

Novikogude **KOOL**

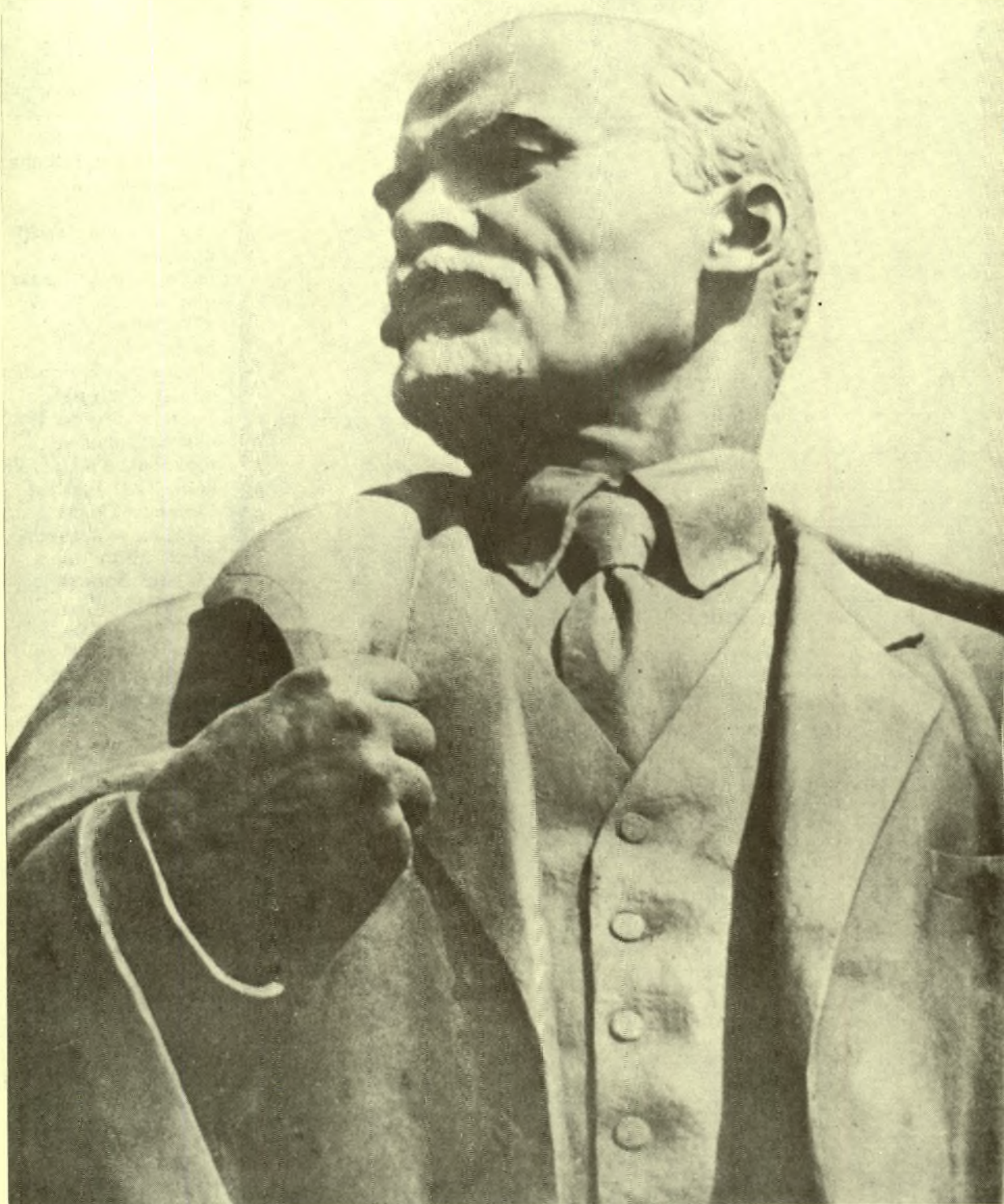
4 · 1987





VLADIMIR ILJITŠ LENIN

22. 04. 1870—21. 01. 1924



V. I. Lenini monument Uljanovskis.

Skulptor M. MANIZER

Nõukogude Kool

4 · 1987



MARE MÕRSEPP, E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi algõpetuse kateedri õpetaja. Lõpetanud J. Kreuksi nim Tallinna 37. kk 1976., TPedi pedagoogika ja algõpetuse metoodika erialal algklassi-õpetaja kutsega 1980. aastal. Esimeseks töökohaks sai Uulu 8kl kool. 1982. aastast töötanud TPedi algõpetuse kateedris, algul laborandina, seejärel õpetajana, ühtlasi ENSV Riiklikus Laste- ja Noorteraamatukogus vanemtoimetajana. Alklassilugemike kaasautor.

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **P. KENKMANN** Kõrgkooliühendus ja keskkool ●

MEIE INTERVJUU

- 8 Komsomolijuttu kahe kongressi vahel ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 10 **T. KÕIV** Õpetaja kutse-eeetika küsimusi ●

VESTLUSRING

- 12 Õpilaste töökasvatus ja ühiskasulik tootev töö ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 21 Innustav juhtimine ●

KASVATUSTEEMADEL

- 24 **V.-I. LAIDMÄE** Vanemad laste kunstihuvi kujundajana ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 28 **A. LEINBOCK** Illustratsioonid psühholoogia õpetamisel ●

UURIMUSI, OLDISTUSI

- 31 **P. KREITZBERG** Mõningaid haridusdiagnoose ja mõtteid hariduse uuendamisesest ●

- 36 **S. HERMAN** Kursused õpetajate pidevas enesetäiendamise süsteemis ●

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 **A. VALMIS** Minevikukogemus tänapäeva emakeeleõpetuses (I) ●

- 41 **K. MÄGI** Arutlusoskuse kujundamine tervikteoste käsitlemisel 5. klassis ●

- 45 **J. AFANASJEV** Arvutiõpetuse päevaprobleeme ●

- 47 **O. NILSON** Kompleksekskursioon 7. klassis ●

- 50 **M. MÕRSEPP** Kes kuldseid õunu tahab ... ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 53 **I. MUHEL** Uuest ümbritseva elu tutvustamise programmist ●

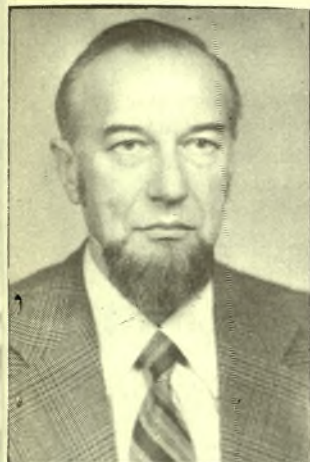
AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 56 **L. ANDRESEN** J. Gezelius ja J. A. Komenský ideede tulek Eestisse ●

KOOLIMUUSIKA

- 58 **H. RANNAP** Ärgem unustagem vanu häid lastelaule! ●

- 61 KOGEMUSNÕU



LEMBIT ANDRESEN,
E. Vilde nim
 Tallinna
 Pedagoogilise
 Instituudi
 pedagoogika ja
 psühholoogia
 kateedri professor.
 Lõpetanud aastal 1948
 Rakvere Õpetajate
 Seminari, 1950
 Tallinna Õpetajate
 Instituudi, 1957 TPedi
 ajaloo-osakonna.
 Töötanud õpetajana,
 1959. aastast TPedi
 õppejõuna ja
 kateedrijuhatajana.
 Aastal 1969 kaitses
 pedagoogika-
 kandidaadi kraadi,
 1975 doktorikraadi
 Vilniuse RÜ juures.
 Professorikutse
 omistati 1977. a.
 Haridusministeeriumi
 ajaloo-õppe-
 kirjanduse
 komisjoni ja TRÜ
 pedagoogika
 erialanõukogu liige.
 OTÜ teaduslik
 juhendaja TPedIs.

Värvifotod
TÖNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), **R. KOOV,**
F. KUPP (vastutav sekretär), **E. LAANVEE, L. LIIVA,**
O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. ROOTS (toi-
 metaja asetäitja), **I. RUTE, J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT,**
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **П. КЕНКМАНН** Перестройка высшей и средней школы. ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 8 Между двумя съездами ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 10 **Т. КЫЙВ** Вопросы профессиональной этики учителя ●

ЗА «КРУГЛЫМ СТОЛОМ»

- 12 Трудовое воспитание учащихся и общественно полезный
 производительный труд ●

РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОД

- 21 Вдохновляющее руководство ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 24 **В.-И. ЛАЙДМЯЭ** Родители — руководители интереса детей к
 искусству ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 28 **А. ЛЕЙНБОК** Иллюстрации при обучении психологии ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 31 **П. КРЕЙТСБЕРГ** Некоторые диагнозы образования и мысли по
 его обновлению ●
 36 **С. ХЕРМАН** Курсы в постоянной системе самоусовершенство-
 вания учителей ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 38 **А. ВАЛЬМИС** Опыт прошлого в современном обучении род-
 ному языку (I) ●
 41 **К. МЯГИ** Формирование умения рассуждать при рассмотрении
 целостных произведений в 5-ом классе ●
 45 **Ю. АФАНАСЬЕВ** Актуальные проблемы информатики ●
 47 **О. НИЛЬСОН** Комплексная экскурсия в 7-ом классе ●
 50 **М. МЮИРСЕПП** Хороший читатель растет лишь на настоящей
 поэзии ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 53 **И. МУХЕЛЬ** О новой программе по ознакомлению с окру-
 жающей жизнью ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 56 **Л. АНДРЕЗЕН** Й. Г. Гезелиус и приход в Эстонию идей Я. А. Ко-
 менского ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 58 **Х. РАННАП** Не забывайте старые хорошие детские песни! ●

- 61 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Kõrgkooliuuendus ja keskkool

PAUL KENKMANN,
filosoofiadoktor

Kolm aastat tagasi andis NSV Liidu Ülemnõukogu seaduse jõu üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundadele. Mõndagi keskharidusreformiga teostunust on juba mõjutanud ka kõrgkooli. Nii suurenes konkurss Tallinna Pedagoogilisse Instituuti ja üliõpilased näitavad ka ülikoolis tugevamat suunitlust õpetajatööle. Kasvab kutsekeskkooli kasvandike osa üliõpilaskonnas ning vajadus suunata enam lõpetajaid tööle kutseharidusse. Madalamapalgalisi kõrgkoolitöötajaid hakkab siirduma keskkooliõpetajaks. . .

Kaks aastat pärast koolireformi käivitumist avaldati üldrahvalikuks aruteluks kõrg- ja keskerihariduse ümberkorralduse põhisuundade projekt. Käesoleva artikli kirjutamise ajaks ei ole veel avaldatud põhisuundi lõplikus redaktsioonis ega ka nendega kaasnevaid dokumente kõrgkoolide ja tehnikumide tegevuse eri külgede uuendamise kohta. See tõttu ei saa autor pretendeerida pealkirjas toodud seose täielikule avamisele. Esitan vaid mõned märkmed uueneva keskkooli ja uue uue lävele jõudnud kõrgkooli ühisprobleemidest, nagu nad paistavad esmajoones ülikoolist vaadates.

Kõrgkooliuuendust ei ole ametlikult reformiks kutsutud. Tunamullu novembris Tallinnas ja Tartus viibides toonitas NSV Liidu kõrgharidusminister G. Jagodin, et tegemist on millegi enamaga kui see, mida haridusalal siiani reformiks on nimetatud. Ilmunud projekt ning sellega kaasnevad arutlused lubavadki lugeda kõrgkooli ees seisvaid muutusi ulatuslikumaks ja kogu hariduselu aluseid enam teisendavaks kui keskharidusreform. Sõandan üldistada: uued kõrgharidusjuhid on julgemalt rakendanud hariduse ja elu vastuolu kui kogu haridussüsteemi liikumapanevat jõudu muudatuste allikana, kui see toimus keskkoolireformi väljatöötamisel.

Iga reform on ka kompromiss, antud juhul vajaduste ja olemasolevate aineliste, inim- ja muude ressursside ning objektiivselt ja subjektiivselt äramääratud võimaluste vahel neid hariduse vajadusteks eraldada. See, et NLKP Keskkomitee poliitbüroo veel jaanuarikuus suunas kõrgkooliuuenduse põhidokumendid taas läbivaatamisele eelkõige nimetatud ressursside jaotavaile ametkondadele, annab loo-

tust, et kompromiss vajaduste ning eraldatavate ressursside vahel tuleb siin soodsam kui keskkoolireformi puhul.

Kõrgkooliuuendust on oodatud koolireformist kauemgi: on ju keskkooli ikka uuendatud, alati küll mitte õnnestunult. Siit arusaadav, miks mitmed kõrgkoolid asusid uuendusi katseliselt teoks tegema, niipea kui põhisuundade projekt läbi arutatud sai. Rõõmustaval moel toetab sellist eksperimenteerimist, eriti kui seda algatavad juhtivad kõrgkoolid, ka üleliiduline ministeerium. Üldine hoiakki on kujunenud soodsam kui koolireformi puhul tunda oli ja on. Kahjuks on meie ajakirjanduses ilmunud lausa keskkoolivaenulikke kirjutisi. «Esirinnas» on selles mõned humanitaarintelligentsi esindajad, kelle kooliideaal näib olevat 30ndate aastate gümnaasium. Pole aga parata, ühiskond muutub teaduse ja tehnika revolutsiooni toimel kiiremini kui eales varem. Eestiski peab kool andma aastas keskhariduse ühel või teisel viisil kahekümnele tuhandele noorele ja see kõik nõuab kooli uuendamist paraku teises suunas. Heameelt teeb, et kõrghariduse vallas on väitlejad eesseisvate muudatuste olemust adekvaatsemalt mõistnud. See on aga peamine, mis tagab kriitikagi konstruktiivsuse, ükskõik kui teravalt ei toodaks esile olemasoleva kesk- või kõrghariduse puudujääke.

Nii kesk- kui kõrghariduse ümberkorralduses põimuvad kaht liiki ülesanded. Ühed tulenevad vajadusest saada lahti ebakohtadest hariduse arengus, mis on sügenud kogu ühiskonnale eelneval arenemisjärgul omasest subjektivismist, bürokraatiast, juhtide sotsiaalse vastutuse puudumisest jmt. Võetakse ju näiteks nii keskkoolis kui kõrgkoolis meetmeid õppijate vastutuse tagamiseks õppetöö tulemuste eest. Ja on teist laadi, ühiskonna olemuslikest arenguvajadustest tulenevad uuendamisülesanded. Viimased peavad tagama uute põlvkondade ettevalmistamise eluks ning esmajoones tööks uuenenud ühiskonnatingimustes. Neid kaht laadi ülesandeid ei saagi täielikult lahutada, haridussüsteemil tuleb neid täita koos.

Kõrgkoolile esitatav põhinõue on tõsta spetsialistide kvaliteeti. Kõik algab vastuvõtust. Eelmisel suvel katsetati uut vastuvõtukorda: vähem sisseastumiseksameid, nende kõrval kutsevestlus, mille tulemusena võis saada lisapalle, mitmele erialale astumisel eksam ühiskonnaõpetuses. Üleliiduliselt on öeldud, et kutsevestlus end ei õigustanud. Meil aga on leitud, et lähem tutvumine üliõpilaskandidaatidega tuleb kasuks ning senise tegevuse enamal arvessevõtul on mõte sees. On ju õppetöö kvaliteedi tõstmise üks teid selle individualiseerimine. Üldine oli rahulolematuus keskkoolilõpetanute teadmistega ühiskonnaõpetuses.

Võime kõnelda kahest kesk- ja kõrgkooli ühistegevuse suunast uutele nõuetele enam vastava üliõpilaskontingendi kujundamisel.

Esiteks, kutsesuunitluse kindlamale alusele panek. Haridusreformid ning meie vabariigile antud võimalus ülevabariigilise kutsesuunitluskeskuse rajamiseks loovad reaalse võimaluse ammu kavandatu teoks teha: luua kogu noorsugu hõlmav kutsesuunitluse ja -valiku süsteem. Ülikooli ettepanek on, et Töökomitee juurde loodaks ülevabariigiline koordinaatsiooni- ja metoodikakeskus, mille tegevust kooskõlastatakse nii Haridusministeeriumi kui ka noorsoo-ametkondadega. Haridusministeeriumi alluvuses olevad kutseõuandlad peaksid rohkem hakkama tegelema sisulise tööga, seda enam, et kutsesuunitluse osakaal üldhariduskooli keskastmes tunduvalt suureneb. Ülikool on valmis looma allüksuse keskharidusastute tasandil teostatava kutsesuunitluse metoodika arendamiseks ning — sellega lahutamatus seoses — kutsesuunitlusspetsialistide ettevalmistamiseks statsionaarselt ja kaugõppes. Lahendades efektiivsemalt kogu noorsoo kutsesuunitluse ülesandeid, saame koos enam ära teha ka üliõpilaskonna täiendusformeerimisel.

Kõrgkooliuuendus näeb ette lepingute sõlmimise spetsialiste «tarbivate» ametkondadega, mille järgi viimased hakkavad osalema spetsialistide ettevalmistamise kulude katmises. Ei ole veel teada, kuidas kujuneb asi niisuguste riigieelarveliste süsteemide puhul nagu haridus või tervishoid. Lepingusidemetega kaudu saab aga senisest kindlamalt juhtida haridusastute kaadri täiendamist. Ammu kõneleme, et vastava eeltöö järel saaks hakata pedagoogieldustega keskkooliõpetajaid ülikooli suunama, nii et sellest tuleks konkreetne täiendus teatud rajooni teatud ala õpetajakonnale. Reform lubab kõrgkoolil veel ühe sammu keskkoolile lähemale astuda: kõne alla on võetud stipendiaadi staatuse laiendamine ka mittetootmissfäärile. NSV Liidu kõrgharidusministri asetäitja I. Makarov teatas hiljuti ministeeriumi kavatsusest tõsta veel käesoleva viisaastaku lõpuks stipendiaatide osa praeguselt 15—20 protsendilt 60ni. Olgem hooles, et haridussüsteem võimalused ära kasutaks!

Õppetöö korralduses on kõrgkoolis uuendused juba alanud, ülikoolis esialgu katseliselt kolmes teaduskonnas. Nimetame auditoorse õppetöö vähendamist ning üliõpilaste iseseisva töö osa kasvu, õppeprotsessi tehnifitseerimist ja individualiseerimist, üliõpilaste vastutuse tõstmist õpitulemuste eest (tihedam iseseisva töö kontroll, juba kogu üliõpilaskonda haarav eksamivõlgadega uuele kursusele üleviimise lõpetamine). Neid uuendusi tehes parandab kõrgkool nii omaenda eelnevate aastate minnalaskmis- ja protsendimeeleolus sündinud praaki kui ka korrigeerib keskkoolist kaasa võetud õpihoiakuid. Jutt on mitte ainult halbade hinnetega läbivedamisest. Iseseisva töö suurem osakaal tõstab üliõpilase vabadust oma aja planeerimisel ning kasutamisel. Praegu on silmanähtav

takistus iseseisva töö efektiivsuse tõusul see, et üliõpilasele pole anda värsket õpimaterjali, kohta kuvari taga jms — ühe sõnaga, probleemid on tehnilist laadi. Peame aga ette nägema, et kõrvuti iseseisvaks tööks materiaalbaasi muretsemisega vajab hoolt üliõpilaste sihikindluse süvendamine ja erialase suunitluse tugevdamine. Viimased üliõpilaste ajabüdzeti uuringud TRÜs ja TPIs kinnitasid ennegi teadaolevat: väiksem osavõtt auditoorsest õppetööst ei seondu iseseisva töö mahu kasvuga, suhtumine auditoorsesse töösse ei korreleeru hoiakutega iseseisvaks tööks. Järelikult läheb õppetöö kvaliteedi tõusu taotlevale kõrgkoolile nüüd üha enam korda, misugused on keskkoolist meile tulevate noorte hoiakud kõnealuses vallas.

Alates üldisele keskharidusele ülemineku algusest on keskkoolile ette heidetud, et tunnistuse keskhariduse kohta saavad ka need noored, kel vastavaid võimeid pole või kelle poolikud teadmised viivad alla kogu keskhariduse kvaliteedi. Eitamata seda probleemi ja vajadust leida koolireformi käigus sellelegi mõistlik lahendus, pean tunnistuse ja teadmiste vahekorras keskseks ebakohaks siiski muud. Ülikooli kutsesuunitluskabineti aastatepikkused võimeteuuringud ja õppetöö praktika näitavad, et massiliselt omandatakse keskharidus alla võimete. Kõrgkoolil tuleb kohaneda rohkem enesepingutuseta hindeid saama harjunud noortega kui vähevõimekate eilsete keskkooliõpilastega. Inimtegui osa kasv ühiskonna arengukiirenduse tagamisel nõuab, et see probleem tõuseks praegusest märksa enam avaliku arvamuse tähelepanu keskmesse. Kogu ühiskonnas tootmis- ja juhtimissfääris alanud muutused peaksid looma pinnase individuaalse võimekuse arendamise ja avaldamise senisest enamaks väärtustamiseks. Kõrgkooliuuenduski on kutsutud looma õhkkonda, mis tulevast spetsialisti samas suunas kujundaks. Keskhariduse ümberkorralduse põhisuunad tunduvalt samuti küllalt avaraina võimaldamaks haridusorganisaatoritel ja pedagoogidel töötada nii, et enam realiseeruks meie põhivara — noore põlvkonna võimetepagas.

Praeguse olukorra juured on muidugi sügavamal kui liberalism hindamisel koos vajadusega tagada iga hinna eest kõrge õppe- ja teadusprotsent. Vastavalt peab ka olukorra muutmine seisnema enamas lihtsast nõudlikkuse tõstmisest (vajalik on viimanegi). Kõrgkool on seni ette valmistanud massispetsialisti anonüümsele «tarbijale» ning valdav osa lõpetanuid saab alles suunamiskomisjonis teada, kus neil tuleb oma võimeid ning teadmisi rakendada hakata. Kui tulevikus kujunevad lepinguvahekorrad, üle poole üliõpilastest on kindla asutuse poolt õppima suunatud jne, kahaneb ka tähendatud anonüümsus.

Ootame senise jäikuse vähenemist spetsialistide ettevalmistamisel. Praegune olukord

on ju piltlikult väljendudes selline, et kui alustame mingi ala õpetajate ettevalmistamist, paneme töö käima nii, nagu vajaks meie vabariik selliseid õpetajaid kord seatud arvul praktiliselt igavesti. Teisisõnu, puudub paindlikkus õppejõudude koosseisus, teoreetilise ja praktilise õppetöö profiilis, vastuvõtu- ning suunamisnäitajais jms. Ei ole näiteks lihtne korraldada ümber ühiskonnaõpetuse õpetajate ettevalmistust või alustada just niisuguste pedagoogide koolitamist, nagu nõuab kutseharidussüsteem. Kõrgkooliuuendus annab kõrgkoolidele vabamad käed õppekavade koostamisel ning loodetavasti muudetski küsimustes, mis võimaldaks ettevalmistuse profiili operatiivsemalt muuta, olenevalt vajadustest. Muidugi on seda tarvis kõigi alade spetsialistide ettevalmistamisel, mitte üksnes õpetajate puhul.

Vajaduste koha pealt saakski edendada kõrg- ning keskkooli koostööd kõnealuses küsimuses. Spetsialistide paindlikumal koolitamisel on mõtet, kui see tugineb muutuvate vajaduste reaalsele hindamisele. Uuenduste juurde asudes otsustas ülikool sõlmida koostöölepingud ametkondadega, kes on meie lõpetajate peamised tööerakendajad. Mitte juhuslikult alustasime Haridusministeeriumist ning Kutsehariduskomiteest — moodustavad ju pedagoogid arvukuselt arstide järel teise ülikoolilõpetajate rühma. Nende lepingute mõtet näeme muu hulgas selleski, et korrigeerida spetsialistide ettevalmistust tellijate muutuvaile kaadrivajadustele vastu tulles. Loodetavasti saame minna uuendustes kuni selleni välja, et mõneks aastaks muudame

mingi ala õpetajate ettevalmistuse sisu, avame ajutiselt uusi liiterialasid, suurendame teatud aastail vastuvõttu mingisse osakonda ja teatud ajaks vähendame vmt. Sellised korraktiliivid eeldavad kaadrivajaduse nii täpset analüüsi, mis garanteerib, et muutuvais tingimustes väljalastavad õpetajad ka tööd leiavad.

Seoses õppetöö uuenemisega tuleb esile tõsta oodatavaid nihkeid ühiskonnateaduste tsükliis. Üleliidulisel ühiskonnateaduste kaadrite juhatajate nõupidamisel märgiti puudustena ära nende ainete viljatust ja elukaugust. Kriitika käib meigi kõrgkoolide kohta. Muutused peavad tulema nii õpetatava sisus — otsustav pööre tänapäeva probleemide poole — kui õppemeetodeis, kus keskseks peab saama õppejõu ja üliõpilase dialoog. Marksismi-leninismi aluste omandamisel hakkavad tähtsamat osa etendama erikursused, mis võimaldavad arvestada tulevase erialatöö iseärasusi.

Selles seoses on meie arvates õige läbi vaadata kooli jaoks ühiskonnaõpetuse õpetajate ettevalmistamine, muutes selle aine õpetajaks valmistumise põhiliseks, millele lisanduks vajalikku koormust tagav lisaeriala. Niisugune muutus, muidugi koos aineprogrammide ja õppekirjanduse täieliku uuendamisega, on hädavajalik, tagamaks keskaridust omandatvat noortel tegelikkusele vastava sotsiaalse maailmapildi kujunemist.

Spetsialistide ettevalmistamisel seadis uusi ülesandeid NLKP Keskkomitee kaadripleenum käesoleva aasta jaanuaris. Rõhutati vajadust valmistada kõrgkoolihariduse omandajaid

Veebruari lõupäeval külastas Eesti NSVd NLKP Keskkomitee peasekretär M. S. Gorbatšov. Foto on tehtud M. S. Gorbatšovi kohtumisel üliõpilastega TPIs.

ENDEL TARKPEA foto (ETA)



paremini ette tööks inimestega. Tartu Riiklik Ülikool kavatses täiendada kõigi alade spetsialistide ettevalmistust algteadmistega sotsioloogiast — ühiskonnateadusest, mis oma käsitlusviisilt on kõige lähemal nüüdisühiskonna inimprobleemide spetsiifikale. Kui inimestel oleks selleks kursuse töösotsioloogiast, majandusspetsialistidel majandussotsioloogiast jne, siis tulevased pedagoogid võiksid meie arvates saada sotsioloogilise käsitluse haridussüsteemist ning kutseuunitlusest. Kõigil erialadel aga kuuluks sotsioloogiakursusesse erialaga seonduva sotsiaalstatistika mõtestamise ning kasutamise elementaaroskuste andmine. Ühiskonna elu avalikustamise oluline tahk on sotsiaalstatistika kättesaadavaks tegemine, mis peab loomulikult hõlmama statistilise pildi haridusest ning noore põlvkonna haridusteedest. Seda laadi andmed lubavad pedagoogil ja õpilaselgi näha oma tegevust kogu meie vabariigi hariduselu ja terve põlvkonna haridusalase enesemääratluse peeglis. Näiteks kutseuunitluse tõhustamisel tuleb statistikast lähtumist lugeda hädavajalikuks. Kui andmed kättesaadavaks muutuvad, peame olema varustatud oskusega neid kasutada.

Spetsialistide tööesuunamises ja rakendamises realiseerub taotletav uus kvaliteet kõrgkooli tegevuses. Pedagoogide kaadriga on olukord teadaolevalt vastuoluline: ühelt poolt diplomiga spetsialistide armee, mis tegevõpetajate arvust määratult suurem; — teiselt poolt tühjad õpetajakohad ning haridusasutuste üha suuremad nõudmised pedagoogide järele. Kõrgkooliuuenduse põhisuundade pro-

jektis kirjutatakse ette üleminek kõigis hariduslülides ainult kõrgharidusega õpetajatekasvatavate kaadriks, samas aga kurdavad koolid noorpedagoogide voolavuse üle...

Nii on siin sõlmunud hulk probleeme, mille lahendamine pole jõukohane ainult haridussüsteemile ega saa toimuda täna-homme. Et aga meie poolt ettevõetav enam tugineks tege-likule olukorrale, peaksime ühendama olemasolevad jõud oma vabariigi pedagoogide kaadri tõepoolest tervikliku uurimise nimel. See töö peaks toimuma Pedagoogilise Instituudi teaduslikul juhtimisel, kaasates ülikooli, PTUI, Kutsehariduskomitee ja teised jõud, haridusametkondade kaadritöötajad ning haridust planeerivad ja vastavaid küsimusi uurivad asutused. Nii iga asutus omaette kui ka ühiselt tehakse üht-teist praegugi. See aga ei ole küllalt mastaapne vastamaks kesk- ja kõrghariduse uuendamises kätke- tud võimuste- vajadustele.

Ülikooli poolt vaadates näeme veel üht reservi sellise uurimistöö ettevõtmiseks. Õpetajaskonna uurimine oleks tänulik tööpõld neile haridustöötajatele, kes on omandanud teise kõrghariduse ülikooli psühholoogiaosakonnas ning ei leia neile teadmiste- reaalsel rakendust. Pidagem silmas: õpetajategi ettevalmistus «masstoodanguna» ei saa kõrgkooliuuenduse ajal laieneda ning vaja on väga täpselt teada, keda ja kui palju tuleb õpetajaskonnas asendada või täiendada ja mida toovad pedagoogide kaadri taastootmise vajadused kaasa kesk- ning kõrgkoolile.

Väätsa kaheksaklassiline kool võtab vastu kõrgeid külalisi eesotsas R. M. Gorbatsšovaga.

VIKTOR RUDKO ja JÜRI VENDELINI foto (ETA)





Komsomolijuttu kahe kongressi vahel

20.—21. veebruarini peeti Tallinnas uues Poliitharidusmajas ELKNÜ XX kongress. Kahtlemata läheb see kongress Eestimaa komsomoliorganisatsiooni ajalukku, sest noorte suurfoorumi avamisel pidas kõne samal ajal meie vabariigis külaskäigul viibinud NLKP Keskkomitee peasekretär MIHHAIL GORBATSOV.

Noori õpetajaid esindas teiste hulgas kongressil ka Puka keskkooli direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal, Valga rajooni Noorte Õpetajate Nõukogu esimees MEELIS KOND, kes käesolevas ajakirjanumbris lugejatega oma kongressimuljeid jagab.

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU

Osalesin nii tähtsal suurfoorumil esimest korda, kuigi rajooni tasandil olen komsomolikonverentsidest varemgi osa saanud ja noorte tööde-tegemistega hästi kursis, sest juba teist aruandeperioodi kuulun komsomoli Valga rajoonikomitee büroo koosseisu. Loomulikult olid kõikide delegaatide ootused seotud NLKP Keskkomitee peasekretäri Mihhail Gorbatšovi visiidiga meie vabariiki. Need lootused täitusid kuhjaga, raske on üle hinnata peasekretäri kongressil osalemise fakti, tema kõnest rääkimata. See andis noortele omamoodi impulsu, innustas kõiki delegaate.

Kongress oli asjalik ja soliidne, ent paraku oodanuks rohkem uudsust ja noortepärasust. Oli püütud küll üht-teist teha. Nimetan siinkohal kas või videotehnika kasutamist kongressi ettekande mõjusamaks muutmisel, kuid sellest oli ikkagi vähe. Nii ettekanne kui ka sõnavõttud olid küll kriitilised, aga räägiti põhiliselt oma ametimuredest (laudatöö kitlistest raalide kasutamiseni), vähem seondati neid komsomolitöö muutmisega. Vähe tehti konkreetseid ettepanekuid olukorra parandamiseks, ei tekkinud noortepärasust avameelset mõttevahetust ja tunda oli liigset reglementeeritust, tavapärase järgimist. Näiteks ei vaeutud ÜLKNÜ Keskkomitee sekretärile Nikolai Paltsevile küsimusi esitama, kui mõned harvad erandid välja arvata. Enam oodanuks arvamusi ja ettepanekuid meie organisatsiooni põhidokumendi, ÜLKNÜ põhikirja kohta. Minu meelest muutub meie komsomolielu küll vähe, kui aruteluks antud projekt sellisel kujul jõustub, sest seal on liialt palju üldsõnalist, raskesti lahtimõtestatavat.

ELKNÜ Keskkomitee esimese sekretäri Arno Almanni ettekandes kongressile ja sõnavõttudes räägiti palju koolikomsomoli probleemidest, ent sedagi juba ammu teadaolevalt. Mind kui kooli juhtkonna liiget teeb nõutuks meie vabariigi tippjuhtide leigus kooliarvuti «Juku» tootmisse juurutamisel. ELKNÜ preemia pälvinud ja Prahast hõbe-medali toonud kooliarvutit toodetakse juba Leningradis, Kišinjovis ja Voronežis, ent meie käsitleme arvutiõpetust ikka raamatu ja kriidiga. Ja ei teagi, kui kaua veel.

Mulle kui maakooli õpetajale meeldis enam Võrumaa komsomolijuhi Jaak Kärsoni sõnavõtt; ta rääkis kaadriprobleemidest, mis saavad alguse juba koolist. Kurb, aga tõsi on seegi, et kõigilt koolidelt nõutakse igat masti

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU

üritustes osalemist ühesuguse mõõdupuuga, olgu siis väike maakool või mitmesse tuhandesse ulatuva õpilasväega pealinna mammutkool. Kas me saame jõudu mõõta 3—4 paralleelklassiga kooliga näiteks kas või «Kotkajätku» võistlustel, kui meil on keskkooliklassides õpilasi alla 20 ja noormehi neis ühe käe sõrmedel lugeda? Õigus on seegi, et koolidele tuleks anda valikuvõimalus töösuundadeks, millega on võimalik ühel või teisel pool tegelda. Kahtlemata tuleb arvestada kohalikke olusid ja kooli traditsioone. Seda nii pioneerikui ka komsomolitöös. Kui püüame teha kõike ja pinnapealselt, saame kasu asemel kindlasti kahju ning hävitame nii palju räägitud kohuse- ja vastutustunde, loomisrõõmu.

Emotsionaalse esinemisega köitis kongressisaalis kuulajaid Jõgeva koolitüdruk Diana Soodla. Ta taunis õpetajaid, kes igale poole oma nina vahele topivad ja õpilasi ei usalda ning õpilasomavalitsuse juba eos lämmatavad. Tahaks siinkohal öelda vastulause. Ilmselt on liiast seda meie vabariigi kõigi koolide kohta üldistada, sest olen veendunud, et nii teeme paljudele liiga. Ilmselgelt on õpilasomavalitsus eelkõige kooli juhtkonna hoiakust ja sellestki, kuidas juhtkond on suutnud õpetajaid häälestada ning õpilasomavalitsust elujõuliseks muuta.

Kongressi ettekandes rõhutati, et noorte õpetajate nõukogud peaks enam tegelema pedagoogide kutsemeisterlikkuse ja üldkultuurilise taseme tõstmisega, nende harimisega pioneer- ja komsomolitöö küsimustes. Sama jätkas hiljem kõnetoolist ka Paide 3. keskkooli õpetaja Anne Kivimäe. Aga midagi uut tema sõnavõtt küll ei sisaldanud, oodanuks enam probleeme püstitavat esinemist. Õige on muidugi see, et nõukogudel puudub igasugune juriidiline õigus, nendega arvestatakse kohtadel üsna vähe. Kas või üks näide. Kaks korda oleme korraldanud reidi ja küsitluse «Kuidas elad, noor õpetaja?». Mingit praktilist kasu need aga toonud pole. Saime ainult veel kord kinnitust sellele, mis oli niigi teada. Näiteks meie rajoonis on Valgas ja Tõrvas korteriprobleem endiselt terav ning püsib kindlasti senikaua, kuni rajooni täitevkomitee ei võta vastu konkreetset otsust, kuni rajooni haridusosakond ja ametiühingu rajoonikomitee oma õigusi maksma ei pane. Sellest ainuüksi noorte õpetajate nõukogu võim üle ei käi.

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU

Tulin Valgamaale tööle 1982. aastal ja järgmisest talvest valiti mind rajooni õpetajate nõukogu etteotsa. Tookord mäletatavasti hoo- gustus see liikumine üle kogu Eesti. Sai teoks esimene noorte õpetajate kokkutulek, seati üllaid eesmärke ja räägiti kõlavaid sõnu. Tänaeni on paljud tookordsed eesmärgid täitmata. Mõnel pool on nõukogu töö üsnagi soikunud. Valgamaal oleme siiski püüdnud noorte õpetajate ühendust elujõulisena hoida ja noori pedagooge ühtseks perekaks liita.

Enam kui noorte õpetajate vaba aja veetmist oleme oma rajoonis silmas pidanud nende enesetäiendamist, eriti klassivälise töö alal. Loomulikult ei kavatsen me dubleerida metoodikakabineti poolt pakutavat, aga kord poolaastas korraldame oma metoodikapäevi. Neil oleme puudutanud rajooni haridusprobleeme, kohtunud EKP XIX kongressi delegaadi, Valga 1. keskkooli õpetaja Linda Rannaga, uudistanud Valga 2. 8kl kooli tööd, kuulunud Otepää koolijuhhi Heino Mägi reisi- muljeid Jaapanist. Külas oleme käinud Valga 1., Otepää keskkoolis ning noori pedagooge võõrustanud ka Pukas. Alati on nendes kokkusaamistes osalenud ka rajooni haridusosakonna juhataja ja metoodikakabineti rahvas. Järgmine metoodikapäev on kavas korraldada rajooni pioneerimajas, kus tutvume maja ringidega, räägime pioneeritöö suunamisest ja juhendamisest, vahendame ELKNÜ XX kongressi muljeid. Külla on lubanud tulla rajooni RSN Täitevkomitee esimees ja psühholoogid ning ootame ka Valga 1. keskkooli tööõpetuse õpetajat, endist rajooni ametiühingujuhti Leonhard Venti.

Nende kokkusaamiste korraldamisel on ka probleeme — kas või transpordiküsimused, sest liikluskorraldus Valgamaal pole kiita ja majandeid kummitab bensininappus. Ometi oleme optimistid ja püüame teha kõik, et meie rajooni noored õpetajad kiiremini ja valutult oma ametisse sisse elaksid ning vanemate kolleegide tööd vääriliselt jätkaksid.

Jääme pikisilmi ootama järgmist noorte õpetajate kokkutulekut, mis on kavandatud korraldada 1988. aastal.

Kirja pannud ÜLO TIKK

MEIE INTERVJUU



KOOLIJUHI VEERUD

Õpetaja kutse-eetika küsimusi

TIIU KÕIV,
Võru Tööstustehnikumi kaugõppe-
osakonna juhataja

TIIU KÕIV on koostanud TPEDI haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonnas mahuka lõputöö õpetaja kutse-eetika küsimustest. Käesolevas artiklis tulevad konkreetsemalt kõne alla pedagoogiline takt ja õpetaja loovus.

Pedagoogiline takt

Pedagoogiline takt on õpetaja ja pedagoogilise moraali ja tegevuse realiseerimise vorm, milles langevad ühte mõte ja tegevus (4, lk 158). See on tähelepanelik, heatahtlik suhtumine kaasinimestesse, õpilastesse, kolleegidesse.

Väga oluline on kohelda õpilasi taktitundeliselt. Igasuguse mõjutamise eeltingimus on pedagoogiline takt. Pedagoogilise takti vajalikkus tuleneb sellest, et kõlbeline käitumine nõuab üheaegselt paljude erinevate moraalinõuete järgimist. Keerulistes elulistes situatsioonides ja vastuoludes on tarvilik säilitada austus inimese vastu ning samal ajal jääda lepitamatuks ebaõigluse ja kõlbeliste pahede suhtes. Tähtis on kriitika vorm ja mõõt, selle sisu ja toon, et mitte ületada piiri, kus kaob austus inimese vastu. Takt ilmneb oskuses jääda printsiipiaalselt lepitamatuks puuduste suhtes ja säilitada head seltsimehelikud suhted.

Pedagoogiline takt reguleerib õppetegevust kõlbelisest küljest, et saavutada vastastikus-tes suhetes kooskõla, harmooniat. Õpetaja

võib ilmutada pedagoogilist meisterlikkust, tunda laste psühholoogiat ja arvestada seda, kuid olla samal ajal taktitundetu. Kui õpilased ei austa oma õpetajat, ei pea nad lugu ka põhimõtetest, mida õpetaja propageerib. Sõbralik suhtumine aitab jõuda kaugemale kui jääk printsiipiaalsus. Taktilisus tõstab õpilaste eneseteadvust.

Pedagoogilise takti esimeseks sisuliseks aluseks on armastus laste vastu. Õpetaja armastus laste vastu on armastus iga ja ükskõik millise lapse vastu. Lapsi tuleb ette valmistada eluraskusteks. Õpetaja, kes armastab lapsi, leiab ja annab õpilasele alati võimaluse näidata end paremast küljest, ilmutada oma teadmisi ja võimeid, aitab tal uskuda oma jõusse. Kiindumus õpilasesse kujuneb seda tugevamaks, mida rohkem on temaga vaeva nähtud.

Pedagoogilise takti teine alus on **optimistlik ellusuhtumine**. Kasvatustöös tekkivaid konflikte tuleb lahendada võimalikult kiiresti. Lahendamise algataja peab olema pedagoog. Just siin ilmneb pedagoogi tõeline meisterlikkus. On õige ja seaduspärane nõuda, et õpetaja oma käitumist kontrolliks ja kohandaks, kui on tegemist konfliktiga õpetaja—õpilane.

Pedagoogilise takti kolmas alus on **demokraatlik juhtimisstiil**. Õpetaja-demokraat arendab ja toetab laste initsiatiivi, mõistab lapsi ja suhtub nendesse ning nende tegevusse huvi ja arusaamisega. Soodustades iseseisvust, aitab õpetaja lastel saada sõltumatuks ja loob selleks ka tingimused. Kõik ettevalmistused esitatakse soovitusena või nõuandena. Eesmärgid on orienteeritud laste arengule ja vastavad nende individuaalsusele.

Pedagoogilise takti reeglid:

- olge tähelepanelik;
- olge kannatlik;
- olge ettevaatlik kriitikaga;
- tunnistage oma vigu;
- pange halb hinne välja kahetsustundega;
- naeratage;
- jagage lastele tunnustust;
- usaldage lapsi;
- rääkige sellest, mis huvitab kaasvestlejaid;
- austage kaasinimeste arvamust;
- olge optimistlik!

Nendest reeglitest kinnipidamine tähendab taktitundelist käitumist kolleegide ja õpilaste suhtes.

Õpetaja delikaatsus ja taktitundelisus on eriti vajalikud suhetes nõrkade, haigete ning närviliste lastega.

Pedagoogiline takt on õpetaja stiil, mille puhul õpilased on kindlalt veendunud õpetaja heatahtlikkuses, delikaatsuses ja headuses. Õpetaja taktilisus kutsub esile tänutunde tema kui inimese vastu, kes teab ja mõistab rohkem kui õpilased, usub, et nad võivad olla paremad kui praegu. Õpetaja taktilisus tugevdab tunduvalt headuse kõlbelist positsiooni (4, lk 165).

