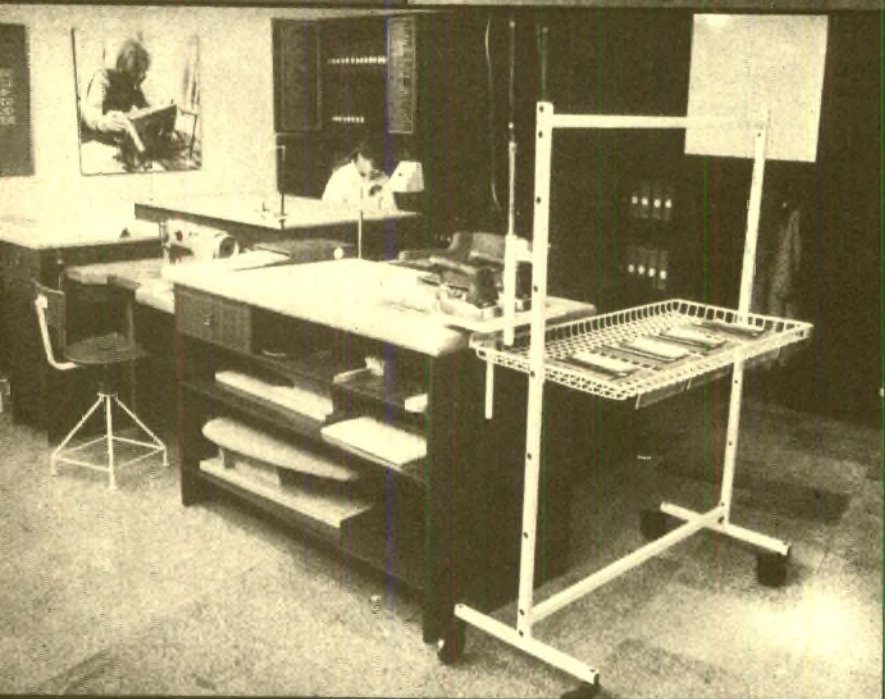
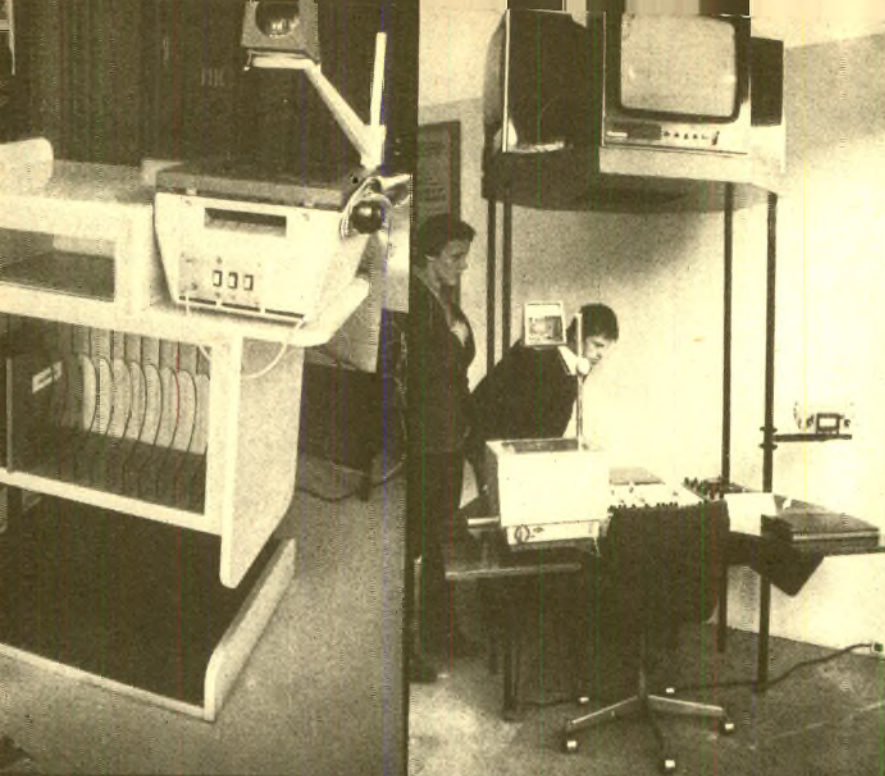


# *Noukogue* **KOOL**

8 • 1981





Kutseharidussüsteemi koolides on tavaks saanud lõpetada iga õppeaasta näitusega, kahe aasta tagant korraldatakse aga ülevaba-riigilisi, kuhu koondatakse õpilastööde paremik. «Nende näitustega taotleme mitut eesmärki,» ütles Eesti NSV MN Riikliku Kutsehariduse Komitee esimehe asetäitja Elmar Alas.

□ Näitused võimaldavad paremate kollektiivide esirindlikku kogemust esile tõsta. Nad on üheaegselt nii aruande- kui ka kokkuvõtete tegemise koht.

□ Näituse eksponaatide varal on oluliselt täienenud kutsekoolide materiaalne õppebaas. Oleme saanud kümneid õppevahendeid, meistrite ja õpetajate töökohti jm., mida pärast täiendusi ka teistes koolides kasutusele võtnud.

□ Näituseks valmistumine võimaldab koolikollektiividel rakendada oma loovat energiat, aitab õppuritel eriala paremini omandada, sisukalt vaba aega veeta.

□ Vasakul ülal olevatel pildidel näeme A. Müürisepa nimelise kutsekeskkooli eksponaate. Grafoprojektori puldi valmistasid V. Liimets ja G. Otsason. Neid juhendas E. Lõps. Elektrotehnika laboratooriumi fragmendi [parempoolsel fotol] valmistas õppegrupi M-80 aktiiv R. Pütsepa ja E. Lõpsi käe all.

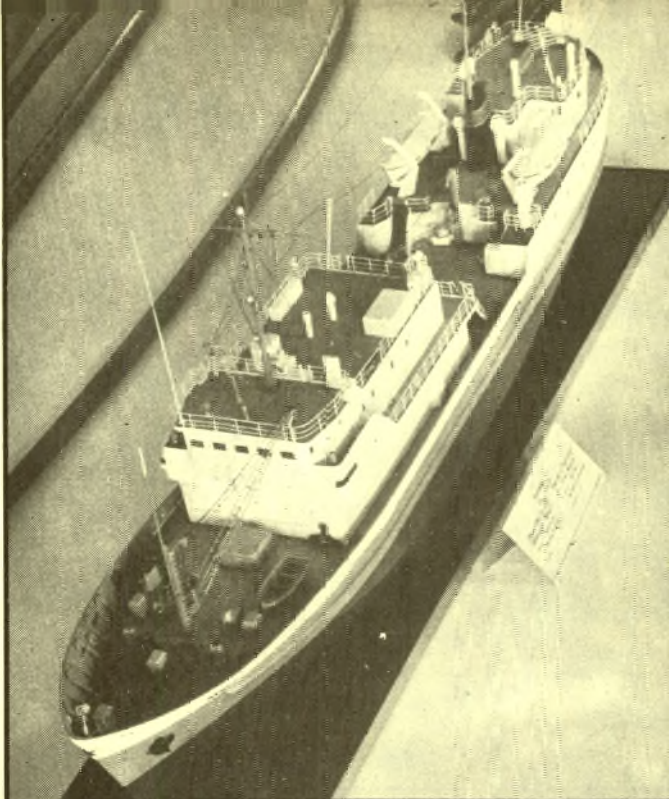
□ Keskmisel pildil näeme rätsepatöökoda, mille mööbli valmistas kutsekeskkool nr. 10, metoodiline teostus pärineb V. Klementi nim. kutsekeskkoolilt nr. 32, tehnikakoolilt nr. 4 ja tehnikakoolilt nr. 19.

□ Alumisel pildil oleva lukksepaeriala meistri töö-

# Nõukogude Kool

reportaaž

KUTSEKOOLOIDE NÄITUS '81



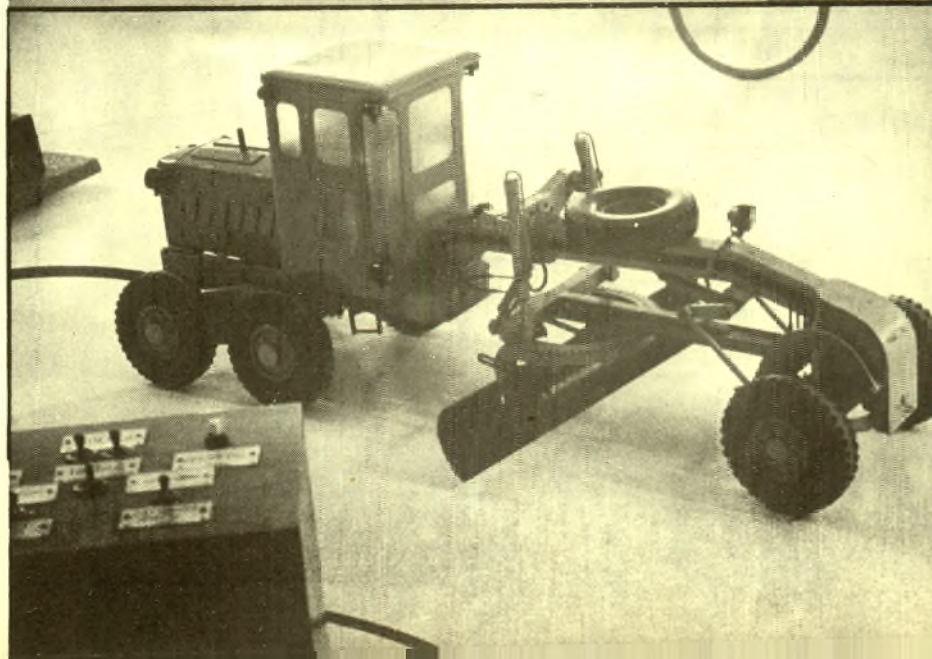
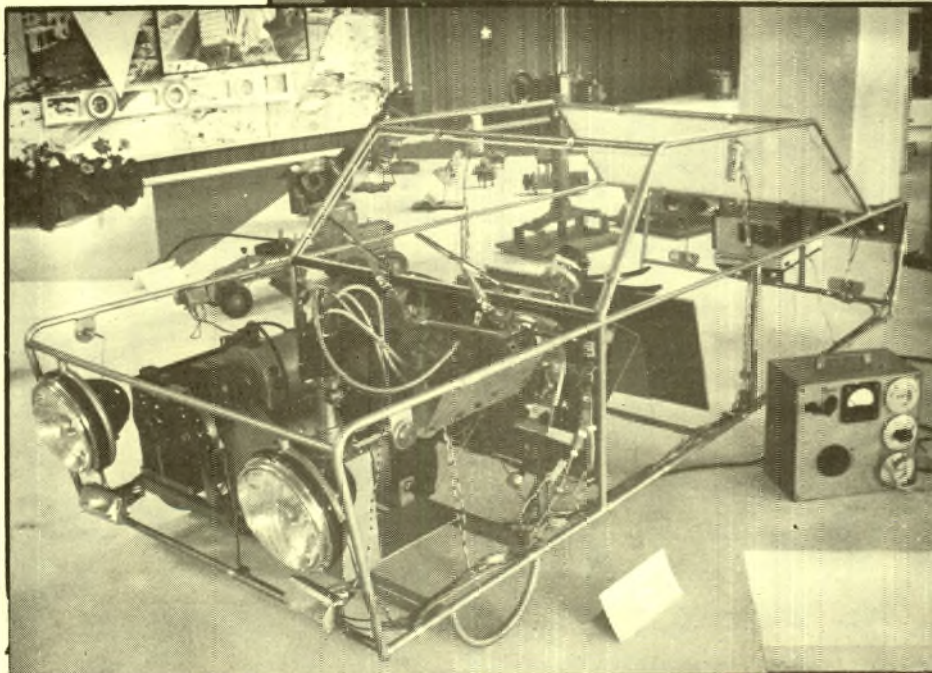
koha puitosa valmistasid L. Kullmani nim. kutsekeskkooli nr. 16 õppegrupi 31-MT õpilased tootmisõpetuse meistri O. Karu juhendamisel. Eksponaadid ja sisustuse valmistasid M. Kruus, P. Lokk, G. Kellamov, T. Lillemaa ja T. Mark kutsekeskkoolist nr. 17. Neid juhendasid E. Ojastu, E. Juhkam, A. Tirkonen, Ü. Kevval, M. Sulo ja P. Liivamägi.

□ «Kaspia»-tüüpi transportkülmutuslaeva «Rand 1» mudeli valmistas kutsekeskkooli nr. 1 meistrite ja õpilaste brigaad.

□ Keskmisel pildil oleva VAZ-2101 elektriseadmete skeem-maketi valmistasid H. Auväär, A. Pern, J. Neumann, S. Rank, R. Tomingas ja L. Lepp tehnikakoolist nr. 19. Juhendajad M. Vaikmaa, S. Kamnerov, V. Tael ja G. Russko pälvivad möödunud aastal Oleliidulisel Rahvamajandusnäitusel vastavalt kuld-, hõbe- ja pronksmedali.

□ Alumisel pildil oleva autogreideri -512 töötava mudeli valmistas H. Pöögelmanni nim. kutsekeskkooli nr. 28 traktorikabineti aineering M. Kindi juhendamisel.

MARGUS VIKKMAA fotod



# Nõukogude Kool

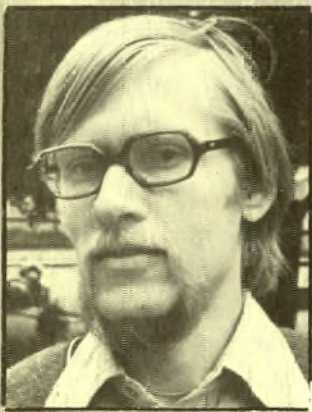
8 · 1981

- 4 **J. IVANOV** Täiustada õppe- kasva-  
tusprotsessi ●
- 8 **K. LUTS** Eesmärkide ja tegevuste  
kavandamine ●
- 13 **R. PEETERS** Kodu ja üldsusega käsi-  
käes ●
- 16 **H. LAHT** Klassijuhatajad ja klassi-  
juhatajakabinet ●
- 18 **T. SAGAR** Harrastushuvi tärkab alg-  
klassides ●
- 21 **E. SAULEPP, I. SAULEPP** Pika-  
päevarühmade töö edendamiseks ●
- 25 **P. KREITZBERG** Rosenthali efekt ●
- 29 **H. OKSA** Polütehnilise suunitluse  
tugevdamine üldhariduskooli program-  
mides ●
- 32 **L. VESKER, Ü. TOOME** Kirjutamis-  
puuete põhjustest ●
- 36 **E. HAUS** Arvestuste süsteem kaugõppe-  
keskkoolis ●
- 39 **L. VOORMANSIK** Kirjandustundide  
tunnetuslik, arendav ja kasvatav mõju ●
- 42 **P. NEMVALTS** Mis on süntaks ja  
mida ta uurib? ●



**ARTUR VAHTER**,  
TRK koolikoori kateedri  
juhataja, professor (1968)  
Eesti NSV teeneline  
kunstitegelane (1954).  
Lõpetanud 1932. aastal  
Rakvere Õpetajate  
Seminari ja 1941. aastal  
TR Konservatooriumi  
koolimuusika eriala.  
Suures Isamaasõjas oli  
Nõukogude armee eesti  
rahvuslikes väeosades  
kapellmeister. Aastail  
1946—1949 TRK  
õppejõud. 1949—1966  
TRK muusikateaduse  
kateedri juhataja, 1956—  
1971 TPedI muusika-  
pedagoogika kateedri  
juhataja, 1971. aastast  
kuni tänaseni TRK  
kateedri juhataja.  
Paralleelselt õppetööga  
konservatooriumis oli  
aastail 1946—1957  
Riikliku Akadeemilise  
Meeskooi ja 1959—1962  
Eesti Raadio ja  
Televisiooni Segakoori  
dirigent, käesoleval ajal  
Tallinna Sõjaveteranide  
Meeskooi dirigent.

Veavabandus: «Nõuko-  
gude Koolis» nr. 7, lk. 50  
I veerus väljalangenud  
rida palume lugeda «sõja-  
tegevus nende töö lühemaks  
või pikemaks».



**PEEP NEMYALTS**  
Eesti NSV TA Keele ja Kirjanduse Instituudi nooremteadur. Lõpetanud Tallinna 2. keskkooli ja 1974. aastal TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna eesti keele osakonna. Aastail 1976—1978 õppis TRÜ juures aspirantuuris. Töötanud Inturisti Tallinna osakonnas, kirjutanud mitmeid eesti keele alaseid artikleid. Õpetab TPedi-s eesti filolooge (varem ka vene filolooge). On Eesti NSV Haridusministeeriumi eesti keele õppekirjanduse komisjoni liige ja osaleb keskkooli eesti keele õpiku koostamisel.

Esikaane foto on tehtud meie vabariigi ühe vanema kutsekooli, Tehnikakooli nr. 15 tänavukevadiselt aruandenäituselt.

**Värvifotod  
VOLDEMAR MAASK**

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI  
PEDAGOOGILINE AJAKIRI  
XXXIX 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**

**46 H. GRIGORJEVA** Õpetame kooli-  
eeliku mõtlema ●

**49 A. VAHTER** Pilk eestikeelse muusika-  
terminoloogia kujunemisele ●

**52 I. KULL** Heino Elleri «Koit» ja «Põhja-  
maine viis» 11. klassi muusikaõpetuses ●

**53 H. KALJUSTE** Koolikoorid taas laulu-  
pidu ette valmistama! ●

**54 Kroonika** ●

**56 Soovitame** ●

<b>Ю. ИВАНОВ.</b> Совершенствовать учебно-воспитательный процесс.	4
<b>К. ЛУТС.</b> Планирование целей и действий.	8
<b>Р. ПЕЭТЕРС.</b> Рука об руку с семьей и общественностью.	13
<b>Х. ЛАХТ.</b> Классный руководитель и кабинет классного руководителя.	16
<b>Т. САГАР.</b> Увлечение формируется с начальных классов.	18
<b>Э. САУЛЕПП, И. САУЛЕПП.</b> Улучшение работы групп продленного дня.	21
<b>П. КРЕЙЦБЕРГ.</b> Эффект Розенталя.	25
<b>Х. ОКСА.</b> Усиление политической направленности в программах общеобразовательной школы.	29
<b>Л. ВЕСКЕР, Ю. ТООМЕ.</b> О причинах дефектов письма.	32
<b>Э. ХАУС.</b> Система зачетов в заочной средней школе.	36
<b>Л. ВООРМАНСИК.</b> Познавательное, развивающее и воспитательное воздействие уроков литературы.	39
<b>Р. НЕМВАЛЬТС.</b> Что такое синтаксис, и что он исследует.	42
<b>Х. ГРИГОРЬЕВА.</b> Научим дошкольника мыслить.	46
<b>А. ВАХТЕР.</b> Формирование музыкальной терминологии на эстонском языке.	49
<b>Х. КАЛЬЮСТЕ.</b> Подготовим школьные хоры к певческому празднику!	53
<b>Хроника.</b>	54
<b>Рекомендуем.</b>	56



## PARTEI OTSUSED ELLU

# Täiustada õppe- kasvatus- protsessi\*

JURI IVANOV

\* Artikli kirjutas meie ajakirjale NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse juhataja Juri Ivanov.

Üldine keskharidus on aja nõue, mis lähtub ühiskonna huvidest. Täiustub tehnika, muutub keerukamaks nüüdistootmine ja mis tahes elukutset noor inimene ka ei valiks, on teadmisteta toime tulla üha raskem. Nõukogude rahvas tunneb õigustatult uhkust selle üle, et meie maal on noortele antud kõik võimalused õppimiseks ja enese igakülgeks arendamiseks.

NLKP XXVI kongress määras ühiskonnas toimivate protsesside süvaanalüüsi alusel noorsoo õpetamise ja kasvatamise edasise täiustamise ülesanded. L. I. Brežnev rõhutas aruandekõnes, et peamine on praegu tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelise kasvatamise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks. Kogu meie töö, kõigi meie jõupingutuste põhi-eesmärk on kvaliteet!

Kongressil toonitati peamist — see on sirguva põlvkonna kommunistlik kasvatus ja juhti tähelepanu meie kitsaskohtadele selles töös. L. I. Brežnev märkis, et mõningatel noortel käivad haritus ja informeeritus pahatihti käsikäes poliitilise naiivsusega, kutsealane ettevalmistus aga vastutustundetu töössesuhetumisega.

Kooli ülesanne on anda õpilastele teadmised teaduste aluste kohta, kujundada neil marksistlik-leninlik maailmavaade, kasvatada vastutustunnet rahva ees, kollektivismi, armastust sotsialistliku kodumaa vastu. Seetõttu koolide ja kooliväliste lasteasutuste töö hindamisel ei pea olema esikohal protsendid ja õppeedukus ega ka korraldatud ürituste arv, vaid noorte ettevalmistatus eluks, tööks rahvamajanduses, edasiseks enesetäiendamiseks, nende distsiplineeritus, kasvatatus, osavõtt kollektiivi ühiskondlikust elust.

Lähematel aastatel meie maa elab NLKP XXVI kongressi viljastavate ideede mõju all, rahvas töötab kommunismi materiaaltehnilise baasi loomisel. Nendes tingimustes peab noorel põlvkonnal olema selge ja täpne ettekujutus partei, rahva ja kogu maa ette seatud ülesannetest. Seetõttu on esmajärgulise tähtsusega sügavalt tundma õppida kongressi materjale, viia tema ideed iga õpilaseni. Raamat «Õpilasele NLKP XXVI kongressist» peab saama iga noore inimese käsiraamatuks.

Kooli esmajärguline ja edasilükkamatu ülesanne on tõsta õpetamise kvaliteeti.

Kongressi materjalides ja arvukates kirja-des kätkeb kooliprogrammide ja õpikute terav kriitika. Rõhutatakse nende keerukust. Meie ülesanne on olukorda parandada.

Viimastel aastatel on tehtud suurt tööd õppeprogrammide korrigeerimisel. Uuel õppeaastal hakatakse enamikku aineid õpetama täiustatud programmide järgi. Milles seisneb nende eelisel võrreldes senikehtinutega? Esiteks. Iga õppeaine sisu vastab paremini kommunismi ehitamise aktuaalsetele ülesannetele, ja mis eriti oluline, on tugevdatud õppedistsipliinide polütehnilist suunitlust. Nimelt sellele alusele toetub suuresti ka õpilaste kutseorientatsioon. Konkreetsemaks muutusid ainesised ja ainetevahelised seosed. On määratud teadmiste ja oskuste ring, mille õpilased igal õppeaastal peavad saama, välja töötatud õpilaste õpitulemuste hindamise kriteeriumid. On tugevdatud õppeprogrammide kasvatuslikku suunitlust ning mõningal määral kärbitud õppematerjali. Iga pedagoogilise kollektiivi edasilükkamatu ülesanne on hoolikalt tundma õppida programmimuutusi, et neid võimalikult efektiivselt kasutada õppe-kasvatusprotsessis.

Jätkub töö õpikute ja metoodiliste juhendite korrigeerimisel ning uute loomisel. Need tuleb viia vastavusse täiustatud programmidega, XI viisaastakul on ette nähtud välja anda ja koolides eksperimentaalselt kontrollida uusi õpikuid geograafias, bioloogias, keemias ja veel mõnes aines. Kõige suuremad muudatused toimuvad matemaatikas. Praegu teevad eksperimentaalkontrolli läbi järgmised õpikud: algebra 6.—8. klassini (autorid Afanasjan jt.), geomeetria (autorid akadeemik Pogorelov jt.). Nähtavasti võetakse lähematel aastatel mõnes klassis massiliselt kasutusele uued matemaatikaõpikud. Suurt tähtsust omab akadeemikute Rõbakovi ja Narotšnikovi toimetatud NSV Liidu ajaloo, välisriikide uue ja uusima aja ajaloo uute õpikute kontrollimine koolides.

Ometi peab märkima — kuidas ka ei täiustataks programme ja õpikuid —, määrab lõpptulemuse siiski õpetaja valmisolek töötada uut moodi, loovalt, tema meisterlikkus, aine tundmine, lapsepsühholoogia mõistmine ja arvestamine. Kui aga õpetaja suhtub lastesse kui teadmiste passiivsetesse tarbijatesse, kui lastele pole arusaadav, missugune võiks olla nende panus tunni eesmärkide saavutamisel, kui õpetaja unustab, et teadmised on ainult siis teadmised, kui need omandatakse aktiivse mõttetöö, mitte mälu abil, on tema tunnid üldjuhul väheefektiivsed. Selline õpetaja ei õpeta õpilastele peamist: oskust õppida, iseseisvalt teadmisi omandada. Teadmised, mis on saadud ja kinnistatud enese jõupingutustega, on märksa põhjalikumad kuulmis- ja nägemismeele abil vastuvõetutest ning pähe- tuubitutest. Huvi ja arusaamiseta õpitu ununeb kiiresti.

Vähepüsivad teadmised on koolitöö ammune puudus. Nimelt pealiskaudsed ja vähepüsivad teadmised ei luba paljudel abiturientidel saavutada kõrgkooli sisseastumiseksamitel keskkoolihindeid.

Õpilaste teadmiste püsivus sõltub paljuski õpetajast. Tema peab andma oma ainet nii, et selle põhiseisukohad ja ideed oleksid selged, arusaadavad, huvitavad, antud süsteemis, ter- vikuna, vastastikustes seostes, ja õpilaste poolt teadlikult vastu võetud. Vilumusi kujundab ainult teaduse teadvustatud tunneta- mine. Sellisel juhul muutuvad ka harjutused, mis on seotud varemõpitu süvendamisega, õpi- lasele meeldivateks.

Vana tõde — kordamine on õppimise ema — jääb ka nüüd jõusse.

Õppe-kasvatustöö põhivormiks jääb vaidle- matult õppetund. Seetõttu nüüd nagu eelne- nud aastatelgi jääb keskseks ülesandeks seda täiustada, tõsta efektiivsust, kasutada ots- tarbekalt õppeaega. Õppetund nõuab hoolikat ettevalmistamist, emotsiooni, õpetaja kõigi jõudude mobiliseerimist, õppemeetodite loo- mingulist rakendamist. Kahjuks paljud õpe- taja oma töös ülehindavad jutustamist, püüa- vad üksikasjadeni ära seletada kogu teemat selle asemel, et selgitada kõige keerukamat, rõhutada peamist, õpetada õpilasi iseseisvalt õppima.

Teiseks seisab meie ees ülesanne täiustada õppemeetodeid. Eriti tähtis kooli- ja kooli- välise lasteasutuse juhi, inspektori ja metoo- diku töös on leida ning toetada efektiivseid õppe-kasvatustöö meetodeid parimate õpetaja- te kogemusest, koolitöö praktikast. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemik V. Stoletov on öelnud: «Iga õpetaja ja iga õpilaskollektiiv on potentsiaalne uurimislabo- ratoorium. Kooli miljöõ ise asetab õpetaja uurijapõhisele. Õpetaja, kes töötab val- misinstruktsioonide järgi, on õpetaja-käsitöö- line, mittetäisväärtuslik pedagoog. Olenevalt pedagoogilise protsessi iseloomust õpetaja la- boratooriumis kui just ei lahendatud, siis minevikus täpsustati ja lihviti ning praegugi täpsustatakse ja lihvitakse kõiki pedagoogika tähtsamaid probleeme.» («Utšitskaja Gaze- ta», 1977, 1. märts.)

Vanemates klassides kasutame veel vähe selliseid meetodeid nagu loeng, seminar, ise- seisev töö. Meie nõrk külg on organiseerida õpilasi töötama õpikute, algallikate ja mit- mesuguse teatmematerjaliga. Nooremates klassides kasutatakse aga matemaatika-, võõr- keele-, emakeele-, botaanika- jt. ainete tundi- des veel vähe mänguelemente.

Enesestmõistetavalt ei saa õppe-kasvatus- protsessi taandada ainult teadmiste edasta-

misele ja omandamisele. On vaja, et õpilane lülituks ühiskonnakasulikkude töösse. Mõõdu- nud viisaastakul sai keskkooli lõputunnistuse 14,5 milj. noormeest ja neidu. See tõstatab terve rea tähtsaid sotsiaalseid ja pedagoogi- lisi probleeme. Noored, kes pärast keskkooli peavad valima elukutse, vajavad hästi läbi- mõeldud, õigesti korraldatud kutseorientat- siooni. Ühiskonnakasulikkude tootmistööd on vaja korraldada mitte ainult suvel, vaid aasta- ringselt, luues selleks mitmesuguseid õpilaste töökoondisi ja tihedad sidemed tootmisega. Lisan veel juhendajate liikumise, tehnilise omaloomingu ja põllumajanduskatsete igakülgse organiseerimise, ettevõtete, kolhooside ja sovhooside töökollektiivide kaasatõmba- mise õpilaste töökasvatusele. Siin on vaja astuda ühte sammu koolil, koolivälistel lasteasu- tustel, ettevõtetel, ametkondadel — kogu üld- susel ja enesestmõistetavalt perekonnal. See on tohutu reserv edasiliikumiseks, mida me kahjuks veel küllalt hästi ei kasuta.

Tervituskõnes noorsoo töökasvatuse ja kut- seorientatsiooni alasest ülevenemaalisest nõu- pidamisest osavõtjatele ütles L. I. Brežnev, et meie ühiskonna arengu käesolev etapp esitab kõrgendatud nõuded töö iseloomule ja sisule, noorte ettevalmistamisele eluks. Et saada nüü- disaegseks nõukogude tööliseliseks, peab olema ideeliselt veendunud, laia poliitilise silmarin- giga, täiuslikult tundma oma elukutset, loo- minguliselt suhtuma töösse, peab oskama har- mooniliselt ühendada kehalist ja vaimset tööd.

Seetõttu omandab esmajärgulise tähtsuse ülesanne organiseerida komplekselt kogu noorte töökasvatust, tema ideelis-kõlbelist kar- rastamist ja kodanikutunde kasvatamist. See on riikliku tähtsusega ülesanne, mida edukalt lahendada võib ainult ühendades õppeasu- tuste, töökollektiivide, üldsuse ja perekonna jõupingutusi. Noorsugu peab astuma ellu, tun- des hästi töö iseloomu valitud erialal, osates hinnata töötamise tähtsust juhtivates rahva- majandusharudes. Üksikasjalikult on tarvis läbi mõelda, kuidas kinnistada noori toot- misse.

Kompleksne lähenemine on töökasvatuse vältimatu tingimus. Tulemusi annab abinõude süsteem tervikuna, sealhulgas ratsionaalselt organiseeritud õppetöö, hästi korraldatud eneseteenindamine koolis, jõukohase töö vaheldu- mine puhkusega suvevaheajal, tööõpetuse tun- nid ja lõpuks igakülgne osavõtt kollektiivi ühiskondlikust ning poliitilisest elust. A. Ma- karenkol oli täielik õigus öelda: «Te võite sundida inimest töötama kuitahes palju, kuid kui te samaaegselt ei kasvata teda poliiti- liselt ja kõlbeliselt, kui ta ei võta osa ühis- kondlikust ja poliitilisest elust, siis see töö on

lihtsalt neutraalne ega anna positiivseid tule- musid.»

Veel üks suure sotsiaalse tähtsusega prob- leem — töötamine pikapäevatingimustes. Pikapäevakoolides ja -rühmades õpib meil üle 10,5 miljoni lapse. XI viisaastakul jõuab nen- de arv 12—13 miljoni piirile. Mida võib öelda tänase praktika kohta? Vaatamata sellele, et paljudes koolides on talletatud hea kogemus õppe-kasvatustöö korraldamiseks pikapäeva- tingimustes, ei või asjade käiguga tervikuna rahul olla. Üksikutes koolides taandub kogu õppe-kasvatustöö sellele, et õpilased pärast lõunasööki ja väikest jalutuskäiku valmistu- vad õpetaja järelevalve all järgmise päeva tundideks. Seda nn. iseseisvat õppimist, millele kulub põhiosa ajast, suunab õpetaja mini- maalselt. Tulemuseks on ühekülgne, õppetöö- ga üleküllastatud päevarežiim, mis ei või- malda vaheldust, viibimist värskes õhus, mängu ja sportimist. Vaja on pikapäevakoo- lides, -klassides ja -rühmades luua kõik tingi- mused õpilaste igakülgseks arendamiseks, et nende päevarežiimis leiaksid koha õppetöö, ühiskonnakasulik töö, sport ja kehakultuur, ringitöö ning kultuuriüritused. Tuleb teha kõik selleks, et muuta pikapäevatingimused õpilastele ihaldusväärseteks.

NLKP-XXVI kongressil pöörati suurt tähe- lepanu perekonnale, tema osa suurendamisele sirguva põlvkonna kasvatamisel.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Minist- rite Nõukogu võtsid hiljuti vastu määruse «Abinõudest riikliku abi suurendamiseks las- tega perekondadele». Perekondade abistamist laste kasvatamisel vaadeldakse kui meie ühis- konna arengu sotsiaalprogrammi tähtsat löi- ku. Selles dokumendis nähakse muu hulgas ette kõigis õppeasutustes, sealhulgas kesk- kooli vanemates klassides, kohustuslik pere- konnaõpetuse, isikliku hügieeni ja seksuaal- kasvatuse kursus. Praegu NSV Liidu Hari- dusministeerium ja Pedagoogika Akadeemia on spetsialistide kaasabil asunud niisuguse kursuse sisu väljatöötamisele. Õpilaste tervise säilitamine, massilise kehakultuuritöö edasi- arendamine on alati olnud ja jäävad täht- sale kohale haridussüsteemi kõigi lülide töös.

Kasvatustöö täiustamise asendamatu tin- gimus on ühteliitunud, hästi organiseeritud ja mõjus töökollektiiv, kus on tingimused õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arenemiseks. «Kommunistlikus kasvatuses,» kirjutab A. Makarenko, «on ainsaks ja peamiseks kas- vatatusvahendiks elav töökollektiiv. Seetõttu peavad organisaatori jõupingutused olema suunatud sellele, et niisugust kollektiivi luua ja hoida, teda organiseerida ja liita, luua toon ja traditsioonid.»



Õppe-kasvatustööde täiustamine nõuab igas koolis klassivälise kasvatustöö süsteemi loomist. See nõue kasvab välja NLKP Keskkomitee määrusest alaealiste kuritegevuse ärahoidmise kohta ja leidis kajastamist ÜLKNÜ Keskkomitee IV ja V pleenumi otsustes komsomoliorganisatsiooni ülesannetest noorsoo ideelis-kõlbelise kasvatuse tõstmisel. Sama mõte jäi kõlama 1979. a. aprillis Bakuus toimunud konverentsi «Kommunismiehitajate aktiivne eluhoiak» ettekannetes ja materjaldes.

Koolipraktika näitab, et sajad tuhanded õpilased jäävad ringide tööst kõrvale ega võta osa kollektiivi ühiskondlikust elust. Teised, vastupidi, on malevanõukogu, kooli komsomolikomitee liikmed, võtavad osa olümpiaadidest, mitmest ringist ja fakultatiivkursusest, spordivõistlustest jm. Peame tõsiselt mõtlema, kuidas kaasata esimesena nimetatuid, kes vajavad huvitava, südamelähedase tegevuse kasvatamõju, olgu selleks tegevuseks siis sport, turism või tehniline looming. On lubamatu, et halvasti edasi jõudvad õpilased ei võta osa klassi- ja koolivälisest tööst. Sageli on kolme-mehe tee aineringidesse suletud. Kas see on õiglane? Niisuguste õpilaste osavõtt matemaatika, kirjanduse või mõnest muust aineringist annab neile lisateadmisi, mis võiksid olla aluseks õpiedukuse parandamisel, kasulike õpioskuste ja -võimuste kujunemisel.

Suurt kahju õppe-kasvatustööle toob formalism. Mõnikord korraldame üritusi palju, kuid ei mõtle sellele, missugune on nende kasvatustlik efekt, missuguse jälje jätsid nad õpilaste hinge, missuguse panuse andsid õpilase kõlbelisele arenemisele, kui võrd karastasid teda poliitilises mõttes. Niisugused küsimused, kuigi kasvatustöös põhilised, jäävad sageli meie vaateväljast kõrvale.

Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide TUI teadurite korraldatud uurimus andis järgmisi tulemusi: iga teine 9. klassi kommunistlik noor vastas, et tal «on organisatsioonis igav ja ebahuvitav», kaks kolmandikku neist kritiseerib formalismi ja šablooni («koosolekutel räägime üht ja sama», «täiskasvanud teevad meie eest kõik ära», «palju on näilikkust, paraaditsemist»). Osa õpilasi kaebab, et nende arvamust ei arvestata («meie ettepanekud jäävad paberile», «plaane koostavad ainult büroo ja klassijuhataja»), et komsomoliülesannete täitmist ei nõuta tõsiselt (vt. «Pravda», 1978, 13. jaanuar). Rääkides niisuguse formalismi sotsiaalsetest tagajärgedest, on kohane meenutada L. I. Brežnevi sõnu NLKP XXV kongressil: «Kuid kokkupõrkamine formalismiga ja bürookraatliku suhtumisega kasvatustöösse

kustutab südametule. Meie ülesanne aga on mitte ainult säilitada, vaid ka lõkkel puhuda seda tuld.» Need lakoonilised ja samaaegselt sügavasisulised sõnad kätkevad meie põhiülesannet kommunistliku kasvatuse alal.

NLKP XXVI kongressil rõhutas L. I. Brežnev eriliselt õpetaja osa rahvahariduse edendamisel. Ta märkis vajadust õpetajat igakülgsest abistada töös, olme korraldamisel ja kvalifikatsiooni tõstmisel.

NSV Liidu Haridusministeerium ja Riiklik Kirjastuskomitee valmistavad XI viisaastakul ette 19 ettetellitava raamatusarja väljaandmise haridustöötajate eri kategooriate jaoks. Sarja kuulub üle 150 nimetuse. Laiendatakse didaktiliste ja tehniliste vahendite tootmist. Kirjastus «Pedagogika» annab välja Ušinski, Šatski, Blonski, Makarenko, Suhhomlinski, Krupskaja valitud pedagoogilised tööd; K. Marxi ja F. Engelsi raamatud kommunistlikust kasvatusest, V. I. Lenini kirjutised haridusest ja kasvatusest. Need raamatud koos marksismi-leninismi klassikute teoste, Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei, rahvusvahelise kommunistliku liikumise materjalide ja dokumentide, L. I. Brežnevi väljapaistvate teostega «Väike maa», «Taas-sünd» ja «Uudismaa» peavad saama iga kooliraamatukogu, õpetaja ja kasvataja, iga koolivälise lasteasutuse töötaja ühisvaraks.

Väga aktuaalseks jääb õpetaja aja ratsionaalne kasutamine, igas pedagoogilises kollektiivis loomingulise, heatahtliku mikrokliima loomine. Õpetajast sõltub õpilaste teadmiste püsivus ja sügavus, nende ideeline veendumus, marksistlik-leninlik karastatus, kasvatus ja tööarmastus. Kogu oma paljutahulise tööga kasvatab õpetaja internatsionaliste, inimesi aktiivse eluhoiakuga, kes on ustavad leninismi ideaalidele, armastavad palavalt oma kodumaad, on valmis aktiivseks, teadlikuks tööks rahva hüvanguks.



## KOOLIJUHI VEERUD

# Eesmärkide ja tegevuste kavandamine. Eesmärkide puu

KALJU LUTS

NLKP XXVI kongressil pöörati muude tööloikude kõrval suurt tähelepanu juhtimisele. L. I. Brežnev nimetas aruandekõnes üheks arengut pidurdavaks teguriks juhtimise, sealhulgas planeerimise mahajäämust.

