

# Noukogue Kool





## Eesti NSV õpetajate kongress

26.—27. märtsini toimus Tallinnas EKP Keskkomitee Poliitharidusmajas Eesti NSV õpetajate kongress. Osales üle 600 delegaadi. Ettekannetega sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi parandamisest, lähtuvalt NLKP XXVII kongressi otsustest ja koolireformi nõudmistest, esinesid Eesti NSV haridusminister ELSA GRETSKINA, Eesti NSV kõrg- ja keskerihariduse minister VÄINO RAJANGU ja Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee esimees EDUARD TSEREVASKO. Läbirääkimistel kuulati 33 sõnavõttu. [Enamik avaldatud lühendatult «Nõukogude Õpetaja» 4., 11. ja 18. aprilli numbrites.] Sõna võtsid: Põltsamaa keskkooli direktor NSV Liidu rahvaõpetaja K. TERAS, Kose keskkooli õpetaja Eesti NSV teeneline õpetaja T. VELSTRÖM, Sillamäe 1. 8kl kooli õpetaja G. LARINA, Kullamaa keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator M. JÖEYEE, kutsekeskkooli nr 30 direktor T. PÖLDMAA, Järva-Jaani kolhoosi esimees A. KALLAKMAA, Mäetaguse 8kl kooli õpetaja, Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Kohtla-Järve Rajoonikomitee esimees H. SOOLEP, Pärnu kutsekeskkooli nr 13 õpetaja E. EINASTE, Viluste 8kl kooli vanempioneerijuht-metoodik E. MÄHAR, Pärnu linna 4. lastepäevakodu kasvataja V. PRÖHHID, J. Gagarini nim näidissovhoostehnikumi õpetaja M. KALLASPOOLIK, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja A. EGLON, Narva 10. keskkooli õpetaja G. NIKULINA, Tartu 5. keskkooli direktor Eesti NSV teeneline õpetaja H. RAIK, Tallinna 20. keskkooli õpetaja M. PALTSER, Eesti NSV Kunstnike Liidu juhataja sekretär, Eesti NSV Riikliku Kunstiinstituudi prorektor Eesti NSV teeneline kunstitegelane J. KANGILASKI, Kadriina EPT juhataja E. PÖLLU, Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumi direktor A. ALTMÄE, Põlva keskkooli abiturient, vabariikliku õpilasstaabi ülem O. KAAR, Eesti NSV Riikliku Agrotööstuskomitee esimehe esimene asetäitja, Eesti NSV minister V. LIND, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemik, E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi kateedrijuhataja H. LIIMETS, Türi keskkooli direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal E. RAUDSEPP, Hädameeste keskkooli õpetaja R. PRUUL, Kingissepa rajooni haridusosakonna metoodikakabineti juhataja T. TAKKIS, Põhja Kõrgepingevõrkude direktor A. MOLTSAR, Tartu 17. kutsekeskkooli tootmisõppemeister V. HIPONEN, TRÜ pedagoogikakateedri professor I. UNT, Tallinna 13. keskkooli õpetaja Ü. HALLMÄGI, Luunja keskkooli klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator, vabariikliku noorte õpetajate nõukogu liige U. KÜLM, Tallinna Mererajooni Pioneerimaja direktor V. BASSOVA, Eesti NSV teeneline kirjanik P.-E. RUMMO, Kammeri eriiinternaatkooli õpetaja V. LULLA ja Lagedi 8kl kooli direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja S. SAGRIS.

Kongressil kõnelesid EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaat, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimene asetäitja I. TOOME ja NSV Liidu haridusministri asetäitja V. ŠADRİKOV [ettekannete avaldatakse lühendatult ajakirja käesolevas numbris]. Võeti vastu kongressi resolutsioon ja läkitus meie vabariigi üldsusele [resolutsioon, läkitus ja Eesti NSV haridusministri ettekande täielik tekst on avaldatud meie ajakirja mainumbris]. Valiti delegaadid üleliidulisele õpetajate kongressile.

Kongressist võtsid osa seltsimehed K. VAINO, G. ALJOŠIN, N. GANJUŠOV, N. JOHANSON, O. MERIMAA, M. PEDA, E.-A. SILLARI, A.-B. UPSI, A. ALMANN, A. SOIDLA ja I. TOOME, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja M. LEOSK, EKP Keskkomitee osakonnajuhatajad A. ABEN, K. TAMMISTU ja S.-A. VILLO, NSV Liidu Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu Keskkomitee sekretär V. JAKOVLEV ning NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemiksekretär V. RAZUMOVSKI.

Külalised ja delegaadid märkisid ära kongressi ladusat korraldust, solidaarsustunne koondas sõnavõtet kindla telgjoone ümber — selleks oli haridusminister E. Gretškina ettekandes välja pakutud alternatiivse õppeplaani variant, vajakajäämised koolielu ümberkorraldamisel. Kongress oli kantud aja vaimust. Meie ühiskonna elu laialdane demokratiseerimine leidis kajastust ettekannetes ja sõnavõttudes, tehtud ettepanekutes.

Käesoleva numbri kaanefotod on tehtud Eesti NSV õpetajate kongressil.

- Tähelepanelikult ning suure kaasaelamisega kuulati ettekandeid ja sõnavõtte [esi- ja tagakaas].
- Osavõttu sellest suursündmusest jäädvustasid rajoonide esindused grupipiltidega. Esikaane siseküljel Harju rajooni delegatsioon.
- Tagakaane siseküljel on jäädvustatud kongressist osavõtjaid.
- Ülemisel pildil vestlevad Loksa keskkooli direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja, sotsialistliku töö kangeline Robert Adamson ja Rein Karemäe. Keskmisel näeme teenekaid koolimehi Põltsamaa keskkooli direktorit NSV Liidu rahvaõpetajat Kalju Terast ja Põlva keskkooli direktorit Paul Lehestiiku koos pedagoogide-kasvatajate noorema põlvkonna esindajate Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee metoodikaosakonna juhataja Sirje Herkeli ja Eesti NSV Pioneerioorganisatsiooni Nõukogu vastutava sekretäri Milvi Israeliga.
- Alumine foto teeb meid tuttavaks Tallinna 50. keskkooli matemaatikaõpetaja Irina Hudjakova, sama kooli direktori asetäitja õppe- ja kasvatustöö alal Svetlana Jermolenko ja kutsekeskkooli nr 18 tootmisõpetuse meistri Mehis Trooniga.

# Nõukogude Kool

7, 1987

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 Koolireform on kogu ühiskonna ühine üritus (NSV Ljüdu haridusministri asetäitja Vladimir Šadrikovi ettekanne Eesti NSV õpetajate kongressil) ●

## KOOL UUENDUSE TEEL

- 7 Peame jõudma õpetajani (intervjuu Eesti NSV haridusministri I asetäitja Frants Operiga) ●  
 8 M. SÖRG Uutmine ja haridus ●  
 10 E. HIIE Kindlustagem kainikule koolirõõm ●  
 14 T. RUMMO Oleks aeg ise pihta hakata ●  
 18 H. ROOTS Telekohtumine Sofia Lössenkovaga ●

## JUHT. STIIL. MEETODID

- 20 A. ALTMÄE Töörahu kujundamise võimalusi õppeasutuses ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 23 U. ELMI Ülesanne on võetud. Kuidas edasi? ●  
 26 V. LEHT Aidata elada ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 29 L. ÖUNAPUU Emotsioonid õpilase isiksuse kujundamises ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 32 A. KÖVERJALG Pedagoogiliste uurimistööde usaldatavus — probleem või mitte? ●  
 37 A. TARRASTE Kutsealase teooriaõppe täiustamise võimalusi ●

## OPPETUND, ÖPPEKABINET

- 39 H. KALA Inimese ja looduse suhetest 4. klassi kirjandustundides ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 43 V.-I. LAIDMÄE Lugege neid raamatuid oma lapsele ●

## KOOLIMUUSIKA

- 47 G. NOVIKOVA Muusika koht esteetilisest kasvatuses ●

## TÄHTPÄEVI

- 49 F. EISEN Sada aastat esperantot — rahvaste sõpruse ja koostöö keelt ●

- 52 KROONIKA

- 54 KOGEMUSNÕU



**URVE ELMI,**  
 Eesti NSV Vabatahtliku  
 Karskusühingu  
 Juhatuse esimehe  
 esimene asetäitja.  
 Lõpetanud aastal 1954  
 Paide Kooperatiiv-  
 tehnikumi, 1961 TRÜ  
 majandusteaduskonna  
 ökonomistina. 1976.  
 aastast kõrgema  
 parteilise haridusega.  
 Aastail 1954—1963  
 töötanud kaubandus-  
 koöperatsioonis, 1963  
 —1965 ENSV TA  
 Majanduse Instituudis.  
 Pärast seda Tallinna  
 Kesk- ja Oktoobri  
 rajoonis täitevkomitee  
 esimehe asetäitjana  
 ja esimehena,  
 Tallinna Linna  
 RSN Täitevkomitee  
 esimehe asetäitjana.  
 Korduvalt valitud  
 Eesti NSV Ülemnõu-  
 kogu saadikuks ja EKP  
 Keskkomitee  
 koosseisu. Praegu EKP  
 Keskkomitee  
 liikmekandidaat.  
 Autasustatud  
 ordeniga «Austuse  
 märk», kahe medali ja  
 ENSV Ülemnõukogu  
 Presiidiumi aukirjaga.



**ARVI ALTMÄE**, Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikumi direktor. Lõpetas TEMTi 1962. aastal tööstus- ja tsiviilehituse erialal ning asus samasse tööle õppemeistrina. 1973. aastal lõpetas ERKI arhitektuuri-osakonna. Oma koolis on ta olnud ehituseriainete õpetaja, ehitusosakonna juhataja, direktori asetäitja õppealal, 1983. aastast direktor. Olnud ühiskondlikel alustel tehnikumi eksperimentaalse konstrueerimisbüroo juhataja. Selles töös on valminud õpperuumide sisustamise moodulsüsteem «SIMOS» ja ühiselamutubade moodulsüsteem. Nendest esimene on saanud NSV Liidu Rahvamajandusnäitusel 3 kuld- ja 3 hõbemedalit, seda on eksponeeritud näitustel Mehhikos, Zagrebis, Oslos ja Leipzgis.

Värvifotod  
**TÖNU KALLE**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRGAJAKESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI

### XLV AASTAKÄIK

#### TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

**A. EGLON**, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **R. KOOV**, **F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**, **O. NILSON**, **J. ORN**, **V. RATASSEPP**, **H. ROOTS** (toimetaja 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 Школьная реформа — дело всего общества. (Доклад заместителя министра просвещения СССР Владимира Шадрикова на съезде учителей Эстонской ССР) ●

#### ШКОЛА НА ПУТИ К ОБНОВЛЕНИЮ

- 7 Чтоб в перестройке школы участвовал каждый учитель. (Интервью с I заместителем министра просвещения ЭССР Франц Опером) ●  
8 **М. СЫРГ** Перестройка и образование ●  
10 **Э. ХИЙЕ** Гарантировать первокласснику радость от учебы в школе ●  
14 **Т. РУММО** Пора учителю проявить активность ●  
18 **Х. РООТС** Телевстреча с Софией Лысенковой ●

#### РУКОВОДИТЕЛЬ. СТИЛЬ. МЕТОДЫ

- 20 **А. АЛЬТМЯЭ** Возможности создания благоприятной рабочей атмосферы в учебном заведении ●

#### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 23 **У. ЭЛЬМИ** Задача ясна. Что дальше? ●  
26 **В. ЛЕХТ** Помочь инвалидам ●

#### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 29 **Л. БУНАПУУ** Роль эмоций в формировании личности учащегося ●

#### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 32 **А. КЫВЕРЯЛГ** Надежность педагогических исследований — проблема или нет? ●  
37 **А. ТАРАСТЕ** Возможности совершенствования профессиональной теоретической учебы ●

#### УРОК, КАБИНЕТ

- 39 **Х. КАЛА** Об отношениях человека и природы на уроках литературы в IV классе ●

#### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 43 **В.-И. ЛАЙДМЯЭ** Читайте эти книги своим детям ●

#### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 47 **Г. НОВИКОВА** Роль музыки в эстетическом воспитании ●

#### ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 49 **Ф. ЭЙЗЕН** Сто лет эсперанто — языку дружбы и сотрудничества народов ●

- 52 ХРОНИКА

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

# Koolireform on kogu ühiskonna ühine üritus

(NSV Liidu  
haridusministri  
asetäitja  
Vladimir Šadrikovi  
ettekanne  
Eesti NSV  
õpetajate kongressil)

Lugupeetud delegaadid ja külalised! NSV Liidu Haridusministeeriumi, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presiidiumi ülesandel õnitlen teid meie ühise suursündmuse, vabariigi õpetajate kongressi puhul. Soovin kõigile tööja loomingurõõmu, edu ning suurt isiklikku õnne.

Rahuloluga kuulasin kongressi ettekandeid ja delegaatide sõnavõtte. Need annavad tunnistust sügavatest muutustest pedagoogide teadmistes, püüdest mõtestada olukorda, seada sihid õpetamise ja kasvatamise aktuaalsete probleemide lahendamiseks. Sõnavõttudes tehtud kriitilised märkused ning ettepanekud vaatavad Haridusministeerium ja Pedagoogika Akadeemia presiidium põhjalikult läbi. Tahan väljendada veendumust, et niisama tähelepanelikult õpivad neid tundma ning realiseerivad kohalikud haridus- ja nõukogude organid.

Seades perspektiive, peame näitama allikaid, mis on põhjustanud asjade praeguse seisuga. Eelkõige on tarvis tõenäoliselt iseloomustada õpetajaskonna sotsiaalset arengut tänapäeval. Selle võib kokku võtta järgmistesse teesidesse.

Õpetajaskond on stabiliseerunud 2,6—2,7 miljonile inimesele. Viimasel ajal tuleb iga 10 000 elaniku kohta umbkaudu 90 õpetajat, ühe õpetaja kohta 17 õpilast. Õpetajate osa rahvamajanduses vaimse tööga hõivatute arvust pidevalt väheneb. See muudab õpetajatöö mitmekordselt keerukamaks. Kõrgharidusega

spetsialistide erikaal üldhariduskoolides läheb absoluudile. Veel ei ole ületatud diferentsid nooremate ja vanemate klasside, maakoolide ja linnakoolide, eri liiduvabariikide ja oblastite õpetajate haridustasemes.

Kohustusliku üldhariduse andmine on muutunud valdavalt naistetööks, kuigi mõnedes liiduvabariikides, näiteks Kesk-Aasias, on meeste osa küllaltki suur.

Õpetajaskond vananeb, kasvab nende osakaal, kellel on staaži 25 aastat ja rohkem. Suhteliselt väheneb humanitaarainete õpetajate arv. Õpetajaskond kujuneb eeskätt vaimse töö tegijate ja maelanikkonna hulgast. Ka selle üle tasub mõelda.

Õpetajatööd iseloomustab polüfunktsionaalsus, s.t kutse- ja ühiskondlik-poliitilise töö ühtesulamine, suurema osa ajast muutumine praktiliselt tööajaks kõigi sellest tulenevate tagajärgedega. Araseletatult — õpetajal ei jää vaba aega enese kui isiksuse arendamiseks. Aga õpetajat, kes vähe töötab enese arendamisel, ootavad tõenäoliselt ees raskused õpilastega ja siin ei aita ükski meetodika.

Õpetajate ettevalmistust kutsetegevuseks iseloomustab nende võimete faktiline diferentseerimine. Neil tuleb lahendada õpilaste õpetamise probleeme. Selleks tööks loeb enamik ennast piisavalt hästi ette valmistatuks. Samal ajal on õpetajal ka kasvatamise ning õppe-kasvatustöö organiseerimise ülesanne. Selles leiab enamik õpetajast kõrgkoolist mitte küllaldaselt oskusi kaasa saanud olevat. Erilist muret tekitab õpetajate endi tunnistuste kohaselt ebapiisav ettevalmistus suhtlemiseks lastevanemate ja õpilastega.

Vaatamata sellele, et riigieelarvest eraldatud summad üldhariduskoolide materiaalbaasi kindlustamiseks pidevalt kasvavad, on nende osakaal riigieelarvest viimase 35 aasta jooksul suhteliselt langenud umbes kahekordselt.

Üldharidust finantseeritakse nn kulude printsipi põhjal, mis näeb ette tasuta hariduse kõigile. See viib tulemuseni, et ei arvestata, kas õpilane tahab õppida või mitte, kas lapsevanem soovib oma lapsele haridust anda või mitte. Orienteerutakse keskmisele õpilasele ja keskmisele õppeedukusele ning siit saabki alguse formalism, millest me teiega räägime. Need on formalismi objektiivsed allikad. Õpetaja töötasu ei sõltu sellest, keda ja kuidas ta ette valmistab. Klassis on 100% line õppeedukus ja kõik on hästi. Aga kuidas me arendasime õpilaste võimeid, kas püüdsime seda teha igakülgset, kas jõudsime individuaalselt iga õpilasele, missuguseid tulemusi iga õpilase puhul saavutasime? Kõik see kajastub õpetajatööle antud hinnangus väga vähe, õigemini ei kajastugi. Täiesti põhjendatult tekib küsimus õpetaja töötasu diferentseerimisest. See probleem on tõepoolest aktuaalne ja tõenäoliselt õpetajate kongressil tehakse vastavad ettepanekud.

Pedagoogide töö on viimasel ajal mitmete sotsiaalsete protsesside läbi keerukamaks

muutunud. Naiste suure tööhõive tõttu ühiskondlikus tootmises on neil vähem aega laste jaoks, kasvab mittetäielike perekondade arv, levib alkoholism jne. Oma osa pedagoogilise protsessi keerustumisse on andnud ka üldine kohustuslik keskharidus.

Sellel tahaksin veidi pikemalt peatuda. Üldine kohustuslik keskharidus raskendas õpetaja tööd: tarvis on õpetada ka neid, kes õppida ei taha ja käituvad vastavalt. Kogu maailmas täheledatakse praegu noorte üldharidustaseme tõusu ja seoses sellega langeb üldhariduse kvaliteet. Tegemist on seega ülemaailmse tendentsiga. Kuidas sellega võidelda? Tõenäoliselt ainult õpetajate kutseiseterlikkuse tõstmisega.

Oma jälje jättis asjaolu, et pikema aja vältel õpetajate töötasu ei vastanud nende tegelikule tööpanusele sirguva põlvkonna õpetamisel ja kasvatamisel. Olukord on praegu muutunud. Jääb loota, et edaspidi õpetajate palk suureneb paralleelselt tööliste ja teenistujate palgatõusuga.

Koolireform algas keerulises situatsioonis. Seda põhjustavad sotsiaalsed süvaprotsessid, millest ei saa lahti öelda, neid tuleb arvestada, realiseerida või muuta. Seda peame tegema kõik koos. Koolireform on kogu ühiskonna üritus — need sõnad pole tühi fraas. Üeldu tuleb enda jaoks lahti mõtestada mitte ainult saalisolijail, vaid ka kohalikel nõukogude ja parteiorganitel. Rõhutan veel kord: koolireform on k o g u ü h i s k o n n a, nii õpilaste, õpetajate, haridusjuhtide kui ka tootmiskollektiivide ü h i n e üritus. Koostöö peab olema suunatud sirguva põlvkonna kasvatamise täiustamisele

Need negatiivsed protsessid, mis on avaldunud hariduse sfääris, tuleb lahendada kogu ühiskonna jõududega ja seda ka tehakse. Reform oli välja töötatud põhiliselt 1983. a. Siis ei olnud veel juttugi ühiskonna igakülgsest revolutsioonilisest uutmisest ja see pani pitseri koolireformi elluviimise algusele. Praegusajal elame üle reformi taassündi. Meil tuleb täpsustada lähtekohad ja printsiipaalselt ümber hinnata koolireformi dokumentides esitatud põhisuunad.

Me kuulsime häid ettekandeid ja huvitavaid sõnavõtte. Tähelepanu äratav, et väga vähe räägitakse oma isiklikust tööst. Meenub ühe omaaegse tuntuma psühholoogi Daniil Ššelkonini kirjeldatud episood: õpetaja tuleb tunnist ja kaebab kolleegidele, kui raske temal täna oli, õpilased ei saanud aru, tuli mitu korda seletada jmt. Küsimust ei tule niimoodi seada, ütleb Ššelkonin, peame rääkima mitte sellest, kui raske oli meil, vaid kui raske oli õpilasel, millega ta toime tuli ja kuidas meie suutsime teda seejuures aidata. Mida see tähendab? See tähendab, et peame ümber kujundama oma pedagoogilise mõtlemise süsteemi. Oleme pedagoogilise mõttelaadi uutmisest rääkinud ebapiisavalt. Uutmise tuum on selles, kas me peame õpilast õppeprotsessi keskseks kujukse, kas me suhtume temasse kui õppe-

kasvatustsotsessi subjekti. Ma ei räägi õpilase kummardamisest, see oleks ebapedagoogiline, kuid õpetaja peab austama õpilase isiksust. Kui me suhtume õpilasesse kui subjekti, tähendab see üleminekut uutele pedagoogilistele kontseptsioonidele, mis on tegelikult nõukogude pedagoogikas ja psühholoogias õppe-tegevuse teooria plaanis hästi läbi töötatud.

Peame tunnistama, et meil praegu veel ei jätku meetodeid selle kontseptsiooni tegelikuks realiseerimiseks. Kuidas eesmärgistada õppetundi? K. Marx on öelnud, et eesmärk määrab tegevuse iseloomu ja tegevusviisid. Kui me sõnastaksime tunni eesmärgi nii, et see tõepoolest määraks õpilase tegevuse iseloomu ja viisid, muutuksid olematuks paljud probleemid. Mis tahes tund muutub õige eesmärgistamise korral probleemtunniks. Muud ei olegi vaja. Kui me õigesti seame tunni eesmärgi, hakkab õpilane selle poole püüdlema. Kuid teda on tarvis toetada õpioskustega. Mida aga kujutab enesest õpioskus, milline on selle spetsiifika igas õppeaines, seda meie meetodid ei käsitle ja õpetajate täienduskursustel räägitakse samuti vähe. Kerkib küsimus õpetaja «ümberrelvastamisest», ottingutest selle heaks. Ei tule loota, et teadus kõik välja töötab ja praktikud ainult magusa pilli alla neelavad. Kui jutt on revolutsioonilisest uutmisest, peavad selles osalema kõik. Siin peitub orgaaniline väljund novaatorluseks ja loovaks tööks. Meist igaühel on selleks õigus, rohkemgi, kohustus, ja igaüks meist peab mõtlema, missuguseid uuendusi on tulnud tema töösse. Mitte linnukese pärast inspektori jaoks, vaid asja huvides.

Kui õpilane on õppe-kasvatustsotsessi keskne kuju, järeldub siit automaatselt austus tema vastu. Kasvatustöös tõusetuvad sellest omavalitsuse organiseerimine ja mitmed muud probleemid.

Eile ja täna räägiti palju ning õigesti vajadusest täiustada õppeprogramme, anda välja uued, senistest paremad õpikud. See on väga tähtis. Ma ei püüa haridusministeeriumilt kriitikat kõrvale juhtida, kuid need probleemid on keerulised ja teie abita neid lahendada ei saa. Programmide realiseerimisel sõltub palju õpetajaist endast. Tõsi, programmid ei ole täiuslikud, neid ei suudetud välja töötada uute pedagoogiliste kontseptsioonide alusel. Seepärast neid ei nimetatagi uuteks, vaid täiustatuteks. Vaatamata kõigele töötab osa õpetajaid, koolikollektiive ja isegi terveid rajooni nende programmide alusel edukalt — stabiilselt kõrge õppeedukuse ja heade teadmistega. Ka teie vabariigis on sellised õpetajad olemas. Samas on õpetajaid, kes ei suuda realiseerida programmides olemasolevat potentsiaali.

Mis on peamine? Peamine on õpetaja kvalifikatsioon. Alustasin sellest, et õppeprotsessi keskne kuju on õpilane. Nüüd pean ütlema, et keskne kuju on siiski õpetaja. Hariduse organisatorid üleliidulises ja vabariikides haridusministeeriumides ning kohapealsetes haridus-

organites peavad sügavalt järele mõtlema, kuidas aidata õpetajat. Täpselt nagu õpetaja peab mõtlema, kuidas aidata õpilasel õppida. Õpetaja tuleb vabastada väiklasest eestkostest, ülemäärasest kontrollist, liiga pealetükivatest inspektoritest jne.

Õpetajal peab olema kaks põhilist kontrollijat — tema südametunnistus ja kodanikutunne. Kui need on olemas, läheb töö normaalselt, kui pole, ei aita ka ükski kontrollija. Nende kõrvale on vaja veel kolmandat omadust — kõrget kutsemeisterlikkust. Sel puhul ei teki konflikte, õpilased õpivad, töötavad koos õpetajaga, distsipliiniprobleem lakkab olemast. Iga õpetaja peab pidevalt töötama oma kutsemeisterlikkuse tõstmisel ja meie kohus on teda abistada.

Mida selle heaks tehakse? Sõnavõtudest kuuldus kriitikat, et pedagoogilist kirjandust on vähe. Osaliselt vastab see tõele, kuid ainult osaliselt. Praegusajal antakse välja ettetellitavat raamatukogu pea kõigi õppeainete kohta, koolidirektorite ja kasvatajate jaoks, kokku 17 nimetust. Selgub, et õpetajad ei ole neist koolides kuulnudki. Ettetellimise tähtajad on möödunud, seepärast palus haridusministeerium suurendada üksikmüüki, mida ka lubati teha. Viimase 10 aasta jooksul on välja antud 320 raamatut novaatoritest või nende endi sulest. Kui igal õpetajal oleks isiklik raamatukogu umbes 500 raamatuga, peaks sellest piisama. Nõukogude Liidus antakse välja 23 teaduslik-metoodilist ajakirja. Seega vajalik kirjandus on tegelikult olemas, kuid pole õpetajani jõudnud. Suur süü langeb kohalikele haridusorganisaatoritele, liiduvabariikide haridusministeeriumidele, linnade ja rajoonide haridusosakondadele.

Vajakajäämisi on ka üleliidulise haridusministeeriumi töös. Õppekomplektide väljandmise plaani koostamisel 1989. aastaks selgus, et poolltel õppeainetel seesuguseid komp-

lekte veel ei ole ja me pole suutelised neid ka lähitulevikus välja andma.

«Knižnoje obozrenije» andmetel ilmub meil igal nädalal 15—20 nimetust pedagoogikakirjandust. Kui õpetajad kaebavad, et ei jätku kirjandust, tähendab, ilmuv pole see, mida vajatakse. Kuid siiski tuleb tunnistada, et õpetaja ei ole olemasoleva kirjandusega kursis. Neile küsimustele on seoses kvalifikatsiooni tõstmisega vaja pöörata erakordselt suurt tähelepanu. Koolireform ja uutmine tähendab õpetaja tegevuses eelkõige oma kutsemeisterlikkuse tõstmist.

Õpetaja tegevust koolis organiseerib direktor. Ka teda on õigus pidada õppekasvatuse protsessi keskseks kujukaks. Olen alati rõhutanud: direktor ei ole ametikoht, vaid elukutse, mis nõuab koolikollektiivi tegevuse organiseerimise spetsiifika sügavat tundmist. See on elukutse, mis eeldab õpetajana, professionaalina ülejäänud kollektiivist peajagu kõrgemal seismist. Direktor peab suutma igale aineõpetajale anda asjalikku nõu. Kes ei vasta neile kriteeriumidele, on tõenäoliselt halb direktor. Koolijuhtide valikul ja nende kvalifikatsiooni tõstmisel tuleb lähtuda nimetatud nõuetest. Ja kui koolijuht nõuetele vastab, on ta tõesti õppekasvatuse protsessi keskmes.

Kes siis lõpuks on õppekasvatuse protsessi keskne kuju? Tulen tagasi selle juurde, millest alustasin — meie kõik, kogu ühiskond peab koolireformile kaasa aitama. Õpetaja, kasvataja, koolijuht, õpilane, lapsevanem — kõik on selles protsessis peamised. Võiduloorberitega meid ei pärjata, kuid oma tööd on tarvis igaühel ümber korraldada. NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi materjalides on ära toodud utmist iseloomustavad jooned. Mis aga tähendab uutmine ministri, koolidirektori, õpetaja, klassijuhataja tasandil, selle üle peab igaüks ise järele mõtlema ja täpselt määratlema oma positsiooni koolireformi elluviimisel.

**ETV intervjuu Eesti NSV õpetajate kongressi külaliste NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemiku Vassili Razumovski (vasakul) ja NSV Liidu haridusministri asetäitja Vladimir Šadrikoviga.**



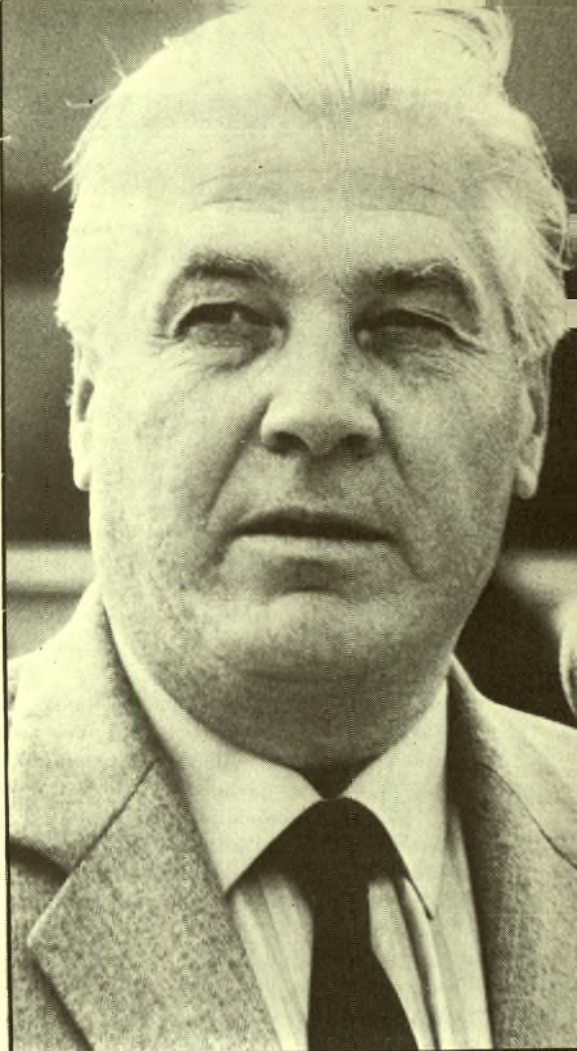


## «Peame jõudma õpetajani,»

ütles haridusministri I asetäitja FRANTS OPER, iseloomustades hariduselu demokratiiseerimise ja uuendamise praegust etappi. Eesti NSV Haridusministeeriumi pöördumine kõigi meie vabariigi ametkondade, loomingu-liste liitude, seltside, ühingute, organisatsioonide ja pedagoogilise üldsuse poole annab koolidele õiguse ja ühtlasi kohustab kaasa rääkima hariduselu uuendusprotsessis. Toime- tus palus väga lühidalt iseloomustada, mida koolidelt praegu oodatakse.

Kool peab revideerima ja inventeerima oma võimalusi, arvestades konkreetseid tingimusi, vajadusi ja olemasolevat kaadrit. Haridus- ministeeriumi pöördumises on täpselt loetle- tud probleemid, mille lahendamisel oodatakse üldsuse ettepanekuid. Koolidele antakse seni- sest suurem võimalus ise otsustada ja katse- tada, läbi kaaluda, missugust tegevussuunda välja kujundada. Selleks tuleb häälestada õpetajate kollektiiv, anda neile konkreetsed ülesanded. Pakkugem välja õpetajad, kellel on mittestandardne õpetamisviis, mittestandard- sed õppevahendid ja seejuures õpilastel head teadmised. Niisugused aineõpetajad peavad saama võimaluse katsetada, veelgi enam — õpetajal tekkigu tahtmine oma võimeid proo- vida. See nõuab trafaretist lahtiütlemist. Kõige raskem kontingent seejuures on õppe- alajuhatajad. Nemad on harjunud olema sea- duse piitsad, kes peavad seisma selle eest, et kool reglemendist kinni peaks.

Annaksin koolidele võimaluse õppetöö kor- raldust proovida: näiteks 30minutilised õppi- mise tunnid, teadmiste kontrollimise tunnid jmt. Tehes ÜKT tundide arvel füüsika, keemia, bioloogia või mõne muu aine praktilisi töid, jääb õppetundides aega suhtlemiseks, mõnede probleemide süvendatud käsitlemiseks. Hinda- mine, eriti keskkooliosas, on vaja läbi vaada-



ta, miks mitte kasutada näiteks arvestuste süsteemi.

Õpetaja nivelleerib õpetamist liigselt, kar- dab endale võtta vastutust anda mõnele õpila- sele vabadusi iseseisvaks tööks (näiteks puu- duda tunnist, selleks et minna raamatukokku, töötada kirjandusega), teiselt aga nõuda prog- rammi miinimumi. Õpetajatööd iseloomustab veel liigselt rutiinne mõtlemine, oleme ta har- jutanud täitma nõudeid ja eeskirju.

Ootame, et õpetajate augustinõupidamisteks iga kool teab, mida tema võib katsetada.

Kooli abistamiseks tuleb teha paar valikulist täienduskoolituse gruppi arvestusega, et klas- sijuhataja on eksperimendis meeskonna kap- ten kõigi tema klassis töötavate õpetajate tegevuse koordineerimisel ja integreerimisel. Lahendamist vajab paljundustehnika probleem. Loovalt töötaval õpetajal peab olema võimalus oma materjale paljundada. Kool ootab videotehnikat. Vajame videokassette, mis aitaksid õppematerjali omandada. Peame seisma selle eest, et kool oma nõrga materiaal- baasiga ei jääks tulevikus aja nõuetest maha. Mingid pingutused ei kannu vilja, kui õpetaja jääb kõrvaltvaatajaks, seepärast on peamine jõuda õpetajani.

