

Novkogue **KOOL**

8 • 1983



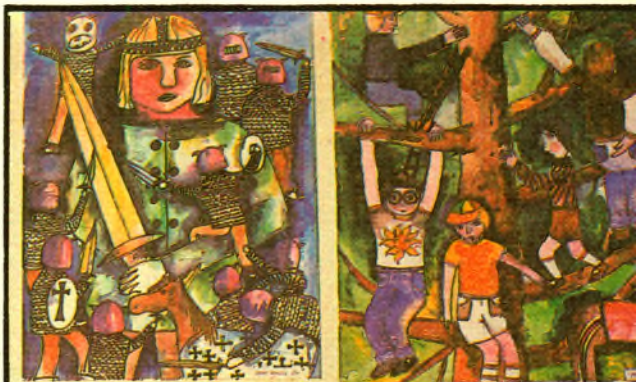


ÕPILASTÖÖD '83



20. aprillist kuni 15. maini oli Tallinnas Laululava ruumes avatud NSV Liidu moodustamise 60. ja ÜLKNÜ 65. aastapäevale pühendatud XV ülevabariigiline õpilastööde näitus. Väljas oli üle 3000 töö, mis valiti välja kooli- ja rajooninäituste paremikust. Ekspositsioon andis ülevaate koolieelsetes lasteasutustes, üldhariduskoolides, lastekunstikoolides, majavalitsuste, pioneeripaleede ja -majade, Noorte Tehnikute Maja ja Noorte Meremeeste Klubi ringides tehtust paaril viimasel aastal. Näituse avas 19. aprillil Eesti NSV haridusminister E. GRETSKINA. Avamisel viibisid Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja M. YANNAS, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja A. GREEN, EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja A. ABEN, ELKNÜ Keskkomitee sekretär K. REI, NSV Liidu Haridusministeeriumi Koolide Peavalitsuse juhataja asetäitja N. JERMOLAJEVA jt.

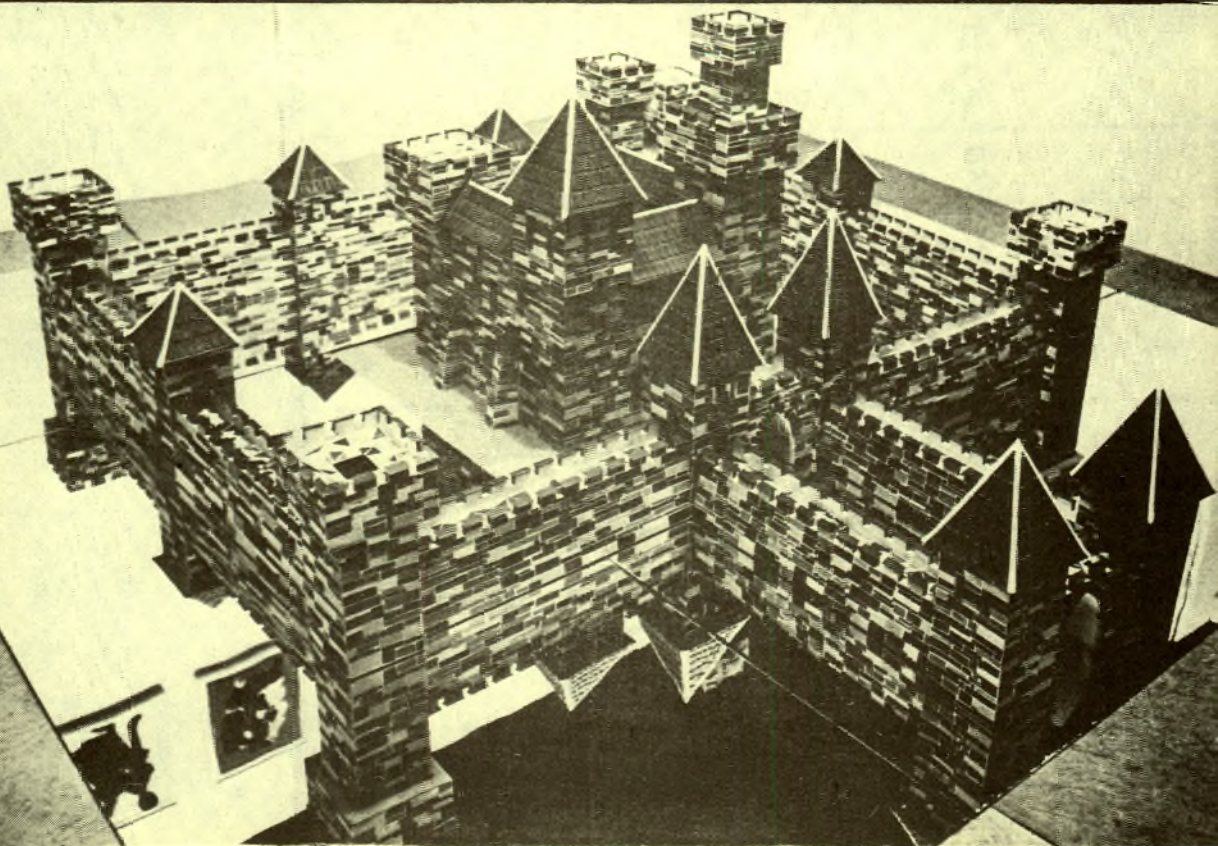
29. aprillil külastasid näitust sellismehed K. VAINO, V. KLAUSON, A. KUDRJAYTSEV, V. KÄO, L. LENTSMAN, O. MERIMAA, R. RISTLAAN, B. SAUL, A.-B. UPSI, M. PEDAK, L. ŠISOV jt. Külalistele andis seletusi Eesti NSV haridusminister E. Gretškina.



Näituse põhikujunduse tegi Taevo Gans ja ekspositsiooni peakujunduse Tatjana Salmre. Näitust aitasid kujundada ERKI õppejõud Mariann Aroson, kunstnikud Maret Kernmees, Reet Ohna jt. Tallinna 24. ja 46. keskkool kujundasid oma ekspositsiooni ise.

Näituse juhatas pidulikult sisse V. I. Lenini büst, millest mõlemale poole jäid valgele seinale eesti ja vene keeles — NSVL 60, ÜLKNÜ 65. Ekspositsioon seati kokku kõrvutamisprintsibiil. Näitus andis ülevaate õpilastöödest aastatel 1980 — 1983 mitte kooliti ega rajooniti, vaid erisuguseid töid, koole, lähedasi vanuseastmeid (koolieelikud, 6-aastased, algklassid) kõrvutades. Pioneerimajade ja kujutava ning tarbekunstiga tegelevate kooliväliste lasteasutuste kõrval näitas end I korrusel Tallinna 24., tarbekunstikallakuga keskkool, kus kõik tööd on valminud õpilaste eneste kavandite järgi: kõrgel tasemel nahkehistöö, tekstiil, keramika. Koolis viljeldakse ka disaini, graafikat, maali. Tugeva aluse panevad algklasside kunsti- ja tööõpetus.

Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee* üllatas vaatajaid õpilaste loodud skulptuuriga (õpetaja Kalju Reitel), (vt. esikaane siseküljel üleval). Laifmatu näis nende nahkehistöö.



Nõukogude Kool

8 . 1983

- 5 **A. ABEN** Täiustada õppiva noorsoo ideelis-kõlbelist kasvatamist! ●
- 8 **K. KALA** 80 aastat VSDTP II kongressist
- 11 **E. MOOSEL** Ametiühingu osa kutse-suunitluses ja töökasvatuses ●
- 13 **L. BERGMAN** Murdealiste kõlbelise kasvatamise võimalusi ●
- 18 **H. ROOTS** Kasvatusmosaiiki ●
- 22 **A. KELAM** Kasvatusest lapsepõlvkodus ja oma perekonnas ●
- 25 **T.-K. AUNAPUU** Kaaslaste poolt eelistatud õpilaste elulaadi iseärasusi ●
- 30 **Ü. TARUM** Raamat, sõna, lugeja ●
- 33 **A. JÄRV** Kirjandusolümpiaad 1983
- 35 **O. KÖÖSEL** Disainirühm kunstiõpetuse tunnis ●
- 39 **K. KARLEP** Kirjalikud kontrolltööd emakeelest abikoolis ●
- 42 **B. PAU** Liikluskasvatusest meil ja mujal ●
- 44 **A. KENNIK** Põllumajandusharidusest Eestis 1940. aastate teisel poolel ●



AILI KELAM,
ENSV TA Ajaloo Insti-
tuudi töö- ja vaba aja
sotsioloogia sektori
vanemteadur.
Lõpetanud 1954 Rakvere
1. keskkooli ja 1959
TRÜ ajaloo-keeleteadus-
konna ajaloo-osakonna.
Oli 1965. aasta sügiseni
ENSV RAKA teaduslik
töötaja, seejärel töötas
Ajaloo Instituudi
Oktoobrirevolutsiooni
eelse ajaloo sektoris.
Aastatel 1967—1970
samas instituudis
statsionaarne aspirant.
Ajalookandidaat 1973.
aastast. Sotsioloogia
sektoris töötab 1970.
aastast. 1981. aastal
valiti töö- ja vaba aja
sektori vanemteaduriks.
Töid perekonna-
sotsioloogiast.



ANTS JÄRV,
TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri dotsent (1974), kirjandus-teadlane.

A. Järv õppis Tartu 1. keskkoolis, aastatel 1949—1954 TRÜ ajaloo-keeleteaduskonnas eesti filoloogias osakonnas. 1950. a. alates õpetas eesti keelt ja kirjandust Tartu 1. keskkoolis, kohakaaslasena kuni 1978. aastani. Aastast 1967 filoloogiakandidaat, 1966 TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri õppejõud ja 1981 kateedrijuhataja kt.

A. Järv on kirjutanud kirjandus- ja teatri-retsensioone, artikleid kirjandusloo, kirjanduse õpetamise meetoodika ja draamateooria alalt, on keskkooli kirjandus-õpikute kaasautor, koostanud mitmeid näidendite, laste-kirjanduse jm. kogumikke, on olnud keskkooliõpilaste kirjandusolümpiaadide komisjonis, varem vabariikliku eesti keele ja kirjanduse komisjoni liige.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON,
H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK,
H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

48 E. LAANPERE *Koorilaulja hääle kasutamise vigadest* ●

52 *Soovitame* ●

A. АБЕН. Совершенствовать идейно-нравственное воспитание учащейся молодежи	5
К. КАЛА. 80 лет со дня открытия II съезда РСДРП	8
Э. МООЗЕЛЬ. Роль профсоюзов в профориентации и трудовом воспитании	11
Л. БЕРГМАН. Возможности нравственного воспитания подростков	13
Х. РООТС. Мозаика воспитания	18
А. КЕЛАМ. Воспитание в семье в прошлом и настоящем	22
Т.-К. АУНАПУУ. Образ жизни как один из факторов, влияющих на статус школьника	25
Ю. ТАРУМ. Книга, слово, читатель	30
А. ЯРВ. Олимпиада по литературе	33
О. КЕЭЗЕЛЬ. Группа дизайна на уроках художественного воспитания	35
К. КАРЛЕП. Письменные контрольные работы по родному языку во вспомогательной школе	39
Б. ПАУ. Обучение правилам уличного движения у нас и за границей	42
А. КЕННИК. Сельскохозяйственное образование в Эстонии во второй половине 40-х годов	44
Э. ЛААНПЕРЕ. Об ошибках использования голоса хоровым певцом	48
Рекомендуем	52



**NSV Liidu Ülemnõukogu OTSUS
seltsimees J. V. ANDROPOVI valimise kohta
NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimeheks**

Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu Ülemnõukogu otsustab: valida seltsimees
Juri Vladimirovits ANDROPOV NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimeheks.

NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe esimene asetäitja
V. KUZNETSOV

NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi sekretär
T. MENTEŠAŠVILI

Täiustada õppiva noorsoo ideelis-kõlbelist kasvatamist!

AILI ABEN,
EKP Keskkomitee teaduse ja
õppeasutuste osakonna juhataja

Kommunistliku kasvatuselise kõlbelisele aspektidele, sotsialistlikku tüüpi isiksuse formeerimisele on Kommunistlik Partei alati väga suurt tähelepanu osutanud. Kuna arenenud sotsialistlikus ühiskonnas on ühiskonnaelu oluliseks jooneks kommunistliku moraali osatähtsuse kasv inimeste käitumise reguleerimisel, siis on täiesti seaduspärane NLKP järjest suurenev tähelepanu ühiskonnaliikmete kõlbelisele kasvatamisele, nende sotsiaalse aktiivsuse tõstmisele. Hool ühiskonna kõlbelise tervise eest on muutunud sotsialistliku ühiskonna iseloomulikuks jooneks, uue inimese kujundamine — strateegiliseks eesmärgiks — ja ühtlasi ka vältimatuks tingimuseks.

See seisukoht kolas erilise jõuga NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil. Pleenumi ettekandes on sõnaselgelt öeldud, et praegu on nõukogude ühiskonna kõlbeline jõud meie edusammude üks tähtsamaid tingimusi. Meie ühiskond lahendab järjest keerukamaid ja raskemaid ülesandeid ning peamine ja tihti ainus tee nende täitmisele kulgeb inimese kaudu, tema veendumuste, teadmiste, kodanikuhoiaku ja südame kaudu. On äärmiselt oluline, et iga meie maa kodanik saaks aru kommunistliku partei poliitikast, oskaks rakendada oma teadmisi praktikas, kujutaks endale ette oma ühiskondlikku kohust ning täidaks seda tegelikkuses. Seega nõukogude inimeste kõlbelise arendamise küsimusi käsitletakse kõige tihedamas seoses partei ja riigi majandusstrateegiaga. Ühiskondliku tootmise efektiivsuse ning tööviljakuse kasvu küsimusi kvalifitseeritakse mitte ainult tootmismajanduslike, vaid ka kõlbeliste probleemidena.

Meie ühiskonna kõlbeline progress on ilmne, kuigi võime rääkida selle mitte küllalt

kiirest tempost, mis on tingitud meie ühiskonna arengu objektiivsetest tingimustest. Maailma esimesel sotsialistlikul riigil tuli pöörata eelkõige tähelepanu oma majandusliku ja kaitsevõime potentsiaali loomisele, mis tingis vajaduse eelistatult arendada täppisteadusi, täppisteaduslik kallak domineeris ja domineerib noorsoole hariduse andmisel ka praegu. Selline mittehumaanitarne haridus on aga kõlbuse suhtes teatud määral neutraalne. Teiselt poolt tuleb silmas pidada ka seda, et moraal kui ühiskondliku teadvuse üks vormidest jääb paratamatult maha ühiskondlikust olemisest. Arenenud sotsialismi tingimustes on võimalik seda vastuolu ületada.

Väga vastutusrikkad ülesanded lasuvad selles osas nõukogude koolil. Kool on peamine lüli sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatuselise süsteemis. Seal pannakse alus noorte teadmiste, marksistlik-leninlikule maailmavaatele, kasvatatakse neis tööarmastust, leppimatut suhtumist kodanlikku ideoloogiasse ja moraalsesse ning valmisolekut kaitsta oma sotsialistlikku kodumaad. Need on aktiivse eluhoiaku konkreetsed jooned, mille kujunemine kulgeb koolipingis. Rõhutagem, et kommunistliku kõlbuse kujundamine noorsoos on nõukogude kooli üks olulisematest, printsiipiaalsematest ülesannetest. Koolis omandatud teadmised, töö- ja organisatorlikud oskused omandavad sotsiaalse väärtuse ainult koos isiksuse vastavate kõlbeliste omadustega. Üldiselt on kool nende ülesannete kõrgusel. Seda tõendab meie noorte töökangelaslikkus, kõrge ühiskondlik-poliitiline aktiivsus.

Samal ajal ei saa saavutuste kõrval märkimata jätta meie ühiskonna liikmete ja eriti noorsoo kõlbelisel kasvatamisel esinevaid probleeme. Sellele juhtis meie tähelepanu ka NLKP Keskkomitee juunipleenum. Marksismile-leninismile ei ole omane primitiivne arusaamine progressist kui pidevast sirgjoonelisest liikumisest madalamalt kõrgemale. V. I. Lenin rõhutas, et see oleks mittedialektiline, ebateaduslik, teoreetiliselt ebaõige. See seisukoht on metodoloogiliselt äärmiselt oluline ka kõlbelise progressi mõistmisel. Kõlbelise progressiga kaasnevad mitmesugused ekstsessid, kõrvalekalded, mida märkame ka õppiva noorsoo juures. Näiteks distsiplineerimatus, huvi puudumine õppimise ja töö vastu, õigusnormide rikkumine. Noorte kõlbelises teadvuses ilmnevad ebasooitavad hälbed, nagu parasüütlid ja väikekodanlikud meeleolud, tarbijalik ellusuhtumine, individualism ja egoism.

Nende nähtuste põhjuse mõistmiseks tuleb silmas pida asjaolu, et kõbeliste suhete sfääris võib tinglikult eristada kõrgema astme ja lihtsaid kõlblusnorme.

Kõrgema astme normid on kontsentreeritud kujul väljendatud nõukogude inimese iseloomustuses, mis anti NLKP XXV kongressil («NLKP XXV kongressi materjale», Tallinn 1976, lk. 101). Kõrgelt kõbeliste omadustega inimese kujundamine ja kasvatamine on loetlematu arvu niitidega seotud lihtsate kõlblusnormidega. Arvame, et just lihtsate kõlblusnormide täitmisele ei pöörata õppeasutustes alati küllaldast tähelepanu. Kasvatustöös tuleks eriline rõhuasetus teha just sellele.

Need seisukohad tunduvad meile lihtsad ja loomulikud. Peame lihtsaid kõbelisi tegusid nii endastmõistetavaks ja arvame, et nad on sama arusaadavad ka lastele. Paraku just algelisi tõesid paljud lapsed ei tunnugi, kuna kasvatustöös tegelevad täiskasvanud rohkem «moraali lugemisega» kui «moraali õpetamisega».

Koolides tuleks julgelt kasutada tuntud nõukogude pedagoogi Vassili Suhhomlini pedagoogilist pärandit, kelle kogu elutöö oli pühendatud noorsoo kõbelisele kasvatamisele.

Nõukogude kooli põhiülesandeid on kujundada õpilane selliseks kodanikuks, kes tunnetab niihästi oma õigusi kui ka kohustusi. Kui lähtuda teesist, et õpilase põhitöö on õppimine, suhtumine õppimisse aga kandub sageli üle ka teistesse tegevussfääridesse ja tööse üldse, peame nentima, et seda põhilist kohustust kahjuks kõik õpilased õigesti ei mõista. Tulevase ühiskonnaliikme seisukohalt on selline suhtumine lubamatu, on ju sotsialistliku elulaadi põhialus aus ja teadlik töösse suhtumine. Kust on tulnud meie kooli õpilane, kes peab, aga ei taha õppida? Arvatavasti oleks vale selle nähtuse ainsa põhjuseks näha nn. protsentomaaniat, millele tegevpedagoogid sageli vihjavad. Arvatakse, et hinne «2» on mingi võlukepike, mis kõik hädab kõrvaldab. Tegelikult aga näitab, et nii see ju pole. Koolitöö praktikas ei ole sugugi haruldased juhud, kus klassipäeviku lehitsemisel selgub, et ebarahuldavaid hindede jooksvate hinnete hulgas on massiliselt, kuid lõpptulemus — õpilaste teadmised ikkagi nigelad. Muide Suhhomlini koolis hinnet «2» ei kasutatud. Kui õpilase tööd ei olnud võimalik vähemalt rahuldavaks hinnata, siis jäeti hinne panemata, see tähendas õpilasele tegemata tööd, õppimata jäänud ainelõiku, võlga, mis tuli kindlasti tasuda.

Kas ei tuleks mõelda sellele, et õpilaste mahajäämuse põhjuseks võib nii mõnigi kord olla õpetaja mitte küllaldane teadlikkus, pedagoogilise psühholoogia halb tundmine, halvad suhted õpilastega.

Probleemist ülesaatmisel on eelkõige vaja

õpilasi õpetada õppima, kohusetundlikult tööse suhtuma. Paljude õpetajate ja koolide töökogemused näitavad, et seda on võimalik saavutada.

Mäletan Tallinna 11. keskkooli tema avamisest alates 1975. a. Kooli pedagoogiline kollektiiv direktor I. Vassiljevi juhtimisel saavutas juba esimesel tööaastal hea töö-rütmi, kujunes üksmeelne kollektiiv. Kindlasti aitas edule kaasa rõhuasetuse tegemine õpilaste kõbelisele kasvatamisele. Kesksena püstitati probleem: «Õpi õppima». Kuna kõbelist kasvatust ei saa kujutada enesekasvatusest, siis selleks, et kujundada õpilastel hoiakut enesehinnanguks, oma käitumise reguleerimiseks, planeeriti 5.—10. klassides klassijuhatajatunnid teemadel «Sinu võimalused, inimesel!», «Tunne iseennast». Samalé temaatikale pühendati seinalehed. Õppenõukogul arutati probleemi «kasvatada kasvatatust», mis kõbelise kasvatuse koostis- osana nõuab erilist tähelepanu.

Üheksandatesse klassidesse viidi sisse eetika fakultatiivkursus, mis lõpeb kevadel konverentsiga «Targaks saada pole lihtne».

Kooli ja kodu kasvatusühitsuse saavutamiseks seati pedagoogilises propagandas eesmärk õpetada lastevanemaid kasutama kõbelist hinnangut laste kasvatamisel ja nende käitumise reguleerimisel. Loomulikult tuli nende kasvatustöö põhisuundade elluviimisel õpetajaid abistada, seda tehti loengute, poliitõppuse ja metoodilise töö kaudu.

L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkooli juhtkond ja parteialorganisatsioon on samuti rea aastate jooksul üheks keskseks küsimuseks töös pidanud kõbelise kasvatuse süsteemi väljaarendamist koolis. Lähtutakse sellest, et kaasaeg nõuab eelkõige õppekasvatustöö efektiivsuse tõstmise vormide täiustamist. Kogu õppekasvatusprotsessi püütakse kujundada uutel kõbelistel alustel. Koolitööd püütakse organiseerida nii, et see muutuks nii õpetajale kui ka õpilasele loomulikuks protsessiks. Seda nõuab seatud eesmärk: õpetada lapsi koolis mahajäämusest. Nii töötada on suur kunst. Kollektiivi arvates on peamine luua koolitööks hea mikrokliima, säilitada igas lapses ja noorukis usk oma võimetesse, arendada iga õpilast teadlikult ja eesmärgistatult, õpetada neid õppima ja töötama, endas teadlikult kasvatama vajalikke kõbelisi omadusi.

Kooli direktor, ENSV teeneline õpetaja H. Rauk koostas kõbelise kasvatuse katseprogrammi, mida EKP Mererajooni Komitee on soovitanud kasutada ka rajooni teistes üldhariduskoolides. See programm hõlmab tööd nii pedagoogilise kui ka õpilaskollektiiviga, samuti lastevanemate ja üldsusega.

Töös pedagoogilise kollektiiviga on peetud silmas kaht aspekti: anda õpetajatele võimalus teoreetiliste teadmiste täiendamiseks ja süvendamiseks seminaride, loengute ning

individuaalse töö kaudu; suunata neid analüüsima ja kontrollima tehtut ning kavandama edaspidise töö parandamise abinõud.

Omandatu rakendamine tegelikus töös kulgeb ainetundides, ringide töös, ülekoollistel üritustel, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuses, individuaalses töös õpilastega ja töös lastevanematega. Sisekontrolli kaudu, mida kooli juhtkond teostab koos parteialorganisatsiooni ja ametiühingukomiteega, saadakse väärtuslikku informatsiooni sellest, kuidas kavandatu ellu rakendatakse. Kokkuvõtteid tehakse ning hinnanguid antakse parteialorganisatsiooni või õppenõukogu koosolekul.

Võib täie kindlusega öelda, et 42. keskkooli pedagoogiline kollektiiv teeb järjekindlat hästi läbimõeldud plaanipärast tööd õpilaste ideelis-kõrbelisel kasvatamisel. Selle tulemuseks on erksalt mõtleva, loominguliselt töötava ja teotahtelise koolikollektiivi kujunemine.

Miks ei võiks noorte kõrbeline kasvamine sama suurt tähelepanu leida igal pool! Vaja on ainult loomingulist töösse suhtumist, head tahtmist.

Väga oluline on koolis silmas pidada vaimse ja kõrbelise hariduse omavahelisi seoseid. Kuid traditsiooniliselt püüame anda noortele teadmisi loogilis-abstraktsel tasemel, arvestamata suhtumuslikku külge, noorte emotsionaalset kogemust. Kasvatustöös kipume ära unustama, et inimese psüühilised protsessid ei ole ainult tunnetuslikud, vaid ka emotsionaalsed, et kõrbelised veendumused põhinevad mitte ainult teadmistel, vaid ka kõrbelistel tundmustel. See asjaolu on üks olulisi põhjusi, miks meil esineb nii palju noori, kelle sõnad lähevad lahku tegudest. Algab see koolipingis. Sageli võime kuulda õpilaste vastustes ajaloo- ja ühiskonnaõpetuse tundides, lugeda nende kirjandeis kõrgelt kõrbelisi mõtteid ja vaateid, mis kaugeltki ei ole kujunenud nende käitumisnormideks. See on üks suuremaid pahesid elus.

Eelõeldut arvestades peaksime igapäevases kasvatustöös senise tunnetusliku mõistmise kõrval rohkem arvestama noorte emotsionaalset mõjutamist, paremini organiseerima nende emotsionaalset elu. Koolitöös tuleks esiplaanile seada mitte ürituste rohkus, vaid nende ideoloogilis-emotsionaalne kvaliteet. Siinkohal ei saa märkimata jätta ka paljude pioneeri- ja komsomoliürituste emotsionaalset kuivust, tugevate nõukogude patriotismi ja proletarset internatsionalismi väljendavate tundelaengute puudumist neil üritustel. Erilist tähelepanu peaksime osutama riiklike tähtpäevade tähistamisele, hümni- ja liputseremooniale, pioneerisaluudile, oktoobrilapseks, pioneeriks ja kommunistlikuks nooreks astumisele. Säärastel puhkudel peab õpilane, noor saama tugeva, sotsiaalselt

väärtusliku emotsionaalse laengu, sõnadest siin üksi ei aita.

Noorsoo kõrbelise kasvatusedukuse ja efektiivsuse tagamisel on printsiipiaalse tähtsusega leninlik seisukoht sellest, et nõukogude inimese uus pale, kommunistlik moraal ja maailmavaade kinnistuvad kompromissitus võitluses minevikuiganditega. Võitluses kommunismi ülesehitamise eest ilmnevad kõige paremini meie inimeste kõrbelised omadused. Just keerukates, rasketes olukordades võidab moraalselt tugevam.

Kommunistliku moraali antipoodid on sotsiaalse ja kõrbelise progressi pidurid, mis on tingitud paljudest vastastikku seotud põhjustest. Nende hulgas on ühiskondliku teaduse mahajäämine ühiskondlikust olemisest, minevikuigandite ja vananenud traditsioonide inertsi jõud, meie ühiskonna sotsiaalse arengu dialektiline iseloom, puudused kasvatustöös, meie ühiskonnale võõraste kommete sisseimbumine (eriti noorsoo hulka).

Pedagoog peab andma parteilise, printsiipiaalse hinnangu negatiivsetele nähtustele kõrbuse valdkonnas. Tuleb aktiivsemalt võidelda nendega, kes pole osaliselt või tervelt vastu võtnud kommunistlikku moraali. Eriti hädaohtlikud on apoliitilisus, sihtu oleskelu, individualism, mis viib tarbijaliku ellusuhtumiseni, kodanliku kultuuri negatiivsete külgede jäljendamiseni. Siinkohal ei ole üleaarne veel kord pöörata õppeasutuste parteiorganisatsioonide tähelepanu sellele, et ideoloogiatöö peab olema ründava iseloomuga. Mingil juhul ei tohi me koolitöös harjuda mitmete negatiivsete ilmingutega õpilaste kõrbussfääris. Me ei tohi hetkekski unustada, et sotsialismi ja kapitalismi vahelises võitluses on moraaliprobleemid tänapäeval üks põhisuund ja et meie vaenlase rünnak on eriti suunatud noorsoole. Pedagoogikateadus ja ajaloolised kogemused on tõestanud, et õpetamine ja kasvatamine põhinevad pedagoogi isiksusel. Meie pidevalt arenev ühiskond esitab kõrgendatud nõudeid õpetajale ja kasvatajale. Nii on see ka kõrbelise kasvatused valdkonnas.

Eriline tähtsus on pedagoogide niisugustel sotsiaalsetel ja poliitilistel omadustel nagu poliitiline teadlikkus, ideeline veendumus, aktiivne eluhoiak, sotsialistlik kollektivism, internatsionalism ja oma tegevuse kõrbelispoliitilise sügav mõistmine. Sotsioloogilised uurimused on näidanud, et õpetaja isiksuseomadused on õpilaste pideva tähelepanu keskmes. Eriti hinnatakse kõrget eruditsiooni ja head ainetundmist, kohusetundlikkust, tähelepanelikkust ja taktitunnet. Oma õpilastest on suuteline tõelisi nõukogude inimesi kasvatama ainult see õpetaja, kes oma kõrgelt kõrbelise käitumisega on noortele eeskujuks. Me räägime palju õpilaste enesekasvatusest. Täpselt nii

samuti käib enesekasvatuse vajadus pedagoogidegi kohta. Nüüdisaeg nõuab eelkõige tulevaste õpetajate kasvatusalase ettevalmistamise parendamist ja seda eelkõige eetika valdkonnas. Meie vabariigi pedagoogilistel õppeasutustel tuleb tõsiselt kaaluda, kuidas seda ülesannet ellu viia. Igati tuleb kaasa aidata ka juba töötavate õpetajate kasvatusalaste teadmiste ja oskuste rohendamisele. Tuleb tervitada ENSV Haridusministeeriumi korraldatud seminari linnade ja rajoonide hariduselu juhtidele õppiva noorsoo kõlbelise kasvatuse küsimustes. Nüüd on äärmiselt oluline omandatud teadmisi rakendada kohtadel õpilaste kõlbelise kasvatuse süsteemi väljaarendamiseks õppeasutustes. Oma veelgi kaalukama sõna peavad nendes küsimustes ütleva ka Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut ning Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut. Kindlasti on vaja rohkem välja anda eetikalast kirjandust. Ühiseks eesmärgiks olgu igati kaasa aidata niisuguse õpetaja kujundamisele, kes peale õppeaine vahendamise oskaks kujundada oma kasvandikes kommunistiehitaja omadusi, kasvatada neid aktiivseks ühiskonnaliikmeiks.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutas sm. J. V. Andropov, et tänasel päeval kerkib meie ühiskonnas ideoloogiatöö üha rohkem esiplaanile. See tõstab ka noorsoo kõlbelise kasvatuse täiustamise küsimused uuele tasandile.

Et kommunistlik moraal kindlalt juurduks noorte teadvuses ja käitumises, peavad selle kõrged põhimõtted olema kõigepealt kajastatud iga õppeasutuse parteiorganisatsiooni tegevuses, iga kommunisti, iga koolijuhhi mõtetes ja tegudes. Kõlbelise kasvatuse ja kogu ideelise kasvatustöö täiustamine on parteiorganisatsioonide esmajärguline kohus. Selleks et minna edasi, saavutada uut kvaliteeti selles töös, on vaja kriitiliselt hinnata tehtut ning kavandada abinõud õppiva noorsoo ideelis-kõlbelise kasvatuse täiustamiseks. Innustagu selleks lõppeesmärk — kommunistiajastu inimese kujundamine, kelle tähtsaim omadus on headus ning kes pühendab end niisuguse ühiskonna ülesehitamisele, milles inimesed hakkavad elama loovalt ja rõõmuküllaselt.

80 aastat VSDTP II kongressist

KULNO KALA, ajalookandidaat

VSDTP loomine langeb ajajärku, mil kapitalism astus oma arengu viimasesse staadiumi — imperialismiperioodi. Imperialism tõi kaasa sotsiaalsete konfliktide teravnemise, Venemaa aga kujunes imperialismi maailmasüsteemi vastuolude sõlmpunktiks. Rahvusvahelise töölisliikumise keskus kandus Lääne-Euroopast Venemaale.

Ajalooline kogemus oli näidanud, et kõik varasemad klassilahingud olid lõppenud tööliklassi lüüasaamisega peamiselt seetõttu, et tema eesotsas ei seisnud tõeliselt revolutsiooniline, järjekindlalt marksistlik partei.

V. I. Lenin, tuginedes K. Marxi ja F. Engelsi õpetusele ning vene ja rahvusvahelise töölisliikumise kogemustele, lõi tervikliku õpetuse parteist kui tööliklassi avangardist. Ta tõstas välja partei teoreetilised ja organisatsioonilised alused, strateegia ja taktika, parteilise juhtimise printsiibid ja parteielu normid.

Marksistliku partei algeks Venemaal sai V. I. Lenini poolt 1895. aastal Peterburis organiseeritud «Tööliklassi Vabastusvõitluse Liit», mille eeskujul tekkisid sotsiaaldemokraatlikud organisatsioonid ka teistes Venemaa tööstuskeskustes. Kuid paljud neist olid narodnikluse ja «ökonomismi» mõju all.

Proletariaadi klassivõitluse edukaks juhtimiseks tuli saavutada sotsiaaldemokraatlike organisatsioonide ideeline ja organisatsiooniline ühtsus. See ülesanne jäi 1898. aastal Minskis toimunud VSDPT I kongressil lahendamata. V. I. Lenin ja tema lähimad mõttekaaslased ei võtnud asumisel viibimise tõttu kongressist osa, jätkates samal ajal võitlust tõeliselt revolutsioonilise partei loomise eest. Niisuguse partei organiseerimisel pidi V. I. Lenini idee kohaselt tähtsat osa etendama ülevenemaaline poliitiline ajaleht. «Iskra» esimese numbril ilmumisega 1900. aasta detsembris algas uus ajastu võitluses partei loomise eest. Ajalehe

toimetusse kuulusid Lenin, Plehhanov, Martov, Axelrod jt. «Iskra» tegelikuks peatoimetajaks ja hingeks oli Lenin. Esimene number trükiti Leipzgis, järgmised Münchenis, Londonis ja Genfis. Suurt osa «Iskra» varustamisel materjalidega Venemaalt etendas I. V. Babuškin.

«Iskra» aitas palju kaasa selleks, et kohalikes vene sotsiaaldemokraatlikes organisatsioonides kujuneks ühtne arusaamine partei programmilistest eesmärkidest ja taktikalistest ülesannetest, vabanemiseks oportunistlikest vaadetest ning juhuslikest elementidest parteis. «Iskra» kujunes selleks keskuseks, mille ümber koondus revolutsionääride-marksistide kaader; ajalehe populaarsus eesrindlike tööliste hulgas oli väga suur. Üks Peterburi töölisi kirjutas «Iskrale»: «Ma näitasin paljudele seltsimeestele «Iskrat» ja see kallid lehenumber kulus päris näruseks. Seal räägitakse meie üritusest, kogu Venemaa üritusest, mida kopikatega ei saa hinnata ega tundidega määrata, kui seda loed, siis saad aru, mispärast sandarmid ja politsei kardavad meid, töölisi, ja neid haritlasi, kelle järel me lähme. Töörahas võib nüüd kergesti süttida, allpool juba hõõgub, vaja on ainult sädet, et tekiks tulekahju. Kui õigesti on see küll öeldud, et sädemest tõuseb leek.» (4, lk. 73).

«Iskra» levis ka Eestis, eelkõige Tallinnas, Narvas ja Tartus, aga ka väiksemates keskustes.

1901. a. mais avaldas Lenin «Iskras» oma artikli «Millest alata». Kavandades selles teid tööliklassi revolutsioonilise marksistliku partei loomiseks Venemaal, rõhutas Lenin eriti töölisajakirjanduse tähtsust sotsiaaldemokraatlike jõudude mobiliseerimisel: «Ajaleht on mitte ainult kollektiivne propaandist ja kollektiivne agitaator, vaid samuti ka kollektiivne organisaator» (1, lk. 10).

Eriline koht uut tüüpi partei loomisel kuulub V. I. Lenini raamatule «Mis teha?», mis ilmus 1902. aasta märtsis. See teos sai programmdokumendiks partei loomisel ja kogu edasises tegevuses. Oma raamatus põhjendas Lenin teaduslikult seisukohta, mille järgi marksistlik partei on töölisliikumise ühendamine sotsialismiga, kriipsutas alla teadusliku sotsialismi teooria tohutut tähtsust, töötas läbi küsimuse parteist kui tööliklassi poliitilisest juhust. Lenin õpetas, et partei on proletariaadi teadlik osa, mis kannab sotsialistliku teadvuse stiihilisse töölisliikumisse ning kaitses proletariaadi ideoloogiat ideelist puhtust. Seoses ideoloogilise võitlusega märkis Lenin, et küsimust saab asetada «ainult nii: kas kodanlik või sotsialistlik ideoloogia. Keskteed siin ei ole... Seepärast tähendab *igasugune* sotsialistliku ideoloogia tähtsuse vähendamine, *igasugune kõrvalkaldumine* temast ühtlasi kodanliku ideoloogia tugevdamist» (1, lk. 344—345). Andes vastulöögi ökonomistidele, kes pidasid esmaseks tööliklassi majandus-

likku võitlust, õpetas Lenin raamatus «Mis teha?»: «Me peame aktiivselt tööliklassi poliitilisele kasvatamisele, tema poliitilise teadvuse arendamisele asuma» (1, lk. 359).

«Iskra» tegevuse mõjul, mis koondas Venemaa revolutsioonilise proletariaadi parimad jõud, ning V. I. Lenini tohutu ideelis-teoreetilise, poliitilise ja organisatsioonilise tegevuse tulemusena valmistati ette VSDTP II kongressi kokkukutsumine.

Kongress alustas tööd 17. (30.) juulil 1903. aastal Brüsselis ja lõpetas selle 10. (23.) augustil Londonis. Esindatud oli 26 sotsiaaldemokraatlikku organisatsiooni 46 delegaadiga. Kongressi peaülesanne oli luua partei neil ideelistel ja organisatsioonilistel alustel, mis olid välja töötatud ja esitatud leninliku «Iskra» poolt.

Kongress toimus ägeda ideelise võitluse tähe all. V. I. Lenini tuli kongressil esineda 110 korda. Kongressi revolutsiooniline tuumik — kindlad iskralased eesotsas Leniniga kaitsesid ja arendasid loovalt edasi marksistlikku teooriat, andsid vastulöögi oportunistidele, tsentristidele ja ebajärjekindlatele iskralastele.

VSDTP II kongress võttis vastu marksistlik-leninliku partei programmi, mis seadis eesmärgiks isevalitsuse, mõisnike ja kapitalistide võimu kukutamise ning proletariaadi diktatuuri kehtestamise. Kongress kinnitas bolševismi võidu «ökonomitide» oportunisti üle ja andis hoobi nende ideekaaslastele rahvusvahelises sotsiaaldemokraatias.

Esmakordselt pärast Marxi ja Engelsi oli VSDTP II kongressil vastu võetud partei programmis täie selgusega püstitatud seisukoht proletariaadi diktatuurist kui ühiskonna revolutsioonilise ümberkujundamise möödapääsmatust tingimusest, ilma milleta pole võimalik üleminek kapitalismilt sotsialismile. See fakt oli suure ajaloolise tähtsusega. Bolševistlik partei erines põhimõtteliselt II Internatsionaali parteidest, kes ei olnud võimalised revolutsiooniliseks tegevuseks. VSDTP II kongressiga kindlustus revolutsiooniline marksistlik suund nii vene kui ka rahvusvahelises töölisliikumises.

Põhjendanud proletariaadi juhtivat osa demokraatlikes ja sotsialistlikes ümberkujundustes, töötas kongress välja poliitilise joone suhtumises talurahvasse, samuti rõhutatud rahvustesse. Kongress võttis vastu leninliku agraarprogrammi, suunas proletariaadi revolutsioonilise liidu loomisele paljumiljoniliste talurahva hulkadega.