Kongressil vastuvõetud NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundades aastaks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani on öeldud: «... parandada juhtimise organisatsioonilist struktuuri, tööstiili ja meetodeid... Suurendada planeerimise kui rahvamajanduse juhtimise keskse lüli osatähtsust... Ulatuslikumalt kasutada kompleksseid sihtprogramme.»

Tuleb mõista, et NLKP XXVI kongressi vaim ning suunitlus olid kantud majandusliku ja sotsiaalse arengu ühtsuse ideest. Kongressi ulatuslik materjal on järelduste tegemiseks ja täitmiseks võrdselt kohustuslik nii tootmis- kui ka mittetootmissfäärile. Kongressi otsustes fikseeriti hariduse kohta: «... Tagada haridussüsteemi edasine areng ning riigi vajaduste täielikum rahuldamine spetsialistide ja oskustöölise järele. Tõsta hariduse ja kaadri ettevalmistamise kõigi lülide ja vormide töö efektiivsust.» Jutt on nii õppekasvatustöö protsessi ja selle tulemuste paran-

damisest kui ka organiseerimistöö ja hariduse materiaalse kindlustamise parandamisest. Kõiges selles ei ole väike osa planeerimisel.

Planeerimine ei saa täna enam rahuldada, kui see ei lähtu kindlast, kõikehaaravast, komplekssest süsteemist. Süsteemsus planeerimises tähendab eelkõige seda, et plaanina oleks kirjas ainult kõige olulisem, süsteemi kuuluv, kindlatele eesmärkidele ja tegevustele alluv. Kõige olulisem süsteemsel planeerimisel ongi eesmärkide asetus. Oluline on ka kinnipidamine planeerimise sellest reeglist, mis lubab planeerida ainult garanteeritult täidetavat. Eesmärkide selgus, täpsus ja põhjendatus, nende süsteemi paigutatud eesmärkide hierarhias ning eesmärkide saavutamiseks tegevusjoonte väljatöötamine ongi nüüdisaegse kavandamise nurgakivid.

Ei ole vist põhjust pikemalt peatuda selgitusel, et planeerimisest kui juhtimisfunktsioonist võib eraldada kavandamise omaette funktsioonina. Sel juhul täidab see planeerimise täiustamise ülesannet ja nii on üldjuhul ka juhtimisteoorias. Selgete eesmärkide seadmine konkreetseks planeerimiseks, samuti seadud eesmärkide realiseerimiseks organisatsiooni loomine (ressursside arvelevõtt ja jaotamine, suhete kujundamine jne.) on üsna võimatu ilma kavandamisperioodita. Praktika kinnitab, et nii ei saa koostada täisväärtuslikke plaane pikemaks ajaks.

Majandussfääris on kavandamine detailsele planeerimisele eelneva planeerimisprotsessina kasutusele võetud juba mõni aeg tagasi, aga mitte kõikjal. Majandusplaneerimine on keerukas. Igasuguste lõppresultaatideni jõudmine eeldab vahepealsete resultaatide saavutamist, vahepealset võimalikkude korrigeerimist, ressursside ümberjaotamist ja kindlasti selgeid eesmarke igal tööetapil ning töötasandil. Selleks on vaja näitlikku, selget süsteemi skeemi, et üksikprobleeme lahendades ei kaoks silmist peaesmärk. Sellepärast leiab majandussfääris üha enam kasutamist kavandamise niisugune vorm nagu eesmärkide puu.

Teatavasti kujutab eesmärkide puu endast hierarhiliseks süsteemiks korraldatud eesmarke. Et teatud eesmärgi saavutamiseks on tarvis saavutada üldjuhul mitu alleesmärki, mis omakorda jälle tingivad nende jaoks alleesmärkide täitmist, omandab selline eesmärkide hierarhia graafiline väljendus ümberpööratud puu kuju (võra kasvab allapoole) ja taolisi skeeme kutsutaksegi eesmärkide puuks.

Vahemärkusena olgu öeldud, et NSV Liidu Rahvamajanduse Akadeemia mitmed kateedrid soovivad kasutada väljendit «graaf» (L. G. Jevlanovi initsiatiivil), põhjendades seda alaeesmärkide omavaheliste keerukate seostega. Eesmärkide puu aga kui väljend on rahvusvaheliselt ja ka Nõukogude Liidus rohkem tuntud. Eesmärkide puu on kogu planeerimisprotsessi süsteemsuse tagatis, võimalus näha ühe või teise probleemi kohta üldises süstēemis.

Eesmärkide puule kui kavandamise etapile järgneb üldises planeerimisprotsessis juba üldtuntud planeerimine. Siin kasutatakse põhiliselt kahte vormi — kalender- ja ahelplaane. Ahelplaneerimine on viimasel ajal eriti laialt levinud ehitustegevuses. Sageli peetakse ahelplaneerimist nüüdisaegse planeerimise kõige vastuvõetavamaks vormiks. J. Boltõšev arvab, et ka koolis on ahelplaneerimine vastuvõetav. Seevastu L. Jevlanov leiab, et hea kalenderplaani ei ole millegi poolest halvem, küll on aga sageli täpsem ja rohkem võimalusi pakkuv just planeerimise keerulisemates sfäärides, nagu seda on ka haridus. Seda enam tuleb planeerimist parandada, eelkõige rakendada kavandamist. Kui juba majandusalasel planeerimisel peetakse kavandamist eesmärkide puu kaudu hädavajalikuks, siis hariduses seda enam.

Siinkohal tuleb meenutada, et haridussüsteemis kehtib kaheksa planeerimine ja kaheksa suhtumine planeerimisse.

Osa hariduse plaanidest on riikliku, s. o. sotsiaalse ja majandusliku plaani lõik. Siia kuuluvad koolivõrk oma alljaotustega, kapitaalehitus, kaadri arvestus, pikapäevarühmade võrk jne. Need planeeritakse üldriiklike reeglite alusel ja siin valitseb kindel süsteem, mida täiustada on raske, kuid vajalik. Kõigepealt puudutab see perspektiivset planeerimist-kavandamist, aga samuti ühtsuse tagamist õppe-kasvatustöö plaanidega. Viimased aga kui n.ö. süsteemised plaanid vajavad tõsisest korrektoori ja siin on võimalik mõndagi teha senisest paremini. Praegu kehtiva «Koolitöö planeerimise juhendi» järgi koostatavad plaanid on praktikas raskesti kasutatavad, ebaülevaatlikud ja ebatäpsed, eriti perspektiivplaani. Eesti NSV Haridusministeerium on viimastel aastatel püüdnud orienteerida planeerimist enam kompleksuse ja pikaajalisuse suunas, koostades näidistena ning saates allasutustesse tüüp-šefluslepingud ja näidis-kompleksplaani. Ka kooli muud plaanid tuleb korrigeerida täpsemalt. Haridusministeerium ootab üldsuselt ettepanekuid uue asjaliku planeerimisjuhendi koostamiseks.

Iga haridusplaani peab lähtuma sihtprogrammist, peaeesmärgist või eesmärkidest. Hariduses peab põhiplaaniks olema viisaastaku-plaan ja seda ka õppe-kasvatustöös. Selgeks on saanud vajadus hariduseski kavandada tegevus pikema ajalooga peale ette konkreetsemal kujul. Niisiis peaksid hariduse plaanidokumentid nägema üldisel kujul välja nii: kavand pikemaks ajavahemikuks, perspektiiv-plaan viisaastakuks ja aastase töö plaan. Arvan, et nii perspektiiv- kui ka aastase töö plaanides tuleks jääda kalenderplaani vormi juurde, kuid on vaja teha tõsiselt tööd sisu konkretiseerimiseks, bürokratikust kestat vabastamiseks. Sellesse aitaks selgust tuua laiemat kooliüldisuse arvamuste ärakuulamine. Kavandamisest ja selle võimalikust vormist,

eesmärkide puust räägime pisut pikemalt, sest see on meie haridusringkondadele uudiseks.

Eesmärkide puud kasutatakse nii globaalsete kui ka lokaalsete eesmärkide määratlemiseks ja tegevusjoonte määramisel eesmärkide saavutamiseks. See on kasutatav nii koolis kui ka haridusosakonnas, nii koolieelses kui ka koolivälises asutuses, nii asutuse kohta tervikuna kui ka allüksuste tööeesmärkide kavandamisel. Eesmärkide puu, nagu üldse juhtimistegevus, on alati subjektiivne, isikupärane. See peab lähtuma tippjuhist. Samal ajal tuleb rõhutada, et subjektiivsus tuleb viia miinimumini, kaasata eesmärkide seadmisel kollektiivi maksimaalselt. Probleemide seadmiseks, nende läbiarutamisel ja kinnitamisel kollektiivsetes juhtimisorganites tuleb kasutada kollektiivset mõistust. Nii saab eesmärkide puu olla kõigjal ja kõigi kollektiivide tarvis vaid tööd oluliselt soodustav tegur.

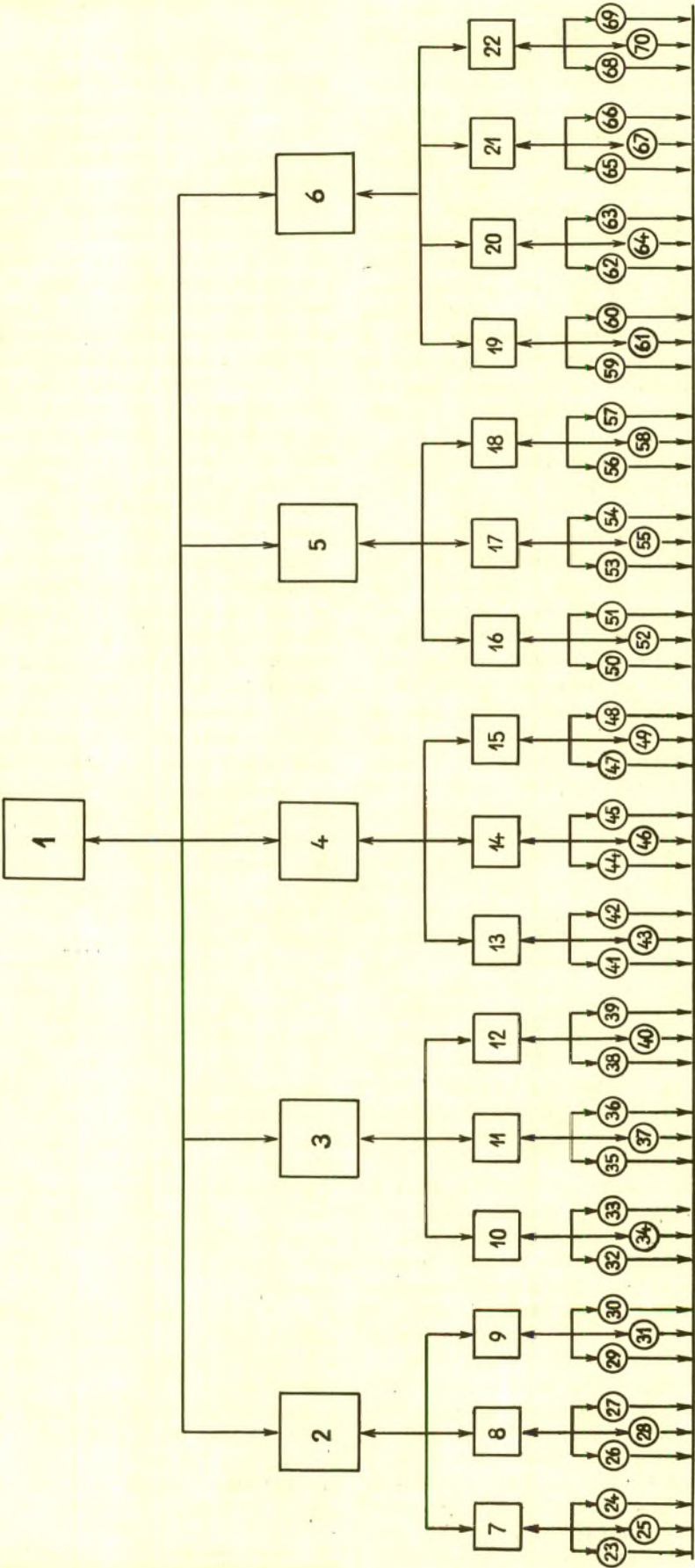
Eesmärkide puu abil on NSV Liidu direktiivorganites analüüsitud, kas mingi määrus on koostatud kõike vajaliku arvestavalt. Soovitades eesmärkide puud kooli töö perspektiivse kavandamise vormina, eeldab see täiendusi üldises mõttes, isikupärast lähenemist ja lahtimõtestamist oma asutuse vajadustest lähtuvalt. Alles siis on võimalik juba ametlik korras rakendada kogu haridussüsteemis eesmärkide puud kui head kavandamisvormi. Eesmärkide puu kasutuselevõtuga on võimalik paremini planeerida kommunistlikku kasvatustööd koolides, näha kogu selle protsessi keerukust ja kompleksust.

Näidisenä eesmärkide puu kohta sobib õppe-kasvatustöö kavand, mida autori arvates võiks esimesel lähenemisel pidada haridusplaanide-tegevuste kavandiks pikemaks ajaks ette. Sellisel juhul koosneks eesmärkide puu viiest tasandist. Esimeseks tasandiks, peaeesmärgiks või ülesandeks nr. 1 on uue inimese kasvatamine, keda iseloomustaksid tarkus ja ideelisus, tööarmastus ja oskus teha tööd, kes oleks kehaliselt karastatud, ustav patrioot, rikka tundemaailmaga.

Selle peaeesmärgi saavutamiseks tuleb enne saavutada teine tasand, kus peab silmas pidama paljusid eesmarke.

2. Intellektuaalsus: anda eluks tarvilik hulk teadmisi.
3. Ideelisus ja kõlbelisus: kujundada marksistlik-leninlik maailmavaade.
4. Töökus: õpetada töötama, osalema ranvamajanduses.
5. Kehalised võimed ja patriotism: arendada noorte kehalisi võimeid ja oskusi, ette valmistada neid kodumaa kaitseks.
6. Esteetilisus: kujundada noortes inimlikult vajalik mitmekülgne tunnetemaailm.

ÕPPE - KASVATUSTÖÖ KAVAND



TINGIMUSED

Iga teise tasandi eesmärk on omaette võetuna globaalne eesmärk, samal ajal aga esimese eesmärgi suhtes lokaalne ehk alleesmärk. Sealjuures on kõik need eesmärgid omavahel tihedalt seotud ja võrdset tähtsust esimese eesmärgi saavutamiseks. Seotust ja vastastikut mõju näitavad jooned, millega eesmärgid 2—6 on omavahel seotud, ning võrdset tähtsust esimese eesmärgi suhtes vertikaaljoon, mis esimeselt eesmärgilt ei tule mingi kindla ühe alleesmärgi juurde, vaid alleesmärke ühendava joone juurde. Edaspidist on parem jälgida jooniselt. Tuleb aga jälle rõhutada, et neid eesmärke võib sõnastada ka teisiti, samuti varieerida nende arvu, see on iga autori õigus, kui autor on materjali piisavalt läbi mõelnud ja oma süsteemis kindel. Sel juhul järgnekski teisele eesmärkide tasandile kolmas tasand eesmärkidega 7—12.

Nagu näha jooniselt, on 2. eesmärgi saavutamiseks tingimata vaja järgmist.

7. Õppeplaan, mis vastaks hariduse eesmärkidele, elu nõudeile.

8. Õppeprogrammid, mis oleksid piisavalt teaduslikud, õigesti reguleeritud mahuliste vahetadega.

9. Klassi- ja kooliväline ainealane töö, s. t. tunnis õpitava edasiarendamine.

Erinev juhtimistasand vaatab neid probleeme omamoodi.

Kui näiteks ministriumini tasandilt vaadeldakse programme sellest küljest, et need oleksid sisult ja mahult, struktuurilt ja materjali valikult teaduslikult põhjendatud, siis kooli tasandilt, et programmides kätkevat tööpoolest jõuaks iga õpilasele, muidugi diferentseeritud mahus.

3. eesmärgi saavutamiseks on vaja saavutada eesmärgid 10—12.

10. Aktiivne eluhoiak: õpetada noori õigesti tegutsema.

11. Noorteorganisatsiooni kuulumise soov, vajadus tegudeks ühiskonna heaks.

12. Informatsioonitulvas orienteerumise oskus, s. t. õppida vahet tegema olulise ja ebaolulise, positiivse ja negatiivse vahel.

4. eesmärgi saavutamiseks on vaja saavutada eesmärgid 13—15.

13. Tööõpetus: hästi korraldatud tööõpetus tundides.

14. Ühiskondlikult kasulik töö: töö korraldamine kooliajal väljaspool õppetunde.

15. Töö rahvamajanduses, töö koolivaheajal.

5. eesmärgi saavutamiseks on vaja saavutada eesmärgid 16—18.

16. Kehakultuur: igapäevane tegelemine enese kehalise arendamisega.

17. Sport: pidev tegelemine oma mõne võime erilise väljaarendamisega.

18. Tehnilis-rakenduslik (sõjalis-sportlik) tegevus

6. eesmärgi saavutamiseks on vaja saavutada eesmärgid 19—22.

19. Muusika: õpetada noored mõistma ja tege-

lema muusikaga (eelkõige laulma).

20. Kujutav kunst: õpetada noored eelkõige mõistma kunsti ja harmoonia ilu.

21. Teater: õpetada noori mõistma ja harrastama teatrit kui emotsionaalset ja dünaamilist kunsti.

22. Kino: õpetada noori mõistma ja hindama kino kui kunsti, õpetada vältima kino komertslikkust, tema osa negativismis.

Muidugi on selles osas võimalik haarata mitte neli, vaid näiteks kaks, kolm või viis haru. Võib sisse tuua tantu ja kirjanduse, välja jätta kino ja teatri jne. Pean niisugust valikut põhjendatuks, et keskendada tähelepanu peamisele, teades samal ajal, et kirjandus tema praeguses kontseptsioonis on kindlalt n.-õ. intellektuaalse tsükli all.

Oleme jõudnud neljanda tasandi juurde. Nii nagu võrdlevalt teise ja kolmanda tasandi eesmärkide korral, on ka siin olukord analoogiline. 7. eesmärgi saavutamiseks on vaja saavutada alleesmärgid 23—25, 8. eesmärgi saavutamiseks alleesmärgid 26—28 jne. Esitan lühidalt võimalikud alleesmärgid.

23. Õppeplaanide maht: erinevate ainete tsükli tasakaalustatus.

24. Materjali vanuseline jaotus: millal midagi õpetatakse.

25. Fakultatiivõpe: võimaluste loomine õppeplaanide paindlikustamiseks.

26. Teaduslikkus ja eakohasus.

27. Teooria ja praktika suhe.

28. Raudvara ja soovitatava materjali vahetadega.

29. Kodu-uurimisalane tegevus (laiemas mõttes).

30. Tehnikaalane tegevus.

31. Looduse ning põllumajandusega seotud tegevus (laiemas mõttes).

32. Elukutsevalik.

33. Ühiskondlikus tegevuses osalemine.

34. Loominguline suhtumine elusse (sealhulgas suhtumine sotsialistlikusse omandisse).

35. Poliitiline kultuur.

36. Teadmiste julge realiseerimine (ühiskonnateadused, pedagoogika, psühholoogia).

37. Enesekasvatus.

38. Lugemus.

39. Keelteoskus.

40. Individuaalse mõtlemise oskus (oskus orienteeruda maailmas).

41. Tööõpetus algklassides.

42. Tööõpetus 4.—8. klassides.

43. Tööõpetus 9.—11. klassides (või teistes süsteemides).

44. Töö kooli juures.

45. Töö majandis või ettevõttes.

46. Töö linnas, alevis, metkonnas.

47. Töö õpilasbrigaadis majandis või ettevõttes.

48. Töö õpilasmalevas.

49. Individuaalne töö majandusettevõttes.

50. Tervetest eluviisidest kinnipidamine.

51. Toitumisrežiim.

52. Päevarežiim.

53. Tahte kasvatamine.
54. Huvi (soovi) äratamine eneseületamiseks.
55. Enesehinnangu tõstmine.
56. Orienteerumissport.
57. Tehnikaharrastus
58. Laskesport.
59. Sümfooniline ja lavamuusika.
60. Koorimuusika.
61. Tarbemuusika (estraadid, džäss, rahvalik laul).
62. Kujutatav kunst.
63. Tarbekunst ja disain.
64. Arhitektuur.
65. Sõnakunst.
66. Muusikateater.
67. Tantsuteater (sealhulgas miimika, pantomiim).
68. Kunstiline film.
69. Populaarteaduslik film.
70. Dokumentaalfilm.

Viiendaks tasandiks eesmärkide puu käesoleva variandi korral on tingimused. Tingimused peavad vastama planeeritavale, ja vastupidi, igasuguste eesmärkide saavutamist saab planeerida ikka vaid lähtudes konkreetsetest tingimustest. Õppe-kasvatustöö lõppprodukti, isiksuse kasvatamise eeldused ja tingimused on nii üldjuhul kui ka käesoleva eesmärkide puu kohaselt

kaader (selle olemasolu, kompetentsus, parteilisus, vastutustunne, juhtiva kaadri reserv jne.);

materiaalne baas (varustus, finantsid, transport, side jne.);

teenused, teiste ametkondade positiivne hoiak, autorid, avalik arvamus jne..

Siinjuures on oluline rõhutada, et kõikide tasandite probleeme, ka tingimuste parandamist, tuleb teostada üheaegselt. Kuidagi ei ole lubatud meeletul, et enne maksimaalsed tingimused, siis mingi neile rajatud töö. On loomulik, et see, mis isiksuse ja tema kasvatamise seisukohast on tingimus, on teatud tasandil, teatud ametkonnale ning teatud hariduslülile lõppeesmärk.

Näiteks: varustamise lõppeesmärk — vajaduste optimaalne rahuldamine — on tänapäeva isiksuse kasvatamise üks eeldusi, tingimusi. See ei tähenda aga sugugi, et ühe süsteemi eesmärgid on tähtsamad kui teisel süsteemil. Nii ei ole see ka haridussüsteemis endas, et õppe-kasvatustöö eesmärgid on valitsevad ja hariduse ökonoomika eesmärgid teisejärgulised. Kõik sõltub sellest, millisest asendist süsteemi vaadelda. Kui me oleksime vaadelnud rahvamajanduse vajaduste rahuldamist, siis oleks haridus olnud vaid üks alleesmärkidest.

Tagasi pöördudes eesmärkide puu juurde tuleb öelda, et üldise, olemasolevale süsteemile peamise eesmärkide puu kõrval tuleks koostada igas lülis, iga töötapi kohta oma eesmärkide puu. Näiteks õppe-kasvatustöö süsteemis saab olla omaette peaesmärk hea õppe-educus. Seda muidugi sisuliselt ja sügavas tähenduses. Tema alleesmärgid oleksid võimete, huvide, tööskuste ja iseloomuomaduste arendamine, mis omakorda tugineks paljudele alleesmärkidele ja tegevustele. Igasugune eesmärkide puu peab lõppema tegevustega. Kui ei olda võimeline mingi keerulise probleemi lahendamiseks eesmärkide puud koostama, siis ei nähta seda probleemi kogu tema keerukuses ja kompleksuses, veel vähem suudetaks seda probleemi edukalt lahendada.

Ikka ja jälle vajaneb rõhutada, et ebakompetentsusest ja pealiskaudsusest ei tohi probleeme liigitada kergeteks ja rasketeks. Ei maksa arvata, et ainult see, mis meie tunne, on raske, ja kõik mis me arvame tundvat-teadvat, on kerge. Peale teise poole nõrdimuse ei anna niisugune probleemidele lähemine midagi. Küllap oleks lahendatud paljudki keerdküsimused, kui neid oleks lihtne lahendada, nagu vahel mõni meie hulgast arwab.

Pärast eesmärkide puu koostamist tuleks kindlaks määrata eesmärkide prestiiž ning eesmärkidevahelised prioriteedid. Kuidas seda teha, jääb selleks ajaks, kui kavandamine eesmärkide puu vormis on juba oma koha leidnud. Eesmärkide puu koostamise järel on vaja asuda konkreetselt planeerimise juurde. Kuidas seda teha senisest paremini, selgub pärast seda, kui meie lai haridustöötajate üldsus on selles küsimuses oma sõna sekka öelnud.

Niisiis ootame ettepanekuid haridusplaanide kohta. Soovime, et need ei oleks formaalsed ja tuleksid kasuks koolitöö parandamisele, edukale võitlusele NLKP XXVI kongressi otsuste parema täitmise eest.

#### Kirjandus

1. Хабакук, М. Есма́рк — о́тсус — жу́тмине. Тлн., «Valgus», 1976.
2. Уксва́рав, Р. Организа́ция и жу́тмине со́циали́стлик ма́йандусе. Тлн., 1974.
3. Болташе́в Ю. П. Сете́вое пла́нирова́ние в шко́ле. М., «Просвеще́ние», 1980.
4. Евла́нов Л. Г. О́сновы те́ории при́ятия ре́шения. М., АНХ, 1979.
5. Сули́цкий В. Н. Организа́ция пла́нирова́ния и упра́вление ка́драми.

# Kodu ja üldsusega käsikäes\*

**RAIVO PEETERS**

Praeguseks on tulipunkti kerkinud kasvatus-töö kompleksuse nõue, mis kehtib täiel määral ka kooli kui ideoloogiaasutuse kohta. Selleks, et kasvatada inimest, kelles harmooniliselt oleksid ühinenud vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus, ei piisa üksnes ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse seostamisest, vaid tuleb panna kooskõlastatult tegutsema kõik kasvatusprotsessist osavõtjad, luua kooli, kodu ja üldsuse ühisrinne. Ainult koos töötades ja ühes suunas liikudes on võimalik edukalt täita üht kommunistliku ühiskonna ülesehitamise peaülesannet — uue inimese, kõrgete vaimsete, kõlbeliste ja kehaliste võimete ning väärtustega tulevikuühiskonna inimese kasvatamist. Juhtiv roll selle grandioosse ülesande täitmisel lasub kooli õlgadel, sest on ju kool oma mikrorajoonis kasvatus-töö keskus.

Iga tegevus kätkeb probleeme, teisiti pole ka Kingissepa 8-kl. kooli koostöös kodu ja üldsusega.

## Töö koolieelikute vanematega

Et üldises kasvatus-töö süsteemis on kodusel kasvatusel suur tähtsus, oleme ka oma koolis pidanud oluliseks lastevanemate pedagoogilise harituse tõstmist ja täiustamist, nende tutvustamist pedagoogika uusimate seisukohadega. Aktiivselt töötab meil pedagoogika rahvaülikool, kus kõrvuti järgmisel aastal kooli tulevate lastega toimuvad õppused ka nende vanematele. Lastevanemate osavõtt sellistest õppustest on väga elav. Loengu või vestluse vormis nii aktuaalsetel pedagoogilistel kui ka ühiskondlik-poliitilistel teemadel on neile esinenud nii meie oma kooli pedagoogid kui ka lektorid väljastpoolt kooli.

\* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Peale loengute on korraldatud ka praktikume, näiteks lugema ja kirjutama õpetamisest ja käelise tegevuse arendamisest. Nende õppuste kuulajaskonna moodustavad lastevanemad, kelle koolieelikutest järeltulijad ei käi lasteaias. Koolieelsetes lasteasutustes käivate laste vanemate pedagoogiliste teadmiste taset aitavad tõsta lastepäevakodude töötajad.

Vestlustest lastevanematega on selgunud, et sellistest õppustest on küllaltki suur kasu. Tänu omandatud teadmistele on nii mõnigi üleskerkinud kasvatusprobleem oma jõududega edukalt lahendatud. Hea on ka see, et lastevanemad õpivad tundma koolis valitsevaid tavasid ja korda, tutvuvad lähemalt lapse tulevase klassijuhatajaga ning seda kõike juba aasta enne lapse koolitulekut.

## Lastevanemate koosolekud

Kooli ja perekonna koostöö eri vormidest on meie koolis enam levinud mitmesugused lastevanemate koosolekud.

Üldkoosolekuid me korraldame tavaliselt üks kord õppeveerandi jooksul eraldi 1.—3. ja 4.—8. klassile.

Kuigi Kingissepa 8-kl. kool on linnakool, käivad meil umbes pooled õpilased maalt, mõned isegi kuni 25 kilomeetri kaugusel. Sellepärast eelneb lastevanemate üldkoosolekule tõhus organisatsioonilist laadi ettevalmistus, et inimestel oleks võimalik kohale tulla. Koosoleku aeg kooskõlastatakse majandite juhtkondadega, et vältida mitme ürituse kokkulangemist, samuti muretsetakse liiklusevahendid lastevanemate kohaletoomiseks ja pärast koosoleku lõppu kojuviimiseks. Tuleb tunnustavalt märkida, et nii Lenini-nimelise kolhoosi kui ka Kõljala sovhoosi juhid on meile alati appi tulnud ja leidnud võimaluse oma piirkonnas elavate lastevanemate kooli ja koolist ära toimetamiseks.

Üldkoosolek algab tavaliselt aulas ühisloenguga kõigile lastevanematele. Lektoritena on esinenud inimesi erinevatelt elualadelt: rajooni juhtivad töötajad, kes on rääkinud Kingissepa rajooni saavutustest ja perspektiividest, tutvustanud ning kommenteerinud partei ja valitsuse otsuseid ning määrusi; rajooni prokurör ja alaealiste asjade inspeksiooni töötajad, kes on valgustanud noorukite õigus-alast kasvatust. Suurt huvi on lastevanematele pakkunud arsti vestlused ja haridusosakonna juhtivate töötajate ettekanded hariduselu aktuaalsetest küsimustest. Võimaluse korral oleme kasutanud ka mandrilt Saaremaale

külla sõitnud lektoreid. Nii näiteks rääkis VÕT-i töötaja L. Nurmoja kõlbelise kasvatuse probleemidest perekonnas. Lastevanematele on esinenud üldpedagoogiliste loengutega ka oma kooli pedagoogid.

Pärast ühisloengut jätkub töö klassides, kus iga klassijuhataja esineb ülevaatega olukorrast klassis, vastab küsimustele, vestleb vastavalt vajadusele üksikute lastevanematega. Üldkoosoleku toimumise ajal on koolimajas ka kõik aineõpetajad, kes aitavad lahendada ühes või teises aines tekkinud probleeme ning on alati valmis nõu ja jõuga abistama lastevanemaid, kelle laste edukus mõnes aines on langenud. Vähemalt 3 päeva enne üldkoosolekut saadab klassijuhataja iga-le lapsele koju hinnete lehe.

Üldkoosolekust osavõtu kohta peab klassijuhataja täpset arvestust.

Üldkoosolek peab silmas lastevanemate pedagoogiliste teadmiste taseme tõstmist, mis tagasisidena kajastuks nende laste sihipärasemas kasvatamises. Järelikult oleks eriti vaja, et koosolekust võtaksid teiste kõrval osa just need lapsevanemad, kelle lastel esineb kasvatuses puudujääke. Praktika aga näitab, et sellised lapsevanemad püüavad igati vältida kooli tulemist. Oma koolis oleme nende vanematele korraldanud eraldi koosoleku. Kutse sellele koosolekule saadame lapsevanema töökohta, kusjuures koos vanemaga võtab koosolekust osa ka tema töökoha juhtkonna esindaja, enamasti asutuse partorg. Koosolekul on samuti kogu kooli vastava astme pedagoogiline personal. Üheskoos kuulame ära need põhjused ja tegurid, mis segavad laste normaalselt kasvatamist ja püüame leida vastuabinõu olukorra parandamiseks. Selliseid koosolekuid oleme korraldanud üks kord poolaasta jooksul. Pärast iga veerandi lõppu oleme informeerinud lapsevanema töökoha juhtkonda sellest, kas olukord on paranenud või mitte. Koosolekute kõige suurem väärtus on see, et oma arvamuse ütlevad välja lastevanemate töökaaslased. Tõhusaks abiks koolile kasvatustöös on praegune seisukoht, et asutused ei hinda ainult tublidust töös, vaid võtavad vaatluse alla ka oma töötajate perekonnaelu.

#### Piirkondlikud lastevanemate koosolekud

Aastaid oleme kooli, kodu ja üldsuse koostöö tugevdamiseks ning pedagoogilise propaganda levitamiseks pidanud iga-aastasi piirkondlikke lastevanemate koosolekuid Lenini-nimelises kolhoosis ja alates 1979. aastast ka

Kõljala sovhoosis. Koosolekud toimuvad koos majandite parteialgorganisatsioonide lahtiste koosolekutega, kuhu on kutsutud lisaks kommunistidele ka kõik need töötajad, kelle laps õpib meie koolis. Koosolekust võtavad osa peale kooli juhtkonna veel kõik klassijuhatajad ja aineõpetajad, kellest enamik võtab ka sõna. Kindlasti osaleb koosolekul ka majandi juhtkond. Pikema ettekandega esineb tavaliselt kooli direktor. Sellistel arutlustel on mitmepoolne kasu. Ühiseid arupidamisi kavatsame evitada ka meie kooli šeffettevõtetes linnas.

#### Kooli lastevanemate komitee

Üks lülisid, mis seob omavahel kooli, kodu ja üldsuse, on kooli lastevanemate komitee. Komiteesse valivad iga klassi lapsevanemad endi hulgast kaks tublimat esindajat. Esimesel koosolekul jaotavad komitee liikmed omavahel ülesanded ja koostavad tööplaani. Juba aastaid on lastevanemate komitee koosseisus töötanud viis komisjoni.

**Õppe-kasvatustöö komisjon** on pidevalt tegelnud nende õpilastega, kelle õpiedukus ja käitumine jätvavad soovida. Õpilasi kutsutakse koos vanematega komisjoni koosolekutele, kus püütakse välja selgitada põhjused, mis tingivad õpilase halva õpiedukuse või ebarahuldava käitumise. Et kavandatud abinõud olukorra parandamiseks oleksid tõhusamad, on õppe-kasvatustöö komisjoni liikmed käinud õppetundides, teinud õhtuti kontrollreide õpilaste kodudes jms. Abi on osutatud ka materjali kogumisel koolis väljaantavate mitmesuguste stendide jaoks.

**Majanduskomisjoni** liikmed osutavad abi eelkõige koolimaja sanitaarremontimisel, samuti ettetulevate avariide likvideerimisel. Nemad muretsevad ja seavad üles näärikuused, hoolitsevad, et näärivana tuleks. Viimastest tegevustest tuleks märkida kooli liiklusväljaku projekti koostamist ja vajalike liikluskäikude valmistamist. Majanduskomisjoni liikmed on palju kaasa aidanud kooli kabinetide sisustamisel.

**Toitlustuskomisjoni** liikmed aitavad kaasa õpilaste kindlustamisele sooja toiduga. Nad hoiavad pidevalt vaatluse all valmistatavate toitude kvaliteedi, aitavad koos majanduskomisjoniga köögiplokki sanitaarremontida ja pisiavariisid kõrvaldada.

**Koolikohustuse komisjoni** liikmed tegelevad põhjuseta puuduvate ja süstemaatiliselt hilinevate õpilaste ning nende vanematega, osalevad miilitsa lastetoa korraldatavatel kontrollreididel ja organiseerivad selliseid kontrollkäike koos õppe-kasvatustöö komisjoniga ka iseseisvalt.

**Kultuurikomisjoni** liikmed abistavad mitmesuguste kasvatuslike ja meelelahutusliku sisuga ürituste korraldamisel. Organiseeritud



on mitmete näituste ja muuseumide külastusi. Tõhusat abi osutatakse õppekäikude ja ekskursioonide ettevalmistamisel ning läbiviimisel.

### Õpilaste kodude külastamine

Üks paremaid võtteid diferentseeritud töös lastevanematega ja kooli ning kodu suhtlemisel on õpilaste kodude külastamine. Kooskõlas üldkehtiva seisukohaga on ka meie koolis esitatud nõue, et klassijuhataja peab aasta jooksul jõudma külastada vähemalt üks kord kõikide oma klassi õpilaste kodusid. Selge, et vastavalt vajadusele tuleb mõnel pool käia rohkem. Leidub veel lapsevanemaid ja kahjuks isegi õpetajaid, kes arvavad, et kui klassijuhataja koju tuleb, siis on laps kindlasti mõne pahandusega hakkama saanud. Selle eksliku seisukoha tõttu jäävad mõnede laste kodud üldse külastamata ja nii mõnigi lapsevanem elab üle ärevaid momente, nähes tütre või poja klassijuhatajat oma kodule lähenevas. Vajadus külastada iga kodu on meie kooli praktikas leidnud igati kinnitust. Kogemused näitavad, et kõige suuremat positiivset efekti annavad just nn. keskmiste ja heade õpilaste kodude külastused. Minnes oma õpilase vanemate juurde heade uudistega, tuues välja eelkõige õpilase head küljed, oskuslikult juhtides tähelepanu ka mõnede puudustele, näidates kätte teed nendest ülesaamiseks, tekitab klassijuhataja selles kodus positiivse suhtumise koolisse või siis kindlustab veelgi juba olemasolevat. Edaspidi võib kindel olla, et kooli nõudmistele ja kodu vahel vaevalt enam vastuolusid esineb.

Meie koolis on kombeks saanud, et klassijuhataja teatab oma kavatsetavast külaskäigust juba mitu päeva ette ega lähe ootamatult. Veelgi paremaid tulemusi on saavutatud siis, kui õpetajal on õnnestunud külastusaja suhtes lapsevanemaga isiklikult kokku leppida. See väldib õpetaja tarbetuid käike ja teadmine klassijuhataja kavatsetavast külastusest aitab ka lapsevanemal end paremini eelseisvaks vestluseks ette valmistada, vabastab ta külastusmomendi tarbetust ehmatuses ning pingest.

Erilise vaatluse ja tähelepanu all on meil olnud alaealiste asjade inspeksioonis arvel olevad kodud. Koos klassijuhatajaga käivad nendes kodudes ka kooli juhtkonna ning, nagu eespool mainitud, ka kooli- ja klassi lastevanemate komiteede liikmed. Praktika on näidanud, et sellistele perekondadele avaldab kõige suuremat positiivset mõju just sama klassi lastevanemate külaskäik.

Ligi pooled meie kooli õpilastest käivad koolis maalt, üksikud isegi kuni 25 kilomeetri kauguselt. Nii kaugel elava õpilase kodu külastamine on tõsine probleem liiklusolude tõttu. Maal asuvate õpilaste kodude külas-

tamisel on meid hädast välja aidanud majandid, kes on kooli kasutusse andnud oma sõiduvahendi. Samuti on mõnikord õnnestunud kasutada haridusosakonna autot.

### Kooli, kodu ja üldsuse omavaheliste sidemete tugevdamine

Pedagoogilise mõtte levitamiseks üldsuse hulgas oleme kasutanud ka Kingissepa rajooni ajalehte «Kommunismiehitaja», mille veergudel on ilmunud meie õpetajatelt pedagoogilistele probleemidele pühendatud artikleid, samuti meie kooli ja õpilasi tutvustavaid sõnumeid.

Tihedad sidemed on koolil kohaliku koduloomuuseumi ja kinoga. Muuseumi töötajad on esinenud huvitavate loengute ja vestlustega, koolis on korduvalt korraldatud muuseumi kogudest rändnäitusi, mille vastu valitseb õpilaste hulgas elav huvi. Kino «Oktoober» korraldab iga aasta lastevanematele kasvatusliku sisuga lektoriume, mille piletite realiseerimine on kooli ülesanne. Meie kooli õpetajad on lektoriumidel esinenud pedagoogiliste loengute ja vestlustega. Pedagoogilise propaganda eesmärke teenib ka kooli agitbrigadi esinemine linna asutustes ja ettevõtetes. Traditsiooniks on saanud meie kooli isetegevuslaste esinemine iga-aastaselt miilitsapäeval Kingissepa Rajooni Siseasjade Osakonnas, oleme esinenud kooli šefettevõtetes.

