

ISSN 0134-5656

Novikogude Kool

5 . 1984





Ole kolme aastakümne on aadress ikka sama: Nurme tänav 40. Nõmme pioneerimaja. See kunagine töösturieramu mändide all pakub palju põnevast Lenini rajooni koolilastele.

Tantsulusti tüdrukutele ja meisterdamist (poisile) on see maja süstinud Nõmme noortesse juba esimesest päevast peale. Ja süstijadki on oma ametile truuks jäänud. Heli Martinson on maja raudvara, sest temale kuulub esmase ringijuhhi au. Ajakirja tagakaanel on tema kasvandikud 1984. aastast. Kui palju neid on olnud, ei oska ringijuhidki täpselt kokku arvata. Ent üks on kindel: kõigest rahvatantsupidudest on Nõmme pioneerimaja neidude rühm osa võtnud.

Esikaanel on hoopis põnev ruum — raadio-klubi. Sinna pääseb mööda kitsukest keerdtreppi. Pildile jäid klubi juhendaja Enn Liivrand ja tema poisid, kelle eetrituttavaid pea igal kontinendil.

Esikaane sisekülje ülemisel pildil on kaks kolleegi ehk õpetaja ja õpilane. Artur Raud on ülles kasvatanud mitu põlvkonda automodellismi meistreid. Tema edukaim õpilane on kahtlemata sotsialismimaade meister Ilmar Vesiallik, oma õpetaja mantlipärija, kes tänastele Nõmme poistele tehnikatarkust jagab. Noored mehed, kes nende kõrval seisavad, kõrvu kikitavad ja õpetusõnu lennult püüavad, on kahtlemata tulevased meistrid.

Järgmine foto toob lugejate ette ühe maja noorima ringijuhhi, äsja ERKI lõpetanud Tiiu Kirsipuu ja tema kasvandikud, tegelikult kõik Tallinna 34. kooli õpilased, tulevased skulptorid, nagu pildilt näha.

Ei näputöö ole naistetöö ega labajalavalts ole lastetants. . . » ütleb laulusalm. Aga need kleidid, pluusid, seelikud, mis Malle Saare juhendamisel rõivaste konstrueerimise ja modelleerimise ringis valmis ömmeldakse, on klass omaette. Oma silm on kuningas — minge ja vaadake!

Tagakaane sisekülg on seekord noorte näitlejate päralt. Kahjuks ei jäänud pildile staažikas ringijuhht, sõnalavastuste seadja Mai Kilgas ja tema kasvandikud, sest nendel käisid teatrikuu etendused Nõmme Kultuurimajas. Kes tagakaanel näha, on alles alustajad, õpetaja Lemme Krimmi muusikalavastuste kangelased. Ülemisel pildil on «Sööbik ja pisik», tegelikult üks lustakas laululugu, kus koos juhendajaga on pildile jäänud Tallinna Muusikakeskkooli 6-a klassi õpilane Mihkel Kütson ja 3-b klassi poiss Henry Krimm.

Alumisel fotol on teadagi kes — kröllid. Muusikali «Kröll» seadsid lavale õpetajad Lemme Krimm ja Urmas Sisask.

Tegelikult peab kõike, mida Nõmme pioneerimaja pakub, ise oma silmaga nägema — minge ja uudistage. Aadress on Nurme 40.

OLO TIKU tekst
TONU KALLE värvifotod

40 AASTAT TAGASI

Mais 1944 jätkasid 4. Ukraina rinde väed pealetungi Krimmis. Juba aprilli keskpaigaks olid Saksa ja Rumeenia diviisid taganenud Sevastopoli suunas, otsides varju selle kindlustuste tagant. Olles lüüa saanud, püüdis vaenlane siiski käsu kohaselt Sevastopoli platsdami enda käes hoida.

Pärast hoolikaid ettevalmistusi läksid 4. Ukraina rinde väed tormijooksule Sevastopoli kindlustustele. 5. mail läksid rünnakule Põhjalahe suunas 2. kaardiväearmee võitlejad. 7. mail alustasid pealetungi 51. armee ja Rannikuarmee (kuni 18. aprillini Üksik Rannikuarmee) väed. Väga verised lahingud toimusid Sapuni mäel, mis oli tugevasti kindlustatud ja n.-ö. Sevastopoli kaitse võtmeks. Kangelaslikud 63. laskurkorpuse ja 11. kaardiväe-laskurkorpuse võitlejad viisid punalipud mäeharjale.

8. mail jõudsid punaarmeeelased sisemise kaitserõngani. Pärast mitmeid rünnakuid vabastati kangelaslinn Sevastopol 9. mail. Vaenlane püüdis end päästa põgenemisega Hersonesose neemele, kus nad hävitati või võeti vangi. Laevadele pääsenud hävisid Mustas meres.

Nõukogude armee pealetungioperatsioon Krimmis lõppes 12. mail. Krimmis tabas hitlerlasi täielik katastroof. Nad jäid ilma kogu lahingutehnikast, kaotasid 100 000 meest tapetute ja vangilangenutena. Imetlusväärne oli Krimmi vabastajate võitlusvõime, nende moraal. Okupantidel kulus aastail 1941—1942 Sevastopoli vallutamiseks 250 päeva, ent Nõukogude armee sai vastase võimsatest kindlustustest jagu 35 päevaga. Sevastopoli vabastamiseks kulus 5 päeva. Ometi polnud Nõukogude vägedel vaenlasest suuremat ülekaalu võrreldes sellega, mis oli hitlerlastel aastail 1941—1942. Lahingutes ülesnäidatud mehisuse eest anti 126 sõjamehele Nõukogude Liidu kangelase nimetus. 1942. a. asutatud medaliga «Sevastopoli kaitsmise eest» autasustati rohkem kui 39 000 inimest. Nõukogude armee pealetungioperatsioonid Paremkaalda-Ukrainas ja Krimmis lõppesid väga edukalt. Pealetung oli vaatamata äärmiselt rasketele tingimustele tulemuslik. Ole kallaste tõusnud jõed, pehmed põllud, lõhutud sillad ja teed aeglustasid vägede liikumist. Puudus oli lennuväljadest ja olemasolevadki ei vastanud nõuetele, raskusi oli jõgede ületamiseks vajalike materjalide kohaletoomisega. Kuid kõigile raskustele vaatamata löödi vaenlast päevast päeva, andmata talle aega toibumiseks. Nõukogude vägede hoogne, võimas pealetung pani imestama ka meie liitlasi. Punaarmee purustas lõunas suured vaenlase grupeeringud. Hävitati hitlerlaste 22 diviisi ja 1 brigaad, 8 diviisi ja 1 brigaad saadeti laiali, 8 diviisi kaotasid 3/4 ja rohkem kui 60 diviisi 1/2 oma koosseisust.

Nõukogude-Saksa rinde kesklõigus tegutsenud kolme rinde vägedel ei läinud 1944. a. talve- ja kevadkampaania eriti edukalt: 1. Balti rinde pealetung jaanuaris ja koostöös Läänerindega veebruaris Vitebski ja Bobruiski suunas ei täitnud oma eesmärki. Valgevene rinde väed vabastasid küll mitu linna, forsseerisid Dnepri, vallutasid platsdami jõe vastaskaldal, kuid Bobruiskit vabastada ja pealetungi Minski suunas arendada ei suudetud.

Kokkuvõttes kulges 1944. a. talvekampaania Nõukogude armeele edukalt. Hävitati 30 vaenlase diviisi jm. väeosi, ligi 150 diviisile ja brigaadile tekitati suurt kahju. Saksa maaväed kaotasid üle 1 miljoni sõduri ja ohvitseri, 20 000 suurtükki ja miinipildujat, 5000 lennukit, 8400 tanki ja liikursuurtükki. Maikuu teisel poolel Nõukogude-Saksa rindel tekkinud suhteline vaikus ei kestnud kaua. Mõlemad sõdivad pooled valmistusid suvisteks heitlusteks. Punaarmee tegi ettevalmistusi otsustavaks pealetungiks, Saksa väed püüdsid tugevdada oma kaitseliine.

Partei ja valitsus seadsid 1944. a. suveks meie vägedele suured poliitilised eesmärgid ning neist tulenevad strateegilised ülesanded. Okupandid tuli välja kihutada kogu Nõukogudemaal, samuti pidi Punaarmee alustama Poola, Tšehhoslovakkia jt. Euroopa riikide elanike vabastamist okupantidest.

Nõukogude väejuhatas lähtus suvise ja sügise kampaania teostamisel mitmes suunas toimuva järkjärgulise pealetungi ideest. Seejuures oli palju arupidamisi paremate lahendusvariantide leidmiseks. Kindralstaabis 30. maiks valminud plaanis pidid esimestena pealetungi alustama Leningradi ja Karjala rinde väed. Pealööki pidi antama siiski Nõukogude—Saksa rinde keskosas. Eesmärgiks oli vabastada Valgevene, Ukraina lääneoblastid, osa Leedu NSV-st ning jõuda Poolasse. Selleks tuli purustada armeegrupid «Mitte» ja «Nord—Ukraina». Nõukogude väejuhatas tegi palju selleks, et viia vaenlast eksiteele pealöögi andmise suhtes. Vägede ümberpaigutus Valgevenemaale, kuhu pealetungi alguseks oli neljale rindele koondatud umbes 40 % tegevarmee üksustest, tankikoondest ja ründelennuväest ning kogu kaugtegevuse lennuväest, möödus vaenlasele peaaegu märkamatu.

Hitlerlaste plaan suveperioodiks jäi põhiliselt samaks, mis oli koostatud talvekampaania alguseks. Kavatsesi organiseerida väga paindlikku kaitset Idas, lüüa tagasi USA ja Inglise vägede sissetung Prantsusmaale ning võtta sõjas initsiatiiv enda kätte. Need teostamatud lootused ja soovid olid kirja pandud feldmarssal Keiteli efekande teesides, mis esitati 5. mail Sonthofenis toimunud nõupidamisel.

1944. a. I poolel suurenes tunduvalt Nõukogude Liidu sõjaline võimsus, mis ületas tublisti vastase oma. Kuigi Saksamaa oli sõja-aastail näiteks terase ja kivisöe tootmisel (arvestades ka okupeeritud aladist) meist mitmekordselt ees, tootis NSV Liit sõja-aastail ligi 2 korda rohkem lahingutehnikat kui vastane. 1944. a. hakkas meie tööstus välja laskma võimsamaid tanke ja suurtükke, paremate lahinguomadustega lennukeid.

Suurenes vaenlase kaitse murdmiseks sobivate 152 mm haubitsate väljalase. Suhteliselt kerge relv (3650 kg) tulistas kuni 12,4 km raadiuses. 1944. a. mais hakati tootma 100 mm tankitõrjekahureid, mille mürskudel oli suur algiirrus.

Nõukogude Kool

5 · 1984

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **H. METSA** Tööjõuressursside kujundamisest ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 7 **S. VAINOLA** Korraharjumused on järjekindla kasvatustöö tulemus ●
10 **H. LIEBERG** Õpetaja töökultuuri kõlbelisi külgi ●

MEIE INTERVJU

- 14 Õppekomplektist, õpetamisest ja muust ●

KASVATUSTEEMADEL

- 18 **V. EKSTA** Kasvatustaotluste realiseerimine õpilasomavalitsuse kaudu ●

VESTLUSRING

- 22 Kes nad on, vanemad pioneerid? ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 28 **M.-I. PEDAJAS** Ühest õpetajale vajalikust võimest ●
31 **L. ÕUNAPUU** Õpilase eneseteadvus ja õpiedukus ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 36 **L. SIMSON** Õpetaja loovuse arendamisest ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 40 **R. SELG, I. SOTTER** Täiendtest mõõdab ja diferentseerib ●
42 **O. PRINITS** Matemaatikaõpetajate päevad Eesti NSV-s ●
44 **E. TRETJAKOVA** Mõistete määratlemine füüsikas ●
47 **H. LAST** Teatriõpetuse metoodilisi aspekte ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 **L. KIVI** Kool algab lasteaias ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 53 **A. KITS** Õpetajaskond ja tema kutsealane ettevalmistus esimesel sõjajärgsel viisaastakul (1946—1950) ●

KOOLIMUUSIKA

- 57 **A. ELSTEIN** Muusikapala esituse hindamisel subjektiivsuselt objektiivsusele ●
59 **E. LAANPERE** Lauluhingamine ●
61 Kirjandust muusikaõpetajale ●
61 Kroonika ●



HERBERT METSA,
Töö Teadusliku Uurimise
Instituudi Eesti Filiaali
direktor, majandus-
doktor, professor.
Lõpetanud TRÜ õigus-
teaduskonna aastal 1954.
Töötanud ETKVL Tartu
Rajoonidevahelises
Kaubabaasis ja ETKVL
Tartu Tarbijate
Kooperatiivi aseesi-
mehena. Järgnes
aspirantuur ja töö
õppejõuna TRÜ
poliitilise ökonomia
kateedris. Majandus-
kandidaat 1963.,
majandusdoktor 1973.
aastast. 1974—1981
TRÜ teadusprorektor.
1981. aasta augustist
praegusel töökohal.



SAIMA VAINOLA,
Kose keskkooli
direktor, Eesti NSV
teeneline õpetaja.
Lõpetanud 1955. aastal
Tallinna Õpetajate
Instituudi ja 1959. aastal
E. Viide nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
eesti keele ja kirjanduse
erialal. Töötanud
Kallavere MTK-s ja
Jõgisoo algkoolis,
Ääsmäe, Maardu ja
Tuhala 7-klassilise kooli
direktorina, alates 1960.
aastast praegusel
töökohal. Eesti NSV
teeneline õpetaja 1968.
aastast. Autasustatud
ordeniga «Austuse
märk», Eesti NSV Ülem-
nõukogu Presiidiumi
aukirjaga, rinnamärgiga
«Haridustöö eesrind-
lane» ja medaliga
«Eeskujuliku töö eest».

**EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XLII AASTAKÄIK**

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), **F. KUPP**
(vastutav sekretär), **E. LAANVEE, L. LIIVA, O. NILSON,**
J. ORN, V. RATASSEPP, H. RAUK, K. REI, H. ROOTS
(toimetaja asetäitja), **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT.**

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

4 **X. МЕТСА.** О формировании трудовых ресурсов ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

7 **С. ВАЙНОЛА.** Привычка к порядку формируется в последова-
тельной работе ●

10 **X. ЛИБЕРГ.** Нравственные стороны культуры работы учителя ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

14 Об учебном комплексе, обучении и прочем ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

18 **В. ЭКСТА.** Реализация воспитательных намерений через
ученическое самоуправление ●

ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

22 Кто они — старшие пионеры? ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

29 **М.-И. ПЕДАЯС.** Об одной способности, необходимой учителю ●

31 **Л. БУНАПУУ.** Самосознание ученика и успеваемость ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

36 **Л. СИМСОН.** О развитии креативности учителя ●

УРОК, КАБИНЕТ

40 **Р. СЕЛЬГ, И. СОТТЕР.** Тест дополнения измеряет и дифферен-
цирует ●

42 **О. ПРИНИТС.** Дни учителей математики в Эстонской ССР ●

44 **Э. ТРЕТЬЯКОВА.** Определение понятий в физике ●

47 **Х. ЛАСТ.** Методические аспекты обучения искусству театра ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

50 **Л. КИВИ.** Школа начинается в детском саду ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

53 **А. КИТС.** Учителя и их профессиональная подготовка в первую
послевоенную пятилетку (1946—1950) ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

57 **А. ЭЛШТЕЙН.** От субъективности к объективности оценки испол-
нения музыкального произведения ●

59 **Э. ЛААНПЕРЕ.** Дыхание при пении ●

61 Литература для учителей музыки ●

61 Хроника ●

Tööjõuressursside kujundamisest

HERBERT METSA,
TTUI Eesti Filiaali direktor,
majandusdoktor, professor

Tööjõuressursid on dünaamilised. On loomulik, et töölt lahkub vanem ja vähem kvalifitseeritud, tööle tuleb noorem ja kvalifitseeritum tööjõud.

Võrdleme töölt lahkunuid ja tööle võetuid ühes meie vabariigi suuremas tootmiskoon-dises 1983. aasta kolme kuu jooksul vanuse-gruppide järgi.

	Töölt lahkunud (% tervikust)	Tööle võetud (% tervikust)
kuni 20 a.v.	12,9	8,1
20-24 a.v.	14,8	22,9
kokku	27,7	31,0
50-59 a.v.	22,3	13,1
60 ja vanemad	9,1	6,2
kokku	31,4	19,3

Kuni 20-aastaseid noori oli töölevõetute seas suhteliselt (8,1 protsenti) ja absoluutselt (20) vähem kui töölt lahkujate seas (vastavalt 12,9 protsenti ehk 41 noort). (Vaatlusperioodid on erinevad: tööle võetud 1. okt. 1982 — 31. märts 1983 jagatuna pooleks = 240 inimest; töölt vabastatud 1. aprillist — 30. juunini 1983 = 318 inimest. Seega töölevõetute vaatlusperioodi ei lange kooli lõpetanute tööle-tulek.)

20-24-aastaste vanusegrupis tuli tööle 55 noort, s.o. 22,9 protsenti tööletulnuist, lahkus 47 noort, s.o. 14,8 protsenti vabastatuist. Ka-hes vanusegrupis kokku tuli tööle 75 noort (31 protsenti tööletulnuist) ja lahkus töölt 88 (27,7 protsenti vabastatuist).

Järeldus — noorte seas on liikumine suur. Siinhulgas on noori, kes katsetasid ja otsisid küll «pikka» rubla, küll kergem tööd, kellel ei kujunenud austust ja vastutustunnet töö suh-tes. Majandusteadlase S. Batõševi uurimused

näitavad, et 50 protsenti voolavusest noorte seas põhjustab halb elukutsevalik (4). Näh-tavasti midagi niisugust toimub ka siin.

Teiseks, tööle võetud noorte osakaal tööle-võetute seas ei ületa kuigi oluliselt töölt lah-kunud noorte osakaalu, arvukselt aga jääb koguni maha, mis on halb.

50—59 aasta vanuseid oli töölevõetute seas 13,1 protsenti, üle 60 aasta vanuseid võeti tööle 6,2 ja lahkus töölt 9,1 protsenti. Pea-aegu üks viiendik töölevõetuid üle 50 aasta vanuses räägib suurest liikuvusest selle ea inimeste seas.

Ja nüüd kvalifikatsioonialane kaadri liiku-mine (sama 3-kuuline periood).

	Töölt lahkunud (% tervikust)	Tööle võetud (% tervikust)
Algharidus	15,4	10,2
Mittetäielik keskharidus	30,5	32,7
Kokku	45,9	42,9
Üldkeskharidus	31,2	37,5
Kesk-eri-haridus	17,9	12,5

Algharidusega töölevõetute osakaal on väik-sem vabastatuist, mittetäieliku keskharidu-sega töölevõetute osakaal on vabastatuist vei-di suurem (kõige tõenäolisem — kutsehari-dusega inimesed).

Kasvas üldkeskharidusega ja langes kesk-eriharidusega töölevõetute osakaal. Viimane on tööliskaadri kullafond. Üldkesk- ja kesk-eriharidusega noor annab nähtavasti kaaluka osa vabastatuist kuni 24 aasta vanuses.

Kokku võttes võime öelda, et kõnealuses tootmisüksuses pole kaadri liikumine sellel perioodil vanuseliselt ja haridustasemelt kõi-ge soodsam.

Tööjõuressursid on tänapäeval komplitseeritud kategooria. Stiihiliselt ei kujune ta kva-liteetsena. Tööjõuressursid tuleb kujundada inimese teadliku tegevuse kaudu.

Kvaliteedilt heade tööjõuressursside kujun-damisel on vaja silmas pidada paljusid asja-olusid. Peatume mõnel.

■ Nüüdisaeg tootmises ja mittetootmissfää-ris nõuab keskharidust. Keskhariduse anna-vad üldhariduslik keskkool, tehnikum ja kut-sekeskkool. Meie vabariigis valitseb keskhari-duse liikide seas üldkeskharidus. Käesoleval, 1984. aastal on keskharidust lõpetamas üld-hariduslikus keskkoolis 9400 noort e. 50,2 protsenti, tehnikumis 5900 noort e. 31,5 prot-senti ja kutsekeskkoolis 3400 noort e. 18,1 protsenti, kokku keskharidust saamas 18 700 noort.

Üldkeskharidus on kogum üldhariduslikke teadmisi. Selle metodoloogilise struktuuri ja mahu kujundab Haridusministeerium koos pedagoogika- ja erialade teadlastega. Selle sisu üle on diskuteeritud ja diskuteeritakse

edaspidi. Eeldame, et igal antud momendil on see kogum ja tema struktuur optimaalne või ligilähedane sellele.

Kuid mis peamine — üldharidusliku kesk-kooli teadmiste kogum ei anna elukutset. Selle vormi prevaleeruv osa sunnib rahvamajandusse saatma üldkeskharidusega noori, keda seal alles hakkame elukutseks ette valmistama. (Meie vaadeldud tootmiskoondises moodustas 1983. aasta kuue kuu jooksul töölevõetuid 37,5 protsenti üldkeskharidusega inimesi.) ENSV rahvamajanduse kvalifitseeritud töolistest ligikaudu 80 protsenti valmistatakse ette vahetult tootmises. Sellel vormil on omad plussid ja miinused, kusjuures viimased tunduvad olevat ülekaalus.

Kutsekeskkooli ja tehnikumi prestiiži on vaja tõsta. Et enamik noori suundub pärast keskhariduse omandamist rahvamajandusse tööle, siis on loomulik ja vaja, et noored saaksid koos elukutsega ka keskhariduse. Sellise hariduse andmise põhivormid on tehnikum ja kutsekeskkool.

NLKP Keskkomitee koolireformi põhisuundades öeldakse, et 9. klassi lõpetanute edasise õpetamise mitmesuguste vormide vahekorid kujuneb välja vastavalt rahvamajanduse vajadustele. Kutsekeskkoolidesse astuvate 9. (edaspidi) klassi lõpetanute arv ja osakaal suurenevad tulevikus ligikaudu kahekordseks (2). See on kutsekeskkooli kvantitatiivse kasvu perspektiiv. Vähem tähtis pole kvalitatiivse arengu osa.

Meil on palju auväärseid kutsekeskkoole: H. Kullmani nim. 16. kutsekeskkool Tartus, J. Ellami nim. 26. kutsekeskkool Kingissepas jt. Kuid on ka selliseid kutsekeskkoole, millede nimed ei kõla veel keskhariduslike õppeasutuste seas väarikalt. Nad pole suutnud endale nime teha või kannavad liiga kaua kaasas mineviku tööstuskooli mainet.

Praegu esinevad kutseõppeasutused eri tüüpidena: kutsekeskkoolid, kutsekoolid, tehnikakoolid jt. Edaspidi reorganiseeritakse nad ühtseks tüübiks — kutsekeskkooliks. Kutsekeskkoolid spetsialiseeruvad vastavatele rahvamajandusharudele kõrge kvalifikatsiooniga tööliste ettevalmistamisele. Kutsekeskkoolis pööratakse erilist tähelepanu üldhariduse andmisele. Ettevõtted ja ametkonnad, kellele kaadrit välja õpetatakse, eraldavad vahendeid ja ressursse õppe-, praktika- ja olmebaaside rajamiseks koolile.

Olulised on veel kaks asjaolu: a) kutsekeskkoolid (nagu tehnikumid ja üldhariduslikud keskkoolidki) peavad olema varustatud antud profiili elukutse õpetamiseks vajalike nüüdisaegsete vahendite, seadmete, tehnika, tehnoloogia, arvutustehnika ja automaatmanipulaatoritega; b) kutsekeskkoolis ja tehnikumis peavad töötama kõrge kvalifikatsiooniga, avara silmaringiga õpetajad. Õpetaja töö kvaliteedi kaudu saavutab kutsekeskkool nagu iga teinegi kool väärilise koha ja tunnustuse ühiskonnas.

■ Tööjõuressursside ettevalmistus regioonis peaks toimuma sama regiooni noorte baasil või siis teises regioonis nende noorte baasil, kes lähevad kodulinna või -rajooni tagasi. See lahendab majanduslikult soodsalt paljud infrastruktuuri probleemid, vähendab oluliselt kaadri voolavust.

Tootmiskoondis «Põlevkivikeemia» peab teatud eriala keskharidusega spetsialiste saama väljastpoolt koduvabariiki. Üks osa neist (vaatamata suunamisele) ei tule siia tööle, teine osa lahku Kohtla-Järvelt üsna pea. Tööle jääb väike osa. Kaunase Polütehniline Instituut pidi 1983. aastal andma tootmiskoondisele «Põlevkivikeemia» 15 tehnoloogi, kohale ei tulnud ühtegi.

Mõni meie vabariigi kutsekool komplekteeris noori õppima väljastpoolt, reklaami tehti isegi «Komsomolskaja Pravdas». Kohtla-Järve 11. kutsekeskkool (koolitatakse aedviljakasvatatajaid, remondielektrikuid, puidutöötlemisliini operaatoreid) komplekteeris näiteks 1982. aastal 12 õppurit ja 1983. a. 10 õppurit väljastpoolt ENSV-d. Seda tehti ka varasematel aastatel. Kõik aga siia alalisele tööle ei jää. See tähendab, et plaanilises korras ettevalmistatud tööjõud kaob stiihiliselt.

Selline praktika kutsus esile stiihia kaadri ettevalmistamise ja kasutamises, loob mittevastavuse kaadri vajaduse ja ettevalmistamise struktuuri vahel, eriti regiooni.

■ Kõik hariduse liigid peavad saama täisväärtuslikeks. Eesmärk on anda keskharidus kõigile. Koolis õpivad ühes klassis andekad, keskmise ja tagasihoidliku andekusega noored. Et haridus tuleb anda kõigile, orienteerime õpetamise kõige vähem andeka noore tasemele. Andekate noorte võimed ei leia rakendust. Kujuneb käegalõõmine õppetööle, mis nakatab ka võimetelt nõrgemaid. Kui õpetaja tööd hinnatakse hinnete järgi, on tulemus käes. Protsendimaania ja kohustuslik keskharidus kõigile ongi hariduse oluliselt devalveerinud. Osaliselt taandub nüüd keskhariduse andmine võimetelt ja töökuselt nõrgema kontingendi läbi vedamisele ja temale lõputunnistuse kätteandmisele.

Tundub, et mõni puudulik hinne, mõne õpilase klassi istuma jätmine ja mõnele noorele keskkooli lõputunnistuse andmata jätmine on väiksem patt ja kahju ühiskonnale kui kogu keskhariduse devalveerimine. Seetõttu «on tarvis resolutselt välja juurida igasuguseid formalismiilminguid õppe-kasvatustöö sisust ja meetoditest, koolielust ning õpilaste teadmiste hindamisest, saada jagu nn. protsendimaaniast» (2). Kooli ja õpetaja tööd tuleb hinnata «esmajoones kasvandike teadmiste sügavuse ja püsivuse ning nende ideeliste ja kõlbeliste omaduste, samuti eluks ja tööks ettevalmistatuse järgi» (2).

Õpilaste teadmiste sügavust ja püsivust saab edukalt analüüsida ja hinnata haridusosakonna või -ministeeriumi inspektor, kes teeb oma tööd asjatundlikult ja loomingu-

liselt, mitte aga haridusorganilt etteantud tabelite täitmise kaudu.

■ **Järjekindlalt tuleb realiseerida kuldsete käte põhimõte.** Nõustuda tuleb nähtavasti seisukohaga, et kuldset käed peituvad igas inimeses. Absoluutseid käperdisi ei ole või peaaegu ei ole. Küsimus on ainult selles, et me pole või peaaegu pole selgitanud või küllaldaselt selgitanud, milliseks tööks ja tegevuseks kellelgi on kuldset käed.

Elukutse ja kvalifikatsiooni valik toimub veel paljudel juhtudel eesisade viisi. Nõuandjateks on vanaisad, -emad, isad-emad jne. Hiljuti märkis üks maanoormees televisioonisaates, et tema läheb sinna põllumajanduskallakuga kooli, kus õpib naabripoiss, sest seal on head võimalused sporti teha. Niisiis, elukutse määras sport.

Noorte elukutsevalik tuleb rajada teaduslikele alustele. Teadus on siin rakendust juba leidnud. Tartu Riiklikus Ülikoolis töötab kahe teadusliku laboratooriumi (teaduslik juhendaja rektor, NSVL Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige professor Arnold Koop) baasil pikemat aega kutseuunitluse kabinet (juhataja vanemteadur pedagoogikakandidaat A. Sukamägi). See kabinet annab asjalikku nõu Tartu Riiklikku Ülikooli astujatele teaduskonna valik. Neid kogemusi on otsustavaks viia linnade ja rajoonide kutsehariduse kabinetitesse, kaheksandate (edaspidi üheksandate) ja lõppklasside pedagoogideni. Seni need kabinetid ja koolid tegelevad edasiõppimisvõimaluste informatsiooni andmisega, mitte aga elukutse eelduste väljaselgitamisega.

Veelgi detailsemalt lahendati probleeme Tartu Riikliku Ülikooli lihastalitluse hormonaalregulatsiooni laboratooriumis (teaduslik juhendaja bioloogiadoktor prof. A. Viru). Laboratoorium selgitas lepingulise töö korras vabrikus «Sangar» õmblustööde operatsioonide sobivust töölisel. Tundub, et ka see töö on perspektiivikas ja suurt efekti andev.

Tervikuna on tarvis täiustada tööd õpilaste kutseuunitluse alal, välja selgitada õpilaste psühholoogilised iseärasused, võimed ja kalduvused teatud tegevuseks ning sel alusel välja töötada asjakohased ja praktilised soovitusel. Õpilaste töökasvatuse, tööõpetuse ja kutseuunitluse süsteem peab nad põhikooli lõpetamise ajaks juhtima läbimõeldud kutsevalikule ja vastava õppeasutuse valimisele haridustee jätkamiseks (2).

Tulemus on see, et tulevased tööjõuressurssid — iga inimene selle koosseisus on omandanud elukutse — teevad tööd, mis neile on kõige sobivam ja vastuvõetavam. Kellelgi töökollektiivis pole pidevat stressi. Keegi kellelgi meeolu ei riku. Tööviljakus saab olla tublisti kõrgemal tasemel.

■ **Põhjalikku parandamist vajab töökasvatus.** Eesti NSV-s elas 1940. a. kogu rahvastikut maal 66,4 protsenti, linnas 33,6 protsenti, 1982. a. vastavalt 28,9 ja 71,1 prot-

senti (1), NSV Liidus vastavalt 64,5 ja 35,5 ning 32,5 ja 67,5 protsenti (5). Suhe muutus kardinaalselt.

Seejuures unustasime, et muutusid ka noorte töökasvatuse tingimused. Linnas ja linnatüüpi asulas kasvanud noor jõuab töömehe ikka hoopis teistsuguste väärtushinnangutega tööst, tarbimisest, töössesuhtumisest jne. kui maal kasvanud noor. Maal kasvanud noor näeb oma silmaga vanemate töötegemist varajases eas, ta lülitub (lülitatakse) vastavalt kehaliste eelduste ja võimete kujunemisele tööprotsessi majapidamises ning ühismajandis. Sellel noorel kujuneb õige arusaam, et tarbida saab seda, mis on toodetud, et tootmine on töö tegemine, ükskõik millised poleks töövahendid, kui raske ka töö ei oleks. Töö pole kunagi kerge. NLKP Keskkomitee peasekretär K. Tšernenko ütles valijate ees: «Töö ei saa kunagi lõbustuseks, meelelahutuseks, ning ka kommunismi ajal jääb see... saatavalikult tõsiseks asjaks. Töötada on raske, siin ei ole midagi parata. Vanematel on aga vahel kiusatus vabastada lapsi raskustest.» (3.)

Linnalikul kasvutingimused, vanemate soov lubada lastele kergemat põlve ilma tööta või kerge tööga ja muud tegurid on toonud kaasa tööjõuressursside kujunemises tõsiseid puudusi.

Kui noori ei harjutata tööga, on see kujunevate tööjõuressursside raiskamine ühiskonna poolt.

Noor inimene, kellel on kehaline töövõime (karjaskäimiseks on seda väga vähe vaja, juurvilja köplamiseks samuti), peab oma energiat ometi kuskile panema. Tartus on hästi tuntud «linnaliin». Keskastme õpiaaline tuli 1983. a. suvel õppevaheajal, kui tegevusest oli päeval küllalt olnud, Tartu linnabussi-jaama. Seal näidati ennast ja vaadati teisi. Iga noor tahab vahetevahel teiste seltskonda. Aga enamik sealsest seltskonnast oli igaõhtune.

Vanemate kiusatus vabastada lapsi tööst, põhjendamatu hellitamine on viinud mõnikord kurbade tagajärgedeni. Ühes Eesti NSV linnas täitsid miilitsatöötajad parasiitidega (töövõimeline mittetöötav kodanik) vesteldes ankeedi. Selles oli ka küsimus: millest te elate, kelle arvel te elate parasiitlikku elu? Küsitletuist üks kolmandik vastas, et nad elavad vanemate kulul. See tähendab, et need vanemad on kodus oma kasvatusel, hellitustega, tööst eemalhoidmisega valmis teinud parasiidid, kellega nüüd on hädas ühiskond ja nad ise. Parasiit on aga väga ohtlik ja tõsine potentsiaalne kurjategija. Parasiit tahab hästi elada — süüa, juua, riides käia. Kui vanemad enam ei suuda, on ta valmis kõigeks. Seetõttu «tulebki õpetada lastele mitte seda, mis on kerge — sellega tulevad nad isegi toime —, vaid seda, mis on raske» (3).

Haridusreformi põhisuundades öeldakse väga õigesti, et kujunegu koolilõpetanute edasine saatus missuguseks tahes, töökasvatust

läheb neil tarvis igas tegevussfääris. Töökasvatuse peab algama kodus väikelastega. Vanemad peavad kasvatama lapsi tööst lugupidamise ja tööarmastuse vaimus.

Koolireformi põhisuunad näevad ette töökasvatuse, õpetuse ja kutse-suunitluse ning koolinoorte otsese osavõtu ühiskondlikult kasulikust tootlikust tööst lülitamise koolitöö programmi. Õpetamise ühendamine tootliku tööga eeldab noorematest klassidest peale õpilaste lülitamist süstemaatilise, organiseeritud, nende tervisele ja vanusele jõukohasesse ühiskondlikult kasulikkusse. Selle teostamiseks on nähtavasti ka juristidel vaja läbi vaadata kehtiv seadusandlus noorte kehalise tegevuse piirangute kohta. Osa praegu alaealiste tööd piiravaid juriidilisi akte on pärit 1921. ja 1923. aastast. Antropoloogiaandmed aga räägivad noorte kiirenenud kehalisest arengust tänapäeval, võrreldes ajaga aastakümneid tagasi.

Julgen arvata, et pidades noorte inimeste kasvatamisel silmas neid ja paljusid teisi asjaolusid, saamegi teadlikult kujundatud täisväärtuslikud tööjõuressursid.

Kirjandus

1. Eesti NSV Teatmik. Tln., «Periodika», 1983.
2. NLKP Keskkomitee projekt. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. — «Rahva Hääle», 4. jaan. 1984.
3. Seltsimees K. U. Tšernenko kõne kohtumisel valijatega 2. märtsil. — «Rahva Hääle», 3. märts 1984.
4. Батышев С. Я. Профессиональная ориентация — важная социальная проблема. — «Социалистический труд», 1975, № 12, с. 82—90.
5. Народное хозяйство ССР в 1982 г. М., 1983.



KOOLIJUHI VEERUD

Korraharjumused on järjekindla kasvatustöö tulemus

SAIMA VAINOLA,
Kose keskkooli direktor,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Käesoleva aasta jaanuar tõi elevust kõikidele: ilmus NLKP Keskkomitee projekt «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad». Rõõmustavalt põhjalikult käsitletakse selle õppe-kasvatustsessi kvaliteedi tõstmise vajadust, rõhutades kasvatatuse ja harituse tähtsust. Projekti III osas öeldakse: «Uue inimese kujundamisel etendab ülimalt suurt tähtsust kõlbeline ja õiguskasvatuse... Kool on kohustatud välja kujundama sise-mise vajaduse elada ja tegutseda kommunistliku moraali põhimõtete alusel, kõrvalekaldumatult jälgida sotsialistliku ühiselu reegleid ja Nõukogude seadusi.

Väga tähtis on kasvatada maast-madalast peale kollektivismi ja nõudlikkust üksteise suhtes, ausust ja õiglust, headust ja põhimõttekindlust, vankumatut iseloomu ja mehisust...»

Sisemiste vajaduste kujundamine on seega ülesanne kujundada vajalikke harjumusi. See töö saab alguse kohe pärast lapse sündi, jätkub intensiivselt ja mõtestatult kogu koolieelse ea. Kooli ülesanne on olemasoleva süvendamine, puuduva lisamine, negatiivse vähendamine, kuid «kodus tegemata jäetud

või valesti tehtut ei saa alati parandada» (4).

Põhiliste kasvatusülesannete loetelu kooli jaoks annavad kasvatustöö näidisprogramm ja õpilasreeglid (kas õnnestunult, see on iseküsimus). Nii nõuavad 1.—3. klassi õpilastele mõeldud reeglid õpetaja selgituste tähelepanelikku kuulamist, tema poolt antud korralduste iseseisvat täitmist, õigeks ajaks kooli jõudmist, iseenda ja kaaslaste, loomulikult ka ühiskondliku omandi hoidmist, päevarežiimist kinnipidamist, vanemate inimeste austamist jne.

Küsisin ühelt meie kooli 1. klassi õpetajalt, milliste harjumuste puudumine alles äsja kooli astunud laste juures kõige rohkem silma torkab, ja sain vastuse, et sageli puudub lastel harjumus õpetajat (ka kaaslast) tähelepanelikult kuulata, kaaslaste ja iseenda asju hoida, õigesti liigelda, tervitada, tegutseda tüdruku või poisina.

Keskastme ja vanemate klasside õpetajad märkisid oskamatus tähelepanu kontsentreerida, ennast valitseda, aga ka madalat söömiskultuuri, häda tervitamisega. Vanemategi klasside noormestel pole alati harjumusi, mis paneksid neid õigesti käituma tütarlastega, või esinevad need vaid nn. oma tüdruku puhul.

Et olukorda muuta, on eeskätt vaja hetkeseisundit tunda, olgu see siis üksikõpilase, klassi või kooli seisukohalt. Koolis tegeleb sellega põhiliselt klassijuhataja ja otsustab nn. kogemuse alusel. Teiste õpetajate osa on suhteliselt väike. Ja olenebki nüüd klassijuhataja püsivusest ning eruditsioonist, kui võrd tõelähedane tema otsustus on. Selleks et kõikide õpilaste kasvatatust koondküsimustiku alusel määraksid kõik õpetajad ja kaasõpilased, puuduvad tavalises koolimiljöös nii aeg kui võimalused kas või saadud andmete läbitöötamiseks. Edukalt on aga meie klassijuhatajad kasutanud oma klassi õpilaste arvamus klassikaaslaste harjumuste väljaselgitamisel. Klassijuhataja on ka see, kes olukorra ja ülesanded eelolevaks perioodiks oma tööplaanis formuleerib. Kahjuks tehakse seda sageli väga üldsõnaliselt. Ei kohusta ju ülesanne «kasvatada korraharjumusi» kedagi ega millekski. Ja sedagi, kas seatud eesmärk saavutati, pole nüüd võimalik määrata.

Harjumuse kujunemine algab teadmisest, mida vaja teha, miks ja kuidas on vaja käituda. Peamise sellekohase õpetuse peab laps saama ainetunnis. Algab ju teadmine, kuidas seista või istuda, kuhu asetada oma töövahendid, kõige esimestest tundidest. Kuid vaid siis, kui neid igapäevaseid nõudmisi toetavad keskastme ja vanemate klasside õpetajad, jääb harjumus, vähemalt selle järelkaja kogu eluks. Olen kindel, et õpilased, kes meie kooli keemia-, geograafia- ja poiste tööõpetuse tundides on harjunud töövahendite täpse asetusega, oma töökoha korras hoidmisega, teevad seda ka pärast kooli. Tööõpetus, Nõukogu-de õiguse alused, anatoomia, kehaline kasva-

tus, perekonnaõpetus ja tegelikult iga tund annab võimalusi õpilastele harjumuste kujundamiseks vajalike teadmiste andmiseks, kuigi üldine süsteem puudub.

Lisaks mitmesugused uued ettevõtmised, nagu vestlused ja loengud, klassijuhataja-tunnid, koosolekud, koondused teemadel «Inimest hinnatakse tema käitumise järgi», «Meie garderoob», «Kommunistlik noor olla — olla vastutav», «Sööklas» jne.

Teadmistele peab lisanduma **kordamine**. Kõige paremini toetavad seda ühtsed nõudmised. Üks näide. Meie kooli raamatukogu juhataja eestvõtmisel tehakse pidevat tööd fondeeritud õpikute paremaks hoidmiseks. Käesoleva õppeaasta I õppeveerandil kontrollisid õpilaskomitee ja raamatukogu töötaja fondeeritud õpikute olukorda. Meie metoodikakabinetis on välja pandud näidisõpikud ja kõik nõuded fondeeritud õpiku kohta. Vähemalt iga veerandi viimases ainetunnis peab õpetaja õpikute seisundile oma hinnangu andma. Kui käesoleva õppeaasta esimesel õppenõukogu koosolekul asja arutasime, selgusid puudujäägid ikkagi ühtsete nõuete rakendamises, ja mitte klasside ega ainete, vaid ainult õpetajate kaupa.

Harjumuste kujundamise seisukohalt on tähtis korrapidamine. Meie väga sopolises majas oli see aastaid probleem. Direktori ase-täitja ja õpilaskomitee ühiste pingutuste tulemusena saime endi jaoks optimaalse variandi: üldkorrapidajaks on korruga üks klass ja seda kogu nädala. Sama aeg maksab ka õpetajatest korrapidajate kohta. Ja hoolimata sellegi süsteemi puudustest on kord koolimajas paranenud, sest nüüd korrapidaja tõesti **vastutab** oma tegevuse eest.

Teravalt paistavad õpilaste harjumused välja sööklas. Käte pesemist ja käterätti kontrollivad korrapidajad, ilma sööma pääseda pole võimalik. Kui aga korrapidajaid pole, läheb üks osa õpilasi sööma pesemata kätega. Võib kinnitada, et kunagi ei jäta käsi pesemata need, kellele see arusaamine juba varakult on sisendatud.

Pidevat tähelepanu nõuab laudade katmine (meil teevad seda õpilased). Palju järjekindlust on vaja, et toidunõusid lauale lihtsalt hunnikusse ei visataks.

Julgelt võib väita, et edu saavutatakse vaid siis, kui õpilased harjumuste kujundamises **ise aktiivselt osalevad**. Lihtsamagi nõude ignoreerimine võib viia soovimatute tagajärgedeni: sulgemata aken akna purunemiseni, lahti unustatud veekraan uputuseni, lumest libe põrand kukkumiseni — need pole siis enam pisiasjad.

Et õpilased positiivseid harjumusi kõrgelt hindavad, näitavad mitmed asjaolud. Juba mitu aastat valitakse meie koolis III õppeveerandil kõikide klasside poptüdrukud ja poisid. Seni pole neiks valitud ühtegi, kellel puuduvad õiged käitumisharjumused. Seliste tüdrukute-poiste väljakuulutamise an-

nab ag igaühele mingi malli ka iseenda hindamisel.