# Uutmine ja haridus

**MART SÖRG,**  
**TRÜ rahanduse ja krediidi**  
**kateedri dotsent**

Uutmise ühe eeltingimusena rõhutatakse uut moodi mõtlemise vajalikkust. Oleme püüdnud selgusele jõuda selles, miks uus mõtlemine on vajalik, milles seisneb tema olemus ja milliste muutuste toimumist meis endis, aga ka didaktikas ja kogu hariduselusel see eeldab.

**VAJALIKKUS.** Vastuse küsimusele, miks on tarvis uut moodi mõelda, loeme välja meie maa majandustulemuste analüüsist. Kokkuvõtted kõnelevad sellest, et pidevalt on aeglustunud NSV Liidu majandusliku arengu tempod. Näiteks, kui võrrelda VIII, IX, X ja XI viisaastakut, siis tööstustoodangu aastakeskmise juurdekasv oli nendel viisaastakutel vastavalt 8,5; 7,4; 4,4 ja 3,7%, tarbimiseks ja akumulaatsiooniks suunatud rahvatulu 7,2; 5,1; 3,8 ja 3,1% ning elanike reaaltulud 5,9; 4,4; 3,4 ja 2,1% (5, lk 38). Peale selle peab lisama, et kasvutempo aeglustumist kinnitavad ka muud olulised näitajad.

Arengu aeglustumise tendents olukorras, kus me tööviljakuselt, seega ka elatustasemelt jääme enim arenenud kapitalistlikest riikidest maha, on nii majanduslikult kui ka poliitiliselt täiesti lubamatu. Juba 1918. aasta algul kirjutas V. I. Lenin artiklis «Nõukogude võimu järjekordsed ülesanded», et «sotsialism nõuab teadlikku ja massilist edasiliikumist kapitalismiga võrreldes kõrgema tööviljakuse poole» (1, lk 221). Seepärast NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundades aastaiks 1986—1990 ning ajavahemikuks kuni 2000. aastani rõhutataksegi, et eelolev viisaastak peab saama pöördeliseks meie maa majandusliku ja sotsiaalse arengu kõigis suundades. Selle pöörde põhisisuks ongi uutmine. NLKP Keskkomitee 1987. aasta jaanuaripleenumil selgitati, et uutmine on seisakust resolootne jagusaamine, pidurdusmehhanismi murdmine, nõukogude ühiskonna sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamise kindla ja tõhusa mehhanismi loomine (2, lk 17). Käesoleval viisaastakul peab tööstustoodang suurenema aastas keskmiselt 4,6%, rahvatulu tarbimiseks ja akumulaatsiooniks 4,1%, reaaltulud ühe inimese kohta 2,7% (5, lk 62). XIII ja XIV viisaastakul nähakse ette saavutada veelgi kiiremad arengutempod.

Peab kohe nentima, et XI viisaastakul oli samuti kavandatud enamiku arengutempode kiirendamine. Arvestused näitasid, et olid olemas kõik eeldused nende täitmiseks nii tootmise kasvutempode, teaduse ja tehnika progressi saavutuste juurutamise kui ka ressursside kokkuhoiu osas. Peamine põhjus, miks XI viisaastakul jäi toimumata pööre tootmises, selle üleviimine intensiivarengu rööbastele, oligi see, et ei saavutatud pööret mõtlemises. Jäi valitsema ekstensiivarengule omane mõtlemis- ja juhtimisstiil: selleks et rohkem toota on tarvis enam töölisi, tootmis-pinda, masinaid, materjale jne. Sellise mõtlemis- ja tegutsemisviisi tõttu, kui plaan suurenes, aga ressursse juurde ei saadud, jäeti ülesanded täitmata. Vana mõtlemisviisi tõttu pidasid ka kõrgemalseisvad organid selliseid põhjendusi vabandatavateks. Järelikult, selleks et käesoleva viisaastaku ülesannete täitmine muutuks reaalseks, peab saavutama pöörde mõtlemises.

**OLEMUS.** On ilmne, et olles orienteeritud tööviljakuse tõstmisele ja ressursisäästlikumale majandamisele, peab uutmine otsima olemasolevatele probleemidele mittetraditsioonilisi lahendusi. Selleks peab iga teadlane, majandusjuht, insener, tööline, teenistuja jne olema võimeline ja valmis otsima uusi võimalusi, et täita seatud ülesanded piiratud ressurssidega. Seepärast võikski uut moodi mõtlemise olemust sõnastada kui võimet näha võimatus võimalikku. Vana harjumuspärane mõtteviis protesteerib, kuid dialektika üks põhiseadus «eituse eituse seadus» loeb selle siiski võimalikuks. Toome paar seda väidet kinnitavat näidet. Kirja postipoisiga edasi-toimetamine oli aeglane, rong ja auto kiirendasid seda tublisti, lennuk näib olevat ülim piir. Kui aga tahame sõnumit veelgi kiiremini edasi anda, peabki loobuma traditsioonilisest kirjast ja kasutama telegrammi või helistamist. Või teine näide. Kütuse transportimisele pikemate vahemaade taha seavad transpordikulud (ka selleks kulub tööd ja kütust) ette otstarbekuse piirid. Nende piiride edasinihitamise üks võimalusi on kütuse muutmise odavamalt edastatavaks kütuse liigiks (turvas elektrienergiaks). Nendestki näidetest piisab veendumaks selles, et uut moodi mõtlemine eeldab valmisolekut lahti ütelda juurdunud mõtlemisstampidest ja ammu läbiproovitud juhtimistavade, kui need ei vii enam sihile. NLKP Keskkomitee 1987. aasta jaanuaripleenumil rõhutaski M. S. Gorbatšov, et töötada uut moodi tähendab otsustavalt vabaneda vanadest harjumustest ja meetoditest (2, lk 25). Sellega muutub seni ebapiisavalt kasutatud inimõistus täiendavaks ressursiks, aidates tootmise intensiivistamisele kaasa tõmmata

olemasolevad, kuid seni kasutamata reservid. Teiste sõnadega öeldes, uus mõtlemisviis peab saama selleks katalüsaatoriks, mis kutsub majanduses esile intensiivistumisprotsessi ning annab sellele pidevalt hoogu juurde.

**EELDUSED.** Uut mõtlemist on vaja vaid seal, kus vana enam ei kõlba. Nimelt, kui ülesanded on vähepingelised, on küllalt traditsioonilisi reserve, ei teki olulist vajadust uut moodi mõtlemise ja tegutsemise järele. Samuti pole seda oodata ka pingeliste ülesannete korral, kui juhtivad organid, kes vanaviisi mõtlevad, lepivad seletusega, et objektiivsed põhjused ei luba (lubanud) neid täita. Seega lisaks üleskutsetele, et on tarvis uut moodi mõtelda, on vaja selleks luua ka situatsioon, kus teisiti pole võimalik.

**Eeldusteks, et uus mõtlemine juurduks, on lisaks revolutsioonilisele situatsioonile (pingelised ülesanded + nõudlikkus) vajalik ka revolutsiooniline teadlikkus** (ühiskonna liikmed peavad olema valmis ja võimelised uut moodi mõtlemise). Peab tõdema, et mõlemad eeldused uue mõtteviisi juurdumiseks juba XI viisaastakul praktiliselt puudusid. Palju on kirjutatud puudustest majandusmehhanismis ja juhtimisorganite tegevuses, kuid vähe on uuritud seda, kas kaader oli valmis ja võimeline uut moodi mõtlemiseks. Vastupidist aga lubab väita asjaolu, et haridussüsteemis on valdavad õpetamismeetodid, kuid õpilasi hinnatakse selle järgi, kui täpselt nad on meelde jätanud õpiku või loengul (tunnis) esitatud materjali. Just sellega on aastaid kasvatatud kohusetundlikke käsutäitjaid, unustades ära iseseisva mõtlemise arendamise. Kui ka majandusmehhanism ja juhtimisorganite tööstiil on selliseid omadusi pikki aastaid süvendanud ja lihvinud, siis saab mõistetavaks, millist tohutut ümberhäälestust on tarvis.

**VÕIMALUSED.** On selge, et lihtsam on õpetada inimene uut moodi mõtlema, kui ümber õpetada uut moodi mõtlema. Praegused õpilased ja üliõpilased asuvad tööle XII, XIII ja XIV viisaastakul ja seepärast on nad tarvis ette valmistada selliselt, et oleksid juba võimelised uut moodi mõtlema. Selleks tuleb rakendada õpetamismeetodeid, mis otsustavalt suurendaksid vajadust iseseisvalt mõtelda ja anaksid selleks ka piisavalt võimalusi. Igatahes koolireform ja kõrgkooli uutmine sisendavad optimismi. Näiteks Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse minister professor V. Rajangu toonitas, et uutmise olulisteks eesmärkideks kõrgkoolides on seatud saavutada üliõpilaste parem sisseelamine oma tulevases ametisse, iseseisva töö osa suurendamine ja vastutustunde tõstmine (4, lk 2).

Uut moodi mõtlemise vajalikkus suurendab

järsult vajadust arendada edasi demokraatiat ja töötajate osavõttu juhtimisest. On ju tippjuhtidel äärmiselt raske lahti ütelda juurdunud mõtlemisstampidest ja läbiproovitud juhtimismetodidest. Seetõttu saavad originaalseid lahendusi pakkuda eeskätt töölisel, brigadirid jt töötajad, kelle mõtlemine on eelarvamusvaba. Et see pole utopia, näitavad positiivsed kogemused töövõtumeetodi rakendamises tööstuses kui ka perefarmidest põllumajanduses. Ajalugu toob küllalt näiteid, kui isegi antud eriala mitteasjatundja on suutnud anda olulise panuse selle teadus- või majandusharu arengusse.

**Et pööre mõtlemises toimuks, tuleb järelikult selle eest võidelda.** Ei aita, kui üksnes haridussüsteem hakkab sellega tegelema, sest uut moodi mõtlemiseks valmis spetsialistid hakkavad tööle kunagi tulevikus. Et pööret on vaja saavutada kohe, tuleb selle eest võidelda ka majandushariduse süsteemis ja ajakirjanduses, tootmisettevõtetes ning juhtimisorganites, majandusmehhanismi ja agitatsiooni. Ainult kõigi ühiste jõupingutustega suudame loosungist tegelikkusse kanda NLKP programmis fikseeritud põhimõtte «igati toetada rahvahulkade algatusi ja loomingu, mis on suunatud teaduse ja tehnika progressi kiirendamisele, tööviljakuse suurendamisele, ressursside säästlikule kasutamisele, tootmise efektiivsuse ja toodangu kvaliteedi tõstmisele, selle omahinna alandamisele, täpse töörütmi tagamisele ja lepingukohustuste õigeaegsele täitmisele, paremate rahvamajanduslike tulemuste saavutamisele» (3, lk 167).

#### Kirjandus

1. Lenin V. I. Teosed. 27. kd, Tln, 1955. 582 lk.
2. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid, 27.—28. jaanuaril 1987. Tln, Eesti Raamat, 1987. 104 lk.
3. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVII kongressi materjale. Tln, Eesti Raamat, 1986. 392 lk.
4. Luik E. Probleemiderohke uus tee. Rahva Hääl, 1987, 21. aprill.
5. Народное хозяйство СССР в 1985 г. Статистический ежегодник. Москва, Финансы и статистика, 1986. 655 с.

# Kindlustagem kainikule koolirõõm

**EHA HIIIE,  
TPedi pedagoogikateaduskonna  
dekaan,  
Eesti NSV teeneline õpetaja**

NLKP Keskkomitee 1984. a aprillipileenumi ja NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi poolt heakskiidetud «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad» (1) on olnud viimasel 3 aastal tegevusjuhendiks kõigile õpetajaile ja haridustöötajatele. Eesti NSV õpetajate kongress püüdis sihiseadeid veelgi enam konkretiseerida ning määratles teed ja viisid uuenduste tegelikuks elluviimiseks (vt lähemalt 3 ja 4).

Teoksiloleva koolireformi üks põhiaktsente on vaimselt rikka, kõlbeliselt ülla, aktiivse isiksuse kujundamine, õpetamise kasvatustliku toime tugevdamine. See on võimalik vaid siis, kui kool muutub lapsesõbralikumaks — nii arvas enamik kongressil sõnavõtnuist.

Kes keelas meid aga seni lapsesõbralik olemast? Pingestatud kooliprogrammide ja suurte kombinatkoolide tingimusteski on ikka olnud õpetaja Laure, kes last, tema arenevat isiksust esmatähtsaks on pidanud. Ja küllap tuleb ka uue, alternatiivse õppeplaani jõustumisel ette Julk-Jürisid, keda ükski uuendus ei muuda optimistlikumaks ega lapsesõbralikumaks.

Pedagoogika on ikka olnud mitte üksnes teadus, vaid ka kunst, ja pedagoogilise protsessi tulemused on alati sõltunud kõige suuremal määral õpetaja isiksusest.

Haridusminister Elsa Gretškina, esitades õpetajate kongressil üsnagi revolutsioonilise kooliuuendamise projekti, rõhutas kummatigi: «Koolireformi tõeline elluviimine, iga õppetunni ja õpilastega korraldatava ürituse sisuline väärtustamine sõltub pedagoogi südametunnistusest, tema haritusest, kasvatusest, kõlbelisest kindlusest ja vastutustunde suurusest sirguva põlvkonna saatuse kujun-

damisel» (3, lk 10).

Õpetaja tarkus, ettenägelikkus ja südame-tunnistus on alati olnud need faktorid, millest eelkõige on sõltunud õpilaste turvalisus ning heaolu koolis. Seepärast, kõneldes kainikute koolirõõmust, peatume käesolevas kirjutises nimelt nendel kooliprobleemidel, mille lahendamise oleneb mitte ühest või teisest ametnikust, mitte teisest või kolmandast reformist, vaid õpetajast endast.

Pedagoogikateadusest on tuntud tõde, et õpilase isiksuse arengu üks põhitingimusi on kooliliku eluviisi vastuvõtmise määra: mida vähem võtab õpilane vastu koolilikkude eluviisi, seda väiksem on kooli osa õpilase isiksuse kujundamisel (vt lähemalt S. Kera — 6; 7; H. Liimets — 9 jt). Teada on seegi, et kooliliku eluviisi vastuvõtmine ja õpilase isikliku elustiili kujunemine on otseühenduses hariduse ja kooli prestiižiga ning õpilase rahuldatus, edutundega. Kui kool pakub õpilasele rõõmu ja rahuldust, muutub ta temale ka vastuvõetavaks. Kui õpilane aga koolis eneseteostust, tunnustust, rahuldust ei leia, hakkab ta otsima seda mujalt. Valik võib langeda ka pedagoogiliselt ebasoovitavale tegevusele, kui see ainult mingit edu võimaldab (vt 7, lk 214—215).

Kainiku koolirõõm ja koolist saadav rahuldus sõltuvad kõige enam kahest tegurist:

ühelt poolt on selleks huvitav ja jõukohane õpitegevus, mida saadavad edu ja rahuldatusetunne;

teisalt on selle aluseks koolis (ja eriti klassis) valitsevad omavahelised suhted, sõbra olemasolu ja turvalisusetunne.

Õppimine on kooliuisikute kõige prestiižikam tegevus. Õpitegevust nimetatakse seepärast ka kainikuea põhi- e domineerivaks tegevuseks. Õpiedu või -edutus avaldab olulist mõju kainiku minapildi, eneseteadvuse ja enesehinnangu kujunemisele. Õpiedu on kainiku koolirõõmu põhiallikaid. Kuidas seda õppimisest tulenevat rõõmu siis kindlustada? Küllap teavad kõik õpetajad, et selleks on kaks põhiteed:

Õppeprotsess ise peab olema sisutihe, mitmekesine, kõitev ja lapse tunnetusjõude valutatav. Siin on õpetajate võimalused ja kasutamata reservid veel üsna suured (vt näiteks 5, lk 38—42).

Õppetöö tulemus peaks olema last edasisele innustav.

On aga veel üks aspekt, mis puudutab õppekasvatustöö eesmärgiseadet ning mis harmoonilise isiksuse kujunemise seisukohast pole sugugi väheoluline. Meie soov on, et sirguks mitte ainult haritud, arenenud ja hästi kasvatatud isiksus, vaid et kooli seinte vahelt väljuks ka psüühiliselt terve inimene. Õpilaste maksimaalset arendamist taotledes kipub see aspekt jääma pingestatud kooliprogrammide korral nii mõnigi kord kahe silma vahele. Koolistress, õpilaste frustratsioon, tervisehäirete sagenemine jms põhjustavad õigustatult nii teadlaste (vt H. Liimets — 9, R. Silla —

13, S. Tamm — 14 jt) kui ka koolijuhtide (V. Pinn — 11 ja 12, P. Lehestik — 8 jt) muretsemise.

Tänapäev esitab igale inimesele kõrgendatud nõudmisi, sest tõuseb vaimne pingeline ja muutuvad keerulisemaks inimestevahelised suhted. Sellega suudab kohaneda vaid kehaliselt ja vaimselt terve inimene. Õpilaste vaimse tervise hoidmine, psühhohügieeni nõuete silmaspidamine on kooli oluline ülesanne.

Psühhohügieeni üks esimesi tingimusi on õpilase individuaalse eripära tundmine ja tema kohtlemine vastavalt sellele eripärale. Sellest oleneb

nii õpilasele esitatavate nõudmiste määr  
 kui ka õpetaja ja õpilase omavahelise suhtlemise stiil.

Akadeemik H. Liimets rõhutab õigesti, et me peame vaatlema õpilast kui terviksüsteemi, kellele ümbrus (kodu, kool, sõbrad jt) esitab teatud nõudeid ja kellel endal on palju mitmesuguseid vajadusi, mille rahuldamine on mõeldav ainult siis, kui ta on teatud tasakaalus teda ümbritseva keskkonnaga, s.t kui ta tuleb toime keskkonna nõuete täitmisega MÕISTLIKU AJA- JA JÕUKULU PIIRES (9, lk 186).

Õpilase koolijõudluse hindamisel peaksime järelikult arvestama ka seda, milliste kulutustega on tulemused saavutatud (kui palju aega on tulnud kulutada ja kui head teadmised, oskused, vilumused ning ühed või teised intellektuaalsed võimed on kujundatud). Et vastavate uurimuste andmeil õpilaste võimalused kirjanduse lugemiseks, kaaslastega suhtlemiseks, raadio kuulamiseks, telesaadete vaatamiseks jm huvikohaseks tegevuseks on oluliselt vähenenud, seab H. Liimets kahtluse alla meie pedagoogiliste taotluste õigustatuse või kasutatavate tööviiside viljakuse. Ta märgib õigustatult: «Kui teatud saavutustele jõudmiseks on energia ja ajakulu olnud sellised, et õpilase somaatilise seisund on oluliselt halvenenud, tuleb taas kahtluse alla seada vähemalt õpetamise ja õppimise meetodid või ka pedagoogiliste taotluste õigustatus tervikuna» (9, lk 186).

Psühhohügieeni nõudeid peaksime senisest enam arvestama nii

õppeprotsessi korraldamisel  
 kui ka selle tulemuslikkuse hindamisel.

Gaastane laps on suuteline pingelist vaimset tööd tegema ligi 20 minuti, 7aastane 30—33 minuti vältel. Selle järel langeb töövõime järskult, on rikutud I ja II signaalsüsteemi tasakaal, tekib tähelepanu hajuvus ja halveneb mälu. Väsimuse teke on mõneti tegevuse liigist: kõige kiiremini ilmnevad väsimusnähud kirjutamisel ja kõige aeglasemalt joonistamisel (vt 10, lk 645).

Töövõime säilitamiseks on oluline ainetundide õige planeerimine, mis teeb võimalikuks I ja II signaalsüsteemi koormuse reeglipärase vaheldumise. Vanusest hoolimata omandatakse õpitav paremini, kui uue ainelõigu esitami-

sel osaleb suuremal määral I signaalsüsteem. Seda tuleb eriti arvestada nõrgemate õpilaste puhul. Tegelikult koolipraktikas võime aga alatasa tõdeda seda, et isegi algklassides ei kasutata õppimisel ammendavalt nägemisanalüsaatori võimalusi, kuulmisanalüsaatorid aga koormatakse samal ajal üle.

Psühhohügieeni seisukohast väärib senisest märksa enam tähelepanu MÄNG didaktilise vahendina. Mängu kasutamine õppetöös on aktualiseerunud seoses gaastaste laste koolitulekuga. Kummatigi pole mäng ainult gaastastega seostuv probleem.

Didaktiline mäng on tõsise pingutava õppetöö üks virgutavam viis, tunnetustegevuse toetaja, kainiku potentsiaalsete võimete vallandaja, koolistressi leevendaja. Seepärast on ta tarvilik kõigi algklasside õppetöös.

Õppiia vaimne aktiivsus ja töövõime sõltuvad suuresti emotsionaalsest pingest, õppimisprotsessis tekkivate tundmuste iseloomust.

Kuigi vastuvõtu- ja vastupanuvõime ärritajaile on õpilase east ja individuaalsetest psüühilistest iseärasustest, on ammu kindlaks tehtud, et positiivseid emotsioone esilekutsuvaid ärritajaid suudab inimene vastu võtta ja taluda tunduvalt rohkem kui neid, mis rüüstavad tema meeleolu või kutsuvad esile negatiivseid emotsioone. Positiivsed emotsioonid aktiveerivad koorealsete keskuste vahendusel ajukoore tegevust ja tõstavad selle funktsionaalset potentsiaali, negatiivsed emotsioonid seevastu mõjuvad pärssivalt (vt 11, 12, 15 jt).

Mõningate katseandmete põhjal suurendab positiivse meeleolu sisendus inimese töövõimet öhtuks 22—76% võrra, negatiivne emotsioon aga alandab seda 19—77% tavalisega võrreldes. Et samad seadused kehtivad ka õpilaste puhul, ilmneb sellekohastest Saksa DV koolides tehtud uurimustest.

Õpilastele mõjub stimuleerivalt või pärssivalt mitte ainult õpetaja otsene käitumine nende suhtes, vaid isegi õpetaja enese meeleolu. Üleliidulistel kogemusloengutel Leningradis esitas õpetaja J. Lvova 1000 keskkooliõpilase küsitluse tulemused. 90,7% õpilastest teatas, et aimavad juba tunni alguses õpetaja meeleolu, 84,7% märkis, et õpetaja meeleolu mõjutab väga tugevasti ka neid endid. Õpetaja halb tuju kutsub õpilastes esile nähtusi, mida nad väljendasid järgmiselt: töö pudeneb käest, kaob usk endasse, unustad sellegi, mida teadsid; tahad tunnist ära minna jne. Samal ajal kutsub õpetaja hea tuju esile tunde, et kergem on üle elada isegi ebaedu; tund pole igav; raske muutub kergeks; aeg möödub märkamatuks, ei tunne väsimust (16, lk 300 ja 301).

Kainiku ealisi iseärasusi, kogu tema tunnetustegevuse tundmuslikkust arvestades peaks emotsioonide osatähtsus algõpetuses olema eriti suur. Koolipraktikas on paraku emotsionaalse faktori rakendamisele seni lubamatult vähe tähelepanu osutatud, teaduseski enamasti probleemi püstitamise tasandile jäädud. (Selle üks põhjusi on usutavasti see, et

emotsioonide väljendused on silmaga küll kergesti fikseeritavad, teadusliku uurimuse kriteeriumi tasandina aga õppeprotsessis praegusaja aparatuuriga väga raskesti mõdetavad.) Järelikult vajab probleem tõsist uurimist. Seniks tuleb aga võimalikke praktilisi lahendusi otsida olemasolevatest uurimustest lähtudes.

Kainiku tunnetushuvile tuginev õppetöö, konkreetse ja abstraktse, sõnalise ja näitliku õige vahekord, mäng didaktilise vahendina, positiivsete emotsioonide tugi õppeprotsessis jmt — kõik see aitab muuta algklassitundi kainikule huvitavaks ja õppimist meeldivaks.

Kummatigi on kõrvuti õpihuvi virgutamise ja vaimse pinge loomisega tarvis osata õpilasele ka tema **edusamme näidata**. Erineva tasemega õpilaskontingendi puhul on see õige keeruline ülesanne.

Algklasside programmid on jõukohased enamikule õpilastest. Üldine jõukohasus ei tähenda aga kõigi võrdsuutelisust. Pole saladus, et ebapiisava kooliks ettevalmistatuse, koduste asotsiaalsete olude, vähema vaimse võimekuse jmt tõttu on õppetöö osale õpilastest raske, nende õpinguid saadab ülemäärane pinge ja edutustunne. Uurimisandmete põhjal kannatavad nõrgalt edasijõudvad õpilased sageli rusetud meeleolu all. Edasijõudmatusest ja negatiivsetest emotsioonidest algklassides johtuvad kesk- ja vanemas astmes frustratsioonihüüd ja avalik koolivaenulikkus. Järelikult on tarvis edutunne kindlustada eelkõige nõrgematele õpilastele. Kuidas seda saavutada?

On olemas mõned üldtuntud töed, mida siinkohal meelde tuletame, selleks et säilitada ka nõrgemate õpilaste koolirõõmu:

- ärge tuletage ebaedukale tema edutust pidevalt meelde;
- ärge lugege veaks seda, mida lapsele pole veel õpetatud;
- veerandi- ja aastahinde panekul arvestage rohkem viimaseid hindeid; kujundatakse ju algklassides paljudes õppeainetes pidevalt täiustuvaid oskusi, mille hindamiskriteeriumiks on lõpptase;
- ärge olge kitsi tunnustava sõnaga.

Kainiku koolirõõmu säilitamisel tema hoiakute ja väärtushinnangute seisukohast on erilise tähtsusega **mitte ainult absoluutne, vaid ka SUHTELINE EDU**, teadmine, et täna läks juba veidi paremini. See on võimas stiimul, mis innustab, sunnib oma võimeid enam pingutama, aktiveerib õpilast ja on seega vahend, mille kaudu tulevikus ka absoluutset edu on võimalik saavutada.

**SUHTELINE EDU**, õppimises edasimineku tunde loomine igale õpilasele on täiesti võimalik õppetöö **otstarbekohase individualiseerimisega**.

Kedagi ei saa kohustada üle tema võimete. «Kui õpilasi selleks kohustatakse, siis tähendab see iseorganiseeruva süsteemi funktsionaalsete võimete hävingut. Praktiliselt hävitatakse iseorganiseeruva süsteemi võime ise

organiseeruda ning see hakkab toimuma väliste tõugete mõjul. See on iseorganiseeruva süsteemi lõpu algus (organism elab vaid süstide najal; auto liigub vaid tõugates),» nendib V. Pinn (12, lk 32).

Õpilase suutlikkusele vastava tegevusega kaasneb tema aktiivsuse tõus, mis koos tunnustuse ja rahuldustundega toob kaasa korektiive ka kooliliku eluviisi vastuvõtmisse.

Järelikult on õppetöö individualiseerimise osatähtsus kainiku **kasvataval õpetamisel tohutu. Ainult individualiseeritud õppetöö tingimustes toimub edutunde kaudu kooliliku eluviisi vastuvõtmine kõigi õpilaste poolt ja kooli KASVATUSMÕJU LAIENDAMINE IGALE ÕPILASELE**. Seda teesi on meie vabariigi teadlased korduvalt tõestanud. Paraku ei peeta koolipraktikas õppetöö individualiseerimist pahatihti sugugi nii oluliseks. (Käesoleval õppeaastal vaadeldud 200 algklassitunnis oli näiteks individualiseerimist peetud tarvilikuks 9% kõigist tundidest.)

Tänapäeva koolielu üks ebakohti on ka **õppetöö formaalsete näitajate (hinnete) ületähtsustamine**. Isiksuse kujundamise seisukohast on konkreetsest hindest märksa tähtsam see, mis on n-õ hinde taga. Üks ja sama rahuldav hinne võib ühel juhul olla õpilase töökuse, püsivuse, kohuse- ja vastutustunde näitaja, teisel juhul, võimeka õpilase puhul võib sama hinne olla tunnustuseks laiskusest, lohakusest, üleolevast suhtumisest oma ülesannetesse jne. Järelikult juba koolijõudlustki hinnates ei saa **hinne** kuidagi olla edukuse ainunäitaja. **Hindega peab alati kaasnema hinnang**. Nii võib õpilane saada näiteks hindega «rahuldav» kaasneva väga hea hinnangu («Oled väga tubli, said etteütluse eest täna juba «rahuldava!»), juhul kui see rahuldav on saadud pingutuse ja tõsise töö tulemusena. Samas võib head hinnet panes anda halva hinnangu. («Panen sulle täna nelja, aga sa kurvastad mind väga. On näha, et tänaseks pole sa korralikult õppinud.») Seda juhul, kui õpilane pole oma võimeid täielikult rakendanud.

**Hinne** on olemuselt objektiivne ja väljendab programmi materjali omandamise määra õpilaste poolt.

Hinne on koolinõuete täitmise kriteerium ja **hea hinde väärinud töö** (või õpilase vastus) on teistele õpilastele eeskujuks, näidiseks, mille poole tuleks püüda. Arvan, et heade hinnete panek koos selle juurde kuuluva hinnanguga võiks nimelt selle, s.t **EESKUJU, NÄIDISE**, kriteeriumi otstarvet täites ka 1. klassis lubatud olla.

**Hinnang** väljendab õpetaja subjektiivset suhtumist sellesse hindesse, õigemini töösse ja püüdlikkusesse, mis seisab iga konkreetse hinde taga. **Hinnang on kasvatuslikult olulisem** ja seda tuleb enam väärtustada nii õpilaste kui ka lastevanemate silmis. Kui **HINNANGUT hakatakse hindest tähtsamaks pidama**, kaoksid iseenesest ka vaidlused selle üle, kas 1. klassis tohib õpilasi hinnata või ei tohi.

P. Lehestik nendib õigesti: «Nii õpetajad kui ka lastevanemad ei tohi unustada, et lapsest võib saada täisväärtuslik inimene ka siis, kui ta just «4» ja «5»-le ei õpi, kui tal on ajuti õpiraskusi ja kooli ka «ainult kolmedega» lõpetab. Tähtsam kui hinnete ülikõrge tase on isiksuslike omaduste kujundamine õppetöö kaudu, temas õigete ühiskonnale vajalike ideelis-kõbeliste omaduste kujundamine ja lapse psüühika tervena säästmine» (8, lk 732).

Üelduga ei taha nende ridade autor sugugi ainult kolmedele ja alla võimete õppimist propageerima hakata. Vastupidi, õpilased, kes oma suurema võimekuse tõttu on suutlised kõrgemaid tulemusi saavutama, peavad nii ühiskonna huvides kui ka isiklikku arengut silmas pidades need eeldused kindlasti realiseerima. Rõhutame aga veel kord: õpilaste sise-eeldused on erinevad. Järelikult peab erinevale kõrgusele olema asetatud ka nõudmiste määr (alamaks piiriks seejuures on loomulikult üldkehtiva kooliprogrammi nõuded), selleks et jõukohases tegevuses ja mõistlikke nõudmisi täites säiliks huvi selle tegevuse vastu, kujuneks TÖÖTARVE, areneks oskus ja valmidus ennast eesmärgi saavutamiseks pingutada, säiliks vaimne tervis ja tasakaal.

Kui õpilastele esitatavate nõudmiste määramisel on individualiseerimisega võimalused programminõudmistega siiski piiratud, siis täiesti vabad käed on õpetajal teise, psühhohügieeni seisukohast äärmiselt olulise faktori, nimelt SUHTLEMISSTIILI kujundamisel.

Sotsiaalsühholoogia ja psühhohügieeni seisukohalt on eriti olulised inimestevahelised suhted väikestes sotsiaalsetes gruppides: perekonnas, lasteaias, koolis jne.

On kindlaks tehtud, et emotsionaalselt külm ja armastuse suhtumine lapsesse **perekonnas**, ema leebuse ja õrnuse puudumine võib viia oligofreenia kergema astme, debiilsuse tekkeni, rääkimata sellest, et karmis ja õrnusega perekonnas viibimine kujundab patoloogiliselt või disharmooniliselt arenenud isiksuse või annab raskeid neurootilisi nähte, mille all laps võib kannatada aastaid (vt lähemalt 2, lk 1051—1053).

Koolis on üksikõpilane isiksusena seotud klassiga; oma klassi kaudu on ta suhetes teiste klassidega ja kooli kui tervikuga. Kooli kaudu, õpilase rolli täites võivad tekkida seosed ümbritseva keskkonna teiste kollektiividega. Kõige olulisem õpilase jaoks on aga koolisene sotsiaalne keskkond, mis alati sellel või teisel määral integreerib väliskeskkonna mõjud. Õpilase rahulolu oma kooliga, kooliliku eluviisi kvaliteet sõltub tublisti koolis valitsevate vastastikuste suhete iseloomust. Alklassi-õpilasele on selles suhete süsteemis eriti olulised SUHTED ÕPETAJAGA. Kuivõrd õpilaste omavahelised suhted algklassides ei ole veel lõplikult ja kindlalt välja kujunenud, siis on ÕPILANE—ÕPETAJA selles vanuseastmes sotsiaalsete suhete pealiin. Selle suhetesüsteemi emotsionaalsest laadist sõltub oluliselt

õpilase psühhohügieen.

Nii nagu ema kodus, nii on õpetaja-klassi-juhataja algklassiõpilasele koolis see kõige tähtsam, kõige lähedasem inimene, kellelt õpilane mitte ainult õpetust, vaid ka abi, tuge ja inimlikku soojust loodab leida. Õpetajast oleneb kainiku kaitstuse, turvalisuse tunne, mis omakorda on vaimse aktiivsuse ja psüühilise tasakaalu tagatis. Mitmed psühholoogid väidavad, et õpilase—õpetaja suhtel rajanevad õpilase distsiplineeritud käitumine, emotsionaalsed seosed kooliga, edukus, tööväime, aga ka üksikõpetaja ja kõigi õpetajate autoriteet.

Soov õpetajaga identifitseeruda, tema korraldusi täita ja selle täitmise eest tunnustus saada on kainiku loomulikumaid vajadusi. Alatas aga ei õnnestu kõik hästi ja sellest arusaamatused tekivadki.