Pedagoogiliselt taktiselt õpetajal peaksid olema järgmised kõlbelis-psühholoogilised omadused: ta peaks

- olema tähelepanelik vaatleja;
- olema kannatlik, suutma ennast valitseda, oskama kõige teravamates konfliktisituatsioonides vastu võtta pedagoogiliselt ja sotsiaalselt otstarbekohaseid otsuseid, talitseda oma negatiivseid emotsioone; olema enesekriitiline ja delikaatne õpilaste suhtes;
- oskama ette näha oma sõnade ja tegude võimalikke tulemusi ning neid õigesti hindama;
- evima loovat mõtlemist;
- oskama hinnata olukordi, arvestama õpilase vanust, kogemusi ja individuaalseid võimeid ning vastavuses sellega valida optimaalsed vahendid ja meetodid laste mõjutamiseks (4, lk 166).

Õpetajal on vaja tunda verbaalsete ja mitteverbaalsete suhtlemisvahendite (intonatsioon, pilk, miimika, žestid) mõju mehhanismi. Selle juurde kuulub keelekultuur. Esimene, mida talt nõutakse, on hea emakeeleoskus. Mõjuvaks teeb õpetaja kõne seesmine emotsionaalsus. See on rääkimine veendumuse, kire ja kindlusega, mis nõuab, et õpetaja kõiki väljendatud mõtteid ka ise usuks, et mõtted oleksid seestunud.

Õpetajatöös on tähtis partnerit arvestav hoiak: kas te saite minust aru? Suhtlemistegevuses kohtuvad pidevalt inimeste pilgud. Pilkkontakt on õpetaja tegevuses väga oluline. Õpetaja peaks suutma sõnadeta ennast kuulama panna. Taktiline käitumine on oskus näha inimesi, mõista neid ja hinnata, läheneda neile individuaalselt. Takt on targa inimliku käitumise anne.

Pedagoogiline loovus

Loovus on suurel määral seotud intuiitvsete ja individuaalsete lahendusvariantidega, kujutlusvõime rakendamisega. Eitamata pärilikke tegureid, tuleb tunnistada kasvatuks määravat osa loovuse (kreatiivsuse) kujundamisel. Loovus on inimese võime anda uusi originaalseid ja ühiskonda rikastavaid loomeprodukte, aga ka uudseid ja iseseisvaid lahendusi argielu probleemidele. Õpetajal on oluline osa loovust tagava kasvatussituatsiooni tekkes.

Loovõpetaja iseloomustamisel võib lähtuda kas pedagoogi loomingulisest tegevusest või isiksuslikest omadustest, mis soodustavad tema loometööd. Loovõpetaja isiksusele vajalikuks eelduseks peaks olema suhtlemisloovus.

J. Ponomarjov jaotab loominguliste isiksuste eripära pertseptiivseks, intellektuaalseks ja karakteroloogiliseks. Loovõpetaja puhul on otstarbekohane arvestada ka tema psühhofüüsilist tervist ning isiksuse biograafilisi näitajaid.

Loovõpetaja isiksuslikud parameetrid onanud L. Simsoni artiklis (3, lk. 42—43)

Keskne näitaja loovõpetaja isiksuslikes karakteristikutes on paindlikkus, intellekti, mõtlemis- ja suhtlemispaindlikkus. Just viimase tõttu erineb loovõpetaja loovteadlasest (3, lk 43). Õpetaja isiksuslike omaduste hulka kuulub ka empaatiavõime. Empaatiat aitab mõista teise inimese tundemaailma ja selle kaudu isennast. Empaatiat võimaldab suhelda sügavamal tasemel.

Pedagoogilist loovust käsitletakse 1) erilise seisundina, valmisolekuna pedagoogiliseks tegevuseks, 2) valmisoleku avaldumisena loomingulises pedagoogilises tegevuses (3, lk 43).

Õpetaja loovus kui eeldus loominguliseks pedagoogiliseks tegevuseks aktualiseerub tegevuse protsessis eneses, saades protsessi kulgemise tingimuseks. Samas on ta ka loominguprotsessi taset iseloomustav näitaja.

Pedagoogiline kollektiiv on pedagoogilise loovuse avaldumise koht ja tingimus. Iga õpetaja on mingil määral loov. Inimesel on kujunenud jäljendusrefleks, mis sunnib teda käituma eeskujupäraselt ja seda suures osas alateadvuslike mehhanismide toimele. Jäljendamine kui instinkt on üks tugevamaid. See on psühhomehhanism, mille abil laps kasvatab endas inimest. Alateadvuslik ja lakkamatu jäljendamine on põhimoodus, mille abil kujuneb lapse iseloom. Õpetaja kõne ja käitumine, tema suhtlemiskultuur ja kõlbeline hoiak kanduvad jäljendusmehhanismide kaudu üle lastele. Laps on aldis ühtviisi omaks võtma nii head kui halba (1, lk 32—33).

Õpetaja käitumine ja tegevus peavad pidevalt ergastama õpilaste sisemaailma, et ta oleks nende silmis autoriteet. Tõeliselt autoriteetne õpetaja ergastab lapses parimad alged. Tõeline autoriteet on loovusliku õpilase isiksuse kujunemise alus.

Loovust genereerivale õpetajale on iseloomulikud: 1) õiglus; 2) elurõõmus ja ergas käitumine ning suhtlemine; 3) käitumine pedagoogilises situatsioonis on tasakaalustatud, eesmärgid on selged; 4) oskus ja võimekus äratada aktiivsust; 5) sügavad teadmised ja meetoodilised oskused (1, lk 34).

Õpetajale annavad pedagoogilise väärikuse tulemusriikas õpetamine (selge, loogiline, isikupärane) ja pedagoogilisest taktist juhitud suhtlemine lastega. Õpetajatöö nõuab aega. Kui õpetajal on tahet ja oskust poolt ja vastu probleeme tõstatada ning seejuures lahtisi otsi jätta, variantvõimalusi pakkuda, on tege mist loovõpetajaga. Loovuslike laste kohtlemine nõuab eraldi tähelepanu ja eeldab õpetaja tasakaalukust, seestmist distsiplineeritud suhtlemist.

Kirjandus

1. Pinn V. Loovus ja õpetajaisiksus. — Nõukogude Kool, 1983, nr 12.
2. Pinn V. Loovuslikkus õpetajatöös. — Nõukogude Kool, 1984, nr 11.
3. Simson L. Pedagoogilise loovuse teemad — Nõukogude Kool, 1983, nr 12.
4. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Этика учителя. Киев, 1973.



ENDEL RIHYK

ANTS EGLON

VESTLUSRING

**Õpilaste
töökasvatus
ja
ühiskasulik
tootev
töö**

Üldharidus- ja kutsekooli reformis on antud eriline koht noore põlvkonna tööks ettevalmistamisele. Reformi põhisuundades on sõnaselgelt öeldud: «Kujunegu koolilõpetanute edasine saatus missuguseks tahes, töökarastust läheb neil tarvis igas tegevussfääris.» Õpetamise ühendamine tootliku tööga aeldab noorematest klassidest peale õpilaste lülitumist süstemaatilisse, organiseeritud, nende tervisele ja vanusele jõukohasesse üh.skondlikku — ühiskonnale tarvilikku tõelisesse töösse. Seejuures peab kogu töökasvatuse, -õpetuse ja kutsesuunitluse süsteem juhtima läbimõeldud kutsevalikule. Selged on need küsimused ministriumide tasemel. Koolipraktikas tekitab tööõpetuseks ja kutseõppeks, kohustuslikuks

TEET OTTIN

DINA AARMA





UNO ERDMANN

LEO REPPONEN

TANEL LINNUS

ühiskasulikuks tootvaks tööks ja iga-aastaseks tööpraktikaks ette nähtud tundide arv (korrutatuna õpilaste arvuga) ning nende kasutamine palju küsitavusi. Et asi pole selge, võib järeldada ka ajakirjanduses avaldatu põhjal. Paljud baas- ja seffettevõtted ei mõista (või ei taha mõista) oma kohustusi õigesti. Vestlusring oli kokku kutsutud, et saada vastuseid mõnelele küsimustele ning edastada esialgseid kogemusi.

Vestlusringi avas toimetaja JUHAN SEPP, edasi juhatas Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja ANTS EGLON, mõtteid vahetama olid tulnud Haridusministeeriumi kooliinspektor TONIS ARVISTO,

Mererajooni RSN TK esimehe asetäitja MARTIN KÕIV, VÕTi kateedrijuhataja ENDEL RIHVK, Pärnu rajooni haridusosakonna kooliinspektor EEVA TALTS, Rakvere rajooni haridusosakonna kooliinspektor REIN TRALLA ja töötiskoondise «Rakvere» peadirektor TEEET OTTIN. Koolidirektoreid esindasid UNO ERDMANN (Jõgeva 1. kk), VAIDO KOBRAND (Aravete kk), VALVE SPIRIDONOV (Tallinna 17. kk) ja LEO REPPONEN (Maardu kk). Probleeme ÕTKde poolt nähtuna pakkus Tartu KÕTK direktor TANEL LINNUS. Kõneldust tegid kokkuvõtte VIIVI EKSTA ja SAMUEL MÄE, fotograaf oli TõNU KALLE.

VAIDO KOBRAND

REIN TRALLA



A. Eglon: Tööõpetuse ja töökasvatuse süsteem iseenesest ei ole uus. Uus on see, et tegemist on nüüd suurema tundide arvuga. Töö leidmine hulgalteel õpilastele seab raskustesse nii kooli baasettevõtted kui ka baasmajandid. Tahame õpilast aegsasti siduda rahvamajandusega, õpetada teda ennast ja ka teisi hindama tema töö väärtust. See kõik on tekitanud probleeme, millele püüame üheskoos vastust leida. Oleme juba mitu korda nõukogude kooli ajaloos algatanud tööõpetuse massilisemat rakendamist eri nimetuste all, kuid need püüdlused on mingil määral liiva jooksanud. Ka praegu on see oht olemas, kuid ei ole veel hilja hoiduda suurematest vigadest. Tundub, et esimene aasta peabki olema otsingute, samal ajal ka leidmiste aasta. Selles mõttes on tänane vestlusring õigeaegne, et orienteerib meid uude õppeastasse. Peaksime välja pakkuma paindlikuma taktika, mis võimaldab arvestada kohalikke olusid ja panema kõiki kaasa mõtlema. Jäigad finantseeskirjad ei tohi saada takistuseks tööõpetuse ja -kasvatuse uuele süsteemile. Ühiskasuliku tootva töö korraldamisele.

Tahan öelda ka seda, et meil tuleb ikka rohkem ja rohkem hakata nägema õpilase individuaalsust, pakkuma temale jõukohast tööd. Koolidel selles mõningaid kogemusi on. Samal ajal meie rahvamajandus ei oska veel õpilaste tööjõudu otstarbekalt kasutada. Näiteks kas või uusaastaõnnitluste kättetoimetamisel, mil postiteeninduses valitseb lausa ekstreemsituatsioon. Leedulased ja lätlased rakendasid aastavahetusel õpilased ühiskasuliku töö liinis tööle postiljonidena. Sama võiks ka meil teha.

Käibel on mõisted ühiskasulik töö ja ühiskasulik tootev töö. Ühiskasuliku töö all mõistame lapse tööd ühiskonnas üldse, mitte ainult mingi eseme tootmist, osavõttu tootmistööst. (Järelikult ühiskasulik tootev töö on kitsam mõiste. — Toim.) On olnud probleeme õpilastega, kes tegelevad spordiga, pühendavad palju aega taidlusele, teevad aktiivselt ühiskondlikku tööd. Nende koormus on niigi suur ja ka mitte lugeda seda ka ühiskasulikuks tööks? Kas me ei peaks kujundama lapsedõbraliku õhkkonna, mis ei sunniks õpilast pidevalt tunnetama üle võimaluste elamise tunnet? Siis hakkaksid vahest kaduma ka lohakus, minnalaskmise ja käegalöömise meeleolud. Julgen arvata, et paljus on need nähtused tingitud oma võimetuse tunnetamisest.

MIS ON MIS?

Jutt kaldub terminitele ja sellele, kuidas neid kusagil tõlgendatakse. T. Ottin tõstatab küsimuse ÜKT, kutseõppe ja tööpraktika vahekorras. Kohalolijad avaldavad oma seisukohti.

O. Erdmann: Mõni tunnistab ainult tootlikku tööd ühiskasulikuks. Olen päri, et ka muu klassi- ja koolivälise töö võib olla ühiskasulik. Meie enne koolireformi arvestasime koolisese

ühiskasuliku töö juhendis selleks ka aktiivset klassivälisest tegevust. Seda ei peetud tollal õigeaks. Tööpraktika, varasema nimetusega õppepraktika, algab 5. klassist. Varem oli lubatud aastaringne tööpraktika. Mullu see keelati. Aastaringne tööpraktika aga võimaldab tunduvalt paremini reguleerida baasasutuste koormatust.

T. Arvisto selgitab, et tööpraktika aja ja koha määravad kohalikud täitevkomiteed. Nii on see kirjas üldhariduskoolide õpilaste ühiskasuliku tootva töö korraldamise määrustikus (lisa Eesti NSV Haridusministeeriumi 26. juuli 1985. a käskkirja nr 187 juurde). Kusagil ei ole öeldud, et tööpraktikat tohib teha ainult juunis.

Kohalolijad täiendavad, et tööpraktika tuleb kindlaks määrata koolide ja baasasutuste ettepanekute alusel.

E. Rihvk leiab, et tööd kartulipõllul ei tuleks näidata ÜKTna. Loogiline on arvestada tööd kolhoosis tööpraktikana.

Ü. Erdmann vaidleb vastu. Jõgeva 1. keskkoolis õpitakse peale auto-traktori ka kondiitri ja naiskäsitöö erialasid. Kuidas saaks kondiiter teha kartulipõllul tööpraktikat? Mida teha siis vanemates klassides ette nähtud 4 nädalatunni ÜKT arvel?

E. Talts: Meie kuni 8. klassini tööpraktika ja ÜKT vahe erilist vahet ei teinud. Koolidele on antud vabad käed, millise osa majandi tööddest nad ÜKTna ja millise osa tööpraktikana näitasid.

Vanemas astmes on tööpraktika endise õppepraktika asemel, keskastmes teenib see ka kutsesuunitluse huve, mida ÜKT alati ei pruugi teha. Järelikult ei saa päri olla, kui 7. ja 8. klass kogu praktikaaja korjab kive ja saab tööpraktika arvestatud.

R. Tralla: Kesk- ja vanem aste tuleb lahuse hoida, sest kvalitatiivne vahe nende vahel on suur.

A. Eglon: Asja reguleerib see, kui palju 7. ja 8. kl tööõpetus on seotud eriala omandamisega. Kui sellel otsest seost tulevase polütehnilise tööõpetuse erialaga ei ole, pole oluline, kuidas näidata.

8. klassis võime ÜKTd ja kutseõpet samastada. Alates 9. klassist tuleb neid selgelt piiritleda. Kolhoosipõllul õpilane ei saa erialast praktikat.

T. Linnus: Ka õppe-tootmiskombinaadis saab teha teatava osa ÜKTd. Kui see on rangelt seotud kutsealase ettevalmistusega, siis sisuliselt kaob vahe ÜKT ja tööpraktika vahel.

LÄHTUDES KOHALIKEST TINGIMUSTEST...

Räägitakse sellest, kuidas on õnnestunud igapäevasesse õppe-kasvatustöösse lülitada ÜKT tunnid ja tööpraktika, kuidas seda kusagil teha.

U. Erdmann: Mõõdunud sügisel läksid meie koolis kõik klassijuhatajatele tarifitseeritud ÜKT tunnid kartulivõtmisele. See õigustas



MARTIN KÕIV

EVA TALTS

TÕNIS ARVISTO

VALVE SPIRIDONOV

end 100% liselt. Mullusügisestes rasketes ilmastikuoludes olid töötulemused väga head. Tekkis aga mitu probleemi. Esiteks. Majandid ei suuda nii suurt massi korraga tööle rakendada (neid abistasid üldharidus- ja kutsekeskkoolid, tehnikumid, kõrgkoolid, šefid Narvast). Tuli hakata tööle saatma ainult teatav arv klasse korraga. Siit kasvas välja teine probleem. Majandis hajutatud graafiku alusel töötades jäi ära kaheksrdselt rohkem tunde: kord olid kolhoosis õpilased, kord õpetajad. Nüüd oleme ümmikus, nii palju tunde järele anda ei jõua. Seepärast teen ettepaneku alustada maakoolides alates 4. klassist õppetööd mitte 1., vaid 16. septembril. Esimesed nädalad kuluksid majandite abistamiseks, edasi aga kulgeks õppetöö häireteta. Augustis tuleks ATKI kogu meie vabariigi ulatuses kindlaks teha majandite tööjõuvajadus ning jaotada koolid majandite vahel. Sellega saaksime kergendada tunnide järeleandmist. Teha seda aga tuleb, sest õpetajate on tunnid välja makstud.

Ülejäänud ÜKT tunnid jaotasime nii: igale klassile 1 nädalatunni koolisest tööd (kooliruumide ja maa-ala korrastamine jmt). Keskkooli vanemas astmes liitsime osa ÜKT tunde kutseõpetusele (praegu küll tasuta). Probleemiks jääb 7. ja 8. kl ÜKT, kus seda on 3 nädalatundi, kõigele katet ei leia. Käesoleval õppeaastal otsime oma süsteemi. Õpilasi soovivad tööle võtta tarbijate kooperatiiv ja ehitusmaterjalide tööstuse Siimusti tsehh.

Keerukam olukord tekib nähtavasti tööpraktikaga. Maal sobiks see aprilli lõppu või mai algusesse. Õppetöö parema korraldamise nimel tuleks aga ülemineku- ja lõpuksamid sooritada enne tööpraktikat.

V. Spiridonov: Keskkoolis peaks ühiskasulik tootev töö olema seotud kutse omandamisega. See olgu meie eesmärk. Ühiskasulik tootev töö

ja tööpraktika peaksid keskkoolis kokku langetama õpitava polütehnilise tööõpetuse erialaga.

Tallinna oludes sel õppeaastal niisugune lahendus ei tule veel kõne alla. 2 nädalatundi on meie koolil võimalik teha ÕTKs, ülejäänud 2 tunni katteks jääb koolile ülesanne leida oma õpilastele ettevõtte, kus nad saaksid tööd teha mitte tööd mängides, vaid toodangut ardes.

Tallinna linnas ei ühti Ministrite Nõukogu otsusega määratud baasettevõtted polütehnilise tööõpetuse erialadega. Meie koolis teevad keskkooliõpilased ÜKTd näiteks tootmiskondides «Leibur». Kuigi seal ei ole erialasid, mida keskkoolis õpetame, on õpilased vaja tööga kindlustaada.

6.—8. kl õpilased töötavad šeffettevõttes «Teras» (nimetame seda šeff-baasettevõtteks). 50% töötasust saavad nad endale, 50% kantakse kooli eriarvele. Vastav määrus selle kohta on olemas ja kui ettevõtte tahab, siis ta saab õpilaste tööd tasustada I kategooria tööliste tunnitasu alusel (41,9 kop). Tõsi, see on madal tasu, kuid õpilasele prestiiži küsimus. Asi ei ole niivõrd teenitud rahas, kuivõrd selle kaudu mõõdetavas tööhulgas.

A. Eglon: Eesti NSV Ministrite Nõukogu määrus baasettevõtete kinnitamise kohta jättis vabad käed edasiseks tegutsemiseks. Kui töö ei hakka minema, võivad baasettevõtte ja kool teha Haridusministeeriumile ettepaneku baasettevõtte ümbervahetamiseks.

V. Spiridonov: Tallinna koolide direktorite nõupidamisel ütles koolivalitsuse juhataja asetäitja K. Varik, et tööpraktikat ei tohi hajutada. Meie baasettevõtte «Teras» aga ei suuda korraga vastu võtta 218 õpilast. 6.—8. kl õpilaste tööpraktika hajutamine terve õppeaasta peale ei tohiks olla seaduserikkumine.

T. Arvisto: K. Varik pidas seda õeldes silmas keskkooli vanema astme kutseõpetust. Ideaal-

juhul on vanema astme ÜKT seostatud kutseõpetusega, aga maakoolides paratamatult nii olla ei saa, sest osa ÜKT tunde läheb igal juhul põllutöö arvele.

U. Erdmann: Vaidlen vastu, neid kahte asja saab ühendada. Meie koolis kondiitrieriala õpilased teevad nii tööpraktika kui ka ÜKT oma erialal. Naiskäsitöö samuti. Näiteks tüdrukud, kes õpivad «Ukus», andsid mullu toodangut 10 300 rubla eest ja said töötasu 3300 rubla. Selle hulgas on toodang, mis tehti õppetunnis, tunniväliselt ja tööpraktika ajal.

T. Arvisto: Me räägime üksteisest nähtavasti mööda. Õppe-tootmiskombinaadis peab tulevikus minema süsteem selliselt, et 2 ÜKT tundi liidame 4 töõpetuse tunnile saamaks 6tunnist töõpäeva ja tööpraktika jääks tulevikus ühele kindlale perioodile. Kui aga tegemist on keskkooliga, kus kutseõpetus ei toimu õppe-tootmiskombinaadis, võib tõenäoliselt ka seal liita 2 ÜKT tundi 4 töõpetuse tunniga.

A. Eglon: Asja tuum on selles: kui õpilane teeb tööd, peame oskama tehtud tunnid ka õigesti ära näidata. Mõnel pool ei märgata, et need tunnid on õppeplaanis ette nähtud. Segadus käesoleval õppeaastal tuleneb süsteemi uudsusest, sisseelamine vajab aega.

V. Spiridonov: Kooli otsustada peaks jääma, mida ta arvestab ÜKTks, mida mitte. Kartulipõllul käivad ka linnakoolid, suuri erinevusi seega linna- ja maakoolide tingimustes ei näe.

D. Aarma: Lenini rajoonis ei ole õppe-tootmiskombinaati ja kogu töö tuleb koolidel endil organiseerida. Seadsime sügisel eesmärgiks võimalikult palju tööpraktikat teha kolhoosis, töökohaks baasettevõtte šeflusalused majandid Rapla rajoonis. Need võtsid korruga vastu ainult 2 klassi. Helistasime läbi kõik Harju ja Rapla rajooni majandid. Meid nõustuti tööle võtma alles siis, kui maakoolid enam põllule ei läinud. (Seega sügistööde hooajal pakkumine ületab nõudmised. — Toim.) Keskastmes lugesime töö kolhoosipõllul tööpraktikaks, vanemas astmes ÜKTks.

Omaette kõneaine on süvaklassid. Meil näiteks on 7.a spordiklass. Õpilastel on 2 korda päevas treeningud, lisaks õppetöö ja töö juurviljakauplustes pakkijatena või polikliiniku registratuuris. Kas seda pole palju? Väga raske on leida sobivat ÜKTd kirjanudklassile. Meil on lapsi, kes käivad Pioneeride ja Koolinoorte Palee näiteringis, esinevad koolis ja šeffettevõtte töötajatele. Komsomolikoosolekul kerkis üles küsimus, kas vaimset tööd ja taidlust tööks ei loetagi.

V. Kobrand leiab, et taidlust ja sporti ei tule kanda ÜKT arvele. Kui aga hokkuvõtteid tehes selgub, et rahvatantsijal jääb ÜKT tunde väheks, siis võlglasteks teda ei loe. Jõuab ta ära teha ka ÜKT tunnid, tõstetakse teda teiste hulgas esile. ÜKT tunnid on klasside kaupa ära määratud, kes aga ütleb, et see on optimaalne lahendus õpilaste töökasvatuse korraldamiseks? Eksperimenti ju korraldatud ei ole. Läheneda tuleks teisiti: loeme ettenähtud

tunnid maksimumpiiriks, mille ulatuses me tohime õpilasi õppetööst kõrvale tõmmata. Tegelikult teeksime ÜKT tunde niipalju, kuipalju kooli, šeffettevõtte ja baasmajandi vajadused nõuavad.

Praegu oleme ideaalvariantist kaugel: keskkooliosas võtab õppe-tootmiskombinaat 2 tundi ÜKTks, 2 tunni katteks leiame veel erialast tööd. Aga igas koolis on palju tööd, mis õpitavast erialast kaugel (maakoolis erialavolikult praktiliselt polegi, poiste jaoks üks, tütarlaste jaoks teine), ja kõige suuremad töõmehed on ikka vanemate klasside õpilased.

Meil on 120 vanema astme õpilast jagatud 25 töögruppi, seega kõik väikesearvulised, vähem kui 10liikmelised rühmad. Õpilased ise valisid tegevusala, teatud määral tingis selle ka elukoht. Igal grupil on majandist juhendaja. Esimese töõpäeva määras kool, edaspidi teatas töõtuleku ajad juhendaja. Nii käivad meie õpilased tööl vastavalt sellele, kuidas neid vajatakse.

A. Eglon: Peaksime tegutsema nii, et me ei tähtsustaks tehtud tunde, vaid tehtud tööd. Kui töõ objekt ja maht on hästi läbi mõeldud, siis peakski käes olema kriteerium, millega tehtut mõõta.

L. Repponen: Maardu keskkool on mammutkool 54 klassikomplekti ja ligikaudu 2000 õpilasega. Meie probleemid peaksid seega olema suure kooli probleemide mudeliks. Tänu sellele, et Maardu Keemiatehasel on uus direktor, hakkas asi nihkuma. Ta kutsus tsehhilõõmad kokku ja tegi ülesandeks leida 350-le 7. ja 8. kl õpilasele töõkohad. Näiteks elektromehaanika tsehhis paigutati õpilaste tarvis töõlauad tsehhi keskele. Töõgraafik on täpselt kindlaks määratud, juhendaja paneb selleks ajaks õpilastele töõ valmis. Töõtatakse 6—8 õpilasest moodustatud gruppides 5 päeval nädalas. Õpilased töõtavad ka garaazhis ja mehaanikatsehhis. Igas tsehhis on õpilastega kaasas üks klassijuhatajatest. 7. klassi tüdrukutele leidmise töõ lasteaedades kasvatajate abidena. Nad aitavad lapsi riietada ja söõta, mängivad nendega. (Lasteaedadesse läksid nad nimekirja alusel, sanitaarraamatuid ei ole.)

Maardus asub vanapaberi ümbertöõtluse tsehh. Sügiskuudel käis seal iga päev 10 õpilast tööl. Nemat maksid õpilastele 50 % teenitud töõtasut. Õpilased käivad meil veel «Eesti Fosforiidis» pakkimiskaste tegemas. Selle töõ maksab tehas välja. Vanemate klasside õpilased olid sügisel kartuleid noppimas nii enda kui šeffettevõtte eest.

Töõrinnat on õnnestunud leida, kuid muret teeb keskastme õpilaste kohustuslik töõpraktika. Veel ei tea, kuhu me nad kõik töõle paneme. Teine probleem on õpilaste transport. Nad kasutavad linnatransporti ja maksavad sõidu eest. Tegelikult see õige ei ole, peaks leidma mingi teise mooduse.

Õpilaste ühiskasulikku tootvat töõd korraldab meil klassi- ja koolivälise töõ organisaa-

tor. Leidsime, et tema on selleks kõige sobivam.

E. Talts: Ka Sklassilises maakoolis peaks UKTd organiseerima direktor või tema ase-täitja õppealal. Direktor peab niikuinii majandiga sidet, pole mõtet seda ülesannet veel kellelegi anda. Pealegi pole õpetaja kõigi küsimustega nii hästi kursis, ka pole tal direktori autoriteeti.

T. Linnus: Õppe-tootmiskombinaadis on hoopis teised probleemid. Tartus on ÕTK tööga haaratud üle 2500 õpilase. Teoriaõpetajaid on ligi 80, praktiliste tööde juhendajaid üle 250.

Esimene probleem on õpperühmade suurus: linnas alampiir 25, maal 20 õpilast. Mõnel ettevõttel pole võimalik nii suurt õpperühma tööle rakendada. Väiksemad rühmad on aga pörandaalused. Paindlikum tuleks olla ka õpperühmade komplekteerimisel, rohkem lähendada õpilaste huvist. Need, kes erialast huvitatud pole, võivad viia kogu rühma õppedistsiiliini alla.

Olen hajutatud praktika poolt. On hulk ettevõtteid, kes tahaksid õpilasi rakendada aastaringsest. Samuti on õpilasi, kes tahavad praktikat ette ära teha, sest neid ootavad suvel spordilaagrid jm. Mõtleme ka ettevõttele, kuhu terveks kuuks peaks praktikale minema näiteks 150—200 õpilast. Kuidas kindlustada, et selline praktika ei muutuks tööga mängimiseks?

Paindlikumalt tuleb läheneda ka ÕKTle. Tartus on koole, kes annaksid osa tunde ÕTK kasutada, et saaksime garanteerida õpilastele väljaõppe ja selle seostatuse praktilise tööga. Mõne eriala puhul ei saagi anda kvalifikatsiooni, kui praktika hulka ei arvesta ka osa ÕKT tunde.

Probleeme on sportlastega. Nad on sageli võistlustel ja treeningulaagrites, praktilik ei käi. Järgmiseks õppeaastaks esitavad treenerid meile kandidaatide nimekirja. Moodustame neist ülelinnalise töögrupi spordikallakuga pedagoogikarühma nime all. Nende ühiskasulik tootev töö toimub spordirajatistel: spordiinventari remontimine jmt. Õppetööd hakkavad nendega tegema ülikooli õppejõud. Kesk-kooli lõpetamisel loodame anda metoodik-instruktori tõendi. Analoogiliselt oleks võimalik tööd korraldada muusika- ja kunstikallakuga klassides, kuid pörkasime ametkondlikele barjääridele.

Minu arvates ei ole vaja, et ÕKT oleks tingimata seotud õpitava erialaga. Meil õpib näiteks masinakirja 600 õpilast. Neile kõigile erialast UKTd ja tööpraktikat leida pole võimalik. Lahendasime küsimuse nii, et komplekteerisime vabatahtlikkuse alusel ehitusrühma elamuehituskombinaadi juurde, meditsiini-rühma haiglasse, haljastusrühma ja -grupi remondi-ehitusvalitsusse.

Neile küsimustele ei saa läheneda jäigalt. Praktikutele peaks andma õiguse eeskirju paindlikumalt tõlgendada, paari aasta jooksul

katsetada ja siis otsustada, mida lubada, mida mitte.

Oma seisukoha ütlevad välja ka teised.

M. Kõiv arvab, et põhiotsustajaks peab olema kooli direktor koos baas- ja šeffettevõtete direktoritega. Nendest sõltub, millist tööd millises ettevõttes tehakse, mida näidatakse ÕKT, mida kutseõppe, mida tööpraktika all. Tingimus on, et küsimus oleks kooskõlastatud haridusosakonna töökasvatuse inspektoriga.

E. Talts toetab viimati öeldut. Kool peab võima arvestada oma ja õpilaste eripära.

BAASETTEVÕTETE JUHTIDE SUHTUMINE MÄÄRAB TULEMUSE

D. Aarma: Oleme oma õpilastele töökohtade ja baaside leidmisega püstihädas. Üheks baasettevõtteks on «Estoplast», kes suudab tööga kindlustada korraga 14 poissi. «Võit» ehitab tütarlastele 13 töökohaga õmblusklassi, mida kasutatakse ainult 1 päeval nädalas. See on väga ebarentaabel. EKP Keskkomitee Kirjastusega on šeflusleping tänaseni sõlmimata, mitte küll meie süül. Seni oli üks erialasid toiduvalmistamise tehnoloogia. Sellest tuli aga loobuda, sest me ei suutnud leida vastavat baasi, kuigi koolis on eriala õpetamiseks korralikud võimalused olemas.

D. Aarma teeb ettepaneku ühitada baasettevõtte ja šeffettevõtte. Kas või erialade muutmise hinnaga. Otsustama peaks need küsimused kõrgemal tasemel, kui seda on kool ja ettevõtte tase.

T. Ottin: Õpilaste ühiskasulikkude tootvat tööd ja tööpraktikat on võimalik hästi korraldada ainult siis, kui koolil on baas ja šeffettevõttega tihedad sidemed. Ka tippjuhtide tasemel.

Meie sidemed said alguse tootmiskoondise «Rakvere» ühe jaoskonna ruumide vabanemisega kesklinnas. Leppisime 1. keskkooliga kokku, et kool teeb remondi (materjalid ja juhendaja meie poolt) ning koondis sisustab kooli tarvis tootmisjaoskonna. Sügisel kartulivõtmise ajal andis kool mõned poisid remondimeesteks ja ruumid said varsti korda. Kaubandusinventari hulka kuuluvate konsoolide ja mitmesuguste aluste tegemise võtsime tsehhidest ära ning andsime õpilastele teha. Kooli tootmisjaoskonnas töötavad 4.—8. kl õpilased graafiku alusel kella 8st kuni 17ni. Määrasime juhendajaks algul ühe töötaja, sellest ei piisanud ja hiljem andsime veel 2 töötajat lisaks. Nädalas töötab selles tootmisjaoskonnas 400—500 õpilast. Juba esimesel kuul kogesime, et terveks kuuks arvestatud tööülesanne täideti 2 nädalaga. Töötasu esimesel etapil ei maksnud. Selgitasime ka õpilastele, et tasu hakka me maksma siis, kui organiseerimisaeg möödab.

Esiialgu töötas korraga 20 poissi ja 20 tütarlast. Viimased tegid abitöid kampsunite kudumisel. Kuna me nii paljudele õpilastele korraga töökohti ei suutnud kindlustada, hajutasime osa teistesse tsehhidesse, kus on tagatud ohutustehnika nõuded. Sealgi töötavad nad

graafiku alusel ettevõtte töötaja juhendamisel. Igale klassile määrasime oma tootmisülesande. Tasu on ette nähtud tükitöö alusel. 50 % saavad õpilased, 50 % jääb ettevõttele kulude katteks. Ettevõttel peab selge olema, mille nimel pingutada. Ise kontrollin igal nädalal, kas õpilased on tööga kindlustatud, materjal kohale viidud jm. Niipea kui töökorralduses ja materjalidega varustamises tekiwad lüngad, läheb käest distsipliin.

Ka õpilane peab tunnetama, et tema töö on ettevõttele vajalik. Esialgu tuli palju õpilaste valmistatud lasta neil endil ümber teha. Moodsustasime õpilaste brigaadid, määrasime nende endi hulgast kvaliteedi kontrolörid.

Õpilaste tööerakendatuse perspektiivi näen selles, et nad võivad edukalt töötada seal, kus töölise oskused ning kogemused ei leia täit rakendust. Takistuseks on aga õpilastele jõukohaste seadmete, näiteks väikeste lauapuuri- ja muu taolise nappus. Kui neid kuskilt saaksime, võiksime õpilasi hoopis rohkem tootvas töös rakendada.

Oleme mõelnud ka sellele, kuidas hakata õpilastega tootma rahvatarbekaupu. Perspektiivis on karpide valmistamine. «Kommunari» tsehhis võivad nad nahajäätmetest mitmesuguseid asju teha. Põhimõte on selles, et meie aitaksime kooli materjali hankimisel ning toodangu realiseerimisel. Ettevõtte nimetamisväärsset kasumit ei saa, kuid eesmärk on õpilaste tööjõule rakendust otsida ja nendest oma tulevasi töötajaid kasvatada. Vahepeal olid kooliga sidemed nõrgenenud ja tagajärjed on kohe tunda — kõrgkoolist Rakverre tööle tulnud noorte arv vähenes. 3—4 aasta pärast loodame keskkoolilõpetajaid oma stipendiaatidena kõrgkoolidesse suunata ning praegu meil töötavatest noortest endale töötajaid saada.

A. Eglon: Kas teil on probleeme baasettevõtte põhimääruse rakendamiseiga?

T. Ottin: Ei ole. Tegime ka kuduajatele omaette õppeklassi. Kohandasime selleks endise vestibüüli. Osa kudumisaparate paigutasime üla-korrusele, eraldi ruum on käsitelgede jaoks. Kõigi nende peal on õpilastel võimalik kätt proovida, et asja vastu huvi tekiks.

A. Eglon: Siin võib nähtavasti kõnelda kooli ja ettevõtte koostöö mudelist, kus mõlemad pooled on huvitatud õpilaste praktilisest tööalasest ettevalmistamisest. Kuidas te õpilaste tööriietuse küsimuse lahendasite?

T. Ottin: Meie poolt on kitlid, aga kool ise muretseb neid samuti. Probleeme pole ei sellega ega ka materjalide ja tasustamisega. Lepingus on vastavad sätted, eelarves summad. Anname maksimaalselt kõik materjalid sõltumata sellest, kas nad on seoses meie toodanguga või mitte.

E. Rihvk: Te planeerite õpilastega teatud detailide tootmise. Kas see tekitab täiendavaid probleeme ajal, mil õpilased ei tööta? Näiteks eksamite ajal, suvevaheajal?

T. Ottin: Nägime seda ette. Vaheagadeks toodame varu. Suvevaheajaks moodustame aga õpilastest tööühma. Nende tööloleku kindlustab kool.

E. Rihvk: Veel üks küsimus. Mis te arvate, palju on majandusmehi, kes praktiliselt tühi-se kasumi või ots otsaga kokkutuleku juures on nõus vabatahtlikult sellist lisakoormust kandma?

T. Ottin: Ei ole volitatud teiste tegevusele hinnangut andma. Igale ettevõttele on oma probleemid.

R. Tralla räägib sellest, kuidas Rakvere rajoonis õpilased kindlustati töökohtadega. Oleme läinud seda teed, et koolireform on seadus. Meie lähtusime sellest koolireformi ideest, et ükski ettevõtte ega majand ei tohi noorte töökasvatases kõrvale jääda. Meie rajoonis on kõik ettevõtted ja majandid koolidele baasideks. Baasettevõtted on kinnitanud Ministrite Nõukogu, vajaduse korral oleme rajooniorganisatsioonide kaudu ettevõtetele nende kohustusi meelde tuletanud. See, millest siin täna tootmiskondidise «Rakvere» näitel juttu oli, tõendab, et edu oleneb sellest, kuidas baasettevõtte või majand tahab õpilasi tööle. Alati ei saa lähtuda teesist, et ettevõtte tuleb koolile vastu siis, kui see talle kasulik on. Sageli ei osatagi näha kasu, mis õpilaste tööst võib olla.

Kui me alustasime ettevõtetes töövõimaluste otsimist, siis esialgu näis, et neid peaaegu ei olegi, sest lähtuti järgalt tootvast tööst. Näiteks karjafarmis on tootev töö lüpsmine. Seda aga õpilased teha ei saa ja tehti järeldus, et farmis ei olegi neile tööd. Töörinde leidmine nõudis palju head tahet. Seal, kus pedagoogid ja tootmisjuhid tegid seda käsi-käes, leiti ka võimalused.

Õpilaste töö on muidugi omad iseärasused ja selle tootmisega kokkusobitamine ei ole lihtne. Tootmisjuht püüab sageli ohutustehnika või muude põhjuste varju pügada. Tegelikult on küsimus vastutuses, keegi lihtsalt peab ohutustehnika nõuete täitmise eest vastutama. Ei saa kohe sellega leppida, kui esialgu näib, et õpilaste tööks võimalusi ei ole.

Mõni sõna tööõpetuse vajalikest materjalidest. See küsimus on ikkagi poolikult lahendatud. Baasettevõtte saab anda koolile ainult seda, mis tal on. Kui me suudaksime kõikide oma baasettevõtete tootmisjärgid ja muu võimaliku koondada ühte lattu regiooni piires ning jaotada koolidele võrdsetel alustel, oleks küsimus põhimõtteliselt lahendatud.

Seni on kõlama jäänud mõte, et maal on õpilaste ühiskasuliku tootva töö organiseerimine lihtsam. Ma julgeksin väita vastupidist. Tööpraktikat on maal kergem teha küll koristusperioodil, kuid tunniplaani alusel toimuvaks korrapäraseks ÜKTks on linnas võimalusi rohkem.

Tootmises on õpilaste töö organiseerimine raskem siis, kui õpilased peavad töötama täiskasvanute töökohtadel. Oige tee on õpilaste

tarvis eraldi tsehhi loomine. Meil on ka alklassiõpilastele üks tootmistsehhi kooli juures. 3. ja 4. klassi õpilased valmistavad seal suveniire ja toatuhvlite lipse.

E. Rihvk: Õppe-tootmistsehhi, nimetagem seda õpilastsehhiks, võib olenevalt tingimustest olla kas ettevõtte või kooli juures. Organisatsiooniliselt on mõnes mõttes viimane variant otstarbekam.

M. Kõiv räägib, et Mererajoon oma 16 kooli, kümnete baas- ja šeffettevõtete ning erialadega seisab suuremate probleemide ees kui mingi üksik kool või ettevõtte.

Kogu töökasvatuse ja ühiskasuliku tootva töö edu määravad objektiivsed ja subjektiivsed asjaolud, mida nähakse läbi huvitatuse filtri. Eelkuuldud jutust paistis, et tootmiskondis «Rakvere» on huvitatud kodulinna õpilaste kasvatamisest ja õpetamisest, sest teatud osa tuleb pärast kooli lõpetamist neile tööle. Paljudel Tallinna ettevõtete juhtidel niisugust huvitatust pole, vähesed näevad õpilastes oma tööliskaadri järelkasvu. See annab filtrile kohe teise värvi, millest sõltub, kuidas tootmisjuht näeb objektiivseid asjaolusid ja hakkab laveerima subjektiivsetega.

Pea vajalikuks, et meie tänasest jutuajamisest jääks kõlama järgmine mõte ning jõuaks välja valitsuseni: seoses ettevõtete üleminekuga töö tasustamise uuele süsteemile hakkavad juhid täpsemalt lugema oma rublasid, isegi kopikaid ja pidama täpset arvet, kui palju töötajad palka saavad. Palgatõusust huvitatuse laine jõuab haripunkti. Vaevalt et tootmisjuht sellises situatsioonis hakkab maksma tootmisõpetuse meistritele, õpetajatele ja õpilastele töö eest, mille viljakus on kindlasti tööliste omast madalam ja kasu teinekord isegi küsitav. Nii satub haridussüsteem endisest veelgi raskemasse olukorda. Väljapääs oleks selles, et baas- ja šeffettevõtetele ministeeriumide kaudu, millele nad alluvad, antaks õpilaste töökasvatuse arendamiseks reservpalgafond.

ÕPILASTE TÖÖKASVATUSE, ÕPETUSE JA KUTSESUUNITLUSE SÜSTEEM PEAB NAD PÕHIKOOLI LÕPETAMISE AJAKS JUHTIMA LÄBIMÕELDUD KUTSEVALIKULE

Räägitakse sellest, milline on asjade seis praegu, millised probleemid on tekkinud.