Kolme linna asutust, ETKVL Tööstuskombinaati «Varma», Saarte Kõrgepingevõrke ja Saaremaa Teede Remondi ja Ehituse Valitsust ning Kingissepa 8-kl. kooli seovad tihedad sõprussidemed, mis on konkreetset fikseeritud šefluslepinguis. Leping kooli ja asutuse vahel sõlmitakse sügisel, pannakse kirja mõlemapoolsed kohustused. Kool näiteks teeb asutuses pedagoogilist propagandat, esinedes ettevõtte töötajatele loengute ja vestlustega, korraldab temaatilisi õhtuid, annab välja šefettevõtet tutvustava stendi, abistab vastavalt võimalustele tööjõuga, seda muidugi siis, kui asutuses leidub õpilastele jõukohast tööd. Asutus omalt poolt abistab kooli sanitaarremondi tegemisel, aitab teha kutsevalikualast tööd õpilaste hulgas, suunab tootvalt töölt kooli ringijuhete jne. Kooli ja tema šefasutuse vahelised sidemed on mitmekesised, osaliselt on neid eespool juba nimetatud.

# Klassijuhatajad ja klassijuhataja-kabinet

HELGI LAHT

Nooruk või täiskasvanu, kelle kohta me täna ütleme, et ta on distsiplineerimatu töötaja, kollektiivi huve mitteamvestav, prilievasõoja või inimene, kes pingutab alles siis, kui teab, mis ja kui palju ta selle eest saab, on oma tänastele suhtumistele ja omadustele kasvatatud vundamenti juba eile, kooliaastatel.

NLKP XXVI kongress andis suunised kasvatus töö edasiseks täiustamiseks ning kongressi materjalidest kasvas välja vajadus kasvatada noortes peremehetunnet, mis muu hulgas eeldab ka kaugemate eesmärkide tunnetamist. Kongressi ettekandes rõhutas L. I. Brežnev: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvatamise kvaliteeti koolis...» (1, lk. 72).

Tallinna juhtivate haridustöötajate nõupidamisel rõhutas haridusminister E. Gretškina, et eelseisvatel õppeaastatel suurendatakse tähelepanu õppekasvatustöö optimeerimisele. Haridusministri asetäitja A. Tükk pidas koollisõudluse ja kasvatus töö edasise arendamise nimel vajalikuks kabinetüsteemi edasiarendamist, õppetunni 100%-list ärakasutamist õppekasvatustöö huvides jms.

On tõi, et iga ainetund peaks õpilast kasvatama. Kasvatatakse aine sisu, kasvatatakse õpetaja tunnis langetatud hinnangute, arvamuste, suhtumiste, nõudmistele ja pedagoogiliste situatsioonide lahendamise teel. Kasvatatakse seegi, kas õpilane valmistub tundideks regulaarselt või mitte. Õpiülesandeid mittetäitev õpilane kujundab endas selliseid omadusi nagu järjekindlus, kohuse- ja vastutustundetus, tahtejõuetus. Nii kujunebki noor, kes töö- ja ühiskondlikesse ülesannetesse suhtub vastutustundetult, on lugupidamatu isenda ning oma kaaslaste ja nende töö suhtes.

Kuid meil õpetajatena on ilmselt põhjust kõnelda kõlbelses kasvatuses ühest lõigust, mille oleme ise unarusse jätnud. See on klassijuhatajatund.

Küsisime möödunud õppeaastal 317 õpilast nende arvamust klassijuhatajatunni kohta. Need arvamused on valdavalt eitavad. Lubatagu tuua mõned tüüpilisemad väited sellises sõnastuses, nagu need olid õpilastel kirja pandud: klassijuhatajatund on ainult selleks, et klassijuhataja võiks meile nädala jooksul sooritatud pahandused ette lugeda; noomimistund; igav tund; võiks olemata olla; mittevajalik tund; molutamise koht ja aeg; kasutu ajaraiskamine; õpetaja näitab meile piltlikult, kuidas aega kasutult veeta; arutatakse meie «puudulikku seisust» ja halba käitumist ainetundides; riieldakse kõikide aineõpetajate eest; ei kõlba kuhugi; mage tund; arutatakse tühja-tühja; jäävad ära jne., jne.

Millest need ütlemised kõnelevad? Klassijuhatajatunnid on ette valmistamata. Õpilaste väited kõnelevad järjekordselt sellestki, et klassijuhataja roll on laienenud, aineõpetaja oma aga kitsenenud (4). Kõnelevad sellest, et õpilastel on õigus, kui nad seostavad ainult klassijuhatajaga mure ja hoolitsuse õpilaste õpiedukuse ning käitumise üle. Aineõpetaja rolliga õpilased selliseid arvamusi ei seosta. Klassijuhatajad ei mõista klassijuhatajatunni kasvatuslikku tähtsust ning ei arvosta, et õppeplaanis pole ühtegi õppeainet, mille otseks ülesandeks on õpilaste kõlbeline kasvatamine. Seda lünka aitab oluliselt täita klassijuhatajatund. Me ei mõtle sellele, et õpilased on meie kõrval kaaskasvatatajad. Klassis valitsevat suhtumist, arvamustel on suur osa õpetaja poolt kõneldu vastuvõtul. Järelikult klassikollektiivi kujundamine on klassijuhataja esmajärgulise tähtsusega ülesanne, selleks suuri võimalusi klassivälise tegevuse kõrval annab aga klassijuhatajatund.

Millised on õpilaste ootused klassijuhatajatunnile? Nad tahaksid arutada elulisi probleeme, kohtuda huvitavate inimestega, kuulata kaaslaste arvamusi ja seisukohti, ootavad avameelseid kõnelusi jms.

Kahtlemata on õpetajatel palju tööd ja kõnelda siis veel halvasti ettevalmistatud klassijuhatajatundidest on isegi ülekohtune. H. Kelder (2) on uurinud, kui palju aega kulub klassijuhatajal oma ülesannete täitmiseks. Sellele küsimusele vastuse leidmiseks valiti vaatlusobjektideks kogenud ja oma tööga hästi toime tulevad pedagoogid. Ilmnes, et klassijuhataja tegeleb klassijuhatajatunniga keskmiselt 12 tundi nädalas.

Nagu autor isegi väidab, on oletatavasti ajakulu suurem noortel pedagoogidel ja lõppklasside klassijuhatajatel.

Seejuures klassijuhatajatunni ettevalmistamiseks ja andmiseks on arvestatud aega väga tagasihoidlikult — 2 tundi. Tegelikult hea, probleemika klassijuhatajatunni ettevalmistamiseks kulub tunduvalt rohkem aega. Pealegi peab klassijuhataja paljudes eri valdkondades sõna võtma, arvamust avaldama, õpetama. Võime vaid oletada, kui palju lisa-aega nõuab kutseorientatsiooni, liiklusõpe-

tuse, tsiviilkaitse, isikliku hügieeni, kultuurse käitumise jms. tundide ettevalmistamine.

Klassijuhatajatundide ettevalmistamine nõuab ka laia silmaringi, orienteerumist kunstis, kirjanduses, poliitikas, teaduses, oskust seada probleeme ning võimet anda edasi oma hinnanguid ja suhtumisi nii, et õpilane saab ja tahab neid vastu võtta. Seega peab klassijuhataja olema nii hea pedagoog, psühholoog kui ka näitleja.

Kõigele lisaks tuleb õpilasele anda teavet mitte niivõrd informatsiooni pakkumise eesmärgil, vaid teave tuleb lahti mõtestada vastavalt tunni kasvatuslikule eesmärgile. Edastatava informatsiooni kõrvale annab õpetaja oma suhtumise, oma arvamuse, avab teabe neid tahke, millele õpilane pole tulnud. Alles siis saavutab tund kasvatusliku eesmärgi.

H. Kelder toob oma artiklis mõningaid mõtteid klassijuhatajatöö kergendamiseks, näidates ühtlasi omavahelise koostöö võimalusi ja vajalikkust. Oma kogemusi klassijuhatajatöö planeerimisel oma kooli pinnal on tutvustanud ka P. Lehestik (3). Ühe mõtena klassijuhatajatundide ettevalmistamise ja andmise kergendamiseks pakume klassijuhatajakabinetit.

Klassijuhatajakabinetit saaksid õpetajad kasutada järjekorras, sest kõik tunnid ei tarvitse toimuda selles ruumis.

Milline see kabinet olla võiks, sõltub muidugi eesmärgist, mida kabineti sisustamisel silmas peame. Siinkohal mõned mõtted edasiarendamiseks.

Kabinetis peaks kindlasti olema võimalus laudade, toolide või pinkide ümberpaigutamiseks, et soovi korral saaks klassijuhataja oma klassiga kõnelda nn. ümmarguse laua juttu, istuda pinkidel (toolidel) kabineti keskel või seina ääres, korraldada rühmatööd või viktoriini ruumis eraldi paiknevate laudade taga jne. Vastavalt sellele, kas ootame tundi külalist, organiseerime viktoriini võistkondade vahel, korraldame rühmatööd, abistame noori pioneeri- või komsomoliürituste korraldamisel, vahetame mõtteid mõne probleemi üle vestlusingis vms., on võimalik anda ruumile eri ilme, mis loob vastava häälestuse juba ruumi sisenemise momendist. Kõigele lisaks saab õpilane tavapärasest ainekabinetist uude ruumi.

Ümberpaigutatavad laudad võimaldavad paremini ka õpilaste omavahelist suhtlemist klassijuhatajatunnis. Nõnda muutuvad vestlusingis nähtavaks ka kaaslaste reageeringud. Tavalises ainekabinetis istuvad õpilased üksteise taga ja näevad vaid üksteise kuklaid, mitte silmi. Ilmselt peitub ka siin üks efektiivse vestluse tingimus.

Kabinet võiks soodustada senisest suuremat koostööd klassijuhatajate endi vahel. Mingi probleemi käsitlemisel võib kabinetti võtta kokku paralleelklasside õpilased ning üks klassijuhatajatest käsitleb probleemi sissejuhatavalt. Edasine töö toimub juba eraldi,

sest iga klassijuhataja saab ise kõige paremini juhtida arutelu oma klassis, sest tunneb oma õpilasi.

Klassijuhataja valmistatud näitvahendit või õpilaste kogutud ajaleheväljalõikeid, koostatud stendi, huvitavat referaati vms. on sobiv säilitada klassijuhatajakabinetis, et neid saaksid kasutada ka teised klassijuhatajad ja teiste klasside õpilased.

Teatud puhkudel (kooli aastapäev, naistepäev, armee aastapäev, konstitutsioonipäev jne.) toimuvad enamikus klassides vastavasisulised vestlused, kohtumised vägagi erinevate elukutsete esindajatega jms. Kuigi iga klassijuhataja leiab sama teema jaoks oma vaatenurga, arvestab oma klassi eripära, saaksid nii mõnedki klassijuhatajad kasutada klassijuhatajatunnis teise klassi antud päeva puhul koostatud stendi või selleks päevaks vastavalt kujundatud ruumi, mis loob tunniks erilise ja tavalisest pidulikuma meeleolu.

Kabinet võiks soovi korral kujuneda klassijuhataja jaoks samaaegselt ka metoodiliseks nurgaks. Siia võiks koondada mitmekesist materjali klassijuhataja töö kergendamiseks, klassijuhataja informeerimiseks.

Kabinetis võiks endale koha leida hariduselu dokumendid, mis puudutavad klassijuhatajatööd, käsiraamatud, metoodiline kirjandus, pedagoogiline perioodika ja kartoteek selle kohta. Võiks olla ka kartoteek klassijuhatajatundideks soovitatava vestlustemaatikaga, koguda paremaid klassijuhatajatööplaane (eeskujuks noorõpetajatele), ka tunnikonspekte (-plaane), šeffettevõtet tutvustavaid materjale, väljalõikeid perioodikast noortest ja noorte probleemidest. Probleemkirjutised noortest annavad häid mõtteid tundide ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks.

Tingimata peaks siin säilitama õnnestunud klassijuhatajatundide konspekte, sest nendest saavad ka teised klassijuhatajad endale ideid.

Kabinetis võiksid olla klassijuhatajatundides kasutatavad helilindid, -plaadid, diapositiivid, kuid kindlasti kaardid poliitinformatsiooni korraldamiseks.

Tähelepanekute järgi pole isegi suuremates koolides klassijuhatajate jaoks metoodilist nurka või on see olemas formaalselt. Kahtlemata on igas koolis kogutud materjali, kuid see pole süstematiseeritud ja klassijuhatajatele kättesaadavaks tehtud. Sageli on abimaterjalid direktori asetäitja kabinetis, kust õpetajad neid otsima ei lähe.

Klassijuhatajakabinetini jõuab kool siis, kui mõistetakse nende tundide andmise raskust ja selle tunni tähtsust õpilaste kõlbelise kasvatusüsteemis, kui tahame klassijuhatajalt mitte üksnes nõuda, vaid teda ka abistada.

Tekib küsimus, kes hakkab kabinetiga tegelema ja kust leida selleks ruumi. Iga kool teab ise oma võimalusi. Ainult ettepaneku korras võiks meenutada, et koolides tegutsuvad klassijuhatajate koondised või juhib, koordineerib ja kontrollib klassijuhatajate tööd direktori asetäitja. Nende pedagoogide tegevusest võikski mõte juurduma hakata.

Mis aga ruumi puutub, siis ruuminappuse all kannataval koolil tuleks kõne alla ühendada klassijuhatajakabinetiga kutsesuunitluskabinet, sest on ju kutsesuunitlus üks klassijuhataja tegevuse valdkondi.

Niisiis mõelgem probleemi üle ja leidkem oma koolile võimalikest variantidest parim!

#### Kirjandus

1. Brežnev, L. NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas. 23. veebruaril 1981. a. Tallinn, 1981.
2. Kelder, H. Klassijuhatajatöö õpetaja ajabilansis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 1.
3. Lehestik, P. Klassijuhataja — aineõpetaja — klassijuhataja. — «Nõukogude Õpetaja», 27. okt. 1979.
4. Лахт Х. О роли классного руководителя и учителя-предметника. — Организация учебного процесса В. Тарту, 1976.

#### MEILT JA MUJALT

□ Aserbaidžaani NSV Kirovabadi Pioneeride Palee avatud uus kodu-uurimise muuseum aitab linna õpilastel paremini tundma õppida oma kodukanti, selle ajalugu ja loodusrikkusi. Muinsusearmastajad on muuseumile kogunud üle 1000 väljapaneku. Seal on olmeesemeid, vanaaegseid rõivaid, rahvuslike muusikainstrumente, tööriistu, ehteid ja möödunud sajandite münte.

Raamatud, albumid, postkaardid ja joonised tutvustavad külalastajaid Kirovabadi muistse mineviku, sotsialistliku tänapäeva ja tuleviku. Savianumad, rahvuslike ornamentidega vasknõud, tikandid ja vaibad tunnistavad endisaegsete meistrite suurt professionaalsust, annavad ettekujutuse paikkonna rahvakunsti arengust.

Muuseumi aktivistid on võtnud oma šefluse alla linna ajaloo- ja arhitektuurimälestusmärgid, välja töötanud turistide marsruudid, mis tutvustavad Kirovabadi huviväärsusi.

Palee töötab ka V. I. Lenini ja rahvaste sõpruse muuseum, mille eksponaadid on samuti pioneeride töö.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

## Harrastushuvi tärkab algklassides\*

#### TIIU SAGAR

Programmide tihedus, õpikute keeruline keel ja pidev ajanappus toovad sageli kaasa koolitunnis rõhu asetamise intellektuaal-verbaalsele tegevusele. Ühekülgus on aga kahjulik. Oleme sunnitud sageli täheldama lapse emotsionaalse erksuse, esteetilise tundekultuuri mahajäämist intellektuaalsest tasemest. Puudujääke peame korvama järelikult pärast koolitunde, klassivälise tegevuse kaudu.

Lisaks oktoobrilastega tehtavale tegeldakse Paide 1. keskkoolis lastega tunniväliselt ringides, korraldatakse aine- ja huvialaüritusi, ainenädalaid. Vilgas klassivälise tegevuse noorem koolieas sõltub otseselt õpetaja üttekuuluvustundest oma klassiga, tema energiast, suutlikkusest ja leidlikkusest, kuid kõige enam tahtest pakkuda õpilastele elamusi, koolirõõmu, kujundada tööharjumusi, armastust kehalise ja vaimse töö vastu, samuti oskusest sellesse töösse kaasa haarata lapsi ja lapsevanemaid.

Tunnivälise kasvatustööd koolis jaotaksin tinglikult järgmiselt: 1) ringide töö, 2) ainealased üritused, 3) huvialased üritused, 4) üldisusega seonduvad üritused.

I. Paide 1. keskkooli algklasside õpetajad juhendavad kümnet ringi. Septembrikuu algul antakse igale klassile küsitlusleht, kuhu õpetaja või lapsevanem märgib õpilase soovi ringidest osavõtu kohta arvestusega, et neid ei tuleks üle kahe või kolme.

Sellel õppeaastal tasustati spordiringi, rahvatantsu- ja muusikaringe. Ringi esimesel töökoosolekul valitakse õpilaste hulgast esimees, tema asetäitja ja sekretär.

Näitemäng ja sõnakunsti harrastus on aastakümneid olnud meie kooli elust lahutamatu, mõjude emotsionaalselt nii tegijatele kui ka pealtvaatajatele. Algklasside õpilased teevad ja vaatavad heameelega nukuteatrit. Nukunäidendite lavastamine on üks huvitavaid, kuid ka raskemaid töövorme. Peale näitekunsti tuleb lavastuse juures tegelda ka kujunduse, nukkude ja valgustusega. Koos lastevanematega valmistatakse käpiknukud

\* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

ja dekoratsioonid. Esineda tahtjaid on tavaliselt rohkem kui osi. Et kõigile osi jätkuks, oleme repertuaari võtnud mitmeid lühinäiden-deid ja naljandeid.

Loodusesõprade ring korraldab sügisandide näituse 23. septembril, kevadel looduskaitse-päeval kultuurhommiku, käiakse tööl kooli-aias, jõekäärus jääminekut vaatamas, metsas linnulaulu kuulamas jm.

Kehakultuuri ja tantsuga tegelemine on kompensatsiooniks vaimse tegevuse ühekül-gusele. Spordi- ja tantsuringid moodustati kaalutlusel, et areneksid õpilaste rüht, liikum-ismüvilumused, väheneks liikumisvaegus.

Spordiringis mängitakse sportmänge, õpi-takse võimlemiskavu, käiakse ujumas, matka-takse. Ring korraldab kord kuus kõigile 1.—3. klassi õpilastele sportliku ürituse. Rahvatant-suring haarab rohkem ühe klassi õpilasi. Rin-gi juhendav õpetaja loob ise karakter-, disko-ja massitantse. Peotantsijaid juhendab noor algklassiõpetaja. Õpitakse valssi, rumbat, pol-kat ja sambat, ka diskotantse. Lapsevanemad toetavad igati tantsuõpetajaid, muretsevad lastele ühtlase riietuse, on nõu ja jõuga abiks esinemistel.

Laste käelise tegevuse arendamiseks töötab tehnikaring «Osavad käed». Ringitööst ant-akse aru kooli näitusel. Kooli tunnustus-märgi omanikuks saab õpilane, kelle töö pais-tab silma originaalsuse ja hea teostustaseme poolest.

Klassivälise esteetilise kasvatuse süsteemis on meie koolis kesksel kohal koorid ja ansamb-lid. Laulmine kooris arendab õpilase muusika-list kuulmist, häält, laiendab muusikalist sil-maringi ning õpetab vastutus- ja kollektiiv-sustunnet. 1.—3. klassi õpilased laulavad mu-dilaskooris. 2.—4. klassi poisid poistekooris. Laulmise kõrval musitseeritakse ea- ja jõu-kohastel pillidel, nagu löökpillid, plokkflööt. II. Et koolitöö huvitavaks teha ning näidata teadmiste omandamise tähtsust ja nende prak-tilises elus kasutamist, on koolis korraldatud ainealaseid üritusi. Ainepäevadest ja -kon-kurssidest saab osa võtta iga algklassilaps. Õpetajate vahel on ära jaotatud ülesanded ühel või teisel üritusel. Et klassi- ja koolivälis-t tööd on palju, on osa aineviktoriaine antud õpilastele seinalehe kaudu, osa aga korral-datakse piduliku suursündmusena kooli aulas. Kesk- ja vanemas astmes on traditsioonilised matemaatikaolümpiaadid küllaltki populaar-sed. Algklassilastes matemaatikahuvi ärata-miseks, mõtlemis- ja otsustusvõime arenda-miseks korraldamegi juba aastaid «Nutikate turniiri». Selle I voor toimub klassisiselt. Klassi seinalehes avaldatakse küsimustik, mil-lele vastatakse kirjalikult 3 päeva jooksul.

Paremad lahendajad (igast klassist 3) kohtu-vad teises voorus. «Nutikate turniiri» võitja kuulutatakse välja eraldi 1., 2. ja 3. klassides. Ahhindadeks on vanemate klasside õpilaste valmistatud medalid.

Konkurss «Silmaring» haarab kõiki 1.—3. klasside õpilasi. Algklasside seinalehes «Sõp-rus» avaldatakse igale klassikomplektile eral-di küsimused. Õpilased saavad konsulteerida vanematega ja uurida teatmeteoseid, enne kui vastused kirja panevad. Küsimustikus on pilt-mõistatusi, loetelusid jne. Kokkuvõtteid tehes arvestatakse eraldi 1., 2. ja 3. klassi. Autasuks on omavalmistatud medal.

Emakeelenädala korraldamine veebruari-kuus on päevade kaupa ära jaotatud: esmas-päev — parima lugeja väljaselgitamine, teisi-päev — parima muinasjutuvestja väljaselgi-tamine, kolmapäev — parima etleja välja-selgitamine, neljapäev — kirjatarga välja-selgitamine, omaloomingupäev, algklasside almanahhi «Sõnasepad» täiendamine, reede — kokkuvõtete tegemine, autasustamine, «Tähe-kese» kaastööde ärasaatmine.

Võistlema saadab iga klass kolm õpilast igale alale põhimõttel, et haaratud oleks või-malikult rohkem lapsi.

Parima lugeja väljaselgitamisel hinnatakse ka tundmatu teksti esitamise ilmekust, teksti mõistmist. Nimetuse «parim muinasjutuvest-ja» taotleja valmistab ette muinasjutu jutus-tamiseks. Võistlejad võivad kasutada kostüü-me ja dekoratsioone. Parima etleja nimetuse taotlejad esitavad varem selgeksõpitud luule-tusi teatud kindlal teemal, näiteks «Minu kodumaa» (1977. a.), «Minu sõbrad ja kool» (1978. a.), «Rukkilill» (1979. a.), «Tähtis päev» (1980. a.).

1980/81. õ.-a. aprillis korraldasime esimest korda vene keele päeva. Eelnevalt informeeriti õpetajaid, mida ühelt või teiselt klassilt näha soovitakse, ning paluti omapoolseid ettepane-kuid päeva huvitavamaks sisustamiseks. Kü-lalisi paluti vene õppekeelega Paide 2. kesk-koolist. Väga toredad olid 1. klassi õpilaste kahekõned. Oskuslikult olid häädusharjutu-sed seostatud muusikaga ja 3. klasside õpi-laste esitatud näidendid, laulumängud, vene rahvatantsud tõid peole elevust. Pärast pidu analüüsisid õpetajad nähtu-kuuldu. Järeldus oli üks: hea häädus, mitmekesine kava ja laste huvi vene keele vastu ületas ootused. III. Huvialased üritused on seotud rohkem riiklike ja kalendritähtpäevadega. Organisee-rimisel on abiks oktoobrilaste staap ja kom-munistlikud noored. Traditsiooniks on kuju-nenud korraldada kindlatel tähtpäevadel kol-lektiivseid joonistusvõistlusi. Iga klass võib võistkonda arvata maksimaalselt 4 õpilast.

Joonistatakse rasvakriitide, kriitide ja värviliste kriitidega suurele lauapapile või asfaldile. Võistluse temaatika: Tammsaare-päeval illustratsioon tema lastejuttudele, armee aastapäeval «Rahu kaitsel», kosmonautika-päeval «Siin kosmos», looduskaitsepäeval «Hoiame loodust».

Parimad kollektiivsed tööd lähevad kooli õpilastööde näitusele.

Spordinädala korraldab spordiring. Kavas on jalgrattavigursõiduvõistlused, liikumisvõimlemispidu, VTK päev, sportmängud.

Jalgratta-vigursõiduvõistlustele eelneb registreerimine klasside kaupa. Võistlejad peavad läbima trassi, millel on 7 vigurit, sooritama aeglussõidu ja vastama 10 liiklusalasele küsimusele. Karistuspunktide summa alusel pannakse õpilased paremusjärjestusse. Kolme paremat autasustab Paide «Autom» diplomi ja väikese meenega. Võistlusi aitab läbi viia «Automi» aseesimees, kooli rallingi juhendaja.

Liikumisvõimlemispeol esineb iga klass vähemalt kahe etteastega. Valida võib rütmi ja vabaharjutusi, peotantse, pantomiime, rahvatantse, karakertantse, püramiide, võimlemiskavu (lipukestega, vihmavarjudega, reketitega, kepikestega, lintidega, lehvikutega). Tavaliselt on võimlejal ühtne riietus. Saatemuusika valib juhendav õpetaja. On välja kujunenud, et ühe etteaste õpetab lastele klasisjuhataja, teise kehalise kasvatuse õpetaja. Sportmängude päev on erinev tavalisest mängude päevast. Toimub õpetajate ja õpilaste vaheline rahvastepallivõistlus, takistusriba läbimine, kõiel ronimine jne. Samal päeval tehakse kokkuvõtteid spordinädalast. Neid noori sportlasi, kes eriti silma paistnud, autasustatakse diplomiga, tänatakse korraldajaid.

Tervisepäeval kogunevad algklasside õpilased kooli saali, kus kooli meditsiiniõde räägib tervislikust toitumisest, tasuta arstiabist. Eri lise tähelepanu alla võetakse õigete hügieeniharjumuste kujundamine.

Märtsikuu on teatrikuu. Sel puhul korraldasime tänava lühinäidendite konkursi. Iga klass (ka eriklassid) valmistab ette kas nukunäidendi, lühilavastuse, kahekõnesid vm. Pedagoogidest žürii hindas esinejaid 10-pallilises süsteemis. Parimatele noortele näitlejatele anti aukirjad.

Kool korraldab aastas mitu matka. Iga-aastase matkaseriaali avame «tere» ütlemisega sügisele 23. septembril. Kui võimalik, kõlab tervitushüüe aastaaja alguse kellaaajal. Tavaliselt tuleb sügise-ait 23. septembril, talvisel pööripäeval külmaeit või -taat, kevade alguse puhul aga kevadeneiu. Iga uus aastaag toob tervitusi, kingitusi, vana aga annab valitse-

miskepi lahkumisel üle. Kui tseremoonia on lõppenud, lähevad õpilased koos klassijuhatajaga marsruudile, mille on valinud pioneeri-juht. Külastatakse šeffettevõtteid, kus esinetakse luulepõimikuga algavast aastaajast, jalutatakse metsas ja pargis, viiakse metsloomadele lisatoitu. Ei unustata ka mälestusmärke korrastamast, lilli või oksid asetamast. IV. Kooli ja kodu sidemete tugevdamiseks toimub igal õppeaastal 4—5 laste ja vanemate ühisüritust. Need on kooli suursündmused, milleks valmistatakse eriti hoolikalt, kõiki õpilasi haaravalt. Lapsed valmistavad kutsekaarte, tänukirju, peokavu. On välja kujunenud, et tasulistelt pidudelt saadud raha eest ostetakse õpilaspererele väärtuslik kingitus. Emade-tütarde ning isade-poegade õhtutel peetakse meeles kooli tänukirjadega häid ja väga häid õpitulemusi ning eeskujulikku käitumist näidanud õpilaste vanemaid. Isade õhtul annab kontsertprogrammi poistepere, emade õhtul tütarlapsed. Külalistena on esinenud kooli šeffasutuse Paide KEEK-i mees-, nais- ja segaansambel, kooli sõjaväelastest vilistlased, sõjaveteranide ansambel «Rinde-sõbrad». Peoõhtud lõpevad ühiste mängudega.

Algklasside suur kevadpidu on aruandekontsert aasta jooksul tehtust. Kuu aega enne pidu toimub isetegevusülevaatus. Läbi tiheda konkursi pääsevad lõppkontserdile ainult 30—35 parimat kavanumbrit, mille alusel koostatakse kevadpeo programm. Eeskava laialivalgumist ja ettekannetevahelist pausi ennetades oleme andnud igale saali sisenejale õpilaste valmistatud kavu. Peo ajal enam ei teadustata, vaid lavalt lahkumine ja samaegne uute esinejate tulek toimub sujuvalt muusika saatel. Aruandekontserdi lõpetamisel tänatakse õpetajaid ja ringide juhendajaid tehtud töö ja nähtud vaeva eest lilleõitega.

Laulu- ja liikumispeos kogu koolipere. Suurematest kollektiividest osalesid koorid, võimlemis- ja tantsuringid, pioneeride maja tantsuansambel. Iidse Vallimäe laval olid kord teised, kord kolmandad klassid koondkavaga. Tore oli näha vaheldumisi esinemas 1. kuni 11. klasside õpilasi.

Nõukogude kasvatusteooria üks printsiipe õpetab, et last tuleb kasvatada kollektiivis, kollektiivi kaudu, kollektiivi jaoks. Lapsel kujuneb aktiivne eluhoiak, arenevad vastutus- ja algatusvõime. Tegevus õpilastega pärast õppetunde on seotud mõttetööga, on loova iseloomuga, mis sunnib juhendajat arutlema, kaaluma võimalusi, valima kõige sobivamaid ja eakohasemaid võtteid laste aktiviseerimiseks.

Direktori asetäitjal õppetöö alal on üks ülesandeid anda õpetajaile ideid, kaasa aidata

nende realiseerimisel. Tehtu eest vastutab aga ringijuhist pedagoog, ürituse peakorraldaja.

Rohkem tähelepanu peaks pöörama õpilaste ringitööga haaratusele. Tunnivälises kasvatustöös ei ole tähtis ringide arv, ürituste rohkus, vaid nende sisu, kasutegur. Oleme saavutanud nii laste kui ka nende vanemate aktiivse osavõtu, suurendanud kontakte ettevõtete ja asutustega, kujundanud välja kooli omanäolisuse, jätkanud ja täiendanud traditsioone, äratanud huvi teadmiste, oskuste ja vilumuste kujundamise vastu. Isetegevuskollektiivide aruandlus toimub kevadisel koolipeol. Ainealase klassivälise tegevuse koondi esitame veerandi lõpukogunemisel ja õppeaasta viimasel aktusel. Parima 1., 2. ja 3. klassi tublit tööd märgib tänukiri. Rõõm on tõdeda, et õpilased jätkavad aktiivset tööd aine- ja huvialaringides ka kesk- ja vanemas astmes. Nad on meeleldi nõus abistama õpetajaid noorematele koolikaaslastele korraldatavatel üritustel. Soovime, et huvi ümbritseva elu vastu jätkuks neil ka pärast kooli lõpetamist. Mitmele endisele õpilasele ongi saanud algklassiõpetajaamet kutsumuseks.

## MEILT JA MUJALT

■ V.I. Lenini nimelises Uljanovski 1. keskkoolis on rajatud õppeklass-observatoorium. Selle sisustasid laste jaoks I. Metšnikovi nimelise Odessa Riikliku Ülikooli juures asuva observatooriumi teadlased. Võimas teleskoop suure peegliga aitab noortel astronoomiahuvilistel vaadelda taevalaotust. Seesugust optilist tehnikat pole veel meie maa üheski kooliobservatooriumis. Kooli astronoomiaringi liikmed kavatsavad tegelda uurimistööga ülikooli programmi järgi. Konstruktorid on näinud ette võimaluse lülitada teleskoop ka kooli televõrku, mis lubab kõigil õpilastel klassist väljumata jälgida ekraanil tähistäevast.

■ Stavropolis, Svetlogradis avati mälestusmärk Arkadi Gaidarile. Kirjaniku büsti, mis on tähtutud graniidist, panid kohale linna timurlased ning see sümboliseerib sirguva põlvkonna ustavust isade traditsioonidele.

Kirjanik Gaidari büst on valmistatud summade eest, mida õpilased on saanud vanametalli kogumise eest pühapäevakutel.

■ Oleliidulisest võistlusest «Miljon — kodumaale» võtavad aktiivselt osa Magnitogorski koolide õpilased. Võistluse korraldamise linnastaap kiitis heaks 19. keskkooli algatuse. Lapsed kogusid ettenähtust rohkem nii palju vanapaberit, et NLKP XXVI kongressi avapäeval võis linna ajaleht «Magnitogorski tööline» 95 000-lises tiraažis ilmuda pioneeride kogutud makulatuuri valmistatud paberil.

Linna 28. kooli õpilased kogusid XXVI partei-kongressile kingituseks 26 tonni makulatuuri. Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## Pikapäeva- rühmade töö edendamiseks

ENDLA SAULEPP  
ILMO SAULEPP

NLKP XXVI kongressi ajaloolised otsused on suunatud meie maa edasisele sotsiaalsele ja majanduslikule arengule. Kongressi materjalid orienteerivad nõukogude õpetajaskonda täiustama õppe-kasvatustsütsi, parandama õpilaste teadmiste ja kasvatatuse taset, tugevdama õpilaste tervist, arendama nende isiksuse iga-külgset ja kujundama nende aktiivset eluhoiatkut sügavate kommunistlike veendumuste baasil.

Nende ülesannete täitmisel on tähtis koht pikapäevärühmadel ja -koolidel, kus õpib praegu 10,6 milj. last, s.o. üle 30 protsendi 1. — 8. klasside õpilastest. XI viisaastaku lõpuks peaks aga pikapäevavormiga olema haaratud juba ligi 14 milj. õpilast.

Ühiskondliku kasvatus ühe progressiivsema ja massilisema vormina loovad pikapäevärühmad ja -koolid väga soodsad tingimused õpetuslike, kasvatuslike ja tervistuslike ülesannete kompleksseks lahendamiseks, tagavad head võimalused teaduste aluste sügavamaks omandamiseks, tunnetusliku aktiivsuse arendamiseks, avavad suurepärased võimalused õpilaste kehaliseks, esteetiliseks ja töökasvatuseks vastavalt erinevate vanusegruppide füsioloogilistele ja psühholoogilistele iseärasustele.

Klassivälise tegevuse mitmekesised vormid ja nende pedagoogiline suunitus loovad pikapäevärühmades head tingimused lapse isiksuse mõjustamiseks täiskasvanute ja lastekollektiivi poolt, samuti mõjustab see perekondliku kasvatus sisu ja iseloomu. See soodustab õppe-dukuse tõusu, õpilaste üldist arengut ning samal ajal vähendab tunduvalt laste järelevalvetust ja kuritegevust.

Kuigi meie maal on palju pedagoogilisi kollektiive, kes korraldavad õppe-kasvatustööd väga kõrgel tasemel, näitab praktika analüüs, et on veel pikapäevärühmi ja -koole, kus esineb nii õppe-kasvatustöös kui õpilaste tervise tagamisel tõsiseid puudusi.

Väheefektiivselt lahendatakse õpilaste iseseisvuse ja initsiatiivi arendamise ülesandeid. Halvasti ja läbimõtlematult on organiseeritud töökasvatuse, lubamatult vähe pööratakse tähelepanu tervistavale kehakultuuri- ja sporditööle lastega, samuti mängulise tegevuse organiseerimisele. Pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid ei arvesta laste suurt haaratust pikapäevärühmadesse, mistõttu nende rühmade õpilased jäävad lasteorganisatsioonide tööst sageli kõrvale. Õppekasvatustöö korraldamisel loetakse pahatihti formalism, sageli võib kohata organiseerimatust, hoolimatust. Õpetajate ja kasvatajate vastutustundetus kujundab õpilastes vastukaaluna passiivsust.

On kujunenud välja teatav töökasvatuse paraadlikkus — viiakse läbi hulgaliselt vestlusi, kohtumisi tööeesrindlastega, ekskursioone, kuid õpilaste oma tööd ja vastutust selle eest on vähe. Nõrgalt kontrollivad ja abistavad pikapäevärühmi koolide juhtkonnad ja haridusosakonnad.

Nende ja teistegi mõtetega juhatas NSV Liidu haridusministri asetäitja F. Štokalo sisse Tšerkassõs toimunud II üleliidulise teaduslik-praktilise konverentsi «Pikapäevärühmad ja õpilaste tervis». Konverents oli korraldatud kokkuvõtete tegemiseks saavutatust ning uute sihtide seadmiseks. Konverentsi põhiküsimusteks olid õpilaste tervise tagamine ja tugevdamine ning sellega kaasnevad probleemid. Siit ka põhjus, miks konverentsi organiseerisid NSV Liidu Haridusministeerium, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia, NSV Liidu Tervishoiu Ministeerium, Ukraina NSV Haridusministeerium.

Planeeritud oli 40 ettekannet teadlastelt, haridusjuhtidelt, koolijuhtidelt, kasvatajatelt. Valdavas osas ettekannetes kajastusid PPR hügieeni, arstliku kontrolli ja kehalise kasvatuse probleeme.

Pikapäevärühmade hügieenialastest ja meditsiinilis-pedagoogilistest ettekannetest jäi kõlama mure õpilaste tervise pärast. Leiti, et ainult õige režiimi järgimine ja sisukas töö tagavad laste tervise tugevnemise. Eksperimentaalselt on Moskva koolide baasil välja selgitatud, et õppeaasta lõpuks halvenes tervislik seisund pikapäevärühmades 10 protsendil õpilastest, teistel õpilastel aga 25 protsenti (G. Filonov).

L. Berežkov väitis, et 44 protsendil 1.—3. klassi õpilastest esineb neurasteenilise tundemärke. Ka lühinägelikkus selles eas suureneb — 1. klassis 5 protsenti õpilastest, 3. klassis juba 15 protsenti. Uuringute alusel järeldati, et 50 protsenti haigusi selleaastel lastel on tingitud sümptomaatilise närvisüsteemi häiretest. NSV Liidu Tervishoiu Ministeeriumi Laste ja Noorukite Hügieeni TUI uurimuste põhjal võib väita, et neid haigusnähte võib nooremas koolieas edukalt vältida õige liikumisrežiimi rakendamisega, võimlemisharjutuste ja regulaarse ujumisega. Unustada ei tohi ka karastamist.

Oluline laste tervise säilitamisel ja tugevdamisel on võimaldada 6-aastastel, 1. ja 2. klassi ja nõrgatervislikel õpilastel päevane uinak. Selleks

on tingimused loodud vaid 10 protsendil koolidest, mida tuleb lubamatuks pidada. Kuigi osal koolidel on teatav ruumide defitsiit, sõltub magamistingimuste loomine siiski eelkõige kooli juhtkonna heast tahtest. Võib ju vastava sisustuse abil teha universaalruumid (magala-mängutuba). Head eeskuju pakuvad Krimmi koolid. Nendes ruumides tuleb luua õdus, kodustele tingimustele maksimaalselt lähedane miljöö, kus laps tunneb end vabalt ja puhkab hästi.