Tundub, et töö harjumuste kujundamisel ongi liiga verbaalne. Õpilased võivad esitatud nõudmisi teada, kuid neid ei harjutata vastavalt tegutsema.

4. klassi juhataja kirjutab: «Palju on paranenud õpilaste käitumine õppekäikudel, teatris...» Just selle klassi õpilastele on vastavate harjumuste kujunemiseks head võimalused loodud.

Klassiõhtu, aktus, õpilaste esinemine üldse — see peab õpetajale võimaluse andma vastavaks analüüsiks. Pooldan rääkimist nelja silma all, loomulikult siis, kui see ei puuduta kõiki osalejaid. Just harjumuste kasvatamisel paistab silma, et suuname oma jõupingutused liigselt kollektiivile, mitte üksikisikule. Üksikul puudub võimalus otsustada, kuidas just antud juhul tegutseda, julgelt tuleks kasutada mitmesuguste situatsioonide analüüsimist ja rollimänge. Pere-konnaõpetuse tundides on need küll toredasti välja tulnud.

Ja veel: kas me pole mitte ise ümbritsevast elust niigi eralduma kippuvat kooli märkamatuks veelgi kaugemale viinud? Koolimajas ei olda, müts peas. (Kas ainult koolimajas?)

Õpetajaga rääkides tuleb püsti tõusta. (Aga teiste täiskasvanutega?)

Hädasti oleks nii õpilasreeglites kui ka käskudes-keeldudes üldse tarvis rõhutada nende üldnimlikku sisu.

On tuntud tõde, et harjumuste kujundamisel on määrav tähtsus meid ümbritseval keskkonnal, tingimustel. Hästi korrastatud ümbrus, puhas ruum, kena riietus jne. soodustavad inimese korralikkust. Mitmete aastate vältel olime hädas sellega, et õpilaste riided (koolivorm) olid sageli mustad, lohakalt seljas. Nooremad õpilased armastasid põrandal maadelda. Viimasena kasutusele võetud uus ilus koolivorm on aga õpilasi distsiplineerinud. Lapsed hoiavad oma riideid ja käituvad soliidsemalt.

Ümbritsevale miljööle mõtlemine meenutab veel midagi: ruumipuudus sööklas, täiskiilutud bussid, kitsad trepid. Kas ikka kõik meie poolt nii pühaks peetud käitumisharjumused on igapäevases elus rakendatavad? Näiteks: õpilane ei trügi, ta laseb täiskasvanud ees (ka bussi peale). Aga kui siis seesama õpilane, kes koolis on olnud juba 7—8 tundi, nüüd veel paariks tunniks lihtsalt laageda taeva alla jääb?

Midagi on korrast ära koolimaja sees: tervitamine, püstitõusmine, söögilauas rääkimine.

On vist vajadus igaühel endale tunnistada, et teatud muudatused koolielus (koolide järsk suurenemine, kabinetsüsteem jne.) on kaasa toonud muudatused harjumustes. Meil puuduvad otstarbekad korranõuded mainitud tingimustes. Eakas õpetaja klammerdub sageli oma kooliaja harjumuste külge, noor ei tee endale erilisi mureküsümisi ja õpilane saab

võimaluse viilida ka siis, kui teda miski nõudmist täitmast ei takista. Noorte jaoks puudub neile nii vajalik käitumise ABC.

Kogu kasvatustöö on sageli liigselt orienteeritud vigade registreerimisele, negatiivsele leidmisele. Õpilasi harjutatakse vigu leidma, mitte endale eeskujule otsima, head märkama. Nii nagu laps, kes kommunaalmajas elades pole iialgi kätt külge pannud koduümbruse korrastamisel, ei näe lillepeenart, muruplatsi, õiget teerada, nii ei oska laps ilma vastava treeninguta näha ka teise inimese häid omadusi, tema õigust olla omaette, üldse positiivset meie ümber. Ja ise veel imestame, kust küll kasvavad virisejad!

Käitumisharjumusedki võib ju grupeerida ja kohe selgub, et eraldi rõhutamist vajavad need, mis suunduvad teisele inimesele. Kui õpilast on harjutatud teist inimest austama, siis ei ole talle alati vaja meelde tuletada: ära loobi paberitükke põrandale, ära lärma, paku istet, kuula tähelepanelikult jne. Siin on praeguse õpilase teadvuses kõige suuremad lüngad. Ja olemegi uuesti koduse kasvatuse juures. Lähtudes käitumisharjumustest, oleme lapsevanemaile üritusi ja loenguid planeerinud teemadel «Õpilane ja mood», «Nõuded päevarežiimile», «Riiklik sümbolika», «Laps ja loodus».

Vähemalt algklasside õpilaste vanematel on võimalus võrrelda oma lapse õppevahendeid ja saavutusi teiste omadega. Meeldib, et pikkamööda süveneb suund õpilase — vanema ühistegevusele. Ka niisugused ühissettevõtmised on plaani pandud. Need soodustavad õigete käitumisharjumuste teket.

Peab aga arvestama, et praegune üsna noor lapsevanem vajab head nõuannet rohkem ja varem, kui me seda seni arvanud oleme.

Ja ikka ning jälle: laps peab aru saama, et ta pole maailma keskpunkt, teda tuleb juba väiksena harjutada ümbritsevat arvestama.

«Kasvatuse efektiivsuse tõus oleneb suurel määral perekonna, kooli, üldsuse ja töökollektiivide kooskõlastatud jõupingutustest ja ühtsetest nõudmistest õpilaste suhtes,» rõhutab koolireformi projekt.

Harjumuste kujundamisel on eelõeldut väga arvestada.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee projekt «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad». «Rahva Hääl», 1984, 4. jaan.
2. A s a m a a, I. Käitumisest Tln., «Valgus», 1976.
3. B o g d a n o v a, O., K a t a j e v a, L. S e m š u r i n a, A. Murdealiste kõlbelisest kasvatusest. Tln., «Valgus», 1981.
4. E b b e r, I. Õpilase psüühika ja kodune kasvatuse. Tln., «Valgus», 1982.
5. L e v i t o v, N. Lapse- ja pedagoogiline psühholoogia. Tln., «Valgus», 1962.
6. M e t s m a, K. Teemaatikakompleksseks kasvatustööks. Tln., 1979.
7. Z u k o v s k a j a, V. Vestlusi kasvatusest. Tln., «Valgus», 1979.

Õpetaja töökultuuri kõlbelisi külgi*

HELJO LIEBERG,
Väätsa 8-kl. kooli direktor

Ühtlasi eeldab enesetäiendamine oma nõrkade külgede tundmist ja avastamist. Inimene peab oma elu ja tegevust aeg-ajalt tähelepanelikult vaatlema, kontrollima, analüüsima — ilma selleta ei saa olla isiksuse tõelist arengut. Eneseanalüüsis on varjul isiksuse üks suuremaid reserve, mida ei ole võimalik avastada ühegi teise meetodiga. See on vajalik, et avastada endas uusi võimalusi, täielikumalt pühenduda kutsetööle.

Teadlaste arvates ei ole hoolikas eneseanalüüs eesmärgiga parandada vigu ja kasutada olemasolevaid kogemusi sugugi lihtne asi (9, lk. 157). Ometi on eneseanalüüs õpetaja kui loovisiksuse jaoks eriti vajalik. Iseloomustab ju loovisiksust püsiv rahulolematuse saavutatuga, kriitiline suhtumine nii enese kui kolleegide poolt juba tehtusse. Seda loomulikult mõistlikkuse piires. Niisugune suhtumine peaks kujunema eneseharimise kõige olulisemaks stiimuliks.

Paraku jääb õpetajal sageli puudu psühholoogilisest haridusest, millele oleks vaja kõrgkoolide töös tõsisemat tähelepanu pöörata. Ent teatavasti on psühholoogia tundmine väga vajalik kõikidel elualadel, ilma selleta on inimesel raske realiseerida ka oma kõlbelist potentsiaali. Vajalike psühholoogiliste teadmiste puudumisel võib õpetaja äratehtuga rahulduda ega mõtle üldse midagi teisiti teha, satub rutiini. See on töökultuuri seisukohalt kõlbeline seisukumine. Igasugune stamp on igasuguses töös, eriti aga kasvatustöös äärmiselt kahjulik. V. Panso arvates «käsitöölikkus ja stamp on moraalse vananemise tunnus». See on «... laialt leviv, kõikjale ja ei kuhugi kõlbav, ei midagi ärarikkuv ega midagi saavutatav, vaikne töömees, keskmispalgaline, ei vähem ega rohkem tahtev, ilma illusioonideta ja ideaalideta, ainult tänases päevas elav rutiini tardunud kodanik. Tal pole homset päeva, sest tänaselegi päevale pole tal midagi öelda. Mõttevaesus või -laiskus toidab rutiini» (12, lk. 177).

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 4.

Koolis peab oskama hoolikalt, targasti ja objektiivselt läbi mõelda iga uue, tekkinud või tekkiva situatsiooni, et teha optimaalseid käike kasvatustöö kirjul malelual. Õpetajal on vaja enda suhtes olla piiritult aus. Psühholoogide arvates on igal inimesel mingi sisemine manomeeter, mille abil ta hindab ennast küllalt täpselt. Ainult et igaühel ei jätku mehisust teatada endale enesehinnangu tulemusi. Õpetajal peab olema jõudu endale välja öelda, kes ta tegelikult on. Õige enesehinnang on õpetaja kõrge töökultuuri kõlbeline vundament: ainult endasse kui inimesesse lugupidavalt suhtuv inimene on võimeline endas kandma seesmist kultuuri, mis on aluseks kõigis kultuuri väljendusvormides.

Õigest enesehinnangust kui kõlbelisest motiivist algab enesekasvatus, -arendamine ja -täiendamine. Oma toimingutes mõelgu õpetaja sellele, mida ja kuidas võiks paremini, mõjusamalt anda oma kasvandikele, millise jälje jätab ta oma kutsetöös.

Enesetäiendamine on seda resultatiivsem, mida süsteemi- ja sihipärasem see on. Korrektelt on sõnastanud õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise ja individuaalse enesetäiendamise põhiprintsiibid VÕT-i direktori asetäitja E. Kaisma (5, lk. 12):

- ideelis-poliitilise ja erialase ettevalmistuse ühtsus, mis on tingitud sisuliselt kooli ees seisvatest ülesannetest;
- järjepidev ja süstemaatiline enesetäiendamine kogu pedagoogilise tegevuse vältel;
- kõikide õpetajate ja koolijuhtide haaramine kvalifikatsiooni tõstmise mitmekesiste vormidega, eeskätt igapäevase individuaalse enesetäiendamisega;
- õpetajate ettevalmistuse taseme ja individuaalsete huvide arvestamine.

Kõigis loetletud enesetäiendamise põhiprintsiipides peegeldub pedagoogilise töö kultuur: ühelt poolt õpetaja enesearendamise, teiselt poolt tema arendamise juhtimise kultuur. Ent rõhutan veel, et enesetäiendamise sisu on määratletav, lähtudes konkreetse kooli ja konkreetse õpetaja töö analüüsist tulenevatest probleemidest.

Erilist tähelepanu väärib õpetaja ideelis-poliitilise kirjaoskuse väljakujunemine, vajaduse korral väljaarendamine. Ideelis-poliitiline kirjaoskus tähendab oskust õigesti, sügavalt lahti mõtestada partei ja valitsuse dokumente, täiendada oma ideelis-teoreetilist pagasit, osata kõike seda mõjusalt kasutada igapäevases õppe-kasvatustöös. On ju õpetaja oma töö iseloomu tõttu ideoloogiatöötaja, ühiskonna esimene abiline. Aga: «Kogu ideoloogiline tegevus peab aitama kõikjal kinnitada leninlikku tööstiili, asjalikkust, loovat ja novaatorlikku stiili, mis on kantud kõrgest idealisusest ning sallimatusest igasuguse inertuse vastu.» kirjutatakse NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi otsustes (3, lk. 28).

4. Õpetaja kõlbeline pale töökultuuri väljakujunemise tingimusena

Inimene teeb tööd oma näo järele. Iga töö on ilus, kui sa tema ilust aru saad.

K. SÜVALEP

Iga kutseala eetika toetub üldisele moraalile ja eetikale. Pedagoogikateadus ning inimkonna ajaloolised kogemused tõestavad, et õpetamine ja kasvatamine põhinevad pedagoogi isiksusel. Õpetaja isiksuseomadused on õpilaste pideva tähelepanu keskmeks.

Pedagoogiline eetika vaatlleb õpetaja kõlbelist teadvust kui kõlbeliste vaadete, veendumuste ja tundmuste kogumit, mis peegeldavad moraalseid suhteid pedagoogilise tegevuse sfääris.

4.1. Õpetaja suhted

Hea õpetaja on kõigepealt inimene, kes armastab lapsi ja tunneb rõõmu nendega suhtlemisest.

V. SUHHOMLINSKI

Kasvatustöö tulemused sõltuvad suures osas sellest, millised kõlbelised suhted valitsevad inimeste vahel. Tootmiskollektiivis oleneb kõlbelistest suhetest töötajate meeleolu ja lõpptulemusena — töö tootlikkus. Pedagoogilises kollektiivis, kus õpetaja töötab inimestega, kus ta paneb iga sõna tähele ja kus ka iga tema sõna tähele pannakse; kus õpetaja annab iga kasvandiku sammule hinnangu, aga kus ka igale tema sammule antakse hinnang, osutuvad kõlbelised suhted mitte ainult atmosfääri regulaatoriks, vaid võimsaks kasvatusvahendiks.

Pedagoogiline protsess on selleks liiga kompleitseeritud, et näha õpetajas ainult informatsiooni vahendajat ja edastajat. Tänapäeval peetakse õpetajat õigusega kultuuri kandjaks. See tähendab, et kultuuriväärtuste vahendamise protsessis esindab õpetaja ise teatavat kultuuri. Pedagoogilise töö kultuur on lahutamatu suhtlemise (suhete) kultuurist. Seepärast on ka õpetaja töökultuuri kõlbelise sisu võtmeks suhted: õpetaja — õpilane, õpetaja — kollektiiv, õpetaja — lastevanemad.

Mida eeldab õpetaja suhtlemiskultuur?

Tähtsaimaks tingimuseks võiks pidada huimaust, sügava nõudlikkuse seostamist austuse ja usaldusega inimese, oma kasvandiku suhtes. Veel aastate pärast meenutatakse nõudlikku, õiglaselt ranget õpetajat. Nõudlikkus on üks töökultuuri avaldusi. Nõudlikkus, ühendatud austusega teise inimese vastu, on seotud suhete kultuuriga. Pedagoogiline nõudlikkus tähendab kõrgeid nõud-

misi teistele, mis teiste austamise seisukohalt on eelkõige kõrged nõudmised iseendale. Õpetajal suhetes õpilastega on vaja järgida sisemise ja välise käitumise viisakusnorme, ei tohi endale lubada õpilase suhtes isiksust alandavat suhtumist ega solvavaid märkusi. Kuigi koolielus tuleb iga päev ette mitmesuguseid konfliktsituatsioone, peab õpetaja suutma neisse teadlikult suhtuda ja olukorra inimlikult lahendada.

Teiseks õige suhtlemiskultuuri tunnuseks on õiglus. L. Tolstoi on öelnud, et inimese õigluse aste on tema moraalse täiuslikkuse aste. Õpetaja peab õiglaselt suhtuma nii oivikusse kui kahemehesse — inimlikku lähemist vajab nii üks kui teine. Heatahtlikkus, nõudlikkus ja õiglus arendavad õpilaste usku oma võimetesse. Õiglus õpilaste teadmiste ja tegude hindamisel on üks olulisemaid regulaatoreid kõlbelistes suhetes.

Koolielus näeb õpetaja enamasti vigu, väärkäitumist ja tuleb ette juhtumeid, mis nõuavad õpetaja kohest sekkumist. Tavaliselt reageerib õpetaja sellele igapäevakeeles käramise või õpilase läbivõtmisega. Siinkohal kulub ära Eesti teatri suurkuju A. Lauteri õpetus: «Ärge tarvitage ainult üht väljendusvahendit — häält *forte fortissimos*. Suurte tunnete väljendamiseks on ju veel lugematu hulk muid vahendeid. Ja pedaal värsib lõpuks ära kah!» (6, lk. 194).

Tihti unustame koolis ära nõukogude pedagoogika põhitõe — toetumise positiivsele. Lapsed vajavad head sõbralikku sõna. Ja igas inimeses, ka näiliselt kõige halvemas, on ikka midagi, mis väärib kui mitte erilist esiletõstmist, siis kas või sõbralikku pilku või head sõna.

V. Suhhomlinski peab pedagoogilises kultuuris üheks peamiseks jooneks iga lapse sisemaailma tundmist, võimet jagada iga-ülele nii palju tähelepanu ja hingejõudu, kui palju kuluks selleks, et laps tunnetaks: teda pole unustatud, tema eest hoolitsetakse.

Üheks olulisemaks pedagoogilise moraali nõudeks on säilitada suhetes õpilastega optimistlikku tooni. See aitab õpilastel uskuda oma jõusse, sisendab neile enesekindlust ja asjalikkust. Optimism ei tähenda ülevoolavat vaimustust, üleskrivitust, vaid see avaldub elujulguse ja -jaatuse kaudu, õpetaja energilisusena, tundeerksusena, vastuvõtlikkusena. Õnnetu on see õpetaja, kel puudub huumorimeel. Huumorit peetakse inimestevaheliste suhete lahutamatuks osaks, sest see on seotud hea tujuga. Hea tuju on aga üks tööviljakuse tegureid ja kindlasti ka õige töökultuuri tunnuseid.

Õpetaja ei saa end vägivaldselt maksmata panna. Otsustavad on sisemised ressursid. Seemine kultuur on üks isiksusejoontest, mis saab kasvandikele ja samuti kolleegidele eeskujuks. Õpetaja seemine kultuur väljendub näiteks sõnapidamises, mida tuleb inimestevahelises suhtlemises kõrgelt hinnata.

Pedagoogitöö eripära avaldub veel selles, et erinevate õpetajate individuaalsed omadused ja võimed ei anna soovitud edu, kui need ei ühti kogu pedagoogilise kollektiivi tegevusega. Sellest tulenevalt esitab pedagoogiline eetika õpetajate vastastikustele suhetele õppe-kasvatustöö protsessis konkreetsed nõudmised. Esmane on kasvandikele esitavate nõuete ühtsus. Kogemustest on teada, kuidas ühe kollektiivi liikme mugavuse ja hoolimatuse tõttu võivad kannatada kõik ja et minnalaskmist ning käegalöömist kasvatus-töös annab ravida aastaid. Sageli kannatavad selle tõttu õpetajate omavahelised suhted.

Kõlbelisest küljest on suhete kujunemisel väga oluline järgmine reegel: iga pedagoog osaku hinnata ka kõige väiksemat saavutust oma kolleegi töös, tunda sellest rõõmu ja mitte kunagi ennast üle hinnata. Kõik see taandub taktitundele ja siirusele kollektiivi liikmete omavahelistes suhetes.

Et kool saaks oma ülesandeid edukalt täita, peab kasvatajate ja kasvandike vaheline psühholoogiline kliima olema soodne. See on vajalik koostööks.

4.2. Enesevalitsemine

Eneseületamine on inimese monopol.

V. PANSO

Inimese vaimne tervis on tohutu varandus, seda tuleb hoida. Seepärast peab iga inimene tundma oma psüühilisi iseärasusi ja oskama tegutseda nendele vastavalt. See abistab teda elus, käitumises, suhtlemises teiste inimestega.

Tuju on paha! Kuidas see rõhub ja segab inimest normaalselt elamast. Halb tuju pole üksnes ebameeldiv emotsionaalne seisund, mil inimene kaotab hingelise tasakaalu. See on ka töövõime kahanemine, huvi langemine ümbritseva maailma vastu, «väljalülitumine» ühiskondlikust elust.

Kuivõrd tähtis on sellisest tujutsemisest vabaneda, eriti koolisituatsioonis. Ei ole ju õpetajagi kaitstud välismõjude eest, mis võivad meeoleolu alla viia, sageli teenimatult. Mõistmatul lähenemisel saavad pahameele objektiks õpilased ja kolleegid. Õpetaja lubab endale jämedat käitumist, solvamisi ja seda kõike teiste inimeste arvel. Sel juhul on kogu kollektiivi elu ning tööritm häiritud ja kultuursusest omavahelistes suhetes ei ole jutugi. Arvestades, et õpetajatöö peamine sisu on suhtlemine, mõjutab õpetaja madal suhtlemiskultuur tema üldist töökultuuri. Seepärast peab iga kollektiivi liige suutma end talitseda, vaos hoida. Enesevalitsemise kaotanud õpetaja ei suuda oma tööd jätkata, ta langeb oma rollist välja.

Enesevalitsemine ja tasakaalukus — need on põhilised nõuded õpetajale. Õpetajatöös on ainult rahulikult kaalutledes, oma samme

põhjalikult järele mõeldes võimalik objektiivseid otsuseid langetada. Seesmise tasakaalu säilitamine on arendatav, seda enam, et õpetaja ülesanne on suunata ka õpilasi enese-kasvatusele.

4.3. Õpetaja töösse suhtumine

Tuleb armastada seda, mida teed, siis muutub ka kõige jämedakoelise töö loominguks.

M. GORKI

Et kujundada harmooniliselt arenenud ja vaimselt rikast isiksust, tuleb õpetajal suhtuda oma kutsetöösse loominguliselt. Nii palju kui on lapsi, nii palju on ka erinevaid neile lähenemisviise. Ei ole võimalik teha ettekirjutusi, vaid õpetaja ise tunnetagu, milliseid võtteid erinevates situatsioonides kasutada. Ei saa ka ainemetoodikas anda igavesti keh-tivaid retsepte, vaid iga õpetaja kasutagu neid, mis ta leiab olevat kõige otstarbekama seadud eesmärkide saavutamisel.

Töö omakorda arendab inimest, mitmekor-distab tema võimeid ja oskusi. «Loob ju inime-nega mitte ainult materiaalseid väärtusi, vaid sepi-stab ka oma parimaid võimeid, karastab taht, arendab loomingujõudusid ning kinnistab end kui kodanik, kui aktiivne kommunistmehitaja. Aus ja teadlik töösse suhtumine on sotsialistliku elulaadi esmane alus.» (3, lk. 33).

Kõige olulisem näitaja on õpetaja isiklik töösse suhtumine, mis määrab ära ka tema kasvandike suhtumise. See on suhtumine kõigesse: oma töösse, nõudmiste-ülesannete täit-misse, püüdesse end täiendada nii aineala-selt kui poliitiliselt. Kurb on tänapäeva arenguvõimaluste juures kohata õpetajat, kelle esimene reageering ülesande saamisel on: «Ma ei oska!» Eesti rahvatarkus ütleb: ära ütle, ma ei mõista, vaid ma ei taha. Mitte keegi pole alati kõike osanud, vaid kusagil on seda või teist tahtnud teha ja õpitud tegema, pingutatudki. Seega on suhtumise aluseks tahe. Viimasel ajal on hakatud kurtma, et õpetaja igakord ei vaevugi ülesande sisuni tungima, kui ei tule toimida kätteõpitud mudeli järgi.

Seepärast tekib vahel vajadus nõustuda. E. Siimeri mõtetega: «Praegu on aktuaal-seks muutunud . . . kõrge üldkultuurilise tase-me, oma tööd loovalt teha mõistvate inimeste defitsiit, mille taha näib takerduvat tootlike jõudude areng. Ollakse liiga harjunud tegut-sema stereotüüpide järgi, kuigi tootmise uue-nemine nõuab aina rohkem iseseisvat mõtle-mist, kiiret ja täpset loomingulist tegutse-mist keeruliste otsuste langetamisel. Ükskõik-ne, traditsioonipärane suhtumine ei taha aga taanduda ei tootmissfääris ega ideoloogias.» (10).

Ükskõikne olla tähendab maailm oma tähe-lepanust ilma jätta, tähendab suuta unustada

ja tummalt põlata, õlgu kehitada, tähendab tunda end mitte vastutavat selle eest, mis on, mis sünnib.

Ükskõikne annab mõista, et tema teiste võlgade eest ei vastuta. Ükskõikne pedagoog koolis on õnnetus kogu kollektiivile. Selline õpetaja on osavõtmatu kõigi ja kõige koolis toimuva suhtes. Enamasti on ta tunniandja: annab täpselt ja täpsel kellaajal ära oma tunni ja miski muu talle korda ei lähe, sest tema on enda arvates oma ülesande täitnud. Ta ei tunne mingit vastutust kasvatustulemuste eest. Ka see on talle ükskõik.

Ükskõiksus ei sobi kokku kõrge kohuse- ja vastutustundega. Kohusetunne marksistliku eetika kategooriana väljendab vajadust, et üksikisikute teod alluksid konkreetse sotsiaalse ühenduse — perekonna, kollektiivi, klassi, rahvuse või kogu ühiskonna — üldistele huvidele. Arusaamine töö ühiskondlikust vajalikkusest nõuab inimeselt eelkõige tema otseste ametialaste kohustuste ausat ja kohusetruud täitmist. See moodustab tööalase kohuse põhisisu, n.-ö. elementaarse kõlbluse grammatika.

Rohkem kui ükski teine elukutse eeldab õpetajakutse vastutust oma töö tulemuste eest. Need avalduvad eelkõige tema kasvandike ellu- ja töössesuhtumises ning kanduvad üha edasi. Seepärast peabki koolikollektiivis iga õpetaja oma tööd tegema hingega, südamega, suure kohuse- ja vastutustundega. Õpetaja ei saa teha midagi poolikult.

Õppekasvatustöös on iga poolik, lõpuni mõtlemata idee, iga kuidagiviisi tehtud tund või muu ettevõtmine, ebamäärane suhtumine oma kasvandikesse kutsepühaduse rüvetamine. See on hoolimatus inimese, kasvava põlvkonna, meie tuleviku suhtes. On vastutus-tundetud oma töö tulemuste ees.

Kohuseteadvusega on otseses seoses südametunnistus. Õpetaja südametunnistus eeldab ühiskondliku moraali nõrmete tundmist, võimet rakendada neid mitte ainult teiste, vaid ka iseenda suhtes. Võitlus uue inimese kasvatamise eest eeldab nõudlikkuse tõstmist enda suhtes, mida kontrollib südametunnistus.

5. Õpetaja aeg

Kasvatamiseks pole sugugi palju aega vaja, vaid oskust vähestki aega õigesti kasutada.

A. MAKARENKO

Üks õpetajaskonda erutav «igavene» probleem on aja probleem. Aeg on isiksuse üks peamisi rikkusi. Oskus aja üle peremees olla, seda asjalikult ja arukalt kasutada annab tunnistust inimese töökultuurist. Õpetaja jaoks on ajal väärtus mitmest aspektist: on ju tema käsutuses olev aeg ka tema õpilaste aeg. Mida asjalikumalt, eesmärgipärasemalt, ratsionaalsemalt oskab õpetaja oma aega planeerida, mida säästlikumalt seda kasutab,

seada rohkem saab ta seda pühendada oma kasvandikele, enese vaimseks harimiseks ning tervistavateks üritusteks, hoolitsuseks oma tervise eest. Kõigele sellele tasub mõelda, seda enam, et praegu aktuaalsetes tööaja kasutamise ning töödistsipliini-alastes määrustes rõhutatakse aja täpset ratsionaalset kasutamist, säästlikku suhtumist ajasse.

Hoolitsus õpetaja aja eest ja tingimuste loomine selle ratsionaalseks kasutamiseks ei ole üksnes õpetaja enese ega kooli juhtkonna ülesanne. Siin peavad kaasa aitama ka parteija ametiühinguorganisatsioon. Seda enam, et õpetaja aeg pole väärtus talle endale, vaid kuulub meie kõigi laste kommunistliku kasvatamise üritusele. NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutati vajadust pidevalt hoolitseda õpetaja töö- ja olmetingimuste eest, tema ideelise ning kutsealase ettevalmistuse eest. Töötingimuste pidev parandamine on alus ka õpetaja töökultuuri parandamisele. Olmetingimuste parandamine aga suurendab õpetaja suurimat rikkust — vaba aega —, mis tuleb rikkusena ühiskonnale tagasi.

Praegu eriti nõudlik ühiskondlik distsipliin tõstab ka õpetaja vastutust enda suhtes. Sotsialistlik töödistsipliin pole üksnes töökorralduse reeglite range järgimine, vaid ka teadlik ja loov suhtumine oma töösse, selle kõrge kvaliteedi tagamine, tööaja tootlik kulutamine. Seepärast — mitte ühtki tühimitit tunnis, mitte ühtki mõttetut minnalaskmist, mitte ühtki eesmärgita kasvatusüritust. Pedagoogilises töös avaldub inimeskonna kasvutase kogemuse kõlbeline mõte. Ühiskonda viib edasi kõrge töömoraal. Õpetaja töökultuur ei ole midagi lõplikku, vaid dünaamiliselt arenev vastavalt tema kõlbelsele täiustumisele. «Eetika on nagu kultuur,» kirjutas V. Panso, «teda ei saa omandada üleöö. Ta kasvatatakse endas raskustega, loobumishinnaga.» (7, lk. 135).

Kokkuvõte

Kuigi elu esitab koolile ja õpetajale järjest kasvavaid nõudmisi, on alati olnud ja ka jääb kõlbelisuse nõue. Igati on mõistetav Kommunistliku Partei järjest suurenev tähelepanu ühiskonnaliikmete kõlbelsele kasvatusmisele.

Iga haridustöötaja on olnud ja on ideoloogiarinde töötaja ning tema töö peab olema kindla ideelis-poliitilise suundusega. On vaja, et ta tunneks ja tunnetaks kommunistliku kasvutase printsiipe, oleks suuteline rakendada neid oma igapäevatöös.

Õpetaja peab ise olema veendunud oma kutse-eetika põhimõtetes. 1983. a. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei ideoloogiaotsus rõhutab: «On erakordselt tähtis taotleda, et sõnad ei läheks kunagi tegudest lahku...» (2, lk. 16).

Sageli arvatakse, et õpetajatöö on raske, närvesööv ja seda ei olegi võimalik hästi teha. Ent ometi on selles töös — õpetajatöös kordumatu võlu, niisamuti, nagu rahvakirjanik J. Smuul on arvanud ükskõik millise töö kohta: «Töö — see on igavene, mitte kunagi lõppev ega vähenev. Temas on elu mõte, elu laul, elu rõõm.» See on kõlbeline rõõm.

Kõlbeliselt ilusaks saab oma töö muuta õpetaja ise. Siin on peamine õpetaja suhtumine, tema loomingulisus. Võti peitub kõige üldisemas, tema töö kultuursuses. Siis võib õpetaja oma tööst tõelist rõõmu tunda.

Ja lõpuks: suurim tasu õpetaja jaoks on, kui tema kasvandikust on kujunenud õige ellusuhtumisega ühiskonnakodanik, kes hakkab teiste tööd hindama sama mõõdupuuga kui oma tööd. Sellisel juhul võime rääkida kõlbelisest arengust. Omandavad ju koolist saadud teadmised, töö- ja organisatorlikud oskused sotsiaalse väärtuse ainult koos isiksuse kõlbeliste omadustega. Selle nimel töötab õpetaja, arendab teisi ja areneb ise.

Kirjandus

1. NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976.
2. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., 1981.
3. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid 14.—15. juuni 1983. Tln., 1983.
4. K a l i n i n, M. I. Kommunistlikust kasvatuses. Tln., 1947.
5. K a i s m a, E. Individuaalse enesetäiendamise süsteemne suunamine on kooli põhiülesannete esmane tagatis. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 9.
6. L a u t e r, A. Käidud teedelt. Tln., 1982.
7. P a n s o, V. Töö ja talent näitleja loomingu. Tln., 1965.
8. P e d a j a s, M.-I. Millist õpetajat vajab uus, õpilase arengu keskele suundusele toetuv didaktiline süsteem. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 6.
9. P e k e l i s, V. Sinu võimalused, inimene! Tln., 1978.
10. S i i m e r, E. Kunst õpetab meid olema inimene. — «Sirp ja Vasar» 26. okt. 1979.
11. Л е н и н В. И. Собр. соч. Т. 23.
12. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 10. М., 1962.
13. Макаренко А. С. Сочинения. Т. 5. М., 1958.
14. Писсаренко В. И., Писсаренко И. Е. Педагогическая этика. Минск, 1973.
15. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 1. М., 1948.



Õppekomplektist, õpetamisest ja muust

ÕIE VAHAR,
TPeDI vene keele õpetajate täiendusteaduskonna dekaan,
vene keele metoodika kateedri
õppejõud,
vene keele õppekirjanduse autor

Juba PTUI-s töötamise aastail valmis Teil üldhariduskoolide vene keele tarvis mitmesugust õppekirjandust. Missugusie vene keele õppevahendite koostamises olite osalenud?

Koostöös Aino Siirakuga (VÕT) valmis meil 1981. aastal 3. klassi vene keele õppekomplekt: õpik, töövihik, helilint, metoodiline juhend, temaatiline plaan tunnivalise tegevuse ning näitvahendite soovitusel. 1983. aastal ilmusid grammatikatabelid ja kõnearenduspildid, mille kunstnikutööga võib igati rahule jääda. Kirjastusse on trükkiks antud 3. klassi jaotusmaterjal. Selle koostasid Tallinna 43. keskkooli õpetajad Salme Liiv ja Malle Ojaveski.

MEIE INTERVJU

Plaanis oli veel eraldi kontrolltööde kogu. Praegu on kontrolltööd metoodilises juhendis, töövihikus ja õpikus. Õpiku seadsime kokku nii, et iga teema lõpeb üldistava tunniga, mille harjutustik sobib ka teadmiste ja oskuste kontrolliks. Autorite mõte liigub siiski seda rada, et kontrolltööde kogu võiks olla rebitavate lehtedega töövihik, milles teste, lünk- teste jm., et neid kiiresti täita ja kontrol- lida saaks. Mõnevõrra halvem võimalus on tavaline töövihik, kus kontrolltööna mõeldud harjutused metoodilise juhendi kaudu ainult õpetajale teada. (Nii tegime 6. klassi puhul.)

Praegu on 3. klassi õpik uutele program- midele kohandatud ja uustrükk tulekul.

Kindlasti häirib 3. klassi õpiku kasuta- jaid selle kogukus ning koolikotile lisandub üleaurust kaalu. Autorid küll kavandasid õpiku 2-osalisena, sest rohked illustratsioonid, suur šrift, eakohane näitlikkus nõuavad ruumi. Aga ometi pandi ühiste kaante vahele! Tege- likult võiks õpik olla koguni 3-osaline — A, B, C (nagu Leedus). Ühe raamatukese läbiõppimisel tekib õpilasel siis edasilüki- mise tunne. Üldiselt peaks 3. klassile vaja- nev õppematerjal koos ja käes olema.

Koosautorluses hiljuti meie hulgast lahku- nud Niina Rebasega tegime 6. klassi õpiku, töövihiku ja helilindi, kuid tänaseks on need juba vanad. Uus variant ootab alles käsikir- jas, aga komplekti teised osad on tegemisel (diapositiivide seeria, temaatiline plaan, uus helilint, kontrolltööd, klassiväline lugemik, uus töövihik). Kui 6. klassi vana õpik on raske ja grammatikaga üle koormatud, siis uus programm toob edasiseks kergendust. Uue õpiku ülesehitus tunni põhimõttel (ühe tunni materjal kaheks lisatunniks) jätab õpe- tajale vabamad käed, kordamis- ja süvene- misvõimaluse.

Missugused olid Teie lähtepõhimõtted õppekirjanduse kokkuseadmisel? Milliseid konkreetseid eesmärke silmas pidasite?

Lähtusime kõigepealt aine spetsiifikast, et vene keel on suhtlemisvahend. Püüdsime õpikuisse valida tekste, mis arendavad suhtle- mist loomulikus vene keeles. Harjutusteski pidasime silmas, et kõnetegevus oleks tege- liku suhtlemise lähedane ja õpilastele eako- hane. Ent just seda põhimõtet täita oligi kõige raskem, sest meil puudusid asjaomased uuri- mused. Seepärast vaatesime alg- ja kesk- astme õpilaste suhtlemisfääre: kellega nad

kõnekontakti astuvad, millest räägivad (kõ- netemaatika), missugused on suhtlemise moti- tiivid. Aluseks võtsime eestikeelse suhtle- mise, sest situatsioonid ja kõne sisu lan- gevad venekeelsega kokku. Vaatesime, et algklassis suhtlevad lapsed vene keeles vähe. Esimesel kohal asub suhtlemises neil vene keele tund, teisel — teenindussfäär. Kõige sagedamini käivad lapsed toiduainete kauplu- ses, ekskursioonidelgi ostavad nad kompvek- ke, limonaadi jm. Aga meie keeleõpikus on tekste, kus lapsed ostavad kleite, palituid, saapaid. Tegelikult ostavad neid asju emad. Järelikult eluvõerad tekstid.

Küllaldaselt ei kasuta me veel televisiooni- saateid, (multi)filme kui suhtlemisoskust aren- davaid vahendeid, venekeelseid lasteajakirju «Весёлые картинки», «Мурзилка», «Звёз- дочка» jm., mis peaksid igas vene keele kabi- netis leiduma.

Teisalt jõudsime järeldusele, et peame läh- tuma rohkem õpilaste emakeelest ja selle- alastest uurimustest. PTUI eesti keele sek- tor koostas õpilaste kasutatava sõnavara sagedussõnastiku. Ka vene keeles on vaja analoogilist miinimumsõnastikku.

K. Võlli ja E. Sepp uurisid laste loovust ja kirjanditeemade eelistatavust. Sellest ajendatuna kogusin koolidest vabateemalisi kirjandeid, et teada saada laste huvisid. Teadasaadut võtsime arvesse õppetekstide valikul, samuti ENSV Riikliku Laste- ja Noor- teraamatukogu uurimust «Õpilane ja luge- mine».

Töös tõusetus veelgi enam ainetevaheliste seoste tarvidus. Rohkem tuleks siduda eesti, vöör- ja vene keele õppimist omavahel ja ärkvel hoida üldist keeltehuvi. Ühe keele vägi- valdne esiletõstmine põhjustab hoopis õpi- laste keelehuvi leigenemist, vastumeelsust. Austus iga keele vastu, keelenähtuste oma- vaheline võrdlemine tõstavad nii aine kui ka keeleõpetaja prestiiži. Ainult emakeelele toetudes saabki vene ja vöörkeeli õpetada. See aga tähendab, et õpilaste emakeele tase peab teise keele õppimiseks olema küllaldane. Ainetevaheliste seostega hoiame ära ka tarbetu dubleerimise. Keeltes on ju palju ühiseid kokkupuutepunkte, mida mitu korda uuesti käsitleda pole vaja. Koordineeri- tus hoiaks aega kokku. Samuti peaksime vene keele õpetamisel arvestama PTUI vöör- keele spetsialistide uurimusi kontrollimetoodi- kas ja muus. Sellest kasvaks kasu.

Alati ei suju töö soovimist mõõda. Õppe- kirjanduse autorite parimadki kavatsused ei jõua õpilasteni, kui puudub koostöö õpiku vahendajaga — õpetajaga. Sellekohane kurb näide juhtus 1. klassi vene keele õpetusega.

MEIE INTERVJU

Õpetajad polnud tööks küllaldaselt ette valmistatud, õpik hilines, lastevanemaid ei häälestatud soodsalt. Õpiku ja vene keele õpetuse põhimõttedki polnud selged. Suulise kursusena mõeldud, vene keele õppimishuvi äratav töö muutus mitmel pool iseenese vastandiks. Kartuses, et lapsed midagi suuliselt ei omanda, sundisid õpetajad lapsi eesti keeles venekeelseid sõnu (vigaselt, loetamatult) üles kirjutama ja pähe õppima, kui laste emakeelne kirjaoskus oli algusjärgus. Selline õpetus tõi pigem kahju.

Kas olete oma õpikuid ja teisi õppevahendeid praktikas katsetanud, ise nende järgi õpetanud? Tähelepanekud?

Vana 6. klassi õpiku järgi õpetasin Tallinna 7. keskkoolis. Kogesin, et grammatikaosa nõudis palju tööd. Rohkesti oli kunstlikke harjutusi ja konarlikke keelekonstruktsioone, sest tahtsime iga õpitud sõna või väljendit järjepidevalt korrata.

6. klassi lugemistekstid õpilastele meeldivad, nagu näitas ka küsitlus teistes koolides. Õpetajad pidasid tekste algul pikka- ja rasketeks. Paraku on lühikesed ja kerged tekstid liiga vaesed. Vaja on aga probleemtekste, kus konflikt sunnib arutlema. Tõsised palad peavad vahelduma naljakatega, õpilased ootavad seiklusliku sisuga põnevusjutte, lugusid kangelastegudest, sporditeemat jm. Ainult et seda kõike leida pole nii lihtne.

Uue 6. klassi õpiku materjali olen õpetanud Tallinna 20. keskkoolis, katsetanud tekste ja kontrolltöid. Haridusministeerium tegi mõned nendest kontrolltöödest ülevabariigilistena. Hiljem analüüsisin neid. Vene keele õpetajate täienduskursuselgi proovisime kontrolltööde jõukohasust. Kõigest sellest kogunes tagasiside, mida õppekomplekti käsikirja täiendades arvesse sai võtta.

3. klassis olen ka õpetanud, 7. ja 20. keskkoolis. Leidsin, et materjal mahub ettenähtud ajaraami, ehkki õpetajad kurdavad aine mahukuse üle. Kui õpetajad lähtuksid metoodilise juhendi näpunäiteist, oleksid nende raskused tunduvalt väiksemad. (Näiteks audeerimiseks mõeldud pala pole vaja põhjalikult ja igakülgelt käsitleda. Jmt.)

Olete ka vene keele metoodika kateedri õppejõud. Millise kogemuse olete saanud tulevase vene keele õpetajaid õpetades? Millised on probleemid?

Olen TPedI õppejõud 1982. aasta sügisest. Enne PTUI-d töötasin veel VÕT-is. Praegu tundub, et kõik senine on olnud üks sama töö, vähemasti eesmärgiasetuselt.

TPedI-s võtame vastu kolm tulevaste vene keele õpetajate rühma: kaks eesti, üks vene õppekeelega koolide lõpetanuist. Probleemid on ühised — keeleoskus. Esimestel vene, teistel eesti keele oskus. Rahvuskoolides ei saa ju vene keelt õpetada kohalikku keelt tundmata, sest peale ainetunni on veel klassijuhatajatöö, klassiväline tegevus, suhtlemine kolleegide ja lastevanematega. Liiatigi ei saa filoloog olla ainult ühe keele oskaja.

Eesti õppekeelega keskkoolide lõpetanud lihtsalt peavad vene keele ära õppima, kui tahavad vene keele õpetajaks saada. Paljudel on raske, sest keskkoolid ei saada meile ühesuguste heade teadmistega noori.

Hoopis rohkem häirib noorte vähene orienteeritus koolile. Mõned tulnud tahavad küll keelt õppida ja kõrgkoolidiplomit saada, aga mitte õpetajaks hakata. (Ega neist saagi õpetajaid, sest vene keele oskajaid vajatakse paljudel elualadel.) Nende suhtumine koolisse ilmneb juba õpingute ajal: nad jätavad ära praktikatunde, ei ilmu isegi hindetundi; nad ei oska suhelda õpilastega; neil ei jätku kasvavat eeskujut. Sellised noored on tavaliselt väga pretensioonikad ning konfliktidesse sattuvad. Paraku selliseid veel satub instiituuti.