T. Linnus: Kutse-suunitluses on meil tekkinud teravaid probleeme keskkooli vanemas astmes, sest kuni eriala valikuni 9. klassis ei ole sellega süstemaatilisel tegeldud. Kui linnas töötab õppe-tootmiskombinaat, peaks 7. ja 8. klassi õpilasel olema võimalus saada teaduslikul alusel konsultatsiooni, millised eeldused temal on ühe või teise kutse omandamiseks. Ta peaks saama oma käega proovida üht või teist tööd. Pärast seda tuleks teda tänapäeva tasemel testida. Ja alles siis võime 8. klassi õpilasele öelda, milliseks tööks tal kõige enam soodumusi on, millist ametit ta võiks õppima

hakata. Praegu käib aga kõik suure teoretiseerimise tasemel. Pole siis imestada, et 9. klassis tahetakse sageli eriala vahetada või alles 9. klassis õppides tuleb välja, et nooruk ei sobigi sellele erialale. On olnud juhtumeid, et isegi kanapimedus (autojuhi erialal) on alles siis avastatud.

R. Tralla: Kutsevaliku kabinetite rajamine koolis, kutsenõuandla ja õppe-tootmiskombinaadi töö teenivad küll üht eesmärki, kuid igaüks neist tegutseb omaette. Me löime ühtse lüli — kutsenõuandla ja õppe-tootmiskombinaat korraldavad rajoonis nüüd koostöös koolide juurde loodavate kutsekabinetidega kutse-suunitlust.

Nii loodame jõuda teadlikumale ja teaduslikel alustel toimuvale kutsevalikule. Suurenema peaks ka arsti osa sobiva elukutse leidmisel.

Baasettevõtte põhimäärus kohustab neid tegema kutse-suunitlust. Meie rajoonis oleme kõik baasettevõtted suunanud koostama kalenderplaanid kvartalite ja kuude viisi. Selles on näidatud, mida ta teeb töökasvatuse heaks alklassidest alates, ainelised vahendid selle arendamiseks, samuti kutse-suunitlustöö ettevõtmised. Kokkuvõttes tehakse mais ja oktoobris. Sellest loodame palju abi.

A. Eglon: Mida arvatakse 7. kl uue õppeaine — kutsevaliku alused — kohta?

T. Linnus: Tartus on kutsevaliku aluste õpetamine 7. klassis õppe-tootmiskombinaadi käes. Seda annavad kutsenõuandla töötajad koolides, palga saavad meilt tunnitõotasu alusel. Nad selgitavad laiemalt kutseõpetuse ja -valiku teoreetilisi aluseid ning tutvustavad konkreetseid võimalusi õppe-tootmiskombinaadis.

Järgmisel õppeaastal 8. klassis saame õiguse võtta täiskohaga õpetajad. Nead hakkavad koolides tegema ka teste.

A. Eglon: 7. ja 8. klassis tuleb õpilasi nii tunda õppida, et nad 9. klassis valiks eriala õigesti. Siis pole hiljem kibestumist.

T. Arvisto: Need küsimused on kõik programmis sees. Iseasi, kust leida inimesi, kes programmi kvaliteetselt ellu rakendavad.

T. Linnus: Kui meil oleks Tartus 7. ja 8. klasside õpilaste kohta (neid on 3000 ringis) 2 psühholoogi, kes õpilased teaduslikult läbi uuriks ja andmeid saaksid arvutis töödelda, võiksime anda asjalikku nõu. Andmete kokkuvõtmisega peaksid tegelema psühholoogid. Pole mõeldav, et seda jõuaks teha ÕTK juhtkond. Polikliinik peaks kindlustama täiendava arstliku läbivaatuse. Praegu me viime õpilased kutsesobivuse kontrollimiseks polikliinikusse alles pärast õppegruppide komplekteerimist. Siis on juba hilja, liiga palju tuleb ümber muuta.

Leitakse, et kuigi õpilased 8. klassis teevad polikliinikus läbi arstliku kontrolli, ei aita see oluliselt kaasa kutsesobivuse määramisele (näiteks ei võimalda avastada allergiat, mis on paljudele noortele saanud komistuskiviks),

ja pealegi toimub liiga hilja. Ettepanekud:

■ teha noorukite polikliinikule ülesandeks teostada õpilaste arstlik kontroll aasta varem; ■ et kutsesuunitlustöö juhtimine linna ja rajooni ulatuses on ÕTK põhikirjas sees, allutada Tartus kutsenõuandla eksperimendi korras ÕTKle (mitte haridusosakonnale) vältimaks dubleerimist juhtimises ning aidata viia kutsevalik teaduslikumatele alustele.

Arutatakse küsimust, kas koolidele antud erialad on perspektiivsed või hetkevajaduste katteks loodud. Räägitakse loomakasvataja ja ehitaja erialade prestiižikusest. Need on vajalikud, kuid õpilaste poolt alati mitte eriti hinnatud elukutsed. Seetõttu näiteks loomakasvatajate erialal antakse Rakvere rajoonis liisaks perenaiseoskusi, mida läheb elus kindlasti tarvis ka neil, kellest lüpsjaid ei saa.

R. Tralla: Eriala, mida vaja pole, vägisi avada ei saa. Küsitav on aga, kas peame õpetama nii kitsaid erialasid, nagu me seda praegu teeme. Võiksime õpetada mitut eriala ja anda seejuures laiem teoreetilise baasi, et õpilased rohkem eluga tuttavaks saaksid.

T. Arvisto: Siis ei anna kutsetunnistuse saamiseks ettenähtud tunde arv välja.

E. Rihvk: Rääkides eriala omandamisest üldhariduskoolis, peab vaatama, kuides ühiskond tervikuna sellesse suhtub. Üks asi on teooria ja üleliidulise ministeeriumi poolt võetud suund, mida me järgime; teine asi suhtumine. Tuletame näiteks meelde väitlust «Edasi» veergudel. Kutsekooli õpilane on veendunud, et üldhariduskoolis elukutset selgeks ei saa, seda peab õppima kutsekeskkoolis. Minu arvates pole aineesmärk ega ka mitte põhi-eesmärk üldhariduskoolis elukutse kätteõpetamine. Põhiline on polütehnilise silmaringi laiendamine, eluga kokkupuutumine. Lisaks sellele, et ettevõtetele eraldada kohustuslik palgafond koolide töökasvatuse edendamiseks, tuleks kõik ettevõtted kohustuslikus korras baasettevõtete määrata, vaatamata ametkondlikule alluvusele. Laiemas mõttes ei ole see ühe ettevõtte erahuvi, vaid üldriiklik ülesanne ühiskonnale tervikuna. Ei olegi oluline, kas poiss või üdruk samasse ettevõttesse tööle tuleb, kus ta väljaõppe sai. Eesmärk on rahuldada laiemat ühiskondlikku vajadust.

KORDUVALT KALDUS JUTT KA SELLELE, MILLISEID ORGANISATSIIONILISI LISAMEETMEID VAJAKS ÕKT, KUTSEÕPPE JA TÕUPRAKTIKA EDASINE TÄIUSTAMINE.

A. Eglon viib jutu sellele, et mõnel pool baasettevõtte loobub oma kohustustest — ei jätku töökohti ja pole võimalik neid juurde luua.

L. Repponen teeb ettepaneku ehitada asutuste vahenditest koolidevahelisi baase.

T. Linnus: Tartus on see küsimus arutlusel olnud. Baasettevõtted olid nõus looma osa ühistu, eraldama limiiti, kuid asi ei nihku edasi. Niisuguses baasis saaksime ka kutsesuunitlust praegusest palju paremini teha. 7. ja 8. kl õpi-

lasi igasse tehasesse viia ei või, liiga noored. Omaette majas saaksime luua tingimused, mis näitavad ära töö sisu.

ÕTKde materiaalbaas on meie vabariigis allpool arvestust. Kohandatud ruumid tähendavad seda, et elame vanades ubrikutes. Arvutused näitavad: kui me tahame Tartu linnas kõik õpilased alates 7. klassist kindlustada nüüdisnõuetele vastava väljaõppega, vajame ca 1000 töökohaga keskust. Seal saaks 7. ja 8., osaliselt ka 9. klassis vahetada iga paari kuu järel õpetuse sisu, anda nüüdsest hoopis laiem ettevalmistus. Praeguse 9. kl II poolaastal läheksid õpilased ettevõttesse praktikale, kus hakkaksid tegelema valitud kutsealadega. D. Aarmale teeb muret svine tööpraktika. Tööga tuleb kindlustada 800 õpilast, baasettevõtte suudab vastu võtta sadakond. Ta teeb ettepaneku, et kolhoositööde perioodil koolidele tööülesanded annaksid ATKd ning õpilasi töökohtadega kindlustada aitaks Tallinna Töölerakendamise Büroo.

E. Rihvk: Kui korrutame Tallinna õpilaste arvu neile ette nähtud töötundide arvuga, saame sellise töömahu, et ainult väga entusiastlikud koolijuhid võivad endale midagi välja kaubelda.

U. Erdmann meenutab 1960. aastate tootmisõpetust. Ka siis oli ÕKT, tunnitasega 5/8 hariliku tunni maksumusest, igas koolis direktori asetäitja tootmisõpetuse alal, iga ministeerium nõudis allettevõtelt korda. Sellest kogemusest kuluks praegu mõndagi meenutada. Viga oli tollal ainult selles, et õpilasi valmistati ette liiga kitsal erialal, nt õpetati välja stantsijaid, treialeid jmt.

V. Spiridonov toetab mõtet, et Tallinnas annaks töölerakendamise büroo linna haridusosakonnale regulaarselt tööjõuvajaduse kohta informatsiooni. Ta toob oma kooli kogemuse põhjal näited: ei «Leibur» ega Toidukaubastu tahtnud õpilasi tööle, kuigi tööjõudu oli vaja. Neid andmeid peaksid koolid saama töölerakendamise büroo kaudu.

E. Rihvk täiendab. Ettevõtete peaksid olema palgalised inimesed, kelle ülesanne on otsida õpilastele tööd, leida need võimalused, mida ettevõtted varjavad. Miks peavad Tallinna 60 keskkooli organisatorid käima ringi tööd otsides, seda peaks tegema mingi organisatsioon. Tuleks luua dispetserteenistus, kes võtaks kogu linna ettevõtete nõuded ja võimalused arvele ning vastavalt sellele jaotaks koolidele ülesanded.

A. Eglon: Tegelikult on igas rajoonis koolireformi koordineerimiskomisjonid, linna oma samuti. Need tegelevad põhiliselt koolide ja direktorite ärakuulamisega, mitte küsimuste otsustamisega. Kõige raskemas olukorras on Tallinna linn. Fakt on see, et praegu määravad kooli direktori ja baasasutuse suhted õpilaste tööga kindlustatuse. A. Eglon leiab, et kevadel peaks heakorrastustöödel õpilastele tööd jätkuma, vaja on ainult tahta tööd leida.

Eraldi tuleb rääkida tasustamisest. Koos-

töös haridusosakondadega tuleb saavutada, et eelkõige tasustataks nende õpetajate töö, kes tõesti lastega tööl käivad.

U. Erdmann: Õpetajale tuleb tasuda tööpraktika juhendamise eest. Loogiline oleks, et õpetajale maksaks majand. Kolhoosid saavad seda teha, sovhoosid mitte. *Ta teeb ettepaneku, et Haridusministeerium tõstataks õpetaja töö tasustamise küsimuse tööpraktika juhendamise eest meie vabariigi ATK ja Rahandusministeeriumi ees ning et üheskoos leitaks lahendus.*

Tasustamine teeb muret ka OTKdes.

T. Linnus: Meil on üle 20 täiskohaga õpetaja, lisaks tunnitasu alusel töötavad. Need on ettevõtete määratud inimesed, kellele võime teooriatundide eest maksta. Nüüd saame 6 tundi võtta ainult 4. Kust võtta katet 2 tunnile? Ma ei näe põhjust, miks ei võiks neile õpetajatele välja maksta haridussüsteemi kassast.

E. Talts: Pärnu rajooni direktorid tegid ettepaneku ÜKT tunde mitte tarifitseerida, vaid tasustada hiljem vastavalt tehtud tööle. Tasustamine võiks olla koefitsiendiga. Väikse õpilasgrupiga on igal juhul kergem töötada kui suurega, aga ka väikse õpilasgrupiga tehtud töö eest tekib vahel vajadus maksta. Meil tekkis probleem, kuidas maksta tütarlaste tööõpetuse õpetajale, kes juhendas rahvarõivaste valmistamist. Ta tegi seda 20 õpilasest väiksema rühmaga. Tasustamise süsteem võiks olla paindlikum, kooli otsustamisvõimalused suuremad.

*

A. Eglon: Täna vestluse plusspool on see, et kuulsime mitmesuguseid lähenemisi, arvamusi, ettepanekuid, tõstatati tõsiseid probleeme. Tulime järeldusele — vaja on paindliku lähenemist. Rohkem tuleb lähtuda õpilasest enesest. Ärgem seadkem endale tõkkeid tundide arvuga, vaid nähkem ette tööd, millest kõigile kasu on.

Oleme käesoleva aastaga kogunud nii positiivseid kui ka negatiivseid emotsioone, nii positiivseid kui ka negatiivseid kogemusi. Ärgem ainult öelgem, et vigadest õpitakse. Lapsesõbralikult on küsimusi lahendatud Rakvere rajoonis. Tootmiskoondise «Rakvere» näide peaks igale majandusmehele südamele koputama: järeltuleva kaadri taastootmise eest tuleb endal vaeva näha. Kooliiniimestel üksinda pole see põhimõtteliselt võimalik. Esilekerkivate raskuste lahendamine sõbralikult käsikäes on reaalsus, mis meid lähemal aastail edasi peab viima.

JUHT. STIIL. MEETODID

Innustav juhtimine

Õpetajatest eksperimentaatorite aruanne «Koostööpedagoogika» (vt ka NK nr 12, 1986) leidis meie maa koolides laialdast kõlapinda. Tuhanded kirjad ja materjali tõlked liiduvabariikide ning sotsialismimaade ajakirjanduses kõnelevad sellest, et õpetajaskond võttis selle idee omaks kui uue sõna, uue sammu ümberkorralduses.

Ent lugejate küsitlused ja kohtumised õpetajatega näitavad sedagi, et ümberkorraldust on vähe tunda. Ankeedivastustes kirjutavad õpetajad: «Meie koolis valitseb vaikus, mingitest muudatustest pole juttugi», «Meie koolis lähevad asjad veelgi halvemini» jne.

Jaanuaripleenum viitas veel kord ümberkorralduse teravale vajadusele. Pleenum kutsus igaüht meist lisama tööpanust, saavutama kaadriküsimustes maksimaalne demokraatia. Pleenumil mõisteti hukka tähtsate ühiskondlike probleemide, eriti õpetamise ja kasvatamise põhimõtete lihtsustatud tõlgendamine, skolastiline teoretiseerimine, mis ei puuduta mitte kellegi huvisid. Ei tohi lubada, et elav ettevõtmine asenduks administreerimisega, näilise asjalikkusega, paberiloominguga. Aeg nõuab uute ideede esiletõstmist, öeldi pleenumil.

Mispärast siis, hoolimata suurtest ainelistest mahutustest ja haridusorganite ponnistustest, ei tunne õpetaja alati reformi ja ümberkorralduse kulgu? Mispärast õpetavad ja kasvatavad õpetajad sageli lapsi halvemini, kui nad seda suudaksid, kui seda lubaksid nende võimed ja haridus?

1

Mis asendab administreerimist? Ümberkorraldust tööstuses ja põllumajanduses käsitatakse juhtimise administratiivsetelt meetoditelt eelistavalt majanduslikele meetoditele otsustava üleminekuna.

Haridus kuulub vaimsesse valdkonda. Siin on juhtimise majanduslikud meetodid võimatud. Puhtadministratiivsed ümberkujundused aga ei õigusta end. Hakati pidama kooliballe, hiljem jäeti need ära, kuid ei ühel ega teisel juhul hakanud koolid paremini töötama. Kärbiti ja tehti ümber kooliprogramme, kuid pole tunnistusi, et need oleksid andnud soovitud tulemust, ja kurtmine õpilaste ülekoormuse üle ei vähene. Halbade hinnete pane-

mine oli tegelikult keelatud, seejärel lubati neid panna, kuid kellelgi pole tunnet, et probleem oleks lahendatud. Käitumishinded on olnud käibel viie- ja kolmepallilises süsteemis, aga kes ütleb, et distsipliin koolis oleks paremaks muutunud?

Eitamata organisatsiooniliste, programmi- ja meetodikamuudatuste tähtsust, vajaneb märkida, et on olemas miski muu, võib-olla kõige tähtsam tingimus, millest sõltub administratiivmeetmete edukus.

Administratiivmeetodid tuleb asendada. Aga missugustega?

2

Mida vajab õpetaja. Küsimus: mida õpetaja üldse vajab, et ta saaks hästi õpetada? Enamasti sõnastatakse nõuded õpetajale, püüdkem nüüd sõnastada ka õpetaja nõuded.

Õpetaja vajab abivahendeid tunni tarvis, häid õpikuid, arukaid programme, rikkalikku metoodikakirjandust, selget ja põhjalikku pedagoogikateooriat.

Nagu iga inimene, vajab ka õpetaja sotsiaalset õiglust — õiglast tasu oma raske töö eest, ausat koormuse jaotust, sobilikku tunniplaani ja, mis sageli kõigest tähtsaim, õiglast hinnangut oma tööle õppenõukogu ja teistel koosolekutel, oma püüdluste, võimete ja teadmiste ühiskondlikku, avalikku tunnustamist. Mõistagi vajab õpetaja ka niisugust olmet, et ta saaks rahulikult töötada ja täielikult lastele keskenduda.

Kas kõik vajalik on arvesse võetud?

Ei. Õpetaja töö, tema suhtlemine lastega on oma olemuselt loominguiline, nõudes innustust. Looming ja innustus on lahutamatud. Ent üksnes kõige püsikindlamad, kõige andekamad inimesed suudavad ammutada innustust iseendast, töötada täie tööandamisega keset üldist korralagedust.

Olid ajad, mil õpetati lapsi ilma raamatute, vihikute ja pliiatsiteta; töötati petrooleumilampide valgusel, külmas, kitsastes klassiruumides, töötati täiesti võimatutes oludes — ja ikkagi õpetati lapsi. Kuid ilma innustusega õpetaja töötada ei suuda. Innustus on see tingimus, milleta ei anna tulemust ei mingid organisatsioonilised meetmed, programmide, õpikute ja metoodikate muutmised.

Juhtimine hariduse valdkonnas ei tohi olla administratiivne, vaid innustav. Need on kaks põhimõtteliselt erinevat juhtimistüüpi.

3

Administreerimise kahjulikkusest. Eelistatavalt administreerivate meetoditega juhtimine on ebaefektiivne kõigis eluvaldkondades, kuid hariduses on see eriti kahjulik, sest et koolis pole täpseid edukriteeriume, selle töö üle võib otsustada nii ja teisiti. Seetõttu sünnitab administreerimine alati pugemise kõrgemal seisvate juhtide ees, millega kaasneb mittemeelepäraste allpoolseisjate tagakiusamine.

Sellest kirjutab näiteks parteitöötaja

J. Kurkin oma märkmetes «Hüvasti! Ei. Nägemiseni!», mis ilmusid ajakirja «Znamja» 1987. a 1. numbris (avaldatud ka «Noorte Hääles» — tõlkija): «Ma ei lisa värve, öeldes, et tänane kool töötab kontrollijate huvides. On tekkinud koguni «teadus», mida nimetati «koolijuhtimiseks», — jah, Haridusministeeriumis peetakse seda häbitu bürokratismi ilmingut täiesti tõsiselt teaduseks... Kooli tegevust hindame me läbinisti juhuslike näitude põhjal, mis ei iseloomusta tema põhiülesannet. See ärgitab kooli täiustama nimetatud näitusid, juhib tema tähelepanu kõrvale.»

...Hoolimata kinnitustest, nagu ei takistaks keegi novaatoreid, tööpooldest ideedega inimesi, lämmatatakse neid endist viisi, sest et juba iseendast kätkevad need olemasolevate juhtimismetoodikate ja -meetodite kriitikat. Aga juhid-administraatorid on kriitika ja altpoolt tuleva kontrolli suhtes leppimatud. Ebakompetentne, inimesi innustama ja kaasma võimetu administraator kardab kõige rohkem oma koha pärast ja jälgib karmilt, et tema lähikonnas ei oleks andekaid ja tarku inimesi — tal vajaneb säilitada asendamatu töötaja oreooli.

Jaanuaripleenumi otsuses öeldakse, alati tuleb lähtuda sellest, et kriitikasse suhtumine on töötajate poliitilise küpsuse, nende muudatusteks valmisoleku ja ümberkorralduste ellurakendamise võime tähtsaim näitaja.

4

Õpilane — õpetaja — juht. Koolide ja õpetaja suhtes rakendatavad administratiivmeetodid mõjutavad vältimatult ka õpetaja õpilastega suhtlemise meetodeid.

Pedagoogikakirjanduses uuritakse üpris sageli õpetaja ja õpilase suhteid, harvemini juhi ja õpetaja suhteid. Kuid kool on tervikorganism, mistõttu tegelikus elus toimib katkematu ahel: õpilane — õpetaja — koolijuht — haridusosakondade ja ministeeriumide juhid. Sealhulgas on mitmetes teoreetilistes töödes uuritud kooli omavalitsust, kuid ei räägita peamisest — seal, kus pole õpetajate omavalitsust, ei saa olla ka õpilaste omavalitsust.

Seal, kus õpetajaid juhitakse sunnimeetoditega, ei saa ka klassis olla sunduseta õppimist.

Seal, kus ei ole õpetajaskollektiivi, ei ole ka õpilaskollektiivi.

Seal, kus ei ole loomingu õpetajaskollektiivis, ei ole seda ka tunnis.

Seal, kus puudub õpetajate ja juhtide koostöö, puudub ka õpetajate ja õpilaste koostöö.

Viitame innustava juhtimise kahele põhitunnusele: esimene — püü ühendada kollektiiv printsipiaalsel pedagoogilisel alusel; teine — sõna ja teo ühtsus.

5

Kollektiivi ühendamise püü. Juhtimisteoorias eristatakse kaht tüüpi juhte: ühed on

rohkem orienteeritud eesmärgile, teised — suhetele. Erandlikes olukordades saavutavad edu esimest tüüpi juhid, kes oskavad eesmärki saavutada iga hinna eest. Tavalises, normaalses elus saavutab suuremat edu juht, kes oskab mõjuda inimeste suhetele, aluse panna sõbralikule koostööle, luua ja kindlustada kollektiivi.

Hariduse valdkonnas peab juhi esmahooleks olema õpetajaskollektiiv, õpetajate liitmine ühtsesse loomingu- ja arengukollektiivi.

On olemas teadmistega, kogemustega, tahtejõulisi ja oma tööle andunud inimesi — kuid nad ei oska töötajaid ühendada, ei evi innustamise andi. Nad võivad olla head majandusinimesed, kuid õpetajad ja lapsed närbuvad nende juhtimise all, distsipliin ja õppeedukus langevad, sest et mitte igauks, kes oskab juhtida majandus- ja haldusprotsessi, ei ole suuteline juhtima vaimset ja kõlblist protsessi, mis määravad õpetamise ning kasvatamise edu.

Püüd kollektiivi ühte liita muudab juhi demokraatlikuks. Ta ei karda kriitikat, teda ei ärrita üksikud nõrgad töötajad, ta teab, et neidki saab mõjutada vaid ühise hoopuhanguga. Kollektiivile orienteeritud juht on inimeste suhtes delikaatne, tähelepanelik, heasoovlik. Õpetajad ei ole tema jaoks oma eesmärkide saavutamise vahend, vaid omaette väärtusega inimesed. Õpilaste jaoks ei saa olla koolirõõmu, kui õpetajad lähevad tundi vastu tahtsi.

6

Pedagoogiline seisukoht. Juhil on kolleegide kergem innustada, kui ta asub eesrindlikel pedagoogilistel seisukohtadel, kui ta veendumused on selged ja kindlad. Kollektiivi tugevdamisele orienteeritud juht on uue suhtes altim, sest et uuendamine innustab õpetajaid — eriti kui see leiab toetust ja kiitust, kui ei ole vaja võitluseks jõudu raisata.

Mõnikord johtub, et juhi püüd luua pedagoogilisest ideest innustunud kollektiiv kutsub esile teravaid kokkupõrkeid. Tugevad meetodikad, näiteks Leningradi loomingu- ja kasvatuse meetodika, evivad omadust töötajaid eristada, sest need nõuavad tavalisest kasvatustööst tunduvalt suuremat andamist. Tekib konflikt, koolist lähevad teele kirjad ja kaebused ning enamasti lõpeb lugu draamaga. Nii on hukka saanud rohkem kui üks pedagoogiline eksperiment. Administraatorist juhile on tähtis vaid see, et ei oleks kaebusi. Pole kaebusi — on kõik korras. Seetõttu hakkavad nii mõnedki võitlema mitte kaebuste põhjuste, vaid kaebajate vastu. Peaasi, et kõik oleks vaikne, et ei oleks kaebusi, muidu sõidavad kohale komisjonid... Ja kollektiivis raugebki kõik. Pole kirgi. Ent pole ka indu.

Mitte arvud, mitte ürituste arv ega isegi mitte kaebuste puudumine ei tohi olla ümberkorralduse kriteeriumiks. Selleks peab olema innustuse tegelikult saavutatud tasand, kol-

lektiivi põhimõttelisel loomingu- ja arengualusel ühteliitmise tasand.

7

Sõna ja teo ühtsus. Võidakse arvata, et innustada tähendab kõlavaid kõnesid pidada. Ei. Igaüks meist teab enda järgi, millest tõrkub töösoov ja entusiasm — juhi sõna ja teo ühtsusest. Mida inimene ka räägiks, otsustatakse tema üle ikka tegude järgi, sellel rajaneb ka tema autoriteet.

Nagu juba öeldud, vajab õpetaja eeskätt tegelikku abi laste õpetamisel ja sotsiaalsel õiglusel. Mõistagi on raskusi palju, kuid inimesed eristavad alati õiglast inimest ebaõiglasest. Teavad alati, kes oskab iga töötaja kohta luua omaenda arvamuse, kes aga lähtub kuuldustest, otsustab võõraste sõnade järgi, ümbritseb end pugejatega, on üliettevaatlik. Kes austab õpetajat, kes mitte. Kes armastab kooli, kes aga — ennast koolis.

Inimesed oskavad hinnata hoolitsust töö ja õpetaja eest ning mitte keegi ei kannata ilukõnelejalid. Neid on tänaseks piisavalt tekkinud, kui reformi ajalood ei kulge kuigi edukalt ja mõningatel on tulnud vajadus end kriitika eest kaitsta sõnadetegemisega. Innustava juhtimise tarvis on innustav sõna, mida toetab tegu, lausa kohustuslik.

8

Kool kui ümberkorralduste eelpost. Innustava juhtimise kontseptsioonis ei ole midagi uut, see vastab paremate koolidirektorite ja haridustöötajate kogemustele. Ent seda ideed vajaneb laialdaselt levitada, et juhtide valimisel, nende kohalemääramisel ja nende hinnangu andmisel rakendada lihtsat ja tähtsat kriteeriumi: kas inimene on suuteline õpetajaskollektiivi innustavaks juhtimiseks?

Seda kriteeriumi tuleb pidada peamiseks, sest et õpetaja meeleolu, entusiasm, loomingu- ja tegevuspalang ja püüd südametunnistuse järgi töötada on meie kooli kõige kallim vara.

Sõnaühend «innustav juhtimine» kõlab esialgu kummaliselt, kõrvale harjumatu. See võib tunduda mingi väljamõeldisena. Ent kui vaadelda parimaid haridusjuhte, meenutada armastatud koolidirektoreid, võib avastada: erinedes iseloomult, temperamendilt, intellektilt, harjumustelt ja võtetelt, evivad nad kõik tähelepanuväärset innustamisvõimet. Just kollektiivi innustamine on nende töö põhitulemus. Kuidas ja missuguste võtetega seda saavutada — see vajab veel tundmaõppimist, toetudes seejuures praktikanäide, sotsiaalsele statistikale ja loomingu- ja arengukollektiivi juhtimise teooriale. Praegu on raske vastata, kummati võib tõstatada küsimuse: kas innustav juhtimine on kohustuslik? Mõõdapääsematu? Milles see seisneb? Kuidas saavutatakse?

Rasket mõistet lahti mõtestada saab vaid üheskoos.

«Ütšitelskaja Gazetas» 10. veebruaril k.a ilmunud materjali alusel

Vanemad laste kunstihuvi kujundajana*

VIRVE-INES LAIDMÄE,
ENSV TA Ajaloo Instituudi sotsio-
loog

Kodu ja perekond etendavad otsustavat osa isiksuse, iseloomu, hoiakute, harjumuste jms vormimisel. Ka ilutunde kasvatamisel, kunstisse suhtumise kujundamisel tuleb lähe vanematelt.

Kuidas lapse jaoks aega jagub

Viimasel ajal on eriti valjult hakatud pahan-dama, et lastel jääb vajaka vanemate tähelepanust ja hellusest, mis viib lõpuks negatiivsetele tagajärgedele.

Vanemate sõnutsi suudavad nad iga päev 1—2 tundi laste jaoks leida. Ent ometi kinnitatakse probleem nii terav olevat, et tänast eesti noorte luulet sõandatakse iseloomustada järgmiste sõnadega: «See on linnas kasvanud nooruki, noore autori tühi, kõle, inimvaenulik maailm, sündinud vanemate väga napi aja ja väga napi helluse najal või hoopis ilma selle-ta, maailm ilma mängumaata, loomisvõima-lusteta, fantaasiata, tegevusrõõmuta. On juba kirjutatudki, et kirjandusse astub see põlv-kond, kelle vanemad on lahku läinud, lapse omapäi jätnud.»

Põhjuste otsimisel tasuks mõelda Eesti Raadio sotsioloogi A. Tamre uurimistule-mustele: lastega tegeleme teinekordki ko-

* Kirjutise põhjandmestik pärineb 600 lastega pere (isa, ema ja 12—17aastane laps) vastus-test ENSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogide sellekohastele pärimistele aastatel 1978—80. Toetust pakuvad ka meie vabariigi töötava elanikkonna küsitlused 1978. ja 1985. aastal. Perekonnauurimuse andmete najal on TA Aja-loo Instituudi elulaadi sotsioloogia sektori töötajad 1985. a avaldanud kollektiivse mono-graafia «Perekond ja kultuur», kus käsitle-takse vanemate ja laste kultuuriaktiivsust, võrsuva põlvkonna kunstiga seondumise eri-pärsid.

duste toimetuste kõrvalt — seega teatud mää-ral pealiskaudselt, pööramata lapsele täit tähe-lepanu; väga napp on aeg, mida kulutame last arendavatele tegevustele; põhiosa ajast läheb laste hooldamisele, lasteaeda viimisele ja sealt toomisele.

Vastustes on juttu veel ühest nõutuks tege-vast ja vanemate aega röövivast asjaolust: õppeprogrammid sisaldavad keerukat ja liig-set materjali, lapsed ei jõua soovigi korral kõi-ke vajalikku korralikult omandada, mis võib lõpuks tekitada ükskõiksust õppeülesannete täitmise suhtes üldse jne. Vanemaid paneb muretsema olukord, kuhu oleme jõudnud: et laps koolis hästi edasi jõuaks, peavad ema-isa teda pidevalt juhendama. Lapse aitamisele kulub aeg neelab vanemate ja laste niigi nappe suhtlemisminuteid, mida muidu saaks kasuta-da palju otstarbekamalt, nt mõttevahetusteks loetud raamatute, nähtud kunstinäituste jms teemadel.

Kuigi vanemate ja laste kontaktide vähe-sus on vägagi mõtlemapanev ilming, pole la-hendus ometi ühene. Juba ainuüksi vanemate töökäimist võib vaadelda mitmeti. Lapse kõi-ge lähedasem inimene, tema suunaja ja olu-line kujundaja on sagedamini ema. ema kes-ke roll lapse kasvatamisel tõstab huvikesk-messe küsimuse: ons ta võimeline ületama vastuolu kutsetöö, perekonna- ja emakohus-tuste vahel? Naised moodustavad 54 % meie vabariigi töötavast elanikkonnast. Probleemi kaalukusest johtuvalt maksab esile tõsta vas-tatajaid, kelle ema oli kodune ajal, mil nad hak-kasid koolis käima. Nii väitnuid oli neljandik töötajaskonnast.

Vähemalt kunstihuvist ei märka neil inimes-tel praegu suuri eeliseid nende vastajate ees, kelle ema käis laste koolimineku ajal tööl. Paistab isegi viimaste napp paremus, kui ema ametiks nimetati tööline. Edestumine on veel-gi märgatavam, kui ema oli teenistuja. Näi-teks on teenistujate lastest kujutava kunsti huvilised 41 %, kinos käib 78 %, aastas üle 7 raamatu loeb 70 %. Kui ema oli järeltulijate kooli minnes hõivatud üksnes kodu ja perekon-naga, on kõik vastaja praegustele kunstitar-vetele osundavad arvud eelmistest neljan-diku või koguni poole võrra väiksemad. Mõne kunstiiligi puhul võrdsed, aga enamikul juhtu-del mõjuaktiivsusest üle on koduperenaised ainult maotööd tegevatest emadest.

Järelikult märgatavaid paremusi võrsuva põlvkonna vaimsele arengule ema kodupere-naise seisus lapse koolimineku ajal küll ei an-na. Visalt tuleb esile paljuräägitud mõte: lapse arengu huvides olgu ema kodus 3 esi-mest aastat, mil maimik vajab kõige enam ema hellust ja teiste inimeste üksnes temale osutatud tähelepanu. Ent pärast seda aega on ema töökäimine juba tarvilik. Seda mitte ainult tema enda suhtlemisvajaduse rahulda-miseks, majanduslikel kaalutlustel või oma kutseoskuse säilitamiseks, vaid, nagu üks in-tervjueeritav tähendas: «Kodukanana sooja

mõnusa kodu loov ema muutub tihti noortele ülalt ala vaadatavaks. Elukutset ja huvialasid eviv naine oskab oma lapsele rohkemat pakkuda kui ainult pottide-pannide ja igapäevaste koduste probleemidega rahmeldav koduperenaine.» Ilmselt tajuvad seda ka 13—17aastased noored, kui 3/4 neist andis jaatava vastuse küsimusele «Kas teile meeldib, et ema töötab (töötaks)?». Kuid nähem ka suhtumise vastaspoolust — 14 % teismelistest kirjutas ankeeti resoluutselt «ei», 19 % «jaa, ent üksnes teatud tingimustel». Ja seda olukorras, kus naiste töökäimist ühiskond igati soosib, soovitab ja prestiižikaks peab. Võib eeldada mureküsimuste olemasolu igas neljandas kodus, vähemalt lastel.

Ent ka emad tajuvad teravalt lastega suhtlemise vajakust.

Kellest oleneb kunstihuvi arenemine: iseen- dast või teistest

Nii mõnigi agar kunstihuviline, kelle vanemad olid täiesti kunstivõõrad, ent kellel loomeoskustest lähtudes kujunes tugev kunstitarve, võib ümbruskonna ja teiste inimeste, sealhulgas ka perekonnaliikmete tähtsuse rõhutamisega vastu vaielda. Me ei kavatse eitada ega unustada tõsiasja, et kõige suuremad võimalused sattuda kunstihuviliste kilda on siiski kunstikalduvustega inimestel. Mõned seosed Eesti lastega perede küsitlusest: lapse joonistamisanne viib teda vastandgrupist tihedamini professionaalsete kunstnike näitustele, sealt innustust ja õpetust saama; kooris laulmine suudab lapses tekitada tõsisema huvi ooperi vastu, kui seda on kaasõpilasel, kelle lauluhääht pole; samalaadne seotus nähtub lapsel pillimänguvilumuse ja süvamuusika kontsertide küllastussageduse vahel. Ja mis veelgi tähtsam — mitte üksnes ilumeele vormijana pole isetegemine kunstivallas oluline, vaid kunstilooming on üldse inimest kasvatava ja täiustava toimega. Siinkohal on tahtmine esitada L. Piirsalu uurimuse tulemusi, mida refereeritakse nii mitmeski noorsoo kasvatusprobleeme käsitlevas töös. Nimelt lisati Eesti NSV mõnede koolide 1. klassides nädalas 4 kujutava kunsti tundi, vähendades samal ajal matemaatikat, looduslugu ja emakeelt. Varsti hakkasid katseklasside õpilased edestama vaimses arengus oma eakaaslasi teistes klassides, seda ka ainetes, mille tunde oli ometi vähendatud. Ka Tallinna 24. keskkooli kogemused tõestavad L. Tõnissoni andmeil tarbekunstikallakuga 5.—8. klasside õpilaste vaimset ette jõudmist ja paremat õppe edukust, võrreldes tavaliste klasside õpilastega. Nüüdisaja ühiskond vajab loovisikuid. Ent kas pole teinekord kooliprogrammides unustatud, et isiksuse loovus sõltub ka tema esteetilisest laetusest? Tähtsaks sammuks tuleb pida ENSV Kunstnike Liidu pöördumist kõigi

nende poole, kellest sõltub meie kasvava põlvkonna esteetiline kasvatus.

Kui inimeses endas peitub kunstnik, kas loomevõimed arenevad siis igasugustes oludes takistamatult? Just koduse õhustiku toimet nimetaksime filtriks, mis võib andeid stimuleerida, kuid samas oluliselt takistada nende ilmumist. Sotsioloogiline andmestik toob esile näiteks kujutava kunsti suhtes kodu soodsa või ebasoodsa miljöö kirjeldamiseks kõige kaalukamana 3 järgmist tunnust: vanemate haridus, näituste küllastussagedus ja raamatute lugemise innukus. Kui emal on algharidus, näitusele ja muuseumi satub harva ning ka raamatuid lugemas ei näe teda kuigi sage- li, siis on tema laps, hoolimata oma joonistamis-maalimisoskustest, keskmisest märgatavalt harvem näitusesaalides. Üeldud sobivad hästi koondama ühe Lääne esteetiku sõnad: «Kunstialane andekus — see on looduse kingitus inimesele. Mil määral see õitsele puhkeb, sõltub inimese elukeskkonnast.»

Vanemad suunaja ja nõuandjana

Noorte seondamisel ühiskonna normide ja väärtustega seisab teismeline paljude tegurite mõjuväljas. Milline on vanemate arvates lapse kujundamisel erisuguste mõjurite roll? Kõige üldisemalt pakuvad sel teemal huvitavat mõtlemissainet vastused küsimustele «Kes mõjustab teie arvates teie lapsi kõige enam?» ja «Kes peaksid kõige enam mõjustama teie lapsi?».

Emade veendumust mööda peaksid lapsele toimima (s. o «peaks mõjustama») ennekõike perekond, tähtsuselt järgmiseks asetavad nad enda, kolmandale kohale paigutavad kooliõpetaja ja neljandale lapse isa. Tegelikuses (s. o «mõjustab») on olulisemate tegurite järjestus emade hinnangus selline: perekond, ema, koolikaaslased ja sõbrad, kooliõpetaja ning isa. Ilmselt ei suuda emad alati mõista seda toimet, mida avaldavad lastele nende sõbrad, vaid nad lülitaksid sõbrad meelevdi mõjurite reast hoopis välja või asetaksid tahapoole. Abikaasa suhtes on naised küllaltki kriitilised.

Isade seisukohalt peaks ideaalis lapse kasvatajaks olema kõigepealt kas perekond tervikuna või tema ise. Kas pole ehk osa isasid arvamusel, et nii mõnigi kord ei saa naised laste kasvatamisega hakkama? Reaalselt kujundab isade arvates nende last kaalukuse järjekorras kõige enam perekond, edasi tulevad ema, isa, koolikaaslased ja sõbrad. Niisiis ei pea isad oma rolli lapse tunnete ja vaimu koolitamisel sugugi nii märkamatuks, nagu see on emade arvates.

Kellelt ütlevad teismelised ise enim toetust saanud? Kuigi paljudel juhtudel pakub lapsele tuge kogu perekond, jagatakse oma muresid ja rõõme eelistavalt emaga. Isa poole pöör-

datakse rohkem üldist laadi küsimustega, eelkõige spordi- ja poliitikavallast. Koduses vestlusringis on ülekaalukalt tähelepanusõõris koolielu- ja spordiprobleemid, telesaated, kunstidest tunnevad vanemad end nõuandja rollis kõige kindlamini kirjanduses ja filmikunstis.

Me ei ole päri seisukohaga, et kunst juba oma olemuselt, ilma suunaja abita on võimeline lapse hinges võsusi ajama. Pigem vastupidi — laps, kes on jäetud omapead kunstise-döövrite sekka, ei suuda tajuda neis sisalduvat sügavust. Kära tehakse näiteks maalitud rohelist värvi päikese pärast, pildil tahetakse näha koduõuel kargleva koera täpset koopiat jms. Pärastised arutelud ning vaidlused koosnähtu, -loetu ja -kuuldu teemadel süvendavad laste kunstimõistmist. Seda kõike on märganud ka vanemad.

Lapse kunstitundlikkuse arendamisel annavad tugeva tõuke perekonnaliikmete ühised ettevõtmised — näitustel, kontsertidel ja teatris käimine.

Sel põhjusel esitavad teadlased kunstivõõramale emale-isale, kellel ometi tõsine soov lähendada laps kunstile, järgmise soovitus: sundige ennast minema kunstiuuritustele ja võtke ka laps kaasa. Või teinegi muremõte. Praegusajal on palju kirjutatud sellest, et vanemad ei leia enam oma murdeas lastega kontakti, et perekonnas jääb puudu vastastikusest mõistmisest ja isegi vestlusteemadest. Ja jällegi on mitmed autorid pakkunud vanematele lahenduse — minge koos lastega kinno, teatrisse, näitustele. Ühiselt läbielatud kunstimuljed lähendavad teid noortele, te leiate mõlemat poolt paeluva jututeema kunstinähtuste üle vaieldes.

Eelnevalt pöörasime tähelepanu eelkõige vanemate ja laste ühistele kunstikontaktidele. Ent nii mõnigi võib väita, et kõige aluseks on vanemate endi kunsti huvi ja haridustase. Sõltuvusseost mitte vaidlustades küsime, miks vanemate kultuurihuvi ei kandu alati üle lastele. Põhjuste otsimisel võrdlesime ENSV TA Ajaloo Instituudi perekonnasotsioloogi A. Naruski uurimusest kahte gruppi: perekondi, kus nii ema kui ka laps on kultuurivallas ühtmoodi toimekad (I), ja perekondi, kus ema on aktiivne, laps aga passiivne (II). Kõrvutus tõi välja murettekitava tõiga. Kultuurivallas aktiivsed emad, kellel on vähese kultuurihuvi-ga lapsed, on oma aktiivsuse punktid kokku korjanud lastega tegelemise aja arvelt. (Neid on kõige arvukamalt kõrgharidusega emade hulgas.) Olles küll ise ülitõimekad, on nad lastega tegelemises I grupiga võrreldes tunduvalt tagasihoidlikumad: vähem jutustatakse lapsele jutte, loetakse ette raamatuid ja lauldakse laule, kui laps on väike; suuremate lastega aga käiakse märgatavalt harvemini looduses, sportimas, mitmesugustel kultuuriüritustel jne; kasvatamisel on ülekaalus käskude-keeldude vorm; harvemini kutsutakse lapsi ühisesse vestlusringis jms. Neist perekondadest

pärit teismelistel esineb võrreldes I grupiga mahajäämus mitte ainult kultuurihuvides, vaid ka huvideringi mitmekülgsuses, iseseisvuses, harvemini järgivad ja hindavad nad vanemate nõuandeid, neil on vähem sõpru ja enam konflikte nii koolis kui ka kodus. On ilmselge — meie lapsed ei vaja mitte ainult laia silmaringiga ja kutsetões ning ühiskondlikus elus silmapaistvalt toimekat ema, vaid eelkõige ema, kes huvitub oma lapsest, kellel on vajadus temaga suhelda ja koos olla. Üksnes vastastikuse huvi ja usalduse alusel võtab laps omaks vanemate eluideaalid ning käitumise.