Senisest suuremat tähelepanu tuleb pöörata õpilastes sanitaarkultuuri kasvatamisele ja selleks vajalike tingimuste loomisele.

Reas ettekannetes pöörati suurt tähelepanu **toitlustamise** probleemidele. Paljudes koolides saavad õpilased vaid üks kord päevas sooja toitu. Samas on laialt levinud kogemus, kus õpilased saavad sooja toitu tasuta 2 korda päevas kokkuleppel kohalike organitega kolhooside-sovhooside-ettevõtete eraldiste arvel. Laste toitlustamisel tuleks jälgida, et

- toiduratsioon oleks diferentseeritud vanusegruppide järgi;
- toidu sortiment oleks mitmekesine;
- toidu kalorsus vastaks nõuetele;
- toiduainete kulinaarne töötlus vastaks nõuetele;
- jälgitaks rangelt toidurežiimi.

Konverentsil rõhutati, et tervishoiuorganid ei pööra veel küllaldast tähelepanu PPR meditsiinilisele järelevalvele, mistõttu mõnedes kohtades täheldatakse laste suuremat haigestumust kui tavalistes klassides. Seni arvestatakse vähe üksikute õpilaste tervislikku seisundit ja vajadust luua neile eritingimused (dieettoitlustamine, puhkerežiim jne.).

Senisest rohkem peaks koolide meditsiinitöötajad tegelema vaatlusaluse kontingendi (PPR) tervisliku seisundi analüüsiga ja üldistamisega, päevarežiimi täitmise kontrollimisega.

Tähtis koht konverentsil oli **massilise tervistaliku kehakultuuri- ja sporditööga** seonduvatel probleemidel. Pikkade ettekandega selles küsimuses esines NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresident A. Hripkova. Jäi kõlama mõte, et ei ole ilmselt küllalt tõsiselt mõistetud hüpodünaamia ohtu lapse organismi arengule. Üks kehalise kasvatuse tund päevas suudab kompenseerida lapse liikumisvajadusest kuni 40 protsenti. Osaline kompensatsioon 18—20 protsendi piires saavutatakse spontaansel liikumisaktiivsusega. Spordikoolis käib aga väike osa õpilastest.

Laps peaks päevas tegelema vähemalt kaks tundi organiseeritud aktiivse liikumisega, nädalas seega 14 tunni ümber. Praegustes tingimustes kaetakse sellest 5—7 tunni piires. Millega siis kompenseerida sellist liikumisvaegust ning tagada õpilaste töövõime taastumine ja areng? Need allikad on

- võimlemine enne tunde;
- kehakultuuriminutid ja -pausid õppetundides, tööülesannete täitmisel;
- nn. mängu- või organiseeritud vahetunnid;
- igapäevane kehakultuuritund rühmas (nimetatatakse ka sporditund);
- massiline sporditöö;



□ kehakultuurielementide kasutamine jalutus- käikudel ja ühiskondlikult kasuliku töö ajal.

Kooli pedagoogiline kollektiiv kohtub aastas 19—20 korda arutamaks kooliprobleeme, kuid õpilaste tervise, nende kehalise arengu küsimusi vaetakse paremal juhul vaid 1—2 korda aastas. See näitab koolijuhtide tegelikku suhtumist nendesse probleemidesse. Õpilaste tervise huvides tuleb seda praktikat kardinaalselt muuta.

Pakutud ettepanekute seast kehakultuuritöö parandamiseks võib esile tuua järgmisi:

□ iga koolinoor peaks tegelema ühes spordisektsioonis või -ringis;

□ kehakultuuritegevuse organiseerimisele tuleks laialdasemalt kaasa tömmata šeffe, vilistlasi, vanemate klasside õpilasi;

□ kehakultuuri- ja sporditöö küsimused peaksid senisest enam olema kooli komsomolikomitee huviobjekt;

□ laiendada kehakultuurialast propagandat koolis ja väljaspool seda;

□ korraldada seminare kooli pedagoogilisele kollektiivile ja lektoriume lastevanematele;

□ kehalise kasvatus tunde ei tohi asendada teiste ainete tundidega.

Seni on pööratud väga vähe tähelepanu uurimistöödele PPR kehalise kasvatuse alal, hoopiski on aga tähelepanu sfäärist välja jäänud töö nõrgatervislike ja alaarenguga lastega.

Konverentsi põhiküsimuste kõrval leidis ettekannetes kajastamist hulk teisi, PPR tööd mõjustavaid probleeme. Ühe olulisemana tõusetus **kaadriprobleem**.

NSV Liidus on praegu 262 000 kasvatajat. Enamik neist töötab hästi, suure kohuse- ja vastutus-tundega. Kuid kahjuks on küllalt palju neid, kes teevad oma tööd halvasti, oskamatult, vastutus-tundetult, kelle tõttu jääb oodatud efekt saavutamata. Peamisteks puudusteks selles küsimuses loeti

□ kaadri ebaõiget valikut ja paigutust;

□ ettevalmistuse puudumist tööks pikapäeva-rühmades;

□ töökogemuste vähest üldistamist;

□ kvalifikatsiooni tõstmise süsteemi puudumist.

Kasvatajad ja õpetajad ei tööta võrdsetes tingimustes. Kasvataja töö võrreldes õpetajaga on tunduvalt mitmekesisem, keerukam, vastutusrik-kam. Seetõttu soovitati koolide juhtkondadel koos šeffidega leida rohkem võimalusi kasvataja-töö materiaalseks stimuleerimiseks.

F. Štökalo pidas vajalikuks suurendada tunduvalt pedagoogiliste instituutide osa kasvatajate kaadri ettevalmistamisel peamiselt liiterialade avamise kaudu. Praegustes kõrgkooliõpikutes pole sõnagi pikapäevärühmadest, ent on vaja koheselt üliõpilased kurssi viia PPR töö põhi-küsimustega. Mitmetes pedagoogilistes õppe-asutustes on juba sisse viidud peaaegu kõigile pedagoogilistele erialadele vastavasisulised erikursused, Permi Pedagoogiline Instituut korral-dab ka pedagoogilist praktikat pikapäevärühma-des.

Suurt rõhku tuleb panna pikapäevärühmades tegelevate pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmise

süsteemi loomisele. Häid kogemusi sel alal on saavutanud Tšerkassõ oblasti Õpetajate Täiendus-instituut, kus süsteemikindlalt eriprogrammide alusel viiakse läbi kursusi pikapäevärühmades töötavatele kasvatajatele ja aineõpetajatele. Peeti vajalikuks tõsta täiendusinstituutide osa metoodi-lise keskusena.

Reas ettekannetes rõhutati laste **mängulise tegevuse** parema organiseerimise vajadust. On ju mäng lapse igakülgse arengu allikas ja ette-valmistus tööks, kui sellega kaasneb vabadus, meeldivus, huvitatud. Mäng pakub võimaluse lapsel lühikese ajaga oma võimeid avaldada. See on suurepärase vaheldus õpitoole.

Olemasoleva kogemuse alusel on tekkinud va-jadus välja töötada mängulise tegevuse süsteem. Selleks tuleb aga luua vastav materiaalne baas. Koolil peaksid olema mänguväljakud, võimlemis-linnakud, mitmekesised mängukogud, seinamängud, atraktsioonid. Siinjuures tõstatati küsi-mus kooli spordiinventari ja mängukogudega tsentraliseeritud varustamise vajadusest. Selles on palju õppida Moskva kogemustest. Moskva koolid saavad igal aastal šeffettevõtelt 1,5 mil-jonit rubla PPR töö parandamiseks, materiaalse õppebaasi tugevdamiseks. Seal on ka huvita-valt organiseeritud kasvatajate metoodiline enesetäiendamine ja koolijuhtide harimine nen-des küsimustes.

Mitmetes ettekannetes rõhutati õpilaste **töö-kasvatuse** parema organiseerimise vajadust. Pee-takse oluliseks, et lapsed peavad töötama, looma oma kätega. Vaid hästi organiseeritud, eesmärgi-kindel töö annab kasvatus efekti. Avaldati arva-must, et linnalastele sobiks jõukohane töö teenidussfääris, samas leiti, et maakohas 7.—8. kl. õpi-lastel koondamine PPR-i alati ei õigusta end, sest neil tuleks pärast kooli töötada.

Töökasvatuse organiseerimises on häid koge-musi Ukraina ja Moldaavia NSV-s. Hoollitsetakse roheline võõndi eest, kasvatatakse küülikuid, abistatakse kodumajandit jm.

Mitmetes ettekannetes oli juttu ka pikapäeva-rühmade **komplekteerimisest**. Mõned koolid lähevad kohustuslikult üle pikapäevarežiimile, rühmad moodustatakse sageli elanikkonna vaja-dusi ja materiaalse baasi olemasolu arvestamata. Teiselt poolt ei ilmuta haridusosakonnad ega koo-lide juhtkonnad küllaldast initsiatiivi ega huvi vastava baasi loomiseks, rajooni võimaluste ära-kasutamiseks nimetatud eesmärgil.

Märgiti, et paljudes Eesti NSV ja Tadžiki NSV koolides pole viimase 10 aasta jooksul üldse avatud pikapäevärühmi.

Pikapäevakooli moodustamist silmas pidades peetakse otstarbekaks klassrühmade komplek-teerimist, seda ka spordi- ja kunstiklasside baasil. Mitu esinejat, sealhulgas meedikud, tõestasid vajadust lugeda rühma täituvuseks 25—30 õpi-last. Sellekohase esildise on NSV Liidu Hari-dusministeerium ka NSV Liidu Ministrite Nõu-kogule teinud.

Kõikjal on osutunud nõrgaks lüliks **ettevalmis-tustund**, õpilaste iseseisva töö organiseerimine. Ettevalmistustunnis prevaleeruvad sageli õppe-tunnile omased meetodid, ei püüta arendada õpilaste iseseisvust ja nende tunnetusaktiivsust,

ei arvestata individuaalse lähenemise vajadust.

Leiti, et täiustada tuleb ettevalmistustunni meetodikat, tähelepanu pöörata õppeülesannete täitmise järjekorrale, õppematerjali doseerimisele ja sellele, et koduülesannete täitmiseks kuluv aeg ei ületaks lubatud piire. Eriti oluline on õpetada lapsi iseseisvalt töötama, õpetada enesekontrolli oskusi, õppimiskultuuri. Kasvataja peab mõtlema ka sellele, kuidas diferentseeritult lähendada õpilastele, kuidas kasutada õpilaskonsultante, kuidas stimuleerida õpilaste tööd.

**Vaba aja sisustamiseks** pikapäevarühmas tuleb kasvatajatel ära teha suur töö süsteemi väljakujundamiseks, sest tegevus haarab paljusid lapsi, ja seda rea kooliväliste asutuste, šeffide ja oma kooli õpetajate kaasabil. See eeldab oma töö tärpset korraldamist.

Peetakse vajalikuks luua koolides suur huvialaringide ja spordisektsioonide võrk, pöörates erilist tähelepanu tegelemisele tehnilise ja kunstilise loomingu, kehakultuuri ja spordiga. Selleks tuleks laiendasemalt kasutada kooliväliste asutuste ja šeffitevõtete abi.

Kuivõrd valmistatakse ette 6-aastaste laste koolikohustust alates järgmisest viisaastakust, laiendatakse sellealast eksperimenti tunduvalt. See kontingent lapsi hakkab suures osas kasutama PPR võimalusi. Seepärast arutati ka tervise tagamise küsimusi 6-aastastele pikapäevarühma tingimustes.

6-aastastele peab lähenemine olema eriline. Neile peavad olema tagatud suurepärased võimalused puhkamiseks, õppimiseks, mängimiseks. Eriti tuleb jälgida krooniliste haigustega lapsi — paljudel juhtudel on otstarbekam jätta laps veel aastaks lasteaeda, kus tingimused on soodsamad.

Rõhutati, et päevarežiimi eeskujulik korraldamine on 6-aastastele eriti vajalik. Ebaõige režiim kutsus esile laste kehakaalu vähenemise, nende psüühilise tervise halvenemise. O. Losseva andmetel täheldati uuritud 6-aastastel ebaõige režiimi tagajärjel 92 protsendil kehakaalu vähenemist, 25 protsendil hemoglobiini vähenemist ja 45 protsendil psüühilise tervise halvenemist.

Õppetunni (kaasa arvatud kehakultuuritund) kestus on 35 minutit, kusjuures õppetundi lülitub tingimata kehakultuuriminut. 6-aastastele soovistatakse korraldada õppeveerandis ühenädalane vaheaeg.

Uni, korralik toit, otstarbekas õpikoormus — see on 6-aastaste eduka töö ja tervise tagatis.

Sõlmküsimuseks peetakse antud momendil **diktikat**, selle uurimist ja täiustamist pikapäevarühma tingimuste jaoks. Õpetamise efektiivsust tõstes oleks võimalik lühendada õppeaega. Konverentsil avaldati mõtteid vajadusest muuta neljapäev vähemkoormatud päevaks. Sellealaseid uurimistöid tehakse meil vähe. Rõhutati, et pikapäevarühmade töö uurimisel peavad suuremat abi osutama pedagoogilised kõrgkoolid.

Juttu oli ka nn. kool-kompleksidest kui ühest uuest suunast. Leiti, et seda ei tule vaadelda mitte uue õppevormina, küll aga soodsate tingimuste korral ühe võimalusena õppe-kasvatustööd paremini organiseerida. Nii nagu täispäevakooligi

puhul, on ka see variant esialgu vaid katseline, eksperimentaalne. Ka terminid pole veel täisõigustesse astunud. Avaldati veendumust, et kohalikud partei- ja nõukogude organid koos šeffitevõtete abiga aitavad igakülgsest kaasa pikapäevarühmade ja -koolide edasiarendamisele.

Konverentsist osavõtjatel oli võimalus tutvuda tööga mitmete koolide pikapäevarühmades ja pikapäevakoolides. Neis oli võimalik veel kord kogeda selle töö kogu eripalgelisust ja sisukust. Meeldivalt üllatas neis koolides kasvatajate õppe-metoodilise töö hea tase, selle organiseeritud järjepidevus, mida võib vaadelda kui hea töö etaloni.

Konverentsil võeti vastu soovitusel koolide pedagoogilistele kollektiividele, rahvahariduse ja tervishoiuorganitele ning liiduvabariikide haridusministeeriumidele, kus muu hulgas peeti vajalikuks laiendada pikapäevarühmade ja -koolide tööd käsitlevaid publikatsioone.

## MEILT JA MUJALT

□ Uhta Pioneeride ja Koolinoorte Palee pioneriaktiivi koolis töötab noorte kirjasaatjate ring. Selles osaleb linna kõigi koolide pioneere, kes on hästi kursis pioneriorganisatsioonide eluga. Noorkorrespondentide õppeplaanis on kohtumised Uhta vanimate kommunistide ja kommunistliku töö eesrindlastega, linna ajaloo ja töötraditsioonide tundmaõppimine. Kuuldust kirjutavad lapsed kooli seinalehtedes ning Pioneeride ja Koolinoorte Palee väljaannetes. Parimad noorte kirjutised ilmuvad linna ajalehes «Uhta».

□ Leedu NSV botaanikaõpetajad, noorte loodusesõprade ringide juhendajad, võtsid hiljuti lugeda ebatavalist raamatut. Väljaande koostasid vabariigi Teaduste Akadeemia Botaanika Instituudi teadlased ja see on adresseeritud nii kooliõpetajatele kui ka õpilastele, kutsudes neid üles kaitse alla võtma 250 taimeliiki, mida ähvardab hävimine.

Õpetajad ja noored loodusesõbrad reageerisid teadlaste üleskutsule operatiivselt. Õpilased on hakanud tundma õppima Punasesse raamatusse kantud taimi, määrama kindlaks paikkondi, mida muuta pioneeride hoole all olevateks koduvabariigi taimeharulduste kaitsealadeks.

□ Novosibirski Keskrajooni kino «Pioneer» juures tegutseb selle rajooni vanemate klasside õpilaste kinoklubi. Seal vesteldakse noori huvitavatel teemadel, vaieldakse, kuulatakse eriteadlaste arvamusi. Programmis on sellised teemad, nagu «Nooruki käitumiskultuur», «Kõnelus lemmikelukutsest», «Noorena pea silmas moodi», «Ohtlik samm» (alkoholi mõjust nooruki organismile), «Alaerialise vaba aeg» jne. Klubis käivad külas õpetajad, arstid, juristid, moekunstnikud. Vestlusi illustreeritakse dokumentaal- või kunstiliste filmidega.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Rosenthali efekt

PEETER KREITZBERG

1968. aastal ilmus R. Rosenthali ja L. Jacobsoni raamat «Pygmalion in the Classroom» (5). Nimetatud raamatus esitatakse viimase aja intrigeerivamaid ja huvitavamaid uurimistulemusi pedagoogika valdkonnas, mille tähendus ületab tunduvalt pedagoogika raamid. R. Rosenthali ja L. Jacobsoni töö on põhjustanud ulatusliku diskussiooni ja terve laaviini uusi eksperimentaaluringuid (vt. 1). Käesoleva kirjutise eesmärk on tutvustada nimetatud autorite tööd ja pedagoogilisi järeldusi, mis sellest tulenevad.

Probleem, millest juttu tuleb, hõlmab kogu inimestevahelise suhtlemise valdkonna. Igapäevases inimestevahelises suhtlemises etendavad olulist osa vastastikused ootused üksteise tegevuse ja selle resultaaside suhtes. Meie ootused teiste inimeste suhtes võivad sageli osutada nende käitumist realselt määravaks faktoriks. Kui me arvame kellestki, et ta on hea ja tore inimene, siis suhtume temasse juba esimesel kohtumisel teatud (antud juhul positiivse) eelarvamusega, hoiakuga ja enamasti see inimene käitubki meeldivalt. Samuti realiseerub tihti vastupidine juhtum: meie ootus teatud suhtlemispartneri

suhtes ei ole eriti hea ja inimese käitumine vastabki sellele ootusele. Siit teeme sageli järelduse: vaat kui õigesti oskan ma inimesi läbi näha ja hinnata. On aga teine võimalus asja seletada. Ootus või ennustus teise inimese käitumise suhtes realiseerub seetõttu, et selline ennustus on meie endi poolt tehtud ja kujundab meie endi käitumist suhtlemispartneriga. Ootus, mis küllaltki komplitseeritud kanaleid pidi kandub üle suhtlemispartnerini, hakkab tema käitumist mõjutama ootuse suunas (teatud hüpnoosi moment!?).

Edasi R. Rosenthali ja L. Jacobsoni katsete juurde. 60. aastate keskel tehti järgmine eksperiment. Selleks valiti 650 õpilasega Oake'i linna algkool (Public Elementary School), kus lapsed õpivad 1.—6. klassini. Nimetatud koolis õpivad USA elanikkonna nn. madalama kihi esindajate lapsed. Ligikaudu 1/6 lastest on mehhiklased, kelle edasijõudmine on üldiselt vilets. Õpilased on algusest peale jaotatud 3 paralleelsesse jõudlusklassi lugemisoskuse alusel. Erinevused paralleelsete jõudlusklasside vahel õppimise vältel pigem suurenevad kui vähenevad. Siit probleem, kas mitte õpetajad ise ei ole üks erinevuste süvenemise põhjusi. Kõigi õpilastega korraldati õppeaasta algul teatud intelligentsitest. Õpetajatele (18 õpetajat) serveeriti asja nii, et test võimaldab ennustada peatset intellektuaalse arengu kiirenemist. Igale õpetajale teatati nende klassist 20% õpilaste nimed, kes õppeaasta lõpuks peaksid näitama eriti suurt intellektuaalset progressi. Tegelikult oli nimetatud 20% õpilastest välja valitud juhusliku väljavõtte alusel. Eksperiment vältas 2 aastat. Esimesel aastal olid laste õpetajateks õpetajad, kellele oli teatatud «maagiliste» õpilaste nimed. Järgmisel aastal õpetasid aga juba uued õpetajad, kellele selline informatsioon puudus.

8 kuud pärast algtestimist korraldati teistkordne testimine. Selgus, et «maagilised» õpilased saavutasid tõepoolest märksa suurema juurdekasvu IQ järgi kui ülejäänud, kelle nimised õpetajatele ei nimetatud. Muutus õpetaja ootustes viis reaalsele muutustele õpilaste tegevuse resultaatides. Eriti tugev ootuse-efekt (expectancy-effect) ilmnes 1. ja 2. klassis. Järgmisel õppeaastal «maagilised õpilased» kaotasid oma ootuse eelised (uus õpetaja!), kuid edumaa säilis. Siin ilmnes aga erinevus nooremate õpilaste (1., 2. klass) ja vanemate õpilaste (5., 6. klass) vahel. Nooremate õpilaste IQ tasemed peaaegu võrdsustasid, kuigi just siin saavutati algul kõige suuremad erinevused. Vanemad «maagilised» õpilased, kes algul nii suurt edumaad ei saavutanud, säilitasid selle. Arvatakse, et nooremad õpilased vajavad igasuguse tegevuse ja selle taseme fikseerumiseks rohkem kontakte, nad on kergemini nii ühes kui teises suunas mõjutatavad. Vanemad õpilased on suutelised muutusi oma tegevuses ka automaatselt säilitama, vähemalt paremini kui nooremad. Kõik see realiseerus peale tühistate erinevuste võrdselt nii poiste kui ka tütarlaste juures.

Need on lühidalt tulemused, mis saadi Oake'i algkooli eksperimendis. Kerkib küsimus, kuidas saadud tulemusi seletada. Esimene võimalik seletus: äkki toimus «maagiliste õpilaste» arengu kiirenemine ülejäänute arvel. Õpetajad osutavad väljavalitud lastele lihtsalt suuremat tähelepanu. Selgus siiski, et õpetajad pühendasid kontaktidele «maagiliste õpilastega» pigem vähem tähelepanu kui ülejäänutele. Lisaks sellele selgus, et nendes klassides, kus saavutati kõige suurem ootuse efekt, s. t. kus «maagilised õpilased» saavutasid kõige suurema nihke IQ järgi, saavutasid ka ülejäänud õpilased võrreldes teiste klassidega suurema nihke. Kõige üldisemas plaanis võiks oletada, et ootus, mis õpetajal on õpilaste suhtes, kandub teatud suhtlemismärkide abil edasi ka õpilasteni. Erinev ootus eri õpilaste suhtes kujundab nendega erineva suhtlemisstiili, mis võimaldabki avaldada erinevat mõju arengule. Olgu aga ette öeldud, et kuni viimase ajani ei ole õnnestunud päris täpselt fikseerida õpetaja suhtlemiserinevusi «maagiliste» ja ülejäänud õpilastega, mis kirjeldaksid nende arenguerinevusi. Tegemist on ilmselt väga keerulise ja nüanssirikka mõjutamisprotsessiga. Mõningaid konkreetseid seletusvariantide võiksid pakkuda uurimused teistes uurimisvaldkondades.

Kõigepealt tuleb märkida, et palju on tehtud analoogilisi katseid loomade õpetamisel. Üks eksperimentidest oli järgmine. Eksperimentaatoritele tehti ülesandeks õpetada rotte läbima T-kujulist labürinti. Eksperimentaatorid jaotati kahte rühma. Ühtedele anti rotid, kelle kohta teatati, et nad on väga võimekad õppima labürinti läbima. Teisele grupile eksperimentaatoritele teatati vastupidi, et rotid, kellega nad tööle hakkavad, on halvasti õpetatavad. Tegelikult olid mõlemad rottide grupid koostatud juhusliku väljavõtte alusel ja polnud varem õpetatud labürinti läbima. Eksperimendi tulemusena selguski, et rotid, kelle kohta anti informatsioon, et nad on võimekad, tulid tõepoolest labürinti läbimisega märksa paremini toime. Kuidas siis taolistes katsetes eksperimentaatorite ootus saab loomade käitumise regulaatoriks? Katsetes osalenud eksperimentaatorid on hiljem väitnud, et neile tundub, nagu oleksid nad kohelnud «võimekaid» märksa sõbralikumalt ja entusiastlikumalt.

Loomi, kelle suhtes eksperimentaatorite ootused on kõrgemad, jälgitakse viimaste poolt nende endi arvates õpetamise ajal märksa sihikindlamalt, püsivamalt. Käitumise hoolikam vaatlus võimaldab

- kiiremini otsustada käitumise korrektsuse üle ning selle korrigeerimise õigeaegselt,
- korrektse käitumise kiiremat kinnistamist (tunnustamist).

«Maagiliste» õpilastega võib sama olla. Nende õiged vastused võivad saada kohese tunnustamise osaliseks, sest õpilast on sihikindlamalt jälgitud. Samuti ollakse valmis

neid positiivselt ergutama, sest õpetajate ootus on juba ette seotud õigete vastustega. Lisaks eelnevale on võimalik, et õpetaja tunnustus leiab aset sobival kohal. Sageli on õpilaste vastused ebatäielikud või kaudsed. Õpetajal on kaks võimalust: kas pidada vastust õigeaks või mitte. Kui tegemist on «maagilise» õpilasega, siis õpetaja kaldub vastust õigeaks lugema ja õpilasele tunnustust avaldama. Sellega hoiab ta ülal ja parandab õpilase õppimismotivatsiooni. Motiveerib õpilasi pidevalt kaasa töötama.

Katsed psühholoogiliste eksperimentide valdkonnas näitavad, et eksperimentaatori varjatud ootused kanduvad edasi põhiliselt kuulmiskanali kaudu (hääle toon!), kuigi täielikult ei saa välistada ka visuaalset kanalit. Nimetatud küsimus vajab täpsemat uurimist. Nooremate õpilaste puhul arvatakse oluline koht olevat ka füüsilistel kontaktidel.

Lisaks eelöeldule on paljud uurimused näidanud, et eksami olukorras eksamineerija soojem käitumine eksamineeritava suhtes toob kaasa paremad vastused. Isegi kui kohtutakse esimest korda. Õpetaja soojem käitumine võib esineda ka «maagiliste» õpilaste suhtes, kuigi ei ole päris täpselt teada, milliste märkide abil.

R. Rosenthali ja L. Jacobsoni uurimistulemusi on püütud mitmesuguste meetoditega kontrollida. Paljudel juhtudel on saadud positiivne tulemus, kuid on ka töid, mis ei kinnita Rosenthali efekti. Kahjuks on suur osa vastuoludest uurimistulemustes seotud uurimismeetodika erinevuste ja vigadega (1). Mõnedes uurimustes on osutunud aeg, mille jooksul õpilaste arengut jälgiti seoses õpetajale sisendatud ootustega, ilmselt ebapiisavaks. On andmeid, et oluliste erinevuste ilmnemiseks õpilaste õpitulemustes on vaja vähemalt tervet õppeaastat. Lisaks sellele on viimasel ajal korraldatud mitmeid uurimusi õpetajate loomulike ootuste (s. t. õpetajal tegelikult olemasolevate, mitte aga uurijate poolt sisendatud ootuste) ja õpilaste õpiedukuse vahelise seose uurimiseks. Siin on selgunud veelgi ilmekamad seosed. Kõigest sellest tõstatub ka küllaltki tõsine metodoloogiline probleem: lihtsad korrelatiivsed seosed ei näita, kummal on suurem põhjuslik staatus: kas õpetaja ootused määravad õpilaste õpitulemused või õpilaste õpitulemused määravad õpetaja ootused.

Klassikaline vaatekoht antud küsimuses on selline, et õpetaja ootused ja hoiakud formeeruvad õpilaste tegevuse vaatluse alusel õpiülesannete täitmisel. Iseasi on muidugi nende adekvaatsus, mis sõltub õpetaja teenitusest ja analüüsivõimest.

R. Rosenthal ja L. Jacobson pakkusid aga välja alternatiivi: õpetaja erinevad ootused eri õpilaste tegevuse suhtes põhjustavad õpilaste erineva õpiülesannete täitmise, erineva arengutaseme. Veelgi enam, niivõrd, kuivõrd õpetajate ootused on formeerunud väheo-

liste sotsiaalsete, majanduslike ja rassiliste eelarvamuste baasil, on need ootused taunitavad (4).

W. D. Crano ja D. M. Mellon (1) seadsid eesmärgiks mõlemat alternatiivi kontrollida. Katseandmete kogumine vältas 4 aastat, haarates 72 klassikomplekti 4300 õpilasega Inglismaa ja Walesi algkoolides (Junior Elementary Schools). Tegemist oli longitudinaalse uurimisega, kus mõõtmisi alustati 1. klassis ja lõpetati 4. klassis. Kasutati küllaltki komplitseeritud uurimistehnikat, mille tutvustamiseks siinkohal pole ruumi.

Ühtlasi töid nimetatud uurijad sisse täiesti uudse momendi, võrreldes eelnevate uurimustega. Nimelt mõõtsid nad õpetajate juures kahte tüüpi ootusi. Esiteks mõõdeti õpetajate ootusi õpilaste sotsiaalsete oskuste ja hoiakute suhtes. Õpetajatele esitati sellised küsimused: kas õpilastel on positiivne hoiak koolitöö suhtes, kas õpilased tahavad viibida klassis, kas nad on sõnakuulelikud jne.

Teiseks, mõõdeti õpetajate ootusi õpilaste vahetu õpitegevuse suhtes: milline on laste potentsiaal aritmeetikas, lugemises, üldistes võimetes jne.

Olenevalt konkreetsest õpetaja ootuste ja õpilase õpitegevuse tüübist saadi ootuste ja õpitulemuste põhjusliku staatuse uurimisel üksteise suhtes erinevaid tulemusi. Mõnedel juhtudel determineerisid õpilaste õpitulemused õpetaja ootusi tugevamini kui ootused õpitulemusi, kuid enamik seoseid viitas Rosenthali efekti kinnitamise suunas: **õpetaja ootused determineerivad õpitulemusi tugevamini kui õpitulemused ootusi**. Kõige huvitavamaks järelduseks mainitud tööst võiks pidada seda, et õpetajate ootused õpilaste sotsiaalsete hoiakute suhtes määravad hoopis tugevamini õpilaste õpitulemusi kui ootused õpitulemuste endi suhtes. Et kõik eelnevad uurimused on ootuste ja õpitulemuste vahelist seost vaadanud hoopis kitsamalt (õpetajate ootused ainult õpilaste õpitegevuse suhtes), võib oletada, et enamikus töödes on Rosenthali efekt avanenud hoopis kitsamalt, kui ta tegelikult eksisteerib.

Tuleb veel rõhutada seda, et R. Rosenthal ja L. Jacobson püüdsid esmalt õpetajate ootusi muuta (vähemalt osa laste suhtes) ja näitasid, et ootuste **muutus** toob kaasa muutused lapse intellektuaalses tegevuses. Võib aga arvata, et olemasolevate hoiakute mõju on veelgi suurem.

Seega võiks viimati refereeritud uurimuse alusel öelda, et algkooli esimestes klassides määravad õpetaja ootused õpilaste sotsiaalsete hoiakute suhtes väga olulisel määral õpilaste õpiedukuse. Vahedel, mis tekivad eri õpilaste õpiedukuses õpetaja erinevate ootuste tõttu, on tendents jääda püsima ja isegi suurenedada.

Edasi jällegi probleem: millised võiksid olla konkreetsed mõjumehhanismid, mille kaudu õpetaja ootused ja hinnangud õpilaste sot-

siaalse sisuga hoiakute suhtes mõjutavad õpilaste õpitegevust, põhjustades küllaltki olulisi erinevusi. W. D. Crano ja P. M. Mellon püstitavad siin oma uurimuse alusel küllaltki huvitava hüpoteesi. Õpilane loob endale teatud reputatsiooni juba esimeses klassis. Õpetajate vahetusega kandub see õpetajatevahelise suhtlemise kaudu järgmistesse klassidesse. Võimalik ka, et õpetaja positiivsed ootused põhjustavad õpilasel positiivsema ja kindlama enesehinnangu (self-concept). Sellisel baasil on õpilasel suurem soov ja ka võimed järgmise õppeaasta ülesannete lahendamiseks. Ja kui see protsess kordub igal aastal, võivad õpilaste õpiedukuses ilmnedada küllaltki dramaatilised erinevused. Kuidas võiks aga antud asjade käik konkreetsemalt välja näha. Üks seletus peitub ajalise kestuse erinevuses õpilase-õpetaja vahelises interaktsioonis. Kui õpetaja arvab õpilasest, et sellel on positiivsem hoiak koolitöö suhtes ja ta võtab hea meelega osa klassis toimuvast tööst, siis pühendab ta meelsasti sellisele õpilasele suuremat tähelepanu ja kulutab tema peale rohkem energiat kui õpilaste peale, kelle hoiakud on halvemad ja kes põhjustavad õpetajale rohkem ebameeldivusi ning segadust klassis.

Seega õpetaja ootused õpilaste suhtes on täiesti reaalse ja paljude õpilaste jaoks dramaatilise mõjuga. Näiteks T. L. Good ja J. E. Brophy (2) viitavad uurimusele, kus selgub, et algklassiõpetajad, kes arvavad, et poisid on laisemad lugema õppima kui tüdrukud, enamasti oma töös saavutavadki sellise tulemuse. Näib olevat kindel alus väita, et paljude traditsiooniliselt nimetatavate õpiedukuse faktorite (õpilaste võimed, nende vanemate haridustase, õpetaja efektiivsus jne.) kõrval eksisteerib küllaltki olulisel kohal ka õpetajapoolne prognoos oma õpilaste õpiedukuse ja sotsiaalsete hoiakute suhtes. Õpetajad, kelle ootused on keskmisest kõrgemad, püüavad ka rohkem õpetada, ja õpetajad, kelle ootused on väiksemad, ka õpetavad vähem. Seda usus, et mis ma nende «lollidega» ikka peale hakkas. Ei tasu vaeva nähagi. Õpetajate sisemine rahulolu on seotud paljuski just nende isiklike ootuste täitumise või mitte täitumisega.

USA uurija McKennon väidab, et kui me teatud intelligentsi tasemega õpilaselt ei oota head õpiülesande täitmist ja kui me selle ootuse talle ka teatavaks teeme, siis tõenäosus õpiülesande heaks täitmiseks on viidud miinimumini. Õpilased suudavad harva ületada õpetaja ootusi.

Teatud ootused õpilaste tegevuse ja selle tulemuste suhtes formeeruvad õpetajal juba üsna varakult. Sageli isegi enne õpetamist. Siin mängivad oma osa õpilaste välimus, nende vanemate haridustase jpm. Eriti teravalt tõstatub see probleem USA-s (õpilaste nahavärv!), kuid kahtlemata on tal ka üleüldine tähendus. Mainitud seoses ei ole ka võimatu, et paljudel juhtudel on madala ootuse kujun-

dajateks mitmesugused uurimistulemused pedagoogikas, mis fikseerivad edasijõudmatust põhjustavaid faktoreid. Kui õpetaja puutub kokku ebasoodsast arengukeskkonnast pärit lapsega, siis ta võib väga kergesti kujundada tema suhtes madalad ootused ja sellega süvendada mahajäämust.

Analoogiline probleem eksisteerib nähtavasti paljudes inimestevahelistes suhtlemisituatsioonides. Näiteks abielu. On üldlevinud seisukoht (statistiliselt tõestatud), et abielu õnnestumise üks aluseid on abikaasade ligilähedane hariduslik võrdsus. On palju abielusid, kus see nii ei ole. Ja kui seda abielu tegelikult ei segakski haridustaseme erinevus, siis teatud negatiivne prognoos ühe või mõlema abielupoole peas hakkab realselt mõjutama nende vastastikust suhtlemist: umbusk, käegalöömine lahkkelide puhul — tal on kõrgem(madalam) haridus, ega me nagunii oma suhteid korda saa.

Samamoodi võib toimida ka prognoos abielulahutuste kasvu kohta. Peale prognoosi teatavaks tegemist formeerub paljudel teatud negatiivne ootus, mis võib oluliselt mõjutada ka nende käitumist. On nähtavasti olemas erinevused avalikult prognoositud ja prognoosimatute nähtuste vahel. Arvatavasti perekonna järkjärgulise lagunemise protsess toimub avaliku prognoosi olukorras lihtsalt kiiremini.

Seega võivad paljud taolised sotsiaalteaduste andmed saada aluseks mitte ainult soodsate, vaid ka ebasoodsate ootuste formeerumisele inimeste teadvuses ja edasi nende käitumise ning saatuse kujunemisel.

Peale Rosenthali efekti on teada üsna analoogilised efektid tööstusliku tootmise valdkonnas — Hawthorne'i efekt, ja meditsiinis Placebo efekt.

Kõigepealt Hawthorne'i efekt. Belli telefonifirmas uuriti 20. aastatel mitmesuguste töötingimuste mõju töö produktiivsusele. Üks esimesi katseid tehti uurimaks töökoha valgustatuse mõju töö produktiivsusele. Järeldused olid üsnagi ootamatud. Niipea, kui valgustust muudeti, töötulemused paranesid. Kuid paranemise efekt seostus mitte niivõrd valgustuse parandamisega, kui lihtsalt selle muutmise faktiga. Seda laadi tulemusi on teisigi. Hawthorne'i efekti interpreteeritakse mitmeti. Ühed arvavad, et sageli toimivad igasugustes uuendusprogrammides sellised faktorid, mis põhjustavad efektiivseid muutusi, mida ei ole aga suudetud ette näha. Samuti võib selliseid efekte seletada ka teaduslikkuse oreooliga, mis viib muutustele. Üks võimalik seletus on selles, et töölistel tekkis seoses teaduslikkuse oreooliga ootus töötingimuste paranemise ja töö produktiivsuse kasvu suhtes.

Analoogilist efekti meditsiini valdkonnas nimetatakse Placebo efektiks. Arsti prognoos haige tervenemise suhtes ühe või teise meetme abil mängib olulist osa tegelikul tervenemisel. See viib haige sellisele kohtlemisele, mis aval-

dab lõppkokkuvõttes tervendavat toimet.

Mitmete autorite arvates seisneb ravimise parim strateegia arsti jaoks selles, et ravida haigeid niipalju kui võimalik kõige uuemate rohtudega, kuni nad omavad veel ravivat toimet, kuni nad on uued. Kõik see viitab teatud mittespetsiifilistele faktoritele ravimises, mida nimetataksegi kokkuvõtlikult Placebo efektiks.

R. Rosenthali ja L. Jacobsoni katsetest lähtudes on isegi üles tõstetud sotsiaalteaduste andmete objektiivsuse probleem (3). M. Martin arvab, et psühholoogiliste eksperimentide tulemused võivad enamikus olla moonutatud Rosenthali efekti poolt. Eksperimentaatori ootused mõjutavad eksperimendi tulemusi. See tähendab aga, et teadusliku uurimistöö tulemuste eksperimentaalne kontrollitavus ei ole objektiivsuse piisav garantii. Nii algsetes kui ka kontrollkatsetes võib toimida Rosenthali efekt, kusjuures samas suunas. See muidugi ei tähenda M. Martini arvates, et käitumisteadustes oleks objektiivsust võimatu saavutada. Lihtsalt eksperimendi kordamise võimalus ei ole piisav tagatis objektiivsuse kontrolliks.

R. Rosenthal ja teised on pakkunud välja mitmesuguseid strateegiaid, kuidas probleemi jagu saada:

□ Igale eksperimenteerijale tuleks anda vähe katsealuseid, et tal ei oleks võimalust neid eksperimenteerimise käigus oma tahte suunas mõjutada. Peale selle võivad eri eksperimentaatorid oma mõnevõrra erinevate ootustega tasakaalustada vead.

□ Kui võimalik, tuleks uurida iga eksperimentaatori põhjustatud moonutusi juba enne eksperimenti ja hiljem eksperimendi tulemus korrigeerida sellest lähtudes.