Vene keele õpetajate täiendusteaduskonnas õppijate kohtumisel üliõpilastega rääkisid tegevõpetajad noortele, mis neid koolis ees ootab, kuidas kujuneb suhtumine nooresse kolleegisse, mida temalt oodatakse, mida tema isikus kõige enam hinnatakse ning kuidas tema enese suhtumisest koolisse kujunevad suhtlemiskontaktid. Näib, et selline noorte ja vanade kokkusaamine, ühiste probleemide arutelu aitab üliõpilasi rohkem koolile lähendada.

Kuidas hindate vene keele õpetajate täiendusteaduskonna õpetamistaseme hetkeseisu? Milliste teadmistega tuleb teile vene keele õpetaja, praktik? Probleemid koolireformi eel?

Õpetajate kvalifikatsiooni on tarvis tõsta, aga õpetaja peab ka koolis olema. Nad on meil, koolist eemal kaks kuud, ent kõigil neil on täiskoormus tunde. See näitab, kui võrd anname koolidele kursusel viibiva vene keele õpetaja asendamise mure.

Vene keele õpetajad ise hindavad kursust tarvilikuks. Ütlevad, et siin on tore olla, teistsugune töömiljö lõõgastab, jätkub aega oma tegevust vaagida, teistega võrrelda. Ühine arutelu rikastab.

Kuid ilmneb ka õpetajate erinev suhtumine. Üks leiab õppimisvõimalust kõiges. Temale pakub isegi tuttava sisuga loeng huvi, sest ta oskab märgata lektori esituslaadi eripära. Teda huvitab loengute vaheajal näitagitatsioon (mis ja kuidas tehtud), tal on raa-

matukogusse asja, teda köidab iga uus asi. Teine istub kui külaline oma tunnid ära, on väsinud, tülinud, talle on kõik igav ja ammu-kuuldud. Onnaks virisevad väga vähesed.

Olen arvamusel, et õpetaja peab õppima. Mitte ainult kaks kuud kursustel, vaid terve elu, kui ta tahab ajaga sammu pidada.

Ega täienduskursust polegi nii kerge organiseerida. Mõistame, et eakale õpetajale käib pikk istumispäev üle jõu. Õpetaja on ju harjunud kogu aja liikuma, mõni ei istu tunnis kunagi, koolides on pikad koridorid, trepid . . .

Teine erinevus — rollide vahetus. Koolis on õpetaja õppeprotsessi juhtija, siin aga juhitava rollis. Seegi nõuab kohanemist.

Omalt poolt püüame pakkuda mitmekesiseid töövorme — loenguid, seminare, praktilisi tunde teemadel, mis õpetajatele igapäevaselt vajalikud. Nii andis Aino Siirak õpetajatele uurida järjepidevuse probleemi vene keele programmides, mida uut lisandub klassiti nii sisus kui ka keelelise vormis.

Soovitasime neile kontrollimetoodika probleemi. Õpetajad koostasid klassiti ja temati kontrolltöid. Kursuslaste õppepraktikatki koolides seome kontrollimetoodikaga. Kui varem vaatasid-kuulasid kursused koolides vene keele tunde, siis nüüd tutvuvad nad kohepeal veel kontrollimise süsteemiga: uurivad kontrollimeetodeid, vaatavad päevikuid, kontrolltööde vihkuid, kodutöid, hindavad lugemistehnikat, suulist kõnet. Samas võrdlevad nad nähtut oma kontrollimeetoditega, annavad hinnangu enesele ja teistele. Ühtlasi saavad nad tagasiside uute hindamisnormide töökindluse kohta.

Sellega tahame õpetajat asetada kontrolli- ja funktsiooni, et ta mõistaks hiljem õiglase olla omagi kontrollija suhtes.

Kõik kirjalikud kursusetööd jäävad instituti tulevaste kursuslaste kasutusse. Nii nad aina loevad töid ja kirjutavad endale märkmeid.

Kursuste lõputööd lähtuvad samuti töökogemustest: kontrollimetoodika, intensiivsete õppemeetodite kasutamine, õppetöö individualiseerimine, järjepidevus, klassivälise töö. Soovitame veel õpetajate enesetäiendamise teemasid, et nad hiljem töid edasi arendada saaksid. Vormistatakse neid peale tavalise kirjaliku töö ka konverentsi või seminari ettekandena, klassivälise ürituse saatematerjalina. Neid võib ette kanda ainekomisjonis, pedagoogilistel loengutel, õpisõitudel.

Iga kursus käib väljaspool oma vabariiki töökogemuslikul õpireisil. Nii on viibitud Lätis, Leedus, Leningradis. Teoksil on teisigi sõite.

Kursuse lõpul kaitstakse oma töid. Mitte ainult kaasõppurite palge ees, vaid ka neis koolides, kus mingit probleemi lähemalt uuriti.

Niiviisi püüame täiendusõppusi eluga sidetada, millele on tähelepanu juhtinud mitmed partei ja valitsuse dokumendid.

Ent ometi anname kursusel veel vähe audi-

tooriumivälist tegevust ja liiga palju õppe-ainet. Mulle tundub, et mõnikord on ainet tähtsam õpetaja silmaringi avardav, suhtumist kujundav või varjatult kasvatav teave. Näiteks selle asemel et rääkida, kui halvasti mõjub lapse tööväimele õpetaja kõne kontrollimata intonatsioon, pakkus L. Raudsepp kinno «Kosmos» filmi, kus see mõju ilmekalt näha. Sellised õppevormid toimivad loengust tõhusamalt.

Hea, et saame nüüd õpetajatele ka lingvafonikabineti võimalusi tutvustada.

Paljuräägitud vene keele õppimise intensiivmeetod, mida instituudis kasutab edukalt Tooni Kasesalu, annaks algklassides rakendada. Sellega saaks kätte intonatsiooni, õige häälduse, see vabastaks lapsed kõnekrambist. Miks mitte intensiivmeetodit edaspidi kursustel õpetada!

Vaja oleks kunstikursust, filmi- ja teatriõpetust, raadio ja televisiooni õppevõimaluste tutvustamist, ülevaadet eesti keele programmidest, kirjandiõpetust jm.

Näib, et vene keele õpetajate täiendusteaduskonna programm ja töösüsteem vajavad uuendamist, kui lähtuda koolireformi suunistes esitatud eesmärkidest. Ka meie õppejõud peavad veelgi enam arvestama, et täienduskursuse loeng erineb sellest, millega üliõpilaste ette minnakse.

Kõige suuremat muret tunneme, mida pakkuda neile õpetajatele kolme aasta pärast, kui nad uuesti kursustele tulevad. Kui läbi on I etapp, missugune peab olema II ja III? VÕT-il on suurepärase etapikursuste süsteem. Kas see ei võiks aluseks saada meigi täiendusteaduskonnas? Mida õpetajad teevad etapide vaheajal? Kuidas enesetäiendamist eesmärgistada? Kõik see tuleb läbi mõelda ja paika panna.

Koolireformi suunistes ja vene keele õppimist tõhustavate abinõude plaanis on sõnastatud vene keele vaba valdamise eesmärk. Kuidas keskkooli lõpuks selleni jõuda?

Arvan, et vene keele tundide arvu koolireform küll enam suurendama ei peaks. Tunde on küllalt palju. Pigem on küsimus tundide ratsionaalses kasutamises ja programmide otstarbekuses. Palju neis kordub klassist klassi. Kursus peaks olema üles ehitatud dünaamilisemalt, igas klassis omailmelisemalt. Algklassides peaks tekitama vene keele vastu huvi intensiivkursus (seal on tundegi rohkem), mis annaks sõnavara kohe kätte. Praktiline suhtlemisoskus omandataks juba varases eas, kui laps on suhtlemisaltim. Keskaste tooks lähedale keelematerjali, 9. klass lõpetaks kursuse. Vanem aste lisaks vene kirjanduse jm. teadmised.

Senisest enam tuleks õpilastele toonitada,

MEIE INTERVJUU

et keelteoskus on harituse tunnus. Tundub, et keelteoskus on tervikuna langenud. Praeguste õpilaste vanaemad oskavad keeli paremini kui emad. Keelteõppimise propaganda peaks kasutama igasuguseid vorme ja keeli õpitama mitmetel tasanditel — õpilaste keeltekoolis, keeleringides, eriala kaudu, klassivälises tegevuses.

Veelgi enam tuleks mõelda õppevormidele ja -meetoditele, tunnivälisele tööle, suhtlemisvõimalustele vene õppekeele koolide ja teiste liiduvabariikide õpilastega, nii et see oleks aktiivne koostegutsemine. Näiteks Viljandi 5. keskkoolis Aime Nipperri organiseeritud TPL Leningradi-lähedases koolis õigustas end igati.

Mõistagi peab muutuma vene keele õpetaja kvaliteet: tema ettevalmistus, teadmised, töösuhetumine, üldine silmaring, kasvatus. Tema esindab ju suurt rahvast ja maailmakeelt. Vene keele õpetaja ei tohi hetkekski minetada oma missioonitunnetust.

Nii et leidub veel kasutamata võimalusi, mis seatud eesmärki lähemale tuua aitavad.

Pani kirja MAIMO KALMET

KASVATUSTEEMADEL

Kasvatustaotluste realiseerimine õpilasomavalitsuse kaudu

VIIVI EKSTA

Täna vestlesin ühe tsehhiülemaga tehases. Tundsin huvi, kuidas läheb meie sümpaatsel Sašal, kes pärast kooli lõpetamist juba kahe aastat tööpingi taga. Kaasvestleja jäi mõtlesse: «Mul on raske vastata. Käed on poisil kuldseid, ta on arukas, kuid siiski...» Pärast pausi selgitas tsehhiülem oma mõtte lõpuai. «Tahtsime teda õpilaste brigadiriks panna. Ütles, et ei tule toime. Usaldasime talle seinalehe toimetamise, nelja kuu jooksul ei ilmunud ühtki numbrit. Ühiskondlikust elust hoiab kõrvale, aga muidu teda tsehhis armastatakse...»

On juba hiline õhtu, aga ma mõtlen ikka veel sellele kõnelusele — mida on kool tegemata jätnud? On ju Saša nimi medaliga lõpetanute tahvilil, ta oli meil eeskujuliku abiturienti etalon. Etaloniks elus ent ei saanud.

Nii ma mõtlengi — miks on see nii?

Kasvataja päevikust (15)

Erandjuhtum? Hoopiski mitte, kuigi näide pole uus. Selliseid «erandeid» on kooli lõpetanute hulgas ikka olnud ja on ilmselt edaspidigi, kuigi juba aastaid räägime õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamisest, nende ettevalmistamisest eluks ja tööks. Aga võib-olla pole põhjust muretsemiseks, sest meie näites noor inimene oma otsesed tööülesanded täidab. On halvemaidki variante — kooli lõpetanu ei leia oma kohta elus, ei tule toime või ei taha oma tööga toime tulla. Vaat siis on tööpoolest mõtet analüüsida, mida kool on tegemata jätnud! Tõelist kasvatajat peab mõtlema panema nii üks kui teine juhtum.

Tänapäeva kool ei saa ega tohi kasvatada kõrvaltvaatajat, vaid «aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga» (1, lk. 17). Eelöelduga on väljendatud sotsiaalne tellimus koolile — kasvatada kommunistlikult teadlikke ja hea haridusega inimesi, kes on suutelised tegema nii

MEIE INTERVJUU

kehalist kui ka vaimset tööd, iseseisvalt mõtlema ja aktiivselt tegutsema mitmesugustel ühiskondliku ja riikliku elu aladel, teaduse ja kultuuri valdkonnas. Väga tabavalt on kirjutanud sellest meie ajakirja veergudel Eesti NSV teeneline õpetaja A. Kuldsepp (5, lk. 12). Veel aastaid hiljem on tema mõtetel tuuma, et neid uuesti meie lugejate ette tuua. «Kool ei saa olla vajalikul tasemel ettevalmistaja ühiskondlikuks eluks, kui ta ei võta oma organisatsiooni ühiskondliku elu tingimusi. Ainus efektiivne meetod ühiskondlikuks eluks ette valmistada,» kirjutab A. Kuldsepp, «on liikuda, tegutseda ühiskondlikus elus. Niisiis tuleb laste- ja noortekollektiivi kasvatada tingimustes, mis oleksid võimalikult sarnased tõelise sotsiaalse kollektiivi elu ja tegevuse tingimustega. Pakkudes õpilastele mitmekesist, neid kütkestavat vaheldusrikast arendavat ja harivat tegevust, innustades neid ise tegema, ise proovima, ise riskima ja vastutama, ise oma asju korraldama ja juhtima — seda teed minnes jõuame lähemale nendele eesmärkidele, mis partei ja valitsus seavad meie, pedagoogide ette arenenud sotsialistliku ühiskonna liikmete kujundamisel» (5, lk. 12).

Isetegemise võimalusi pakub koolis õpilasomavalitsus, üks kommunistliku kasvatuspõhiprintsiipe, vastutustunde, distsiplineerituse, kollektivismi ja iseseisvuse kasvatamisel. Omavalitsus on üks neist teedest, kuidas tõsta õpilaste ühiskondlikku aktiivsust, kasvatada neis iseseisvust ja vastutustunnet, vastastikust nõudlikkust, teadlikku distsipliini, käitumiskultuuri ning kujundada tervet õpilaskollektiivi. Õigesti korraldatud omavalitsuse puhul saavad kasvataja ja kasvandiku suhted uue, subjekti — subjekti sisu. Kasvatatav ise võtab kasvatusprotsessist aktiivselt osa. Kasvatatava subjektsus on aga tänapäeval kasvatusmõtete keskne probleem (12, vt. lähemalt H. Liimets, A. Mudrik, A. Must, O. Must, J. Orn). Ei saa nõustumata jätta ka V. Raagmetsaga, kelle arvates on ilmselt hakatud järjest rohkem mõistma, et teadmiste, oskuste ja vilumuste hulka, mille puhul võime rääkida noore inimese ettevalmistatusest eluks ja tööks, peaksid ilmtingimata kuuluma oskused suhelda, oma ja teiste tegevust organiseerida, kollektiivi juhtida (7, lk. 6). Kasvatamine kollektiivi kaudu, õpilaskonna suhtumiste ning väärtusorientatsiooni kujundamine eelkõige õpilasiidrite kaudu on aja nõue (10, lk. 26). Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad näevad ette suurendada õpilaste ühiskondlikku aktiivsust õpilaskollektiivides omavalitsuse arendamise alusel.

Meie koolides on häid õpilasomavalitsuse kogemusi. Juba aastaid võetakse mõtu Pärnu 2., Rakvere 1., Viljandi 1., Võru 1., Tallinna 33. ja 37., Põlva, Räpina, Põltsamaa jt. keskkoolides tehtavast. Kui sirvida õpetajate ajakirja vanu aastakäike, hakkab silma hulgaliselt kirjutisi, millest tähelepanelik lugeja oma kooli õpilasomavalitsuse jaoks üht-teist tallele võib panna. Näiteks on pikemalt olnud lugeda ideelis-poliitilise kasvatus-töö süsteemist Jõgeva keskkoolis ja Keila 1. keskkooli õpilasklubide tegevusest noorte vaba aja sisustamisel. Mõlemal juhul on õpilasomavalitsuse osa märgatav (vt. 4 ja 9). Et aga õpilasomavalitsuse korraldamisel asjad kõigis koolides paika ei ole pandud, seegi pole saladus. Rääkides täitmis- ja töedistsipliinst koolides, oli Haridusministeeriumi kooliinspektor H. Post veel üpris hiljuti sunnitud tõdema, et paljudes koolides pole püütudki õpilasomavalitsust rakendada. Järelikult on aeg-ajalt põhjust ammukuuldud tõesid korrata ja pedagoogilises perioodikas ning kirjanduses ilmunut mälus värskendada.

*

Tõeline kasvatus-töö toimub siis, kui õpetaja unustab, et ta kasvatab ja õpilane ei saa aru, et teda kasvatatakse.

Nõukogude kooli algaastail õpetaja osa õpilasomavalitsuse arendamisel alahinnati. Isegi selline silmapaistev pedagoog nagu P. Blonski oli vahepeal seisukohal, et laste aktiivseks osavõtuks koolielu juhtimisest on nad tarvis jätta omapead. Niisugune vaade tõi suurt kahju kasvatus-töö praktikale — laste isetegevus arenes sageli ebasoovitavas suunas. Vanemad ja tugevamad hakkasid eksploateerima väiksemaid, suhteid selgitati rusikaautoriteedi abil.

A. Makerenko, kes M. Gorki nimelise koloonia ja F. Dzeržinski nimelise töökommuuni juhtimisest saavutas oma kasvandike erakordselt kõrge ühiskondliku aktiivsuse, tõestas, et õige pedagoogiline juhendamine on õpilaste tõelise aktiivsuse ja isetegevuse tähtsaim tingimus. Õpilasomavalitsus ei tähenda õpilaste omapead jätmist, vaid on täiskasvanute poolse hästi läbimõeldud suunamise tulemus. Laste isetegevus ja iseseisvus ei teki isenesest. See algab täiskasvanu juhtimisest toimuvast iseseisvast tegevusest, et hiljem samades tingimustes avalduda ootamatu initsiatiivina ja iseseisva tegutsemisena.

«Pedagoogiline kollektiiv võidab palju, kui ta õpilasomavalitsusele kaasaaitamisel oma jõudu ei säästa, sest õpilasomavalitsus ilma õpetajata jääb veel kauge tuleviku muusi-

kaks... Iga õpetaja peaks tunnetama, et see töö ja vaev, mida ta annab õpilasomavalitsuse korraldamisele, tuleb kuhjaga tagasi kooli õppe- ja kasvatustöösse. Mida rohkem õpetajad seda mõistavad, seda paremaid tulemusi meie kool saavutab,» ütles A. Kuldsepp «Nõukogude Kooli» vestlusringis (11, lk. 275).

Tundub, et täiskasvanute ja õpilaste suhted ei ole õpilasomavalitsuse korraldamisel kõikjal selged. Vähem kui õpilaste omapead jätmist esineb vastupidist tendentsi — õpetaja püüab õpilaste tegevust liigselt reglementeerida, usaldamata nende endi initsiatiivi ja organiseerimisvõimet. Õpilased tunnevad igal sammul käskusid-keeldusid, tunnevad, et neid kasvatatakse. Tagajärg — õpilased tööpoolest harjuvad lootma täiskasvanutele või püüavad kasvatusmõju alt vabeneda ning vaevalt saab siis juttu olla kooli kasvatustaotluste realiseerimisest igakülgset ja harmooniliselt arenenud ühiskonnaliikmete kujundamisel.

«Probleem «täiskasvanu ja õpilasomavalitsus» on tõsiteaduslik probleem, millega me seni ei ole tõsiselt tegelenud,» on öelnud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Kasvatuse Üldprobleemide TUI kooli komsomoliorganisatsiooni kasvatustegevuse teooria ja metoodika sektori juhataja pedagoogikakandidaat M. Jaštšenko (3). Tema arvates peab täiskasvanu olema õpilaskollektiivi täieõiguslik liige, kelle tegevuse iseloom peab olema kooskõlas õpilaste tegevusega. Ta on kollektiivi kogemusi eviv ja teadev-orskav vanem liige, kuid mitte administraator. Nii-sugustes tingimustes oleme kõige lähemal olukorrale, et õpilased igal sammul ei tunnetata täiskasvanupoolseid ettekirjutusi ja mis neile veelgi vähem vastuvõetav — ka survet. Sõnaga, ei tunnetata, et neid igal sammul kasvatatakse.

Tõik, et õpetaja iga kord ei leia omavalitsuse suunamisel õiget tooni, tuleneb ka sellest, et ta läheneb õpilastele ja nende võimalustele vanade kahekümne-kolmekümne aasta vanuste mõõdupuudega (eriti staažikas õpetaja). Praegused noored on aga informatsioonitulus üles kasvanud, on informeeritumad, targemad ja toimekamad, kui me arvame.

Kooli komsomoliorganisatsiooni kasvatustegevuse teooria ja metoodika sektori uurin-gud näitasid, et vanemate klasside õpilaste potentsiaalsed võimalused on tasemelt tunduvalt kõrgemad ja diapasonilt ulatuslikumad nendest töödest ja ülesannetest, mida neile pakume. Mis ülesanne on kümnenda klassi õpilasele kogu õppeaasta pidada tundides viibimise ja üritustest osavõtu arvestust? Muidugi on sedagi vaja teha, kuid kas maksab tema komsomolitööd selle ülesandega piirata? Sageli seda aga tehakse ja kui kümnenda klassi õpilane täidab oma ülesannet hoole-tult, teeme järeltule: ta on infantiilne, kui ei mõista ülesande tähtsust (3).

Sektori ettepanek on luua tingimused õpilaste võimaluste täielikumaks rakendamiseks. Poola pedagoogidel on huvitav reegel: töö peab olema niivõrd raske, et õpilane tahaks seda teha, ja niivõrd kerge, et ta suudaks seda teha. Raskus stimuleerib õpilase huvi, toidab tema emotsioone. Emotsioonideta aga muutub õpilastele iga töö ja ühiskondlik tegevus igavaks kohustuseks, kuigi nad peavad teadma, et vaja on teha ka igavat, igapäevast halli tööd. See ent ei tohi jääda ainuvalitsevaks (3).

Seega õpilasomavalitsus on lastekollektiivi kõige keerukama pedagoogilise juhendamise objekt ja ühtlasi ka resultaat. Selle elluviimisel tuleb rangelt järgida demokraatliku tsentralismi printsiipi: valitavus alt kuni üles, perioodiline aruandlus ülalt alla, range distsipliin — vähemuse allumine enamusele ning kõrgemalseisvate organite otsuste täitmine, arendada kriitikat ja eneskriitikat kollektiivis. Nende tingimuste täitmise kindlustab õige pedagoogiline juhendamine. Õpilasomavalitsust meie koolis iseloomustavad kollektivism ja demokraatlikkus. Eelõeldu silmaspidamine aitab tagada õpilase subjektsuse, milleta omavalitsus pole mõeldav.

Milles on õpetajate ülesanded õpilasomavalitsuse korraldamisel?

Esiteks — aidata õpilastel valida õiged töövormid ja antud kollektiivile sobiv omavalitsuse struktuur, milles püüab leida igale õpilasele kohta. «Kogunud pedagoog läheb laste juurde kindla programmiga, kus igale õpilasele on ette nähtud oma ülesanne,» on öelnud A. Elango (2, lk. 37). Kõige tüüpilisem viga, mis tehakse, on see, et püütakse kopeerida võõrast kogemust. Omavalitsus nõuab alati loomingulist lähenemist.

Teiseks — õpetada organiseerima, anda edasi oma kogemusi. Organisaatoritöö on keerukas, nõuab oskusi ja teadmisi, mida lapsed ei omanda pedagoogide oskushiku abita. Seda enam, et organisaatoritöös on karisid, mille otsa komistavad täiskasvanudki. Pikemalt on nendel küsimustel peatunud V. Raagnets artiklis «Õpilasomavalitsus ja juhtimisteadus» (7).

Kolmandaks — õpetaja jälgib, et õpilased tõeliselt lülituksid tegevusse, täidaksid oma ühiskondlikke ülesandeid, et kõik kollektiivi organid töötaksid.

Siinkohal on asjakohane meenutada N. Krupskaja sõnu, kui ta 1928. a. tegi kokkuvõtteid diskussioonist ühiskondlikult kasuliku töö kohta: «Seltsimehed kirjutavad rohkem sellest, mida lapsed teevad, kui sellest, kuidas tööd tehakse. Aga selles on küsimuse nael.»

Tähendab, mitte ainult mis, vaid kuidas. N. Krupskaja on sõnastanud väga lakooniliselt ja täpselt organisaatoritöö põhielemendid. Õpetades lastele organisaatorimeisterlikkust, peab silmas pidama järgmisi põhimomente: eesmärk, tööaotus, arvestus ja

täitmise kontroll, kokkuvõtete tegemine (14).

Iga tegevuse alguses tuleb seada eesmärk ja ette näha põhiülesanded selle saavutamiseks, lähtudes antud kollektiivi vajadustest. Lapsi tuleb õpetada eesmärki kollektiivselt arutama, et nad mõistaksid selle tähtsust, oskaksid määrata lähemaid ja kaugemaid perspektiive, teaksid, mida ja mille jaoks teevad.

Teine ülesanne on tööjaotus, see on eriti vajalik keerukama tegevuse puhul. Lapsed peavad hästi teadma üksteise iseloomuomadusi ja võimeid, õppima üksteist usaldama ja üksteiselt nõudma.

Järgmine staadium — arvestus ja täitmise kontroll — on eriti oluline õpilaste puhul. Töö käigus arutatakse ettetulevaid raskusi, nähakse ette abinõud nendest ülesaamiseks. Seda organiseerimistöö komponenti peab N. Krupskaja väga vajalikuks, õigesti korraldatud arvestuseta ei ole võimalik organiseerida sotsialistlikku võistlust.

Igasugune töö lõpeb loogiliselt kokkuvõtete tegemise ja hinnangu andmisega. On väga halb, kui seda ei toimu ja õpilased ei saa teada oma töö tulemusi, ei saa sellele täpset ja õiget hinnangut.

Lõpuks kuuluvad organisaatoritegevuse hulka veel puhttehnilised vilumused ja oskused: koosolekute juhatamine, protokollimine, otsuste vormistamine, plaanide koostamine, oskus lühidalt ja selgelt sõnastada oma mõtteid jne. Loomulikult võib kõike seda õpilastele edasi anda pedagoog, kes ise on arukas organisaator ja tunneb nende küsimuste vastu huvi.

Õpilasmavalitsuse pedagoogilise juhendamise põhireeglid sõnastab NSV Liidu haridusministri asetäitja pedagoogikadoktor V. Korotov lühidalt ja lihtsalt:

- õpetada tuleb kõike;
- mitte asendada õpilasi nende organisatoritöös.

Esimene reegel eeldab, et õpilasi peab juhendama kõiges, kuid juhendamine peab olema väga täpne. Mingi konkreetse tööloigu eest vastutav õpilane peab seda löiku hästi tundma. Neid teadmisi saab ta seminaridel, nõupidamistel, aga ka individuaalselt. Aktiivi väljaõppega tegelevad ka koolivälised asutused, komsomoli rajoonikomitee, pioneeride paleed, pioneerimajad jm. Informatsiooni annab ka dokumentatsioon: määrused kollektiivi organisatsioonilise struktuuri ja funktsioonide kohta; instruksioonid, mis on spetsiifilisemad ja reglementeerivad teatud grupi tegevuse, ning lõpuks meelespead, mis on individuaalsed, täpsustavad eelnimetatud dokumentide sisu kollektiivi üksikliikme seisukohalt (13).

Ühe kooli tingimuste jaoks välja töötatud dokumentatsioon võib teistes tingimustes olla küll näidiseks, kuid mitte täht-täheliseks rakendamiseks. Samuti on iga kooli õpilasmavalitsusel oma nägu, vastavalt kollektiivi

vajadustele ja väljakujunenud traditsioonidele. Missuguseid võimalusi on välja pakutud meie vabariigi koolides, sellest edaspidi.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid 14.—15. juuni 1983. Tln., «Eesti Raamat», 1983. 72 lk.
2. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tln., «Valgus» 1977. 208 lk.
3. Komsomol, omavalitsus ja õpilaste tööks ettevalmistamine. — «Nõukogude Õpetaja», 1979, 18. aug.
4. Kraaner, I. Ideelis-poliitilise kasvatusöö süsteemist Jõgeva keskkoolis. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 11, lk. 9—11.
5. Kuldsepp, A. Kommunistlik moraal arenenud sotsialistliku ühiskonna liikmete kujundamise alusena. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1, lk. 7—13.
6. Post, H. Täitmis- ja töödistsipliinist. — «Nõukogude Õpetaja», 1984, 17. märts.
7. Raagmets, V. Õpilasmavalitsus ja juhtimisteadus. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 4, lk. 279—286.
8. Raagmets, V. Omavalitsus kõikide koolide jaoks. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 12, lk. 6—9.
9. Siniveer, A. Õpilasklubid — koolinoorte vaba aja sisustamise tõhus vorm. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 4, lk. 24—28.
10. Virkus, R., Pedajas, M.-I. Omavalitsuse tegevuse korraldusest. — Kog.: Täienduspedagoogika aktuaalseid probleeme, Tln., TPedI rotaprinti väljaanne, 1982. 100 lk.
11. Õpilasmavalitsus — aktiivse eluhoiaku kujundaja õpilaskollektiivis (vestlusring). — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 4, lk. 265—278.
12. Взаимодействие коллектива и личности. Тезисы докладов. Отв. ред. X. Лийметс. Таллин, Талл. пед. инст., 1982. 158 с.
13. Коротов В. М. Развитие воспитательных функций коллектива. М., «Педагогика», 1974. 280 с.
14. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 3, М., 1959.
15. Методика воспитательной работы в школе. М., «Просвещение», 1967. 414 с.
16. Методика воспитательного процесса. Лекции по педагогике. М., «Просвещение», 1969. 336 с.

VESTLUSRING

Kes nad on, vanemad pioneerid?

ÜLKNÜ XIX kongressil rõhutati vajadust elavdada pioneerimaleva tööd, laste omaalgatuse ja ise teha tahtmise süvendamiseks osutada enam tähelepanu vanema astme pioneerirühmade tegevusele. Komsomoli- ja pioneeritöötajatel, kooliväliste lasteasutuste juhtidel, vanempioneerijuhtidel ja õpetajatel soovitati senisest enam kaasata 7. ja 8. klassi pioneere pioneerimaleva tegevuse juhtimisse, usaldades neile vastutusrikkaid ülesandeid mitmesuguste klubide ja staapide töös, tõsta nende vastutust oktoobrilaste ning nooremate pioneeride tegevuse suunamisel ja juhendamisel.

V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneerorganisatsiooni Kesknõukogu omakorda töötas välja vastavad suunised ja soovitused tööks vanema astme pioneeridega. Käesolevast õppeaastast on meiegi vabariigis 7. klasside pioneerirühmadele antud pidulikel malevakoondustel vanemate pioneeride nimetus. Selle kinnituseks igale pioneerile vastav rinnamärk ja rühmalipule helesinine lipulint pealdisega «Vanemate pioneeride rühm».

Milliseid tingimusi esitatakse vanema pioneerirühma tegevusele, milline on vanemate pioneeride osa rühmas ja pioneerimalevas, elukohas, koolivälises lasteasutuses — selle kohta avaldasid vestlusingis oma mõtteid Kohtla-Järve 1. keskkooli vanempioneerijuht REET NÖMMISTE, Aruküla 8-klassilise kooli vanempioneerijuht MAI ERBE, Paide rajooni haridusosakonna pioneeritöö metoodik MAIRE KASEKAMP ja vabariikliku pioneeritöö osakonna instruktor TIINA TSATSUA. Vestlusingi juhtis ELKNÜ Keskkomitee sekretär, Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu esimees KERSTI REI. Vestlusingist tegi kokkuvõtte ÜLO TIKK.



KERSTI REI

K. Rei: Esimene õppeaasta hakkab üsna pea ümber saama, mil pioneeritöös seadsime üheks põhisuunaks vanema astme pioneeride senisest põhjalikuma töölerakenduse, nende autoriteedi ja teotahte tõstmise pioneerimaleva igapäevatöös. Kokkuvõtteid senitehtust loodame teha suvel toimival Eesti NSV pioneeride XIV kokkutulekul, millest võtavad osa just vanema astme pioneerid — pioneerid-instruktorid. Vestlusingis soovime aga staažikatelt pioneeritöötajatelt kuulda esmamuljeid vanemate pioneeride töödust ja kindlasti ka neist probleemidest, mis soovitud edasiminekut on takistanud, kuulda ettepanekuid edaspidiseks töökorralduseks.

Alustame vahest sellest, kuidas ja kus leiavad kõige enam rakendust vanema astme pioneerid. Milline on nende töö suunamisel klassijuhataja, pioneerijuhi ja kooli juhtkonna osa?

R. Nõmmiste: Kahtlemata olid ju varemgi pioneerimalevas tooniandjaiks vanemate klasside (7. ja 8. kl.) pioneerid. Nendest koorus aktiiv, nemad olid eestvedajad ülemalevalistes ettevõtmistes. Uued nõuded seavad meid tõsiasja ette, et igal vanema astme pioneeril oleks oma kindel ülesanne pioneerimaleva

VESTLUSRING

VESTLUSRING

elu korralduses. See nõuab suure linnakooli vanempioneerijuhilt (ka klassijuhatajalt) üsna palju nuputamist, et ülesanne formaalne ei oleks. Oleme oma koolis püüdnud ülesandeid anda õpilaste grupile ja ikkagi selgub selgi moel, et üks grupis on eestvedaja, teine hoopiski käsutäitja. Sõltub see ju õpilase individuaalsusest — igaüks liidrirolli ei sobigi. Olen arvamusel, et vanema pioneerirühma nime võib rühmale anda ka siis, kui rühm tegutseb initsiatiivikalt, paistab malevas silma teotahtega, kuigi seal just kõik pioneerid mingid funktsionäärid ei ole. Loomulikult on iseenesest suur asi seegi, kui varem kõrvalejäänud või tagasihoidlik pioneer teistega koos mõne ülesande täitmiseks toime tuleb.

T. Tšatšua: Ometi sõltub suurte linnakoolide pioneeride aktiivsuse arenemine pahatihti just meist — täiskasvanuist. Meil on oma kindel aktivistide ring, kellele me toetume ja kes meile kuuletuvad ning tihtilugu vanempioneerijuht (ka klassijuhataja) ei vaevugi teistega tegelema, sest neid peab suunama ja juhendama, abistama ja kontrollima. Elutempo on ju koolis niigi kiire ja nii need «saamatud» meile jalgu jäävad. Aktiiviga on asi kindlam ning kiirem korda ajada.

Mäletan oma vanempioneerijuhi ajast «Põuavälguks» valmistumist. Osa said ju võtta vaid ühe klassi õpilased. Tolleaegselt 28 õpilasest pidin välja valima 25 ametimeest: sidemehed ja luurajad, laskurid ja sanitarid. Kooli ja hiljem rajooni au kaitstes pingutasid kõik kas või nahast välja. Ka viimased lorud olid äkki hakkamist täis ja isegi õpiedukus paranes, kasvas kollektiivsustunne, keegi ju ei julgenud teisi alt vedada. Lõpuks sai nii tore rühm, kes tervele koolielule tooni andis.

M. Kasekamp: Kui uus pioneerirühmade marss taas pioneeristmetele eluõiguse andis, leppisime oma rajoonis kokku järgmises: 3. ja 4. klassi õpilased õpivad olema pioneerid, 5. ja 6. klass on aktiivselt tegutsevad pioneerid, 7. ja 8. klass kui kõige vanemad ning kogenumad organiseerivad ning juhivad pioneeritegevust.

Minu arust ei tohiks küll ükski vanempioneerijuht kurta, et pioneeridele tegevust ei jätkuks. Lisaks maleva- ja rühmaaktiivile tegutsevad koolis mitmesugused staabid, klubid ja muud ühendused. Nimetagem siinkohal või «Säästuretk» staapi, NLI staapi, ekspeditsiooni «Minu kodumaa NSV Liit» ja oktoobrilaste juhtide staapi ning veel võiks lügeda kümnekond. Lugu on selles, et vanemate pioneeride klassijuhatajad peavad väga täpselt teadma, millise konkreetse tööloigu eest sellel õppeaastal tema klassi vanemad pioneerid kooli ulatuses vastutavad. Ülesande täitmisel on eestvedajateks kahtlemata juba väljakujunenud liidrid, tagasihoidlikumad aga tuleb kaasa tömmata, andes neile jõukohaseid ülesandeid kollektiivile usaldatu elluviimisel. Ja siinkohal on suur osa ülesannete jaotamisel klassijuhatajal, sest üks tema

ju tunne õpilaste võimeid kõige paremini. Nii saab igaüks kollektiivis anda oma panuse ja meil pole põhjust kahelda, et kogu rühmale saame anda vanema pioneerirühma nime-tuse.

Minu arusaamise järgi kohustas uus marss ja eelkõige vanemate pioneeride nimetuse sissetoomine koolide vanempioneerijuhte otsima ning leidma vanemate rühmade pioneeridele eakohast tegevust ja tähtsustama neid kui vanempioneerijuhi ning klassijuhataja abilisi, kui isetegijaid ning korraldajaid. Nende ettevõtmisi tuleb esile tuua pioneerimaleva ja kooli tasandil, näidata neid kui vanemaid ning kogenumaid, keda usaldatakse. See aitab tõsta nende kohuse- ja vastutustunnet. Oma kooli peremehetunnet, kui soovite. Tähtis on siinkohal, et iga pioneeritöö ja tegemisi hinnataks ning et lapsed näeksid nende töö tunnustamist.

K. Rei: Tahan siinkohal rõhutada veel ühte momenti. Igal juhul peame vanematele pioneeridele sisendama, et just nemad on pioneeritöö eestvedajad ja peavad noorematele olema eeskujuks igas valdkonnas — õppimises, käitumises, ühiskondlikus töös ning kõiges nooremaid abistama ja suunama. Kõik see peab jõudma vanemate pioneeride teadvusse, enne kui hakkame neile ülesandeid jagama või laseme kaastelatel neid ametipostidele valida. Suures koolis ei suuda sellega vanempioneerijuht üksi toime tulla ja seepärast ootame siinkohal abi eelkõige klassijuhatajalt.

M. Erbe: Meil on keskmise suurusega maa-kool ja seepärast tunnen oma pioneere, nende võimeid ning suutlikkust kindlasti paremini kui suurlinna koolis. Tean, kes on võimeline täitma üht või teist ülesannet. Ometi pole ju saladus seegi, et täitmise käiku peab kontrollima, vajaduse korral õpilast suunama, abistama, juhutama. See käib maakooliski vanempioneerijuhil üle jõu. Siin peab appi tulema klassijuhataja, kes juba ülesannete jaotamisel sisendab oma õpilastele selle täitmise vajadust, häälestab neid tegudele, rõhutades seejuures nende kui vanemate pioneeride positsiooni, kelle järgi ju nooremad joonduvad. Sõnaga — eelkõige aktiiv peab olema positiivselt, teotahteliselt meelestatud ja seejärel asub ülesannet täitma kogu kollektiiv.

M. Kasekamp: Tõsi, klassijuhataja ülesandeks jääb õpilaste häälestamine vanemate pioneeride «lainele», nendes kohuse- ja vastutustunde, distsiplineerituse ning eeskujulise kasvatamine. Kahtlemata pole see kerge teha, sest ärgem unustagem — vanema astme pioneer on murdealine, tahab juba välja näha täiskasvanum. Käitugemgi siis temaga kui täiskasvanumaga. Usaldagem ning austagem teda.

M. Erbe: Kus ma olen kasutanud vanemate pioneeride abi? Edukalt tulevad nad toime 3. ja 4. klassi pioneeride aktiivikooli õppuste korraldamise, pioneeritarkuste õpetamise, võistluste organiseerimisega. Üpris paljudel



MAI ERBE
REET NÕMMISTE



on meelisülesanne tegutseda oktoobrilaste juhtidena. Suurt abi osutavad nad nooremate õpilaste kaasahaaramisel rahvuse sõpruse klubi töösse, sest 3. ja 4. klassi õpilane sõpradele kirja kirjutamisega vene keeles ju veel toime ei tule (ja eks nemadki palu veel hiljem õpetajal üle vaadata, ent nooremate silmis on nad ikkagi autoriteetsed abimehed).

Meie kooli vanema astme pioneerid paistavad silma aktiivsuse ja teotahte poolest — nende kohta passib öelda pioneer. Ma ei salga, olen ka nüüd aktiiviga hilisõhtuni koos istunud, kui vaja malevatevahelisteks võistlusteks valmistuda (ikkagi on mängus kooli hea nimi), ent hiljem kaasatulijaid on rohkesti. Olen püüdnud neile sisendada, et nemad ise mõtleksid kõik välja, nemad ise tegid, ise valmistasid, ise nägid vaeva. See vaev tasub ennast ära, sest hiljem nad juba taipavad, kuidas on vaja asju korraldada.

M. Kasekamp: Suunamine ja mõtte andmine peab ikkagi täiskasvanult tulema, olgu meie aktiiv kui tubli tahes. Ent õpilastele peab jääma tunne ja teadmine, et nemad tegid, nemad korraldasid. Mulle meeldib, kuidas oma pioneere tegutsema õhutab Roosna-Alliku kooli staažikas vanempioneerijuht Vaike Põldema. Malevanõukogus pakub ta välja mitmeid ülesande täimise variante (mõned meelega naiivsedki, mille lapsed kohe maha laidavad) ja kui õige leitakse, on kõik õhinal asja kallal ning hiljem pole kellelgi meeles, et tegutsemisjuhendi näitas kätte just vanempioneerijuht, pani õpilaste mõtte kindlas suunas liikuma.

Siiani oleme rääkinud vanempioneerijuhi ja klassijuhataja osast vanemate pioneeride ettevõtmise tähtsustamisel. Ometi ei sõltu ju kooli oludes kõik üksnes nendest, vaid ka kooli juhtkonnast. Toon vaid ühe näite. Rocsa-Alliku 8-klassilises koolis korraldas kooli juhtkond sügisel vastuvõtu vanematele pioneeridele, osalesid ka šeffmajandi esindajad. Seal loeti neile tõemeeli «sõnad peale» — teie olete nüüd need, kelle peale meie loodame, keda usaldame. Te peate seda usaldust väärima. Usun, et tookord tundis nii mõnigi looder või vembumees: meid usutakse ja usaldatakse, tembud tuleb maha jätta. Hiljem, malevakoondusel, esitles direktor neid kogu kooliperele kui kooli vanemaid, peremehi. Kindlasti tõstab taoline tähtsustamine kaaslaste ees vanemate pioneeride emese-kindlust, teotahet ja püüdu kõike usaldatut paremini teha.

M. Erbe: Tahaksin siia vahele öelda, et vanemate pioneeride koht malevas, nende kui vanemate tähtsustamine sõltub veel suurel määral pioneerimaleva kindlatest traditsioonidest. Meil on palju tavasid: sügisene lõkkeõhtu võistlusmängudega maastikul, maleva nimikangelase J. Lauristini mälestuspäev, kus kohtume tema võitluskaaslastega, veebruar — riigikaitse hoogtöökuu, mis paneb kõik poisid agaralt tegutsema jne. Neil päevil tunnetad koolis äreva

segaduse õhkkonda, tegutsemisõhinat, üksteise abistamistahet ja korralduse juures on abiks just vanemad pioneerid, kes kui peremehed juhatavad väarikalt vägesid, ning hoomad, kuidas nooremad lausa ootavad, milal nemad «peremeeste» seisusse jõuavad.

K. Rei: Sugugi vähetähtis pole see, millises miljões toimub 7. klassi pioneeridele vanemate pioneeride nimetuse andmine. Pole ükskõik, kas anname vastava rinnamärgi õpilasele üle rühma- või malevakoondusel, järjekordsel reaüritusel muude askelduste vahel või muudame selle sündmuse vanematele pioneeridele pidulikku, meeldejäävaks.

Emotsionaalselt, pioneerlikult ja pidulikult korraldati see mullu sügisel Kohtla-Järve 1. keskkoolis. Kordaläinud üritus on seda väärt, et kirjasõnaski teistele tutvustada.