Diskussioonis rahvusküsimuses kaitses Lenin rahvuste enesemääramise õigust ning proletariaadi internatsionalismi ideid. See aitas parteil võita Venemaa rõhutatud rahvaste laiade töörahvahulkade sümpaatiat ja usaldust.

Ägedad vaidlused arenesid kongressil organisatsioonilistes küsimustes, mille tulemusena iskralased lõhenesid bolševikeks ja menševikeks.

VSDTP II kongressil vastu võetud partei põhikirja peamiseks printsibiiks sai leninlik

demokraatlik tsentralismi printsiip, mis kujunes partei elu seaduseks.

Kõigis tähtsamates II kongressil arutusel olnud küsimustes, mis käsitlesid partei programmi, põhikirja, strateegiat ja taktikat, samuti partei juhtivate organite valimisel võitis leninlik suund. V. I. Lenini ja tema võitluskaaslaste pikaajalisi jõupingutusi uut tüüpi proletaarsete partei, revolutsioonilise ümberkujundava partei, teadusliku kommunismi õpetusele tugineva partei loomiseks kroonis edu. Pidades silmas VSDTP II kongressi tulemusi, märkis Lenin: «Bolševism kui poliitilise mõtte vool ja kui poliitiline partei on olemas 1903. aastast» (2, lk. 8).

VSDTP II kongress, loonud uut proletaarset tüüpi partei, bolševike partei, avas uue ajajärgu rahvusvahelise proletariaadi revolutsioonilises liikumises. Marksismis-leninismis leidsid teadusliku väljenduse kõigi maade proletaarlaste klassivõitluse kõige olulisemad vajadused. Geniaalse leninliku plaani võit uut tüüpi revolutsioonilise partei loomiseks näitas, et Lenini näol on vene ja rahvusvahelisel proletariaadil väljapaistev teoreetik, Marxi ja Engelsi õpetuse ja ürituse jätkaja, revolutsiooni strateeg, kes selgelt näeb rahvusvahelise töölisliikumise perspektiive ja annab kogu jõu proletariaadi ürituse võidu heaks.

Lenini partei asus juhtima proletariaadi ja tema liitlaste vabadusvõitlust kolmes Vene revolutsioonis, mis lõppes võiduga 1917. aasta oktoobris. Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon tähistas põhjalikku pööret inimkonna ajaloo. Algas uus ajastu — kapitalismilt sotsialismile ülemineku ajastu. Kommunistliku Partei juhtimisel viidi NSV Liidus ellu sotsialismi ülesehitamise leninlik plaan. Nõukogude rahva jõupingutustega teostati sotsialistlik industrialiseerimine, põllumajanduse kollektiviseerimine ja kultuurirevolutsioon. Nõukogude Liit muutus võimsaks sotsialistlikuks riigiks. NLKP ühendas meie maa kõigist rahvustest töötajad marksismi-leninismi ideelisel alusel, kasvas tõelisi internatsionaliste.

Nõukogude rahva ustavus partei ideaalidele ja sotsialistlikule isamaale tegi läbi tuleproovi Suure Isamaasõja rasketes katsumustes. Rahvas ilmutas enneolematut kangelaslikkust ja mehisust. Ustavana oma internatsionaalsele kohusele aitas Nõukogude Liit Euroopa rahvastel vabaneda fašismist. Sotsialistliku riigi võimsus ning NLKP leninlik poliitika aitasid kaasa rahvademokraatlike, sotsialistlike revolutsioonide võidule mitmetes Euroopa ja Aasia maades ning koloniaalsüsteemi kokkuvarisemisele. Sotsialism väljus ühe maa piiridest ja kujunes maailmasüsteemiks.

Sõjajärgseil aastail taastati NSV Liidus lühikese ajaga sõjas raskesti kannatada saanud majandus, tehti uusi suuri edusamme sotsialistliku ülesehitustöö kõigis valdkondades. Viiekümnendate aastate lõpuks võitis

sotsialism NSV Liidus lõplikult. Uue ühiskonna rajamisel on nõukogude rahvas Kommunistliku Partei juhtimisel käesolevaks ajaks üles ehitanud arenenud sotsialismi. Vastavalt Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu konstitutsioonile (põhiseadusele) on arenenud sotsialistliku ühiskonna peamiseks tunnuseks sotsialismi arenemine omaenda alusel, uue korra loovate jõudude ja sotsialistliku elulaadi eeliste üha täielikum esiletõus; võimsate tootlike jõudude, eesrindliku teaduse ja kultuuri loomine, rahva heaolu tõus ning järjest soodsamate tingimuste kujunemine isiksuse igakülgseks arenemiseks; sotsialistlike ühiskonnasuhete küpsus, kõigi klasside ja sotsiaalsete kihtide üksteisele lähenemine, kõigi rahvaste ja rahvusrühmade juriidilise ja faktilise võrdsuse ning nende vennaliku koostöö alusel uue ajaloolise inimühenduse — nõukogude rahva kujunemine; töötajate kõrge organiseeritus, ideelisus ja teadlikkus; kõigi hoolitsus igauhe hüvangu ja igauhe hoolitsus kõigi hüvangu eest; tõeline demokraatia, töötajate järjest aktiivsemia riigi elust osavõtu kindlustamine, kodanike reaalsete õiguste ja vabaduste ühendamine nende kohustuste ja vastutusega ühiskonna ees (3, lk. 10).

Partei ja rahva tegevuse põhiliseks sisuks on praegustes tingimustes arenenud sotsialismi täiustamine. NLKP Keskkomitee otsuses «VSDTP teise kongressi 80. aastapäevast» on öeldud: «Lenini partei poolt läbikäidud tee on tõeliselt kangelaslik võitluse ja võitude tee. Tema juhtimisel on viidud ellu tohutud ümberkujundused, mis on avaldanud otsustavat mõju mitte ainult meie maa saatusele, vaid on põhjalikult muutnud ka maailma ajaloo käiku. Nõukogude rahvas näeb NLKP-s oma kogenud, avangardi ja oma eluliste huvide väljendajat, toetab jäägitult partei sise- ja välispoliitikat ning võitleb aktiivselt selle elluviimise eest.» (5, lk. 8—9.)

Kirjandus

1. Lenin. V. I. Teosed, 5. kd.
2. Lenin. V. I. Teosed, 31. kd.
3. Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu Konstitutsioon (põhiseadus). Tln., 1978.
4. Bahšijev, D. Kuidas loodi leninlik partei. Tln., 1962.
5. VSDTP teise kongressi 80. aastapäevast. — «Eesti Kommunist», 1983, nr. 5.

Ametiühingu osa kutse- suunitluses ja töö- kasvatuses

ENDLA MOOSEL,
Haridustöötajate
ametiühingu Kohtla-Järve
rajoonikomitee esimees

Sotsialistliku ühiskonna arengus on oluline probleem rahvamajanduse vajaduste, haridussüsteemi ja noorte eluplaanide vahekord. Rahvamajanduse vajadused on ühiskondliku arengu objektiivne faktor: nad on nii haridussüsteemi kui ka noorte eluplaanide kujundamise ja muutmise alus. Just noorte eluplaanide väljakujunemise suunamine vastavuses rahvamajanduse vajadustele kuulub kõigi noore põlvkonna õpetamise ja kasvatamisega tegelevate asutuste ülesannete hulka.

Heameel on tõdeda, et Kohtla-Järve rajooni koolide ametiühingukomiteed koostöös juhtkonnaga seda igati arvestavad ning täidavad NLKP XXVI kongressi suuniseid, mis näevad ette agrotööstuskoondiste edasiarendamist ning nõuavad nende kindlustamist nii põllumajandus-, tööstus- kui ka teenindusettevõtete kaadriga.

Suuremal osal rajooni koolidel on tihedad sidemed šeffmajandite ning ettevõtete ja sõlmitud asjalikud kahepoolsed šefluslepingud. Näitena võib tuua Toila 8-klassilise kooli ja «Oktoobri» kalurikolhoosi ladusa koostöö. Mõistvalt suhtuvad koolipoolsetesse ettepanekutesse ka Aseri, Püssi ja Iisaku keskkooli šeffmajandid.

Kuna Kohtla-Järve on maaraajoon, on koolide kutse-suunitlustöös esmatähtis maatöölise kaadri ettevalmistamine ja seda eelkõige õpilaste põllumajanduslikesse õppeasutustesse suunamisel. Mullu täitis rajoon küll tervikuna kutsekeskkoolidesse suunatavate õpilaste plaani, ent maakutsekeskkoolidesse suunati 61 õpilasest vaid 16. Järelikult ei saa me veel kaugeltki rahul olla koolide ja

majandite koostöoga kutse-suunitluses, mis kindlustaks kodurajooni ning -majandi põllu-majandusspetsialistidega.

Kutse-suunitlustöö koolis nõuab järjepidevust. Sellesse töösse on vaja haarata ametiühingukomiteed ning tehtav peaks kajastuma ka ametiühingu tööplaanis.

Rajooni kutse-suunitluskabinet omalt poolt koostas koolidele näidiskompleksplaani. Selle plaani kohaselt on võimalik igal koolil välja töötada kohaliku majandi olusid arvestav tööjaotus. Ametiühingul on võimalus siin oma sõna kaasa öelda.

Kindel kutse-suunitlustöö süsteem on Ulvi 8-kl. koolil. Plaanide kallal töötavad ka Püssi ja Iisaku keskkool, Mäetaguse, Maidla ja Toila 8-kl. kool. Näiteks Iisaku keskkoolis on a.-ü. tootmiskomisjoni liikmed külastanud «lahtiste uste» nädala tunde, et jälgida kooli kutse-suunitlustööd. Külastusžurnaalist võib kokkuvõttena lugeda: Iisaku keskkoolis toimub kutse-suunitlustöö 1. klassist kuni 11. klassini. Klassivälises töös peetakse kutse-suunitluses silmas põllumajanduslikku kallakut. Koolis töötab 2 põllumajandusringi, milles osalevad 7. ja 8. klassi õpilased. Traktoriste õpetatakse 10. ja 11. klassis.

Ametiühingukomitee osa õpilaste kutse-suunitluses on tuntav veel Mäetaguse ja Toila 8-klassilises koolis ning Püssi keskkoolis.

Kindel koht kutse-suunitluses on igal aine-õpetajal, tuleb vaid leida sobivad programmitööd, mida seostatakse elukutsete tutvustamisega. Hästi läbimõeldult tehakse seda Sonda 8-klassilises koolis. Klassides valmib kartoteek lastevanemate kutsealade iseloomustuste kohta. Õpilastega omakorda korraldatakse õppekäike vanemate töökohtadesse.

Möödunud aasta tulemused näitavad, et kutsekomisjoni soovitatud erialale asus õppima 67% õpilastest. Et õpilane jääks kindlaks valitud erialale, selleks saab kaasa aidata kodumajand. Kool ja majand peaksid juba varakult üheskoos aru pidama perspektiivse kaadri vajaduse üle. Ladus koostöö laub Mäetaguse 8-klassilisel koolil kohaliku soovhoosi ja «Juuni Võidu» kolhoosiga. Sama kehtib ka Tudulinna kooli ja majandi kohta. Tulemus: Mäetagusest ja Tudulinna jätkas õpinguid põllumajanduses 70% lõpetanutest.

Tuge kutse-suunitluses leiab kool sellest, kui majand suunab lõpetanuid õppima stipendiaatidena.

Näiteks tänava suunati Toila 8-klassilisest koolist majandele vajalikele erialadele edasi õppima 8 stipendiaati. Järelikult on nad majandele vajalik kaader. Ometi vajab seegi ettevõtmine pikemaajalist eeltööd.

Kui kolhoosi esindaja ja õpilase kohtumine leiab esmakordselt aset alles kutse-suunitluskomisjonis, on hilja. Majandijuhi ja sobivate õpilaste vahel tuleb suunamis-

kokkulepe sõlmida juba tunduvalt varem. Oma sõna on öelda õpilase vanematel, kellega arupidamine on vajalik. Alles sellise koostöö korral võib rääkida õpilase põhjalikust ettevalmistusest õppima asumiseks stipendiaadina.

Tänavu 24. märtsil Tallinnas toimunud kutse-suunitlusel teaduslik-praktilisel konverentsil rõhutas haridusminister E. Gretškina, et iga kool peab teadma oma õpilase käekäiku ajani, kuni ta on omandanud keskhariduse. Selles osas on meil mõndagi meeldivat märkida. Heameel on Iisaku keskkooli kabinetide stendidel näha fotosid endistest õpilastest, kes on edasi õppima asunud. Samas on ka andmed, kus ja kellena nad praegu töötavad. Kooli endised lõpetanud, praegused õpetajad, arstid, füüsikud, geograafid, bioloogid, põllumajandusspetsialistid jt. on tutvustanud oma eriala aine- ja klassijuhatajatundides.

Teisteski koolides on endised õpilased sagedased külalised. Nimetagem Avinurme keskkoolis matkagrupi õppusi kooli lõpetanu Anu Kallavuse juhendamisel, kes tuntud alpinistina ja ainsa naisesindajana mägiironimises vallutas mäetipu «Tartu Ülikool — 350». Iisaku näidissovhoosi parteialgorganisatsiooni sekretär esines koolis põhjaliku aruandega kooli endiste kasvandike kohta, rääkides nende tööst ja olmest, suhtumisest töösse, tööga toimetulemisest.

Oluline osa õpilaste eluplaanide suunamisel on lastevanematel. Mäetagusel on ametiühingukomitee aidanud kaasa lektorite leidmisega lastevanemate lektoriumile. Ulvi 8-kl. koolis toimub õpilaste kutsesoovide läbiarutamine koos vanematega, samuti talitatakse Aseri keskkoolis. Kooli ametiühingukomitee töö eesmärgiks oleme seadnud just tööliserialade propageerimise lastevanemate hulgas ja põllumajanduserialade au sisse töstmise. Oleme püüdnud lastevanematele selgitada, et tänapäeval, üldise kohustusliku keskhariduse tingimustes läheb põhiline osa keskkoolilõpetanudid mitte kõrgkooli, vaid tootvale tööle.

Paremaid kutse-suunitluselaseid töökogemusi on levitatud vähe, sellelaadseid kogemusi meie rajooni koolidel veel napilt.

Lisaks eeltoodule tahaks peatuda veel ühel probleemil — õpilaste äratulekul kutsekeskkoolist või ka tehnikumist. Seisuga 1. jaan. 1982 on alaealiste asjade komisjoni andmetel tagasi tulnud 18 õpilast. See on suur arv, mis tähendab seda, et 18 spetsialisti jääb rahvamajandusel saamata. Ametiühingukomiteede ülesanne on, et need õpilased leiaksid kiiresti võimaluse jätkata õpinguid üldhariduskoolis. Tegelikult esineb tihti olukord, kus tagasitulnud õpilane ei tegele millegagi (ei tööta, ei õpi). Pole õige; et alaealine suunatakse tööle ja õhtukooli.

Kõikides rajooni keskkoolides on sisse viidud süvendatud tööõpetus. Põllumajanduslik-

ke erialasid õpib 45,8% õpilastest (vabariigis 13%). Silmapaistvam eriala on autoõpetus.

Materiaalne õppebaas on paranenud. Soodne on majandite ja ettevõtete abi, kuid eba piisavaks loeme majandite töökodade kasutamist õppe- ja praktikabaasina. Täielikult ettevõtte (Aseri Keraamikatehas) baasil töötatakse ja õpitakse ainult Aseris.

Paralleelselt süvendatud tööõpetuse erialadega toimub töö õpetamine keskastmes huvialaringides, mis vastavalt rajooni kutse-suunitlusprintsibile on põllumajanduserialadega. Tihe koostöö agrotööstuskoondisega (ATK), selle juhtkonna mõistev suhtumine ning tohtu suur abi võimaldasid tööle panna põllumajandusringid kõikides koolides. Tõsi küll, tõelist hoogu ei ole veel kõikjal saadud, kuid paljude koolide kogemusi võib jagada juba teistele.

Illuka 8-kl. kooli põllumajandusringi juhendavad «Oktoobri» kolhoosi spetsialistid. Ka Ulvi 8-kl. koolis õpetatakse mitmeid põllumajanduserialasid, peamiselt seakasvatust. Töö toimub ainult farmis. Mäetaguse 8-kl. kool, sest Narva sovhoosi juhtkond vastab jällegi majandi profiilile.

Aseri keskkoolis toimub põllumajandusspetsialistide ettevalmistamine individuaalväljaõppe korras. Mullu suvel osalesid neid ülevabariigilisel lüpsivõistlusel.

Hetkel on halvemas olukorras Sinimäe 8-kl. kool, sest Narva sovhoosi juhtkond suhtub oma kaadri ettevalmistamisse millegipärast ükskõiksel. Möödunud õppeaastal korraldatud õppused ei vastanud nõuetele.

Õpilased saavad käed mullaseks teha ka koolimetskonnas, neist eriti edukalt ja tulemuslikult töötab Sonda koolimetskond, kes käesoleval aastal oma töökogemusi jagab NSV Liidu Rahvamajandusnäitusel Moskvas.

Edukalt töötavad traktoristideringid kümnes koolis. Meeldiv on märkida, et ATK leidis võimaluse õpilased viia traktorirooli taha. Milline veel suurem rõõm saab olla tehnikat armastaval poisil, kui rooliratast keerata, oma kätega anda toodangut, aidata kodumajandit. Nagu eelmise aasta tulemused näitavad, olid majandid väga rahul Avinurme ja Püssi noormeestega. Koolide ametiühingukomitee ülesanne on pidevalt jälgida, kuidas majandid täidavad ohutustehnika eeskirju.

Püssi keskkooli traktoristidering on tuntud kodurajoonist kaugemalgi. Ringi juhendavad rajooni agrotööstuskoondise vaneminsener Jüri Innos ja Lügenuse kolhoosi peamehaanik Evald Männiksaar. Selles ringis osalevad 8.—11. klassi poisid. Talve jooksul saab selgeks traktori ehitus, kevadel on praktika kodumajandi uutest töökodades. Kolmeaastase õpiajaga jõutakse nii kaugemale, et poisid annavad riikliku eksamikomisjoni ees eksami ja saavad kätte 3. liigi laia profiiliga traktoristi kutse.

Suvel lõevad Püssi poiste mehhanisaatorite

tööbrigaadid kaasa kodumajandi põldudel — tavaliselt üks Lüganuse, teine Varja osakonnas. Ja nii 1980. aastast alates. Majandijuhid pole poisiste aadressil kiitusega kitsid ja tunnistavad, et noormehed annavad silmad ette vaat et mõnele põhikohaga mehele.

Kutsesuunitlus kannab vilja. Tunamullu läks 8 poisist õpitud erialale tööle ja õppima seitse, sealhulgas ka kaks majandi stipendiaati — üks EPA-sse, teine TPI-sse.

Kui poisiste seas on mehhanisaatoriamet au sees, siis tütarlaste hulgas paslik maotööamet seni puudus. Kooli ametiühingukomitee esinaine Elvi Õun pöördus kooli juhtkonna poole ettepanekuga kasutada fakultatiivtunde loomakasvatuse aluste õpetamiseks. Teda võeti kuulda ja nüüd on üks aastaring läbi saanud. Teooriat õpetab bioloog Elvi Õun ise, praktikat aitavad korraldada kodumajandi peaspetsialistid ja rajooni agrotööstuskondise peaspetsialistid.

Tihe koostöö Lüganuse kolhoosi ja agrotööstuskondisega annab lootust, et koolilõpetanud kodukanti maotööle pidama jäävad.

Loomulikult on kõige tähtsam töökasvatuse vorm ainetund — tööõpetuse tund. Enamikus koolides on meil olemas nõutavad ruumid tunni läbiviimiseks (kohati kitsad, nagu Lohusuus). Tööõpetuse taset kajastab rajooni õpilastööde näitus. Seepärast peaksid ametiühingu õppe-tootmiskomisjonid ka selles valdkonnas sõna sekka ütleva. Pürgime selle poole, et iga juhendaja peab jälgima põhimõtet: töökasvatuseks on oluline individuaalse edu tunnetamine. Kui töö muutub eluvajaduseks, siis saab ta seega ka õpilase kutsevaliku aluseks.

UKT korraldus meie koolides on süsteemikindel ning üksikasjadeni läbi mõeldud. Kõige tähtsam ning positiivset hindamist vääriv on see, et õpilased teevad vajalikku ja tulemuslikku tööd, mis on maakoolide oludes ka võimalik. Esikohal on põllumajandustöö kevadel, suvel ja sügisel kodumajandi abistamisel. Igas koolis on välja töötatud konkreetsed ülesanded ka koolisiseseks töökorralduseks. Nendes koolides, kus igal õpilasel on selge, mida ta tegema peab, kus tehtu üle peetakse kontrolli, antakse hinnang — on ka tulemused paremad. Igas koolis on kokkuvõtete tegemise süsteem omanäoline, vahekokkuvõtted tehakse õppeveerandite lõpus. Üldkokkuvõtted aga näiteks Toila koolis põllumeeste päeval, Sondas — tarkusepäeval.

Selge on üks: igas õpilases püüavad meie rajooni õpetajad kujundada kommunistlikku suhtumist töösse. Püüame noortes kasvatada armastust iga töö, austust tööinimese vastu. Kooli ametiühingukomiteed koos pedagoogidega kannavad hoolt selle eest, et tööteema, töö ülevõtteks võimalikult igas õppetunnis, igal kasvatusüritusel.



KOOLIJUHI VEERUD

Murdealiste kõlbelise kasvatamise võimalusi*

LILIAN BERGMAN,
Tallinna 16. keskkooli
direktori asetäitja

Inimese harmooniline areng ei ole... kunsti-, muusika-, tehnika- ja muu kasvatuse summa, vaid ennekõike tema sisemine tasakaalustatus ning sisemine terviklikkus.

JURI AZAROV

Nõukogude noorsoo kasvatamine kommunistliku kõlbluse vaimus on pedagoogide üks tähtsamaid ülesandeid. Igakülgset arenenud isiksuse kujundamisprotsessi suunamine toimub ideoloogilise, kommunistliku ja kodanliku moraali vahelise võitluse tingimustes.

Õpetajate — klassijuhatajate ülesanne on kasvatada uut inimest, kes elab arenenud sotsialistlikus ühiskonnas, ehitades kommunismi. Täna õpilasest peab saama teadusliku maailmavaatega, aktiivse eluhoiakuga, ideeliselt karastatud võitlev patrioot, internatsionalist.

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.

Noorte kasvatamine pole võimalik ilma kolme sotsiaalse institutsiooni osavõtuta. Need on perekond, kool, ühiskond. Perekonna osa õpilase kujundamisel me ammugi ei alahinda; ühiskonna osatähtsus kasvatusprotsessis aasta-aastalt suureneb, kuid kool on ja peab jääma juhtivaks ja suunavaks keskuks noorte maailmavaate kasvatamisel, uue inimese kõlbelsel kasvatamisel.

Leninlikule traditsioonile tuginedes ning sotsialismi ja kommunismi ehitamise kogemusi üldistades rikastab partei teadust moraalset ning kõlbelse kasvatuse vormidest ja meetoditest. Tohtu tähtsus on partei programmis fikseeritud kommunismiehitaja moraalkoodeksis, mis kinnitab nõukogude inimese töö ja elu kõlbelsed normid. Kõlbeline puhtus eeldab veendumust kommunismiideaalide õigsuses.

V. I. Lenini idee — «Meie kujutluse järgi seisneb riigi tugevus rahvahulkade teadlikkuses» (1, lk. 228) — on leidnud edasiarendamist õpilaste distsipliini- ja kohusetunde süvendamisel sõnade ning tegude ühtsuse kujundamisel, teadliku suhtumise kasvatamisel ühiskondlikku kohusesse. See kõik on koolis tehtava kõlbelse kasvatuse ülesanne.

Tallinna 16. keskkooli pedagoogiline kollektiiv pidas vajalikuks võtta metoodiliseks enesetäiendamiseks õpilaste isiksuse kõlbelse kasvatamise uurimise. Teema valiku tingis vajadus tõhustada õppe-kasvatustööd küllaltki raske õpilaskohtingendiga koolis.

Metoodikanõukogu koostas kaheaastase uurimistegevuse plaani. 1982/83. õppeaastal töötati läbi järgmised teemad:

«Kõlbelse kasvatuse olemus ja eesmärgid», «Nõukogude seadusandlus kõlbelsest kasvatusest», «NLKP programmi, partei XXV ja XXVI kongressi, pleenumite ning nõupidamiste materjalide kasutamine õppe-kasvatustöös», «Õpilaste isiksuse kõlbeline kujundamine klassijuhatajatöös», «Õpilaste isiksuse kõlbeline kasvatamine algklassides». Nimetatud teemadel koostatud tööd kantakse ette metoodikapäeval.

Algaval õppeaastal valmivad metoodiliseks konverentsiks «Kõlbeline kasvatus õppetundides», «Kõlbeline kasvatus klassi- ja koolivälise tegevuse kaudu», «Kõlbelse kasvatuse teid ja võimalusi perekonnas».

Alljärgnev töö on kogemuslik: murdealiste (4.—8. kl.) õpilaste klassijuhatajad Pilvi Eenpõllu, Lilia Savvina, Lilo-Reet Palm jt. uurisid pikemat aega õpilaste vanuselisi iseärasusi, tegid süsteemikindlat kõlbelist ning ideelis-poliitilist kasvatustööd. Suurt rõhku on pandud töökasvatusele, kohusetunde arendamisele.

Klassijuhatajad uurisid murdealiste kõlbelse kasvatamise võimalusi, tutvusid rohke materjaliga. 8a kl. juhataja Pilvi Eenpõllu ettekanne metoodikapäeval oli mitme aasta töö kokkuvõte, käesoleva artikli rohked näited on tema töökogemustest.

Kommunistliku maailmavaate aluste kujundamine ja ühiskondliku aktiivsuse arendamine

Maailmavaate kujunemine toimub igapäevase elu mõjul, teadmiste omandamise protsessis, ühiskondlikus tegevuses ja kasvatuses. See pole seotud ainult vaimse tegevusega, vaid sisaldab endas isiku emotsionaalset ja aktiivset suhtumist ümbritsevasse keskkonda, teda iseloomustavad mõtete, tunnete, tahtepüüdluste ning tegevuse ühtsus, eluideaalid ja käitumisprintsiiidid.

Kasvatustöö põhiülesandeid, sealhulgas ka õpilaste maailmavaate kujundamist lahendab ja teostab klassijuhataja keskkastme klassides pioneeriorganisatsiooni tegevuse kaudu. Töös pioneerirühmaga, kuhu tavaliselt kuulub kogu klass, kujundab klassijuhataja isiksuse selliseid kõlbelsi omadusi nagu vastutustunne, iseseisvus, ettevõtlikkus, organiseerimisoskus. Õpetaja pealetükkimatu taktitundeline mõju võimaldab edukalt rakendada iseseisvuse printsiipt, kujundada ühiskondlikku arvamust ja esitada kollektiivseid nõudmisi igale pioneerile.

NLKP XXVI kongressi otsused on partei ja kogu nõukogude rahva võitlusprogramm, kommunistlikus ülesehitustöös XI viisaastakul. Klassijuhataja kohus on viia see programm iga õpilaseni, selgitada meie partei poliitikat, rõhutada meie võitlust rahu eest, näidata hoolitsust inimese eest. Seda tööd tuleb teha plaanipäraselt, süstemaatiliselt ja sügavuti. Hästi ettevalmistatud klassijuhatajatunnid on lastele arusaadavad, need veenavad, kasvatavad.

Klassijuhatajad on pidanud vestlusi teemal «NLKP XXVI kongress», «NLKP XXVI kongress rahva heaolu parandamisest», «XI viisaastaku ülesandeid» jne. Erilist tähelepanu osutatakse NLKP Keskkomitee 1982. a. mai-pleenumil heakskiidetud toitlusprogrammi tutvustamisele. Selgitustöö toimub õpilaste vanuselisi iseärasusi arvestades.

Ustavus kommunismiüritustele, armastus sotsialistliku kodumaa ja sotsialismimaade vastu on klassijuhatajatöö põhilisi ideelise kasvatuse printsiipte.

Kodumaa-armastuse kujundamine on küllaltki keerukas, sest laste arusaamine kodumaa mõistest on esialgu piiratud. Aasta-aastalt avardub ning süveneb patriotismitunne. Kasvatustöös toetub klassijuhataja lapsele lähedasele ja lihtsale, mis teda ümbritseb. Lähtutakse kõigepealt kodukohast, õpitakse tundma kodulinna, -vabariiki. Hiljem tulevad sellised klassijuhatajatunni teemad nagu «Suur ja lai on maa, mis on mu kodu», «Kuidas abistavad pioneerid kodumaad», «Minu kodumaa on NSV Liit», «Meie sõbrad Nõukogude Liidus» jne. Nimetatud teemad sobivad 4.—6. klassile.

Suure austusega suhtuvad õpilased V. I. Lenini mälestusse. Vestlustes rõhutab klassijuhataja Lenini parimaid jooni: kõrge ideelisus, printsipiaalsus, ääretu usk rahva loovatesse jõududesse.

Kui nooremates klassides jutustavad õpetajad lastele Volodja Uljanovi lapsepõlvest, sõbralikust perekonnast, siis hiljem saavad nad teada, kuidas Lenin õppis, töötas, millal ja kuidas hakkas ta osa võtma revolutsioonilisest liikumisest. Kõneldakse Leninist kui sotsialistliku riigi esimesest juhust. Mida varem hakkavad õpilased tajuma Lenini kujust kiirgavat vaimset ilu, seda varem hakkavad nad mõistma, mida tähendab elada ühiskonna ja rahva heaks.

Peetakse klassijuhatajatunde järgmistel teemadel:

4. kl. — «Lenin — laste sõber», «V. I. Lenini lapsepõlv ja kooliaastad»,
5. kl. — «Lenini soovid lastele», «Tunne V. I. Lenini elu ja õpetust»;
6. kl. — «Õpi tundma Lenini iseloomujooni», «Kuidas Lenin õppis ja töötas»;
7. ja 8. kl. — «V. I. Lenini kõne ÜLKNÜ III kongressil», «V. I. Lenini osa sotsialistliku revolutsiooni ettevalmistamisel ja läbi viimisel» jne.

Ei tohi alahinnata kohtumisi endiste revolutsionääridega, Suurest Isamaasõjast osavõtnute ja töökangelastega.

Eredad näited nõukogude inimeste mehisusest ja kangelaslikkusest Suure Isamaasõja aastail ning sõjajärgsel perioodil aitavad kaasa kommunismiidee mõistmisele, kõbeliste ideaalide kujundamisele. On oluline, et õpilased tunnetaksid sügavalt nõukogude rahva kõlbelse jõu allikaid.

6. kl. juhataja Lilia Savvina oskab rakendada oma õpilasi aktiivsesse pioneeritõesse. Jaan Anveldi nimelise pioneerirühma kõik liikmed on nimikangelase elu ja revolutsioonilise tegevuse tundmaõppimisel leidnud aktiivseid tegutsemisvorme. Märkimist väärib siin Raasikul Nõmme talu külastamine, kus 24. sept. 1922. a. toimus EKP III kongress, millest võttis osa J. Anvelt. Tihe kontakt on Alice Stein-Anveldiga. Rühm on kirjavaheutes Toila 8-klassilise kooliga, kus Jaan Anvelt kunagi töötas.

Klassijuhataja peab aga pidevalt silmas pidama, et kasvatustöö ei salli formalismi, tühje sõnu ega südametut suhtumist.

Praeguses keerulises rahvusvahelises olukorras püüavad meie ideelised vaenlased spekulereida nõukogude inimeste rahvustunnetega, otsivad pinda otsesteks ideoloogilisteks diversioonideks. Kodanlik propaganda on viimasel ajal tugevdanud natsionalismi õhutamist. Olukord nõuab õpetajatelt hästi läbimõeldud ja sihikindlat vastupropagandat. Oma tegevust on aktiviseerinud ka usklikud.

Kasulikud on 7. ja 8. klassis sellised klassijuhatajatunnid nagu «Nõukogude korra vastu suunatud kuulujuttude kahjulikkus», «Mida

endast kujutab «Ameerika Hää!», «Usk ja ebausku», «Ristiusk ja klassivõitlus», «Teadus ja religioon», «Mis on natsionalism?» jne.

Väga hinnatav on poliitinformatsiooni kaudu tehtav kasvatustöö, seda eriti sellepärast, et kasvatamine poliitinformatsiooni kaudu on noorte mõjutamine tegeliku elu näidete abil, on õpilaste kasvatamine endi, vanemate, kodu ja kogu nõukogude ühiskonna elu ning tegevuse pinnal. Selline õpilaste mõjutamine on palju efektiivsem ja konkreetssem kui mis tahes muud laadi mõjutamine.

Eesmärk määrab üldiselt ära ka tulemuse. Mille poole püütakse, seda ka saavutatakse. Klassijuhatajad taotleavad õpilaste head kasvatust, kommunistliku moraali põhimõtete muutmist sügavaks isiklikeks veendumusteks.

Kommunistliku moraali, teadliku distsiplini ja käitumiskultuuri kasvatamine

Murdeas toimub lapse isiksuse intensiivne kõlbeline areng — maailmavaate, esteetiliste veendumuste, printsipiide, ideaalide, hinnanguliste otsuste süsteemide kujunemine, millest ta hakkab juhutama oma käitumises. Tihedas seoses veendumuste ja maailmavaatega kujunevad eetilised ideaalid. Need ideaalid on küllalt sügavad, sisukad ja noorukile omapäraseks moraalseks eeskujuks, millele ta rajab oma käitumise.

Tegude ja sõnade lähenemist murdealiste juures on uuritud. Täheledatakse, et enamik neist ei oska ühendada ühiskondliku eluga seotud arusaamadid oma isikliku elu puudutavate arusaamadega.

Need noored, kelle kodudes valitseb kooskõla, jõuavad varakult suhteliselt kõrge teadlikkusele ja on ka edaspidi võimalised iseseisvalt ning vastutustundega oma käitumist kollektiivis juhtima. Nad kujunevad varakult oma klassi või pioneerirühma aktivistideks, on kõrge sisemise kultuuriga, kindlate veendumuste ja õigete tööharjumustega.

Osa noorukeid ei tule kuidagi toime vajalike kõbeliste nõuete täitmisega. Nad eksivad nii ühiskonna kui iseene vastu: õpivad halvasti, ei täida oma kohustusi kollektiivi ees, ei suuda õigesti hinnata iseene ega oma kaaslaste käitumist. Nad on täieliselt tahtejõuetud ja sisemiselt laisad. Nende õigele teele juhtimine võtab klassijuhatajalt löviosa ajast. Töö teeb raskemaks asjaolu, et tahtejõuetute ja laiskade kõrval eksisteerib väliselt laitmatu käitumismaneeriga õpilasi, kellel puudub sisemine veendumus. Nad on kõbelised põhimõtted omaks võtnud vaid formaalselt, selleks et nende välise täitmisega kindlustada enesele rahu-likku äraelamist.

Saanud uue klassi, on selle juhataja ülesanne õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmaõppimine, kollektiivsustunde ja seltsimehelikkuse kasvatamine. Õpilane on tavaliselt ühe või mitme erineva kollektiivi liige. Milline koht on tal kollektiivi elus, kuidas ta suhtub oma klassikaaslastesse — need küsimused peavad olema õpetajate ja lastevanemate huviorbiidis.

V. Suhhomlini (6, lk. 149) pöörab eriti suurt tähelepanu kollektivistlike harjumuste kasvatamisele. Ta nimetab kollektiivi õpilaskoondiseks, mida seob ideeline, emotsionaalne, intellektuaalne ja organisatsiooniline ühtsus.

Lastekollektiivis tekivad keerukad vastastikused suhted, mis igal sammul nõuavad seltsimehelikkust, oskust alluda ja käsutada, organiseerida ning ülesandeid täita. Need on õpilase kõlbelse kasvatuse kool. Ühiselt tegutsedes kasvab õpilaste aktiivsus, tugevnevad sellised positiivsed iseloomujooned nagu seltsimehelikkus, printsiipiaalsus, vastutus- ja kohusetunne ning kollektiivsustunne.

Sobivad klassijuhatajatundide teemad on järgmised:

4. kl. — «Tegutsegem ühiselt!»;
5. kl. — «Seltsimehelik abi»;
6. kl. — «Kollektiiv — see on jõud»;
7. kl. — «Koolis klass, kodus perekond — need on kollektiivi algülid»;
7. ja 8. kl. — «Ära riku kollektiivi seadusi», «Mida nõuab sinult kollektiiv».

Seltsimehelikkuse ja sõpruse kasvatamiseks annavad häid tulemusi vestlused «Inimene sõpradeta on nagu puu juurteta», «Mitte minu, sinu, vaid — meie», «Poiste ja tütarlaste sõprusest meie klassis», «Üks kõigi eest, kõik ühe eest», «Kollektivism, kohusetunne, au ja südametunnistus».

Teadliku distsipliini kasvatamise tulemuslikkus sõltub suuresti sellest, kuidas me koolis õpilastele korranõuete täitmise vajalikkust oskame selgitada.

Sisekorra tugevdamise, koolikohustuse täitmise, tunnidistsipliini parandamise eesmärgil tuleb selgitada lastele õpilasreegleid. Käsitlemist vajavad järgmised õpilaste endi elu ja distsipliini puudutavad teemad: «Õpilaspilet kui dokument», «Õpilasreeglid ja kooli sisekord», «Õpilase õigused ja kohustused».

Klassijuhatajatunides tuleb rõhutada kogu Nõukogude Liidus toimuvat võitlust ebaperemehelikkuse ja distsiplineerimatuse vastu. Selgitada tuleb range arvestuse ja kontrolli olemust, töödistsipliini vajadust, tutvustada õpilastele töökollektiivide edusamme. Elava osavõtu kutsusid esile vestlused järgmistel teemadel: «Kuidas töö, nõnda palk», «Kuidas töötad, nõnda elad», «Iga minut on tähtis», «Tööpäev».

Klassijuhataja peab võitlema õpingutesse ja tööesse aktiivse suhtumise eest, korrariikumiste vastu koolis.

NLKP Keskkomitee 1982. aasta novembripleenumi materjalide põhjal selgitavad klassijuhatajad meie maa arengu peamisi tulemusi ning aktuaalseid ülesandeid, arendavad õpilaste vastutust ja distsipliini, aktiivsust ning kohusetruud suhtumist oma põhiülesandesse — õppimisse.

Tähtis koht kõlbelse kasvatases on ka kultuurse käitumise õigetel harjumustel. Koos klassiga arutab klassijuhataja, kuidas käituda avalikes kohtades, külas, klassiõhtul jne.

Küllaltki palju tähelepanu tuleb pöörata lauakommete õpetamisele. Õpilased on ise elavalt huvitatud käitumiskommete õppimisest. Suurt tööd tuleb teha lastevanematega, kelle osa oma lapse käitumisharjumuste kasvatamisel on väga vähene.

Eriiselt suurt tähelepanu nõuab õpilaste enesekasvatus. Noored oskavad väga vähe hinnata ja kasutada isiksuse kujundamisel oma teadvust. Enamik veeretab vastutuse teistele. Oma ebaväärikat käitumist ei püüta analüüsida, süüdistatakse enda asemel õpetajaid, vanemaid, kaasõpilasi. Neile tuleb näidata enesekasvatuse kogu võimsust ja võlu, avada nende ees perspektiiv muutuda talitehjuliseks, tugevaks, võimekaks, ühtlasi vabaks oma negatiivsetest iseloomujoontest. Selleks sobivad klassijuhatajatunni teemad «Julged teha, julge ka vastutada», «Laiskus ja jonnakus on halvad iseloomujooned», «Ära tee kunagi seda, mida hiljem tunnustada ei julge», «Kuidas ma kasvatan iseloomu», «Mis on võitlus iseendaga». Hästi korraldatud tunnid ja vestlused õpilastega tagavad teadliku distsipliini ja teadlikkuse suurenemise.