□ Välistada eksperimenteeritavate erinev kohtlemine eksperimenteerijate poolt. Standardiseerida kontaktid. Instruksioonid võtta näiteks videomagnetofonile. Eksperimentaalja kontrollgrupid saavad instruksioonid teerist. Eksperimentaatori mõju edasiseks vähendamiseks võib lasta eksperimenteeritaval endil vastused registreerida.

## Kirjandus

1. Crano, W. D. and Mellon, P. M. Causal Influence of Teacher's Expectations on Children's Academic Performance: A Cross-Lagged Panel Analysis. — «Journal of Educational Psychology», 1978, vol. 70, № 1, pp. 39—49.
2. Good, T. L. and Brophy, J. E. Looking in Classrooms. N. Y., 1976.
3. Martin, M. The Philosophical Importance of the Rosenthal Effect. — «Journal of Theory of Social Behaviour», 1976, vol. 7, № 1, pp. 81—97.
4. Rist, R. C. Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. — «Harvard Educational Review», 1970, vol. 40, № 3, pp. 411—451.
5. Rosenthal, R. and Jacobson, L. Pygmalion in the Classroom. N. Y., 1968.

## Polütehnilise suunitluse tugevdamine üldhariduskooli programmides

### HALJAND OKSA

Suurenenud nõuded noorte tööks ettevalmistamisel ja teadliku kutsevaliku tagamisel kohustusliku keskkariduse tingimustes nõuavad kõikide õppeainete polütehnilise suunitluse tugevdamist. Koos õpilaste mitmekülgse tööalase ettevalmistamisega aitab iga õppeaine ühel või teisel määral tutvustada teoorias ja praktikas sotsialistliku tootmise põhiharusid, nüüdisaja tehnikat ja tehnoloogiat, ökonoomika ja töö organiseerimise küsimusi.

Elkõige puudutab see uusi 9.—11. klassi tööõpetuse programme. Neis programmides lahendatakse õpilaste polütehnilise ettevalmistamise ülesanded eelkõige uue osa «**Õpetamisel ja töötegevuses kujundatavate teadmiste, oskuste ja vilumuste loetelu**» esitamisega. Selles loetelus esitatud teadmised, oskused ja vilumused võimaldavad vältida kitsast professionalismi ja loovad laialdase aluse noorte üldtehniliseks ettevalmistamiseks.

**Tööõpetuse tüüpprogramm 1.—3. klassile** määrab kindlaks õpilaste põhiteadmiste ja -oskuste sisu ning taseme materjalide (paberi, papi, riide, traadi, puidu) käsitsi töötlemise tehnoloogia ja taimede kasvatamise küsimustes. Peale selle on programmis toodud esialgseid andmeid moodsa tehnika ja töö organiseerimise elementide kohta. 1.—3. kl. programm on ühine linna- ja maakoolidele, koosneb kahest osast:

- tehniline töö (56 tundi igas klassis),
- põllumajanduslik töö (14 tundi igas klassis).

Et eesti õppekeelega 1.—3. klassis on ainult 1 tund nädalas tööõpetust, saab vastavate

tundide arv olla 25 ja 5 ning 5 tundi reservis.

Tehnilise tööga seotud teemade käsitlemisel eraldatakse organisatsiooniliste küsimuste lahendamiseks ja tehniliste andmete esitamiseks **mitte rohkem kui 10—15%** teema käsitlemiseks ettenähtud ajast.

Põllumajandusliku töö sisu on esitatud kahe variandis:

1. linna- ja maakoolidele, kus on olemas katseaed (pindala 0,2—0,5 ha), praktilised tööd juurviljade, lillede ja marjapõõsaste kasvatamiseks;

2. linna- ja maakoolidele, kus katseaed puudub, praktilised tööd toataimede, samuti kooliümbruse haljastamiseks kasutatavate ühe- ja mitmeaastaste lillede kasvatamiseks.

Ekskursioone (tüüpprogrammis igas klassis 4 tundi, eesti õppekeelega koolis 2 tundi) korraldatakse kooli kodunduskabinetis ja töökotta, õppe-tootmiskombinaati, loomakasvatufarmi või noorte loodusesõprade majja.

1.—3. klassi tööõpetuse polütehniline suunitlus tagatakse üldiste teadmiste ja tööoskuste kujundamisega töökoha korraldamisel, jõukohaste instrumentide ja masinate ehituse ning nendega töötamise tutvustamisega.

Esialgne kutse-suunitlus 1.—3. klassis toimub tunnis ja ekskursioonidel korraldatavate vestlustega, samuti diafilmide, diapositiivide ning õppefilmide vaatamisega. Tüüpprogrammis on antud tutvustatavate tööliselukutsete näidisloetelu:

1. klassis — ketraja, autojuht, traktorist;
2. klassis — papipressija, papipleegitaja, köitja, kangur, kraanajuht, kombainer, puusepp;
3. klassis — laduja, trükkija, õmbleja, lukksepp, treial, tislar.

Seda loetelu võib vastavalt kooli ümbruses asuva tootmise iseärasustele muuta ja täiendada.

**Tööõpetuse tüüpprogramm 4.—8. klassile**, vastavalt rahvamajanduse jaotumisega tööstuseks, põllumajanduseks ja elanikkonna teenindussfääriks, on esindatud kolme programmina: «Tehniline töö», «Teenindustöö» ja «Põllumajanduslik töö».

4.—8. klasside õpilaste tööalane ettevalmistus toimub diferentseeritult sõltuvuses kohalike tootmistingimustest. Tööstuspiirkondades asuvatele linnakoolidele soovitatakse «Tehnilise töö» ja «Teenindustöö» programme, maakoolidele kombineeritud variante: «Põllumajanduslik ja tehniline töö» ning «Põllumajanduslik ja teenindustöö». Viimaste variantide järgi võivad töötada ka kolhooside ja sovhooside läheduses asuvad linnakoolid. Linnakoolides, kus on olemas õppekatseaed (0,5 ja enam hektarit), soovitatakse 4.—6. klassides tehniliseks ning teenindus-

töök ettenähtud aja kärpimise teel sügises-  
teks ja kevadisteks põllumajandustöödeks  
eraldada igas klassis 18 tundi. Programmi  
«Tehniline töö» järgi õppivate 4.—6. klassi  
õpilaste teadmiste ja oskuste laiendamiseks  
soovitatakse eraldada mõned kodundustunnid  
vastavuses «Teenindustöö» programmiga.  
Programmi «Teenindustöö» järgi õppivatele  
õpilastele võib omakorda koolitöökodades kor-  
raldada tunde elektrotehnikatöödeks.

Et tööõpetuses kajastada kooli ümbruses  
oleva tootmise regionaalseid iseärasusi, muu-  
datusi tänapäeva tootmise töö iseloomus, teh-  
nikas ja tehnoloogias, antud kohas esinevat  
rahvuslikku töödust, on programmis «Teh-  
niline töö» ette nähtud eri variantide raken-  
damise võimalus. Selleks on 4.—6. klassides  
antud osa «Spetsialiseeritud tööd» (10 tundi  
igas klassis), milles ühe variandina on raken-  
datav programm «Kõitetööd». 8. klassis on  
osa «Elektrotehnilised tööd» esitatud nelja  
variandina:

1. Kollektor- ja asünkroonelektrimootorid.
2. Mõõteriistade mudelite valmistamine.
3. Automaatika elementidega toodete valmis-  
tamine.
4. Elektroonika elementidega toodete valmis-  
tamine.

Programmiosa «Spetsialiseeritud tööd»  
raames on koolidel võimalik koostada täien-  
dav variant rahvakunstitöendusega seotud  
küsimuste käsitlemiseks. Sellise variandi peab  
kinnitama Eesti NSV Haridusministeerium.

Vajaliku materiaalse baasi ja pedagoogi-  
lise kaadri olemasolu korral kooskõlastatult  
Eesti NSV Haridusministeeriumiga luba-  
takse 8. klassi programmis rakendada täien-  
davaid teemasid:

1. Sisepõlemismootorid.
2. Detailide valmistamine stantsimise teel.

On mõeldav ka teiste täiendavate teemade  
rakendamine. Neid teemasid käsitletakse pui-  
dutöötlemise õppimiseks eraldatud aja arvel  
(maakoolis kas metalli- või puidutöötlemise  
õppimiseks eraldatud ajast). Täiendavate tee-  
made õpetamiseks on soovitatav kasutada  
ettevõtete õppebaasi, koolidevahelisi töökoda-  
sid ja õppe-tootmiskombinaate, kutsekoole  
ning tehnikume. See kõik võimaldab suunata  
õpilasi kooli ümbritseva tootmise ja kohalike  
õppeasutuste erialadele.

Arvestades meie maa üksikute piirkondade  
tootmise ja rahvuslikke iseärasusi, võimaldab  
programm «Teenindustöö» täiendavate va-  
riantide rakendamist heegeldamise, silmuskud-  
umise, tikkimise, punumise jm. õpetamiseks.  
Selleks vajalik aeg 4.—6. klassis eraldatakse  
programmist peakatte, supelpükste, ühe seeli-  
ku valmistamise ärajätmisega.

Vajaliku materiaalse baasi ja pedagoogi-  
lise kaadri olemasolu korral kooskõlastatult  
Eesti NSV Haridusministeeriumiga on luba-  
tud programmis «Teenindustöö» rakendada  
täiendavat teemat «Kulinaariatööd» (ettevõt-  
ete tellimisel). Seda teemat on võimalik käsit-  
leda 8. klassis teema «Töö toiduainetega»  
käsitlemiseks ettenähtud aja arvel. Praktiliste  
tööde korraldamiseks võib kasutada ühiskond-  
liku toitlustamise ettevõtte, õppe-tootmiskom-  
binaadi või kutsekooli baasi.

4.—8. klassi tööõpetuse programmide sisu  
näeb ette õpetada õpilastele töö teadusliku  
organiseerimise aluseid, kujundada üldtehni-  
lisi teadmisi ja vilumusi. Samuti sisaldab  
programm spetsiaalse ettevalmistuse elemente  
toodete valmistamiseks, taimede ja loomade  
kasvatamiseks, tootmistellimuste täitmiseks.

Tööõpetuse õppe-kasvatuslikud ülesanded  
4.—8. klassides realiseeritakse peamiselt  
praktilise õpetusena, mis sisaldab harjutusi,  
laboratoorseid ja praktilisi töid ning ekskür-  
sioone. Tervikuna tuleb praktiliseks õpeta-  
miseks eraldada kogu ajalimiidist **mitte vähem  
kui 80%**.

Igal õppeaastal korraldatakse tööõpetuse  
raames üldistavaid ekskürsioone. Nende kor-  
raldamisel lahendatakse tunnetuslikke, kasva-  
tuslikke ja kutsesuunitluse ülesandeid. Koolil  
on lubatud üksikute programmilõikude ula-  
tuses korraldada ka täiendavaid temaatilisi  
ekskürsioone. Programmid, vastavalt nende  
sisule, näevad ette tööstus- ja põllumajan-  
dustootmise, samuti elanikkonna teenindus-  
sfääri põhiliste tööliselukutsete tutvustamist  
õpilastele. See kõik peab aitama kaheksa-  
klassilise kooli lõpetajal teadlikult valida tu-  
levast elukutset või tööõpetuse eriala 9.—11.  
klassis.

Kõige levinumate erialade **tööõpetuse prog-  
rammid 9.—11. klassidele** on koostanud NSV  
Liidu Haridusministeerium (kokku 18 prog-  
rammi). Need programmid määravad kind-  
laks õpetamise sisu ning õpilaste teadmiste  
ja oskuste taseme valitud erialal, samuti toot-  
mise ökonoomika ning organiseerimise küsi-  
mustes. Valgustatakse ka tootmise arengu  
perspektiive teaduslik-tehnilise progressi tin-  
gimustes.

Õppeplaaniga on 9.—11. klassi tööõpetu-  
seks ja õpilaste tootvaks tööks **eraldatud 530  
tundi, sellest teoreetiliseks õpetuseks 88 tundi**  
(9. kl. 35 tundi, 10. kl. 35 tundi ja 11. kl.  
18 tundi) ja **442 tundi praktiliseks õpeta-  
miseks, ekskürsioonideks ja tootmistööks**  
(sealhulgas 9. ja 10. klassis kummaski 90  
tundi suviseks tootmispraktikaks).

Arvestades tootmise kohalikke iseärasusi  
ja kaadrivajadusi, on võimalik ka nn. koha-  
like erialade rakendamine tööõpetuse õpeta-  
misel 9.—11. klassides. Nende programmide  
koostamisel on **vaja kinni pidada NSV Liidu  
Haridusministeeriumi kinnitatud program-  
mides rakendatud materjali sisu valiku, aja-  
limiidi jaotamise ja programmi koostisosade**



**põhimõtetest.** Kõik kohalikud programmid peavad olema kinnitatud Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt.

Iga eriala programmis nähakse ette:

1. Õpilaste üldine tööalane ettevalmistus, mille sisu on ühtne kõikide erialade programmides:

- «Põhiandmed tootmisest» (1 tund);
- «Sotsialistliku tootmisettevõtte töö ja tootmise ökonomika ja organiseerimise alused» (6 tundi);
- «Looduse ja ümbritseva keskkonna kaitse» (2 tundi);
- «Teaduslik-tehniline progress ja tootmise arenguperspektiivid (vastava tootmisharu näitel)» (4 tundi).

2. Õpilaste üldtehniline ettevalmistus, mis hõlmab materjaliõpetuse ja tehnilise dokumentatsiooni küsimused vastavuses õpitava tootmisharu spetsiifikaga.

3. Õpilaste erialane ettevalmistus, mis on suunatud õpilastes esialgsete töövilumuste kujundamisele valitud erialal.

9.—11. klassi tööõpetuse programmid näevad ette 3—4 ekskursiooni korraldamist ettevõttesse (kokku 15—24 tunni ulatuses). Ekskursioonide käigus õpilased tutvuvad:

- kogu ettevõtte töö korraldamisega, tema struktuuriga, väljalastava toodanguga, põhitsehhide ja -jaoskondadega, tehnoloogiliste protsessidega;
- töö organiseerimisega tsehhide ja jaoskondades, sisseseade ja instrumentidega, töökoha organiseerimise ja tööliste töötingimustega; tööliselukutsete poolt inimesele esitavate üldiste ja spetsiifiliste nõuetega;
- ettevõtte konstrueerimis-, tehnoloogilise ja tehnilise kontrolli osakondade struktuuri ja tööga, nende osakondade töötajate töötingimustega;
- tööliiskaadri ettevalmistamise ja kvalifikatsiooni tõstmise vormidega;
- tootmisökonomikaga ja töö organiseerimisega, tootmise planeerimise, normeerimise, sotsialistliku võistluse organiseerimise ja arvestusega;
- tootmisprotsesside mehhaniseerimise ja automatiseerimise vahenditega.

9.—11. klassi tööõpetuse programmid tagavad õpilaste polütehnilise silmaringi edasise laienemise. See toimub mitmesugustes tehnilistes seadmetes ja tootmisprotsessides realiseeritavate loodusteaduse seadustega tutvumise alusel, samuti paljudele tootmisharudele tüüpiliste praktiliste tööde sooritamisega. Polütehnilise printsiibi realiseerimise ja tööõpetuse teadusliku taseme tõstmise tähtis tingimus on tema orgaaniline seos füüsika, keemia, bioloogia, matemaatika jt. õppeainete õppimisega.

9.—11. klassi õpilaste polütehnilise silmaringi laiendamise efektiivseks vahendiks on tööõpetuses korraldatavad laboratoorsed ja praktilised tööd. Nende tööde käigus õpilased tutvuvad masinate ja mehhanismide ehituse

ning töötamise põhimõtetega, töö kvaliteedi kontrolli ja analüüsi meetoditega, mõõteriistade ja instrumentide kasutamise meetoditega, tehniliste arvutuste teostamisega, tehnilise dokumentatsiooni lugemise ja koostamisega, samuti teiste tänapäeva kvalifitseeritud tööliste tööks oluliste küsimustega.

NSV Liidu Haridusministeeriumi koostatud 9.—11. klassi tööõpetuse programmides on lubatud teha mõningaid muudatusi ja täiendusi, mis kajastavad kohalikke tingimusi (tehnoloogiliste protsesside ja baasettevõtte iseärasused, õpilaste poolt täidetavate tootmistellimuste iseloom jne.). Seejuures aga peavad säilima kursuse eesmärgid, ülesanded ja põhisisu ning struktuur.

Tööõpetuse tundideks täiendavate fakultatiivtundide eraldamisel on otstarbekas neid kasutada põhiliselt õpilaste tootvaks tööks.

Kõikide õppeainete edasise polütehniliseerimise ülesande lahendamisel lähtusid täiustatud programmide koostajad sellest, et üldhariduskoolis tagab polütehniline õpetus tänapäeva tingimustes õpilaste tutvustamise nii teoorias kui ka praktikas NSV Liidu rahvamajanduse arendamise aktuaalsete ülesannetega, sotsialistliku tootmise põhiharude ja peamiste elukutsetega, uusima tehnika ning tehnoloogiaga; ökonomika ja töö organiseerimise probleemidega.

Nii on füüsikaprogrammis polütehnilise printsiibi realiseerimise eesmärgil omistatud tähelepanu teaduslik-tehnilise progressi kõige tähtsamate suundade (mehhaniseerimine, automatiseerimine, energeetika, elektrifitseerimine, aparaadiehitus, uute materjalide loomine) teaduslike aluste käsitlemisele. Füüsikakursuse tehniliste, rakenduslike küsimuste osas on toodud konkreetsed näited kõige levinumate füüsika rakenduste kohta tehnikas, põllumajanduses, kodumaa kaitsmisel, tingimisel, et need näited soodustavad põhimaterjalist arusaamist, huvi suurenemist aine vastu ja õpilaste ettevalmistamist teadlikuks elukutsevalikuks.

# Kirjutamispuuete põhjustest

LAINES VESKER  
ÜLLE TOOME

Kirjavigade kõrvaldamine on üks põhilisemaid tööloike logopeedias. Huvi selle vastu on põhjendatud, sest õigekirja valdamisest sõltub kõigi teiste õppeainete omandamise edukus.

Alljärgnevas püüame analüüsida düsgraafia tekkepõhjusti ja selle kõrvaldamise mõningaid teoreetilisi aspekte.

A. Luria järgi on kirjutamine kõnetegevuse teadlik vorm, mille areng algab kirjutamise elementaarsete operatsioonide omandamisest ja jõuab kirjaliku kõne kujunemiseni. Seejuures muutuvad varem teadlikult sooritatud kirjutamisoperatsioonid automaatseteks. Nagu näitavad mitmed uurimused (R. Levina, G. Tširkina, L. Spirova, N. Nikašina, A. Luria jt.), on kirjaliku kõne kujundamiseks vajalik suulise kõne teatud tase. R. Levina kirjutab: «Kõnehäired võivad mõjutada erinevaid kõnetegevuse komponente. Ühed puuded avaldavad mõju ainult hääldamisele, põhjustades halba diktsiooni. Teised haaravad emakeele kogu foneetilise süsteemi ja avalduvad nii hääldus- kui ka sõna häälikulise koostise valdamise puudena, mis omakorda põhjustab vigu lugemisel ja kirjas» (12, lk. 10). Põhiliks suulise ja kirjaliku kõne vahelises seoses peab autor häälikuanalüüsi. Häälikuanalüüs eeldab aga üksikute kõnehäälikute eraldamist ja äratundmist ning nende järjekorra määramist sõnas (7). Häälikuanalüüsi eelduseks on oskus kuulmise teel diferentseerida erinevaid kõnehäälikuid. Viimane kujuneb vahetus kõnelises suhtlemises, s. t. on tihedalt seotud hääldamisega. Seega eeldab kirjaoskuse kujunemine foneemikuulmise ja kõne häälikulise külje teatud arengutasest.

Vaatamegi lähemalt, millist nimetatud komponentide arengutasest õigekirjaoskuste kujunemine eeldab. Nagu märgivad mitmed autorid (5; 6; 7), on lapse suulise kõne arengumisel väga oluline foneemikuulmise formeerumine. N. Žinkin rõhutab: «... esmalt peab arenema just foneemikuulmine, ilma milleta osutub võimatuks kõne genereerimine üldse»

(6, lk. 42). Foneemikuulmise all mõistab N. Žinkin hääliku kui antud sõna olulise tunnuse äratundmist kõnes.

D. Elkonin toob välja foneemikuulmise kujunemisel kolm astet. Esimesel astmel hakkab laps kuulmise järgi eristama mingi ühe hääliku poolest erinevaid sõnu, järgmisel astmel toimub foneemi eristava funktsiooni teadvustumine. Laps märkab nüüd vigu teiste kõnes, parandab neid, kuid ei suuda veel vea olemust selgitada. Õpetamise tulemusel hakkab laps sooritama teadlikku häälikuanalüüsi, s. t. ta suudab täpselt öelda, mille poolest üks sõna teisest erineb. Seda võimet peab D. Elkonin juba foneemitajuks.

Foneemide akustiliste üldistustega on R. Levina järgi tihedalt seotud hääldamine. Foneemikuulmise areng toimub kooskõlas kõne hääldusliku külje arenguga. Häälikute hääldamise ja nende tajumise omavahelisele seosele viitavad ka teised autorid (A. Luria, V. Beltjukov, N. Nikašina, I.-V. Untšuris jt.). Kõrvalekalded ühes neist protsessides võivad põhjustada häireid ka teises.

Võime eristada kõnehäälikuid (foneemikuulmine) ja neid artikuleerida ongi see tugi-punkt, mis loob aluse häälikuanalüüsi ja kirjaoskuse omandamisele. Arvestades suulise ja kirjaliku kõne seost ja kirjutamistoimingu seaduspärasusi, vaatleme, mis võib olla kirjavigade põhjuseks.

R. Levina märgib, et nii häälikuanalüüsi puuded kui ka kirjavead on seotud ühelt poolt artikulatsioonihäiretega, teisalt aga foneemikuulmispuuetega. Selle tagajärjel esineb nii artikuloorselt kui ka akustiliselt lähedaste häälikute segiajamist. Nagu märgib R. Levina, avaldub nimetatud puue kirjas tähtede asendamise ja nende ärajätmisena konsonantühenditest. Uurimused (2) on aga näidanud, et kirjutamispuuded esinevad ka neil õpilastel, kel ei täheldata hälbeid hääldamises ega foneemikuulmises. Nende laste õigekirjavead on autorite arvates tingitud lõplikult omandamata jäänud häälikuanalüüsi operatsioonidest või ei suuda nad juba omandatud operatsioone ühendada terviklikuks kirjutamistoiminguks. Nimetatud puuetele viitab eelkõige lihthäälikute ärajätmise kirjas. Häälikuanalüüsi vigadest on R. Levina ja A. Luria järgi tingitud ka tähtede ümberpaigutamine sõnas. A. Luria märgib häälikuanalüüsi puudena veel kontaminatsiooni ja antitsipatsiooni nähtusi kirjas.

Eraldi vaatlevad R. Levina ja A. Luria foneemile vastava grafeemi valikul tekkinud vigu. Vea põhjuseks peavad nad hälbeid optilis-ruumilises tajus. R. Levina mainib ka nn. reeglivigu. Neid põhjustab tema arvates laste kõneliste üldistuste piiratus ja foneemide ebatapne eristamine.

Järelikult võivad sarnastel kirjavigadel olla erinevad põhjused: optilise taju puuded või psüühiliste protsesside nõrkuse tõttu omandamata jäänud kirjutamistoimingu operatsioo-

nid. Kirjavead ilmnevad tavaliselt kirjutamistoimingu algetappididel ja neil juhtudel, kui on häiritud kõne ja psüühiliste protsesside areng. Edasi vaatlemegi põhjalikumalt õige-kirjavigu ning nende olemust vaegkõnega ja arengupeatusega lastel.

Kirjutamispuuetega laste hulgas moodustavad ühe grupi vaegkõnega lapsed. Nende laste kõnele on iseloomulik rohkem või vähem väljendunud alaareng. R. Levina järgi tuleb vaegkõne all mõista kõneanomaalia sellist vormi, mille puhul on häiritud kõigi kõne komponentide formeerumine. Vaegkõnega laste kõne hilistub, sõnavara on piiratud, esineb agrammatism, hääldusdefektid, mille tõttu on hiljem raskendatud hääliku- ja foneemianalüüsi omandamine või foneemimõiste praktiline kujunemine (2).

R. Levina nimetab järgmisi vaegkõne põhjusi:

□ Akustilis-gnostiliste protsesside puudulikkus. Laps tajub häälikuid valesti, see aga mõjutab otseselt hääldamist ja sõnastruktuuri omandamist.

□ Kesknärvisüsteemi kahjustused, mille tagajärjel tekivad artikulatsioonipuuded, mis otseselt avalduvad hääldamise puudulikkuses. Nimetatud vead esinevad düsartria korral.

□ Optilis-gnostilised häired, mis põhjustavad samuti kõne alaarengut.

Siia tuleb lisada kõnepuuded, mis on tingitud kõneliigutussüsteemi patoloogiast. R. Belova-David nimetab funktsionaalse kõneliigutusanalüsaatori kahjustuse puhul aferentset ja eferentset motoorset alaaliat. Esimesel juhul on lapsel raskusi motoorselt lähedaste häälikute eristamisel, teisel juhul esineb lugemisel ja kirjutamisel puudeid signaalide ümbertõttamisel (3).

Võttes aluseks välikõne arengutaseme, eristab R. Levina vaegkõne kolme astet, millest kahte esimest iseloomustab kõne sügav kahjustus, kolmandat aga arenenud kõne, milles ilmnevad üksikud foneetilised ja leksikaligrammatilised puuded. Lapsed ei saa sageli aru abstraktsetest sõnadest, samuti mõistavad puudulikult käändefunktsioone ja tegusõna erinevaid muutevorme. Esineb kõlalt ja tähenduselt sarnaste sõnade segiajamist. Paljudel lastel säilib sämpimine. Vigu esineb vähetuntud ja raske hääliku- ning silbistruktuuriga sõnade hääldamisel. (Häälduspuudeist vt. lähemalt «Nõukogude Kool», 1980, nr. 5.) Need lapsed on suutelised omandama ka õigekirjaoskusi, kuid kirjas esineb hulgaliselt vigu. R. Levina arvates on enamik kirjas esinevaid vigu tingitud häälikuanalüüsi puudulikkusest. Häälikuanalüüsi puudulikkust seostab ta aga hääldamise seisundiga. Samas toob ta välja ka seaduspärasuse, et mitte kõigil lastel, kes vahetavad kirjas tähti, ei esine analoogilisi vigu suulises kõnes. Autori arvates võisid need vead esineda kunagi varem. Nende väidetega rõhutab ta tugevat seost defektse hääldamise ja häälikute kirjas

märkimise vahel. Kõik ülejäänud vead (tähtede ja silpide lisamised, ärajätmised jne.) on R. Levina järgi seotud oskamatusesega määrata sõnas häälikute ja silpide järjekorda, mis omakorda on tingitud vastavatest puuetest suulises kõnes. Kahe erineva sõna kokkukirjutamist ja ühe sõna lahkukirjutamist põhjendab autor sellega, et lapsed ei ole veel suutelised üldisest kõnevoolust eraldama üksikuid sõnu. Agrammatilised vead on R. Levina arvates tingitud ebatäpsustest foneemide eristamisel ja laste kõneliste üldistuste piiratast (8).

Vaimse arengu peetusega laste kirjutamis- oskust on uuritud suhteliselt vähe (13; 4; 11). R. Triger leidis, et arengupeatusega laste kirjas esinevad kahesugused vead. Esmalt mainib ta puudeid (tähtede ja silpide ärajätmised, sarnaste häälikute segiajamine kirjas, reeglived), mis esinevad ka normi puhul, ainult et nende esinemissagedus arengupeatusega lastel on tunduvalt suurem. Üksnes arengupeatusega lastele iseloomulikuks veaks loeb R. Triger oskamatus eraldada tekstist üksikuid lauseid (13).

Kliinilis-psühholoogiliselt on edutuid algklassiõpilasi uurinud J. Demjanov. Ta eristab nimetatud õpilaste hulgas nelja gruppi (4, lk. 48): 1) tserebraal-asteenikud, 2) neuroositaoliste häiretega lapsed, 3) psüühilise infantilismiga lapsed, 4) oligofreenikud.

J. Demjanov jõuab järeldusele, et nii oligofreenikute kui ka arengupeatusega laste kirjavead on sarnased. Erinevus on ainult vigade raskusastmes.

Arengupeatusega laste ajukoore kõrgemaid funktsioone on uurinud ka J. Markovskaja. Autor väidab, et arengupeatusega lastel on kahjustatud ajukoore kõrgemad psüühilised funktsioonid ja emotsionaal-tahteline sfäär. Erinevalt oligofreenikutest on arengupeatusega lastel tegemist kesknärvisüsteemi mossaikse kahjustusega ja säilinud motivatsiooniga. Viidates arengupeatusega laste kirjas esinevatele vigadele, rõhutab J. Markovskaja nende seost ajukahjustuste iseärasustega. Esmalt osutab autor nimetatud laste optilise-ruumilise taju puuetele, mille tõttu esineb kirjas sarnase välise kujuga tähtede segiajamist ja peegelkirja ilminguid. J. Markovskaja viitab ka mootorika hälvete mõjule kirjutamisel. Kirjutamisraskused on autori arvates tihedalt seotud kõne rütmilise külje häiretega (eesti keele puhul võivad nimetatud puuded takistada ilmselt sõnade välterütmi kujunemist). Artikulatsiooni lõtvus ja raskused liigutuste dünaamikas põhjustavad J. Markovskaja järgi häälikute ärajätmist kaas häälikuühendist (10).

V. Nassonova (11) lähtub kontseptsioonist, et kirjaliku kõne kujunemist kindlustab eelkõige kõnekuulmis-, kõneliigutus- ja nägemisanalüsaatorite koordineeritud tegevus. Nimetatud analüsaatorite koostöö tagab akustiliste signaalide kodeerimise häälikuteks, nägemiskujundite ümbertöötlemise tähtedeks ja sõnadeks ning üksikute käelligutuste muutmise sujuvaks järjekindlaks liigutuste süstee- miks.

Viidates paljudele kliinilistele, psühholoogilistele ja psühho-füsioloogilistele uurimustele (M. Pevzner, T. Vlassova, T. Jegorov jt.), rõhutab V. Nassonova, et arengupeatusega laste juures ei ole tegemist nägemis-, kuulmis- ega tahteliste signaalide analüüsi puuetega, vaid pertseptiivse informatsiooni kodeerimise hälvetega. Sellele viitab suur kirjavigade arv, mis kajastab ebakõla häälikute ja neile vastavate tähtede vahel. Samal ajal, nagu rõhutab autor, puuduvad veel andmed sensoorsete süsteemide primaarsete defektide kohta.

Uurides arengupeatusega laste õigekirja, toob V. Nassonova välja järgmised vigade liigid: tähtede ärajätmised, asendamised (akustiliste ja graafiliste tunnuste põhjal), tähtede kordused (perseveratsioon), moonutused ja peegelkujutused.

V. Nassonova leiab, et kirjavigade sagedus õpilasiti on erinev. Uurides laste häälikuanalüüsi oskust, leiab ta, et saadud tulemused on vastavuses lugemise ja kirjutamise tasemega. Võttes aluseks kirjutamispuuete raskusastmed, eristab V. Nassonova kolme lastegrupi. Neid nimetab ta vastavalt raskete, mõõdukate ja kergete kirjutamispuuetega õpilaste gruppideks. Esimesel grupil täheldab autor tähtede segiajamist ja puudulikku orienteerumist kaashäälikuühendites. Mõõdukate puuetega õpilaste puhul viitab ta foneetiliste vigade tunduval vähenemisele, võrreldes esimese grupiga. Samas on suurenenud aga vigade arv, mis on tingitud tähtede segiajamisest nende graafilise sarnasuse tõttu. Kolmanda õpilasgrupi juures V. Nassonova eriliselt kirjutamispuudeid ei tähelda.

Võttes aluseks mitmete teadlaste seisukohad ning tehes kokkuvõtte oma uurimuse tulemustest, jõuab V. Nassonova järeldusele, et kesknärvisüsteemi orgaaniline kahjustus psüühilise arengupeatusega lastel toob kaasa suuremad või väiksemad hälbepertseptiivse informatsiooni töötlemisel. Seega ei ole arengupeatusega lastel tegemist kõne esmase kahjustusega. Kooliõpetuses põhjustavad aga nimetatud puuded erinevaid raskusi häälikuanalüüsi-, kirjutamis- ja lugemisoperatsioonide omandamisel.

Võrreldes vaegkõnega ja arengupeatusega

laste kirjavigade uurimisel saadud tulemusi, võime välja tuua nii erinevaid kui ka sarnaseid vigu. Sarnaste kirjavigade hulka kuuluvad tähtede ärajätmised kaashäälikuühendis, nende asendused sõnades, reeglivad. Eesli õpilastele on eriti iseloomulikud vältvead. Vältveigade põhjuseks on puudulikult omandatud foneemianalüüs (häälikute pikkuse ja häälikugrupi määramine). Sarnaste kirjavigade kõrval eksisteerivad ainult arengupeatusega laste kirjale iseloomulikud vead. Nende kirjas täheldatakse tähtede ja silpide kordusi, tähtede asendusi nende graafilise sarnasuse alusel, tähtede moonutusi ning teatud osa laste juures ka peegelkirja (10; 13). Arengupeatusega lastel esineb raskusi ka üksiktähtede sujuval ühendamisel sõnades, ei orienteeruta vihikuleheküljel (17). Tuues välja oligofreenikute kirjale iseloomulikud vead, nimetab K. Karlep ka lihtäälikute ärajätmist. Seda viga põhjendab autor häälikulise analüüsi puuetega (1). Toetudes J. Demjanovi kontseptsioonile, et arengupeatusega laste ja oligofreenikute kirjavigade erinevus seisneb ainult vigade raskusastmes, võime järeldada, et lihtäälikute ärajätmine on tüüpiline ka arengupeatusega laste kirjale.

Käesoleval ajal lubavad mõnede autorite (R. Levina, L. Spirova, N. Nikašina, J. Demjanov, R. Triger, V. Nassonova) uurimused oletada, et kuigi arengupeatusega ja vaegkõnega laste kirjapildis puudub märgatav erinevus, on häälikuanalüüsi ja kirjutamispuuete põhjused nimetatud kahel õpilasgrupil erinevad. Vaegkõnega laste kirjavead on tingitud hälvetest häälikuanalüüsis, mille põhjuseks omakorda on foneemikuulmis- ja häälduspuuded (R. Levina, L. Spirova jt.). Järelikult tuleb vaegkõnega laste kirjutama õpetamisel või juba esinevate kirjavigade kõrvaldamisel pöörata tähelepanu eelkõige nende suulise kõne korrektsioonile, mis omakorda on eelduseks häälikuanalüüsi edukale omandamisele. J. Demjanovi ja V. Nassonova uurimustest võime järeldada, et arengupeatusega lastel tulenevad häälikuanalüüsi ja kirjutamispuuded häiretest analüsaatoritevahelistes seostes, kusjuures analüsaatorid on primaarselt kahjustamata. Et arengupeatusega lapsi iseloomustab nende psüühiliste protsesside nõrkus (M. Pevzner, M. Reidiboim jt.), siis võib nimetatud laste üheks kirjavigade põhjuseks olla ka tähelepanu hajuvus, mäluhäired jne. Seega eeldab arengupeatusega laste kirjavigade kõrvaldamine puudulikult omandatud häälikuanalüüsi operatsioonide väljaselgitamist ja neis esinevate puuete korrigeerimist, arvestades sealjuures nende laste psüühilisi iseärasusi.

Põhjalikult on kirjanduses käsitletud vaegkõnega ja häälduspuuetega laste kirjavigade kõrvaldamise ja ennetamisega seotud küsimusi (8; 9; 15). Kirjutamispuuete ennetamisel ja kõrvaldamisel peab R. Levina äärmiselt oluliseks defekti vaatlemist kogu kõne-

arengu süsteemis. Sellest tulenevalt rõhutab autor primaarse ja sekundaarse defekti määramise vajalikkust. Väljakujunenud defekti kõrvaldamisel on tema arvates suur tähtsus õigel primaarse defekti määramisel ja kõikide seoste väljaselgitamisel, mis sellega kaasnevad. Alles pärast puude peamise põhjustaja kõrvaldamist saame autori arvates edasi minna järgmiste hälvete ületamisele ja jõuda lõpuks esmase defekti korrigeerimiseni. Sellest seisukohast lähtudes jõuab R. Levina järeldusele, et õigekirjavigade kõrvaldamine eeldab väljakujunenud foneemitaju, normile vastavat hääldamist ning häälikuanalüüsi oskusi. Järelikult tuleb juba väljakujunenud õigekirjapuuete kõrvaldamisel alustada suulise kõne korrigeerimisest. Lähtudes nimetatud seisukohast, toob R. Šuifer välja järgmised kõne-, lugemis- ja kirjutamispuuete ületamise printsiibid 15):

Defektsete häälikute seade, nende artikulaatsiooni täpsustamine.

Tihe seos hääldamise korrigeerimise ja häälikuanalüüsi oskuse kujundamise vahel.

Seni kuni häälik pole veel seatud, pole lubatud ka tema kasutamine häälikuanalüüsis.

Kõlalisel ja häälduslikult sarnaste häälikute diferentseerimine.

Seos ortograafiaarenglite kinnistamise ja sõna morfoloogilise analüüsi vahel.

Samadelt seisukohtadelt tuleb R. Levina järgi lähtuda ka kirjavigade ennetamisel.

R. Triger, kes on tegelnud arengupeetusega laste kirjaoskuse kujundamisega, rõhutab samuti kõne häälikulise külje puhtuse ning foneemikuulmise ja häälikuanalüüsi oskuste arendamise vajalikkust. Peamise rõhu asetab autor häälikuanalüüsi operatsioonide kujundamisele (14).

Eeltoodu kinnitab, et kirjutamispuuete ennetamiseks ja kõrvaldamiseks on vaja tunda nii kirjutamispuuete tekkepõhjust kui ka erinevate hälvete ennetamise ja kõrvaldamise psühholoogilisi aluseid. Ühtlasi järeldub kirjanduse analüüsist, et sõltuvalt kirjutamispuuete põhjustest, tuleb nende kõrvaldamisel pöörata peatähelepanu selle töö erinevatele külgedele. Vaegkõnega laste õigekirjavigade kõrvaldamisel tuleks tegelda eelkõige foneemitaju kujundamisega ja häälduspuuete korrigeerimisega, sest suulise kõne puuded ei võimalda omandada ka häälikuanalüüsi oskusi. Psüühilise arengu peetusega laste kirjavigade kõrvaldamisel tuleb aga pöörata peatähelepanu häälikuanalüüsi oskuste kujundamisele.

#### Kirjandus

1. Karlep, K. Lugema ja kirjutama õpetamisest abikoolis. — Kogumikus: Erikoollide töökorraldusest. ENSV Haridusministeerium. Tln., 1971.
2. Karlep, K., Vesker, L. Mõningaid emakeele algõpetuse probleeme logopeedi pilguga. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 5.

3. Белова-Давид Р. А. К вопросу о систематизации речевых расстройств у детей. — В кн.: Нарушения речи у дошкольников. М., «Просвещение», 1969.

4. Демьянов Ю. Г. Клинические особенности младших школьников со стойкими нарушениями успеваемости. — Сборник научных трудов. М., НИИД АПН РСФСР, 1976.

5. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., «Учпедгиз», 1953.

6. Жинкин Н. И. Сенсорная абстракция. — В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. Под ред. В. В. Давыдова. М., «Педагогика», 1978.

7. Журова Л. Е. и Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. — В кн.: Сенсорное восприятие дошкольников. Под ред. А. В. Запорожца. М., АПН РСФСР, 1963.

8. Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., АПН РСФСР, 1961.

9. Левина Р. Е. О путях разработки вопросов предупреждения в логопедии. — «Специальная школа», вып. 2(106), М., «Учпедгиз», 1963.

10. Марковская И. Ф. Нейропсихологический анализ клинических вариантов задержки психического развития. — «Дефектология», 1977, № 6.

11. Насонова В. И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития. — «Дефектология», 1979, № 2.

12. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р. Е. Левиной. М., «Просвещение», 1968.

13. Тригер Р. Д. Недостатки письма у первоклассников с задержкой психического развития. — «Дефектология», 1972, № 5.

14. Тригер П. Д. Обучение русскому языку. — В сб.: Учебно-воспитательная работа в школе для детей с задержкой психического развития. М., НИИД АПН РСФСР, 1977.

15. Шуйфер Р. И. Преодоление недостатков произношения, чтения и письма у учащихся младших классов. — «Специальная школа», вып. 2(110). М., «Просвещение», 1964.

## Arvestuste süsteem kaugõppekeskkoolis

ELVI HAUS

Õppetöö põhivormid kaugõppekeskkoolis on õpilaste iseseisev töö, rühma- ja individuaalkonsultatsioonid ning arvestused.

Et konsultatsioonides ei toimu jooksvat hindamist ja üleminekuklassides eksameid, on arvestused peamine teadmiste kontrollimise ja hindamise vorm. Seega on arvestuste süsteem otstarbekas nii õpilaste teadmiste kontrollimisel ja fikseerimisel kui ka iseseisva töö oskuste kujundamisel ja ergutamisel.

### Arvestuste süsteem ja liigid

Arvestuste süsteemi iseloomustavad järgmised tunnused: kogu programmimaterjal jaotatakse arvestuste järgi osadeks, iga osa peab olema omaette etapp õpilase teadmiste ja oskuste kujunemisel; õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimine toimub arvestustel; igale arvestusele eelneb spetsiaalne, sihipärane ettevalmistus konsultatsioonides ja iseseisev kodune töö; arvestused toimuvad kindla plaani alusel.

Arvestuste liigid on järgmised: kirjalik, suuline, kombineeritud, graafiline, arvestuslik kodune töö.

### Arvestuste planeerimine

Arvestuste planeerimine päevade kaupa võib olla erinev. Esimene variant: üks päev nädalas rühmakonsultatsioonid kõikides ainetes, teine päev — individuaalkonsultatsioonid ja arvestused.

Teine variant: üks päev — rühmakonsultatsioonid, teine — individuaalkonsultatsioonid, kolmas — arvestused.

Kolmas variant: kaks päeva nädalas rüh-

ma- ja individuaalkonsultatsioonid ning arvestused.

Igal variandil on nii positiivseid kui ka negatiivseid külgi. Ühed koolid eelistavad arvestuste viimist tundidest vabadele päevadele, et õpilased saaksid arvestuseks paremini valmistuda. Teised koolid aga peavad õigemaks planeerida arvestused just õppepäevadele, et saavutada õpilaste rohkemaarvulist osavõttu.

Sessiooniviisiliselt õppivatel klassidel toimuvad arvestused pärast rühmakonsultatsioone või neist vabadel päevadel koos individuaalkonsultatsioonidega.

Arvestuste vastuvõtmise kalendaarse planeerimise kohta on samuti erinevaid arvamusi. Prof. A. Darinski (7) järgi peavad ühed koolid õigemaks ühes klassis sama arvestuse sooritamist võimalikult lühikese aja vältel (2—3 päeva). Seega tuleb õpetajal päevas vastu võtta rohkem arvestusi. Teised eelistavad planeerida ühele päevale väikese grupi õpilasi. See aga muudab arvestuse sooritamise aja pikaks.

Niisugune plaan on otstarbekas koolides, kus iga aine jaoks on kabinet. Õpetaja annab konsultatsioone ja võtab vastu arvestusi kabinetis, kuhu on koondatud kõik hädavajalikud didaktilised materjalid: õpikud, käsiraamatud, näitvahendid, kaardid jne. Õpilastele on see samuti meelepärane. Nad võivad õpetaja juurde tulla siis, kui see on neile vajalik.

Arvestuste planeerimiseks on vaja koostada üldine plaan terve õppeaasta kohta, milles nähakse ette arvestuste võrdne jaotus kuude kaupa, vältides sellega nende kuhjumist teatud nädalatele. Kooli juhtkonnale on plaan vajalik selleks, et kontrollida arvestuste sooritamise tähtaegadest kinnipidamist nii klasside kui ka ainete lõikes.

Arvestuste iganädalaseks planeerimiseks teeb õppealajuhataja graafiku poolaasta kohta nädalate lõikes lihtsa vormi järgi.

Arvestuse aine vastavasse nädalasse märgivad õpetajad ise (tabel on välja pandud stendile), kusjuures ühel nädalal võib olla samas klassis vaid kaks arvestust. Selline graafik on õpetajale paindlik, sest ta saab arvestuse planeerida siis, kui on vastava osa läbitõttamise lõpetanud.

Ka sessioonõppe klassides koostatakse vastav graafik, millesse märgitakse arvestuste vastuvõtu ajad nii sessioonide ajal kui ka sessioonidevahelisel perioodil.

### Arvestuste ettevalmistamine

Küsimused, mis on seotud arvestuste üldise süsteemiga, arutatakse läbi kooli pedagoogilises nõukogus, samuti asutustes ja ettevõtetes õppeaasta alguses. Konkreetsemad ülesanded, arvestuste läbiviimise metoodika jms. töötatakse läbi ainekomisjonides.

Õppeaasta alguses tuleb teha tõsist tööd nende õpilaste seas, kel arvestuse mõiste on uudne (8. ja 9. kl.), selgitada arvestuse nõudeid ja tutvustada kalenderplaani.

Erinevalt kõrgkoolidest sooritatakse arvestused kaugõppekeskkoolides mitte poolaasta lõpul, vaid teatud programmilõikude järel. Sel eesmärgil jaotatakse vastava aine materjal arvestuste järgi osadeks, mis sisaldavad endas ühe või rohkem teemasid. Teemade jaotus arvestuste kaupa on tööjuhendites enamasti planeeritud. Arvestuste materjal tuleb konsultatsioonides läbi töötada ja välja tuua aine sõlmpunktid, mida õpilased peavad arvestuseks omandama. Sellekohased nõudmised võib panna stendile.

Nõudmiste meelespeas õpilastele võiks olla arvestuse number, arvestusmaterjali lõigu nimetus või peatüki number, mida tingimata õppida (§ või õpiku lk.), täiendav kirjandus, ülesannete numbrid, kirjandite teemad, laboratoorsed tööd, mida õpilased peavad täitma enne arvestust, loetelu punktide kaupa, mida õpilane peab teadma ja oskama.

Rühma- ja individuaalkonsultatsioonides peavad õpetajad suunama ja juhendama õpilaste kodust tööd, õppima tundma lünki nende teadmistes, individuaalseid iseärasusi jne., et neid arvestuste vastuvõtmisel silmas pidada.

### Arvestuste meetodika

Arvestuste edukus sõltub suurel määral kontrollküsimuste sisust ja iseloomust. Seetõttu on arvestusel otstarbekas esitada nii üldistavaid kui ka üksikuid fakte ja sündmuste kirjeldamist nõudvaid küsimusi. Õpitud oskuste rakendamiseks on vaja kasutada ka ülesandeid, mis on iseloomulikud selle arvestuse materjalile.

Küsimused ja ülesanded peab õpetaja esitama diferentseeritult.

Saanud ülesande, võib õpilane vastuse üle järele mõelda, koostada oma jutustuse lühikese plaani, teha mustandi, kirjutada valemid. Kogemused näitavad, et õpilasi tuleb õpetada seostatult vastama, näidata, kuidas kasutada kava, kaarte jt. näitvahendeid.

Frontaalse suulise küsitluse võimalused arvestusel on piiratud. Esituse katkendlik, kyllustatud iseloom ei ole sobiv arvestuseks, samuti ei saa küsimusi esitada diferentseeritult, õpilase võimeid silmas pidades.

Teatud ainete spetsiifika nõuab arvestusel ka kirjalikke töid (emakeel, matemaatika, füüsika, keemia). Samuti tuleb silmas pidada, et kui arvestusele tuleb suurem grupp õpilasi, ei jätku õpetajal aega kuulata kõikide õpilaste suulisi vastuseid. Kirjalikku tööd võivad kõik teha üheaegselt. Sel juhul on vajalik kasutada mitmeid variante.

Vähekasutatav, kuid propageerimist vääriv on nn. graafiline kontroll. Graafilisi arvestusi

soovitatakse kasutada sel juhul, kui arvestuse küsimused nõuavad tabelite, skeemide, jooniste jne. koostamist iseseisvalt. Meetod on ökonoomne ja võrreldes teiste kirjalike vastustega eelistatav näitlikkuse tõttu. Kuid seda meetodit võib kasutada ainult juhul, kui niisuguseid ülesandeid on varem õpetaja juhendamisel täidetud.

Kõige paremad tingimused õpilaste teadmiste mitmekülgseks kontrollimiseks on siis, kui arvestusel on üks õpilane ja töö temaga täiesti individuaalne. Eriti on see vajalik neile õpilastele, kes on palju puudunud või üldiselt nõrgad. Kuid niisuguseid võimalusi on vähem. Enamasti on arvestusel grupp õpilasi. Sel juhul peavad õpetajal olema käepärast kaardikesed küsimuste ja ülesannetega. Kaardikesed väldivad aja kadusid töö alustamiseks. Õpetaja ei pea kordama küsimusi mitu korda ja õpilane ei pea neid ise üles kirjutama. See võimaldab ka küsitlemist individualiseerida.

Arvestusel on vaja kindlaks määrata erinevate ülesannete järjekord. Hästi valmistunud õpilased võivad kohe vastata suuliselt, aga pärast asuda kirjalike ülesannete täitmisele. Samal ajal võivad nõrgemad õpilased lahendada kirjalikke ülesandeid, pärast vastata suuliselt. Niisuguse töömeetodi juures on välditud pausid, sest samaaegselt toimub nii vastamine kui ka ettevalmistus.

Arvestuse teeb keeruliseks mõnikord see, et õpetaja peab kuulama vastuseid ja samal ajal abistama õpilasi, kes pole veel arvestuseks valmis, kuid vajavad abi. Kogemused näitavad, et sellisel juhul on otstarbekas kasutada spetsiaalseid tööjuhendeid materjali läbitöötamiseks. Õpetaja võib anda ülesannete lahenduse näidiseid, harjutusi jne.

Arvestuse materjali, mis on suure mahuga, võib jaotada osadeks, kusjuures hinde päevikuisse saavad õpilased siis, kui nad on ära vastanud kõik osad. Kogu arvestuse sooritamist tervikuna saab rakendada edukamalt tugevamate ja keskmiste õpilaste puhul. Nõrgematele aga antagu võimalus osade kaupa vastamiseks. See hõlbustab ka nende abistamist individuaalkonsultatsioonides.

Arvestuste vastuvõtmisel peab õpetaja jälgima õpilaste kõnet, väljendusoskust, vastuse loogilisust, sest jooksva vastamise puudumine ei võimalda arendada õpilaste keelt.

Sessiooniklassides kehtivad arvestuste korraldamisel üldiselt samad nõuded nagu iga nädal kooliskäivatel klassidel. Arvestusi võetakse vastu niihästi õppesessioonide ajal kui ka sessioonidevahelisel perioodil. Arvestus läbivõetu kohta on soovitatav sooritada enne järgmise arvestuse materjali käsitlemise juurde asumist. Võimaluse korral teha seda enne järgmist õppesessiooni.

## Hindamine

Arvestuse hinde saavad need õpilased, kes täitsid kõik antud ülesanded: suulised vastused, kontrolltööd, kirjandid ja laboratoorsed tööd.

Kui õpilane on mõjuvatel põhjustel puudunud, kuid arvestustel näitab rahuldavaid teadmisi ja täidab kõik kirjalikud ja praktilised tööd, võib talle arvestuse hinde välja panna.

Mitterahuldava vastuse korral tuleb õpetajal määrata teine tähtaeg arvestusele tulekuks, kusjuures sellele peab kindlasti eelnema individuaalkonsultatsioon õpilase abistamiseks.

Arvestuse hinne peab olema fikseeritud õpetaja päevikus vastavas lahtris, samuti peab see olema kantud õpilaste arvestusraamatuisse ja kaartidele.

## Kokkuvõte

Seoses õpilaskontingendi noorenemisega ning selle komplekteerimisel ja säilitamisel esinevate raskustega tekib probleeme ka arvestuste kättesaamisel. Mõned neist.

□ Õpilased töötavad kodus vähe, seetõttu ei ole võimelised alati õigeaegselt arvestusi sooritama; muutub keeruliseks arvestuse pidamine mitmekordsete tähtaegade määramise ja üksikute vastatud lõikude üle.

□ Kõik õpilased ei loe läbi kirjandusteoseid, mistõttu takerdub arvestuste sooritamine, samuti kirjandusteemaliste kirjandite esitamine.

□ Konsultatsioonide päeval jääb aeg arvestuste vastuvõtmiseks napks, kuid konsultatsioonidest vabadel õhtutel, samuti laupäevadel-pühapäevadel tuleb kohale üha vähem õpilasi.

Arvestuste õigeaegse sooritamise tõhustamiseks on koolidel vaja rakendada abinõusid asutuste ja ettevõtete huvitatuse ning vastutuse tõstmiseks töötajate kooliskäimise suhtes. Sidemeid tuleb tihendada mitte ainult õpilaste töökohtadega, vaid ka nende vanematega (eriti alaealistel), samuti perekonnaliikmetega.

Arvestuste süsteem kaugõppekeskkoolides on end igati õigustanud. Ka õpilased suhtuvad sellesse positiivselt, sest arvestuseks antavad konkreetsed ülesanded võimaldavad ka iseseisvalt materjali omandada ja vastavast programmilõigust süsteemikindlat ülevaadet saada.

## Kirjandus

1. Даринский А. В. Вечерняя школа. Москва, 1978.
2. Иванова Б. В. Как планировать зачёты. — «Вечерняя средняя школа», № 3, 1980.
3. Лебедев О. Е. Зачётная система в заочной школе. Москва.
4. Пешарина Е. В. Организация сесной формы обучения. — «Вечерняя средняя школа», № 2, 1979.
5. Тонконогая Е. П. Обучение в вечерней школе. Москва.

**Oleliidulisest bioloogiaalasest seminarnõupidamisest osavõtjad, bioloogiakomisjoni liikmed E. Poots ja L. Raudsepp vahetavad muljeid.**

ARNOLD RAMMO foto





# Kirjandustundide tunnetuslik, arendav ja kasvatav mõju\*

LAIVI VOORMANSIK

Kirjanduse kui kunsti peaülesanne on õpilaste esteetiline, eetiline ja ideoloogiline kasvatus nende tundeelu mõjutamise teel.

«Meie kaasaegsed teavad täpselt, millisel orbiidil hakkab ringlema kosmosesse saadetak sputnik. Kuid me ei tea veel, millistel orbiitidel liiguvad inimtunded ja -teod... Olen veendunud, et... ilma inimese hingeiluta ei too mingid sotsiaalsed muutused, mingid teaduslikud avastused inimestele tõelist õnne.» (Ilja Ehrenburg.)

Kuivõrd on õpilase tundeelu arenenud, kas ta võtab vastu kirjandust kui kunsti, kas ta on mõjutatav, siin on klassiti ja õpilasiti erinevused. On siiski võimalik, et igas klassis on vähemalt 3—6 õpilast, kelle jaoks kirjandustund kujuneb vajalikuks tunniks, et analüüsida oma ja kaasinimeste tundeid ja mõtteid.

Katkendeid 1973. a. tehtud küsitlusest 8. klassis: «Mida on kirjandustunnid andnud?» «... on õpetanud mõistma inimesi, kellest on vahel isegi väga raske aru saada»;

«... lihtsalt mul tekkisid hoopis teistsugused vaated mõnele asjale, mõni minu jaoks tume asi sai selgeks, kui see oli arutusel kirjandustunnis. On nii tore, kui mõnikord saan iseisvalt mõnest probleemist aru. Kui ma varem lihtsalt lugesin raamatuid ehk neelasin, siis nüüd hakkasin sügavamalt juurdlema. Kirjandustunnid on tublisti muutnud ja arendanud minu mõttemaailma, on pannud mind mõtlema rohkem elule ja inimestele»;

«... annavad palju uusi ja huvitavaid mõtteid»;

«... õpid tundma inimeste rõõme, kurvasusi»;

«... soovitatud kirjandus on pannud lugema huvitavaid teoseid, nende hulgas luuletusi»;

jne.

Kirjandustundidest on lähtunud õpetaja suurimad rõõmud: õpilaste usaldavus, vajadus üha uute kunstielamuste järele, püüe ise luua, väljendada end luules ja proosas.

Kirjutises on peatutud 7. ja 8. klassi kirjan-

dusprogrammi üksikutel lõikudel, kus õnnestumised õpilaste mõjutamisel tunduvad olevat suuremad. On vihjatud mõnele kasutatud vahendile ja materjalile.

Tundub, et kirjanduse õpetamisel peaks õpetajal olema rohkem subjektiivse valiku võimalust peatuda teoste juures, mis teda ennast rohkem vaimustavad. Kahjuks ei ole see praegu kindlalt ettenähtud tundide arvu juures võimalik.

Tuletagem meelde Tammsaaret: Üldse on tähtsa ja tühise küsimus raskeim probleem elus ja kunstis. Sest kes ütleb vanale või noorele, mis on tähtsam, kas mõni tühine naljasõna, mõni «hele jaal» või mõni kirikukella helin, mis kostab üle raba.» («Valitud artiklid», Tln., 1976, lk. 456.)

Kas võib õpetaja alati teada, mis antud teoses äkki tähtsaimaks osutub? Kirjandusteos on ju kunstiteos — ja see oma spetsiifikaga ei allu tihtipeale plaanidele ning ettekirjutustele. Arvamus V. Suhhomlinskilt: «Olen veendunud, et üksnes humaansuse, õrnuse, headusega saab kasvatada tõelist inimest...» On vaja mõista ja õpetada mõistma headust, õrnust; tundma, mida tähendab humaansus elus ja kirjanduses. Peaaegu iga kirjandusteos annab selle tunde arendamise võimalusi.

8. klassi jaoks on O. Kooli «Karu uni» väga hea publitsistikanäide. Õpilastele saab selgeks, et töös on puudutatud tänapäeva olulist probleemi: looduskeskkonna ja inimeste vahelisi suhteid ning tasakaalu vajalikkust. Õpetaja võib aga kaugemale minna. Küsimus õpilastele: millist nüüdisaja valusat probleemi võib siit veel leida? Loetakse lõik lk. 191 «Aga minul oli olemas...». Lasksin sellest katkendist tuleneva mõtte igapäev vihkusse kirjutada. Sain mitmeid huvitavaid vastuseid. Mõisteti, et jutt on siin ka inimese kaitsest tänapäeva kärarikkuse, liigse kihutamise, pinnapealsete suhete eest. Inimene vajab, et keegi teda usaldaks, oskaks teda kuulata. «Mulle oli väga vaja tema usaldust, see muutis mind tugevamaks.» Võib kõnelda inimestevahelistest suhetest, nende ilust.

Klassivälise teosena soovitab õpetaja A. de Saint-Exupéry «Väikest printsi», lugenud eelnevalt katkendeid — sissejuhatus ja kõneluse rebase ning väikese printsi vahel (Tallinn, 1960, lk. 52—53). Klassile on tutvustatud ka autorit.

Inimestevaheliste suhete ilu jääb esiplaanile ka K. Kanguri miniatuure lugedes. Miniatuurid peaksid klassis kõlama väga heas eesituses. Saateuusikaks võib kasutada Mozarti «Väikest õomuusikat». Õpilased kirjutavad aforismid või kirjandite pealkirjadeks sobivad mõtted vihkusse.

M. Solohhovi «Inimese saatuse» käsitlemise eel lugesime klassis sama kirjaniku «Varssa». Verise sõja keskel jääb inimene inimeseks — see on ju kogu nõukogude kirjandusele iseloomulik humanism.

\* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Publitsistikat käsitledes lugesime ka Valdo Pandi auhinnatud tööd «Veri ja muld» — katkendeid Nõukogude sõjameeste inimlikkusest vaenlase pealinnas. Toideti ja päästeti lapsi. Samal ajal tuletame meelde sadu fašistide põletatud külasid naiste-lastega (Hatõn jt.).

«Inimese saatus» oma südamesse lõikuva traagikaga, inimese tugevuse ja suutlikkusega on vapustav teos. Õpilastele saab mõistetavaks Sokolovi suurus. Töös «Millega muutus Sokolov mulle lähedaseks» on paljudel esikohal Sokolov kodutu Vanja isana. Isaks tunnistamise stseeni, samuti nagu Sokolovi-Mülleri «duelli» jt. oleks vaja klassis valjusti lugeda.

Siinkohal on hea võimalus tuua näiteid Nõukogude sõduri mehisusest ka teistes teostes. Olen toonud näiteid J. Bondarevi «Kaldast». Oleme lugenud ka V. Peskovi «Desertööri» ja kõnelnud V. Rasputini teose «Ela ja mäleta» peategelase teest moraalse ja füüsilise hukuni. Õpetaja võib kasutada katkendeid «Noorte Hääles» ilmunud A. Adamovitši—D. Granini dokumentaaljutust «Peatükke blokaadiramatust» ja arendada edasi mõtet: «Need, kes päästsid, need, kes kellegi eest muresid, kedagi abistasid, kedagi välja kaevasid või tassisid, need, kellel lasus vastutus, kes viimast jõudu kokku võttes täitsid oma kohust — töötasid, hoolitsesid haigete või omaste eest... jäid sagedamini ellu.» (nr. 37, 29. märts, 1978. a). Teos pakub sõjateema juurde vapustavaid fakte, mis mõjuvad rohkem kui fantaasiapildid.

Inimtunnete, meie nõukogude moraalipõhimõtete ilu peab jääma kõlama «Noort Kaardiväge» käsitledes. Diapositiividelt on silmade ees noorkaardiväelaste, peaaegu õpilastealaste neidude ja noormeeste siirad, avalad näod. Võib lugeda I. Zemnuhovi armastusluuletust «Klava Kovaljovale», lüürilisi kõrvalepõikeid sõprusest, armastusest. Olegi mõtted emast peaksid taktitundeliselt puudutama poiste sisemaailma ja suhteid emaga. Kas hellus ja õrnus on ebanormeeliku? Klassis võiks arutada mitmeid probleeme: Miks Uljast lugu peeti? Mis on temas ilusat? Mida kõneldakse teoses sõprusest? Kus see tunne eriti tugevalt ilmsiks tuleb? Kuidas suhtusid noored oma kodudesse, vanematesse, kodukohasse? Mis saab Serjoža kujunemisel määravaks? Kes on tema eeskujud? Sinu ideaalid? Kes on autoriteedid teie klassis? Miks?

Noorkaardiväelastest kõneldud tunnis kõlas kahe tütarlapse soovil I osa Beethoveni 5. sümfooniast. Klassis on kõlanud tihti heliplaatidelt muusika ja näitleja sõna (Sibeliuse «Finlandia», «Kurb valss», Griegi süit «Peer Gynt», Tšaikovski 1. klaverikontsert, «Melanhoolne serenaad», katkendid «Jevgeni Oneginist», Mozarti «Väike oõmuusika», Bachi orelimuusika, Bizet' «Carmen», «Habanera» ja Liszti «Ungari rapsöödiad» avamäng, El-

leri viiulipala «Männid», Schuberti «Ave Maria», laule filmidest «Seitseteist kevadist hetke», «Valgevene vaksal» jt.).

«Tähtsat päeva» käsitledes kasutasin Elleri «Mände». Et kirjandeis on raskeim tundmuste kirjeldamine, tuleb tähelepanu osutada Juhku tundmuste edasiandmisele terve päeva jooksul. Oleks poolik lahendus, kui peatutaks ainult põhjustel, miks Juhku päev luhtus ja miks luhtub inimestel vahel kogu elu. Õpetaja võib lõpuks esitada provotseeriva küsimuse: kas Juhku päev oligi täiesti nurjunud? Õpilased püüavad leida kõikvõimalikku head ka selles päevas. Juhku nutt väljamäel, valus pettumus muudab temas midagi, võib-olla kogu eluks. Võib-olla on inimesel vaja vahel pettuda, nutta, tunda sügavat hingepiina, igatseda midagi nimetut? Õpetajat abistab «Noorte Hääle» rubriik «Raha ja rikkus». Kas ei tulene paljude noorte hingeline kaletumine tänapäeval oskamatuses millegi üle kurvastada, midagi väga valusalt üle elada? Kui pead valima turismireisi ja vanaema matuste vahel — kumma sa valid?

«Tähtsa päeva» järel kirjutasid õpilased etüüdi teemadel: 1. Olen õnnelik. 2. Meeleheide. 3. Igatsus. 4. Valus pettumus. Õpilased kirjutasid siiraid, südamest tulnud pihtimuslikke eneseväljendusi.

Klassis ja klassiväliselt oleme lugenud Tammsaare miniatuure, «Kõrboja peremeest», «Tõe ja õiguse» I ja II osa (Ramilda—Indrek jt.).

Selgitades allteksti mõistet, võib õpetaja mõtete illustreerimiseks leida palju häid teoseid. Olen kasutanud Tšehhovi novelle («Vaenlased»), Nekrassovi jutustust «Muldonnis». Häid võimalusi ka viimase aja ühe parema teose tutvustamiseks annab katkend Ü. Tuuliku teosest «Sõja jalus», lk. 65. Klass püüdis etteloeu põhjal vastata küsimustele: 1. Kuidas on aimatav naise mõttekäik? 2. Miks ta algul ei andnud tütre märkmeid, ootamatult aga tegi seda sõnadeta?

Selgub, kuidas õpilased oskavad näha mõtte- ja tundejõu suurust, üheainsa lause «Andke andeks» tähendust.

Ei saa piirduda kahe L. Prometi loomingunäitega — «Avastagem endale Vilde» ja «Lamav tüger». Prometi võrratu keel annab võimalusi tuua arvukaid stiilinäiteid. Oleme ikka ja jälle lugenud lehekülgi novellidest, jutustest «Tütarlaps mustas», «Ühe suve akvarellid» (suurepäraseid leheküljed detaili näitamiseks — kalatööstuse ühiselamus), «Guernicat» koos Picasso reproduktsiooni vaatlusega.

Sõjateema puhul 7. klassis kuulasime I. Everi esituses L. Prometi mõjuvat «Üks ema käis Moabitis». Enne seda tutvusime Moabitis hukkunud Mussa Džalili luuletusega «Ära usu!» ja võrdlesime seda K. Simonovi samateemalise luuletusega «Oota mind!» Sõjateema käsitus selles klassis algas poola kirjaniku Kowaleci «Armide» ja Ü. Tuuliku

«Sõja jalus» Kunderi hukkamise stseeni ettelugemisega. Õpilased avaldasid mõtteid, mis tekkisid kaht pala kuulates. Sõda on kohutav, tema jäljed püsivad mitmete põlvkondade kestel. Kuulasime laulu filmist «Valgevene vaksal». Kõnelesin filmist, kust on see laul. Soovitasin lugeda I. Smirnovi «Bresti kindlust» ja B. Vassiljevi «Keegi ei teadnud tema nime» («Nimekirjades ei olnud»).

Rahvusvahelisele naistepäevale pühendatud kirjandustunnid peaksid olema eriti meeleolukad, valitavad teosed mõjuvad liigsete sõnadeta.

Oleme 8. klassis lugenud K. Kanguri ja N. Hikmeti miniatuure («Pardipoja surm», «Naise hää!»), 7. klassis V. I. Lenini kirju emale, T. Aitmatovi «Ema põldu» (ema miiniga jaamas, et näha möödasõitvat poega), A. Lihhanovi «Muusikat» (ema annab doonorina verd, et laps jääks ellu), P. Vallaku novelle «Maanaine», oleme lugenud sama autori «Ema», F. Tuglase proosakeele ilu ja erilise musikaalsuse mõistmiseks «Inimese varju». Need teosed mõjuvad emaarmastuse suuruse ja iluga. Sobivad E. Niidu «Ema haud», «Mälestusteel vana tare asemel», «Ema hää!», «Kodud kasvavad kodudeks» jt.

Minevikuteematiliste kirjanduspalade käsitlemisel on vaja leida võti tänapäeva. M. Underi ballaadi «Merilehmad» puhul saab näidata ballaadi muinasjutulist süžeed, vormi ilu. Lõpuks võib tõstatada küsimuse: missugune nüüdisaegnegi probleem kõlab selles ballaadis? Õpilased andsid huvitavaid, täiesti isikupäraseid vastuseid. Näiteks: Kas on vaja nõuda lähedaselt inimeselt täielikku avameelsust kõiges, kõigi saladuste avaldamist? Kas on vaja tahta aina rohkem rikkust?

7. klassis annab A. Puškini «Dubrovski» ootamatuid võimalusi enesekasvatuse-alaseks vestluseks. Millal ja miks hakkab Marja Kirilovna Deforges'ist lugu pidama? Kuidas hindada sina tema käitumist karustseenis? Töötus Marja Kirilovnale? Miks ta põletab kodu? Head võimalused on Tasuja ja Dubrovski võrdlemiseks. Ka Tasuja kõlbeline suurus annab võimaluse küsida: Mida see teos sulle ütleb?

8. klassis võib nüüdisluulet käsitledes klassi viia luulekogusid, tutvustada uudisluulet. Õpilased on pähe õppinud valiku järgi D. Vaarandi, B. Alveri, P.-E. Rummo, A. Sanga, K. Merilaasi, D. Kareva, A. Siia, J. Üdi, E. Niidu jt. luuletusi. Kui anda rohkem valikuvõimalusi, võib loota, et paljud loevad läbi rohkem luuletusi.

A. Tšehhovi novellide omapära mõistmiseks oleme kuulanud novelli «Ametniku surm». Koomilise näiteid pakuvad leheküljed J. Tuuliku, J. Smuuli, V. Panso, Kihva-Värdi kirjutatust. Nendes tundides saab lugeda vahepaladena kogutud nalju. Hästi loetud «Karjase kauplemine» ja «Härjavärsi püüdmine» dialogidena loovad klassis elevust.

Teatrikuu puhul oleme 7. ja 8. klassis lahen-

danud viktoriine: Kas tunnend neid hääli? Kasutada võib kogutud heliplaate. (Näiteks: «Armas luiskaja» — A. Eskola, L. Rummo; Fr. Tuglase miniatuurid — A. Üksküla, M. Mikiver; «Muhu monoloogid» — T. Aav; «Aprillipõrsas» — J. Järvet; Tammsaare «Üks mälestus» — V. Panso; «Kerkokell» — H. Laur; M. Underi luule — S. Laidla, L. Lindau; «Hamleti laulud» — V. Härm; «Merel on väsinud kured» — K. Ader; «Äse surm» — K. Välbe, K. Karm jt.) Võib koostada ka viktoriini — Kas tunnend neid luuletajaid? Kasutada saab ilmunud luuleheliplaate, kuulata luuletajaid oma loomingut lugemas. S. Jessenini luule köitvus jääks õpilastele avastamata, kui piirduda ainult luuletusega «Oi, mu maa!». Jessenini luule tund peaks olema ainult luule ja muusika jaoks. Saatemuusikaks sobivad vanad vene romansid või kitarripalad, hästi sobib Jessenini sõnadele loodud L. Petrovitši laul «Sa laula mulle seda laulu» autori esituses, V. Kuslapi esituses «Hobused». Olen püüdnud luua ettekujutuse Rjazanimaa looduse ilust (võib kasutada looduspilte või diapositiive). (Tahvilil M. Gorki mõte: «Jessenin polnud mitte inimene, vaid organ, mille loodus on loonud ainuüksi luule jaoks.») Oleme lugenud luuletusi, mis annavad ettekujutuse S. Jessenini loomingu omapärast: «Laul lõppenud on . . .», «Madal maja», «Homme varakult üles mind aja», «Laul koerast», «Kiri emale», «Pole näinud ma kaunimat sinust», «Nõukogude Venemaa», «Šagane, minu hea Šagane», «Tuuled» jt. Luuletused on pähe õpitud valiku järgi. Huvi äratamiseks kirjaniku ja tema loomingu vastu võib kasutada igasuguseid võtteid.

M. Lermontovi käsitlemise eel olen lugenud katkendit jutustusest «Veetšekell», mis kõneleb M. Lermontovist A. Puškini tapmise ööl: surmavalt haavatud Puškini nägemine, koju sõit ja samal ööl kirjutatud «Poeedi surm», mille lõpuosa loen ette. Võib lugeda ka katkendit (duellistseeni) «Meie aja kangelasest». Õpilased on vaadelnud M. Lermontovi Kaukaasia-joonistuste reproduktsioone ja tema autoportreed. Lugenud oleme luuletusi «Puri», «Pilved», «Unenägu», «Kodumaa», «Soov», «On igav ja kurb» jt. Heliplaadilt saab kuulata S. Lemeševi esituses A. Varlamovi laulu Lermontovi sõnadele (võimalus võrrelda tõlkega) «Белеет парус одинокий». «Borodino» mõistmiseks võib lugeda L. Tolstoi «Sõja ja rahu» mõnda Borodino lahingu stseeni.

S. Petõfi käsitlemist olen alustanud luuletusega «Vabadus, armastus» või siis loonud pildi revolutsioonilisest rahvast, kes loeb ruskasse tõstetud kätega vihmasaju all pidulikult «Rahvuslaulu», oleme seda klassis samuti kooris lugenud. Kõneleme pärast Petõfi surma loodud legendidest, usust rahvuskangelase ja poeedi tagasitulekusse. Vihikusse kirjutasime katkendid luuletusest «Kes mees on, meheks jäägu . . .». Võib lugeda teisigi Petõfi luuletusi, näiteks «Väriseb põosas, sest . . .», «Mida

õmbled?», «Mu laulud» jt. Saatemuusikaks sobivad Liszti «Ungari rapsöödiad» või ungarikeelsed laulud.

Niisama palju kui on autoreid, on ka õpilaste mõjutamise viise. Ei tohiks unustada, et kirjandustunniski peab õpilane muutuma kaasautoriks, võlutuna inimlikust sõnast minema kaasa kirjaniku tundmuste ja mõtetega — enese tundmuste ja tõekspidamiste vaagimiseni. Õpetaja võib vaid oletada, kuivõrd see teekond on õnnestunud. Tuletagem meelde J. Smuuli mõtet kirjanduse tagasimõjust: «... hea luuletus lõpeb kusagil kaugemal, hoopis kaugemal. Lõpeb nimelt seal, kuhu ta meie mõtteid viib; lõpeb järeldestega, mida me tema mõjul teeme kunagi hiljem; lõpeb kangelaste juures, mille stiimuliks luuletus on. Just nende, algul avanemata tagamaade ulatuses ja ilmes ongi vist luule ühiskondlik funktsioon.»

## NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumis võeti vastu otsus täiustada haridusorganite lastekaitsealast tegevust. Meie maal tehakse suurt tööd vanemate hooleta jäänud laste õpetamisel ja kasvatamisel, nende õiguste ja huvide kaitsmisel. Tunnustavalt nimetati Valgevene, Moldaavia ja Eesti NSV haridusorganite tööd lastekaitse vallas.

Samal ajal leidis NSV Liidu Haridusministeerium suuri puudusi Aserbaidžaanis, Kirgii-sias, Armeenias ja Turkmeenias NSV haridusorganite tegevuses. Sageli pole hooldamist vajavaid lapsi õigeaegselt välja selgitatud ega antud neid laste kasvatusasutustesse või lapsendamiseks teistesse perekondadesse. Sellekohaseid otsuseid tehakse pealiskaudselt. Kohtuorganitele esitatakse aktid ei vasta tihti seaduse ja pedagoogilistele nõuetele, ei rakendata küllaldaselt meetmeid vanemlike õigused kaotanud vanematelt alimentide nõudmisel, alaealiste elamispinna ja varaliste õiguste kaitseks. Perekondadesse lapsendamiseks antud laste kohta puuduvad toimikud, iga-aastased statistilised aruanded pole täpsed, süsteemata ilmselt ei jälgita lapsendatud laste kasvatamist ja tervislikku seisundit.

Liiduvabariikide haridusministeeriumidele on tehtud kohustuseks täpselt jälgida, kuidas vastavad organid täidavad NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt antud juhendeid ja määrusi hooldust vajavate laste kohta, samuti NSV Liidu Ülemkohtu pleenumite otsuseid, mis seotud kohtupraktikaga riiklikku toetust vajavate laste kasvatamise ning nende õiguste kaitse kohta. Haridusorganid peavad õigeaegselt välja selgitama vanemate hooleta jäänud lapsi, kontrollima nende kasvatamist võõrastes perekondades. Vaja on koordineerida lastekaitse- ja tervishoiuorganite, sotsiaalhoolduse, kommunaalmajanduse, kohtu ja prokuratuuri, siseasjade osakondade, ametiühingute ja komisoliorganisatsioonide tegevust.

Vaja on suurendada kohalike haridusorganite vastutust lastekodude ja internaatkoolide töö suhtes, pöörata erilist tähelepanu vanemateta laste õpetamisele ja kasvatamisele.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

## Mis on süntaks ja mida ta uurib? (Sissejuhatuseks uue programmi juurde)

### PEEP NEMVALTS

Nagu mistahes keerulisem süsteem, nii ka keel koosneb suuremaid ja väiksemaid üksustest, mis on üksteisega kindla korrapära järgi seotud. Väiksemad, alama tasandi üksused liituvad, põkkuvad ja põimuvad kindlate reeglite alusel suuremaiks, ülema tasandi üksusteks. Tähtsünd, keelesüsteem peab pidevalt töötama, toimima. Missugune see keelesüsteem on ja kuidas ta kasutamise käigus toimib, seda püüavadi selgitada keele allsüsteemidele vastavad lingvistika harud. Üks neist on süntaks e. lauseõpetus, mis — nagu eestikeelne termin ütleb — uurib lauset. See on süntaksi peamine uurimisobjekt ja ühtlasi põhimõiste, mille ümber kõik keerleb.