R. Nõmmiste: Tahtsime pioneerimaleva ellu tuua veel ühe meeldejääva tava. Õpilaste kirjanditest võime lugeda meenutusi pioneeriks astumisest, kokkutulekutest, lõkkeõhtutest. Meie lastele on hinge läinud veel klementilaste kokkutulekud, sest meie malev kannab V. Klementi nime. Ent seekordsel kirjandivõistlusel kirjutasiid 7. klasside õpilased valdavalt vanemaks pioneeriks vastuvõtust. Isegi seda märgiti, et saal oli isemoodi kujundatud ja rivistus teistmoodi korraldatud. Tõsi, sel korral sai omaimeliselt korraldada, sest 500 pioneeri asemel oli tookord saalis 200. Lisaks 7. klasside rühmadele veel 6. klassid, et nemadki näeksid, mis neid ees ootab, ja omakorda püüaksid.

Alustasime pioneerilauludega läbi kooliaja. 1. klassi oktoobrilapsed laulsid «Oktoobrilaste laulu», 3. klass «Väikest pioneeri». Neid laule sai ritta üheksa tükki. Lõpulauluks oli 8. klasside kommunistlikelt noortelt meie kooli kommunistlike noorte lemmiklaul «Olla seal», millega kõik üritused algavad. Seda seepärast, et eks ka vanemate pioneeride esmaülesanne on valmistuda kommunistlikuks nooreks astuma.

Seejärel tulid sõnavõttud, õnnitlused, külaste tervitused. Pidulikkust tõstis veelgi ja tähtsustas seda päeva tõsiasi, et külalisi oli palju. Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu esimees Kersti Rei, Marjo Sõrmus Haridusministeeriumist, «Sädeme» töötajad.

8. klassi malevanõukogu liikmed pöördusid päevakangelaste poole omaloomingulise luuletusega vanematest pioneeridest, kus täpselt oli sõnastatud, mida neilt oodatakse.

Seejärel kinnitasime rinda vanemate pioneeride märgid. Alustasime iga rühma tublimatest, kusjuures laususime juurde, mille eest ta selle au pälvis. Kõigile loomulikult ei jõudnud sõnu «peale lugeda», hiljem kutsusime nimekirja järgi.

Kooli komsomolikomitee andis üle ÜLKNÜ põhikirjad. See tähendas nende elus järgmist etappi. Seejärel kinnitasid kooli direktor ja külalised rühma lipule vanemate pioneeride rühma lipulindi.

Pidulik osa lõppes kontserdiga. Meie õpi-



TIINA TŠATŠUA

MAIRE KASEKAMP



lased on alid omaloomingule. Luulekonkursile esitatud luuletuste põhjal viisistasime oma maleva laulu, tantsukonkursilt saime oma maleva tantsu, mida ainult meie pioneerid tantsivad.

Päeva lõpetasime teelauas, kus meenutati toredamaid hetki pioneerirühma ja -maleva elust. Täiskasvanud arvasid (ja ka pioneerid ise, nagu kirjanditest välja võis lugeda), et üritus õnnestus. Ometi tean nüüd juba täpselt, mida järgmisel aastal teisiti teen.

R. Rei: Vanemate pioneeride üks esmaülesandeid on valmistamine Kommunistlikku Noorsooühingusse astumiseks. Enamkasutatavaid teid on õppering «Meie Leninlik Komsomol». Klassijuhatajal ja vanempioneerijuhil on siingi hulk abimehi: komsomolikomitee liikmed, õpetajatest kommunistlikud noored, pedagoogiliste rühmade liikmed, pioneerimajad, komsomoli linna- ja rajoonikomiteed. Milliseid vorme kasutate teie?

R. Nõmmiste: Põhiliselt kõiki juba eespool nimetatuid. Komsomoli ajaloo tutvustamisel oleme kasutanud ka mänguvorme, et õpitav köitvam tunduks, kinnistamiseks korraldame viktoriine. Meil on igal 7. klassi õpilasel oma vihik, kuhu ta kuuldu kirja paneb, sest seal on vajaminev materjal kõik koos ja hiljem käepärasem kasutada. Taolist vihikut kasutame olude sunnil, sest meil pole ju välja antud eakohast komsomoliastuja meelepead. Kunagi J. Renzeri poolt koostatud raamatut «Sinust saab kommunistlik noor» raamatukauplustes enam ei ole ja need mõned eksemplarid, mis kooliraamatukogus saadaval, on nelja klassi peale tilk merre.

M. Erbe: Meie kasutame õppusteks kord kuus ühte klassijuhatajatundi. Iga teema kohta saame välja panna ka vastavasisulise stendi, sest kümne aasta jooksul, mil vanempioneerijuhi ametit pean, on üht-teist korjunud. Õpilased tunnevad sellest abimaterjalist suurt kasu, eriti just nendel teemadel, mis puudutavad ÜLKNÜ ajalugu.

Meie pioneerimaja korraldab komsomoli ettevalmistamise eesmärgil viktoriinide võistlussarja komsomoli ajaloost ja tema võistlustest. Kahes esimeses voorus tuleb küsimustele kodus vastuseid leida: ajalehti ja ajakirju lugeda, raamatutest otsida. See on õpilasi innustanud palju lugema ja viktoriinide vastu on huvi suur. Üks lapsevanem avaldas imetust: siiani ei lugenud poiss suurt midagi, nüüd aga uurib ja puurib, teeb märkmeid, huvi raamatute vastu on tublisti kasvanud.

Vahel paneb lausa imestama, kui palju õpilased on ühe või teise teema kohta lisamaterjali kogunud.

Ja veel üks tähelepanek. Koolis komsomolikoosolekul uusi liikmeid vastu võttes on õpilased väga nõudlikud. Tihti peale norivamalt nõudlikumad kui õpetajad. Üksipulgi arutatakse läbi iga kandidaadi head küljed ja vead, eks nad tea ju paremini, kui aktiivselt iga mees ühisettevõtmises on osalevad, milli-

ne on tema panus kollektiivsesse töösse. Just taolisel arutelul näed oma senise töö tulemusi.

M. Kasekamp: Eespool oli juttu abimaterjalide nappusest ja trükiste ebapiisavusest komsomoli astumisel. Tahan metoodiku vaatevinklist siinkohal siiski sõna sekka öelda. Pioneerituba peab olema koolis pioneerielu staap. Sealhulgas peab sealt saama ka abimaterjale ükskõik milliseks pioneerielu ettevõtmiseks. Nii et kui kuulutame välja viktoriini pioneeridest kangelastest, teavad pioneeraktivistid ja klassijuhatajad täpselt, millisel riivil ja millises kaustas on abimaterjalid, ja miks mitte koostada kirjanduse loetelu, mida selleks kasutada. Taolise metoodilise materjaliga pioneeraktiivi ja klassijuhatajaid abistada on iga vanempioneerijuhi ülesanne ning püha kohus. Loomulikult ei teki selline pagas üleöö ega ühe aastaga, vaid on järjepideva töö tulemus. Ja vanempioneerijuhi esmased abilised selles töös on jälle vanemad pioneerid, kellele on taoliste mappide valmistamine täiesti jõukohane ülesanne. Keskkoolides saab selleks kasutada rühmajuhete ja komsomolikomitee pioneeritöö sektori liikmeid.

Meie Paide rajoonis peame pioneerijuhi üheks esmaseks kohustuseks just niisuguse metoodilise abimaterjali soetamist pioneeritoas. Oleme Paide pioneerimaja baasil korraldanud seminarid kooli juhtkonna liikmetele ja klassijuhatajatele ning selgitanud, milliseid abimaterjale pioneerirühmade marsi edukaks kulgemiseks me vanempioneerijuhtidelt nõuame.

Väätša 8-kl. kooli direktoril Heljo Liebergil on niisugune tava välja kujunenud, et igal sügisel läheb ta koos klassijuhatajatega pioneerituppa ja vanempioneerijuht näitab ette, millised abimaterjalid on aasta jooksul klassijuhatajate abistamiseks juurde tehtud (või hangitud). Sama kordub aineõpetajatega, sest paljud materjalid on sobilikud ka ainetundide näitlikustamisel, näiteks Lenini teema, Suure Isamaasõja teema, rahvaste sõpruse teema jne. Ja mitte ainult õpetajad, ka õpilased on olemasolevaga kursis, sest kui õpilane (või õpilasarühm) saab konkreetse ülesande, siis on olemas abimaterjal, mida kasutades ta asub ülesannet täitma (ja loomulikult täitmise käigus uut lisamaterjali juurde koguma).

T. Tšatšua: Siit kasvabki välja veel terve rida pidevaid konkreetseid ülesandeid pioneerirühmadele ja salkadele vanemas pioneeriasmes, mille kaudu süvendame õpilastes vastutus- ja kohusetunnet, distsipliini ja ülesande tähtsajalise täitmise harjumusi. Ka minul, kui töötasin Tallinna 34. koolis vanempioneerijuhina, oli sellise abimaterjali kogumine vanemate pioneeride üks pidevatest ülesannetest.

K. Rei: Siit jõuamegi järgmise probleemide ringi juurde — vanemad pioneerid ja töö. Töökasvatus, pioneeride lõõktööviisaastak, kutsevalik. Kahtlemata peame arvestama tea-

tud erinevusi linna- ja maakoolide vahel, ent jätkakem kogemuste vahetamist.

M. Erbe: Maakoolide õpilastel pioneeride lõõktööviisaastaku tööobjektidest puudu ei tule. Tavakohased on suvised töö- ja puhke-laagrid ning rohimistöö, kus laagri põhituumik ja juhtorganid moodustuvad eelkõige vanematest pioneeridest. Sügisestel koristustöödel on samuti igal pioneerirühmal oma kindel ülesanne ja kohustus. Tööpäeva lõpul teeme kokkuvõtteid, kiidame tublimaid ja nii saavad tähelepanu tunda ka need, kes mõnel muul alal pole eriti silma paistnud. Ometi vajab head sõna ja tunnustust iga laps. Ja eriti tublid töömurdjad on meil just poisid, nii et pioneeride tööaktatsioonides olen edukalt rakendanud poisse. Võtame või maku-latuuri kogumise: nemad on seal A ja O, kaaluvad, virnastavad, peavad täpset arvestust. Minu osaks jääb vaid hiljem kokkuvõtteid üle vaadata.

T. Tšatšua: Meil oli kunagi samuti nii. Poisid löikasisid välja, põletasid ja lakkisid võitjatele uhked kasepuust medalid. Poistele meeldib just konkreetne töö. Aga kuidas on lood timurlusega?

R. Nõmmiste: Meie malevas on tõesti poisid tublimad timurlased. Nende hoole all on kaks sõjaveterani, kelle juures tuleb iga päev abiks käia. Poistele meeldib, sest veteranid jutustavad neile oma lahingutest, sõjasündmustest. Nii kogunevad huvitavad materjalid ka loodava lahingukuulsuse toa tarvis.

Põikan küll pisut kõrvale, ent on õigus, et poistele meeldib konkreetne ülesanne. «Otsingu» staabis on jäme ots samuti poiste käes. Päril omal käel käivad sõjakomissariaadis, otsivad andmeid, uurivad ja puurivad, järelikult tunnevad huvi. Tüdrukutele jääb rohkem materjalide kujundus ja kirjatöö.

T. Tšatšua: Mulle jäävad alatiseks meelde meie malevalaagrid. Koha valik, väljaehitamine, valvete organiseerimine — see kõik oli vanemate pioneeride ja suurelt jaolt eelkõige poiste pärusmaa. Eks ole seegi töö ja organiseerimisvõimetus ning vastutust nõudev töö. Nii jäävad laagripäevad lastele paremini meelde. Kindlasti rohkem kui neile, kes bussiga kohale sõidavad ja nina kirtsutavad — pudrul on kõrbemaitse juures!

Ka malevalaagris oli majandite abistamise töötraditsioon omal kohal. Tööd leiab õpilastele alati, vajaneb vaid otsiva pilguga enda ümber vaadata. Võtame või linna haljasalad ja pargid. Õpilased koristavad neid heal juhul paar korda aastas — kevadisel ja sügisel laupäevakul. Ent hoolt nõuavad need aasta ringi ja õpilased saaksid sellega suurepäraselt hakkama. Võib-olla jääks siis nii mõnigi enne mõtlema, kui jäätise- või kompekkipaberid tänavale ning teerajale maha viskab. Talvel lumelinnade rajaminegi pole õpilastele üle jõu käiv töö ning mudilastel oleks rõõmu kui palju.

M Kasekamp: Vanematel pioneeridel on õige aeg mõelda tulevasele elukutsele. Meil kor-

raldas pioneerimaja poiste- ja tüdrukute päevi. Korraldati kohtumisi, poistele ja tüdrukutele sobivaid võistlusi. Ent viimastel aastatel on need päevad välja kasvanud just kutse-suunitluspäevadeks. Teeme seda kahasse kutsenõuandlaga. Abistavad rajooni ettevõtted ja majandid. Tüdrukute päeval korraldasid õmblejad moedemonstratsiooni ja andsid õmblustööks näpunäiteid, juuksurid tegid soenguid ning rääkisid oma tööst, leivakombinaat tutvustas oma toodangut, noortele pere-naistele anti retsepte. Nii käib iga kord läbi 10—12 elukutse esindajat.

Poistepäeval tulevad appi Paide linna ettevõtete komsomolisekretärid ja tutvustavad oma ettevõtet ja elukutseid ning korraldavad mitmeid huvitavaid võistlusi. Nii on kunagisest meelelahutuslikust ettevõtmisest välja kasvanud konkreetset eesmärgistatud üritus. Õpilastele see väga meeldib ja huvi nende päevade vastu on suur. Oleme jõudnud arusaamisele, et elukutset peab propageerima elavalt, lastele huvipakkuvalt ja emotsionaalselt, et ta saaks kas võistluse või mängu kaudu või veel mingil moel ise ennast proovile panna ja kaasa lüüa.

Teine võimalus erinevate elukutsete vastu klassiväliselt huvi äratada on kahtlemata huvialaringid. Seal saab õpilasele selgeks, milleks ta suuteline on ja milleni tema võimed küünivad. Minu arusaamise järgi on eeltoodust enam kasu kui vestlusest klassijuhatajatunnis või õppekäigust mõnda vabrikusse, majandisse.

R. Nõmmiste: Meie oleme oma linnas kasutanud pioneeridele elukutsete tutvustamiseks koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadi abi. Kui seal ringitöö vormis saaksid poisid-tüdrukud kätt proovida, oleks tulu tuntav.

M. Erbe: Igas maakoolis on hädavajalikud põllumajandusringid. Viimastel aastatel on need hakanud vedu võtma. Meil on mehhanisaatorite ring 7. klassi poistele. Õppused peetakse enamjagu koolimajas. Kasutegur oleks kahtlemata suurem, kui see korraldataks kolhoosi töökojas, kus poisid saaksid ise rohkem masinale käed külge panna ja tunnetaksid, et korras traktor nõuab pidevat hooldamist.

K. Rei: Oleme rääkinud üsna pikalt vanemate pioneeride kohast ja positsioonist pioneerimalevas ning jõudnud üksmeelsele järeldusele, et nad peaksid kõik olema klassijuhataja ja vanempioneerijuhi esmased abilisid pioneerielu korraldamisel. Kindlasti leidub veel paljudes koolides tosin muud varianti, kuidas vanemaid pioneere tööle rakendada pioneerirühmade marsi kohustuste täitmisel.

Peagi tähistame Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva. Pioneerimalevates valmivad pioneeriaktsiooni «Suure Isamaasõja kroonika» leheküljed, avatakse järjest uusi lahingukuulsuse tube ja muuseume. Ka kõik see peegeldab meie vanemate pioneeride organiseerimistööd.

Vanempioneerid seisavad organisatooril-
 rollis Nõukogude noorsoo rahumarsi ürituste
 korraldamisel pioneerimalevates, miitingute
 ja rahufondi laupäevakute organiseerimisel.
 Oskuslikul juhendamisel ja suunamisel tule-
 vad nad kõige sellega väga hästi toime.
 Vanemate pioneeride abi vajavad lasteaiad,
 töökorraldus laste elukohas. Leidub veel palju
 võimalusi vanemate pioneeride energia, koge-
 muste ja oskuste rakendamiseks.

Ent eelkõige tuleb meil, täiskasvanuil mõis-
 teid «vanemad pioneerid», «nooremate ees-
 kuju» ja «esmased abilised» veenvalt sisen-
 dada nende mõttemaailma, et vastutust ja
 kohustust tunnetaks iga 7. ja 8. klassi pio-
 neer. Ja sellest tulebki alustada igas pio-
 neerimalevas, igas pioneerirühmas ning edu
 ei jää tulemata.

NLKP Keskkomitee kooliuuenduses osutati
 õpilasorganisatsioonide töökorraldusele suurt
 tähelepanu, nõuti nende igakülgset toetust pe-
 dagoogilistele kollektiividele õppetöö kvali-
 teedi tõstmisel, distsipliini ja käitumiskul-
 tuuri kujundamisel, ühiskondliku töö organi-
 seerimisel, vaba aja sisutamisel. Nende tõsiste
 ülesannete täitmisel pioneeriorganisatsioonis
 peavad eeskju näitama vanemad pioneerid.

MEILT JA MUJALT

■ Üleliidulisest turismi- ja kodu-uurimiseks-
 peditsioonist osavõtavad Läti NSV üldharidus-
 koolide pioneerid ja koolinoored on neli aastat
 hoolsalt tegelnud teemaga «Minu kodumaa
 NSV Liit». 1983. aastal demonstreerisid noo-
 red kodu-uurijad oma tööd näitusel Läti NSV
 ajaloo muuseumis. Muuseumi saalides paik-
 nevail stendidel võis vaadata 96 maa- ja
 linnakooli esitatud ning hoolikalt läbitöötatud
 materjale. Väljapanekud, mis jutustasid nii
 töökangelastest kui ka Suure Isamaasõja võit-
 lejaist, pakkusid huvi õpilastele ja täiskasva-
 nutele.

Suurt tööd olid teinud Riia 76. keskkooli
 õpilased. Ajalooõpetaja Jakov Gabovi juhti-
 misel külastasid nad 212. laskurdiviisi lah-
 hingupaiku alates diviisi moodustamisest
 Moskva lähistel kuni Riia vabastamiseni.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

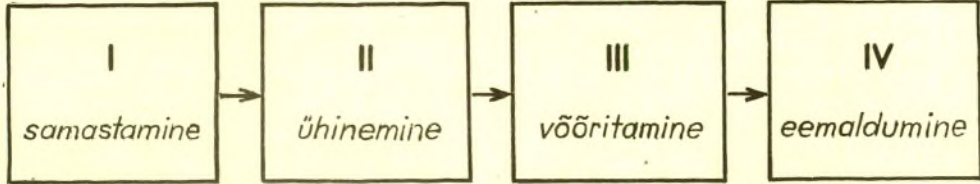
Ühest õpetajale vajalikust võimest

MILLI-IRENE PEDAJAS,
 TPedi pedagoogika ja psühholoogia
 kateedri dotsent

Et tänapäeval on suhtlemisprobleemid ka koo-
 lis muutunud eduka tegevuse võtmeks, seavad
 psühholoogid pedagoogilistest võimetest kesk-
 sele kohale pertseptiivse võimekuse. Nagu õpe-
 taja tegevuse käsitlemisel kogesime, ei saa
 õppe-kasvatustööd edukalt juhtida, kui ei ole
 tagatud õpilase käitumise, tema eripärasuste
 mõistmine. Selleks vajab õpetaja empa-
 tia võimet. Käesolevas kirjutises püü-
 takse sünteesida empaatia olemust mitmete
 erinevate käsitluste alusel.

Populaarselt on empaatia all mõeldud või-
 met näha teise inimese silmadega, kuulda
 teise kõrvadega ja tunda teise südamega. See
 on kuulmine kolmanda kõrvaga, asetumine
 teise inimese psühholoogilistesse kingadesse,
 mingi lisavõime, etteaimamine, ennustamise
 kuues meel, tungimine teise inimese tuumani.
 Teoreetiliste kontseptsioonide järgi on empa-
 tia kas sisemise imitatsiooni vorm (T. Lipps),
 identifitseerimine (S. Freud), rolli võtmine
 (H. Mead), rolli mängimine (J. Moreno) või
 kaasatundmine, koosütleamine (T. Gavrilo-
 va).

Käesolevalt kasutame M. Lauristini ja P. Vihalemma poolt empaatiale antud määratlust (1, lk. 303). Selle põhjal on empaatia spetsiifiline teise inimese, tema omaduste, seisundite, käitumise tunnetamise viis, mis rajaneb võimel elada sisse tema sisemaailma, näha ümbritsevat



Samastamine on ühelt poolt instinktiivne, imiteeriv tegevus, osaliselt meie teadlike kontrollimehhanismide lõdvestus, milles kaotame oma individuaalsuse. Teiselt poolt võtame sarnasuse kaudu vastu teise inimese tundmusi, hoiakuid, mõtteid. Samastamise protsess on spontaanne. Seni kuni seda tehakse teadlikult ja kaalutletult, kuni see kujuneb intellektuaalseks pingutuseks, vajaliku samastumist ei toimu. Siin on tähtis osa isiksuse paindlikkusel, mis võimaldab vastavaid tundmusi esile kutsuda ja aktiveerida.

Näiteks projitseerib õpetaja end õpilasesse oma fantaasia, isikliku reageeringu või tundmuse kaudu. See peab jääma üldnimliku sarnasuse piiridesse. Seda võimaldab regressiooni element samastumises: lapsepõlvkogemuste taaselustamine, möödunu tagasimõtlemine. Kes tegeleb projektsiooniga sügavamalt, rikub kogu protsessi. Peab hoiduma kiusatusest teha õpilane enda sarnaseks või lubada endale moonutusi tema tajumisel, nähes teda kui enese potentsiaalset koopiat. Nii et — ei tohi õpilasesse projitseerida oma hoiakuid, ei tohi oma kavatsusi panna tema arvele!

Projektsioon on empaatia vastandprotsess: empaatia puhul võtame sarnasuse kaudu vastu teise inimese tundmusi ja mõtteid, projektsiooni puhul omistame oma tundmused ja mõtted teisele. Kui õpetaja kasutab projektsiooni, oletab ta, kuidas tema oleks tundnud või reageerinud, kui oleks olnud õpilase asemel, s.o. kuidas õpilane oleks pidanud tundma või tegema tema arvates. See on väga levinud viiga mitte ainult õpetaja — õpilase vahelistes kasvatusuhetes, vaid ka ülemuse — alluva vahekorras.

Empaatilise protsessi samastamise faasis tunname end teisesse inimesesse sisse nii, et tema tundmused või mõtted saavad meile omaseks. Toimub **introjektsioon**, enese «mina»

tema positsioonilt, teda mõista, talle kaasa tunda. Määratlusest ei tohi nii aru saada, nagu oleks tegemist jäägitu sissetundmisega. Empaatia on ka subjektiivsete tundmuste objektiivne analüüs. Seda kinnitab empaatia protsessi kulgemine.

Empaatilisel protsessil on neli faasi:

muutumise protsess teise isiksuse omaduste, tundmuste omaksvõtmise kaudu. Siiski peab tundma samastamise piire: see on ainult osaliselt meie kontrollimehhanismide lõdvestus.

Kui samastamine tähendab põhiosas enese kandmist teise inimesse, siis ühinemise faasis võtame endasse teise elamuse või kogemuse. Nii esimene kui teine faas on vajalikud selleks, et tunnetada teise inimese üleelamist või kogemust, mõista, mis on temaga juhtunud või juhtub. Nüüd seestame oma teadvusse küll meie jaoks midagi võõrast, kuid me võtame selle elamuse omaks. See on tee, mis aitab vähendada oma sotsiaalset distantsi teistega. Samastamisel tunneme, mida teine tunneb, ühinemisel tunneme teise kogemust omana. Tunnetades teise kogemust omana, võib aset leida imiteerimine (teise inimese käitumise jäljendamine või koosüleelamine). Nende kahe faasiga on toimunud sissetundmine, sisseelamine teise inimese sisemaailma.

Teise inimese mõistmiseks ei ole sissetundmisest veel küllalt. Jäägitu enesest lahtiütlemine tähendab lahtiütlemist ka kriitilisest suhtumisest nii iseendasse kui teistesse. Meil ei tohi kaduda tunnetushuvi asendavate tendentside vastu (need tundmused, mida tunname, kogemus, mille üle võtsime, ei ole ju meie omad!). Neid on vaja kõrvutada ja analüüsida, et mõistmise jaoks vajaliku hinnangut anda. Seepärast ei saa empaatilise protsessi lõppeda rolli ülevõtmisega. Tarvis on selles rollis tunda veel ka iseennast.

Rolli ülevõtmine teenib enesetunnetamise vajadust. Õpilase rolli võtmise kaudu on õpetaja võimeline taas iseenda juurde tagasi tulema, et edukamalt juhtida konkreetse tegevuse protsessi. Nõnda saavad mõistetavaks mõnedki meie endi poolt tehtud vead, millele on järgnenud laste eksimused.

Iseenda ja teiste üheaegne tundmine samas rollis saab võimalikuks võõritamise faasi iseärasuste tõttu. Selles faasis oleme

kahesuguste mõjutuste väljas: ühelt poolt on meid hõlmanud teise inimese tundmused või mõtted, teiselt poolt on olmas veel ka meie oma, kas või regresseerunud kogemus ja fantaasia. Osa meie «minast» on saanud teise, ülevõetud «mina» värvingu, kuid teine osa on võimeline ülevõetud elamusele või kogemusele reageerima kui välisele. Me oleme küll identsuse haardes, aga me ei loovuta ka iseend. Toimub sisemine enesevaatlus. Me interioriseerime teise inimese ja vaatleme teda kui ennast seepidiiselt. Kuid me oleme ikka veel meie ise. Me oleme võimelised aru saama, missugused meie momendielamustest on tegelikud, mis kujuteldavad. Piltlikult öeldes toimub vibreerimine kahes rütmis ühel ja samal ajal.

Võõritamisel kutsub teise elamuse või kogemuse mõju meis esile midagi (üldinimlikult) tuttavat. Meie sellekohased teadmised on taas elustunud, teravnenud, selgemaks saanud. Selle enesetunnetuse kaudu tuleb ka meie arusaamine sellest, mida teine tunneb või kogeb.

Meis kõigis on potentsiaalsus samasuguseks elamuseks või kogemuseks, mida elab üle või tajub teine inimene. Ainult siis, kui avastame oma kogemuses midagi tuttavat, võime õiglaselt hinnata teise inimese kogemuse väärtust, mille oleme empaatilises protsessis omaks võtnud. Pole tähtis, et näiteks õpetaja elaks iga kord üle sama sündmuse kui õpilane. Potentsiaalsuse tõttu on õpetaja võimeline sündmust kujutlema ja hindama, missugune võiks olla tema vastusreageering siis, kui ta oleks õpilase asemel. Siis suudab õpetaja mõista ka seda, mida see kogemus või elamus tähendab teisele.

Kui samastumise puhul oli tähtis piir, milleni samastuda, siis võõritamise puhul on oluline, et võõritamine enneaegselt ei katkeks. Isiklike tundmuste tagasipeegeldamine teiste inimeste tundmuste mõjul peab viima subjektiivsest hõivatusest sellise sotsiaalse distantsini, mis võimaldab objektiivset analüüsi. See toimub empaatilise protsessi viimases, e e m a l d u m i s e faasis. Et saavutada vajalikku objektiivsust, peame läbi murdma samastamisel ja ühinemisel tekkinud tendentsidest ja liikuma eemale. Meil on tarvis lahti saada sisendatud «minast». Selle vibreerib tegelikult välja võõritamine. Tahtmatult kaotame selles vibreerimises midagi ka oma endisest arusaamisest. Seda ei oska me adekvaatselt sõnades väljendada, see jääb meie sisemusse.

Et teha õigeid järeldusi, võrdleme andmeid, mida saime empaatilises kontaktis, ja objektiivset teavet, mis on olemas. Selles faasis ei saa millegagi asendada intellektuaalset selgust ja täit teadlikkust olemasolevate andmete kasutamisel.

Empaatilise protsessi produktiks on arusaamine, sügavam mõistmine. See on võimalik, kui heidame pilgu enesesse ja teisesse. Pilgu-

heit enesesse nõuab võimet seista kõrval ja vaadata endale teiste pilguga. Selleks on vaja situatsiooni struktureerimise oskust teiste perspektiivist nähtuna (õpetaja oskus näha olukordi laste vaatekohast lähtudes).

Pilguheit teisesse nõuab võimet üle võtta teise inimese roll. See ei ole ainult võime kuulata teise inimese südamelööke, vaid võime aktiivselt tema rollis tegutseda. Näiteks peaks õpetaja rääkides tegutsema mitte ainult kui kõneleja, vaid ka kui kuulaja. Vestluses sisaldab rolli võtmine selle kuulamist, mida äsja ütlesime. Kui me tahame aru saada teise inimese reageeringust, peame endale selgeks tegema, mida tähendavad meie sõnad teisele. Kuuldes oma sõnu sel teel, kuidas teised neid kuulevad, oleme võimelised seda saavutama.

Õpetajal on kasulik meeles pidada, et pedagoogilises töös tuleb pidevalt tegelda vähemalt kahe inimesega — iseenda ja teis(t)ega, keda tahame mõjutada. Empaatia aitab kogeda endas seda, mis tegelikult kuulub teisele, ja selle kaudu iseennast, oma käitumist vaadelda. Selleks peab õpetaja olema 1) kõrge ratsionaalse kultuuriga, 2) nõus katsetama oma kujutlustes kõige erinevamaid rolle ja 3) olema suhtelises tasakaalus, s.t. võimeline samastuma, et mõista, ja eemalduma, et analüüsida.

Empaatia aitab suhelda sügavamal tasemel. Mõistev suhtumine, teise inimese aktsepteerimine leiab suhtluskaaslase poolt heakskiitu, mis moodustab aga osa lugupidamisest ja sümpaatiast meie vastu. Empaatia muutub meie jaoks isikliku eneseusalduse taaskinnituse allikaks. Me saame oma kindluse tagasi, kui tajume tundmuslikku vastust.

Õpetaja jaoks on selline olukord soodne positiivsete emotsioonide tekkimiseks. Tundes end meeldiva suhtlemise õhkkonnas, töötab ta innuga ja areneb oma potentsiaalsuse jõul, vallandades kõiki sisemisi reserve.

Kirjandus

1. M. Lauristin, P. Vihalem. Sotsiaalpsühholoogias kasutatavate mõistete lühisõnastik.
2. Sotsiaalpsühholoogia. Tln., «Eesti Raamat», 1978. 334 lk.

Õpilase eneseteadvus ja õpiedukus

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri
mittekoosseisuline õppejõud

Kasvatuse integraalne lõppeesmärk on igakülgseks arenenud isiksuse kujundamine. Üldhariduskooli lõpetajalt oodatakse heade teadmiste, oskuste, vilumuste kõrval ka oskust sujuvalt lülituda ühiskonna tootmis- ja kultuuritöösse. Edukas ümberlülitumine eeldab paindlikku isiksust, tema eneseregulatsiooni võimet, s. o. inimese teadlikku aktiivsust, mis on suunatud oma tegevuse resultaatide ja suhtlemise vastavusse viimisele oma ja ümbritsete ootustega (5, lk. 54).

Eneseregulatsiooni aluseks on suutlikkus vaadata end kõrvalt, oskus näha end konkreetsetes suhetes ja seostes ümbruskonnaga ning isiksuse kriitilise enesehindamine, s. o. eneseteadvus.

Õpiedukus ja edutus on koolielu aktuaalsemaid küsimusi. Edutuse põhjusi on otsitud õppetöö organisatsioonilistest tingimustest, nähtud meetodika ebakõlades ja õppematerjali iseärasustes. Psühholoogilises plaanis aga arvatakse edutuse põhjusteks õpilaste mõtlemise ja intellekti iseärasused, õpilaste erinev õpetatavus jne. Vähem on uuritud õpilaste eneseteadvust kui õppetöö edukuse olulist faktorit.

Käesolevas artiklis vaatleme õpilase eneseteadvuse üht tahku; millisena õpilane näeb end kui õppijat teatavates õppetingimustes ja selle pildi mõju õpiedukusele. Lisaks räägime õpetaja kasvatusliku käitumise mõjust viisile, kuidas õpilane näeb end õppeprotsessis.

Teatavasti tõstavad edutute arvu õpilased, kellel puuduvad hälbend vaimses arengus, mis võiksid takistada edukat õppimist, küll aga iseloomustab nimetatud õpilasi ükskõikne suhtumine või lausa negatiivne hoiak õppetöö suhtes. Millegipärast on nad hakanud vaatama endale kui saamatule, rumalale ja võimetule toime tulema õppeülesannetega, mis pole adekvaatne tegelike võimetega. Vaadeldava kontingendi edutute õpilaste juures pole seega tegemist edutuse intellektuaalse faktoriga. Siin tuleb õppetöö edukust mõjutavate faktorite kompleksis näha kesksena

ja püsivalt toimivana õpilase hoiakut enda kui õppija suhtes, mis on prevaleerivalt negatiivne. Enda kui õppija suhtes negatiivse hoiakuga õpilased arvavad end olevat, teiste õpilastega võrreldes, vähem võimekad, viletsama mälu, vähem auhanded, vähem aktsepteeritud klassikaaslaste poolt, vähem võimelised tegema nõutud õppeülesannet (1, lk. 20–23).

On loogiline oletada, et edukate õpilaste arvamused enda kohta peaksid olema positiivsed, neil peaks olema välja kujunenud positiivne hoiak enda kui õppija, kui tegija suhtes. Uurimused kinnitavad, et edukatel õpilastel on üldiselt kõrge arvamus endast, neil on välja kujunenud veendumus oma suutlikkusest toime tulla õppeülesannetega. Nad peavad end suhteliselt võimekaks. Siinjuures tuleb aga arvestada, et edukate õpilaste hulgas on õpilasi, kes oma tulemused saavutavad visa tööga ja suure ajakuluga. Selle kontingendi õpilaste arvamus endast kui õppijast pole sugugi kõrge. Nad on küllaltki teadlikud oma nõrkadest külgedest, teavad, et õppimine võtab neil rohkesti aega, et luuletused jäävad suhteliselt visalt meelde jne. Kõige selle juures on nad väga tundlikud kiituse ja laimuse suhtes. Just nende õpilaste korral on kõige suurem oht, et õpetaja pidev põhjendamatu kriitilisus, läbikaalumata hinnangud ja õpetaja poolt õpilase nägemine üksnes mitteteadjana, mitteoskajana võivad anda tõuke negatiivse hoiaku kujunemisele õpilases. Edasi siit on juba lühike tee õppetegevuse suhtes ükskõiksuse ja tahtmatuse avaldamisele.

Ühest küljest õpilase negatiivne pilt endast kui õppijast on õpiedukust mõjutav faktor, teisest küljest on see teatavate ebasoodsate psühholoogiliste arengutingimuste ja õppetingimuste resultaat.

Koolielne periood on küllaltki kriitiline lapse eneseteadvuse kujunemisele. Koduse kohtlemise iseloomul on suur mõju, kuidas laps hakkab end ja maailma hiljem nägema ning hindama. Kodus, interaktsioonis ema, isa või teiste ümbritsevate pereliikmetega tajub laps kas enda aktsepteeritust või tõrjutust. Vastavalt kodu psühholoogilisele atmosfäärile, läbi eristamise, seostamise, üldistamise ja sisemiselt omaksvõtmise protsessi kujuneb lapsel nii või teistsugune enda nägemine. Kui laps tajub pidevalt soojust, oma tegevuste aktsepteeritust ümbritsete poolt, kujuneb lapses kiiresti kaitstuse tunne ning usaldus ümbritseva keskkonna vastu. Lapsel kujuneb positiivne arvamus endast kui tegijast. Ta näeb end oskajana ja suutlikuna algatama uusi tegevusi. Kõige olulisem seejuures on enda väärtuse tunde kujunemine. Kodudest, kus laste iga sammu püütakse ette kirjutada, juhatakse liigselt laste tegevust ja käitumist, kus lapse iga tühiseimatki eksimust või ebaõnnestumist toonitatakse teravalt üldisiksusliku omadusena, tu-

levad kartlikud ja umbusklikud lapsed. Nendel võib olla isegi välja kujunenud negatiivne hoiak enda kui millegi tegija suhtes. Koolis algatavad sellised lapsed harva mingit tegevust. Võib öelda, et neil on välja kujunenud tugev riskikartus.

Üks potentsiaalselt ohtlike äärmusi koolieelsesel perioodil, laste eneseteadvuse arengu seisukohalt on laste liigne imetlemine. Loomulik, et iga lapsevanem on vaimustatud oma lapse edusammudest. Tuleb aga mees pidada, et lapsele antavad hinnangud peaksid olema tegelike võimete ja omadustega võimalikult adekvaatsed, vältimaks hilisemat lapse enda ümberhindamise valulist protsessi. Ülima imetluse korral elab laps omapäraselt ja imetluse oreolis kui väike geenius. Selline laps, võimete poolest samasugune kui iga teine normaalne laps, kogeb kooli tülles, et õpetajate hinnangud temale ja tema tegevuse tulemustele ei vasta nendele hinnangutele, mis antakse kodus. Teooria kohaselt iga normaalne laps püüdleb heakskiidule ja püüab säilitada väljakujunenud arvamust endast. Seejuures ei ole lapsele tähtsad tema tegelikud võimed, mis tagavad ümbritsete positiivsed hinnangud, iseäranis aga heakskiidu õpetajatelt. Seega ei oska laps näha, et mõningase töö ja pingutusega oleks võimalik kindlustada endale jätkuv kõrgete hinnangute saamine. Laps näeb end küll juba tegevuse subjektina, kuid ei suuda seostada oma isiksuslike omadusi tegevuse resultaatidega. Lapsele on õpetaja hinnang seotud nii või teistsuguse tegevuse ja käitumisviisiga. Sellest tulenevalt püüab õpilane endast kõrge arvamuse ja ümbritsete heakskiitva suhtumise säilitamiseks lihtsalt vältida negatiivseid kogemusi ja tegevusi, kus peitub risk saada õpetajalt laitev hinnang.

Niisiis on vaadeldaval juhul tegemist nähtusega, kus laps, tülles kooli, toob kaasa eneseteadvuse komponendina pildi endast kui üliedukast ja võimekast tegijast, mis koolisituatsioonis ei tarvitse leida aktsepteerimist. Koolis saadavate hinnangute ja individuaalsete kogemuste (8, lk. 74) kaudu tajutav dissonants mina-kui-tegija kodus ja mina-kui-tegija-õppija koolis vahel hakkab nüüd töötama õpitegevust pärssiva tegurina. Lõpptulemusena võib see viia koolitööst eemalehoidmiseni ja edaspidi isegi negatiivse hoiaku kujunemisele õppetöö suhtes.

Nagu eespool selgus, tulevad lapsed kooli juba teatava ettekujutusega oma oskustest, pildiga endast kui tegijast. Üldiselt on enamikul kooliteed alustajast hea arvamus endast. Kuid juba 1. kuni 4. klassini, klassist klassi langeb just end ülehinnanute arv ja koos sellega kasvab järsult end madalamalt hindavate arv (6, lk. 104). See viib mõttele, et koolisituatsioonis satuvad lapsed eneseteadvuse arengu seisukohalt ebasoodsatesse tingimustesse. Tegemist võib olla puht organi-

satsiooniliste tingimuste toimega või õpetaja kasvatusliku negatiivse mõjuga.

A. Smeljov toob esile ühe potentsiaalselt ohtliku momendi seoses õppetööga, nimelt on laps koolitingimustes pikka aega omalaadises mitteteadja ja mitteoskaja asendis (9, lk. 21). Tihedate õppeprogrammide tõttu sageli ei jõuta tähelepanu pöörata eelmise tunni materjali kinnistamisele. Õpilane veel ei jõua end tunnetada oskajana, kui juba kuhjatakse teda üle uute faktidega. Eriti ilmekas on taoline situatsioon matemaatikas. Harjunud nn. rumala õpilase staatusega, kujuneb õpilase eneseteadvuses negatiivne hoiak enda kui õppija suhtes, s. t. õpilane hakkab end nägema mitteoskajana ja võimalik, et isegi võimetuna, mille otsene jätk on ükskõiksus või negatiivne suhtumine õppetöösse ja koolisse üldse.

Koolitingimustes tulevad arvestatava faktorina kõne alla ka hinded, neil on otsustav mõju õpilase eneseteadvuse arengule (4, lk. 120; 13). Sellest tulenevalt peaks hinne olema igati objektiivne, et mitte teha ülevõi alahindamisega pöördumatut kahju õpilase eneseteadvuse arengule. Teistpidi aga, halb hinne, kuigi objektiivne, avaldab edutu õpilase eneseteadvusele ebasoovitavat mõju. Pikka aega ainult halbu hindeid saades hakkab õpilases kujunema alaväärtusetunne (6, lk. 128).

Esitatud kaks momenti õppetingimustest viitavad sellele, et olemasolevad õppetingimused pole alati soodsad õpilase eneseteadvuse kujunemisele. Lisaks sellele võib ka õpetaja kasvatuslik käitumine avaldada negatiivset toimet õpilase eneseteadvuse kujunemisele ja seda ka kõige paremate taotluste juures just õpetaja teadmatuse tõttu.

Tundide jälgimine võimaldas konstateerida, et õpetajate poolt õpilastele antud hinnangud ja kommentaarid pole sageli mõtestatud ega eesmärgistatud, on pigem intuiitsed, mõnikord isegi põhjendamatud. Tunnis antud hinnangud ja õpilase käitumise kommenteerimine on sageli lihtsalt õpetaja meelepaha väljendus. Küllalt tihti võib koolis kohata olukordi, kus õpetaja rõhutab õpilase ebaõnnestumist, kunagisi eksimusi ja möödalaskmisi tuletatakse ikka ja jälle meelde. Kui õpilasi võrreldakse, olgu siis kas käitumiselt või tegevuse resultaatide poolest, võrreldakse ikka halbu ja häid õpilasi, millega järjekordselt toonitatakse ühede õpilaste alaväärtuslikkust ja teiste üleolekut. Õigem oleks näha «halva» õpilase kas või kõige pisematki edu tema tegevuses ja võrrelda õpilase praegust tulemust varasemate tulemustega.

Mõnede õpetajate hinnangud ja kommentaarid õpilaste kohta peegeldavad üksnes õpilaste negatiivseid külgi, ja seda püsival. Antavaid hinnanguid enamasti ei põhjendata, ei seostata laiemal elusfääriga, ei viida välja sotsiaalsele taustale. Õpilane on laisk, saamatu ja lohakas vaid seoses klassiruumis toimuva

tegevusega. Vaja oleks ka interpreteerida õpilase käitumist, tema isiksuslike omadusi suhete laiemas raamis.

Üldlevinud on nähtus, et õpetaja näeb õpilases vaid nõutud tegevuse sooritajat või mittesooritajat. Õpilase nägemine üksnes mitteoskajana ja mitteteadjana, kui õpilasesse suhtumise aluseks on hoiak: «Mis ma ikka sulle seletan, nagunii sa aru ei saa», on soodus õpilase eneseteadvuses endast kui õppijast negatiivse pildi kujunemisele.