Oppetöösse teadliku suhtumise ja vaimse töö kultuuri arendamine

Murdealiste üks põhilisi kooliraskusi on oskamatus õppida. Kõlbelse kasvatuse ülesannete hulka kuulub kujundada õpilastes vastutustunnet oma õpitulemuste pärast, õpetada õpilasi õppima. «Õpingute ja töö kvaliteedist sõltub elukvaliteet. Kui suudame noorsugu panna seda mõistma, kui sisendame talle vajadust töötada ja õppida alati suutlikkusele vastavalt, siis võime tuleviku pärast muretud olla» (5, lk. 20).

Õppimise all mõistetakse tavaliselt teadmiste omandamist. Siia tuleb haarata ka oskuste ja vilumuste omandamine. Seda eriti tänapäeval, kui teoreetiliste teadmiste ja praktika ühendamine on äärmiselt vajalik. Oluline on, et laps varakult mõistaks, milleks on tarvis teadmisi, mida temalt üldse tulevikus oodatakse. Edukaks õpitööks on õpilasele vajalikud nii arenenud tunnetushuvid, lai silmaring kui ka omadustekompleks, mis kujundab oskuse õppida. Siia kuuluvad õpiülesannete sisu mõistmine, tegevusvõima-

luste tunnetamine, enesekontrolli ja -hin-
nangu harjumused.

Eriti vajalikud on 4.—8. klassi juhataja
tunnid järgmistel teemadel: «Mitte teada pole
häbi, vaid mitte õppida on häbi», «Kuidas
korraldada kodust õpitööd», «Kas ma õpin
õigesti?», «Õpi õppima ja lugema», «Kas
teadmine on pugemine?» jne.

Õpilane peab olema õppimise suhtes posi-
tiivselt häälestatud. Seda peavad tegema
nii õpetajad kui ka lastevanemad. Edu pandiks
õppimisel on aga huvi ja tähelepanu. Kõike
seda on võimalik õpilastes kasvatada, kui
kodu ja kool töötavad käsikäes. Õigete ja
normaalsete seoste loomine toimub õpetaja,
eeskätt klassijuhataja initsiatiivil.

V. Suhhomlini (6, lk. 150) on rõhuta-
nud, et inimkollektiivi vaimne rikkus sünnib
ja tugevneb ainult seal, kus kasvandike vahel
arenevad vaimsed seosed, mis on lõppkokku-
võttes võimsaks allikaks kõige inimlikumale
vajadusele — vajadusele inimese järele.

Kommunistliku suhtumise kasvatamine töösse ja ühiskondlikku omandisse

Teadmised olid ning on isiksuse ja ühiskonna
tähtsaim väärtus. Nende omandamine aga
peab olema allutatud kindlale eesmärgile —
aidata lapsest kujundada selline isiksus, kes
on võimeline looma ainelisi ja vaimseid väärtu-
si. Selliseks isiksuseks ei saa laps pelgalt
õpetuse kaudu, üksnes teadmisi omandades,
vaid töötades, teisi jõudumööda aidates ja
iseennast teenindades. Ainult selline tegevus
on tõesti kasvatuslikult väärtuslik ning annab
tulemust, mida hinnatakse kui majandusli-
kult, kõlbeliselt ja vaimselt otstarbekat. Töö
ja kõlbelisuse harmoonia tekib siis, kui ala-
ealine näeb oma töö tulemust, kui tal õnnestub
endale ja teistele rõõmu valmistada.

Just töö mõjub inimesele tervendavalt,
õilistab teda. Aktiivsuse arendamine ja õige
suunamine on isiksuse kujundamisel klassi-
juhataja ülesandeid. Õpetaja suunab õpilasi
aktiivsesse tegevusse, jõukohases töös for-
meerub tahe ning isiksuse tahteline käitu-
mine. Silmas peab pidama alustatud toimin-
gute lõpetamist, eri tegevuste koordineerimist.
Klassijuhataja peab leidma võtteid õpilastes
töönnu alalhoidmiseks. Töö mõjustab isiksuse
arengut komplekselt, selles on ühendatud
aktiveeritud mõtetegevus ja kehalise töö
oskus. Tööharjumustes avalduvad ka õpilaste
moraalsed omadused.

Töökasvatuse paradoksaalsus seisneb
praegu selles, et lapse iseseisev tegutsemine,
töörõõmu tunnetamine on tihti välistatud.
Koolis on raske leida talle sobivat jõukohast
tööd. Linnakoolides puuduvad lastel võimalu-
sed enda kehaliseks arendamiseks. Õpilane
peab aga tunnetama töörõõmu. Ta tahab
tunda vaeva ja väsimust, rõõmustada pingu-
tuste tulemuste üle.

«Mitte kuskil mujal pole teadmatus, pealis-
kaudsus, formalism ja oskamatus nii ohtlikud
kui töökasvatuses. Siin tehtud vigu ja laste
vääriltiirengut on uskumatult raske ravida:
ühiskonnale toob see mõtmatut kahju, kasva-
tajatele süümepiinu» (4, lk. 6).

Ülesannete andmisel selgitab õpetaja lapsele
tegevuse vältimatust ja antud ülesande täit-
mise vajalikkust. See tagab töövalmiduse
kujunemise. Tööharjumusi kujundades sisen-
dame õpilastele samm-sammult töövajadust,
mis on alus psüühilisele töövalmidusele. Töö-
kasvatuse tõhusateks abilisteks on sellised
klassijuhatajatunnid nagu «Lapsed — vane-
mate abilised», «Pioneer armastab töötada
ja hoiab rahva vara», «Minu vanemate
panus üldrahvalikus töös», «Hoolitse oma
riiete eest», «Igas esemes on kätetud inimeste
töö — austa seda», «Mis on ühiskondlik töö».

Lapsi tuleb õpetada hindama oma vanemate
tööd. See nõuab klassijuhatajatelt tihedat
kontakti lastevanematega.

Vanemaid kutsutakse kooli vestlema oma
tööst. Lastevanemate koosolekul peavad
klassijuhatajad suunama vanemaid tutvus-
tama lastele oma tööd, sisendades töötamise
vajalikkust. Õpilaste töökasvatusele aitavad
kaasa õppekäigud tehastesse, kohtumised töö-
kangelastega. Vestlused õpilaste enda tööst,
kohustustest.

Kõlbelist tervendamist taotlev töökasvatuse
suudab õpilast eemaldada paljudest halvast
harjumustest ja pahedest. Õpilastele tuleb
sisendada mõtet, et tööd tegemata ei saa
inimene edasi minna, ei saa ka paigale jääda,
vaid läheb paratamatult tagasi. Suurim rõõm
on oma kätega tehtud tööst rõõmu tunda.

Kokkuvõte

Koolile vajalik ja kasulik on ainult niisugune
pedagoogiline töö, mis valmistab rõõmu nii
õpetajale, õpilastele kui ka lastevanematele.
Meie, pedagoogid, peame kasvatuses kõige
olulisemaks õpilaste kõlbelist ja kehalist
tervist.

Elu ja kasvatuse ühtsuse taotlemisel peame
pedagoogilise tegevuse aluseks pidama püüdu
leida igapäevaelust, iseendast ja õpilastest
tõde, headust ja ilu. Kui me neid kolme
tingimust täidame, ei saa meid keegi süüdis-
tada tarbetus formalismis. Sellega tugevda-
me tegelikkuses kooli ja elu sidemeid.

«Pedagoogi võimest hellalt puudutada laste
hinge oleneb palju. Kõik need puudutused
pilgu, naeratuse, vaevumärgatava käeliigu-
tuse, värsirea, mängu, käsu, vihapurske või
innustava sõnaga on sisuliselt kõlbelised»
(3, lk. 3).

Õpilase elu, teda ümbritsev maailm ei
piirdu tema õppetundides saadavate heade
ja halvade hinnetega. Lapse maailma kuulub
kogu ta elu, perekond, kaaslased tema austus

täiskasvanute vastu või põlgus, tema usk oma jussu või selle usu puudumine.

Süvendades aktiivset hoiakut elus, teadlikku suhtumist ühiskondlikku kohusesse, sõnade ja tegude ühtsust, täidame ühtlasi kõlbelise kasvatuse ülesannet.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 26. kd.
2. NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 90.
3. Azarov, J. Kõige inimlikum. — «Noorte Hääle», 1982, 14. aug.
4. Koger, K. Kodu ja töökasvatus. — «Nõukogude Naine», 1982, nr. 11.
5. Raa, A., Laht, A. — Kasvatada leninlasi. — «Eesti Kommunist», 1980, nr. 3.
6. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatusest. Tln., 1978.

MEILT JA MUJALT

□ Leedu NSV-s Kapsukase rajoonis Tšernajahovi-nim. kolhoosis avati mullu ülevabariigiline õpilaste töö- ja puhkelaager. Suhkrupõldipõld, mille suurus üle 300 ha, on muutunud vabaõhuklassiks Leedu NSV ühe parima maanoorte juhendaja J. Dumbļauskase käe all. Noortebriigaad kogub seal hektarilt keskmiselt 500 ts magusat peeti. Kõik tööd, alustades maaharimisest ja lõpetades saagi koristamisega, tehakse õpilaste jõuga. Nende jaoks on rajatud õppetöökohad, kus noored omandavad laia profiiliga mehhanisaatori eriala.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

□ Mordva ANSV Poljanskaja keskkooli pedagoogiline kollektiiv teeb juba aastaid tihedat koostööd Iljitši-nim. kolhoosiga. Kool ja kolhoos tegutsevad ühtse töökollektiivina. Kolhoosi abiga on ehitatud 192 õpilaskohaga tüüppoone, sisustatud põllumajanduse mehhaniseerimise ja masinaõpetuse kabinetid. Kolhoos andis koolile veel ühe 2-korruselise hoone, mis võimaldas kogu koolitöö viia ühte vahetusse. Peale selle ehitati kolhoos kooli kõrvale 100 kohaga kohviksöökla. Seal on köök ja puhvet, kus õpilased saavad sooja toitu kolhoosi kulul. Koolile on eraldatud maatükk abimajandi jaoks, kus õpilased kasvatavad köögivilja.

Kõnealuse kooli õpilased õpivad põhjalikult tundma traktorit ja teisi põllumajandusmasinaid ning põllumajanduskultuuride kasvatamise agrotehnikat. Vanemate klasside õpilased omandavad mehhanisaatori eriala kolhoosi masinapargis instruktorite juhendamisel.

Vilunud õpetajate ja kolhoositootmise spetsialistide juhtimisel töötab koolis 1959. aastast edukalt õpilaste tootmisbriigaad, üks vabariigi parimaid.

Kooli ja kolhoosi koostöö töökasvatases ja -õpetuses, õpilaste suunatus põllumajanduserialadele on andnud häid tulemusi: 60% kolhoosi spetsialistidest, mehhanisaatoritest, lüpsjatest on selle maakooli endised õpilased.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

KASVATUSTEEMADEL

Kasvatusmosaiiki

HELGI ROOTS

Peagi on käes uus õppeaasta. Pärast suvepuhkust koonduvad taas meie tähelepanu keskmesse õppetöö teadusliku organiseerimise ja efektiivsuse tõstmise, koolitöös esinevast formalismist jagusaamise, õpilastes õpihuvi ja õppimisse positiivse motivatsiooni kujundamise probleemid. Üleliidulises pedagoogilises perioodikas on viimastel aegadel need teemad nimetamisväärselt ulatuslikku käsitlemist leidnud. Alljärgnevalt tutvustan kaht teemakäsitlust, mis peaksid meid ärgitama järele ja edasi mõtlema neis tõstatatud mõtete üle.

Milleks õpilased tundi tulevad?

Vastus võib tunduda üpris lihtne: selleks et neid seal õpetataks. Ja nad õpivadki. Paraku ei valmista nad meile sellega kaugelgi alati rõõmu. Miskipärast pole harvad juhud, kui täiesti terve õpilane ei tule toime õppeprogrammiga. Tavaliselt viidatakse sellistel kordadel võimete vähesusele. Kuid kooliprogramm pole orienteeritud mingeid väljapaistvaid võimeid arvestavalt. Psühholoogide uuringud näitavad, et see on jõukohane massikooli kõigile õpilastele. Nii kirjutavad psühholoogiadoktor A. Katajeva ja pedagoogikakandidaat I. Budnitskaja (vt. «Для чего они ходят на урок?» — «Семья и школа», 1983, №4).

Enamikul «halbadel» õpilastel täheldavad õpetajad mitte võimete puudumist, vaid hoopis teist ühisjoont — hoolikuse äärmiselt madalat taset. Nad teevad oma tööd hoolelt, tundides on nende tähelepanu mujal, koduülesannetesse suhtuvad vastutustundetult, nõuavad pidevat kontrolli, sest kasutavad kõikvõimalikke mooduseid oma õpikohustustest kõrvalehiilimiseks. «Ei õpi ise ega lase ka teistel õppida,» kurdavad õpetajad.

Tõepoolest, need õpilased ei taha õppida. Me veeneme neid: iga õpilane peab õppima,

see on ta otsene kohustus, harimatul inimesel pole tänapäevaelus kohta... Need argumendid avaldavad sellistel kordadel kahjuks tühist mõju. «Esiteks,» mõtleb õpilane, «millal ma ükskord suureks saan!» Teiseks aga: «Küll ma selle, mis minu jaoks huvitav ja mulle vaja on, ära õpin!» Seega ütleb lapse intuitsioon talle õigesti ette: vajaneb tal vaid tahta ja huvi tunda, siis suudab ta ka ära õppida. Ja kui selline asi leitakse (ringitöö, spordiala vmt), muutub laps täielikult: tulevad ilmsiks püsivus, kohusetunne, vastutus ja teised väärt omadused.

Mispärast ei taha siis terve ja igas suhtes normaalne laps õppida? Ning seda täiskasvanute, kodu ja kooli pidevast pealekäimisest hoolimata?

Õpisoovimatusel võib olla mitmeid põhjusi: lapse kooliks ettevalmistamatus, kehvast ebaedust tulenev negatiivne reageering, hirm õppimise ees, mis kajastab oma võimetesse mitteuskumist jm. Kuid nende hulgas on üks, mis köidab praegu pedagoogilise psühholoogia üha suuremat tähelepanu. See, nagu väidavad autorid, on **tegevuse motivatsioon**.

Psühholoogide (eriti V. Davõdovi ja A. Markova) uuringutest on ilmne, et täisväärtusliku õpimotivatsiooni võib kujundada eranditult kõigil õpilastel. Ülesanne pole aga lihtne.

Mis saab siis, kui lapsel pole kujunenud täisväärtuslikku positiivset õpimotivatsiooni? Kas ta sellisel korral saab oma koolikohustustega hakkama? Saab küll ja võib seejuures koguni eeskujulikke hindeid saada, kui tal on piisavalt töökust, kannatlikkust ja vastutustunnet. Kõik need kasulikud omadused, kuigi pole suutelised positiivset õpimotivatsiooni asendama, võivad varjata selle puudumist, luua näilisuse sellest.

Mispärast näilisuse? Selle selgituseks toovad autorid järgmise näite.

Kaks õpilast valmistuvad majandusgeograafia tunniks. Nad mõlemad on head õpilased. Neist ühe põhieesmärk on aga hea hinne. Ta õpib kohusetruult ära kõik, mis on kirjas õpikus, vaatab kaarti, tuletab meelde, mida rääkis õpetaja. Seejärel vastab tunnis hästi ja saab teenitud hinde, kuulab ära uue materjali ja hakkab seda samasuguse kohusetundega õppima. Eelnenu aga unustab või paigutab parimal juhul mälulaekasse juhuks, kui seda peaks veel kord küsitama.

Teine õpilane ent, lõõnud õpiku lahti, kujutab endale ette seda kõnealust kaugemat, matkab kujutluses mööda selle teid ja heidab pilgu inimeste elule. Selline teekond on talle kõitev, võimaldades õpikumatmaterjali sügavalt mõtestada, innustab lugema ajaleheartikleid ja raamatuid selle maa kohta. Saadud teadmised annavad olulise panuse ta maailmatunnetusse, avardavad ta silmaringi ja ta ei vaheta neid

lihtsalt hinnete vastu nagu esimene õpilane. Kuid mõlema õpilase töö väline tulemus on ühesugune — nad täitsid oma õpikohustust.

Teadlaste ja õpetajate tähelepanekud kinnitavad, et juba esimeses klassis oskavad lapsed õigesti rääkida õppimise ja teadmiste vajalikkusest ja tähtsusest, kuid tegelikkuses orienteeruvad nad ikkagi ainult hindele. Koolihinne on nende tegevuse põhistiimul. Hästi õppida tähendab nende arusaamise järgi häid hindeid saada.

Võib-olla polegi midagi halba selles, et laps püüab heade hinnete poole? Tuleb ju nende saamiseks süstemaatilisel ja tulemusrikkalt õppida. Ja lõpptulemusena omandavad eeskujulikud õpilased püsivad teadmised, mida ongi vaja. Halba õpilast aga kihutab tagant ebarahuldav hinne ja ebaeeldivuste vältimiseks püüab ta neist hoiduda. Mis puutub keskpärastesse õpilastesse, siis hakkavad nad pürgima paremate poole ja eemalduma halbadest. Ent kui seda situatsiooni lähemalt silmitseda, siis pole see sugugi nii roosiline. Seda seletavad A. Kattajeva ja I. Budnitskaja järgmiselt.

Esiteks, toimub eesmärkide segiajamine: põhieesmärgiks saab hinne (head saada, halba vältida), mitte teadmiste poole püüdlemine. Eesmärgini viib aga rohkesti teid, sealhulgas ka ebaausaid. Küllap seetõttu ongi edasi elujõus spikrid ja teised kavalused, mis aitavad ilma erilise energiakuluta ebasoovitavaid hindeid vältida.

Teiseks, tekib mingi kõbeline vildakus — õpilased peavad õigeaks iga pisimagi pingutuse eest tasu nõuda. Tõstis käe ja vastas kohalt — maksa hindegas; kui hinnet ei panda, võib ülesande ka lahendamata jätta. Sellises olukorras omandab tunnetusrõõm isevarki vormid: ei teadnud õppetükki ja ei küsitud — tore, peasi et «kahte» ei saanud. Oli tunniks valmistunud, ootas, et küsitaks, kuid ei küsitud — halb, sest ei saanud «viit», pettumus («asjata püüdsin»). Rõõmud ja kurvastused on nüüd sees üksnes hinnetega.

Tuleb välja paradoksaalne lugu: kooli ei tulda teadmiste, vaid hinnete pärast! Ent selleski ei näe teadlased veel põhihäda. Põhiline on selles, et õppimine muutub õpilasele kõrvaliseks asjaks, sest pole tema jaoks seesmiselt motiveeritud, see ei evi «juuri» tema isiklikes tunnetuspüüdlustes, seda ergutavad vaid välised stiimulid: hinne, õpetajate ja vanemate reageeringud. Välise ja seesmise stiimulite erinevus on väga suur. Kui kaovad välised stiimulid, lakkab inimene õppimast. Seesmised stiimulid kujundavad õppimisvajaduse ja selle rahuldamiseks õpib inimene eluaeg.

Kuidas siis õppimise seesmisi stiimuleid arendada?

Kõigepealt juhivad autorid tähelepanu sellele, et esimesed kooliedusammud, õpilase

usk oma võimesse rohkendavad tema pingutusi ja muutuvad kooliteadmistesse positiivse suhtumise, samuti ka täisväärtuslike õpimotiivide kujunemise tegelikuks eelduseks. Alati peab märkimist leidma õpilase pisimgi saavutus — siin puudub oht üle kiita.

Sügavalt peaksid meid mõtlema panema vihed sellele, et me vähe usaldame last, tema tunnetusvõimeid ja -võimalusi. Otseku arvaksime, et väikese õpilase põhiülesanne on vaid kuulata ja kuuletuda, meelde jätta ja täita. Lapse loomupärast iseseisvustungi hakkame ta koolitulekust peale äkki rangelt piirama ja koguni tõkestama. Selle asemel et lasta lapsel vaadelda, võrrelda, liigitada, vastandada, mõelda ja iseseisvaid järeldusi teha, ruttame seda kõike ise tegema, nimetades seda seletuseks. Tihti peale isegi jutustame lapsele, mida ta «näeb» pildil, ise näitame kätte põhilised kangelased, selgitame, mille poolest on nad sarnased ja milles erinevad — sõnaga, teeme tema eest ära kogu vaimse töö. Me tahame, et esimestest koolipäevadest peale ei teeks laps ühtegi viga. Märgitakse, et paanilist hirmu vigade ees tunnevad esialgu just täiskasvanud, alles hiljem kandub see üle lapsele ning seda süvendavad veel halva hinde ja karistuse kartus.

Autorid küsivad, missugusest lapse aktiivsest hoiakust võib õppimise puhul rääkida ja missugust tegevusvabadust talle selles pakume? Vabaduse esimesena kätt tõsta ja anda vastus, mida teab enamik klassist? Õiglaselt nimetavad lapsed sellist õpilast esiletükkijaks. Õpilase aktiivne hoiak õpitegevuses peab talle eelkõige pakkuma iseseisvust teadmiste omandamisel. Last pidevalt iseseisvusest võõrutades kasvatame temas intellektuaalset passiivsust, mis hiljem võib muutuda vaimseks ülalpeetavuseks: «Seda me pole veel läbi võtnud, mistõttu ma seda ei tea ega tahagi teada!», «Te enne seletage ja õpetage mind, siis ma vaatan, kas suudan seda teha!»

Noorem õpilane on uudishimulik ja just sellele tema isiksuse ealisele tunnusele tuleb tema õpetamine ja kasvatamine rajada. Seejuures ei tohi unustada, et talle on vähe uue valmis informatsiooni saamisest üksnes selleks, et seda meelde jätta ja reproduitseerida, kui küsitakse. Pedagoogiline psühholoogia õpetab, et lapse tegevusse tuleb lülitada uue hankimine ja uue otsingud. Ja see uue hankimine peab muutma, ümber kujundama vana, lapsele juba tuntud tegevusviisi. Aga kui see ei muutu (endiselt kuula, jäta meelde, korda raamatu järgi, vasta), siis uudsuse võlu kaob.

Siit tuleneb väga tõsine küsimus, rõhutavad autorid. Teadupärast on täiskasvanute, järelikult ka laste tähelepanu pööratud eranditult õppetegevuse lõpptulemusele. Tähtis on, et ülesande lahendamaks õpilane õigesti, etteütluse kirjutaks ilma vigadeta, vastaks hästi

küsimustele, jutustaks loetu ammendavalt ümber jne. See aga, kuidas õpilane leidis õige lahenduse, missuguse mõttekäigu abil jõudis õige vastuseni, langeb meie vaateväljast kõrvale. Kummatigi kätkeb õppeprotsess endas rikkalikult võimalusi õpilase vaimseks arendamiseks ja võimaldab selle tegevusega kõita. Siis tekib seesmine stiimul, õppimismotiiv õppida seetõttu, et see on huvitav. Huvitav on mõelda, huvitav on lahendada! Õppimisprotsessist vallatud õpilane ei muretse niivõrd tulemuse üle (lahendasin ülesande, nüüd on peamine, mis ma selle eest saan), kui võrd lahendamise käigu enda üle. Ta ei ütle ära raskest ülesandest, sest talle on huvitav selle lahendamiseks viis leida. Lõpptulemusele, hindele orienteerunud õpilane suhtub aga raskusesse kui takistusse eesmärgi saavutamise teel.

Niisiis on meie ülesanne kõita õpilast õppimisprotsessi endaga, kasvatada seesmist vajadust õppida.

Saame jagu formalismist õpetajate ja õpilaste töö hindamisel

Partei õpetab meid, et peamine koolielus on formalismi väljajuurimine õpetajate ja õpilaste töö hindamisest.

Mida siis kujutab endast õpilaste teadmiste kvaliteet, kuidas see seostub õpetaja õpetava tegevuse efektiivsusega, missugusel objektiivsuse ja usaldusväärsuse tasandil õpetaja seda kontrollib ja hindab? Nende küsimuste lahendamine on kõige otsesemas seoses formaalsest lähenemisest jagusaamisega õppeprotsessi efektiivsuse hindamisel üldse ja eriti õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kvaliteedi hindamisel. Selles mõttes on huvipakkuv V. Simonovi artikkel (vt. «К оценке эффективности обучения» — «Советская педагогика», 1983, №3).

Teatavasti on õpetaja ülesanne tunnis kujundada õpilastel konkreetsed teadmised, oskused ja vilumused. Üldmõistet «teadmised» võib iseloomustada kolmel tasandil. Esimene tasand — oskus eristada mingit protsessi, nähtust või objekti analoogsetest, neid omataoliste hulgast ära tunda. Uut materjali seletades annavad mitmed õpetajad selle eristamise (äratundmise) tasandil, kontrollimata, kuidas õpilased seletuse käigus uut teoreetilist materjali mõistavad, määratlemata, mida konkreetselt on neil vaja meelde jätta. Ja kui järgmistes tundides kontrollitakse, kuidas õpilased on teooria omandanud, siis tegelikult küsitakse ja hinnatakse seda, mida pole kujundatud. Niiviisi hinnatakse kõrge (või madala) hindega õpetamise madalat taset.

Teist tasandit — arusaamist — iseloomustab õpilastel kujunenud isikliku arvumuse määr, arutlused mingi protsessi, objekti või nähtuse kohta. Õpilased võtavad teadlikult

omaks nendele protsessidele, objektidele või nähtustele iseloomuliku loogika, struktuuri, süü ja põhjus-tagajärg seosed.

'Kolmandat tasandit — meeldejätmist — võib iseloomustada omandatud informatsiooni hulga järgi. Arusaamine soodustab spetsiaalselt organiseeritud meeldejätmist. Siinkohal vajaneb märkida arusaamise ja meeldejätmise määratluste tinglikkust. Oppeprotsessis uue materjali andmisel õpetaja poolt vaadeldakse neid tasandeid kui teadmiste järjepideva kujunemise tugipunkte. Uue teabe saamisest kujuneb õpilastel pidevalt materjali äratundmine, eristamine, seejärel arusaamine ja meeldejätmise.

Õpilaste teadmiste kontrollimisel (teoreetilisel tasandil) hinnatakse aga kõigepealt äratundmist, seejärel meeldejätmist, pärast seda alles arusaamist. Teoreetilise õpetamise kõige tähtsamaks näitajaks tuleb pidada arusaamist. Autori andmete kohaselt orienteerub ligemale 22% õpetajatest oma tööpraktikas põhiliselt vaid meeldejätmisele. Õpilastele antakse meeldejätmiseks suur hulk teavet (ei eristata peamist, aktuaalset) ja kontrollitaksegi ikka sedasama meeldejätmist (reeglid, määratlused, mõisted, tekstiosad jne.).

Kuidas siis õpilastel oskused ja vilumused tegelikult kujunevad? Selle määravad ära kaks näitajat (tasandit). Esimene neist iseloomustab õpilaste oskust teooriat praktikas rakendada tüüpilukordades, s.o. tüüpilise annete lahendamisel. Vajalikud oskused ja vilumused omandanud õpilased ei oska neid alati iseseisvalt ja loovalt praktikas kasutada. Igasuguse õpetamise praktilise osa teine näitaja — teadmiste ülekandmine — iseloomustab õpilaste oskust teoreetilisi teadmisi praktikas loovalt rakendada. Teadmiste ülekandmine kui õpetamise kõrgeim näitaja eeldab õpilaste kiiremat ja kergemat kohanemist õpingutele järgneva töötegevusega. Teadmiste omandamine ülekandmise tasandil tähendab õpetamise kõrge tulemuse saavutamist. Uuringutes rakendatavad statistilised meetodid võimaldavad iga tasandi tähendust ilmekalt kujutada. Õpilast, keda on õpetatud eristamise (äratundmise) tasandini, võib pidada õpetatuks 4% üldisest (teoreetiliselt võimalikust) tasandist, meeldejätmise tasandini — 16%, arusaamise tasandini — 36%, oskuste ja vilumuste tasandini — 64% ja teadmiste ülekandmise tasandini — 100%. (Vt. «Советская педагогика», 1978, №8.)

Eelöeldu taustal tõusetub eriti teravalt objektiivse hindamise, õpilaste õpetamise tegeliku taseme kindlaksmääramise probleem. Formalism teadmiste hindamisel seisneb esmajoones selles, märgib V. Simonov, et andes eelisõiguse üksnes hinnangulistele näitajatele (õppeedukuse protsent, keskmine hinne, neljajadele-viitele õppivate õpilaste arv) ja arvestamata nõudmist tasandit, millel need hin-

ded pannakse, võtame neid näitajaid usutavateks, kusjuures nende sisuline külg (vastavus õpetamise tegelikule tasandile) jääb välja selgitamata. Autor toob sellekohase näite: kahe õpetaja õpetamistegevuse tulemuste võrdleva analüüsi ühes ja samas 40 õpilasega klassis täieliku õppeedukuse korral õppeveerandi jooksul. Füüsikaõpetaja pani viie 4-le õpilasele, keemiaõpetaja aga 6-le, hinde «neli» vastavalt 6-le ja 9-le õpilasele, hinde «kolm» — 30-le ja 25-le õpilasele. Keskmine hinne oli füüsikas 3,45, keemias aga 3,5.

Kui õpetaja õpetamistegevuse efektiivsuse ja tema õpilaste teadmiste kvaliteedi aluseks võtta formaalsed näitajad (õppeedukuse protsent, keskmine hinne ja neljajade-viitele õppivate õpilaste protsent), siis võib teha järelduse, et füüsikaõpetaja töötab keemiaõpetajast väiksema efektiivsusega. Niisuguse järelduse võib teha, kui me ei arvesta õpilaste õpetamise tegelikult esitatud nõudeid. Nii oll füüsikaõpetaja saavutanud õpilaste õpetamise kõrgema tasandi (keskmiselt kuni lihtsamate oskuste ja vilumusteni). Keemiaõpetaja aga töötas nõuete keskmisel tasandil, õpetas õpilasi kuni mõistmise, arusaamise tasandini.

Autor märgib, et nende uuringud on sedastanud, et nõuete kõrgeimal tasandil töötab ligikaudu 18%, keskmisel — 60% ja madalal — 22% õpetajaid. Madalal tasandil pannakse hinne «kolm» teadmiste eest, mida iseloomustab äratundmine, keskmisel — meeldejätmise ja kõrgeimal — arusaamine. See aga tähendab, et ühe ja sama hindega hinnatakse õpetamise erinevat taset. Selles näebki ta formalismi objektiivset tekkepõhjust õpetaja ja õpilase tegevuse hindamisel.

Formalism subjektive tekkepõhjus õpilaste teadmiste hindamisel seisneb õpetaja enda positsiooni keerulisuses. Tema töö kvaliteedi üle otsustatakse samade näitajate järgi, millega ta ise hindab oma õpilaste tööd. Formaalne lähenemine õpilaste teadmiste hindamisele toob endaga kaasa mitmeid negatiivseid nähtusi nii õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel kui ka õppekasvatuse protsessi juhtimisel. Kasvatustlikus mõttes avakduvad õpilaste teadmiste hindamisele formaalse lähenemise tagajärjed esmajoones õpilase isiksuse moraali- ja tahtemaduste kujunemisel. Õpilased on arusaamatuses, neil tekib häbi ja kahtlus ebaobjektive nõuete suhtes, mida neile esitavad eri õpetajad või üks õpetaja klassi eri õpilastele. Moraalne kahju, mida õpilase isiksusele põhjustab tema tegevuse ebaobjektive hindamine, on vastuolus õpetamise ja kasvatamise ühtsuse põhimõttega.

Autor toonitab, et juhtimise aspektist on formalism õpilaste teadmiste hindamisel üks põhilisi põhjusi formalismi eksisteerimises üldhariduskooli õpetaja töö ja tegevuse hindamisel. Psühholoogilisest aspektist seisnevad

nimetatud probleemi tagajärjed selles, et õpilastel ja nende vanematel tekib nõudluste tasand, mis on ebaadekvaatne õpilaste võimetega antud arenguetapil. Sotsiaalsest aspektist on õpilaste üldhariduslik ettevalmistus tähtis tegur nende eluks ja tööks ettevalmistamisel. Seega on õpilaste teadmiste hindamisele formaalse lähenemise probleemi tekitanud paljud tegurid ja ka selle tagajärgedel on rohkesti tahke. Selle probleemi lahendamiseks peab V. Simonov võimalikuks erinevaid teid, millest ta pakub välja järgmisi.

Eelkõige on vaja õpetajatele täpsustada hinnetekriteeriume, mida nad oma tööpraktikas kasutavad. Selleks vajaneb iga õppeaine programmis täpselt määratleda, missuguseid teadmisi, oskusi ja vilumusi peavad õpilased valdama pärast selle äraõppimist. Ka oleks õpetajatele kasulik tutvustada mõistete «teadmised» ning «oskused ja vilumused» osamõisteid. Iga õppeaine ulatuses saab õpetaja määratleda oskuste ja vilumuste nomenklatuuri, mida õpilased suudavad ja peavad valdama. Õpetajad, meetodikud ja inspektorid peavad evima ühtset meetodikat, et välja selgitada see nõuete tasand, millele toimub selle õppeaine õpetamine ja õpetatuse taseme kontrollimine.

On vaja jagu saada formaalsest suhtumisest õpilaste õpetatuse taseme kontrollimisse ja hindamisse selle kõige peamisemas aspektis, milleks on teoreetilise ja praktilise õpetatuse kontrollimine ja hindamine teadmiste omandamise ning oskuste ja vilumuste kujunemise esimesel etapil. Teadmiste, oskuste ja vilumuste püsivuse määrab põhiliselt mitte nende reprodutseerimine järgmises tunnis, vaid teatava ajavahemiku järel. Seejuures etendab tähtsat osa lakkamatu kordamise põhimõte.

Õpilaste õpetatuse taseme igasugusel kontrollimisel peab eelkõige olema õpetav iseloom. See seisukoht on ammutuntud, kuid tähelepanekud näitavad, et seda kaugeltki alati ei rakendata. Formalism õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel avaldubki nimelt selles, et kontrollimine kannab vigade ja puudujääkide konstateerimise iseloomu sellel astmel, millel õpilane alles õppematerjali omandab. Õpetaja, märkides ära tehtud vead, hindab madala hindega teadmiste kujunemise veel mittelõppenud protsessi. Ülesande lahendamise õigsuse enesekontrolli, vastastikuse kontrolli lubamine, suulise vastuse puhul õpilastel iseseisvalt või õpetaja juhendamisel koostatud vastuse plaani kasutada laskmine ja paljud teised lihtsad võtted võimaldavad realiseerida kontrollimise õpetavat funktsiooni, mis aitab mõneti üle saada ka formalismist õpetamise nimetatud etapil.

Niisugused on V. Simonovi seisukohad formalismist ja sellest jagusaamiseks õpetajate ja õpilaste töö hindamisel.

Kasvatusest lapsepõlvekodus ja oma perekonnas

AILI KELAM,
ENSV TA Ajaloo Instituudi vanem-
teadur

Seekord laste kasvatamise küsimuste vaagimisel suuname oma pilgu minevikku — lapsepõlvekodusse. Lihtsalt ja õigesti tuleb keskealise meestöölise, kahe lapse isa intervjuerimisel esile kasvatamise kredo mõdanikus: «Peale söda ei olnud vanematel aega tegevuseks, mida nimetatakse laste kasvatamiseks; sest palju tööd oli vaja teha perele kõige hädapärasema muretsemiseks. Tollal kasvasid vanemad lapsed oma eeskujuga, nüüd aga peavad vanemad, kellel jääb rohkem aega, ka enam laste seltsis olema. Küllap oli ja on vanemate osa laste kasvatamisel kogu aeg suur olnud, ainult kasvatust käib igal ajastul omamoodi.»

Sama mõtet toetab ja täiendab teine lapsevanem: «Varem räägiti laste kasvatamisest vähem ja lapsed kasvasid viisakad, ei olnud nende ebakohase käitumise pärast nii palju pahandusi. Mida laps maast-madalast on harjunud tähtsaks, pühaks pidama, nii see kujuneb kogu eluks.»

Kui lisaks intervjuudele olime elektronarvutis analüüsinud piisavalt suure kogumi ankeetküsitluse materjali*, selgus, et intervjueritud lastevanemate suu läbi öeldud töed olid ligilähedased meie poolt püstitatud hüpoteesidega.

Varem toimus laste kasvatamine tööpoolest rohkem iseeneslikult koos vanematega tehtud praktiliste tööde-toimetuste käigus ning vähem tegeldi lastega kultuuritarbimise sfääris — seda eriti väljaspool kodu. Nüüdisajal, vaatamata praegugi kimbutavale ajannappusele, üldise kultuuri- ja haridustaseme tõusu taustal püüavad vanemad koos lastega rohkem osaleda kultuuritarbimises. Teisalt majapidamistehnika lisandumise, korterimugavuste laienemise ning olmeteenuste mahu suurenemise tõttu võrreldes mõdanikuga on kuigivõrd muutunud kodutööde struktuur ja vähenenud nende üldmaht. Laste abi osatähtsus kodutöodes tervikuna on kahanenud.

* TA Ajaloo Instituudi töö- ja vaba aja sotsioloogia sektori 1979. a. korraldatud ankeetküsitluse materjalil 1862 täiskasvanud Eesti NSV elanikku (rajoonitud juhusliku valiku põhimõttel). Samuti intervjueriti 40 lapsevanemat, kellel olid lapsed vanuses 12–17 aastat.

Vaatleme nüüd paralleelselt küsitletute lapsepõlvkodus ja hiljem, nende eneste poolt

(juba lapsevanema rollis) koos lastega ette võetud ühiseid tegevusi oma peres.

T a b e l l

LAPSEPÕLVEKODUS VANEMATEGA JA OMA PERES KOOS LASTEGA ETTEVÕETUD
TEGEVUSED (%-des)

Tegevused	Jah		Ei	
	Lapsepõlve- kodus	Oma peres	Lapsepõlve- kodus	Oma peres
Sportimine, kehakultuuri harrastamine	34	51	66	49
Teatris, kinos käimine	37	76	63	24
Laulmine, pillimängimine	40	46	60	54
Matkamas, seenel, marjul käimine	78	83	22	17
Käsitöö tegemine, meisterdamine	71	73	29	27
Lastele antud ülesannete täitmise kontrollimine	63	81	31	19

Tegevusaladel, kus lastega tegelemise üldine tase lapsepõlvkodus oli suhteliselt madal, on nende tegevuste innukuse kasv eriti märgatav oma perekonnas. Kui varem vaid igas kolmandas peres harrastati kehakultuuri ja tegeldi spordiga, siis neid alasid koos lastega harrastavaid perekondi on nüüd juba pooled. Saavutatuga ei saa veel kaugelgi kiidelda — ideaalilähedane oleks, kui meil vähemalt kahes perekonnas kolmest tegeldaks kehakultuuri või spordiga. Niisiis ka rahvaspordi innukatele propageerijatele on tööpõld veel piisavalt lai.

Kultuuritarbimise vormidest väljaspool kodu lapsepõlvkoduga võrreldes on hoogustunud vanemate ja ja laste kino ning teatri ühiskülastused. Enne käidi koos vanematega kinos, teatris pisut üle kolmandiku, nüüd aga kolmes neljandikus peredest. Tendents on igati nüüdisajale kohane ja tervitav.

Pisut, kuid mitte eriti oluliselt rohkem viibitakse nüüd koos lastega looduses: käiakse matkamas, seenel, kalal, marjul jm. Ka varem oli see juba suhteliselt rohkem levinud lastega ühistegevuseks, mis teritas laste silma-kõrva jälgimaks loodust. Sellekohase mõtteavalduse leiame ka ühe naistöölise intervjuus: «Loodusearmastus on kujunenud kindlasti vanemate mõjul. Isaga käisin marjul, kalal, kodus oli alati täis lilli ja akna tagant ei puudunud talvel tükk rasva tihastele. Isa rääkis loodusest alati arusaadavalt ja oskuslikult.»