Õpetaja peaks meeles pidama, et pole ainsatki tervet last, kes ei tahaks talle antud ülesannet hästi täita. (Kui laps ei taha õppida juba 1. klassis, on tegemist tõsise arenguhäirega.) Peaaegu igal lapsel võib aga kord-korralt esineda raskusi — küll oskamatus, küll suutmatuse, küll vähese tahtejõu tõttu. Järelikult on tarvis raskuste põhjus selgitada ja individuaalselt ka abi osutada. Abi lapsele raskele momendil — see on üks MORAALINORMIDEST, mis reguleerib suhteid õpetaja ja õpilase vahel.

Algõpetuse isa J. H. Pestalozzi on väitnud: «Nii nagu okastel ei kasva viigimarjad, nii ei too ka armastuse vilja ühekülgne vaimne haridus, mis on lahutatud südamekasvatusest.» K. Ušinski hoiatas omal ajal ühiskonda, et kui see eranditult hoolitseb ainult mõistuse harimise eest, teeb ta suure eksisammu, sest INIMENE ON ROHKEM INIMENE SELLES, KUIDAS TA TUNNEB, kui selles, mida ta mõtleb.

Tänapäeva suurkoolidele kipub järjest enam tunnuslikuks muutuma koolikliima tunde-külmus ja lapsevaenulikkus, mille üheks ilminguks (või ka tulemuseks) on näiteks laste omavaheline julmus. Koolikliima tervendamiseks tuleks uuesti läbi vaadata nii mitmedki käibivad koolinõuded, mis lapsele loomuomast aktiivsust tarbetult maha suruvad ja sellega ka tarbetuid konfliktsituatsioone tekitavad. Kes näiteks kehtestas nõude, et õpilane ei tohi kätt tõstes seda vabalt üles sirutada, ja miks see nõue kehtestati?! Pelgalt «korra» huvides? Samas on aga teada, et energiline keheline liigutus (antud juhul käe sirutamine nii kõrgele kui võimalik) vabastab inimest pingest ja leevendab stressiseisundit.

Kas ainuvõimalik vahetunni veetmine on ikka koridoris ringiratast jalutamine? Oleme mõnedes koolides korraldanud mängu- ja muusikavahetunde ja see on hästi korda läinud.

Analoogilisi probleeme on koolides palju. Seda silmas pidades on meie vabariigiski elavnenud uurimused, milles vaetakse koolikonfliktide olemust, kiituste ja karistuste suhet jms (V. Pinn, H. Laht jt).

Kooli nõudmistest võib paratamatult sügeneda konfliktsituatsioon, kuid oluline on see,

□ et me neid situatioone ise oma pedantsusega ei tekitaks ning

□ et konfliktsituatsioonid tingimata ka laheneksid.

Selleks on aga vaja iga õpilast kui individuaalsust tunda ja seda individuaalsust ka arvestada. Ainult sellisel juhul võimaldub koolis arenenud tundeeluga, suhtlemisvalmi, elu- ja teoorõmsa isiksuse kujundamine.

#### Kirjandus

1. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. (Kiidetud heaks NLKP Keskkomitee pleenumil 10. aprillil ja NSV Liidu Ülemnõukogus 12. aprillil 1984.) — Rmt: NSV Liidu Ülemnõukogu üheteistkümnenda koosseisu esimese istungjärgu materjale. 11.—12. aprill 1984. a. Tln, Eesti Raamat, 1984, lk 38—63.
2. Aero A. Psühhohügieen lapseas. — Nõukogude Kool, 1972, nr 12, lk 1051—1053.
3. Kujundada igakülgset arenenud isiksust. ENSV haridusministri E. Gretškina ettekanne ENSV õpetajate kongressil. — Nõukogude Õpetaja, 1987, 4. aprill.
4. Hariduselu Eesti NSV õpetajate kongressi eel. Autor-koostajad: E. Gretškina, V. Rajangu, E. Tšerevaško, V. Roosmaa. Tln, 1987, 48 lk. (ENSV Haridusministeerium. ENSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeerium. ENSV Riiklik Kutsehariduse Komitee. ENSV Riiklik Agrotööstuskomitee.)
5. Hiie E. Lugemisõpetuse metoodiline vaheldusrikkus kasvatusmõjukuse eeldusena. — Nõukogude Kool, 1985, nr 9, lk 38—42.
6. Kera S. Õpilaslikust eluviisist tulenevaid kasvatusaotlusi ja ülesandeid. — Nõukogude Kool, 1977, nr 3, lk 199—203.
7. Kera S. Kooliliku eluviisi mõju õpilasele. — Nõukogude Kool, 1976, nr 3, lk 210—215.
8. Lehestik P. Psühhohügieen koolis — Nõukogude Kool, 1977, nr 5, lk 409—411 ja nr 9, lk 729—734.
9. Liimets H. Süsteemne käsitlus õpilaste koolijõudluse analüüsimisel. — Nõukogude Kool, 1976, nr 3, lk 185—189.
10. Pilv I. Õpilase tööviime ja kooliväsimus. — Nõukogude Kool, 1970, nr 9, lk 644—648.
11. Pinn V. Konfliktist koolitöös. — Nõukogude Kool, 1977, nr 9, lk 735—740.
12. Pinn V. Pedagoogilise protsessi suunamise metoodikast. (Iseorganiseerumine ja pedagoogiline uuendamine.) Oppe-metoodiline materjal õpetajale. Tln, 1987. 62 lk. Kirj 79 nimet. (ENSV Haridusministeerium. ENSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut.)
13. Silla R. Koolistress. — Nõukogude Kool, 1977, nr 5, lk 401—403; nr 6, lk 494—497.
14. Tamm S. Tervislik seisund ja koolijõudlus. — Nõukogude Kool, 1976, nr 4, lk 294—297.
15. Uusma Ü. Õpilase psühhohügieen. — Rmt: Vaimne tervis. Koost J. Saarma. 2., täiend ja parand trükk. Tln, Valgus, 1977, lk 260—288.
16. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. М., Просвещение, 1976. 301 с.

## Oleks aeg ise pihta hakata

TIIT RUMMO,  
Tallinna 20. keskkooli  
geograafiaõpetaja

Lubatagu ka tegelikul töötajal oma arvamust avaldada. Küllap on igal õpetajal ideesid, vähemalt oma õppeaine kohta. Ja õpilastelgi on oma mõtted, mida tasuks arvesse võtta.

Õppeplaanis tuleks kõigepealt selgeks teha, mida me tulevastelt keskkoolilõpetajatelt ootame, milliseid teadmisi ja oskusi on neil tingimata vaja, mida nad saaksid nendega praktiliselt peale hakata ja milline üldhariduslik ning kultuuriline põhi peaks neil olema.

Algõpetusega on asi lihtne — keegi ei vaidlusta lugemis- ja kirjutamisoskust, aritmeetikat, vene keelt, koduümbruse looduse tundmist, liikluseeskirju, lihtsama käsitöö oskust. Edasi läheb lugu küsitavamaks. Ajalugu, bioloogia, geograafia, füüsika, keemia, kirjandus... Need on üldharivad ained. Enamik inimesi saab elus hakkama neist suuremat teadmata. Ka kõrgkoolist saab läbi suuremaste ossa neist süvenemata. Iseasi on muidugi aine, mida süvendatult õpitakse.

Me oleme kõik seda meelt, et iga inimene peaks olema haritud: ta peaks tundma oma maa loodust, majandust, kultuuri, maailma teaduse saavutusi, kunsti, muusikat, rahvusvahelist olukorda, võõrkeeli... Et praktilist, lapsele mõistetavat kasu annavad neist teadmistest vähesed, on ainuke võimalus lapsi lugema, vaatama, tegema panna — äratada huvi. Kui tegevus, teadasaamine on inimesele huvitav, ei arutle ta kasulikkuse üle, nagu ei mõelda selle üle, mis kasu on tantsimisest, sportmängudest, põneva raamatu lugemisest, uisutamisest, kolleksioneerimisest, jalgrattasõidust, muusika kuulamisest vms. Igal inimesel on mingid tunnetushuvid, neid tuleb ohutada vastavalt võimetele, siis võib ta järjest edasi minna. Kui tekib suurem lõhe huvi ja arusaamise vahel, kustub huvi kiiresti. Opetuse diferentseerimine võimete järgi peaks algama võimalikult varakult, et oleks kergem nii õpilastel kui õpetajail. Ka õpetajad on erinevad — mõned saavad parema kontakti aeglasemate, väiksemate võimete lastega, teised nutikamate, kiire taibu ja arenguga õpilastega. Arvan, et ükski õpilasgrupp ei jääks mõistva õpetajata, kui õpetaja tööd ei hinnataks üksnes õpilaste absoluutteadmiste



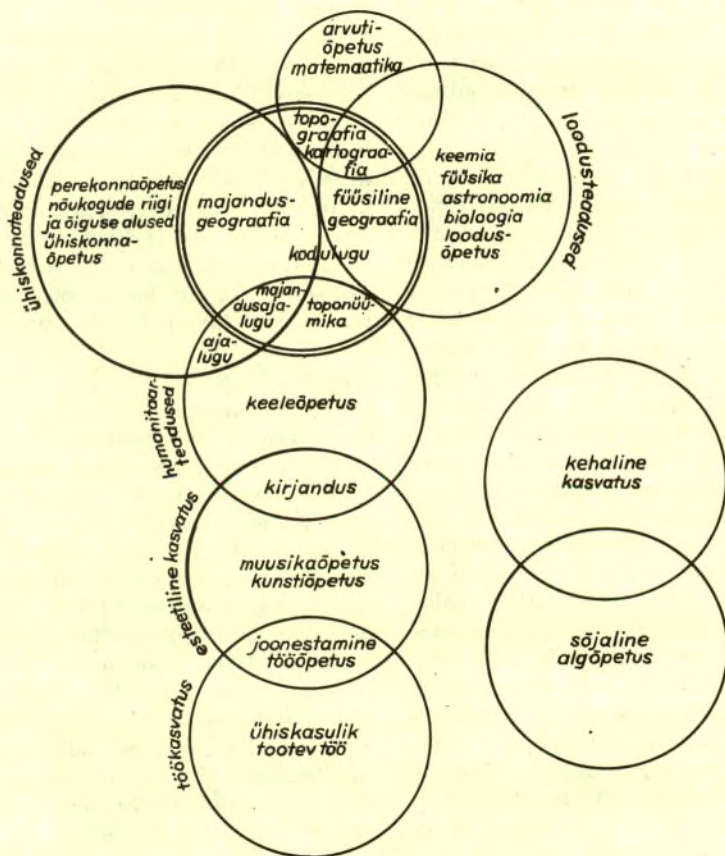
järgi. Iseasi on muidugi raskestikasvatata-  
vad, agressiivsed, pahatahtlikud lapsed. Neile  
on vaja teistsuguseid kasvatusemeetodeid.

Kõik nimetatud põhiprintsiibid on ammu  
teada-tuntud. Aga praktikas nende rakenda-  
mist suurt ei näe. Meil on ametlikult vaid kaks  
koolitüüpi — üldkool «normaalsetele» ja eri-  
kool debiilsetele lastele. Peale selle muidugi  
koolid tervisehäiretega ja raskestikasvatata-  
vate laste jaoks. Tegelikult uusi koolitüüpe  
polekski vaja, igas suuremas koolis on ju  
mitu klassiparalleeli. Pärast 3. või 4. klassi  
võiks teha õpilaste ümberpaigutuse vastavalt  
võimetele. Üldvõimed on kõige olulisemad,  
erivõimed — keele, matemaatika vms alal —  
on harva polaarsed. Juba siin saab kindlaks  
teha esmased perspektiivid, kuidas mingit  
paralleeli õpetada. Tasemed ei pruugi jääda  
kogu aeg samaks, mõned õpilased arenevad  
eri vanuses erinevalt. Nii võiks kas või iga  
aasta lõpus klasse ümber komplekteerida nagu  
spordivõistluste liigasid. (Toimetuselt: mida  
ütlevad selle kohta psühholoogid?)

Õppeplaanis on teatavasti praegu ühis-  
konna- ja loodusteaduslikud ained, esteetilise

kasvatuse, töö- ja kehalise kasvatuse ained.  
Nagu on aimata, tahetakse mõningaid õppe-  
aineid viia kokku tihedasti seotud kontsentrif-  
teks. Mina kui geograafiaõpetaja ei imesta  
selle üle. Geograafia on distsipliin, mis ühen-  
dab endas kaks poolust — loodus- ja ühiskon-  
nateaduse (füüsiline ja majandusgeograafia).  
Tihedad sidemed on tal ka ajaloo, keele-  
õpetuse ja matemaatikaga. Nii mõndagi mate-  
maatika, füüsika või keemia mõistet tuleb  
geograafias enne seletada, kui vastav aine  
programmi põhjal järele jõuab. Eriti tihe seos  
on geograafial bioloogiaga — loodusvööndite,  
looduskaitse, loomastiku ja taimkatte mõistet  
on kõik sealt pärit. Majandusõpetusega on  
kooliprogrammides väga vähe pistmist, eran-  
diks on ainult 11. klassi ühiskonnaõpetus. Aga  
juba 8. klassi geograafias tuleb õpilastele sel-  
geks teha majandusharud, omahind, saagikus,  
transpordikulud jpm. Majanduse paigutus,  
selle omapära aga sõltub palju paikkonna  
ajaloolisest arengust.

Püüan siin esitada kooli õppeainete tsüklite  
seosed graafiliselt, eriti välja tuua geograafia  
seosed (kahekordses ringis) teiste ainetega.



Lennart Meri («Looming» nr 1, 1987) tõi väl-  
ja praeguse õppeplaani ainete proportsioonid  
protsentides ning leidis, et humanitaarainete  
osa on vaid 20,7%. Mul ei ole midagi humani-  
taarainete vastu, neid võiks tõesti rohkem  
olla, aga tööle au andes peab ütleva, et kui  
lugeda kokku esitatud protsendid ning eelda-  
da, et humanitaarainete hulka kuuluvad kee-

led, kirjandus, ajalugu, ühiskonnaõpetus, nõu-  
kogude riigi ja õiguse alused, teeks see kokku  
43,6%!

Õpilaste kogu nädalakoormus (koos kodu-  
tööga) ei tohiks mingil juhul ületada 40 tundi  
keskkooliklassides, nooremates klassides mui-  
dugi vähem. Kui neist maha võtta kodune

töö (keskkoolis ligi 2 tundi päevas), jääb 28 nädalatundi (koos ÜKTga) või 24—25 ainetundi. Selle tundide arvu võib vabalt jagada vaid 5 nädalapäevale, mis olekski normaalne. Laupäev võib jääda klassiväliseks tööks, spordivõistlusteks, kontsertideks, ekskursioonideks, kas või aineriingide tööks, mis kõik oleksid rangelt vabatahtlikud. Ka ettenähtud fakultatiivtunnid, mis sel puhul võiksid olla üle nimetatud normtundide, peaksid olema kindlasti vabatahtlikud.

Ainete õppeplaani väheneks eri klassides sellega 20—30% võrra. Kui õppeplaanile leida otstarbekas sisu ja välja töötada vajalikud programmid, piisaks sellest täiesti.

On selge, et koos uute õppeplaanide ja -programmidega peavad tulema ka uued ja otstarbekad õpikud. Ja kes neid ikka peaks tegema kui mitte meie ise. Võiks korraldada aineõpetajate küsitlused, kus iga õpetaja saab avaldada oma arvamust. Meie vabariigi peale võiks hea tahtmise korral leida autoreid, kes oleksid oma ala entusiastid, tunneksid kooli spetsiifikat ja õpilaste võimeid. Tingimata peaks nende koostamisel konsulteerima tegevõpetajatega. Kindlasti tuleks arvestada ka õpilaste arvamusi. Muidugi ei saa teha õpikuid ainult õpilaste soovide kohaselt, aga esmane, mida tuleb arvesse võtta, on siiski õpilaste huvid. Nagu juba kinnitust on leidnud, jõuab vajalik teave inimeseni kõige paremini, kui see on talle huvitav.

Korraldasin oma kooli 5.—9. klassides küsitluse, mida arvavad õpilased geograafiainetest ja -õpikutest — kuidas neid peaks muutama. Tugiküsimused olid: 1) mida tahaksid lugeda õpikust? 2) mida tahaksid kuulda õpetajalt? 3) mida tahaksid tunnis näha? 4) mida tahaksid tunnis ise teha? Mõnelt klassilt küsisin ka, millistest oskustest-teadmistest nad puudust tunnevad. Vastusevariante ette polnud antud. Selliseid vastuseid oli tülikas statistiliselt töödelda, mind huvitas õpilaste üldine hoiak. Paljus sõltusid nende vastused muidugi antud tundide meetodidest (mida õpilased üldse oskavad eelistada, oleneb sellest, mida nad juba näinud ja kogunud on) ning õpetaja enda senisest häälestusest õpikute, näitvahendite ja muu suhtes.

Vastuseid tuli huvitavaid, nutikaid, fantaasiarikkaid. Käsitlen siin vaid õpilaste arvamusi õpikute kohta. Kõige vähem pretensioone tuli 6. kl õpiku, kõige rohkem 7. ja 8. kl õpiku kohta. Üldiselt tahetakse, et õpikud oleksid huvitavamad. Harilikult oli vastustes ka täpsustatud, mida huvitava all mõeldakse. Kõige enam tahetakse lugeda loomadest ja taimedest (ka 8. ja 9. klassis, kus programmis on majandusgeograafia), maadevastustest ja reisidest, rahvaste elust, linnade iseärasustest ja Eesti NSVst. Viimasest tunnevad puudust eriti 7. ja 8. klassi õpilased. Ka 9. klass nuriseb, et Eestit tuntakse liiga vähe. 7. ja 9. klass soovivad õpikus näha lühemat teksti, 6. klass aga üksikasjalikumat. 5. ja 8. klass tahaksid, et õppetükid oleksid lihtsama tekstiga. Üldi-

selt nurisevad kõik klassid, et õpiku tekst on keeruline, liialt teaduslik ja igav, oluline pole selgelt eraldatav. Ainult 6. klassi keerukuse üle eriti ei kurdeta, vähem soovitakse lugeda vaid kliimast. Kõik klassid ootavad, et õpikud oleksid paremini illustreeritud. Kõige vähem ollakse rahul 9. kl õpiku piltidega (need on liiga hallid ja arusaamatud) ning kaartidega (liiga üksikasjalikud, info sulab ühte, linnu on raske identifitseerida). Eri riikide kirjelduste alguses soovitakse näha riigi värvilist lippu ja vappi, heaks eeskujuks tuuakse ENEKEse kujundust ja kaarte.

Kõige asjalikumad retsensioonid on 9. klassi õpilastelt (mida oli ka oodata), aga ka 5. klassist tuli huvitavaid vastuseid.

#### Levinumaid arvamusi:

**5. klass:** 1) õpiku tekst lihtsamaks; 2) rohkem avastustest, uurimustest, reisidest; 3) enam konkreetseid näiteid koos piltidega.

**6. klass:** 1) õpiku tekst konkreetsemaks, üksikasjalikumaks; 2) rohkem juttu loomadest, taimedest, rahvastest; 3) vähem kliimast; 4) rohkem pilte.

**7. klass:** 1) õpiku tekst lühemaks ja lihtsamaks; 2) rohkem juttu rahvastest, linnadest, Eestist; 3) rohkem pilte.

**8. klass:** 1) õpiku tekst lihtsamaks ja konkreetsemaks; 2) vähem juttu majandusest, rohkem loodusest; 3) rohkem huvitavamaid ja värvilisi pilte; 4) eestikeelseid atlasid;

**9. klass:** 1) õpiku tekst lihtsamaks ja konkreetsemaks; 2) rohkem juttu riikide eluolust, kultuurist, kunstist, omapärast, vähem tööstusest; 3) vähem välisriikide erapoolikult kriitikat; 4) rohkem värvilisi ja selgeid illustreerimisi; 5) lihtsamaid ja selgemaid kaarte tekstis; 6) eestikeelseid atlasid koos füüsiliste kaartidega.

Nagu näeme, langevad nii mitmedki vastused eri vanuseastmetes kokku. On esitatud veel järgmisi ettepanekuid: õpikud võiksid olla kahes osas, et neid oleks kergem kaasas kanda; õpikus võiks olla hästi lühike tekst — põhivara, õpetaja võib kõik muu tunnis juurde seletada; õpiku juurde peaks kuuluma lugemik, milles iga õppetüki kohta üks huvitav jutt teemakohaste näidetega; iga õppetüki juures võiks olla kirjanduse nimestik, kust huvilised leiaksid lisamaterjali; õpiku juurde kuulugu eraldi värvipiltide brošüür; 9. kl õpikus peaks olema kohanimede hääldusreeglid; et eelmise aasta õpik tuleb ära anda, on vaja iga õpiku algul esitada väike kordav osa meeldetuletuseks eelmise klassi materjalist; kontuurkaardid eestikeelseks.

Geograafia õpetamisel peaks tuginema kõigepealt Eesti NSVle. Kohe pärast maateaduse algkursust järgnegu kompleksne Eesti NSV geograafia, kus käsitletakse nii vabariigi looduslikke kui majanduslikke iseärasusi ning tingimata ka vaatamisväärsusi — turismi-geograafiat. Järgmine etapp oleks kompleksne NSVL geograafia — jällegi koos turismimarsruutidega, looduskaitsealadega, kultuurimälestistega. Ning alles lõpus välisriikide geo-

graafia, kus komplekselt käsitletakse loodust, majandust, rahvaid, linnu, kultuuri, keeli, rahvusvahelisi suhteid koos ajalooa.

Kogu maailma tuleb vaadelda, lähtudes oma kodukohast — see on ju kõige loomulikum ja igapäevasem vaatenurk. Globaalprobleeme peab muidugi teadma, neid tuleb aga väljendada lihtsate sõnadega, et iga laps neist aru saaks ja meid usuks.

Üldse peaks geograafia nihkuma keskkooli vanemasse astmesse. Mitmed teemad (näiteks kliima) ei jöua nooremate õpilaste teadvusse. Nooremad klassid on küll vaimustuses seiklustest, avastustest, eksootilistest taimedest ja loomadest, aga neid veel see ei huvita, miks on kusagil loodus üht- või teistmoodi. Nii mitmedki probleemid võiksid jääda kooliprogrammist välja — pole mõtet neist üle «ratsutada», kui püsima ei jää. Kõrgkoolis on mind ennast väga huvitanud klimatoloogia — väga loogiline, järjekindel, oluline distsipliin, millest peamiselt looduse iseärasused olenevadki. Samal ajal on ta keeruline, eriti kui pead järeldusi tegema kliimakaartide või -diagrammide põhjal. Mitte kusagil pole avaldatud lihtsat ja ülevaatlikku kliimatüüpide klassifikatsiooni, raske on selgitada passaatide ja mussoonide vastastikust mõju, rääkimata sünoptikast, millega maadleb suur hulk eriteadlasi kogu maailmas, seni ikka veel ilma täpsete ennustusteta.

Milleks üldse õppida topograafiat, kui ilma täpsete instrumentideta ei saa koostada ühtki praktikas kasutatavat plaani, topograafilised kaardid on raskesti kättesaadavad. Parem juba õpetada orienteerumisspordi kaarte — need on ainukesed, mis maastikul praktiliselt kasutatavad ja kättesaadavad. Plaan või suuremõõtkavaline kaart praktikata maastikul on absurd! Väikesemõõtkavaliste kaartide ja atlaste kasutusoskus on muidugi obligatoorne.

Võõraste paikkondade tutvustamine on **praktiliselt** vajalik selleks, et reisima minnes oleks midagi juba ette teada, et osatakse reisiplaan teha, leida turismiobjekte, vaatamisväärsusi. Olulised jooned majandusest peaksid olema samuti teada — kas kaevandatakse naftat või vasemaaki, varutakse metsa või püütakse kala, kasvatatakse kartulit või puuvilla. Aga huvitavam ja lapsele olulisem on, millised tarbekaubad sealt meile jõuavad, mida saadame meie sellesse piirkonda, millised on kohalike elanike rahvuslikud traditsioonid, muusika, rõivastus, kombed, keel, mida on seal vaadata — mägesid või merd, koopaid või luiteid, kirikuid või botaanikaaeda.

Selline elav ülevaade võõrastest maadest jätab õpilastele mingi mulje, ülevaate maailmast, ärataks reisihuvi, paneks tutvuma lisakirjandusega, soodustaks rahvastevahelist suhtlemist. Niisugune stiil hoiaks ülal huvi geograafia vastu. Geograafia teaduslikke aluseid jõuab ülikoolis õppida see, kes kavatses maateadust endale elutööks võtta. Nagunii tuleb ka praegu ülikoolis kõike otsast alata, sest 7.—9. klassist läheb 5 aastat mööda, enne

kui kõrgkooli jõutakse. Selleks ajaks on juba kõik «teaduste alused» meelest läinud. Kuigi mind on geograafia teoreetilised probleemid alati huvitanud, sain ma neist õieti aru alles ülikoolis. Koolis oleksin võinud parem matkamist õppida.

Hea näide geograafia lugemiku kohta on meil 7. klassile mõeldud «Siin- ja sealpool Uuralit». Aga miks on selle tiraaž ainult 11 000, kui kõigi õpikute tiraaž on 24 000 ümber? Pealegi läks suur osa raamatuist vabamüüki. Ka 5. klassile on H. Tiitsu koostatud lisalugemise brošüür, kuid selle tiraaž on vaid 3000?! Mõte on sellistel lugemikel hea — mitte alati ei oska õpikute autorid kirjutada huvitavalt ja emotsionaalselt. Otstarbekas on otsida välja paremaid palasid populaarteaduslikest raamatuist, reisikirjadest, ajakirjadest, mida kirjutavad osavad sulemed. Muidugi on erilist oskust vaja, et parimaid katkendeid välja otsida ja neid vastavalt programkohastele õppetükkidele lugemikku paigutada, kuid selliseid lugemikke vajaks iga klass.

Hädasti oleks vaja eestikeelseid geograafiaatlasi ka 8. ja 9. klassile. Kui me neid oma vabariigis trükkida ei saa, tuleks tellida mujalt — aastat 20—30 tagasi olid nad meil ju olemas! Vaja oleks ka eestikeelseid gloobusi: 5. klassi õpilastel on vene keelega veel tõsiseid raskusi.

Iga aineõpetaja võiks sügavalt järele mõelda, mida ta oma õppeainega saab õpilastele anda, milline osa on sellest ilmingimata vajalik, milline soovitatav, aga milline lihtsalt huvitav, ning häälestada ennast kõigepealt õpilaste huville. Kui säilib huvi ning kui jätkub ka võimeid ja püsivust, võib iga teadust edaspidi põhjalikult tundma õppida.

Eraldi tahan rääkida õppefilmidest. Ma olen neid tundides võimalikult palju kasutanud, põhimõtteks — parem üks kord näha kui kümme korda kuulda. Paraku on nii õpilastel kui minul filmidele pretensioone. Tihti on filmid liiga pikad ja igavad. 2—3osalist filmi (võtab näitamiseks aega 30—40 min) on tundides raske kasutada, kui tahad peale «kino» ka muud seletada. Omatahtsi siit huvitavaid löike välja võtta ei saa, nagu näiteks slaidikomplektist. Sobivamad on 5minutilised filmifragmendid, neid pole aga kaugeltki iga teema kohta. Halvem on lugu majandusgeograafia filmidega — suurem osa neist on vananenud. Kui loodusfilmidest ei paista valmistamisaasta välja, siis majanduslikest küll. Nii rõivamoodide kui automudelite järgi hinnatakse varsti ära, et film on pärit isade noorusajast ega võeta seda autoriteetse teabeallikana. Väga vanad on filmid välisriikidest — pärit peamiselt 1960. aastatest. Kui ajaloolised vaatamisväärsused on ka praegu sellised nagu tookord, siis tööstus, mida filmides kõige enam pakutakse, on ju tänapäeval teise ilmega. Eriti kurioosne on vaadata filmi, kuis jaapanlased kasutavad arvelaudu.

# Telekohtumine Sofia Lössenkovaga

HELGI ROOTS

K.a 4. aprilli «Pravda» juhtkirjas «Novaatorlus koolis» kirjutatakse: «Tõeliseks avastuseks meie maale olid telekohtumised õpetajatest novaatoritega. Miljonid inimesed veendusid tänutundega, et eesrindlike pedagoogidest praktikute kogemuses on lahendatud õpetamise ja kasvatamise raskeimad probleemid. Novaatorite klassides võib iga õpilane «võidukalt õppida». Seal ei teata õpiülekoormustest. Lapsed töötavad tunnis rõõmuga. Nad kasvavad mõtlemis-, tegutsemis- ja töötahtelisteks inimesteks.»

Seda kõike võis kogeda ka Moskva 587. keskkooli algklassiõpetaja Sofia Lössenkova tele-tunnis. Selle suurepärase ja hulgaliselt heasoovlikke vastukajajaid esile kutsunud telesaadet valmistas ette Kesktelevisiooni populaarteaduslike ja õppeprogrammide peatoimetus.

Peatumata saate tohutul emotsionaalsel küljel ja tunnetel, mida see ei saanud üheski vaatajas esile kutsumata jätta, tahan kõnelda sellest, kuidas S. Lössenkova mõistab lapsi ja kuidas sellega seonduv tema meetoodika.

S. Lössenkova arvates on õpilase elukutse kõige raskem elukutse maailmas. Kui täiskasvanud inimene võib oma erialal rahuldust leidmata minna tööle teise asutusse, oma elukutset vahetada, siis ei saa seda teha vaid ühe elukutse esindaja — õpilane. Kord juba üle kooliläve astunud, peab ta seal käima vähemalt 8 aastat ja on väga kurb, kui ta juba üsna varsti sõnab: «Vanaema, küll sa oled õnnelik inimene, et ei pea koolis käima!» Kõigile on teada tõde, et lapsed tahavad õppida, aga siinkohal on vahele jäetud üks sõna: lapsed tahavad hasti õppida!

S. Lössenkova rääkis sellest, et ta peaaegu kunagi ei kutsu õpilasi tahvli juurde. Selle asemel on käibel: «Juhi sina, Petja, juhi sina, Saša.» Kadunud on hirmutekitavad sõnad: «Tule vastama.» Nii on kõik 40 last klassis mitte üksnes õpilased, vaid ka õpetajad, sest et õpetab mitte ainult õpetaja, vaid ka õpilane, sest et mõtleb kuuldavalt ja viib enda järel ülejäänuid. Kord tuli S. Lössenkova mõttele: mida teevad õpetajad õppenõukogu koosolekutel, kui neile sõna antakse? Vastuseks kõlab: «Kas võib kohalt?» Ja nii ta otsustaski, et nii mitte ainult võib, vaid et nii just peabki. Tema tundi tulnud imestavad: «Kuidas küll teil lapsed räägivad!» See tuleb aga sellest, et nad teevad seda kohalt — nii on mugavam ja vabam.

Raamat S. Lössenkova meetoodika kohta kannab pealkirja «Kui õppida on kerge». S. Lössenkova töötab programmi ennetades, võttes selle 1., 2. ja 3. klassis läbi kolme õppeveerandi jooksul. Uus õppeaasta algab tal ja tema õpilastel mitte 1. septembrist, vaid 1. aprillil.

Saates küsiti talt, mida tema tunde külastanud talt kõige enam küsivad. Selgus, et viimane kui üks tunneb huvi selle vastu, kuidas ta märgib materjali ennetava läbivõtmise puhul klassipäevikusse. See on ilmselt üldine probleem. Ja õpetajad, kartes juhtkonda, kartes seda, et ei tohi teha ühtegi ennaksammu, jäävadki paigale tammuma. Need aga, kes tahavad teisiti, ennetavalt töötada, märgivad päevikusse üldise meetoodika järgi, nagu programm ette näeb. Kui S. Lössenkovat ligemale 20 aastat tagasi sellelt tabati, soovitas just meetodik tal samamoodi toimida. Hiljem aga heitis ta sellele käega ja nüüd kirjutab nii, nagu asi tegelikult on.

S. Lössenkova peab üheks äärmuseks seda, kui õpetaja pöörab tähelepanu üksnes nõrgale õpilasele. Seletas tunnis midagi ja otsemaid kutsub tolle nõrga tahvli juurde. Tugevamad õpilased aga vaid kuulavad, kuidas nõrku opetatakse. S. Lössenkova meetoodika võimaldab tähelepanu pöörata nii nõrgale, keskmisele kui ka tugevale.

Oli aeg, mil ka teda erutas nõrgemate õpilaste probleem. Ta tegeles lastega sageli pärast tunde, ehkki tundis, et see on tühi töö. Miks? Aga seepärast, et ühest täiendavast tunnist on õpilasele vähe, süstemaatiline tegevus aga koormav. Ja ootabki õpilane piinade lõppu, nähes õpetajas vaid kurja nõida. Nii otsustas ta 20 aastat tagasi tuua need täiendavad tegevused pärast tundi — tundi. Seaduslikesse 45 minutisse! Nimetas ta seda perspektiivseks ettevalmistuseks. Või — perspektiiviks. See on võimalus lähendada raskeid teemasid netkel tunnis läbivõetavale materjalile. Siis võib kõik kulgeda aeglaselt, järjepidevalt, kõigi üpris vajalike üleminekutega, kõige lihtsamalt keskmisele, keerulisemale. Paraku jäetakse aga just üleminekutele väga vähe aega. Just siin vajaneb järgida Pavlovi põhimõtet: pedagoogikas nagu meditsiiniski on vaja järjepidevust ja treeningut. Uus teema, uus materjal, kuid S. Lössenkova oma lastega osutuvad olevaks 61. tunnis töö algusest selle teemaga. Selles 61. tunnis ei tunta end enam uut materjali õppivat, see on üldistamine, mõistete süvendamine, põhjalik kinnistamine. Selles 61. tunnis antakse ka esimene mikroiseseisev töö tunnis ja esimene koduülesanne uue teema kohta. S. Lössenkova palus endalt küsida, kas ta on sõltuv koduülesannetest. Ja vastas: «Ei. Kui äkki antakse ülalt korraldus vene keeles ja matemaatikas kirjalikke kodutöid mitte anda, ütleksin aitäh, olen selleks ammu valmis.»