Olgu märgitud, et õpetajad sageli ise ei taju oma niisugust suhtumist. See väljendub kas näoilmes, tülpinud ohkes, kui peab veel kord midagi selgitama, hääle kõrgendamises jne. Halvemal juhul see hoiak isegi verbaliseeritakse; (sa ei oska veel lugedagi!; aeglaselt kirjutad!; sind tuleb esimesse klassi tagasi saata!).

Eespool toodu on vaid mõned näited negatiivsete mõjutuste olemasolust õppetingimustes, mis õpilaste eneseteadvuses võivad põhjustada ebasoovitavate elementide kujunemise.

Õpilase eneseteadvuse ja eneseregulatsiooni võime kujundamise vajaduse seisukohalt on oluline suunata õpilast enesetunnetusele, eneseanalüüsile ja luua tingimused, kus osutuks võimalikuks oma isiksuslike joonte ja tegevuse resultaatide suhestamine kaasõpilaste vastavate näitajatega (2).

On leitud, et positiivset mõju õpilaste eneseteadvuse arengule avaldab teoreetilise mõtlemise aluste kujundamine. Õpilased, kellel on kujunenud teoreetilise mõtlemise elemendid, on võimelised loominguilise mõtlemise ja analüüsimise üle kandma enda ja teiste tunnetamisele (7).

Eneseteadvuse arengus võib teatud osa olla ka õpilase võimetel. Võimekatel õpilastel on pilt endast, oma omadustest diferentseeritum, nad on teadlikumad oma nõrkadest ja tugevatest külgedest. Õpilase võimekus, teoreetilise mõtlemise elementide valdamine võib olla soodustav eneseteadvuse arengus, kuid selgub, et mitte määrav. A. Lipkina tegi kindlaks, et eneseteadvuse arengu dünaamika pole determineeritud mitte niivõrd õpilaste objektiivsetest võimetest, kui võrd õpetaja ja kaasõpilaste hinnangulisest tegevusest. Uurimused näitavad, et stiihiline, üksnes heade ja halbade õpilaste võrdlemine nende tegevuse tulemuste alusel võib viia õpilaste eneseteadvuses ebasoovitavate komplekside moodustumisele.

V. Abdrahmanova (3) uuris kooliõpilaste enesehinnangu sõltuvust õpetaja poolt teadlikult kasutatud võrdlusiisidest. Õpetajad kasutasid õpilase iseendaga võrdlemist tema saavutuste alusel ja õpilastevahelist võrdlemist. Selgus, et õpilaste eneseteadvuse arengule kõige soodsamaks osutus võrdsete võimete, kuid erinevate isiksuslike iseärasustega õpilaste tegevuste võrdlemine ja hinda-

mine. Siit selgub eneseteadvuse kujundamise probleemi üks aspekte, s. o. teadlik, eesmärgistatud, hinnanguliste situatsioonide loomine ja võrdlusvõtete kasutamine õpetaja poolt. Parim, mida õpetaja olemasolevates tingimustes võiks teha, on aktsepteerida õpilast kui isiksust; näha ja tunnustada õpilast kui oskajat ning edukat tegijat; mitte näha õpilast kui varasemate kogemuste ja teadmiste summat, vaid kui omaeelse töö vilja; kui vähegi võimalik kindlustada hinnanguline tagasiside õpilaste käitumise ja isiksuslike omaduste vahel. Kõik see tähendab, et on vaja sisuliselt korrigeerida aktsendiasetust õppeprotsessi kognitiivse ja afektiivse külje vahel. Kasvatuse ühe olulise eesmärgina on vaja näha eneseteadvuse kujundamist (5, lk. 39—56), mis sisuliselt kindlustaks isiksuse igakülgse arengu.

Kirjandus

1. Purkey, W. Self-concept and academic achievement. New York, 1970. 81p.
2. Vernik, E. Suhetamisokuse roll rühmatöös. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 10, lk. 30—32.
3. Абдрахманова В. В. Зависимость самооценки от интраличностного сравнения детей. — «Вопросы психологии», 1975, № 6, с. 138—141.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. М., 1980. 283 с.
5. Лийметс Х. И. Как воспитывает процесс обучения? М., «Знание», 1982. 96 с.
6. Липкина Л. И. Педагогическая оценка и ее влияние на формирование личности неуспевающего школьника. — В кн.: Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., «Педагогика», 1971, с. 96—129.
7. Трунова Н. М. Влияние учебной деятельности на развитие самосознания младших школьников. — В кн.: Новые исследования в психологии. М., «Педагогика», 1981, с. 48—53.
8. Формирование всесторонне развитой личности и обеспечение единства идейно-политического, нравственного и трудового воспитания. М., 1978.
9. Шмелев В. Все ли потребности детей нам понятны? — «Семья и школа», 1983, № 9, с. 20—22.

MEILT JA MUJALT

■ Leningradi pedagoogid õpivad juba mõnda aastat Kirovi rajooni meetoodikakabineti juures korraldatud kursustel lähemalt tundma maailma kunsti ajalugu. Kuulajate arv järjest suureneb. Ajaloo-, kirjanduse ja muusikaõpetajad kuulavad seal Leningradi parimate asjatundjate loenguid kunstiteemadel. Saadud teadmisi annavad õpetajad edasi oma õpilastele: Kirovi rajoonis töötab 40 fakultatiivgruppi, kus üle kahe tuhandele vanemate klasside õpilasele tutvustatakse kodumaise ja välismaa kunsti šedöövleid.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



Märtsikuu koolivaheaeg tõi meie vabariiki üleliidulise raamatupeo — laste- ja noorsooraamatunädala. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale ning komsomolile ja pioneeriorganisatsioonile V. I Lenini nime omistamise 60. aastapäevale pühendatud raamatupeole saabus ligemale 70 kirjanikku kogu Nõukogudemaalt, lisaks sõnaseadjad Afganistanist, Bulgaariast, Indiast, Tšehhoslovakiast ja Ungarist. Sisukate ettevõtmistega täideti külaliste iga tund. Sellest on seekordne fotoreportaaz.

Fotol 1 on jäädvustatud hetk miitingust Maarjaäe memoriaalansambli juures. Jevgeni Nikonovi mälestustahvli jalameile jäid kirjanike asetatud lilleöied. Lilli asetati ka meie kirjanike mälestussammaste jalameile. Lauuluisa ausamba juurde



Noorkogude Kool

reportaaž



panid lilli Mišilko Tšukaseli Gruusiast ja Ramune Gasnavištute Leedumaalt (foto 2). Teaduste Akadeemia raamatukogus oli avatud lasteraamatu näitus. «Tere, söber!» ütleb Almaz Lepessov Frunzest tuttavale kõitele (foto 3). Lastekirjanikke jagus meie koolilastega kohtuma üle kogu Eestimaa. Tallinna 37. keskkoolis leidis 3. klassi tüdruk Lilo Osila kiiresti üles Gugutse lugude autori, H. Ch. Anderseni nimelise audiplomi omaniku, Moldaavia lastekirjaniku Spiridon Vangeli. Raamatunädala raamidesse mahtus veel lustakas karneval (foto 5) J. Tombi nim. Kultuuripalees. Ajakirjandusmajas aga uudistasid kauged sõbrad (foto 6) üksteise kirjanduslikke seinalehti ja kahtusid meie lasteajakirjanikega. Raamatunädal sillutas teed sõprusele.

TÖNU KALLE fotod
OLO TIKU tekst



Õpetaja loovuse arendamisest

LAINA SIMSON,
TPeDI algõpetuse kateedri õppejõud

Arenenud sotsialistliku ühiskonna iseloomulikumaid jooni on üha suurenev vajadus loovvõimete ja inimeste loovtegevuse järele nende igapäevases kutsetöös. Koolireformi projektis «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad» on kõige ajakohasema hariduse, intellektuaalse ja kehalise arengu kõrgema taseme taotlemise kõrval esile tõstetud ka teadliku, loova töösse suhtumise kujundamise ning loovaks ümberkujundavaks tegevuseks valmistoleku vajalikkust. Rõhutatakse, et õpetajakutse nõuab pidevat loomingut ja väsimatut mõttetööd. Seega eeldab pedagoogikutse valik ja õpetajana töötamine teatud eelnevat loomingulise potentsiaali arengu taset. Õpetaja loomingulise potentsiaali ja loovvõimete edasine areng toimub aga juba vahetult loomingulise pedagoogilise tegevuse käigus ning tulemusena. Ootused pedagoogi loomingulise potentsiaali arengu ja selle aktuaalseerumise suhtes õppe-kasvatustöö protsessis on ühiskonna eesmärgi ja huvide silmas pidades päev-päevalt suurenenud. Samas tuleb aga märkida, et viimasel ajal on õpilaste tunnetushuvi ja teadmiste tase tublisti langenud. Ühelt poolt võib sellel olla mitmesuguseid põhjusi: järk-järgult süvenev passiivne hoiak tunnetustegevuse suhtes võib olla tulenenud lünkadest teadmistest ning võimetusest neid tagantjärele täita või õppimise eesmärkide ebaõigest tunnetamisest (õpitakse hindele, vanemate jaoks, prestiiži pärast jne.); paljut sellest, mida õpitakse, ei peeta enda jaoks tulevikuks vajalikuks jms. Teisalt võib aga ka kindlalt öelda, et sageli jääb puudu õpetamise emotsionaalsusest, õpetajapoolsest püüdest rakendada materjali edastamisel uusi meetodeid ja võtteid, veenvast selgitusest õpitava vajalikkuse kohta (piirdutakse vaid viitega programmi nõuetele), õpetaja teadlikust loomingulise aktiivsuse taotlusest, püüdest rakendada õpilasi võimalikult rohkem iseseis-

vale mõtlemisele ja tegevusele. Ühesõnaga, puudu jääb õpetaja loovast lähenemisest õppe-kasvatustööle. Õpetaja loovuse arendamine pole sugugi eesmärk omaette. Põhieesmärk on õpilase areng, tema loomepotentsiaali avastamine ning selle arengule kaasaaitamine loomingulises tegevuses. Pedagoogi loomingulise potentsiaali areng on järelikult õpilase arengu tingimus.

Arenenud sotsialistlik ühiskond ootab oma liikmetelt loovat töösse suhtumist. See tähendab psühholoogilist hoiakut, positiivset suhtumist oma tegevusse, huvi oma töötulemuste vastu, soovi anda midagi omapoolset jne. Selline hoiak on teatud kasvatuslike mõjutuste tulemus ning seega sõltub ka õpetajakasvataja isiksusest.

Missugune on loovõpetaja? Tihti püütakse sellele küsimusele vastates anda mingisugune hulk erinevaid loovisiksusele omaseid üldisi karakteristikuid. Enamasti pole need omavahel mingi kindla printsiibi järgi ühendatud, valik on suvaline ja piiramata. Tavaliselt lähtutakse 1) isiksuse loovvõimete kogumi lootelust, 2) loomingulise aktiivsuse väljendumisest tegevuses, loominguprotsessis, 3) loomingulise tegevuse produktide iseloomustamisest. Et loovisiksus on tervik ja loob kui tervik, pole ükski loovvõimete loetelu küllalt ammendav iseloomustamiseks seostatud tervikut. Kunagi ei ole isiksuse loovvõimede arenenud ühtlaselt. Tavaliselt on ühed või teised neist ülekaalus ja määravad loominguprotsessi suuna ning kvalitatiivse taseme. Erinevused on loovisiksuse võimete avaldumise aktiivsuses ja loominguprotsessi intensiivsuses. Seetõttu oleks üks võimalusi isiksuse loovuse iseloomustamisel välja tuua selle sisemine hierarhiline struktuur, kasutades sealjuures G. I. Browni ja F. E. Williamsi poolt juba 1960. aastate lõpul antud OPERATSIONAALSE, EMOTSIONAALSE ja INTELEKTUAALSE LOOVUSE mõisteid (1; 5). Loovuse kui isiksuse loovvõimete kompleksse kogumi struktureerimine operatsioonalseks, emotsionaalseks ja intellektuaalseks loovuseks on suhteline ega tähenda terviku lõhkumist, sest omavahel on nad kõik tihedas seoses ja nimetus aitab vaid eraldi välja tuua teatud suundi loovisiksuse võimete arengus ning eristada loovisiksusi nende enam arenenud, loovtegevuses kõige ilmekamalt väljenduvate omaduste järgi. Niisiis iseloomustame antud juhul loovisiksusi erinevuste järgi nende loovvõimete arengus. Järgnevalt veidi lähemalt nende mõistete sisust.

G. J. Browni järgi on emotsionaalne loovus tundmuste, kujutlusvõime ja teiste emotsionaalsete loovprotsesside aktiivne väljendumine loomingulises pedagoogilises tegevuses. Operatsioonaalne loovus seisneb tegevuse modifitseerimises, õpetamisstrateegia muutmises vastavalt situatsioonile (1). Operatsioonaalne loovus sisaldab teatud määral nii emotsionaalseid kui ka intellektuaalseid loovprot-

sesse ning on tihedalt seotud suhtlemisloovusega. Kuigi G. I. Brown ei ole eraldi välja toonud suhtlemisloovust, mille all U. Kala (7) mõistab valmidust loovalt lahendada suhtlemisprobleeme, vaid loeb seda nähtavasti operatsioonalse loovuse alla kuuluvaks, tundub siiski, et pedagoogi loovust iseloomustades on otstarbekohane lisada üldisesse struktuuri suhtlemisloovus eraldi operatsioonalsest loovusest. Sellist jaotust võib lugeda põhjendatuks, sest erinevalt operatsioonalse loovuse tegevuslikust planeerivast küljest väljendab suhtlemisloovus sel juhul isiksuse kommunikatsioonilisi võimeid subjekt-subjektilistes suhetes interaktsiooni käigus.

Intellektuaalne loovus väljendub isiksuse kõigi tunnetuse, produktiivdivergentse ning hinnangulise mõtlemise ja suhtumise juurde kuuluvate vaimsete võimete igakülgse rakendamises. F. E. Williams iseloomustab intellektuaalset loovust 4 tunnusega: mitmekülgsus, universaalsus, protsessiline iseloom ja sõltuvus infost (5). Senistes uurimustes on selgitatud, et loominguline mõtlemine, millele intellektuaalne loovus toetub, on sõltuv niisugustest objektiiivsetest asjaoludest nagu senine haridustee ja hetke enesetäiendustegevus. Mida suurem on vahe eluea ja õpingute aja vahel, seda väiksemad on eeldused loovmõtleamiseks ja seda madalam on loomingulise mõtlemise tase (3, lk. 274).

Jaotanud loovuse sisemise hierarhilise struktuuri emotsionaalseks, operatsioonalseks, intellektuaalseks ja suhtlemisloovuseks, saime selle kaudu võimaluse eristada loovisiksusi üksteisest loovvõimete erineva arengu järgi, kuid ei liikunud sealjuures lähemale loovisiksuse kui terviku iseloomustamisele. Loovisiksust kui tervikut on võimalik iseloomustada niisuguse integraalse karakteristiku kaudu nagu suundus, mis hõlmab endas isiksuse huvid, vajadused, veendumused, võimed, andekuse, tahtlised, emotsionaalsed, intellektuaalsed ja karakteroloogilised eripärad.

B. F. Lomovi järgi esineb suundus süsteemiloova isiksuse omadusena (6, lk. 3—4). Kui käsitleme loovust õpetaja erilise suundusena õpilase isiksuse arengule, tema loomepotentsiaali arendamisele ning loomingulise töösse suhtumise kujundamisele, siis võime õpetaja loovuse arendamist vaadelda kui ühiskonna vajaduste rahuldamist. Mida suurem on suundus ühiskonna vajadustele, seda kõrgematasemelisel on õpetaja loovus; mida suurem on suundus õpilase arengule, seda enam areneb ka õpetaja ise oma tegevuses. Järelikult pole õppe-kasvatustöö protsess mitte niivõrd vastastikune mõjutamine, kui võrd vastastikuse arengu põhjustamine. Kui lähutada H. Liimetsa antud õppe-kasvatustöö protsessi liigitusest (1) preinteraktiivne, 2) interaktiivne ja 3) postinteraktiivne (2, lk. 108), siis võime öelda, et õpetaja loovus väljendub igas osas erinevalt.

Õppe-kasvatustöö preinteraktiivses osas on õpetaja tegevus, tulevase tegevuse planeerimine ja tulemuste projekteerimine mõjutatud õpilase isikust ja tema isiksulike ressursside arengu tasemest. Arvestada tuleb kogu klassi ja iga õpilast eraldi. Kuna plaanid ja eesmärgid on kõigile üldised ja ühtsed, siis ei pruugi need kokku minna iga üksiku õpilase arengu plaaniga. Siin leiab õpetaja loovus rakenduse: antud konkreetsetes tingimustes märgata ja ette näha iga õpilase individuaalset arenguvarianti. Sellele vastavalt planeerib õpetaja oma tegevuse, valides meetodid ja vahendid, mis tunduvad talle kõige kohasemad soovitatavate tulemuste saavutamiseks. Palju oleneb siin õpetaja pertseptiivsete loovvõimete tasemest, sellest, kui tähelepanelik on õpetaja olnud õpilastega suhtlemises, et tundma õppida nende huvisid, hoiakuid, temperamendi- ja karakteriomadusi, kui võrd ta on tunnetanud peamisi suundi iga õpilase arengus, peamisi puudusi ja lünki, et olla suuteline määrama nende tulevast arenguteed. Preinteraktiivses osas suhtleb õpetaja õpilastega kaudselt, kujutluses, tunnetades õpilast kui tema tegevust mõjutavat subjekti. Siin avaldub loovuse kui õpetaja isiksuse erilise suunduse positsionaalne-hinnanguline aspekt: õpetaja vaatleb oma tegevust ja hindab seda õpilase arengu positsioonilt lähtudes.

Interaktiivses õppe-kasvatustöö protsessi osas toimub õpetaja vahetu suhtlemine õpilastega kõne, liigutuste, miimika ja mitmesuguste tegevuste kaudu. Vastavalt mendiolukorrale (sest kunagi pole võimalik kõike ette näha ja planeerida) modifitseerib õpetaja oma käitumist ja muudab vajaduse korral õpetamise strateegiat. Interaktiivses õppeprotsessi osas avaldavad õpetaja loovvõimed, nende realiseerimise protsess kõige otsesemat mõju õpilaste loovvõimete arengule. Suhtlemise kaudu annab õpetaja edasi kultuuriväärtusi, juhivad õppeprotsessi, väljendab oma tõekspidamisi, suhtumist, mõjutab õpilaste huvisid, maailmavaadet jne. Kui suhtlemisprotsess kulgeb emotsionaalselt, kui õpetaja on osanud luua interaktsiooniks soodsa kliima, on tulemused alati paremad kui emotsioonidevaese suhtlemise korral. Õpetaja loomingulise tegevuse tase interaktiivses õppe-kasvatustöö protsessi osas sõltub paljuski sellest, kui võrd pedagoog on sisemiselt tunnetanud loomingulise eneseteostuse vajalikkust, enda loovvõimete teadliku arendamise soovi. Eneseteadvuse arengut võib pida isiksuse loovuse arengu aluseks, kuna eneseteadvus eeldab teatud määral väljakujunenud enesekohase emotsionaalse-hinnangulise suhtumise, enesetunnetuse ja eneseregulatsiooni taset. Kui õpetaja on suuteline eneseanalüüsi tulemusena tunnetama ja teadvustama eneses vastuolu «ideaal-mina» ja tegeliku «mina» arengutaseme vahel (loovtegevuseks vajaliku ja olemasoleva vahel), siis

on sellega loodud pinnas enda loovvõimete teadlikuks arendamiseks eesmärgiga kutsuda esile muutusi õpilaste arengu tasemes. Interaktiivses õppe-kasvatustöö protsessi osas leiavad kõige enam rakendamist nii operatsioonaalne, intellektuaalne, emotsionaalne kui ka suhtlemisloovus, mis samas interaktsiooniprotsessis ka edasi arenevad.

Õppeprotsessi kolmas, **postinteraktiivne osa** on vahetult mõjutatud eelmistest osadest. Kõige enam väljendub selles õpetaja intellektuaalse loovuse tase lõppresultaadi hindamise, interaktsiooni analüüsi ning uute ülesannete formuleerimise kaudu.

Kuigi pedagoogi loovus areneb loomingulise tegevuse käigus õppe-kasvatustöö protsessi kõigis osades, ei arene see mitte stiihiliselt, vaid teadliku mõjutuse tulemusena kasvatus- ja enesekasvatuse kaudu. Loovvõimete arendamiseks on kasutatud ka mitmesuguseid eri võtteid, meetodeid ning spetsiaalseid loovust arendavaid programme. Meetodid ja võtted loovvõimete arendamiseks põhinevad peamiselt loomingulise mõtlemise arendamisel eesmärgiga laiendada konvergentse mõtlemise piire divergentse mõtlemise suunas. Loovvõimeid püütakse arendada probleemõppe ja mitmesuguste mittestereotüüpsete ülesannete abil, probleem-situatsioonide lahendamise kaudu jne. Kuigi Nõukogude Liidus ja Läänemaades kasutatakse vormilt sarnaseid loovvõimete arendamise meetodeid, on uurimuste lähtepositsioonid mõningal määral erinevad. Kui nõukogude psühholoogid ja pedagoogid vaatlevad loomingulise isiksuse arengut seoses ühiskonna arenguga reaalse elutegevuse protsessis, siis kodanlikus isiksuse käsituses vastandatakse indiviidi ühiskonnale ja loovisiksuse arengut vaadeldakse reaalistest ühiskondlikest suhetest ning keskkonnatingimustest lahus. Erinevused on ka loomingulise aktiivsuse suundades, isiksuse vajaduste, tarvete ja tegutsemismotiivide sisus. Kui sotsialistlikus ühiskonnas on need suunatud n.-õ. väljapoole, ühiskonna arengule, siis kapitalismiaailmas on isiksuse loominguline aktiivsus suunatud põhiliselt indiviidi kasusaamisele ja enesekesksle rahuldusele. Nõukogude psühholoogid ja pedagoogid käsitlevad loomingulise isiksuse kujunemise probleemi tihedas seoses ideelis-esteetilise ja kõlbelise kasvatusena ning näevad selle teostusvõimalusi kasvatamiseks kollektiivis ja kollektiivi kaudu, kuid Ameerika psühholoogid leiavad, et inimene võib ja peab end vastandama massile (6).

Seega võivad loovisiksuse arendamise teed ja vahendid olla vormilt sarnased, kuid erinevused on loovisiksuse suunduses ja loovuse arendamise eesmärkides.

Mis puutub õpetaja loovvõimete kompleksesse arendamisele, siis pole Nõukogude Liidus kohaseid meetodikaid seni välja töötatud. Mittestereotüüpsete ülesannete lahendamise

ja probleemsituatsioonide lahendamise korral on kasutatud selliseid vorme nagu pedagoogilise meisterlikkuse koolid ja õpetajate täienduskursused. Need küll suunavad ja juhivad õpetajate loomingulist tegevust ja täiendavad õpetajate teadmisi, kuid ei ole otseselt seotud õpetaja emotsionaalsete, operatsioonaalsete protsesside ega ka suhtlemisloovuse taseme tõstmisega. Mõningal määral avaldavad need mõju õpetaja intellektuaalse loovuse arendamisele, aktiveerides õpetajaid teaduslikule uurimistegevusele. Hulga tööseminare pakub õpetaja mitmesuguste omaduste arendamiseks G. Tomilina (9). Nende käigus arendatakse üliõpilaste, tulevaste õpetajate tähelepanuvõimet, tähelepanu jaotamise võimet ja võimet kiiresti reageerida poolelijäänud mõtte edasiarendamisel. Kuigi programm pole mõeldud pedagoogilise loovuse arendamiseks ega täida ka kompleksse arendamise eesmärki, on teda siiski võimalik teatud määral kasutada õpetaja mõtlemise paindlikkuse, s. o. intellektuaalsete loovvõimete, ja kujutlusvõime ning tähelepanu, s. o. pertseptiivsete isiksuse loovvõimete arendamiseks.

Läänemaade psühholoogid on kasutanud õpetaja loovuse arendamiseks mitmesuguseid kreatiivsusprogramme (kreatiivsus=loovus). Kõik need programmid on üles ehitatud järgmisi põhiseisukohti silmas pidades: 1) õpetaja loovvõimete arendamisele asudes tuleb õpetajatele anda kõigepealt eelteadmisi loovuse olemuse ja selle väljendumise kohta, 2) kõigepealt teadmised, siis eneseanalüüs ja siis sihipärane töö enda ja õpilaste loovuse taseme tõstmiseks, 3) ükski kreatiivsusprogramm pole täiuslik, kui sellega ei kaasneks õpetajapoolne püüd parandada oma loovvõimeid probleemide loovaks lahendamiseks (1; 4; 5).

Katse arendada õpetaja operatsioonaalset loovust tegi G. I. Brown aastatel 1968—1970 neljas Kalifornia koolis. Uuring toimus kolmefaasilisena: 1) ühe kuu jooksul töötasid õpetajad läbi kirjanduse loovuse kohta, vestlesid, avaldasid arvamusi loetu üle, kaalusid probleemi tõstatamise vajalikkust, teadvustades seega loovuse arendamise vajalikkuse enda jaoks; 2) kaks kuud kestev kognitiivne isiksuslik-emotsionaalne vaatlus loovuse olemasolu ja taseme analüüsiks nii enda kui ka klassi juures. Toimusid vestlused õpilastega individuaalselt ja grupiti, enesevaatlus ning arutelu teiste õpetajatega. Püüti luua psühholoogilise kindluse tunne: 3) loovus muudeti kasvatusesmärgiks (õpetajad kasutasid ja kohaldasid tuntud võtteid ning tehnikaid loova mõtlemise arendamiseks). Vabadel päevadel külastati kolleegide tunde nii oma kui ka teistes koolides, millele järgnesid arutelud. Püüti ümber töötada ja kasutada teiste kasutatud meetodeid jne. Katse lõpul tehti kokkuvõtte sellest, mil määral oli teadlik kreatiivsuse taotlus muutnud

õpetaja enda tegevusstiili, operatsioonaalset loovust ning õpilaste intellektuaalse ja emotsionaalse loovuse taset. Kasuks leiti olevat tulnud 8 kategooriat: suurenes leidlikkus muudatusteks, suutlikkus seniseid meetodieelisi revideerida; täiustus isiksuse mina-pilt; suurenes enesekindlus ja heaolutunne; täpsustus enesekohane määrang; täienes oskus struktureerida õpetamismeetodeid; õpetajapoolsed valikud hakkasid mõjutama õpetatava aine sisu esitust; laienes suhtlemisring väljaspool kooli; hakati enam tähelepanu pöörata oma isiklike laste huvidele ja käitumisele (1). Kuigi kirjeldatud kreatiivsusprogrammi eesmärgiks oli õpetajate ja õpilaste loova mõtlemise arendamise baasil operatsioonaalset loovuse arendamine, mõjus see komplekselt nii intellektuaalsete loovvõimete, emotsionaalsete loovprotsesside kui ka suhtlemisloovuse arendamisele. Järeldusele, et arendades loovust ühel alal areneb see teistegi valdkondades, tuli oma uurimistöös ka U. Kala, kes uuris õpilaste loovust suhtlemisfääris (7).

Kui G. I. Browni kreatiivsusprogramm oli otseselt suunatud õpetaja loovuse arendamisele ja selle kaudu õpilase kreatiivsete protsesside tase muutus, siis E. P. Torrance väljatöötatud tööseminaride peaesmärk on õpilaste loovuse taseme tõstmine ja kaasnähtusena vaadeldakse õpetaja kreatiivsus taseme tõusu. Torrance on seisukohal, et last ei pea nägema mitte niisugusena, nagu ta on, vaid sellisena, missuguseks ta võib saada. Programm algab jällegi kreatiivsuse äratundmisest enda ja laste juures. Kreatiivsete laste iseloomustamisel lähtus ta järgmistest tunnustest: sügav intensiivne olek kuulamisel, vaatlemisel ja tegevuses üldse; suur elavus ja energilisus; ideederohkus; suure infohulga kasutamine; asjade sisu uurimine; tegevuse jätkamine pärast antud aega; ajataju kaotamine tegevuses jne. (4). Oma tööseminarides soovib Torrance õpetajale mitmesuguseid harjutusi, et arendada enda juures õpilaste küsimuste ja arvamusalvade respektiivset võimet. Õpetajal pole kerge õpilase iga küsimust või arvamusalvust tõsiselt võtta. See nõuab huvitatud reageerimist ja välistab karistava käitumise. Kreatiivse käitumise põhitingimuseks peab Torrance võimet imestuda ja olukorrale konstruktiivselt reageerida. Ta soovib õpetajatel iga päev ise välja mõelda originaalseid küsimusi, neile ise vastata, analüüsida õpilaste originaalsete mõtete väljendusi jne. Selleks et arendada endas võimet õpilaste käitumisviisi ette aimata, soovib ta olla vaatlustes võimalikult täpne, panna endale täpselt kirja õpilase oodatav tegevus või käitumine antud situatsioonis ja tegeliku käitumise kirjeldus. Õpilaste emotsionaalseid loovvõimeid soovib Torrance arendada ilmeke, emotsionaalse lugemise kaudu (4).

Võrreldes eelkirjeldatud kreatiivsusprog-

ramme näeme, et õpetaja ja õpilase loovuse arendamine on programmides niivõrd tihe- das seoses, et praktiliselt on neid võimatu üksteisest lahuse vaadelda. Siin väljendub selgesti õpetaja loovus kui suundus õpilase arengule. Niisugused kreatiivsusprogrammid peavad olema kompleksed, nagu on kompleksne kogu loovisiksuse arendamise probleem. Eelnevast on näha, et õpetaja loovus areneb teadlikus, sihispärasel tegevuses. Igal õpetajaskollektiivil on võimalus välja töötada oma tingimustele ja vajadustele vastav kreatiivsusprogramm, mis algab iseenda ja õpilaste loovvõimete taseme tunnetamisest ning tundmaõppimisest. Individuaalselt on seda raske teostada, sest kolleegide ja teiste koolide õpetajate tundide külastamine nõuab selleks vastavate võimaluste loomist, kuid grupiti ja kooli juhtkonna toetusel peaks see olema täiesti mõeldav.

Kirjandus

1. Brown, G. J. Operationale Kreativität: eine Strategie zur Veränderung des Lehrers. — In: Kreativität und Schule. Texte. Herausgegeben von Günther Mühle und Christa Schell. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. München, R. Piper Verlag, 1970, S. 195—203.
2. Liimets, H. Zum Problem der Organisation des Unterrichts in der sowjetischen allgemeinbildenden Schule. — In: Organisation des Unterrichts und sozialistische Lebensweise der Schüler. Wissenschaftliche Schriftenreihe der Humboldt-Universität zu Berlin, 1981, S. 107—137.
3. Mehlborn, H.-G. Entwicklung schöpferischen Denkens und Handelns. — Pädagogik. APW der DDR. 35. Jahrgang, 1980, Nr. 4, S. 272—281.
4. Torrance, E. P. Die Pflege schöpferischer Begabung. — In: Kreativität und Schule. Texte. Herausgegeben von Günther Mühle und Christa Schell. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. München, R. Piper Verlag, 1970, S. 181—195.
5. Williams, F. E. Intellektuelle Kreativität und der Lehrer. — In: Kreativität und Schule. Texte. Herausgegeben von G. Mühle und C. Schell. Erziehung in Wissenschaft und Praxis. München, R. Piper Verlag, 1970, S. 165—175.
6. Евлáдова Е. В. Критика современной буржуазной теории и практики воспитания творческой активности учащихся средствами искусства в школе США. Автореферат дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. АПН СССР НИИ художественного воспитания. М., 1982.
7. Кала У. В. Формирование у старшеклассников творческого отношения к обществу. Дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук. Тарту, 1982.
8. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений. — «Психологический журнал», том № 2; 1981, № 1.
9. Томили́на Ф. А. Содержание и методика обучения педагогическому творчеству. Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса. Изд. Томского ун-та. Томск, 1978.

Täiendtest mõõdab ja diferentseerib

REET SELG,
PTUI vanemteadur
INGRID SOTTER,
PTUI sektorijuhataja

Täiendtest (*cloze procedure*) on käesolevaks ajaks meie vabariigi võõrkeeletõpetuses kindlalt juurdunud mõõtmisvahend. Seda on viimastel aastatel rakendatud võõrkeeletõpetuse olümpiaadidel nii keskkooli kui ka kõrgkoolis, rääkimata täiendtesti kasutamisest igapäevases koolitöös.

Vaatamata sellele ja ka emakeeles kättesaadavale kirjandusele leidub veel võõrkeeletõpetajaid, kellele pole selge täiendtesti kui keeleoskuse taset mõõtvat kontrollivahendi olemus. Kõige sagedamini peetakse täiendtesti tavaliseks lünkharjutuseks, mida õppekirjanduses alati on hulgaliselt esinenud. Seepärast räägimegi käesolevas artiklis täiendtestist ainult seoses võõrkeeletõpetusega, kuigi selle testi kasutamisel emakeelse teksti loetavuse ja raskuse mõõtmisel ning lugejate individuaalsete iseärasuste uurimisel on samuti tähelepanuväärne. Võõrkeelemetoodikas on täiendtesti kasutamist leidnud eelkõige kui kontrollivahend. Selle rakendusala tähelepanudavamaid esindajaid on J. W. Oller, kes koos teistega on uurinud täiendtesti valiidsust ja reliaablust ning saanud kõrgete näitude alusel kasutanud täiendtesti kriteeriumina teiste kontrollivahendite kvaliteedi hindamisel (1).

Täiendtestiga seotud kodu- ja välismaised uuringud on igakülgset tõestanud selle sobivust võõrkeeletõpetuse taseme mõõtmiseks (1; 3; 5).

Välises ilmingus kujutab täiendtest endast deformeeritud teksti, milles lüngad paiknevad tavaliselt mitte teatud sõlmsõnade või grammatikanähtuste järgi, vaid kindla intervalli järel. Täiendtestis on kõik lüngad konteksti kaudu omavahel üksteisest sõltuvad. Niisuguse teksti täitmistulemuste alusel võib otsustada, kuivõrd antud tekst on kasutajale mõistetav ja jõukohane.

Et täiendtesti lünki õigesti täita, selleks tuleb osata antud teksti kui tervikut näha.

Tuleb osata iga lauset vaadata kui teksti osa. Testi täitja peab

1) enese jaoks mõtestama lünka ümbritseva mikroteksti, s. o. läbi töötama ka eelneva ja järgneva tekstilõigu sisulise informatsiooni;

2) analüüsima vastava mikroteksti grammatilist skeemi;

3) leidma pikkamälust verbaalsed elemendid, mis peaksid antud konteksti kõige paremini sobima;

4) leitud elemendid grammatiliselt korrastama ja need antud tekstilõigu grammatilisse skeemi lülitama.

Loetletud operatsioonid eeldavad, et testi täitjal on

a) vastav varu leksikaalseid teadmisi pikkamäluks,

b) kogum leksikaalseid oskusi, mis on seotud verbaalsete elementide kombineerimisega,

c) väljakujunenud oskus loetud mõista,

d) keele põhiliste grammatiliste struktuuride varu operatiivmäluks,

e) väljakujunenud oskus grammatilisi struktuure teksti koostamiseks kasutada.

Seega kujutab täiendtest endast tüüpilist verbaalset testi niihästi materjali iseloomu kui ka sellega töötamise iseloomu poolest.

Ülaltoodust nähtub, et täiendtesti täitmine nõuab täitjalt seega, piltlikult öeldes, kõigi keelevarude ja oskuste väljatoomist, alates leksikaalsest elemendist ja lõpetades makrotekstiga. Siit tulenebki täiendtesti kompleksne mõõtmisvõime, mis on kinnitust leidnud ka matemaatiliste meetoditega kontrollimisel. Nii saime oma uuringutes kõrgeid korrelatsiooninäidud täiendtesti ja üksikute kõnetegude liikide (audeerimine: 0,843; suuline kõne: 0,853; lugemine: 0,809; kirjalik kõne: 0,795) ning täiendtesti ja üldise keelelise kompetentsuse vahel (0,861) (4, lk. 106—107). Täiendtesti üleolekut teiste mõõtmisvahendite suhtes on kinnitanud ka prof. Hannes Tammeti väljatöötatud informatiivsusejärjestuse program (2, lk. 65—68); täiendtesti üksi on kõigil kontrollitud juhtudel 100% - lise informatiivsusest katnud vähemalt 75%. Ülejäänud tööd on lisanud õpilaste keeletaseme kohta uut infot järelikult vaid 25% või veelgi vähem.

Täiendtesti praktiline väärtus kooli jaoks seisnebki eelkõige selles, et ta võib asendada tervet kontrollitööde tsükli või testipatareid, säästes seega nii ülesannete koostajate kui ka kasutajate aega ja vaeva.

Et täiendtesti koostatakse seotud tekstist, siis on kontekst testi täitjale omamoodi toeks, kui ta seda kasutada oskab. Nimelt on teksti tähelepaneliku jälgimisega võimalik vältida suurt hulka vigu, mis tekivad seoses konteksti mitteametamisega. Täiendtestiga saab õpetada arvestama konteksti, jälgima nii mikro- kui ka makroteksti.

Siin saab paralleele tõmmata vestlusega.

Iga õpetaja oskab oma õpilase võõrkeelsest mõtteavaldusest aru saada, sest ta teab, mida õpilane ütelda oskab ja mida ta seetõttu tõenäoliselt ütelda tahaks. Samuti saab õpilane oma õpetaja kõnest paremini aru kui võõrast vestluspartnerist, sest õpetaja piirdub sellise keelematerjali kasutamisega, mis õpilasele on tuttav. Pealegi on igas keeles mingi just sellele keelele omane elementide järjestus, n.-ö. sisemine organiseeritus, mis lubab keele kasutajal (kuulajal, lugejal) ette ära aimata, mis edasi võiks tulla. Niisugune nn. ootus tabab märki seda enam, mida kompetentsem on keele kasutaja. Vähesed keeleoskuse või tähelepanematuse puhul võib selline «ootus» põhjustada vigu loetust ja kuuldust arusaamisel. Peaaegu alati on keele kasutamisel (kuulates, kõneldes, lugedes või kirjutades) võimalik aimata, milline element (häälik, silp, sõna, fraas, lause või isegi pikem lõik) järgneb eelmisele.

Keeletesti ülesanne ongi välja selgitada, kas õppija taipab lingvistilise ja tähendusliku konteksti omavahelist seost ning oskab selles orienteeruda. Täiendtest aitab komplekselt välja selgitada õppija keeleoskuse n.-ö. rakenduslikku taset, kusjuures annab ka mitmekülgset informatsiooni üksikute keelendite kasutamisoskuse kohta.

Välismaal on võõrkeele testid ja testipatareid kontrollivahenditena laialt levinud. Enamasti koondavad need testid tähelepanu üksikute grammatiliste nähtuste ja leksikaalsete ühikute kasutamisoskusele. Sealjuures hinnatakse korraga ainult üht osaoskust (kuulamine, kõnelemine, lugemine, kirjutamine) või üht selle aspekti. Nende testide täitmisel on õpilasel sageli võimalus õige vastus anda lause kui terviku tähendust arvesse võtmata. Keeleoskuse üle otsustamiseks peab neid teste olema tohtu hulk. Nende testide suurim voores on õppija nõrkade kohtade ja õppimisraskuste väljaselgitamine, et siis õpetust vastavalt korrigeerida või teatavaid oskusi eriti välja kujundada. J. Oller peab seda liiki teste täiesti tarbetuiks keelise kompetentsuse taseme fikseerimisel. Ta leiab, et läheb kaotsi keeles kõige olulisem, kui selle elemente üksteisest lahutatakse, kuna tervik on oluliselt suurem kui selle osade summa. J. Oller pakub testide koostamiseks ideid, mis keeleoskust komplekselt mõeldavad. Ta on kindel, et seda liiki testid on uurimispõllul avar ja viljakas tulevik. Niisuguste testide koostamine on suhteliselt lihtne ja nende tulemuste interpreteerimine tähendusrikas.

Tänapäeval, nagu öeldud, on kõige enam läbi uuritud täiendtest ja mõningal määral ka etteütetus (mitte selle tavapärasest õigekirja kontrollivahendi rollis) ning nende omavahelised kombinatsioonid. Meil on uuritud peamiselt täiendtesti.

Üldhariduskoolis on meil kasutatud täiendtesti, kus iga kuues (või viies) sõna on välja jäetud (*fixed-ratio method*), kuid kõrgkoolides on kasutatud ka teisi sõnade väljajätmise printsiipe.

Täiendtesti koostamisel on oluline kinni pidada teatavatest reeglitest ja arvestada kogunenud tähelepanekuid. Rõhutame mõningaid neist veel kord.

□ Täiendtesti on soovitatav koostada terviklikult faabulaga tekstist, sest siis on õpilastel hõlpsam makroteksti jälgida.

□ Sobiva pikema teksti puudumisel võib testi koostada kahest lühemast tekstist, mis annavad kokku kuni 50 lünka.

□ Esimesed lüngad on soovitatav paigutada grammatilise rütmi järgi ja seejärel lünlüngalt oletamisi määrata nende õige täitmise tõenäosus.

□ Täiendtesti diagnoosivõime suurendamiseks on otstarbekas jälgida, et lüngad satuksid võimalikult erinevatele sõnaliikidele, et üheselt determineeritud lünki oleks suhteliselt vähe.

□ Lüngad ei tohi sattuda sõnadele, mis nõuavad õpilastelt täpsete faktide tundmist, mille puudub kate samas tekstis, nagu kuupäevad, aastaarvud, pärisnimed jne.

□ Kui kriitilisi lünki pole võimalik vältida, tuleb autoriteksti parafraseerimise või sõnajärje muutmise ümber seada.

Kui nimetatud soovitusi ei arvestata, ei suuda õpilased vastavaid lünki täita. Täiendtesti koostamine on põhimõtteliselt lihtne, kuid lünkade erinev paigutamine annab tunduvalt erineva kvaliteediga testivariante, mida koostaja peab arvestama.

Kokku võttes võib öelda, et 50 lüngaga täiendtest on paraja pikkusega võõrkeeleoskuse taseme mõõtmiseks. Teksti raskusest oleneb tulemus. Loomulikult on varem loetud või õpitud teksti puhul tulemused palju paremad kui tundmata teksti puhul. Eri raskusega tekstide tulemuste interpreteerimisel tuleb ettevaatlik olla. Suhteliselt raskema 50 lüngaga täiendtesti täitmiseks piisab 10 minutist. Kõige efektiivsem on täiendtest õpilaste reastamisel keeleoskuse taseme järgi. Vaatamata teksti raskusele täidavad head keeletundjad selle igal juhul paremini kui halvemad, mistõttu võib julgesti öelda, et täiendtest diferentseerib. Seda on kinnitanud ka täiendtesti rakendamistulemused võõrkeele olümpiaadidel. Keskkooli olümpiaadidel on kohustuslik programmikohane vestlustemaatika küllaltki piiratud ning enamik lõppvooru pääsenud õpilasi sooritab audeerimis- ja vestlusülesande väga hästi. Kogemused näitasid, et 20—25 lüngaga täiendtest, mis igapäevasesse koolitöösse hästi sobib, ei diferentseeri parimaid keeleoskajaid. Nüüd on keskkooli võõrkeelte olümpiaadi viimases voores kasutusel täispikkusega, s. t. 50 lüngaga täiendtest. Selle põhjal on tõesti võimalik välja selgitada heade keeleoskajate hulgast kõige paremad.