Võrreldes möödanikuga on olnud vaevumärgatavad nihked traditsioonilistes, kodustes kultuuritarbimise vormides, nagu koos lastega laulmine, musitseerimine ja käsitöö tegemine, meisterdamine. Tegemist on oluliste põlvkonna vahelise kultuuripärandi edastamise viisidega, sisuliselt aga perekonna ühe põhifunktsiooniga. Perekonnal hõlmabki paljude funktsioonide kõrval ühe kesksema koha kultuuripärandi edastamine ühelt põlvkonnalt teisele, mis ühtlasi tagab antud rahvuse kultuurijärjepidevuse. Seetõttu on meeldiv tõdeda, et mõnede oluliste näitajate põhjal, vähemalt ühe põlvkonna vältel, pole kultuuripärandi edastamise funktsioon lõtvunud. Varem lauldi, mängiti pilli 40%, nüüd 46% peredes; käsitöö tegemise, meisterdamise puhul olid vastavad näitajad 71% ja 73%.

Puht kasvatuslikus mõttes vajaliku momenti — lastele antud ülesannete täitmise kontrollimisel — märkame selle osatähtsuse tõusu kasvatusprotsessis. Vaevalt on nii silmnähtav tõus (20% võrra) kasvatamise efektiivsuse näitaja, pigem sisaldab see seoses õppeprogrammide laienemise ja keerukamaks muutmise üleskerkinud vajadust laste õpiülesannete täitmise kontrolliks ja nende abistamiseks koolitööde tegemisel. Küllap teisalt nüüdisajal, mil laste tegevus ei ole enam nii orgaaniliselt seotud kogu perekonna ühistegevusega (suures osas toimub see väljaspool perekonda: koolis; ühiskonnas, vaba aja veetmise paikades), on kujunenud laste tegevuse ja käitumise kontrollimine möödanikuga võrreldes rohkem omaette kasvatusmeetmeks.

Võrdlesime kultuuritarbimise ja kultuuri järjepidevuse tagamise funktsiooni täitmist lapsepõlvkodus ja nüüdisperekonnas. Edasi püüame pisut katet kergitada koduste praktiliste toimetuste töömailt — teha kindlaks, kui palju vanasti majapidamistööd tegid isa, ema, lapsed ja teised pereliikmed ning milliseks selles osas on kujunenud pilt praegu. Alustame intervjuukatkega. «Lapsepõlvkodus pidi kodutööd juba varakult tegema hakkama. Vee tassimine, puude saagimine, korteri kraamine, toidutegemine, aiadööd — kõik need olid vajalikud tööd ja suures osas jäid minu teha. Isa tegi kodus raskemad tööd, ema õmbles ise lastele kõik vajaliku.» jutustab üks 39-aastane keskharidusega töölisnaine, kelle lapsepõlvkodu asus maal.

Intervjuus kajastunud momendid olid tolle aja kohta võrdlemisi iseloomulikud. Umbes pooled lapsed pärinesid siis maaperedest, kodutööde iseloom maal aga erineb linna omast ja seda enam, et tol ajal oli maamajades olmemugavusi veel vähe, ka kodutehnika ei olnud nii levinud kui praegu. Nüüd aga umbes kaks kolmandikku meie lastest on linnalapsed, mis ühtlasi eeldab nende sooritataivate kodutööde iseloomu ja struktuuri muutumist, rääkimata olmemugavuste ja kodutehnika mõjust kodutööde tegemisel domineerivais linnaperedes.

Empiirilise materjali põhjal torkab silma laste osalemise vähenemistendents tradit-

sioonilistes kodutöodes. Näiteks poes käivad nüüd lapsed poolteist korda vähem, pesevad toidunõusid poole vähem, kui sooritasid nende vanemad samu majapidamistööid oma lapsepõlvkodus.* Mõnedes töodes, nagu söögitegemine, pesupesemine, on jäänud laste panus enne ja nüüd enam-vähem samaks.

Laiema tausta andmiseks laste kodutööde dünaamika jälgimisel peatume õige põgusalt ka teiste perekonnaliikmete sooritatavatel kodutöödel. Tuleb ilmsiks, et meeste-isade osa kodutööde tegemisel on kuigivõrd suurenenud. Järelikult ka naiste-emade õul lasuv kodutööde koormus on mingil — siiski mitte veel vajalikul määral — kergenenud. Nüüd ja möödanikus on jäänud samaks teiste pereliikmete osatähtsus kodutöodes. Peapõhjus peitub selles, et laienuvad perede (mitmest põlvkonnast koosnevate perede) arv on püsinud niisama suurena.

Hoopis tõhusamalt kui elutegelikkus on muutunud meeste hoiakud kodutööde jaotamisele mehe ja naise vahel. Arvamuste tasandil vaid kaks meest kümnest on seisukohal, et kodutööd peaksid põhiliselt jäetama naise hooldeks, ülejäänud kaheksa pooldavad kodutööde võrdse jaotamise põhimõtet. Näeme, et meestel on hoiakutest argielu tegelikkuseni veel üpris pikk samm.

Püüame nüüd pisut valgust heita laste kasvatamise meetmetele. Peamisteks laste kasvatamise, nende mõjustamise viisideks on suunamine, veenmine, selgitamine. Hoopis vähem püütakse lastele midagi selgeks teha käskude ja keeldudega — nii arvab enamik lastevanemaid. On ka teistsuguseid arvamusi: «Meie peres on vanemate käsk ikka seaduseks olnud. Nii oli mu lapsepõlvkodus, kus meie — kolm poissi ja kolm tüdrukut — isa-ema sõna kuulasime. Nii on ka nüüd, minu lapsed kuulavad mind kõigis küsimustes. Kord peab majas olema.» Taolise autokraatse seisukohaga laste kasvatamisel tuli välja 46-aastane keskhari- dusega meestööline.

Ent intervjueerimisel saadud enamiku lastevanemate arvumusi egalitaarse (võrdsusele suunatud) kasvatustüüli domineerimise suhtes väljendab õige kujukalt kolme lapse ema Tallinnast. Küsimusele, kas lapsed peaksid vastuvaidlematult täitma vanemate käskude või võiksid oma eriarvamust vanematega arutada, vastas ta: «Lapsed peaksid kindlasti saama oma eriarvamusi vanematega rahulikult läbi arutada. Lapses peab nägema teist inimest, mitte teda alla suruma oma füüsilise üleoleku ja majandusliku survega.» Sama mõtet toetab teine lapsevanem, teenistuja, kahe lapse ema: «Lapsed peaksid alluma vanemate korraldustele põhilistes asjades, milles neil suurem elukogemus. Aga pole ka midagi lahti,

kui neil oma arvamus on ja nad seda põhjendada suudavad. Sellisel puhul tuleb lapsega rahulikult asjad selgeks rääkida.»

Järgnevalt püüame selgusele jõuda, kas küsitlute lapsepõlvkodus ema, isa või mõlemad võrdselt karistasid lapsi — kui selleks vajadus oli. Küsimusele ei saa üheselt vastata, õige oluliselt näib siinjuures mõjustavat vanemate haridus. Rohkem kui kesk- ja kõrgharidusega perekondades karistas isa emast sagedamini neis peredes, kus isal oli madalam — kuni 8-klassiline haridus. Ema karistav roll neis lapseperedes oli väiksem. Arusaadavalt siis kesk- ja kõrgharidusega peredes kahanes isa ja kasvas ema kui karistaja roll laste karistamisel (erinevus on 8—9%). Huvitav on märkida, et kõigis peredes, hoolimata haridustasemest, jäi niisama suureks mõlema vanema poolt võrdselt karistatavate laste osatähtsus.

Milliseid omadusi ja ideaale püüavad vanemad oma lastes kasvatada ja milliseid püüdsid edastada neile vanemad lapsepõlvkodus? Tegemist on järeltuleva sugupõlve kasvatamise põhiküsimusega. Väga reljeefselt peegeldub see jälle intervjuudes lastevanematega. Minimaalsete varjunditega, kuid üldjoontes püütakse oma lastes vormida kindlaid kõlbelsi omadusi. Lakooniliselt, samal ajal pingereastatult tõi need esile üks kõrgharidusega ema Tallinnast: «Olen püüdnud lapses kasvatada ausust, töökust, iseseisvust, abivalmidust, õpihimu, kaasinimeste austamist ning töösse tõsist ja korralikku suhtumist.»

Samu põhiväärtusi edastati praegustele lastevanematele ka nende lapsepõlvkodus, kuigi kasvatustüüli oli tol ajal mitte niivõrd sõnol äraseletav, kuivõrd kaudselt edastatav. «Ei oskagi täpselt öelda, mida minu vanemad minus kasvatada püüdsid. Lihtsalt ei mäleta nii otseseid servereeringuid. Küllap oli see rohkem nende käitumuslik eeskujud, mida järgisime. Üldse ei mäleta ma moraalijutlusi, kuigi käske ja keelde jagati meilegi.»

Rääkides kasvatusemeetmetest, leiab jällegi kinnitust meie esialgne hüpotees, et varem toimus kasvatamine enesestmõistetava, mitte forsseeritud protsessina, kus määravamaks kui vanemate sõnad — verbaalne kasvatamine — oli nende suunav käitumuslik roll. Võrreldes nüüdisajaga oli isa kui kasvataja mõjus perekonnas tuntuam, tema autoriteet laste kasvatamisel suurem. Sama mõtet väljendab ka keskealine naistööline: «Lapsed kuulavad nüüd hoopis vähem sõna kui mina omal ajal. Praegugi ei julge isale alati vastu öelda. Minu tütar aga läheks peole ka siis, kui ma keelaks. Lausa nugade peale pole ma neis küsimustes läinud.»

* Laste osakaal kogu pere poolt tehtavais kodutöodes kõigub 4—12% vahel. Järelikult ka toodud suhtearvude absoluutväärtus ei ole kuigi suur.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kaaslaste poolt eelistatud õpilaste elulaadi* iseärasusi

TIIU-KAI AUNAPUU,
TRÜ eripedagoogika
kateedri õppejõud

Õpilaste omavaheliste suhete ja neid mõjutavate faktorite uurijad on üksmeelsel seisukohal, et ükski õpilane ei satu teatud kindlasse staatusse juhuslikult. Mingid jooned selle õpilase iseloomus ja käitumises tingivad teiste suhtumise temasse. Et see suhtumine on aga väga püsiv, seda tõendab asjaolu, et isegi siis, kui õpilane vahetab kooli, satub ta ka uues kollektiivis sageli samasse staatusgruppi, milles ta oli eelmises koolis. Eriti kehtib see seaduspärasus kaaslaste poolt tõrjutud õpilaste suhtes (1).

Ometi ei ole uurijad üksmeelsed nende omaduste suhtes, mis just määravad kaaslaste eelistuse, ükskõiksuse või tõrjumise. Ilmselt ei olegi võimalik üheselt kindlaks määrata sellist iseloomujoonte ja isiksuse omaduste «pingerida», mis determineeriks õpilase staatuse, sest asend kaaslaste omavaheliste suhete struktuuris sõltub suuresti vaid nendest isiksuse omadustest, mida antud konkreetses kollektiivis väärtuseks peetakse ja hinnatakse, ja klassi ning antud õpilase väärtushinnangute süsteemi kokkulangevust (9, lk. 187 ja 188). Pealegi ei ole üldse õige inimest taandada mingile iseloomujoonte ja omaduste summale, vaid inimisiksust tuleb

* Käesolevas artiklis kasutatakse terminit «elulaad» «eluviisi» tähenduses.

vaadelda tervikliku struktuurina, mis on tihedasti ja vastastikku toimivalt seotud teda ümbritseva keskkonnaga. Ka on staatuse kujunemine väga keerukas ja kompleksne protsess, mis on tingitud paljude faktorite koosmõjust (7, lk. 197; 2, lk. 939).

Käesolevas töös vaadeldakse lähemalt õpilase seost tema elulaadi iseärasustega. Elulaadi uurimiseks kasutati H. Liimetsa juhendamisel välja töötatud ankeeti «Pingist pinki». Staatuse kindlaksmääramiseks kasutati sotsiomeetrilisi teste (saladusse pühendamine ja sünnipäevale kutsumine) ning küsimustikke tegevusliidrite ja autsaiderite väljaselgitamiseks (klassi elus kõige enam mõju avaldav õpilane, liider raskes olukorras, viktoriinivõistkonna koostamine jne.).

Järgnevalt vaadeldakse mõningaid saadud tulemusi.

Õppetöö

Selgus, et keskkooli vanemate klasside õpilaste suhtumine õppetöösse on tihedalt seotud nende staatusega (korrelatsioon $r = 0,87$; $p = 0,01$). Kõrges staatuses õpilased teevad harilikult ära enamiku kodustest ülesannetest, aga madalas staatuses õpilased, eriti tõrjutud, jätavad põhilise osa kodutöödest tegemata. Kuid tuleb märkida, et ka kõrge staatusega õpilaste suhtumine õppetöösse halveneb klassist klassi, samal ajal kui madala staatusega õpilaste suhtumine vanuse kasvades paraneb. On loomulik, et õppetöökus kulub aeg on seotud sellega, kui palju kodustest töödest jõutakse tehtud. Koduste ülesannete täitmiseks kulub kõrge staatusega õpilastel enam aega kui madala staatusega õpilastel. 9. klasside kõrge staatusega õpilastel kulub koduseks õpitööks keskmiselt 2 tundi, 10. klassides 1,2 ja 11. klassides 1,5 tundi. Madala staatusega õpilastel aga vastavalt 0,75; 0,5 ja 1 tund.

Aeg, millal kodus õpitakse, on statistiliselt oluliselt erinev vaid 9. klasside kõrge ja madala staatusega õpilastel. Kõrge staatusega õpilased asuvad tööle kohe pärast koolitunde (märgitakse vaid lühiajalist puhkust), kuid madala staatusega õpilased hakkavad õppima hilja õhtul. 10. ja 11. klasside õpilaste andmete vahel erinevusi ei ole.

Õppe edukuse tulemuste vaatlus (andmed võeti klassipäevikutest) näitab, et kõrge staatusega õpilased õpivad kas hästi või keskpäraselt, madala staatusega õpilaste õpiedukus on alla klassi keskmise. Seega avaldub õpiedukuse ja staatuse vahel statistiliselt usaldatav seos. Eriti selgesti ilmneb see tendents 9. klassides.

Ühiskondlik töö

Selgus, et vanemate klasside õpilastel on

väga vähe ühiskondlikke ülesandeid ja nendegi puhul ei ole arvestatud õpilase staatusega. Isegi niisuguste tähtsate ühiskondlike ülesannetega nagu klassiorganisator, komsomolisekretär, komsomolibüroo liige jne. ei ole seotud 95% klassi mitteametlikest liidritest. Samal ajal aga 65% nendest õpilastest, kellelgi ei taheta sotsioomeetrilise testi andmetel suhelda, omab vastutavaid ühiskondlikke ülesandeid. Ometi väidavad 9. klasside kõrge staatusega õpilased, et nad täidaksid meeleldi ühiskondlikke ülesandeid, madala staatusega õpilased aga selliseid ülesandeid ei taha. Vanemate klasside kõrge staatusega õpilased suhtuvad ühiskondlikesse ülesannetesse kas ükskõikselt või isegi negatiivselt. Samalaadset tendentsi on märkinud ka T. Malkovskaja, kes kinnitab, et 30% pidevat ühiskondlikku ülesannet täitvatest õpilastest ei ole rahul oma asendiga kollektiivis ja et iga teine aktivist tunnetab suhtlemisraskusi oma ülesannete täitmisel. Ka ei suutu paljud aktivistid ise sümpaatiaga oma kaaslastesse (8, lk. 96). Ometi võib kindlalt väita, et klassi võib ainult siis lugeda tõeliseks kollektiiviks, kui tema formaalne (ametlik) ja informaalne (mitteametlik) struktuur ei ole vastuolus, vaid täiendavad teineteist vastastikkui; kui kollektiivi ametlikud liidrid (valitud aktivistid) omavad kõrget staatust ka isiklike suhete sfääris (10, lk. 19). Ilmselt ei ole aga meie koolides sageli ühiskondlike ülesannete jaotamisel piisavalt silmas peetud klassi informaalset struktuuri ja sellega on alahinnatud ühiskondliku töö kasvavat tähtsust.

Vaba aeg ja harrastused

Selgus, et vaba aega on kõrge staatusega õpilastel tunduvalt rohkem (keskmiselt 9. klassides 3,5 t., 10. klassides 3 t. ja 11. klassides 4 t.) kui madala staatusega õpilastel (vastavalt keskmiselt 2,3 t., 2,4 t., ja 3,1 t.). Huvitav on märkida, et abiturientidel on vaba aega rohkem kui nooremate klasside õpilastel. Tõenäoliselt sõltub see oskusest ratsionaalsemalt jaotada oma aega. A. Zahharova (5, lk. 157) on leidnud, et paljude õpilaste vaba aja defitsiit on tingitud oskamatuses aega produktiivselt kasutada. Seda kinnitavad ka madala staatusega õpilaste väited, et nad kasutavad oma vaba aega nii, kuidas juhtub, ja sageli hoopis igavlevad tegevusetult. Ometi võetakse väga vähe osa ringide tööst. Ka tantsuõhtutel ei armasta madala staatusega õpilased käia. Nii märgivad 11. klasside tõrjutud, et nad käivad tantsuõhtutel keskmiselt kord aastas. Selgus, et tantsuõhtutel käimine korreleerub osaliselt õpilaste staatusega. Võib oletada, et see on seletatav inimeste selliste individuaaltüpoloogiliste iseärasustega, mis avalduvad

teiste inimestega suhtlemisel, nagu sõbralike kontaktide sõlmimise kiirus, suhtlemisoskus, initsiatiiv ja aktiivsus suhtlemisel, lõbusus, aga ka oskumad huvitavalt vestelda jne.

Filmikunsti vastu tunnevad huvi kõik õpilased. Kuid madala staatusega õpilased armastavad vaadata filme telerist, kõrge staatusega õpilased käivad enam kinos, kuigi ei ütle ära ka telefilmidest. Teatrikülastajate hulgas on enam kõrge staatusega õpilasi. Erinevus madala ja kõrge staatusgrupi vahel ei ole küll eriti suur, kuid siiski statistiliselt oluline. Märkimist väärib, et vanuse suurenedes hakatakse eelistama teatris käimisele telelavastuste vaatamist.

Mis puutub lugemisse, siis selgus, et enam loevad 9., vähem 11. klasside õpilased. Staatuste vahel olulisi erinevusi ei ole.

Sportist on enam huvitatud kõrge staatusega õpilased, kes ise võtavad aktiivselt osa mitmesugustest võistlustest ja sportlikest üritustest, madala staatusega õpilased on aga passiivseteks pealtvaatajateks, eelkõige muidugi jälle teleri vahendusel.

Kodu ja vanemad

Väga huvipakkuvaks osutusid, andmed vanemate hariduse kohta.

Tabel 1

VANEMATE HARIDUS
(keskmine indeks)

Staatust	Ema	Isa
Kõrge	4,83	4,45
Keskmine	3,71	3,73
Madal	2,81	2,41

(Indeksid tähistasid: 1 — 4 klassi või vähem, 2 — 6 klassi, 3 — 8 klassi, 4 — keskharidus, 5 — lõpetamata kõrgem, 6 — kõrgem).

Käesoleval juhul on staatus tihedas seoses vanemate haridusega ($r = 0,92$; $p = 0,01$). Võib oletada, et vanemate haridustase avaldab mõju kodusele miljööle sedavõrd, et see mõjustab laste intellektuaalset arengut ja nende isiksuse iseärasuste kujunemist, mida kaaslaste poolt hinnatakse. Nagu kirjanduse andmeist nähtub, on vanemate haridus oluline faktor, mis mõjutab lapse kõlbelist arengut perekonnas ja isegi õppimist koolis. Huvitavad andmed selle kohta esitab oma doktoridissertatsioonis R. Gurova. Ta märgib, et «mida kõrgem on vanemate haridus, seda paremad on nende laste hinded koolis» (3, lk. 346). On alust arvata, et vanemate haridus on perekonna elulaadi indikaator. Enam haritud inimesed tegelevad sageli vaimse tööga, nad on orienteerunud vaimsetele väärtustele ja see jätab oma jälje kogu kodumiljööle, milles areneb laps.

Kõrge staatusega õpilaste kodudes on rohkem raamatuid (keskmiselt 200) kui madala staatusega õpilastel (keskmiselt 90). Loomulikult ei määra raamatute hulk õpilase staatust, kuid see osutab veel kord kodusele kultuuritasemele, mis omakorda mõjutab kaudselt õpilase staatust.

Oluline on ka õpilase omavaheliste suhete stiil vanematega, emotsionaalne toon kodus. Küsimusele «Kas viibid meeleldi kodus?» vastavad erinevad staatusgrupid erinevalt. Selgus, et kõrge staatusega õpilased viibivad kodus meelsamini (erinevus on statistiliselt oluline). Madala staatusega õpilased märgivad, et neil on kodus sageli tülisid, harva võetakse vastu huvitavaid külalisi.

Õpilastele esitati küsimusi selle kohta, millistel nimetatud teemadel nad vestlevad oma vanematega. Teemad olid järgmised: tulevikuplaanid, sündmused maailmas, sport, kirjandus, muusika, teater, sõbrad, filmid, riietus ja mood, rahaküsimused, koolielu.

Tabel 2

VESTLUSTEEMAD VANEMATEGA
(keskmine indeks)

Tegevus	Kõrge staatus	Madal staatus
Tulevikuplaanid	2,71	2,43
Sündmused maailmas	2,34	1,63
Sport	2,07	1,13
Kirjandus	1,98	1,67
Muusika	2,41	1,93
Teater	2,19	1,75
Sõbrad	2,71	2,21
Filmid	2,25	2,50
Riietus ja mood	2,73	2,68
Raha	2,32	2,76
Koolielu	2,48	2,41

(Indeksid: 1 — mitte kunagi, 2 — harva, 3 — tihti).

Selgus, et kõige sagedamini vesteldakse koolielust ja tulevikuplaanidest, kõige harvemini on kõneaineks sport, kirjandus ja teater. Staatusgruppide vahel ilmneseid järgmised erinevused: kõrge staatusega õpilastega vestlevad vanemad sagedamini kui madala staatusega õpilastega. Erandi moodustab rahateema, mis on eelistatud madala staatusega õpilaste vanemate poolt. Madala staatusega õpilaste vanemad vestlevad harva maailma sündmustest, kirjandusest, teatrist ja sõpradest.

Eelöeldut arvestades tuleb märkida, et koduse elulaadi mõju õpilase staatusele on väga suur. Võimalik, et siin peitubki põhjus, miks kaasõpilased räägivad kõrge staatusega õpilastest kui intelligentsetest, tarkadest, huvitavatest ja elurõõmsatest inimestest.

Erinevate tegevuste tähtsus õpilase jaoks

Ankeetides paluti õpilastel esitada üldistatud hinnang erinevate tegevuste olulisusele nende elus. Hinded olid järgmised: 5 — väga tähtis, 4 — küllaltki tähtis, 3 — ei tea, 2 — vähetahtis, 1 — ei oma tähtsust.

Tabel 3

HINNANG TEGEVUSTELE
(keskmine indeks)

Teema	Kõrge staatus	Madal staatus
Muusika	3,07	3,45
Sport	2,83	3,79
Kino	3,74	3,07
Teater	3,48	3,01
Õppimine	4,21	3,12
Ühiskondlik töö	3,35	3,09
Raamatud	3,47	3,28
Raadio	3,44	3,55
Televiisor	3,33	4,30
Sõbrad	4,69	4,52
Riietus	3,98	4,15
Kunst	3,08	3,37

Nagu tabelist näha, on kõrge staatusega õpilaste jaoks kõige olulisemad õppimine ja sõbrad, kõige ebaolulisemad sport ja ühiskondlik töö. Madala staatusega õpilaste jaoks on kõige tähtsamad sõbrad, televiisor ja riietus, kõige vähemtähtsamad ühiskondlik töö, kino ja teater.

Kokkuvõttes tuleb väita, et kõrge ja madala staatusega õpilaste eluvis on küllaltki erinev. Kaaslaste eelistatud õpilastele on iseloomulikud järgmised jooned: 1. Harilikult suhtuvad nad õppimisse positiivselt, õpiedukus on keskmine või hea. Koduülesannete täitmiseks kulub neil enam aega (keskmiselt 1,5 t.). Koduülesannete lahendamisele asutakse kohe pärast kojujõudmist.

2. Ühiskondlikke ülesandeid on kõrge staatusega õpilastel vähe, kuigi 9. klassides õpilased selliseid ülesandeid sooviksid. 11. klassides suhtutakse ühiskondlikku töösse ükskõikselts.

3. Vaba aega on kõrge staatusega õpilastel rohkem ja nad kasutavad seda aktiivselt: käivad kinos, teatris, tantsuõhtutel, tegelevad spordiga jne.

4. Kõrge staatusega õpilaste kodused tingimused on soodsad: kodus on palju raamatuid, vanemate kultuuri- ja haridustase on kõrge, sellistes perekondades on harva tülisid ja vanemad pühendavad lastele tähelepanu. Nad vestlevad oma lastega tulevikuplaanidest, koolielust, kultuuri- ja poliitikasündmustest. Vanemad on huvitatud sellest, millega poeg või tütar tegeleb vabal ajal. Kõrge staatusega õpilased armastavad viibida kodus, tegelda majapidamisega.

5. Väga oluliseks peetakse õppetööd ja sõpru.

40 AASTAT TAGASI

Ajakirja eelmises numbris märkisime, et 23. juuliks 1943 oli vaenlane Kurski kaarel tagasi paisatud positsioonidele, kust ta oli rünnakut alustanud. Sellele vaatamata kujutasid hitlerlikud väed küllalt tugevat jõudu. Orjoli ja Belgorod-Harkovi platsdarmil oli vaenlane ammu ja tugevasti kindlustunud. Orjoli platsdarmi pidasid hitlerlased Moskva löögi andmise lähterajooniks, teine oli nende arvates «Saksa kaitse bastion, värav, mis sulges Vene armeele tee Ukrainasse». Vaenlasel oli meie pealetungi alguseks selles lõigus paiknevates armeedes 900 000 meest, 9500 suurtükki, 1600 tanki ning liikursuurtükki jm. lahingutehnikat. Vaenlane oli seda saavutanud uute diviiside ja marsiroodude koondamisega Orjoli ja Belgorodi suunale. Siiski olid vastase reservid kasinad. Kogu rindel Kirovist Harkovini oli tal reservis vaid 5 diviisi. Näiteks meie Keskrinde vastas oli vaenlasel reservis 1 laskur- ja 2 tankikorpust. Vaenlase purustamiseks oli meie Kõrgema Olemjuhatus Peakorter koondanud suured jõud. Vastupealetungi alguseks oli meie vägedes üle 2 300 000 mehe, 34 500 suurtükki ja miinipildujat, 5000 tanki ja rindesuurtükki... Voroneži rinde tagalasse eraldas Peakorter 3 üld- ja 1 tankiarmee. Brjanski rinde tagalasse ja Läänerinde vasakule tiivale koondati mitu armeed ja üksikut korpust Peakorteri reservist. Kõrgem Olemjuhatus kavandas üksikasjaliku plaani leppenimetusega «Kutuzov» kolme rinde jõududega vaenlase Orjoli grupeeringu purustamiseks ja hävitamiseks. Lääne-, Keskrinde ja Brjanski rinde väed pidid andma hitlerlastele löögi põhjast, idast ja lõunast Orjoli suunas.

Läänerinde väed pidid peale tungima suunal Bolhov—Hotõnets. Keskrinde väed valmistusid pealetungiks Kromõ suunas. Läänerindest valmistusid pealetungiks Brjanski rinde väed.

12. juulil pärast võimsat suurtüki- ja lennuväe ettevalmistavat tuld läksid kõigepealt rünnakule Lääne- ja Brjanski rinde löögigrupeeringud, siis teised väeosad. Hitlerlased, keda meie suurtüki- ja lennuväe tulelööki oli maha surunud, ei suutnud kohe nimetamisväärset vastupanu osutada, kuid hiljem töi läbimurdelõikudesse reserve. Sellele vaatamata arenes Punaarmee pealetung edukalt. Kiiresti liikusid Orjoli suunas Brjanski rinde väed. Rinnet oli tugevdatud kindral P. Rõbalko 3. tankiarmeeaga.

Nõukogude vägesid abistas aktiivselt lennuvägi. Palju muret tegid vaenlasele Orjoli ja Brjanski oblasti partisanid, kes tungisid kallale hitlerlaste garnisonidele ja autokolonnidele, purustasid raud- ja maanteid.

Hitlerlaste väejuhatus oli ebaedust ärritatud ning nõudis kõigi positsioonide säilitamist. Vahetati paljusid komandõre, nende hulgas asendati 2. tankiarmee juhataja kindral Schmidt kindral Modeliga (oli ka 9. armee juhataja), keda Orjoli oblasti elanikud nimetasid tema äärmise julmuse pärast «röövlite kindraliks».

Saksa väejuhatusel ei õnnestunud kõigile pingutustele vaatamata rinnet stabiliseerida ning hitlerlased olid sunnitud taganema. 29. juulil vabastati Bolhov. Umbes samal ajal jõudsid Orjoli alla 3. ja 63. armee väed. Ööl vastu 4. augustit tungisid 5., 129. ja 380. laskurdiviisi sõjamehed Orjoli tänavale. Visa võitluse tulemusena oli Orjol 5. augusti varahommikuks vaenlastest vabastatud ning 22 kuud kestnud julm okupatsioon oli linnaelanikele lõppenud. Vabastati veel mitu linna ning 18. augustil lakkas vastase Orjoli platsdarm olemast. 37. pealetungi päevaga liikusid meie väed kuni 150 km läände. Purustati 15 vaenlase diviisi.

Ajal, mil meie kolme rinde väed arendasid edukat pealetungi Kurski kaare põhjaküljel, valmistati ette Kurski kaare lõunaküljel teist purustavat lööki vaenlasele, mis on tuntud Belgorod—Harkovi pealetungioperatsioonina. Voroneži ja Stepirinne valmistusid pealetungiks küllaltki rasketes tingimustes. 18 vaenlase diviisi olid sisse võtnud varem ettevalmistatud kaitsepositsioonid. Kõik asustatud punktid olid kohandatud ringkaitseks ning Belgorod ja Harkov olid muudetud võimsateks kindlustussõlmedeks.

3. augustil avati mõlemal rindel rünnaku ettevalmistamiseks võimas suurtüki- ja miinipildujatuli. Ligi 6000 toru andsid tuld vaenlasele pihta, lisaks veel lennuväe toetus. Kell 8 kanti suurtükiväetuli vaenlase positsioonide sügavusse ning Voroneži rinde ja Stepirinde tankid ja jalaväelased läksid rünnakule. Pealetungioperatsioon leppenimetusega «Väejuht Rumjantsev» arenes edukalt. Juba 1. päeval tungiti 5—6 km sügavusse vaenlase kaitseesse. Sama päeva keskel astusid lahingusse 1. ja 5. kaardiväe-



tankiarmee kindralite M. Katukovi ja P. Rotmistrovi juhtimisel. Ohust toetas rünnakut 2. ja 5. lennuarmee kindralite S. Krassovski ja S. Goronovi juhtimisel, sealhulgas lennuväeüksus eesotsas kahekordse Nõukogude Liidu kangelase I. Polbiniga.

Murdes vaenlase vastupanu, liikusid tankid kiiresti lõunasse. Purustanud vaenlase tagala ja reservid, jõuti kahe päevaga kuni 36 km sügavusele vaenlase positsioonidesse ning löigati ära Belgorodi grupeeringu läände taganemise teed. Tankistide kõrval võitlesid vahvalt ka Voroneži ja Stepirinde üldarmeed, eriti kindral A. Rodimtsevi väeosad.

Ohel ajal Orjoliga, 5. augustil vabastati iidne vene linn Belgorod.

Pärast Belgorodi vabastamist jätkus meie vägede hoogne pealetung. 1. ja 5. kaardiväe-tankiarmee jõudsid 7. ja 8. augustil Bogoduhhovi ja Zolotševi piirkonda, millega oli vastase kaitsest läbi murtud kogu operatiivsügavuses ning vaenlase Belgorodi—Harkovi grupeering oli löigatud kaheks osaks.

Hitlerlased olid segaduses, sest sellel suunal polnud nad sellist tugevat lööki oodanud. Veel 13. juulil oli armeedegrupi «Süd» juhataja feldmarssal Manstein Hitlerile hooplevalt teatanud, et ta on purustanud Punaarmee väed Kurskist lõuna pool ning et need ei suuda enam peale tungida. Kuid juba meie vägede pealetungi 1. päeval pidi Manstein oma seisukohti revideerima ja tooma Donbassist tagasi sinna ennastlikult saadetud tankidiviisid. Ta palus saata 4. tankiarmee võõndisse ja Dnepri jõeale 20 diviisi. Vägede ümbergrupeerimise hinnaga läks

vaenlasele korda koondada Ahförkast lääne poole ja Bogoduhhovist lõuna poole vaid 4 jalaväe-, 7 tanki- ja motodiviisi (kuni 600 tanki) ning anda sealt vastulöök. 11.—17. augustini toimusid siin ägedad lahingud. Mitte mingisugused vaenlase vastulöögid ja rünnakud ei suutnud peatada Voroneži rinde pealetungi. 20. augustiks oli vaenlase grupeering nõrgestatud.

Samal ajal tungisid Stepirinde väed edukalt peale Harkovi suunas. Hitler andis käsu hoida Harkovit mis tahes hinnaga. Ta hoiatas Mansteini, et Harkovi kaotus tähendab kogu Donbassi kaotamist. Vaenlane koondas Harkovi suunale oma reserve, siia tõmmati SS-tankidiviisid «Das Reich», «Surnupealuu» ja «Viiking». Kuid vaenlase plaanid luhtusid. Vaenlase eselone (liikusid ööpäevas edasi vaid 8—10 km) ja raudteesõlmi pommitas meie lennuvägi, häirisid partisanid. Raskustele vaatamata murdsid Stepirinde väed läbi Harkovi välisest kaitserõngast ning alustasid lahingut põhjapoolses äärelinnas. 18.—22. augustini toimusid Harkovi all verised lahingud. 22. augusti hillisõhtul õnnestus Harkov sisse piirata läänest ja idast. Otsustav rünnak algas ööl vastu 23. augustit. 23. augusti hommikuks oli Harkov — tähtis majanduslik, poliitiline ja kultuurikeskus meie maa lõunaosas — vabastatud.

Eduka pealetungi tulemusena paiskasid Voroneži ja Stepirinde väed vaenlase 140 km lääne poole. Purustati 15 vaenlase diviisi. Nõukogude vägede edukas pealetung Belgrod—Harkovi platsdarmil avas tee vasakkalda-Ukrainasse ja Donbassi.

Harkovi vabastamisega jõudis lõpule Kurski lahingu teine periood, millega täideti Punaarmee vastu pealetungiplaan. Ühtlasi oli see meie vägede kolmas strateegiline vastu pealetung Suures Isamaasõjas. Jõudude ja vahendite poolest ületas nimetatud operatsioon vastu pealetungi Moskva ja Stalingrasi all. Kurski lahingust võttis kummalgi poolt osa kokku üle 3 miljoni mehe, Stalingradi all 2 miljonit ning Moskva all 1,5 miljonit meest.

Ajalooline võit Kurski all näitas Nõukogude riigi ja tema relvajõudude võimsust. See võit lõi eeldused uuteks pealetungioperatsioonideks eesmärgiga kühutada vaenlane välja meie maalt, vabastada anastatud Kesk- ja Ida-Euroopa riigid ning purustada vaenlane omal maal.



Lõpetuseks tuleb öelda, et kollektiiv, nagu kinnitab V. Zatsëpin, on harilikult küllaltki egoistlik oma liikmete hindamisel: eelistatakse neid, kes teistest enam annavad kollektiivile seda, mis on teistele väärtuseks, efektiivsemalt suudavad lahendada kollektiivi ees seisvaid ülesandeid (4, lk. 90—91). Omavahelises suhtlemises võivad selliste väärtustena esineda mitmesugused isiksuseomadused, oskused, kogemused, mis on vajalikud teatud tegevuste sooritamisel. Näib, et mida aktiivsemalt kollektiivi liige realiseerib oma väärtuskarakteristikuid, mida mitmekesisemad nad on ja mida suurem on nende tähtsus ja kasulikkus partneri (aga lõppkokkuvõttes kollektiivi) jaoks, seda tõenäosem on võimalus, et õpilane tõuseb kollektiivis autoriteetsemate õpilaste hulka, saab liidriks (6, lk. 57—58). Samas ei tohi unustada, et elulaad on üks põhilisi aluseid õpilase kui tulevase täiskasvanu, kommunismiehitaja, inimlike väärtuste arengus. Seega, teades õpilaste elulaadi iseärasusi, eriti muidugi neid, mis iseloomustavad kaaslaste poolt eelistatud ja tõrjutud õpilaste elulaadi, avaneb õpetajatel-kasvatajatel võimalus leida huik sisemisi reserve õpilase isiksuse sihipäraseks ja kompleksseks kujundamiseks.

Kirjandus

1. Lehestik, P. Tõrjutud asendis õpilaste hilisemate arengust. — Kogumikus: Nõukogude pedagoogika ja kool III. Tartu, 1969, lk. 85—89.
2. Uring, R. Millega seostub õpilase asend klassikaaslaste hulgas. — «Nõukogude Kool», 1970, nr. 12, lk. 939—942.
3. Гурова Р. Т. Социологические проблемы воспитания школьников. Докт. дисс. М., 1978, 371 с.
4. Зацепин В. И. К вопросу о структуре вертикального общения в коллективе. —
5. Захарова А. В. К проблеме занятости учащихся во времени. — «Вопросы психологии», 1981 № 4, с. 156—160.
6. Кричевский Р. Л. О некоторых механизмах лидерства в коллективах старшеклассников. — В сб.: Новые исследования в психологии. М., 1977, № I (16), с. 57—61.
7. Лийметс Х. И. О факторах социометрического статуса в школьном классе. — В сб.: Материалы VI конференции психологов Прибалтики. Рига, 1970, с. 197—199.
8. Мальковская Т. Н. Выдвижение лидера среди старших школьников и его влияние на товарищей. — В сб.: Руководство и лидерство (опыт социально-психологического исследования). Л., 1973, с. 94—119.
9. Махлах Е. С., Гинзбург М. Р., Лебедев Р. Л. К характеристике связи между социометрическим статусом учащихся и их личными качествами. — В сб.: Материалы IV съезда общества психологов. Тбилиси, 1971, с. 187—188.
10. Новикова Л. И. Классный коллектив как субъект воспитания. — В сб.: Проблемы воспитательного коллектива, 1. Взаимодействие в школьном классе. Таллин, 1979, с. 13—23.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Raamat, sõna, lugeja

ÜLLE TARUM,
PTUI nooremteadur

Huvi laste- ja noorsookirjanduse võõrsõnatarvituse vastu tekkis mõned aastad tagasi, mil seoses koolikirjandusega aktualiseerus võõrsõnaprobleem ning mitmetest uurimustest selgus õpiedukuse sõltuvus õpilaste leksika ulatusest: hea õpiedukuse oluliseks eelduseks on õppuri rikkalik ja täpne sõnavara, mis tagab aine täiuslikuma omandamise. Esile tõusis õpilaste sõnavara, eriti võõrsõnavara taseme määramise vajadus, olulise ülesandena tõstatus ka õppetektide keeleline lihtsustamine õpilaste tarvis, seda eriti nooremais klassides ja keskastmes. See töö aga eeldab õpikute (ja teistegi õpilastele määratud tekstide) leksika kvalitatiivset analüüsi.

Eeldatavasti on ilukirjanduselgi suur osa õppurite kui mitte aktiivse, siis vähemasti passiivse sõnavara kujunemisel. Väga paljude võõrsõnadega tutvuvad keskastme õpilased esmakordselt just juturaamatute kaudu ega pruugi neid pikka aega õppetöös, muudes infoallikates ega igapäevases keelepüügis kuulda-lugeda. Võõra sõna mõistmine on aga leksika arenemiseks oluline. Kui õpilane lugedes kohtab rohkesti selliseid tundmatuid sõnu, mille tähendust tekstis antud pole, mis on kontekstiski raskesti arusaadavad, esinevad harva ning mille täielik või osaline mittemõistmine lugemist oluliselt ei sega, võib tal tekkida pealiskaudse lugemise harjumus. Et õpilastest kujuneksid aga keele rikka sõnavara oskuslikud kasutajad, tuleks neid suunata just teadlikule lugemisele, hoolikale suhtumisele sõnasse. See tõstab ka teksti emotsionaalset mõjusust. Laste maailmapildi avarumise seisukohalt on oluline, et mis tahes teksti lugedes tekiks loetavast võimalikult terviklik ja täpne ettekujutus, seda ka vähemtähtsatena näivate detailide puhul.