Küsimusele *Mis lause on?* on püütud vastata juba Platoni ja Aristoteelse aegadest peale, ometi pole see veel kaugeltki selge. Igivana definitsioon «lause on sõnadega väljendatud mõte» peab küll üldjoontes paika ja tõenäoliselt oma üldisuse tõttu ongi tänini õpikuis käibel. Niipea aga kui lisatakse: *terviklik mõte*, läheb asi juba kahtlaseks, sest mitte iga mõte, iga sõnum või teade ei mahu ühte lausesse. Mõnikord läheb sõnumi edastamiseks vaja viis rida, mõnikord kulub selleks kiri või artikkel, telefonikõne või koguni terve romaan. Sealsamas võib kogu väljendatav mõte peituda ühesainsas mühatuses. Seepärast leppigem esialgu selle «antiikse» määratlusega ja seadkem küsimus teisiti: *Milleks lause olemas on?*

Pole vist inimest, kes arvaks, et loomuliku keele lause on mingi abstraktne struktuur, mida niisama ilus vaadata või mõnus kuulata. Kuigi vorm kahtlemata igal lausel on ja seda võib grammatikaterminite abil üsna täpselt kirjeldada ka juhul, kui kirjeldajal pole õrna aimugi sõnatüvede tähendusist. Oletagem, et

traditsioonilise grammatikaga varustatud uurijal tuleb analüüsida «lauset»

(1) *Toigust parris nõdale voopivat ündrit.* Kui on teada, et *-st* on seestütleva käände lõpp, on üsna tõenäoline, et lause algab nimisõnaga seestütlevas; niisuguses vormis substantiiv on määrusefunktsioonis. Edasi: *-s* on kas seestütleva lõpp või lihtmineviku tunnus; kuivõrd määrusega algavas lauses on teisel kohal enamasti öeldisverb, siis on mõistlik oletada, et *parris* ongi aktiivi kindla kõneviisi lihtmineviku vormis tegusõna öeldisefunktsioonis. Nõnda saab kindlaks teha ka ülejäänud «sõnad»: *nõdale* on alaleütlevas käändes nimisõna määrusefunktsioonis, *voopivat* on osastavas käändes *v*-partitsiip täiendifunktsioonis ning *ündrit* on osastavas käändes nimisõna alusefunktsioonis. Ja sellega pole veel ammentatud sugugi kogu info, mida sel kombel puht vormimomadustest lähtudes kätte võib saada.

Niisamasuguse grammatilise analüüsi võib teha ka konstruktile

(2) *Nagist voolas katusele naervat saladust.* Siinsed sõnadki on igale eestlasele tuttavad, kuid — mis lause see on? Igatahes mitte normaalne eesti keele lause. Tähendab, ei piisa üksnes sellest, kui lause on grammatiliselt korrektsest vormistatud, vaid ta peab ka semantiliselt, sisuliselt vastuvõetav olema. Lauseid koostatakse ikkagi selleks, et kellelegi midagi öelda, **lause ülesanne on tähenduse edastamine.** Ja seesugust ülesannet täidab lause seda paremini, mida optimaalsem on sisu ja vormi vahekord.

Traditsiooniline keeleteadus on pööranud peatähelepanu lause vormi kirjeldamisele, kuid pole ometi läbi saanud viideteta tähendusele («lause on terviklik mõte»; «alus väljendab olendit, eset või nähtust, kes või mis on lauses tegijaks või olijaks» jts.). Häda on aga selles, et need põiked tähenduse suunas on jäänud irdtähelepanekuiks, moodustamata kindlat süsteemi. See on ka täiesti mõistetav, sest vorm on midagi palju käegakatsutavam kui tähendus, ja tähendust uuriv semantikateadus on hoogsamalt arenenud alles meie sajandi keskpaigast peale. Nüüdseks ollakse siiski juba niikaugel, et ka tähenduse poolel on võimalik luua enam-vähem terviklikke süsteeme.

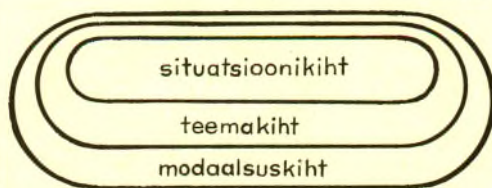
Nii ongi süntaksi ja semantika vastastikune lähenemine viimaseil aastakümneil teinud võimalikuks **lausete uurimise ja kirjeldamise tasakaalustatult kahest erinevast, kuid teineteist vältimatult eeldavast küljest.** Ühtlasi tähendab see, et kui seni oli keelesüsteem seotud ümbritseva tegelikkusega valdavalt vaid üht serva pidi, nimelt foneetika (ja füsioloogia) kaudu füüsilise reaalsusega, siis uuemal ajal haakub ta ka teist serva pidi — nimelt semantika abil psüühilise reaalsusega, mõtlemisega.

Mõtlemine on ju (jämedais joontes) tajudele ja aistinguile toetuv maailma teadvustamine ning saadud ainese pidev liigendamine. Keele abil mõtlemine eeldab, et on olemas keelelised mõisted, mida inimteadvus saab vajadust mööda lahterdada ja omavahel seostada. See tähendab, et enne kui saame tähendust edastada, peame selle tähenduse mingile objektile omistama. Enne kui saame suhelda, peame asjad ja nähtused nimedega märgistama.

Keele märgilisus (selle kohta vt. M. Hint, «Nõukogude Kool» 1980, dets.) ei avaldu aga üksnes sõnastikutasandil, vaid ka lausetasandil.

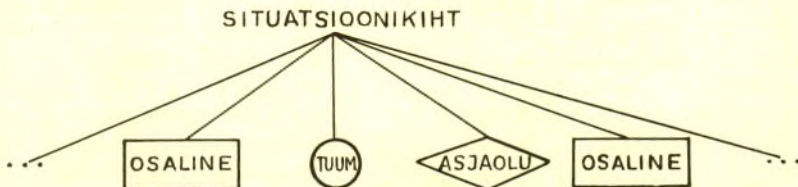
**LAUSE ON KOMPLEKSNE KEELEMÄRK** — ta tähistab (nimetab) mingit **olukorda e. situatsiooni** tervikuna. Järelikult on ka lausega tähistatu kompleksne struktuur. See olukorra ülesehitust kajastav struktuur ongi lause tähenduse keskseim ja olulisim osa, mis on kõige selgemini seotud lause vormiga. Nimetagem seda **situatsioonikihi**ks. Lisaks võib lause tähendusküljel eristada veel vähemalt kaks tähenduskihti — **teema- e. infokihti** ja **modaalsuskihti**, mis näitab lausega väidetu suhet reaalsusega ning kõneleja suhtumist lausega tähistatusse.

Joonis 1



Iga situatsiooni võib vaadelda kui mininäidendit oma osalistega ja asjaoludega (ajalised, ruumilised jm.), mille kehtides need näitlejad tegutsevad. Ning osalisi ja asjaolusid — situatsiooni tegureid — ühtseks olukorraks organiseeriv tuum on muidugi tegevus (või protsess või seisund). Situatsiooni struktuuri võib siis kujutada nii:

Joonis 2



Olgu meil näiteks osalisteks *õpetaja* ja *pois*, asjaoluks *koridor* ning ühendavaks tegevuseks

noomimine. Niisugust situatsiooni saab tähistada lausega

(3) *Õpetaja noomis koridoris poissi.*

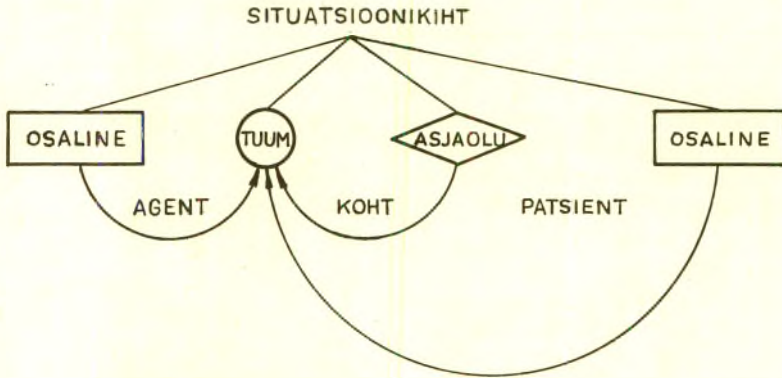
Aga kui on teada üksnes situatsiooni komponendid, ent mitte midagi selle kohta, kuidas need komponendid seostuvad, siis on täiesti võimalik ka lause

(4) *Poiss noomis koridoris õpetajat.*

Et koridoris asetleidnud noomimissituatsiooni, milles osalesid poiss ja õpetaja, võiks ühemõtteliselt tähistada ühega neist lauseist, on tarvis

teada, missuguses rollis on üks või teine selle näidendi osaline, missugune funktsioon neil on antud tegevuse suhtes. Lause (3) peab paika, kui teame, et sõnaga *õpetaja* tähistatud osaline on ses situatsioonis AGENDI rollis («tegevuse elus sooritaja») ja sõnaga *poiss* nimetatud osaline PATSIENDI rollis («objekt, kellele tegevus on suunatud»). Ka asjaoludel on mängida oma roll — antud juhul sõnaga *koridoris* märgitud ruumiline asjaolu on KOHA rollis. Niisuguseid tähenduskomponentide rolle nimetatakse ka **semantilisteks funktsioonideks**. (Nende kohta lähemalt vt. M. Erelt, Eesti lihtlause probleem. Tallinn, 1979.)

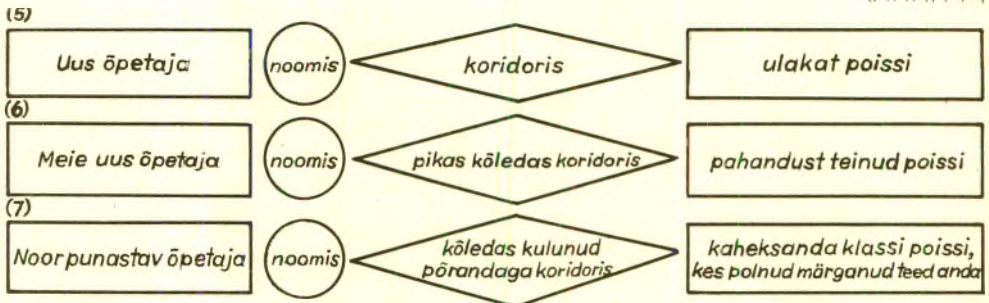
Joonis 3



See, et lauseis (3) ja (4) on iga tähenduskomponendi nimetamiseks kulunud ainult üks sõna, on puhas juhus. Kõik oleneb kõnelejust/kirjutajast.

Soovi korral võib ta mistahes komponendi natuke või palju täpsemalt nimetada. Näit.

Joonis 4



Komponentide täpsemast nimetamisest ei muutu ei komponentide arv ega nende roll situatsioonis. Seepärast on ühesõnaliselt väljendatavad tähenduskomponendid pigem erand kui reegel. Sest paljude jaoks on tohutult mitmekesises maailmas neid objekte, millele osutamiseks piisab alati ühestainsast sõnast?

Siin tuleb nüüd korrigeerida väga levinud käibetõde «lause koosneb sõnadest». Jah, koosneb küll, aga enne lauseks ühinemist liituvad sõnad veel suuremaiks rühmadeks. Niisuguseid sõnarühmi nimetatakse rahvusvahelise terminiga **fraasideks** ja need ongi lause vahetud koostisosad, lause vormistruktuuri

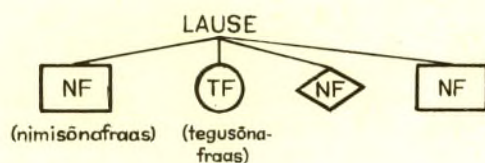
komponendid. Iga selline komponent tähistab mingit tähendusstruktuuri komponenti. Niisiis võimaldab see eesti kooligrammatika jaoks uus mõiste näidata objektiivselt eksisteerivat loomulikku seost semantilise ja süntaktilise struktuuri vahel. Sel juhul ei peeta lauset juba ette sõnadeks ära analüüsituks, vaid analüüsitakse ta tõelisteks koostisosadeks.

Seesuguste lause vahetute moodustajate ülesleidmine peaks olema igale emakeele kõneleajale enamasti intuiitiivselt selge. Täheb, lauseanalüüsi on võimalik alustada loomuliku osadeks jagamisega ning abstraktsed arutlused sõnaühendi ning grammatiliste seoste üle jäävad sissejuhatavast osast välja. Algab ju ükskõik millises teaduses mistahes keerulisema objekti uurimine ikkagi selle liigen-

damisest osadeks, enne kui tasub rääkida nende osade vahelistest seostest. Aatomi ehitust kirjeldades alustatakse sellest, et tal on tuum ja elektronid. Alles seejärel asutakse selgitama seoseid, mis valitsevad tuuma positiivselt laetud prootonite ja negatiivselt laetud elektronide vahel jms. Miks peaks siis niivõrd keerulise objekti nagu lause kirjeldust alustama süntaktilistest seostest?

Fraasid e. sõnarühmad (kasutan siin katse- liseelt seda omatermini paralleelselt *fraasiga*) saab jagada tüüpideks fraasi sõnaliigilist koosseisu arvestades. Sageli on võimalik fraasi tüübikuuluvust määrata põhisõna järgi, kusjuures põhisõna saab defineerida lihtsalt kui sõna, mis võib ka üksinda vastava fraasi moodustada. Lauseid (3)–(7) tähistab sel juhul vormistruktuur

Joonis 5



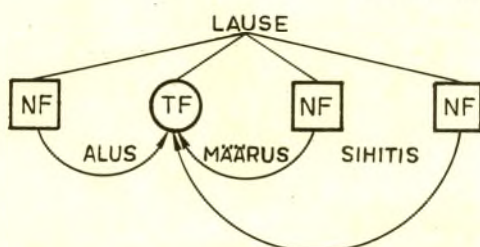
Et igale tähenduskomponendile vastab mingi fraas, ei tähenda veel, nagu oleks tähenduskomponentide tüüpide ja sõnarühmatüüpide vahel tingimata üksühene vastavus. Keelesüsteemi mistahes kahe tasandi elementide vahelistele suhetele on iseloomulik variatiivsus. Seepärast võib ühele tähenduskomponendile vastata mitu erinevat vormikomponenti ja vastupidi: üks ja sama fraas võib tähistada mitut erinevat situatsioonitegurit. Nagu skeemilt näha, võib näiteks nimisõnarühm tähistada nii lause aluseks oleva olukorra osalist kui ka asjaolu.

Nii nagu tähenduskomponentidel on oma roll situatsioonistruktuuris, nii on igal fraasil ka lause vormistruktuuris täita oma roll. Niisuguseid vormistruktuuri elementide rolle nimetatakse **süntaktilisteks funktsioonideks**. Ka semantiliste ja süntaktiliste funktsioonide vahel pole üksühest vastavust. Igas süntaktilises rollis sisaldub küll info mõne semantilise rolli kohta, lisaks aga veel muudki sisulist infot ja info grammatiliste seoste kohta. Kuivõrd see kõik süntaktilistes funktsioonides peitub, siis pole koolis nähtavasti vajadust eraldi tegurite rollidesse süveneda. Küll aga on õpetajal kasulik teada seda semantilist tausta tervikpildi loomiseks.

Seega süntaktiliste funktsioonide kohta on sisuliselt ebatäpne kasutada terminit *lauseliige*, sest liikmed on ikkagi mingi terviku osad, näitavad, millest tervik koosneb. Süntaktiliste funktsioonide näol on aga tegemist fraaside rolliga lauseehituses, s. t. nähtusega, mis osutab, kuidas osad tervikuks seostuvad.

Asumata käesolevas üksikasjalikumalt neid rolle vaatlema, märkigem ära fraaside süntaktilised funktsioonid lauseis (3)–(7):

Joonis 6



Niisiis kajastab lause vormistruktuur parajasti tähistatava situatsiooni struktuuri, kuigi nende vahel lausa ühemõttelist vastavust ei ole. Sõnarühma mõiste kasutuselevõtuga muutub lause kirjeldus hierarhilisemaks ja ühtlasi ülevaatlikumaks. See omakorda võimaldab keeleõpetust diferentseerida vastavalt erinevustele õpilaste ealistes ja individuaalsetes võimetes. Näiteks kui lauseis (5)–(7) leitakse kõik neli fraasi ja nende rollid lauses, võib öelda, et need laused on esimesel tasandil — **lausetasandil** — lõpuni analüüsitud ja lause kui terviku ehituse mõistmisel pole fraaside sisestruktuur enam oluline. Langeb ära vajadus ilmingimata iga üksiku sõna funktsiooni määratlemiseks. Samuti võib rahumeeli jätta ära arutelu lause pea- ja kõrvalliikmete üle, mis senisel kujul midagi olulist lauseehituse taipamiseks ei paku.

Lisaks annab fraasi mõiste kasutamine **märgatavat ökonoomiat**: süntaktilisi funktsioone pole enam vaja seletada iga kord üha uuesti ja uuesti üksikuid sõnaliike jm. esinemisvorme loetledes. Piisab kui kord iseloomustada näiteks nimisõnarühma ja seejärel öelda, et seda tüüpi fraas võib olla aluse-, sihitise-, määrusejne. funktsioonis.

(Järgneb.)



## KOOLIEELNE KASVATUS

### Õpetame koolieeliku mõtlemata\*

HALLI GRIGORJEVA

Koolieelse kasvatus peamine eesmärk on lapse igakülgne ettevalmistamine õppetööks koolis. Edukas õppimine koolis esitab väga kõrgeid nõudmisi lapse psüühikale, eelkõige psüühiliste protsesside — taju, tähelepanu, mälu ja mõtlemise — tahtelisusele ja juhita-vusele.

Õpetajate tähelepanekud näitavad, et õpilastel, kellel oli koolieelses eas mõttetöö raske, areneb koolis mõtteloidus, mille tagajärjeks on edutus ja pahatihti ka käitumishäired.

Lasteasutuses omandatud algteadmised aitavad last eeskätt esimestel õppeaastatel, kuid mitmete vaimsete omaduste, nende hulgas mõtlemise kujundamine paneb kindlama aluse ka kaugemate aastate õpinguile. Sellest läh-tudes seadsin meie lastepäevakodus eesmär-giks välja selgitada, milline osa on õppe-kasvatustööl laste psüühiliste omaduste kujun-damisel ning mis on laste vaimse passiivsuse põhjus.

Õppe-kasvatustöö sisekontrolli andmetel võis üldistada, et kasvatajad teevad väga

\* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loen-gute ettekanne.

põhjalikku tööd elementaarsete matemaati-liste kujutluste arendamise tundides. Lapsed saavad vajalikke teadmisi, lahendatakse üles-andeid, mis panevad neid pingsalt mõtlema. Samas tegin kasvatajatele ettepaneku selgi-tada lastevanematele, et pole midagi kahju-likumat kui laste mälu ülekoormamine suure hulga arvutamismõtete lõputu mehaanilise kordamisega ning soovitada neil lastele osta mõtlemist, tähelepanu ja arvutamisoskust arendavaid lauamänge «Doomino», «Mõtte-meister», «Minibiljard» jt. Kõnearendustun-dides esitavad kasvatajad lastele mõtlemist ergutavaid küsimusi, arutluste abil suuna-takse last. Tulemusi oli siis, kui lapse vaimses pagasis oli küllaldaselt reserve tema mõtte-käigu juhtimiseks. Kasvatajate tähelepanu suunas sellele, et nad kasutaksid ära kõik vaatlusoskuse arendamise võimalused, jälgik-sid, et lapsed saaksid teadmisi mõtlemisüles-annetes kasutada. Tähelepanuväärne oli, et tihti jää-vad laste psüühiliste omaduste kujundamise eesmärgil kasutamata vaba aja tegevused; alati ei oska lapsed õpitut kasutada mingis konkreetses situatsioonis. Laste psüühiliste omaduste kujunemist pidurdas see, et mõtle-mise ja tähelepanu arendamise seisukohast formuleeriti tundide eesmärgid liiga pealis-kaudselt ja läbimõtlematult; kasvatajad kasu-tasid liiga etteütlevald ja äraseletavaid õpe-tamismõteteid, andmata aega ja võimalust las-tel endil mõelda; liiga vähe tehakse indi-viduaalset tööd.

Häid tulemusi saavutasid laste mõtlemise arendamisel kasvatajad, kellel endal on are-nenud, loogiline ja aktiivne mõttetöö ning kes tunnevad ja arvestavad laste ealisi ning psüühilisi iseärasusi.

Pedagoogikanõukogu koosolekul analüüsi-sime olukorda laste psüühiliste omaduste ku-jundamisel ja planeerisime edaspidise töö suunad. Kasvatajad said järgmised ülesan-ded:

I. Individuaalseks enesetäiendamiseks läbi töötada materjalid raamatutest В. Г. Жито-мирский «Геометрия для малышей», «Ealine ja pedagoogiline psühholoogia», «Üldpsühho-loogia».

II. Välja selgitada laste vaimse passiivsuse põhjused.

III. Konkreetset planeerida individuaalne töö lastega.

IV. Parandada tööd laste vaatlusoskuse ku-jundamisel ja süvendamisel.

V. Õpitav muuta elulähedasemaks.

VI. Pidevalt koguda ja valmistada uusi, mõtlemisoperatsioone soodustavaid, mõtlemist arendavaid vahendeid individuaalseks tööks lastega.



VII. Muuta ja laiendada laste poolt lahendatavate mõtlemisülesannete ringi, rikastada mõtlemisülesannete sisu.

VIII. Otsida huvitavaid variante laste vaba aja mitmekesistamiseks laste psüühiliste omaduste kujundamise eesmärgil.

Planeeritu elluviimisel lähtusime sellest, et mõtlemine ei teki iseenesest, vaid kujuneb tegevuses. Otsustav osa mõtlemise arengus kuulub õpetamisele.

Arvestades, et laps hakkab mõtlema teise eluaasta algul, said sellesse töösse kaasatud ka söimerühma kasvatajad. Oligi tekkinud kahtlus, kas laste vaimne passiivsus pole saanudki alguse söimerühma töös tehtud vigadest, sellest, et psüühiliste omaduste kasvatamisele panime pearõhu lasteaiarühmades.

Töö edukus sõltus näitlikest vahenditest. Neid tuli soetada väga läbimõeldult, arvestades, et neid saaks kasutada ka omandatud programmimaterjalide kinnistamiseks. Materjali hankisime ajakirjadest «Täheke», «Murzilka», «Vesjolõje Kartinki», samuti saime neid Eesti NSV Haridusministeeriumi koostatud ettevalmistusrühmade programmist ja tundide näidistööplaanidest. Häid näidiseid leidub Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi 1977. aasta väljaandes «Koolieelse kasvatuse küsimusi».

Vahendid liigitasime vastavalt kasutamise eesmärgile A V Ü-süsteemis: A — analüüs (omadused, seosed, suhted jne.); V — võrdlemine (igasugune kahe või mitme eseme võrdlemine, mis algab nende vastandamisest või kõrvutamisest, s. t. sünteesist. Sünteesi käigus toimub võrreldavate nähtuste, esemete, sündmuste analüüsimine, ühise ja erineva esiletoomine); Ü — üldistamine (võrreldavate objektide analüüsi alusel üldise kui sarnase ja üldise kui olulise esiletoomine). Kogusime veel vahendeid tähelepanu omaduste kindlaksmääramiseks (kas laps märkab pildil kõiki detaile) ja taju taseme kontrollimiseks (kas laps näeb õigesti suuruse, paigutuse ja proportsiooni suhteid).

Vaadeldud ja analüüsitud olukord laste psüühiliste omaduste kujundamisel tingis töö kitsama eesmärgiga — mõtlemise arendamise ja vaimse laiskuse vältimise.

Pidasin arvestust laste kohta, keda nimetasime «laiskadeks mõtlejateks». Esialgsel andmetel oli selliseid lapsi rühmades kuni 10, eriti tuntav oli nende arv 5-aastaste laste rühmas.

Pedagoogikanõukogu koosolekul analüüsisime põhjusi, mis tingivad laste mõttelaiskuse. Lapse mõttekäiku tunnis saab jälgida ja selle üle otsustada sel juhul, kui laps näitab üles

aktiivsust, vastab õigesti. Küllaltki oluline on siin tähelepanu, püsivus.

Märkasime, et ühes tunnis on laps aktiivne, teises tunnis aktiivsus vähenes. Esines olukordi, et üks ja sama laps ühe kasvataja tunnis on aktiivne, teise kasvataja tunnis mitte. Sama kordus erinevate ainetega korral. See peab kasvatajat panema mõtlema, kas tundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel on alati kõik läbi mõeldud, kuidas kõiki lapsi ühtviisi arendada ja aktiveerida, kas individuaalselt tehtav töö on piisav. Lastega süvenenumalt tutvunud, selgus, et tõepoolest «laisku mõtlejaid» jäi rühma 1—2 last. Nende puhul oli vajalik koostöö lastevanematega ja arsti-psühhiaatri konsultatsioon. Kasvatajad hakkasid nendele enam tähelepanu pöörama, ise mõtlema, kuidas paremini panna lapse mõtte tööle. Pean küllaltki oluliseks kasvatajate tähelepanu juhtida mõningatele nende endi poolt märkamatuks jäänud võimalustele laste psüühiliste omaduste kujundamisel. Iga terve laps on koolieelses eas arendatav meile soovitud suunas.

Individaalses töös, mida kasutati laste psüühiliste omaduste arendamiseks vabas tegevuses, jälgisime laste osavõtu vabatahtlikkust. Samal ajal püüdsime eri vahendite abil äratada lastes nii suurt huvi, et kõrvalejääjaid ei olnud. Kasvatajate tunnustav sõna ja hinnangud võisid last paljus innustada. Töö vajas kasvatajalt suurt taktitunnet, et nupukamad lapsed ei muutuks teiste suhtes üleolevaks, ei tunneks alaväärsust need, kes ei tulnud ülesandega toime. Head olid sellised variandid, kus tegutseti koos kahe ühesuguste võimetega lapsega (et vastus oleks ikka saadud). Laste vaba aja sisustamise variandi oli mitmesuguseid: «Mälumängud», «Mõistatuste tund», «Kes on nupukam», «Mis on valesti?», «Tark mees taskus», konkurs «Väike matemaatik», «Tubli mõtleja» jpt. Nendes mõtlemist nõudvates mängudes ei olnud võitjaid ega kaotajaid. Nii säilis laste huvi asja vastu, nad ei kaotanud usku oma võimetele, vaid said julgustust. Kasvatajatega koos muidugi fikseerisime enda tarvis nupukamad lapsed. Kevadel koolisaatmise peol andsime meeneid ja aukirju parimatele mängudest osavõtjatele. Sellises mängulises vormis aitasime kaasa tõsise töö tegemisele, — mõtlemise arendamisele.

Positiivseks võib lugeda, et vaba aja mitmekesistamiseks anti lastele mõtlemist arendavaid probleemsituatsioone. Süstemaatilise töö tulemusena tekkis lastes taju juhitavus, oskus esemeid ja nähtusi vaadelda, mõista põhjuslikkust. See arendas laste üldistusvõimet. Paranes näiteks laste joonistamisoskus, eriti märgatavalt süzeeliste joonistuste puhul.

Enamik lastest harjus loogiliselt arutlema, nad omandasid uusi mõisteid ja oskasid neid rakendada uudes situatsioonis.

Tähtis on, et kasvatajatel jätkuks selleks

tööks leidlikkust, taktitunnet ja võimet ootamatustele reageerida.

Mitmesuguste mänguvariantide koostamisel on vaja täita nõuet, et mõttetöö vahelduks nalja ja naeruga, liikumisega.

**I variant**

Saali kogunenud lapsi tervitavad lennukilt saabunud külalised — nukud mitmete elukutsete esindajatena.

Kasvataval on stjuardessi roll, tema jääb tegevuse edasist käiku juhtima. Pärast tervitamist lahkuvad nukud saalist. Lastele esitatakse lahendamiseks piltülesanne «Kas tunded?». Lennuki aknast näidatakse pilte mitmesuguste loomade sabadest ja kõrvadest. Lapsed nimetavad loomi, kes jäid lennukisse. Laulu «Lennuk» saatel jätkab lennuk reisi. **K ü s i m u s e d:** Mitu külalist saabus? Mis ametimehed nad olid?

Lastele toimetatakse kätte pagas — karbid, millel on saatja aadress pildina.

**Ü l e s a n d e d:** 1. Kes on paki saatja? 2. Mida tead jutustada saatjatest? Lapsed jaotati 4 gruppi, et lähemalt tutvuda karbi kaanepildiga. Kasvataja korraldusel avatakse karbid, et lahendada ülesandeid, milleks on vajalikud vahendid karpi paigutatud.

Lõpetuseks saabub lennuk, et külalisi edasi viia. Keegi hilineb. Lastele ülesanne: aidata kindlaks teha, millise elukutse esindaja on hilineja ning oletada, miks ta hiljaks jäi.

Ülesanne lahendatud, saadetakse külalised teele.

**II variant**

Toimub matemaatiliste omaloominguliste mõistatuste mõistatamine, mida iga rühm eelnevalt ette valmistas.

1. Üks ema, viis last? (Käsi sõrmedega.)
2. Kahel emal kümme last? (Kaks kätt.)
3. Kaks paari jalgu, üks paar pikki kikkis kõrvu, saba nagu null? (Jänes.)
4. Ühes suures ringis asuvad kaks keskmist ringi ja kummaski ringis veel üks väike ring (pea, silmad, silmaterad).

Jutustatakse uskumatuid lugusid. Ülesanne: meelde jätta, mis ei ole usutav: «Minu koer Punik püüab hiiri». «Ema keetis kapsastest hernesuppi».

**Mäng «Kirjakandjad».**

Osal lastest arvukaardid käes — majad. Kirjakandjatel kirjad, millel maja number puudulikult arusaadav. Ülesanne: toimetada kirjad õigesse majja.

0	?	1	2
9	2	1	5
10	3;8	4;7	6

Saabub Karlsson (kasvataja), kes teeb lastele selgeks, et tema on kõige, kõige parem numbrite tundja ja parandab kirjakandjatel tekkinud eksitused.

Lepitakse kokku, et järgmisel korral kohtutakse Karlssoniga, et veenduda, kes on kõige, kõige.....

**III variant**

Kohtumiseks Karlssoniga varutakse nipikaid trikke, pildimaterjali analüüsiks ja sünteesiks. «Mida ma näen!» alustab Karlsson tegevuse juhtimist. Mida lapsed näevad, kiidab Karlsson heaks.

«Mida ma tean?»  
Tean, et teie rühmaruumis on 5 akent, 2 ust, nukuvoodi ja 10 nukku. Vaidluse korral minnakse hiljem rühmaruumi asju loendama.

Karlssonil on kaasas pehmed mänguasjad: jännes, karu, rebane, hunt. Ta laseb lastel mõistatada, millises muinasjutus esinevad need metsloomad. Nende iseloomustamiseks mängitakse mängu «Kõige, kõige.....»  
Jänes on kõige, kõige arem

Karu \* \* \* tugevam  
Rebane \* \* \* kavalam

Lapsed riietuvad muinasjutu «Naeris» kostüümidesse. Ülesanne: rivistuda muinasjutu sündmuste järjekorras.

Lapsed esitavad Karlssonile ülesandeid. Kokkuvõttes ütleb kasvataja: «Et saada kõik-teadjaks, on vaja veel Karlssonil ja lastel palju õppida. Täna olite kõik tublid.»

**IV variant**

Kohtuvad kõige nupukamad lapsed. Moodustatakse 4 neljaliikmelist võistkonda. Kasvatajatel on võimalus katsetada lastega mõtlemisoperatsioone soodustavaid õppevahendeid, mis hinnati originaalsemaiks rühmadevahelisel õppevahendite näitusel «Ise tehtud, hästi tehtud».

Kasu kahepoolne. Kasvatajad veendusid vahendite sabivuses laste eale ja lapsed veetsid vaba aega sisukalt.



## KOOLIMUUSIKA NR. 8

# Pilk eestikeelse muusika- terminoloogia kujunemisele\*

ARTUR VAHTER

**Helistike enharmonism.** Selle termini võttis rahvusvahelisel kujul kasutusele juba Rosenplänter: «Enharmoniseks heäldewijaks nimmetakse tedda, kui poliheälesid ni hästi ristide kui beedega märgitakse» (7, lk. 13). Hagen leiutas oskussõna *ennamtähendaw*, mille ideed on raske mõista. Ta ise selgitab selle tähendust järgmiselt: «See sanna «ennamtähendaw» võib ka kaks tähendust luggeda. Kui erala peal Fis-akkord saab mängitud, ei woi kuulja, kes errelast emal seisab, ilma nodi ramatuta teada, kas Ges- woi Fis-akkord mängitakse» (2, lk. 16). J. Kappel leiutas eestikeelse vaste *ühtehelistewad*, A. Kiiss *samahellised*, ent rahvusvahelist terminit pole suudetud välja tõrjuda.

**Modulatsioon, kaldumine.** Termin *modulatsioon* leiame juba A. Erlemanni «Musika õppetuses» ja K. A. Hermannini «Komponeerimise õpetuses». Erlemann annab *moduleerimisele*

järgmise definitsiooni: «Se on: tonide käimine, tõusmine ja saddamine» (1, lk. 38). Kasemets võttis esimesena kasutusele oskussõna *kaldumine* (vene keeles *наклонение*). Täiesti uudse ja huvitava termini *rüvang* sama mõiste väljendamiseks andis A. Kiiss. **Intervallid.** Intervalle käsitleb eestikeelses muusikakirjanduses esimesena Rosenplänter, andes neile eestikeelse oskussõna *heäle järg*. «Heäle-järguks ehk interwalliks nimmetakse sedda wahhet kahhe nende heälde wahhel, mis ühhekõrgused ei olle,» kirjutab ta (7, lk. 10). Erlemannil on oma õpikus intervallidest juba eri peatükk: «Musika annab ka õppetust nende toniastmedest ja mõedab — altpoolt üllespole — iggaühhe toni wahhet, ja nimmetab sedda kaugust (wahhet) ühhest tonist teise — interwalliks ja annab igga toniastmele (interwallile) isse nimme» (1, lk. 20).

**Intervallide tooniline suurus:** (puhas, väike, vähendatud, suurendatud intervall) *wäike* ja *suur* intervall (saksa keeles *kleines, großes*) võttis kasutusele Rosenplänter. Saksakeelse *reines* tõlkiš ta sõnaga *selge, vermindetes* — *kassin* ja *übermäßiges* — *liig*, mis väljendavad rahvalikus keeles küllalt selgelt neid mõisteid. K. A. Hermann andis *vermindetes* tõlkena oskussõna *wähendatud* (*übermäßiges* oli tal *ülemööduline*). J. Kappellit pärineb tänapäeval kehtiv termin *suurendatud* (intervall). **Melismid ehk kaunistused.** Melismidest kirjutab esmakordselt Erlemann oma õpikus, nimetades neid *toni-wiguriteks*. Erlemann ei pöördunud otsese tõlke poole (*Verzierung* — ilustamine, ehtimine, dekoreerimine), vaid andis neile nime vigurliku välimuse järgi. Erlemann selgitab melismide olemust ja tähtsust järgmiselt: «Toni wiggurid on kui wäljastpiddised illohted, mis meile keige essite silma pais-tavad, sellepärrast ei kõlba nemmad mitte heasti harmonile, waid keige parremine wisi-healele, sest wisheal on iggas tonitükkiš se peamees ja temmale sünnib siis ka keige suurem au ja illo anda. (Kui kegi ennast ehhitada tahhab, siis ehhitab temma ikka omma pealmist riet ehk kube, agga mitte allumist, kelle ehted wälja ei woi paista)» (1, lk. 55).

K. A. Hermann valis *Verzierung* eestikeelsest tõlkest *ehe* ja sai oskussõna *heli-ehted*, mis on poeetilisemgi kui A. Kasemetsa kasutusele võetud *kaunistused*.

**Eellöök** (pikk, lühike). Rosenplänter võttis kasutusele vastava oskussõnana *eestkäen*. Ka Erlemann ei lähtunud saksakeelse termini *Vorschlag* otsetõlkest, kui leiutas termini *tõmbus* (pikk ja lühike tõmbus). Erlemann lähtus ilmselt termini sisulisest tähendusest: väike noot võtab või tõmbab peanoodist osa ära. *Tõmbuse* on muusikalise terminina ära toonud ka Wiedemann, tõenäoliselt Erlemanni õpiku järgi: *tõmbus G. tõmbuze*<sup>6</sup> 1) *Ziehen, Zug, Vorschlag* (in der Musik) (8, 1185). K. A. Hermannini valitud oskussõna *ettelöök* võib samastada juba tänapäeva terminiga. Siin on saksakeelne sõna: *Vorschlag* (ette-

\* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 6 ja 7.

panek, esitis, esildis) jaotatud nagu kaheks: *vor — ees* ja *Schlag — löök*, millest moodustati ka vastav oskussõna. J. Matto kasutab eellöögi märkimiseks terminit *tärts*, mille on ära toonud ka Wiedemann *Vorschlag* tähenduses.

**Mordent.** Erlemann leiutas sellele terminile eestikeelse vaste *liugus*, mis on antud ka Wiedemanni sõnastikus (Schneller, Pralltriller). Kuidas Erlemann tuli sõnale *liugus*, (1, lk. 52), on raske öelda, sest ka saksakeelne *Schneller* ei anna selleks pidet. Tõenäoliselt assotsieeris oskussõna graafiline pilt talle liugumist, millele viitab ka selgituses «toni mäe poolt». K. A. Hermann nimetas mordenti *wilkstrilleriks* ilmselt ülemise abiheli vilksatava iseloomu tõttu.

**Grupeto.** Kui eellöök oli Rosenplänteril eestkäen, siis *grupeto kahhekordne käen*. Ka Erlemann otsis terminile eestikeelset vastet (mis tänapäeval puudub), võttes kasutusele küllaltki teravmeelse sõna *keerlus*. K. A. Hermann andis sellele veidi muudetud kuju *keere*, mille võttis üle ka J. Kappel. A. Kasemets loobus neist ja pöördus rahvusvahelise termini juurde, mida kasutatakse tänaseni.

**Noodikirja lühendid.** Sellise ühise pealkirja alla on viidud mitmesugused noodikirja lühendid juba K. A. Hermann poolt, kes nimetas neid kergitusteks (kergendusteks tänapäeva mõistes).

**Kordusmärk.** *Kordusmärgil* oli juba Hageni juures tänapäevane kuju (*kortus märk*). Rosenplänter nimetas seda mõnevõrra teisiti: *tõisthordsed märgid* ja Erlemann: *tagasiwõtja märk*. Need on kõik saksakeelse termini *Wiederholungszeichen* erinevad variandid.

**Volta (prima, seconda).** Sellel terminil ei ole praegu eesti keeles (ametlikus terminoloogias) vastet. Kuid juba Rosenplänter ja Hagen leidsid eestikeelse oskussõna, mida võiks tänapäevalgi kasutusele võtta. Rosenplänter nimetas seda *põerdeks* ja Hagen *käändmärgiks*. *Käänd* soovitas kasutusele võtta E. Visnapuu, mida R. Päts ka tegi ja *käänd* on tema raamatus «Muusikaline kasvatus» täieõiguslik termin. Ka Erlemanni *esimene ja teine jätk* märgib selle termini olemust.

**Akolaad.** Tänaseni on jäänud kehtima Rosenplänteri kasutusele võetud ja Kasemetsa poolt keeleliselt parandatud oskussõna *klambrid* (saksa keeles *Klammer*). Hagen nimetas aga termini *kõidik*, mis tundub olevat sobiv asendamaks *akolaadi* või *klambrit*. Hagen märgib selgituseks: «Kõidik näitab, et mõllemat nodi harja saab kokku pandud, kui mitmed üht laulo laulwad, agga muist laulwad teise heälega...» (3, lk. 13).

**Fermaat.** Fermaati, mille eestikeelne vaste puudub, on nimetatud puhkamise tähheks (Rosenplänter ja Rinne) ning *wiitmissemärgiks* (Erlemann). Rosenplänter annab sellele oskussõnale järgmise selgituse: «Puhkamise tähte ehk puhkamise punkti pruugitakse, kui 1) üht fermati (s. o. wiitmist) tähhendada

2) kui sedda kohta tähhendada, kus *põerdid* (kadents) võib teha, kes neid ommast peast ei oska teha. Se widab kauemine nodi peäl ja lõppetab pitkema tralliga» (7, lk. 18). G. F. Rinne märgib omalt poolt: «Ootmisse täht ehk puhkamisse täht, kus arro pärrast ehk tahtmisse möda woib ota, kunni ueste jälle peäle hakkatakse» (6, lk. 11).