Matemaatika- õpetajate päevad Eesti NSV-s

OLAF PRINTS,
TRÜ matemaatika meetodika
kateedri dotsent

Uus matemaatika programm ja uued õpikud olid ajendiks matemaatikaõpetajate päevade traditsiooni kujunemisele alates 1974. aastast. Nende, igal aastal meie vabariigi eri paigus toimuvate päevade sisustamisel on silmas peetud järgmisi eesmärke:

- süvendada õpetajate teadmisi ja oskusi õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel;
- laiendada õpetajate silmaringi rahvamaajanduse ja hariduseluga seotud küsimustes;
- aidata kaasa matemaatika õpetamisel üleskerkinud probleemide lahendamisele;
- tutvustada matemaatika õpetamise meetodika valdkonda kuuluvate teadusuuringute tulemusi, samuti nimekate matemaatikute ja koolimatemaatikute elu ja tegevust ning nende panust koolimatemaatika arengulukku;
- anda võimalusi õpetajate omavaheliseks suhtlemiseks ning luua tingimused üleskerkinud probleemide vahetuks arutamiseks nii matemaatikateadlaste kui õpikute autoritega.

Päevade eduka kulgemise on oma heatahtliku kaasabiga taganud meie vabariigi juhtivad partei- ja haridusorganid, nimekad teadlased, kõrgkoolide õppejõud ja matemaatikaõpetajate aktiiv.

Ohest eelkäijast

Kui kahekümnendate aastate lõpul hakati eesti koolides ellu viima sajandivahetuse reformideid, olid õpetajad analoogiliste probleemide ees nagu hiljem kuuekümnendate aastate lõpul ja seitsmekümnendatel aastatelgi. Tookord peeti vajalikuks õpetajat abistada matemaatikaõpetajate päevade korraldamise teel. Need toimusid 1929. a. Viljandis ja 1930. a. Tartus. Neist esimese kohta ei ole õnnestunud täpsemaid andmeid saada, teise kohta aga on säilinud protokoll, mis annab täieliku ülevaate seal toimunud. Sissejuhatava ettekande matemaatilise mõtlemise üldisest väärtusest pidas prof. G. Rägo. Funktsionaalse sõltuvusega seotud teemade käsitle-

mist, mis oli tookordse reformi põhiprobleem, analüüsisid Saara Kallik, Kalev Ratassepp ja Jüri Nuut. Vigu ja puudusi nii õpikuis kui õpilaste teadmistes ja oskustes töid esile Arnold Humal (tookord Tudeberg), Edgar Krahn, Julius Grüntal, matemaatika õpetamise efektiivsuse tõstmiseks jagas soovitusi Elmar Etverk. Mitmed 1930. a. esiletõstetud arvamused on säilitanud oma aktuaalsuse tänapäevalgi.

Matemaatikaõpetajate päevad ENSV-s

I matemaatikaõpetajate päevad toimusid C. E. Jakobsoni nim. Viljandi 1. keskkoolis detsembris 1974. Aktuaalsed teemad olid: aksiomaatilise meetodi ja loogika elementide käsitlemine koolis, matemaatika õpetamise tulemused meie vabariigis ja Viljandi 1. keskkoolis, matemaatikaõpetajate ettevalmistamisega seotud probleemid. Seal märgiti ära esimese eestikeelse aritmeetika meetodika raamatu ilmumise 100. aastapäev, tõsteti esile prof. G. Rägo meetodilisi töökspidamisi, meenutati professorite H. Jaaksoni ja J. Depmani, samuti silmapaistva õpetaja B. Henrichsoni elu ja tegevust ning austati dots. A. Ruubelit tema 70. sünnipäeva puhul. Oma iseseisva töö tulemusi tutvustasid kolm Viljandi 1. keskkooli õpilast. Päevade kontsertosas esinesid Viljandi 1. keskkooli naiskoor ja ENSV Õpetajate Meeskoor.

II matemaatikaõpetajate päevad korraldasid Tartu linna ja rajooni õpetajad jaanuaris 1976. aastal. Analüüsiiti hulgateooria elementide ja aksiomaatilise meetodi õpetamise eksperimenti ning selle tulemusi, trigonomeetria õpetamise probleeme, matemaatikaülesannete raskuse määramist, TRÜ vastuvõtueksamite tulemusi, matemaatikaõpetajate kontingenti ja teadmiste taset iseloomustavaid näitajaid, aga ka TRÜ matemaatika õpetamise meetodika kateedri esimese kümne aasta tööd. Tutvuti Tartu Pedagoogilise Kooli ja Nõo keskkooli ajaloo ja matemaatika õpetamisega nendes koolides, samuti Tartu linna ja rajooni matemaatikaõpetajate sektsioonide tööga. Meenutati nimekaid koolimatemaatikuid A. Kasvandit, A. Lehist, J. Kallakut, K. Maasikut ja teisi.

III matemaatikaõpetajate päevad olid 1976. a. septembris Kingissepas. Siin lülitati esmakordselt päevade kavva kohaliku rajooni arenguperspektiivide tutvustamine. Esines Kingissepa rajooni TSN Täitevkomitee aseesimees M. Truu. Kingissepas olid päevakorras matemaatika ülesannete raskuse ja lisainformatsiooni küsimused, funktsiooni mõiste, tõenäosusteooria ja matemaatilise statistika elementide õpetamise probleemid, õpilaste arvutamisoskus, fakultatiivkursuste sisustamise võimalused, õppeaineväliste tegurite mõju matemaatikakursuse omandamisele ning ma-

temaatikaõpetajate ettevalmistatuse hindamine. Tutvuti matemaatika õpetamise arengukäiguga Kingissepa rajoonis, P. H. Frey poolt 1806. a. Saaremaal kirjutatud esimese eestikeelse matemaatika kooliraamatuga ning R. G. Kallase 1884. a. kirjutatud matemaatika õpetamise esimese metoodikaalase teadustööga Tartu ülikoolis. Ekskursioonil peatusi P. H. Frey haul ja külastati Kaarma endist kihelkonnakooli.

IV matemaatikaõpetajate päevad toimusid 1977. a. septembris Põlva keskkoolis, Võru 1. keskkoolis ja Valga 1. keskkoolis. Siis olid vaatluse all matemaatika omandamise psühholoogilised tegurid, matemaatilise loogika elementide käsitlemine ja Pythagorase arvud. Tutvustati J. Käisi pedagoogilisi vaateid ning J. Sarve ja G. Rägo metoodilist pärandit, tutvuti diapositiivide kasutamise võimalustega, tagasiside organiseerimise kogemustega, analüüsiti õppeedukust ja 10. klassi õpikut.

Valgas toimus diskussioon matemaatika õpetamise küsimustes.

Nende päevade raames avati mälestuskivi prof. G. Rägo sünnikohas Pindil, istutati puud Karilatsi koduloomuuseumi maa-alale ja meenutati prof. J. Sarve tema sünnikohas Sarus.

V matemaatikaõpetajate päevad peeti 1978. a. oktoobris Väandras ja Pärnus. Siin selgitati õpetaja osa NLKP XXV kongressi otsuste elluviimisel, kõrgkooli nõudeid koolimatemaatika õpetamise suhtes, matemaatika rakendamise võimalusi meditsiinis ja sotsioloogias, käsitleti deduktsiooni propedeutikat, õpetajate ettevalmistamise probleeme mõnedes välisriikides ning matemaatika mõistete ja ülesannete uurimise küsimusi. Päevakorras olid ettekanded Pärnu linna ja rajooni õpetajatelt, tehti ettepanekuid matemaatika koolikursuse lihtsustamiseks ja tutvustati isiklikke kogemusi ühe või teise teema õpetamisel.

VI matemaatikaõpetajate päevadel 1979. a. oktoobris Rakveres olid päevakorras matemaatikaülesannete analüüs, matemaatika õpetamise ja selle tulemustega seotud probleemid, töövihikud ja õppetöö näitlikustamine. Siin saadi teavet matemaatika õpetamisest Ameerika Ühendriikides ja matemaatika rakendamisest füüsikas ning atmosfäärifüüsikas, austati E. Etvergi, A. Vihmani ja K. Ariva mälestust. E. Etvergi sünnikohta Salatsel ja A. Vihmani esimese töökoha, Väike-Maarja keskkooli juurde istutati mälestuspuud. Nende päevade kontsertosas esines Tartu Akadeemiline Meeskoor.

VII matemaatikaõpetajate päevad viidi läbi 1980. a. oktoobris Tallinnas, Loksas ja Sakus. Saku Maaparanduse ja Maaviljeluse Instituudi teadurid tutvustasid matemaatika rakendamist põllumajanduslikes uurimustes, kuulati ettekandeid NLKP hariduspoliitikast, matemaatika sisust ja emotsionaalsusest, matemaatikast kui meie kaasaegse teaduse kee-

lest ja meetodist, arvutustehnika pürgimisest kooli, matemaatika rakendamisest pedagoogikas ja ebakorrektestes ülesannetest. Nendel päevadel meenutati professorite Jüri Nuudi ja Albert Borkvelli ning silmapaistva koolimatemaatiku August Kasvandi elu ja tegevust ning nende osa koolimatemaatika arendamisel eesti koolis. Rohkearvuliselt oli kavas ka õpetajate kogemuslikke ettekandeid. **VIII matemaatikaõpetajate päevadel** 1981. a. septembris Viljandis ja Suure-Jaanis kõneldi NLKP XXVI kongressi otsustest noorsoo kommunistlikul kasvatamisel, algebraliste võrrandite radikaalides lahendamise ajaloost, masintõlkest, matemaatikaõpetaja suhtumisest koolimatemaatika reformi püüdlustesse, taskuarvuti kasutamisest piirväärtuse arvutamisel, matemaatika õpetamisest Prantsusmaa koolides ja uuest 9. klassi õpikust. Viljandi 1. keskkooli direktor ja matemaatikaõpetajad, aga samuti mitmed teised rajooni õpetajad jagasid oma ja ka eelkäijate töökogemusi. Vaatluse all olid esimese eestlasest matemaatika-doktori H. Jaaksoni uurimisteemad: nelja värvi probleem ja lõpmata paljude muutujatega lineaarvõrrandi süsteemi lahendamine, aga ka H. Jaaksoni elu ja tegevus. Professor H. Jaaksoni sünnikohas Saarepeedil avati mälestuskivi.

IX matemaatikaõpetajate päevad korraldati 1982. a. oktoobris Türi keskkoolis ja «9. Mai» nimelise kolhoosi keskuses Väätsal. Kõne all olid ENSV haridussüsteemi arenguperspektiivid, masinate töökindlus ja selle matemaatiline prognoosimine. Need päevad olid pühendatud NSV Liidu 60. ja TRÜ 350. aastapäevale ning temaatika oli suurel määral sellele vastav. Kõneldi koolimatemaatika arengusuundadest Nõukogude Liidus ja selle arengu mõnedest iseärasustest ENSV-s, matemaatikast Tartu ülikoolis läbi aegade, loodusteaduste arengust Tartu ülikoolis ja selle seosest Järvamaaga, Tartu ülikooli matemaatikute osast koolimatemaatika arendamisel. Paide rajooni õpetajad tutvustasid oma töökogemusi.

X matemaatikaõpetajate päevadel 1983. a. aprillis Haapsalus ja Taeblass olid kavas hariduselu aktuaalsed probleemid, õpetajaisiksus, matemaatika agrometeoroloogias, matemaatika ja muusika, nõuded matemaatikaõpikule, matemaatilised struktuurid koolimatemaatikas, matemaatika õpetamine kuueaastastele lastele, loogilise mõtlemise arendamine, matemaatiliste mõistete kujundamine, õpilaste teadmiste kontrollimine, taskuarvuti kasutamine koolis, klassiväline töö. Mälestati prof. G. Kangrot tema 70. sünniaastapäeva puhul ning õnnitleti prof. A. Humalat tema 75. sünnipäeval. Kontsertosas esines Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateater «Põialpoiss» ja sama kooli õpilaskoor. Tervitati Haapsalu 1. keskkooli väsimatuid matemaatikuist muusikuid T. Paometsa ja H. Kariisi.

Matemaatikaõpetajate päevad on leidnud üha suuremat tunnustamist ja hindamist nii hariduselu juhtide kui ka õpetajaskonna poolt. Päevade toimumine on kujunenud õpetajaile oodatud sündmuseks.

Päevade korraldamisest on aktiivselt osa võtnud paljud haridusosakondade juhatajad, nagu K. Prikk, L. Kõrgesaar, H. Hiieaas, E. Trull, V. Eensoo, V. Treiman jt. Nad on tutvustanud päevadest osavõtjatele ka kohalikke haridusprobleeme. Õpetajate teadmisi on täiendanud ideoloogilistes, poliitilistes ja majandusprobleemides EKP Keskkomitee osakonnajuhataja A. Aben ja tema asetäitja V. Rajangu, haridusministri asetäitjad A. Tükk ja K. Luts ning endine koolivalitsuse juhataja H. Roosvee, EKP rajooni- ja linnakomiteede ning RSN täitevkomiteede juhtivad töötajad Ü. Niisuke, R. Elvak, T. Tali, H. Gross, L. Soosalu H. Lõmps, U. Veeperv, I. Kallakas, M. Truu jt. Sama eesmärki on taotlenud oma sõnavõttudes endine haridusminister F. Eisen ja mitmed koolide direktorid, nagu P. Lehestik, R. Adamson, E. Laprik, K. Aigro, E. Roosna. Õpetajate teadusalast arendamist on silmas pidanud mitmed nimekad teadlased, nagu akad. A. Humal, TA sektorijuhatajad H. Oiglane ja J. Ross, TA Küberneetika Instituudi asedirektor I. Petersen, bioloogiadoktor H. Tooming jt. Seda loetelu täiendavad meie kõrgkoolide silmapaistvad õppejõud professorid Ü. Lepik, Ü. Lumiste, G. Vainikko, I. Unt, dotsendid L. Vöhandu, M. Kilp, A. Lõhmus, A. Telgmaa, M. Koit, H. Törnpu, E. Jürimäe, E. Tamme jt. TRÜ matemaatika õpetamise meetoodika kateedri liikmel on tulnud neil päeval korduvalt esineda.

Matemaatikaõpetajate päevade raames on avaldatud austust ja mälestatud endisi kohalike matemaatikaõpetajaid kalmistutel. Nii toimusid mälestusmiitingud Viljandis, Tartus, Kingissepas, Põlvas, Valgas, Tallinnas, Türil, Suure-Jaanis ja Haapsalus. Eriti tuleb aga esile tõsta kohalike õpetajate suurt tööd mälestuskivide püstitamisel prof. G. Rägo sünnikohas Pindil ja prof. H. Jaaksoni sünnikohas Saarepeedil ning mälestuspuude istutamisel E. Etvergi sünnikohas Salatsel ja A. Vihmani mälestuseks Väike-Maarja keskkooli juurde.

Enamik meie vabariigi linnu ja rajooni on näidanud oma head tahet matemaatikaõpetajate päevade organiseerimisel. Ees ootavad veel päevad Jõgeva, Kohtla-Järve, Rapla ja Hiiumaa rajoonis.

Mõistete määratlemine füüsikas

ELEONORA TRETJAKOVA,
VÕT-i ühiskonnateaduste kateedri
laborant

Füüsika õpetamisel keskkoolis on dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamine kesksena probeeme. Selle lahendamise üks tingimusi on füüsikaliste mõistete defineerimise meetoodika täiustamine, sest «... abstraktsete mõistete kujunemine ja nendega opereerimine sisaldavad endas juba ettekujutust, veendumust, teadmist maailma objektiivsete seoste seaduspärasustest» (5, lk. 160).

Käesolevas artiklis peatume füüsikaliste mõistete määratlemise kahel meetoodikal — operatsioonalsel ja funktsionaalsel (talituslik, tegevuslik).

Operatsioonalse meetoodika kasutamine on traditsiooniline ning väljendub kõige kontsentreeritumalt ameerika füüsiku, 1946. a. Nobeli preemia laureaadi P. W. Bridgmani töödes. Tema 1927. aastal avaldatud töös «The Logic of Modern Physics» esitati meetod füüsikalise mõiste sisu avamiseks füüsikakatsete abil. Järgmistes töödes jõudis ta mõtteliste operatsioonide tulemusena samade mõisteteni. Lisaks operatsioonalsele meetoodikale mõiste sisu avamiseks sisaldasid tema tööd avalikult solipsistlikke seisukohti ning õigustamatuid ekstrapolatsioone sotsiaaluurimuste valdkonda.

Nõukogude filosoofilises kirjanduses kritiseeriti teravalt P. W. Bridgmani uurimuste neid seisukohti, mis olid mõjutatud loogilisest positivismist (1, lk. 24). Operatsioonalse meetoodika, mis seadis füüsikalise mõiste avamise otsesesse vastavusse eksperimendi mõõtmistingimustega, leidis laialdast kasutamist L. I. Mandelštami ja R. Feynmani poolt (9).

Millisel kujul võib kasutada operatsioonalsel meetoodikal pedagoogilises tegevuses?

Nagu teada, õpetatakse füüsikat keskkoolis põhiteooriate järgi: mehaanika, termodünaa-

mika elemendid, molekulaarfüüsika, elektrodünaamika (sisaldab erirelatiivsusteooria elemente) ja kvantfüüsika üldised alused. Nende teooriate vastastikuste seoste mõistmine, teaduse arengu järjepidevuse selgitamine aitab kaasa teadusliku maailmavaate õigele kujundamisele. Et füüsikalise mõtte muutumine ja täienemine kajastub eelkõige tema mõistete arengu dünaamikas, võib vaadelda viimase selgitamist kui aluse loomist maailmavaate kujundamiseks.

Füüsikaliste mõistete arengu dünaamikat võib vaadelda kui mõistete diferentseerumise ja integreerumise protsessi. Näitena mõiste diferentseerumisest füüsika ajaloolise arengu käigus võib vaadelda P. W. Bridgmani raamatus «The Logic of Modern Physics» toodud mõttekäiku pikkuse mõiste kohta. Seal analüüsitakse tegevust objekti pikkuse mõõtmisel: fikseeritakse objekti otspunktid, asetatakse mõõdulint objektile nii, et mõõdulindi alguspunkt ning mingi tema jaotus jääksid kohakuti objekti otspunktidega. Objekti pikkuseks on siis selle jaotuse kohalt loetud väärtus. Kui on vaja mõõta teatud täpsusega, osutub mõõtmisoperatsioon küllaltki keeruliseks: mõõdulint ei tohi olla välja venitatud ega tema pikkus muutunud temperatuuri mõjul, mõõdulint peab olema asetatud objekti otspunktidele täpselt jne.

Liikuva objekti mõõtmete määramine on veelgi komplitseeritum ülesanne. On loomulik, et kasutame lihtsamate ülesannete lahendamise tuntud võtteid. Praktikas võime liikuvat objekti mõõta, liikudes kaasa koos objektiga või seda peatades. Mõõtmistulemused on mõlemal juhul samad.

P. W. Bridgman kirjeldas A. Einsteini kasutatud pikkuse mõõtmisprotseduuri järgmiselt. Tasapinnal liikuva objekti trajektoori-punktides asuvad omavahel sünkroniseeritud kellad ning iga kella juures on vaatleja.

Nii võivad vaatlejad fikseerida objekti otspunktide asukoha samal ajahetkel. See mõõtmisprotseduur põhineb sündmuse samaaegsuse mõistel. Et mõiste, sõltudes vaatleja taustsüsteemi liikumisest, on relatiivne, siis ka objekti mõõdetud pikkus osutub sõltuvaks liikumise kiirusest. Seega, kui objekti ning vaatleja taustsüsteemide suhteline kiirus läheneb nullile, saame pikkuse mõõtmisoperatsioonidena kasutada mõõtmist statsionaarse objekti korral.

Analoogilised ekstrapolatsioonid on teostatavad mõõtmistel erinevates mastaapides. Maapinna geodeetilisel mõõdistamisel kasutatakse mõõtmisvahendina teodoliiti. Seal tehtavad operatsioonid erinevad mõõdulindiga mõõtmise operatsioonidest. Et mõlema mõõt-

mismeetodi puhul eeldatakse ruumi eukleidi-lisust, siis mõõtmistulemused on identsed.

Elementaarosakeste maailma kirjeldavate mastaapide puhul ei ole operatsioonaalne meetod enam otseselt kasutatav. «Milline võiks olla väite «Elektroni diameeter on 10^{-13} cm» väärtus?» kirjutab P. W. Bridgman. «Vastus sellele küsimusele eeldab mõõtmiseks kasutatud operatsioonide läbivaatamist. See arv on saadud elektrodünaamika võrranditest, kusjuures avaldistesse on asetatud eksperimendist leitud arvulisi andmeid. Pikkuse mõiste on nüüd modifitseerunud selliselt, et ta sisaldab endas väljavõrrandites kehastuvat elektri-teooriat. Nende võrrandite ekstrapoleerimine võimaldab minna kaalult võimaliku eksperimendi mastaapidest mastaapidesse, kus nende toetus kujutab endast tänapäeva tähtsamaid probleeme.» (3, lk. 24.) Väljavõrrandite keh-tivuse kontrolliks väikestes mastaapides ei ole vaja määrata nende võrrandite kaudu esitatud elektri- ja magnetjõudude ning ruumikoordinaatide vahelisi seoseid. Kui ruumi-koordinaatidele ei saa omistada sisu väljaspool neid võrrandeid, siis osutub nende võrrandite kontroll kui ka ülesande püstitamine ise mõtte-tuks. Pikkuse mõiste eraldi võetuna kaotab oma mõtte. Võib öelda, et pikkuse mõiste, rakendatuna mikro- ja makromaailma objekti-dele, diferentseerub.

Nagu näitab NSV Liidu PA akadeemik professor V. Razumovski, on konkreetsete mõistete ja seaduste rakenduspiiridest arusaamine printsiipiaalse tähtsusega uute mõis-tete ja ettekujutuste efektiivsel valdamisel (12, lk. 4). Füüsikaliste mõistete operatsio-naalne määratlemine aitab neid piire näha ja kirjeldada. «Lähenedes eksperimentaalse mee-todi võimaluste piirile, kaotavad mõisted oma individuaalsuse, sulavad kokku ning muutuvad määramatuteks... Näiteks pikku-se ja elektriväljavektori mõisted sulavad kok-ku nende mõõtmete lähenedes elektroni dia-meetri suurusjärgule.» (1, lk. 21—23.)

Füüsikalise mõiste integreerumisprotsessi näitena võib vaadelda elektromagnetilise välja mõiste kujunemist elektri, magnetismi ja optika mõistete integreerumisel.

A. Einsteini määratletud mõistete «absoluutne aeg, absoluutne ruum, samaaegsus» analüüsi kujutab P. W. Bridgman operatsionaalsena. P. W. Bridgmani arvates on klassikalise, Newtoni mehaanika mõisted objektide omaduste väljendused, mis ilmsesid vastavalt ajajärgu eksperimentaalsele tase-mele. Absoluutset ruumi kujutati kui juma-likku aistingut, mis on alati ühesugune ja liikumatu. Absoluutne, tõeline matemaatiline aeg, sõltumatult millestki välisest, voolab ühtlaselt ning kujutab endast teisiti nimeta-tult kestvust (11, lk. 30—31). A. Einstein vaatles neid mõisteid füüsiku teostatud ope-ratsioonide seisukohalt. Kui füüsik tegeleb ruumi ja aja mõistetega, on tal vaja neid mõõta (13, lk. 9). Klassikalise mehaanika

mõistete uued määratlused võimaldasid arendada füüsikalisi teooriaid, leida materiaalseid kehade uusi vastasmõju seaduspärasusi (4, lk. 69).

Füüsikamõistete struktuur on vaieldamatult paljutahulisem ega piirdu ainult mõistete diferentseerimise ja integreerumisega. Uute ideede teke viib välja mõistete uute, täielikumate määratlusteni, täiuslikumate teooriate loomisele.

Otseselt eksperimendist mittemääratavate füüsikaliste suuruste kindlakstegemiseks kasutatakse nn. konstitutiivseid või teoreetilisi määratlusi, mis seavad nad vastavusse antud teooria teiste mõistega. Sellise defineerimise idee autor G. Margenani kontseptsiooni kohaselt peab iga füüsikaline mõiste sisaldama endas nii operatsioonaset kui ka konstitutiivset määratlust (4, lk. 232). Näitena võiks vaadelda kvantteooriast lainefunktsiooni mõistet, mille seos eksperimendiga on kaudne: katses on määratav tema amplituudi ruut.

Õppetöös ei tohi piirduda üksnes konstitutiivsete määratlustega, tuleb anda mõistest ka kujundlik ettekujutus. Mõisted, nagu inerts, matemaatiline pendel, kristallvõre, absoluutselt kõva keha, tuuakse sisse mõttelise eksperimendi alusel. Selgitades mõttelise eksperimendi ja idealiseeringute hädavajalikkust ning õigsust, on võimalik kujundada õpilaste arusaamist tunnetusprotsessist kui lõpmatust lähenemisest absoluutsele tõe suhteliste tõdede kaudu. Kujundliku ettekujutuse läbi on võimalik selgitada füüsikaliste mõistete ja teooriate kasutamispäiride eksisteerimist.

Õpetamisel tuleb jälgida, et ainekäsitus vastaks teadusliku tunnetuse tsüklile: «... katsetulemuste üldistamisest nähtuse abstrakte mudeli loomisele ja üldiste seaduspärasuste väljatoomisele, edasi teoreetiliste järelduste praktilisele kasutamisele või eksperimentaalsele kontrollile» (12, lk. 4). Füüsikaliste suuruste määratlused võib sisse tuua vastavalt P. Caws' poolt esitatud tasanditele (2, lk. 212—219).

Esimesel tasandil kasutatakse määratlemist näite kaudu. Õpilastele demonstreeritakse objekti või selle omadusi eesmärgiga tutvustada õpilasi õpitava nähtusega.

Järgmisel tasandil juhitakse õpilaste tähelepanu eelmisel tunnil omandatud nähtuse omadustele määratluste kaudu, mis kujutavad endast konkreetset nähtust kõigist teistest nähtustest eraldavate omaduste loetelu. Sel ajal luuakse ettekujutus jälgitavast nähtusest, töötatakse välja mõõtmismeetodid, leitakse mõõtühikud.

Tunnetuse kolmandal tasandil tuuakse sisse nähtust iseloomustavad loogilis-matemaatilised seosed. Üleminek jälgitavate faktide üldistamise tasemelt teoreetilise mudeli loomisele tingib mõiste idealiseerimise mõttelise eksperimendi. Võrrandites olevate tähistete mõtte avamiseks kasutatakse konstitutiivseid mää-

ratlusi. Sel teel tehakse selgeks kvaasimatemaatiliste objektide, nagu aja ruut, deformatsioon (tensor) jm., füüsikaline olemus.

Toodud näited ei ammenda kaugeltki kõiki võimalusi mõistete määratlemisel: «... definitsioone võib olla samapalju kui on nähtusel erinevaid külgi» (5, lk. 216).

Füüsikaliste mõistete defineerimise meetodika väljatöötamisel on palju teinud nõukogude uurijad D. Gorski (7), B. Kedrov (8), L. Mandelštam (10). Nende meetodikat võib nimetada funktsionaalseks, sest seal pööratakse peamist tähelepanu mõistetevaheliste seoste analüüsimisele.

Funktsionaalse meetodika kasutamine koolis aitab kaasa füüsikaliste nähtuste kujundliku mõistmise sügavamale omandamisele. Selle meetodika rakendamise näitena võib tuua ideaalse gaasi mõiste määratlemise gaaside füüsikalist olekut kirjeldavate seaduste kaudu. «See mõiste,» kirjutab B. Kedrov, «on täielikult üles ehitatud Boyle-Mariotte'i ja Gay-Lussaci seadustele, saades ühtse väljenduse Clapeyroni võrrandis. Teades, et reaalsed gaasid ei järgi täpselt neid seadusi, osutus vajalikuks luua abstraktne ettekujutus gaasist, mis neid seadusi kõrvalekaldumatult järgiks» (8, lk. 68—69).

Kokkuvõtteks võib öelda, et mõiste paljutahulisuus kajastub mõistele mitme määratluse andmise võimaluses, kusjuures neist igaüks kirjeldab mõiste üht või teist külge. Kui õpilased valdavad määratluste esitamise erinevaid meetodeid, aitab see kaasa aine mõistelise struktuuri arengudünaamika mõistmisele ning koos sellega ka teadusliku maailmavaate kujunemisele.

Kirjandus

1. Bridgman, P. W. The Logic of Modern Physics. New York, 1927.
2. Caws, P. The Funktion of Definition in Science, V. 26. 1959.
3. Margenau, H. The Nature of Physical Reality. New York, 1950.
4. Tisza, A. The Logical Structure of Physics. — In: Boston Studies in Philosophy of Science, V. 1. 1963.
5. Ленин В. И. Философские тетради. М., 1978.
6. Горский Д. П. О видах определений и их значении в науке. — В сб.: Проблемы логики научного познания. М., 1964.
7. Горский Д. П. Определения. М., 1974.
8. Кедров Б. М. Определение научных понятий через закон. — Диалектика и логика. Формы мышления. М., 1962.
9. Лекторский В. А. Проблема субъекта и объекта в современной буржуазной философии. М., 1965.
10. Манделштам Л. И. Полные собранные сочинения. Том V. М., 1950.
11. Ньютон И. Математические начала натуральной философии. — В кн.: Собрание трудов академика А. Н. Крылова. Том VII. М., 1936.
12. Разумовский В. Г. Совершенство преподавания физики в средней школе. — «Советская педагогика», № 7, 1982.
13. Эйнштейн А. К электродинамике движущихся тел. — Собрание научных трудов. Т. I. М., 1965.

Teatriõpetuse metoodilisi aspekte

HERBERT LAST,
Kehra keskkooli õpetaja

Teatriõpetust fakultatiivainena on õpetatud meie koolides üle viieteistkümneme aasta, kursuse programmi ilmumisest saab tänava seitse aastat. Allakirjutanu on teatri- või sõnakunsti aluste fakultatiivkursuse gruppe juhendanud kümme aastat. Selle aja jooksul omandatud töökogemustest tulebki käesolevas artiklis juttu.

Teatrikunsti õpetaja on suhteliselt rasketes tingimustes: pole õpikuid ega õppevahendeid, õpetajal tuleb omaalgatuslikult põhieriala kõrval koguda endale teadmisi õpetatava kursuse kohta. Puudub ka vastav metoodika, töökogemuslikke artikleid on sel alal ilmunud vähe.

Mõni sõna kursuse eesmärkidest. Iga fakultatiivaine, sealhulgas ka teatriõpetuse põhieesmärk on õpilaste huvide ja võimete mitmekülgne arendamine. Teatrikunsti aluste programmi seletuskirjas on märgitud, et kursus annab ülevaate teatrist kui sünteetilisest kunstist, teatrižanridest, tutvustab silmapaistvaid lavastajaid, näitlejaid, lauljaid, tantsijaid, dirigente. Kursus taotleb üldkultuurilise silmaringi laiendamist ja õpilaste ideelis-esteetilise sfääri rikastamist (1).

Kursus peaks äratama sügavat huvi teatrikunsti vastu ja viima andekamad õpilased osalema sõnakunsti- või näiteringi. Seega pole teatriõpetuse kursuses niivõrd tähtis faktide esitamine, kuivõrd õpilaste varasemate teadmiste ja teatri- (või kunsti-) kogemuste ühtsesse süsteemi viimine, nõudliku ja kultuurse publiku kujundamine.

Õpetamisel olen kasutanud selliseid metoodilisi võtteid, mis ergutavad noore loomis- ja kujutusvõimet. Nimetan siin järgmisi tööforme: temaatiline teatritund, etenduste arutelu, kohtumine teatritöötajatega, muuseumitund, teatrilased loovtööd, uurimuslikud referaadid, dramatiseeringud, sõnalis-muusikalised kompositsioonid, teatriteemalise stendi (või seinalehe) koostamine, teatripäeva orga-

niseerimine, heliplaatide (-lintide) kuulamine, teatriteemaliste filmide (filmikatkendite) ühisvaatamine ja kommenteerimine, õpilaste esinemine etüüdid ja kirjanduslike paladega, kultuurikommentaari jt.

Mõningatest töövormidest tuleb järgnevas juttu lähemalt. Et iga fakultatiivtund oleks omanäoline, meelde jääv ja vaimseid rikkusi pakkuv, pean väga tähtsaks, et õpetaja end pidevalt uuega «laadida» suudaks. Olgu see loetud «Sirbi ja Vasara» artikkel, teatriaajakirjas avaldatud esse, värske filmi- või teatrielamus.

Temaatiline teatritund

Temaatilist teatritundi olen tavaliselt alustanud oma kunstielamuslike muljetega, seostades selle tunni teemaga. Teatritund ei tohiks olla ainult õpetaja vestlus või loeng. Aastatega on mul välja kujunenud teatritundide selline ülesehitus: sissejuhata-v-häälestav osa, põhiteema käsitlemine, kultuurikommentaari, soovide minutid, õpilaste esinemine.

Tunni üksikosi võib kursuse jooksul varieerida, asendada või hoopis ära jätta, olenevalt käsitletavast teemast.

Häälestamiseks sobib peale õpetaja oma elamusmulje ka vastava heliplaadi (-lindi) kuulamine, kui juttu tuleb näiteks konkreetsest näitlejast või lavastusest teema «Näitleja looming kui teatrikunsti alus» käsitlemisel. Teatrikunsti aluste programm annab heliplaatide nimistu, mida sobib teatriteemade käsitlemisel kasutada. Viimastel aastatel on aga häid sõnakunstialaseid heliplaate rohkesti ilmunud. Õpetajad ja koolid peaksid varmalt neid endile varuma.

Ka põhiteema käsitus ei peaks alati jääma õpetajale. Näiteks teemal «ENSV väljapaistvaid näitlejaid ja lavastajaid» esinesid õpilased ise. Selleks andsin kuu aega varem neile kätte juhendid ja kirjanduse ning gruppitööna valmisid sisukad referaadid NSV Liidu rahvakunstnikest Voldemar Pansost, Jüri Järvetist, Ants Lauterist, Eesti NSV rahvakunstnikest Ita Everist, Mikk Mikiverist, Linda Rummast jt. Samamoodi toimisin ka meie vabariigi teatrite tutvustamisel.

Ettekantav referatiivne töö täidab tunni põhiosa, järgneb kaasõpilasest oponenti arvamus töö sisuliste väärtuste, vormistamise ja ettekandmise kohta. Iga referaadi juurde demonstreerisid õpilased kogutud materjali (näitlejate ja lavastuste fotod, helilint, ilmunud retsensioonid, kavad jm.). Parimad tööd säilitame mappidena ainekabinetis.

Kultuurikommentaari mõõdunud nädala või kuu teatri-, filmi- ja muusikauudistest koostan tavaliselt ajalehe «Sirp ja Vasar» või aja- kirjade «Театральная жизнь» ja «Teater.

Muusika. Kino» põhjal. See ei pruugi olla pikk, pearõhk olgu püsisündmustel ja tähtis on, et õpilased saaksid tõuke ise lugeda, tahtmise etendust või kontserti külastama minna.

Kultuurilembesed noored on proovinud ka ise kommentaare koostada ja neid esitada. See on neil igati õnnestunud.

Soovide minutite jooksul (igas tunnis ca 5 minutit) oleme kuulanud heliplaadi või -lindi vahendusel kuulsaid lavahääli, lugenud huvitavaid seiku teatri- ja kultuuritegelaste kohta. Olen kasutanud selleks V. Panso raamatut «Portreed minus ja minu ümber», M. Kitse intervjuude valimikku «Meie sõbrad, meie tuttavad» jt. Selgitamaks õppijate sellealaseid soovide, olen sügisel esimeses fakultatiivkursuse tunnis palunud õpilastel täita oma soovide kaart.

Õpilaste esinemised planeerin tunni lõpuossa. Siis kuulame-vaatame etüüde ja õpitud kirjanduspalu. Esimestena julgevad kaaslaste ette astuda «lavanäri» omavad noored, kes juba koolitaidluses on kaasa löönud. Teisi on vaja hea sõnaga julgustada. Sellist elevust tekitavat tunni lõpuosa ootavad aga kõik.

Etüüdide ja kirjanduspalade õppimisel on vaja noori juhendada. Sügispoolaastal olen varunud teatritundides aega, et tutvustada õpilastele esinemiskultuuri ja ilmeka lugemise põhialuseid. Iga õpilane valib endale meelepärase kirjanduspalu või katkendi sellest. Valiku hõlbustamiseks olen 6. ja 10. klassi õpilastele koostanud palade soovitusnimekirja, milles autorite valikul lähtun kirjandusprogrammis nimetatust, kuid soovitanud palasid, mida koolitundides pole käsitletud.

Teoreetilised põhimõtted ja juhendid tööks kirjandustekstiga annan praktilises tegutsemises. Soovitan õpilastel teatrikursuse jaoks sisse seada kaustiku, millest ühe osa moodustab isiklik repertuaarivalimik, kuhu õpilane koondab õpitavad tekstid ja nende analüüsid.

Õpetaja juhtmõtteks peaks olema säilitada igas noores tema isikupära, märgata andeid ja neid edasi arendada. Ei tohi peale suruda oma või mõne näitleja esinemismaneeri.

Teatrilased loovtööd

Levinumate töövormide, nagu dramatiseerimise, retsensiooni kirjutamise, teatriteemalise elamuskirjandi kõrval olen pakkunud andekamatele sõnalis-muusikaliste montaažide koostamise ülesandeid. Neid oleme kasutanud hiljem teatritundides näitlikustamisel või siis

sõnakunstiringis, kus jätkub ulatuslikum töö stsenaariumide kunstiküpselt lavaletoomiseks. Luuleprogrammide koostamine meeldib tütarlastele, noormehed valivad rohkem humoristlikke lugusid. Aastatega on kogunenud üle poolesaja õpilaste ja õpetaja enda koostatud luule- ja proosapõimiku, millest enamik on ka ette kantud. Nimetame siinjuures õnnestunumaid: «Puhta päikese poole», «Igavesti rivis», «Tundmatule sõdurile», «Usun suurde inimlikku õnne», «Tulen su rõõmude juurde», «Minu maa», «Hea töö on nagu ilus laul...», «Kõigist armsaim», «Kevad lindudega», «Mu sõber — September» jt.

Õpilaste teatrihuvide uurimine

Meie vabariigi paremate kirjandusõpetajate töökogemused kinnitavad, et õpilastele on küllalt jõukohased ja huvipakkuvad mitmesugused teatriteemalised referaadid ja uurimused õpilaste teatrihuvide kohta (1, lk. 23).

Kahel viimasel õppeaastal olen Kehra keskkoolis fakultatiivkursuse rühma õpilaste abiga teinud 9.—11. klassides küsitlused «Õpilaste teatrimaitsest», «Teater meie õpilaste elus» ja «Õpilaste kultuurihuvidest».

1982. a. ankeet «Teater meie õpilaste elus» küsitles:

1. Mitu korda vaatate kaite teatris?
2. Kui sageli vaatate teatriõhtuid TV vahendusel? (tihti, harva, üldse mitte — vastav alla kriipsutatada).
3. Nimetage kolm ENSV parimat näitlejat.
4. Millist meie vabariigi teatrit peate parimaks?
5. Milliste klassi- ja koolivälise ringide tööst võtate osa?
6. Teie soovid ja ettepanekud teatrikunstis tundmaõppimiseks.

Ankeetide läbitöötamisel selgus, et enamik vanema osa õpilastest käib teatris keskmiselt 5—6 korda aastas. Üllatav oli, et abiturientid leiavad teatri jaoks aega rohkem kui nende nooremad koolikaaslased (abiturientide keskmise oli 9 külastust aastas).

Ettepanekutes ja soovides kirjutasi õpilased, et korraldataks rohkem teatri ühiskülastusi ja näitlejatega kohtumisi.

Vastajad märkisid, et vaja oleks tutvustada ilmunud retsensioone ja informatsiooni uulavastuste kohta (seda hakkasime tegema kultuurikommentaarina, millest oli juttu eespool). Taheti kohtuda lavakunstikateedri õpilastega, sooviti lähemalt kuulda lavasta-

mise saladustest, kohtuda lavatehniliste töötajatega teatris. Mitme soov oli viibida teatris proovidel.

Kõiki neid soove ja ettepanekuid (erinevaid laekus üle 20) olen arvesse võtnud fakultatiivkursuse tööplaani koostamisel, õppekäike ja muuseumitunde ette valmistades, samuti klassivälisest teatrilasest tegevust planeerides.

Teatripäeva organiseerimine

Kogu õpilasperes oleme teatrihuvi äratavalt korraldanud igal õppeaastal temaatilise teatripäeva, arvestades õpilaste vanuseastet.

Kui päeva põhiprobleem on leitud, tuleb aegsasti anda individuaalseid ja rühmaülesandeid teatrikursusest, aga tööd ka teistele õpilastele, kellele teatrilaste lühiaurimuste koostamine huvi pakub.

Teatrikuu keskseimaks ürituseks kujuneb tavaliselt kooli teatripäev, kus fakultatiivkursuse õpilased esinevad referaatide, põimikute või etüüdidega. Külla on palutud näitlejaid ja teatritegelasi, kes annavad päeva põhiprobleemidele ammendava vastuse. Näitena olgu siinjuures lisatud 1982. a. märtsis toimunud Kehra keskkooli teatripäeva kava:

T e e m a: Teater meie õpilaste elus (8.—11. kl.).

1. Avasõna — kooli juhtkonna esindaja.
 2. Lühietekanne «Teater ja koolinoored» — 11. kl. õpilane.
 3. Kompositsioon J. Smuuli loomingust «Maa ja mere vahel» — sõnakunstiring.
 4. Lühiaurimus «Teater meie õpilaste elus» — 11. kl. õpilane.
 5. TPedI näitejuhtimise eriala üliõpilaste esinemine.
 6. Etüüdide esitamise võistlus — 9.—11. kl. õpilased.
 7. Ettekannete ja etüüdide analüüs. Vastused õpilaste küsimustele — žürii liikmed, ENSV teeneline kunstitegelane Rein Agur (Riiklik Nukuteater) ja ENSV teeneline kultuuritegelane Lea Sibul («Kehra Nukk»).
 8. Autasustamine ja pidulik lõpetamine.
- Oli avatud teatrikirjanduse ja kavade näitus. Vaadeldud teatripäev õnnestus igati.

*

Nagu kirjeldatust nähtub, võimaldab selline õpetamismetoodika igal õpilasel fakultatiivkursuse jooksul esineda kas etüüdides või üles astuda kirjanduspalaga, osaleda rühmatöös referaate, lühiaurimusi või muid loovtöid koostades.

Fakultatiivainete õpetamisel on koolides veel mitmesuguseid organisatoorseid ja metoodilisi probleeme, mis ootavad lahendamist. On märgitud, et tulevikus peaks fakultatiivainetena rohkem õpetatama esteetilise kasvatus tsükklisse kuuluvaid aineid, sest nende osakaal praeguses õppeplaanis on väike, ka on õpilased seda oma ankeetides soovinud (2, lk. 29—30).

Teatrikunst aluste kursuse kasvatuslik mõjukus sõltub eelkõige sellest, kas pedagoog suudab õpilaste huve ja võimeid õige juhendamise ja loova töösuhetumisega edasi arendada, nende fantaasiat ergutada ning kultuurilist silmaringi laiendada, mis on tähtis esteetilise kasvatus üldeesmärgi silmas pidades.