Viiest tunnist on kõigile vähe, temale aga palju. Ta jõuab kõigega valmis nelja tunniga, üks tund on kokkuvõtte laste kasuks, tema

metoodika kasuks. Nii kujunebki välja kokkuhoiu, teisisõnu — ennetamise liin. Teema jaoks on see oskuse liin, millest õpetajad kogu elu unistavad. Uus teema rajaneb juba oskuse, läbivõetud ja omanähtud materjalil. Aga kust leida aega raskete teemade kõrvutiseks läbivõtmiseks? Juba 20 aastat tagasi mõtles S. Lössenkova, millesse on kätkevad ajareserv tunnis, kus õpetaja seda kaotab. Vastuse leidis selles, et õpetaja küsimus ei kutsu esile õpilaste elavat reageeringut: kaks, kolm, viis kätt, ulejäänud istuvad ja vaikivad. Nii otsustas ta, et tema lapsed loevad esialgu vastuse küsimusele uue teema kohta tabeliit. Loevad täna, homme, ülehommel, kellegi vaha aga ka kaks nädalat või kuu. Ta annab neile võimaluse töötada toe najal, ta lubas selle tundi. Tal on tunni liikumapanevaks jõuks toed. Õpetaja küsimus ja õpilase aktiivne vastus. On olemas tugiskeemid, tugitabelid, tugikaardid või lihtsalt toed. Tema lapsed ei õpi üldse reegleid ega valemeid kodus. Kõige paremaks viisiks tuupimisest vabaneda peab ta reeglite ja valemite päheppimise ülesanne üldse ära jätta.

S. Lössenkovalt küsiti, mida teha lastega, kes ei saa neljasid ega viisi, ja kas kaks on stiimul, mis paneb jargmiseks tunniks õppima? Ta ütles, et ei mingil juhul kaks! Sest kui ta ise on saanud kelleltki riielda, on ta kolm päeva enesest väljas. Ei maksa mõelda, et lapsed on teisest materjalist. Lapsi on vaja hoida.

Taas tulles oma metoodika juurde, toonitas S. Lössenkova, et tema õpilased räägivad hästi sellepärast, et õpivad tugevate najal, teevad hästi harjutusi, sest tunnevad teooriat. Oma õpetamismetoodika veel üheks liikumapanevaks jõuks peab ta kordamist, süstemaatilist üldistamist. Väga sageli on talt küsitud, kuidas ta töötab vigadega. Vastus kõlab: kogu meie metoodika eesmärk on vigu ennetada, aga mitte nendega töötada.

Samas märkis S. Lössenkova, et ta ei karda kommenteerimiseks või etteütlusteks raskeid lauseid valida. Tema raamatus seisab: tahad alpinistiks saada, siis mine mägedesse. Tahad targaks saada, õpi mõtlema. Seal, kus on kerge, pole millegi üle mõelda.

Tempo küsimust puudutades mainis S. Lössenkova, et sageli arvatakse, et ennetamine õnnestub vaid temal, kuna ta on nii kiire, osav, emotsionaalne. Ta ei olnud sellega nõus, vaid ütles, et on ise lastel järelevalt. Ta läheb juba täidetud ülesande, õpilase vastuse järel. Seega on sellel õpetamissüsteemil veel üks väärtus ja liikumapanev jõud — laste teadmised.

Nagu juba eespool öeldud, alustab S. Lössenkova uut õppeaastat 1. aprillil. 1. aprillil heidavad nad pilgu ettepoole, programmi kõige raskemale teemale, nimetatagu seda siis keskseks teemaks, programmi naelaks või veel kuidagi teisiti. Nende perspektiiv ei sulgu õppeaasta lõpul, vaid jätkub aastast aastasse. Perspektiiv võib edasi kanduda esimesest

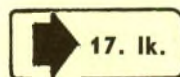
teise, kolmandast neljandasse ja edasigi kas või 20. klassi!

Põhivõit on õpetaja ja õpilaste pingele maandamine õpetamise kõigil etappidel, see aga tähendab head meeleolu.

V. Satalov kõneles sellest, kuidas S. Lössenkova ideede stardipaigaks sai Donetsk, kuhu ta kutsuti seminare pidama ja kus Donetskis oblastis hakkasid niisamuti töötama ligemale 150 algklassiõpetajat. Nad töötavad nii praegugi, on ülimalt rahul ja saavutavad häid tulemusi. Donetskis nägi trükivalgust ka S. Lössenkova esimene brošuür, mille väljaandmisest saab peagi 10 aastat! V. Satalov pidas vajalikuks, et S. Lössenkova teeks algust üleliiduliste seminaridega, sest teist teed tema kogemuse jõudmiseks õpetajashulkadeni ilmselt pole ega ole vaja otsidagi.

(Siinkohal ei ole pikemalt peatunud sellel okkalisel rajal, millel on S. Lössenkoval tulnud käia oma kogemuse eest võideldes ja seda evitades. Ilmekas järjekordne näide selle kohta oli saateski: telesild Ostankino—Moskva 587. kool, kust võis kuulda-näha kooli õppealajuhataja ebamäärast juttu.)

Lõpetuseks vahest vägagi õpetlik seik. S. Lössenkovalt küsiti, missugust osa etendavad õpetajameisteriikkuse täiustamisel enese-kasvatus ja eneseharimine? Vastusest selgus, et ta on üheklassilise pedagoogilise haridusega õpetaja: lõpetas 1946. aastal pedagoogikaklassi. Kõik ulejäänud on tulenenud väga suurest armastusest oma töö ja elukutse vastu.



Vaevalt, et geograafia õppefilme teevad erilised ekspeditsioonid. Harilikult monteertakse kokku sobivaid lõike olemasolevaist vaatefilmidest, nii et nende koostamine suuri kulutusi ei nõua. Haridusministeerium peaks filmide tellimisel kindlad nõudmised esitama. Probleem on ka filmide venekeelse tekstiga. Kui keskkoolile võib originaaltekst jõukohane olla, siis nooremad klassid vajavad tingimata eestikeelseid kommentaare. Õpetajal on vaevarikas üle aparadi ragina sünkroontõlget anda. Filmid peaksid olema dubleeritud. Ja rohkem värvifilme, et koolil oleks vähegi võimalik konkureerida tänapäeva kodu- ja välismaise TVga!

Püüame uuele üritusele ka oma öla alla panna, et jälle ei peaks hakkama nurisema järjekordselt nurjunud uute programmide ja õpikute üle.



## JUHT. STIIL. MEETODID

# Töörahu kujuandamise võimalusi õppeasutuses

**ARVI ALTMÄE,**  
arhitekt, Tallinna Ehitus- ja  
Mehaanikatehnikumi direktor

Koolijuhi nagu iga ettevõtte juhi tähtsaim ülesanne on korraldada töötamine nii, et see tekitaks pidevat tööõõmu igas töötajas. Kahtlemata on sellise eesmärgi täitmine vajalik, kuid sugugi mitte lihtne ülesanne.

Tööõõmu mõiste on suuresti seotud konkreetse töötaja töövõimega, mille eest koolijuht vastutada ei saa. Küll aga saab ta kindlustada töörahu.

Töörahu tagamiseks kollektiivis on vaja kindlustada terve organisatsiooni areng suundades, mis esitatakse sotsiaalse tellimusena. Järelikult hõlmab töörahu kindlustamine terve probleemide kompleksi, mille käsitlemine ei mahu siinsesse kirjutisse. Seepärast pakub allakirjutanu mõningaid praktikas kinnitust leidnud võimalusi töörahu poole püüdemisel Tallinna Ehitus- ja Mehäänikatehnikumis.

N. Vvedenski on öelnud: «Ei väsita ega tunta kurnatust mitte niivõrd sellepärast, et töötatakse palju, kuivõrd sellepärast, et töötatakse halvasti.»

T. Kitvel käsitleb mikrokliimat kollektiivis: «Ettevõtte juhtkond peab looma sellise situatsiooni, milles formaalse ja informaalsete organisatsiooni eesmärgid maksimaalselt kokku langevad. Vastuolud organisatsiooni ja grupi eesmärkide vahel mõjuvad negatiivselt nii töö tulemustele kui ka psühholoogilisele kliimale kollektiivis.»

## Juhtimisstiil

Töörahu seisukohalt on seega oluline hoida korras vertikaalsed suhted, mis määravad juhtimisstiili. Arvatavasti seepärast seisab iga kollektiivi juht ametisse astudes probleemi ees, millist juhtimisstiili rakendada. Kindlasti sõltub valik konkreetse juhi isikupärast, tema kalduvustest. Kuid arvan, et saab ka teadlikult kohaneda stiilile. See sõltub juhi paindlikkusest, juhul, kui see on olemas. Juht aga peaks paindlik olema, sest töös inimestega tuleb ridamisi eri situatsioone ja erinevate karakteritega inimesi, pidevalt on tarvis teha valik, millist stiili kasutada. Võib juhtuda, et autokraatlik alluv ei arvesta demokraatlikku juhti. Autokraadile on ju omane enesekindlus. Kuidas sellises situatsioonis käituda? Millist stiili valib demokraatlik juht? Arvan, et autokraatlike õpetajate seas tuleb sõltuvalt probleemist ka koolijuhil kasutada autokraatlike võtteid. Saavutada seeläbi kontakt, minna üle demokraatlikule juhtimisele. Põhiliselt tuleks aga toetuda demokraatlikule kui kõige enam kollektiivi mobiliseerivale stiilile.

Kirjanduses käsitlevad juhtimisstiilid on koostatud eesmärgil ära seletada võimalikke stiile. Tegelik juhtimisprotsess on aga niivõrd mitmepalgeline, et siin tuleks suhete kujundamisel tugineda kogemusele ja intuitsioonile, rakendades kõiki võimalikke vorme.

Töörahu seisukohalt on tähtis, et töös oleks järjepidevus ja perspektiivitunnetus. Ei tohiks esineda kõrvalekaldumisi ühest äärmusest teise. Kuidas seda tagada? Selleks on üldiselt tuntud ja äraproovitud võte — tehtu analüüs. Siit ka vajadus põhjalikult analüüsida möödunud õppeaastat, millest tekib õppeaasta aruanne ja mis on tegelikult ka õppeasutuse ajalugu. Autokraatliku juhtimisstiiliga koolijuht vahest kirjutab selle ise, millest võib lugeda mitte õppeasutuse ajalugu, vaid ajaloo subjektiivset käsitlust. Demokraatlik juht korraldab iga peatüki koostamise vastava allüksuse juhi poolt ja hoolitseb selle eest, et see ette kantaks õppenõukogul. Selliselt tekib objektiivne analüüs (ajalugu) ja õppenõukogule saab selgeks, mis läks korda, mis mitte ja miks, ning kõige tähtsam — saadakse aru, mida edasi teha. Mida täpsem ja sügavam on analüüs, seda suurem on tõenäosus kavandada head tööplani.

Demokraatlikul analüüsil baseeruva uue õppeaasta tööplani läbiarutamisel on veel olulisi momente. Nimelt: vertikaalsuhted kollektiivis on korras; informaalsete gruppide tekkimise tõenäosus väiksem; tööplaan on autoriteetne. Kollektiiv saab aru, et tööd ei planeerita plaani pärast, vaid tegelike vajaduste lahendamiseks, millest kõik osa võtavad. Nii tekib pedagoogilises kollektiivis õhustik, kus järjekordseks õppenõukoguks kõik liikmed valmistuvad kui suursündmuseks. Siin ei lubata vastu võtta tühiseid otsuseid.

Elmise õppeaasta paljudest peatükkidest koosnevas aruandes on otstarbekas, arvestades materjali suurt mahtu, iga peatükk pärast analüüsi lõpetada kokkuvõttega, milles punkt- haaval tuuakse välja arenguperspektiiv ehk ülesanne eelseisvaks õppeaastaks. Õppeaasta aruanne lõpeb üksikute peatükkide kokkuvõtete koondiga, millest saavad uue õppeaasta tööplaani esimesed leheküljed. Tööplaani peavad aga need ülesanded lahendama.

---

## Töö planeerimine

---

Allakirjutanu arvates peab koolijuht koostama uue õppeaasta õppenõukogu, juhtkonna nõupidamiste ja sisekontrolli tööplaani ise, toetudes eelmise õppeaasta analüüsile ja allüksuste ettepanekutele, sest sellest saab alguse koolijuhi pädevus. Samas on vaja teha soovitud parteialgorganisatsiooni ja parteibüroo koosolekute kohta. See on vajalik, et ei tekiks dubleerimist. Mitme inimese koostatud plaanid üldjuhul ei haaku. **Sisekontrolli tööplaani** võtab kokku kõik põhiplaani (õppenõukogu, juhtkond, mõned parteikoosolekud), määrates ära foorumi, kus üks või teine probleem arutlusele tuleb.

**Õppenõukogu** kui kõige soliidsema tööorgani autoriteet sõltub suuresti koolijuhi tööstiilist. Demokraatlik juht hoolitseb selle eest, et kollegiaalselt vastuvõetud otsused saaksid täidetud. See nõuab vastuvõetud otsuste arvestust, analüüsi, töötulemuste avalikustamist ja arutelu õppenõukogus. Praktikas on end õigustanud vastuvõetud otsuste kartoteek, mida süstematiseerib ja korraldab õppenõukogu sekretär. Koos õppenõukogu esimehga töötatakse vastuvõetud otsused läbi ja antakse allüksustele lahendada. Vahepeal kogub nõukogu sekretär perfokaartidele täitjalt infot otsuse realiseerimise kohta. Kuna õppenõukogu otsuste projekti koostamisest võtavad osa needsamad allüksused, kes hiljem täitjateks osutuvad, saab selgeks, et otsuste sõnastus peab olema konkreetne. Pahatihti võetakse ju vastu nii üldsõnalisi otsuseid, et neid on võimatu täita. Eespool toodud süsteem annab võimaluse ratsurite abil kaarte süstematiseerida ning selgitada, milliseid otsustest lahendatakse täpselt ja tähtaegselt, milliseid aeglaselt ja miks, milline allüksus ei saa hakkama, kui sagedasti see esineb jne, jne. Otsuse saab lugeda täidetuks vaid pärast selle ettekandmist ja arutamist õppenõukogus.

Töörahust saab rääkida vaid siis, kui töökorraldus tagab **rütmilisuse**. Põhidokument on tunniplaan, mida semestri vältel muuta ei tohi. Kuid peale tunniplaanis ettenähtu peab olema veel hulgaliselt üritusi. Kui need toimuvad süsteemitult, siis ettevalmistuse tasemest ei saa juttugi olla. Seepärast on tarvilik ajaline tsükkel. Praktika on tõestanud, et selliseks perioodiks on kuu ja nädal. Nii tuleb igale nädalapäevale määrata (vastavalt vajadusele)

üritus, mis toimub väljaspool tunniplaani. Õppenõukogud võivad toimuda kord kuus kindlal nädalapäeval, juhtkonna nõupidamised teisel päeval jne. Seda süsteemi muuta võib vaid äärmisel juhul, kui see on igati põhjendatud.

Uue õppeaasta ülesanded võivad olla niivõrd uudsed, et pedagoogilisel kollektiivil puuduvad teadmised ja kogemused neid rakendada, seda eriti käesoleval ümberkorralduste perioodil. Tekib vajadus pidevaks enesetäiendamiseks. Kahtlemata tegelevad sellega kõik õpetajad, kuid küsitavaks jääb ettevalmistuse tase. Olukorrast väljapääsu annab järjepidevalt, aastast aastasse kord kuus töötav **õpetajate teoreetiline seminar**. Seminari tööplaani arvestab õppeaastaks seatud ülesandeid. Vastava eriala spetsialistide kasutamine tagab pedagoogiliste kollektiivide ettevalmistuse kõrgtaseme. Eriti häid tulemusi annab oma kollektiivi liikmete kasutamine, kellel konkreetse probleemi valdkonnas on kogemusi. Oma kollektiivi liige oskab teadmisi ja oskusi kooli oludega siduda.

---

## Ruumipsühholoogia

---

Õppekasvatustöös töörahu saavutamisel on kesksel kohal ruumipsühholoogia ehk sisekujundus, mis allutatud õppetöö tehnoloogiale. Põhimõtteliselt majanduslikus plaanis taandub see küsimus õpperuumi möbleerimisele õiget õppetehnoloogiat arvestava mööbliga ja ruumis valitsevale värvilahendusele.

Ei saa rääkida töörahust, kui õpetaja, soovides anda tänapäevast tundi, vajab illustreerimiseks tehnovahendeid, neid aga ei ole või ei saa kasutada, sest ülesseadmine vajab lisa-aega. Nende käsitlemisega hädas olev õpetaja ei jäta kindlasti õpilastele soodsat muljet. Tehnilise kallakuga koolis aga ilma TÕVta ei saagi eriaineid õpetada, sest tehnoloogiliste protsesside vaatama minekuks on tarvis lisa-aega.

B. Tamm on öelnud: «Lohakas töökoht peegeldab lohakaid mõtteid.» Milline endast lugupidav õpetaja sooviks näida lohakana õpilaste ees? Vajaliku puudumisel toob õpetaja ohvriks oma aja ja huvid, sellest on saanud norm, millest mikrokliima või töörahu kujundamisel ei räägitagi.

Järelikult tuleb koolijuhil luua õpetajatele tunni loominguks andmiseks vajalikud tingimused. Õppetehnoloogiline mööbel peab olema ergonomikanõuetele vastav, meetoodiliselt võimaldama seda paindlikult kasutada, seega maksimaalselt mobiilne. Õpperuumis peab olema selline hulk tehnikat (TÕV), mida soovib konkreetne õpetaja, lähtudes oma isikupärast ja aine tehiseerimise vajadusest. Mööbel peab olema laegaste ja kärudega, et õpetaja saaks seal süstematiseerida kogu

tunniandmiseks vajaliku materjali. See materjal peab olema korras ja jätma igati esteetilise mulje, mis kokkuvõttes mõjub õpilasele eetilise normina.

Õppetehnoloogiline mööbel peab arendama nii õpetajas kui õpilastes ilumeelt. Ilumõiste on alati seotud esmalt ratsionaalsusega ja alles siis moega. Mood tuleneb soovist erineda šabloonsusest, ühenäolisusest, rutiinist. See soov erineda kutsubki esile loomingulise otsingu, kuid pikemaks ajaks jääb püsima vaid ratsionaalselt moodne. Seepärast ei peaks küll õppetehnoloogiline mööbel moodne olema, aga päris selleta läbi ka ei saa, muidu hakkab see tänast õpilast väsitama.

Niisugustele tingimustele vastavalt on loodud õpperuumide sisustamise moodulsüsteem «SIMOS», milles tänaseks 22 moodulit loovad võimaluse kasutada neid 403 erinevas kombinatsioon. Sellest peaks piisama tänapäevastes õppeasutustes alates 1. klassist kõrgkoolini välja ükskõik millise õpperuumi sisustamiseks kas TÕVga või ilma.

Ruumipsühholoogia seisukohalt on äärmiselt oluline ka ruumi värvilahendus. Tuleb eristada tööruumi ja õpperuumi. Tööruumis võib töötada üks inimene ja tema vastuvõtlikkus värvitoonidele võib erineda teiste omast. Õpperuumides tuleb aga lähtuda kõige vähem negatiivseid emotsioone tekitavast värvilahendusest. Teisisõnu öeldes, värvid peavad soodustama õpilaste ja õpetajate psüühilise värskuse säilimist pikema aja vältel. Värvitaju on eri rahvustel erinev. Põhjamaalastele annavad positiivseid emotsioone soojad toonid õigesti doseeritult külmadega. Üldjuhul on värvide mõju inimpsüühikale pingestatud järgmiselt: oranž — ergutav, stimuleerib aktiivsusele; sinine — värskendab, reguleerib hingamisrütmi, rahustab südamegevust, vähendab kehalist pinget; punane — ärritab, erutab; kollane — tõstab meeleolu; roheline — rahustab närvisüsteemi; lilla — väsitab ja pingestab närvisüsteemi; hall — kutsub esile apaatsuse ja meelepaha, tusatunde.

Paljude aastate katsetuste tulemusena on allkirjutanu arvates eesti rahvuskoolile kindel diapsoon värvilahendusi.

Õpperuumides (kabinetid, laboratooriumid) peaks soodsa ruumipsühholoogia saama põhiliselt neljast värvist. Need on valge ja sinine (külmad toonid), beež ja helepruun (soojad toonid). Kuigi valgel on neist kõige suurem kasvatustoime, võib ta mõjuda liiga steriilsena ja külmana, eriti kui seda värvitooni on ruumis rohkesti. Seda on sobilik mõeldudalt doseerides kasutada teiste värvidega. Tuleks aga hoiduda eri värvitoonide rohkusest õpperuumis, see hakkab närvikava pingestama. Eriti juhul, kui värvitoonid on sobitatud kontrastsuse printsiibil. Seepärast ei tohiks ühes ruumis eksisteerida üle kolme värvitooni. So-

biilik oleks aga kahe nimetatud tooni kasutamine õiges vahekorras.

Õppehoone jalutusruumid — koridorid, vestibüülid, fuažeed, trepikojad — oleks otstarbekas värvida pastelltoonides, toetudes eeltoodud värvitoonide pingestatud tabelile, valdavalt aga rahustavatoimelise rohelisega. Sobivad ka õpperuumides kasutust leidvad värvid — beež, helepruun. Küll aga ei tohiks kasutada tumedaid toone ja määrdunud halli, mis muudavad ruumid süngeks, raskepäraseks.

Õige mikrokliima kujundamise seisukohalt osutub väga tähtsaks õpetajate toas kasutatav värvilahendus. Niigi pingestatud seisundis õpetaja peab siit leidma rahuliku, hetkeliseks puhkuseks sobiva miljö. Nii võib pastelsete roheliste, kollaste ja oranžide toonide kasutamisega luua õpetajale vastuvõetava ruumi. Õpetajate toas ei tohi unustada akustiliste materjalide kasutamise vajadust. Enamasti on õpetajad valjuhäälsed ja vaheajal, mil neid palju koos, võib õpetajate toas juhuslikult sisenenud õpilasele avaneda mitte just eriti kasvatuslik pilt. Seepärast on vaja nii horisontaal- kui ka vertikaalpinnad katta heli neelavate materjalidega ja sisustada ruum mugava funktsionaalse mööbliiga. Õpetajate toa sisustamiseks ei tohiks ükski koolijuht vahendeid kokku hoida.

Siinses kirjutises ei ole võimalik kõiki värvilahendusi ja ruumide sisekujunduse põhimõtteid avada. Küll aga tuleks kõiki koolijuhte algteadmistega varustada, kas siis täienduskoolituses või nende ettevalmistamisel. Sellisel juhul suudaks koolijuht spetsialisti puudumisel sanitaar- ja kapitaalremondi ajal tehtavaid vigu vältida, soodaks mikrokliimaks teed sillutada ja mis peamine: esteetiliselt kujundatud koolihoone kasvatab nii õpilast kui õpetajat, rääkimata majanduslikult efektist rikkumata ning lõhkumata jäävate seinte ja mööbli näol.

Töörahu seisukohalt ei ole sugugi vähemtähtis **õpperuumide paiknemine õppehoones** ja vajalike töötingimuste loomine õpetajale meetodiliseks tööks.

Tehnikumis peaksid ühe eriala tsüklikomisjonide kabinetid ja laboratooriumid paiknema üksteise vahetus läheduses. Tsüklikomisjon aga vajab oma meetodilist keskust või kateedrit, kus igal õpetajal on oma töökoht ja kuhu koondatakse kogu tsükli- või ainekomisjoni meetodiline materjal. Siis ei rutta õpetaja pärast tundide andmist kohe koju, vaid töötab oma töökohal edasi, kus talle on kättesaadavad ka teiste õpetajate meetodilised kogemused, ka erialane raamatukogu (kasiraamatud, maketid, standardid jms), mida võib-olla kodus ei saa olla. Nii tekivad võimalused loovaks mõtlemiseks, oma töö ratsionaalsemaks korraldamiseks.

Sellisel õpperuumide paigutamisel (koondamisel) on veel teisigi arvestatavaid momente. Kabinetsüsteemi puhul, ilma milleta ei saa tehnikumi ette kujutada, tekib kasvatusse sei-



sukohalt hulk eeliseid. Õpilaste vool ei liigu enam suures koolis vaheaegadel ühelt korrusele teisele, mis kahtlemata vähendab maja amortisatsiooni. Õpilased ja õpetajad on nüüd üksteisele tuttavad ning hoone selle osa suhtes tekib kollektiivne vastutustunne. Eriala kasvatava õpetuse seisukohalt on võimalik juba koridoris vastava infosüsteemi ja kujunduse kaudu suunata õpilast erialale lähemale või isegi anda täiendavat infot eriala perspektiividest, tutvustada uusimaid tehnilisi saavutusi, masinaid, seadmeid.

Nagu eespool toodust nähtub, on töörahu tagamiseks tippjuhil täita kahtlemata suur osa. Kuid peamise eesmärgi saavutamisest — spetsialisti ettevalmistamisest — võtab osa kogu kollektiiv. Siin on õpetajal täita kõige olulisem: tema vormib lõppkokkuvõttes selleks loodud süsteemis ning antud võimalustega homse kodaniku ja spetsialisti.

Tehnikumi lõpetanud, esimese liini tootmisjuhil, on teadus- ja tehnikarevolutsiooni täideviimisel oluline sõna kaasa rääkida. Siit sotsiaalne tellimus tema pädevusele. Loovalt mõtlevat spetsialisti ei saa kujundada ainult eriaineid hästi tundvast noorest. Tootmises tuleb lahendada probleeme, mis nõuavad enamasti — eriala tundmist. Eriala aga kujundatakse eriainet ja nendevaheliste seoste õpetamisega. Sellest ka vajadus luua õpetajatele ja õpilastele tööolud, milles saab kujuneda eriala mudel, s.o hästi läbimõeldud ja korrastatud koolihoone, koridorid, ainekabinetid ja kateeder.

#### A. MAKARENKO KODUSEST KASVATUSEST

■ Mõttefu ja lootusetu on mõnede lapsevanemate katse hoida last meid ümbritseva elu mõjutuste eest ning asendada sotsiaalne kasvatus koduse individuaalressuuriga. Nii või teisiti lõpeb see ebaõnnestumisega: laps kas rebib end lahti kodu mõju alt või te olete kasvatanud ebardi.

## Ülesanne on võetud. Kuidas edasi?

URVE ELMI.

ENSV Vabatahtliku Karskusühingu esimehe esimene asetäitja

Alkoholism on meie kodumaale toonud 5 korda suuremat kahju kui II maailmasõda. Nii öeldi üleliidulisel alkoholismivastasel seminarnõupidamisel 1986. aastal Dušanbes. Iga 10. perekond tarvitab alkoholi süstemaatiliselt, 50% inimestest ei ole selle kahjulikkusest teadlikud, 20% ei seosta oma tervisehäireid joovastavate jookide pruukimisega. 1980. aastate alguses ilmnes aga veelgi ohtlikum tendents — alkoholismi levik naiste ja alaealiste seas. Eesti NSVs võeti 3 esimest alaealist alkohoolikut arvele 1983. aastal, järgmisel aastal oli neid juba 10 korda rohkem. Suurem osa õpilasi on kas või episoodiliselt alkoholi tarvitanud. Miilitsa lastetoa kontingendist hakkas seda pruukima 11—13 aasta vanuses 40%, 14—15-aastaselt 40% ja 15—17-aastaselt 20%. Meie vabariigis pidas veel 1972. aastal 55% 15—17-aastaseid noorukeid end karsklasteks, 45% tarvitas alkoholi episoodiliselt. 1984.—1985. a koolinoorte küsitlus näitas, et 97% õpilastest pidas mõõdukat napsitamist normaalseks ja lubatuks. Täiskasvanud kroonilistest alkohoolikutest 31,8% tutvus alkoholiga juba enne 10. eluaastat, 64,6% 11—15-aastaselt ja ainult 3,8% pärast 16. eluaastat.

Käesoleva aasta aprillis toimus Eesti NSV Vabatahtliku Karskusühingu Nõukogu III pleenum, kus oli arutusel õppiva noorsoo karskuskasvatus. Ettekandjateks olid ühingu juhatuse liikmed, ühtlasi ühingu Tallinna Linnaorganisatsiooni juhatuse esimees, E. Vilde nim pedagoogilise Instituudi rektor Rein Virkus ja ELKNU Keskkomitee sekretär Toivo Sikk. Siinkohal toome ajakirja «Nõukogude Kool» lugejateni mõningaid seisukohti ja mõtteid, mis olid välja öeldud ettekannetes, sõnavõttudes.

Edukas alkoholismivastane võitlus eeldab selle põhjuste väljaselgitamist. Miks siis muutuvad meie noored üha sagedamini alkoholismi ohvriteks?

Noorukieas ei ole organismi kaitsereaktsioonid veel lõplikult välja kujunenud ning alkoholi tarvitamine võib väga kiiresti muuta harjumuseks ja vajaduseks, alkoholism kujuneb noorukil välja juba 2—4 aastaga. Esi-koht maailmas piirituse tootmises ühe elaniku kohta on viimase 20 aasta jooksul kuulunud Nõukogude Liidule. Sotsiaalsed tingimused joomarluse ja alkoholismi levikuks — alkoholi madal hind ja kerge kättesaadavus, seltskondlike joomakommete ametlik tunnistamine, seadusandluse leplikkus alkoholi kuritarvitajate suhtes — olid igati soodsad. Veel hiljuti oli karskus ühiskondlikus psühholoogias mitte normiks, vaid pigem erandiks, joomata jäetud pitsi võis seletada kas halva tervise või roolis olekuga, mitte aga põhimõtete-ga. Mehelikkus seostus ka vägijookide mehise talumisega. Ning kui joomine meeste puhul taunitav ei olnud, siis ka ühiskondlikus elus aina enam liidripositsioone vallutanud naised võtsid omaks «meheliku» suhtumise sellesse. Noorematele sai aga joomise ja suitsetamise algus nende täiskasvanuelu sümboolseks stardiks.

Noorte alkoholi kuritarvitamist uurinud J. Borissov ja L. Vassilevskaja («Alkohol ja lapsed») toovad olenevalt east välja järgmised soodustegurid:

□ kuni 15. eluaastani — vanematevahelised tülid, perekondlikud tragöödiad, varane harjumine alkoholiga. Need soodustavad joovastavate jookide tarvitamist ning saavad esimeseks lüliks alkoholi kuritarvitamise arengus; toimemehhanismi poolest võib neid nimetada «käivitavateks»;

□ 16.—19. eluaasta — joomisega seotud traditsioonid ja kombed, mis stimuleerivad vägijookide pruukimist. Purjutamine võib muuta teadlikuks ja süstemaatiliseks. See on alkoholismi kujunemise esmane lüli;

□ 19.—26. eluaasta — täiskasvanuks saamise ja iseseisvumisega seotud raskused, närvisüsteemi püsimatuse, alkoholi tarvitamine suurtes annustes. Need võivad soodustada alkoholismi edasiarengut.

1985. aastast kasutusele võetud riiklikud ja administratiivsed meetmed on avaldanud mõju alkoholismi leviku piiramisele, kuid ühiskondliku teadvuse muutumiseks on see aeg lühike. Täiskasvanud on küll jõudnud oma tööst, ühiskondlikust positsioonist ja perekonnaseisust sõltuvalt korrigeerida oma isiklikku suhtumist alkoholisse, noorte elukogemustest aga selleks ei piisa. Nende hinnangud kujunevad välja eakaaslaste ja endast aasta-paar vanemate mõjutusel. Täiskasvanute maailma käsud-keelud on noortes ikka protesti äratanud, tihti ka otseselt proovimisvõimalusi otsima meelitanud. Siin on oma «abi» pakkunud täiskasvanud, kes viinaostul vahendajaks hakkavad ning «laste» ühiskonnast kaitset varjata püüavad. Eeskuju napsitamiseks annavad vanemad. Laps, kes maast-madalast neid napsitamas näeb, kasvab veendumuses, et alkohol on täiskasva-

nud inimese elu loomulik osa. Ning tavaliselt saab ta oma esimese pitsi ikka vanemate käest.

Vead sirguva põlvkonna kasvatuses, sealhulgas karskuskasvatuses ei tulene mitte ainult kasvatus-tegevuse nõrkusest, vaid suures osas ka objektiivsetest tingimustest. Need on üha süvenev linnastumine, murdeaaliste noorte eemalolek kodust seoses õppima asumisega, noorukitemassi anonüümsus ja sellega kaasnev karistamatusetunne. Seetõttu tuleks igati toetada nende rajoonide algatusi, kus on rajatud või rajamisel kutsekoolid oma regiooni kaardrivajaduse rahuldamiseks; nii jääb õppiv nooruk tuttava keskkonna sotsiaalse kontrolli alla.

Alkoholi kuritarvitamine on laialt levinud üliõpilaste seas. Kodust eemal pääsetakse vanemate silma alt ja siis ei teata, mida peale hakata. Esmakursuslaste jaoks ei ole neid tabanud suur vabadus mitte üksnes rõõm; sellest tuleneb hoopis peataolek, sest pole kerge kohaneda suure linna, kõrgkooli ja ühiselamu ülerahvastusega. Keskkooliaegne positsioon ja kaaslased on minetatud, ei suudeta ega osata end maksta panna, rõhub üksindus- ja tähtsusetusetunne. See kõik toimub eneseteadvuse kujunemisajal, millal inimene teadvustab oma erinevust teistest. Pidev pinget oma tähtsusetuse ja isikupäratuse tunneta-misest sunnib maandamisvõimalust otsima. Väheste kultuurihuvidega ja sõprade poolt kergesti mõjutatavad noored harjuvad alkoholiga kergesti. Oht varitseb ka liihäbelikke, kes suhtlemisbarjääride ületamist algul väikeste, siis aga üha suurenevate alkoholiannustega kergendavad. Alkohol on aseeaine, millega püütakse kompenseerida oma kehalist, psüühilist või sotsiaalset ebamugavustunnet. Mida rohkem me kindlustame noorte reaalse kehalise, psüühilise ja sotsiaalse heaolutunde, seda väiksem on vajadus asendajat otsida. Paraku oleme ideaalolukorrast veel kaugel. Uuringud on näidanud, et 21,6% üliõpilastest põeb kroonilisi haigusi, studiumi jooksul halveneb üliõpilaste tervis veelgi, 40% lõpetanutest on püsiaängistusseisundis. Tervisehäirete põhjuseks on sageli vähene kehaline aktiivsus, mis kodust ja koolist kaasa saadud, üliõpilaste sportimisvõimalused on aga nigelad.