Kes mõjustab murdealist enam: vanemad või sõbrad

NSV Liidu PA Kunstilise Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudi teadurid, kes korraldasid üleliidulise maa- ja linnakoolide õpilaste kunsti huvi avava küsitluse, sedastasid, et võrreldes teiste sotsiaalse keskkonna teguritega (kool, kultuuriasutused jms) on kodu mõju kitsas. Kui last õpetatakse ja kasvatakse ning ühised ettevõtmised on sagedased veel koolieelses eas ja algkooliski, siis hiljem tõuseb peaaegu täielikult esiplaanile ühiskond ja laps väljub kodu mõju alt.

Ka Eesti NSVs läbiviidud pereuurimuses said küsimuse peale «Kas teie vanemad on jutustanud teile muinasjutte, lugusid vanast ajast jms?» üksnes 16 % 12—17aastastest kinnitada, et ema-isa teevad seda praegugi, 3/4 pidi aga vastama eitavalt. Või teinegi pärimine: «Kui te käisite viimase 12 kuu jooksul kinos, teatris, muuseumis vm, siis kellega peamiselt?» Kõige sagedamini minnakse mitmesugustele kultuuriüritustele koos sõpradega. Kunstinäitustel, teatris ja kinos ning ajaloo- ja arhitektuurimälestisi käiakse vaatamas tihti ka kogu klassiga. Vanemate osakaal ei ole küll väike, kuid kooli ja sõprade aktiivsusega võistelda ei suuda.

Mis on kodu mõju nõrgenemise põhjus? Ühe põhjusena on teadlased märkinud, et vanemad rohkem kontrollivad, kas üks või teine raamat on läbi loetud, ent üksikasjalikumalt raamatu sisust ja saadud lugemismuljest ei huvitu. Veelgi halvem on, kui vanem pöörab tähelepanu ennekõike lapse koolihinnetele, mitte tema esteetilise silmaringi avarumisele: «Mida tütar loeb või kinos vaatab, seda ma täpselt ei tea ega küsigi. Vanema esmane kohustus on jälgida, et lapse õppeedukus oleks korras.» Kodu mõju kahanemise lähteks võib olla ka vanemate mugavus — lõpuks ometi saab vabal ajal ainult iseendale pühenduda; osalt oskamatus — tajutakse, et laste areng, vähemalt kunstivallas, on nende omast ette jõudnud; suurelt osalt aga laste iseseisvumist ja väljumine üheainsa mõjuri — perekonna — sfäärist mõjuritetulva, nagu sõbrad, kool, massikommunikatsioonivahendid jne.

600 küsitletud perekonnast rohkem kui pooled murdealised tunnistavad kõige huvipakkuvama ajaveetmise olevat väljaspool kodu endavanuste seltsis. Siinkohal on määrav vanemate suhtumine murdealisse.

Võib ju ideaalina näha vanemate ja laste kunstikontaktide püsivust sama aktiivseks kui viimaste murdeas ning täisealiseks saamise aastatel. Ent kas see on reaalne ja mõeldav? Poola psühholoogi K. Obuchowski kinnitust mööda on noortele eriti iseloomulik tarve emotsionaalsete kontaktide järele ja seda rahuldatakse eelkõige eakaaslaste hulgas. Vanemad on oma panuse juba andnud, kujundades kõige vastuvõtlikumal perioodil lapse hinges viljaka pinnase kunstivajaduse tekkeks. Selle õige aja möödalaskmisel võib hiljem sageli olla tagajärjeks võimetus tajuda ja mõista kunsti.

Vanemate rolli eritlemisel tahaks teha olulise täpsustuse. Üldtendentsina «kergete» kunstide puhul tõepoolest, mida vanemaks laps saab, seda harvemaks jäävad vanemate laste ühissettevõtmised. Näiteks käib 12—13 aastastest filme vaatamas terve perega 36—38 %, ent vanuses 16—17 on nende arv kahanenud viiendikule. «Raskemate» kunstide juures pidime kujunenud seisukohta arvudesse süüvides järk-järgult muutma, sest perekonna ühised kultuuriüritused ei kahanenud oluliselt ka pärast lapse jõudmist 7. klassi. Vanem, keda huvitab keerulisemat mõttetööd nõudev kunst, suudab oma lapsele olla edaspidigi kunstiküsimustes autoriteet, kelle hinnanguid ja maitset laps arvestab ning vajab. Kunstierksama vanemaga läheb nüüd juba puberteedieast ülekasvanud noor meelsasti näitusele või kontserdile. Kuigi, jah — need käigud jäävad arvukuselt alla noorte omavahelistele ettevõtmistele.

Niisiis on murdealisele kõigutamata autoriteetideks eakaaslased. Üeldut ei saa tõlgendada äärmuslikult, nagu kaoks täiskasvanute mõju murdealistele hoopiski või muutuks ebaoluliseks. Meie vabariigi 5.—8. klassi õpilaste lugemishuvi analüüsisvas töös (juhendaja H. Hansen) vaadeldi, kuidas noored jälgivad vanemate, raamatukoguhoidja ja õpetajate ettepanekuid kirjandusteose valikul. Ja tulemus oli meeldiv. Nimelt arvestab iga teine õpilane lugemisvara otsimisel eelkõige täiskasvanute soovitusetega, peab nende nõuandeid kõige määravamaks. Ka on huvipakkuvad Leningradi sotsioloogide järeldused sõprade ja täiskasvanute mõju eripärade kohta: sõbrad on lapsele autoriteediks soengu- ja moeküsimustes, levimuusika maitse kujundamisel on eakaaslaste arvamused suur kaal. Ent tähtsamatel juhtudel — elukutse valikul, maailmavaatelistes küsimustes, isikliku elu raskustes — on täiskasvanu sõna otsustav.

Kunste on võrreldud võlupilli puhuva muusikuga, kes päästab oma mänguga lapsed kõigest kurjast. Emast-isast sõltub suuresti, kas tema poeg või tütar puutub kokku kunstiga või jääb see valdkond talle võõraks.

Kirjandus

1. Iher L. Mõtlemise võtmetest (nüüdisluule väärtusi ja ebaväärtusi). — Keel ja Kirjandus, 1982, nr 5, lk 286.
2. Narusk A. Ema ja lapse kultuuriaktiivsuse vastastikune seos. — Rmt: Perekond ja kultuur. Koostaja E. Rannik. Tln, 1985.
3. Tamre A. Ajakasutamise struktuur. — Rmt: Perekond ja kultuur. Koostaja E. Rannik. Tln, 1985.
4. Исследование художественных интересов школьников. Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1974.
5. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Проблемы формирования личности. М., 1979.
6. Обуховский К. Психология влечений человека. Перевод с польск. Под ред. и с послесл. В. М. Сегала. М., 1972.
7. Пийрсаалу Л. А. Влияние расширенного художественного обучения на умственное развитие учащихся. Автореф. дис. канд. пед. наук. Л., 1978.
8. Развитие художественных интересов сельских школьников. Под ред. Е. В. Квятковского и Ю. У. Фохта-Бабушкина. М., 1979.
9. Роль искусства в развитии способностей школьников. Р. Г. Рабинович, Е. П. Крупник, В. С. Собкин и др., Под ред. Е. К. Чухман. М., 1985.
10. Тыныссон Л. Возможности определения нравственного-эстетического развития учащихся на основе изобразительной деятельности (в V—VI классах). — В сб.: Школа и искусство. Таллин, 1982.
11. Чтение подростка и библиотека. Под ред. Х. Хансена. Таллин, 1980.

MEILT JA MUJALT

■ Krasnojarski 22. keskkoolis peetakse lastevanemate koosolekuid omamoodi. Näiteks ühel koosolekul tegi kooli lastevanemate komitee esimees ettepaneku rääkida kokkuhoiust, millisena lapsed näevad seda perekonnas, koolis, mõelda üheskoos, kuidas muuta need igapäevased õpetunnid noorte iseseisvaks täiskasvanueluks ettevalmistamise aluseks. Kool teeb väga õigesti, alustades sellist tähtsat jutuajamist just lastevanematest. Pioneerimaja ringijuhth vestles nendega teemal «Asjadest ja asjadekultusest», käsitles tähtsaid koduse pedagoogika küsimusi. Räägiti ratsionaalsetest ostudest ja perekonna eelarvest, selle kasvatuslikust tähtsusest, vajadusest jätta suur osa kulutusi perekonna vaimsete vajaduste tarbeks.

Näidistunni väljaminekute ja sissetulekute vahetusest on andnud lapsed ise. Nad käivad meelsasti tehnilise omaloomingu, modelleerimise, õmblus- ja käsitööringides, mis töötavad koolis ning pioneerimajas. Seal avaldub suurepäraselt laste fantaasia teha vanadest ja väikseks jäänud riideesemeist keni moodsaid rõivaid.

Lastevanemate koosoleku ajaks on 22. keskkooli õpetajad ja pioneerimaja töötajad välja pannud õpilaste loometööde näitusi. Niisugused koosolekud on kinnitanud õpilaste töökasvatuse suuna õigsust. Sellele on kaasa aidanud õppe-tootmiskombinaadi õmblustsehh, üks linna parimaid.

Kõnealuse kooli paljud lõpetanud on läinud edasi õppima tehnilistele erialadele tehnikumi või kõrgkooli, kus täiendavad oma kooli töõõpetuse tundides ja ringides saadud teadmisi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Illustratsioonid psühholoogia õpetamisel*

ARVED LEINBOCK,
PTUI vanemteadur, psühholoogia-
kandidaat

Vajadus illustratsioonide järele on õppeaineti erinev. Kõigile on arusaadav, kuid võrd asendamatud on illustratsioonid botaanika, anatoomia või tehnika õpetamisel. Psühholoogias seevastu on materiaalsete objektide otsene kujutamine vajalik vaid väheste teemade puhul, põhiliselt meeleorganite ja närvisüsteemi ehituse käsitlemisel.

Erinevused illustratsioonides seletuvad erinevustega teaduste uurimisobjektis. Psühholoogia uurimisobjektiks on inimese vaimne tegevus ning seetõttu siin määraja- ja atlasetüüpi illustratsioonid vajalikud ei ole. See aga ei tähenda, et psühholoogia saab nendeta läbi. Paljudes katsetes ja hulga nähtuste selgitamisel on illustratsioonid absoluutselt asendamatud. Kui anatoomias ja tehnikas saab pildi sisu kuidagimoodi edasi anda ka sõnade abil, siis näiteks nägemistaju seaduspärasuste käsitlemisel on see täiesti võimatu: illusioone, kontraste, järelpiltide tekkimist, tervikliku kujutise saamist fragmentidest ilma pilditeta kuidagi selgeks ei tee.

Tegemist on niisiis raskuse langemisega visuaalse informatsiooni süsteemi eri osadele ja

kasutamismoodustele. Psühholoogia aine mitmelaadilisus seab tingimuseks selle süsteemi kõigi võimaluste ära kasutamise ega luba piirduda ainult ühtedega, nagu ravimtaimede määrajas, tehniliste konstruktsioonide atlasest või piltsõnastikus.

Näitlikustamise diferentseerimise huvides võib tänapäevast õppeillustratsioonide süsteemi vaadelda koosnevana neljast põhiosast: 1) lihtillustratsioonidest (foto, joonis, graafik, mitme abstraktsioonitasemega skeemid), 2) graafilistest täiendusvahenditest baasillustratsioonile kandmiseks (joon, nool, viirutus, tingmärk), 3) astmelistest illustratsioonidest (kohtlõikega joonis, kohtsuurendusega joonis, mitut vaadet ühendav joonis, montaaž) ja 4) liitillustratsioonidest (seeria- ja kompleksillustratsioonid). Nagu iga informatsioonisüsteem, koosneb ka see elementidest, nende ühendamisest ning nendega opereerimise reeglitest ja põhmõtetest (grammatikast). Õppeillustratsioonide süsteemi elementideks on selle esimene ja teine osa — lihtillustratsioonid ja täiendusvahendid. Kolmas ja neljas osa ning ka osa tingimärke ja -tähisteid on tuletatavad visuaalse grammatika abil.

Nagu kõigis õppeainetes, leiavad ka psühholoogias järjest ulatuslikumat kasutamist astmelised ja liitillustratsioonid, esimesed objektid ehituse täielikumalt kujutajatena, teised protsesside (liikumise, muutumise, tegevuse, arengu) avajatena.

Illustratsioonide esitamise moodustest tulevad peale tavalise näitamise arvesse nende paralleelne (kahel ekraanil) ja osade kaupa (liitlühimikutega) demonstreerimine, esimene võrdluse otstarbel, teine struktuuri osade selgemaks eristamiseks.

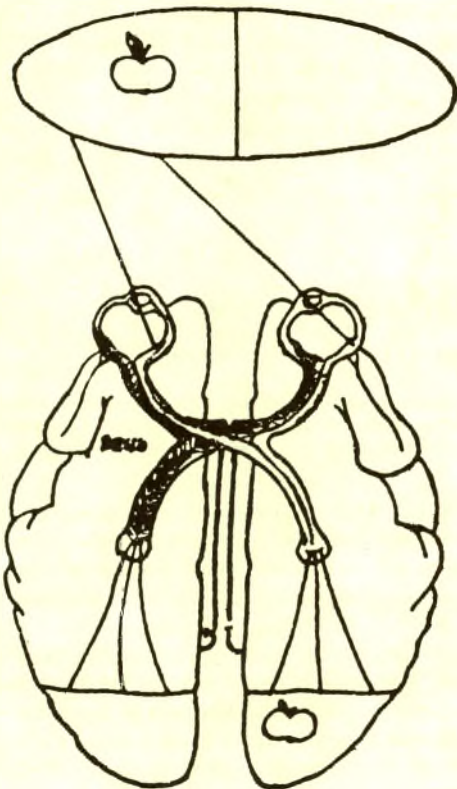
Visuaalse informatsiooni süsteemi võimalustest kasutab psühholoogia tööpoolest kõiki peamisi: bioloogilise teadusena konkreetseid kujutisi, sotsiaalse teadusena abstraktseid skeeme, eksperimentaalse teadusena protsesside visuaalseid kirjeldusi, filosoofilise teadusena kontseptuaalseid mudeleid.

Konkreetseid kujutised jagunevad kolme rühma: 1) kujutised otseselt õpitavaist materiaalsetest objektidest — meeleorganitest, närvisüsteemi ehitusest, 2) kujutised näitena esitatud objektidest (rõõmus, kurb, vihane näoilme, üleolev žest), 3) visuaalne katsematerjal (illusioone, järelpilte, kontrasti tekitavad kujutised, joonised tähelepanu kõikumise, geštaldiseaduste jms avastamiseks).

9. klassi psühholoogiakursuses ei ole esimese rühma kuuluvad illustratsioonid kõige vajalikumad. Meeleorganeid ja närvisüsteemi on vajalikul tasemel õpitav inimese anatoomia ning füsioloogia kursuses ja sügavamale, neuropsühholoogia valdkonda tungimine oleks siin põhjendamatu. Õpetajale aga, kes soovib kasutada fakultatiivkursuse vabadusi, võiks soovitada näiteks joonise 1 abil õpilastele teatavaks teha selline nähtus nagu ajupoolkerade funktsionaalne asümmeetria, see, et

* Vt ka J. Sõerdi artiklit meie ajakirja eelmises numbris.

vasak ajupool võtab vastu ja töötleb detailsemalt verbaalset informatsiooni, parem ajupool haarab terviklikumalt kujundlikku informatsiooni.



Joonis 1. Ajupoolkerade isoleerimisel, s. o. kujudetajuva parema ajupoolkera eraldamisel vasakus ajupoolkeras asuvat kõnekeskustest tekitab vasakus vaateväljas olevast esemest kujutis ainult parema ajupoolkera nägemiskeskuses.

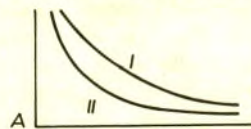
Näidete esitamisel piltide abil on õige arvestada viimasel ajal tähelepanu äratanud suuna, nn eksemplaarse õpetamise põhiseisukohta, et toetuda tuleb parimale näitele. Et uue nähtuse või mõiste õpetamine algab ikka mingi näitega, tuleb valida võimalikest näidetest parim — esindav, tunnuslik. Soovitus kehtib mitte ainult üksikkujutiste, vaid ka pildiseeriade kohta. Viimastest on psühholoogia õppevahendisse tee leidnud mitmed Bidstrupi seeriad temperamendi ja iseloomu kohta.

Asendamatu vajalikud on kolmandasse rühma kuuluvad illustratsioonid — visuaalsed katsematerjalid. Need on psühholoogias klass omaette, mitte enam objekti selgitajad ja asendajad, nagu muud pildid, vaid objekt ise. Kui vaadata suuremat hulka psühholoogiaõpikuid, siis selgub, et need illustratsioonid on esindatud praktiliselt kõigis, samal ajal kui muud on eri autoreil erinevad. Eksperimentaalklasside õpetajaile võiks soovitada valmistada neist lüümikute ning jaotusmaterjalide komplektid J. Huigi ja T. Bachmanni raamatu «Illustratsioonid psühholoogia üldkursuse näitlikustamiseks» eeskujude põhjal.

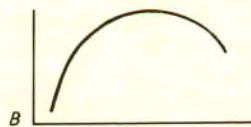
Kogu klassile ühel ajal demonstreerimiseks võiks valida illusioone esilekutsuvaid pilte raamatu 6. osast. Kõigile näitamiseks sobivad ka joonised 3.1.2., 3.1.5., 3.3.2., 3.3.3., 3.5.4., 3.5.5. ning neile lisaks K. Platonovi raamatu «Huvitav psühholoogia» 1964. a ilmunud venekeelses väljaandes 118. lk toodud joonis. Õpilastele kätteandmiseks tuleks teha täpsed koopiad joonistest 1.2.6., 2.2.1., 2.2.3., 5.2.2. vm, mida saaks vaadelda teatud kaugeusest või pöörata ringi.

Põhiline osa psühholoogia ainekust avatakse katsekirjeldustega. Seeriade kõrval, kus katse etappe kujutatakse omaette piltidega, kasutatakse edukalt ka üksikpilte, mis osutavad tulemusele, näitavad selle tingimusi või kujutavad üksnes katseseadet. Enamat tähelepanu väärivad katsete kirjeldused, millega avastati või tõestati fundamentaalseid nähtusi ja seadusi, näiteks tingitud refleksi kujunemist, keemilist mälu teooriat jm. Neid illustreerivad pildiseeriad «tsiteeritakse» tihti, s. o. rändavad ühest väljaandest teise.

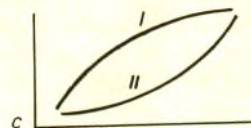
Kvantitatiivseid andmeid esitatakse psühholoogias samade vahenditega nagu teisteski loodusteadustes, sagedamini graafikutega objekti taustal või sellega montaažis. Eriti iseloomulik on aga, et suhteliselt sageli illustreeritakse nähtust põhimõteteliste, ilma arvu- ja graafikutega. Konkreetsete arvude esitamist näiteks ei vaja alltoodud graafikud. Nähtuse iseloomu väljendab neis üksnes graafiku kuju. Meenutagem, et sõltuv muutuja on sellistel graafikutel vertikaalteljel.



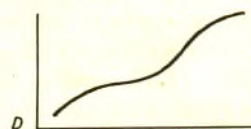
□ Seotud teksti (I) ja mõttetute silpide (II) meelepsüsimine. Mõttetud silbid ununevad kiiremini.



□ Õppimise tulemuste sõltuvus õpilase tegevusvabadusest. Liigagi suur vabadus ei ole nii halb kui liiga väike.



□ Vilumuste (I) ja oskuste (II) erinevus: vilumustel on lagi, oskuste kõver võib alati tõusta.



□ Õppimise kõver on platooline, s. t. õppimisel esineb periood, mil pole märgatavat edasiminekut.

Joonis 2. Põhimõttegraafikud.

Just psühholoogias on välja töötatud uusi illustratsioonivorme andmete näitlikuks esitamiseks. Nagu tõendavad J. Söderi õpikuga õpetamise tulemused, on neist üks — sotsiogramm — kasutatav isegi juba 9. klassis. Sellisena arendab sotsiogramm ka õpilaste graafilist kirjaoskust, valmistab neid ette analoogilisi momente sisaldavate illustratsioonide mõistmiseks edaspidi.

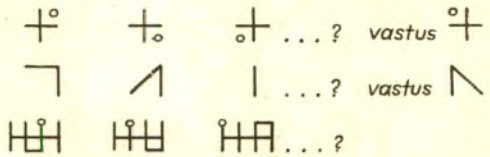
Psühholoogia paljusid teemasid, eriti tunnetust käsitlevaid, võib liigitada filosoofiliste distsipliinide alla. Sellest tuleneb abstraktsete mõistete ja kategooriate näitlikustamise raske ülesanne. Esialgu on siin sageli mindud väheviljakat sõnade kastidesse raamimise teed, eriti liigitustes. Siiski ilmub aegamööda ka illustratsioon, mis oma selguse ja tabavusega õigustavad kohta õpikuis. Üks neist on J. Söderi õpikus trükitud skeem abstraherimisest ja üldistamisest. Mis puutub aga siin-seal pakutud öiekujulistesse skeemidesse isiksuseomaduste põimumisest, siis nende näitamise õpilastele tuleks hoiduda, sest selline lihtsus on veelgi kahtlasem kui mitte päris hierarhiliste ja ebatäielike liigituste puhul sõnade kastidesse raamimine.

Psühholoogia kui aine spetsiifika tingib erinevaid rõhuasetusi ka illustratsioonide esitamisel — näitlikustamise metoodikas ja isegi näitvahendite tiražeerimises. Asi on selles, et osa katsematerjale kaotab oma mõtte, kui õpilased näevad neid enne katset. Ehkki psühholoogiatund ei ole koht õpilaste psühholoogiliseks diagnoosimiseks, ei ole siiski ka õige, kui kõik katsed oleksid ainult demonstratsioonkatsed. Ühe-kahe katse nõuetekohase soovitamisega tuleks neile anda ettekujutus tõelisest katsest ja katsepuhtuse probleemidest. Selliseid katseid ei saa teha materjaliga, mida õpilased näevad oma õpikust või töövihikust juba varem. Teiseks vähendab enneaegne ja poolik tutvumine illustratsiooniga õpilaste huvi ning kaasatootamise indu teema käsitlemisel. Eriti kehtib see illustratsioonide kohta, mida kasutatakse probleemide sõnastamiseks. Seetõttu on osa illustratsioonide õige koht lüümikutel, slaididel ja jaotusmaterjalides.

Probleemõppeks loovad soodsa võimaluse eespool käsitletud põhimõttegraafikud. Need lausa kutsuvad end kasutama probleemi seadmiseks. Joonis 2A näiteks pärinebki raamatust, kus selle kõrval seisib küsimus: kumb kõveratest kujutab mõttetute silpide, kumb seotud teksti unustamist? Ka joonisele 2C ei ole vaja anda valmis seletust, selle asemel võib õpilaste senistele teadmistele toetudes arutleda, kumb kõver iseloomustab vilumust, kumb oskust. Ühe kõveraga graafikuile aga võib juurde joonistada 1—2 kõverat ja siis küsida, milline neist on õige (valikvastuste meetod).

Psühholoogial on teeneid iseõpetavate harjutuste väljaarendamisel. Tulenevalt vajadusest tagada, et kõik katseisikud saaksid kindlasti aru, mida ülesandes nõutakse, haka-

ti katse algul neile andma suhteliselt lihtsaid prooviülesandeid. Edaspidi kujunesid välja pikkamööda raskenevate ülesannete seeriad. Need aga ongi iseõpetavad ülesanded. Sellised on näiteks paljud nimetuse all «Jätka rida» tuntud ülesanded (joonis 3), samuti Raveni test nii tervikuna kui ka oma seeriates A, B, C, D, E.



Joonis 3. Ülesanne «Jätka rida!».

Kolmanda rea jätkamine ei olegi antud juhul lihtne, sest siin on välja jäetud paar kergemat samal põhimõttel lahenduvat ülesannet.

Ehkki teistes ainetes ei ole iseõpetavad ülesanded otse hädavajalikud, võidaksid need palju, kui võtaksid üle psühholoogia selle saavutuse, esmajoones töövihikutes kasutamiseks.

Niisiis nõuab psühholoogia mitmekülgne aine eri laadi illustratsioonide kasutamist, õpetamise iseärasused aga nende mitmekesiseid esitamise viise ja ka mõneti erinevat jaotumist õppekomplekti osade vahel. Tähtsaim koht kuulub neile katsematerjalidele, mis on tunnetusobjektiks; olulisemad kui teistes ainetes on põhimõttegraafikud; visuaalset kirjeldamist suunab parima näite põhimõtte; asendamatu on iseõpetavad ülesanded. Ühine teiste õppeainetega aga on see, et illustratsioonid annavad õpilasele suurema tegevusvabaduse kui aine suuline esitus. Praegu, mil tunnetatakse, et õpetamine on lakanud olemast piisavalt õpilasekeskne, peaks illustratsioonide kasutamine aitama vähendada teoks saanud hälvet aine- ja õpetajakesksuse suunas.

Mõningaid haridusdiagnoose ja mõtteid hariduse uuenemisest

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent

*Inspiratsioonipuhangud maksavad vähe. Eri-
nevus inspiratsiooni ja lõpptulemuse, näiteks
L. Tolstoi «Sõja ja rahu» vahel seisneb tohutus
hulgas rashes töös.*

A. H. MASLOW

Viimasel ajal võib märgata huvi ja väljaütlemissoovi järsku suurenemist hariduskorraldust ning selle teoreetilisi aluseid puudutavate küsimuste kohta. Võiks nimetada selliseid laia nägemisnurga ja terava probleemiasetusega töid nagu V. Pinni «Ekstensiiipedagogika ja tulevikuharidus» (Looming 1986, nr 5), A. Kõverjala «Kool tänapäevas ja tänapäev koolis» (SV 1986, nr 38—40), K. Lehe «Haridus ja kultuur» (SV 1986, nr. 47—48). Liigitame siia alla ka A. Kaalepi «Mõtlemise uut moodi» (SV 1986, nr. 36).

Arvan, et osalt on nimetatud ja mitmed teisedki tööd inspireeritud koolireformiga seotud lootuste mittetäitumisest ja siirast soovist kindlustada meie hariduselule parem tulevik. Kirjutajad on veendunud suurte muutuste vajalikkuses. Kõik nimetatud tööd väärivad tõsisist tähelepanu, sest püüavad ausalt kaardistada meie hariduse praegust seisut ja pakkuda lähtekohti tulevikukoolile.

Olen paljude hinnangutega nõus. Samas aga kerkivad mitmed uued probleemid, mis seonduvad hinnangute endi andmisega. Pedagoogika kui teaduse häda seisneb selles, et ta pole suutnud paljude otsustuste langetamiseks piisavalt täpseid kriteeriume luua. Praegusele koolile omistatakse hulganisti mitmesuguseid hädasid: üleintellektualiseeritud, humanitaarhariduse vähene osakaal, liiga palju õpilastele väljastpoolt peale pandud kindlaid reegleid, õpilaste ülekoormatus, kindlate teadmiste puudumine vaatamata pidevale mälu-treeningule, huvi puudumine õppimise vastu, õpilased ei väärtusta tööliselukutseid jne jne. Mida enam kasvatame üksipuuduste rida, se-

da raskem on kõige selle kõrvaldamiseks projekteerida reaalselt funktsioneerivat haridussüsteemi.

Kooli hädade kõrvaldamisele suunatud ettepanekuid võiks küllap üsna mitmeti liigitada, alustades näiteks lihtsatest, olemasolevatele puudustele osutamisest kuni globaalsete, õppekorralduse põhialuste asendamist taotlevate seisukohtadeni. Järgmiseks peatun mitmetel olulisematel ja diskuteerima kutsuvatel seisukohtadel.

Hariduse sisu

Kultuur, see mõõtmatu inimsaavutuste materialiseerunud või idealiseeritud, teatud märksüsteemide abil ülestähendatud saavutuste kogum on muutunud ikooniks, mille ees haldalt kummardudes õhkame hariduse (harituse) madalseisust, liigsest pragmatismist jpm. Ei ole muidugi harv juhtum, kui hariduse sisu puudujääkidest kõneldes peetakse kultuuri all silmas humanitaarkultuuri. Hariduse sisu vaatlemisel jääb selline vaatekoht arusaadavatel põhjustel kitsaks.

A. Kaalep kirjutab: «Tänapäeva inimese maailmapilt peab sisaldama üldistatud kujul kõik olulise, mida on öelda tänapäeva teadusel. Kuni piirideni välja.» Olen nõus, et see on parim, mida tahta võime, kuigi ei saa päris täpselt aru sõnapaarist «üldistatud kujul». Kas üldistatud kujul on üldse võimalik midagi omandada? Korralik üldistus baseerub rikkalikul konkreetsetel materjalil nii nagu mingi veendumus paljudel konkreetsetel üksikhinnangutel. Arvan, et üks võimalik interpretatsioon üldistatud kujul omandamisest realiseerub juba praegu koolis, kus suur osa õpilasi valdab paljusid lõhnu erinevatest vaimutoitudest, oskamata selle kõige midagi peale hakata, absoluutselt aru saamata kõige selle vajalikkusest. Õpitavale ei anta piisavalt aega kinnistumiseks, ainekäsitus on abstraktne, ebapiisaval empiirilisel materjalil baseeruv. Silma paistab siin näiteks 8. kl füüsika.

Hariduse sisu probleem ongi üles kerkinud tänu sellele, et ühiskonnas summaarselt käibiv kultuur on võtnud praktiliselt mõõtmatu ulatuse. Koolis on võimalik sellest vahendada vaid tühist osa. Tekib küsimus: millist? Sellele pole siiani suudetud veenvalt vastata. On vaid otsatu hulk arvamusi.

K. Leht küsib, mille keskne on haridus, ja vastab, et ülemäära õppeainekeskne ja tunnetusdominantne, vastandes seda kultuurikesksusele. «Küsimusele — kas teadus ja teadmised on kultuur? — saakski mõistlikult vastata: sedavõrd, kuivõrd nad «omastatakse» kultuuriauditooriumi poolt tema vajaduste mõõtkavasse. Arvan, et ka õpilaste poolt mitteomandatavad teadmised kuuluvad kultuuri koosseisu. Kuid tähtis pole mitte see. Ma ei saa täpselt aru mõistete «vajadused» ja «vajaduste mõõtkava» erinevustest. Küsiks, mida

teha suurte potentsiaalsete eeldustega mate-
maatiku või muusikuga, kes antud tegevuste
suhtes mingit vajadust ei ilmuta.

Oigus: ... emotsionaalselt ... tuleks märke-
gistada võimalikult palju sisusid (objekte).
Kuid lisaksin: arvestamata seda, et vastavad
vajadused puuduvad. Kuidas seda teha, on
probleemide probleem ja tõeliselt professionaalse
pedagoogika tegevusväli, kus praegu
valitseb paraku tehnoloogiline tühjus. Inimese
afektiivsel, emotsionaalsel arengul on oma
kindel loogika, mis, nagu kognitiivne arengki,
allub teatud üldistele printsiipidele. Näiteks:
«konkreetsemalt abstraksemale», «emotsio-
naalselt neutraalsest suhtumisest internaliseerimisele
ehk sisemisele omaksvõtmisele».

Kõik see piirab, sõltuvalt õpilaste arengust,
erinevatele sisudele emotsionaalse tähenduse
andmise võimalikkusest. Liigagi paljud meie
autorid kirjutavad südamevaluga õpilaste
poolt omandamisele kuuluvate teadmiste
isiksusliku tähenduse vajalikkusest. Selline
olukord teeks õppimise tõesti õppimisvää-
rseks, tõstaks huvi. Näib, et praegu on see pal-
jude hariduse sisu elementide puhul võimatu.
Tekib jällegi küsimus, millele piisavalt täpselt
ei oska vastata: milline on see hariduse sisu
ühel või teisel kooliastmel, mis võiks üldse po-
tentsiaalselt huvitav olla?

Kui hariduse sisu erinevate mahtude kohta
arvamust avaldada on üsna lihtne, siis raske
on leida üldaktsepteeritavaid kriteeriume sel-
le teaduslikuks kujundamiseks. Ükskõik, millise
ala spetsialist koolihariduse sisu vaatab —
kõike on vähe, midagi õpilased ei tea ega oska.
Kust tuleb ülekoormus? Eks ikka sest üllast
kultuuririkkaks tegemise soovist. Puudu on
praktika seisukohast vähegi arvestatav hari-
duse sisu ja eesmärkide terviklik teooria.

Ei ole välistatud, et ühed kultuurivaldkon-
nad on teistega võrreldes vaeslapse osas ja
isiksuse terviklik areng seetõttu kannatab.
Selle kohta võime lugeda ENSV Kunstnike
Liidu «Pöördumisest ...» (SV 1986, nr 45, 7.
nov), Kirjanike Liidu aastakoosoleku sõnavõt-
tudest ja mujalt. Kui vaadelda tundide mahte,
siis tõesti, eri õppeained on programmis väga
erineva tundide mahuga. Iseäranis vähe on
teistega võrreldes kunstõpetust. Kui minu
mureks ei oleks ainult kunstõpetuse osakaalu
suurendamine, vaid kogu õppeplani reorgani-
seerimine, lähtudes vaid olemasolevatest
protsentidest, jääksin üsnagi nõutuks. Selged
ei ole üksikute ainetes hariduslikud taotlused,
ainetevahelised seosed.

Räägitakse esteetilisest kasvatuses teiste
õppeainete raames. Kui võrd see, mida seal sel-
lise sildi all tehakse, on tõsiselt võetav? Siis
tuleb meelde, et õpilased ei oska ju ka rehken-
dada. Tänapäev, eriti aga tulevane kõrgesti auto-
matiseeritud tootmine vajab head reaalarhi-
dust. Humanitaarharidus jätkub enamikul
inimestel ka kooli lõppedes. Reaalharidus aga,
vastupidi, katkeb. Arvan, et suur hulk prae-
gusi haridushädasid on ikkagi tingitud hari-

duse vähesest diferentseeritusest. Samas ei
mäleta, et enne koolireformi oleks ühelgi tei-
sel teemal nii palju peatunud kui hariduse
sügavam diferentseerimise vajadusel.

Ühinen K. Lehe hinnanguga eri õppeainete
madalast integratsiooni tasemest. Aineteva-
helistest seostest, tervikliku maailmapildi va-
jalikkusest on aastakümneid räägitud. Ja sa-
mas püsivad programmides isegi primitiivsed
järjestusvead. Kuidas aga integratsiooni täies
ulatuses ja piisavalt konkreetset lahti mõ-
testada, nii et ta oluliselt praktikat mõjus-
taks, ei ole veel keegi välja pakkunud. Nõudes
avaramat eluruumi humanitaarainetele, eriti
kunstõpetusele, kirjutab K. Leht: «Põhimõt-
teliselt on võimalik esteetilis-kunstilise ele-
mendi «sisseviimine» teistesse ainetesse.»
Küsiksin, mis asjad need esteetilis-kunstili-
sed elemendid siiski on? Ja kas on omaette
väärtuseks mingi esteetilis-kunstilise elemen-
di «sisseviimine» mingisse reaalsusesse? Igal
juhul eeldab selle küsimuse praktiline lahenda-
mine tõsist «tehnoloogilist» läbitöötamist.

Kool ja ühiskond

Üks tüütuseni ülekirjutatud süüdistus on sel-
line: kodu ja kool on ühiskonnale võlgu. Sel-
leks, et seda teesi analüüsida, jaotame kogu
hariduse (harituse), mille inimene omandab,
formaalseks ja informaalseks. Formaalne on
programmiline kooliharidus. Informaalseks
nimetan kõiki neid mõjutusi, mis saadakse
suhtlemises sõpradega, kontaktides täiskas-
vanute ühiskonnaga väljaspool kooli, kõige
sellega, millel on potentsiaal avaldada isikuse-
le nii- või teistsugust mõju. Me kipume ikka
kõikvõimalikke pahesid, nagu õpilaste äritse-
mine, agressiivsus, õpihuvi langus, alkoholi
tarbimine, siduma kooliga ehk V. Pinni järgi
kooli stiimulsüsteemiga.

Kõik 4 ülalootletud, näitena toodud pahet,
lisaks reaalaralade ebapopulaarsus kõrgkoolides
figureerivad mitmete maade pedagoogilises
kirjanduses. Tegemist on mingil määral täna-
päeva tsivilisatsiooni üldise tõvega, sõltumata
koolisüsteemi, seega ka stiimulsüsteemi iseära-
sustest. See on ühiskonnas asetleidnud muu-
tuste ja kooli stiimulsüsteemi teatud vastas-
mõju tulemus. Selle avamist tuleks nähta-
vasti alustada neist üldistest olulistest muu-
datustest, mis arenenud riikides viimasel ajal
aset on leidnud ja millega, tõsi küll, kool pole
suutnud kohaneda. Võtame näiteks huvi õppi-
mise vastu.

Õpihuvi vähendab nähtavasti see, et kool
ei suuda konkureerida õpilaste lihtsat empii-
rilist tunnetushuvi efektiivselt rahuldavate
massikommunikatsiooni vahenditega. Pealegi
ei vasta kool nähtavasti neile küsimustele,
millele õpilane, lähtuvalt oma aktuaalsest elu-
tegevusest, vastust otsib. Ja kui vastab, siis
vähem kompetentselt mõnest ajakirjast või te-
lesaatest. Küllap võimalikke seletusi on palju.

Arvan ka seda, et ühiskonnas käibivad massilised pahed (tarbijalik mentaliteet, ebakvaliteetse töö tegemine, vähene vastutus-tunne jne) ei saa jääda kooli kandumata. Võiks väita, et kool peab suutma kõigele sellele vastu seista. Ühiskonna muutmine kooli kaudu võib osutada üpriski raskeks, kui mitte lootusetuks ettevõtteks ja lõhnab idealismi järele.

Me räägime ja kirjutame näiteks ökoloogiaharidusest ja -kasvatusest, selle vajadusest. Sellised püüdlused väärivad vaid tunnustust. Kas ei juhtu aga nii, et koos eesrindliku ökoloogiakasvatusega esitame õpilastele ka süüdistuse terve ühiskonna aadressil, kus aegajalt ei järgita kõige primitiivsemaidki keskkonnakaitse printsiipe. Mis juhtub sellises situatsioonis õpilasega? On kaks võimalust. Õpilane õpib sallimatult suhtuma keskkonna reostamisse, teeb seda ka ise oma eluvalduste piires. Võib juhtuda ka vastupidi: saades aru, mida tuleks teha, ja nähes, kuidas täiskasvanute ühiskonnas seda ei tehta, hakkab ta õpetajat pidama suurte sõnade tegijaks ja eluvõöraks. Seega võiks öelda, et kooli eluvõõrusel on kaks tähendust. Esiteks tähendab see õpilaste suurele hulgal mittemotiveeritavate teadmiste, oskuste ja väärtusotsustuste pakumist. Teiseks aga seda kurba tõsiasja, et paljud ilusad ja õiged töed satuvad ebavõrdsesse vastasseisu ühiskonnas esineva moraalse vaakumiga.

Kogu kasvatuse mõju sõltub täiskasvanute tõõssesuhtumisest, ja mitte ainult õpilase isa-ema omast, vaid ka klassikaaslaste ja sõprade vanemate omast. Kasvatuse mõju sõltub sellest, millise pingutusega ja milliseid teid pidi jõutakse täiskasvanute ühiskonnas majandusliku heaoluni, sellest, keda ja mille eest ühiskond tunnustab, ja paljust muust.

Formalism, juurdekirjutused, protsendimaania ja küllap mõni häda veel pole tänaseni täielikult kadunud, kuid need pole kooli sünnitised.

Ka ülalkäsitletud seoses tuleks kooli funktsioonid, kooli ja ühiskonna suhted uuel viisil lahti mõtestada. Viimastel aastatel on arendatud nii meil kui mitmetes teistes maades mõtet sellest, et mõnes kasvatusvaldkonnas (näiteks töökasvatus) on kooliväliste institutsioonide potentsiaalid palju suuremad kui kooli omad. Seda on meil ka üha efektiivsemalt hakatud kasutama.

Mälu ja loovus

P. Liiv oma artiklis «Kes kaitseks õpilast?» (NH nr 274, 28. nov 1986) tõestab veel kord, kui ülekoormatud on meie õpilased. Tekib küsimus, millega?

Ühinen paljude autoritega, kes väidavad, et me täidame põhiliselt õpilaste mälu, sealjuures sellega, mille vajadus neile selge ei ole. See omakorda viib nn hirmumotivatsiooni

kultiveerimisele õpetamisel. Mõningad pelgalt uuringud lubavad väita, et umbes kaheksal juhul kümnest nõuame õpilastelt koolis millegi mäletamist täpselt samal kujul, nagu nad seda õppisid.

Nõustudes jällegi K. Lehe senisest suurema loovuse taotlustega, ei saa ainsat väljapääsu näha humanitaar- ja kunstiopetuse osakaalu tõstmises. Loovuse ehk nn sünteesiülesannete lahendamise potentsiaal on kõigis ainetes.

Küsimus seisneb eesmärgiasetuses, mis praegu on enam kui paigast ära. Lähimõeldud eesmärgiasetus puudub nii programmides kui õpikutes ja küllap seetõttu sageli ka õpetaja esituses. A. Köverjalg näitab mitmeid kirjanduse õpetamise variante, mis ei arenda mingit loovust. Ükskõik kui teravmeelsete kirjandusteoste analüüside päheõppimine ei vii loovusele. Seega küsimus ei ole üksnes ainetes mahus, vaid ka selles, kuidas ainet õpetatakse. Praegu ei saavuta me ettenähtud ajaga teaduste põhivara peastvaldamist ja lihtsamate tüüpülesannetegi lahendamist, rääkimata mingist vähegi massilisest loovuse arendamisest. Loovülesannete lahendamine nõuab aega ja rahu. Küllap on eri ainetes tihti tegemist ka eri liiki loovusega. Võib arvata, et pole mõistlik oodata kõigilt õpilastelt loovust kõigis ainetes. Siinkohal tuleb nõustuda V. Pinni jt olulise rõhuasetusega iga õpilase individuaalsete iseärasuste arvestamisele ja unikaalsele arenguteele.