Kirjandus

1. ENSV Haridusministeerium, Fakultatiivkursuste näidisprogrammid. Kirjandus. Teatri- ja filmiõpetus. Tln., 1976.
2. Tuviķe, K. Fakultatiivained ja nende valiku põhimõtted ENSV koolides. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 2, lk. 28—31.
3. Рубина Ю. И. Театр и подросток. М, 1970. 207 с.

Täiendtest . . .

(41. lk. järg.)

Kirjandus

1. Oller, J. W. Language Tests at School. London, Longman, 1979. 492 p.
2. Таммет, H. Arvuti NAIRI-2 tarkvara. Tallinn, TPedI, 1979. 74 lk.
3. Коккота В. Исследование разных видов клоуз-тестов. — В кн.: Лингвистические и методические вопросы обучения разным видам речевой деятельности и проблемам тестирования. Methodica X. Уч. Зап. Тартуского гос. ун-та, вып. 565, 1981, с. 40—45.
4. Рапопорт И. А., Сельг Р., Соттер И. и др. Тестовая методика дополнения как инструмент психологических, психолингвистических и методических экспериментальных исследований. — В кн.: Вопросы теории и практики языковых тестов. Таллин, 1980, с. 87—125.
5. Сельг Р. Методика дополнения как средство измерения обученности немецкому языку. Научный отчет. № ГР 80013265; Инв. № В 926327. Таллин, НИИП ЭССР, 1981. 29 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

KOOL ALGAB LASTEAIAS

LILIAN KIVI,
PTUI algõpetuse sektori juhataja

Koolireformi põhisuunad näevad ette ülemineku üldisele 6-aastaste laste õpetamisele. Teatud aja jooksul peab see toimuma paralleelselt nii lasteaedades kui ka koolides. Vastavalt sellele, kuidas koolid suudavad luua tingimused traditsioonilisest nooremate laste vastuvõtmiseks, viiakse järkjärgult 6-aastaste laste õpetamine üle lasteaedadesse koolidesse.

Teoreetiliselt võttes jääksid lasteaedadesse need lapsed, kes seal juba käivad, 6-aastaste laste kooliklassidesse võetakse aga lasteaias mittekäivad 6-aastased lapsed ning seda klassi hakatakse nimetama siis 1. klassiks. Kuidas nimetatakse nende eakaaslaste klassi lasteaias, kas ka 1. klassiks või lihtsalt lasteaiaklassiks ja lapsed lasteaias õpilasteks või veel kuidagi teisiti, polegi oluline. Küll aga saavad nendest järgmisel õppeaastal kooli minnes, s. o. 7-aastaselt, 2. klassi õpilased.

Praktiliselt asi nii lihtne pole. Kingissepa ja Hiiumaa rajoonis mindi katse korras üle üldisele 6-aastaste laste õpetamisele nii lasteaedades kui ka koolide osavõtul juba 1981/82. õppeaastal. Nende rajoonide kogemused näitavad, et

eelnimetatud teoreetiline mudel kehtib enam-vähem linnatingimustes, kus töötavad suured lasteaiad. Sellistes lasteaedades ei ületa ühe rühma laste vanusevahe üht aastat ja kõik rühma lapsed saavad kooliealisteks ühe aasta jooksul. Ka üksikutes suuremates maa-asulates (katselise üleminekuga haaratud rajoonides on sellised Aste, Orissaare, Kärla, Käina) on võimalus lasteaias 5-aastaste laste rühma säilitamiseks ka 6-aastaste rühmana. Paljudes maalasteaedades aga on laste väikese arvu tõttu võimalik moodustada vaid liitrühmad. Koos on kas 5- ja 6-aastased või koguni 4- ja 6-aastased lapsed. Sellisel juhul tekib paratamatult vajadus mingi teise lahenduse leidmiseks, sest liitrühmas 6-aastastele lastele 20-tunnise nädalakooormusega õpetööd organiseerida ei ole võimalik. Konkreetne olukord sunnib valima sobivaima järgmistest lahendustest.

□ Lasteaeda tuleb vastu võtta ka piirkonna kodused lapsed ning moodustada eraldi 6-aastaste laste rühm. Sellisel juhul kohalikus koolis 6-aastastest lastest 1. klassi ei tule. Lapsed tulevad aasta pärast lasteaiast otse 2. klassi.

□ 6-aastased lapsed lähevad lasteaiast üle kooli, kus koos koduste lastega moodustatakse 1. klass. Teatavasti lubatakse maakoolis moodustada üksikklass juba 15 lapsega, lasteaiarühma täitvuseks aga peab olema 25 last.

□ Kui piirkonnas on 6-aastasi lapsi kokku vähem kui 15, moodustatakse koolis liitklass. Senine praktika näitab, et ka liitklassis on võimalik 6-aastasi lapsi õpetada. Liita võib nii 6- ja 7-aastased lapsed (1.+2. kl.) kui ka 6- ja 8-aastased lapsed (1.+3. kl.). Vähemsobivaks peetakse komplekti 6- ja 9-aastastest lastest (1.+3. kl.). See lahendus peaks jääma siiski erandiks (näiteks juhul, kui ühes klassidest on vaid 1—2 last, teises aga tunduvalt enam).

□ Ühendatakse kahe lähima lasteaias 6-aastased lapsed ja moodustatakse neist rühm lasteaias. See variant võib kõne alla tulla juhul, kui majand või ettevõtte korraldab laste igapäevase veo. Senised kogemused näitavad, et lasteaias ja kodu vaheline kaugus laste normaalselt korraldatud veo puhul segab palju vähem laste edukat arengut ja õpetööd kui laste paigutamine nädalarühmadesse. Praktikast nähtub, et nädalarühm ei ole üldse vastuvõetav lastele, kes ei ole sellistes tingimustes varasemal aastal olnud või kes alles 6-aastaselt seoses õppetööga hakkavad käima lasteaias. Koduigatsus ja sellega kaasnevad negatiivsed emotsioonid ning pidev närvipinge segavad kuude kaupa lülitumast normaalsesse tegevusse ning põhjustavad laste tervisehäireid.

1982/83. õppeaastal lasti 6-aastaste laste vanematel kaks korda täita ankeet eesmärgil teada saada, milliseks kujuneb iga konkreetse 6-aastase lapse päev nimetatud rajoonide tingimustes ning kuidas see mõjutab laste tervislikku seisundit, edukust, aga samuti koolirõõmu olemasolu või puudumist. Vastustest nähtus, et on kooles, kus parimagi tahtmise juures pole võimalik leida laste päevaseks uneks ruumivõi-

malusi. Samas aga pole võimalik lapsi kohe pärast tunde koju saata, sest kooli- ja liinibussid lahkuvad kooli juurest alles pärastlõunal. Sellisel juhul tuleb pidada õigeks, et 6-aastaste laste kooliklassi asemel avataks rühm lähimas koolieelses lasteasutuses. Mitmeid muutusi ankeediandmetes jälgiti eraldi nendel lastel, kes päeval magasid, ning nendel, kel see võimalus puudus. Kui päevase unega lastest nuttis öösiti ja märgas voodit sügisel 2,1 % ja kevadel 1,7 %, siis neid lapsi, kes koolis päeval ei maganud, kel sügisel öise une häireid ei esinenud, oli kevadel 3,1 % lastest. Kui tõsisemaid haigusi põdevate laste hulk päevase unega laste puhul kooliaasta vältel langes 2,8 %-lt 0,9 %-le, siis lastel, kes päeval ei maganud, tõusis vastav näitaja 0-lt 0,8-le %-le.

Aastafe vältel on kogu Nõukogude Liidus katsetatud 6-aastaste laste õpetamist koolis ja lasteaias. Seda on tehtud nii erinevate kui ka ühtsete programmide ja õppematerjalide alusel, isegi väga erinevate tundide arvuga nädalas (12 kuni 20). Käesolevaks ajaks on jõutud järeldusele, et kõige enam õigustab end töö ühtlustatud õppeplaani ja programmide järgi. Õppematerjalide ühtlus ei ole nii oluline. Suurtes liiduvabariikides on võimalik töötada välja sama programmi alusel ka erinevad õppekomplektid ja saavutada nende kasutamisel ühesugused tulemused. Väikeses vabariigis ei ole otstarbekas muuta niigi väikesed trükiteerimid veelgi väiksemateks. Seepärast on meil kavandatud nii koolides kui lasteasutustes tööks 6-aastaste lastega ühtne süsteem kõiges. See teeb lihtsamaks ka pärast aastast tööd toimuva ülemineku lasteaiast kooli, aga ka selle ülemineku ühest lasteasutuse tüübist teise, mis sõltub laste elukohamuutustest õppeaasta jooksul.

Lasteaedade kaasamine 6-aastaste laste süsteemaatilisele õpetamisele toimub eelkõige meie laste arengu ja tervise huvides. Lasteaedades on lastele kõige eakohasemad tingimused; lasteaedades õpetamine vähendab mitu korda nende laste arvu, kellele on vaja koolides luua nõutavad tingimused kohe ülemineku momendiks. Ent lasteasutustes ja koolides üheaegne õpetamine õigustab end vaid sel juhul, kui nende vahel luuakse tihe kontakt ning valitseb ühise ülesande tunnetus. 6-aastaste lastega tehtav õppe-kasvatustöö ei ole midagi omaette seisvat ja lõpetatud. See on 4-aastase algõpetuse esimene veerand. Nagu kogu haridussüsteemis, tuleneb siingi õppe-kasvatustöö eesmärk järgmisest kõrgemast eesmärgist ning selle realiseerumine on üks osa ka järgmise kõrgema eesmärgi realiseerumises. Seega peab lasteaed ja iga 6-aastaste lastega töötav kasvataja tundma kogu algõpetuse tsükli toimiva õppe-kasvatustöö eesmärki ja eesmärgist tulenevaid ülesandeid ning kindlalt tunnetama 6-aastaste lastega tehtava töö osa selles. Samal ajal peab ka kool nägema tervikuna algõpetuse 4-aastast tsükli.

Ilmselt jääb koolides veel mõneks ajaks kehtima 4-aastase algõpetuse kolm erinevat lahendust.

□ Kool võtab vastu kõik piirkonna 6-aastased lapsed. Nendega hakkab tööle õpetaja, kes (enamasti) viib lapsed neljanda klassi lõpetamiseni. Koolil tuleb kohaneda senisest nooremate õpilastega, ent üleminek 2. klassi erilisi probleeme kaasa ei too. Koolisisene algklassiõpetajate metoodiline töö lülitub täiesti loomulikult ümber 4-aastase algõpetuse, iseäranis 6-aastaste laste õppe-kasvatustöö teemadele. Samasuguse enesestmõistetavusega käsitab seda ka kooli juhtkond. Sellised koolid on enamasti maakoolid, ka liitklassidega koolid. Suhted lasteaidadega jäävad endiseks. Lasteaed valmistab ette kooliks, tõsi, nüüd juba 5-aastasi lapsi. Küsimus seisab nagu varemaltki järjepidevuse kindlustamises, mis 5-aastastel kujutab endast valmisolekut kollektiivseks tööks, vaatlus- ja vestlusoskust. (Lugemis-, kirjutamis- ja arvutamisoskus jäävad siis kooliõpetuse kujundada.)

□ Kool, mis töötab algklassides tavaliselt mitme paralleelklassiga, võtab vastu ühe klassi koduseid 6-aastasi lapsi. Üks algõpetuse tsükli lõpetanud õpetaja hakkab tööle selle klassiga, teised saavad ülemineku esimesel aastal veel 7-aastased kooliuisikud, sest lasteaias käivad 6-aastased lapsed alustavad õppetööd seal. Järgmisel aastal algõpetuse tsükli lõpetavad õpetajad aga valmistuvad lasteaiast tulev 2. klassi vastuvõtmiseks. Koolis töötav üks 6-aastaste klass annab aga praktilisi kogemusi ja lähtematerjali koolisisese metoodilise töö ümberkorraldamiseks 4-aastasest algõpetusest lähtuvalt. Võrreldes eelmise olukorraga kerkib kaks spetsiaalset planeerimist ja suunamist vajavat küsimust: a) algklassiõpetajate teoreetiline ettevalmistus tööks 4-aastaste algõpetuse tsükliks, b) plaanipärane kontakt lasteaiaga (lasteaidadega), kust tuleb kooli suurem osa 2. klasside kontingendist. Kontaktid on vajalikud nii kooli ja lasteaias juhtkondade, õpetajate ja kasvatajate kui ka lastevanemate komiteede vahel.

□ Kool 6-aastasi lapsi vastu ei võta, vaid saab kogu oma 2. klasside kontingendi lasteaidadest. Üldjuhul on need maakoolid ja lasteaed, kus õpivad 6-aastased lapsed, asub kooliga samas asulas ning annab peaaegu kogu kontingendi. Võib esineda olukordi, kus üks lasteaed annab kogu kontingendi isegi mitmele väikesemale (liitklassidega) koolile. See variant on teoreetiliselt võimalik ka suures linnakoolis, kui koduseid lapsi on vähem kui 25 (linnas nõutav arv 6-aastaste laste klassi avamiseks) ja nad suunatakse kas lasteaeda või selleks õppeaastaks analoogilise olukorraga naaberkooli. Praktiliselt on see suurtes linnakoolides siiski harva ette tulla võiv juhtum.

Kõige massilisemalt esineb ilmselt teine kirjeldatud variantidest, sest suuri paralleelklassidega töötavaid koole on peale linnade küllalt palju ka linnatüüpi maa-asulates ning nende piirkondadesse kuulub valdav osa lastest. Esimest tüüpi lahendust kasutavaid koole on eeldatavasti samuti nimetamisväärsel hulgal, ent laste väikesel arvu tõttu igas neist on nende osa üldise ülemineku alguses ilmselt tagasihoid-

likum. Seega on üks olulisemaid süvenemist vajavaid probleeme koostöö koolide ja laste-aedade vahel. See peaks algama juhtkondade koostööga juba enne uut õppeaastat.

Täpsustamist vajavad vastavaeliste laste nimekirjad, selgitamist iga üksiku lasteaias mitte-käiva lapse tervislik seisund ja osavõtt õppetööst, meedikutega kooskõlastamist lasteaias käivate tervisehäiretega laste suhtes kasutatavad tervistusmeetmed ja soovitusel lastevanematele.

Lastevanemate koosolekul enne õppeaasta algust peaksid osalema ja esinema ka kooli direktor ning laste tulevane õpetaja. Koosolek võiks olla üldosas ühine kooli siirduvate laste vanematega. Lastevanemateni peaks jõudma juba enne õppeaasta algust teave sellest, kui oluline on lapse pidev osavõtt õppetööst. Õppeaasta vältel peaks kool kutsuma lastevanemaid oma üritustele, valima nende esindaja kooli lastevanemate komiteesse jne.

Pedagoogide kontakt peaks seisnema ühelt poolt ühisel meetodilisel tööl, s. t. 6-aastaste laste rühmaga töötavad kasvatajad kuuluvad kooli ainekomisjonile ja võtavad osa selle tööst, korraldavad lasteaias lahtisi tunde õpetajatele ja viibivad koolis, eriti 2. klassi lahtistes tundides. Õpetaja, kes saab lasteaias õppetööd alustavate laste klassi teisel õppeaastal, peaks olema omainimene lasteaias kogu õppeaasta vältel, võimaluste piires viibima tundides ja tutvuma lastega ka tunnivälises tegevuses, koos kasvatajaga jälgima laste arengut ja jõudlust.

Erilise tähtsuse lasteaiakasvatava töös uues olukorras omandavad mõningad üldteada töed nii lasteaias kui ka kooli poolelt. Peatume paaril nendest.

□ Laste puudumised, mis pole tingitud tervisehäiretest, tuleb viia nullini. See ei ole nr. käsu korras lahendamise küsimus, kuivõrd vähemalt üleminekuperioodil ei eksisteeri veel 6-aastaste laste koolikohustust. Samuti pole asja käsu korras lahendamine, mis mõnikord on küll vajalik, kuigi kindel ja püsiv. On vaja kujundada vastav hoiak, suhtumine nii lastes kui ka nende vanemates. Lapsevanem peab aru saama, et tema laps iga päev tööst osa võttes tunneb ennast kindlalt ja suudab ettenähtu omandada raskusteta, lünklikult lasteaias viibides aga jäävad tema teadmised-õskused samuti lünklikuks ja, mis veel halvem, ta muutub töös ebakindlaks, hakkab tundma end teiste kõrval halvasti, ei saa enam kõigest kohe aru ning selle baasil võib kujuneda vastumeelsus õppetöö vastu üldse.

Seevastu tuleb kujundada üldine heatahtlik abistav suhtumine haiguse tõttu puudunud lastesse. Lastevanemates on vaja luua analoogiline suhtumine. Kui laps paraneb või on haigus selline, mis ei takista õpitegevust, peab lapsevanem vältima last häirivat käitumist (Mis nüüd saab õppimisest? Sa jääd teistest maha... jms.) Selle asemel on vaja pidada kontakti kasvatajaga, leppida kokku selles, missugused küsimused vajavad lapsele selgitamist, et ei te-

kiks hilisemat ebakindlust teadmatuses, ning määrama kindlaks, kui palju ja millised praktilised tööd konkreetse lapse jaoks osutuvad tõesti järeletegemist vajavateks. Pikema puudumise korral peaks kasvataja kindlasti last külastama. Nii lapsevanemad kui kasvataja peavad sisendama lapsele teadmise, et nad aitavad tal raskustest üle saada. Lapsevanem saab kasvataja käest täpselt teada, mida selleks on vaja teha. Selline hoolitsev suhtumine haigestumise korral aitab kujundada samal ajal ka vastutustundlikku suhtumist oma uutesse ülesannetesse normaalses olukorras.

□ Õppe-kasvatustöös tuleb jõuda iga lapseni, näha iga lapse puhul eraldi ühe või teise oskuse arengut. Lasteaias on vahel kujunenud välja natuke üldisem suhtumine, näiteks «rühma lapsed lähevad meil kooli hea lugemisõskusega». Täpsemal kontrollimisel ilmneb, et 25 lapsest loeb tõesti hästi 15, halvemini 5, aga üldse ei suuda lugeda 5 last, s. t. iga viies laps. Käesoleva ajani on 1. klassis veel aega nende lastega individuaalselt tegelda, uues olukorras aga eeldab 2. klass kõigil lastel vastava oskuse olemasolu. Nii on see näiteks lugemisõskusega, aga ka jutustamis-, kuulamis- ja vaatlusõskusega jm. Sedagi tuleb nii lasteaias juhtkonnal kui kasvatajatel uues olukorras silmas pidada.

Et 6-aastased lapsed ise on vastuvõtlikumad ning ka lasteaias ühtlustatud programmide alusel nõutava materjali hästi omandavad, sellest andis tunnistust Hiiumaa ja Kingissepa rajoonis eelmisel õppeaastal korraldatud lugemisõskuse mõõtmine, kus koolides ning lasteaiades õppinud lapsed said praktiliselt ühesugused tulemused.

Õpetajaskond ja tema kutsealane ettevalmistus esimesel sõjajärgsel viisaastakul (1946—1950)

AINO KITS,
ENSV TA Ajaloo Instituudi
rahvahariduse ajaloo sektori
nooremteadur

Esimene sõjajärgne viie aasta plaan aastaks 1946—1950 fikseeris haridusalase põhinõudena 7-klassilise hariduse elluviimise. Ühtlasi rõhutati, et tuleb tähelepanu pöörata keskhariduse ulatuslikule levikule ning koolide kindlustamisele kvalifitseeritud õpetajate kaadriga.¹

Viisaastaku algul (1946/47. õa.) töötas Eesti NSV-s 1092 päevast üldhariduskooli, kus õpetas 6014 põhikohaga õpetajat.² Teatavasti vähenes sõja ja saksa okupatsiooni tagajärjel õpetajate arv tunduvalt. Õpetajate defitsiiti suurendas sõja järel ka veel uute klasside ja koolide avamine. Nii õppis 1946/47. õppeaastal (1946. a. septembri seisuga) koolides 25 458 õpilast rohkem kui 1944/45. õppeaastal.³ (Suurenemine ligikaudu 20%.) Kutsega õpetajate puudusel rakendati rohkesti tööle neid, kellel polnud kutset, peamiselt keskkooli lõpetanud, kuid ka lõpetamata keskharidusega inimesi. 1946/47. õppeaastal oli neid ühtekokku 2287 ehk 41,7% kõikidest õpetajatest (vrd. tabel 1).

¹ «Eesti NSV Teataja», 1946, nr. 39, lk. 665, art. 332.

² ENSV ORKA, f. R-10 (Eesti NSV Ministrite Nõukogu juures asuv Statistika Keskvalitsus), nim. 10, s.-ü. 55, l. 8—9; R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 3, s.-ü. 106, l. 2, 5, 7, 9; s.-ü. 108, l. 116 andmetel.

³ ENSV ORKA, f. R-10, nim. 10, s.-ü. 55, l. 8; 3, l. 3—9.

Kõige enam töötas keskharidusega ja lõpetamata keskharidusega õpetajaid algkooliastmes (1386 ehk 55,9%), kuid neid oli rakerdatud ka 5.—7. klassides (853 ehk 35,6%) ning häda sunnil isegi keskkooliastmes (8.—11. klassides), kus neid töötas 52 ehk 8,5% vastavate klasside õpetajate üldarvust.

Algklasside õpetajatest (kokku 2477) olid kõrgharidusega 25 (1,1%), instituudi või sellega võrdsustatud haridusega 659 õpetajat (26,6%) ja pedagoogilise keskharidusega 407 õpetajat (16,4%). Seega olid 1946/47. õppeaastal algklasside õpetajatest kutsega 1081 (44,1%) ja pedagoogilise ettevalmistuseta üle poole (1398 ehk 55,9%).

Algkooliõpetajatest oli suur puudus peaaegu kõikjal. Erandiks olid pealinn Tallinn, kus algklasside õpetajatest oli 88,2% kutsega⁴, ja Tartu, kus neid oli kutsega 86%.⁵ Ka Harjumaa koolide algklassid olid kutseliste õpetajatega paremini komplekteeritud kui teised maakonnad. Siin oli neid nõutava kutseharidusega ligi 40%.⁶ Õpetajatest oli üldse, eriti kutsega õpetajatest suur puudus Saaremaal, kus kutsega õpetajaid oli sõja tagajärjel eriti palju vähenenud ning õpilaste arv koolides tunduvalt suurenenud (1944. aastaga võrreldes 1/4 võrra).⁷ Algkooliõpetajatest oli suur puudus ka Lääne- ja Võrumaal.⁸

Valdava osa algkooliõpetajatest 1946/47. õppeaastal moodustasid naised (88%)⁹. Koolijuhatajaid-naisi aga oli 60%.

Algkoolide õpetajaskond oli ealiselt koosseisult noor ja väikese tööstaažiga. Kuni 5-aastase staažiga oli 1574 ehk 63,6% õpetajaist (vt. ka tabel 2). 5—10-aastase, s. o. juba kogemustega õpetajaid oli 9%, vanema põlvkonna õpetajad, kelle tööstaaž oli 10—25 aastat, moodustasid 19,5% ja veel vanemad 7,9% kõikidest algklasside õpetajatest.

Partei- ja haridusorganitel tuli sel ajal teha suurt tööd mitte ainult õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel, vaid erilist tähelepanu pöörata ka õpetajate ideoloogilisele kasvutamisele, nende tutvustamisele nõukogude pedagoogika ja metoodikaga, noorte õpetajate ainealaste teadmiste ja pedagoogilise meisterlikkuse tõstmisele, kutseta õpetajate edasi õppima suunamisele.

Metoodiliste kogemuste üldistamise ja populariseerimise keskusteks kujunesid pedagoogilised kabinetid. Kutseta õpetajatele korraldati kursusi, nõuti kutseksamite sooritamist. Vene keelt mittevaldavad õpetajad suunati selle õppimisele. Rakendati ka muid meetmeid.

Eesti NSV Haridusministeerium asus kirjavahetusse eesti õpetajatega teistes liiduvabariikides. Selle tulemusena saabus Eesti

⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 8

⁵ Sealsamas, l. 11.

⁶ Sealsamas, l. 24.

⁷ Sealsamas, l. 56.

⁸ Sealsamas, l. 44 ja 110.

⁹ Sealsamas, l. 3.

NSV-sse 1946/47. õppeaastal 671 kogemustega nõukogude pedagoogi,¹⁰ osa neist asus tööle ka algklassides. Demobiliseeritud õpetajatest asus koolidesse tööle 381.

1947. aasta kevadel suunati õpetajate seminaride lõpetanute üldhariduskoolidesse 122 noort õpetajat, kellest osa asus tööle 1.—4. klassides. 20 algkooliõpetajat saadi keskkoolide juures töötnud pedagoogikaklassidest.¹¹

1947/48. õppeaastaks korraldati ümber 1.—7. klassi õpetajate ettevalmistamise süsteem. Tartu ja Tallinna õpetajate seminarid, mis andsid õpetajaid 1.—7. klassidele, muudeti 6-aastase õppeajaga õpetajate instituutideks. Nendes hakati ette valmistama 5.—7. klasside õpetajaid ja nad alustasid tööd 1. septembril 1947.⁸ I kursusele võeti vastu 7-klassilise eelharidusega, V kursusele keskkooli lõpetanud. Kui varem olid seminari õpilased saanud ettevalmistuse kõigis põhiaines, siis õpetajate instituutides see diferentseeriti. Nii said tulevased õpetajad põhjalikumad teadmised vastavasis õppeaines, nende metoodikas.

Haapsalu ja Rakvere seminarid muudeti aga 4-klassilisteks (varem 5-klassilised), mille lõpetajad said algkooliõpetaja kutse. 1948. aasta kevadel suunati üldhariduskoolidesse tööle juba 58 õpetajate seminari lõpetanut.¹³ Keskkoolide juures tegutsenud pedagoogikaklasside lõpetanute arv alustas 1948/49. õppeaastal üldhariduskoolides tööd 41 õpetajat.¹⁴

1948/49. õppeaastaks oli algkooliõpetajate kutsealane ettevalmistus paranenud. Kutsega õpetajad moodustasid nüüd 50,9% algklasside õpetajaskonnast, ent kutseta oli ikkagi ligi pool (49,1%) õpetajaist.

1949. aastal saadi pedagoogikaklassidest 39 õpetajat.¹⁵ Pedagoogikakooli (õpetajate seminar) lõpetajaid oli 64.¹⁶ 1950. aasta kevadel andsid pedagoogikaklassid 88 lõpetanut. Samal ajal suunati osa staažikamaid algkooliõpetajaid tööle 5.—7. klassidesse ja vana kaadrit asendati uuega.

Kõigi nende meetmete tulemusel suurenes 1950/51. õppeaastaks (võrreldes 1948/49. õppeaastaga) algkooliõpetajate üldarv 3028-lt 3104-ni, kuid kutsega õpetajate arv vähenes samal ajal 1540-lt 1305-ni.

1950/51. õppeaastaks võrreldes 1946/47. õppeaastaga oli kutsega algklasside õpetajate arv suurenenud 1091-lt 1305-ni (16,4%).

Kuigi algklasse ei suudetud esimesel sõja-

¹⁰ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 260, l. 4. Sealsamas.

¹² Kennik, A. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest sõjajärgsel taastamisajajärgul (1944—1950). — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 1, lk. 78; ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 260, l. 4.

¹³ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 403, l. 31.

¹⁴ Sealsamas.

¹⁵ Sealsamas.

¹⁶ Kennik, A. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest sõjajärgsel taastamisajajärgul (1944—1950). — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 1, lk. 81.

järgsel viisaastakul veel suures osas kindlustada kutsega õpetajatega, oli õpetajaskond täienenud kvalifitseeritud kaadriga ja ka keskkooliharidusega noored olid aastatega saanud pedagoogilisi kogemusi, osa aga asunud erialast haridust omandama kaugõppe teel. Üha vähem kasutati koolides lõpetamata keskharidusega õpetajaid (endise 13,5% asemel 7,9%).

5.—7. klassides töötas 1947. aasta veebruaris 2396 põhikohaga õpetajat, kellest neis klassides töötamiseks vajalik haridus oli 1139 õpetajal (47,5%). Selleks loeti õpetajate instituudi ja sellega võrdsustatud haridust (lõpetamata kõrgem haridus), ühtlasi on siia arvatud ka kõrgharidusega õpetajad. 5.—7. klassi aineõpetaja kutsetunnistusi hakati andma ka endistele 6-klassilise algkooli õpetajatele (õpetajate seminari või pedagoogi lõpetanutele), kes olid edukalt töötnud nimetatud klassides rohkem kui viis aastat.

Pedagoogilise keskharidusega 5.—7. klassi õpetajaid oli 404 (16,9%), kelle haridusalast ettevalmistust tuleb samuti lugeda küllaldaseks 5.—7. klassides õpetamiseks. Ühtkokku õpetas 5.—7. klassides 1946/47. õppeaastal piisava pedagoogilise haridusega 1543 õpetajat, mis moodustab 64,4% nende klasside õpetajatest.

Õpetajate puudusel töötas 5.—7. klassides pedagoogilise ettevalmistuseta (kesk- ja lõpetamata keskharidusega) õpetajaid 853 ehk 35,6%. Erand oli jällegi Tallinn, kus 5.—7. klassid olid põhiliselt kindlustatud ettevalmistatud kaadriga.¹⁷ Maakondadest oli selles suhtes teistega võrreldes parimas olukorras Järvamaa.¹⁸

Õpetajate seminaride lõpetanute arv koolidesse 1947. aasta kevadel 122 noort pedagoogi.¹⁹

1948/49. õppeaastaks oli V—VII klassides piisava pedagoogilise ettevalmistusega õpetajate arv võrreldes 1946/47. õppeaastaga tõusnud 1543-lt 1780-ni ehk 64,4%-lt 67,3%-ni (vt. tabel 1).

Viisaastaku lõpul saadi juurde õpetajate instituutidest juba rohkem kaadrit, kes asusid tööle 5.—7., osalt ka 8.—11. klassides. 1949. aastal said koolid 288, 1950. aastal 299 instituudi haridusega õpetajat.²⁰ Ka kõrgharidusega õpetajaid suunati järjest rohkem tööle 5.—7. klassidesse. 1950/51. õppeaastal oli võrreldes 1948/49. õppeaastaga kõrgharidusega 5.—7. klasside õpetajate arv suurenenud 207-ni ehk 90 võrra.

Piisava pedagoogilise ettevalmistusega õpetajate arv 5.—7. klassides suurenes 1950/51.

¹⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 8.

¹⁸ Sealsamas, l. 38.

¹⁹ Sealsamas, s.-ü. 403, lk. 31.

²⁰ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 403, l. 31; Kennik, A. Alg- ja 7-klassiliste koolide õpetajate ettevalmistamisest sõjajärgsel taastamisajajärgul (1944—1950). — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 1, lk. 81.

ÕPETAJATE HARIDUSLIK ETTEVALMISTUS*

Tabel 1

Õppeaasta, klass	Kõrgharidusega		Õpetajate Instituudile vastava haridusega		Pedagoogilise keskhariidusega		Keskhariidusega		Lõpetamata keskharidusega		Kokku
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
1946/47. õppeaasta											
1.—4. kl.	25	1,1	659	26,6	407	16,4	1051	42,4	335	13,5	2477
5.—7. kl.	102	4,3	1037	43,2	404	16,9	712	29,7	141	5,9	2396
8.—11. kl.	354	57,8	173	28,3	33	5,4	49	8,0	3	0,5	612
Kokku	481	8,8	1869	34,1	844	15,4	1812	33,0	479	8,7	5485
1948/49. õppeaasta											
1.—4. kl.	18	0,6	88**	29,1	640**	21,2	1203	39,7	285	9,4	3028
5.—7. kl.	117	4,4	1237	46,8	426	16,1	727	27,5	136	5,2	2643
8.—11. kl.	369	51,5	226	31,5	32	4,5	78	10,9	12	1,6	717
Kokku	504	7,9	2345	36,7	1098	17,2	2008	31,4	433	6,8	6388
1950/51. õppeaasta											
1.—4. kl.	11	0,4	139**	4,4	1155**	37,2	1555	50,1	244	7,9	3104
5.—7. kl.	207	6,4	696	21,6	1092	33,8	1091	33,8	143	4,4	3229
8.—11. kl.	401	53,5	164	21,9	86	11,4	93	12,4	6	0,8	750
Kokku	619	8,7	999	14,1	2333	32,9	2739	38,7	393	5,6	7083

* Koostatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 2; s.-ü. 310, l. 7; s.-ü. 465, l. 41 ja 91 andmeil. Arvestatud koos koolidirektorite (-juhatajate) ja õppealajuhatajatega. Tabelis pole esitatud andmeid kehalise kasvatus, sõjandusõpetajate, muusika, joonistamise ja joonestamise õpetajate kohta, sest kasutatud aruandluses puuduvad täpsemad andmed, millistes klassirühmades nad õpetasid. Nimetatud ainete õpetajaid oli 1946/47. õppeaastal 529, 1948/49. õppeaastal — 382, 1950/51. õppeaastal — 432.

** Nendes arvudes on tekkinud mitteeotuspärased statistilised nihked sellest, et 1950. aastast osa õpetajate instituutide haridusega võrdsustatud kuset omavaid õpetajaid arvati pedagoogilise keskhariidusega õpetajate hulka.

ÕPETAJATE TÖÖSTAAZ*

Tabel 2

Õppeaasta, klass	0—5 a.		5—10 a.		10—25 a.		Üle 25 a.		Kokku
	Arv	%	Arv	%	Arv	%	Arv	%	
1946/47. õppeaasta									
1.—4. kl.	1574	63,6	223	9,0	483	19,5	197	7,9	2477
5.—7. kl.	1010	42,2	281	11,7	772	32,2	333	13,9	2396
8.—11. kl.	195	31,8	120	19,6	192	31,4	105	17,2	612
Kokku	2779	50,7	624	11,4	1447	26,4	635	11,5	5485
1948/49. õppeaasta									
1.—4. kl.	1868	61,7	298	9,8	595	19,6	268	8,9	3029
5.—7. kl.	1182	44,7	297	11,2	789	29,9	375	14,2	2643
8.—11. kl.	210	29,3	138	19,3	257	35,8	112	15,6	717
Kokku	3260	51,0	733	11,7	1641	25,8	755	11,8	6389
1950/51. õppeaasta									
1.—4. kl.	1631	52,6	653	21,0	556	17,9	264	8,5	3104
5.—7. kl.	1406	43,5	687	21,3	793	24,6	343	10,6	3229
8.—11. kl.	236	31,5	184	24,5	237	31,6	93	12,4	750
Kokku	3273	46,2	1524	21,5	1586	22,4	700	9,9	7083

* Koostatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 2; s.-ü. 310, l. 7; s.-ü. 465, l. 41 ja l. 91 andmetel.

õppeaastaks võrreldes 1948/49. õppeaastaga 1780-lt 1995-le, kuid seoses kaadri ettevalmistustaseme arvestuse aluste muutmise ja mõnede muude põhjustega oli nende osakaal vähenenud 67,3-lt 61,8-ni. Kokku töötas Eesti NSV koolides 1950/51. õppeaastal 3229 mittetäielike keskkooliklasside õpetajat. Noori õpetajaid, staažiga kuni viis aastat, oli üle 40%

õpetajatest. Tööstaažiga rohkem kui 10 aastat oli 5.—7. klassi õpetajatest 35,2%.

Mittetäielike keskkoolide õpetajaskonnast olid kaks kolmandikku naised.²¹ Koolide direktorite ametikohtadel töötas rohkem mehi (64,3%).

** ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 3 ja 5.

Keskooliklassides (8.—11.) õpetas 1946/47. õppeaastal 612 põhikohaga õpetajat (vt. tabel 1). Neist omas vajalikku ettevalmistust, milleks oli kõrgkooli haridus, 354 õpetajat (57,8%). Keskooliklassides töötas ka suur protsent (28,3) õpetajaid, kel õpingud kõrgkoolides pooleli või olid õpetajate instituudi haridusega. Ühtekokku moodustasid kõrg- ja lõpetamata kõrgharidusega õpetajad keskkooliastmes 86,1%. Kvalifikatsiooniga õpetajate puudusel andsid 8.—11. klassides tunde kogu sõjajärgse viisaastaku kestel ka kogenumad algkooliõpetajad ja kuigi palju kesk- ning lõpetamata keskharidusega isikud.

1948/49. õppeaastal töötas 8.—11. klassides 717 õpetajat. Kõrgharidusega õpetajate arv oli suurenenud 15 võrra, osakaal aga vähenenud 57,8%-lt 51,5%-ni. Seepärast suunati keskkoolidesse tööle ka õpetajate instituudi ja sellega võrdsustatud haridusega õpetajaid. Nende arv suurenes 173-lt 226-le, moodustades ühe kolmandiku keskkooliklasside õpetajate arvust. Eriti oli kutsega keskkooliõpetajatest puudus uutes maakeskkoolides. Olukord hakkas mõnevõrra paranema viisaastaku lõpul, kui Tartu Riiklikust Ülikoolist saadi rohkem pedagoogilist kaadrit.

1950/51. õppeaastal töötas keskkooliastmes 33 õpetajat rohkem kui 1948/49. õppeaastal. Kõrgharidusega õpetajad (401) moodustasid nüüd 53,5% keskkooliklasside õpetajatest. Kõrg- ja lõpetamata kõrgharidusega õpetajaid oli kokku 565 (3/4 8.—11. klasside õpetajatest).

Keskooliklasside kindlustamine kõrgharidusega kaadriga suudeti lahendada alles järgnevatel aastatel.

Keskooliklasside õpetajatest moodustasid naisõpetajad 66%. Alg- ja mittetäielikes keskkooliklassides oli naisõpetajaid rohkem. Keskoolide direktoritest olid suurem osa (68%) mehed.²² Järgnevatel aastatel suurenes naisõpetajate arv ka keskkoolides.²³

Keskooliklasside õpetajate hulgas oli suure tööstaažiga (rohkem kui 10 aastat) õpetajate osakal suurem kui 1.—4. klasside ja 5.—7. klasside õpetajate hulgas (vt. tabel 2). Noori (staažiga kuni viis aastat) õpetajaid oli ligikaudu üks kolmandik.

Kunsti- ja oskusainete õpetajaid töötas keskkoolides 1950/51. õppeaastal 432. Neist pooled olid saanud erialase ettevalmistuse.²⁴ Üldse õpetas Eesti NSV üldhariduskoolides 1950/51. õppeaastal 7515 õpetajat.²⁵ Võrrel-

des 1946/47. õppeaastaga oli nende arv suurenenud 1511 võrra.

* * *

Esimese sõjajärgse viisaastaku (1946—1950) üks suuri sotsiaalse tähendusega haridusala-seid ülesandeid — viia ellu 7-aastane koolikohustus — põhiliselt täideti.²⁶ Ka keskhariduse saamise võimalused avardusid tunduvalt.²⁷ Partei ja nõukogude võimuorganite rakendatud meetmete tulemusena sai nõukoguliku täienduskoolituse ja nõukogude pedagoogilise hariduse esimene põlvkond nõukogude pedagooge, kes aitas realiseerida 8-klassilist koolikohustust ja osalt ka üldisele kohustuslikule keskharidusele üleminekut Eesti NSV-s. Ent õpilaste juurdekasv kõikides kooliastmetes oli nii suur, et varustada neid kõiki kutsega õpetajatega sel viisaastakul ei olnud võimalik. Paremini suudeti seda teha algkooliastmes, kus kutsega õpetajate arv suurenes 16,4% võrra; 5.—7. klassideni ja keskkooliastmes oli kutsega õpetajate juurdekasv väike. See tingiski pedagoogiliste õppeasutuste osalise reorganiseerimise esimesel sõjajärgsel viisaastakul ning selle täiustamise järgmisel viisaastakul.

²² ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 205^d, l. 2.

²³ Sealsamas, s.-ü. 310, l. 7; s.-ü. 465, l. 41 ja 91.

²⁴ Sealsamas, s.-ü. 465, l. 41.

²⁵ Sealsamas.

²⁶ Kits, A. Üldisele 7-klassilisele koolikohustusele üleminekul sõjajärgsel taastamise ja sotsialismi ülesehitamise ajajärgul (1944—1950). — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 10, lk. 878, 879.

²⁷ Kits, A. Koolivõrgu taastamine ja areng Eesti NSV-s Suure Isamaasõja järel (1944—1950). — Rmt.: Hariduse ja kooli ajaloo Eestis. Tallinn, 1979, lk. 102, 103.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Muusikapala esituse hindamisel subjektiivsuselt objektiivsusele

ALLA ELSTEIN,
Tallinna Lastemuusikakooli õpetaja,
psühholoog

Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste hindamisel on sotsiaalne, psühholoogiline, pedagoogiline, eriti aga didaktiline tähtsus. Õpiedukuse hindamise mõju ulatus on suur, sisaldades endas mitmeid tasandeid, näiteks lähtutakse isiksuse kujunemisest ja eneseleidmise astmest, õpilase sotsiaalsest staatusest klassikollektiivis, kõrgkooli astumise eeldustest jpt.

Üld- ja spetsiaaldistsipliinide õpetamise meetodilise külje arendamine muutis suhtumist hinnete funktsiooni. Nagu nähtub A. Kõverjala tööst, on praegu vananenud senikehtinud seisukoht «õppetöö kohta teha järeldusi vaid lõppresultaatide alusel» (7, lk. 27). Praegusajal tuleb igasuguse pedagoogilise protsessi juhtimisel lähtuda nn. puhta kasti printsibist, mille järgi tagasiside teel saadav informatsioon õppeprotsessist sisaldab andmeid ka õppeprotsessi kulgemise kohta. Tähendab, hindel on arendav funktsioon. Siiski saab niisugune protsess toimuda vaid juhul, kui hinne peegeldab mitte ainult saavutatud edukuse taset, vaid ka seda, kas õpilane ise suudab oma hinnet teadlikustada ja uusi ülesandeid analüüsida.

Hindel, mõjudes isiksuse eri omadustele, on õpilase individuaalsust kujundav funktsioon. B. G. Ananjevist nähtub (3, lk. 265): «Seepärast peab kooli õppe-kasvatustöös hindamise süs-

teem olema lülitatud õpilase mõjutamise ühtsesse plaani, peab olema individuaalselt suunatud, motiveeritud ja süstematiseeritud.» Vastasel juhul ei täida hinne oma kõiki funktsioone. Ka Leedu NSV uurijad G. Butkiene ja B. Žuraitiene (4, lk. 15), uurinud 305 õpilase teadmiste ja võimete hindamise objektiivsuse probleemi, jõudsid järeldusele, et keskkoolis eri õppeainetes saadavad hindend ei täida oma põhilisi psühholoogilisi funktsioone.

Veelgi komplitseeritum on pilt laste muusikakoolide õpilaste hindamises, eriti muusikapala esituse hindamisel. Võib arvata, et mitte igasuguse õpitempotegevuse puhul ei suuda õpilane teadvustada, mida parajasti üks või teine ülesanne temalt nõuab. Kui täppisteadustes on seda ehk kerge teha (näit. matemaatikas, kus otsitava lahenduse võib täpselt ja konkreetselt anda), siis loomingulise tegevusvaldkonna puhul lõpptulemusest ettekujutuse saamine on iseenesest keeruline protsess. Seoses üleminekulga õpetamise kõrgele raskusastmele antakse täppisteadustes tavaliselt uued, märksa keerulisemad ülesanded, milles jällegi täpselt väljendub otsitava olemus. Ent kunstilises tegevuses on õppimise iga järgnev etapp seotud õpilase arengu märksa kõrgema tehnilise ja kunstilise tasemega.