Ka liigne vaba aeg ja vähene osalemine eluprobleemide lahendamises võib noort inimest ahvatleda alkoholi tarvitamisele. Kui enamiku vabast ajast täidab nn tühi aeg, võib selle sisustada alkohol. Täie õigusega kurdavad noored, et neil on vähe kohti, kus end välja elada. Pole piisavalt huvialaringe ja -klubisid, tantsuõhtud on murdeaaliste päralt, pakutavad meelelahutused ei võimalda pealtvaatajaile emotsionaalset kaasalöömist. Me ei suuda noortele pakkuda seda, mis neid hakkaks huvitama ning suunaks nende mõtted alkoholilt ja sigarettidelt kõrvale.

Noorte karskusõpetus ja karskuskasvatus oli meil siiani taandunud nende teadvuse mõjutamisele, pealegi üsna ühekülgsel vahenditega, arvestamata noorte psüühika ise-

ärasusi. Kuid noor ei ole info ükskõikne tarbija, tal on väljakujunenud väärtussüsteem. See on omapärane filter, mis laseb läbi ainult olemasolevate hoiakute ja veendumustega kooskõlas oleva osa informatsioonist. Joodiku maksa pilt, alkoholismi kui pahe hukatuslik mõju inimele — see pole tema jaoks huvitav teave. Ta on kaelakandmise ajast hirmutamisega harjunud ja näinud, et ka täiskasvanud ise ei võta oma hoiatusi ega ähvardusi tõsiselt. Oleks ammu aeg õppust võtta mujal maailmas kasutusel olevatest võimalustest. Näiteks on noorte seas tulemusrikkaks osutunud karske eluviisi kui moe reklaam. Meil aga puudub siia maani isegi õpilaste karskuskasvatuse sügavaks analüüsiks vajalik teave.

Praegune karskuskasvatus koolides toimub mitmel viisil. Ühelt poolt tegeldakse järjekindlamalt õpilaste karskuskasvatusega nii algklassides kui ka kesk- ja vanemas astmes — bioloogia-, ajaloo-, keemia- ja kehalise kasvatuse ning klassijuhatajatundides. Teiselt poolt on elavnenud sellesuunaline klassiväline töö. Osalt on deviisiks kujunenud võitlus terve eluviisi eest (näiteks A klubi tegevus Peeter Liivi juhendamisel), osalt on aga karskusühingu algatusel arendatud õpilaste huvitegevust ning meelelahutuslikku laadi üritusi.

Rajooniti on noorte karskuskasvatuses aktiivsemad olnud Tallinna Lenini rajooni ja Viljandi rajooni karskusühingu organisatsioonid. Aasta tagasi peeti Lenini rajooni EKP Rajoonikomitee esimese sekretäri juhtimisel probleemarutelu teemal «Karskus ja kool», milles osalesid haridusjuhid, sotsioloogid, psühholoogid ja koolijuhtidest praktikud. Korduvalt on selles rajoonis karskusühingute algorganisatsioonide esimeeste seminaridel käsitletud noorsooprobleeme. Rajooni karskusaktiiv on tutvunud keskeriõppeasutuste tööga, on korraldatud reide ühiselamutesse, seminare klassijuhatajatele, üldistatud kogemusi nüüdstavandite rakendamise kasvatustöös. Elavnenud on karskuskasvatus Tallinna 10., 23. ja 60. keskkoolis. Peale selle on rajooni õpilastel olnud võimalik osa võtta linnaorganisatsiooni korraldatud lektoriumist kinos «Oktoober».

Häid kogemusi õpilaste hulgas karskustöö tegemisel on ka Jõgeva, Pärnu, Valga ja teistes rajoonides ning Tartus, Pärnus ja mitmes teises linnas, kus on hakanud levima õpilaste ballide ja puhkeõhtute korraldamine, mitmesugused spordiüritused, viktorinid, tantsuõistlused. Huvitavad olid õpilaste karskusteemalised kirjandid Tartu ja Pärnu linnas ning rajoonis, Jõgeva, Põlva, Valga, Paide rajoonis. Paremaid kirjandeid avaldati kohalikus ajalehes. Pärnu ja Võru rajoonis toimus karskusteemaline õpilaste kõnevõistlus.

Viljandi rajoonis kujunes suunaandvaks karskusühingu pleenum 1986. a aprillis. Toetudes oma rajooni uurimisandmetele, töötati välja põhiseisukohad õpilaste karske eluviisi kujundamiseks. Viljandi 1. keskkoolis on kor-

raldatud kohtumine psühholoog Tõnu Otsaga, tervishoiutunde, perepäev, Viljandi 4. keskkoolis ülelinnaline lastevanemate konverents. Enamiku koolide töökavas on aruteldud terve eluviisist ning mitmed muud huvitavad üritused. Edukalt tegutseb ülelinnaline karskusklubi, mille tegevusest võtavad osa nii töölis- kui ka koolinoored.

Karskuskasvatuse edukus oleneb suurel määral kooli juhtkonna ja õpetajate suhtumisest ning karskusaktiivi initsiatiivist. Karskusühingu põhikiri ei luba õpilasi oma liikmeks võtta enne 18. eluaastat. Muidugi vajaks vanusepiirang läbivaatamist ning muutmist, ent ometi ei sega see organiseerimast karskusringe ka noorematele. Siin on takistuseks vaid inertsus ja ükskõiksus. Ülevaalt alla esilekutsutud karskusühingu loomine on tingitud selle, et peaaegu kõigis koolides on loodud õpetajaist karskusühingu algorganisatsioonid, kuid üldjoontes on pedagoogide osavõtt väikesearvuline ja suurelt osalt formaalne. Seepärast on meie aktuaalne ülesanne pedagoogide kaasamine karskusliikumisse. Millega seletada näiteks seda, et kui Jõgeva rajoonis kuulub karskusühingusse 243 pedagoogi, s. o. peaaegu pooled, Harju rajoonis 277 ja Viljandis 215 pedagoogi, siis Kingissepa rajoonis on ainult 8, Põlvas 12, Hiiu maal 16 pedagoogi karskusühingu liikmed. Arvan, et karske eluviis ning karskusliikumises aktiivne kaasalõomine peaks kuuluma pedagoogi kutse-eetikasse. Selles peitub õpetajate eeskuju õpilastele. Ka kõrgkoolide karskusorganisatsioonid koosnevad enamasti õppejõududest, üliõpilased on neis esindatud tagasihoidlikult. Oiget hoogu ei ole karskusliikumine sisse saanud üheski kõrgkoolis, sest ikka veel ollakse äraootaval seisukohal ning omalgatusest jääb puudu.

Kuidas muuta noorte karskusliikumist aktiivsemaks? Küllap on siin võti sarnane komсомolielu aktiviseerimisega: tuleb noorte oma initsiatiivile toetudes leida tee nendeni, mõista noorukite vajadusi ja huvisid ning seda karske eluviisi propageerimiseks ära kasutada. Seejuures tuleb probleemi näha laiemalt ja mitte piirduda vaid alkoholi ning selle kuritarvitamisega. Üsna laialt on levinud õpilaskonnas suitsetamine ja toksikomaania. Viimast võib sisuliselt pidada narkomaania eriliigiks ning spetsialistid on tõstatanud küsimuse, kas praegune toksikomaania ulatus ei tähenda 10—15 aasta pärast narkomaania laiemat levikut. Oht on suur. Paljuski hakkab toksikomaania muutuma kontrollimatuks. Me ei tea, palju meil toksikomaane tegelikult ongi; koolid ja kutsekoolid ei tea neid isegi, või mis veelgi halvem — varjavad neid.

Toksikomaaniat, nagu alkoholismigi, tuleb pidada pigem sotsiaalseks kui meditsiiniliseks probleemiks. See, et Tallinnas on kavas rajada narkoloogiadispenseri juurde 50 voodikohaga noorukite osakond, on vaid möödalaskmiste tulemuste tunnistamine. Noorte seas on levinud tarbijamentaliteet ja vaimsete

väärtuste langus. Kooli- ega komsomolitöös pole noori küllaldaselt usaldatud, mistõttu on vähenenud nende vastutustunne. Võitlus alkohoolismi ja toksikomaaniaga vajab eelkõige sotsiaalseid laadi lahendusi ning esmajoones noorte sotsiaalse aktiivsuse tõstmist, et poleks vaja pageda reaalsest maailmast ulmemaailma. Siin on suur töö ära teha komsomoliorganisatsioonil.

Noorte karskuskasvatases asume alles alg-etapil. On mõningaid nihkeid, kuid olulist paranemist pole veel märgata. Endiselt on suur noorte poolt joobeseisundis toimepandud seaduserikkumiste arv, alkohoolismi kõrvale on tekkinud toksikomaania ja ähvardav narkomaania. Selleks et tervendada tulevikuühiskonda, tuleb võimalikult kiiresti ja põhjalikult takistada nende nähtuste levikut. Edusammud selles töös peavad saama uutmise tähtsaimaks kriteeriumiks.

Filosoofidoktor Igor Kon kirjutab «Literaturnaja Gazetas»: «Noorsooprobleemidest rääkides arutame meie, täiskasvanud, tegelikult oma isiklike probleeme, teeme kokkuvõtteid oma elust. Mis on õnnestunud ja mis tegemata jäänud? Ja kui miski pole läinud nii nagu soovisime, peab jääma enda vastu ausaks ning küsima: milles oli viga? Ehk polnud vahendid õiged? Või meetodid kõlbulikud? Äkki polnud ülesanne korrektselt püstitatud?»

Mida arvate teie?

## A. MAKARENKO KODUSEST KASVATUSEST

■ Perekonnakollektiivi terviklikkus ja ühtsus on hea kasvatustöö vajalikem eeldus. Seda rikuvad vanemate omavahelised tülid, isa despooflik karmus, ema kergemeelsus.

Kes tööpoolest tahab oma lapsi kasvatada õigesti, peab seda ühtsust hoidma. See on vajalik nii lastele kui ka vanematele enestele.

## Aidata elada

### VIIVE LEHT

*On ainult üks tõeline väärtus — see on inimlike suhete väärtus.*

A. SAINT-EXUPÉRY

Õnnetused ei käi kive ega kände, vaid inimesi pidi. Meie ohtudest küllastunud, aina enam tehnikaseeruv ja saastuva keskkonnaga maailmas pole liiklus- ja olmeõnnetuste, sünnikahjustuste ja haiguste eest kaitstud keegi. Kuigi meditsiin on sageli suuteline päästma neist tabatud inimeste elu, pole ta alati võimeline kõrvaldama tagajärgi — vaimseid ega kehalisi puudeid. ÜRO andmeil on kümnendik inimkonnast invaliidid. Nad elavad ühiskonnas koos tervetega ja meie kohus on aidata neil elada. Kas me oskame seda, mida ei saa teha käsu korras? Veel üsna lähiminevikus olid mõisted invaliid ja invaliidsus meie ühiskonnas tabud, millest avalikult ei räägitud, kui mitte arvestada paatoslike loosungeid täiuslikust sotsiaalhooldusest. Nüüd oleme oma jaanalinnupead liivast välja tõstnud ja hakanud nägema, et peale sõjainvaliidide elab meie seas veel teisi, nii noori kui vanu pime- daid ja kurte, karkudelkõndijaid, ratastoolis sõitjaid, kätetuud ja halvatuid, ning hakanud tasapisi oma vigu parandama.

«Ütleme end olevat kultuursed elu suhtes, kuid kas aktsepteerime kultuurselt ka inimlikku kannatust, valu, traagikat?» küsib filosoof Priit Kelder (vt «Kultuur ja Elu» nr 5, 1987). Ja vastab: «Vist ei. Oleme ühepoolsed oma kultuursuses. Hoidume elu valupoolsest vaagimisest; ei oska, ei õpi, ei õpetata (minu sõrendus — V. L.) kultuurselt suhtuma kannatusisse. Elu rõõmupool, loomine, saavutuste sihtimine — sellele on seatud ja pühendatud me kasvatuse- ja õpetussüsteem, on orienteeritud meie kombed, tavad, tarkused. See ühekülgus on aastatuhandete vältel muutnud meid nii vildakaiks ja väärastunuiks, et meile ei tule õigupoolest pähegi õppida-õpetada suhtumist elu paratamatuse teise külge. Meil puudub valu üleelamise, kannatamise kultuur.

Oleme kaotanud lähedasi. Oleme näinud raskeid parandamatuid haigusi. Oleme kokku puutunud tooruse, jõhkruuse, hirmu, solvumise ja mõistmatusega. Teame, mis on hinge- piin ja südamevalu.



Kõigis neis situatsioonides oleme aga abitud, nõrgad, jõuetud. Kes peaks lohutama, leevendama, kuidas leida endas jõudu suhtekalkuse ja bürokraatiahingetuse vastu? Kas annab selle lohutuse, selle jõu koolitarkus? . . . »

Kas pole siis ka meil, pedagoogidel, aeg endale selgeks mõelda, et laste isiksust kujundades ja kasvatades on vaja nii endale kui neile sisendada humaanseid väärtusi esmajoones suhtumises inimestesse, õppida ja õpetada nägema, et maailmas pole hoopiski mitte kõik täiuslik, kasvatada sallivust teistsuguse vastu.

Õpetajate kongressil kõneles Valdur Lulla sellest samast: «Kui vaatame kasvatustöö programmi, näeme, et me ei kasvata oma lastes mingit tolerantust, mingit arusaamist sellest, et teine laps võib olla teistmoodi, et see laps, kes on pime, kurt, vaimsete või kehaliste defektidega, on ka täisväärtuslik inimene, kes väärib lugupidamist, aga mitte tõrjet, põlgust, kartust ja hirmu. Ka õpilasreeglid ei arvesta sellega . . . » Või mida arvata õpetajaist, kes põlastavad abikoole, käsitavad neid kui karistusasutusi, ähvardavad sinna saatmisega?

Invaliidistunud inimestel, eriti lastel, on imepärane võime kompenseerida oma puudeid. Kuid, nagu kirjutab psühholoog Volde-  
mar Pinn raamatus «Frustratsioon ja kasvatus» (Tln, Valgus, 1985), võib funktsionaalsete vajaduste kompenseerimise teel olla mitmeid takistusi. «Tõkestuse loojaks on ka mis tahes põhjusel tekkinud negatiivne hoiak kompenseerimise suhtes, samuti poolik elutahe,

resigneeritus ja julgusetus. Sageli võivad saada ja saavad selle loojateks lähem ümbrus, kaasõpilased, kes alavääristavad ja ülbelt suhtuvad oma puuetega kaaslastesse. Õpetajate juures täheldame enam ülehoollitsemist, liigaitamist ning kompensatsioonivõime mittemõistmist. Tuleb mõista, et kompensatoorsete reaktsioonide tõttu on puuetega õpilases palju head: ta on täpsem, isegi töökam, mõnes mõttes arenenum oma tervest eakaaslasest. Ülehoollitsemine võib tekitada õpilastes alaväärsuskompleksi.

Et funktsionaalsed vajadused saaksid rahuldatud, on vaja laste ümber luua rõõmus, igati ergas, positiivne loominguiline õhkkond, mis stimuleerib töö- ja elurõõmu, tahet ka igasuguste takistuste kiuste puuded kompenseerida . . . Õpilastel endil ja nende õpetajatel ning vanematel on vaja uskuda, et kompensatsiooni teel võib saavutada palju, isegi väga palju. Võib jõuda selleni, mida nimetatakse imeks . . . »

Lugeja, kes on näinud meie vanurite ja invaliidide patrooni Hagi Seini «Prillitoosi» saateid ja filmi «Ratastoolitants», on näinud ka seesugust imet.

Belöeldut aitab lahti mõtestada ja täiendab ETKVL Arvutuskeskuse peainenser, rahvaspordiklubi «Invasport» esimees Mihkel Ait-  
sam.

*«Mis on invaliidsus, kuidas invaliididesse suhtuda ja neid kohelda, seda peaks selgitama igale uuele põlvkonnale kui kultuuri- ja kõlblusküsimust. Pedagoogidel ja koolipsühholoogidel oleks harida üsna söötis maa.*

*Olen ise ratastoolimees. 3kuiselt põdesin*

lastehalvatust, omil jalgel ma kõndinud pole. Oppisin Pärnu 1. keskkoolis ja oma kooliaega tagasi mõeldes tunnistan ausalt — alavääristavat ja ülekohtust suhtumist ma tundnud ei ole, seltsimehelikku abivalmidust küll. Mu vanemad olid pedagoogid, kes suurepäraselt mõistsid olukorda. Isa tegi mulle laste 3rattalise põhimõttel tooli, selles ma istusin ja liikusin. Treppidest üles-alla aitasid koolivennad. Ma ei tea nende toonaseid tundeid, küsige TPEDI rektorilt Rein Virkuselt.

(Küsisingi: Mihkel Aitsam oli suurepärase kaaslane, tema optimism ja algatusvõime ergutasid meid, tugevaid ja terveid, isegi sportima. Küllap sõltus suhtumine palju tema isiksuse võlust, mõttessegi ei tulnud teda haletseda ega tõrjuda.)

Tänapäeva koolides, eriti hiidkoolides, kohata ehmatavalt palju laste julmust, hinge-kalkust, põlastust endast erinevatesse, kas või riituse, huvide vms poolest teistsugustesse. Lapsinvaliidil pole seal lihtne, kui alavääristajaid ja kiusajaid on kas või 1—2, liiga vähe on väetima kaitseks väljaastujaid. On see minakeskse kasvatusel vili? Ja ometi olen ma meie praeguse koolipoliitika vastu, et kõik puuetega, vahel isegi kergetega, lapsed koondatakse erikooli. Psühholoogilisest aspektist lähtudes oleks palju õigem, kui nad õpiksid koos tervetega, et nende elu kulgeks normaalses keskkonnas, kus invaliidsust küll arvestatakse, kuid sellele ei pöörata liigset tähelepanu. Erikoolis omasuguste ringis tunnevad puuetega lapsed end hästi, aga nad ei jää ju sinna kogu eluks. Pärast kooli on nad nagu vihma käest räästa alla sattunud. Kui nemad pole elu ega elu nende jaoks ette valmistatud, tuleb kogu «soust» neile kaela. Oleks tulnud ka muidu, aga ikkagi jupiti, nii et olnuks aega harjuda. Ometi on ka siin omad agad — üldkoolis käies aheneksid ravivõimalused, kõigil pole tagatud kodune hool, sest rohkearvad hälvikperekonnad.

Teine suur viga, mida tehakse, on see, et üldkoolides vabastatakse puuetega lapsed kehalisest kasvatast. «Te tehke seda, mida suudate, ja seda, mida ei suuda» — need kuld-sõnad on öelnud Arstliku Kehakultuuri Dispanseri peaarst dr F. Markusas. Näiteks Saksa DV «Valmis tööks ja kaitseks»-kompleksis puudutab kolmandik materjalist kehaliste puuetega lapsi. Nende kehalisel arendamisel lähtutakse põhimõttest — kes ei saa teha üht, teeb teist, kes ei saa seda, teeb kolmandat jne. Nii täidetakse normatiivid, sest lapsed on harjutusi sooritades väga leidlikud. Heameel on, et meil Haapsalu Sanatoorses Internaatkoolis on kehakultuur ja sport heal järjel.

Rahvaspordiklubi «Invasport» (Nõukogude Liidus omataoliste hulgas esimene, millele on juba hulk järgijaid teistes liiduvabariikides) liikmete arv kasvab, kuid kahjuks veel vähe laste ja noorukite hulgast. Haapsalu Sanatoorse Internaatkooliga oleme loonud küll

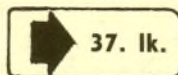
tihedad suhted, käime seal tihti võistlemas, nn istepallimängu demonstreerimas. Direktor Voldemar Pinn on asja tuline pooldaja ja kaasaaitaja. Kooli baasil loodame rajada «Invaspordi» ühe keskuse Haapsallu. Praegu koondub põhitegevus Tallinnasse, väga vajaksime tuge kehakultuuriosakondadelt TPedIs ja TRÜs. Tartugi vajaks oma analoogklubi haaramaks Lõuna-Eesti piirkonna invaliide. Hea, kui eestvedaja oleks invaliid, kes asja tuuma tabab. Muidu võib klubi muutuda heategevaks asutuseks, mis kummatigi nii olla ei tohi. Piir haletsuse ja humaanse abi vahel on kerge kaduma.

Milleks on «Invasport» vajalik? Vastakem klubi liikme, noore neiu sõnadega: enne klubbisse astumist polnud mul midagi muud kui kodu, töö ja padi, kuhu nutta. Invaliidistunud inimene, kes ei leia vajalikku tähelepanu, sulgub endasse, tunneb, et elu jookseb ummikusse, tunnetab abitust, sugeneb alaväärsustunne — mind pole kellelegi vaja, olen koormaks jne. Ta sulgub oma nelja seina vahele, häbeneb oma puuet, ei suuda sellest üle olla. Aga tuleb olla! Invaliidi vaadatakse, selles asjas pole midagi parata. Tahan rõhutada, et teda tuleb vaadata kui kõige tavalisemat inimest, mitte põlastava uudishimu ega haletseva kaastundega. Viimane on kõigest halvim. Mitte 100% tema eest kõike ära teha! Mida enam tema eest ära tehakse, seda enam ta elust kõrvale jääb, seda raskemaks elu muutub. Isetegemisest, väljumisest suletud ringist algab kompensatsioon — algab suhtlus, võimalus elada, töötada, leida elupide.

Pole inimese enda soov olla vigane. Tegelikult tahab ta teha kõike, mida teevad tervedki, ka sportida. Spordiga peaksid nad tegelema veel rohkemgi kui terved, sest liikumisvaegus kutsub esile teisi haigusnähte. Teisalt aitab tõsta eneseväärikust, pakub eneseületamisrõõmu, karastab iseloomu.

Eriti tuleks tegelda noortega. Pärnis lapsena veel ei aduta oma elutraagikat kogu suuruses. Raskused tekivad murdeas ja hiljem, kui kerkivad üles perekonna loomise ja lastesaamise probleemid. Klubi aitab ka neist küsimusist kergemini üle saada.

Millega «Invasport» tegeleb? Kaks korda nädalas on Piritas Purjespordikeskuses ja samas asuvas Vabariikliku Arstliku Kehakultuuridispenseri ruumides üldkehaline ettevalmistus: üldtugevdav võimlemine, töö trenadžööridel, veeprotseduurid ning lõpuks lõõgastav soome saun koos sooja vee basseiniga. Kaks korda nädalas saab ujuda 54. kk basseinis, sama palju kordi on istepallitreeningud.





## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Emotsioonid õpilase isiksuse kujundamises

**LEMBIT ÕUNAPUU,**  
TRÜ pedagoogikakateedri noorem-  
teadur

Õpilase isiksuslikkus arengus on oluline osa emotsioonidel. Emotsioonid mõjutavad tema tunnetustegevust ja seega ka eneseteadvuse (isiksuse sotsiaalse küpsuse näitaja) kujunemist. Peamise organiseeriva tegurina eneseteadvuses minapildi konstrueerimisel ja iseendasse suhtumise kujundamisel võivad emotsioonid osutada kas kasvatusmõju võimendavateks või vähendavateks. Eneseteadvuse kvalitatiiivsetest iseärasustest aga tuleneb suhtumine ümbritsetajatesse ja oma töösse. Õpi- ja suhtlemisedukuse seisukohalt on väga tähtis, kas õpilane näeb ennast, oma õpikeskkonda ja arenguperspektiive süngetes või rõõmsates värvides.

Järgnevalt käsitleme emotsioonide osa positiivse ja realistliku enesekasvatuse kujundamisel. Lähemalt vaadeldakse häbiemotsiooni osa õpilase isiksuse kujundamisel.

Emotsioone võib vaadelda teadvuse seisunditena, mis tekivad reaktsioonina või indiviidi siseste kui ka keskkonnategurite toimel. Diferentsiaalemotsioonide teoorias eristatakse 10 põhiemotsiooni: huvi, rõõm, imestus, mure, viha, vastikus, põlgus, hirm, häbi, süü (4, lk 72). Need või nende võimalikud kombinatsioonid on peamised tegurid, mis mõjutavad sisemist psüühilist regulatsiooni ja indiviidi käitumist.

Õpilase sotsiaalse küpsuse üks näitajaid on eakohane eneseteadvus, mis hõlmab diferentseerunud minapildi ja adekvaatse (optimistliku) suhtumise iseendasse. Minapilt, s. o teadmised, mõtted, kujutlused omaenda omadustest, hingelistest läbielamistest moodustavad eneseteadvuse kognitiivse komponendi. Eneseteadvuse teine tähtis komponent on afektiivne komponent, mis hõlmab enesekohased tundmused, «minaga» seoses tekkivad emotsioonid.

Minapildil on kindel osa täita käitumise regulatsioonis. See on sõlmülüli välisstiimulite, välismõjutuste ja eneseregulatsiooni vahel. Vaese, diferentseerumata minapildiga õpilased ei suuda üldjuhul oma olemust adekvaatselt ajas ja ruumis määratleda. Sellest tulevalt ei suuda nad ka oma käitumist reguleerida ümbruskonna ootustele vastavalt. Ea kohta piiratud enesenägemine on just see tegur, mis tingib raskusi õpitegevuses ja suhtlemises ümbritsetajatega (1). Sageli märkame, et manitsus (isegi kiitus) ei «jõua kohale», õpilane on tuim nii laituse kui tunnustuse suhtes. Selle üks põhjusi on vähene eneseteadvuse kognitiivne baas (millesse peaks lülituma välisstiimuli tähendus) või on ülekande eneseteadvusse blokeeritud kunagi läbielatud negatiivse emotsiooni kogemus. Viimane võib taas esile kutsuda negatiivse emotsiooni, mis pärsib enesetunnetust või lülitatakse saabuv info eneseteadvuse perifeeriasse kui kasutu ja mõttetu isiksuse seisukohalt vaadatuna.

Vaese enesenägemisega, oma isiklike omandusi vähe tundvate õpilaste puhul tõuseb esiplaanile vajadus läbi kaaluda sobivate emotsioonide (enesetunnetust, eneseteadvust aktiveerivad tegurid) ärakasutamise võimalused. Pedagoogilises plaanis taandub probleem küsimuseks: millise jõuga emotsioon, millises situatsioonis oleks kõige sobivam eneseteadvuse kujundamiseks.

Lapse emotsionaalsus on määratud geneetiliselt. Geneetilisel baasil keskkonnategurite toimel kujunevad lastel individuaalsed emotsioonid. Ühel lapsel vallandub viha kergemini ja sagedamini kui teisel. Ühel tekib huvi vähimagi välisstiimuli toimel, teine on aga tuimem.

Sünnimomendist peale kutsub lapse erinev emotsionaalne antus esile erinevaid välisreaktsioone. Loomult närviline (afektiivne) laps kutsub enda suhtes välja halvustava tooniga hinnanguid. Ümbritsetajate ootuste kohaselt toimiv laps kuuleb rohkem positiivseid hinnanguid ja arvamusi enda kohta. Seda eeldusel, et tegemist on ühesuguse aktiivsusega erineva psüühilise antuse juures. On selge, et loomult aktiivsem laps saab passiivse lapsega võrreldes üldsummana rohkem nii positiivseid kui ka negatiivseid hinnanguid. Uurimused näitavad, et aktiivsemate laste eneseteadvuse minapilt on palju rikkam passiivsetega võrreldes (3, lk 41–53). Lapse loomulik aktiivsus veel ei garanteeri vajali-

kult diferentseeritud enesenägemise kujunemist. Kui lapse poolt keskkonda orienteeritud aktiivsus ei leia piisavalt ja püsivalt ümbritsejate vastureaktsioone, võivad välja kujunemata jääda sotsiaalseks eneseregulatsiooniks vajalikud elemendid.

Eeldusel, et on olemas arenguks normaalne sotsiaalne miljö, tuleb rakendada erineva psüühilise antusega (sealhulgas just erineva emotsionaalse tundlikkusega) laste suhtes eri kasvatusvõtteid. Lõpptulemusena hakkab kujunema eneseteadvuses ka erinev eneseregulatsiooni kognitiivne struktuur.

Niisiis, psüühilisest antusest tulenev laste erinevus keskkonda orienteeritud aktiivsuses ühelt poolt ja sellele vastavad välisreaktsioonid antud sotsiaalses miljöös teiselt poolt on lähtekohaks ja tingimuseks individuaalsete isiklike joonte arengule. Kasvatustlik plaanis on tähtis anda välisreaktsioonidele kindel suunitlus ja eesmärgistatus. Arvestada tuleb printsiipi, et erineva emotsionaalse tundlikkusega lastele samad kasvatusvõtted ei toimi ühtmoodi. Siit on selge, et kasvatusedukuse kindlustamiseks ei pääse mööda laste emotsionaalsete iseärasuste arvestamisest.

Emotsioonid on kasvatusmõjutuste võimendajad, tegemist on organiseerivate teguritega, aktivaatoritega, mis loovad eneseteadvuses seisundi isiksusele antavate hinnangute salvestamiseks.

Iga enese- või mis tahes välis hinnang omandab salvestamise hetkel selle emotsionaalse värvingu, millises eneseteadvuse emotsionaalses seisundis see vastu võeti. Tähendab, eneseteadvuses salvestub nii fakt kui ka tundmus, olenemata sellest, kas see tundmus, emotsioon oli eelnevalt eneseteadvuse seisundiks või kutsuti esile pakutud hinnanguga. Sageli jätab just momenditundmus eneseteadvuses tugevama jälje kui sellega kaasnev info. Võib täheldada, et laps mäletab ähmaselt mingi kogetud sündmuse, situatsiooni või suhtlemiskonflikti sisu, kuid mäletab hästi seda, kas ta oli sel momendil rõõmus või vihane. Kui õpilane kogeb edu ja saab kiita, ei salvestu mitte ainult teadmine oma võimekusest, vaid ka hetke tundmus — rõõm, uhkus jne. Kui rõõmuemotsiooni seisundis õpilase tähelepanu juhtida nendele isiksuslikele joontele, mis vaatamata saavutusele siiski vajavad täiustamist, siis see väline märkus ei vähenda eduelamust, vaid salvestub positiivse värvinguga eneseteadvuses. Siinjuures on tähtis, et niisugune märkus salvestuks koos positiivse emotsiooniga eneseteadvuse keskmes ega tõrjutaks perifeeriasse. Positiivse värvingu omandanud info muutub aja jooksul ise faktoriks, mis kutsub esile enesetunnetuse ja eneseregulatsiooniks soodsa emotsionaalse seisundi.

Nii kujuneb lapsel välja pilt sellest, kuidas ta on reageerinud ühele või teisele välisstiimulile. Minapilt hõlmab mitte ainult teadmised oma isiksuslikest iseärasustest, vaid ka teadmised oma emotsionaalsetest seisunditest

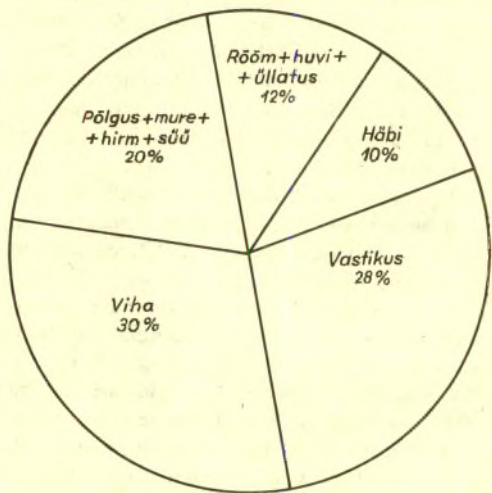
ühe või teise välisstiimuli suhtes. Teadmised oma emotsionaalsetest seisunditest eri välisstiimulitega seoses funktsioneerivad tegurite-na, mis loovad eneseteadvuses eneseanalüüsiks vajaliku emotsionaalse seisundi.

Õppekasvatustöös on oluline teada, milline on lapse emotsionaalne tundlikkus ja milline on tema eneseteadvuse minapildi emotsionaalne värving tervikuna ning ka selle olulisesmates struktuurilõikudes. Sellest, kas lapse eneseteadvuses domineerivad negatiivsete või positiivsete emotsioonide kogemused, seoses suhtega «mina — välisstiimul», hakkab ole-nema, kas meil üldse õnnestub orienteerida õpilast enesetunnetusele, eneseanalüüsile soovitatavates isiksuslikes näitajates.

Milline võiks olla hetkeseisul ühe juhusliku valimi õpilaste eneseteadvuse juhusliku lõike kognitiivne struktuur emotsioonide aspektist vaadatuna? 1000 õpilase (vanusega 9—15 aastat) enesekirjelduste kontentanalüüs tõi esile järgmised momendid.

1. Keskmiselt seitse 20 lausest väljendavad mingit tundmust. Nende lausete iseloomulikuks tunnuseks on väljendid «meeldib», «ei meeldi», «ei talu», «ei seedi», «armastan», «vihkan», «põlgan» jne. Õpilase vanuse kasvuga olulist erinevust tundmust väljendavate mainingute esinemissageduses ei ilmnenud. Küll aga selgusid olulised erinevused klassikollektiiviti. Eriti oli see täheldatav negatiivseid tundmusi väljendavates arvamus-tes.

2. Silmas pidades eespool toodud kümnet põhiemotsiooni, selgus analüüsil pingerida: viha, vastikus, häbi, huvi, põlgus, mure, hirm, süü, rõõm, üllatus. Seejuures viha ja vastikus domineerisid ülekaalukalt negatiivset tundmust väljendavatest mainingutest. Emotsioonide mainingute esinemissageduse suhteline jaotus on toodud diagrammil (vt joonis 1).



Joonis 1. Suhteline jaotus küsitletute mainingutes.