V. Pinn kirjutab: «Kooli põhiülesandeks jääb avastada ja realiseerida inimeses olevad potentsiaalsed eeldused nende optimaalsel kujul.» Vana tuntud ideaal, mida me aga kuidagi ellu ei suuda viia. Miks? Sest esiteks ei oska me tõsikindlalt neid eeldusi avastada, teiseks ei suuda õpetaja puhtfüüsiliselt igapäevaga individuaalselt tegelda. Jällegi näeme, et asi takerdub hariduse vähese diferentseerituse taha. Samas ei saa kuidagi nõustuda V. Pinni hinnanguga, et «... kunagi pole tegeldud sellega, kuidas arendada lapse võimeid, vaid sellega, kuidas tõsta ta mälu». See on ülekohtune paljude maade psühholoogide ja pedagoogide suhtes, samuti suure hulga õpetajate ja ka õpikute autorite suhtes. Püüeldud on, tegeldud on, kuid praktilised edusammud jätavad soovida, sest konkureerivaid taotlusi koolipäev millegagi ära täita leidub otsatul hulgal. Ülekaalu on koolis nii mõnigi kord saanud see, mida on lihtsam ja odavam teostada.

Ainus tee loovuse arendamisele suurema osakaalu andmiseks on õpilaste vabastamine tarbetust nn päheajamisest. Ja alates teatud hetkest täielik vabastamine sellest, milleks tal puuduvad eeldused ja mis on talle negatiivsete emotsioonide allikaks. On asju, mille vajadus on üldtunnustatud ja mille tegemata jätmist ei ole võimalik asendada mingite teiste ning vähemtülikatega. Tuleks oluliselt piirata (kas või kahekordselt) kõigile kohustuslikku põhivara hulka kõigis õppeainetes ja tagada kõrgemaid mõtlemisprotsesse (analüüs, sün-

tees) nõudvad eesmärgid vastava põhivaraga, nii et nende saavutamine ka diferentseerimata õpetamise käigus varieeruks lähtuvalt õpilaste eeldustest.

Pedagoogiline alkeemia ja uuendused

Paljude asetleidnud pedagoogiliste uuenduste ainus ühine joon on see, et neis on pettunud. Nimetagem siin programmõpet, hariduse sisu reformi 1960. aastate keskel, erinevaid tööõpetuse viise, kabinetsüsteemi jne. Paljude uuendustega on ka nii, et pärast põhjalikku pettumist ei jää neist jälgegi. Markantseim sellekohane näide on ehk programmõpe. Milles on pettumise põhjus? Hakkab näima, et teatud tüüpi alkeemilises usus üksikute fundamentaalsete ideede olemasolu kohta, mis korraga panevad paika kõik selle, mis seni koolielus paigast ära. Sageli loodetakse vahest mitmetest ebamugavatest muutustest (näiteks kooli sügavam diferentseerimine) pääseda. Ükski üksikidee aga ei lahenda enamasti eriti palju.

Mõnikord võib märgata kemplemist kõrgete, abstraktsete, näiliselt sügavamõtteliste ja samas lihtsustavate ideedega. Kõigest sellest elusa, tasakaalustatult funktsioneeriva haridussüsteemi kokkupanemine on sadu kordi raskem. Idee väljapakumise äärmiselt enesekindel toon sunnib nii mõndagi ajaleheveerugudel küsima, miks ometi pole seda või teist ettepanekut arvesse võetud.

Ma ei loe end esialgu ei ideede väljapakujate ega nende realiseerijate kilda, kuid praegu ringlevate pedagoogiliste ideede taustal oleksin küll parema meelega ideede generaatorite kui rakendajate poolel. Viimastele tunnen aeg-ajalt lihtsalt kaasa.

Tõsi, koolis on hulk asju, millest on lihtsalt puudu. Puudu on paljundusvahendid, puudu on vajaliku ettevalmistusega õpetajaid, õpilastel puudub nii vajalik oma klassi tunne jne.

Samas aga näeme, et paljud head ideed on vajalikul määral tehnologiseerimata, praktika tasandil lahti mõtestamata ning selliselt ühe- ja samasuguseid üleskutsesid esitades jäävadki viljatult ringlema. Me räägime vajadusest selgitada välja kõigile vajalikud põhieesmärgid. Me ei oska seda teha. Me räägime õpilaste õppima motiveerimisest. Samas tunneme halvasti võtete arsenalit, mis tõesti tulemusi annaksid. Meil on taevas ja maa. Taevas oma kõrgeleulatuvate vabalt voogavate ideedega. Maa oma igapäevase koolieluga, kus 5—6 tunni sisse ei mahu terve taevaalaotus. Siin on avarust vähem, kõik peab omavahel seotud

olema ning täpselt kokku jooksuma. Iga kooliuuenduse tulemus on mimetahuline ja kogu rikkuses ettenägematu.

Eelnevaga seoses võtan vaatluse alla vaid ühe V. Pinni artiklis esitatud seisukoha.

Esmalt nõustun V. Pinni hinnanguga ekstensiivpedagoogika vohamise kohta, kus pidevalt püütakse suurendada õpilasevälist stiimulsüsteemi. Sisemiste stiimulite osa on väikeseks jäetud, puudub iseseisva otsustamise, valimise võimalus. Siia võiks lisada vaid, et ka õpetajal on seda ehk liiga vähe.

Seoses välise stiimulsüsteemi liigse paljundamisega tõstan esile veel ühe V. Pinni tehtud huvitava tähelepaneku. Kui koolis mõni mõte, stiimulsüsteem piisavat toimet ei avalda, püütakse tema osakaalu suurendada, küsimata, kas ehk pole tegemist üldse mõttetute stiimuliga. Kui moraalilugemine annab vähe tulemusi, tuleb selle mahtu suurendada. Kui riidlemine ja süüdistamine tulemusi ei anna, järelikult sai vähe jne.

Ei oska aga kuidagi mõista V. Pinni võitlust õpilasevälise stiimulsüsteemi vastu üldse. V. Pinn teatab üsna prohvetlikult: «Haridussüsteem praegusel kujul on oma võimaluste piiri juba ületanud. Mõni aeg tagasi amendas koolitöö vundamendiks olev biheviorism end psühholoogias.» Edasi pannakse ühte patta kabinetsüsteem, õppekomplektid... jne. Nii tuleb ju välja, et kõik, mis õpilasest väljaspool, on halb. Ei saa aga isegi ükski kunsti- ega teatriõppeasutus läbi väliste stiimuliteta, olgu need siis teatud eeskujud, mida õpingutega milleski matkitakse, õpetaja hinnangud vms. Samuti arvan, et pole võimalik läbi ajada õpikuteta, veel paremad on hästi koostatud õppekomplektid.

Võib protesteerida kõigile õpilastele ühtse välise stiimulsüsteemi vastu. Küllap tuleks sedagi teha valikuliselt ja täpselt. Nii nagu ei saa suurlinn enam läbi kõigi poolt ühtmoodi tõlgendatavate liikluskäitumise, nii ei saa ükski massiprotsess läbi kõigile ühtsete väliste stiimuliteta. Piltlikult öeldes võiks jagada koolis olevad õpilasevälised stiimulid kaheks: 1) valgusfoori tüüpi — mille puhul eeldatakse kõigilt ühesugust reaktsiooni ja 2) raamatukogu tüüpi — mis loovad võimalused erisugusteks reaktsioonideks.

Mõlemad on vajalikud. Esimestega on võib-olla liialdatud. Omaette küsimus, mis tõeliselt väärrib arutelu — millega nimelt?

Kooli uuendamiseks on samad lood nagu meie elu teistes valdkondades — ideed ei jõua «tootmisse». Selle probleemi lahendamine hariduse valdkonnas tundub nii lootusetu, et küllap enamik meist on käega löönud. Küllap peaks siiski ka kooli pidevalt uuendama, kat-

setama, mitte aga iga paarikümne aasta tagant, süüdistades vahepeal õpetajaid, et need ei oska või ei taha nii nagu vaja.

Sealjuures ei tohiks alahinnata teooria osatähtsust. Teooria tuleb aga lõpuni arendada. Üksikute kõrgelennuliste ideedega kooli ei muuda. Praegu ei saa päris täpselt aru, milliseid ideid soovitatakse vahetuks rakendamiseks, milliseid edasisteks uuringuteks. Kes rakendab? Kes uurib?

Mõnes mõttes on õigus K. Lehel, kui ta kirjutab: «Teooria tähtsust põrmugi eitamata pean «täiusliku teooria» päralejõudmise ootusi täiesti viljatuks ja lojutavaks. C. R. Jakobsonil polnud ju mingit õpikuteooriat, aga kirjutas ometi vaat' et tänini parima eesti kooliõpiku.» Kuid isegi, kui oletada, et C. R. Jakobsoni õpik tõesti parim on, milles objektivistsete kriteeriumide ja seega teooria puudumise tõttu ei või sugugi kindel olla, tekib probleem: kui keegi enam kui 100 aasta jooksul pole nii head õpikut kirjutanud, kas ei ole siis korralik õpikuteooria see, mida väga kiiresti vajame. Kardan, et me oma upsakuses ei tea mõndagi, mis sel alal üle maailma tehtud on. Küsimus ei ole mitte pedagoogilises teorias üldse, vaid praktikast mõjustavas teorias. Praegune pedagoogika, mis on esindatud õpikuis, kubiseb ühekülgsustest, abstraktsetest, ilma kehtivuspiirideta ja võiks isegi öelda — rakendusperspektiivita dogmadest. Üks põhjus on see, et meil ei valmistata üheski kõrgkoolis ette pedagoogikateadlasi, kellel oleks tugev ettevalmistus kõrgis olulisemates kultuurivaldkondades, psühholoogias ja õpetamise tehnoloogias. Praegu oleme kõik ühe aine esindajad, kellel on raske näha haridusprotsessi kui tervikut. Ilma piisavalt täpse ettekujutuseta, mida üks või teine kultuurivaldkond võib õpilasele pakkuda, teades vaid õppeainete nimetusi, on raske tasakaalustatud hariduse sisu konstrueerida, rääkimata ainetevahelise integratsiooni idee praktilisest realiseerimisest. Opereerime protsentidega, mis kajastavad üksikute õppeainete osakaalu, teadmata täpselt, mis ühe või teise protsendiga seoses realiseerub või ei realiseeru.

Praegu paistab silma see, et tahame järeletulevat põlve õnnelikuks teha, lähtudes vaid oma isiklikust, läbielatud, kitsast mudelist.

Kool peaks pidevalt eksperimenteerima ja sujuvalt uuenema. Aastakümnete tagant asetleidvad tsentraalsed reformid võiksid asendada pidevate, piiratud eksperimentidega. Et mitte lasta hädadel kumuleeruda viimase piirini ja seejärel operatiivsest uuenemissoovist teha midagi sellist, mille tagajärge ette ei näe. Tuleks tagada õppe-kasvatustsükli suurem variantsus nii üksikõpikute, kooli kui regioon-

niti. See võimaldaks peale kõige muu ka operatiivsemalt näha tagajärge ega laseks väärt mõtetel ajalootolmu alla kaduda. Muidugi tekib trafaretne küsimus: eksperiment inimesetega? Aga praegusel kujul funktsioneeriv haridussüsteem pole ju midagi muud kui eksperiment. Paljude arvates suurte puudustega.

Näib ka, et tööjaotus, kus ühed pakuvad ideid, teised peavad neid realiseerima, ei õigusta end alati. Ideed jäävad korralikult lõpuni arendamata. Võimalik, et TRÜ-l ja TPedI-l peaksid olema oma eksperimentaalkoolid. Sealjuures peaks iga eksperiment olema põhjalikult ette valmistatud ja enne käivitamist olema heaks kiidetud kompetentse komisjoni poolt.

Ka igal tavalisel koolil peaks olema õigus põhjendatud uuendustele, eksperimentidele. Meie kõigi huvides on ära kasutada kõik potentsiaalselt viljakad mõtted ja ettepanekud. Tundub, et suurem osa väärt mõtteid haridusküsimustes jääbki mõteteks. Küllap mitmedki muutused ei nõuakski erilisi ainelisi kulutusi, vaid muutmise võimalust, sallivat suhtumist, veelgi enam, nende igakülgset soodustamist. See oleks üks võimalus näha demokraatia edasiarendamist hariduse valdkonnas.

MEILT JA MUJALT

■ Altai krai Gornjaki linna keskkoolis asutati 20 aastat tagasi Nikolai Ostrovski muuseum. Ajendiks olid huvitavad, kirjaniku nimega seotud juhtumid. 1963. aastal tuli Loktevi rajooni Uspenka küllasse õpetajana tööle kirjaniku sugulane G. Ostrovskaja. Ta kohtus õpilastega, jutustas neile N. Ostrovski elust ja loometööst, hiljem aga kutsus külla kirjaniku ema ja õe.

Koolimuuseumis on üle 500 foto, üle 1000 kirjutise, kümneid luuletusi ja laule, ligi 100 käsikirjalist dokumenti ja helilinti mälestustega N. Ostrovskist, 145 raamatut tuntud kirjanike, kunstnike, kosmonautide, partei- ja komsomolikongresside delegaatide pühenduste ning autograafidega. Eksponeeritud on romaani «Kuidas karastus teras» trükke 36 keeles, üle 70 eri väljaande vene keeles.

Muuseumi tööd juhib vene keele ja kirjanduse õpetaja, NSV Liidu haridustöö eesrindlane A. Gubina. Õpetaja ja tema abilised peavad N. Ostrovski loomingu propageerimise kõrval silmas ka kasvatustöö eesmärke — arendada koolis kortsaagilaste liikumist. Tavaks on muutunud vanemate klasside kokkutulekud, kus kuulatakse N. Ostrovski elavat sõna, arutletakse tema teoste üle, seatakse nende mõjul oma püüdlusi. Õpilaste, nende vanemate ja linnarahva seas on suur populaarsus muuseumi korraldatud kortsaagilaste kokkutulekutel, lugejate konverentsidel, dispuutidel ja õhtutel, mehisuse tundidel, Nikolai Ostrovski tänava pidustustel.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Kursused õpetajate pidevas enesetäiendamise süsteemis

SYLVIA HERMAN,
VÕTi pedagoogikakateedri juhataja,
pedagoogikakandidaat, dotsent

Et olla õppe-kasvatustsotsessi juht, kel on autori-teeti õpilaste silmis, peab õpetajal olema kõrge üldnimlik ja ka pedagoogilise kultuuri tase. Selleni jõuab ta vaid pideva enesetäiendamisega, oma kvalifikatsiooni tõstmisega. Enesetäiendamis-tee ja võtete valik sõltub suurel määral õpetajast. Eelnevalt järgneb VÕTi põhiülesanne: seni veel stiihiliselt kulgenud õpetaja enesetäiendamine peab saama kindlalt juhitavaks üldises õpetajate enesetäiendamise süsteemis.

Seda ülesannet täidab VÕT kolmel tasemel, mida vaatleme kui õpetaja pideva kvalifikatsiooni tõstmise ühtse protsessi komponente.

Esimene tase — vabariiklik. Siin juhib VÕT õpetajate täienduskoolituse sisu ja kindlatele eesmärkidele allutatud teoreetilise-metodoloogilise põhikursusi (nn etapikursusi). Oma osa näeme õpetajate sotsiaalse suhtumise kujundamises, teadmiste ja oskuste andmises, kuivõrd õpetaja on võimeline end muutma ning oma teisenenud oskusi kasutama õpilaste teadmiste ja oskuste kujundamiseks.

Kursustevahelist perioodi, mil enesetäiendamine toimub iseseisvalt, meetoodilis-praktiliselt, nimetame **rajooni tasemeks**. Õpetaja süveneb kursustel saadud teadmistesse ja oskustesse ning leiab endale mõtte, idee, probleemi, mida saab rakendada oma koolis. Ta valib uurimistema ja selle tulemuste alusel loob oma kogemuse või kirjutab kursusetöö järgmiseks etapikursuseks.

Teisel tasemel peame saavutama õpetaja uuenemise ja pedagoogilise meisterlikkuse kasvu. Kursustevaheliseks perioodiks koostasime probleemseminaride programmid. Rajooni tasemel peaksid nii loengud kui ka teised töövormid (probleemsituatsioonide lahendamine, filmifragmentide analüüs jm) toimuma meie koostatud problemaatikas. Teemaderingi korrigeerib meetoodikakabinet (vastavalt rajooni vajadustele). Selliselt omandab enesetäiendamine kursustevahelisel perioodil diferentseeritud iseloomu.

VÕTi kateedrite õppejõud ja kabinetide meetoodikud juhendavad rajoone meetoodiliste probleemide lahendamisel.

Kolmas tase on praktilis-meetoodiline koolitase. Siin soovime näha positiivseid nihkeid õpetaja mõtlemises ja kutsekäitumises, mis peaks avalduma töös õpilastega. Seetõttu arvestame õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse taseme hindamisel ka õpilaste muutunud käitumist, nende teadmisi ja oskusi.

Õpetajate põhikursuste vormi ja sisu määramisel pidasime silmas järgmist:

- 1) pidevalt arendada õpetaja loomingulist potentsiaali;
- 2) kujundada õpetaja dialektilise mõtlemise stiil ja valmisolek uuendusteks, et ta oleks võimeline adapteeruma alaliselt muutuvast pedagoogilises tegevuses;
- 3) kompenseerida, täiendada ja uuendada olemasolevat haridust.

Kursuste sisu ja vormi mõju õpetajale uurisime 1984. ja 1985. a I ja II etapi kursustel enesehinnangu ning suhtumiste alusel. 1986. a suvekursustel küsitlesime umbes 300 õpetajat. Eelnevega võrreldes lihtsustasime sel aastal küsitlust. Õpetajad hindasid küsimustiku alusel oma oskusi ja koolilisest meetoodilist tööd. Teisele küsimustikule nr 2 vastati kursuse lõpul. Selgus, mida õpetaja arvas ennast kursustelt saanud olevat. Samaaegselt analüüsis õpetaja kuulatud teemasid info uuduse, praktiliste oskuste ja iseseisvat mõtlemist arendavast aspektist. Kursuslane hindas ka lektori mõjukust.

Mida oodati kursustelt ja kuidas ootused täitusid! Õpetaja antud hinnangute võrdlemine näitab, et kõigi erialade esindajad on suunitletud oma ainele. Kursustelt oodati kõige enam uut infot õpetatavas aines, olgu õpetaja siis III või V etapi kursustel. Eriti tugevalt ilmnese see reaalaainete, aga ka algklasside õpetajatel. Et õpetaja on eelkõige aineõpetaja, paistab välja ka kirjanduse eelistamisest. Kõige enam eelistatakse lugeda erialakirjandust (hinnang 4,6 palli). Viimasel kohal on psühholoogia-pedagoogikakirjandus (hinnang 3,7, võrdluseks ajakirjandus 4,1 p). Isegi raske on otsustada, kas see on õige või väär tendents. On ju tund põhivorm, mille kaudu kasvatus toimub. Õpetuse tulemusena saadud teadmisi ja oskusi mõeldavad kõik, nii õpetaja ise kui ka kontrollijad. Kasvatus on aga kunsti tasemel, mille tulemuslikkuse kohta ikka veel puudub objektiivne hindamissüsteem.

Suurel määral loodeti kursustel silmaringi laiendada. Hinnangute alusel võime nentida, et see õnnestus (vt tabel 1). Tehti palju ettepanekuid uute teemade programmi võtmiseks, mida järgmisel suvel osaliselt püüame täita.

Muret tekitab tendents alahinnata iseseisvat mõtlemist arendavat tööd. Selgub, et me pole suutnud kursustel pakkuda materjali, mis õpetaja iseseisvat mõtlemist arendaks. Nähtavasti on pakutav materjal esitatud liiga retseptiliselt. Sellest lähtuvalt tuleb lektorid ette valmistada loengu probleemseks esituseks; rohkem korraldada

praktilisi töid ja kollokviume, planeerida kursustel ka iseseisvat tööd, mis sunniks õpetajat rohkem ise tegema ja mõtlema.

Tabel 1

Soovid, ootused, hinnangud	Kursuste tultes	Kursustelt lahkuks
Uus info õpetatavas aines	4,4	4,0
Üldist silmaringi avardav	4,0	4,4
Iseseisvat mõtlemist arendav	3,3	3,2
Õpetusoskused	3,7	3,7
Kasvatuoskused	3,4	3,2
Uuendusmeelsuse kujunemine	—	3,5
Said koolis rakendatavat: meetodilises töös	—	3,8
ainetunnis	—	4,0
klassivälises tegevuses	—	3,4
klassijuhatajatöös	—	2,7

Järgmistel kursustel soovivad õpetajad jällegi enam infot aineõpetusest, kuigi nad oma teadmisi ja oskusi kõige paremaks hindavad just aine- ja meetodikatundmises, õpetamisoskustes. Hoopiski vähem soovitakse teada enese käitumisest või kasvatus-teoreetilistest küsimustest.

Õpetajate hinnangutest teemade ja lektorite kohta saime tagasisidet, mille alusel parandame loengute, seminaride, praktikumide kvaliteeti (vt tabel 2). Kõrgemalt hindavad õpetajad uue info hulka, mida nad saavad kursustel (4,2 palli).

Tabel 2

Õpetajapoolne hinnang kursustel esitatud teemade sisu uudisusele [1], praktikas rakendatavate soovitusete olemasolule [2], mõtlemist arendavale esitusele [3] ja lektorimeisterlikkusele [4].

Teema ja lektor	1	2	3	4
Keskmine hinnang	4,2	3,9	3,9	4,1

Vähem toovad lektorid välja ideid või olulist, mida õpetaja võiks rakendada koolipraktikas (3,9). Selles osas tuleb lektoritel oma loengute sisu paremini läbi mõelda, et rõhutada pedagoogika-psühholoogiateaduse saavutusi, mida just koolis tuleks rakendada. Seega olulise eraldamine ja ülekannet praktikasse lektori vahendusel! Lektorid on nähtavasti kogenud esinejad, sest enamikku hinnatakse hästi, mõnda isegi väga hästi (keskmine hinne 4,1). Siiski selgub, et ühe lektori isiksuslikud ressursid esinemiseks täiseduga on suuremad kui teisel, mis tõstab isegi loengu sisule antud hinnangut.

Sellest järeldame: nagu õpetajast peab saama õpilase isiksuse arengu juhendaja, nii peab lektor olema isiksus, kes aitab õpetajal kujuneda iseareneva süsteemi isiksuseks, kes ei ole ainult õpilase ajude täitja, vaid on nõuandja, suunaja ja kasvataja. Kui õpetajal kujuneb valmisolek uue omandamiseks, iseseisvaks enesetäiendamiseks, tekib ka oskus õpetada õpilasele seda, mida too tulevikus vajab. Nagu õpilase mõjutajaks on õpetaja ideed ja suhtumised, nii peavad nähtavasti olema ka lektori omad õpetajale.

Sellest tuleneb lektori isiklik vastutus õpetaja uuendusmeelsuse ja mõtlemisstiili kujundamisel. Õpetajat ei tohi jätta loengul passiivseks, pakutavate käitumisnormide ja teadmiste ükskõikseks kuulajaks, vaid ta peaks olema vastuvõtja, kes on häälestatud lektori mõttelainele.

Õpetajas kui kursuslases peaks lektor nägema tarka, arukat ja aktiivset isiksust, kellega tal on usaldussuhe, vaid siis lakkab loeng olemast pelgalt informatsiooniallikas. Kursuslasel tekib soov lektoriga kaasa mõelda, arutleda, kujuneb mõtlemisstiil, millega ta koolis oma õpilasi ergastab. Seega on vähe sellest, kui lektor meeldib, kui end temaga identifitseeritakse, vaja on rohkemat: et arengumõju tuleks lektori enda suhtumiste, mõtlemise, teadmiste kaudu. Oluline on saavutada, et õpetaja tunnetaks enesetäiendamise vajadust, ise õpiks, loeks, tegeleks koolipraktikas väikese uurimistööga.

Selle saavutamiseks peame oma kursustele tulijaid hästi tundma. Praegune kursuslaste diferentseerimine on veel liiga üldine. Andragoogikauurimustest nähtub, kuivõrd täiskasvanud erinevad üksteisest oma arengutasemelt (tänu nende ennastarendavale tegevusele). Tulevikus peame pakkuma valikuvõimalusi (õpetaja kuulab loenguid, mida peab enesele vajalikuks). Osa loengutsükleid peame kohustuslikuks: õpetaja iseseisva mõtlemise arendamine, uue otsimine, uuendusmeelsuse kujundamine, tema ettevalmistus loovtegevuses koolis. Seisab ju õpetaja alati valiku ees, nii ainemetoodikas kui ka kasvatusvõtete valikul. Sellest lähtuvalt peame murdma õpetaja ainekeskse mõtlemise stereotüübi. Nüüd distund koolis ei ole üksnes teadmiste andmine, vaid eelkõige õpilase mõtlemise arendamine ja vaimse töö raskuste ületamisele innustamine. Selles saab õpetaja õpilasi abistada, ratsionaalseid õpivõtteid õpetada, tingimusel, et ta ise neid tunneb ja tähtsaks peab. Meie koolil seisab ees pedagoogilise protsessi humaniseerimine, vaimseks tööks fingimuste loomine, ka materiaalbaasi täiustamine. Olulisem kõigest on aga õpetaja üldkultuurilise taseme tõstmine. Võib-olla täitub siis Ain Kaalepi lootus: «...nad astugu koolidesse kui oma templitesse.»

Kirjandus

1. Herman S. Õpetajate enesetäiendamise efektiivsuse uurimisest. — Rmt: Pedagoogikateaduselt koolile 1981—1985. Konverentsi materjalid. Didaktika. Tln, 1986.
2. Херман С. Роль РИУУ в деле педагогического руководства самоусовершенствованием учителя. Тезисы докладов на Всесоюзной научно-практической конференции 1985 г., Москва.

Minevikukogemus tänapäeva emakeeõpetuses (I)

AAVO VALMIS,
TPedI eesti keele ja kirjanduse ka-
teedri dotsent, filoloogiakandidaat

Tänapäev ja minevik esinevad alati tihedates seostes, nüüdisaegsete pedagoogiliste seisukohtade juured peituvad sageli minevikus. Ajaloo taustal paistab selgesti silma see, mis meil täna ja tulevikus on vaja teisiti teha. Tänapäeva pedagoogika tendentside mõistmiseks ja hindamiseks on tarvis kursis olla mõõdaniketappidega, õpetamise ajalooaga. Didaktilis-metoodilise mõtte arengu tundmine väärtustab meie keeõpetuse olevikku ja aitab suundi seada tulevikku.

Emakeeõpetuse probleemid on tänapäeval Eestis väga aktuaalsed. Selleks et praegusajal lahendada üleskerkivaid probleeme teoreetiliselt kõrgemal tasemel ja vältida minevikus tehtud vigu, on vaja põhjalikult tunda varasemaid kogemusi. Alljärgnevas tulebki juttu minevikukogemuste rakendamise võimalustest emakeele õpetamisel tänapäeval.

Emakeeõpetuse ajaloo taustal tõdeme, et õpetuse põhieesmärk — emakeele korrektne valdamine kõnes ja kirjas — on aastakümnete jooksul sama, ka väljendusoskuse arendamise vajadusele pööratakse alati suuremal või vähemal määral tähelepanu. Mõistagi on nõudmised, vahendid ja metoodilised võimalused erinevatel aegadel isesugused, kuid tulemusel on enamasti muret tekitavad. Märkimist väärib ka asjaolu, et põhilised vead õpilaste keeletarvituses korduvad põlvest põlve. Ikka on kirjalikes töödes esiplaanil kokku- ja lahkukirjutamise ning interpunktsiooni-vead, kirjanedis lisanduvad neile stiilivead, mille hulgas omakorda domineerivad sõna- ja mõttekordused, eksimused sõnatähenduses ja -järjestuses jms. Üldiselt heidetakse õpilastele ette sõnavara vaesust ja nõrka kompositsioonitunnetust. Rahulolematust põhjustab ajast aega õpilaste suuline väljendus- ja esinemisoskus.

Õppetase tõstmiseks on juba alates kodanlikust ajast muudetud õppeprogramme, -plaane, täiustatud õppekirjandust ja metoodikat. Kuid edu on soovitatavast alati väiksem. Milles siis peitub põhjus? Võib-olla selles, et kunagi pole keeõpetuses ette võetud kardinaalseid ümberkorraldusi, põhjalikku suunamuutust. Alati on piirdutud väiksemate,

oluliste uuendustega: on võetud juurde, paigutatud ümber ja jäetud välja teemasid, kord on suurendatud teooria, kord praktika osakaalu, on muudetud rõhuasetusi keeõpetuse eesmärkide seadmisel ja materjali käsitlemisel.

Kui võrrelda emakeeõpetuse programme viimase 50 aasta jooksul, siis selgub, et need on võrdlemisi sarnased. Kõik nad on grammatikakesksed, emakeeõpetuse põhiliigenduse määravad neis grammatikapeatükid. Seega on senistes programmides rakenduslikud eesmärgid allutatud grammatikale.

Murrangu saavutamiseks oleks tõsiselt tarvis mõelda põhimõtteliselt täiesti uue programmi loomisele. Selleks tuleb loobuda emakeeõpetuse liigendamise grammatikapeatükkide kaupa ning kogu õpetus allutada sotsio-, psühho- ja rakenduslingvistilistele teemadele. Tuleks loobuda senisest suurest teaduslikkuse taotlusest emakeeõpetuse struktuuris ning asuda uueaegsema, pragmaatilise emakeeõpetuse positsioonidele. Emakeeõpetuse seesuguse arengusuuna võimalikkusele on viidatud juba 1979. a toimunud vabariiklikul konverentsil. Keeleõpetuse kommunikatiivne suunitlus ei välista keele süsteemi tundmaõppimise vajalikkust. Keele struktuuri tundmine ja rikkalik sõnavara on keele korrektse ja ladusa valdamise vältimatu eeltingimus. Tiheidat seost keele süsteemi tundmise ja kõnetegevuse vahel konstateerib ka L.Stërba. Kuid grammatika õppimine ei tohi kujuneda keeõpetuse peamiseks, omaette eesmärgiks, keelelised teadmised peavad teenima õpilaste kommunikatsioonivõime arendamise eesmärki. Loomulikult eeldab printsiipiaalselt uue programmi koostamine vastavaid uurimusi, eksperimente ja tutvumist teiste maade kogemustega, mistõttu nii suuri muutusi ei saa ette võtta päevapealt. Kuid seda emakeeõpetuse arengusuunda tuleks kindlasti silmas pidada. Muide, esimesed sammud selles suunas on meil praktiliselt juba astutud. Selle kinnituseks on 11. klassi eesti keele programm ja vastavalt sellele koostatud õpik.

Üks võimalusi emakeeõpetuse uuendamiseks on keele- ja kirjandusõpetuse integreerimine, lähtumine keele õpetamisest kirjandusest, mida juba 1930ndail aastail propageeris J. Käis. Kuid ka keele- ja kirjandusõpetuse seostamine üheks õppeaineks eeldab aeganõudvat eksperimentaalset uurimistööd.

Mida ette võtta lähemas tulevikus?

Emakeeõpetuse efektiivsuse tõstmist tuleks alustada situatsiooni põhjalikumast tundmaõppimisest.

Praktika põhjal on küll üldjoontes teada õpilaste põhilised keelevead, kuid teaduslikule alusele rajatud statistilisi andmeid on siiski vähe. Eksperimentaalset uurimist vajavad keeõpetuse kõik valdkonnad, samuti on tarvis luua objektiivne üldpilt õpilaste passiivse ja aktiivse sõnavara tasemest. Keeleravi metoodika täiustamiseks on vaja välja selgitada

eksimuste peamised põhjused. Praegu aga lähtutakse sageli subjektiivsest vaatenurgast, üldisest muljest, mis ei tarvitse alati tegelikkusele vastata.

Vigade teooriaga on meie vabariigis tegeldud vähe. Tuleb nõustuda H. Rätsepaga, kes on toonitanud (vabariiklikul õpetajate täienduskursusel Viljandis 1980. a), et ainult kontrolltööde põhjal ei saa teha täiesti usaldusväärseid järeldusi õpilaste keeletarvituse kohta, sest tegu on ebapuhta eksperimendiga, kunstliku situatsiooniga.

Eksperimendi puhul, nagu teada, tuleb arvestada kindlaid nõudeid: eelkõige on vaja imiteerida teatud loomulikku situatsiooni ning eksperiment peab olema korratav. Kontrolltöö puhul on aga lugu teisiti: need, kellel on reegel peas, imiteerivad reegli rakendamise situatsiooni; teised, kes pole õppinud, kirjutavad juhuslikult; kolmandad kirjutavad oma kõnet imiteerides; neljandad kirjutavad maha jne. Seega õpilased teevad vigu erinevail põhjusil.

Objektiivsema pildi annavad keelevead kirjandeis, mis peegeldavad loomulikumat keeletarvitust. Kuid siin on võimalik kahtlasi juhtumeid teadlikult vältida. Järelikult on vaja luua spetsiaalne metoodika vigadega töötamiseks. Praegu võime vaid ära märkida kitsaskohad, kus milleski hulgaliselt eksitakse.

Meil puudub üksikasjalisem ülevaade ka koolis käibeloleva õppekirjanduse sõnavarast. Et kindlaks määrata sõnavara optimaalne hulk, mida peab vastava klassi õpilane passiivselt ja aktiivselt valdama, ja koordineerida sellest aspektist lähtudes kõigi ainete õppekomplektide koostamist, on tarvis sõnavara seisukohalt läbi töötada eelkõige emakeele- ja kirjandusõpikud, seejärel teiste ainete õpikud. Kahtlemata nõuab nende ülesannete täitmine suuri jõupingutusi ja koostööd nii teiste ainete õpetajate kui õppekirjanduse autoritega, kuid kasutegur oleks kindlasti suur.

Kuidas ka ei täiustataks programme, õppekirjandust ja õpetamise metoodikat, sõltub lõppresultaat ikkagi peamiselt õpetaja loominguilisest tööst, tema pedagoogilisest meisterlikkusest. Paremate tulemuste saamiseks õppetöös on vaja uusimad didaktilis-metoodilised seisukohad viia õpetajate hulka ja nende rakendamisega saavutada oluline nihe õpetuse kvaliteedis. Sel otstarbel on õpetajale ette nähtud täienduskursuste süsteem, korraldatakse metoodilisi ja keelepäevi jm üritusi. Kuid meil puudub informatsioon selle kohta, kuidas didaktilis-metoodiline mõte praktikas funktsioneerib. Järelikult on vaja tunda õppida didaktika ja metoodika toimimismehhanismi, suhet tegeliku tööga. See eeldab kompleksseid pedagoogilisi uurimusi ja nõuab suurt tööd, kuid võimaldab saada objektiivset pilti emakeeleõpetuse tegelikust situatsioonist, sellest, kuid võrd ja kuidas pedagoogikateaduste uurimistulemusi praktikas realiseeritakse.

Vastavat informatsiooni saab kasutada õppetöö efektiivsuse tõstmiseks. Pole välistatud ka võimalus, et seesugused uurimused aitavad vastata küsimusele, miks emakeel koolis suuri raskusi valmistab ning õpilaste teadmised soovitud halvemad on.

Olenemata sellest, mis printsiibil õppeprogrammi koostada, on alati tarvis otsida ja arvestada teooria ja praktika optimaalset vahet. Keeleõpetus ei tohi kunagi olla äärmuslik.

Üldaktsepteeritavaks on saanud seisukoht, et õppetöös tuleb esiplaanile seada rakenduslike oskuste ja vilumuste kujundamine. See tõttu rõhutatakse harjutamise tähtsust kooliõpetuses. Kuid igasugune praktika eeldab teoreetiliste teadmiste olemasolu. Siin lähevad aga arvamused sageli lahku. Nimelt selles osas, milliseid konkreetseid teadmisi pidada praktilise keeleõpetuse seisukohalt primaarseteks, mis moodustab selle teadmiste miinimumi, mis võimaldab õpilasel edukalt edaspidi oma teadmisi ka iseseisvalt täiendada, ennast edasi arendada. Juba J. Valgma viitas vajadusele eksperimentaalselt uurida teooria osatähtsust rakendusliku suunitlusega keeleõpetuses. On vaja kindlaks määrata teooria iseloom ja hulk, mida õpilastele pakkuda ning millele pöörata õppeprotsessis erilist tähelepanu. Üksnes kogemuslikku laadi seisukohtadest pole piisavalt tulu, seda enam, et sageli on arvamused vastukäivad.

Emakeeleõpetuses on suur tähtsus õpikul. Sellest, missugune peab olema hea õpik, on eri aegadel palju räägitud. Konkreetseid nõudeid õpikule esitas V. Alttoa juba 30ndate aastate keskel: 1) õpik sisaldagu programmi piires vajaliku grammatikanähtuste ja reeglite ülevaate, 2) esitagu kergesti leitaval kujul õigekirjutusreeglid, 3) toogu tekstimaterjali suuliseks ja kirjalikuks harjutamiseks, 4) paku piisavalt ülesandeid teadmiste ja oskuste omandamiseks, kusjuures materjali ammutatagu nii suulisest kõnest kui ka kirjandusest. J. Väinaste lisas, et moodne keeleõpik ei tohi materjali õpilastele valmis kujul kätte anda, vaid peab pakkuma võimalusi iseseisvaks mõttetööks. Kõigi nende nõudmistega võib tänapäeval ühineda. Õpik, olgu ta määratud mis tahes vanuseastmele, ei tohi jätta õpilast passiivseks teadmiste omandajaks, vaid peab aktiveerima teda reeglite tuletamiseks, vajalike järelduste tegemiseks. Sel teel on võimalik arendada õpilaste abstraktset mõtlemist, eriti mõttelise tuletuse võimet, mis on aluseks ajutöö ökonoomsusele.

Hea keeleõpik on metoodiliselt mitmekesine, vajalikul määral näitlikustatud, ea- ja jõukohane materjalivaliku ja esitusskeemiga. Tähtsusetu pole ka õpiku vahetu, lihtne ja lähedane suhtlemislaad õpilasega. Õpiku keel olgu õppijale eeskujuks: korrektne, täpne, ökonoomne. Sellele juhiti tähelepanu juba I emakeeleõpetajate kongressil 1923. a.

Keeleõpik äratagu huvi õppimise vastu, se-

da enam, et keelehuvilisi õpilasi on suhteliselt vähe. Monotoonne, ühekülgne, liiga akadeemiline õpperaamat seda eesmärki ei saavuta.

Igasugune keeleõpik sisaldab reegleid. Nende iseloomu ja vajalikkuse üle on rohkesti vaieldud. Kord on keelereeglite osa ületähtsustatud, kord alahinnatud. On viidatud ka sellele, et me ei mõtle kõneldes või kirjutades reeglitele. Kas siis lähebki neid üldse vaja? Nii ongi vahel välja jõutud keelereeglite vajalikkuse eitamiseni, eriti ortograafias.

Enamasti on keelereeglite tundmist vajalikuks peetud ja vaevalt võib selles kahelda: ilma teooriata ei saa praktikas kätte vajalikku kindlust. Iseasi on muidugi reeglite sõnasõnaline päheõppimine, mis muudab õpetuse kuivaks tuupimiseks ning millel puudub otstarve.

Teatavasti eeldab intellektuaalne vilumus pikka ja põhjalikku kujundamisprotsessi, kus iga operatsioon peab olema teadlikult tajutud. Ilma reeglite tundmiseta pole aga aine teadlik omandamine võimalik.

Siinjuures märgitagu, et reeglite tarvitamine peab kujunema harjutamise käigus automaatseks oskuseks. Ja kui see eesmärk on saavutatud, siis on reeglid oma ülesande täitnud. Analooiline funktsioon on mnemotehnilistel võtetel, mis aitavad keelereeglil juurduda ning kustuvad järk-järgult keeleoskuse automatiseerumise käigus. Loomulikult saab neid vajaduse korral meelde tuletada ja kahtluse puhul neile toetuda.

Kui inimene pärast kooli lõpetamist kõneleb konkreetset keelt ega mäleta enam reegleid, siis pole see sugugi etteheide koolile, vaid pigem tunnistus õpetuse efektiivsusest.

Keelereeglite puhul kerkib üles küsimus, missugused peavad nad üldse olema. M. Hint on õigustatult viidanud sellele, et reeglite raskust ja omandatavust peaksid hindama psühholoogid ja psühholingvistid.

Emakeeleõpetuse ajaloos on korduvalt rõhutatud, et reegel peab olema üldistatud, lihtne, ühemõtteline ja loogiline. Kõik need omadused tagavad keelereegli suure automatiseerumisvõime.

Reeglite puhul tuleb kõne alla veel nende sobivus erinevatele vanuseastmetele. Mida nooremate õpilastega on tegu, seda rohkem keelendeid peab neile pakutav reegel hõlmama ning seda enam tuleb loobuda erandreegleist, harjutustes aga vältida põhireegleist lahknemiseid keelendeid. Sellekohaseid vigu ei tohi lugeda hindekaalulisteks. Vanemas astmes, kus õpilased on vaimselt küpsemad ning nende otsustus- ja järeldusvõime rohkem arenenud, võib käsitleda ka keelenähtuste olulisemaid üksikjuhte ja erandeid. Seejuures arvestatagu asjaolu, et pole järske üleminekuid ühe reegli kehtivuspiirkonnast teise. Alati esineb keeles nähtusi, mis jäävad piirialadele ja mida võib paigutada nii ühele kui teisele poole, samuti tuleb ette kõrvalekaldeid. Koolis käsitlevad

reeglit ei saa haarata kõiki keeles olevaid juhtumeid, pedagoogilistel kaalutlustel on sageli vaja probleeme käsitleda lihtsustatult. Kõigele sellele juhtis tähelepanu juba J. Valgma. Et õpilastel ei tekiks dogmaatilist suhtumist keeleõppimisse, soovitas ta neid asjaolusid valgustada ka vanemate klasside õpilastele. Selle ettepanekuga on otstarbekas ühineda tänapäevalgi, seda enam, et meie eesmärk on kasvatada õpilastes loovat lähenemist keeleprobleemide lahendamisel.

Ajast aega on juhitud tähelepanu sellele, et keeleõpikud tuleb vabastada ülemäära komplitseeritud ja teisejärgulisest ainekust, detailidest, mis õpilase üldisele ega lingvistilisele arenemisele suurt kaasa ei aita, küll aga muudavad õppimise koormavaks. Rõhuasetus peab langema kõige olulisemale teoreetilisele materjalile, mille tundmist eeldab korrektne keeletarvitus ja millel on õpilaste vaimsete võimete arengus suurem kaal.

Seejuures on vaja lahendada keeleõpetuse seisukohalt väga oluline probleem, mis keeleteaduse saavutustest peab jõudma õpilase teadvusse, mida ta võiks teada ning mida ta ei pea teadma ega suudagi mõista. Nende piiride arvestamine on vajalik nii uute õppeprogrammide kui ka õppekomplektide koostamisel.