Harmoniaalastest terminitest käsitletakse üldhariduskoolis vaid kõige olulisemaid.

**Kolmkõla, vähendatud kolmkõla, suurendatud kolmkõla.** *Kolmkõla* ja *vähendatud kolmkõla* võttis esimesena kasutusele K. A. Hermann, *suurendatud kolmkõla* aga A. Kasemets. K. A. Hermann tõlkis viimase termini täpselt saksa keelest: *ülemõduline (übermäßiger)*. Hagen nimetas neid termineid vastavalt *kolmehealeks*, *weikseks tehtud kolmehealeks* ja *sureks tehtud kolmehealeks*. Vähendatud kolmkõla kohta märkis ta: «Weikseks tehtud kolmeheale mõnno on heitlik... Kui temma põhjheal... saab teist korda neljandamaks healeks kirjutud, siis on ta liig kärreto; ja ommetegi on sesinnane akkord teiste ühendamisseks wägga tarwiline» (2, lk. 11). Viimase lausega mõtles Hagen dominantseptakordi. Kolmkõla ja dominantseptakordi pöörete tänapäevased nimetused võtsid esimesena eestikeelses muusikakirjanduses kasutusele A. Kasemets ja J. Zeiger (sekstakord, kvartsektakord, kvintsektakord, tertskvartakord, sekundakord). K. A. Hermann märkis pöörde numbritega (1. ümberpööre jne.).

\* \* \*

Järgmiseks vaatleme muusikalisi vorme, mille rahvusvaheliste nimetuste muutmiseks on teinud ettepanekuid ainult K. A. Hermann. Eestikeelse termini leiutamisel on Hermann lähtunud muusikalise vormi sisust ja iseloomust. Alljärgnevas on valik K. A. Hermann sellealastest oskussõnadest, mis pakuvad suuremat huvi nii termini kui ka autoripoolsete kommentaaride poolest. Siinjuures märgime, et 23. septembril möödub K. A. Hermann surmast 130 a.

Meloodia loomist selgitab K. A. Hermann oma «Komponeerimise õpetuses» järgmiselt: «Juhatust anda, kuda ühte laulu-wõi mänguwiisi luua, ei ole õieti wõimalik, sest see iga inimese ande asi on ilusamat ehk inetumat wiisi teha. Muidugi sünnib wiis nõnda, et esiti üks heli wõetakse, siis teine uuel kõrgusel ja mõõdul juurde lisatakse, siis kolmas, neljas, wiies, kuues j.n.e. heli niisamati ikka kudagi uendatud ühte liidetakse. Aga kõik need helid peawad ikka ühe põhjusemõtte (thema) järele käima, et need ühte sünniwad nagu kokkuloodud, aga ei mitte nagu lapitud ehk paigatud» (4, lk. 53).

**Ooper.** K. A. Hermann kasutab *ooperi* asemel järjekindlalt *lauleldus*, selgitades: «Ooper, oper ehk lauleldus on täieline lugu ehk jutt ehk näitemäng laulu- ja mänguga, mille juurde veel näitelawal maalimise ja näidelduse võime appi tuleb, et suurt mõju päält-vaatajatesse teha» (4, lk. 62). *Lauleldus* on aluseks ka mitmesugustele ooperitüüpidele, ooperitele ja oratooriumile. Koomilist ooperit nimetab Hermann *weidraks laulelduseks* («Koomikane ooper ehk weider lauleldus... on lauleldus lustilise rõõmuliku sisuga, mille all aga tõsine tuum varjul on ja laulud ning jaod rõõmu ja kurbtuse wahel käiwad, kuna ots rõõmulik on») (4, lk. 64).

**Operett** ehk «wäike rõõmu-lauleldus on weidra laulelduse üks weel kergema naljakama ja lustilisema sisoga tõug wõi sugu, mis kuuljate huwituseks on loodud» (4, lk. 64).

**Oratoorium.** «Oratoorium ehk jutu-lauleldus on niisugune suur waimulik helitöö, mis enamasti pühast kirjast wõetud sõnade kohta on loodud ja waimulikus laulus seda on, mis ooper ilmalikus» (4, lk. 63).

**Ballett.** «Ballett ehk lugupidu on niisugune näitemäng, milles üksi tantsude ehk heljude ja näomuutmise ja käenäitamise läbi terve lugu ehk jutt ettetoodakse näitelawal. Muusik on siin enamasti niisugune, mille järel mitmesugust heljumist (tantsimist) wõib teha. Sün-nib ballett ilma muusikata, siis on ta näo-mäng ehk pantomim» (4, lk. 64). (Tähelepan-dav on, et tantsu nimetab ta *heljuks* ja tantsi-mist *heljumiseks*.) Mõned aastad varem «Lau-lu ja mängu lehe» V aastakäigus 1889. aastal kandis ballett veel nime «hüpemäng». P. Tšai-kovski balletti «Luikede järv» ristis ta seal *hüpemänguks* «Kurgede tiik» (5, nr. 2).

**Sümfoonia** mõistele andis K. A. Hermann ees-tikeelse vaste *helimäng*. «Symphonia ehk heli-mäng on kõige suurem ja sügawasisulisem mängupala mitme jaoga, nõnda siis õieti sonat kõige suuremal määdul, mille sees helilooja kõiksugused abinõud ja mõtted pruugib, et mänguriistade helide ja ilukõlade läbi kuulja südant liigutada ja tema waimu iluhelide läbi tõsta» (4, lk. 65).

**Fuga** on pärit itaaliakeelsest sõnast «fuga» ja tähendab tõlkes jooksmist või põgenemist. Selle tõlke on võtnud aluseks ka K. A. Her-mann eestikeelse oskussõna *põgu* leiutamisel. «*Põgu* on siis niihästi jälgimise, sarnanemise, wastumise ja wastaliikumise kui muudelda-mise ja ringmängu wõi ringlaulu kombel sün-nitatud helitöö, millel hääled igaüks iseteed käiwad ja nagu üks teise eest põgenewad, mil-lest ka ta nimi on tulnud,» kirjutab ta (4, lk. 61). Toodud tsitaadis on mitu muusikalist oskussõna, mida K. A. Hermann on kasutusele võtnud. *Jälgimine* asendab *imitatsiooni*. «Sõ-na jälgimine on sõnast *jälg wõetud ning tähen-dab siis jälgedes käimist; muusikas nimetab ta seda olekut, kui üks hääle oma häigu poolst teise jälgedes liigub»* (4, lk. 58). *Sarnanemine* tähendab *vaba imitatsiooni*. «Sarnanemine on

see olek, mis just neid helisid jälgimises ei tarwita, kui endine hääle, aga siisgi sarnaseid» (4, lk. 58). Terminiga *muudeldamine* märgib K. A. Hermann *figuratsiooni* ning *ringmängu* ja *ringlauluga* — *kaanonit*.

Eeltoodud valimik muusikatermineid kuju-tab vaid väikest osa üldkasutatavaist oskus-sõnadest ega hõlma kaugeltki ka üldharidus-koolis esinevaid. Nagu võisime märgata, ilm-neb suhtumises muusikaterminitesse kaks ten-dentsi: K. A. Hermann soovib kõikide võõr-keelsete terminite asendamist eestikeelsetega ja on ise teinud selleks palju ettepanekuid. Seevastu A. Kasemets pooldas rahvusvahe-liste oskussõnade kasutamist nende algkujul, otsides eestikeelseid vasteid ainult nendele terminitele, mis rahvuskeeltes on erinevad. K. A. Hermann ja A. Kasemets on ka eesti-keelses muusikakirjanduses kasutatavate ter-minite peamised autorid. K. A. Hermanni osa on suurem elementaarteoorias, A. Kasemetsal aga harmoonias ning vormiõpetuses. Seejuu-res võttis Hermann aluseks saksakeelsed os-kussõnad, Kasemets lähtus aga põhiliselt vene-keelsest terminoloogiast. Kuigi eestikeelsete muusikaterminite areng on kestnud juba 150 aastat, tuntakse neist veel nii mõneski muu-sikateooria sektoris puudust.

## Kirjandus

1. Erlmann, A. Musika õppetuse. Tartu, 1864.
2. Hagen, J. H. Juhhataja errela mängimi-seks. Tallinn, 1861.
3. Hagen, J. H. Õppetuse kuidas laulo-mehhed... Dorpat, 1841.
4. Hermann, K. A. Noodi-õpetuse ja kom-poneerimise-õpetuse. Jurjev, 1893.
5. Laulu ja mänguleht. Tartu, 1889, V aasta-käik.
6. Rinne, G. F. 32 Laulu nelja heälega lau-da. Tartu, 1869.
7. Rosenplänter, J. H. Õppetuse kuidas klawwerit mängida (käsikiri). Pernu, 1830.
8. Wiedemann, F. J. Eesti-saksa sõna-raamat. Tln., 1973.

# Heino Elleri «Koit» ja «Põhjamaine viis» 11. klassi muusika- õpetuses

Heino Eller oli poetilise maailmatunnetusega helilooja, kunstnik ja inimene, kes leidis kõiges ja kõikjal ülevat ning kaunist. Palju ilu oskas ta näha looduses. Tema kiindumus loodusesse oli üldtuntud. Olles küll linlane, oli ta looduse suhtes sama aldis ja avalik kui meie metsade laulik Mart Saar oma kodukoha Hüpassaare suhtes. Poisikesena paelusid Elleriit vastupandamatu külgetõmbejõuga Emajõe luhad Tartu all, hiljem mererannad ja metsarajad, kus ta suviti võis uidata tundide viisi. Eller ja loodus kuulusid ühte. Laulasmaal, mis oli tema suvine meelispaik elu lõpu poole, tundis ta oma kinnitust mööda iga puud ja põõsast. Küllap ka Kadriorus, kuhu ta talvel linnas elades igal hommikul, vaatamata ilmale, jalutuskäigu tegi.

Loodus oma tuhandes varjundis oli rikas inspiratsiooniallikas ka Elleriile-heliloojale. Loodus oli talle ilu, elu ja loomingu läte, mida tuleb hoida hellalt ja hardalt. Seejuures tajus ta loodust siiski sellisena, nagu ta on, ega ehtinud teda ka oma helitöodes liigselt romantilisse rüüsse.

Kõige otsesemat tunnistust looduse mõjust Elleri loomingule annavad mitmete teoste pealkirjad: sümfoonilised poemid «Videvik» (1918), «Koit» (1918) ja «Õo hüüded» (1920, inspireeritud Sestoretzki suvituskohas mereäärses tühjas suvilas veedetud tormiööst), sümfooniline süit «Valged ööd» (1939, loomise ajendiks suveõised mereranna-meeleolud ja kalurite tulelõkked Narva-Jõesuus), viiulipalad «Kuuvalgel» (1912), «Männid» (1930, ajendiks Narva-Jõesuu mere ja rannamändide müha), klaveripalad «Kevadtunne» (1915), «Liblikas» (1935), flöödpalad «Orus», «Jõel» ja «Aasal» (1951) jm.

Ent teatavasti domineerivad Elleri loomingus programmiliste pealkirjadeta teosed. Neis on kauneid õrn-hapraid meeleolunüansse — selliseid, mille seletamises sõnadega peitub

oht muusikat vulgariseerida. Elleri puhul on see seda suurem, et ka ta ise ei armastanud oma teoste sisu ümber jutustada ega muusikale konkreetset sisuseletust anda. Võtkem siis tema programm-pealkirjadega teoseid mitte illustratiivsete muusikaliste piltidena ning ärgem püüdkem neile luua liiga konkreetset programmi. Kõnelgem küll inspiratsiooniallikaist, kuid nähemek tema teostes esmajoones ellerlikult varjundirikkaid ja kargekõlalisi meeleolu- ja muljeväljendusi. Pealkiri olgu vaid teeviidaks vastavasse meeleoluderin- gi.

11. klassi muusika kuulamise repertuaaris olevasse sümfoonilisse poemi «Koit» on kät- ketud ärkava hommiku poeetiline meeleolu, värskus ja karge ilu. «Koidu» muusika kannab kuulaja aoelsest meeleolust puhkevasse päeva. Seda elamust kajastab Eller — nagu talle omane — hoolikalt valitud kõlavärvidega. Virguva päeva tunne assotsieerus temas oboe pastoraalse tämbriga, mis annab teose peameeloodiale poeetilise koloriidi. Aasooloks on nimetatud seda oboe kargekõlalist nõtket rüt- miga viisi (vt. noodinäide õpikust «Muusika- ajalugu keskkoolile»).

Loodus on osake kodumaast, loodusetun- netuses peitub rahva hingelaad ja avaneb ko- dumaatunne. Avaralt heliseb see Elleri teises tuntud teoses — «Põhjamaises viisis» keel- pilliorkestrile. Ka selles helindis on palju har- rast ja hella, meie rahva tundelaadile ja kodu- loodusele omast, ka siin laulab «lõputa laulu me ümber Põhjavaim», kui kasutada M. Hei- bergi sõnu M. Saare tuntud koorilaulust.

Elleri õpilane helilooja Jaan Rääts ütleb sel- le teose kohta: «Kui ma peaksin vastama küsi- musele, millises eesti heliloojateoses kajastub parimalt meie rahva omapära ja elutunnetuse laad, meie looduse ilu, siis ütleksin kohe: «Selleks on Heino Elleri «Põhjamaine viis». . . . «Põhjamaine viis» on üle elanud kõik stiili- ja moevoolud, mis meie sajandil kalei- doskoopilise kiirusega vahelduvad, ning tul- nud võitjaks — selle loo populaarsus pole möö- duvat laadi. Tema ümber pole keegi kella lõõnud, kuid ta on juurdunud kindlalt nii liht- kuulaja kui ka professionaali hinge.»

«Põhjamaine viis» on üks osa süidist «Viis pala keelpilliorkestrile» (süidi osad: «Ro- manss», «Kaks tantsu», «Hällilaul» ja «Põhja- maine viis»). Süit on koostatud 1953. a., kuid «Põhjamaine viis» pärineb Elleri noorpõlve- loominguist, olles nagu «Koitki» loodud 1918. a. Kuid tookord kirjutas Eller selle muusika kla- verile: ta on üks kolmest sellele pillile loodud «Kodumaisest viisist» (teised: G-duur, 1917 ja e-moll, 1919). Orkestrivariandis on klaveri- pala ülesehitus (ABA), vormilõikude pikkus ja harmooniline plaan sama. «Kodumaine viis» on ilmunud H. Elleri klaverikogumikus «Küm- me valitud klaveripala» (NSVL Muusikafondi Eesti osakonna väljaanne, Tallinn, 1955).

# Koolikoorid taas laulupidu ette valmistama!

2.—4. juulini 1982. a. toimub Tallinnas järjekordne, arvult V koolinoorte laulu- ja tantsupidu, mis seekord on pühendatud Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. ja V. I. Lenini nim. Pionieriorganisatsiooni 60. aastapäevale.

Kaks esimest päeva on ette nähtud tantsudele ja mängudele, kolmandal esinevad, nagu ikka, koolide mudilas-, laste-, poiste-, nais- ja segakoorid, vene õppekeelega koolide koorid, puhkpilliorkestrid, viiuldajate ja akordionistide ansamblid.

Iga kooriliigi koondüksusele lisandub laulupeo lõpus veel traditsiooniline ühendkoor. Nii nagu eelnenud kordadel, lasub ka seekord kava põhiruskus ühendlastekooridel, kelle esinemisega algab ja lõpeb laulupidu.

Lastekooride ühisesinemisse kuuluvad seekord:

- 1) G. Podelski «Laul Leninist»
  - 2) E. Kapp «Laul Kodumaale»
  - 3) G. Ernesaks «Höbepurjeses paadis»
  - 4) M. Saar «Minu veli, virvipuu»
  - 5) R. Lätte 2 osa kantaadist «Laulumaa lapsed»: «Meie löke» ja «Homme on spordipäev».
- Ohendkooride koosseisus lisandub veel:
- 6) M. Lüdigi «Koit»
  - 7) O. Vinter «Laul Põhjamaast»
  - 8) U. Naissoo «Koolikell»
  - 9) G. Ernesaks «Mu isamaa on minu arm»
  - 10) A. Novikov «Maailma demokraatliku noorsoo hümn».

Nagu loetelust nähtub, kuulub õppimisele 10 laulu. Ometi arvan, et laulude arv ei tohiks kohutada koorijuhte, sest oma raskusastmelt peaksid valitud laulud olema jõukohased ja suupärased enamikule meie vabariigi lastekooridele. Lastekooride pääs laulupeole aga otsustatakse lõplikult, nagu varasematelgi aastatel, konkursi põhjal.

Vaadeldgem lastekooride repertuaari lähemalt. G. Podelski kirjutas «Laulu Leninist» koolinoorte laulupeo tarvis. See on südamlilik laul, mis kindlasti meeldib nii lauljatele kui ka koorijuh-tidele.

E. Kapi laulust «Laul Kodumaale» (1977. a. koolinoorte laulupeo laulud laste- ja poistekooridele, Tallinn, 1976) on kujunenud meie koolinoorte laulupidude traditsiooniline etteaste. Selle algosa on teatavasti 1-hääline, refrään — 3-hääline.

G. Ernesaksa «Höbepurjeses paadis» on kirjutatud spetsiaalselt selle laulupeo tarvis. Oma häälepartiide lihtsusega on see 3-hääline a cappella laul lastekooridele üks meeldivamaid ja suupärasemaid.

M. Saare «Minu veli, virvipuu» (Rahvaste laule koolikooridele, Tallinn, 1961) on oma ulatuselt ainult 10-taktiline salmilaul, mis ei tohiks teha raskusi ühelegi koorile.

Uuemat helikeelt lastekooride repertuaaris esindavad 2 laulu R. Lätte kantaadist «Laulumaa lapsed». Tõsisemaks pähkliks neist võib saada mõningatele kooridele ainult «Meie löke» oma helistikuliste kaldumiste tõttu. Laulu üldine meeldivus ja häälepartiide sujuv üleminek raskemates kohtades loob aga eelduse ka selle kooriga toimetulemiseks.

Sama kantaadi teine koor «Homme on spordipäev» kujutab endast lihtsat, peaaegu tervikuna 1-häälselt lõbusat lastelaulu, mille äraõppimist võib edukalt lülitada ka klassi laulutunni programmi.

Ohendkooris lauldav M. Lüdigi «Koit» (Nõukogude Eesti 1975. a. üldlaulupeo laulud laste- ja poistekooridele, Tallinn, 1974) on 3-hääline, muusikaõpetajatele tuttav laulupeolaul.

O. Vinteri «Laul Põhjamaast» on meeldiva meeloodia, harmoonia ja meeleoluga lauluke muusikalist «Pipi Pikksukk». Lastekoorid laulavad seda 3-häälselt, naiskoorid 4-häälselt, segakoorid 4-häälselt (Laulik XI kl.).

U. Naissoo «Koolikell» (Nõukogude Eesti 1977. a. koolinoorte laulupeo laulud laste- ja poistekoorile, Tallinn, 1976 või «Laulab lastekoor «Ellerhein»», Tallinn, 1981) on saanud koolikooridele juba traditsiooniliseks laulupeolauluks.

G. Ernesaksa «Mu isamaa on minu arm» laulavad laste- ja poistekoorid 2-häälsena (Nõukogude Eesti 1977. a. koolinoorte laulupeo repertuaar), nais- ja segakoorid 4-häälsena.

A. Novikovi «Maailma demokraatliku noorsoo hümn» (Laulik VII klassile) võib õpetada õpetaja oma äranägemise järgi kas 1-, 2- või 3-häälsena.

Nagu eelöeldust selgub, ei tohiks laulude selgeksõpetamine tekitada lauluõpetajale erilist probleemi, eriti siis, kui lastekoori töö on kulgenud aastast aastasse ühtlase pidevuse ja pingega. Kirjastus «Eesti Raamat» on lubanud mainitud laulud lauluõpetajatele välja anda uue õppeaasta alguseks. Seni võib aga alustada lauludega, mis on eeltähendatud koorilaulukogumikes.

Laulupeo repertuaari loetelu teistele koorliikidele:

1) Mudilaskoorid (Tallinna linnast ja Harju rajoonist):

M. Rauhverger «Oktoobrilaste laul» (Laulik I)  
H. Kaljuste «Mu kodumaa» (Laulik IV)  
H. Hindpere «Meie klass»  
Eesti rl. «Igaühel oma pill» (Laulik I)  
K. Kikerpuu «Sõprustaul»

2) Poistekoorid:

E. Balsis «Helise, pioneerilaul» (Ühendpoistekooride laulupidu, Tartu 1981)  
U. Naissoo «Kajakas» (Poistekooride laulupidu, Tartu 1981)  
V. Tormis «Viljandi karjapoiss»  
R. Kõrgemägi «Meie laagri poisid» (Poistekooride laulupidu, Tartu 1981)

Segakoorid:

R. Pauls «Minu sünnimaale»  
V. Gorbulskis «Suvetants»  
G. Ernesaks «Helin»  
U. Naissoo «See on meie laul»

4) Naiskoorid:

P. Hadžijev «Minu kodumaa»  
G. Ernesaks «Sireli, kas mul õnne»  
M. Saar «Torupill» (Laule koolikooridele, Tallinn 1978)  
R. Lätte «Päikene, sa päeva perenaine» (Naiskoorilaule, Tallinn 1977)  
Nais- ja segakoorid koos — A. Pahmutova «Laul rahutust noorusest» (Nõukogude Eesti 1975. a. üldlaulupeo laulud laste- ja poistekooridele I, Tallinn 1973)

Lastekooride laulupeorepertuaari vihik ilmub septembrikuu jooksul.

Nii üld- kui ka koolinoorte laulupidude ajalugu näitab, et koolikooride laulupeoline ettevalmistus toimub tavaliselt ikka laulupeo eelsel aastal. Seetõttu olen kindel, et meie tublid muusikaõpetajad tulevad sellega toime ka eeloleva, V koolinoorsoo laulupeo eelsel 1981/82. õppeaastal.

HEINO KALJUSTE

## KROONIKA

K.a. märtsis võistlesid 9.—11. klassi vokaalsolistid ja -ansamblid. Ülevabariigiline voor oli 5. aprillil Tallinnas.

**Vokaalsolistidest** sai I koha ja laureaadi tiitli Mati Kõrts (Kose kk. 11. kl. õpilane, õpetaja Heli Sepp), II kohta jagasid Airi Lepik (Tartu 1. kk. 11. kl.) ja Mart Salumäe (Kuusalu kk. 11. kl.), III kohta Mihhail Litvinov (Tihemetsa sovhoos-tehnikumi I kursusel). Tütarlastest tuli II kohale Aita Mägi (42. kk. 11. kl.) ja III kohale Ülle Tinn (Tartu 1. kk. 11. kl.).

**Ansamblid. Tütarlaste ansamblid:** I koht ja laureaati - Tamsalu kk. trio (õpetaja H. Mägi), II koht - Tartu 10. kk. (õpetaja H. Hakkaja), III koht - Avinurme kk. (õpetaja V. Tooming).  
**Meesansamblid:** laureaati - Tallinna 32. kk. (õpetaja L. Saaremets), I koht - Tallinna 21. kk. (õpetaja L. Ulla).

**Segaansamblid:** I koht ja laureaati - Türi kk. vokaal-instrumentaalansambel (juhendaja) ja Tallinna 32. kk. (õpetaja L. Saaremets), II koht - Tallinna 43. kk. (õpetaja E. Praun), Tallinna 54. kk. (õpetaja K. Puhkim).



## KROONIKA

5.—7. maini toimus Tallinnas üleliiduline seminarnõupidamine, kus arutati bioloogia õpetamise edasist parendamist seoses üleminekul uutele täiustatud õppeprogrammidele.

Seminari avas Eesti NSV haridusministri ase-täitja A. Tükk. Avaettekande «Õppe-kasvatuse protsessi edasise täiustamisest NLKP XXVI kongressi otsusest lähtudes» pidas NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse juhataja J. Ivanov. Ta märkis, et viimastel aastatel on tehtud suurt tööd programmide koormuse vähen-damise suunas. Tuleval õppeaastal hakatakse õpetama täiustatud programmi järgi ning taoli-sed ainealased suurnõupidamised on mõeldud meetodiliste ja inspektorite ettevalmistamiseks. Nemed omakorda viivad teabe õpetajani. J. Ivanov kritiseeris aine kuiva ja raskepärast esitust õpikutes. Pikemalt peatus ta meetodilisel tööil. On vaja mitmekesistada õppemeetodeid, õpetada õpilasi iseseisvalt töötama õpiku ja õppekirjandusega, õigesti organiseerida õpilaste, aga ka õpetajate aega. Õppeprotsessi ei saa taandada teadmiste andmisele, selle kaudu tuleb komplekselt lahendada tulevase kodaniku kasvatamise küsimused.

Pikema ettekandega bioloogia õpetamise täiustamisest NLKP XXVI kongressi otsuste valguses esines NSV Liidu PA didaktika ja erimeetodikate osakonna akadeemiksekretär I. Zverev. Ta rõhutas ainevahelisi seoseid. Õpetamise ja kasvatamise ühtsuse tugevdamine sõltub eelkõige õpetajast, tema peab rõhutama bioloogia sotsiaalset tähendust. Ka tema toonitas vajadust paremini kasutada tunni meetodilisi rikkusi.

Programmi muutustest lähemalt rääkisid NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku Uurimise Instituudi bioloogia õpetamise laboratooriumi juhataja A. Mjagkova, teadussekretär L. Rebrova, vanemteadur I. Brovkina, vanemteadur I. Surovegina ja NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse inspektor M. Rumjantseva. Täiustamise tingis vajadus nüüdisajastada bioloogia õpetamist, rohkem arvestada õpilaste ealisi iseärasusi, nende eelteadmisi, bioloogia-teaduse saavutusi ja koolidele esitatavaid õppekasvatatusülesandeid.

Täiustatud programmi kuuluvad õpilaste teadmiste ja oskuste esitatavad põhinõuded, soovitud hindamiseks, antakse soovitatav meetodiline kirjandus ja põhilised õppevahendid. Rõhutamist leiavad ainetevahelised seosed, iga tee-





ma lõpus näidatakse õpetajale kätte võimalused ainetevaheliste seoste väljatoomiseks. Uus programm annab bioloogiaharidusele ökoloogilise ja polütehnilise suuna.

Oma kogemusi tutvustasid seminarinõupidamise kõnetoolist Valgevene NSV Haridusministeeriumi kooliinspektor **T. Kalinnikova**, Smolenski oblasti Õpetajate Täiendusinstituudi direktor **G. Rodina**, Sverdlovi oblasti Õpetajate Täiendusinstituudi kabinetijuhataja **E. Volkova**, Moldovaavia NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kabinetijuhataja **R. Kutšerjanu**, NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku Uurimise Instituudi Kasahhi osakonna teadur **M. Šaimordanova** ja Ukraina NSV PTUI laboratooriumijuhataja **E. Seredenko**, tegevõpetaja **T. Pugatšova**,

**Moskva 199. keskkooli õpetaja B. Mërkulov** ja **J. Otškur** kaugest Talgari 3. keskkoolist Kasahhi NSV-s.

Kirjastuse «Prosveštšeniye» tööst õpikute täiustamisel rääkis vanem teaduslik toimetaja **T. Krjukova**, ajakirja «Biologija v Skole» peatoimetaja asetäitja **L. Bereutsina** tutvustas tehtud ja plaanitavat õpetajate ettevalmistamisel uute programmide järgi töötamiseks.

Koduvabariigist tegid ettekanded PTUI vanemteadur **M. Rufe**, VÕT-i metoodik **E. Kiis** ja Tallinna 43. keskkooli õpetaja, vabariikliku bioloogiakomisjoni esimees **M. Tamm**.

Lõppsõnas tõstis **J. Ivanov** esile seminarinõupidamise kasutegurit kõigile osavõtjale ja head korraldust.

▲ Piik presiidiumi poolele.

▼ Seminarinõupidamisest osavõtjad asetasid lilli Tallinna vabastajate monumendi jalamile. **ARNOLD RAMMO** fotod



□ Ajakirja «Literatura v Škole» 1981. aasta 1. numbris kirjutavad T. Tširkovskaja ja N. Timermanis (Leningrad), kuidas Lenini-teemat 4. ja 5. kl. klassivälises töös lähendada. Autorid annavad nõu, missugused ilukirjandusteosed, V. I. Lenini võitluskaaslaste mälestusraamatud ja temaatilised televisioonisaated aitavad seda teemat oskusliku metoodika korral mõtestada.

Lenini-teemat 4.—6. klassi klassivälises töös jätkab ajakirja 2. numbris (lk. 40—46) V. Glezer (Jakuudi ANSV Tomoti linn). Tema kogemusiti õnnestus 4. klassi temaatiline vestlustund, 5. klassi õpilaste koostatud kirjanduslik põimik ja 6. klassi võistlus V. I. Leninist kirjutatud teoste tundmises. Artikkel pakub nimetatud töövormide rakendamise teavet.

□ Aktiivse eluhoiaku kasvatamine klassivälise töö eri vormide kaudu (kirjandusõhtu, kirjanduslik-kodulooline tegevus, kirjandusring) pakub huvi lugejate kaastöödest kokku-seatud artiklis (nr. 2, lk. 52—56).

Neile, kellel kirjandus- või klassijuhatajatunnis käsil elumõtte otsingut probleem, on mõeldud Ljudmila Gerassimova (Saraatov) kirjutis (nr. 2, lk. 5—14). Arutluses toetub ta programmi- ja uudiskirjandusele, millest mitmed eesti keeleski kättesaadavad. Kirjutis pakub värskeid ideid. Artikli lõpus on sama teemat käsitleva kirjanduse loetelu.

□ Ajakirja 1. numbris (lk. 23—26) soovitab G. Vetrova (Balašov, Saraatovi oblast) 10. klassi tunnis L. Brežnevi «Uudismaa» ja M. Šolohhovi «Üleskündud uudismaa» kooskäsitlemise ja kõrvutamise metoodilist kogemust. Kirjutise autoril ja Balašovi 3. keskkooli õpetajal V. Starostenkoval seesugune katse õnnestus. Tunnitööd avardas klassivälise tegevus — leivakasvatajaist kõnelev kirjandusõhtu.

Kahe teose kõrvutamisel ilmnes nende ühise ja erijooni. Arutleti sündmusi, töötingimusi, rahva, kommunistide ja juhi osa teostes, kangelaeste jm. kõrbelisi probleeme.

□ V. Majakovski loomingut retseptisiooniküsimust valgustab G. Ionin (Leningrad). Ta väidab, et V. Majakovski luule pealiskaudne vaatlus ei võimalda näha Majakovski loomingut lüürismi, humanismi ja kunstilist sügavust. Majakovski luule rikkuste juurde juhatavas artiklis peatub G. Ionin eriti poemil «Vladimir Iljitš Lenin» ja selle käsitlemisel 10. klassis (nr. 2, lk. 16—75).

□ A. Ovtšarenkolt ilmus 1978. a. (M., «Советский писатель») täiendatud väljaanne raamatust «М. Горький и литературные искания XX столетия», milles autor vaeb kunsti-

liselt M. Gorki Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni järgset loomingut 20. sajandi keskpaiga ja lõpu kirjanduselu kontekstis. Ajakirja 1. numbris (lk. 12—15) refereerib raamatut V. Fjodorov (Donetsk).

□ Vanemate klasside frontaalse, grupi- ja individuaalse töö kogemusi jagab D. Murin (Leningrad) ajakirja 2. numbris (lk. 25—32). Autor toetub M. Gorki teoste «Ema», «Vanadeit Izergil», «Põhjas», essee «V. I. Lenin», J. Bondarevi jt. loomingut näiteile.

□ L. Pressman (Moskva) kirjutab näitusest «Helisev kirjandus» Moskva Riikliku Kirjandusmuuseumi saalis, kus väljas esimest korda nii ulatuslikult unikaalseid fonodokumente: L. Tolstoi, I. Bunini, L. Andrejevi, A. Kuprini, A. Bloki, V. Brjusovi, M. Gorki, S. Jessenini, A. Gaidari, E. Bagritski jt. häält, esimesi heliplaate, vanaaegseid grammofone, magnetofone. Kirjanikele lisaks on helisalvestatud kirjandusteadevalde, kriitikute, stsenaristide esinemisi, fonodokumentide kogujate (L. Šilov, I. Andronikov) kommentaare.

L. Pressman kutsub kõiki õpilasi koguma unikaalseid helijäädvustusi, aga ka lindistama kirjanikke, eriti oma rajooni või linna sõnameistrite mõtteavaldusi oma kooli kirjanduskabineti fonoteeki. Mõistagi on tehtud kodu- ja kirjanduslooline väärtus. Tasuks mõelda, kuidas fonodokumente tunni- ja klassivälises töös metoodiliselt kasutada, luua otsustarbekas töösüsteem.

□ Huvitav, mida vastaks oma küsimusele Tanja (Temirtaust), kes 7 aastat tagasi kirjutas «Komsomolskaja Pravdas»: «Milleks me õpime koolis romaani «Kuritöö ja karistus»? Tahaksin teada, millist kasu see teos meile toob?» Võimalik, et elukool on Tanjale õpetanud, mida keskkool teha ei suutnud — lugeda seda romaani kui tänapäevast, püsiväärtuslikku. Võib-olla tundub romaan endiselt «aegununa»? Pole nii lihtne osata seesuguseid raamatuid lugeda, neid lugema õpetada. 7 aasta jooksul on ilmunud mitmeid kirjutisi F. Dostojevski mõistmiseks. Selline on ka S. Belovi kommentaar «F. M. Dostojevski romaan «Kuritöö ja karistus»» (JL, «Просвещение», 1979. 240 c.).

Kirjutis ajakirja 1. numbris (lk. 57—59) tutvustab S. Belovi õppevahendit.

□ Ajakirja 2. numbris küsivad õpetajad, kuidas vormistada eksamitööd: kas plaan ja epigraaf on kohustuslikud. Kas luuletsitaadid panna jutumärkidesse? Kas Majakovski luulenäiteid peab esitama nn. trepina?

Vastuses öeldakse, et plaan ja moto pole kohustuslikud. Peaasi on teema loogiline arendus.

Tsitaat üldjuhul pannakse jutumärkidesse. Kui luuletsitaat eraldub üldisest tekstist graafiliselt (tulbana), siis jutumärke ei kasutata (vt. ka õpik).

Majakovski luulenäiteid kasutada autori eeskujul, kui teksti saab kontrollida. Kui see võimalus puudub (tunnitöö), piisab õigete kirjavahemärkidega tekstist.

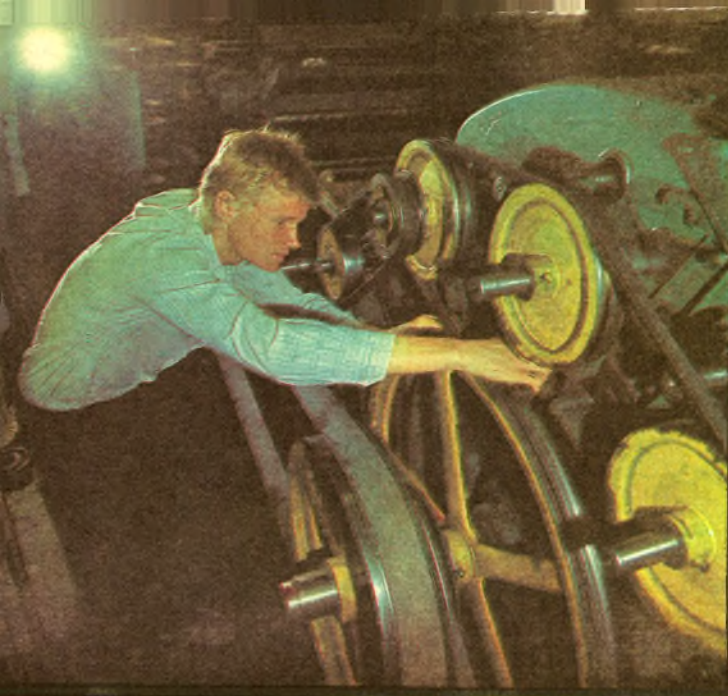
**Toimetuse aadress:** 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogi-ka. ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolielse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

**Väljaandja:** Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 23. 06. 1981. Trükkimisele antud 05. 08. 1981. Trükiarv 4580. Ofsetpaber nr. 1, 60x70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspooagnaid 7,4. MB-05995. Tellimise nr. 2118.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.80, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ныукоуде кооль» («Советская школа»).

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



Sindi 7. kutsekeskkool alustas tööd 1. sept. 1978. aastal. See on ainus eesti õppekeelega kool, mis valmistab ette keskharidusega tööliskaadrit Eesti NSV Kergetööstusministeeriumi tekstiiliettevõtetele. Praktilise töö oskused ja vilumused omandatakse baasettevõttes — Sindi 1. Detsembri nim. Vabrikus.

Esimesel õppeaastal oli koolis kaks tekstiilitööstuse põhiala: ketraja ja kangur. 1979. a. lisandus kolmas — kraasaparaatide operaator — ja 1981. a. alustavad õpinguid meistriabid.

Tehnikakooli õppegrupis on õpiaeg 1 aasta, kutsekeskkooli õppegruppides — 3 aastat. Nii üldhariduslike kui ka eriala teoreetiliste õppeainete õpetamine toimub siin kabinetüsteemis. Õpiaeg Sindi 7. kutsekeskkoolis arvatakse üldise ja katkematu tööstaaži hulka. Suunamisjärgsed ettevõtted on Sindi 1. Detsembri nim. Vabrik, Pärnu Linakombinaat, Tallinna vabrikud «Keila» ja «Tekstiil», Tartu vabrik «Areng jt. Töölesuunatu kindlustatakse elamispiinaga ühiselamus.

Nüüdisajal lõnga vokiga ei kedrata. Seda teevad teaduse ja tehnika uusimate saavutuste põhjal valmistatud mitmesaja värtnaga ketrusmasinad — ketraja töövahendid.

Kangru ülesandeks on automaatkudumistelgede töö ja valmiva kanga jälgimine, katkenud lõngade sölmimine jne.

Kraasaparaatide operaator teenindab seadmeid, mis kraasivad kiust heiet lõnga valmistamiseks.

Meistriabi hooldab ja reguleerib masinaid, suhtleb tema alluvuses töötavate kangrute ja teistega. Et eriala nõuab mitmekülgseid teadmisi, õpivad tulevased meistriabid ka tehnilist joonestamist, tekstiilimasinate ehitust, metallitööd jms. Ettekujutuse nendest töödest annavad kõrvalolevad fotod.

Koolis peetakse lugu spordist ja taidlustest. Kõigil 200 õpilasel on võimalus osaleda ringide ja sektiioonide töös, puhke-, disko- ja kohtumisõhtudel teiste koolidega, külastada Sindi ja Pärnu kultuuriüritusi, planeerida koos õppegrupi meistriga ühist vaba aja veetmist.

Õhiselamu hubastes tubades on võimalik kuulata raadiot, puhketoas vaadata telerit, mängida malet, kabet, jms.

Keskkooli lõputunnistuse sai  
Ulvi Aidnik Rāpinas,  
Lalli Tõld Rakveres.  
Juulis lisandus sellele  
tehnikakooli nr. 15 diplom,  
mis annab tööstuskaupade  
kontrolör-kassapidaja kutse.  
Fotolääts tabas tütarlapsi  
kooli kevadisel  
aruandenäitusel kaetud  
kohvilauda imetlemas.