Rõhutagem, et tegemist on juba kogetud tundmuste reprodutseerimisega. Siit ei saa



veel järeldada, et antud valimis ja võib-olla, et üldse meie laste eneseteadvuse peamiseks seisundiks on viha- või vastikusemotsioon. Küll aga võib öelda, et hetkeseisul kaldub valimi eneseteadvuse minapildi keskmine värving negatiivsele poolele, domineerib pilt negatiivsetest emotsionaalsetest kogemustest. Viimased on potentsiaalsed tegurid, mis teatavas miljöös käivituvad, ikka ja jälle võivad esile kutsuda eneseteadvuse seisundi, milles isiksusele suunatud kasvatusmõju nullistub.

Negatiivseid emotsioone kutsuvad esile ebasoodsad tegurid õpikeskkonnas. Kõige arvukamalt tekitab neid õppetöö, selle järel tulevad õpilase — õpetaja suhted (2, lk 25). Et negatiivsetest emotsioonidest just viha sattus esikohale, on seletatav mitmeti: 1) viha on loomulik kaitsereaktsioon liigsele aheldatusele ja välissurvele õpikeskkonnas; 2) vihaemotsiooni elatakse üle teiste emotsioonidega võrreldes intensiivsemalt, millest ka tugevam jälg eneseteadvuses. Lisaks sellele hakatakse viha kogema palju varem kui näiteks muret, seega on lapse viha sõnastamise oskused ka suuremad. Esitatud mõttes on viha ja rõõm võrdses olukorras, kuid viha tuleb esiplaanile. See viib mõtte taas õppesituatsiooni ja õpetaja osale negatiivsete emotsioonide põhjustajatena.

Eelnevast tuleneb vajadus püüda vähendada tegurite mõju, mis kutsuvad esile õpilaste eneseteadvuse ebasoodsa emotsionaalse seisundi kasvatustöö ja õppimise jaoks. Esimese sammuna tuleks igal õpetajal läbi kaaluda oma suhted õpilastega ja omaks võtta õpilast aktsepteeriv-tunnustav suhtlemisstiil.

Negatiivsed emotsioonid üldjuhul pidurdavad tunnetustegevust, iseäranis enesetunnetust. Selgub aga, et asi pole nii ühene. Negatiivsed emotsioonid (süü, häbi) võivad teatud tingimustes, targa pedagoogi käes osutada teguriteks, mis aitavad kaasa õpilase isiksuse kujundamisele. Nad aitavad õpilasel pöörata tähelepanu oma minale, avastada uusi külgi iseendas ja neid mõtestada. Kasvatuse mõju oleneb õpetaja oskusest ja tahtest arvestada teatavaid nõudeid häbiemotsiooniseisundis oleva õpilase mõjutamisel.

Häbi välised ilmingud on pisut kõrvale pööratud pea, langetatud või ekslev pilk. Võib kaasneda ka punastamine. Häbiga kaasneb iseloomulik tõrksus, mida ümbritsejad sageli väärtalt tõlgendavad, pidades seda kangetahtsuseks.

Häbiemotsionid lapse eneseteadvuse kesse avarduvad, ta keskendub intensiivselt oma minale. Eneseteadvuse keskmises aktualiseeruvad paljud seni perifeerias olnud faktid, välis hinnangud, millele omistatakse nüüd häbi allika funktsioon. Nende seas võib olla nii häbiga tõepoolest seotud näitajaid kui ka häbiga mitteseotuid. Laps ise peab neid omadusi mitteadekvaatseteks, tal tekib üldine suhtlemisamatuse ja väärtusetuse tunne. Teades seda, saab mõistetavaks, et häbiemotsionid on kategooriliselt keelatud pilkamine ja karista-

mine. Karistatakse aga just valesti tõlgendatud tõrksuse pärast vastata ja reageerida kasvataja küsimustele.

Häbi aitab soodsas miljöös kujundada lapsel pilti endast kui suhtlejast. Analüüsitakse intensiivselt läbi nii soonäitajad kui ka muud aktualiseerunud isiksuslikud atribuudid. Häbiemotsioon töötab enesetunnetuse aktivaatorina, luues soodsas seisundis eneseteadvuses uue info salvestamiseks. Siin tulebki mees pida, et nüüd on õige aeg julgustada õpilast ja näidata, kuidas häbiemotsionid käituda. Aidates õpilast ületada häbi ja näidates, et see seisund pole häbiäärne, vaid loomulik inimomadus, loome eelduse teiste suhtes tundliku, mõistva ja suhtlemises paindliku isiksuse kujunemiseks. Häbisituatsioonist väljatulemise positiivne kogemus paneb aluse käitumise kindlusele, samuti annab lähtekoha eneseregulatsiooniks, mis tulevikus väldib häbi taaskogemist. Aja jooksul kujuneb püüdest häbi vältida tugev käitumise motiveerija.

Eneseteadvuse kognitiivses struktuuris salvestunud häbiemotsiooni kogemus (pilt endast kui häbi kogejast) suurendab lapse tundlikust ümbritsejate tundmuste ja arvamuste suhtes. Seaduspäraselt on need lapsed, kes on ise häbi osas tundlikumad, kaaslaste probleemide suhtes osavõtlikumad.

Järgnevalt esitame K. Izardi (4, lk 353) poolt üldistatud häbiemotsiooni funktsioonidest need, mis on eriti olulised eneseteadvuse arengu seisukohalt.

1. Häbi keskendab tähelepanu isiksuse atribuutidele ja teeb need analüüsi ning hinnangu objektiks.
2. Häbi muudab indiviidi tundlikumaks ümbritsejate suhtumiste ja hinnangute suhtes.
3. Häbi suurendab enesekriitikat.
4. Läbi püüde oma mina kaitsta ja säilitada aitab häbi indiviidil end näha perspektiivis.

Niisiis, negatiivse emotsiooni taaskogemise vältimine võib viia lapse positiivsele sotsiaalse eneseregulatsioonile. Kõige sellega kaasneb eneseteadvuses minapildi tugev diferentseerumine, uute isiksulike külgede mõtestamine nii hetkel kui ka perspektiivis. Kõik see ei tähenda, et häbiemotsioon on mingi universaalne ja ainuvõimalik vahend eneseteadvuse kujundamiseks. Kasvatustöö saab olla efektiivne alles siis, kui me mõtestame iga löigu oma tegevuses, püüame defineerida kujundatavat fenomeni ja arvestame last kui integraalset tervikut.

#### Kirjandus

1. Black W. Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children. — Child Development, No. 45, 1974, p. 1137—1140.
2. Pinn V. Emotsioonid ja pedagoogika. Tln, Valgus, 1975. 67 lk.
3. Thomas J. B. The self in education. Windsor, NFER, 1980. 114 p.
4. Изард К. Эмоции человека. М., Изд-во Моск. ун-та, 1980. 440 с.

## Pedagoogiliste uurimistööde usaldatavus — probleem või mitte?

**ANTS KÖVERJALG,**  
NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korrespondentliige, professor, pedagoogikadoktor

Pedagoogiliste uurimistööde tulemuste usaldatavusest sõltub nii pedagoogikateaduse kui ka praktilise õppe-kasvatustöö edasise korraldamise efektiivsus. Allakirjutanu on arvanud, et õppeprogrammides ja õpikutes esinevad kitsaskohad on tingitud peamiselt ebakorrektest uuringutest selles valdkonnas. Ka väitekirjad ning üliõpilaste kursuse- ja lõputööd ei anna tihtipeale usaldusväärseid tulemusi: uurijal ei ole selget ettekujutust pedagoogilise uurimistöö loogikast ning meetodikast. Kuna lähemal ajal on oodata ulatuslikku eksperimenti meie vabariigi pedagoogika valdkonnas, peatun lühidalt karidel, mis võivad tunduvalt kahandada pedagoogiliste uurimistööde usaldatavust.

Olen arvanud, et iga uurimistöö põhiliseks usalduskriteeriumiks peab kujunema V. I. Lenini seisukoht, et praktika on tõe kriteerium. Uurimistöö pedagoogika valdkonnas on tõeline teaduslik ja praktiline väärtus vaid siis, kui selle tulemusi saab realiseerida praktikas. Ka teoreetilised fundamentaaluurimused on elulised vaid siis, kui nende baasil ülesehitatud rakenduslikud didaktilised ja meetodilised materjalid võimaldavad õppe-kasvatustööd tõhustada. Et uurimistöö nendele nõuetele vastaks, peab see meie ühiskonna sotsiaalse ja tehnilis-majandusliku arengu seisukohalt olema vajalik, aktuaalne ning tuginema objektiivsetele ja võimalikult täpselt mõõdetavatele näitajatele.

Sageli kaheldakse pedagoogiliste uuringute usaldatavuses, sest:

- 1) puuduvad kvantitatiivsed, ühesed kriteeriumid pedagoogiliste nähtuste objektiivsuse mõõtmiseks;
- 2) pedagoogilised nähtused olenevad paljudest faktoritest ning seetõttu on nende põhjusi võimatu objektiivselt kindlaks teha;

3) pedagoogiliste nähtuste omavahelisi seoseid ei ole võimalik täppisteadustes kasutada vate meetoditega määrata ja hinnata.

Peab tunnistama, et pedagoogikateadustes domineerivad kuni viimase ajani nähtuste kirjeldamine, olukordade fikseerimine, subjektiivsetele, põhjalikult argumenteerimata seisukohtadele tuginema, autoritaarsed seisukohad jm. Tihtipeale pedagoogikateaduses ainult tehti kindlaks ja kirjeldati mingit nähtust ja selles esinevaid kitsaskohti (sageli oli see *à priori* juba selge), ei antud aga asjalikku, teaduslikult põhjendatud nõu nende likvideerimiseks. Kui pikka aega näiteks räägitakse õppeprogrammide ja õpikute raskusest ja ülekoormatusest, otsustavaid didaktilisi ja meetodilisi meetmeid aga nende puuduste kõrvaldamiseks ei ole võetud.

Pedagoogiliste nähtuste hindamiseta, s.t nähtuste kvantitatiivsete külgede objektiivse ja täpse tundmiseta ei saadudki küllalt põhjalikult nähtuste kvalitatiivseid külgi tundma õppida, ei tagatud nende hindamise objektiivsust. Tuleb aga juhtida tähelepanu ka sellele, et ainult kvantitatiivsete statistiliste näitajate kasutamine ei tee pedagoogikat teaduseks. Statistika ei ava veel nähtuste olemust. Ta võib fikseerida küll statistiliselt olulisi erinevusi kahe uuritava nähtuse puhul saadud tulemuste vahel, kuid põhjusi, mis andis ühe või teise tulemuse, statistika ei suuda selgitada. Seda peab tegema teadlase mõistus, tema eruditsioon ning võime uuritavate nähtuste olemust ja nähtusi tekitavaid põhjusi analüüsida.

Uurimistööde usaldatavus sõltub esmajärjekorras nende läbiviimise loogikast. Pedagoogilise uurimistöö loogiline ülesehitus on toodud joonisel 1. Teadusliku uurimuse vahetuks põhjuseks pedagoogikas on vastuolud teaduslikus tunnetuses eneses, teadusliku tunnetuse ja tegeliku pedagoogilise praktika vahel või praktikas eneses. Näiteks väidab teooria, et õppetöö edukus sõltub õpilaste vaimse tegevuse aktiveerimisest. Selle praktiliseks realiseerimiseks aga puuduvad didaktilised vahendid. Edasi tuleb selgitada, kuidas vastuoludest üle saada. Järelikult kujutab probleem küsimust, millele vastus praegustes teaduslikes teadmistes puudub. Seega algab **teaduslik tunnetus probleemide püstitamisega ning lõpeb nende lahendamisega.**

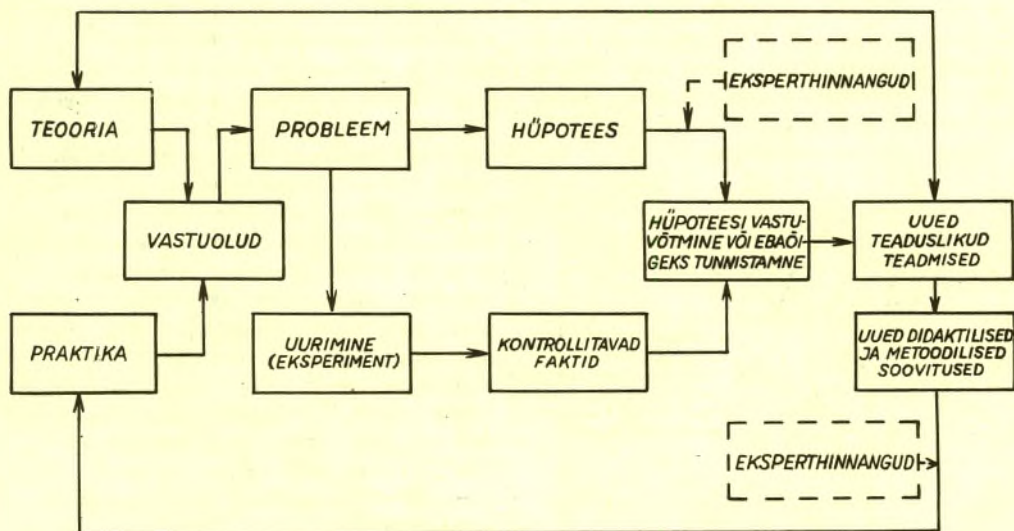
**Probleem** kujutab endast mõtlemisvormi, milles väljendub teaduse otsingulisus ja tunnetuse edasiviimise vajadus. Teaduses tekivad probleemid alati teadmise ja mitteteadmise piiril, kusjuures on olemas ka eeldused nende lahendamiseks. Pedagoogikateaduses on eriti oluline oskus püstitada probleeme, mis piisavalt ja järjepidevalt seonduksid varasemate teaduslike teadmistega. Tuleb juhtida tähelepanu sellele, et vale probleemi õige lahendus on teaduse seisukohalt tunduvalt halvem kui õige probleemi vale lahendus.

**Hüpotees** kujutabki endast probleemi üht

oletatavat võimalikku lahendust. Teaduse metodoloogias nimetatakse hüpoteesiks teadaolevatel faktidel ja seadustel rajanevat teaduslikku oletust. Hüpotees kui teaduslik oletus peab puudutama eeskätt nähtuste seaduspärasusi, nende olulisi seoseid ja suhteid.

Pedagoogika teadusuuringute usaldatavust kahandab sageli hüpoteesi prognoosiva väär-

tuse puudumine; see ei sisalda uusi ideid, mida oleks vaja teaduslike meetoditega empiirilisel kontrollida. Teadust edasiviivat hüpoteesi on võimalik püstitada vaid siis, kui ta tugineb uuritava nähtuse mitmekülgsel pedagoogilis-psühholoogilisele analüüsile ja selle baasil seatud probleemide lahendamiseks võimaluste ja tingimuste leidmisele.



Joonis 1. Pedagoogilise uurimistöö loogiline ülesehitus.

Tavaliselt sõnastatakse pedagoogikas hüpotees järgmiselt: «Uuritavat probleemi (näidatakse konkreetselt millist) on võimalik edukalt lahendada siis, kui... (järgnevad konkreetsed ettepanekud)».

Teadusliku probleemi lahendamiseks korraldatakse pedagoogikas mitmesuguseid uuringuid (tavaliselt pedagoogilisi eksperimente). Nende vahendusel saadud kontrollitavate faktide ja järelduste ning hüpoteesis esitatud oletuse võrdlemisega võetakse hüpotees vastu tõesena või tunnistatakse valeks. Selle alusel jõutakse uute teaduslike teadmiste, mis rikastavad senist pedagoogikateooriat ja uute didaktiliste tingimuste loomisel aitavad tõsta õppe-kasvatustöö efektiivsust.

Sellist loogilist teed pidi aga kahjuks ei ole mindud paljude õppeprogrammide ja õpikute optimaalsuse sisu ning didaktilis-metoodilise ülesehituse hindamisel. Nende koostamisel esineb veel palju n-õ isiklike kogemusi, konservatiivseid seisukohti, mis aasta-aastalt korduvad õppeprogrammides ja õpikutes ning mis ei vasta ühiskonna sotsiaalse arengu, teaduse ja tehnika progressi nõuetele ega arvesta õpilaste tunnetusvõimeid.

Pedagoogilises eksperimendis võidakse teha kaks olulist viga:

- 1) püstitatakse õige hüpotees, kuid ebaõigesti tehtud eksperimendiga hüpoteesi õigsust ei kinnitata;
- 2) püstitatakse ebaõige hüpotees, kuid mittekorrekse eksperimendi tulemusel võetakse see õigena vastu.

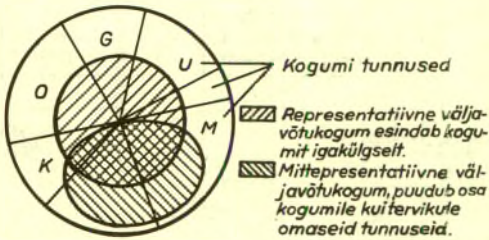
Nendel juhtudel uurimistöö usaldatavusest ei saa juttugi olla ja nii saadud tulemuste praktikasse juurutamine võib õppe-kasvatustööle olulist kahju tuua.

Selleks et hinnata hüpoteesi elulisust ning pedagoogilises praktikas realiseerimise võimalusi, on meie arvates otstarbekas lasta seda hinnata ekspertidel, kellel on küllaldane metoodiline ning tegelik õppetöö praktika. Soovitav on, et samad eksperdid annaksid hinnangu ka uurimistöö tulemusel välja töötatud uutele didaktilistele ja metoodilistele soovitustele ning vahenditele. Selline praktika välistaks olukorra, kus pedagoogikateadust tehakse ainult teaduse enese pärast ning tagaks teaduse saavutuste elulisuse praktikasse reaalse juurutamise näol.

Pedagoogilistes uurimistöödes võrreldakse tavaliselt teatud pedagoogiliste nähtuste kogumite (õpilasgruppide, rühmade, klasside) tulemusi. Üksiknähtusi endid aga vaadeldakse ainult kogumite liikmetena, mille tunnused (iseloomulikud jooned) on vahendiks, mis võimaldavad kogumit iseloomustada. Statistiliste meetodite peamine ülesanne pedagoogilistes uurimistöödes ongi teatud pedagoogiliste üksiknähtuste (elementide) tunnuste leidmine, mõõtmine ja registreerimine ning saadud tulemuste alusel kogumi kui terviku kvantitatiivne iseloomustamine.

Kogumi maht võib pedagoogilistes uurimistöödes ulatuda tuhandeteni. Sellise suure mahu puhul ei ole võimalik ega ka otstarbekohane uurida kogumi kõikide elementide väärtusi. Statistiliselt usaldusväärseid and-

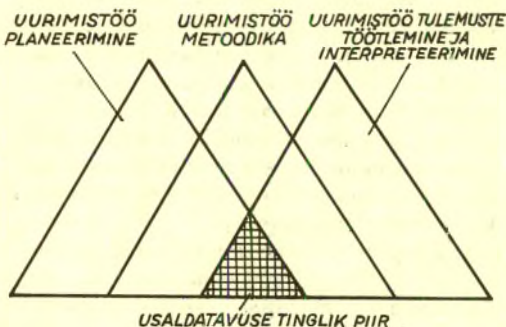
meid saadakse ka siis, kui uuritakse representatiivset (kogumit kujukalt ja igakülgselt esindavat) väljavõtukogumit. Joonisel 2 on piltlikult näidatud, et **representatiivset väljavõtukogumit** peavad iseloomustama väiksemas ulatuses kõik kogumile kui tervikule omased tunnused. Näiteks pedagoogikas peavad representatiivsesse väljavõtukogumisse kuuluma nii nõrgad kui ka tugevad, võimekad ja vähevõimekad, hoolsad ja mittehoosad õpilased. Kui seda ei arvestata ja väljavõtukogum ei ole representatiivne, võib juhtuda nii, et väikese väljavõtukogumi baasil saadud uurimistöö tulemused ei anna massilise juurutamise puhul soovitud tulemusi.



Joonis 2. Väljavõtukogumi iseloomustus.

Pedagoogikas saadakse usaldusväärseid uurimistöö tulemusi vaid siis, kui selle kolm põhietappi — uurimistöö planeerimine, selle läbiviimise meetodika ja saadud tulemuste hindamine (statistiline läbitöötamine ja teoreetiline interpreteerimine) on omavahel tihedalt seotud ning teenivad üksteise huve.

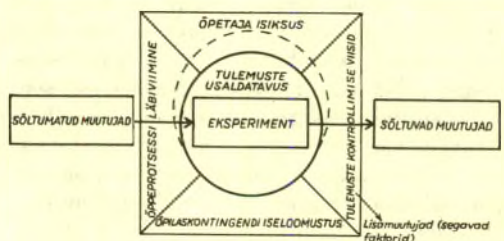
Juba uurimistöö alguses peab uurija selgelt kujutlema, millised kvantitatiivsed näitajad iseloomustavad kõige paremini uuritavat nähtust, milliste meetoditega on otstarbekohane neid uurimistöö käigus koguda, kuidas tuleb saadud andmeid läbi töötada statistiliselt usaldusväärsete tulemuste saamiseks ning millisel viisil tuleb neid teoreetiliselt interpreteerida. Joonisel 3 on piltlikult näidatud, et uurimistöö tulemused on seda usaldusväärsemad, mida paremini uurimistöö etapid üksteist toetavad. Kahjuks kohtub väga sageli uurimistöö nõrka planeerimist ning sellest tulenevalt uurija kogub igaks juhuks pimedalt ja sihitult hulgaliselt empiirilisi andmeid, millega hiljem ei oska enam midagi peale hakata.



Joonis 3. Uurimistöö põhietapid.

Olulist tähelepanu tuleb pedagoogiliste uurimistööde puhul osutada ka pedagoogiliste nähtuste mõõtmisele. Viimane võimaldab uuritavate nähtuste omadusi ja nende vahelisi suhteid väljendada arvude keeles. Kuna koolihinded on subjektiivsed, mitte täpselt mõõdetavad, ebaühtlaste intervallidega (intervall kahe ja kolme vahel ei ole täpselt samasugune kui nelja ja viie vahel) järjestatud suurused, ei tohi neid statistiliselt töödelda parameetriliste meetoditega. Keskmiste, variatsiooni ja statistiliselt oluliste erinevuste leidmine saadud keskmiste tulemuste vahel  $t$  (Student'i) ja  $F$  (Fischeri) testi vahendusel, nagu seda pedagoogiliste uurimistööde puhul sageli tehakse, ei anna objektiivset pilti uuritavatest nähtustest. Silmas peab pidama ka seda, et parameetriliste meetodite kasutamisel, mille puhul võrreldakse erinevate väljavõtukogumite parameetreid (keskmised, dispersioon jm), tuleb usaldusväärsete andmete saamiseks kontrollida, kas väljavõtukogumi üksikelemendid jaotuvad vastavalt sageduste normaaljaotusele. (Sagedusjaotuse polügoni kuju on enam-vähem sarnane normaaljaotuse kõveraga või väljavõtukogumi keskmine, mood ja mediaan on arvuliselt lähedased.)

Pedagoogiliste uurimistööde puhul tuleb osutada tõsist tähelepanu ka sõltumatute ja sõltuvate muutujate võimalikult täpsele kindlaksmääramisele. Sõltumatuteks muutujateks on mitmed erinevad õppe- või kasvatustöö tingimused eksperimentaal- ja kontrollgruppides. Uurijat huvitab efekt, mis saavutatakse nende muutujate siseseviimisega õppe- või kasvatusprotsessi. Nendeks võivad olla näiteks õppetöös kasutatavad erinevad didaktilised materjalid, õpetamismeetodid ja -võtted jms. Sõltuvateks muutujateks on muutused nähtustes, mida eksperimendiga uuritakse. Nendeks võivad olla näiteks õpilaste teadmiste tase, teadmiste kindlus, suhtumine õppetöösse jms. Pedagoogilise uurimistöö tulemusi mõjutavaid asjaolusid on tinglikult kujutatud joonisel 4.



Joonis 4. Pedagoogilise uurimistöö tulemusi mõjutavad asjaolud.

Uurija peab pedagoogilises uurimistöös oskama sõltumatuid ja sõltuvaid muutujaid võimalikult täpselt hinnata ning kontrollida.

Seetõttu tuleb ka pedagoogiliste uuringute puhul neid muutujaid täpselt, üheselt ja vaieldamatult hinnata. Subjektiivsed hinnangud ühele või teisele pedagoogilisele nähtusele kahandavad tunduvalt uurimistöö teaduslikku väärtust. Muutusi nähtustes peab olema võimalik hinnata nii, et see ei võimaldaks valdusi ja teisitimõtlemisi ega valmistaks raskusi eksperimendi tulemuste interpreteerimisel.

Kuid kahjuks esineb pedagoogiliste nähtuste hindamisel veel väga palju subjektiivset, sageli emotsioonide mõju, mitte aga rangetele teaduslikele argumentatsioonidele tuginedes antud hinnanguid. Viimasel ajal on pedagoogiliste nähtuste hindamisel hakatud kasutama mitmesuguseid sotsioloogilisi meetodeid, nagu uuritavate kirjalik ja suuline küsitlus ning eksperthinnangud. Need meetodid aitavad küll olukorda hinnata (ebaõigel kasutamisel aga kaunis ebaobjektiivselt), kuid olukorra parandamiseks need meetodid vaevast teaduslikult põhjendatud seisukohti võivad anda. Näiteks hariduse sisu küsimusi saab teaduslikult põhjendatult lahendada ühiskonna sotsiaalse ja tehnilis-majandusliku arengu põhjalikule analüüsile tuginedes. Allakirjutanu oponentide kahte selles valdkonnas kaitstud doktoritööd (B. Lednev ja B. Geršunski), mis käsitlesid üld- ja keskerihariduse sisu prognoosimise probleeme ning võib väita, et nendes antud soovitusel hariduse edasise arengu kohta on igati teaduslikult argumenteeritud. Ekspert-hinnangud peaksid hariduse sisu prognoosimisel olema mitte põhi-, vaid lisamaterjaliks, mida asjaliku argumentatsiooni korral tuleks ainult kaudselt arvestada. Tuleb rõhutada seda, et igasuguse teadusliku uurimistöö usaldatavuse ja efektiivsuse peatunnuseks on uuringu teoreetilise baasi laius ja sügavus, millele see tugineb, mitte aga üksnes empiiriliselt saadud andmed.

Pedagoogiliste uuringute puhul on vaja aga eriti kriitiliselt hinnata mitmesuguseid võimalikke lisamuutujaid, mis võivad uurimistöö tulemusi oluliselt mõjutada. Neid nimetatakse ka uurimist segavateks faktoriteks ehk müra-ks. Pedagoogilise uurimistöö puhul võib neid liigitada nelja peamise gruppi:

- 1) õpilaskontingendist tingitud lisamuutujad (õpilaste teadmiste tase, suhtumine õppetöösse, võimed, huvid, tervislik seisund, hoolisus jm);
- 2) õpetajast tingitud lisamuutujad (kutsemeisterlikkus, pedagoogiline takt, meeleolu, suhtumine uurimistöösse jm);
- 3) õppeprotsessist olenevad lisamuutujad (õppetöö organiseeritus, tehniliste vahendite kasutamine, õppetunni asend tunniplaanis, õpilasgrupi suurus jm);
- 4) tulemuste kontrollimisviisidest tingitud lisamuutujad (kontrolli vorm, valiidsus, objektiivsus, aeg jm).

Nagu selgub jooniselt 4, on uurimistöö tulemuste usaldatavus seda suurem, mida väiksem on lisamuutujate mõju uurimistööle. (Lisamuutujate pinna vähendamine konstant-

se pindalaga ruudu korral toob kaasa tulemuste usaldatavust tähistava pinna suurenemise.)

Pedagoogilistes uuringutes on väga laialt levinud nn bivalentne eksperiment, s.o eksperiment, mille puhul uuritakse ainult kahe sõltumatu muutuja mõju: nt a) eritingimused katseklassides, b) tavalised tingimused kontrollklassides.

Kuna pedagoogikas on iga muutus mingis nähtuses tingitud paljudest põhjustest, annavad pedagoogilistes uurimistöodes tunduvalt usaldusväärsemaid tulemusi nn multivalent- sed ja faktoreksperimentid. Esimesel juhul vaadeldakse kahe sõltumatu muutuja mõju ühele või kahele sõltuvale muutujale. Teisel juhul vaadeldakse mitmete sõltumatute muutujate mõju kas ühele või mitmele sõltuvale muutujale.

Nende uuringute puhul vaadeldakse: kas iga eraldi kasutatud sõltumatu muutuja annab pedagoogilist efekti (peamine efekt); kas see efekt sõltub ka teistest sõltumatutest muutujatest (koosmõju efekt).

Näiteks uuris üks minu aspirantidest õigesti sooritatud keeruliste elektriseadmete montaaži- ja demontaažitegevusi kahe erineva tegevuseks antud instruksiooni ning kahe erineva koosseisuga õpilasgrupi puhul. (Faktoreksperiment  $2 \times 2$ ). Ühel juhul oli instruksioon suuline, teisel juhul kirjalik, ühes grupis olid tehniliselt võimekad õpilased, teises vähem võimekad.

Ekspirimendi tulemused (õigesti sooritatud tegevuste arv) on toodud joonisel 5. Joonisel toodud andmete alusel võib teha alljärgnevad järeldused.

Õpilasgrupid tehnilise võimekuse järgi	Õpimeetodid		Keskmine
	1. Suuline (audio)	2. Kirjalik (visuaalne)	
I võimekad	30	25	27,5
II vähemvõimekad	15	5	10
Keskmine	22,5	15	

Joonis 5. Faktoreksperimenti  $2 \times 2$  tulemused.

1. Kahe eri instrueerimismeetodi puhul keskmine õigesti sooritatud tegevuste arv oli kahe erineva koosseisuga grupi puhul oluliselt erinev (keskmiselt 27,5 tegevust I ja 10 tegevust II grupis). See erinevus iseloomustab õpilaste võimetest tingitud efekti.

2. Esineb ka erinevatest meetoditest tingitud efekt, mis saadi erinevate koosseisudega õpilasgruppide puhul (keskmiselt 22,5 tegevust suuliselt saadud instruksiooni ja 15 tegevust kirjaliku instruksiooni puhul).

3. Kahe eri instrueerimismeetodi efektiivsus ei ole erinevate võimete õpilaste puhul ühesugune. Esimeses grupis kahe erineva meetodiga õpetamise puhul ei ole eksperimendi

tulemuste vahe eriti suur ( $30-25=5$ ), teise grupi puhul oli suuline meetod tunduvalt efektiivsem, võrreldes kirjalikuga ( $15-5=10$ ).

4. Eksperiment annab tunnistust ka sellest, et esineb õpilaste võimete ja instrueerimis-meetodite vaheline koosmõju.

Eriti otstarbekohane on faktoreksperimenti puhul kasutada nn ladina- ja kreeka-ladina ruudu meetodit (joonis 6). Selle meetodi puhul võib uurida näiteks seda, millist efekti annavad erinevad õppemeetodid või -võtted ( $M_1, M_2, M_3$ ) programmi eri teemade ( $T_1, T_2, T_3$ ) õpetamisel, erinevate kohtingentidega (A, B, C) õpilasgruppides. Nagu selgub jooniselt, toimub sellise eksperimenti korral kolmes grupis kolme erineva teema õpetamine kolme erineva meetodiga. Eksperimenti tulemuste läbitöötamine dispersioonanalüüsi meetodiga võimaldab selgitada, kas eksperimenti tulemustele avaldasid olulist mõju õppemeetodid, õppeteema või õpilasgruppide koosseis või hoopiski mingid lisamuutujad. Samuti on võimalik selliselt toimunud eksperimentiga hinnata ka sõltumatute muutujate koosmõju.

Teemad	Õppemeetodid		
	$M_1$	$M_2$	$M_3$
$T_1$	$A_\alpha$	$B_\beta$	$C_\gamma$
$T_2$	$B_\gamma$	$C_\alpha$	$A_\beta$
$T_3$	$C_\beta$	$A_\gamma$	$B_\alpha$

Joonis 6. Kreeka-ladina ruudu meetodiga faktoreksperiment.

Kreeka-ladina ruudu meetodiga võib uurida nelja sõltumatu muutuja mõju sõltumatutele muutujatele. Sel juhul igale ladina tähele lisatakse juurde üks kreeka täht, mis tähistab neljandat mõjufaktorit (sõltumatut muutujat). Näiteks võib selleks olla õpetajate pedagoogilise töö staaž ( $\alpha$  — rohkem kui 10 a;  $\beta$  — rohkem kui 5 a;  $\gamma$  — vähem kui 5 a).

Pedagoogilistes uurimistöödes saadud andmete läbitöötamisel ja interpreteerimisel tulakse ebaõigetele järeldustele tihti seetõttu, et ei arvestata saadud andmete usaldusintervalle.

Joonisel 7 on kujutatud eksperimenti tulemuste keskmiste usaldusintervallid kolmes eri õpilasgrupis A, B ja C. Üksteise kohale joonestatud arvsirgetele märgitud tulemuste

keskmiste usaldusintervallid kattuvad. Eriti kattuvad gruppide A ja B ning B ja C usaldusintervallid. Järelikult on ebaõige väita, et eksperimenti tulemused grupis A ( $\bar{x}_A=90\pm 6$ ) on oluliselt paremad kui grupis B ( $\bar{x}_B=85\pm 3,6$ ). Samuti ei saa väita, et grupis B on tulemused oluliselt paremad kui grupis C ( $\bar{x}_C=82\pm 2,6$ ).

Kuna grupi A alumine usalduspiir (84) on ainult 0,6 võrra väiksem grupi C ülemisest usalduspiirist (84,6) ning joonisel on kattumine väga väike, võib usaldatavaks lugeda vaid seda, et grupi A saadud tulemused on paremad grupis C saadud tulemustest.