Reeglite valikul õpikusse on tarvis juhinduda eeskätt nendest valdkondadest, mis õpilastele peamisi raskusi valmistavad. Seejuures arvestatagu I. Undi soovitus mitte näha vaeva vaieldavate juhtude ja keelendite õpetamisega, vaid ravitagu ränki, harimatuse vigu.

Teoreetilise materjali esitamisel pole mõtet rõhutada selliseid teemasid, kus eksimisevõimalused on praktiliselt välistatud. Seda on aga süsteemi huvides sageli tehtud. Niisugustest ainelõikudest on otstarbekas kergemalt üle minna, juhtides neile vaid põgusat tähelepanu. Materjali käsitlemise põhjalikkus sõltub selle raskusest ja tähtsusest keeleõpetuse süsteemis.

Grammatikaprobleemide selgitamisel ja reeglite illustreerimisel ei tohi õpikus kasutada veakriitilisi sõnu, nagu vahel on ette tulnud, vaid kindlapiirilisi näiteid, kus kaksipidi arvamust üldiselt ei esine.

Ükskõik missugustel põhimõtetel ka õpik oleks koostatud, peab õpetaja sellesse suhtuma loovalt, olenevalt konkreetsetest tingimustest rakendama kõige sobivamaid meetodeid ja töövõtteid, tegema õigeid rõhuasetusi õpetuse sisus. Õpetamise meetodika peab olema alati paindlik, ainult siis võib loota töös edu.

Õpikute kõrval ei saa alahinnata harjutustike ja töövihikute osa, mis võimaldavad teoreetilisi teadmisi praktikasse lülitada. Nende puhul on eriti oluline harjutusmaterjali piisavus, meetodiline mitmekesisus, loovelemendi rohkus. Stiilõpetuse ja eri keelte õpetamise seostamise otstarbel võiksid töövihikud sisaldada ka tõlkeharjutusi. Samuti peaks neis leiduma erisuguse stiiliga tekste, et õpitaks võrdlema ja hindama eri väljendusviise. Vaja-

likud on ka stiiliharjutused, mis nõuavad sama sisu edastamist eri stiilis. Need juhivad tähelepanu žanritunnuse erinevusele ning õpetavad eri stiile rakendama vastavalt kõnesituatsioonile.

Nagu varem, nii peab tulevikuski töövihikutes ruumi jääma tarbekirjade koostamise ja dokumentide vormistamise õpetamisele.

Tänapäeval, mil keeleõpetuse raskuspunkt on kandunud keskkooli vanemasse astmesse, on soovitatav keskastme tarvis jälle koostada õpetavaid töövihikuid, mis pakuvad ka praktilikaga seostuvat elementaarset teooriat.

Töövihikute ületähtsustamise vastu praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamisel on tänapäeval välja astunud Soome teadlane M. Koskenniemi. Ta väidab, et trükitud töövihikute rohke kasutamine on kasvatuspsühholoogia seisukohalt väär, sest see surub õpilaste mõtlemise kitsastesse raamidesse ning piirab nende loovvõimete arendamist. Töövihikute rakendamine avaldab õpilastele ühtlustavat mõju, suunab nende mõtlemise otse kui ühte kanalisse ning määrab üksikasjaliselt ära õpilaste tegevuse ülesande lahendamisel. Seetõttu jäävad õpilaste isiklikele kogemustele tuginevad spontaansed ilmingud väiksemaks, kui õppeaine seda võimaldaks. M. Koskenniemi pooldab rohkem harjutamist tavalistes vihikutes.

Ilmselt on probleemi tuum selles, kuidas töövihikud on koostatud. Kui need sisaldavad mitmekesiseid, erineva raskusastmega, vaheldusrikkaid harjutusi, sealhulgas ka loovülesandeid, mis eeldavad fantaasiarikkust, nuputamist, leidlikkust, vaimukust, oma arvamuste ja seisukohtade avaldamist jne, siis ei saa nende osa õpilaste lingvistiliste võimete arendamisel sugugi alahinnata. Liiasi vähendavad töövihikud mehaanilise kirjutamise mahtu ning hoiavad sellega kokku õpilaste aega. Iseenesest mõista pole õige piirduda üksnes trükitud töövihikute kasutamisega, harjutusi tuleb teha ka tavalistes vihikutes.

Emakeele õpetamisel tuntakse suurt vajadust koolisõnaraamatu ja võõrsõnade leksikoni järele, kus sõnade valikul lähtutakse kooliõpetuse eesmärkidest ja vajadustest ning mis soodustaksid üleskerkivate küsimuste iseseisvat lahendamist ja vastavate tööoskuste kujundamist. Süstemaatilist sõnavaraõpetust hõlbustaks iga klassi tarvis koostatud sagedussõnastik, mis peaks silmas nii emakeeleõpetuse kui ka teiste ainete õpetamise vajadusi. Suur kasu oleks ka spetsiaalselt õpilastele määratud keelelisalektüürist.

Arutlusoskuse kujundamine tervikteoste käsitlemisel 5. klassis*

KRISTA MÄGI,
Rapla keskkooli õpetaja

Uhe sellise kava koostame klassis rühmatööna või kollektiivselt, arutame läbi, täiendame, parandame, võrdleme. Iseseisvuse suuremat astet eeldab sellele järgnev koduülesanne püstitada tees ja leida tõestusmaterjali veel ühe Kadri koolikaaslase kohta. Seega on tegemist ülesandega, kus õpilane ise leiab endale probleemi ja lahendab selle.

Käsitledes enesekasvatuse teemat «Kadris», oleme koostanud kava «Kadri kasvatab iseloomu». Töö sunnib õpilasi otsima näiteid läbi teose, leidma tõestusmaterjali püstitatud teesile. Kava alusel on võimalik arutleda oluliste eetiliste probleemide üle: mis ajendab inimest ennast muutma, miks enesekasvatus on vajalik, miks kõik enesekasvatuse võtted alati ei õnnestu jne. Põhiosa näiteist toome «Kadri» põhjal, kuid põikame oma arutlustes järjest enam ka õpilaste enesekasvatuse juurde. Lapsed toovad meelsasti näiteid sellest, kuidas neil õnnestus (ei õnnestunud) oma iseloomu või harjumusi muuta. Siit ei ole enam kaugel ka käsitluse kasvatusesmärkide täitmine.

Ühtaegu on neis arutlemistes hea võimalus õpetada lapsi nägema autori kontseptsiooni, tema seisukohta, hinnanguid ning seeläbi teose ideelisest mõttest aru saama.

Kavade koostamise peaesmärk on siis õpetada lapsi raamatust materjali koguma (7, lk 120), anda õpilaste konkreetsele mõtlemisele tugi edasisteks arutlusteks.

Tsiteerimine. Kirjandusliku arutelu tähtsaks komponendiks on tsitaadid. Praegusajal on mõeldamatu vaimne tegevus, mis ei tugine raamatutes leiduva info kasutamisele (7, lk 120). On vaja, et õpilased saaksid selgeks oskuse leida tabavaid lühikesi tsitaate ning oskaksid neid kasutada (7, lk 121).

Tsitaate on õpilased välja kirjutanud varemgi. Eeskätt on õpitud tekstist eraldama lü-

* Algas NK nr 3.

hikesi aforistlikke tsitaate. Sellinegi oskus ei tule alati iseenesest, vaid vajab hoolikat juhendamist. Nüüd tuleks astuda samm edasi ja harjutada tsitaatide leidmist kindlal eesmärgil ning nende kasutamist suulisel või kirjalikul vastamisel. Sobivaid löike on mõlemas teoses. «Meelisest» võib edukalt tsiteerida Önnepäeva ja Meelise kõnelust, «Kadri» puhul tuleb kõne alla tädi Elsa kiri. Muide, Kadri meenutab sageli nimetatud kirja. See asjaolu olgu ka õpilastele tsiteerimise motiveerimiseks toodud.

Tädi Elsa kirjast valitud lõikude (ka valiku) ja sellele järgneva arutluse lähtekohaks võiks olla tädi Elsa elutarkus, mis ajendas Kadrit enesekasvatusele, targa ja elukogenud inimese mõttd, millest tütarlaps raskel hetkel tuge leidis.

Meelise ja Önnepäeva vestlusest kooruvad erinevad seisukohad edasise võitluse ja rahva saatuse suhtes. Leitud tsitaate saab kasutada õpiku ülesannete 15 ja 16 vastamisel. Ülesanne 15 suunab õpilasi Meelise seisukohti hindama, teda iseloomustama, ülesanne 16 nõuab eri vaadete võrdlemist, sunnib langetama otsust, kummal on õigus. Viimane ülesanne on alati esile kutsunud elava väitluse. Suunavate küsimustega on siinkohal hea võimalus anda õpilastele mõningaid oskusi vaielda, tõestada, vastase väiteid kummutada (1, lk 134—136). Tsitaat ainsa argumendina jääb ilmselt nõrgaks ja kogu vaidlus võib liiva joosta, kui jäädakse ainult tegelaste dialoogi raamesse. Vaja on pöörata õpilaste tähelepanu autori kontseptsioonile. (Kumba põhimõtet peab autor õigeks? Kuidas teose süžee seda kinnitab?)

Veidi raskemaks tööks on tsiteerimine siis, kui vastav peatükk pole täpselt kätte juhutatud ja õpilased ise peavad vajaliku tekstilõigu leidma. Nii jäid paljud õpilased hätta ülesandega võrrelda Kadri enesehinnangut teose algul ja lõpul, leida sellekohaseid tsitaate. Õpilastele aga, kelle lugemisoskus parem ja kellele teos tuttavam, ei valmistanud seesugune ülesanne mingeid raskusi.

Ulatuslikumad ülesanded (nt mingi väite tõestamine tsitaadiga teost läbivalt) on liiga aeganõudvad ja jõukohased ainult üksikutele õpilastele. 5. klassi õpilaste lugemisoskus, eeskätt lugemismaterjalist ülelibisemise oskus on siiski veel liiga napp. Seetõttu tuleks tsiteerimise õpetamisel anda vaid konkreetseid peatükke või teose osi hõlmavaid ülesandeid. Peaesmärgiks jääb autori sõna kasutamine omaenese arutlevat laadi vastustes.

Plaanid, skeemid, joonised. Mitmesuguste plaanide, skeemide, jooniste valmistamine eeldab teose vastavate lõikude veel kord tähelepanelikku ülugemist. Juba kirjanduskeele «tõlkimine» graafika keelde nõuab õpilastelt kujutlusvõimet ja pingsat mõttetööd.

Üks seesugune ülesanne leidub ka tööviik: kirjuta (joonista) välja kõik sõjariistad, mida vanad eestlased lahinguis tarvitasid. Kahjuks jääb ülesanne poolikuks, kui ei lisandu töö mõte. Nimelt võiksid õpilaste joonistused saada aluseks arutlusele, miks ei suutnud eestlased oma vabadust kaitsta, võrdleme eestlaste relvastust vaenlase omaga.

Samalaadse ülesande võib anda ka Väina jõe suudmes toimunud merelahingu kohta. Õpilased joonistavad vastava kirjelduse põhjal merelahingu skeemi, mille järgi jutustavad lahingu käigust. Järgneb arutus, milles jõutakse järeldusele, et eestlased olid merel rüütli väele kardetavam vastased.

Ka on võimalik koostada geograafiline skeem Meelise rännakute kohta.

Vajab rõhutamist, et selliste tömahukate ülesannete andmine tervele klassile ei ole otstarbekas. Need on ikkagi üksikõpilastele lisatöödena mõeldavad. Kasutada saab neid klassis abimaterjalina, mis aitab luua pinna, vajaliku ettekujutuse arutluseks. Nõrgemates klassides või sellelaadsete huvidega õpilaste puudumise korral oleme kasutanud varem valmistatud ja kabinetis säilitatavaid õpilastöid.

Esitatud valeväite kummutamine. Mitmesuguste ülesannete ja harjutuste lahendamisel nii kirjanduses kui ka kirjandiõpetuses on 5. kl õpilased kokku puutunud väidete (teeside) sõnastamisega. Nad teavad, et tees peab olema lühidalt sõnastatud oluline mõte, oma vormilt jutustav lause, et ta peab andma vastuse mingile küsimusele. Kas ja kuidas suudavad nad aga väiteid argumenteerida, nende õigsust hinnata?

Et niisugust oskust kujundada, on hea tööviite provotseerivate valeväidete esitamine. Kui seda teha ootamatult ja hinnangut andmata, jäävad õpilased esialgu nõutuks, kuni mõni nutikam ja julgeb sõandab öeldus kahtlema hakata. Tavaliselt puhkeb seejärel elav vaidlus, kus õpetaja esitatud «saamatud» (vale)argumentid tarmukalt ümber lükatakse. On saavutatud eesmärk: õpilased langetasid väite hinnangu, on sunnitud seda hinnangut põhjendama ning peamine — nad tahavad seda kõigest hingest teha.

Arutluse käigus jääb vaid jälgida, et liigses õhinas esitatavad uued teesid ja nende argumentatsioon oleksid korralikult aõnastatud, et ei tekiks laste nii tavalist «ei ole — on küll» vaidlust.

Järgnevalt mõned vaidlust tekitanud teesid.

«Kadri»: Kadri oli põlastusväärne tüdruk (saamatu, viriseja, halb õpilane jne).

Urmas käitus inetult (kakles Entuga, ei tunnistanud direktorile üles, kes poisikesest mäest alla lükkas jne).

Vanaema ei sallinud Kadrit.

«Meelis»: Eestlased poleks pidanud enam võitlema hakkama. See oli kindel hukatus.

Meelis poleks pidanud Eestimaale tagasi tulema. Tal oleks Rootsisis maavürsti juures hea elu olnud.

Kujutava kunsti teosed arutlusaineks. Nii kirjandusprogramm kui ka M. Välba koostatud metoodiline juhend annab õpetajale näpunäiteid, kuidas kirjandusõpetust seostada teiste kunstiliikidega, eelkõige kujutava kunstiga.

Tuleb rõhutada, et eri kunstiliikide spetsiifilised väljendusvahendid annavad tänuväärset materjali ka õpilaste arutlemisoskuse kujundamiseks ja käsitletava kirjandusteose mõtte avamiseks.

Möödapääsmatu on tervikteose käsitlemisel kõnelda raamatu illustratsioonidest. Tavaliselt on klassis õpilastel mitmesuguseid väljaandeid erinevate illustratsioonidega. Neid on kasulik võrrelda.

Vahel tekib piltide vaatlemisel ootamatuid probleeme ja nutikaid arutlusi. Nii seadsid mõned õpilased (poisid), vaadeldes Henno Araku illustratsiooni «Meelisest», kahtluse alla, kas raudrüütel ikka võis poisid linnusevallilt sülle haarata ja oma leeri toimetada (illustratsioon lk 13). Lugenud veel kord tekstilõigu hoolikalt läbi, tekkis poleemika. Vaidluses avanes võimalus arutleda elu- ja kunstitõe teemal, samuti tüüpilise ja ebahariliku üle kirjandusteoses.

Arutlusele suunavaid ülesandeid võib anda mis tahes iseseisva kunstiteose kohta, kui see oma teemaft sobib vaadeldava kirjandusteose sisuga. Olgu siinkohal näiteks tööjuhend O. Männi pronksskulptuuri «Vjatško ja Meelis Tartu kaitsel 1224. a» repro põhjal. Arutus algab Vjatškost. Kes ta oli? Miks oli ta nõus eestlastele appi tulema? Edasi suunab tööjuhend õpilasi vaatlema sõdalaste näoilmet ja asendit ning sellest järeldusi tegema. Lõpetatakse skulptori idee võrdlemisega kirjandusteoses peituga mõttega. Sellise juhendi lisa järgi on õpilased suutelised iseseisvalt sõnastama oma mõttekäiku.

Kahtlemata avarab kirjandusõpetuse seostamine teiste kunstiliikidega loetu mõtet ning oskust näha kirjandust teiste kunstide ja kultuuri kontaktis.

Suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamine. Kirjandusõpetuse üks põhieesmärkidest on verbaalse eneseväljenduse arendamine, mille taset hinnatakse õpilaste suuliste ja kirjalike tekstide järgi.

Suulise väljendusoskuse arendamine on vist küll niisugune eesmärk, mis peaks seatama igale kirjandustunnile. Seda tehakse tunnistundi, sageli märkamatu, kõikide tööde kaudu, mis tunnis ette võetakse.

Lähtudes töö teemast, tuleks siiski peatuda mõningail probleemidel, mis arutlevat laadi ülesannete täitmisel on ette tulnud. Põhiküsimus on muidugi see, kuidas õpetada oma mõtteid sõnades väljendama.

Esmane nõue peaks olema, et kirjandustunnis taunitaks napisõnalisi vastuseid, sest just kidakeelsus on kõige enam levinud raskus, lobisejaid leidub vähem. Teiseks oleme õpilastega kokku leppinud, et oma suulisi

vastuseid alustavad nad ikka sellest, mida kirjanik on öelnud (kirjeldanud, jutustanud, kujutanud).

Kolmandaks näpunäiteks on küsimuses (ülesandes, tööjuhendis) sisalduva info ärakasutamine.

Sõnastusoskust kujundavad ka mitmeülesandelised tööjuhendid, mis õpilasele antakse kodus või klassis ette valmistada. Sellise juhendi järgi peaks õpilane olema suuteline ise koostama pikema arutlevat laadi vastuse ning selle esitama klassile eeldusel, et teised tema tööjuhendit pole kuulnud (küsimusi vastamisel ette ei loeta). Selline nõue sunnib õpilasi oma vastust sõnastama kuulajatele arusaadavalt, loogiliselt, konkreetset. Eriti palju on neist abi just nõrgematel ja kidakeelsematel õpilastel.

Lobisemishimulistele õpilastele, kes kipuvad pikalt teost ümber jutustama, on sobiv harjutada teeside koostamist, s. t oma mõtete täpset ja lühikest sõnastamist.

Eelöeldust lähtudes peaks keskastme kirjandusõpik senisest enam andma tööjuhendeid, mis sisaldaksid ka näpunäiteid vastuse koostamise ja esitamise kohta. Tervikteose puhul võiks seda teha kas või õpikus leiduva katkendi alusel.

Tunduvalt keerukam on keskastme õpilaste kirjaliku arutlusega seotud probleemistik. K. Muru peab arutlevat kirjandit ainult vanema kooliastme pärisosaks (4), L. Villand on seisukohal, et keskmine kooliga ei paku soodsat pinda arutluskirjandi viljelemiseks, kuigi seal tulevad kõne alla lihtsamad arutlused, kus tõestatakse ainult üht mõtet ja järeldusigi on ainult üks (7, lk 243—244). Ometi eeldavad viimaste aastate 8. klassi eksamikirjandite teemad õpilastelt küllalt head arutlusoskuse taset. Mil viisil selleni jõuda? Igal juhul on lootusetult hilja arutleva kirjandiga algust teha alles 9. klassis (vrd 4, lk 25 jj). Ka on algteadmised arutlevast kirjandist toodud juba 5. kl kirjandiõpetuse programmi ning emakeeleõpikusse. Samuti näib M. Välba uskuvat 5. kl õpilaste suutlikkusse kirjalikult arutleda, sest metoodilises juhendis on nimetatud «Kadri» käsitusvariantide juures mitmeid arutleva kirjandi teemasid (9, lk. 23).

Kas suudab 5. kl õpilane kirjutada arutleva töö kirjandusteose põhjal? Vastuse sellele küsimusele andis tegelik töö.

Käsitletud võimalikult põhjalikult (seejuures rohkesti suuliselt arutlenud) S. Rannamaa «Kadrit» ning läbi töötanud emakeeleõpikus leiduva materjali arutleva kirjandi kohta, kulutasime veel ühe tunni eelseisva kirjandi ettevalmistamiseks. Õpilased said kodutööks küsimustiku, mille järgi nad pidid valitud teema kohta materjali koguma ning läbi mõtlema (vt tööjuhend nr 3, 4, 5). Seesuguseid tööjuhendeid on kabinetis paljundatult kõikide õpilaste jaoks. Teemad, mille hulgast õpilased ise endale meeldivama valivad, hõlmavad Kadri ja vanaema suhteid, Urmast

ning Kadri arengut. Kirjandi pealkirjad said õpilased teada alles vahetult enne kirjutamist.

Kirjandiõpetuse tund kulus peamiselt kompositsiooni ja sõnastuse näpunäideteks. Õpilased kirjutasid vihikusse lühikese meelespea (aja kokkuhoiu huvides pidanuks seegi olema paljundatult õpilastel laual), kuidas kirjutada kirjandit teose põhjal. Meelespea koostamisel olid aluseks N. Remmeli, L. Villandi, K. Muru üldtuntud juhendid. Nii said õpilased nõuandeid kirjandi sissejuhatuse kirjutamiseks, aga ka järelduste (peamõtte) esitamiseks kokkuvõttes ning argumentide järjestamiseks. Sõnastuse eeskujuna kasutasime K. Muru artiklis leiduvat Jüri kirjandit (4, lk 17) lühendatud kujul. Pöörasime erilist tähelepanu sellele, kuidas kirjutaja alustab uut lõiku (alateemat).

Koostasime ühiselt mitu sünonüümide sarja (nt sõnadele kirjanik, kujutama, meeldima). Lõpuks kirjutasime ühe näidiskava teemal, millel hiljem kirjutada ei tulnud.

Sellise eeltöö järel valmis õpilastel ühe tunni ulatuses arutlev kirjand, mille pealkirjad leiduvad enamikus metoodilises juhendis (9, lk 23).

Hämmastavalt edukalt sai enamik õpilasi ülesandega toime. Üllatas suure osa õpilaste tööde kavakindlus, loogilisus, mõtteselgus. Ka sõnastus oli neis töödes igati korralik. Loodetust vähem oli värsked isikupärased mõttekäike. Kardetud ümberjutustusi oli aga sootuks vähe.

Seega võib niisuguse töö lugeda 5. kl õpilastele täiesti jõukohaseks, kui sellele eelneb piisav ettevalmistus.

Olen kasutanud ka kirjandite vastastikust retsenseerimist, samuti autoretsensiooni viljelemist 5. klassis. Seejuures olen õpilastele andnud küsimustiku, mille järgi nad enda või kaaslaste kirjandit on arvustanud nii sisu, kompositsiooni kui ka sõnastuse seisukohast. Mõlemad retsensiooniliigid on õnnestunud ühevõrra, nende kasutamine sõltub vaid eesmärgist.

Muid kirjaliku töö liike (iseloomustused, kokkuvõtted, võrdlused jms) ei saa väljendusoskuse arendamist silmas pidades eriti efektiivseks lugeda, kuigi neil näiteks mõtlemisoskuse arendamise seisukohast võiks ehk suuremgi tähtsus olla.

*

Kuna eepilised teosed pakuvad eeskätt tunnetusväärtusi, siis žanrispetsiifikast lähtudes peaks jutustuste käsitlemine olema mõttetööle õhutatavam.

Arutlusoskuse arendamist eesmärgina silmas pidades tuleb õpetada

teost tervikuna haarama, orienteeruma ulatusliku teose sündmustes, tegelastes, probleemides;

otsima tõestusmaterjali püstitatud väitele;

kasutama (otsima, valima, esitama) tsiitaate;

nägema probleeme, mis kirjanikku on erutanud;

tajuma autori seisukohti, hinnanguid, suhtumisi;

võrdlema autori kontseptsiooni enda omaga;

väljendama enese ja kirjaniku mõtteid nii suuliselt kui kirjalikult selgesti ning isikupäraselt.

Kõige sellega tuleb algust teha juba 5. klassis. Arvestades aga õpilaste iga ja mõtlemisvõime arengut, on vaja spetsiaalseid tööjuhendeid.

Tööjuhend 1

Jälgi Meelise osa jutustuse sündmustikus. Kirjuta tabelisse kõige olulisem Meelise tegevusest.

Jutustuse peamised tegevuspaigad	Meelise tegevus
1. Leholas	
2. Düünamünde kloostri	
3. Saarlaste laeval	
4. Mereröövlite käes vangis	
5. Vanakese juures Rootsimaal	
6. Sigurdi mägilossis.	
7. Lindanisa linnuse all	
8. Rauga onnis	
9. Karuküttidega Eestimaa metsades	
10. Lihula lähistel	
11. Sakalas	
12. Tarbatu linnuses	

Tööjuhend 2

Meenuta ajalooõpiku abil eestlaste muistse vabadusvõitluse põhisündmusi. Missuguseid neist kujutab E. Kippel jutustuses «Meelis»? Milline osa on jutustuse peategelasel neis sündmustes? Mille poolest erineb ajalooõpik ajaloolisest jutustusest?

Aastaarv	Ajalooline sündmus	Meelise osa selles
1208		
1210		
1215		
1217		
1219		
1220		
1224		
1227		
1242		

Tööjuhend 3

KADRI

1. Miks oli Kadri õnnetu? 2. Kes (ja kuidas) aitasid Kadrit õnnelikuks saada? (tädi Elsa, Urmas, Anne). 3. Kuidas Kadri ise ennast kasvatas? 4. Milles on Kadri jutustuse vältel muutunud? 5. Miks ei olnud Kadril enam võlu-prille vaja?

KADRI JA VANAEMA

1. Miks Kadri arvas, et vanaema teda ei salli?
2. Kuidas muutis Kadri vanaema suhtumist raamatutesse?
3. Miks kurvastas ja samal ajal ka rõõmustas Kadrit asjaolu, et ta pidi koolis käima linna teises otsas?
4. Millal hakkas Kadri aru saama, et vanaema teda armastab?
5. Miks vanaema häbenes oma hellust?

Tööjuhend 5

KADRI JA URMAS

1. Meenuta Kadri ja Urma esimest kohtumist. Mida tundis ja mõtles Kadri? 2. Mida ühist oli Kadri ja Urmal? 3. Mida hindas Kadri Urmast?

Meenuta järgmisi episoode: esimene külas-käik, Kaldamäel, direktori jutul, kaklus Entuga, Kadri uues korteris.

Kirjandus

1. Avalik kõne. Põhiteadmisi kõneoskusest. Koostanud H. Palamets. Tallinn, 1973.
2. K r a s o h i n H. Kirjanduse tööjuhendid V klassile. Tallinn, 1977.
3. M a a n s o V. Õpilaste lugemisoskusest ja selle arendamise võimalustest V—VIII klassis. Tallinn, 1966.
4. M u r u K. Arutleva kirjandi õpetamise lähtekohti. — Rmt: Kirjandusõpetuse küsimusi III. Tallinn, 1968.
5. M u r u K. Vaateid kolmest aknast. Tallinn, 1975.
6. R e m m e l N. Kirjanduspala kavastamine ja töö kava varal. — Rmt: Kirjandusõpetuse küsimusi V. Tallinn, 1977.
7. V i l l a n d L. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tallinn, 1975.
8. V i l l a n d L. Stiilivaatlusi kirjandustunnis. Tallinn, 1978.
9. V ä l b a M. Kirjandusliku lugemise tundidest V klassis. Tallinn, 1982.

MEILT JA MUJALT

■ Mereäärsete külade lapsed, isegi väikesed, teavad merest kaugel rohkem kui rannast eemal asuvate linnade õpilased. Riia lähedal korraldatakse igal aastal kutseasuunitluse eesmärgiga konkursi «Kas sa armastad merd?». Baltikumi paljudest paikadest kogunevad sinna võistleva lapsed, kes unistavad karmist, kuid romantilisest meremehe elukutsest.

Mullu korraldas Läti Kalurite Liit seda konkursi juba 17. korda. Traditsioonilise kokkutuleku paigaks oli nüüdisaegne kaluriküla Roja, üks kaunimaid sealsete omasuguste seas.

Kes on kõige erudeeritum? Kellel õnnestub kõige kiiremini lahendada raske ülesanne, parandada rebenenud kalavõrk, teha keerukas meremeheõlm? Konkursis osalejad peavad teadma palju: tundma laevajuhtimist ja navigatsiooni-probleeme, laevastiku ajalugu, oskama praktiliselt näidata oma leidlikkust ja reageerimiskiirust. Kes rohkem teab ja oskab, on kõige lähemal meremehe elukutse õigele valikule.

Eeskujulikkude ettevalmistust näitasid Ventpilsis 4. keskkooli õpilased. Nende meeskond tuli võitjaks navigatsiooniülesannete lahendamises. Individuaalarvestuses olid parimad Roja keskkooli võistlejad. Konkurs jätkus kalatöötlemis-tsehhis.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Arvutiõpetuse päevaprobleeme

JÜRI AFANASJEV,
TRÜ matemaatika meetoodika kateedri dotsent*

Alates jaanuarikuust on arvutiõpetus kõigile meie keskharidust taotlevatele noortele kohustuslik õppeaine. Enamik nendest peab teadmised omandama akadeemik A. Jeršovi ideede alusel koostatud õpiku järgi. See on mõeldud aine õpetamiseks arvuteid kasutamata. Samal ajal omandab märkimisväärne osa õpilastest (näiteks kõik Tartu keskkooliõpilased) teadmisi arvutit süsteemiliselt kasutades. Mõlemad lähenemisviisid tekitavad erinevaid probleeme, millest olulisemaid alljärgnevas puudutame.

Praktiliselt kõik uue aine õpetajad on läbinud täienduskursused. Seal on eelkõige tegeldud arvutite ja programmeerimise aluste õppimisega. Hoopis vähem tähelepanu on saanud pühendada probleemile, kuidas omandatud põhilist õpilastele nii esitada, et neilt vähemalt rahuldavaid teadmisi oodata.

Arvutivaba kursuse jaoks võiks niisuguseid arvestatavaid nõuandeid loota «Arvutiõpetuse I» juurde kuuluvast meetoodilisest juhendist. Paraku tundub, et juhendi koostajate põhitähelepanu on pööratud kursuse eesmärkide põhjendamisele, aine selgitamisele ja ülesannete lahendamise esitamisele. Samal ajal näitavad esimesed teated uues ajakirjas «Informaatika ja haridus», et õpikus käsitletav ning selle esitamise meetoodika ei ole viiendikule kuni veerandile õpilastest jõukohane ja sobiv.

Seetõttu sõandab allkirjutanu anda soovitusi, mis kursuse ratsionaalset sisu märgatavalt lahendamata peaksid muutma selle õpilasesõbralikumaks.

Eelkõige tuleks algoritmide koostamise õpetamise algetapil loobuda nendest õpiku ülesannetest (Eukleidese algoritm, Bachet' mäng, mõeldud arvu mõistatamine), mille lahendamise algoritme õpilased eelnevalt n-õ ilmutamata kujul kindlalt ei valda.

Risttabelid (kahemõõtmelised massiivid) ja nendega töötamiseks kasutatavad kahekordsed tsükliid võiksid jääda lisatööks tugevamatele õpilastele. Vabanevat õppeaega kasutame tööks sortimisülesandega. Viimasel on suur sisuline ja meetoodiline väärtus kõigi õpilaste jaoks.

Suur osa programmikohasest õppeajast on ette nähtud koolimatemaatika ja -füüsika ülesannete

* Autor õpetab katselist arvutiõpetust Tartu 10. keskkoolis.

lahendamiseks. Paraku ei ole õpiku autorid materjali esitamisel suutnud loobuda ahvatlusest omalt poolt täiendada koolimatemaatika kursust uute ülesannete ja lahendusmeetoditega (Horneri skeem, pindalade ligikaudne arvutamine, võrrandite ligikaudne lahendamine, vähimruutu-de meetod). Arvutiõpetuse väikesemahulises kursuses ei saa aga uudistemade vaatlemine kõne alla tulla. Seepärast tuleb nimetatud teema käsitlemisel piirduda koolimatemaatikas juba käsitletud ülesannetega (näiteks kolmnurkade lahendamine, kehade ruumalad ja pindalad, jadadega seotud ülesanded jne). Kui arvutiõpetuse eelnevate palade esitamisel on oluliselt juba tuginetud eeltoodule, võib vaadeldavale teemale ka programmikohasest vähem aega jätta.

Äärmiselt kunstlikult kasutatakse õpikus algoritmikeele tingimust «mitte». Selle kasutamisel loobumine ei kahjusta kuidagi õpetamise eesmärkide saavutamist.

Omaette meetodiline pätkel on algoritmikeeles kasutatav muutujate tüüpide kirjeldamine, argumentide ja resultaate ning põhi- ja abimuutujate range eristamine. Niisuguste kirjelduste esitamise ning muutujate vastava liigitamise vajadust on õpilastele raske selgitada. Samal ajal puuduvad keeles aga andmete sisestamise ja väljastamise küsüd, millele kasutamise vajadust saab õpilastele väga kergesti selgitada. Praegu tekib meil igatahes tõsiseid raskusi vastamisega, kui õpilane küsib, kuidas algoritmi täitev arvuti saab teada algandmete väärtusi ning arvutikasutaja arvutuste tulemusi. Neil kaalutlustel soovitada järgmisi muudatusi ja täiendusi õpiku algoritmikeelde. Muutujate tüüpidest võiks eristada vaid arvulisi (võttesõna **arv**) ja tekstmuutujaid. Loobume eristamast argumente ja resultaate. Selle asemel toome sisse sisestamiskäsu (**sisestada a, b, ...**) ja väljastamiskäsu (**väljastada x, y, P, ...**). Seega näiteks õpiku näide 10.1. omandab kuju

algoritm summa (**arv tab a [1:100], arv S**)

```

algus arv i
  i:=1
  S:=0
  kuni 1 ≤ 1000
sa sisestada a [i]
  S:=S+a [i]
  i:=i+1
sl
  väljastada S
lõpp

```

Kui algoritm esineb abialgoritmina, mille täitmisele asudes on muutujatel juba algväärtused olemas ning millest väljudes ei ole vaja (vahe) tulemusi väljastada, tuleb muidugi sisend-väljundoperatsioonidest loobuda. Arvatavasti on niisuguse täiendava reegli esitamine siiski vähemtülikas kui algoritmide esitamine puhtteoreetiliste, täitjaga seostamata konstruktsioonidena. Peab ju ka arvutivabas kursuses siiski püüdma selgitada, kuidas arvutiga realselt töötada. Seal on aga vaja kindlasti algandmed sisestada ja tulemused arvutikasutajale väljastada.

Mis puutub arvutite enam või vähem süstemaatilisele kasutamisele põhinevasse arvutiõpe-

tusse, siis õpetajad on siin arvatavasti suurte raskuste ees. Vähemalt tunnetas seda allakirjutanu, asudes 1985/86. õa niisugust kursust õpetama. On vaieldamatu, et ükskõik missugust õppeainet õpetama asudes peavad eelnevalt olema fikseeritud õpetamise üldised ja väga hea kui ka konkreetsed eesmärgid.

Ametlikult on arvutiõpetuse üldised eesmärgid fikseeritud vaid arvutivaba kursuse jaoks. Projektina ka kursuse jaoks, mis on kaetud vastava eesmärgipärase valmisprogrammide paketi (педагогический программный продукт). Viimane aga paraku veel puudub, seetõttu langeb ära ka võimalus õpetada töötamist andmebaasidega, tekstiredaktoriga, tabelitega jms, mis on nimetatud projekti kohase arvutiõpetuse üks põhieesmärk. Valdavalt on õpetaja käsutusel vaid mingis programmeerimiskeeles (BASIC, РАПИРА, vähem PASCAL) kirjutatavate programmide täitmise võimalus.

Missugused komponendid peaksid niisugustes tingimustes kuuluma arvutiõpetuse koolikursusesse?

Kindlasti peaks käsitletama arvutite ehitust, funktsioneerimist ja kasutamist. Sellekohane materjal on rahuldavas mahus ja meetodikaga esitatud arvutiõpetuse kooliõpikute I ja eriti II (ees- ti keeles veel ilmutata) osas.

Teine oluline küsimustering on kindlasti algoritmimise põhiprobleemid. Siin on kahtlemata esiplaanil algoritmide kirjeldamise keele valik. Põhiliste juhtimisstruktuuride esialgsel vaatlemisel tuleb muidugi lähtuda sammalgoritmist ja plokk skeemist. Edasisel ülesannete lahendus- algoritmide esitamisel võib minna eri teid pidi. Arvutiõpetuse koolikursuse kohta ilmunud materjalidest jääb mulje, et algoritmide esitamise põhikeeleks peab olema ka arvutite kasutamise korral arvutiõpetuse õpiku keel, nn E-keel või selle mingi modifikatsioon. Reaalselt tööks arvutiga tuleb algoritmid tõlkida sellest keelest mingisse konkreetsesse programmeerimiskeelde. Ka propageeritakse E-keele üht realiseerimise arvu- til. Viimane ei sisalda aga (nagu E-keelgi) sisend-väljundoperatsioone. Selle seisukoha realiseerimisel tegelikult koolitöös tekib aga mitmeid põhimõttelisi, organisatsioonilisi ja psühholoogilisi raskusi. Jätame praegu kõrvale põhimõtte- lise küsimuse, kas niisugune ühe (mitte üldtun- nustatud ja mitteuniversaalse) algoritmikeele eel- nev omandamine on tarvilik ja piisav tingimus ülesannete lahendamiseks reaalsel arvutil. Üles- annete lahendamine on aga meie arvutiõpetu- se kursuse põhieesmärke.

Organisatsiooniliselt nõuab algoritmide eel- nev esitamine mingis, arvutil realiseeruva keele süntaksist võib-olla oluliselt erineva süntaksiga algoritmikeeles lihtsalt täiendavat õppeaega. Viimast oleks aga otstarbekas kulutada eelkõige praktilisele tööle arvutiga.

Ka psühholoogiliselt on üsna raske õpilastele selgitada vajadust tegelda «teoreetilise keele- ga», kui reaalselt tööks arvutiga on vaja veel selle tõlkimist reaalsesse keelde. Viimane protse- duur võib kujutada endast pea sama tõsist üles-

annet kui algoritmi esialgne formuleerimine näiteks E-keeles. Kui konkreetne arvutikeel on küllalt lähedane teoreetilisele, näiteks РАПИРА E-keelele, siis võib niisugune lähenemine küll ka kõne alla tulla.

Ühtse algoritmikeele E rakendamise nimetatud raskused ja mõned teised kaalutlused on viinud nn graafilisele lähenemisele arvutiõpetuse algkursusele. Siin vaadeldakse nn graafilisi teosteid. Vastavad graafika (joonistamise) käsud esitatakse küllalt lihtsa süntaksiga algoritmikeeles. Seejuures lahendatavad esimesed joonistamisülesanded on lihtsalt programmeeritavad ning võimaldavad arvuti ekraanile juba paari esimese õppetunniga saada küllalt keerukaid pilte. See on õpilastele muidugi äärmiselt huvitav ning õpihuvi tõstev. Eelkõige just kõrge õppimotivatsioon on graafilisele lähenemisele kogunud hulgaliselt pooldajaid. Ka allakirjutanu ei kahtle selles, et graafiline lähenemine võimaldab suhteliselt valutult selgitada lineaarse, tsüklilise ja ehk ka hargneva algoritmi mõistet.

Paraku on see meie arvutiõpetuses vaid alaeesmärk. Nagu eelnevas märgitud, on ametlikult fikseeritud põhieesmärk ülesannete (peamiselt mittegraafilistel) lahendamise oskuse andmine. See aga tähendab, et teatud hetkel tuleb loobuda huvitavast mängust joonistega ning minna ka teiste probleemide juurde (nt sortimisülesanne jt). Vajab muidugi tõsist uurimist, kas siis eelnevalt «graafikale» kulutatud aeg toob sellist kasu, mida temalt praegu loodetakse. Kuni sellele olulisele küsimusele vastust pole, rakendas allakirjutanu graafilist teostit (MSX «BASIC» käskudes) vaid paralleelselt muu materjali (nt matemaatikaülesanded, sortimisülesanne ja selle alaülesanded jm) käsitlemisega. Seda peamiselt seal, kus loodeti mõnda põhimõistet (nt tsükkel) piltlikumalt selgitada või ka lihtsalt vahet vahel täiendavate ülesannetena õppimotivatsiooni tõstmiseks.

Oma kursuses kasutasime algoritmide kirjeldamiseks sõnalisi sammalgoritme, mis seejärel, eriti kursuse algosas, kirjutati plokk skeemidena. Seejärel esitati vastavad programmiõigud BASIC keeles, mis ka arvutitel realiseeriti. Edaspidi, BASIC keele põhikonstruktsioonide omandamise järel, kirjutasime mõnikord sammalgoritmi kohe BASICusse. Plokk skeeme kasutasime siiski alati mingit uut tüüpi ülesande (nt jada (järjendi) maksimaalse elemendi, antud omadustega elemendi leidmine jne) lahendamise üldskeemi fikseerimiseks.

Organisatsioonilises plaanis olid arvutiõpetus tundi (2tundi nädalas) JAOTATUD POOLEKS — teoreetilisteks ja praktilisteks. Teoreetilistes tundides, mis toimusid tavalises klassiruumis, esitati uus materjal ja valmistati ette ülesanded tööks arvutitel. Praktilised tunnid toimusid arvutiklassis (poole klassi kaupa) nii, et igal õpilasel oli kasutada oma arvuti. Selline õppevorm tundus olevat optimaalne.

Nagu näeme, tekitab arvutiõpetuse õpetamine massikoolis väga palju eri kaaluga küsimusi, mille lahendamist ei saa edasi lükata.

Kompleks- ekskursioon 7. klassis

**OSVALD NILSON,
PTUI direktor,
Eesti NSV teeneline õpetaja**

Taas on saabunud kevad ning lähenemas õpilasekskursioonide aeg. 7. klassi õpilased lõpetavad loodusgeograafia koolikursuse, mille olulisemaks tulemuseks peaks kujunema Maa pindmikus valitsevate seoste ja sõltuvuste olemasolu mõistmine. Maastiku kui Maa pindmiku osa olemuse mõistmine kujuneb õpilastel järk-järgult. 5. klassi lõpuks tekib esialgne kujutlus suurest tervikust — Maa pindmikus ning selle osadest maastikes kui omavahel seonduvate reljeefi (ja kivimite), mulla, vete, õhu, taimkatte ja loomastiku kooslustest. 6. klassis õpitakse koostama mitmesuguste maa-alade looduslike tingimuste kompleksid kirjeldusi füüsiliste, kliima-, mullastiku ja taimkattekaartide põhjal. Õpitakse nägema ja kirjeldama lihtsamaid seoseid looduskompleksi üksikomponentide vahel. 7. klassis tuuakse välja keerukamaid seoseid. NSV Liidu territooriumil esinevate looduslike võõndite ja suuremate looduslike piirkondade iseärasuste tundmaõppimisega süvendatakse looduskoosluse mõistet. Geograafilise maastiku mõiste kujundamisele pannakse alus koduvabariigi loodusgeograafia tundmaõppimise kokkuvõtteks. Just koduvabariigi maastikud on lähemal õpilastele maastiku olemuse avamisel.

Seepärast on eriti oluline korraldada 7. klassi lõpul ekskursioone, mis kinnitavad õpilaste teadvuses varemõpitud ning süvendavad looduskompleksis valitsevate seoste olemuse mõistmist konkreetse materjali põhjal.