Keskastmes loetakse juba üsna palju, kusjuures on terve hulk raamatuid, mida suure huvi ja kaasaelamisega loeb enamik 5. ja 6. kl. õpilasi ning mille mitmekülgne leksika olemisi peaks noorte lugejategi sõnavara rikas-

tama. ENSV Riikliku Laste- ja Noorteraamatukogu töötajate 1976.—1978. a. uurimuse põhjal avaldatud väljaandes «Õpilane ja lugemine» 5.—8. kl. (ENSV Kultuuriministerium; ENSV Riiklik Laste ja Noorteraamatukogu. Tln., 1978. 108 lk.) on üldhariduskoolide 5.—8. klasside õpilaste ankeetküsitluse andmetele toetudes esitatud loetelu populaarsematel laste- ja noorteraamatutest. Et vaadelda võõrsõnade käibimist neis (ja ühes sellega ilukirjandusest tulenevat lisa õpilaste võõrleksikasse), valisime 5. ja 6. klassides enamloetavatena märgitud teoste seast kümme raamatut, nii et oleks hõlmatud võimalikult eripalgeline temaatika (seega ka sõnavara): A. Dumas' «Kolm musketäri», E. Knight'i «Lassie tuleb ikka koju», A. Lindgreni «Meisterdetektiiv Blomkvist. Meisterdetektiiv Blomkvisti ohtlik elu», J. Londoni «Valgekihv. Ürgne kutse», O. Lutsu «Kevade», H. Malot' «Perekonnata», J. Przymanowski «Neli tankisti ja koer», S. Rannamaa «Kadri», J. Verne'i «Saladuslik saar» ja A. Welskopf-Heinrichi «Suure Karu pojad».

Eelnimetatud ilukirjandusteostest kirjutatakse välja võimalikult kõik võõrsõnad, samuti mitmed õpilastele ilmselt vähetuntud mõõtühikud, arhaismid, tehnilised terminid. Kokku saime taolisi sõnu ligi 2200. See on märkimisväärne hulk; silma torkas, et võõrsõnatarvitus on üsnagi väike meie kirjaniike tekstides, tunduvalt suurem aga tõlkeramatuis. Kuna enamik populaarseid noorsooramatuid on meieni jõudnud just tõlgete vahendusel, võib väita, et tegelik võõrsõnahulk, millega õpilased ilukirjanduses kokku puutuvad, on märksa auurem, kui seda näitavad käesolevad andmed (mida enam eri teoseid, seda vähem on neis kattuvaid sõnu). 67% registreeritud sõnadest esineb vaid ühes teoses. 33% käibib seega enam kui ühes raamatus, oletatavasti sagedamini ka ilukirjanduses üldse, mis peaks looma eelduse nende sõnade lülitumiseks õppurite (passiivsesse) sõnavarasse, eriti kui nende tähendust on tekstit selgitatud või konteksti abil hõlbus mõista. Vaid ühes raamatus käibinud sõnadest esineb 129 (s. t. ca 9%) omandamist võimaldava sagedusega (10 ja enam korda), needki sõnad peaksid kinnistuma õpilase mälus, kui ta on lugenud teost, milles sõna sageli kordub.

Muidugi pole kõigi sõnade osatähtsus õppuri sõnavara arenemises võrdne. Üle kolmandiku registreeritud sõnahulgast moodustavad ühekordse esinemusega sõnad, millede seas on hulk niihästi haruldasi võõrsõnu, millega lugeja vaevalt oma mälu koormama hakkab (näit. *abolitsionist*, *ani-*

malistika, broderii, damast), kui ka igapäevaelus sageli käibivaid sõnu (*aktiivsus*, *aku*, *apteek*, *baas* jt.), mille tundmisel ja kasutamisel nende läbiviilksatamine juturamatuid ilmselt mingit rolli ei mängi. Väga sageli korduvate sõnade seas on palju selliseid, mis käibivad vaid ühes teoses, on seotud konkreetse olustikuga ning ei pruugi mujal üldse enam ette tulla (näit. *abtiss*, *dugõng*, *gõbardiin*, *jakamar*), suu hulk aga on noore lugeja kujunevas sõnavaras olulise tähtsusega (*aadel*, *agent*, *blond*, *ekspe-ditsioon* jt.) ning peaksid keeletarvitusel kindlalt omaseks saama.

Et saada mõningat ettekujutust sellest, kuidas noortekirjandusest registreeritud võõr- ja vähetuntud sõnad korduvad ka muudes tekstides, on neid kõrvutatud 6. kl. õppekirjanduse võõrsõnaregistriga ning eesti tänapäeva ilukirjandusproosa autorikõne lekseeemide sagedussõnastiku sõnadega. Selgus, et 6. klassi õppekirjanduse võõrsõnadega kattub 41% (887 sõna) vaadeldud ilukirjandusteoste võõrleksikast, sagedussõnastik sisaldab sellest 28% (612 sõna). (Osa vaatlusalustest sõnadest on esinenud varasemate klasside õpikuis.)

Vaadeldes lähemalt sõnade kordumist nime-tatud allikates ilmnes, et paljud laste- ja noorteraamatutest väga sageli ning seejuures mitmest eri teosest registreeritud sõnad korduvad sageli ka õppekirjanduses ja kogu üldkeeles, nagu *aadlik*, *absoluutne*, *artikkel*, *daam* jne. Taolised sõnad, kordudes mitmes kontekstis, erinevates emotsionaalsetes situatsioonides, sööbivad kahtlemata paremini mällu ning juurduvad keeletarvitusel.

6. klassi õppekirjanduse võõrsõnadest kattub noortekirjanduse võõrsõnavaraga märkimisväärne hulk — 77,5%. Õpilane ei pruugi neid sõnu ilukirjanduse vahendusel omandada, küll aga aitab nende käibimine eamases lektüüris kaasa õppekirjanduse võõrleksika selle osa kinnistumisele õppurite teadvuses, kohanedes keelepruugis avara konteksti abil.

Küllap just eri allikates (seega erinevates infosituatsioonides) sageli korduv ühisõnavara saab peamiseks pagasiks keskaste õpilaste kujunemisjärgus leksikas.

Seda oletust kinnitas 1980. aasta kevadel meie vabariigi eri piirkondades 167 6. klassi õpilasega tehtud valikvastustega võõrsõnatest, mille tulemuste läbitöötamine andis mitmekesist informatsiooni 200 juhuslikult valitud sõna kohta. Igale õpilasele anti 50 sõna; õige vaste (selgituse) kõrval oli sõnadele antud ka kolm väärvastet.

Aratuntav sõnade arv oli õpilasiti väga ebahütlane: minimaalne 5 ja maksimaalne 49. Üldtulemustega kuigi rahul olla ei saa: enamik õpilasi tundis vähem kui 50% testi-sõnadest.

Tundmatute sõnade seas oli hulk igapäevaelus kasutatavaid sõnu, nagu *katastroof*,

grimass, publik, geniaalne, soliidne, visiit jt., samuti õppekirjanduses käsitletud mõistet, nagu *ketser, geiser, aristokraat* jt. Paljud hästituntud sõnad, millega väljaspool ilukirjandust ilmselt kuigi sageli kokku ei puututa, on raamatuis kordunud omandamist soodustava sagedusega, nagu *jard, kuller, mustang, trofee* jt.

Sõna tuntuse seost selle kordussagedusega eri teostes on kontrollitud korrelatsiooniarvutuste abil. Tulemuseks oli korrelatsioonikordaja 0,45, mis näitab selgelt väljendatud seost.

Sõnatuntuse pingerida vaadeldes oli ka näha, et paremini (üle 60%) tuntud sõnadest esinevad 71% kas 6. kl. õppekirjanduses või ilukirjandusproosa sagedussõnastikus (või ka mõlemas); alla 60% tuntud sõnade hulgas oli ka neis allikais korduvaid sõnu vaid 31%. Nähtub samuti, et kõige halvemini tuntud sõnad on sellised, mis esinevad kas ainult ühes vaatlusalustest teostest või siis mitmes, ent suhteliselt harva ning mis pole registreeritud ei õppekirjanduses ega ilukirjanduses. Nendega õpilased järelikult ei koolis ega väljaspool kooli kuigivõrd kokku ei puutu, nagu *pieteet, deklareerima, tootem, ekstaas, krediit, diakon, trapper*.

Huvi pakkus ka võimalik seos tekstitulemuste ja õpilaste lugemuse vahel. Enamikku vaatlusalustest raamatutest olid lugenud rohkem kui pooled testitud õpilastest. Klassiti on arvatud korrelatsioonõigete vastuste arvu ja raamatute hulga vahel, mis eelnimetatutest olid õpilasel loetud. Tulemused olid küllaltki erinevad (maksimaalne koefitsient 0,74 ja minimaalne 0,20). Kuigi just konkreetselt nende teoste loetus ei pruugi olla kontrollsõnade tundmisel määrav, võib siiski nentida lugemisvaras sageli esinevate sõnade tundmise sõltuvust lugemusest.

Kui vaadelda seda sõltuvust üksiksõnuti mõningate mingis valdkonnas spetsiifiliste sõnade puhul, mis käibisid vaid ühes-kahesteoses, kuid seejuures väga sageli (enam kui 15 korral), võib siingi täheldada seost selle vahel, kas õpilane oli raamatut lugenud ja kas ta sõna tundis või mitte. Näiteks sõna *blokhaus* puhul oli õigeid vastuseid 19, raamatut, milles see sõna sageli kordub, oli lugenud 21 õpilast, kellest õige vastuse andis 14. Teost polnud lugenud 21 õpilast ja neist vastas õigesti vaid 5; *kaabeltau* puhul olid need arvud 20, 22 ja 13, 20 ja 7; *slemmi* puhul 18, 21 ja 13, 18 ja 5 jne. On näha, et lugemuse soodustab õppurite leksika rikastumist, enam lugevate laste sõnavara on ulatuslikum.

Kuigi tüdrukute ja poiste lemmiklektüür selles vanuses suuresti kattub, on nende sõnatundmises siiski teatud diferentse.

Enamikku kontrollsõnadest tundsid tütarlapsed kindlamalt kui poisid: poistega võrreldes suurema või väiksema paremusega vastasid nad 119 tekstisõnale. Kui vaadelda

lähemalt sõnu, mille tundmises poiste ja tüdrukute vahel esinesid märgatavad diferentsid, võib täheldada teatud erinevistendentse nn. poiste ja tüdrukute sõnavara vahel. Poisid tundsid paremini paljusid geograafia- ja merenduslaseid sõnu, nagu *arhipelaag, fjord, kutter, pargas, sekstant* jt., sõjandustermineid, nagu *florett, fort, hellebard, kordon, lipnik, trofee* jt., ajaloo- ning ühiskondlik-poliitilisi mõisteid, nagu *aristokraat, kapitalatsioon, märter, primitiivne* jt.

Tüdrukute paremini tuntud sõnades oli kunstitermineid, nagu *debüteerima, panõmiim, saaga, sonett* jt., samuti rohkesti abstrakteid mõisteid, mida tütarlapsed näivad poistest märksa suurema kindlusega tundvat, nagu *illusioon, harmoonia, kontrast, missioon, pretensioon, sümbolne, utopiiline* jt.

Erinevusi võis märgata ka adjektiivide tundmises, mille rohkus keeles ja täpne kasutusoskus keeletarvidust tunduvalt rikastab ning paindlikumaks muudab. 27 omadussõnast tundsid tüdrukud paremini 18, mille hulgas oli rohkesti nüansirikkaid sõnu, nagu *delikaatne, diskreetne, galantne, ironiline, melanhoalne, sarkastiline* jt. Tundub, et tüdrukud pööravad suuremat tähelepanu sõnatähenduste erivarjunditele, püüavad täpsemalt tabada mõistete sisu. Tüdrukute sõnavara selles vanuseastmes näib rikkam olevat kui mitte mahult, siis sisult, nende lugemine tähelepanelikum ning suhtumine sõnasse teadlikum. Küllap tuleks sellise suhtumise kujundamisele koolis rohkem tähelepanu pöörata, et õpilastest saaksid meie emakeele rikka sõnavara oskuslikud kasutajad, et sõna oleks neile ikka abiks, mitte takistuseks üha suurenevast infotulvast läbitungimisel.

Kirjandus- olümpiaad 1983

ANTS JÄRV,
TRÜ eesti kirjanduse ja
rahvaluule kateedri dotsent

Üldhariduskoolide õpilastele Eesti NSV Haridusministeeriumi ja TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri korraldatud kirjandusolümpiaad toimus seekord eraldi kahele vanuseastmele: 8. ja 9., 10. ja 11. kl. ning ainult kahes voorus.

Nagu kirjandusolümpiaadi juhendis märgitud, tuli muuta senist, üksnes lõpuklasse arvestavat struktuuri ja anda täisõigused ka 8. ja 9. kl. õpilastele. Nii avanes võimalus kaasa lüüa samuti 8-klassiliste koolide õpilastel, kelle seni võimalused praktiliselt puudusid. Vabariiklikule komisjonile saabunud informatsioon (seda võinuks olla enamgi, kuna vaid vähesed rajoonikomisjonid on pidanud vajalikuks esitada kaaskirjas arvamusi ja ettepanekuid) ja otsesed kogemused lubavad kindlalt väita ning järeldada, et 8. ja 9. kl. õpilaste päris ametlik kaasaaramine on õigustatud. Vabariiklikule komisjonile esitatud tödest kuulus nooremale rühmale 40%, nendest viiendik 8. kl. õpilastele. Alguse kohta oli 8-klassilisi kooli omajagu (Muhu, Osula, Rannu, Lüllemäe, Parksepa, Valga 3.) ja nende esindatus lõppvoorus silmapaistev.

Vabariiklik komisjon jätkab alustatud: 1985.a. kirjandusolümpiaad toimub samuti kahes vanuseastmes, kusjuures eeldab 8-klassiliste (eriti maa-) koolide arvukat osavõttu. Tõsi, siis tuleb senisest teatud määral rohkem teha ka rajoonikomisjonidel, kes aga oma koole igal juhul paremini tunnevad. Juhuse tahtel oli allakirjutanu jaanuari lõpul ühes koolis, kas samal ajal toimus aineolümpiaadidel silmapaistnud õpilaste autastamine. Lisaks koolipoolsetele meenetele anti edukamatele ka piirkonna olümpiaadikomisjonide auhindu. Linnal või rajoonil on küllalt võimalusi (arvestada ka šeffe) stimuleerida oma piirkonna õpilasi.

Juba eelmistelgi aastatel on avaldatud arvamust olümpiaadi aja suhtes ja soovitatud lõppvoor viia aprillikuusse ning eelvoor(ud) lõpetada jaanuaris või koguni veebruaris. Aprilli viimist on alati põhjendatud sellega, et kevadisel õppevaheajal viibivad õpilased (paraku on silmas peetud ikka vaid 11.kl. õpilasi) ekskursioonil Moskvas, Leningradis vm. Jah, eks turismi ole tore asi, aga pole süsteemi muutmiseks veel määrav põhjus.

Õpilaste põhilise töö planeerimine õppeaasta algupoolele (eeldades seejuures, et õpetaja on asjahuvilisi juba kevadel vajalikult häälestanud ja suunanud) on pikemata selge. Rajoonikomisjonidele esitamise tähtaega tingib seegi, et jätta õpilastele aega II õppeveerandi edukaks lõpetamiseks ning puhkuseks õppevaheajal. Kirjandusolümpiaadi tööd on nii või teisiti alati mahukamad teiste ainete omadega võrreldes ja rajoonikomisjonid vajavad samuti piisavalt aega, et korralikult nendega tutvuda ja hinnata. Õpilastööde (tänavu kokku üle 3500 lehekülje) lugemiseks, kontrollimiseks ja hindamiseks kulub vabariiklikul komisjonil küllalt palju aega, mida pingelise põhitöö kõrval leiab vaid jaanuaris.

Seekordse olümpiaadi puhul polnud kõik rajoonikomisjonid veel oma ülesannete kõrgusel. Küsimus pole töödele antud hinnetes, nagu mõnel pool ehk arvatakse. Seda laadi tööde puhul eri komisjonide hindede ei saagi kattuda (Tartu linna kümnendiku täpsusega hindet peegeldavad eriarvamusi rajoonikomisjoniski). Ja küllalt palju oli neidki töid, millele vabariiklik komisjon andis rajooni omast hoopis kõrgema hinde.

Rajoonide ja linnade haridusosakonnad, metoodikakabinetid ning emakeeleõpetajate aineseksioonid saanuksid võimalikult rohkem koole kaasa haarata, kuid nii pole kaugeltki mitte kõikjal olnud.

Hea koostöö on olnud Tartu ja Pärnu linnas ning Põlva, Rakvere ja Tartu rajoonis. Nii tuli näiteks Pärnu linna komisjonil peaaegu poole rohkem töid lät vaadata kui Tallinna nelja rajooni komisjonidel kokku. Kaasa ei löönud Tallinna Kalinini rajoon, Narva (tõsi, oli ühe õpilase töö, kuid saadetud iseseisvalt) ja Sillamäe linn ning Hiiumaa. Ei suuda uskuda, et Hiiumaal pole ühtki kirjandushuvilist õpilast. Kindlasti on, kui vaid rajooni emakeeleõpetajad ise initsiatiivi oleksid ilmutanud. Perioodikas, samuti raadios ja TV-s on viimastel aegadel üpris palju juttu olnud üldhariduskooli kirjandusõpetusest. Nendest jutuvõrudest on asjalike arvamustega osa võtnud mitmed noorema generatsiooni emakeeleõpetajad, kelle õpilaste osalemist kirjandusolümpiaadist aga rajoonide (rääkimata vabariiklikust) komisjonid jäidki vaid ootama.

Rajoonikomisjonidele laekus rohkem kui sajast koolist üle 300 töö, neist enam kui

kolmandik saadeti edasi. Enamikus olid Tartu jõudnud tööd korralikult vormistatud, kiirkõitja vahel, vajalikud viited jm. olemas. Suur tänu emakeeleõpetajatele, kes neid lihtsaid, kuid õpilastele ometi keerulisi seiku on aidanud lahendada, õpilastele teadusliku töö metoodikat selgitada. Vabariiklik komisjon märkas, et õpilaste töid on rajooni komisjonid hoolega lugenud, küllap neidki, mis oma siledusega otse nõelasilmast tulnud näisid olevat.

Kirjandusolümpiaadi juhendis oli palve rajoonikomisjonidele, et nad koos töödega saadaksid kaaskirja, milles muu hulgas oleks märgitud Tartusse saadetud tööde hinded, mis mänginuks kaasa lõpphinde andmisel. Paraku polnud seda kõik rajoonikomisjonid arvestanud. Juhendi järgi oli vajalik ka iga teema kohta osavõtjate arvu märkimine.

Paari erandiga võib rahule jääda õpilaste käekirjaga. Siinkohal aga jätame puudutamata paljudes töödes esinevad tüüpilised stiili- ja keelevead. Omajagu töid oli masinakirjas, kuid kõigis polnud trükivigu parandatud.

Paraku oli Tartu jõudnud arvukalt ümberjutustuslikke ja kirjandust refereerivaid töid, kahjuks abiturientidegi sulest. Rajoonikomisjonid olid aga neidki töid kõrgelt, mõnel juhul koguni vägagi kõrgelt hinnanud. Vabariiklik komisjon jättis arvestamata mõned tööd, mis koosnesid vaid viitamata tsitaatidest. Küllalt palju oli töid, mida lugedes tundsid ära E. Mallese, Ü. Tontsu, P. Liase, H. Peebu, B. Söödi või allakirjutanugi lauseid ja tekstilõike, mis järelkontrollimisel peaaegu täpselt originaaliga kattusid. Küllap märkasid seda ehk rajoonikomisjonidki, kuid ometi jätsid hindamisel arvestamata. Ilmselt tulnuks juhendis eraldi rõhutada iseseisva töö hädavajalikkust ning selgitada õpilaste tarbeks tsiteerimise, refereerimise, ümberkirjutamise jm. tähendust.

Suulise rahvatraditsiooni alalt oli rajoonikomisjonidele esitatud vähemalt 50 tööd, neist Tartu saadeti 18. Need sisaldasid huvitavat materjali, mis oli piisavalt süstematiseeritud ja enamasti vajalike kommentaaridega varustatud. Õpilased on suure huvi ja hoolega tööd teinud. On käidud materjali kogumas ümbruskonna peredes ja kaugemalgi, küsitletud liisklugemiste teada- saamiseks mitmete klasside õpilasi ja vanemaid inimesi. Mitmed on saanud kasutada n.-õ. vanavanaemade laulude või ka rahvamängude kirjelduste vihikuid. Lisatud on jooniseid, skeeme, noote, fotosid, originaalmaterjale, helilinte jm., mis materjale täpsustavad, ilmestavad, varjundeid avavad ja väärtustavad. Õpilased oma töödes tunnustavad, et töö oli küll pingutav, kuid äratas huvi folkloori vastu, andis kogumise ja ülesmärkimise kogemusi, lisan suhtlemisjulgust ning andis tõdemuse, et «vanade inimeste käes on veel küllalt kogumata

vanavara. On liigutav, kuidas seda on hoitud ja säilitatud», nagu järeldavad Rämpina keskkooli 8. kl. õpilased, kes olid kogunud rahvapärismi kodukandist. Eelduste kohaselt oligi antud teemal arvukalt töid Põlva rajoonist.

«Rahvaste sõpruse teema J. Smuuli loomingu» oli Tartus esindatud 6 tööga. Kuigi paar tööd väärised peaaegu head hinnet, domineeris siiski kõigis deklaratiivne teemakäsitlus, kusjuures omajagu oli ümberjutustust, pikki tsitaate autoriteetidelt jne.

Teemal «J. Smuul kui merelaulik» oli Tartus 13 tööd. Mõned nendest (Pärnu 4., Viljandi 4.kk. jt.) suutsid päris meeldivalt avada teema, näha kirjaniku seotust merega tema luuletuste põhjal üsna mitmest aspektist. Valdavalt siiski jutustati sellest, et kirjanik oli juba lapsepõlvest peale merega seotud jne. Mitmed esitasid ülemäära palju ja pikki luulenäiteid, kuid lisasid vaid paarilistselisi vähepakkuvaid kommentaare. Valdavalt märgiti, et J. Smuul on humoristlik luuletaja, kuid milles tema huumor avaldub või mille nimel seda on kasutatud, jäi mõtestamata. Pealiskaudseks jäi lüürika ja lüroepika poolte vaatlus, samuti kirjaniku kui merelauliku arengu jälgimine ja motiveerimine.

Kümmekeond tööd teemal «Juhan Smuuli riim» jätsid üldiselt soodsa mulje. Teema nõudis konkreetse teoreetilise aluse määratlemist ja käsitluses rakendamist. Paremates töödes lähtuti J. Põldmäe antud riimide tüübigest. Meeldiv oli seegi, et paremad ei piirdunud üksnes riimsõnade üleslugemisega-liigitamisega, vaid püüdsid kokkuvõtvalt J. Smuuli riimikäsitlust, selle funktsiooni ja seost luule üldlaadiga iseloomustada.

Rajoonid saatsid edasi 14 tööd «Otsene ja kaudne karakteristika ühes või mõnes J. Smuuli proosa-(või draama-) teoses». Siia alla arvati Tartus ka need tööd, mis omatahtsi pealkirjastatud («Mees, kes oli suurem kui tema saatus», «Inimene ja inimesesse suhtumine...», «Head inimesed J. Smuuli teostest «Kirjad...» jt.). Viimased polnud siiski võistlusvõimelised oma tugevasti ümberjutustusliku laadi, kaudviidete rohkuse jm. tõttu. Tugevamad tööd põhiteemal paistsid silma hea kontsentreeritusega põhiliste aspektide ümber ja sellest tulenevalt süsteemikindlusega. Meeldivalt üllatas Võru rajooni Parksepa 8-kl. kooli õpilane Peedu Palm, kelle töös oli küll keelevigu jm., mis soovida jättis, kuid teema käsitlus «Suvi-tajatest» lähtuvalt korrektne, loogiline ja kaudse karakteristika nüansse taiplikult märkav ning oskuslikult arvestav.

8. ja 9. kl. õpilased tulid üldiselt hästi toime J. Smuuli loomingu interpreteerimisega. Aineõpetajad peaksid seda tõsiasja järgmiste kirjandusolümpiaadide puhul kindlasti arvestama. Muidugi oleks väga hea, kui aineõpetajad ja rajoonide komisjonid võimalikult

pea esitaksid oma arvamusi ning soove ka kirjaniku ja temaatika kohta, et juba aprillis 1984 võiksime avaldada 1985.a. kirjandusolümpiaadi juhendi.

Võistlustöid teemal «E. Vetemaa asend 1960-ndate aastate luulepildis» jõudis Tartu 11. Need jätsid küllaltki ühtlase mulje. Tundus, et nende kirjutajad on ka mõneti suurema ja sügavama kirjandushuviga. Paremates töödes avaldus siin küllaltki arvestatav oskus töötada sekundaarkirjandusega. Muidugi oli kõigis töödes rohkesti ja tarbetult pikki tsitaate, kuid enamikul juhtudel luulenäited toetasid või kinnitasid arendatud mõttekäike. Vaid paar tööd pakkusid lihtsalt ülevaadet E. Vetemaa luuleloomingust.

Ainult 3 tööd teemal «E. Vetemaa ja rahvaluule» jõudis Tartu, kusjuures vähe on neid ilmselt olnud rajoonideski. Nähtavasti peeti teemat liiga raskesti. Tartu jõudnud tööd peegeldasid, et kirjutajad on jäänud teemale alla, sest domineerib teoste ümberjutustus, analüüs on laialivalgud, kirjutajad tunnevad vähe rahvaluulet, veel vähem kirjanduse ja rahvaluule seoseid, pole arvestatud ka travestiaga. Rahvaluulega seotud probleemid on aga jätkuvalt kirjandusolümpiaadide plaanis.

Kõige arvukamalt (27) tuli vabariiklikule komisjonile töid teemal «E. Vetemaa lühiromaanide iseloomulik tegelane». Nende hulgas oli hulk päris huvitavaid ja oma vaatenurgast lähtuvaid käsitlusi, mis piisavalt motiveeritud ning asjalikult hindavad. Hästi toimisid siinjuures need, kes juba oma töö sissejuhatuses ei seadnud eesmärgiks kõigi E. Vetemaa lühiromaanide vaatlust. E. Vetemaa kõiki romaane haarata püüdjate tööd olid pealiskaudsed, vaid tagasihoidlikud ülevaadet kirjaniku proosaloomingust, kusjuures läbipaistvalt suur oli kriitikute ümberütlemine.

Omaette rühma moodustasid siin 8—10-leheküljelised iseenesest kenad klassikirjandid (enamik neist Tallinnast). Pidada neid E. Vetemaa proosaloomingu või antud teema põhjalikuks uurimiseks-analüüsiks on liiga julge. Üht seda laadi tööd vabariiklik komisjon ei arvestanud ega hinnanudki, sest see koosnes vaid E. Mallese, P. Liiaise, Ü. Tontsu jt. kriitikute arvamuste tsitaatidest või ümberjutustustest.

Üldiselt peeti E. Vetemaa lühiromaanide iseloomulikuks tegelaseks intelligentsi hulgast pärit antikangelast, kelle iseloomustamisel kasutati kõige enam mõisteid egoism, karjerism, alatus jm. Antud juhulgi on kirjutajad selgesti arvestanud kriitikas domineerima jäänud märksõnade ja seisukohtadega, kusjuures võistlustöö sisukus olenes nüüd kirjutaja enda analüüsioskusest ja -võimest. Ja võimekaid oli palju, seejuures tugevamad neist olid reetmise võtnud kandvaks märksõnaks oma analüüsile. (Järgneb.)

Disainirühm kunstiõpetuse tunnis

OLEV KÜÖSEL, Vändra keskkooli õpetaja-metoodik

Rühmatöö põhimõtete kasutamine Vändra keskkooli kunstiõpetuse tundides on muutunud süsteemiks. Kõik klassid alates neljandast on jaotatud 6—7 rühmaks, kes tegelevad maali või graafika eri tehnikatega. Alates 1979/80. õppeaastast on töötanud teiste rühmade kõrval ka disainirühm. Rühma töölerakendamise eesmärk oli

□ pakkuda õpilastele uudset ja huvitavat käelist tegevust, sest kunstiõpetuse tunni üks eesmärke on käelise tegevuse arendamine;

□ pakkuda õpilastele ruumilise kujundamise võimalusi ja koos sellega arendada ka ruumilist kujutlusvõimet;

□ mitmekesistada tööd kunstiõpetuse tundides;

□ pakkuda õpilastele, kel puudub joonistamise ja maalimise anne, huvitavat tegevust, milles nad saaksid näidata oma võimeid ja end arendada.

Rühma töökõha sisustus aja jooksul muutus. Seda tingis normaalsete töötingimuste loomine kõikide klasside (4.—6.) disainirühmadele. Et samu töökohti kasutavad 4.—6. klassi rühmad, töötavad pooled õpilased rühmas tavalise koolilaua taga üksikult, ülejäänud aga kahekesi.

Tööriistadest peaks igal laual olema joonlaud 40—50 cm, joonlaud 100 cm, pliats, käärid, skalpell (nuga), liim PVA, sirkel, kirjaklambrid.

Rohkem kui teistes rühmades on siin vaja õpetaja töökohta. Töökohal peaks asuma vajalik näidistööde kogu. Õpilaste enesealgatus ja omapoolsete mõtete pakkumine eriti 4. ja 5. klassis on peaaegu välistatud ning töö toimub eeskujude ja näidistööde järgi. Alles teise samalaadse töö tegemisel võime arvestada mõningat omaloomingut. Õpetaja töökohale asetame tööks vajalikud materjalid ja šabloonid.

Raskusi on õpilaste pooleli tööde säilitamisega, sest need nõuavad küllalt suurt ruumi. Kõige praktilisemaks osutusid suured papist kaanega karbid, mida saab üksteise peale asetada.

Tehtavate tööde valikul tuleb arvestada õpilaste oskusi, võimeid ühes või teises klassis ja tööde sobivust õpilaste vanusele. Tähtis on seatud eesmärk ning selle täitmise võimalused.

Iga valminud töö on ilus, kui ta on tehtud täpselt, arvestatud õigeid suhteid — kompositsiooni, on valmistatud puhtalt ja korrektselt. Seda kõike suudab õpilane aga siis, kui töö on talle jõukohane.

Töö on õpilastele jõukohane, kui

- nad on võimelised (suutelised) töö tegema näidise, šabloonide ja suunamiste ning selgituste abil, samuti töötama iseseisvalt;
- õpilane on suuteline töö lõpetama;
- valminud töö on korrektne ja esteetiliselt vastuvõetav;
- töös on loominguiline moment, õpilane saab oma fantaasiat rakendada.

Ülesanded 4. klassile

Tööülesanded on valitud klassiga tehtud katsetuste põhjal. Klassi õpilased on võimelised neid töid teostama.

1. Kombinatorikaülesanded

Materjal: valge paber aluseks ja värviline või must paber elementide valmistamiseks. Aluspaberi jaotame ruutudeks ja neisse paigutame värvilisest paberist elemendid. Ruutudeks mõõtmine ja joonimine pakub 4. klassi õpilastele raskusi. Õpilased tulevad tööga toime, kui anda ruudukujuline paber ning voltida see pooleks, siis veel kord pooleks algul üht- ja seejärel teistpidi. Paberi külje pikkus võiks olla 30×30 cm. Esimeseks tööks kasutatavad elemendid võiksid olla kolmnurgad, mis saame ruute diagonaali mööda poolitades. Elementide valmistamiseks võib kasutada ka šabloone. Korrapäraste mustrite valmistamine ei paku raskusi.

Sama ülesande puhul võib kasutada ka teisi elemente — poolruut, poolring, neljandikrõngas jne.

Järgmine töö on ühe või mitme eri suurusega elemendi range kordamine igas ruudus. Edasi kombineerides paigutame ühes reas elemendid range korrapärasuse järgi, järgmised read on aga eelmise peegelpildiks. Samuti võib iga ruut olla naaberruudu peegelpilt. Tasapinnaliselt töölt võib üle minna tööle ruumiliste elementidega. Lihtsa ruumilise elemendi saame, kui paberist väljalõigatud ringil painutada või voltida mingi osa üles. Võimalusi on palju.

Need ülesanded seavad pearõhu õpilaste käeliste võimete arendamisele. On vaja täpselt mõõtmist ja lõikamist. Range korrapärasuse taotlus arendab silmamõõtu. Tähtis koht kombinatorikaülesannetel on ka õpilaste konstruktiiv-loominguliste võimete arendamisel.

2. Tööd paberiribadest

Materjaliks kvaliteetne joonestuspaber. Tööks sobivad ühe või kahe cm laiused ribad. Võib ka osa tööst (tähtsam osa) teha laiematest ja osa (kõrvalosa) kitsamaist ribadest.

Korralikku materjali pole 4. klassi õpilane ise suuteline valmistama ja selle töö peab tegema õpetaja.

Tööd tehakse etteantud kavandi järgi. Kavand on joonestatud paberile. Ribad asetatakse serviti paberile, painutatakse vastavalt kavandi joontele ja liimitakse otstest kokku. Valmib dekoratiivne kujund, mida hiljem saab kasutada suuremate kompositsioonide valmistamisel.

Kavandiga võib õpilastele ette anda vaid mõtte — «Kröllid», «Maskid», «Konnad» jne. Õpilane valmistab esialgu joonisega etteantud osa ja seejärel jätkab oma fantaasia kohaselt. On võimalik, et ta enne täiendab kavandit vajalike joontega ja alles siis valmistab töö. Mida tihedam on faktuur, seda kompaktsem on töö ja seda paremini saab neid seinale asetatuna demonstreerida.

Ribadest pildi võib ehitada ka raami sisse. Raam valmistatakse 3 cm laiusest ribast, kusjuures 1 cm laiune osa murtakse nurga alla ja selle külge liimitakse tagapõhi, milleks sobib värviline paber. Raami valmistamisega näidiste järgi tulevad õpilased toime. Töö on efektsam, kui tiheda faktuuriga osad vahelduvad vabade osadega, kus jääb paistma värvikas tagapõhi.

Õpilaste endi kavandite valmistamine annab tulemusi ainult juhul, kui õpilased saavad sellega tegelda pikemat aega. Küll aga pakuvad õpilased oma kavanditega häid mõtteid, mis õpetaja abiga töökõlblikeks muutuvad.

Nimetatud tööd arendavad nii käelisi kui ka konstruktiiv-loomingulisi võimeid.

3. Arhitektuurilised ehitused

Materjaliks sobib valge joonestuspaber. Losside, kindluste, elamukvartalite maketid pakuvad 4. klassi õpilastele, eriti poistele, huvitavat tegevust. Õpetaja valmistab šabloonid. Nendeks võivad olla kuubi, risttahuka ja 2—3 katusekonstruktsiooni pinnalaotused paksemal paberil. Nende järgi valmistab iga õpilane teatud arvu kujundeid ja alustab nendest ehitamist. On küllaldane, kui detailid varustatakse tumedast paberist väljalõigatud akendega. Rühma valmistatud detailid kombineerime suuremale papist alusele ning ühendame omavahel samast materjalist valmistatud aedade, käikude, sildadega. Seega valmivad huvitavad kompositsioonid, mis käeliste võimete arendamise kõrval pakuvad konstruktiiv-loominguliste võimete arengu võimalusi.

Katsetuste põhjal võib öelda, et nende töödega tulevad 4. klassi õpilased toime. Raskusi valmistab siiski joonlaça kasutamine ja pikkuste märkimine — seega kannatab tööde täpsus. Paremaid tulemusi annab šabloonide kasutamine. Sageli jätab soovida tööde liimimise puhtus.

Disainitöödest ei tohiks 4. klassis loobuda, sest harjutamine paneb aluse tööle 5. klassis. 4.—5. klassi õpilaste areng on märgatav ja sarnaste tööde kordamine 5. klassis annab

tööde esteetilise külje paranemisele palju juurde.

Ka järgmistes klassides saab 4. klassi töid uute kõrval kasutada, minnes üle keerukamatele variantidele.

Ülesanded 5. klassile

1. Kombinatoorikaülesanded

5. klassis võiks korrata 4. klassis õpitud kombinatoorikaülesandeid, tuues juurde värvuste õpetuse ülesanded. Kui valida toon-tonis värvilahendusega töö, võiks kohe tuua ka vastandvärvused. Kasutades näiteks rohekaid värvusi toon-tonis, võiks ühel osal olla vastandvärvus — punane, kuid samuti toon-tonis.

Omaette ülesandeks jääb paberi värvimine. Sellega õpilased töö käigus toime ei tule. Paberit tuleb värvida suurem hulk edasisekski. Võimalusi on siin mitmeid.

Kombinatoorikaülesannetest võiks kasutada ka ruudu, ringi ja võrdkülgse kolmnurga paigutamist ruudustikule. Ruudustik võiks olla 50×50 cm suurusel paberil ning ruudu külje pikkuseks 5 cm.

2. Arhitektuurilised elemendid.

Materjaliks on kvaliteetne joonestuspaber. Paberist valmistatakse pikemad prisma kujulised detailid. Enne kokkuliimimist lõigatakse detaili otsast mitme pikkusega osad, jättes põhiosa pikemaks või niisama pikaks kui eraldatud osad kokku. Eraldatud osad kleebitakse põhiosa külge ja asetatakse alusele. Tundub, et töö on mõte, kui algul valmistatakse šabloonide ja näidise järgi esimene töö ning järgmise puhul kasutatakse oma loomingu. Puudu tuleb muidugi täpsusest, mis annab tööle ilu. Töö pakub käeliste võimete arengu võimalusi.

3. Ruumilised kompositsioonid.

Valgest joonestuspaberist lõikame välja lilleõie ja painutame õielehed ümaralt üles. Asetades veidi väiksema esimese sisse, saame topelthehtedega õie. Sellele valmistame ka südamikü. Varre ja lehe valmistamisel murrame paberi kahekorra kokku ning lõikame need välja murdeservast. Teist poolt saab kasutada alusele liimimisel. Saadud elementidest võib valmistada ruumilise õnnitluskaardi.

Samaviisi võib valmistada ka suuremaid kompositsioone. Suuremate puhul tuleb aga valmistada raam, mis aitab töö püsida. Väiksemate madalate kompositsioonide puhul piisab raami kõrgusest 1–2 cm, suuremate puhul 4 cm. Raam kujutab endast neljakandilist paberist toru, mis liimitakse kompositsiooni servale. Võib ka aluse servad joonida ja painutada toruks. Raam on ilus, kui on valmistatud täpselt. Siin on 5. klassi õpilasi vaja juhendada või lasta raamid valmistada vanematel õpilastel. Kompositsiooni

loomine ja vajalike elementide valmistamine on selle klassi õpilastele jõukohane.

Kompositsiooni võib luua näiteks teemal «Õökullid». Kõigepealt valmistame aluse koos raamiga. Paberist lõikame välja pikergusi sulekujulisi elemente. Väljalõikamisel kasutada ainult šabloon. Elementidest kleebime alusele kullide kujutised. Silmad võib valmistada samuti, nagu valmistasime lilleõisi. Nokad teeme kokkumurtud paberist. Jalad-varbad lõikame paberist ja vajalikest kohtadest kokkumurdmisega muudame ruumiliseks. Samuti valmistame oksad, kus kullid istuvad. Ümbruse teeme ristkülikukujulistest paberitükkidest, mis lõikame kammi sarnaselt ribadeks ja krussitame.

Suuremad kompositsioonid peavad valmima kollektiivsete töödena, sest need nõuavad küllalt palju aega.