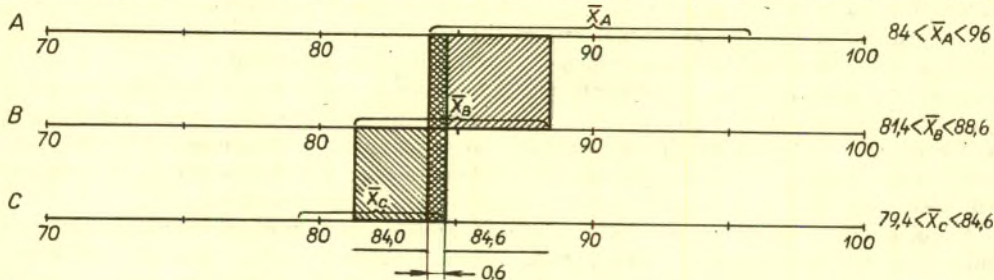
Keskmete usaldusintervallid olenevad võrdeliselt väljavõtukogumi üksiktulemuste hajuvusest ja pöördvõrdeliselt väljavõtukogumi mahust. Vastavad arvutusvalemid võib leida statistilisest kirjandusest.

Tulemuste usaldatavuse tagamiseks tuleks pedagoogilistes uurimistöödes senisest enam kasutada mitteparameetrilisi meetodeid, mille puhul ei ole oluline tulemuste skaala iseloom ja tulemuste normaaljaotus. Suuremat osa mitteparameetrilisi meetodeid võib kasutada ka siis, kui uurimistöö tulemused on saadud nimi-, järjestus- või alternatiivskaala alusel.

Uurijad peaksid seetõttu rohkem kasutama uurimistöö tulemuste statistilise olulisuse hindamisel märgitesti ja hii-ruut meetodit. See on eriti oluline väikese väljavõtukogumi puhul saadud katseandmete korral.

Paljusid probleeme pedagoogikas on võimalik usaldusväärselt lahendada vaid siis, kui kasutatakse kompleksseid uurimismeetodeid, mille puhul integreeritakse uuritavast nähtusest saadud pedagoogilised, sotsioloogilised, majanduslikud ja psühholoogilised teadmised. Näiteks õpilaste kutseuunitluse probleemide lahendamine nõuab nähtuse pedagoogilispühholoogiliste, majanduslike ja sotsiaalsete aspektide koosmõju uurimist.

Pedagoogiliste uuringute usaldatavust kaandab ka pedagoogiliste nähtuste isoleeritud interpreteerimine. Näiteks paljudes meetodilistes soovitusel antakse õpetajatele kogemuste alusel üksnes didaktilisi ja metoodilisi ettekirjutusi, ilma et põhjendataks nende psühholoogilist vajadust ja otstarbekust. Eeskujuks tuleks selles valdkonnas siiski seada B. Lomovi ja A. Botvinnikovi joonestamise õpetamise metoodika õpikut, kus igale metoodilisele soovitusel antakse psühholoogialane põhjendus. Selline pedagoogika



36 Joonis 7. Eksperimenti tulemuste keskmiste usaldusintervallid.

psühholgiseerimine aitaks kahtlemata tunduvalt enam tõsta metoodiliste materjalide teaduslikkust ja autoriteeti.

Vaatamata sellele, et viimasel ajal on ilmunud küllaltki põhjalikke fundamentaalseid töid pedagoogika teooria valdkonnas, ei leia need praktikas vajalikku rakendamist seetõttu, et puuduvad konkreetset didaktilised ja metoodilised materjalid nende realiseerimiseks. Sellepärast ei juurdu meil praktikasse näiteks probleem- ja individuaalõpe, arvutus- tehnika kasutamine õppetöös jm. Tuletagem meelde, et konkreetsete metoodiliste väljatöötluste taha jäi toppama ka kunagi moes olnud programmeeritud õpetamine. Masinad (riistvara) küll olid, kuid puudus neile sisendamiseks vajalik tarkvara.

Lõpetuseks tuleb veel kord rõhutada, et pedagoogiliste uurimistööde usaldatavus sõltub uurija oskusest õigesti näha ühiskonna ja sotsiaalse arengu seisukohalt olulisi pedagoogilisi probleeme, tema teadmistest ja kogemustest uurimistöö metodoloogia ja metoodika valdkonnas ning tema eruditsioonist pedagoogika ja sellega tihedalt haakuvate teaduste — psühholoogia, sotsioloogia ja füsioloogia — valdkonnas. Viimane on eriti oluline uurimistöö õigel planeerimisel ning uurimistulemuste teaduslikul interpreteerimisel.

## 27. lk.

*Veel tegeldakse ujumise, kuulitõukamise, odaviske, granaadi ja kettaheite, laskmise, korvpalli, täpsusvisete, ratastoolide kiirus- ja takistussõidu ja autospordiga. Klubiõhtutel veedetakse seltskondlikult aega, kohtutakse huvitavate inimestega, arutatakse mitmesuguseid elu-, poliitika- ja kultuuriprobleeme jpm.*

*Meid aitab elada juhtmõte: «Ei ole vaja taga nutta seda, mille oleme kaotanud, vaid säilitada ja arendada seda, mis on jäänud.»*

Rääkisime Mihkel Aitsamiga paljust sellestki, mille poolest meie, terved, invaliidide ees veel praegu võlgu oleme — viletsast proteesitööstusest, abivahendite puudumisest, ehituste, teede jpm kohandamatusest nende tarvis, kehvast järjel kutseuunitlusest, rasketest töökohaotsingutest. Aidata elada tähendab ka neis asjus kord luua. Õnneks on murrang toimumas, seda kinnitab ka partei ja valitsuse ning ametiühingute kesknõukogu 1986. a. ühismäärus «Lapseest invaliidide elutingimuste edasise parandamise abinõudest».

«Aidata elada invaliididel täisväärtuslikult on meie kõigi võimuses, kui me ei mõtle minakeskselt, kui me hakkame «parandama elu ennast», mõistvalt suhtuma valusse, murrese, kannatusse» (P. Kelder).

# Kutsealase teooriaõppe täiustamise võimalusi \*

ANTS TARRASTE,  
NSVL PA Kutsepedagoogika TUI vanemteadur

Koolipraktikas piirdub tunnimetoodika saageli opereerimisega üksikute metoodiliste võtetega (mõnikord kuni võtete tulevärgini välja), kusjuures võtted ise mitmesugusel kujul korduvad ja neid alatasa uuesti «leiu-tatakse». Arusaadavatel põhjustel ei saa selline kaootiline tegevus erilisi tulemusi anda — tunnimetoodika aluseks peab olema mingi fundamentaalteooria, mis määrab ära metoodiliste võtete nomenklatuuri ja kasutamiseviisi. Ülalnimetatud P. Galperini teooria kõrval väärib kutseõppes erilist kohta **probleemõppe teooria**. Seda kutseõppe algperioodil mitte niivõrd uute teadmiste omandamise, kui õpilaste tunnetusvõimaluste avardamise seisukohalt, mis omakorda on eelduseks kutseõppe efektiivsetele alustele seadmiseks.

Kogemus näitab, et õpilaste ühest koolisüsteemist teise üleminek on sobiv hetk neis tunnetustegevuse motivatsiooni, seejuures ka teatud kutsealase tehnilise mõtlemisstiili kujundamiseks. Ametikooli astuv õpilaskontingent esindab 8kl kooli klassikollektiivi seda osa, kes seal õppeprobleemide lahendamise osa ei võtnud. Siin kujuneb neist nõrk, kuid märksa homogeenne õppegrupp, kus on veel kujunemata õpilaste traditsiooniline jagunemine võimekaiks, keskmisteks ja nõrkadeks. See loob õpetamise algperioodil head võimalused saavutada oskusliku ja pingse tegevusega murrang osa õpilaste suhtumises vaimsesse tegevusse. Tunnetustegevuse suhtes vastuvõtlike õpilaste arv ja nende mõju kogu grupikollektiivile selgub tavaliselt juba 4–6 kuu möödudes, hiljem enam erilist murrangut saavutada ei õnnestu.

Ülalöeldu on leidnud praktilist kinnitust kahe grupi mõõblitiserite eksperimentaalõppel. Probleemõppe intensiivse kasutamise ja suure hulga tehnilise iseloomuga harjutuste sooritamise tulemusena oli neis õppegruppides 6 kuu möödudes tehnilise mõtlemise näitaja (ENSVs kasutatava testi põhjal) keskmiselt 47 ja 49 õigesti lahendatud ülesannet 70st (ametikooli õpilaste üldine keskmine 41, keskkooliõpilastel 48). Kogu kutseõppeprotsessi oskusliku korraldamise tulemusena oli ühe õppegrupi tehnilise mõtlemise

\* Algus NK nr 6.

testi keskmine näitaja kooli lõpetamisel koguni 55 (kooli astumisel 3 aastat tagasi 43). See õppegrupp sooritas ka kvalifikatsiooni-eksami keskmise hindega 4,4, kusjuures ettenähtust kõrgema liigiga lõpetas 63% ning 19% õpilastest jätkas õpinguid kõrgkoolis.

Probleemõpe on kutseteetvalmistuses väieldamatult tõhus õpetamisviis, kuid esitab kõrged nõudmised õpetajaile. Ilma vastava ettevalmistuseta ja enesetäiendamiseta eriliselt edule loota ei saa, mõni õpetaja probleemõppeks nähtavasti ei sobigi. Asjata pole üks probleemõppe teooria tugisambaid M. Mahmutov öelnud, et meetoodiliselt kirjaoskamatult korraldatud probleemõpe on sageli vähem efektiivne kui hea illustreeritud seletus. Seega probleemõpet käsukorras juurutada ei saa. Kõigepealt on ikkagi vaja koostada ja levitada kommentaaridega varustatud näidistunnikonsepte, organiseerida õpetajaile seminare ja lahtisi tunde.

Õpetamise näitlikustamisse pealiskaudne suhtumine on põhjustanud olukorra, kus näitlikustamisel domineerib kvantiteet kvaliteedi üle. See on viinud näitlikkuse funktsiooni formaliseerumisele, kohati aga soodustanud pealiskaudsete teadmiste kujunemist.

Näitmaterjalidel on tihtipeale see puudus, et neil kujutatakse ainult omandatava toiminguid üldist objekti (millest õpilastel on sageli kujutus juba olemas), ilma omandamisele kuuluvat külge avamata. Selle tõttu võib mitmesuguste nähtuste tunnetamisel kergesti juhtuda nii, et elavalt kaemuselt (s. o sellest, mida me näitame) ei saa abstraktselt mõtlemisele üle minna. Mõnikord on näitmaterjalil objekti üldine ehitus sellise detailsusega esitatud, et objekti omandamisele kuuluv külg sellesse ära kaob. Näiteks ei saa õppuse eesmärk olla ülevaate andmine mingi tööpingi täielikust ehitusest, vaid sellest, kuidas tööpink töödeldavat toorikut muundab (s. o pingi tööprintsipi), kuidas pinki seadistatakse jne. Järelikult tuleb näitmaterjalil need küljed tööpingist esile tuua ning kanda hoolt selle eest, et näiteks kinemaatilise skeemi detailne esitus seda ära ei varjaks. Et tehnilistel objektidel on omandamisele kuuluvad küljed (töö- ja seadistusprintsipi jne) tavaliselt peidus, tihtilugu esinevad ka ideaalseina (loodusseaduste toime), nõuab näitmaterjali koostamine põhimõtete valdamise kõrval ka omajagu leidlikkust.

Õppimise mõistmine toimingute omandamise protsessina võimaldab vältida taolist formalismi. Näitlikustamine tähendab sel juhul toimingute omandamisele asumist selle tunnetamise madalaimast, s. o materiaalsest või materialiseeritud vormist. Ühtlasi tähendab see kvalitatiivselt uut suhet õpilase ja näitobjekti vahel — endise suhteliselt passiivse vaatleja asemele asub aktiivne näitobjektiga suhtleja.

38 Ostarbekamat lahendamist vajab teooria ja praktika vahelise seose kindlustamine.

Olukord, kus teooriaõppes antakse teatud kogum teadmisi, mille hulgast õppemeister praktikaõppuse algjuhenduse käigus vajalikke teadmisi välja nopib, ei kindlusta kaugeltki nüüdisnõudeid rahuldavat tulemust. Sageli ei kata õpilaste teadmised praktikas sooritamisele tulevate töötegevuste orienteerumisel või puuduvad õpilastel oskused olemasolevategi teadmiste rakendamiseks praktilises tegevuses. Et praktikaõpe suudab ainult osaliselt haarata tööliste töötoiminguid ning nende sooritamise tingimusi, oskavad õpilased tegetseada vaid tüüpsituatsioonides. Oluline süü sellise olukorra tekkimises lasub ainult lokaalsete eesmärkide teenival kutseteooriaõppel.

Esimese tõuke teooria ja praktika seose tõhustamiseks annaks juba õppematerjali põhivara ülesehitamine tööliste kutsetegevuse orienteerumisel analüüsi andmetele ja teadmiste kasutamise seotud vaimsete oskuste kujundamine teooriaõppes. Niiviisi saaks vähemalt luua mobiilse teooriapõhja praktika tarvis. Võrnatult tulemuslikumaks osutub aga selline teooria ja praktika seos, kus teooriaõppe käigus kujundatakse õpilastel töö- ja tehnoloogiaprotsesside nn üldistatud orienteerumisel. Õppemeistri ülesandeks jääb siis ainult õpilaste suunamine eettulevate töötegevuste konkreetse orienteerumisel iseseisvale koostamisele teoorias omandatud orientiiride alusel.

Oma tööfunktsioonide täitmiseks on paremad võimalused neil töölistel, kes seadmete tööprintsipi ja tööprotsesside olemust paremini mõistavad. Tehniliste objektide kahe- või iseloomu arvestades (loodusseaduste toime realiseerumine tehnilises struktuuris) ei saa tänapäeval tulemuslikku kutseõpet ilma üld- ja kutsehariduse seoseta ette kujutada.

Põhjuste analüüsimisel, miks me selles liinis edu pole saavutanud, hakkab kõigepealt silma ametikooli õpetajate häälestamatus üld- ja kutsehariduse seostamiseks. Isegi mõned silmapaistvad reaalinete õpetajad ütlevad otse välja, et nende õpetataval ainel pole elukutse õpetamisega mingit tegemist. Aga ka seni tehtust (meetoodilised materjalid, õpetajate tegevus jne) pole allkirjutanul õnnestunud leida ühtegi täielikult formalismivaba ja eksimusteta tööd või ettevõtmist.

Sageli nähakse seoseid reaal- ja kutseainete, samuti ka teooria ja praktika vahel subjektiivse kujutluse põhjal, ilma kutsealast töötegevust arvestamata. Raskused tekivad sellest, et teadmiste süntees nõuab põhjalikke ja mobiilseid teadmisi mitmest ainevallast ning tööliste kutsetegevuse põhjalikku tundmist. Kui siia juurde lisada ka didaktilis-meetoodiliste küsimustega kursisoleku vajadus, siis on selge, et ühe inimese juures on nii palju erinevaid võimeid harva esindatud. Mitme asjatundja koostöö saab ainult siis vilja kanda, kui seda koordineerivad seoste määramise tõhus algoritm ja objektiivsed kriteeriumid seoste olulisuse hindamiseks.

Praktikas on kasutamist leidnud küll hulk



võrdlemisi sobivaid viise seoste süsteemi esitamiseks ja korrastamiseks (võrkgraafikud, graafid, maatriksid jne, mõnikord eksikombel ka seoste määramise meetoditeks peetuina), kuid seoste määramise protsessuaalne lahendus on seniajani õpetajate käsutusse andmata. Kriteeriumide puudumise tõttu ei tee reaalaainete õpetajad vahet, millised seosed puhtalt reaalaaine, millised polütehnilise õpetuse ja millised vahetult kutseõpetuse huve teenivad. Eriaineõpetajad jõuavad küll mõnikord seadmete tööd ja protsesside olemust avavate seoste mõistmiseni, kuid enamasti ei suuda näidata, kuidas saab tööline selliste teadmiste abil oma tööfunktsioone teadlikult ja täiuslikult täita.

Õigesti tuleb üld- ja kutsehariduse seose seisukohalt mõista humanitaarainete osa. Nende ülesannet tuleb esmajoones näha tulevaste oskustöölise isiksuse kujundamises, positiivse suhtumise loomises töösse ja omandatavasse kutsealasse. Mõte, et humanitaarained (näiteks keeled) võiksid kutseteadmiste omandamiseks midagi olulist anda ilma endi huve kahjustamata, sarnaneb vägisi püüdega teha midagi ei millegi arvelt. Eriala terminoloogia teisekeelset omandamist, kui tähtis see ka pole, kutseõppena võtta ei saa, sest uusi kutseteadmisi see juurde ei anna, laiendab vaid suhtlemise võimalusi (sotsiaalne külg).

Lõpuks mõni sõna ka teooriaõppe materiaalbaasi kujundamisest, mis on olnud kutseharidussüsteemis palju suurema tähelepanu keskmis kui õpetaja enesetäiendamine. Õpperuumide sisustamisele oleme aga senini lähenenud kui tehnilise objekti projekteerimisele. Didaktikanõuete arvestamine piirdub selle juures vaid sajanditepikkuse traditsioonilise arusaamaga õppeprotsessist kui teadmiste jagamise ja vastuvõtmise protsessist. Sellest ka traditsioonilised esilenihutatud õpetajakohta ja selle vastas frontaalsete ridadena paiknevate õpilaslauadega õpperuumid. Nüüdisarusaamad õppeprotsessist kui suhtlemise protsessist tingivad vajaduse näha sisustatud õpperuumi kõigepealt kui suhtlemiseks vajalikku **esemelis-ruumilist keskkonda** (akadeemik H. Liimetsa termin). Alles sellest tulenevate põhimõtetega võib asuda sisustusega seotud tehnilisi probleeme lahendamata. Kuna õppeprotsessis õpetaja — õpilaste või õpilaste omavahelise suhtlemise vormid vahelduvad, peab õppekabinetis olema transformeeritav esemelis-ruumiline keskkond. See tähendab, et õpilaste töötsooni (töökohad ja nende paigutus) peab olema võimalik lihtsalt ja kiiresti 2 — 3-le domineerivale õppeprotsessi organiseerimise vormile ümber kujundada.

Kokkuvõtteks võib öelda, et ülaltoodud ei ole didaktika jaoks midagi uut ja seletamatut. Samas aga peab tõdema, et sellist tööliste töötegevusest lähtuvat ja didaktilistest kontseptsioonidest väljakasvanud kutseõppe korraldust meil veel ei ole. Ja sellest on juba tõsiselt kahju.

## Inimese ja looduse suhetest 4. klassi kirjandustundides\*

HELGI KALA,  
Puurmani keskkooli õpetaja

*«On olemas imeline raamat, tõeline raamatute raamat, mida loeti enne inimest, loeb inimene ja loetakse ka pärast teda. Selle suure, elava ja igavese raamatu lugemine on aga väga vaevaline töö. Nõnda seletubki, miks inimene, kelle kogu tegevuse lipukirjana lehvib — vähima vaevaga suurima saavutus, on teinud endale erilise raamatu, punt inimese raamatu, mida loeb ainult tema üksi kõigi loomade seas. Et aga inimene isegi on pisitullukene osa tõelisest raamatute raamatust — loodusest, siis ei saa tema enesegi raamatus muud olla kui ikkagi midagi, mis leiab raamatute raamatustki.»*

A. H. TAMMSAARE

Milline on tänapäeva õpilase looduse-tunnetus? Arvan, et huvi looduse vastu on suurem ja tosisem kui kummekond aastat tagasi. Looduskaitseküsimused on muutunud käesoleva sajandi teisel poolel väga aktuaalseks ja globaalseks. Selge on, et loodusearmastuse kasvatamine on kommunistliku kasvatusel lahutamatu osa, mis moodustab ideelise ja töökasvatuse, eetilise ja esteetilise kasvatusesega terviku. Noorte suhtumine loodusesse on kasvatatuse oluline kriteerium.

Käesolev kirjutis püüab näidata, kuidas on võimalik 4. kl kirjandustundides avardada õpilaste loodusetunnetust.

Kirjanduse õpetamisel on selle eesmärgi taotlemisel täita vastutusrikas osa, sest kirjandusel kui kunstil on noorte mõjutamiseks avarad võimalused. Elu kinnitab, et paljusid inimesi on toonud loodusele lähemale just kirjandus, mis suunab loodust kui «raamatute raamatut» jälgima. Kes on suvenenult lugenud J. Liivi, F. Tuglase, E. Enno, A. Puškini või E. Krusteni loomingut, vaatleb loodust avarama pilguga.

Meeleolukat 1. septembrit imestavad tsükliid «Suveaegu meenutades» ja «Sugis astub

\* Võti kursusetöö.

üle aasa». Siin on luulet ja proosat, milles väljendub autorite ja looduse suur sõprus ning ühtekuuluvus (L. Seppel «Jõudsin mööda kitsast rada...», E. Enno «Hilissuvi», S. Petõfi «Sügise algul»). Tähelepanekud kodukoha hilissuvisest ja sügisest loodusest konkreterivad vestlust, lisavad teadmisi. 4. kl õpilased armastavad rääkida: nii jutustab mõni pääsukesest kui suvelinnust; teine on jälginud metsmesilaste elu heinamaal jne.

Oluline on arendada õpilaste vaatlusoskust. See, kes oskab näha, märkab mitmesuguseid piseseiku, detaile. Niisugusele lapsele on loodus ammendamatu. Õpilaste tähelepanu teritamiseks teeme ühise jalutuskäigu sügisesse parki, jõe äärde, et koos jälgida looduse värve ja kuulata sügise hääli. Kindlasti näeme jõel metspartide peresid, kodustatud luiki, kurgi ja nende peatselt tühjaks jäävat pesa. Istume kaldanõlval. Kes jutustab siiliperest või kartulipõllul tuhnivatest metssigadest või hoopis karust, kes mesilastarusid tühjendab. Meenutame lugemikust loetu põhjal, millised on seal sügise värvid, vaatame puid ja lilli. Lõetelu on algul tavaline: kollane, pruun, punane. Kellelegi meenub luuletus «Hilissuvi», siit on täienduseks küllalt võimalusi: purpurne, tulekarva, vaskne jne. Klassis loetud luulepiltide poeetilised kujundid saavad omaseks.

Järgmiseks tunniks toob osa õpilasi kaasa lilli, oksakesi, õunu — kõike, mis meenutab sügist; teine rühm leiab «Tähekesest», «Sädemest» või «Pioneerist» proosapala või värsid klassis ettelugemiseks, pildid näitamiseks jm.

Esmärgikindel suhtlemine elava loodusega kirjanduse õpetamisel nõuab aega ja vaeva, kuid tasub end mitmekordselt. Loodusevaatlused annavad õpilastele peale elamuste ka teadmisi.

Hilissügisest on saanud talv (tsükkel «Kui pakane paugub»). Alustan jälle lüürikast. J. Liivi «Lumehelbeke» ja E. Niidu «Tali» on meeoleolult erinevad (erinevus sõnastuses, lausestuses, kujundites ja värsiehituses). Liivi talv tuleb tasa, lugeja võib iga lumehelbekest imetleda, Niidu «maailm on suu ja silmitu». Annan õpilastele valiku: meeldivam luuletus pähe õppida. Tunni lõpul kuulame H. Hindpere lastelaulu «Lumehelbed».

Järgmist tundi alustan A. Laikmaa «Tälvemaastiku» vaatlemisega. Värvitoonide kaudu avaldub kunstniku suhtumine loodusesse. Siit jätkan J. Sütiste luuletuse «Põhjatalv» ilmeika peastlugemisega. Luulepildid on sugestiivsed. Iga aasta ei too meile tõelist pakaselist talve, seepärast on 4. kl õpilastele ihaldatavad need karged talvapäevad, mil «mõneks tunniks tõuseb üles külmast hõõgav päiksepall». Selles säravuses, puhtuses ja võimsuses on ilu ning ürgne jõud.

E. Raua «Esimene nartasoit» ei ole esimene kohtumine kirjanikuga, kuid «Põdrasoitu» on loetud vähe. Raamatut soovitan klassiväliseks lugemiseks. Autorit tutvustab õpiku koostaja M. Välba «Didaktilistes materjalides...» (lk 9—10).

Inimese ja looduse vahekorras on tasakaal siis, kui inimene oskab selles keskkonnas arukalt käituda, arvestades loodusjõude. Milles on nartasoitu võlu? Selleks on tundepehang: vaat milline on tundra! Kuid olulisim on arusaamine vaikiva laplase ja põhjapõdra suhetest. Seejärel vaatleme A. Viidalepa illustratsioone — selgeks saavad sõnad «kõvas», «horei» jt ning meenutan, et laplased on eestlastele kauged sugulased ning lapi lapsed on harjunud polaaröö ja -päevaga. Soovitan lugemiseks E. Raua Karjala-matka reisiraju «Rein karuradadel».

Põhitsuikli «Loodus ja inimene» materjal on mitmekesine: rahvalaulud, muinasjutud, luuletused, katkendid pikematest teostest. Autoritena kohtame tuntud loodusesõpru H. Jõgisalu, O. Toomingat, J. Piiki, E. Krustenit, M. Prišvini jt. Tsükkel annab võimalusi ka iseseisvaks klassiväliseks lugemiseks. Kuna tsükli käsitlemine langeb kevadkuule, tavaliselt aprilli, on kohane aeg sisukamaks tööks, et avardada õpilaste arusaamasid inimese ja looduse suhetest.

Inimeste ja lindude sõpruses on alati midagi liigutatavat. Rahvalaulud, mis on sündinud kauges minevikus, räägivad sellest sõprusest ja lauluilu sügavast mõistmisest. Pääsuke on suvise päevasooja tooja. Suitsupääsukese, meie rahvuslinnu midli-madli-laulu on eestlased sageli järele aimanud: laul on kord kui jutuvadin, kord kui riidekanga käristamine.

Õöbik, laulukuningas, õppis oma laule Vane muise kandelmängust. Lind on oma nimegi saanud häälitusest, mis meenutab laksutamist. Kiri ja Küüt olid kaks laiska künnihärga ja õöbiku laul kõlaski: «Tüdruk, tüdruk! Too piits, too piits! Löö Küitu, löö Küitu! Vakku! Vakku! Uuh! Uuh! Tprrr!» Seepärast nimetati õöbikut veel künnilinnuks, kiriküüdiks jne. Kuigi me ei ela alati enam esivanemate arusaamade järgi, on hoolitsev ja kaitsev suhtumine sulelistesse endiseks jäänud.

Tänapäeva lapsel jääb järjest vähemaks kontakt loodusega, ka maalapsel. Vanades maakodudes elavad lapsed on looduslähedased; kolhoosisula suurtes majades kasvanud lapsed on harva jõudnud metsa; perede aiamaadki asuvad lagedal põllul ridastikku. Lapsed harjuvad linliku lähenemisega loodusele. Siitki sõidetakse nädalavahetusel suvituskohta Peipsi rannale või Võrtsjärve äärde, kuigi siinsamas on Pedja oma maaliliste kääruudega, park, ümberkaudu metsad...

Tsükli jätkan J. Piigi «Matsalu roostikus» ühislugemiseiga. Palas on detailrikkaid looduskirjeldusi, millest sageli libisetakse ükskõikselt üle. Oluline on mõista autori mõttekindlat suunda, mis väljendub esimeses lõigus: «...näis, nagu oleks täna mingi suur püha.» See on Koidu esimene astumine vana Rookolli saatel looduse pühamusse. Kes tahaks Koidu asemel Rookolliga sõita Matsalu roostikus? Kuidas saada heaks loodusetundjaks?

Viimasele küsimusele peab lugemine ja vestlus vastuse andma. Enamik õpilasi on selliseks matkaks valmis, kui oleks võimalus, et õppida loodust vaatlema ja linnuhääli kuulama.

Pala võib lugeda kombineeritult: õpetaja kommenteerivale lugemisele, et juhtida tähelepanu looduskirjeldustele või seletada mõningaid vähem tuntud sõnu, järgneb õpilaste lugemine. Siis vaatleme H. Laretei «Linnumeest», mis sobib hästi pala juurde. Õpilased peavad linnumeest Rookolliks, kellele kuulub veelindude usaldus ja sõprus. Vanamees hoiab hellalt karedas peos linnupoega.

Tunnis kasutan Eesti NSV kaarti, Matsalu teatmikku, vimpleid. Kui on aega, kuulame heliplaadilt Matsalu linnuriigi hääli. Vestleme loodusesõbrast F. Jüssist, paljudele meenub raadiosaade «Linnuaabits» ja tema osa lastefilmis «Laanetaguse suvi».

Järgmise tunni materjal on Mamin-Sibirjaki palas «Kasulaps». Vana Tarass meenutab Rookolli: mõlemad oskavad hinnata sõprust loodusega. Tarass ütleb: «Elan siin nagu vürst. Kõik on olemas. Igasuguseid linde ja kalu ja taimi. Muidugi, rääkida nad ei oska, kuid ma saan kõigest aru. Süda rõõmustab. . . Igaühel on oma kindel kord elus ja oma mõistus. . .» Siin kohtame teistsugust inimest ja looduse vahelkorda: inimesed hävitasid luigema ja -isa. Tarassi ülesanne on hoida ja kaitsta luigepoega. Pala on õpilastele lähedane, sest Pedja jõel elavad luiged. Lapsed on neid toitnud. Erutav on küsimus, miks luiged on alati paaris, aga üks neist, üksik, on eraldi, otsib inimeste lähedust jne.

Kas Tarass toimis õigesti, lastes Kasulapsel koos teiste lindudega lahkuda? Õpilased elavad vanakese murele kaasa, kuid kinnitavad, et Tarass toimis arukalt. Lisatakse näiteid elust (metsavaht leidis vigastatud kotka, ravis terveks, laskis vabadusse, leitud hundi-kutsikad viidi loomaaeda jne), raamatutest ja filmidest.

Õppetundides antavate teadmiste kõrval on oluline õpilaste vahetu suhtlemine elava loodusega. Nii muutuvad teadmised ja arusaamad kindlamaks. Kohane on siduda õppetund koduloolise ainesega.

K. Marukase jutt «Kui ööbikud ei laksutaks» seostub eelmise tunni põhiprobleemiga: meie kohustus on teadlikult loodust kaitsta. Milline on kodu, kooli ja üldsuse suhtumine loodusse ja looduskaitse, sellised on ka õpilaste arusaamad. Kõne all on hoolimatus, ükskõiksus, mida kohtame üsna sageli oma pargis, jõe ääres, ümberkaudsetes metsades. Nüüd vaatame kunstnik Tiit Pääsukese tööd «Autoga metsas». Ühelt poolt on õpilastes süvenenud teadmine: loodust tuleb hoida kui elukeskkonda; teiselt poolt näevad nad sageli ebakõla: igapäevane heaolu teeb inimesest ebaperemeheliku looduse kasutaja. Nad toovad elulisi näiteid aleviku inimestest ja läbisõitvatest turistidest: lähedal asuva metsa reostamine majapidamisjääkidega, autode parkimine looduskaitse all olevasse parki jne.

Pala võib lugeda ositi, kindlasti juhin õpilaste tähelepanu looduskirjeldusele. Ülesanne õpilastele: Milline on jutu peamõte? Mida saame teha oma kodukoha looduse heaks? (Igakevadine pargi korrastamine, pidev hooldamine, hoida puhtana jõe vesi.)

E. Krusteni nimi on tuntud jutu «Hilised võililled» käsitlemisest. Autorile on omane kõitev süžee, meeleolude vaheldumine ja õpilastele mõistetav tundeallus. «Tee vabadusse» ülistab vabadust, vabaduse nimel kantud karistust. Pala lugemise järel ei mõista keegi Annest hukka. Poisi süüdlaslik olek-tegu muutub linnu kaitseks: «Tal on ju pojad!» ja lõpuks võimsaks protestiks: «. . .ikka löön klaasid puruks, kui lind on vangis!» Annese tegu on ülev. Krusten lisab juurde: «See oli meeliülendav pilt, mille pärast maksis kannatada.»

Tundi mahub veel S. Lagerlöfi raamatu «Nils Holgerssoni imeline teekond läbi Rootsi» tutvustamine. Meenutan, et see oli Eno Rauale lapsepõlve võluvaim teos oma fantastiliste sündmuste ja tegelastega. Eelnevalt on õpetajal teada, kes õpilastest on teost lugenud. Konkreetse kava alusel jutustavad paar ettevalmistunud õpilast Nilsi teekonnast ja kohtumisest Gorgoga. Huvi muinasjutulise loo vastu on äratatud. Katkendi lugemine jääb koduseks ülesandeks.

Koolitöö peab viima õpilase põhiliste suhete ja seaduspärasuste mõistmisele, mis valitsevad looduses. On vaja, et laps tunnetaks sügavalt enda osa looduses, ennast allumas tema seaduspärasustele.

Lühipala «Rästik» koosneb kahest osast. Esimeses on rästiku tapmine, öieti piinamise lugu, kuni ta «jäi lõmastatud kuklaga maha, abitu keha väänles veel». Küllalt sagedasti esineb laste julmust. Õpilased toovad näiteid: klassi sattunud herilaste kimbutamine, oravate tagaajamine, kasside piinamine jm. Süüdlased ei ole alati lapsed, mõnikord peaaegu täiskasvanud noorukid.

Pala teine osa on tegelikult kohus mitte rästiku, vaid arutu tapja üle. Lugeses löiku dialoogina, mõistavad õpilased, et rästikul, tüütuil herilasil, ülearustena näivatel põldhiirtel ja kümnetel teistel igapäevastel lindudel-loomadel on kindel koht looduses.

Kui õpetame noori mõistma looduse seaduspärasusi, mõistavad nad neid ka ühiskonnas. See on materialistliku maailmavaate kujundamine. Nii sisendame noortele inimestele kodumaa-armastust, kasvatame õiget suhtumist rahva ühisvarasse.

Haarav on inglise kirjaniku R. Kiplingi jutustus «Mowgli». Katkendi loevad õpilased iseseisvalt kodus. Enamasti on teos mitmel juba loetud ja need õpilased võivad jutustada Mowgli saatusest loomade hulgas. Siin on sobiv tutvustada ka R. Kiplingi «Muinaslugusid». Jutustan õpilastele, et kirjaniku nimega on Inglismaal seotud omapärane võistlus: 9—15aastased lapsed kirjutavad muinas-

jutte. See asjaolu inspireeris meidki kirjutama koduloainelisi muistendeid rahva hulgas levinud pärimuste alusel (miks meie pargis olev saarik on lootoslillega sarnane, miks öösel naksub saali põrand, kuhu on maetud krahvinna valge lemmikratsu jm).