Maastikega tutvumist looduses on otstarbekas korraldada kahes etapis. Esimesel etapil õpitakse tundma mingis ühes kindlas kohas (hea, kui niisugune statsionaarne paik oleks kasutusel igal geograafiaõpetajal) mõningaid maastikku moodustavate komponentide (reljeef, põhjavesi, muld, taimkate) vahelisi seoseid väga väikeste looduskomplekside näite varal. Teisel etapil on soovitatav teha õppesõit meie vabariigi iseloomulikimate maastikuvormidega tutvumiseks.

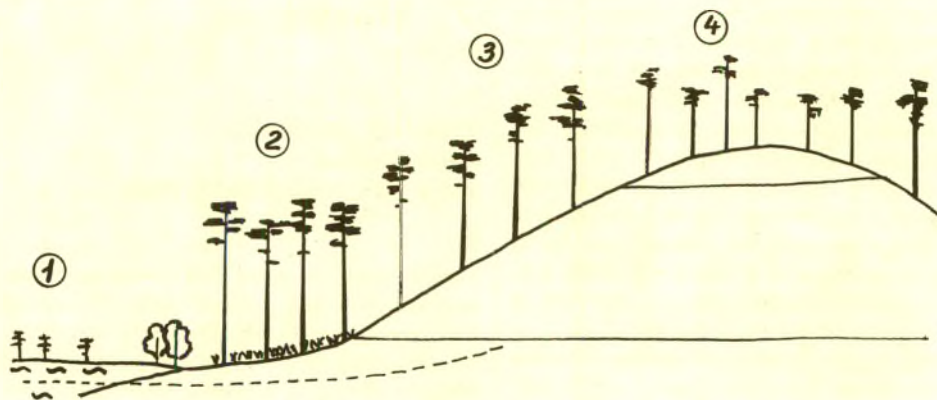
Esimese, ettevalmistava etapi ekskursiooniobjektina on kõige sobivam vahelduva reljeefi

figa, küngaste- ja nõguderohke männik. Loomulikult sobivad ka teised paigad, nagu näiteks jõeor, voortevaheline nõgu vms.

Selle ekskursiooni põhieesmärk, nagu juba märkisime, on näidata õpilastele looduskompleksi kõige silmapaistvamate komponentide — reljeefi, põhjavee taseme, mulla ja taimkatte — vahelisi seoseid. Selleks valitakse kolm-neli pin-

naoos võimalikult erineva asendiga punkti (näiteks nõo põhi, künka nõlv, künka tipp).

Esmalt toome välja seosed reljeefi ja taimkatte vahel. Nõo põhjas (vt joonis 1) asub rabamännik kidurate mändidega, kus lausaliselt kasvaval turbasamblal leiame ka teisi tüüpilisi rabataimi (tuppvillpea, sookail, rabamurakas, jõhvikas, huulhein jt).



Joonis 1. 1 — rabamännik, 2 — mustikamännik, 3 — pohlamännik, 4 — samblamännik.

Liikudes nüüd künka nõlva poole märkame, et künka jalamil asendavad kiduraid rabamände kõrged elujõulised puud. Muutunud on ka alustaimestik, see on nüüd tihedalt kasvav mustikas. Juhime õpilaste tähelepanu muutusele ning liigume mööda künka nõlva üles.

Peatselt muutub alustaimestik uuesti. Mustikaid asendavad pohlad. Märgime ära, et ka mets ise muutub hõredamaks ja valgusküllasemaks.

Künka tipul muutub mets uuesti. Seal katavad maapinda samblikud.

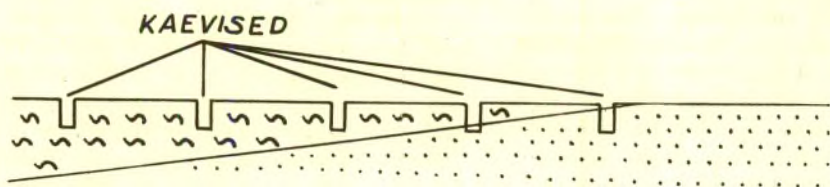
Suundume nüüd tuldud teed tagasi ning püüame maha märkida piirid taimekoosluste vahel.

Rabamännikus kaevame mullaaugu. Püüame selle teha võimalikult sügava, kuigi enamasti juba poole meetri sügavuselt hakkab augu põhja kogunema vesi. Soos on palju vett (pigistame selle tõestuseks turvast, turbasammalt), mistõttu surnud taimede osad kõdunevad ilma õhu juurdepääsuta väga aeglaselt. Niisugustes tingimustes saavad kasvada ainult selleks kohastunud taimed.

Vaatleme lähemalt avanenud turbakihte. Kõigepealt näitame turbaproovi turbalasundi ülemisest kihist. Ülemine kiht ei ole veel tihenenud

ning ta koosneb peamiselt hästi säilinud turbasambla vartest. Hästi on äratuntavad ka teiste taimede jäänused. Jagame õpilastele kätte turbaproovid ning laseme neil öelda, missuguseid taimi nad veel tunnevad (männikoore tükid, rohttaimede varred, kaseoksad jne). Juhime nende tähelepanu ka soos enam mitte kasvavate taimede (kõrkjad jne) jäänustele sügavamates kihtides. Seepärast võtame proovid turbalasundi eri sügavuselt ja näitame õpilastele, kuidas sügavusega suureneb turba lagunemisaste. Soomulda kirjeldatakse eristades turbakihte ning võetakse kaasa proovid igast turbakihist.

Õpilased teavad, et soo (ja ka soomulla) põhjunnuseks on vähemalt 30 sentimeetri paksuse turbakihi olemasolu. Grupeerime õpilased 3—5liikmelisteks rühmadeks ning laseme igal rühmal kaevata ettenäidatud kohas poole meetri sügavuse augu (vt joonis 2). Kõik rühmad saavad ülesande selgitada turbakihi paksus. Üheskoos vaadatakse kõik valmiskaevatud augud üle ning tehakse kindlaks, kus lõpeb «pärissoo», s.o määratakse selle looduskompleksi piir (teiste sõnadega leitakse koht, kus turbakiht muutub õhemaks kui 30 cm). Ajame mullaaugud kinni.



Kaevame mullaauгу järgmises koosluses — mustikamännikus (vt joonis 1). Õhukese turbakihi alt leiame õhukese toorhuumuse kihi (A₀A₁). Selle all lasub valkjās leetkiht (A₂), edasi aga pruun roostevärvi ning sinakate laikudega gleistunud sisseuhtekiht (B_g), mis muutub sügavamal savikaks sinakashalliks gleikihiiks (G). Gleikihini jõudmisel hakkab mullaauku nirisema põhjavesi. Mõõdame põhjavee sügavust — see on vähem kui 1 m. Tegemist on gleistunud leedemullaga, mille liigniiskuse on tingitud kõrgest põhjaveesisust. Kirjeldame mulda (fikseerime kihtide ulatuse) ning võtame mullaproovid. Pärast töö lõpetamist aetakse kaeve korralikult kinni: põhja lükatakse peenmaterjal ning selle peale asetatakse mullakamara tükid.

Asume taimkatte vaatlusele. Võrdleme nähtud rabamännikut mustikamännikuga. Juhime õpilaste tähelepanu peamistele tunnustele, mis eristavad üht metsa teisest puistu struktuuri, esimese rinde koosseisu, vanuse ning alustaimestikku (rohu-, puhma- ja samblarinde) iseloomu ja selle iseloomuliku dominandi järgi. Toome välja põhjused taimekoosluste erinevuste kohta, seostades neid reljeefi, põhjavee taseme ning muldade iseärasustega.

Liigume mööda künkanõlva üles. Jõuame põlamännikusse. Ka siin kaevame mullaauku. Näi-

tame õpilastele, et kuigi tegemist on samuti leetmullaga, erineb see ometi eelnevalt nähtust. Siin puuduvad täiesti igasugused gleistumise ilmingud (gleilaigud, gleikiht). See on ka arusaadav, sest põhjavesi jääb siin märksa sügavamale kui eelmises looduskompleksis. Selgitame ka taimkatte erinevusi, mis eriti selgesti ilmnevad puhma- ja samblarindes. Mustika ning turbasambla asemel kasvavad siin põhlad ja rohelised samblad. Küsime õpilastelt, miks.

Ärgem unustagem mullaauku kinni ajada ning liigume künka tippu. Kaevates mullaauku, leiame jällegi leedemulla, kuid märksa paksema leetkihi, järelikult selle mullatüübi toitainevaesema liigi. Mänd saab siin oma võimsa juurestikuga võtta toitaineid suurest sügavusest. Alustaimestik valitsevad põdrasamblik ja islandi samblik. Muldade toitainevaesuse tõttu on teisi taimi siin vähe ning nad kasvavad hõredalt (pohl, kanarbik, mõned kõrrelised jne). Ka mändide kasv on selles looduskompleksis tagasihoidlikum kui eelmises. Puude tüvesid ja oksid katavad tihedalt samblikud. See metsatüüp kõneleb selgelt kehvadest kasvutingimustest, mida põhjustavad mulla kuivus ja toitainevaesus (juhime õpilaste tähelepanu huumushorisoni äärmiselt nõrgale arengule). Ajame ka viimase mullaauku kinni ja teeme kokkuvõtte nähtust, tuues välja seosed

Tabel 1

Tallinna N keskkooli 7. klassi ühepäevase kevadise geograafiaekskursiooni skeem ja ajakava

Peatuskoht	Ekskursiooni objekt				Ajakava
	geoloogiline ehitus ja reljeef	siseveed	muld	taimkate	
Kostivere karstiaala	Karst (Va, Ve)*	Salajõgi (Va, Ve)	Paepealne muld (It, Va, Ve)*	Looniit (Va, Ve)	9.00—9.20 9.20—9.30 9.30—10.15 10.15—10.30
			Jägala juga (Va, Ve)	Jägala juga (Va, Ve)	
Valgejõgi		Kärestikud	Kamarleetmuld, soomuld (It, Va, Ve)	Palumets, soomets (Va, Ve)	12.00—12.45 12.45—13.15
			Viitna Suurjärv	Suurjärv (Va, Ve) eine	Salumets (Va, Ve)
Nõmmeveski	Valgejõe org, kärestikud (Va, Ve)	Valgejõgi (Va, Ve)	Leedemuld (It, Va, Ve)	Nõmmemets (Va, Ve)	15.30—16.00 16.00—16.30 16.30—17.00

* Va — üleklassivaatlus; Ve — üleklassivestlus; It — õpilaste iseseisev rühmatöö.

looduskompleksi komponentide vahel (reljeef, põhjavee tase, muld, taimkate).

Teistsugustes tingimustes esinevad loomulikult ka teistsugused kompleksid, kuid see ei muuda ekskursiooni esimesel etapil tehtavate tööde ja vaatluste olemust. Oluline on näidata õpilastele, et juba looduskompleksi mingi ühe komponendi (antud juhul põhjaveetaseme) muutumine põhjustab muutusi ka teistes komponentides (mullas, taimkattes).

Ekskursiooni teine etapp kulub Eesti tähtsamate maastikega tutvumisele. Siin on võimalikud mitmesugused marsruudid sõltuvalt transpordivõimalustest ja muudest asjaoludest. Alljärgnevas toome ühepäevase ekskursiooni marsruudi näidise, algusega Tallinnas.

Ühepäevase ekskursiooni näidismarsruut

Tallinn—Kostivere karstiaala—Jägala juga—Valgejõe—Viitna—Nõmmeveski—Tallinn.

Sellel marsruudil on võimalik tutvuda kolme maastikuga (Põhja-Eesti lavamaa, Põhja-Eesti rannikumadalik ja Kõrvemaa) ning nende piires paiknevate huvitavamate vaatamisväärsustega (Kostivere karstiaala, Jägala juga, Valgejõe org, Viitna järved jms). Konkreetset tööd marsruudil näitab tabel 1 (vt 49. lk).

Põhja-Eesti lavamaal tutvustame loopealseid õhukestel huumus-karbonaatmuldadel, samuti loometsi rähkseil kamar-karbonaatmuldadel ning mitmesuguste leetmuldadega männikuid, mis on kujunenud mandrijää sulamisvee poolt kuhjatud liivaaladele (paljudes kohtades Leningradi maantee ääres). Analoogiliselt tutvutakse ülejäänud kahe maastikuga. Oluline on säilitada juhtjoont — tuua reljeefsel esile tundmaõpitud maastike põhitunnused ning mitte kaotada neid üksikvaatamisväärsustest saadud muljete rohkuses.

Kes kuldseid õunu tahab . . .

MARE MÜRSEPP, TPedI algõpetuse kateedri õpetaja

Aastail 1976—1978 korraldatud õpilaste lugemisharrastuse uuring sedastas: väga luulehuviliseks peab end 6%. Ükski teine žanr polnud nii armetus olukorras.

Praegu kasutatava 3. klassi emakeele lugemiku eksperthindamisel küsitleti 85 4. kl õpilast. Nende vastustest ilmnis jahe, kohati tõrjuv hoiak luule suhtes.

Esmalt nimetatud andmete interpreteerija (5, lk 5) lohutab ennast ja teisi väitega, et «luule lugemine on ja jääb ainult teatud osa inimeste meelistegevuseks», sellegipoolest on kuidagi kahju, et keskmisse kooliikka jõuab inimene juba omateada luulevõõrana. Seda enam, et tollesama uuringu andmeil seostub luuleharrastus üldse lugemise temaatilise avaruse ja arenenuma maitsega.

Üeldu pole eriline uudis. Niisamuti on üldteada väikelapse ja koolieeliku suur luulehuvi: laps on maias luulet kuulama, pähe õppima, ise tegema, luuletuse rütmi liigutustega saatma, argisest kõnestki rütmilisi fraase eraldama ja neid kordama.

Miks luulehuvi kaob? On see lapse arenguga loomuldasa kaasnev nähe? Neile küsimustele siin ammendavat vastust ei anta. Et praegu hakkavad koolidesse jõudma uued lugemikud tublisti teisenenud lugemisvaraga, on kohane sellele mõelda, mida peaks algklassiõpilase luulekoolitusel arvesse võtma.

Lähtekohaks olgu eelmainitud 85 õpilase ja 70 algklassiõpetaja hinnangud Eha Hiie ja Harri Jõgisalu koostatud 3. klassi emakeele lugemikule (1). Neid analüüsides näeme, et õpetajate ja õpilaste arvamused lahknevad oluliselt. Õpetajad leiavad enamiku luuletustest olevat meeldivad. Häid kasvatusvõimalusi toonitatakse eriti M. Kesamaa, O. Saare, A. Rammo, M. Linnamäe värsside puhul. Õpilaste sümpaatia kaldub meeleolukama luule poole: E. Enno «Tuul käib tühjal...», I. Krõlovi valmid (neist «Konn ja härg» on õpetajate-õpilaste ühine lemmik), H. Jüris-soni «Vint, kes ei pidanud viisi», E. Raua

«Naljalaule». Heaks on õpilased tunnistanud veel E. Niidu «Kui õunapuud õitsevad», E. Meerja «Lillepeo», R. Parve «Kangelaskalmul», A. Väisase «Rõõmu», M. Kesamaa «Kivil sõduri nime ei ole». Ülejäänud (lugemikus on 51 luuletust) said õpilastelt hinnangu «käib kah» ja alla selle (ehk õpialises süsteemis 3 ja vähem).

Mis kuulub sellesse «ülejäänusse»?

Kunstiväärtuselt kaalukama osa lugemiku luulest moodustavad rahvalaulud. Paraku ei mõista paljud õpetajad nendega midagi peale hakata ja nii ei jõua need kogu oma värvikuses õpilasteni.

Kõnealuse õpiku luulevalik kajastab 1970. aastate keskpaigaks kujunenud algupärase lasteluule pilti. Sellele on korduvalt ette heidetud temaatilist ahendatust ja kestist kunstiväärtust (3, lk 153; 6, lk 99). Lugemik omakorda ei esita paremikki tollasest luulest, vaid seda, mis kasvatusteemadele vastab. Palju deklaratiivset ja luuletehniliselt saamatut (halvasti tõlgitud) kohtame nende luuletuste seas, mis räägivad kodumaast, võitlusrohkest möödanikust ja rahvaste sõprusest. Meie kodumaa-teemalist lasteluulet on kümme aastat tagasi iseloomustatud nii: «Tõeline tunne nendes (luuletustes) puudub, tundlemist on küllaga. Näib, nagu poleks meie lasteluuletajad veel küpsed lapse seltsis mõtlema nendest tegelikult nii tõsistest asjadest... Sest paraku jah on kodumaaluules palju plakatlikkust, loosunglikkust...» (4, lk 30).

Tõsi see on. Üldsõnaline luule ei haara last. Hea lasteluule üheks olulisemaks tunnuseks on peetud pildilisust (Kornei Tšukovski): luuletus peab võimalikult ruttu — paari luulereaga — kujutluspildi tekitama. Silmatagu sellest aspektist järgmisi näiteid:

«On vast majas lapsepõnne! / Igal neist on palju õnne!» — (1, lk 104) (muide, sellist heldinud suhet endasugusesse laste juures kuigivõrd ei esine); «Palju on maid, / veel rohkem on teid, / keegi ei jõuagi...» (1, lk 104); — «Mul on värvilised laulud, / kui ma kõnnin kodurajal...» (lk 115) jne. Võrdluseks V. Villandi «Vennad»: «Kuju tuli vanem vend, / talle anti puhkust...» (1, lk 96) — teine asi: midagi juhtus, kedagi on näha.

Täiskasvanud lugejat ei pruugi häirida konkreetse pildi puudumine, ebatäpne sõnakasutus («Kodu, nii tuttav ja hea, / isa ja ema moodi» (1, lk 114); «... selleks võitles, et oleks me kodu / valge lume ja päikese käes» (1, lk 102); rütmivead (nt. H. Mänd «Ringmäng» (1, lk 38), L. Andre «Talvisele metsale» (1, lk 90) jt), sest tema võib süttida ülevast või omapärasest ideest ja seetõttu

luuletusest suurt kasvatusmõju loota («hea montaažides kasutada»).

Algklassiõpilase erksa ja konkreetse tajuga aga niisugune tühisõnaline ja pahatihti lohisev luuletus ei haaku, ei teki tundmuslikku poolehoidu ja nõnda narrib kesine luuletus ära nii teema, millele ta pühendatud on, kui ka ettekujutuse luulest üldse. Nii näiteks teeb vaadeldavas lugemikus Lenini-tšuklile karuteene S. Knõsi luuletuse «Esimene pioneer» (1, lk 162) tõlge. Sellist juhuslikult seotud teksti lugeda (ja äkki veel pähegi õppida) on niisama tüütu ja ebaloomulik kui käia tänaval, üks jalg rentslis, teine kõnniteel.

Õpetajailt võib kuulda kurtmist, et lapsed ei loe ilmekalt. Väljendusriikka lugemise aluseks on soov elamusi edasi anda. Missugune tundmus peaks innustama 9—10aastast õhka: «Oh seda kevadet küll! Kõike on temas küll!...» (1, lk 188). Rõhud ja paisutused, mida ilma sisemise tarviduseta esile manatakse, on võltsid ja tekitavad luulemeelses kuulajas piinlikkust. Luule käsitlemine õnnestub hea luule puhul ja tingimusel, et õpetaja ise selle väärtusi adub.

Lapse luulehuvile töötab vastu pedagoogide seas paraku üsna levinud utilitaarne luulekäsitus: luuletuse väärtust nähakse üksnes teemas ja idees («saab rääkida rahvaste sõprusest», «on kasvatava sisuga» jms), arvestamata jääb luuletus kui esteetiline tervik (on tal meeleolu, on teda mõnus lugeda, on tema mõju kooskõlas luuletaja oletatavate taotlustega — mitte nii nagu eespoolsetes näidetes, et mõte on õilis, aga väljendus ebaloomulik ja puine). Tahaks loota, et kogemata on «Nõukogude Kooli» 1986. a jaanuarinumbris (lk 42) lipsanud mõte: «Luuletuste õppimine seondub sageli valmistumisega tähtpäevadeks.» Sel moel talitamine oleks lapse suhtes kahekordselt ülekohtune. Ühelt poolt eiratakse 6aastase veel suurt luulelembust, tema poeetilist elunägemist, mis igapäevase nähtuse huvitavaks muudab, tema vajadust fantaasia- ja sõnamängu järele (mida suurepäraselt rahuldaks näiteks E. Niidu «Mänguvesi», «Midrimaa», «Suur maalritöö» — milliste pühade puhul neid lugeda?). Teisalt surutaks lapsele peale keskpäraselt «pühade luulet».

Viimase aastakümne vältel on eesti lasteluule ainevallas rikastunud ja väljenduslaadilt mitmekesisunud. Tuleb loota, et see edenede ka ajakajastub ka uutest algklasside lugemikes. Luulealtim õpetaja on kindlasti kogunud, et lastel tekib väga hea kontakt Hando Runneli luulega, huvitavat on leida muudeltki autoritelt (V. Luik «Tubased lapsed», O. Arder «Bumerang», «Koer poiss sõitis jänest»,

P.-E. Rummo «Lugemik-lugemiki», J. Kaplinski, T. Toomet «Kuhu need värvid jäävad» jt). Nimetatud raamatuis on palju luuletusi, mis, püüdmata siduda otsesõnalist õpetust ja «lapsepärast», on lapsele tõesti elamuslikud, see on aga ainus võimalus, mille kaudu luuletuse eetilise väärtuse lugejani jõuab («Nuttikas lutikas», «Ei tule meie teie poole», «Inimene, kes sa oled» H. Runnelilt, «Emajõgi» O. Arderilt jne). Artikli algust meenutades: needsamad 4. kl lapsed, kes väitsid end luulet mitte sallivat, läksid elevelle, kui kuulsid H. Runneli luuletusi «Kingi mulle kinopilet», «Töölaul» ja teisi eelnimetatud autoreilt. Nad ei teadnudki, et luuletused ka niisugused võivad olla.

Paraku ei saa nooremale koolieale määratud ühiskondlik-poliitilise temaatikaga luules eriliselt tõusu tõdeda. Seepärast mõned märkused seoses tähtpäevadeks valmistumisega.

Kui tegu on ajas kaugete sündmustega, raskesti ettekujutatavate vahekorradega (kõigi rahvaste sõprus, ajalooliste isikute tähendus meie ajale), oleks ehk mõistlik olusid valgustada proosapala (publitsistika) toel. Luuletus, mis lapsele segast asja selgeks tahab rääkida, kipub tuimaks jääma. Ennemini jõuab möödunud aegade emotsionaalne kaja lapseni täiskasvanute luulest. Sel juhul peaks lisanduma kommentaar luuletuse kirjutamise aja ja luuletaja isiku kohta. Katse 3. klassis näitas, et küllaltki hästi tajuvad lapsed näiteks selliste luuletuste nagu M. Raua «Relvile, rahvas» ja «Külmad ahjud», O. Saare «Ma mäletan sõda» meeleolu. Esitan lühidalt meie keskustelu:

I M. Raud «Relvile, rahvas» (lapsed lugesid kõiki luuletusi ise).

— Millal ja miks on luuletus sinu meelest kirjutatud?

— Sellepärast, et sõda on tulemas.

— Milline koht sulle kõige rohkem meeldib?

— Verised päevad nüüd kutsuvad viimast kui meest; võita on vabadus...

— Missuguse meeleoluga on see luuletus?

— Julge, alguses kurvem; lõpp on väga julge, lõpeb hästi.

□ M. Raud «Külmad ahjud».

— Miks niisugune luuletus on kirjutatud?

— Sellepärast, et sõda oli olnud, kõik on maha põlenud.

— Kuidas muutub luuletuse meeleolu?

— Enne on kurb, aga lõpus läheb paremaks.

— Miks?

— Inimesed tulevad jälle oma koju tagasi.

— Mida tähendavad sõnad «Kuid teispool metsa...» (3. salm)?

— Et sõjavägi ründab seda teist, kes küla maha põletas ja siis saavad kõik koju tagasi.

□ O. Saar «Ma mäletan sõda» (kogu «Laulvad liivad», 1985).

— Kui vana luuletaja sinu arust sõja ajal oli — täiskasvanu või sinuvanune või lausa laps?

— Laps oli.

— Miks sa nii arvad?

— Sellepärast, et ta mäletab kuivikukottide ja pampude järgi.

— Missugune koht kõige rohkem meeldib?

— ... oli vankrirataste lohutav login/ pikas kurvas kodututevooris...

— Missugune koht kõige nukram oli?

— Seesama.

— Kui siia juurde peaks pildi joonistama, siis milliste värvidega?

— Hallide ja sinistega, tumesinistega.

Kui mitte laste endi esituses, siis vähemalt neile kuulamiseks peaks ka pidupäevadel kõlama vaid väärtluule. Mitmel pool maailmas on taibatud, et hea lugeja kasvab tõelise poeesia varal. Nii on näiteks Vene NFSV algklasside programmides nimetatud luuletused, mis tuleb pähe õppida, ja nende hulgas on suur kaal vene luule klassikal, spetsiifilist lasteluulet esindavad üksnes suurmeistrid (S. Maršak, S. Mihhalkov, V. Majakovski) (7, lk 77; 8, lk. 20).

Luule vajalikkuses ei kahtle ükski arukas õpetaja. Kui lapsed ilmutavad luule suhtes tühimust, tuleks vaagida pakutatavat. Igatahes on kindel, et luuletus ei sarnane arstirohuga, mis hoolimata vastikust maitsest võib tõhusalt toimida.

Kasutatud ja soovitatav (*) kirjandus

1. Hiie E., Jõgisalu H. Emakeele lugemik III klassile. Tln, Valgus, 1977.

2.* Hiie E. Esteetilise kasvatuse võimalusi emakeele lugemisõpetuses. ENSV HM. ENSV VÕT. 1978. 42 lk.

3.* Krusten R. Raamatute keskel. 1979. 312 lk.

4.* Laps vajab head raamatut. 1978. 261 lk.

5. Olšak L. Huvi ilukirjanduse žanride vastu. — Rmt: Opilane ja raamatukogu, 1979. 99 lk. (ENSV Kultuuriministeerium. ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu.)

6.* Väli H. Mallega ja Kallega. 1975. 206 lk.

7.* Väljataga S. Laps ja raamat. ENSV Riikliku Laste- ja Noorteraamatukogu. Metoodiline kiri. 1984. 21 lk.

8. Иванова Э. И. Детям нужны книги. — Библиотекведение и библиография за рубежом. Выпуск 99, 1984.

9. Программы восьмилетней школы. Начальные классы. (1—3 классы). М., 1983.



KOOLIEELNE KASVATUS

Uuest ümbritseva elu tutvustamise programmist

IMBI MUHEL,
Eesti NSV PTUI algõpetuse ja kooli-
eelse kasvatuse sektori vanemteadur

Koolieelsete lasteasutuste uus õppe-kasvatustöö programm ei ole veel trükituna meie käes, aga rääkida sellest juba võib ja tulebki. Programmi käsikirja viimased retsensioonid on autorite kollektiiv läbi arutanud, teinud vajalike täiendusi, parandusi ja kärpeid. Programmi aines on järjestatud vanuserühmade kaupa, pidades silmas õppe-kasvatustöö järjepidevust ja muid nõudeid, aga ka kasutamise käepärasust.

Uue programmi koostamisele eelnes varasemate programmide ja praegu kasutatava programmi ulatuslik analüüs. Programmi koostajate käsutuses oli uus üleliiduline koolieelse kasvatuse tüüpprogramm, mis suures osas saigi aluseks meie omale.

Käsikirjalisi materjale tutvustati korduvalt tubliledele, suurte kogemustega lasteaiakasvatatajatele, kuulati ära nende arvamused. Nii valmis programm ühiste jõupingutuste ja koostöö tulemusena.

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmis (1, lk 45) on öeldud: «NLKP seab ülesande tõsta nõukogude inimeste heaolu kvalitatiivselt uuele tasemele, tagada selline aineliste, sotsiaalsete ja kultuuriliste hüvede tarbimise tase ja struktuur, mis kõige suuremal määral vastab eesmärgile kujundada harmooniliselt arenenud, vaimselt rikas isiksus, luua vajalikud tingimused nõukogude inimeste võimete ja annete täielikuks ilmutamiseks ühiskonna huvides.» Meil on vaja luua laste-

aialastele olud, kus nad igapäevase praktilise tegevuse kaudu õpiksid hästi orienteeruma ümbritsevas elus. Me peame suutma vanematelt põlvkondadelt noorematele edasi anda kõik vajaliku ja väärtusliku kasvatamaks inimest selle sõna kõige paremas tähenduses.

«Humanistlik moraal... See moraal jaatab tõeliselt inimlikke suhteid inimeste vahel — seltsimeheliku koostöö ja vastastikuse abistamise suhteid, heasoovlikkust, ausust, lihtsust ja mõõdukust isiklikus ja ühiskondlikus elus» (1, lk 63). Ümbritseva elu tutvustamine lastele, igapäevane tegutsemine, suhtlemine täiskasvanute ja mängukaaslastega annab eelõeldu kasvatamiseks rohkesti võimalusi. Loomulik, et ümbritsev elu — inimeste töö ja tegevus, masinad, hooned, esemed, loomad, taimed ja kõige sellega kontakteerumine — on kogu lasteaiatöö aluseks.

Ümbritseva elu tutvustamise programm võimaldab õppe-kasvatustöö järjepidevust vanuseastmeti, piltlikult öeldes kahel viisil: 1) laiuti ehk horisontaalselt — laps kasvab, laienevad teadmised, tuleb juurde uut ja senitundmatut; 2) sügavuti ehk vertikaalselt — laps kasvab, ta saab rohkem teadmisi iga üksiku eseme, olendi ja sündmuse kohta. Näiteks teema «Kodu, kodukoht, kodumaa». Kui 3aastaste laste rühmas on kesksel kohal lapse kodu ja sellega seonduv, siis 4aastaste laste rühmas avame lapsele mõiste kodukoht (kodu lähem ümbrus), õpetame, et kodukoht on laiem mõiste kui kodu ning et ka oma koduukse tagune kuulub kodu juurde.

Räägime aedadest, parkidest, aga ka lapse kodumaja koridoridest, mida tuleb hoida ja puhastada, ning sellest, kuidas seal käituda. 5aastaste laste rühmas avame mõiste kodumaa ja kõik, mis kodumaaga seondub. Nii on see kõikide programmi teemadega.

Selline temaatiline jaotus annab kasvatajale selge ülevaate, mida oma kasvandikele õpetada. Seejuures tuleb väga tähtsaks pidada koostööd koduga. Oma kodukohta ja kodumaad tunnetades õpib laps paremini mõistma ka teisi rahvaid ning liiduvabariike, austama nende rahvakunsti, laule, mängu, muinasjutte, kombeid ja tavasid.

Lastes on vaja äratada huvi ümbritseva vastu, aktiivsust, teadmishimu ja tegutsemis-tahet. Lasteaias peaks kogu ümbritseva elu tutvustamise üks olulisemaid lähtekohti olema ainetevaheliste seoste, kõigi õppeainete kui ühtse süsteemi koosmõju saavutamine.

Ümbritseva elu tundmaõpetamisel tuleb arvestada laste vähest keskendumisvõimet, püsimatust, suurt liikumisvajadust jm. Eriti oluline on koolieelses eas emotsionaalse sfääri loomine, tuginemine laste tundmustele, lapse õpetamine ja kasvatamine läbi tundmuste. Tundeerksust on vaja nii kasvatajale kui kasvatatavale. Laps võtab omaks ja jätab meelde ainult hästi läbitunnetatut.

Seepärast rõhutagem erinevate meetodite seostamise vajalikkust. Vestluste, vaatluste ja

õppekäikudega peaks kaasnema muusika, liikumine, loov lähenemine igale teemale. Igas ümbritseva elu tutvustamise tunnis lähtub kasvataja programmist kui riiklikust dokumentist ja õppe-kasvatustöö juhiseist, kuid selle täitmisel tuleb arvestada kohalikke, lapsele tuttavaid ja lähedasi olusid.

Uues programmis nähakse ette eraldi õppetunde — ümbritseva elu tutvustamine (6aastaste laste 1. klassides nimetatakse sama õppeainet kodulooks). Uus õppeaine võimaldab planeerida programmeemasid kvartalite ja

tundide kaupa kogu õppeaasta ulatuses. Õpetöö perioodil on ette nähtud ümbritseva elu tutvustamist 1 tund nädalas, kokku 30 tundi õppeaastas. Suvel on koos emakeele ja laste kõne arendamisega planeeritud ümbritseva elu tutvustamiseks 14 tundi. On veel reservtunnid, mida kasvataja saab kasutada oma äranägemise järgi.

Nii on igas vanuserühmas ümbritseva elu tutvustamiseks 44 tundi aastas, mis teemati on jaotatud rühmade ja õppeveerandite loikes järgmiselt:

Tabel 1

ÜMBRITSEVA ELU TUTVUSTAMISE TEMAATIKA JA TUNDIDE JAOTUS
NOOREMAS RÜHMAS (3AASTASED LAPSED)

Jrk nr	Teema	I kv	II kv	III kv	IV kv
1.	Kodu ja perekond	3			3
2.	Lasteaed ja tänavaliiklus	4			4
3.	Riiklikud tähtpäevad, pühad ja nende tähistamine	1	4	4	2
4.	V. I. Lenin			1	
5.	Inimeste töö ja puhkus	2			5
6.	Transport		3		
7.	Mängud ja sport		1		
8.	Terve inimene		2		
9.	Asjad meie ümber			5	
Kokku		10	10	10	14

Tabel 2

ÜMBRITSEVA ELU TUTVUSTAMISE TEMAATIKA JA TUNDIDE JAOTUS
KESKMISES RÜHMAS (4AASTASED LAPSED)

Jrk nr	Teema	I kv	II kv	III kv	IV kv
1.	Kodu, perekond, kodukoht	3			5
2.	Lasteaed ja tänavaliiklus	2			2
3.	Riiklikud tähtpäevad, pühad ja nende tähistamine	2	4	4	3
4.	V. I. Lenin			1	
5.	Inimeste töö ja puhkus	3			4
6.	Transport		3		
7.	Sidevahendid		1		
8.	Mängud ja sport			3	
9.	Terve inimene			2	
10.	Asjad meie ümber		2		
Kokku		10	10	10	14

Tabel 3

ÜMBRITSEVA ELU TUTVUSTAMISE TEMAATIKA JA TUNDIDE JAOTUS
VANEMAS RÜHMAS (5AASTASED LAPSED)

Jrk nr	Teema	I kv	II kv	III kv	IV kv
1.	Kodu ja perekond, kodukoht, kodumaa	5			5
2.	Lasteaed ja tänavaliiklus	3			3
3.	Riiklikud tähtpäevad, pühad ja nende tähistamine	2	3	4	1
4.	V. I. Lenin			1	
5.	Inimeste töö, puhkus, sport. Terve inimene		4		5
6.	Transport		2		
7.	Rahvapeod ja rahvakunst			5	
8.	Asjad meie ümber		1		
Kokku		10	10	10	14

Iga teema leiab õppeaasta vältel käsitlemist nii tundides kui tunnivälisel ajal vähemalt 4—5 korral. Teema läbib mitmeid eri tunde. Näiteks teemat «Transport» käsitletakse nooremas rühmas lisaks ümbritseva elu tutvustamise tunnile muusika, kujutatavate tegevuste, võimlemis- ja mitmes teiseski tunnis ning tunnivälisel ajal. Selline meetodika võimaldab kõige paremini rakendada ainetevahelisi seoseid ümbritseva elu programmi täitmisel. Küsimust on käsitletud mitmetes teostes erinevate vanuserühmade kaupa: noorem rühm (2), keskmine rühm (3), vanem rühm (4).

3—5aastaste laste tutvustamine ümbritseva eluga toimub nii tundides kui tunnivälisel ajal. Meetodikas rõhutatakse, et uue, lastele tundmata materjali esmakordne tutvustamine peab toimuma võimalikult vahetult, tutvustavate objektide juures või läheduses. Materjali kinnistamine, süvendamine, täpsustamine, täiustamine aga võib toimuda ka rühmaruumides — ainetundides vestluste ja vaatluste kaudu mitmekesise õppematerjali kaasabil. Viimati nimetatute puhul peame silmas ilukirjandust, suuri seinapilte, slaide, diafilme, tele- ja raadiosaateid ning ka peatselt valmivaid spetsiaalseid õppevahendeid, mis aitavad ülesannete, tekstide ja suunavate ülesannete abil kinnistada ning täpsustada põhilisemaid ümbritseva elu tundmaõppimisega seotud teemasid.

Need annavad võimaluse laste iseseisvaks tööks, aktiivsuse rakendamiseks, nende kaudu saame kasvatada lastes julgust, enesekindlust, iseseisvust ja muid omadusi.

Ümbritseva elu tutvustamisel on oluline järgida nn lähemalt kaugemale printsiipi, s. t et nooremas rühmas alustame lastele kõige lähemast. Näiteks teema «Kodu ja perekond». Nooremas rühmas paneme lapse mõtlema selle üle, et igal inimesel peab olema oma kodu. Püüame seda avada vastavalt 3aastaste laste arusaamadele: kodus elavad peale tema enda ka tema ema, isa, õde, vend, vana, vanaema, aga ka koduloomad — koer, kass või mõni muu loom, kes ka kuuluvad perekonna juurde. Eesmärk on panna lapsi rohkem mõtlema suhtumisele kodustesse, aga ka olenditesse, kes on perekonda võetud. Räägime hoidmisest ja kaitsmisest, turvalisusetundest, õpetame jagama hellust, abi, sõprust oma pere liikmetele, samuti peres elavatele loomadele.

4aastastele lastele räägime lisaks kodule juba ka kodukohast, õpetame kodukoha, kolhoosi või sovhoosi, küla, alevi, linna nime. Räägime kodukoha vaatamisväärsustest, töönimestest ja olmeobjektidest, seal töötavate vanemate tööst, töövahenditest ja töö tulemustest. Süvendame lastes ühtekuuluvustunnet oma kodukohaga. Õpetame neid juba kõige varasemast east tegema jõukohast tööd ja tundma rõõmu oma panusest.

5aastaste laste rühmas avardame kodu mõistet. Lapsed saavad juba paljus ise osa võtta kodu korrastamisest, ühistest igapäeva-

toimingutest kodus ja lasteaias. Süvendame käitumisõpetust, õpetame käituma väljaspool oma korterit, rääkima koridorides vaikse häälega, sulgema vaikselt uksi. Nii viisi käitumise vajalikkust põhjendame: teistes korterites võib olla inimesi, kes on tulnud töölt ja vajavad puhkust, vaikust, rahu, neis võib elada väikesi lapsi, kes magavad, või haigeid inimesi, kellele kära mõjub halvasti. Peamine on kasvatada hoolivat suhtumist kaasinimestesse, loomadesse, loodusesse jm.

Eetiline aspekt on uues ümbritseva elu tutvustamise programmis ja meetodikas tunduvalt suurema kaaluga kui senises.

Materjali tutvustamine laieneb järg-järgult kergemalt raskemale, tuntult tundmatule, konkreetsemalt abstraktsemale.

Arvestatav osa on aastaaja-, kordamis-, süsteemipärasuse ja järjekindluse printsiipidel, ka liikuvuse printsiibil. Lastele tuleb anda tõeseid, õigeid teadmisi meid ümbritsevast elust. Tähtsal kohal on kasvataja pedagoogiline meisterlikkus ja südameharidus.

Uus programm ja meetodika suunavad senisest rohkem praktilisele, elulähedasele õppekasvatustööle.

Kirjandus

1. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Programm. Uus redaktsioon. Tln, Eesti Raamat, 1986. 96 lk.
2. Воспитание детей во второй младшей группе детского сада. Пособие для воспитателя дет. сада (В. В. Гербова, Р. А. Иванкова, Р. Г. Казакова и др.). Сост. Г. М. Лямина. М., Просвещение, 1981. 256 с., ил.
3. Воспитание детей в средней группе детского сада. Пособие для воспитателя дет. сада (Анциферова А. А., Владимирова Т. А., Гербова В. В. и др.). Сост. Г. М. Лямина. 2-е изд., искр. М., Просвещение, 1982. 256 с., ил.
4. Воспитание детей в старшей группе детского сада. Пособие для воспитателя дет. сада (В. В. Гербова, Р. А. Иванкова, Р. Г. Казакова и др.). Сост. Г. М. Лямина. М., Просвещение, 1984. 228 с., ил.

J. Gezelius ja J. A. Komenský ideede tulek Eestisse

LEMBIT ANDRESEN,
TPedi professor, pedagoogikadoktor

17. sajandil alanud teaduse kiire areng tõi muudatusi ka koolide õppeprotsessi. Õpilaste mälu-tõõle lisandus analüüsiv ja sünteesiv tegevus. Kui siiani oli õpetuse põhieesmärgiks olnud antiikautorite lugemine ladina keele vahendusel, siis Wolfgang Ratkest (1571—1635) alates tõstatati nõue, et ladina keele õppimisele võib asuda alles pärast seda, kui lugemine ja kirjutamine on emakeeles selge. Jan Amos Komenský (1592—1670) usaegsed ideed muutsid veelgi enam keeleõpetuse aluseid, nõutavaks sai keele õpetamine koos teadmiste omandamisega — alguses emakeeles ja alles hiljem ladina keeles.

Tšehhi teadlase pedagoogilised ideed jõudsid Liivimaale Tartu ülikooli kaudu. Komenský «pansoofia» tõi Tartusse Heidelbergis ja Rostockis õppinud õigusteaduse professor Heinrich Hein. Lääne-Euroopa teadusemeeste seas tekitas sel ajal suurt huvi «pansoofiast» tuletatud entsüklopeedia koostamise plaan. Komenský tahtis pärast entsüklopeedia valmimist iga teadusala kohta koostada emakeelset kooliraamatut. Ta pidas ladina keelt kui teaduse keelt õpetamise lukuks, mis ei võimaldanud koolitarkuse andmist kõikidele noortele. Hea riigikodaniku kasvatamiseks tuli külades ja linnades asutada emakeelsed koolid. Rahvakooli programmi pidi kuuluma oma maa ajalugu, geograafia, laulmine ja emakeel. Et vastavaid õpikuid trükkida, tuli iga riigi teadlastel oma maa ajalugu, geograafiat, keelt ja kultuuri hästi tundma õppida.

Suurelt jaolt J. Skytte teenel hakati Tartu ülikoolis selle avamisest peale uurima maarahva keelt ning kultuuri. Skytte lahkumisega Liivimaalt (1634) jäi uute pedagoogiliste ideede elluviimise noorema põlvkonna hooleks.

Kõige nimekam teadlane, kes Komenský raamatuid kasutas ja tema pedagoogilisi ideid edaspidigi rakendas, oli Johan Georg Gezelius.