4. Arhitektuurilised ehitused

Tööd on analoogilised 4. klassi töödega. Ka 5. klassis pakub see õpilastele huvitavat tegevust. Tulemused on aga märgatavalt paremad. Ka need tööd on kollektiivsed.

5. Tööd paberiribadest

Kui 4. klassis andsime ette kindla kavandi, siis 5. klassis aitab mõttest, mille esitame paberil mõne joonega ja laseme õpilastel täiendada ning töö lõpuni viia. Töid on soovitatav teha nii raami sisse kui ka vaba kompositsioonina.

Huvitavad on ruudukujuliste raamide sisse tehtavad tööd. Raamid kleebitakse kokku kandilistest torudest. Kindel suurus (25×25 cm) annab võimaluse liita kõik valminud tööd ühtseks pannooks. Pannoo tuleb terviklik, kui teemad õpilaste vahel jaotada.

Ülesanded 6. klassile

1. Ruumilised kombinatoorikaülesanded

Aluseks suurem ruutvõrguga paber, mis on varustatud kindla paberist raamiga. Raamiks neljakandiline toru.

Üks võimalusi on paberist lilleõite valmistamine ja nendest ühtse pinnakatte kombineerimine ruutvõrgu abil. Valged õied võib varustada ühtvärvi südamiküega. Kombineerimisvõimalusi leidub palju, kasutades sama elementi.

Kombineerimiseks võib luua ka teisi ruumilisi elemente ja kasutada mitte ainult üht elementi. Erisugused tööd tuleb teha ka üht ja sama elementi teatud nurga võrra pöörates. Elementideks võivad olla pooleksmurtud ring, topeltring, mille pealne osa (või ka mõlemad) on painutatud või murtud teatud nurga alla; ruut, mille nurgad on painutatud või volditud üles; volditud ristkülikud jne. Huvitavaid tulemusi annab ka värvilahenduste kasutamine. Ülesanded arendavad nii käelist kui ka konstruktiivloomingulist tegevust.

2. Tuulekerad

Koostelemendid võib valmistada valgest paberist. Efekti saavutame mitme erivärvilise keraga. Tuulekerasid kujunduselementidega kasutades valmistame need eri suurustes.

3. Jaapani kerad

Valmistame ruudukujulistest paberitükkidest elemendid. Suuruse valikul lähtume valmistatava kera soovitud suurusest. Valime ruudu suuruseks näiteks 10 cm. Valmistame 20 elementi, millest liimime kokku kera. Valmistamisel ühendame elemendid esmalt omavahel (5, 5, 5, 3, 1 ja 1) ning seejärel liimime saadud osad kokku. Töö juures on vaja šabloonid ja näidistööd. Osale 6. klassi õpilastest käib töö üle jõu.

4. Ruumilised kompositsioonid

Elementideks võivad olla lilleõied, lehed, kitsad paberiribad. Analoogiline 5. klassis tehtuga. Kasutame tugevaid raamistusi, et töö säiliks.

6. klassis võib ette anda kindla mõtte või idee ja soovitada selleks sobivaid elemente. Tööl võib olla ootamatuid tulemusi.

5. Arhitektuurilised ehitused.

Ka 6. klassis pakub nimetatud töö õpilastele huvi. Efekt on varasemaga võrreldes suurem. Huvitavad on kollektiivsed tööd, kus tegutsuvad koos võrdvõimelised õpilased. Kui eelmistes klassides kleebiti aknad ja avad peale mustast paberist, siis 6. klassis on osa poisse võimelised aknaavad ja käigud sisse löikama skalpelli või terava noaga. See nõuab kujutusvõimet, sest löigatakse enne, kui osa kokku liimitakse. Töö peab olema täpne.

Alles 6. klassis valmivad tõelised lossid ja kindlused. Tundub, et see on peamiselt poiste töö.

6. Dekoratiivsed pakendid

Neid on õpilased võimelised valmistama etteantud šabloonide ja pinnalaotuste järgi. Pakendit ise konstrueerima on võimelised üksikud. Ka sel juhul on vaja suunata. Šabloonid järgi valmistamine pakub õpilastele huvi. Pakendi kujundamiseks võib kasutada varasemaid kombinatoorikaülesandeid. See arendab täpsust.

7. Dekoratiivsed maskid

Tööks sobib valge joonistuspaper. Aluseks võiks olla silinder või risttahukas, millele alustatakse maski kujundamist. Vajalike elementide — juuksed, silmad jm. — valmistamisel saavad õpilased oma fantaasiat näidata. Töö pakub loominguviimist võimalusi.

8. Karbid ja taskud

Valmistamine saab toimuda ainult etteantud šabloonide, pinnalaotuste järgi. Esemed ise on aga vajalikud nii kunstiõpetuse kui ka teistele kabinettidele. Kujundamise puhul saab kasu-

tada teisi tehnikaid: tilgatrükk, tuši puhumine jm.

Kokkuvõte

Eelloetletus on haaratud osa võimalikest tööd, neid on vastavates klassides katsetatud ja autori arvates nendes klassides kasutatavad.

4. klassis põhiliselt harjutame. Korralikud tööd valmivad 5. ja 6. klassis. Areng klassist klassi on märgatav.

Materjaliks sobib kvaliteetne joonistuspaper. Valge paber annab tööle omapärase efekti. Värvilahenduste kasutamine peab olema hästi läbimõeldud ja tuleb kõne alla ainult vajalikes toonides paberi puhul.

Töö edukuse tagavad šabloonid ja näidistööd.

Tundub, et disainitöodes on nimetatud klassides esikohal käeliste võimete arendamine, kuid nende arenedes saame suuremat rõhku panna ka konstruktiiv-loominguviimist võimete arendamisele.

Töö huvitab õpilasi. Paljudele joonistusvõime puuduliku arenguga õpilastele annab disainerlus meeldivat tegevust.

Disainitööd peaksid jätkuma 7. ja 8. klassis.

Väandra keskkoolis, kus kogu kunstiõpetus on üles ehitatud rühmatöö põhimõtetele, on disainirühm leidnud kindla koha teiste rühmade hulgas. Seega on kunstiõpetuse tunnis tegevad pidevalt seitse rühma: akvarellmaal, guaššmaal, pastellmaal, tušijoonis, diatüüpia, papitrükk või linoollõige, disain.

MEILT JA MUJALT

Iidse Volhovi kaldal asuvas Novgorodis on muutunud igapäevaseks kohata tänavail tüdrukuid ja poisse madruserõivais. Need on noorte meremeeste klubi kasvandikud. Klubi ühendab rohkem kui 450 õpilast 5.—10. klassini.

Õppelaeval «Šaša Kovaljov» saavad lapsed kogemusi laevajuhtide ja -mehaanikute, radistide ja motoristide tööks. Laev kannab julge junga nime, kes sõja-aastail päästis oma elu hinnaga sõjalaeva tulekahjust ja hukkumisest.

Koolivaheajal sooritavad klubi kasvandikud oma laevaga huvireise Leningradi ja Kroonlinna. Reiside ajal peavad nad vahti kaptenisillal, roolis, raadio- ja masinaruumis. Muljed mälestusväärseist ajaloolistest paikadest, kohumistest töö- ja sõjaveteranidega ning kangelaestest meremeestega on lastele meelde jäävad.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Kirjalikud kontrolltööd emakeelest abikoolis

KARL KARLEP,
TRÜ eripedagoogika
kateedri juhataja

Kirjalikud tööd on õpilaste teadmiste üks traditsioonilisi kontrollimisviise igas koolitüübis. Nende eeliseks suulise kontrolliga võrreldes on kergemini normeeritav hindamine. Hindamisnorme on püütud välja töötada ka abikoolile (8). Metoodilise kirja projekti lugedes tekivad aga mitmed probleemid, mis vajavad lahendamist enne nimetatud dokumendi kinnitamist.

Kõigepealt vajab vastust küsimus, mis liiki kontrolltöid kasutada. Metoodilise kirja projekti järgi on abikooli algklassides põhilised ärakiri ja etteütetus, vanemates klassides etteütetus. Nimetatakse veel grammatilist analüüsi ja kombineeritud töid. Tundub, et kontroll-etteütelse tunnistamine põhiliseks kirjalikuks kontrolliliigiks ei ole õigustatud. Kui õpetajad orienteeruvad esmajoones õigekirjaoskuste kujundamisele, võib kannatada emakeele õpetamise kõnearenduslik külg. Viimane on tulevasele töölisel õigekirjast olulisem. Mõningat kahtlust tekitavad ka loetletud grammatilised ülesanded: ortogrammide leidmine, sõnaosade, sõnaliikide ja lauseliikmete määramine, sõnade rühmitamine grammatiliste tunnuste alusel, lausete koostamine (8, lk. 5.). Nimetatud ülesannetest on konstruktiivset laadi ainult viimane, ülejäänud eeldavad formaalset analüüsi. Kuna kontrolltööde tulemused on teatud määral aluseks ka õpetajate töö hindamisel, omandab õigekiri ja formaal-grammatiline analüüs abikoolis lliga suure tähtsuse teiste töösuundade arvel. Emakeele õpetamise põhi-eesmärki — kõnearendust — arvestades tuleks ka kontrolltöös etteütluste ja analüütiliste harjutuste kõrval kasutada hoopiski rohkem mitmesuguseid konstruktiivseid harjutusi: sõnaühendite ja lausete koostamine, sõnade praktiline tuletamine ja nende rakendamine, sõnalünkade täitmine lauses jne. Kirjalikud kontrolltööd peaksid seega õigekirjaoskuste kõrval kajastama sõnavara ja grammatiliste

konstruktsioonide valdamist ning nende mõistmist.

Ärakiirja puhul hinnatakse seni harilikult selle õigsust. Samal ajal jääb aga kõrvale teine oluline aspekt — kirjutamisühik. On nimelt teada, et 1.—4. klassini suur osa õpilastest kirjutab üksikute tähtede või tähegruppide (2—3) kaupa. Alles 4. klassis kujuneb põhiliseks kirjutamisühikuks sõna (2). Nimetatud olukorda arvestades peaksid kõrgema hinde saama need õpilased, kes kirjutavad sõnade või sõnaühendite kaupa.

Küllaltki teravad on ka õigekirja hindamise küsimused. Täpsustamist vajab nii normatiivne kui ka diferentseeritud hindamine.

Hindamisnormid (8) on järgmised (märgitud vigade lubatud hulk): hinne «5» — algklassides 1 viga, alates 5. klassist — veatu töö; hinne «4» — vastavalt kuni 2 ja 3 viga; hinne «3» — 5 viga; hinne «2» — kuni 8 viga; hinne «1» — 9 ja rohkem viga. On selge, et eksimuste absoluutarvud õpilaste töös võimaldavad positiivset hinnet saada harva. Seejärel tulevad arvesse mitmed diferentseeritud hindamise võimalused.

Projektis märgitakse, et käsitlemata reeglite puhul on õpetaja ülesanne lastele töö käigus ortogrammi selgitada. Alati pole see siiski võimalik. Seetõttu tuleks üldkooli eeskujul vastavad vead küll parandada, mitte aga vigadeks lugeda (7). Sellised vead jäävad märkimata ka vihiku äärel. Toogem mõned näited. Käändelõppude õigekirjaga tutvuvad abikooli õpilased 4. klassis, sulghäälikutega konsonantühendis 5. klassis, tegevusnimede ning kõneviisidega (järelkult ka vastavate tunnustega) 5. klassis jne. Varem ei ole ka eksimusi nimetatud ortogrammides õige lugeda vigadeks. Sama kehtib kirjavahemärkide kohta. Programmi järgi antakse koondlause ja liitlause mõiste 6. klassis, varem sooritatakse ainult praktilisi harjutusi. Järelikult saab ka komade õiget kasutamist neis lausetes nõuda alates 6. klassist.

Hindamisel arvestatakse samuti vigade raskusastet. Mida pidada mitteoluliseks ehk kergeteks veaks (kaks viga loetakse üheks)? Projekti järgi on nendeks poolik sõna (kirjutatakse kirjutades), tähtede stereotüüpne kordamine (eesti keeles tuleb arvesse järgsilpides — kanna), kaks korda kirjutatud sõna või ärajäetud sõna lauses. Nende soovustega võib nõustada. Eesti keeles tuleks sellele lisada diakriitiliste märkide ärajätmine (õ, ä, ö, ü, i), poolitamisevad, kahekordse u moonutamise, kokku- ja lahkukirjutamisvead ning mitmesugused erandid (kui sõna vorm ei ole spetsiaalselt õpitud).

M. Baranovi (4) järgi arvestatakse normaal-koolis eraldi veel samatüübilisi vigu, milleks on ühele ja samale reeglile alluvad grammatilised vead (näiteks sõnalõpud, tunnused). Kuni kolm samatüübilist viga loetakse üheks, alates neljandast kehtib ühene vastavus. Niimetatud seisukohta võiks arvestada ka abikoolis. Sel juhul neli järgmist eksimust «koolites, metsates, laudatel, pilveteda» tulevad arvesse kui kaks viga (kolm esimest loeme üheks).

Projekt näeb ette hinnata diferentseeritult neid õpilasi, kellele esinevad rasked suulise või kirjaliku kõne puuded, olulised kõrvalekalded mootorikas või töövõimes. Vajaduse korral koostatakse neile individuaalsed ülesanded.

Diferentseeritult tuleb seega esmajoones hinnata õpilasi, kes võtavad osa individuaalsest kõneravist nagu kirjutamispuuetega lapsed. Projekt näeb ette (8), et kõik samatüübilised spetsiifilised vead loetakse üheks ortograafiliseks eksimuseks. Eesti keeles on need kõigepealt vältevead. Õigem on aga ka nendele läheneda diferentseeritult. Raske defekti korral võib tõepoolest kõik vältevead arvestada üheks. Järgmisel etapil tundub olevat õige lugeda üheks veaks eksimused häälikugrupi ulatuses ja analüüsida eraldi täishäälikute, suluta kaashäälikute ning sulghäälikute vigu. Kolmandal etapil saab vigade hulga määramise aluseks võtta häälikupikkuse häälikugruppide kaupa: lugeda eraldi veaks eksimused pika täishääliku, ülipika täishääliku, pika suluta kaashääliku, ülipika suluta kaashääliku, lühikese sulghääliku, pika sulghääliku ja ülipika sulghääliku määramisel. Ühes töös on seega vältevigade maksimumseks arvaks seitse.

Kui kirjutamispuuetega õpilaste hindamisel lähtuda kolmest etapist, tuleks hindamisnormi nende õpilaste jaoks kindlaks määrata õppeaasta alguses diagnostiliste etteütluste alusel ning kinnitada need õppenõukogus. Normid tuleb määrata nii, et õpilasel oleks reaalseid võimalusi saada vähemalt rahuldavat hinnet.

Individuaalselt tuleb läheneda samuti teiste kirjutamispuuetele, milleks on sõna häälikulis-tähelise struktuuri moonutused: optilised asendused või moonutused, tähtede ärajätmine, ümberpaigutamine. Ka kõiki neid vigu võib lugeda üheks või grupeerida vealiikide kaupa.

On vaja, et iga õpilane teaks ja mõistaks hindamisnorme klassis. T. Zuki (6) andmetel mõistavad hinnet orienteeruvalt 1/3 3. kl. õpilastest ja umbes pooled vanemate klasside õpilastest. Hinde õiget mõistmist on võimalik kujundada aga juba algklassides. Niimetatud autori järgi on selleks soovitatav kasutada järgmisi töövõtteid: tööde igakülgne analüüs õpetaja poolt või õpetaja juhendamisel, tahvil tehtud ülesannete kollektiivne analüüs (õpetaja annab hinnangu õpilaste hinnangutele), oma töö hindamine (kaasõpilased annavad

hinnangu analüüsi adekvaatsusele). On täiesti selge, et korrektsioonitöö seisukohalt hinde või hinnangu mõistmist pole võimalik ülehinnata.

Võib arvata, et esitatud seisukohad on arvestatavad düsgraafikute hindamisel ka teistes koolitüüpides.

Projektis märgitakse, et õpilaste vihikutes peab kajastuma töö vigadega. Ära kirja uurimise (2;3) põhjal on alust arvata, et teksti ühe- või mitmekordne ümberkirjutamine positiivseid tulemusi ei anna. Seega traditsiooniline vigade parandus tuleks asendada sisulise tööga — korrektuurharjutustega. Neid on võimalik teha nii kollektiivselt kui ka individuaalselt.

Projektis märgitakse samuti, ei hinne alandatakse ühe hindenumbriga võrra, kui töö on kirjutatud lohakalt, esineb suur hulk parandusi, tähefiguuride moonutusi ning seostamisvigu. Niimetatud nõuet ei esitata puuduliku mootorikaga õpilastele. Ka teistel juhtudel tuleks leida kuldne kesktee, sest ülemäärased nõudmised vihikute korrale kutsuvad esile sisulisi vigu. Põhjuseks on sel juhul laste võimetus jaotada tähelepanu erinevate ülesannete vahel.

Kirjalike tööde puhul on alati probleemiks puuduliku töövõimega õpilased. V. Voronkova andmetel on neid abikoolis orienteeruvalt 15% (5, lk. 24—27). Iseloomulik on see, et vigade hulk nende õpilaste töödes kõigub oluliselt. Seetõttu mingi üks töö ei anna õpilaste oskusest kindlat ülevaadet.

Laste töövõimet kirjalike tööde sooritamisel püüti uurida ka TRÜ eripedagoogika kateedris (1). Kasutati ühe ja sama töö (etteütlus) korduvat tegemist. Abikooli 3. ja 4. klassi õpilased (26 ja 24 last) kirjutasiid ühte ja sama teksti nädala jooksul 9 korda: esmaspäeval, kolmapäeval ja reedel esimese, kolmanda ning viienda tunni ajal. Osa õpilasi tegi sellise seeria läbi kaks korda (vastavalt 9 ja 12 last septembris ja detsembris), ülejäänud ühe korra märtsis.

Selgus, et praktiliselt alati suutsid etteütluse kirjutada 0—5 veaga 16 last 50-st. Keskmise grupi õpilased (14 last) kirjutasiid töö vähemalt rahuldavalt ainult mõnel korral. 20 lapse töös oli aga alati 6 või rohkem viga. Need andmed ei ole põhimõtteliselt uudiseks. Tunduvalt rohkem muret valmistab hoopiski vigade hulga kõikumine samadel lastel.

Küllaltki muutlikud olid isegi tugevamasse gruppi kuuluvate õpilaste tulemused. Näiteks Sergei Z. (3. kl.) kirjutasi 2 korda töö veatult, kord tegi aga 6, teinekord 5 viga; Raigo P. (3. kl.) kirjutasi esimese ja viimase etteütluse 4 veaga, neli korda esines 1 viga; Krista H. (4. kl.) töödest seitse olid veatud, kord aga esines 5 eksimust. Enam-vähem stabiilselt (0—2 viga) kirjutasiid kõik etteütlused ainult 7 õpilast.

Keskmissse gruppi kuuluvate õpilaste iseloomustamiseks vaatleme nende parimaid ja hal-

vimaid tulemusi: Janek T. (4. kl.) — 0 (1. töö) ja 7 (7. töö) viga; Meelis K. (4. kl.) — 2 ja 9 viga; Anneli K. (4. kl.) — 1 (2. töö) ja 13 (8. töö); Einar V. (3. kl.) — 4 ja 12 viga; Merily P. (3. kl.) — 4 ja 23 viga. Nimetatud grupis ei olnud ühtegi stabiilsete tulemustega õpilast. Parimalgi juhul oli suhe üle kahe: Meelis V. (3. kl.) — 3 ja 7 viga.

Nõrgemad õpilased võib omakorda jaotada kahte alagruppi. Ühel juhul on vigade arv küll suur, kuid mingil määral siiski stabiilne (suhe parima ja halvima töö vahel on alla kahe): Verner R. (3. kl.) — 15 ja 10 viga; Ain A. (4. kl.) — 11 ja 17 viga; Valeri O. (4. kl.) — 22 ja 27 viga jne. Selliseid lapsi oli 20-st kaheksa. Ülejäänutel oli vigade hulga kõikumise suhe üle kahe: Kalev O. (4. kl.) — 9 ja 27; Monika H. (4. kl.) — 24 ja 51; Marika P. (3. kl.) — 10 ja 40 jne.

Ülevaate vigade hulga stabiilsusest annavad ka standardhälbed, mis arvestati iga lapse 9 etteütluse põhjal. On iseloomulik, et kõige rohkem õpilasi kuulub gruppi, kus standardhälve on üle kolme (keskmine vigade hulga kõikumine seega üle kuue).

Selgus, et paremaid ja halvemaid tulemusi esines kõikidel päevadel ja kõikides tundides. Siiski kirjutati paremaid töid kõige rohkem (61) kolmapäeval ning halvemaid kõige vähem (22) samuti kolmapäeval.

Päevade löikes esines kolmandate tundide ajal kõige rohkem nii parimaid (61) kui ka halvemaid (34) töid. Parimate ja halvimate tööde üldarv on suurem õpilaste arvust, sest võrdsete tulemuste puhul (näiteks 4 korda 1 viga) võeti need kõik arvesse.

Etteütluste analüüs võimaldas leida veel ühe iseloomuliku joone õpilaste töödes. Selgus, et enamik vigu ühel ja samal õpilasel ei kordu või kordub ainult mõnel korral. Näiteks 3. klassis esines 2644-st veast 9 korda ainult 52 erinevat viga (kokku seega 498), 4. klassis kordus täielikult 69 viga (kokku 621 viga 3559-st).

Alklassides peetakse etteütluse kõrval teiseks oluliseks tööliigiks ära kirja. Hinnatakse seni põhiliselt ära kirja õigsust. Ometi näitab just vigade ilmumine ära kirja oskuse arengut. Esialgu laps praktiliselt kopeerib teksti, vaadates seda tähtede või tähepaaride kaupa. Vigu võib sel juhul esineda väga vähe. Kui laps hakkab kirjutama sõnaosade, sõnade või süntagmaade kaupa, ilmuvad ka vead (laps dikteerib endale). Sama teksti korduv ära kiri (samuti kolmel päeval kokku 9 korda) abikooli teises klassis näites, et ära kirja ja etteütluse kirjutamisel ilmnevad küllaltki sarnased seaduspärasused (3). 12 õpilasest sooritas ära kirja suhteliselt stabiilselt ja väheste vigadega (0—2 viga erinevates töödes) 4 last ning vähemalt rahuldavalt, kuid muutuva vigade arvuga (0—4 viga) 5 last. Kolme lapse töödes esines mõnikord 6 ja enam viga, väikseim vigade hulk oli neil 2 või 3. Kõik nimetatud kolm õpilast vaatasid aga teksti kõige

harvemini (21—35, 27—47 ja 21—41 korda). Keskmise grupi lapsed vaatasid teksti sagedamini (47—60, 39—50, 34—53, 26—54 korda), seega peaaegu kopeerisid (tekstis oli 15 sõna, neis 77 tähemärki, 10 kahekordset tähte). Edukatest lastest kaks kasutasid teksti väga sageli (45—53 ja 49—62 korda) ja ainult kaks olid tõepoolest suhteliselt head kirjutajad (teksti vaadati 24—40 ja 36—44 korda).

Ka ära kirjas kordusid vead harva. Üheksa korda esines ühel õpilasel ainult üks viga — lapse nimi kirjutati väikese algustähega.

Seega lisaks artikli alguses esitatud arvamustele võimaldavad eksperimentaalsed andmed konstateerida järgmist:

□ Enamikul abikooli õpilastest (kuni 70%) on kirjalike tööde, eriti etteütluste tulemused väga ebaühtlased. Mõneti paremaid tulemusi saavutatakse nädala ja päeva keskel.

□ Ühekordne kirjalik töö võib paljude õpilaste oskustest anda täiesti ebaobjektiivse pildi. Viimast tuleb arvestada ka õpetaja tööd kontrollides.

□ Kirjalike tööde tulemused kinnitavad veel kord teesi, et etteütlus ei saa objektiivselt olla põhiliseks kontrolltöök abikoolis.

□ Vigade vähene kordumine ja nende hulga kõikumine tõstatavad teravalt vajaduse tunduvalt rohkem tegelda enesekontrollioskuste kujundamisega.

□ Ära kirja hindamisel on lisaks vigadele ja töö korralikkusele vaja hinnata ka teksti vaatamise sagedust.

Kirjandus

1. Palk, A. Etteütluste tulemuste sõltuvus kirjutamise ajast abikooli algklassides. Diplomitöö. Tartu, 1981.
2. Pille, N. Leevi Eriinternaatkooli õpilaste düsgraafikute kirjutamisoskuse dünaamika õppeaasta jooksul. Diplomitöö. Tartu, 1981.
3. Urbel, M. Ära kirja ning hääliku- ja fonemianalüüsi seostest abikooli algklassides. Diplomitöö. Tartu, 1982.
4. Баранов М. Т. Оценка орфографической грамотности письменных работ учащихся. — В кн.: Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., «Просвещение», 1978.
5. Воронкова В. В. Дифференцированный подход к учащимся младших классов вспомогательных школ при обучении их фонетически правильному письму. — В сб.: Повышение эффективности обучения учащихся младших классов вспомогательной школы. (Под ред. В. Г. Петровой и др.) — М., НИИД-АПН СССР, 1981.
6. Жук Т. В. Понимание оценки умственно отсталыми учащимися. — «Дефектология», 1983, № 1.
7. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся IV—X классов по русскому языку. — В кн.: Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., «Просвещение», 1978.
8. Об оценке знаний, умений и навыков учащихся I—VIII (IX) классов вспомогательных школ по русскому языку и математике (Инструктивно-методическое письмо). Проект. М., 1982.



KOOLIEELNE KASVATUS

Liikluskasvatusest meil ja mujal

BENITA PAU,
ENSV Haridusministeeriumi
liikluskasvatuse komisjoni liige

Oskus õigesti käituda teedel ja tänavatel on ainult väike osa meie õigetest käitumis- oskustest. Ei saa nimetada viisakaks ja kultuurseks inimest, kes küll kodus või seltskonnas tunnistab ning täidab kõiki käitumisreegleid, kuid tänaval või ühissõidukis unustab need hoopiski. Liikluskeskonnas võib vääral käitumisel olla väga kallis hind. Meie vabariigis hukkub ja saab igal aastal vigastada küllaltki palju kuni 16-aastasi lapsi. See tõsiasi annab põhjust mõelda, et liikluskasvatusega mittetegelemine võrdub kuriteoga.

Kõiki õnnetusi ära hoida ei ole kasvatajate ega õpetajate võimuses, kuid nende arvu vähendama on võimalised kõik, see on iga pedagoogi kohus.

Vaatame, mis toimub liikluses väljaspool meie maa piire. Võib-olla on midagi, mis sunnib meid veidi oma suhtumist ühes või teises seisukohas muutma.

Tšehhoslovakkia SV-s püütakse kõigile täiskasvanuile selgeks teha, et laste suhtes peab olema eriti tähelepanelik, sest lapsed ei ole võimalised alati kontrollima oma käitumist. Sõidukite juhid peavad alati valmis olema laste ootamatuks ilmumiseks sõiduteele. Erilist tähelepanu nõutakse juhtidelt aprillis ja septembris (nendel kuudel täheldatakse laste liiklustraumatisi kasvu: esimesel juhul on põhjuseks talvistelt liiklemistingimustelt üleminek kevadistele, teisel — naasnud suvepuhkusest teise liikluskeskonda, on lastel raske sellega kohe harjuda).

Otsustav osa liikluskasvatases on lastevanematel lapse liiklemisharjumuste ja teadmiste kujundamisel, nende endi õigel käitumisel jalakäijatena, sõitjatena või ka juhtidena. Laste liiklema õpetamine algab esimesest eluaastast. 1.—3. eluaastani kujundatakse harjumus peatuda enne sõidutee ületamist. Püütakse selgitada mõisteid suur, väike, kaugel, lähedal, kiiresti, aeglaselt. 4. eluaastal õpetatakse orienteeruma mõistetes vasak ja parem pool. 5. eluaastast kujundatakse harjumust iseseisvalt sõiduteed ületada (täiskasvanu julgustamisel). 6. eluaastast valmistatakse last ette iseseisvaks liiklemiseks jalakäijana ja tutvustatakse jalakäijatele vajalike liiklusmärkidega (ei lubata liialdamist keeruliste ja lastele arusaamatute märkide täpsete nimetustega). 7. eluaastast töötatakse välja koos vanematega kõige ohutum koolitee põhjaliku analüüsi ja lapse teadmiste ning oskuste kontrollimise teel. Olgu lisatud, et alles 10.—14. eluaastani pööratakse erilist tähelepanu vastutustunde kasvatamisele isikliku käitumise eest.

Prantsusmaal käib liikluspropaganda täiskasvanutele deviisi all: «Õpetage lastele liikluseeskirju ja õiget käitumist!», lastele aga näiteks «Isegi Zorro jälgib tähelepanelikult sõidukeid, enne kui ületab sõiduteed!». Niisugune propagandavorm on andnud positiivseid tulemusi.

Kõige enam on kannatanud siiski 5.—9. eluaastani (kuni 14-aastastest surmasaanud aastas keskmiselt 180 ja vigastatuid 2000). Peamisteks põhjusteks peetakse suhteliselt piiratud vaatevälja (külgsaade hakkab kujunema alles peale 8. eluaastat); võime puudumine eraldada üldises liiklusrumalas lähenevate sõidukite mürä ja näha mürä tekitajat õigeaegselt; kindlustunde puudumine vasaku või parema poole kiirel määramisel (see kujuneb alles 10—12-aastaselt); väike kasv ei võimalda näha sõiduteel toimuvat ja nad ise ei ole juhtidele intensiivse liiklusega teedel õigeaegselt nähtavad; tähelepanu jaotamise võime on madal; iga seni tundmatu olukord võib segada õpitu rakendamist praktikas.

Suurem osa liiklusõnnetusi toimub suurtel linnades elamurajoonides (mängides, sõidutee ületamisel vabalt valitud kohtades). 25% 6—7-aastastest kannatanuist satub liiklusõnnetuse ohvriks isegi jalakäijate ülekäigurajal, sest neid pole õpetatud sellistes kohtades olema ettevaatlik. Alates 1979. aastast on hakatud rändama liikluskasvatases osaliselt jaapanlaste ja inglase meetoodikat. Lasteaedade ja koolide ümbruses on loodud nn. ohutud tsoonid, ehitatud on üle 10 000 jalakäijate silla, jalgteed on tähistatud roheline värviga.

Väga suurt tööd tehakse lastevanematega, asutatud on lastevanemate klubid, nende liikmed abistavad lapsi sõiduteede ületa-

misel 1977. aastast antakse koolides pärast katse sooritamist eeskirjade tundmises ja praktilist liiklemist liiklusväljakul või -linnakus välja jalakäijate tunnistused.

Saksa Föderatiivses Vabariigis on kaasatud liikluspropagandasse kõik ajalehed ja ajakirjad. Ajakirjast «Burda» (peamiselt mõeajakiri): «Kõik lastevanemad on vastutavad laste liiklusohutuse eest. Vanemad on kohustatud lapsi saatma teedel ja tänavatel (isegi kooli), seni kuni nad pole veendunud laste õiges käitumises igas olukorras..»

Jaapanis on alates 1970. aastast saavutatud, vaatamata sõidukite arvu kasvule (1970. a. 18,5 milj., 1979. a. 35 milj.), samuti elanike arvu kasvule (1970. a. 103,7, 1979. a. — 116 milj.), et vähenes nii surmasaanute (1970. a. 16 765, 1979. a. 8461 inimest) kui ka vigastatute arv (vastavalt 981 096 ja 596 267).

Nii suurt õnnetuste vähenemist võib seletada ainult üldrahvaliku liikluskasvatusega. Loodud on liiklusohutuse klubid, kus liikmeteks emad (ka tulevased emad). Tööle lastega on haaratud kõik nais-liikluspolitseinikud.

Rootsi psühholoog Stina Sandels on palju aastaid uurinud laste liiklemist ja liikluspsühholoogiat. Uurimistöödes osalevad teadlased ning üliõpilased Stokholmis, Lundis, Helsingis, Tampere ja mujal.

Tõsiasi, et 3-aastase lapse silmad on 40 cm madalamal kui 9-aastasel ja 9-aastasel 40 cm madalamal kui täiskasvanul, sunnib täiskasvanuid mõistma ning nägema liiklust laste silmadega. Kui väikelaps näeb esmapilgul ainult auto rattaid, siis sõiduteest õige pildi saamiseks kulub üsna palju aega. Aga olukorra muutumist ei oska väikelaps ette näha.

Lasteaedades püütakse mõisteid, mis emakeeles vajalikud, siduda ka liiklusega. Näiteks 2-aastane saab selgeks: «suur — buss», «väike — auto»; 3-aastane: tee, kus sõidavad autod; tee, kus liiguvad lapsed, onud, tädid; 4-aastased hakkavad märkama liiklusemärke, foori (punane, roheline). Eriti ohtlikuks peetakse hoiatusmärki «Lapsed», kus märgil kujutatut tõlgendatakse nii: selle juurest võibki sõbral käest kinni hoides üle sõidutee joosta. Seepärast peetakse võimatuks liikluskasvatuses saavutada positiivseid tulemusi lastevanemate abita. Lapsele vajalikud teadmised ja nende rakendamise praktikas sõltuvad eelkõige lastevanematest ning nende koostööst kasvatajate ja õpetajatega.

Uurimused, kuidas lapsed oskavad rakendada õpetust — vaata vasakule, vaata paremale (liiklemisel) —, tõestavad, et peaaegu 50% 5-aastastest eksib, 7- ja 8-aastastel on eksinute protsent 25 ja 9-aastastel 10.

«Liikluskeel» ei ole kergesti omandatav, seepärast soovitatakse alustada alles 6. elu-

aastast. Palju oleneb ka sellest, kas laps on liiklusest huvitatud. Lapsed võiks jaotada kolme rühma: 1) lapsed, kellega tegelevad vanemad; 2) lapsed, eriti poisid, keda huvi tehnika vastu ja soov autoga sõita sunnib ka liiklemist jälgima; 3) lapsed, kellega vanemad ei tegele, arvates, et küll kõik kujuneb välja omal ajal ja vastavalt vajadusele.

Teadlaste soovitude järgi kasutatakse jalakäijate tunnistusi ka Rootsis ja Soomes, kus ainult lastevanematest oleneb, kas laps saab tunnistuse omanikuks. Kui laps ei ole praktiliseks liiklemiseks ette valmistatud, siis teoreetilised teadmised jalakäija tunnistuse õigust ei anna.

Eesti NSV-s alustati põhjalikuma liikluskasvatusega juba üle kahekümne aasta tagasi. Meil on rikkalik kogemuste pagas ja palju entusiaste sellel alal, kuid vähe vahe- tume kogemusi. Tallinna Oktoobri rajooni haridusosakonna meetodik Ester Vee on korraldanud rajoonis liikluskasvatuse kasutatavate õppevahendite, meetodiliste materjalide ja näitlike tunnikonspektide tutvustamisi. Meetodikakabinetis on kirjandust, mille rohkuse üle võime ainult imestada.

Vahel öeldakse, et meetodilist materjali on vähe. Õige. Ilusat lastepärast pildimaterjali on väga vähe, kuid hea tahtmise ja ühise töö viljana näeme peaaegu igas koolieelses lasteasutuses toredaid lahendusi lauamängude, pildikeste, laste joonistuste jm. näol. On loomulik, et kasvataja ja õpetaja ei saa olla spetsialist igal alal. Kasutagem siis materjale, mida on välja andnud meie Haridusministeerium (viimane neist «Laste liiklusalase kasvatamise abimaterjal õpetajale», autorid B. Pau ja L. Mostovitš, HM, 1981). Aluseks on kasvatustöö plaan, milles osad: 1) töö pedagoogilise personaliga (2 korda aastas); 2) töö lastevanematega (kõik teemad arutatakse läbi ka vanematega, et nii kasvatajate kui vanemate nõudmised ei oleks erinevad). Teadetetahvlitele paneme välja igal nädalal nn. liiklusminutid lastevanematele; 3) töö lastega. Lähtuda tuleb programmist ja kohalikest oludest. Lasteaiast kooli minev laps peab teadma liikluseeskirjadest 3. peatükki, tundma jalakäijale vajalikke liiklusemärke «Ülekäigurada», «Jalgtee», «Läbikäigu-keeld», «Käigu sild», «Käigu tunnel», «Jalgtrattatee» (õiget nimetust ainult esimesel liiklusemärgil).

Meie kõigi õigest suhtumisest liiklusohutuse küsimustesse oleneb väga palju. Kui teadmisteest jääb vajaka, püüdkem neid täiendada. Teie viga võib saada saatuslikuks lapsele.

Kirjandus

1. Sandels, S. Lapsed ja liikenne. Tampere, 1966 (perioodiline väljaanne).
2. Безопасность дорожного движения. Научно-технический рефератный сборник. Выпуск I, 1982.

Põllumajandus- haridusest Eestis 1940. aastate teisel poolel

AHTO KENNIK,
ENSV TA Ajaloo Instituudi
rahvahariduse ajaloo sektori
vanemteadur

Murrangulised sündmused ühiskonnas on ikka oluliselt mõjutanud rahva elu ja tegevust, viimasega kaasnevalt ka mõtlemisviisi. NLKP Keskkomitee 1982. a. maipleenumil vastuvõetud otsused toitlusprogrammi elluviimiseks mõjustavad kahtlemata nii põllumajanduslikku tootmist (selle intensiivistamise suunas) kui ka sellega seotud inimeste tegevust ja mõtlemist, Viimasega seostatult ei jää ilmselt puudutamata ka põllumajandusliku hariduse edasiarendamise küsimused.

Möödanikus on olnud rohkesti pöördelisi sündmusi, mis on muutnud nii maatöötajate tegevust kui ka maailmavaatelist mõtlemisviisi. Lähiminevikku kuuluvad 1940. aastate teise poole murrangulised sündmused — maareformi teostamine, masina-tractorijaamade ja sovhooside taasrajamine, kolhooside moodustamine. Need sündmused muutsid kardinaalselt Eesti talurahva tööviisi ja elukorda. Era-talumajapidamine asendus sotsialistliku ühistootmisega, viimast tulenevalt tekkis ja kasvas vajadus erialatundjate ja oskustöölise järele paljudel, osalt isegi täiesti uutel kutsealadel. Senisest märksa rohkem nõuti maamöötlajaid, agroofnoome, zootehnikuid, traktoriste, mehaani-

kuid, autojuhte, tekkis pakiline vajadus kolhoosijuhtide, brigadiride, raamatupidajate, arveametnike ja teiste asjatundjate järele. Põllumajanduslike kutsekoolide senine võrk ja korraldus ei suutnud uusi nõudmisi enam rahuldada ning vajus ümberkorraldamist.

Nõukogude põllumajanduslike kutsekoolide ja tehnikumide võrk oli 1941. aasta eeskujusid järgides taasrajatud 1944/45. õppeaastal, mil olemasolevate põllundus-, aiandus-, kodumajanduskoolide ja teiste analoogiliste õppeasutuste baasil moodustati ja alustas Eesti NSV Põllutöö Rahvakomisariaadi süsteemis tegevust 12 tehnikumi ja 33 põllumajanduslikku kooli. Nimetatud õppeasutuste võrgu kinnitas Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu 9. veebruaril 1945.¹

Eelnevaga võrreldes muutus 1944/45. õppeaastal oluliselt õppetöö korraldus. Gümnaasiumi alamastmele (s. o. 8-aastasele eelharidusele) tuginevate nn. kõrgemate põllundus-, aiandus- ja kodumajanduskoolide asemel avati Nõukogude Eestis 3-aastase õppeajaga tehnikumid, kuhu võeti 7-klassilise mitetäieliku keskkooli lõpetanud. Kuna Eestis oli kohustusliku algharidusena seni kehtinud 6-klassiline algkool, siis lubati tehnikumidesse astuda ka 6-klassilise algkooli lõpetanutele, kes paigutati üheaastasessse nn. eelklassi. Tehnikumide tüüp kujundati arvestades neile eelnenud õppeasutuste profiili: Jänedal, Olustveres, Uuemõisas ja Väimelas avati põllumajandustehnikum, Rāpinas, Tūril ja Pollis aiandustehnikum, Kehtnas ja Vana-Võidus kodumajandustehnikum, Kuremaal ja Oisus zootehnikum (Oisus piimanduse erialaga) ning täiesti uuetüübilisena põllumajanduse mehhaniseerimise tehnikum Vaekülas. Kaht eriala — agronoomiat (põllundust) ja kodumajandust — võis õppida üksnes Uuemõisa Põllundustehnikumis, mis paigutati Saku mõisa (Harjumaal).