Ka siin ilmneb olulisi raskusi: kuidas anda õpilasele teada, mida ootab antud õpitempotegevuse etapil temalt pedagoog. Mõistagi võib pedagoog ise «etaloni» ette mängida, milleni õpilane küündima peaks. Tundub siiski, et see võib pigem tuleviku «etalon» olla, mitte aga see, mida õpilane konkreetse ülesandega saavutada suudab. Probleemi ületamiseks oleks otstarbekas anda õpilasele märksa kergemini mõistetavaid vaheülesandeid ning õpilase tegevuse korrigeerimise meetodit kasutades teha talle selgeks, mida talt antud õpietapi lõpuks oodatakse. Taoliste korrigeerimiste põhivahendiks on kujunenud õpiedukuse hindend. Tähendab, me võime öelda, et pillimängu õppimist stimuleerivad hindend.

Samas tuleb aga mõelda, et just adekvaatsete hinnete panemine on raske. Pole siin ju täpselt kindlaks määratud konkreetseid kriteeriume, mille alusel hinnata. On raske öelda, kuidas üldhinde puhul mõjuvad kaasa üksikud kriteeriumid.

Eeldeldud asjaolud takistavad pedagooge muusikaõpetuses ühtsetele seisukohtadele jõudmast, põhjustades sagedasti dispuute küll akadeemilistel kontsertidel, küll eksamitel, kui arutlusele tulevad muusikapala esituse tulemused. Lisaks objektiivsele põhjusele puudub ühtne väljatöötatud metoodika muusikateose esituse hindamise jaoks, eksisteerivad ka subjektiivsed põhjused. Psühholoogide arvates ei iseloomusta hinne ainult seda, k e d a hinnatakse, vaid ka seda, k e s hindab.

Mõned uurijad toovad subjektiivsete faktore hulgas esile 1) «halo-efekti», s. t. olukorra, kus õpilase eelmised hindend, tema reputatsioon ei lase õpetajat objektiivne olla; 2) «ko-efekti», kus õpilane vastab õpetajale meeldivas (vastuvõetavas) maneeris; 3) «nivoo-efekti», s. t.

üht õpilast hinnates lähtub õpetaja kogu klassi tasemest. Hinde järsk tõstmine on sagedasti õpetajale prestiižikam, sest õpilase edukust tajutakse ju ka kui pedagoogi kompetentsuse ja professionaalsuse näitajat. «Hoiakute subjektiivsust mõjutavad õpetaja isiksuseomadused, tema võime adekvaatselt õpilast tajuda.» Uuringud selles valdkonnas näitasid, et eksisteerib keeruline tajukomponentide dünaamika, mis sõltub õpetaja soost ja vanusest, tema tegevuse sisust, emotsionaalsest ja kommunikatiivsest kogemusest (5, lk. 102).

Eelnevast lähtudes võime öelda, et objektiivse hinde panemiseks on vaja selliseid meetodid, mis vastaksid õpitava sisule, mis nivelleeriks õpetaja eri hoiakute ja isiksuseomadustest tuleneva subjektiivse mõju.

Antud probleemi mõningaseks lahendamiseks tegime uurimuse, mille eesmärgiks oli välja tuua nende kriteeriumide olulisus, mida muusikapedagoogid tavaliselt kasutavad muusikapalade esituse kvaliteedi hindamise puhul. Eksperimendi esimesel etapil kasutasime eksperthinnangute ja täiendava intervjuu meetodeid. Ekspertideks olid 41 Tallinna Lastemuusikakooli, Muusikakeskkooli ja Konservatooriumi õpetajat, kellel kõrgharidus ja kelle staaž üle 3 aasta.

Anketeerimine näitas, et pedagoogide vahel olid suured erinevused nii hinde põhiliste kriteeriumide arvus kui nende tähtsuses (6). Näiteks kui teose esituse «tehnika» parameetrit mainisid üksmeelselt kõik eksperdid, siis ainult 8 õpetajat töid esile sellise parameetri nagu «muusikaline mõtlemine». Loomulikult ei saa me anketeerimise tulemuste alusel väita, et kõik ülejäänud katses osalenud õpetajad ei püüa oma õpilasi selles suunas arendada. Pigem võib eeldada, et õpilase mõtlemise arendamine ei ole omaette iseseisev ülesanne ning õpetamise protsess toimub vahendatult teiste parameetrite kaudu, nagu näiteks muusikateose olemuse kaudu. Parameetrite eristamisel on oluline meetodiline tähtsus. Ohes variandis toimub õpilase eesmärgistatud arendamine, teise puhul on põhirõhk asetatud esituse lõpptulemuse saamisele, mis aga sagedasti seostatakse õpetaja etteantud etaloni jälgendamisega.

Tähelepanu väärib fakt, et vähem kui pooled ekspertidest võtsid arvesse niisugust olulist kriteeriumi nagu enesekontroll, mis eriti peegeldab õppimise aktiivsust. Nimetatud kriteeriumi olulisust rõhutavad muusikaõpetuse meetodikud, väites, et pedagoogi mureks olgu ka õpilase suunamine enesekontrollile (2, lk. 25—26).

Uurimuse esimese etapi alusel võib teha järgmised järeldused. 1. Ka kõrge kvalifikatsiooniga pedagoogide hulgas puudub ühene seisukoht kriteeriumide suhtes, mida arvestada muusikateoste esituse kvaliteedi hindamise puhul. 2. Ekspertide poolt arvestatavate kriteeriumide hulgas on ülekaalus need, mis määravad kindlaks muusikateose kunstilise väljenduslikkuse ja esituse tehnika üldise vormi. Õpilase individuaalsust arvestavad ainult mõned üksikud pedagoogid.

Kirjeldataud eeluuringu ja nõukogude psühholoogide väljatöötatud tegevusteooria alusel koostasime järgneval etapil spetsiaalse ankeedi, mille eesmärk oli teha kindlaks esituse üldhinde ja üksikriteeriumide hinnete vaheline seos. Ankeet pidas silmas muusikapala esituse hindamisel kompleksset-struktuurset lähenemist, kus on 4 üldistatud ja 10 osaparameetrit (viimased avavad üldistatud parameetrite sisu ja on esitatud sülgudes): 1. Tekst (rütm, intonatsioon). 2. Kunstiteose kujund (olemus, fraseeritus, tempo, heli). 3. Tehnika. 4. Individuaalsus (mõtlemine, emotsionaalsus, mälu, enesekontroll). Katseisikuiks oli Eesti NSV kaheksa lastemuusikakooli 145 õpilast klaveri, keel- ja puhkpillide osakonnast. Uurimus toimus mitmeetapilisena valikkontsertidel ja meie vabariigi parimate õpilaste ülevaastustel (6). Koguti 573 õpetajate täidetud ankeeti, mille andmed süstematiseeriti ning töödeldi arvutil «Minsk 32».

Saadud andmete korrelatsioonanalüüs näitas, et kõigi väljatoodud parameetrite ja üldhinde vahel oli tugev seos. Kuigi iga üksiku parameetri tähtsustamine ei tohi takistada objektiivsust ja loogilisust üldhinde väljatoomisel, oli see mõnel juhul siiski nii. Näiteks mõned keelpilli eriala õpetajad, hinnanud hindega 4 «intonatsioon», teised parameetrid aga hindega 5, panid ka üldhindeks 4. Sama tendentsi võis täheldada ka klaveri eriala õpetajate puhul, kusjuures vastavaks domineerivaks parameetriks oli muusikapala esituse karakter. Ilmnenu tendentsi võib tõenäoliselt seletada erinevate ootustega, eri hoiakutega, mis pedagoogil on muusikapala esituse suhtes. Käesoleva kirjutise autor pooldab seisukohta, mille puhul arvestatakse eelkõige õpilase individuaalset arengut, tema psühholoogilisi ja füsioloogilisi eeldusi, kui koos muusikaliste võimete pideva arendamisega kindlustatakse esituse õige tehniline külg, mänguliigutuste vabadus ja nende otstarbekohasus. Järelikult, muusikapala esituse hindamisel peame järgima kompleksse nõuet.

Oksikute faktorite domineerimine hindamisel viitab pigem suundusele tegevuse lõpptulemusele, soovile näha õpilastes küpseid interpreete. Nimetatud probleemi lahendamine peaks olema muusikaõpetuse järgmiste etappide ülesanne. Vastasel korral me moonutame lastemuusikakooli põhilisi funktsioone (õpilase isiksuse kasvatamine ja muusikaline arendamine).

Uurimuse teise etapi tulemused näitasid, et just õpilase individuaalsust arvestavaid parameetreid eiratakse. See viitab asjaolule, et momendil on veel üpris raske välja selgitada õpilase individuaalseid võimeid muusikapala esituse alusel. Niisugusel juhul pole välistatud ka teisejärguliste tegurite, nagu ankeetmeetodiga harjumatus, mõju.

Esitame uuritud statistilise materjali alusel algoritmi, mis võimaldab nelja üldistatud parameetri alusel prognoosida muusikapala esituse üldhinnet:

$$y = 0,095 + 0,277x_1 + 0,299x_2 + 0,219x_3 + 0,165x_4.$$

Võrandi funktsiooni täidab üldhinne. x_1 — parameetri «tekst» hinne; x_2 — parameetri «kunstilise teose kujund» hinne; x_3 — parameetri «tehnika» hinne; x_4 — parameetri «individuaalsus» hinne. Numbriline tähis 0,095 on sisse toodud kõikide argumentide summa täpsustamiseks. Koefitsiendid 0,277 x_1 , 0,299 x_2 , 0,219 x_3 ja 0,165 x_4 näitavad iga parameetri mõju astet kunstiteose esitamise üldhindele. Kui võrrelda koefitsiente omavahel, siis on võimalik analüüsida iga parameetri osatähtsust üldhinde suhtes. Koefitsient 0,299 argumenti x_2 puhul kõneleb sellest, et see on enim töötav parameeter, et töö kunstiteose kujundi kallal on õpetajate põhimure. Samal ajal koefitsient 0,165 argumenti x_4 puhul väljendab kõige väiksemat tähelepanu individuaalsuse arengule.

Metoodilisest seisukohast on taoline lähene mine väär. Toetudes aga pedagoogika ja metoodika saavutustele, tuleb rõhutada, et antud hetkel tähendab õpilase arendamine tema individuaalsete võimete arvestamist, õpilase enda aktiivset osalemist oma võimete arendamisel. Nagu kirjutab A. M. Matjuškin (8), ei saa kõnelda ainult mõtlemisprotsesside juhtimisest väljastpoolt (õpetaja poolt), vaid ka sellest, et kindlustada õpilase ratsionaalne «eneseregulatsioon» õpi-tegevuses.

Probleemi lahendus seisneb teadvustatud lähenemises muusikapala kunstilistele ja esitusnõuetele, nõuete täitmiseks vajalikele psühholoogilistele ja füsioloogilistele võimustele. See on tee iseregulatsioonilt eneseregulatsioonile (1), mille puhul kompleksne lähenemine hindele saabki saavutatud edu orientiiriks.

Kirjandus

1. Liimets, H. J. Iseregulatsioonilt eneseregulatsioonile. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 11, lk. 18—20.
2. Алексеев А. Д. Методика обучения игре на фортепиано. М., 1971.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Том II. М., «Педагогика», 1980.
4. Буткене Г., Журайтене В. К вопросу объективности знаний и способностей школьников. «Психологическая служба в школе». Тезисы симпозиума II. Таллин, 1983, с 12—15.
5. Ершова Л. Д. К вопросу об особенностях восприятия учителем личности ученика. — В сб.: Социально-психологические проблемы в условиях развитого социалистического общества. М., 1977.
6. Котик М. А., Эльштейн А. С. Алгоритм для оценки исполнения музыкального произведения. — Советская педагогика и школа XVI, 1983, с. 36—46.
7. Кыверялг А. А., Пурье Х. Я. Проблемное обучение, Таллин, 1982.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972, с 208.

Laulu- hingamine

EVALD LAANPERE

Kõikide aegade laulopedagoogika on pööranud suurt tähelepanu hingamisele laulmisel. See on ka arusaadav, sest kogu hääleparaadi koordineeritud ja automatiseeritud töö sõltub põhiliselt hingamisest. Kaua oldi arvamusel, et hingamislihaste tegevus laulmisel allub otseselt laulja taatele ning on tema poolt juhitud ja kontrollitav. Uuemad uurimused näitavad, et hingamine laulmisel, nn. lauluhingamine ei ole lihtne, vaid kompleksne protsess, mis koosneb kahest põhilisest komponendist: tahtlikust hingamisest (vöotlihaste-rindkere, diafragma, kõhupressi jne. tegevus) ja automaatselt hingamisest (branhidesisese silemuskulatuuri talitlus), mis on omavahel väga keerukas seoses.

Branhidesisese silemuskulatuuri talitlus, mis reguleerib häälekurdude alust õhurõhku laulmisel, on kõige tihedamas vastastikususes seoses kõri (häälekurdude) talitlusega, kusjuures see vastastikune koostöö toimub reflektorselt, s. t. automaatselt. Laulja ülesanne on sellele vastastikusele koostööle kaasa aidata, seda mitte takistada või koguni rikkuda. Ainult tahtliku ja automaatselt hingamise sujuv ning harmooniline koostöö toob endaga kaasa automaatselt ja õige hääletekitamise, hääle õige resoneerimise ning hääleregistrite ühtesulamise.

Hingamisel on kaastegevad järgmised tähtsamad lihased:

- a) vahelihas ehk diafragma — tähtsaim, suurim ja jõulisim sissehingamise lihas;
- b) rindkere lihased: roietevahelised lihased (sisemised ja välimised) ning saaglihased;
- c) kõhu muskulatuur (kõhupress);
- d) hingetoru ja kopsutorude (trahhea ja branhide) seesmine silemuskulatuur.

Eraldatakse rangluu-, rinna-, kõhu- ja segahingamistüüpe. Esimesel on ülekaalus ülemiste roiete, rangluu ja õlgade liikumine, teisel rinnaku ja keskmiste roiete liikumine, kõhuhingamisel vahelihase ja segahingamisel diafragma keskmiste ning alumiste roiete liikumine.

Küsimuse ümber, millist tüüpi pidada paremaks, on laulopedagoogide hulgas kestnud vaidlused enam kui sada viiskümmend aastat.

Vana-Itaalia laulukooli meistrid (17. ja 18.

sajand) kasutasid laulmisel põhiliselt rinnahingamist (Tosi, Mancini, Mannstein). Tolleaegsed laulupedagoogid ei tundnud hääleaparaadi anatoomiat ega hääle füsioloogiat, nad arendasid laulukunsti üksnes kuulmise järgi. Rinnahingamine oli otseselt seotud rinnaregistri kasutamise, kuid ka itaalia 17. ja 18. sajandi muusika stiiliga (varem pateetiline, hiljem koloratuurne stiil) ja kast-raatide valitseva osaga laulukunsti.

Läinud sajandi algul võttis ka Pariisi konservatoorium Cherubini, Mehuli, Hossecki jt. ettepanekul ametlikult vastu nn. rinnahingamise (sissehingamisel on tarvis kõht sisse tõmmata ja rind väga kiiresti üles tõsta), mille rakendamine oli kohustuslik Pariisi konservatooriumi lauluklassides.

Läinud sajandi keskel (1855) ilmus professor Mandli teos lauluhingamisest. Teose autor kritiseeris ägedalt Pariisi konservatooriumi lauluklassi hingamismeetodit, nimetades seda «haledaks konservatooriumi hingamiseks» ja väitis, et see olevat kõige kurja juur, mis laulukunsti arengut takistab. Prof. Mandli väitis, et laulja peab kasutama ainult kõhuhingamist (sissehingamisel tõuseb ja vajub ainult kõht). Muidugi võtab sel juhul hingamisest osa ka diafragma.

Prof. Mandli hingamismeetod levis kiiresti ning seda hakati üsna laialdaselt kasutama ja rakendada. Isegi tolle aja kuulsad laulupedagoogid Manuele Garcia jun. (1805—1906) ja Francesco Lamperti (1813—1892) sattusid selle õpetuse mõju alla. Kuid ka selle hingamismeetodi eluiga oli võrdlemisi lühike, sest see ei vastanud enam laulukunsti, eriti ooperilaulu arengu uutele kasvavatele nõuetele. M. Garcia loobus oma pedagoogilise tegevuse teisel poolel sellest meetodist, soovitades laulmisel kasutada diafragma ja alumiste roiete (segatüüpi) hingamist.

Kuni käesoleva sajandi kahekümnendate aastateni võib vokaalmetoodilises kirjanduses tähele panna püüet peale suruda laulmise standardset, rangelt kindlaksmääratud hingamisviisi (tüüpi). Käesoleva sajandi kolmekümnendatel aastatel jõutakse ikka enam arusaamisele, et hingamine laulmisel pole midagi tardunud ega muutmatut, vaid hingamisprotsess on väga muutlik ja varieeruv, olenedes mitmesugustest asjaoludest. Mõned uurijad suhtusid juba ammu eitavalt mingi kindla hingamistüübi prevaalerimisele laulmisel (Rabotnov, Levidov, Aspelund). Vene helilooja M. Glinka, kes oli saanud ka põhjaliku vokaalse ettevalmistuse ja oli tuntud autoriteetse laulupedagoogina, ei tunnustanud laulmisel kindlaid hingamistüüpe. Ta juhtis vaid tähelepanu hingamislühaste loomulikule talitlusele sisse- ja väljahingamisel. Kuulsa vene bassi F. Saljapini tütar Irina kirjutab oma mälestustes, et kord ta küsis isalt, kuidas on õigem hingata, kas suu või nina kaudu. Isa vastas, et selleks reegleid tema jaoks pole, ta hingab nõnda, kuidas on mugavam. Isa

seletas, et laulupedagoogid ei tee õigesti, kui nad õpetavad kõiki hingama ühtemoodi, ühe šablooni järgi. Kõri, suu ja nina ehitus on igapähe erinev ning on vaja, et teades hingamise põhiluseid, leiaks igaüks endale kõige parema ja sobivama hingamisviisi.

NSVL rahvakunstnik Deržinskaja mäletab, et F. Saljapin, samuti kui Neždanova, Sobinov, Alejevski, Smirnov ja teised silmapaistvad lauljad, kellega tal on tulnud koos laulda, kasutasid säärast hingamist, mille juures rindkere liikumisi laulmise ajal peaaegu üldse polnud märgata. Hingamine toimus nendel automaatselt, kergelt, loomulikult ning pingutuseta.

Enrico Caruso oma raamatus «Kuidas peab laulma» kirjutab, et mitte teooria ega arvestuste, vaid paljude harjutuste ning pikaajaliste kogemuste kaudu saab laulja teada, kuidas ta peab laulma ja hingama. Ning kui talle (Carusole) ka olevat omane mingi eriline hingamis- ja laulmisviis, siis olevat see tõenäoliselt sobiv ainult temale üksi ega mitte kellelegi teisele.

Kokku võttes tuleb järeldada, mida kinnitab ka nüüdiseadus ja laulupedagoogiline praktika, et pole olemas mingit olulist, isoleeritud hingamistüüpi laulmisel. Hingamisest võtavad osa kõik hingamisaparaadi osad, mille tööd juhib ja koordineerib kesknärvikava. Kuid, nagu muudegi füsioloogiliste mehhanismide juures, võib täheldada ka hingamisaparaadi ühtede osade talitluse intensiivistumist ja teiste osade tegevuse nõrgenemist mitmesuguste ülesannete täitmisel.

Kõhuhingamisel võib ikka tabada rinna- ja alamroidelis-diafragmalise hingamise elemente, jne. Kõik need variandid sõltuvad hääle liigist ja iseloomust, lauldava muusika stiilist, heliteose kunstilisest sisust, faktuurist, dünaamikast ja ka laulja temperamendist.

Lauluhingamise vilumuste arendamisel tuleks siiski lähtuda rinna-kõhu hingamisest, milles on ülekaalus keskmiste ja alumiste roiete ning diafragma liikumised. Sisse hingates laieneb rinnakorvi alumine osa ühes diafragma võimsa liikumisega, kuna rinnakorvi ülemine osa teeb liikumisi vähe kaasa, sest ülemised roided ja õlad jäävad peaaegu liikumatuks.

Meestele on omasem kõhuhingamine, naistele aga rinnahingamine. Füüsilist tööd tegevatel naistel asendub rinnahingamine kõhu- või segahingamisega. Istumistööd tegevatel meestel aga vastupidi — kõhuhingamine asendub rinnahingamisega.

Hingamisprotsessi esimene faas — sissehingamine — seisneb selles, et rindkere laieneb rütmiliselt vahelihase kokkutõmbamise tagajärjel, samuti tõmbuvad kokku välised eesmised roietevahelised lihased, tõstes roideid üles ja ettepoole. Seetõttu suureneb rindkere maht eest taha ja külgedele poole. Kiirel ja tugeval sisehingamisel võtavad sellest osa peale roietevaheliste ja diafragma ka teised

lihased. Sissehingamise mehhanism lülitub välja, lõpetab oma töö. Järgneb lühike peatus, siis lülitub sisse väljahingamise mehhanism.

Harilikul väljahingamisel langeb rindkere oma raskuse tõttu alla ning roided vajuvad esialgsesse asendisse tagasi, niisamuti ka vahelihased, mis väljahingamisest aktiivselt osa ei võta. Rindkere maht väheneb, kopsud tõmbuvad kokku ja õhk, mis sisaldab süsihappegaasi, surutakse välja. Väljahingamisele järgneb omakorda lühike peatus, paus, mille kestel vastav närvikeskus annab sissehingamislihastele taas impulsi uueks sissehingamiseks ning häälepilu avaneb automaatselt.

Hingamisaparaat on võimeline täitma väga keerukaid ja raskeid ülesandeid alates tavalisest rahulikust sisse- ja väljahingamisest, nn. jõudehingamisest ja lõpetades hingamisega pingutava ning raske töö puhul. Eriti suurt funktsionaalset koormust nõuab hingamisaparaadilt laulmine seoses hingamisaparaadi, kõri, resonatorite ja artikulasiooniaparaadi koordineeritud tegevusega.

Kirjandust muusikaõpetajale

Kirjastuse «Perioodika» väljaandel ilmus 1983. a. V. Viirese brošüür «Gustav Ernesaks — NSV Liidu rahvakunstnik». Selles antakse ülevaade NSV Liidu rahvakunstniku, sotsialistliku töö kangelase, Lenini ja NSV Liidu riiklike preemiate laureaadi professor Gustav Ernesaksa tegevusest heliloojana, dirigendina, laulupidude üldjuhina, muusikaelu organisatorina, publitsistina, pedagoogina ja ühiskonnategelasena.

Lisatud on loomingulised ja biograafilised andmed, varustatud fotodega.

Meelde jääb helilooja G. Sviridovi hinnang: «Õnnelik on kunstnik, keda rahvas nii palavalt armastab, ja õnnelik on rahvas, kellel niisugune kunstnik on.»

*

Professor Gustav Ernesaksa juubelpäeval 1983. a detsembris ilmus tema neljas teos «Laine tõuseb» kirjastuse «Eesti Raamat» väljaandel.

Laulutaadile ainuomases väljenduslaadis ning stiilis on kirjeldatud RAM-i asutamislugu ja käekäiku Suure Isamaasõja päevist kuni tänaseni.

Muusikaõpetajale ja koorijuhile on see teos käsiraamatuks, millest võib õppida koori loomise ning koorielu organiseerimise kunsti, jälgida repertuaari valiku ja esinemiskavade koostamise põhimõtteid, tajuda sügavalt koorilaulu osa eri rahvaste lähendamisel ja nende kultuuride rikastamisel, saada osa RAM-i kontaktidest paljude kultuuri- ja kunstnikest.

Elutões küpsenud ja südamega läbitunnetatud vastuse küsimusele, milline peab olema laulja ja milline koorijuht, annab Gustav Ernesaks raamatu *codas*.



KROONIKA

24.—31. märtsini 1984 toimus Tallinnas üleliiduline laste- ja noorsooraamatunädal «Raamat — teadmiste, rahu ja sõpruse sild». Sündmus pühendus pioneeeri- ja komsomoliorganisatsioonile V. I. Lenini nime andmise 60. aastapäevale.

Kohale sõitis lastekirjanikke, kirjastus- ja raamatukogutöötajaid igast liiduvabariigist, Moskvast ja Leningradist. Täiskasvanutega olid kaasas ka õpilasesindused. Väljastpoolt Nõukogude Liitu saabus külalisi Ungarist, Bulgaariast, Tšehhoslovakkias, Afganistanist ja Indiast.

25. märtsil toimus miiting V. I. Lenini mälestussamba juures. Seejärel avati Eesti NSV Teaduste Akadeemia raamatukogu fuažees lasteraamatunäitus.

Nädala pidulikuks avamiseks koguneti RAT «Estoniasse». Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja I. Toome ütles avasõnad. Osavõtjaid tervitasid V. I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu esimehe esimene asetäitja O. Savvatejeva, ajakirja «Junost» peatoimetaja A. Dementjev, riiklike preemiate laureaat kirjanik A. Aleksin, ENSV Kirjanike Liidu juhatuse esimees V. Beekman, Moldaavia NSV riikliku preemia laureaat S. Vangeli, Siberi poet G. Graubin jt. Kontserdi andsid Tallinna Pioneeride Palee jt. taidlejad. Kuulajate hulgas viibisid R. Ristlaan, A. Rüütel, N. Johanson, D. Visnapuu, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad A. Aben, A. Soidla, K. Tammistu, haridusminister E. Gretškina ja kultuuriminister J. Lott.

Linnaekskursioonil tutvuti Tallinna vanalinna, olümpiarajatiste ja uusrajoonidega. Asetati lilli kirjanike mälestussammaste juurde.

Õhtul peeti J. Tombi nim. Kultuuripalee kooliõpilaste, raamatukogutöötajate ja kirjanike ühine sõprusõhtu. kuhu saabuti rahvarõivais. Tantsuring ühendas. Esinesid Tallinna Pioneeride Palee etlejad ja rahvakunsti ansambel «Piibar», külalised näitasid oma maa tantse ja laule.

26. märtsil sõitsid külalised Tartusse, kus tutvusid linnaga, käisid palmihoones, ülikoolis ja teadusraamatukogus. TRÜ aulas tervitas külalisi EKP Tartu Linnakomitee sekretär A. Almann. Kontserdil esinesid Tartu poistekoor, ansambel «Lakstigel» jt.

Ohtul sõitsid külalised koos saatjatega rajoonidesse kohtuma raamatuseõpradega. 27. märtsil sõideti Tallinna tagasi.

28. märtsi hommikul võttis raamatunädalas osalejaid vastu Tallinna Raekoja EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, EKP Tallinna Linnakomitee esimene sekretär M. Pedak.

Raekojaõst sõideti Maarjamäe memoriaali juurde rahukaitsemitingule, kus kirjanikest Suure Isamaasõja veteranid Radi Pogodin, German Goppe, Villem Gross ja bulgaaria lastekirjanik Boris Grumov pöördusid noorte poole üleskutsega hoida rahu.

Õpilaste ohtupoolik mõõdus kirjanduslikul karnevalil J. Tombi nim. Kultuuripalees. Samas müüdi raamatulaadal laste- ja noorsookirjandust.

29. märtsil kohtusid kirjanikud E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis üliõpilastega, õpilastega Tallinna raamatukogudes ja koolides (4., 13., 17., 22., 26., 37., 52. kk. jt.).

Õpilasi võtsid samal ajal vastu Kirjanike Liidu saalis meie lastekirjanikud, kes tutvustasid end ja oma loomingut. Nad vastasid õpilaste küsimustele.

Pärastlõunal said raamatukogutöötajad kokku Eesti NSV Riiklikus Laste- ja Noorteraamatukogus. Seal arutati ühiseid tööprobleeme.

Õpilased aga pidasid ELKNU Keskkomitees võistlusviktoriini A. Gaidari teoste tundmises. A. Gaidarist jutustas võistlejatele tema elu ja loomingut uurija kirjanik Boriss Kamov.

Ohtul vaadati RAT Estonias» E. Kapi lasteoperit «Enneolematu ime».

30. märtsil sõitsid külalised Tallinna ettevõtetesse ja Harju rajooni majanditesse.

30. märtsil viibisid raamatunädalast osavõtjad vastuvõtul ENSV Ministrite Nõukogus. Kohtumise avas EKP Keskkomitee sekretär R. Ristlaan. Ta tervitas kirjanikke partei ja valitsuse nimel ning rääkis meie vabariigi saavutustest NLKP XXVI kongressi ja sellele järgnenud NLKP Keskkomitee pleenumite otsuste täitmisel.

Sõna võtsid kirjanikud A. Aleksin, V. Kava, H. Berulava jt.

Kohtumisel viibisid üleliidulise laste- ja noorsoonädala organiseerimiskomitee esimees, EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja I. Toome, EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, ELKNU Keskkomitee esimene sekretär D. Visnapuu, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad A. Aben, A. Soidla ja K. Tammistu, Eesti NSV Kirjanike Liidu juhatase esimees V. Beekman jt.

Õpilastest raamatuseõpru võtsid Ajakirjandusmajas vastu meie lasteajakirjanikud. Vestlusringis saadi tutvavaks meie «Täheke», «Pioneer» ja «Sädemega». Vaadati kaasatoodud seinalehti.

31. märtsil lõppes raamatunädal teatriliiseritid peoga Eesti NSV Riiklikus Vene Draamateatris. Raamatulaeva logiraamatu võttis üle Moskva delegatsioon kui järgmine korraldaja. Nädala piduliku lõpukõne pidas EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, ELKNU Keskkomitee esimene sekretär D. Visnapuu. Lõpetamisel viibisid N. Johanson, R. Ristlaan, I. Toome, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad A. Aben, A. Soidla, K. Tammistu, Eesti NSV haridusminister E. Gretškina jt.

Nõukogude Kool

X. МЕТСА. О формировании трудовых ресурсов.

Трудовые ресурсы — сложная и динамическая категория. Особенно велика текучесть среди молодых кадров. Автор приводит соответствующие цифровые данные и более подробно рассматривает, какие обстоятельства следует учитывать при формировании трудовых ресурсов. В настоящее время работники производственной и непроизводственной сфер должны иметь среднее образование. Подготовка трудовых ресурсов в регионе должна проходить среди местной молодежи. Подчеркивается также необходимость в коренной реорганизации трудового воспитания.

C. ВАЙНОЛА. Привычка к порядку формируется в последовательной работе.

Статья директора Козеской средней школы основывается на опыте работы. Автор исходит из проекта ЦК КПСС «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» и знакомит читателей с тем, что делается в Козеской средней школе для выработки у учащихся привычки к порядку. Подчеркивается, что успех достигается лишь в том случае, если учащиеся ответственны за свой труд.

X. ЛИБЕРГ. Нравственные стороны культуры учителя.

Начало см. «НК.» 1984, № 4.

Наше интервью.

На вопросы редакции отвечает Бйе Вахар, декан факультета усовершенствования учителей русского языка ТПедИ, преподаватель кафедры методики русского языка, автор учебной литературы по русскому языку. Вопросы касаются составления учебных пособий по русскому языку, учебной литературы и их экспериментирования. Говорится также о проблемах, связанных с преподаванием русского языка накануне школьной реформы.

В. ЭКСТА. Реализация воспитательных намерений через ученическое самоуправление. Ученическое самоуправление — один из путей повышения общественной активности, сознательной дисциплины, чувства коллективизма и культуры поведения учащихся. Это путь привлечения воспитуемых к активному участию в процессе воспитания. Детская самостоятельность начинается под руководством взрослого. При этом строго следует придерживаться принципа демократического централизма. В статье более подробно рассматриваются некоторые задачи учителей при организации ученического самоуправления.

Кто они — старшие пионеры? (Беседа за круглым столом)

Статья передает мысли, высказанные пио-

нерскими работниками за круглым столом о деятельности и роли пионерского отряда старшей ступени в пионерской дружине, по месту жительства и во внешкольных детских учреждениях. Более подробно рассматриваются проблемы, как и где лучше всего использовать пионеров старшей ступени, какова при этом руководящая роль классного руководителя, старшего пионервожатого и дирекции школы. Подчеркивается также значение той обстановки, в которой пионерам VII класса присваивается звание старших пионеров. Заостряется внимание на подготовке пионеров к вступлению в комсомол. При трудовом воспитании и организации работы по выбору профессии учащимися следует учитывать различия между городскими и сельскими пионерами.

М.-И. ПЕДАЯС. Об одной способности, необходимой учителю.

Автор статьи синтезирует сущность эмпатии. Рассматриваются четыре ее фазы. Продуктом процесса эмпатии является более глубокое понимание другого человека. Эмпатия позволяет понять в себе то, что на самом деле принадлежит другому, и, таким образом, наблюдать самого себя, свое поведение. Эмпатия помогает общаться на более глубоком уровне.

Л. БУНАПУУ. Самосознание ученика и успеваемость.

Статья рассматривает, как ученик оценивает себя в определенных условиях учебы и каково влияние этой картины на успеваемость. Говорится также о влиянии на эту оценку сознательного создания учителем оценочных ситуаций. Большое влияние на формирование самосознания ребенка оказывает дошкольный период.

Л. СИМСОН. О развитии креативности учителя.

Развитие творческого потенциала учителя является условием успешного развития учащегося. Автор, стараясь найти ответ на вопрос, что значит творческий учитель, рассуждает о различных способностях творческих личностей и о развитии креативности. Как в Советском Союзе, так и за границей для развития креативности педагога стараются найти различные средства (программы креативности). Советские психологи рассматривают проблемы формирования творческой личности в тесной связи с идейно-эстетическим и нравственным воспитанием, они видят возможности осуществления этого в коллективе и через коллектив.

Р. СЕЛЫГ, И. СОТТЕР. Тест дополнения измеряет и дифференцирует.

Статья методического содержания, рассматривает тест дополнения как подходящее средство для измерения уровня знания иностранного языка. Тест дополнения отличается от прочих тем, что все пропуски в нем находятся в связанном тексте и зависят друг от друга. Даются руководства для составления теста дополнения. Самый эффективным тест дополнения является при ранжировании учащихся по уровню знания языка.

О. ПРИНИТС. Дни учителей математики в Эстонской ССР.

Введение новой программ и учебников по математике были поводом того, что дни учителей математики, начиная с 1974 года, стали традицией. Они проходят каждый год в разных местах нашей республики. Статья дает краткий обзор тем, которые

рассматривались на этих мероприятиях в течение десяти лет.

Э. ТРЕТЬЯКОВА. Определение понятий в физике.

Одним из условий формирования диалектико-материалистического мировоззрения учащихся в процессе обучения физике является совершенствование методики определения понятий в физике. Статья рассматривает две методики — операциональную и функциональную. Автор опирается на ход мыслей многих известных ученых. Владение учащимися различными методами подачи определений способствует пониманию динамики развития понятия предмета и вместе с тем формированию научного мировоззрения.

Х. ЛАСТ. Методические аспекты обучения искусству театра.

Статья основывается на опыте работы. Автор в течение десяти лет руководил группами факультативного курса по основам искусства театра и художественного чтения. Статья знакомит с целями и некоторыми формами работы курса: тематический урок, творческие работы, связанные с искусством театра, дни театра.

Л. КИВИ. Школа начинается в детском саду.

Статья касается сложных проблем перехода к обучению шестилеток. На первых порах оно будет проходить параллельно как в детских садах, так и в школах. Постепенно обучение шестилеток будет переведено в школы. Автор предлагает некоторые решения для организации этой работы.

А. КИТС. Учителя и их профессиональная подготовка в первую послевоенную пятилетку (1946—1950).

Статья содержит много цифровых данных о составе, уровне образованности и охвате работой по специальности школьных учителей послевоенных лет.

А. ЭЛШТЕЙН. От субъективности к объективности оценки исполнения музыкального произведения.

Оценка учащихся детских музыкальных училищ, особенно за исполнение музыкального произведения, является сложной проблемой. Отсутствует единая разработанная методика, которая соответствовала бы содержанию изучаемого произведения и нивелировала бы субъективное впечатление учителя, исходящее от индивидуальных позиций и качеств личности учителя. На основе результатов эксперимента, проведенного с учителями таллинских музыкальных училищ, можно сделать вывод, что при оценке исполнения музыкального произведения необходимо придерживаться требования комплексности. Автор приводит алгоритм, который позволяет на основе четырех обобщенных параметров прогнозировать общую оценку исполнения музыкального произведения.

Э. ЛААНПЕРЕ. Дыхание при пении.

Более 150 лет между учителями пения ведется спор о том, какой тип дыхания при пении следует признать лучшим. Автор рассматривает некоторые методы, которые применялись раньше. Педагогическая практика по пению и современная наука утверждают, что в дыхании принимают участие все органы дыхательного аппарата, работой которого руководит и координирует центральная нервная система. В конце статьи автор коротко останавливается на возможностях развития дыхания при пении.

Tankitööstus andis rohkem uusi lahingumasinaid. Massiliselt toodeti rasketanki JS ja selle modifikatsioone paksema soomuskettaga, võimsama mootori ja 122 mm kahuriga. Kui 1943. a. IV kvartalis toodeti vaid 102 sellist terashiiglast, siis 1944. a. 2210. Moderniseeriti tanki T-34 [T-34-85]. Sellel tankil tugevdati soomust ja asendati 76 mm kahurid 85 mm kahuritega. Keskmiste ja raskete tankide baasil ehitati võimsamaid liikursuurtükke.

Konveieritelt tulid uued lennukid. Nende hulgas oli hävitaja «La-2», millel hea manööverdusvõime ja kiiruseks 680 km/t. Paranes hävitaja «Jak-3» kvaliteet, millel tugev mootor, hea pardarelvastus, kiirus 650 km/t. See oli Teise maailmasõja ajal kergeim ja manööverdusvõimelisim hävitaja. Seeriaviisiliselt hakati tootma pommitajat «Tu-2», mis lennutaktikalistelt omadustelt ületas Saksa pommitaja «Ju-88».

Hakati rohkem tootma suurekaliibrilisi miine ja eriti reaktiivmürske.

Fašistliku Saksamaa sõjatööstus arenes 1944. a. keskpaigani tõusujoones. Seejärel algas pidurdamatu langus, mida põhjustasid tooraine ja töökäte nappus, lüüasaamised Idarindel ja liitlaste õhuvägede rünnakud tööstusobjektidele. Ent 1944. a. I poolel suutis hitlerlaste sõjatööstus põhiliselt rinde vajadusi veel katta. Seoses veermahti üleminekuga strateegilisele kaitsele toimus muudatusi sõjatööstuse struktuuris. Orienteeruti kaitseülesannete täitmisele. Sõjavägi hakkas rohkem saama laske- relvi, automaate [1943. a. mudel], suurenes ka kuulipildujate, leegiheitjate, tanki- ja õhutõrjekahurite väljalase. Alates 1943. a. novembrist algas uute rasketankide T-VI («Tiiger II») ehk «Kuningatiger» seeriatootmine, mille esiosa soomuskatte paksus 150—180 mm, kael 68 tonni, varustatud 88 mm kahuriga.

1944. a. I poolel õnnestus sakslastel mitmete organisatsiooniliste ja dragooniliste abinõude tulemusena suurendada sõjalennukite tootmist. Konveieritelt tuli 9823 hävitajat ja 2274 pommitajat, s. o. hävitajate osas 4-kordne ülekaal. Sel ajal jõudsid lõpule uut tüüpi lennuki reaktiivhävitaja «Me-262» (kiirus 800-875 km/t) katsetused. Plaanis oli neid toota alates maikuust igas kuus 1000 masinat, tegelik toodang oli tühine. Suure saladuskatte all jätkusid tööd «imerelvadega» V-1 ja V-2. Viimast jõuti 1944. a. 5 esimese kuuga toota vaid 1000 ringis, kuigi plaanis oli toota 1 800 ballistilist raketti.

Pedagoogidele ülevaate saamiseks relvatööstuse, sõjatehnika ja lahingumootorite tootmisest ja ehitamisest esitame vastavad andmed 1944. a. I poolaastas NSV Liidu, Saksamaa ja USA kohta. (tuh. tk.): vintpüssid ja karabiinid — 1258; 1309,6; 2383,5; automaadid — 1003,5; 91,9; 169,2; kuulipildujad — 230,5; 200,5; 415,7; miinipildujad — 3,7; 12; 10,7; suurtükid — 61,6; 53,2; 62,3; tankid ja liikursuurtükid 13,8; 8,3; 9,2; lennukid — 19,6; 15; 51,9 (neist sõjalennukid 39,5); mürsud ja miinid [milj, tk.] — 111,9; 141,5; 377,9.

Samal ajal ehitasid hitlerlased 117 lahingulaeva, neist 115 allveelaeva. USA ehitas 1944. a. esimese kuue kuuga 131 lahingulaeva, neist 38 allveelaeva, ja 14 300 dessantlalust.

Pärast Teherani konverentsi pööras liitlaste sõjaväeline juhtkond võitluse kõrval Jaapaniga Vaikse ookeani basseini peatähelepanu teise rinde avamisele Euroopas. Briti saartele koondati suuri väekontingente ja sõjatehnikat sissetungiks Euroopa mandrile. Nõukogude armee edukas tegevus Idarindel kergendas seda liitlaste ülesannet. Ent ühtlasi tegi ka rahutuks: sai silmnähtavaks, et Saksamaa kaotab paratamatult ka teise rinde puudumisel. Kogu Euroopa vabastamise perspektiivid ilma USA ja Inglismaa vägede osavõtuta ei rahuldanud nende maade valitsevaid ringkondi ning seepärast kiirendati ettevalmistusi sissetungiks Normandias. Kuid liitlased olid endiselt huvitatud, et NSV Liit kannaks põhiraskust võitluses fašistliku Saksamaaga ning seoks enamiku venelaste diviise, eriti operatsiooni «Overlord» läbiviimise käigus. Sellest oli eelnevalt räägitud ka Teherani konverentsil. Liitlased planeerisid dessantoperatsiooni esialgu 1. mail 1944, sest pidasid seda aega kõige tõenäolisemaks Punaarmee uue pealetungi alguseks. Hiljem kirjutas toleaaegne USA suursaadik Moskvast A. Harriman, et isegi mõnede Saksa diviiside ületoomine Nõukogude—Saksa rindelt Läände oleks olnud liitlasvägedele katastroofiliste tagajärgedega.

1944. a. aprilli algul teatasid USA ja Inglismaa sõjaväeliste missioonide juhid Nõukogude armee kindralstaabi ülemale marssal A. Vassilevskile, et liitlaste kõrgemal ülemjuhatusel on kavas La-Manche'i väin forsseerida 31. mail ajalise kõrvalekaldega 2—3 päeva võrra varem või hiljem. 6. mail teatas kindral Eisenhower kindral Marshallile Lõndonist: A. Harriman, kes hiljuti viibis Inglismaa pealinnas, avaldas veendumust selles, et «venelased kavatsevad alustada otsustavat pealetungi üheaegselt meie rünnakuga. See on hea sõnum.» NSV Liidu usstavus liitlaskohustustele aitas kaasa kolme suurriigi koostööle ja teise rinde avamisele Euroopas.

Fašistliku Saksamaa purustamiseni oli jäänud veel üks pikk sõja-aasta.

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

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

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

Ladumisele antud 30. 03. 1984. Trükkimisele antud 28. 04. 1984. Trükiaurv 4200. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri äkolinaja, Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. MB-04617. Tellimise nr. 1325.

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

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





Raamatupalat

84-562a

18.5.84