Tartu ülikooli kasvandik J. Gezelius sündis 1615. aastal Rootsis Västmanlandis Gesela külas (siit ka tema latiniseeritud nimi) talupoja pere-

konnas. Õppis Uppsala ülikoolis ja 23. novembril 1638. aastal immatrikuleeriti Tartus (6, lk, 184). 1641. aastal sai temast *Academia Gustaviana* heebrea ja kreeka keele professor. Noor teadusemees pööras suurt tähelepanu kreeka keele õpetamisele. 1647. aastal andis ta välja kreeka keele grammatika («*Grammatica Graeca*»). Tema algatusel trükiti Tartus ka ladina-kreeka «*Janua linguarum reserata aurea*» (1648. a). See väike sajust palast koosnev entsüklopeediataoline raamat eiras vana skolastilist õppeviisi ja muutis kergemaks ning viljakamaks võõrkeelte õppimise. Raamat oli õpikuna loengute kavas kuni ülikooli sulgemiseni. «*Janua linguarum reserata aurea*» ei mõjutanud keeleõpetust ainult ülikoolis, vaid andis eeskujusid kogu Eesti- ja Liivimaa kooliõpetusele.

Kümnekonna Tartu aasta jooksul omandas Gezelius eesti keele oskuse. Temale pühendatud eestikeelne pulmalaul «*Jocus Esthonicus*» («Eestikeelne nali») annab pildikese õpetatud meeste eesti keele oskusest.

Gezeliuste peres võidi rääkida ka läti keelt, tema abikaasa Gertrud kasvas üles Riias. Ülemkonsistoriumi assessorina oli keeleteaduse professor tuttav ka eesti ja läti talupoegade haridusküsimustega.

Tekkinud lahkavamate tõttu lahkus Gezelius ülikoolist 1649. a ja võttis vastu pastorikoha sünnimaakonnas Västmanlandis, Rootsis. Sealgi äratas ta riigivalitsuse tähelepanu oma rahvaharidusliku tegevusega. 1654. a asutas ta Skvedis kihelkonnakooli. Teenitud tunnustusega nimetati Gezelius 1660. a Liivimaa kõrgeimaks vaimulikuks ametikandjaks — superintendendiks. Järgmisel aastal kaitses ta Uppsala ülikoolis teoloogiadoktori kraadi. Pärast Riiga kolimist alustas Gezelius kihelkondade inspekterimist. 1662. aastal saadeti laiali korraldus, milles nõuti pastoritelt märkuste tegemist katekismuse tundmises iga täiskasvanud koguduseliikme kohta ning vastavate registrete pidamist. 1662. a andis ta välja läti keelse katekismuse (15, lk 121). 1664. a arutati Liivimaa sinodil piibli eesti keelde tõlkimise ja katekismuse õpetamise küsimusi. Gezeliuse parandatud visiidatsioonikorras küsiti esmakordselt andmeid ka koolide ja koolmeistrite kohta (4). Superintendendi püüdlused kandsid vähest vilja, ainult Pärnus tehti 1661. aastal ettevalmistusi eestikeelse kooli avamiseks linna ja maakihelkonna lastele. Lisati juurde, et see oli esimene maarahvale (eestlastele) mõeldud kool kogu Lõuna-Eestis (1).

Juba sel ajal sai Gezelius aru, et lugemisõpetus võttis vananenud õppemeetodi tõttu liiga kaua aega. Lugemisoskuse õpetamine noortele oli hariduslembele kirikumehel probleem kogu superintendendiks oleku ajal. Uued ideed küpsesid Riias, kuid teostama jõudis ta hakata neid alles Soomes, Turu lähis.

1664. a määrati Gezelius Turu piiskopiks. Ta lahkus Riias 1665. a kevadel. 1666. a trükiti «*Yxi paras Lasten tavara*» («Parim laste asi») soome (3) ja rootsi keeles (2). See koosnes neljast osast. Alguse osa moodustas aabits. J. Ge-

zeliuse «ABC kirja» maht oli 15 lehekülge. Meetodilises mõttes koosnes aabits kolmest osast: tähestikust, silbitatud tekstist ja silbitamata tekstist. Esimene lehekülge erines varasematest väljaannetest vähe. Lehekülge ülaosas esitati väiketähed (faktuuris), kõigepealt suuremas, seejärel väiksemas šriftis, nendest allpool seisid suurtähed ja väiketähed ä, ö, j, y. Lehekülge alumises kolmandikus tutvustati araabia ja rooma numbreid ühest kuni kolme tuhandeni. 2.—9. leheküljeni oli silbitatud ja suure šriftiga tekst. Viimastel lehekülgedel (lk 10—15) silbivahed puudusid, lugemispalad esitati tavalisest suurema trükkikirjaga.

Vanale meetodile vastandas Gezelius Komenský soovitatud arusaamisega õppimise, õpetamise meelte ja mõistuse kaudu. Ta oli veendunud, et õpetaja peab kõigepealt aabitsa esimeselt leheküljelt tähed ette näitama, seejärel peab laps neid tähti ise lugema, kuni need on kindlalt omandatud ja alles siis võib ka hakata silpe kokku lugema. Oma põhimõtteid kasutas aabitsa koostaja raamatus «Yxi paras Lasten tavara». Lastele mõeldud raamatu trükkimine äratas tähelepanu kogu Rootsi riigis (soomekeelset väljaannet ilmus ligi 80 trükki). Eestit võis mõjutada kõige enam aabitsa osa («ABC kirja», «ABC Boken»). Vana meetodi kohta, kus õpetaja ütles tähti ja silpe ees ning lapsed kordasid neid kooris, kirjutas J. Gezelius: «Mõned tähed loetakse ette ja õpilane loeb järele, siis lastakse tal istuda ja lugeda üle... Kuidas saab ta järele lugeda, kui vaevalt mäletabki tähte selle kiiruse juures, millega talle ette loeti» (7, lk 79).

Gezelius külastas Liivimaad ka Turu piiskopina. 1665. a tehti talle ülesandeks Liivimaa kirikuseaduse kirjutamine. 1667. a suvel käis ta Tallinnas ja Tartus. Oma sõitude tulemusena tegi Gezelius ettepaneku, milles nõuti, et kirikuõpetajad valdaksid rahvakeelt, talupoegade esindajad võetaks kirikunõukogusse, igale koguduseliikmele õpetataks katekismust ja lapsi ergutataks lugemisoskuse omandamiseks.

Riigikirik tahtis nendel aastatel lugemisoskuse levitamisega nii kaugemale jõuda, et poisid ja tüdrukud õpiksid ristiusu põhitõdesid ise raamatust lugema.

Turu ülikoolis õpiti tol ajal J. A. Komenský õpikute põhjal vanu keeli ja seda just prokantsler J. Gezeliusi õhutusel. 1684. aastal ilmus Turus rootsi-ladinakeelne «Orbis sensualium pictus», mida hiljem anti välja veel kahes korduversioonis (1689, 1698). Raamat oli mõeldud küll keelte õppimiseks, kuid täitis ka emakeele algõpiku ülesannet. Sissejuhatuses anti juhiseid lugema õpetamiseks häälikumeetodi alusel ja juhiti tähelepanu näitliku õpetamise vajadusele. Õpiku alguses esitati alfabeet. Igale tähele oli juurde joonistatud elusolend, kes oma hääliitsusega tuletas meelde tähele vastavat häälikut. Pärast tähtede selgeksõppimist omandati lugemisvilumus suure šriftiga pildipealkirjade abil. Kogu õppematerjal esitati näitlikult, eakohaselt, süsteemikindlalt, huvitavalt ja elulähedaselt. Lugeja silmaringi avardamiseks andis «Orbis sensualium

pictus» teavet tähtedest, maakerast, maailma-ruumist, õhust, veest, metallidest, lilledest, kivi- mitest, põllu- ja aedviljadest, käsitööst, masinatest, mäekaevandustest, kelladest, laevadest, kirja- ja trükkikunstist, paberivalmistamisest, raamatukõitmisest, kooliõpetusest, muusikariistadest, Euroopa geograafiast, möödu- ja kaaluühikutest, arstimisest, võimlemisest ja mängudest.

Kaks aastat varem ilmus sama raamat Liivimaal. Selle trükkija oli Riias Johann Georg Wilcken. «Orbis sensualium pictus» peaaegu üheaegne väljaandmine Tartus ja Riias näitab Komenský ideede laialdast levikut lõuna ja põhja pool Soome lahte.

Soome rahvakooli rajajaks peetud Johan Gezelius suri 1690. aastal Tartus.

J. A. Komenský ideede kandjana jättis J. Gezelius sügava jälje eesti rahvahariduse ajalukku.

Kirjandus

1. ENSV RAKA, f 1000, nim 1, s 1374 (dokumendi leidmise ajal paginatsoon puudus. Mõnede andmete järgi avati kool alles 1666. a. Vt Liiv O. Liisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul. — Eesti Kirjandus, 1934, nr 6, lk 254.
2. [Gezelius J.] Et rätt Barna-klenodium år. 1666. I ABC Boken. II Catechismus. III Spörsmålen. IV Skrifftenes språk.
3. [Gezelius J.] Yxi paras Lasten Tavara. Turu, 1666. 96 lk. I ABC Kirja. II Catechismus. III Kysymyset. IV P. Raamatun erinomaiset opetus sanat.
4. Läti NSV RAKA, f 4038, nim 2, s 736, l 1 jj.
5. Recke J. F., Napier sky K. E. Allgemeines Schriftsteller- und Gelehrten-Lexikon der Provinzen Livland, Esthland und Kurland. Bd. I. Mittau, 1827.
6. Tering A. Album Academicum. Tln, 1984.
7. Vikman K. O. Suomen kansan lukutaidon synty ja kehitys Ruotsin vallan aikana. Helsinki, 1910.



KOOLIMUUSIKA NR. 4

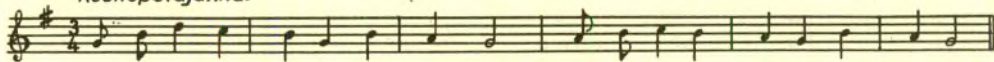
Ärgem unustagem vanu häid lastelaule!

HEINO RANNAP,
pedagoogikadoktor

Kunstiloomingul on imepärane saatus. Suur osa sellest muutub kiire populaarsuse järel vähetuntuks, kuni keegi ta uuesti avastab ja järjekordselt üldrahvalikuks muudab. Niisugune retro saatus on ka lastelauludel. Mitmed kaunid vanad laulud on uuesti ilmunud koolilaulikute kaudu õpilaste repertuaari, samas on aga ka eesti autorite unustusehõlma vajunud pärleid. Tutvustan neist mõningaid.

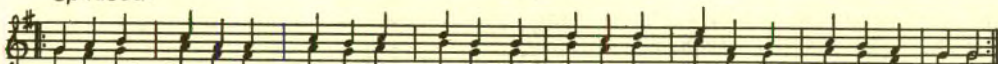
1920. aastatel tegi Häädemeeeste algkooli juhataja, tubli muusikamees Peeter Laredei katse anda koolidele temaatiliselt väga vajalikke lastelaule. Tema laulik «Kooli laulud» (Häädemeeeste, 1924) sisaldas omaloomingulise koolimarsi, koolihümni, aabitsa-, õnnesoovi-, noorte- ja tähtpäevalaule. Nendest üks õnnesunumaid on 1921. a tähestiku õppimise hõlbustamiseks kirjutatud «Aabits» tänu meie rahvalaululikule viisile, lihtsale rütmile ja duetilisele.

Kooliõpetajanna:



Tul-ge et-te lap-sed, ja laul-ge! Kas ka aa-bits kõi-gil on sel-ge?

Õpilased:



A Be De E Ge Ha, I Ja Ka eLeM eN O Pe äR eS Te U Ve Ä Ö Ö Ü

Käesoleva sajandi esimestel aastakümnetel oli Tartus üsna tuntud koolimees ja haridustegelane Voldemar Tamman. Suur muusikahuvi sundis teda muu muusikaharidusliku tegevuse kõrval koostama ja välja andma koolilaulikuid: «Laulmise õpetus ühes noodiõpetusega», Tartu, 1913, II trükk 1918, III trükk 1920; koostöös J. Aavikuga 12 laulikut; koostöös J. Aaviku, R. Pätsi ja T. Vettikuga 4 laulikut. Nendes laulikutes avaldas ta ka omaloomingut, millest üks meeldivaim on E. Enno luulele loodud rütmikas imitatsiooniline «Tikk-takk» (ilmus V. Tammani ja J. Aaviku laulikus «Väike Leelo» I, Tartu, 1933, lk 26).

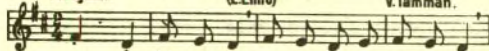


Tikk-takk.

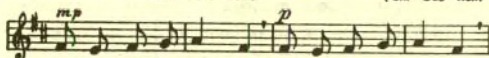
Parajasti.

(E.Enno)

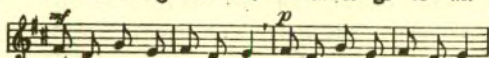
V.Tamman.



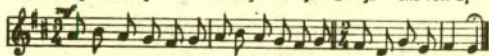
1-3. Tikk--takk! (tik-sub kell, kel-gu-le!) Ti--ki-ta--kil (tik-sub kell, kel-gu-le! tik-sub kell.)



1. At--sil ae--ga vä---he, At--sil ae--ga vä---he.
2. Sääl on as--jal hoo--gu, sääl on as--jal hoo--gu.
3. At--sil ae--ga vä---he, At--sil ae--ga vä---he.



1. K ja E ja siis veel L, K ja E ja siis veel L,
2. K on ker--ge, ker--ge E, K on ker--ge, ker--ge E,
3. K ja E ja siis veel L, K ja E ja siis veel L,



1. Ei nad pä-he lä-he, ei nad pä-he lä-he, ei nad pä-he lä-he.
2. L lööb lu-mes loogu, L lööb lumes loogu, L lööb lumes loogu.
3. en-ne küll ei lä-he, en-ne küll ei lä-he, en-ne küll ei lä-he

Suures kunstis me kaevume üha vanemasse muusikasse ja leiame varase keskaja noodikirjast meile tundmatuid sedõõvraid. Kooliski laulame vanamuusikat. Pakun muusikaõpetajale Anseküla kultuuritegelase, kirjaniku, I Saaremaa laulupeo läbiviija Martin Kõrberi loomingu «Karjatse laulu» aastast 1861, mille kohta on öelnud Uno Naissoo, et see oli esimesi koorilaule, mida ta kodus väikese

poisina õppis. Laulmisel oli ta meel nii hea, et lisas salmi lõppu ... «sest laulan kui üks lōoke ja rōõmus minu meel» täiendavalt ühe sõna ja laulis alati «rōõmus minu hea meel».


Laul on ilmunud kogus «Laulud Sõrve-

maalt», Tartu, 1864, lk 3. Mainitud laulik oli üldse esimene nootidega lauluraamat Saaremaa koolides. Kauni magusameloodilise viisi juures on sümpaatne autori suhtumine looduse ilusse, laulmisse.

1. Karjatje laul.

1861.

Rõõmsa öte.

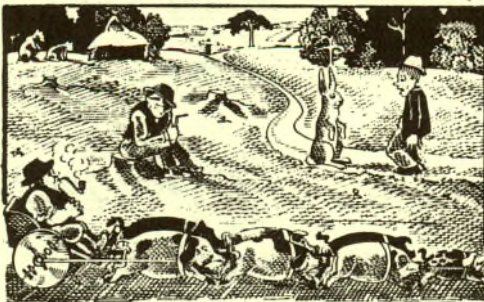


Ma ei len mei = fe kar = ja = ne, Mul lo = tud laul = ja feel, Seit lau = lan kui üfs lō = u = fe, Ja rō = mus min = ne meel.

Mitukümmend aastat oli Eesti muusikaelu üks juhte Juhan Aavik. Tartus juhatas ta «Vanemuise» muusikaetendusi, sümfoonia- ja koorikontserte, oli õppejõud gümnaasiumis, kõrgemas muusikakoolis ja õpetajate seminaris. Tallinnas juhtis Eesti Helikunsti Seltsi ja Lauljate Liitu, dirigeeris sümfooniakontserte ja «Estonia» teatri etendusi. Aastail 1933—1940 ja 1941—1944 oli Tallinna Konservatooriumi direktor ja õppeasutuse professor.

Muude helitööde kõrval lõi Juhan Aavik sadu lastelaule, mida avaldas koolilaulikutes. Esimeste klasside õpilastele sobib hüpleva meloodiaga meeleolukas «Tombi-Toomas» (K. E. Söödi tekst), mis 1930. ja 1940. aastatel ilmus mitmes laulikus («Väike-Leelo» II, «Lemmiklaulik» jm).

Juhan Aaviku kompositsioonianne võimaldas luua toredaid karakterpalu, milles ta kajastab tegevussündmusi erksarütmilise viisiga, nagu näiteks laulus «Hiirejaht». Vaatamata küllaltki suurele noodi-ulatusele, on see hästi lauldav esimestes klassides.



Tombi-Toomas.

(K. E. Söödi)

J. Aavik.

Kaunis ruttu. Üksik.



1. Tom-bi-Too-mas to-re mees rik-ku-se ja ra-ha sees!
 2. Seit-se si-ga tōl-la ees, sim-mel-sam-mel pii-bu sees!
 3. Lom-bi-La-os lad-na mees vin-tat-van-tat vii-na sees!
 4. Te-ma mõis on metsa sees, ka-rud-ka-ker-da-vad ees!
 5. Var-va-Vil-lem vah-va mees-sō-da-ta-ga, tei-ne ees!
 6. Kui on jä-nes tee pääl ees, vä-ri-seb ta hir-mu-vees!

Kõik.

Hiirejaht

Näide

J. AAVIK



1. Oi-oi, jah-ti, oi-oi, jah-ti, kass see kar-gab, küu-ned lah-ti, rapsab nii, et keerleb tolm, hiir läeb ä-ra: üks, kaks, kolm!

- Viimaks purki hüppab: lipsti!
Kassi käpp käib mööda: sipsti!
Ei saa kätte kelmi säält,
nilpsa keelt ja vaata päält!
- Aga kass ei jäta jonnii,
käänab ümber klaasist tonni,
paneb kaela pääle püsti,
aga hiir a'ab kãpad risti!
- Kass nüüd katsub kãpaga
vaenlast kinni tabada,
aga hiir on kaval mees,
poeb purgi põhja ees.

5. Kassil varsti hüva nõu:
võtab kokku terve jõu,
purgi üles keerutab,
vastu rauda virutab.

6. Ja siis käib üks hirmus kriuh,
aga hiir läeb auku: viuh!
Kassil varvas verine,
nägu vihast sinine.

7. Purk on puru, ui-ui-uu —
perenaine tuleb jul
Purk on puru, ui-ui-uu —
perenaine tuleb jul

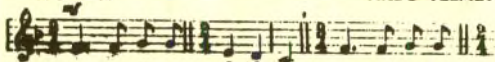
Aado Velmetit tuntakse koolilaulikute autorina («Noortelaul alg- ja keskkoolidele», 1940; «Koolilaul», 1941; 34 eri väljaannet koolilaulikuid koos E. Arro ja H. Kõrvitsaga aastatel 1950—1967), aga ka koorijuhina ja konservatooriumi õppejõuna. Heliloojana on ta loonud orkestripalu, koorilaule, soololaule, instrumentaalpalu ja lastelaule. Viimastest on üks huvitavamaid J. Palmi tekstile loodud «Seenel» oma vahelduva taktimöödu ja tempoga (ilmunud laulikus «Koolilaul» I, 1941, lk 7—8).

5. SEENEL

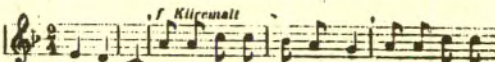
J. Palm

AADO VELMET

Naljatas



1. See - ni korjas väi - ke Mall kauget paksu
2. Suu - re see - ne põõsa all lei - ab ä - ra -
3. Meerab seen eile ah, ah, haa... ru - mal laps küll



1. mut - sa all. Ei tee, kuidas tu - li see, ei tee, kui - das
2. eksind Mall. Ko - he seeni ta pa - lu - ma, ko - he seeni te
3. o - lod sa. Näitan sul - le ko du - tee, näitan sul - le



1. tu - li see - Mal - lei ko - dus ko - du - tee.
2. pa - lu - ma: Teed mul ko - ju ju - ha - lat
3. ko - du - tee, viid mu ko - he pan - ni - le.

Mainitud lauliku koostas A. Velmet esimesel nõukogude õppeaastal ENSVs ja see ilmus 1941. a märtsis ennenähtamatus 33 150lises tiraažis. Laulude hulgas oli raskusastme poolest algklassiõpilastele 48 temaatiliselt ja muusikaliselt sobivat laulu. Laulik sisaldas populaarseid revolutsioonilisi ja eesti autorite uusi laule, nende hulgas hilisem Tallinna Riikliku Konservatooriumi professori, helilooja,

koorijuhi ja organisti Alfred Karindi köitev «Kasekuld» (K. E. Söödi luule).

9. KASEKULD

Kaunis kiiresti

K. E. Sööt

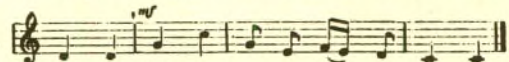
A. KARINDI



1. Ka - se oiks - telt poe - lus val - la oh kui
2. Põhi - ke sä - ten - das ja sä - ras, val - das



1. pal - ju, pal - ju kul - da! Keer - les, veer - les, liug - les
2. val - gu - ses maa - il - ma; las - le - ka - ri hõiskes



1. al - la, kul - das e - ma - kest me mul - da,
2. kã - ras, an - dus sü - gis - tuu - le hõl - ma,

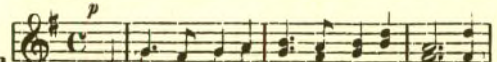
Ärkamisaja eesti suure luuletaja Lydia Koidula värsse on rohkesti viisistatud nii möödunud sajandil kui ka tänapäeval. Kuid see imepärane poetess on ka ise viise loonud ja mänginud-laulnud neid papa Jannsenile, A. Kunileule, K. A. Hermannile ja teistele. Koidula viisidest on vähe säilinud. M. Härma toob oma laulikus «Laulmisõpetus» (Tartu, 1931) õpilastele laulmiseks Koidula «Üöbiku».

44. Üöbik.

(L. Koidula.)

L. Koidula.

g - duur.
Moderato



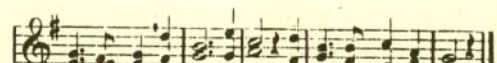
1. Mis - lau - lu - lai - ne lah - kes - ti - öö - bik, öö -
2. All öb - kab vä - li, mets ja maa - " " "
3. Üks hõis - ke - hääl, üks ni : nu - ke - " " "



1. bik! - käib kul - la - kee - li sü - da - me? öö - bik. öö -
2. " - pilt öö - ab kõr - ges pil - ve - ga, " " "
3. " - käib lä - bi kõi - ge loo - du - se, " " "



1. bik! Vast vai - nud, puud ja põõ - sas - tik. Mis hõ - be - he - lin
2. " Ja koi - du poo - le hä - be - lik end kum - mar - da - mas
3. " Ja ohv - ri - lee - ki sü - da ka on pan - nud põu - ma



1. i - me - lik! Öö - bik, öö - bik! Tark Taa - ra lin - nu - ke!
2. Hä - ma - rik. " " " " " " " " " " "
3. põ - le - ma. " " " " " " " " " " "

Kuigi koidulauliku ööbikuvärsid on inspireerinud teisigi heliloojaid, pakub erilist huvi just esmaautori viis. Andekalt on ta üheainsa sõna «ööbik» abil imiteerinud linnulaulu ja kujundanud tervikliku looduselaulu. Tõsi, kaldu mine dominantelistikku, seejärel paralleelminoori dominandi kaudu põhihelistikku tagasitulek teeb laulu harmooniliselt keerukaks, aga see eest huvitavakõlaliseks. Laul on rakendatav duetina (klaverisaatega või ka ilma) või ka ansambli lauluna keskmises ja vanemas koolieas.

IN MEMORIAM

83. eluaastal suri nõukogude helilooja, NSV Liidu rahvakunstnik DMITRI KABALEVSKI, sotsialistliku töö kangelane, riiklike preemiade laureaat, laste muusikakasvatuse edendaja ja muusikaprogrammide koostaja. Laialdaselt rakendatakse koolides D. Kabalevski muusikaõpetuse süsteemi. Aastaid oli ta laste ja noorsoo muusikanädalate organiseerija.

D. Kabalevski on loonud ooperid «Colas Breugnon», «Nikita Veršinin», «Tarassi perekond», oopereti «Kevad laulab», 4 sümfooniati, instrumentaalkontserte, kammer-, filmi- ja lastemuusikat. Tema lastelaule on korduvalt esitanud meie «Ellerhein». D. Kabalevski oli kursis eesti muusikaeluga ja leidis selles palju tunnustamisväärsust. «Eesti Telefilmis» valmis ooperi «Colas Breugnon» järgi film Georg Otsaga nimiosas. Ooper oli ka «Estonia» mängukavas.

*

7. märtsil, Heino Elleri 100. sünniaastapäeval, lahkus jäädavalt 84. eluaastal üks tema õpilasi KARL LEICHTER, eesti muusikateadusliku koolkonna rajaja, Eesti NSV Heliloojate Liidu vanim liige, TRK dotsent. Ta on avaldanud palju ulatuslikke uurimusi ja sadu artikleid Euroopa ning iseäranis eesti muusikaprobleemide kohta. 1940. aastal kutsuti ta Tallinna Riiklikku Konservatooriumi muusikaajaloo ja -esteeatika õppejõuks, kus ta töötas mõningate vaheaegadega kuni pensionile minnekuni. Karl Leichter on harinud mitu põlvkonda muusikuid, muusikapedagooge, kellele sai osaks tema vaimne rikkus.

KOGEMUSNÕU

Mõistatused ja nuputamis-ülesanded

PROGRAMMIKIRJANDUS

7. KLASSILE

E e s m ä r g i d: anda tegevust ainetundides edukamalt edasijõudnutele, arendada tähelepanuvõimet ja mõtlemiskiirust.

Koostatud 10 eksemplaris. Töö on tehtud 7. ja 8. klassi tugevamatele õpilastele nii individuaalselt kui ka 2—3liikmelistes rühmades kiiruse peale. Hinde sai ainult võitnud õpilane või grupp. Töö osutus liiga kergeks.

RÜHMATÖÖ KOHUSTUSLIKUST KIRJANDU-SEST

se, lis, ri, tä, va, su, tus, te, ri, i, tus, ves, poeg, kad, ra, ta, sid, kui, ras, va, saa, poeg, gu, ke, poi, ja das, ras, ni, se, mee, pol, de, päl, ka, me na
37 silbist saad 10 programmiteose pealkirjad (4.—7. klass).

RÜHMATÖÖ KLASSIVÄLISEST KIRJANDUSEST

7. KLASSILE

E e s m ä r g i d: anda klassivälisest kirjandust paremini tundvatele õpilastele võimalus omavahel võistelda nupukaima väljaselgitamiseks, äratada huvi raamatute autorite vastu, arendada mõtlemisvõimet ja keeletaju.

Töid on koostatud kahes eri raskusastmes 10 eksemplari. Neid on edukalt kasutatud keskmise klassides ja katseliselt ka 10. klassis, kusjuures 10. klassi õpilaste lahenduste leidmise tempo ei olnud kiirem 7. klassi õpilaste omast. Põhjuks toodi lastekirjanduse vähene tundmine. Raskem variant jäi lõpuni lahendamata mõlemal vanuseastmel.

Paigutades antud nimedes tähti ümber, saad eesti laste- ja noorsookirjanike nimed.

Hugo Prellk
Kettu Augszberg
Udo Arne
Dän Johmel
Väino Heli
Ninel Etli
Evi Proniak

Ulvi Truias
Anna Prajan
Epp Kinnel
Anti Huda
liga Antone
Saale Hell
Ardo Rett

Vafel Parr
Legola Untel
Eesa Kirop
Eevend Asslõpp
Rõgal Riisjahu
Lemme Trah
Ämeld Paastõ

SPIRAALMÕISTATUS KESKASTME KIRJANDU- SEST 7. KLASSILE

Eesmärgid: anda tugevamatele õpilastele ainetundides asjalikku tegevust, arendades mälu ja mõtlemisvõimet.

Töid on koostatud 8 eksemplari. Need on aidanud huvitavust tuua põhivara kordamise tundidesse.

Joonista 50 ruudust koosnev spiraal. Nummerda ruudud. Täida spiraal.

1—6 Kohustusliku kirjanduse teos

2—10 Kedagi paremaks pidada — ühe sõnaga

8—14 Harrastaja — võõrsõnaga

12—14 Rootsi rahaühik

1—17 «Naksitrallide» autori perekonnanimi

16—22 Kohanimi, kust käib raadios ja televiisoris

esinevas populaarne pilkehimuline põllumees

19—26 J. Liivi «Varju» peategelane

28—31 «Kõik lood Leopoldist» autor

30—35 Koolis õpitud kreeka müüdi kangelane

33—39 Külmlroog — segasalat

38—42 Koll või paha vaim Joosep Tootsil

41—46 Tegelane «Kevadest»

45—47 Võõrtähe nimetus

47—50 «Kevade» autori teise teose pealkiri

RÜHMATÖÖ FILMI-, TEATRIKUNSTI JA NÜÜ- DISKIRJANDUSE KOHTA

Eesmärgid: kontrollida õpilaste üldteadmiste taset, äratada õpilastes huvi nüüdiskultuuri vastu, arendada mälu ja mõtletegevust.

Küsimustik on paljundatud tervikuna ja osadena 20 eksemplaris. Töid on teinud ka keskkooliõpilased ja 8. klassid kordamistundides. Kõige raskemaks osutus teatrivaldkond, sest õpilaste eelteadmised selles on kõige väiksemad.

I. Kirjandus

1. Vii kokku autor ja teos!

J. Kross «Rusikad»

A. Pervik «Neitsi Maarja neli päeva»

L. Tungal «Corrida»

T. Kallas «Arabella, mereröövli tütar»

S. Anniko «Rakvere romaan»

2. Milliste eesti kirjanike initsiaalid!

LM RS HM VV VL

MU RR EV DK ER

II. Film

1. Milliste eesti filmide pealkirjad saad silpidest!

ke, ki, ni, ke, mäng, ve, va, re, vi, sed, kak, ra, de, vi, su, mets, kan, ri, ka

2. Kes on need eesti filmirežissöörid?

LL AK KK RR MS

III. Teater

1. Leia eesti näitlejate nimed.

V ——— a O ——— s, A ——— s

V ——— k, L ——— t U ——— k,

A ——— i M ——— i, A ——— s T ——— n,

H ——— o S ——— a, A ——— r

T ——— s, J ——— n R ——— r

2. Vii kokku autor, teos, lavastaja ja teater:

a) Jaan Kruusvall, «Ma langesin esimesel sõjasuvel», K. Komissarov, TRA Draamateater.

b) Valter Udam, «Kevade», M. Mikiver, «Ugala».

c) Oskar Luts, «Vastutus», K. Ird, Pärnu draamateater.

d) Juhan Peegel, «Pilvede värvid», I. Normet, «Vanemuine».

MARE LUIK,

Varstu keskkooli eesti keele
ja kirjanduse õpetaja

Noorkogude Kool

П. КЕНКМАНН. Перестройка высшей и средней школы.

В статье рассматриваются общие проблемы перестройки средней и высшей школы. Автор подчеркивает, что задачи перестройки стоят перед всей системой образования. Рассматриваются вопросы приема в вузы и организации в них учебной работы. Изменения можно ожидать в цикле общественных наук. Автор считает важным более обстоятельно изучать педагогические кадры республик, чтобы уточнить необходимость в их воспроизводстве в аспекте средней и высшей школы.

Между двумя съездами.

На XX съезде ЛКСМ Эстонии, который состоялся 20—21 февраля с. г. в г. Таллине, участвовал заместитель директора по учебной работе Пукаской средней школы, председатель Совета молодых учителей Валгаского района Мезэлис Конд. В этом номере журнала он делится своими впечатлениями о съезде.

Т. КЫЙВ. Вопросы профессиональной этики учителя.

В статье рассматриваются содержание и формы проявления педагогического такта и креативности учителя. Педагогический такт помогает регулировать учебную деятельность с нравственной стороны и относится к демократическому стилю руководства. Тактичное поведение свидетельствует о понимании и уважении людей. Педагогическая креативность является одной из предпосылок успешной работы учителя. Личность творческого учителя характеризуется гибкостью мышления и общения, интеллектом, способностью к эмпатии.

Трудовое воспитание учащихся и общественно полезный производительный труд.

В «Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы» особое место отводится подготовке молодежи к труду. В школьной практике возникло много проблем по организации общественно полезного труда учащихся. За «круглым столом» редакции по этой теме высказывались руководители образования, школьные инспектора отделов народного образования и другие. Говорили о толковании терминов, о практическом опыте. Было сделано заключение, что тактика трудового воспитания должна быть гибкой, она должна учитывать местные условия и позволять появлять инициативу. Следует больше учитывать индивидуальность учащегося. Система трудового воспитания, обучения и профориентации должна подготовить учащихся в осознанному выбору профессии по окончании основной школы. Необходимо налаженное сотрудничество школ с базовыми и шефскими предприятиями.

Вдохновляющее руководство.

Статья продолжает рассматривать тему педагогики сотрудничества на основе материала, опубликованного в «Учительской газете». Исходя из решений январского Пленума

рассматриваются явления, тормозящие перестройку в школьной жизни. Речь идет о руководстве вообще, об отношениях внутри коллектива, о вдохновляющем руководстве. Статья побуждает читателей высказывать свои мнения.

В.-И. ЛАЙДМЯЭ. Родители — руководители интереса детей к искусству.

Автор опирается на результаты исследования, который выявляет роль родителей и семьи при формировании интереса детей к искусству. Выявилось равнодушие многих родителей к занятиям детей. Результаты гораздо лучше, когда родители стараются направлять интерес детей к искусству, ходят вместе с ними на художественные выставки, в театр, кино и т. д. Не следует недооценивать также роль сверстников, друзей. Врожденные художественные способности развиваются прежде всего в атмосфере благоприятного воспитания.

А. ЛЕЙНБОК. Иллюстрации при обучении психологии.

Рассматривается современная система учебных иллюстраций, более подробно говорится о путях их подачи при обучении психологии. Статья содержит рисунки.

П. КРЕЙТСБЕРГ. Некоторые диагнозы образования и мысли по его обновлению.

Автора беспокоит организация образования, он призывает читателей к дискуссии. Рассматриваются проблемы содержания образования и взаимоотношений школы и общества. Автор касается также вопросов памяти и креативности, а также качества педагогических новшеств. Высказывается точка зрения, что школа должна постоянно экспериментировать и плавно обновляться, продуманно и обоснованно подготавливая каждый эксперимент.

С. ХЕРМАН. Курсы в постоянной системе самоусовершенствования учителей.

Статья рассматривает основную задачу РИУУ в общей системе самоусовершенствования учителей. С. Херман рассматривает три уровня: республиканский, районный и школьный практически-методический. Автор опирается на оценки учителей того, что они ожидают от курсов и что получают. Курсы повышения квалификации должны помочь учителю преодолеть стереотип мышления, ограниченного рамками своего предмета, и повысить его общекультурный уровень.

А. ВАЛЬМИС. Опыт прошлого в современном обучении родному языку (I).

Автор рассказывает о проблемах обучения родному языку, которые в настоящее время очень актуальны в Эстонии. Более подробно идет речь о возможностях использования опыта прошлого. Автор пишет о необходимости составления совершенно новой программы, которому должно предшествовать обстоятельное изучение ситуации. Подчеркивается, что следовало бы учитывать оптимальное соотношение теории и практики; важное место отводится учебнику.

К. МЯГИ. Формирование умения рассуждать при рассмотрении целостных произведений в 5-ом классе.

Начало см. в «Ньюкоуде кооль», № 3, 1987.

Ю. АФАНАСЬЕВ. Актуальные проблемы информатики.

Автор экспериментально преподает курс ин-

форматики и вычислительной техники в Тартуской 10-ой средней школе и, опираясь на свой опыт, дает некоторые рекомендации, как приблизить этот предмет к учащимся без ущерба рациональному содержанию предмета. Проблемы предмета рассматриваются исходя из учебника, составленного на основе идей академика А. Ершова.

О. НИЛЬСОН. Комплексная экскурсия в 7-ом классе.

Статья методического содержания, которая рассматривает вопросы организации весенних экскурсий по географии с учащимися 7-го класса. Автор рекомендует целью экскурсии ставить понимание сущности связей, господствующих в природном комплексе, на конкретном материале. Статья содержит образец маршрута (схему и регламент) однодневной экскурсии и рисунки.

М. МЮИРСЕПП. Хороший читатель растет лишь на настоящей поэзии.

В статье высказываются мысли и даются некоторые рекомендации к рассмотрению поэзии в начальных классах. Автор опирается на стихи, содержащиеся в хрестоматии по родному языку для 3-го класса, и приводит мнения учащихся и учителей относительно их. Ученика 3-го класса не увлекает поэзия, содержащая только общие слова. Учителю следовало бы учитывать интересы учащихся и, кроме хрестоматийных, использовать и другие стихотворения, более подходящие и интересные.

И. МУХЕЛЬ. О новой программе по ознакомлению с окружающей жизнью.

Ознакомление детей с окружающей жизнью является началом всей работы, проводимой в детском саду. Автор знакомит с тематикой новой программы и возможностями воспитания в детях интереса к своему дому и родному краю. Учитываются различные возрастные ступени, принцип от более близкого к более далекому, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному, от конкретного к абстрактному. Статья содержит таблицы.

Л. АНДРЕЗЕН. Й. Г. Гезелиус и приход идей Я. А. Коменского в Эстонию.

Статья знакомит с изменениями, которые произошли в учебном процессе народных школ в XVII веке. Воспитанник Тартуского университета, Й. Гезелиус (1615—1690) внес в школы Эстонии новые педагогические идеи Я. Коменского, благодаря которым школьное обучение стало более близким народу.

Х. РАННАП. Не забывайте старые хорошие детские песни!

Автор знакомит с некоторыми простыми детскими песнями и школьными песенниками, составленными эстонскими композиторами старшего поколения (I половина XX века). Эти песни раньше пелись в школах, они подходят для пения и в настоящее время. Приводятся и ноты песен.

Nõukogude Kool

reportaaž

Tallinnas Uus tänav 16 ennistati hiljuti maja, mida kunstiajaloolased seostavad arhitekt Carl Ludwig Engeli nimega. Maja tellis raekantselei nõunik P. v Wilcken. Engeli kavand valmis 1809.—1810. a ja peagi hakati ehitama vanema barokkhoone kõrvale esindusruume. Hiljem riigile müüduna paiknes seal kroonuapteek. Maja kannatas koguni tulekahju läbi ja 1863. a annetati Kanuti gildile aadlidaamide vanadekoduks. Hoone restaureeris Engeli säilinud kavandite ja arhitekt K. Etvergi projekti järgi Vabariiklik Restaureerimisvalitsus. Klassitsistliku hoone välisvaadet näeb tagakaane siseküljel [4]. Peaust ümbritseb stukkdekoor ja aknaid raamivad maskid, fassaadi ülaosa kaunistab friis. Hoone kõige suuremas helesinises saalis asub seinä üleminikul laeks ehisvöönd. Saali taga on niši ja kahe sambaga punane salong [fotol 7 näeb muusitseerimas TRK IV kursuse koorijuhti Riina Rooset koos hääleseade õpetaja Veikko Riiveriga].

Selles hoolikalt ennistatud majas, kus praegu puudub veel stiilne mööbel, ahjud ja palju muudki sinna kuuluvat, asub Tallinna vanalinna EEV laste ja noorte muusikamaja. Ehkki nimi viitab muusikale, taotleb maja vanalinnas laste ja noorte kompleksset esteetilist kasvatust, osasaamist muusikast, rahvaloomingust, liikumisest, näitekunstist, kujutavast kunstist — kõigest sellest soovimist mööda koos. Nii viibivad lapsed, kes mitmes ringis osalevad, kuni pool päeva muusikamajas. See kujuneb vanalinna kodulastele justkui poole päeva lasteaiaks ja vanemad võivad sel ajal oma talituse toimetada. Edaspidi kavatakse uurida laste arengutaset, et ringitöös igaühe individuaalset arengut mõjukamalt suunata. Õhtlasi peab selles töös kujunema kodu- ja vanalinnatunne, suhtumine sellesse kui väärtusse. Muusikamaja tahab pakkuda lastele ja noortele turvalist suhtlemispaika vanalinnas. Unistuseks on laste- ja noortelinnaku loomine.

Praegu saab maja vastu võtta umbes 200 last ja noort, kes tegutsevad muusika- (juhataja Taivo Niitvägi), rahvaloomingu (Mikk Sarv, Jaak Johanson), liikumis- (Zoja Mellov), näitesektoris (Katrin Saukas, Lembit Peterson). Maja tööd juhib Kersti Nigesen. Ringid ei tegutse eraldi, vaid koostöös — laul, pillimäng, liikumine, näitlemine üheskoos.

Esikaanel näete nn Orffi grupi lapsi, keda juhendab Ülke Heinsalu [5. fotol]. Peale tema veel Tiina Roose, Maria Reedik, Robert Staak. Tagakaane sisekülje fotol [6] on Zoja Mellov koos lastega liikumistunnis. Tagakaane foto [8] näitab Pille Arikest ja Anneli Reissoni ksülofoni mängimas.

MAIMO KALMETI tekst
TÖNU KALLE fotod

Esikaane siseküljel:

■ Ilja Nikolajevitš Uljanovi nimeline Uljanovski Riiklik Pedagoogiline Instituut. 1. septembril kogunevad esmakursuslased I. N. Uljanovi või V. I. Lenini mälestussamba juurde, kus nad annavad üliõpilastõotuse, saavad kätte õpinguraamatu ja üliõpilaspileti. Seejärel käivad nad läbi V. I. Lenini paigad — majamuuseumi, memoriaali, V. I. Uljanovi kooli. Pidulikemaiks päevadeks peetakse Ilja Nikolajevitš Uljanovi ja V. I. Lenini sünniaastapäeva (1).

■ Selles majas sündis 22. aprillil 1870. aastal Vladimir Iljitš Uljanov (Lenin). V. I. Lenini sünnimaja asub nüüd Lenini memoriaali siseõuel. Maja näeb välja samasugusena nagu peaaegu sajand tagasi endises Streltetski tänavas. Selles oli Simbirski kubermangu rahvakoolide inspektori Ilja Nikolajevitš Uljanovi perekonna esimene korter Simbirskis, kuhu ta 1869. aasta sügisel tuli Nižni-Novgorodist. V. I. Lenini 100. sünniaastapäevaks maja restaureeriti, ennistati tema välisilme ja siseplaneering. Maja seinal ripub memoriaaltahvel. Maja ees seisab pioneeride auvalve (2).

JUHAN SEPA fotod

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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 27. 02. 1987. Trükkimisele antud 26. 03. 1987. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,2. MB-03809. Tellimise nr. 1201.

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

Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц. «Ньюкуоде кооль» («Советская школа»).



Raamatupalaik
87-435a
14.4.87