Põllumajanduslike koolide võrku võeti 11 kodumajapidamis-, üheksa põllundus-, kolm aiandus-, kolm karjakontrollassistendite, kaks karjatalitajate, üks piimandus- ja neli põllumajanduse mehhaniseerimiskooli.² Põllumajanduslikud koolid olid kas ühe- või kaheaastase õppeajaga, vastu võeti 6-klassilise algkooli lõpetanud. Mitmel pool — Arknal,

¹ ENSV ORKA, f. R-1, nim. 3, s.-ü. 2, l. 361—364.

² Sealsamas, l. 363 ja 364.

Kuremaal, Väimelas, Säreveres ja mujal töötas tol ajal koos kaks õppeasutust (näiteks Arknal põllundus- ja aianduskool, Kuremaal zootehnikum ja kontrollassistendidekool jne.).

Ühiskondlikest tootmissuhetest tulenevalt oli põllumajanduslike koolides seni noori õpetatud eelseisvat, peamiselt talumajapidamises toimuvat tööd silmas pidades. Nõukogude Eestis sai tehnikumide ülesandeks nooremagronoomide, nooremzootehnikute jt. keskeriharidusega spetsialistide ettevalmistamine esmajoones riiklike majandite ja ettevõtete — sovhooside, täitevkomiteede põllumajandusosakondade, hiljem ka kolhooside jaoks. Tolleaegsete õppeprogrammide alusel saadud ettevalmistus võimaldas lõpetanutel töötada nii spetsialistidena majandites kui ka eriala instruktoritena juhendada ning nõustada kehvik- ja keskmik-talupoegi igapäevases töös. Põllumajanduslikud koolid oma eri profiilidega õpetasid esimestel aastatel välja kontrollassistente, karjatalitajaid, perenaisi, traktoriste, autojuhte ja teisi oskustöölisi, kes leidsid tööd sovhoosides, mitmesugustes karjamajapidamistes, masina-traktorijaamades ja mujal. Aianduskoolide lõpetanud võisid töötada aednike ja aednike abidena, põllunduskoolide lõpetanud oskustöölise ja brigadiridena riiklikes majapidamistes. Kuid seni valitsenud mentaliteedi kohaselt pidasid tol ajal õppinuist paljudki oma tulevase töökoha silmas veel ka kodust talumajapidamist.

Nõukogude võimu eesmärk oli õppimise võimaldamine töötava rahva laiadele hulkadele. Tehnikumidesse ja põllumajanduslike koolidesse võeti vastu mõlemast soost noori 14—30 aasta vanuses. Et ka kõige kehvemal õpilasil oleks võimalik kooli minna, kehtestati stipendiumid, mille saamise õigus oli kõigil õppimises edukail õpilasil. Kõigi õppeasutuste juures avati tasuta internaat ja korraldati ühistoitolustamine. Tehnikumide lõpetanud said õiguse edasiõppimiseks kõrgkoolides.

1944/45. õppeaastal alustasid tehnikumid ja koolid tööd enamasti varasemate õppeplaanide ja programmide alusel, millesse tehti mõningaid, uutele tingimustele vastavaid muudatusi. Opetus hõlmas jätkuvalt nii teoreetilisi aineid kui ka praktilisi töid. Vähemalt 40 protsenti õppeplaanis ettenähtud ajast tuli kulutada tootmisalasele väljaõppele.¹

1944/45. õppeaastal õpetati tehnikumides kuut eriala: agronoomiat (põllundust), aiandust, loomakasvatust, kodumajandust, piimandust ja põllumajanduse mehhaniseeri-

mist. Järgmisel õppeaastal avati Uuemõisa Põllundustehnikumis (asukohaga Sakus) ka maakorralduse eriala. Kuna kolme eriala õppegruppidele jäi ruumi väheseks, viidi kodumajanduse eriala õpilased üle Kehtna Kodumajandustehnikumi.² Analoogilisi ümberkorraldusi toimus hiljem teisteski tehnikumides. Vajaliku kaadri ettevalmistamise kiirendamiseks moodustati neil aastail põllumajandus-, aiandus- ja loomakasvatustehnikumide kolmandatel kursustel veel eri õppeplaaniga paralleelklasse, mis komplekteeriti põllunduskoolide, kontrollassistendite koolide ja teiste kaheaastase õppeajaga põllumajanduslike koolide lõpetanutest.³ Põhiklassiga võrreldes oli paralleelklasside õppeprogramm tihedam ja õppetöö seetõttu pingelisem.

Moodustatuna võrdlemisi kitsastes tingimustes töötanud õppeasutuste baasil ning alustanud õpetegevust pärast raskeid sõja- ja okupatsiooniaastaid, olid ka Nõukogude Eesti põllumajanduslikud tehnikumid tol ajal suhteliselt väikesed, õpilaste arvuga kõikjal alla saja. Nii oli 1944/45. õppeaastal Jänedas Põllumajandustehnikumis 58, Kuremaa Loomakasvatustehnikumis 36, Räpina Aiandustehnikumis 67 õppijat jne. 1. märtsi 1945. a. seisuga õppis Eesti NSV Põllutöö Rahvakomissariaadile allunud tehnikumides 586 noormeest ja tütarlast,⁴ kusjuures Vaeküla Põllumajanduse Mehhaniseerimise Tehnikumis noormeeste mobiliseerimise tõttu õppetöö ajutiselt katkestati.⁵ Järgmisel, 1945/46. õppeaastal võeti esimesele kursusele 486 õpilast,⁶ mistõttu õpilaste arv tehnikumides eelmise õppeaastaga võrreldes peaaegu kahekordistus. Agronoomiat (põllundust) õppis tol ajal 379, aiandust 240, kodumajandust 179, zootehnikat 77, piimandust 70, maakorraldust 54 ja põllumajanduse mehhaniseerimist 39 noort.⁷ 1038 õpilasest olid 501 ehk 48,3% tütarlapsed.

Põllumajandushariduse järgnev areng toimus juba põhjalikult läbimõeldud tegevuskava — Eesti NSV Ülemnõukogu poolt 1946. aastal vastuvõetud Eesti NSV rahvamajanduse taastamise ja arendamise viie aasta (1946—1950) plaani alusel. Põllumajanduslike tehnikumides tuli viisaastaku jooksul ette valmistada 1900 põllumajandusspetsialisti, õppijate kontingent viia 1950. aastaks 1700-ni.⁸

Viie aasta plaanis ettenähtud ülesannetest lähtudes hakati välja arendama tehniku-

¹ ENSV ORKA, f. R-6, nim. 5, s.-ü. 7, l. 92.

² Sealsamas, s.-ü. 5, l. 147 ja 148.

³ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 2, l. 29 andmetel.

⁴ Sealsamas, l. 15.

⁵ Sealsamas, s.-ü. 21, l. 30.

⁶ Sealsamas, s.-ü. 21, l. 30.

⁷ Eesti NSV Teataja 1946, nr. 39, art. 332, lk. 662 ja 655.

⁸ ENSV ORKA, f. R-1, nim. 3, s.-ü. 2, l. 361 ja 362.

mide ja koolide materiaalsest õppebaasi, korrigeerima õpilaste vastuvõtukontingente, õppeasutuste tegevust ja õpitavaid erialasid. Edasine õppeasutuste (teinekord isegi korduv) reorganiseerimine kandis endas tolleaegse ajastu hingust, ühelt poolt uuen-duste vajadust, teisalt aga jälle olude ja võimaluste piiratust, traditsioonide arves-tamist ja nendes kinniolemist, aga ka traditsioonide järsku muutmist või isegi nendest otsest lahtiütlemist. Järgnevate aastate jooksul muudeti Kehtna Kodumajan-dustehnikum põllumajandustehnikumiks, Vana-Võidu Kodumajandustehnikum algul tehniliste kultuuride, seejärel loomakasva-tustehnikumiks ning Uuemõisa Põllumajan-dustehnikum Saku Maakorraldus- ja Maaparandustehnikumiks. Antsla Põllumajan-dus- ja Kodumajanduskooli baasil avati 1946. aasta märtsis Antsla Tehniliste Kul-tuuride Tehnikum, mis aasta hiljem muudeti põllumajandustehnikumiks. Muutus ka õppe-asutuse profiil: Kehtnas avati agronoomia ja põllumajandusliku raamatupidamise, Väimelas zootehnika ja veterinaaria, Vana-Võidus tehniliste kultuuride ja zootehnika, Antslas tehniliste kultuuride ja agronoomia, Türil zootehnika ning Sakus maaparanduse eriala. Kuna kahest aiandusalasest tehnika-mist piisas, lõpetas tegevuse aiandustehni-kum Pollis. Seoses raskustega töölerakenda-misel lõpetati kaadri ettevalmistamine varem populaarsel kodumajanduse erialal.

Parema väljaõppe huvides kehtestati 1947. aastal (alates 1. kursusest) põllumajandus-likes tehnikumides nelja-aastane õppeaeg.¹¹ Senised kolmas ja teine kursus lõpetasid 1948. ja 1949. aastal endiste õppeplaanide järgi. Pikem õppeaeg võimaldas anda põhja-likumat ettevalmistust üldainetes, paremini siduda teoreetilisi õpinguid praktiliste töödega erialal. Õppeaja pikendamise tõttu 1950. aastal lõppkursus puudus.

Põllumajanduse kollektiviseerimisega ja kolhooside moodustamisega muutusid tehni-kumides ettevalmistatavate agronoomide ja zootehnikute tulevased ülesanded. Senini, üksiktalude oludes, oli enamasti tegutsetud nõuandjatena agro- või zootehnilistes küsi-mustes. Nüüd, kolhooside rajamise järel, said agronoomid ja zootehnikud põllumajan-dusliku tootmise organiseerijateks ja korral-dajateks. Kolhoosides tuli neil juba ise juuru-tada õigeid agrotehnilisi võtteid, arendada produktiivset loomakasvatust jmt., ning seda mitte enam suhteliselt väikeses üksik-talus, vaid märgatavalt suuremas ühis-majandis. Seda arvestades võeti tehniku-mide ja koolide õppeplaanidesse teoreetilised tunnid kolhoositootmise organiseerimise teooriast ja praktikast. Õppe- ja tootmis-

praktikale hakati õpilasi sovhooside, masina-traktorijaamade ja teiste praktikabaaside kõrval suunama ka vahetult kolhoosidesse. Asjamoodustatud kolhoosides tekkis terav vajadus eeskätt agronoomide ja zootehnikute, aga ka teiste erialade spetsialistide järele. Seda arvestades asetati tehnikumides põhi-rõhk just agronoomide ja zootehnikute ettevalmistamisele, suurendades vastuvõtu-kontingente ja avades neid erialasid, nagu eelnevalt nägime, veel viies tehnikumis. See-tõttu kasvas zootehnika erialal õppijate arv 1950. aasta sügiseks 514-le, agronoomia erialal 493-le. N.-ö. traditsioonilistel eri-aladel õppis aiandust 229 ja piimasaaduste tehnoloogiat 111 õpilast. Uutel, nõukogude võimu ajal avatud erialadel õppis põllu-majanduse mehhaniseerimist 144, maaparandust 109, maakorraldust 76, veterinaariat 57 ja raamatupidamist 51 noort.¹² 1784 õpilasest oli poeglapsi 1056, tütarlapsi 728 (ehk 40,8%). Tütarlapsi õppis kõigil erialadel, arvuliselt samuti kõige rohkem agronoomiat ja zootehnikat, aga ka aiandust. Raamatu-pidamise eriala õpilaskond koosnes erandi-tult tütarlastest. Kui tehnikumide tegevuse esimestel aastatel oli neis enamasti alla saja õpilase, siis 1950/51. õppeaasta algul oli Türi Aiandustehnikumis 217, Väimela Loo-makasvatustehnikumis 211, Saku Maakorraldus- ja Maaparandustehnikumis 185 ning üksnes Kehtna Põllumajandustehnikumis tublisti vähem — 90 õpilast. Suuri summa-sid kulutati neil aastail koolihoonete remon-diks ja ümberehitusteks, õppetööks vajalike sisseseadete, näitõppevahendite jmt. muretsemiseks.

Nõukogude Eesti põllumajanduse muutu-vate vajaduste kohaselt korraldati õppetege-vust ümber ka põllumajanduslikes koolides. Osa üheaastaste koolide õppetegevuse lõpeta-mise tõttu jätkas 1945/46. õppeaastal tööd üheksa kodumajapidamis-, kuus põllundus-, kolm aiandus-, kolm kontrollassistente, üks karjatalitajate-, neli mehhaniseerimis- ja üks piimanduskool, kokku 27 õppeasutust.¹³ Järgnevail aastail püüti nende koolide profiili ühitada kollektiviseeritava põllu-majanduse vajadustega. Põllunduse ja aian-duse erialade kõrval avati uusi, sovhooside, masina-traktorijaamade ja ka kolhooside nõutavaid erialasid, nagu looma- (Amblass, Suure-Jaanis) ja linnukasvatust (Abjas), põllu-majanduslik arvepidamine (Kehtnas), mesin-dus (Vigalas) jt. Et kodumajanduse erialal lõpetanutel tekkis erialase töö leidmisega jätkuvalt raskusi, vähendati esialgu, hiljem aga lõpetati õpilaste vastuvõtt sellele eri-alale ning need koolid reorganiseeriti teise-tüübilisteks. Et nõudlus asjatundjate järele

¹² ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 176, l. 26 ja 41.

¹³ ENSV ORKA, f. R-6, nim. 5, s.-ü. 6, l. 267.

oli paljudel erialadel suur, esines ka koolide korduvaid reorganiseerimisi. Näiteks muudeti juba 1948. aastal alles lühikest aega töötanud loomakasvatuse ja aianduse erialadega põllumajanduskoolid (endised kodumajanduskoolid) Amblas, Suure-Jaanis ja Ravilas raamatupidamiskoolideks (arvepidamise erialaga).¹⁴ Uued põllumajanduse mehhaniseerimise koolid arendati välja Helmes ja Järva-Jaanis (tehnikumide väljaarendamisega lõpetasid tegevuse mehhaniseerimiskoolid Olustveres ja Vaekülas). Eesti NSV Sovhooside Ministeeriumi süsteemis arendati alaline mehhaniseerimiskool välja Vodjal.

Juhtiva kolhoosikaadri ettevalmistamiseks avati 1948. aastal Kehtnas Eesti Kolhooside Juhtiva Kaadri Ettevalmistamise Riiklik Kaheaastane Kool, mille lõpetanutele anti tehnik-organisaatori diplom.

Kollektiviseerimisest tingitud suure kaadri vajaduse tõttu ja teiste liiduvabariikide põllumajanduskoolide eeskujul reorganiseeriti 1949. aastal Eesti NSV-s kõik senised põllumajanduslikud koolid (välja arvatud Vigala Aianduse- ja Mesinduskool) üheaastase õppeajaga põllumajanduskoolideks.¹⁵ Sama aasta sügisest lükati õppetöö algus põllumajanduskoolides kuu võrra hilisemale ajale — 1. novembrile. Mehhanisaatorite ettevalmistamise suurendamiseks kehtestati 1950. aastal Järva-Jaani ja Uuemõisa (asukohaga Helmes) põllumajanduse mehhaniseerimise koolides õppetöö kahes vahetuses.¹⁶

Mõningal määral hakati põllundusele kaadrit ette valmistama ka Eesti Vabariikliku Tööjõureservide Valitsuse süsteemis. 1950. aastal reorganiseeriti tööstuskool nr. 8 Põltsamaal 6-kuulise õppeajaga traktoriste ettevalmistavaks vabrikukooliks, tööstuskool nr. 12 Tartus autode ja põllumajandusmasinate remondilukkseppi ettevalmistavaks eritööstuskooliks (õppeaeg kaks aastat).¹⁷ Samal aastal andis vabrikukool nr. 18 vabariigile esimesed 150 traktoristi.¹⁸

Kiirendatud korras püüti kaadrit ette valmistada kursuste kaudu. 1946. ja 1947. aastal korraldati põllumajanduslike õppeasutuste juures 6-kuulised maakorraldajate maamootjate ettevalmistuskursused, millest võttis osa ligikaudu 500 inimest.¹⁹ 1947. aasta detsembris suunati kolhooside juhtiva kaadri ja arveametnike ettevalmistamise kursustele esimesed grupid töötajaid, vasta-

valt 15 ja 26 inimest.²⁰ Aastatel 1948—1950 valmistati kursuste kaudu ette ka veise-, sea- ja linnukasvatusefarmide juhatajaid, põllundusbrigadire, aednikke, mesinikke ja teisi asjatundjaid. Mitmel alal peeti põllumajandustöötajatele ka kvalifikatsiooni tõstmise kursusi. Kursuste kestus ulatus tavaliselt kahest nädalast kuni kuue kuuni, neid korraldati (kasutades õpilaste äraolekut kas õppevaheajal või õppepraktikal) peamiselt põllumajanduslike koolide või tehnikumide juures. Arveametnike kiiremaks ettevalmistamiseks kolhoosidele peeti sellealaseid kolmekuulisi kursusi ka maakondade täitevkomiteede baasil.²¹ Traktoristide, traktoribrigaadide brigadiride, mehaanikute ja remonditööliste ettevalmistamiseks korraldati kursusi masina-traktorijaamade juures. Põllutöölise laiadele hulkadele hakati sügisel ja talvel korraldama agro- ning zootehnilisi õppusi kolhooside, sovhooside ja masina-traktorijaamade juures organiseeritud põllumajandusringides.

Põllumajandusliku hariduse valdkonnas ettevõetud ümberkorralduste tulemusena sai meie vabariik ajavahemikul 1945—1950 tehnikumidest 1275 keskeriharidusega spetsialisti kaheksal erialal, lisaks veel põllumajanduslike koolide lõpetanud ning kursustel ettevalmistuse saanud oskustöölised ja teised erialasjatundjad. Tehnikumides said erialaliseks tööks ettevalmistuse 534 nooremagronoomi põllunduse, 279 aianduse ja 110 tehniliste kultuuride erialal, 94 kodumajanduse spetsialisti, 87 piimasaaduste tehnoloogi, 77 zootehnikut, 52 maakorraldajat ja 42 põllumajanduse mehhanisaatorit. Väljaspool Eesti NSV Põllumajanduse Ministeeriumi süsteemi lõpetas Tihemetsa Metsatehnilise Tehnikumi aastail 1946—1950 metsamajanduse erialal 92 ja metsatööstuse tehnoloogia erialal 54 noort spetsialisti. Et meie vabariik sai kõige enam spetsialiste just agronoomia (põllunduse) ja aianduse erialal, tulenes tehnikumide varasemast kalakust, mis võimaldas neid kiiremini ette valmistada. Teistel vajalikel erialadel (zootehnika, maakorraldus, põllumajanduse mehhaniseerimine) jäi sel ajavahemikul ettevalmistatud spetsialistide arv veel väikeseks. Hästi iseloomustab tolelaegset ajastut 1949. aasta lend: 179 nooremagronoomi põllunduse ja 53 aianduse alal ning vaid 12 zootehnikut, 20 põllumajanduse mehhanisaatorit, 20 maakorraldajat ja 22 piimasaaduste tehnoloogi. Kuigi näiteks zootehnikute ettevalmistamist oli täiendavalt alustatud veel mitmes õppeasutuses, lõpetajaid neis sel ajavahemikul veel ei olnud. Ka väga vajalikel põllumajandusliku raamatupidamise, maaparanduse ja veterinaaria erialadel ei saanud meie

¹⁴ ENSV ORKA, f. R-6, nim. 5, s.-ü. 29, l. 177.

¹⁵ Sealsamas, s.-ü. 40, l. 111.

¹⁶ Sealsamas, s.-ü. 49, l. 13.

¹⁷ Kennik, A., Tööjõureservide süsteemi õppeasutused oskustöölise ettevalmistajana Eesti NSV-s sõjajärgseil aastail (1944—1950). Eesti NSV Teaduste Akadeemia Toimetised. 28. köide. Ühiskonnateadused. 1979, nr. 1, lk. 17.

¹⁸ Sealsamas, lk. 23.

¹⁹ ENSV ORKA, f. R-6, nim. 5, s.-ü. 12, l. 279; s.-ü. 14, l. 13.

²⁰ ENSV ORKA, f. R-6, nim. 5, s.-ü. 22, l. 139.

²¹ Sealsamas, s.-ü. 49, l. 43.

vabariik käsitletud ajavahemikul ühtki keskeriharidusega spetsialisti. Kuigi nõukogude võime suurendas õpilaste vastuvõtukontingente olemasolevate võimaluste piirides maksimumini, nõudis spetsialistide koolitamine siiski aega.

Tehtut ja selle tulemusi hinnates tuleb konstateerida, et edusammudele vaatamata ei suudetud suurmajapidamisele üle läinud sotsialistliku põllumajanduse kõiki vajadusi siiski veel rahuldada. Kuid eelneva ajaga võrreldes oli progress siiski ilmne. Kui seisuga 1. jaanuar 1941 loetleti Eestis (mida võib lugeda kokkuvõtteks varasemast tööst) 800 keskeriharidusega agronoomi, zootehnikut, veterinaartöötajat ja metsakasvatajat,²² siis üksnes sõjajärgse viie aasta jooksul (1945—1949) valmistati neid rohkem ette kui eelnenud paaril aastakümnel.

Neil aastail saavutati oluline murrang mitte ainult põllumajandusspetsialistide ettevalmistamise kvantiteedis. Oluliselt muutus ka nende ettevalmistamise kvaliteet. Nõukogude Eesti põllumajanduslikes õppeasutustes kutse ja hariduse saanud noored hakkasid töötama mitte eratalupidamistes, nagu varem, vaid sotsialistlikes ühismajandites, kõiki põllumajandusliku tootmisega seotud probleeme hakati lahendama täiesti uuel tasapinnal. Muutusid põllumajandustöötajate töö- ja ka elutingimused, nendega seostatult samuti põllumajandustöötajate mõtlemisviis. Järgnenud aastakümnetel sai üha rohkem noori põllumajanduslikku eriharidust, kasvas täiesti uus põlvkond põllumehi ja tootmisjuhte. Selle tulemusena on meie põllumajandus jõudnud tänapäevasele tasemele. Lähikäidud aastakümned on näidanud tol ajal rakendatud suuna vajalikkust ja otstarbekust.

Põllumajandushariduse valdkonnas 1940. aastate teisel poolel ettevõetud ümberkorraldused likvideerisid seega aste-astmelt kaadri ettevalmistamise senise suuna, kujundasid järk-järgult uued arusaamad ja tööspidamised. Sotsialistliku tootmisviisi arengule põllumajanduslikus tootmises kaasnes paratamatult aja nõudeid arvestava põllumajandushariduse väljaarendamine. Tänapäeval elluviidav toitlusprogramm nõuab maatöötajatelt samuti lähenemist põllumajandusprobleemidele, nende lahendamist uuel tasapinnal. See eeldab aga uue mõtlemisviisi väljakujunemist, teatud ümberkorraldusi rahva elus ja ilmselt ka hariduse valdkonnas.

²² Eesti NSV rahvamajandus. Statistiline kogumik. Tallinn, 1957, lk. 179.



KOOLIMUUSIKA NR. 8

Koorilaulja hääle kasutamise vigadest*

EVALD LAANPERE

Paljud koorilauljad ei oska lauldes avada suud, alalõug jääb sageli kangeks ja hambad surutakse peaaegu kokku. Kui siis kõri ka veel kõrgel hoitakse, keel kühmu tõmbub ja pehme suulagi on lõtv ning passiivne, jääb suuresonaator kasutamata. Suu olgu võimalikult rohkem avatud, kuid mitte nii, et laulja tunneb ebamugavust põsenukkides ja et näol ei tekiks grimasse. Suuhoid olgu loomulik, vaba ja painduv, nagu see on kõnelemisel. Kõik see nõuab hästi liikuvaid ja painduvaid näolihaseid, mida võib vastavate harjutustega arendada.

Koorilauljate hääle kujundamisel on üldiseks puuduseks pearesonaatorite passiivsus. Koolitamata lauljad püüavad kõrgeid toone laulda rinnahäälega, mistõttu tooni andmine

*Algus «Nõukogude Koolis» nr. 2, 1983.

muutub raskeks, karjuvaks ja intonatsioon ebapuhtaks. Rinnahääle puhul töötab häälelihaste sisepinge, häälepaelad vibreeruvad kogu massiga, rinnahääl on ikka ühenduses rinnaresonaatoritega. Peahääle puhul töötab häälelihaste välispinge, häälepaelad vibreerivad äärtega, peahääl on ikka ühenduses pearesonaatoriga.

Õppimata laulja kasutab laulmisel peamiselt rinnahäält, nii nagu kõneski. Ja kui ta on omandanud peahääle kasutamise oskuse, tarvitab ta rinna- ja peahäält üksteisest lahus, isoleeritult. Ta ei oska neid veel ühtlustada, üleminekut ühest teise siluda, kõnelemata nende funktsioonide segamisest.

Registrite kasutamine on meie kooritöö praktikas üks raskemaid. Kooripartiide ulatused on väga suured, ületades kaugelt rinnaregistri piirid. Nii või teisisiti peab nendega toime tuldama, kes jõuga, kes nõuga. Üldine soovitus on, et kõrges asendis ei tohi lasta lauljail rinnahäälega karjuda.

Meestel on kaks looduslikku registrit: rinnahääl ja peahääl ehk falsett. Falsett on eriline meeshääle häälepaelte funktsioon. Falseti puhul ei vibreeri häälepaelad kogu massiga, vaid oma äärtega. Võrreldes naistega, puudub neil vahepealne rinna- ja pearegistrit ühendav keskregister, üleminek rinnahäälest peahäälele toimub järsult, murdeliselt. Rinnahääl ja peahääl on nii kõla iseloomult kui ka jõult niivõrd erinevad, et meestel kõige suurema püüdlikkuse ja kannatlikkusega ei õnnestu falsetti sellisel tugevdada, et see ühtlustuks rinnaregistriga.

On meeshääli, mis võivad lahtise rinnahäälega laulda väga kõrgelt, kusjuures nende tooni ilu ja kvaliteet selle all ei kannata. Ja vastupidi, on meeshääli, millel on liiga lahtine ja inetu rinnakõla, mis vajab katmist kogu diapasooni ulatuses.

Kõrgemale saab minna kahel viisil: kaetud tooniandmisega või üle minnes falsetile. Lähitudes nõuetest, mida esitab meeshäälele nüüdisaja koorilaul, häälepartiide ulatus ja tessituur, samuti dünaamika, on mõlemad hääle ulatuse laiendamise teed vajalikud: nii kaetud tooniandmine kõrgemas asendis kui ka falseti (peahääle) kasutuselevõtt ning selle arendamine. Laulja peab oskama laulda sama nooti või sama meloodilist käiku nii falseti kui ka rinnahäälega, s. t. ta peab oskama kasutada nii üht kui ka teist põhilist hääletekitamise mehhanismi.

Pianot võib laulda kahel eri viisil. Esimese võttena kahandatakse *forte* väljahingamise vähendamise teel *piano* või *pianissimo*, ilma et toimuks hääle registrilise mehhanismi vahetust, hääle uut seadet. See on võte, mida kasutavad peamiselt kogemusteta koorilauljad. Sellist *pianot* hästi laulda on äärmiselt raske, häält väsitav ja kurnav. Hoopis kergem on *pianot* laulda falsetiga, mis ei väsita ega koorma häält. Kui soololaulus falsetti kasutatakse harva, siis koorilaulus on falseti tar-

vitamine vältimatu, eriti meeskooris. Falseti tarvitamise oskusega oleks meeskoori I tenor täiesti abitu, kohmakas ja toores. Meenutagem vaid RAM-i tenorite meisterlikku hääleregistre kasutamisoskust.

Koorilaulja, kes oskab juba isoleeritult, üksteisest lahus kasutada nii rinnaku peahäält, on vokaaltehniliselt teinud märgatava edusammu. Kuid sellest on veel vähe. Tuleb osata ühel väljapeetud toonil rinnahäälelt märgatamatult üle minna peahääle (falsetti) ja vastupidi. See on juba märksa raskem, nõuab palju kannatlikku ning püsivat tööd ja palju aega.

Koorilauljatel on küllaltki sagedaseks veaks detoneerimine, s. o. õigest helikõrgusest kõrvalekaldumine, ebapuhtalt, valesti laulmine (prantsusekeelne *detonner* tähendab valesti laulma). Kui hääleaparaat on terve ja korras, tuleb detoneerimise põhjust sageli otsida vähearenenud muusikalises kuulmises. Enamasti põhjustavad detoneerimist häälehaigused ja hääleväsimus, samuti üldine (füüsiline ja vaimne) ülepingutus. Hääleväsimus põhjustab üldise psüühilise languse ja vastupidi — psüühiline väsimus põhjustab hääleaparaadi töö languse. Koori väsitab ka ebameeldiva laulu laulmine, halb akustika, külm või liiga soe ruum, passiivne koorijuht jm.

Tooni kõrgenemist või vajumist põhjustab sageli ka forsseeritud tooniandmine, eriti *fortes*, kus hääleaparaadi üksikute osade koordineeritud töö on jämedalt rikutud. Ei tohi lasta lauljail *fortissimot* välja karjuda, vaid tuleb nõuda neilt mahlakat ja laulvat tooni. Detoneerimise põhjuseks võib olla laulu tehniline ebakindel oskus. See kehtib nii üksiklaulja kui kogu koori suhtes. Laulud, mis ei ole veel tehniliselt küpsed ja selged, kõlavad ikka ebapuhtalt. Seepärast ei tohi algusest peale läbi lasta ainustki intonatsioonilist vääratust. Raskemad kohad nõuavad erilist hoolt ja tähelepanu. Neid tuleb üksikute häälerühmadega ja isegi üksiklauljatega läbi harjutada, kuni nad puhtalt kõlama hakkavad. Seda võib teha ümisesed häälikul «m», samuti häälikuil «u» või «ü» ning teineteist kaulates tingimata *pianos* või *pianissimos*.

Koori vajumine sõltub mõnikord ka nn. helistiku kulumisest, mispärast koorijuhid kasutavad vahelduseks mõnd teist helistikku.

Lauluhääle orgaaniline element on *vibrato*. Kui loomulik füsioloogiline *vibrato* oma ühtlaselt voolava lainetusega annab häälele erilise ilu, väljenduslikkuse ja emotsionaalsuse ning on hääle suur väärtus, siis ebaloomulik patoloogiline *vibrato*, hääle nn. tremoleerimine on hääle suur puudus, mis mõjub kuulajale ebaesteetiliselt, väsitavalt ja raskelt.

Enamik foniaatreid ja laulupedagooge peab tremoleerimise põhjuseks ebaõigest hingamisest tingitud forsseeritud laulmist. Tremoleerimise põhjuseks võib olla ka laulmine häälele ebasobivas tessituuris, kõrgete või mada-

late toonide kurjasti tarvitamine, hääle vale kasutamine — ühesõnaga igasugune vägivald hääleparaadi kallal.

Tremoleerivad hääled ei kölba ansambli- lauluks, sest nad ei sula teiste häälega ühte. Tremoleeriv hää on juba rikutud hää.

Kooritöös ei ole sellised hääled parandata- vad, sellepärast tuleb koori- ja ansamblijuhti- del nendest hoiduda.

Sageli paneme lauljate juures tähele tooni vedamist, mis seisneb selles, et tooni otsese ja täpse tabamise asemel alatakse tooni mada- lamalt ja veetakse siis hääle õigele kõrgusele.

Sageli on siin tegemist halva harjumuse või lihtsalt lohakusega. Halvast harjumusest või lohakusest saab vabaneda püsiva töö, tähelepanu ja range endakontrolliga. Raskem on viga parandada siis, kui seda põhjustab tihedama kontakti puudumine aju ja hääle- lihaste vahel. Vea kõrvaldamiseks on soovi- tatav kasutada hääleharjutustes järsku, tu- gevat atakki, s.t. alustada tooni järsult, rõ- huga. Harjutatagu samuti alumistel ja keskmistel toonidel täpset algust *pianos* sellele järgneva *crescendo*ga. Kasulikud on ka sta- kaatoharjutused, mis tugevdavad kõri- ja hingamislihaseid.

Meeshääle, eriti tenorite juures esineb sageli kõrikõla. Kõrikõla põhjustab kõri üle- määraselt kõrge asend või siis keele ebaõige hoiak. Mõnikord põhjustab kurgukõla keele- pära surve kõrile. Helisev õhuvool vajab re- sonantsõõnsuste vabaks läbimiseks eeskätt soodsat keelehoitu. Tooniandmisel tuleb jäl- gida kõri ja keele asendit häälikul «a». Kui kõri asend on normaalne, keel aga täidab kühmu tõmbudes suuõõne tagaosas ja keele- tipp tõmbub hammaste juurest kaugele taha, siis on viga keele hoiakus. Kui aga keele asend on normaalne, peitub viga põhjus kõri asendis. Keelt ei tohi taha kõri peale tõmmata, vaid ta peab vabalt hammaste juures püsima, kus- juures keeletipp oleks pisut suupõhja poole libistatud. On ekslik suruda keel lamedaks, sest just siis lükkab keelepära end kõrile. Pigemini kaldugu ta kas vähemale või suure- male kumerusele, nii nagu see kellelegi omane on. Kooritöös on see viga raskesti paranda- tav ning nõuab väga püsivat ja kestva indi- viduaalset tööd. Harjutuste eesmärk olgu kõri- lihaste vabastamine liigest pingest. On soovi- tatav kergelt laulda (nagu puhudes) häälikul «u», samuti kerge kinnise suuga laulmine madalatel toonidel.

Inetut ninakõla esineb meie lauljatel harva. Ninaresonantsi määrab pehme suulae asend. Pehme suulagi reguleerib suu- ja ninaõõne omavahelist ühendust ning kummagi ühen- dust neeluõõnega. Tõustes võlvina vastu kur- gu tagumist seina, eraldab ta ninaõõne ning lülitab selle kui resonaatori välja. Sel juhul pääseb helisev õhuvool välja ainult suu kau- du — see on üks äärmus. Vastupidi, las- kudes vastu keelepära, eraldab ta suuõõne ning lülitab selle kui resonaatori välja. Sel

juhul pääseb õhuvool välja ainult nina kau- du — see on teine äärmus. Ebaesteetiline ninakõla tekibki siis, kui suu resonaatorina välja lülitatakse ja ühes ninaõõne resoneeri- misega ka õhk nina kaudu välja voolab.

Laulja peab oskama reguleerida pehme suu- lae liikumist, et parajal määral anda nina- resonantsi. Oskuslikult ja mõõdukalt kasuta- tud ninaresonants suurendab hääle kvaliteeti, n.ö. väärstab seda. Selles peitub ka kanti- leeni ilu. Kartes inetut ninakõla, ei julgeta ninaresonantsi mõnikord üldse kasutada, kasutatakse liialdatult või väärtalt. Pehme suulae patoloogilise lõtvuse või halvatuses pu- hul on ninakõla parandamatu.

Pehme suulae talitlus seostub hingamis- liigutustega, eriti diafragmaga. Foneerimisel ei ole võimalik seda seost tahteliselt kontrolli- da, seos on automaatne. Diafragma kõrgenda- tud toonuse puhul pehme suulagi vajub. Peh- me suulae liigesed pinged mõjuvad hääle tämb- rile negatiivselt.

Laulja hääle ja laulukunsti suurim vaenlane on forsseeritud tooniandmine. Paljud lauljad ja kooridki laulavad karjuvalt, valjusti, jäme- dalt ja ilmetult.

Forsseeritud laulmine tekib väljahingamise pidurdamatusest. Jõulisel väljahingamisel paiskub liiga tugev õhusurve vastu hääle- paelu. Häälepaelad püüavad kogu kõri musku- latuuri ühendatud jõuga sellele survele vastu panna. Seetõttu on kõri äärmuseni koormatud, häälepaelad töötavad kramplikult ja pinguta- tult. Siin ei saa juttugi olla kõri vabast ja takistamatust tööst hääle tekitamisel, sest on rikutud jõudude tasakaal hingamise, fonee- rimise ja artikulatsiooni aparadi vahel.

Forsseeritud tooniandmisel on hääle šurutud, raske ja kalk, tal puudub kandvus, lendävus ja vaba helisevus. Kannatab hääle kvaliteet, tämber. Helilainete interferences surrab hääle, kutsudes esile hääle levimisel suures ruumis nn. heli enda kustumise. Suured, kuid puudu-liku tehnikaga hääled võivad tunduda väga valjudena väikeses ruumis ja kaduda, kustuda suures teatri- või kontserdisaalis.

Forsseeritud laulmisviis on toores vägivald hääle kallal, rikkudes ja lõhkudes häält. Eriti tundlikud on selles mõttes laste hääled. Sää- rase laulmise puhul ilmub liiga vara lapse hääle rinnakõla, mistõttu hääle kõlab mitte lapsepäraselt, vaid ebaloomulikult, olgugi et on kõlav ja vali. Niisugune laulmine toob parandamatult kahju ja rikub laste hääli.

Nüüdisaja laulupedagoogika asub seisukõ- hal, et hääle arendamisel ja koolitamisel omab põhilist tähtsust pehme tooniandmine. Ja seda mitte ainult soolohääle, vaid ka ansambli ning koorikõla arendamisel ja kasvatamisel. Ka koorilaulmist peab iseloomustama laulvus, väljenduslikkus ja tooniandmise loomulikkus, kõla sulavus, pehmus ja paiduvus (ka *fortes!*).

Mis puutub hääle ja koori kõlajõusse, siis seda ei tule otsida hääle ja koorikõla valjustest, füüsilisest pingutusest. Ümberpöörduvalt, tuleb

vabastada, lövendada hääleaparaat ja kogu keha lihased. *For*te ei ole laulja hääle tugevuse näitaja, vaid muusikas peituva tundmuse väljendaja. On väikese häälega lauljaid, kes *forte* ja *piano* vastandamisega oskavad mitmekordistada jõu illusiooni.

Tavaline, koolitamata häälega koorilaulja kasutab laulmisel kõnemeħhanismi, s. t. ta kujundab laulmisel häälikuid nagu kõneldeski. Ta ei oska oma häält, s. t. kõrist tulevat helisevat õhuvoolu juhtida ega temale õiget tugipunkti leida. Ka ei oska ta kasutada pearesonaatoreid, eriti neeluõont. Hääle kujundamisest võtab osa ainult suuõone esiosa, mille tõttu vokaalid kõlavad lahtiselt ja lamedalt, eriti *a*, *o*, *e* ja *ä*. Leidmata endale tugipunkti, valgub seadmata hääel suus justnagu laiali ning voolab suust välja hajusalt, koondumata, kõige lühemat teed kaudu, mille tõttu pearesonaatorid jäävad kasutamata. Hääel nagu valguski vaob laiali, levib igas suunas. Teatavates tingimustes aga on vaja valguskiiri koondada, neid intensivistada ja kindlas suunas juhtida. Seda võimaldab näiteks helgiheitja. Ka lauljal on vaja oma häält, s. t. kõrist tulevaid helilaineid teatavasse punkti juhtides koondada ja tugevdada.

Hääel ei pea mitte otse, kõige lühemat teed kaudu suust välja voolama, vaid vastupidi, kõige pikemat teed kaudu, kõrges kaares läbi pea resonaatorite, neid ära kasutades. Koolitamata hääles on pea resonaatorid kasutamata jätud.

Hääle juhtimise ja koondamise kõige lihtsam ja kergem võte on ümismisharjutused kinnise suuga häälikul «m». Ümismine aitab lauljal seesmiselt paremini tunnetada pea- ja rinnaresonaatorite tegevust, nende tegevuse ühtsust ning seda tegevust aktiveerida. Samuti aitab ümismine lauljal kergemini leida häälele õiget tugipunkti. Ümiseda tuleb kinnise suuga haigutades: suu ja keel peavad olema tugevasti avardatud ja pehme suulagi üles tõstetud nii nagu haigutamisel.

Resonaatorite häälestamine, nende tegevuse reguleerimine ja kooskõlastamine nõuavad lauljalt suurt oskust ja vilumust, seda enam, et resonaatorite tegevus on lahutamatu kogu hääleaparaadi tööst kui tervikust, ta on tihedasti seotud hingamise ja kõri tegevusega.

Kooritöös saab lahtist ja lamedat tooni mõningal määral parandada, kasutades selleks vokaalide kõlalist sugulust. Vokaalid *u*, *o*, *õ* ja *ü* omavad palju enam kõla ja tuge peas kui heledad vokaalid *a*, *e* ja *i*, mis kõlavad lamedalt ja resonantsitult. *a*-d tuleb laulda *o*-poolsest, ümaralt, eriti kõrgemas asendis, *i*-d tuleb laulda *ü*-poolsest, mis annab *i*-le avarust ja sügavust, *e*-d tuleb laulda *õ*-poolsest, lähtudes sügavast avardatud neeluga hääldatud *õ*-st, ega mitte kitsast, huultega antud *õ*-st.

Vokaalses häälduses on kõik vokaalid üksteisele lähendatud, üksteisega segatud. Nagu maalikunstnik ei kasuta puhtaid värve, vaid segab neid sobiva värvitooni leidmiseks,

nõnda ka laulja segab eritämbrilisi vokaale, et neid kõlaliselt üksteisele lähendada, neid ühtlustada ja sobivat kõlavärvingut saada.

K. Stanislavski väidab: «... igal sõna moodustaval häälikul on oma hing, oma loomus, oma sisu, mida kõneleja peab tundma. Elaval sõnal on oma kindel nägu ja ta peab jääma sääraseks, milliseks loodus on ta loonud. Kui inimene ei tunne hääliku hinge, ei tunne ta ka sõna hinge ega tunneta ka lause mõtte hinge.» (K. Stanislavski, «Näitleja töö endaga».)

Mitte ainult kõneleja, näitleja, vaid ka laulja ja koorijuht peavad tundma hääliku, sõna ja lause hinge, nende emotsionaalset sisu, peavad tunnetama kõikide vokaalide ja kõikide konsonantide häälikulisi kujusid, nende kõlavorme.

Töötades üksikute häälikute kõlalisel vormimisel ja nende ühtlustamisel, viiakse ühtlasi kogu koor lähemale ühisele kõlatüübile. Kõigilt koorilauljailt ühte kindlat vormi, ühist kõlakuju teataval häälikul nõudes lähenetakse juba iseenesest koori kõlalisel ühtlustamisele ja ansambliisele sulandumisele.

Eeltoodud ülevaates sain viidata vaid üksikutele koorilaulajate hääle moodustamise tüüpilisematele vigadele. Nende vigade kõrvaldamise meetodika ja selleks kasutatavad vokaalsed harjutused nõuavad erikirjutist.

Kirjandus

1. Ariste, P. Eesti keele foneetika. Tallinn, 1953.
2. Brovkin, D. Hääleseade. Tartu, 1924.
3. Kantarovitš, V. S. Hääle hügieen. Tallinn, 1959.
4. Stanislavski, K. Näitleja töö endaga. Tallinn, 1955.
5. Vettik, T. Diktsioon laulus. Tallinn, 1948.
6. Vironi, T. Praegusaja hääleseadmise teooria, tervishoid ja tehnika. Tallinn, 1934.
7. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. Москва, 1952.
8. Добровольская Н. Вокальные упражнения для хора подростков. Москва, 1959.
9. Доливо А. Певец и песня. Москва, 1948.
10. Левилов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Москва, 1939.
11. Левилов А. Охрана и культура детского голоса. Москва, 1939.
12. Назаренко И. Искусство пения. Москва, 1948.
13. Органов П. Певческий голос и методика его постановки. Москва, 1951.
14. Прянишников И. П. Советы обучающимся пению. Москва, 1951.
15. Работнов Л. Д. Основы физиологии и патологии певцов. Москва, 1932.
16. Чесноков П. Г. Хор и управление им. Москва, 1952.

Pedagoogikaalaste uurimuste efektiivsusest

Kirjastuse «Pedagoogika» väljaandel on ilmunud NSV Liidu PA viitsepresidendi J. Babanski raamat, mis annab ülevaate käesoleval ajal aktuaalsetest pedagoogikaalaste uurimuste efektiivsust mõjutavatest teguritest. (Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. М., «Педагогика», 1982. 189 с.)

Raamat on adresseeritud laiale lugejaskonnale, kogenud teadlastest kuni algajate uurijateni. Palju kasulikku võivad leida ka tegevõpetajad.

Käesolevas artiklis peatume lühidalt teose sisul ja toome ära mõned huvitavamad järeldused.

NLKP XXVI kongressi materjalides toonitatakse vajadust parendada kogu teadusuuringute süsteemi meie maal. See ülesanne on otseselt seotud ka pedagoogikateadusega ning tema lahendamine sõltub metodoloogiliste probleemide lahendamise ja uurimismeetodite väljatöötamise tasemest.

Nõukogude pedagoogikal on sellel alal märkimisväärsed tulemused. Juba sotsialistliku pedagoogika hälli juures viibinud N. K. Krupskaja, A. V. Lunatšarski, M. N. Pokrovski jt. näitasid marksistlik-leninliku metodoloogia suurt tähtsust pedagoogikaalaste probleemide uurimisel. P. P. Blonski, S. T. Šatski, M. M. Pistraki, A. S. Makarenko ja teiste nõukogude pedagoogide töodes oli marksism-leninism tähtsamate pedagoogiliste ilmingute iseloomustamisel laialdaselt kasutusel.

Nõukogude pedagoogika pani aluse õpetuse ja kasvatus ühtsusele kommunistliku ülesehitustöö praktikaga (M. N. Skatkin, A. I. Jantsov jt.), avas õppeprotsessi maailma-vaatelise ja kasvatusliku tähtsuse (E. I. Monoszon, N. A. Mentšinskaja jt.), tõi esile konkreetsed vastuolud, millele lahendamine tagab pedagoogilise protsessi arengu (M. A. Danilov, M. N. Skatkin, V. I. Zagvazinski jt.), näitas ajaloolise ja loogilise ühtsust pedagoogikas (F. F. Koroljov, Z. I. Ravkin jt.), viis läbi peamiste pedagoogiliste mõistete mitmekülgse metodoloogilise analüüsi (E. I. Monoszon, F. F. Koroljov, V. E. Gurman jt.). Pedagoogilise uurimistöö metoodikasse andsid olulise panuse ka L. V. Zankovi, S. G. Šapovalenko, G. I. Štšukini, E. I. Perovski, K. P. Jagodovski ja paljude teiste nõukogude pedagoogide tööd.

Toetudes dialektika, loogika ja tunnetusteooria ühtsuse leninlikule printsibile, näitasid nõukogude pedagoogid, et õppeprotsess kujutab endast spetsiifilistes tingimustes kulgevat tunnetusprotsessi erikuju. Vaatluse all on ka kommunikatiivne külg, iseloomustamaks õpetaja ja õpilaste vahelist aktiivset suhtlemist õppe-kasvatustöös.

Viimaste aastate pedagoogikaalased uurimused rikastasid teooriat ja praktikat uute tähtsate järelduste ning soovitusetega. Samal ajal seab elu arenenud sotsialismi tingimustes pedagoogikateaduse ette üha uusi nõud-

mise. Teaduslike tööde analüüs aga näitab, et kaugeltki kõik neist ei käsitle tõeliselt aktuaalseid probleeme. Sageli tõestatakse tõestatut, ei toetata terviklikule, komplekssele lähenemisele ja see viib ühekülgetele järeldustele, mida pole võimalik praktikasse rakendada. Väga harva lähevad teadlased pedagoogid välja õpetamise-kasvatamise uute seaduspärasuste tõestamisele ning põhjendamisele. Nõrgalt analüüsitakse koolipraktikat. Paljudel juhtudel kinnitavad uurimused niigi selgeid hüpoteese.

Pedagoogiliste ja metoodikaalaste uurimuste eelnimetatud puuduste tulemuseks ongi programmide ja õpikute liigne keerukus, ülekoormatus, õpilaste ja õpetajate töö formaalse hindamise ilmingud ning teised puudused, millistele NLKP XXVI kongress juhtis kogu pedagoogilise üldsuse tähelepanu.

Meie igapäevane elu nõuab pedagoogika teoorias ja praktikas esinevate kitsaskohtade kiiret kõrvaldamist ning pedagoogilise uurimistöö efektiivsuse edasist tõstmist.

Pedagoogiliste uurimistööde efektiivsuse peakriteeriumiks saab olla vaid uue teadusliku tulemuse saamine, mis vahetult või peale vastavat metoodilist kohandamist soodustaks õpilaste kasvatamise, õpetamise ja arendamise protsessi. Kui rääkida spetsiaalsetest teoreetilise-metoodilistest uurimustest, siis nende efektiivsuse määra ära saadud tulemuste teoreetiline kaal ja uudsus ning mõju üldpedagoogika ja eriainete metoodikate üksikutele lõikudele või kogu teadusele. Konkreetsete pedagoogiliste ning metoodikaalaste uuringute vajalikkust iseloomustab peale eeltoodu veel nende mõju konkreetsete õppe-kasvatustlike ülesannete lahendamise efektiivsusele.

Pedagoogikaalaste uurimuste efektiivsust ei määra ainult väljaselgitatud faktide uudsus, vaid ka nende prognostiline väärtus teaduse ja praktika arengule.

Võimalikud on ka juhud, kui püstitatud hüpotees ei leia töös kinnitust. Sellist uurimust ei tohi aga pidada mitteefektiivseks, kuna ta teaduslikult tõestas, et pakutud meetmete süsteem nendel ja nendel konkreetsetel tingimustel ei ole piisavalt ratsionaalne kas siis lõpptulemuste või aja- ja jõukulu mõttes.

Üldiselt esitatakse pedagoogiliste uurimuste tulemustele järgmised nõudmised: aktuaalsus, teaduslik uudsus, teoreetiline ja praktiline tähtsus, teaduslik objektiivsus ja usutatavus, järelduste ja soovitusete rakendatavus teistes konkreetsemates või eriteaduslikes uurimustes, praktikas, nende efektiivse kasutamise piiride ja tingimuste määramine. Vastavalt loetletud nõuetele ongi tutvustatav raamat üles ehitatud.

Peale juba nimetatud probleemide leiavad käsitlemist veel uurimuse objekti, aine ja probleemi valik, tema ülesannete ja hüpoteetika aktuaalsus, teaduslik uudsus, teoreetiline ja side formuleerimine, uurimismeetodite valik ning tulemuste analüüs ja praktiliste nõuannete väljatöötamine.

I peatükis «Pedagoogilise uurimistöö peamised elemendid» annab autor objekti ja ainedefiniitsioonid ning toob esile nende vahekorra suhtelisuse. Uurija peab täpselt määratlema antud töö objekti ja aine. Sealjuures tuleb objekt kui laiem mõiste esitada nii, et ta oleks ainele kui kitsamale mõistele vahetult järgnev. Objekt peab ainet sisaldama kui tähtsaimat koostisosa.

Edasi peatub autor ülesannete seadmisel ja hüpoteeside formuleerimisel. Uurimuse ülesanded võiksid sisaldada järgmisi elemente:

□ üldises probleemis sisalduvate teatavate teoreetiliste küsimuste lahendamine;
 □ antud probleemi eksperimentaalne uurimine, tema tüüpilise seisundi, puuduste jne. väljaselgitamine;
 □ püstitatud didaktilise probleemi lahendamiseks vajaliku meetmete süsteemi väljatöötamine, toetudes teoreetilistele ja praktilistele tulemustele;
 □ pakutud meetmete süsteemi eksperimentaalne kontrollimine tema optimaalsuse tingimustele vastavuse seisukohalt;
 □ uurimistulemusi praktilikas kasutajatele metoodiliste soovitusete väljatöötamine.

Üldiselt on uurimise eesmärk ja ülesanded suhtelised mõisted. Ühe töö ülesanne võib saada teise uurimise eesmärgiks ja jaguneda uuteks konkreetseteks ülesanneteks.

Edasi peatutakse uurimistöö meetodite valikut ja tehakse järeldus, et nad määratakse ära lahendatavate ülesannete eripära, probleemide spetsiifika ning uurija enda võimalustega.

Peatükis «Didaktikaalase uurimise metodoloogilised alused» peatub autor klassipositsioonidelt lähtumise, ajaloolise ja loogilise ühtsuse tagamise, õpetamise probleemidele dialektilis-süsteemse lähenemise küsimustel. J. K. Babanski rõhutab õppeprotsessi vastuolude analüüsimise vajadust didaktikaalastes uurimustes. Selleks et igal konkreetsel juhul kasutada õppeprotsessi arengut põhjustavate vastuolude lahendamise ratsionaalseimat meetodit, peavad pedagoogid tunnetama iga vormi, iga meetodi dialektilist vastuolulisust. Selline lähenemine sunnab meid järeldusele, et igal meetodil näiteks on vastavad õppe-kasvatuslikud ülesanded, mida just antud meetod edukalt lahendada suudab. Selgituseks olgu tabel «Erinevate õpetamise meetodite võimaluste võrdlus».

Seega on igal konkreetsel juhul vaja valida selline meetodite kombinatsioon, et oleks

võimalik lahendada kogu uuritav õppe-kasvatuslike ülesannete ring. Sealjuures ei või lubada üksikute meetodite ülesega ka alahindamist.

Järgnevalt peatub autor veel seaduspäraste seoste väljatoomise metodoloogilistel alustel didaktikaalases uurimistöös. Ta rõhutab vajadust minna võimaluste piires uuritava nähtuse koosseisu iseloomustamiselt üle tema struktuuri avamisele. Rõhutatakse ka pedagoogide ja õpilaste vastasmõju avamise vajadust — ei tuleks piirduda ainult poolte iseseisva tegevuse kirjeldamisega.

Peatükk «Uurimismeetodite valik ja kasutamine didaktikas» sisaldab lühiülevaated järgmistest meetoditest: 1) vaatlus, 2) vestlus, intervjuu ja ankeet, 3) ekspert- ja enesehinnangud, 4) «pedagoogiline konsilium», 5) diagnostilised kontrollitööd, 6) pedagoogiline eksperiment, 7) teoreetilised meetodid. Autor tutvustab iga üksiku meetodi kasutamise praktilisi võimalusi ja toob ka vastavaid näiteid.

Peatükk «Õppe-kasvatuse protsessi optimeerimise probleemi uurimise spetsiifika» toob ära nimetatud protsessi optimeerimise kriteeriumid ja teed ning õpetamise optimaalse variandi valiku metoodika. Autor toob välja järgmised võimalused:

□ Õpetamise, kasvatamise ja arendamise ülesannete kompleksne planeerimine pedagoogi poolt.

□ Õppe-kasvatuslike ülesannete konkretiseerimine antud õpilaste grupi eripärasid arvestades.

□ Uuest materjalist peamiste, enam oluliste elementide eraldamine ja neile õpilaste tähelepanu kontsentreerimine.

□ Tunni peamiste etappide optimaalse järjestatuse valik.

□ Antud oludele enam vastavate õpetamise-kasvatamise vormide ja vahendite põhjendatud valik.

ERINEVATE ÕPETAMISMEETODITE VÕIMALUSTE VÕRDLUK

+! väga hästi, + üldiselt jah, — nõrgalt

Lahendatavad ülesanded

Õpetamise meetodid	Kujundamine				Arendamine			
	teor. teadmised	faktil. teadmised	prakt. töö- oskused	abstr. mõtle- mine	kujundl. mõtle- mine	mõtlemise iseseisvus	mälu	kõne
sõnalised	+!	+!	—	+!	—	—	+	+!
näitlikud	—	+	+	—	+!	+	+!	—
praktilised	—	+	+!	—	+	+	+	—
reproduktiivsed	+	+!	+!	+	+!	—	+!	+
probleem-otsingulised	+!	+	—	+!	—	+!	+	+!
induktiivsed	+	+!	+!	+	+!	+	+	+
deduktiivsed	+!	+	—	+!	+	+	+	+
iseseisev õppetöö	+	+!	+!	+	+	+!	+!	+
suuline kontroll	+!	+!	—	+!	—	+	+	+!
kirjalik kontroll	+!	+	—	+	+	+	+	+
laboratoorne kontroll	—	—	+!	—	—	+	—	—
tunnetuslikud mängud	+	+!	+	+	+!	+!	+!	+
õpetavad diskussioonid	+	+	—	+!	+	+!	+	+!

□ Erinevat jõudlust, kasvatust ja arengutaset omavatele õpilastele diferentseeritud lähenemise kindlustamine.

□ Koduste ülesannete optimaalse mahu ja keerukuse määramine, õpilaste aja igakülgne kokkuvõtte.

□ Õppe-kasvatustulemuste kompleksne analüüs samaaegse ajakulu optimaalsuse väljaselgitamiseks.

Rääkides õpetajate töö eesrindliku kogemuse analüüsimisest pedagoogikaalastes uurimustes, peatub autor pedagoogilise kogemuse peamistel liikidel ja selle osal teaduslikus uurimistöös. Peatutakse ka eesrindliku kogemuse uurimise praktilistel võimalustel.

Oma raamatu lõpetab J. K. Eabanski teadusliku uurimistöö tulemuste praktikasse rakendamise probleeme käsitleva peatükiga. Käsitletud on juurutamisprotsessi juhtimise ja tulemuste kasutamise organiseerimise probleeme.

Lõppsõnas rõhutab autor, et vaatamata viimastel aastatel avaldatud pedagoogika metodoloogilisi probleeme käsitlevate tööde suhteliselt suurele hulgale (raamatu lõpus on toodud 69 nimetusega bibliograafia), on veel suur hulk küsimusi, mis vajavad edasist aktiivset uurimist.

Püstitatud ülesande aktuaalsus kasvab eriti NLKP XXVI kongressi nõudmistele valgusel, et teadus muutuks tunduvalt aktiivsemaks igasuguse paigaloleku vastu võitlejaks, määrates kindlaks uued praktilise tegevuse piirkonnad, mis vajavad eriti kiiret täiustamist.

Toimetus loodab, et toodud väga pealiskaudne ülevaade andis mõningase pildi sisutihedast ja pedagoogikateaduse aktuaalseid probleeme käsitlevast raamatust ning õhutas seda originaalis lugema.

Noortekogude KOOL

А. АБЕН. Совершенствовать идейно-нравственное воспитание учащейся молодежи. На Июньском пленуме ЦК КПСС тов. Ю. В. Андропов подчеркнул, что в настоящее время все большее значение приобретает идеологическая работа, которая выдвигает на новый уровень вопросы нравственного воспитания молодежи. Это ставит перед школой ответственные задачи. Повышенные требования предъявляются учителю и воспитателю, еще более веское слово ожидается от РИУУ и НИИП. Автор статьи рекомендует смелее использовать в учебно-воспитательной работе педагогическое наследие В. Сухомлинского. Приводятся примеры успеха некоторых таллинских школ в идейно-политическом воспитании учащихся.

К. КАЛА. 80 лет со дня открытия II съезда РСДРП.

Автор рассматривает время создания РСДРП и деятельность «Искры», способствовавшей объединению революционеров-большевиков вокруг единого центра. На II съезде РСДРП, который начал свою работу 17 (30) июля 1903 г. в Брюсселе и кончил ее 10 (23) августа в Лондоне, был принят основной принцип устава партии — ленинский принцип демократического централизма. II съезд РСДРП создал партию нового типа, партию

большевиков, открывая тем самым новую эпоху международного революционного движения пролетариата. Этот съезд укрепил революционное марксистское направление как в российском, так и международном рабочем движении.

Э. МООЗЕЛЬ. Роль профсоюзов в профориентации и трудовом воспитании.

Автор знакомит с ролью месткомов школ Кохтла-Ярвского района в выполнении решений XXVI съезда КПСС, которые предусматривают дальнейшее развитие аграрных промышленных объединений и обеспечение народного хозяйства необходимыми кадрами. В профориентационной работе школ Кохтла-Ярвского района самое большое значение имеет подготовка кадров для сельского хозяйства или на местах путем направления молодежи в сельскохозяйственные учебные заведения. Перечисляются школы, где профориентационная работа поставлена хорошо.

Л. БЕРГМАН. Возможности нравственного воспитания подростков.

Статья представляет собой заключительную работу факультета усовершенствования руководителей школ и рассматривает вопросы методического самоусовершенствования педагогического коллектива при изучении возможностей нравственного воспитания учащихся. Использовался опыт классных руководителей по формированию у подростков основ коммунистического мировоззрения, воспитанию коммунистической морали, сознательной дисциплины и культуры поведения. Автор касается также проблем воспитания сознательного отношения к учебе, развития культуры умственного труда и воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности.

Х. РООТС. Мозаика воспитания.

Для чего учащиеся приходят на урок? На этот вопрос пытаются найти ответ доктор психологических наук А. Катаев и кандидат педагогических наук И. Будницкая в статье, опубликованной в журнале «Семья и школа» (1983, № 4).

Рубрика «Мозаика воспитания» знакомит с положениями В. Симонова о существующем в оценке работы учащихся формализме и о путях его преодоления. Его статья «К оценке эффективности обучения» была опубликована в журнале «Советская педагогика» (1983, № 3).

А. КЕЛАМ. Воспитание в семье в прошлом и настоящем.

Статья делится мыслями многих родителей о воспитании детей в прошлом и настоящем. Автор старается выявить, какова была роль совместной деятельности, культурного потребления, наказания и идеалов в семье прошлого. Доминирует мнение, что раньше воспитание происходило как бы само собой, в совместной деятельности детей и родителей, на примере семьи. Участие в сфере культурного потребления было ограниченным. В настоящее время помощь детей в домашней работе сократилась, однако значительно расширилось совместное культурное потребление, в семьях существует традиция передачи культурного наследия.

Т.-К. АУНАПУУ. Образ жизни как один из факторов, влияющих на статус школьника.

В статье рассматривается не исследованный до сих пор вопрос: как воздействуют раз-

личия в личностном варианте образа жизни на социометрический статус школьника. В исследованиях факторов социометрического статуса все внимание концентрировалось на выявлении связей между статусом и отдельными характеристиками личности, объекта социометрического выбора. Автор отмечает, что личность — не сумма каких-то характеристик, а система, интегральная целостность. Как целостность она выступает и в процессе общения, и в качестве объекта социометрического выбора. В статье приведены корреляционные связи между статусом и отдельными элементами жизнедеятельности школьника, а также средние индексы значимости занятий. Совокупность всех этих данных позволяет получить более целостную картину факторов статуса.

Ю. ТАРУМ. Книга, слово, читатель.

Учащихся следует направлять на сознательное чтение, чтобы у них развивалось внимательное отношение к слову и чтобы они получали более целостное представление о прочитанном. Статья знакомит с исследованиями, рассматривающими использование иностранных слов в школьных учебниках и популярных книгах для детей и юношества, а также знание иностранных слов учащимися, которое во многом зависит от начитанности. Имеются различия в знании слов мальчиками и девочками.

А. ЯРВ. Олимпиада по литературе.

Олимпиада по литературе для учащихся общеобразовательных школ, организованная Министерством просвещения ЭССР и кафедрой эстонской литературы и фольклора ТГУ, проходила в два тура и для двух возрастных ступеней: VIII—IX и X—XI классов. В первом туре в районные комиссии поступило более 300 работ из 100 школ. А. Ярв подводит итоги по темам и перечисляет работы, получившие премии. Второй тур олимпиады проходил в Тарту, куда было приглашено 25 учащихся первой ступени из 19 школ и 35 учащихся второй ступени из 25 школ. Статья знакомит с заданиями этого тура и с уровнем ответов. Перечисляются победители олимпиады.

О. КЕЭЗЕЛЬ. Группа дизайна на уроках художественного воспитания.

Автор статьи делится опытом групповой работы, проводимой на уроках художественного воспитания в Вяндраской средней школе. Начиная с 1979/80 учебного года работает группа дизайна учащихся IV—VI классов, о деятельности которой говорится более подробно. Рассматриваются задания на комбинаторику, работы из полосок бумаги и другие для учащихся IV класса. В V классе добавляются архитектурные элементы и пространственные композиции, в VI классе, кроме названных, имеются пространственные задания на комбинаторику, декоративную упаковку, декоративные маски, коробочки и кармашки.

К. КАРЛЕП. Письменные контрольные работы по родному языку во вспомогательной школе.

В статье рассматриваются вопросы оценки письменных контрольных работ по эстонскому языку. Предлагаются некоторые возможности дифференциации оценок, учитывая при этом особенности эстонского языка. В конце статьи приводятся экспериментальные данные, характеризующие изменчивую работоспособность учащихся во время повторных письменных работ (диктантов и списывания).

Б. ПАУ. Обучение правилам уличного движения у нас и за границей.

Каждый год в нашей республике в авариях уличного движения гибнет или получает повреждения довольно много детей до 16 лет. Этот факт заставляет заострить внимание на обучении правилам уличного движения. Б. Пау знакомит с постановкой этой работы за границей — в ЧССР, Франции, ФРГ, Японии и Швеции и дает свои рекомендации для повышения ее эффективности.

А. КЕННИК. Сельскохозяйственное образование в Эстонии во второй половине 40-х годов.

Переломные события второй половины 1940-х годов, замена частного крестьянского хозяйства социалистическим вызвали необходимость реорганизовать сеть сельскохозяйственных училищ. В Советской Эстонии были открыты техникумы с трехгодичным сроком обучения на базе 7-летней неполной средней школы для молодежи в возрасте 14—30 лет. Учитывались потребности в кадрах как государственных хозяйств, так и колхозов. Кадры подготавливались и на курсах. Автор более подробно описывает изучаемые специальности и приводит много цифровых данных.

Э. ЛААНПЕРЕ. О голосе и его постановке. Об ошибках использования голоса хорovým певцом.

Статья является продолжением советов, опубликованных в «Ньюкугуде кооль» № 2, 1983. Автор рассматривает ошибки формирования голоса хорových певцов и дает советы по их устранению. Эти советы адресованы прежде всего дирижерам, но они полезны также каждому любителю пения.

VEAVABANDUS

Palume NK nr. 6 s. a. sisukorras lugeda järgmiselt: J. Saar. Aktsentueeritud 'iseloorm ja noorukite käitumishäired. Ю. Саар. Акцентуированный характер и отклонения в поведении подростков.

lk. 19 II veeru alt 4. kärpes 8. reas peab olema: Näevad endas rohkesti puudusi, kalduvad aga hüperkompensatsioonile...

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

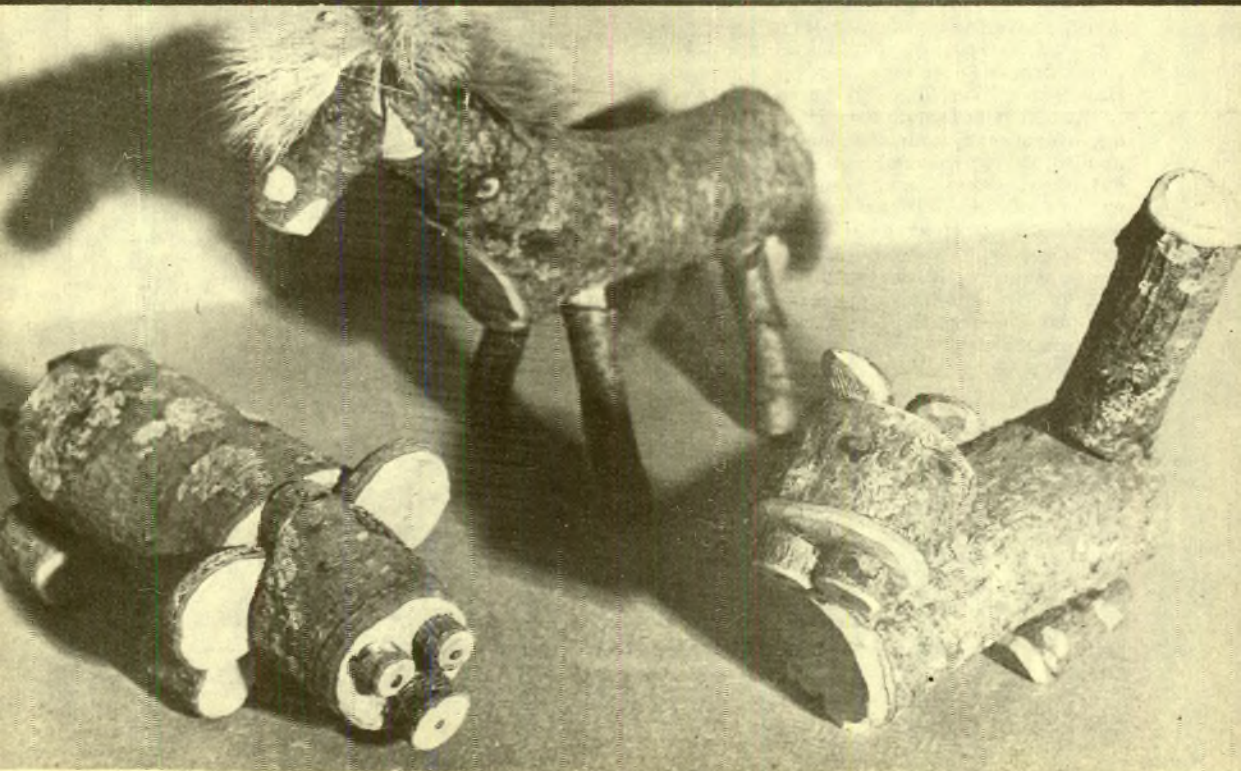
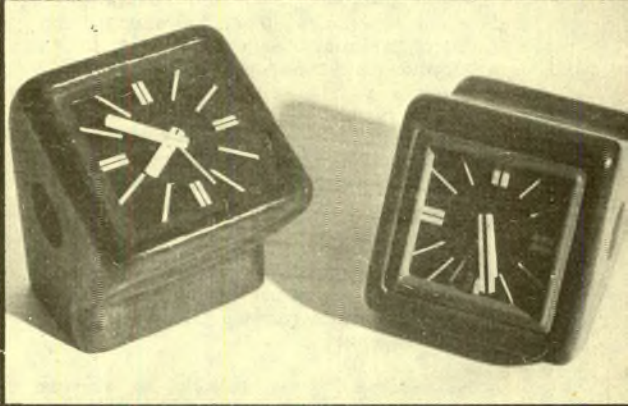
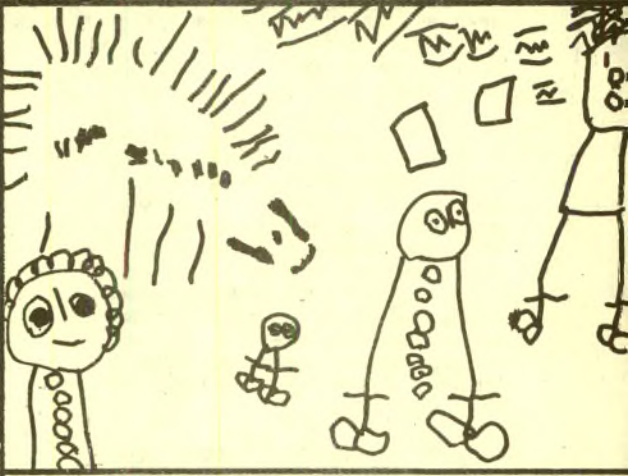
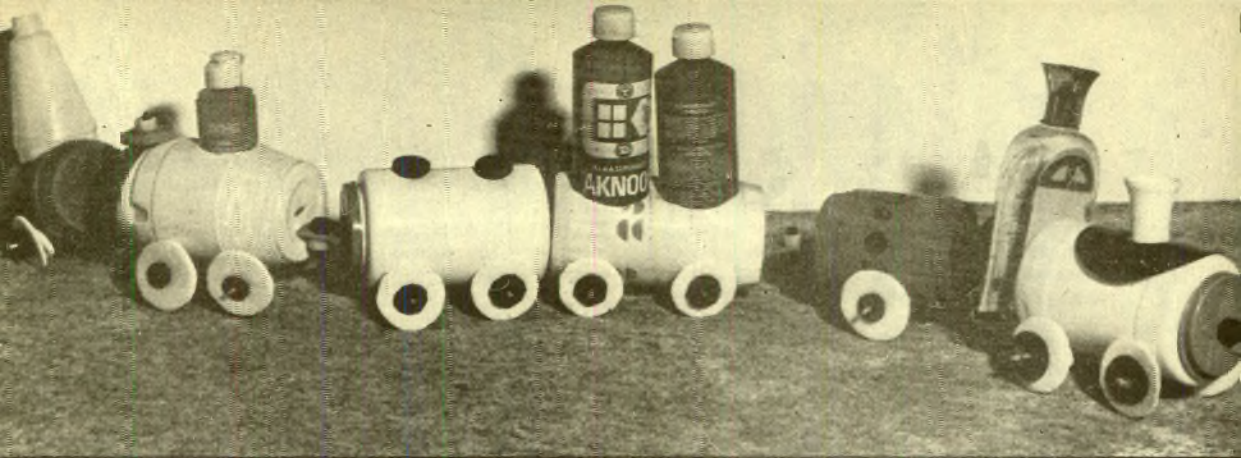
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika». Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 01. 07. 1983. Trükkimisele antud 25. 07. 1983. Trükiarv 4500. Offsetpaber nr. 1 60 × 70/8. Fotoladu. Kirj: školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-07928. Tellimise nr. 2437. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

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

Organ min. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкугуде кооль» («Советская школа»).



Koolieelikute ja algklassiõpilaste tööde kõrvutamiseks järeldus tõsine suhtumine tehtusse. Laste jõukohastes maalimistöodes ilmnes laste värvustunnetuse järjekindel areng. Tähelepanu keskendus värvidele, punktjoonele ja faktuurioitsingule. Töodes kujutasid lapsed maailma mitmekesiselt, nähtuna läbi oma vaatenurga, oma vanemate tõist elu. See kinnitas laste maailmavaate tervet lähtealust. Laste mitmesuguseid töid näete 1. lk. fotodel 1, 2, 3. Alklasside tööde pooles hõivas omaette nurga Tallinna 21. keskkooli 9. klassi õpilase Antti Indovi meisterlik keskaegse kindluse pabermakett (vt. lk. 1, foto 4), mida ta valmistas kaks aastat (juhendaja ta isa, sama kooli õpetaja Ahti Indov). Teematikalt kuulus muinasjutuloss nooremate loomingu juurde.

II korruse keskmesse jäi rahvuslik väljapanek [eks rahvakunstist võrsu kogu kunst!]: rahvuslik tekstiil, rahvarõivad, muhu vaibad, vokk (vt. tagakaas), õllekapad, vene ja ukraina rahvuslik tikand vene õppekeelegraafikast.

Tütarlaste käsitööde rikas ekspositsioon pakkus eredaid värvilaike: punane (vt. esikaas), oranž, külmade toonide kombinatsioonid. Tikandite ja pitside pastelsed saarekesed vaheldusid erkudega. Peale hea maitse ja käesavuse harjutas tehti ka leidlikkust ning praktilist meelt jätmete säästlikul kasutamisel. (Tagakaane siseküljel näete soojades toonides lappevaipa interjööris.)

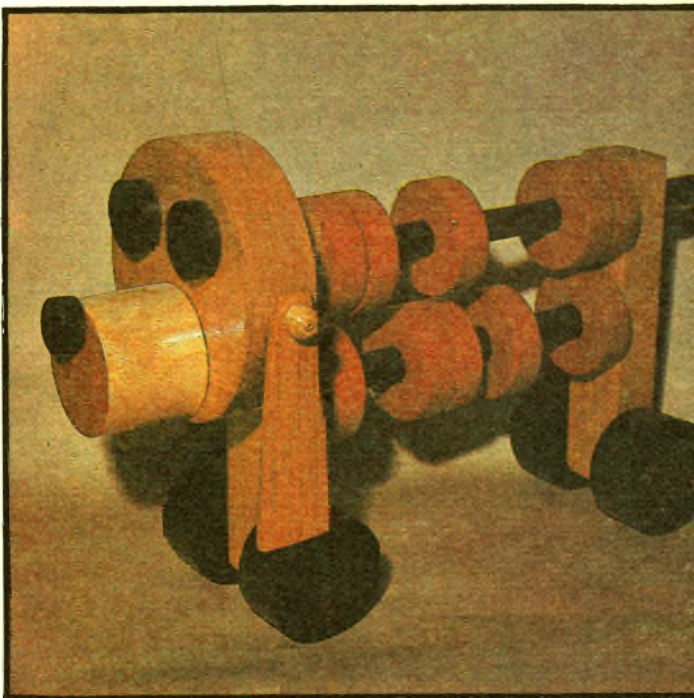
Poeglaste käsitöö tagasihoidlikum valik tingis teistsuguse näitamisprintsipi. Ilusat valmistööd, ka mööblit olid valmistanud eriinternaatkoolide õpilased. Näitusel olid Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli õpilaste tehtud dekoratiivsed vormid, autorid Ivo Haavapuu ja Aleksei Avdokin (õpet. V. Bauman). Puhast viimistletud metalli- ja puidutööd pani välja Tallinna 20. keskkool (õpet. E. Bachblum). Keskel kohal asus sama kooli õpilase Indrek Talvingu valmistatud punasest puust seinaplaat «NSVL 60».

Puidus jäid ülekaalu tarbekunstialased ümarvormid. Tagakaane siseküljel (keskel) näete koerakujulist puust arvelauda, mille valmistas Vändra keskkooli õpilane Jüri Müür (õpet. O. Kõösel). 56. leheküljel on fotodel Mooste sovhoosi lpk. kollektiivne töö «Rong» (foto 5), Tõlla lpk-st Astri Rebase «Poiss» (foto 6), Tallinna 14. lpk. 3-aastase Svetlana Roguljova «Minu pere», Alavere sovhoosi lpk. 5-aastaste kollektiivne töö «Puidust loomad» ja Vaida 8-kl. kooli õpilaste Margus Grube (7. kl.) ning Viktor Dubenski (8. kl.) valmistatud «Kellad» (õpet. R. Koster), (foto 8).

Näituse ühes tiivas paiknes tehnikalaane loomingu — laevade, lennukite, autode jm. mudelid, mis valminud Tallinna Noorte Tehnikute Maja, Noorte Meremeeste Maja, üldhariduskoolide ja teiste süsteemide tehnikaringides, kus noormeeste eluks tarvilikke tarkusi ja nuputamislusti pakutakse. Vaatajate tähelepanu köitis NTM-s valminud omalaadne sõiduk «Mokik» (vt. tagakaane siseküljel all).

Üldhariduskoolides viljeldud graafika paikneb eri tiibades. See andis ülevaate koolides kasutatavatest tehnikatest: linoollõige, diatüüpia, tušijoonis jm. Keskele asetisid sümmeetriliselt kujutava kunsti kallakuga Tallinna 46. keskkooli ja lastekunstikoolide tööd. Omavaheline võrdlus näitas 46. keskkooli laiemat haaret (1.—11. kl., lastekunstikoolidel 5.—8. kl.). 46. keskkooli tihedalt asetatud ekspositsioon moodustas pannolaadse, värvilt sobiva terviku (vt. esisisekaanel all paremal). Horisontaalses vitriinis leidsid koha voolimistöid, keraamika, stuudiotööd, joonistused, akvarellid, suvepraktikal valminu. Stendil sügavtrüki ja kirjanäidised. Koos 46. keskkooli graafikaga oli väljas teiste koolide samalaadseid töid: Tallinna 4. keskkooli kirjakunsti fakultatiivkursuse töid (õpetaja Ülle Kaarnamets), mitmete koolide eksliibriseid, graafikat Harju rajooni koolidest jm.

Üldhariduskoolide kunstõpetuse tunnis tehtu andis läbilõike ka värvuste õpetuse rakendamisest.





Raamatupala

83-889a

12.8.83