Aprilli soojemate ilmade saabumisel algab kooli pargis ja aias koristustöö, valmistatakse looduskaitsekuuks. Siingi saame avaldada oma sõprust loodusega.

Tsükli lõpetamiseks olen kasutanud eri võtteid. Välitunnis Ülejõe pargis näeme esivanemate rajatud pargi ja tiigi hoidmist; vaatleme samas metskitsi, viime neile toitu, kohtume loomade hooldajaga. Klassivälisest lugemisest teeme kokkuvõtte ja näituse loetud teostest ning eakohastest aineramatutest. Õpilased toovad tundi loetud teoseid ja oma lugemispäeviku. Ühiselt otsustame, milliseid teoseid tutvustame kõikidele, vaatleme lugemispäevikutes joonistusi jm. Õpetaja võtab tundi kaasa sellised raamatud, mida võiks soovitada 4. kl õpilasele (F. Jüssi «Rebase-tund», O. ja L. Leesment «Väike koeraraamat», V. Valdes «Linnurahva kalender», A. Raitviir «Suvelilled», «Kevadlilled»; «Eesti NSV punane raamat», pildikomplektid jm).

Tsükkel «Kevad kutsub» lõpetab kooliaasta kirjandustunnid, toob õpilastesse uue ootustunde. Palad on erksad: kevadvärvilised ja kõlavad. Seega õpetab tsükkel ümbritsevat nägema ja kuulama. Ilmekas on K. Põldmaa pala «Ärkamine», mis võimaldab sõnavaratööd (tegu- ja omadussõnad). Pala esikujul saavad õpilased ülesande jälgida looduse ärkamist koduümbruses, kooliteel ja jutustada kõigest ilmekalt klassikaaslastele. Siin on sobiv tutvustada K. Põldmaad kui looduse-sõpra, kes oskab metsas, aasal ja aias märgata omapärast elu. Poeetiline on tema sõnastus. Õpetajal on kaasas K. Põldmaa koostatud raamatuid ja artikleid rubriigist «K. Põldmaa loodusest» (ajaleht «Edasi»). Tund muutub kevadisemaks, kui kuulame «Entel-tenteli» heliplaadilt K. Kikerpuu laulu «Võilill» või on klassis laulda armastavaid õpilasi, kes meelidi on valmis esinema.

R. Rohu «Nõmmelöökeste» käsitlemisel suunan õpilasi lugemisel jälgima eri loomade ja lindude välimust, eluviisi ning aru saama maailmast. Nõmmelöökeste laul on imetlusväärne: laul ise kestab kümnekond minutit, siis langeb lind kivina alla ja päris maa lähedal avab tiivad. Lugemik (lk 265 ül 4) suunab õpilasi loovülesannet täitma. Ülesanne on meeldiv, kui oleme lisaks veel vaadanud «Linnurahva kalendrit» (lk 10).

Õpiku autor soovib lõputunniks H. Ch. Anderseni muinasjuttu «Inetu pardipoeg». Kuulame muinasjuttu T. Tamme esituses heliplaadilt veel kord (algklassides loetudkuuldud). Vaatame teisi Anderseni muinasjuturaamatuid ja räägin kirjanikust.

Õpilastele on meelikõitev H. Vaagi nuku-näidend «Kriimsilma äpardus». Tore on ise

mängida. Et kevad on käes, siis põhjalikumaks tööks ei ole aega, aga meeleoluka mängulusti on õpilased saanud tavalisi lelusid kasutades. Pärast ositi lugemist jaotame ühiselt ülesanded ja teksti, arvestades õpilaste soove ja ettepanekuid, nii et ettevalmistus oleks jõukohane. Igatahes armastavad 4. kl õpilased näidelda.

Noorte suhted loodusega vajavad kõikides ainetundides teadlikku arendamist. Selles töös on kirjandusel tähtis osa. Suurte sõnameistrite teosed õpetavad loodust tähele panema, tema ilu ja väärtust hindama. Kirjandustunnid toetavad koolis tehtavat loodus-hariduslikku tööd.

## Kirjandus

1. Eisen F. Looduskaitsehariduse ülesanded. — Nõukogude Kool, 1978, nr 5.
2. Mäger M. Linnud rahva keeles ja meeles, 1969.
3. Tiits H. Looduskaitseharidus loodusteaduslike õppeainete kaudu. — Nõukogude Kool, 1978, nr 5.
4. Tiits H. Lenin — looduskaitse — kool. — Nõukogude Kool, 1980, nr 4.
5. Valdes R. Linnurahva kalender, 1981.
6. Välba M. Kirjanduse lugemik 4. kl, 1983.
7. Välba M. Kirjandusliku lugemise tundidest 4. kl, 1976.
8. Välba M. Didaktilisi materjale 4. kl kirjanduse lugemiku juurde, 1980.

## A. MAKARENKO KODUSEST KASVATUSEST

■ Lapse kasvatamisel on vaja ranget päevaplaani. . .

Harjumus olla täpne on harjumus esitada enesele selgeid nõudeid. Kindlal kellaajal ülestõusmine on tahte kõige tähtsam treening, see väldib hellitamist ja mõttetut kujutlusmängu teki all. Täpne lõunalauda tulek on austus ema, perekonna ja teiste inimeste vastu, see on enesest lugupidamine.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Lugege neid raamatuid oma lapsele

**VIRVE-INES LAIDMÄE,**  
TA Ajaloo Instituudi sotsioloog

«Ema, loe mulle jälle seda astronoomiaramatut!» Sellist palvet võib lapsevanemale esitada juba 5—6aastane koolieelik. Tavaliselt on sel ajal lugemislektüüriks muinaslood, jutud laste argielu sündmustest jms. Ent miks me ei võiks juba enne kooli lapsele tutvustada aimeramatuid. Ka väikesele poisile-tüdrukule on huvitav teada saada, miks üht tähtkuju nimelt Bereniike juusteks ja teist Põhjakraoniks kutsutakse; ta elab üle tõelist avastajarõõmu, leides iseseisvalt tuhandete tähtede hulgast üles taevakompassi — Põhjannaela; ta tuletab emale-isale tähtsa näoga meelde, et pseu on ju kõige parem pesta vana kuu ajal ja hammast välja tõmmata siis, kui taevas paistab sirbikujuline kuu.

Arge alahinnake oma lapsi! Väikelaps seesmiselt lausa põleb uudishimust, tal on tohutu tung teadmiste järele. Kahjuks sel ajal, kui laps otsib vastuseid küsimustele elektroonika, astronoomia või bioloogia valdkonnast, käsivad täiskasvanud neil hoopiski oma leludega tegelda või õue teiste lastega mängima minna. Täiskasvanud hoiavad lapsi küll puhtana ja toidetuna, kuid õppimise vaakumis. Seda taunivad laste varajase arengu teooria pooldajad. On eriti kurjast, kui see toimub põhjusel, et uudishimulik, lõputult «mikse» esitav laps lausa tüütab ja ärritab igapäevaelus pidevalt kiirustavaid vanemaid. Ometi tahab iga ema-isa, et tema laps saaks koolis

hästi hakkama. Et see aga nii oleks, peab lapse kõige vastuvõtlikumas, koolieelses eas olema loodud soodus pind õpi- ja uurimistahtele.

Lastevanematel on väga mugav elada mõeldes, et alles koolimineku hetkest peale algab lapsel see õige õppimine. Ka osa teadlasi õigustab vanemate passiivsust väitega, et liiga vara last õpetades võtame viimastelt ära nende kuldse lapsepõlve. Ja varast arenguteooriat propageerivat loosungit — väike laps tahab mitte niivõrd süüa, kuivõrd õppida — nimetatakse lausa koletislikuks. Muidugi on see nii, kui vanemate käitumise lähteks on auahnus ja kuulsusejanu. Kui lapsele pidevalt sisendatakse, et temast peab saama see kõige ilusam, tugevam ja targem, siis on varsti tõesti tulemuseks ülepinge, vaimne muserdatus ja stress. Ent kas pole me lapse varast arenguteooriat kritiseerides koos vanniveega välja visanud ka lapse. Nimelt jättes tähele panemata teooria põhiteesi: õppimine peab lapsele olema kõige toredam mäng ja kõige suurem lõbu. Sel juhul ei saa juttugi olla väsimusest, ülekoormusest või närvilisusest. Ka ei maksaks vanematel arvata, et lapsele uute teadmiste andmine on õppimise peamine eesmärk. See on teisejärguline tulemus. Kõige tähtsam on õppimisprotsess ise, s.o lapsega suhtlemine ja tegelemine, mille toimeil laps põhiliselt arenebki.

Kirjatüki lugejatena kujutan ette ema-isa, kes tunnevad vajadust oma lapsega koos olla, teda kõigekülgsest arendada. Juba koolieelikule on otstarbekas anda aimu paljudest teadustest. Miks ka mitte füüsikast, astronoomiast, geograafiast. . . Vähemalt kaks esimesena nimetatut on meist nii mõnelgi kesk-kooliaegu ebaameeldivaid hetki põhjustanud. Ometi saaks juba enne kooli kujundada positiivset suhtumist ka neisse õppeainetesse.

Ent mida teha siis, kui lapsevanemal on küll taoline soov olemas, kuid. . . füüsikateaduse põhitõed on ammu unustatud, tähistaevas tunneb ära vahest ainult Suure Vankri, muusika ja kujutava kunstiga puuduvad sügavamad kontaktid jne. Vaevalt et vanemad hakkaksid käbekähku lünki oma teadmistes likvideerima. Pealegi, kas ikka suudetakse lapsele tõsiteaduslikke probleeme lihtsas ja mõistetavas keeles selgeks teha. Vahest seetõttu ütlemegi pojale-tütrelle küllaltki sageli: «Kasva natuke suuremaks. Praegu oled sa liiga väike selle keerulise asja mõistmiseks.»

Ometi on abilised täiesti olemas. Ja nendeks on ikkagi. . . raamatud. Ent mitte teaduslik kirjandus, ka mitte täiskasvanutele mõeldud populaarteaduslikud väljaanded, vaid raamatud väikelastele. Raamatud, mis mõeldud vanematele ja lastele üheskoos lugemiseks. Tarvis on ainult raamatukogust üles otsida huvipakkuval teemal kirjutatud teos ja lapsele seda ette lugema hakata. Küll aga tuleb tõsiselt arvestada järgmist soovitus: mõlemad, nii vanem kui ka laps, peavad olema selleks tegevuseks valmis, välja puhanud ja rõõmsas meeleolus. Mitte miski ei tohi segada nende

lugemis- ja mängulusti. Õppimine olgu lapsele ihaldusväärne, põnevusega oodatav ja erutav mäng. Mitte mingil juhul sund ega karistus. Seetõttu võib lugemismängu mängida ainult väga hea lapsega.

Ilmselt vajaksid ettelugemisraamatud mõnesugust, kas või lühitutvustust. Kõigepealt **matemaatika**. Paljud on koolipõlves olnud hädas selle õppeaineiga, pidanud neid tunde eriti ebameeldivaiks. Et see võib olla lõbus, huvitavatele mõttereisidele kutsuv, tõestab koolieelikule V. Zitomirski ja L. Sevrini «Matemaatika aabits», millest 1988. a ilmub juba kolmas kordustrükk. Koos raamatu kangelas- te — ema, isa, Petja ja tema õe Oljaga — õpib laps tavaelu olukordades matemaatika alg- mõisteid. Käiakse poes piima ja suhkrut ost- mas, lõigatakse torti kolmeks, neljaks ja ka- heksaks osaks, muinasjutude («Kolm karu», «Hunt ja seitse kitsetalle») abiga saadakse selgeks numbrid jne. Raamatus on ka multi- film eesel Ljapast, kes midagi ei tea ja kes pidevalt kõik asjad segamini ajab. Väiksel kuulajalt kostab naeruturtsatusi, kui Ljapa ostab porgandeid liitrite kaupa, kui paremat ja vasakut poolt segamini ajades on tal raskusi maitstva heinakuhja leidmisega; kui Ljapa ehitatud maja kokku variseb, kuna seinteks on pandud nelinurkade asemel kolmnurksed kujundid. Lapsevanema jaoks on raamatu eri- liseks väärtuseks see, et ta ei pea ise vaeva nägema, kuidas koolieelikule matemaatika abstraktseid mõisteid avada. «Aabitsas» on selgitused lapsepärased ja piltidega vaimukalt illustreeritud. Raamatu lõppedes suudab 5—6- aastane lahendada küllaltki tõsiseid vaimseid pingutusi nõudvaid ülesandeid.

**Füüsika**. Vanemate seas on väga populaarne L. Sikoruki «Füüsika väikelastele». Tegelikult tõeline teaduslik teos koos katsete ja uurimis- ülesannetega. Kui palju eripärast juhtub selle raamatu lehekülgedel! Lapsele on äärmis- selt huvitav tikukarpidest telefoni valmis- tada; oma sõbraga ühest tänavaotsast teise ruuporite abil rääkida; omatehtud periskoopi kasutades luuremängu mängida; päikesepais- tel muna praadida; pudelist termomeetrit teha; õuele päikesekella meisterdada. Terve raamat on täis eksperimente, üks põnevam kui teine. Neid tehes saavad lapsed, ise seda märkamata, selgeks nii mõnegi sellistest näh- tustest nagu heli, valgus, soojus, inerts, reak- tiivliikumine, elekter ja magnetism.

**Astronoomia** valdkonna saladuste avastamisel on vanematele abiks E. Levitani «Väike- lastele tähtedest ja planeetidest». Täheteaduse spetsialist päkapikk Knopkin ja tema sõber Valguskiireke seletavad Svetale ja Alkale, mis kasu on inimestel Päikesest; miks vanasti Päikest kardeti ja tema auks templeid ning püramiide ehitati; mida kujutavad endast Kuu kraatrid ja mered, miks Kuu on kord sirbi- kujuline, kord poolkera, siis helendav ketas ja kõige lõpuks hoopis kadunud. Raamatus rää- gitakse väikemehele, et tähistaevas võib tähe- lpanelikumal vaatlemisel märgata erinevaid

joonistusi — näiteks sangaga kopsikut või M-tähte. Kõige enam meeldivad lastele siiski seiklusterohked reisid tähelaevaga «Kosmiline Nool» teistele planeetidele — punase liivaga Marsile, hiidplaneedile Jupiter, millel on sala- pärane Suur Punane Laik ja tervelt 14 kaas- last jt.

Põnevust pakub raamat 5—6aastastele pois- tele-tüdrukutele, ent sugugi mitte vähem murdealistele. On täiesti mõistetav, kui lap- sed tahavad seda raamatut veel ja veel kord kuulata. Kõige lõpuks nurisevad tõsimeeli — miks küll astronoomiat hakatakse õpetama al- les 11. klassis. See on ju imetore õppeaine! **Taimed**. Ajakirjanduses kohtab arvamust, et täiskasvanud on kaotanud kontakti loodusega sedavõrd, et metsajalutuskäikude ajal oskavad lastele ütelda üksnes kõige üldtuntumate lilled — ülase, sinilille, kullerkupu, nurme- nuku — nimesid. Eristada näiteks kurekellu- kat, harilikku kellukat, suureõielist ja kera- kellukat ei suuda meist sugugi mitte igaüks. Eks iga lapsevanem ise tea, mil määral toodud kriitikanüke tema kohta kehtib. Küll aga on lapsele ülihuvitav korjata heinamaalt 15—20 erisugust lille, lüüa lahti «Metsa- ja niidu- taimed» ning asuda sealsamas võrdlema raa- matu- ja pärislilli. Ja eks haara vanemaidki hasart, kui nad on suutnud mõnegi lille raa- matu kaasabil kindlaks määrata. Lillekimbu juures saab teineteist isegi eksamineerida: mis põhjusel võib põdrakanepit nimetada suve säraküünlaks; milline lill on tigea «ise- loomuga», kes teisi lilli enda kõrval vaasis ei salli; kas kõik nõgesed kõrvetavad jne. Lilled maailmas aitavad orienteeruda A. Raitviiru «Kevadlilled» ja «Suvelilled». Eriti köidab laste pilku aga suuremõduline ja väga ilu- sate lille- ja marjapiltidega V. Masingu «Sa vaata vaid...». Raamatuga põhjalikumalt tutvuma, teda lugema kutsub luulevormis tekst.

Muidugi on olukord märksa tõsisem kui üksnes lilled nimele tundmine. Kas ei jää meie noortel teinekordki vajaka loodusear- mastusest? Neisse pole maast-madalast juur- dunud hoiak — ühtki taime ei tohi põhjuseta üles kiskuda või murda, ühelegi putukale või sitikale ei tohi haiget teha. Me oleme Suure Looduse koostisosad ja vead looduskasvatuses maksavad kätte mujal. Kui laps on ükskõikne ja julm looduse olendite vastu, kas kasvab temast ikka heasoovlik, abivalmis ja hoolitsev inimene? Seetõttu peaks juba väikelapse hoo- limatu käitumine loomade, lindude või taime- dega olemas emadele-isadele hoiatavaks mär- giks.

Kui veel ümbritseva elu nähtusi oskab täiskasvanu lapsele selgeks teha, siis **kujutava kunsti vallas** esitatud küsimustele jääb nii mõningi meist vastuse võlgu. Sõandame seda väita, toetudes sotsioloogiliste uurimuste tulemustele. Kunstinäitustel käijaid on meil vabariigi töötajaskonnast küll  $\frac{2}{3}$ , ent pooled neist satuvad sinna ainult üks kord aastas. Pole siis põhjust imestada, et meie nooredki

on suhteliselt kunstivõõrad ja ettepanekule minna muuseumi vastavad ehmunult: «Ainult mitte kunstimuuseumil!» Rõõmustada saab vähemalt vanemate hoiaku üle. Kuigi nad ise on ebakindlad kunstivallas sammuma, tahaksid nad lapsi näha kunstiküsimustes oskajate ja teadjatena. Et varajane algus on kunstiarbastuse kujunemiseks hädavajalik, on asjakohane märkida, et selles valdkonnas on isegi 2 lastele ettelugemiseks mõeldud raamatut — V. Kurtševski «Muinasjutt pliiatsitest ja värvidest» ja sama autori «Aga mis on seal, akna taga?». Peategelaseks on neis pildilt mahahüpanud mehike Tšufelo-Martšufelo. Temale kunstnik selgitabki, millist paberit kasutada akvarelli ja pliiatsijoonistuse tarvis, millisel juhul sobivad floopliiatsid, millisel guaššvärvid, kuidas paberit tööks ette valmistada, mida pildi kompositsiooni juures tähele panna. Lapsed õpivad näidete varal tunda portree-, olustiku-, akti- ja maastikumaali, linnavaadet, natüürmorti, seda, et on olemas sinine ja roosa lumi, külmad ja soojad värvid jpm. On ekslik arvata, nagu oleks koolieelikul kujutava kunsti spetsiifiliste probleemide kuulamine igav. Lausa vastupidi. Neile hoopiski meeldib vanemate inimestega tõsistel teemadel juttu ajada. Kunstniku-onu soovitusi peetakse vajalike töövahendite ostmisel aga eriti täpselt meele.

Eestimaa oludes oleme juba mõnda aega nukralt tõdenud, et noortele mõeldud kunstialane kirjandus on iseseisvaks läbipuurimiseks liiga keeruline. Tõeline üllatus oli 1986. a ilmunud T. Viirandi «Läheme Kunstimuuseumi». Selle raamatu puhul võib vanemaid lausa vaimustada lapse uurimis- ja kuulamisõhin. Tavaliselt soovivad väikelaste aime- raamatute autorid, et ühekorraga ei loetaks lapsele ette rohkem kui ainult üks jutt. Ent raamatust «Läheme Kunstimuuseumi» oskasid lapsed nii palju kõitvat leida, et oli tegu lugemise poolelijätmisega. Arvatavasti suurendab laste huvi tõik, et iga osa lõpus seisab põhitekstist nelinurkse raamiga eristatud küsimustik, kuhu on jäetud ruumi ka vastuste jaoks. Väikesed poisid-tüdrukud on tõsiselt uhked, kui oskavad nimetada erisuguseid maalikunsti liike, anda lühiülevaate eesti kunsti ajaloost, tutvustada teistele Kunstimuuseumi.

**Ilukirjandus.** Kui raamatute maailmast ülevaate loomine pole lapsevanemale just hobi või tööga seotud kohustus, on tal üpriski raske lapsele kirjandust soovitada. Vaja on leida kõige paremaid, lastekirjanduse kullafondi kuuluvaid teoseid. Muidugi on olemas kõikvõimalikud soovitusnimeistikud. Ent isegi sealt tuleb teha valik ja pealegi võiks neis olla raamatute ning autorite kohta üksikasjalikum teave. Ja nüüd saabus meie lugemislauale «Isahiir Huberti teaduslik uurimistöö eesti lastekirjanduse riivilil» — uudne, originaalne ja üllatuslik moodus lastele kirjandusteoseid veidi lähemale tuua. Selle intrigeeriva pealkirjaga raamatukese andis välja ENSV Riiklik

Laste- ja Noorteraamatukogu. Koostaja Mare Mürsepa sõnutsi on «uurimus» mõeldud eelkõige lastele lugemiseks. Ometi tundub, et kõige suurem kasu on loetust ikkagi siis, kui vanemad üheskoos lapsega reisi raamatute maale ette võtavad. Saavad ise ülevaate lastekirjandusest ja oskavad lapsi paremini aidata sobivate teoste leidmisel.

Alustatakse «uurimust» lastele hästi silmapaistvatest ja arusaadavatest tunnustest, nagu raamatu suurus ja paksus, edasi selgitatakse pintslieme osa raamatu loomisel, seda, kas raamatul peab alati olema autor, mis on tegutsemise raamat, mis pikkade ja lühikeste ridadega raamat jne. Kõike seda elustavad vaimukad ja lõbusad väitmisel isahiir Hubertilt. Näiteks: «Raamatud võivad olla nii erinevad, et ei oskagi öelda, milline neist on parem. Nii nagu küpsis on omamoodi hea ja rosin omamoodi.» — «Raamat erineb maiustustest selle poolest, et teda saab korduvalt nautida, maiustusega on aga nii, et mis otsas, see otsas.» Huberti kommentaarid ja selgitused on teinekordki nii intrigeerivad, et otsekohe hakatakse raamaturiiuililt «Minu esimesi «tribulisi»», «Naksitralle», «Nukitsameest» jt «uurimise» all olnud teoseid otsima.

**Mängud.** Kahjuks on osa eespool nimetatud raamatutest venekeelsed. Mõneti see kindlasti takistab nende kasutamist. Kõige enam on kahju, et eesti keeles pole kättesaadav B. Nikitini paljuräägitud ja tagaotsitud raamat «Arendavad mängud». Meie lastel on äärmiselt palju mänguasju. Ent enamik neist rahuldab paremal juhul lapse hetkelist vajadust ja on mõeldud mängimiseks mingis kindlas vanuses. On eluaastaid vähem, ei osata mänguasjaga midagi peale hakata, on rohkem, visatakse nurka, sest ollakse sellest üle kasvanud. Suur puudus on mänguasjadest, mis arendaksid lapse loogilist arutlusvõimet, ärgitaksid teda vaimsetele pingutustele.

Nimelt sellised on B. Nikitini väljapakutud mängud. Lapsed mängivad neid mängu suure kaasaelamisega. Laovad värvilistest kuubikutest mustrit; panevad erineva kujuga tükkidest kokku ruutu; «Tähelepanumängus» joonistavad pärast lühiajalist kujundi vaatamist selle mälu järgi oma vihikusse; «Tellise-mängus» peab arhitektiroolis olev laps, kasutades eest-, külj- ja pealtvaadet, telliste abil maja valmis ehitama jne.

«Arendavaid mängu» võib kätte anda juba 1,5—2aastastele lastele. Äärmiselt tähtis on seejuures täiskasvanute innukas osavõtt lapse tegutsemistest. Omal kohal on huvi ergutamine, teenitud kiitus, ent mitte mingil juhul sundimine, lahendusideede kättenäitamine või ebaõnnestumiste korral häbistamine. Egas ema-isagi suuda arendavate mängude juures ükskõikseks pealtvaatajaks jääda. Täiskasvanult nõuavad mängude keerulised variandid tõsist nuputamist, eriti kui kujundi koostamiseks on antud mingi kindel aeg.

B. Nikitini kõikide mängude ühine eesmärk

— arendada last — saavutatakse sellega, et ülesanded lähevad järk-järgult raskemaks, last sunnitakse üha rohkem end pingutama, kõiki oma vaimseid võimeid ja tahtejõudu «täie võimsusega» rakendama. Kord-korralt oma «lae» kõrgemale nihutamine arendab lapse loovvõimeid kõige kiiremini. L. Nikitina ja B. Nikitin kirjutavad: «Juba esimene katse lülitada arendavad mängud kas või väheselgi määral... lasteaias vanema rühma tööpraktikasse tõestas, et mudilaste vaimne areng võib niimoodi peaaegu kaks korda kiireneeda.»

Vanemate ja laste ühistegutsemis- ning ühislugemisraamatuid on välja antud veel mitmetel teemadel: geomeetria, muusika, geograafia (ilmub 1988. a), viisakas käitumine, huvitav meisterdamine. Isegi vene ja inglise keelt võib väikelapsele juba enne kooli õpetama hakata, saadaval on vastavad raamatud ja meetodilised juhendid. Hiljaaegu ilmus eriti esinduslik teos — koolieelikutele mõeldud entsüklopeedia «Miljon miksi». Siit leiavad vanemad toetust, vastates oma teadmishimuliste laste kõige erinevamatele pärimistele: miks nõges kõrvatab? miks kass ennast nii tihti peseb? miks tiigril triibud, kaelkirjakul aga laigud? kes tegi leiva sisse augud? kas vihma saab tellida? miks on meie lipp punane ja tähekesega? jne. Ülimalt huvitav ja vajalik abivahend täiskasvanutele laste «miksides» rünnaku puhuks.

#### Tasub vaeva näha!

Iga vanem soovib, et tema laps oleks tähelepanelik, iseseisev, mõtteergas, kõike teada tahtev. Nende võimete arendamise nimel on oluline, eriti lapse koolieelsel perioodil, suruda endas maha mugavusearmastus ja pühenduda tõsiselt pojaga-tütrega tegelemisele.

Tihti peale kurdetakse — noortele ei meeldi õppida, neil ei jätku tahtmist end lühiajaliseltki pingutada. Ent väikelapseas «õppimis-mänguga» harjunult ollakse ka kooliajal nõus vaeva nägema ja töökoormust taluma.

Praegushetkel on küllaltki põhjust muretseda noorte meelehäarmi tekitavalt vähesel kirjandushuvi pärast. Kuid maast-madalast raamatutemaailmas elaval lapsel lugemisvajadus eluaastatega ainult süveneb.

Vanemate—laste koostöö annab veel ühe, vahest isegi kõige tähtsama tulemuse. Emal-isaal kujunevad lapsega erilisel lähedased ja südamligid suhted. Sellisel vanemal on kõik eeldused olla ka tulevikus oma pojale-tütrelle sõbraks ja autoriteediks. Sõandame isegi kinnitada, et ema-isa igapäevaelu muutub lapsega tegeldes huvitavamaks ja rõõmu-rohkemaks. On ju lapse edusammud ka vanemate edusammud, lapse rõõmud ka vanemate rõõmud.

#### Soovitavat kirjandust

1. Isahiir Huberti teaduslik uurimistöö eesti lastekirjanduse riivil. Koostanud Mare Müürsepp. Tln, 1987.

2. Kask M., Kuusk V., Talts S., Viljasoo L. Metsa- ja niidutaimed. Tln, 1978.

3. Kees P. 110 mõtlemisülesannet. Tln, 1978.

4. Masing V. Sa vaata vaid... Lasteraamat taimedest, mida ei murta ega nopita, ning võrdluseks ka neist, mida võib korjata ja suhu pista. Tln, 1986.

5. Nikitina L., Nikitin B. Meie ja meie lapsed. Tln, 1984.

6. Raitviir A. Kevadlilled. Tln, 1977.

7. Raitviir A. Suvelilled. Tln, 1979.

8. Saluri R. Linnud. Tln, 1981.

9. Saluri R. Koduloomad. Tln, 1978.

10. Saluri R. Konnad ja maod. Tln, 1979.

11. Saluri R. Metsloomad. Tln, 1982.

12. Viirand T. Läheme Kunstimuseumi. Tln, 1986.

13. Амаджян Ш. Г. Играя, учись! Английский язык в картинках для детей дошкольного возраста. 3-е изд. М., 1986.

14. Баранников И. В., Варковичка Л. А. Русский язык в картинках 10-е изд. В 2-х частях. М., 1982.

15. Васильева-Гангнус Л. П. Азбука вежливости. М., 1982.

16. Васильева-Гангнус Л. П. Уроки занимательного труда. М., 1979.

17. Дитрих А., Юрмин Г., Кошурникова Р. Почемучка. М., 1987.

18. Житомирский В. Г., Шеврин Л. Н. Геометрия для малышей. М., 1978.

19. Житомирский В. Г., Шеврин Л. Н. Математическая азбука. 2-е изд. М., 1984.

20. Запартович Б. Б., Криворучко Э. Н., Соловьева Л. И. С любовью к природе. Дидактический материал по природоведению для начальной школы. 3-е изд. М., 1983.

21. Клёнов А. Там, где музыка живет. М., 1985.

22. Курчевский В. Быль-сказка о карандашах и красках. М., 1980.

23. Кручевский В. А что там, за окном? М., 1985.

24. Левин Б., Радлова Л. Астрономия в картинках. М., 1978.

25. Левитан Е. П. Малышам о звёздах и планетах. М., 1981.

26. Никитин Б. Развивающие игры. 2-е изд. М., 1985.

27. Ревенко М. В. Малышам о географических открытиях. М., ilmub 1988.

28. Сикорук Л. Л. Физика для малышей. 2-е изд. М., 1983.

29. Юдин Г. Букварёнок. М., 1980.





## KOOLIMUUSIKA NR. 7

# Muusika koht esteetilisest kasvatusest

**GALINA NOVIKOVA,**  
Tallinna Riikliku Konservatooriumi  
õppejõud

Sotsiaalse arengu terviklikus süsteemis kasvab kunstikultuuri tähtsus nõukogude inimese elus. Partei põhidokumentides väljendub selgelt see tähelepanu, mida partei ja valitsus osutavad kultuurile kui isiksuse kujundajale. Eriti tõsised probleemid on kultuuritegelaste ette seadnud NLKP XXVII kongressi otsused ja koolireform.

Kõige viljakam on isiksuse kujundamine lapseas, mil pannakse alus inimese edasisele arengule. Seepärast on esteetilisest kasvatusest probleemid alati olnud kasvatustegevuses tähtsal kohal. Esteetilisest kasvatusele ja emotsionaalsele maailmatunnetusele pannakse alus üldhariduskoolis. Juba A. Lunatšarski märkis, et kool peab harima ka esteetiliselt, muidu jääb haridus hingetuks (10, lk 530).

Esteetilis-muusikalise kasvatuse efektiivseim vahend on aktiivne musitseerimine lastele sobivas vormis. B. Assafjev on öelnud, et see, kes on tunnetanud loomisrõõmu, on palju intensiivsemalt võimeline vastu võtma kunstiteoseid (4, lk 92).

Inimene ei sünni väljakujunenud esteetilisest maitsega, vaid see kujuneb süstemaatilise muusikalise kasvatuse tulemusena. Muusikalises kasvatuses rikutakse aga sageli just süstemaatilisuse ja eesmärgistatuse printsiipi. Inimest õpetab ümbritseva maailma ilu, muusikat ja teisi kunstiliike vastu võtma üksnes süstemaatiline muusikategevus.

Juba iidsetest aegadest on teada emotsioonide tähtsus inimese elus. Tunnetussfääri mõjutamine on inimeseksuse sisemaailma tungimine. Seepärast ei saa kasvatust protsessis emotsionaalsuse sfääri mingil juhul ignoreerida. Esteetiline kasvatus algab eelkõige tunnete kujundamisest (12, lk 21).

Muusika emotsionaalse mõju jõud tõstavad esile teiste kunstiliikide seas, kuid kasvatavaks muutub emotsioon vaid siis, kui ta on mõtestatud. «Kunst ei ole üksnes tunnetusvahend,» märkis A. Lunatšarski, «vaid ka organiseerib ideid, eriti aga emotsioone.» (9, lk 179).

Esteetiline maitse on määratud esteetiliste teadmiste tasemega, mis sõltuvad kahest komponendist. Esiteks, vastuvõtuvõimest, milles peegeldub ka tunnetuskogemus. Teiseks, eesmärgistatud õppeprotsessis saadud kogemustest.

Esteetilis-muusikaline maitse esineb isiksuseomadusena, mis on kujunenud teadvuse baasil, olles otsesõltuvuses nii üldisest kultuuritasemest kui ka muusikalistest võimetest. Seepärast on täiesti õige väide, et pole vaja mitte ainult aktiivselt muusikat kuulata ja nautida, vaid tuleb osata seda õigesti hinnata ja sellest aru saada (8, lk 119).

Võitlus maitsetusega peab saama esteetilis-muusikalise kasvatuse aluseks. Eriti vajalik on see lapseas, mistõttu koolil on siin äärmiselt suur tähtsus. Veel ei või me öelda, et muusikakultuur oleks igas perekonnas küllalt kõrge kunstitasemel võimaldamaks õigesti mõista erinevat muusikat.

Hea muusikamaitse kujundamise kaudu kooli muusikakasvatuse tundides on võimalik ja tuleb noori juhtida maailma parimate muusikateoste mõistmiseni. V. Medušeovski kinnitab seda väitega, et meie maal pole kultuuri polariseerumist ning ei saa olla muusikat muusikutele ja muusikat publikule. Muusikast peavad osa saama kõik (11, lk 53).

Ka tänapäeval on aktuaalne B. Assafjevi seatud eesmärk üldhariduslikule muusikakasvatusele — kujundada mitte üksnes passiivne kuulaja, vaid muusikanähtuste kriitiline hindaja (3, lk 90). B. Assafjev on tähelepanu juhtinud veel ühele selle probleemi tähtsale aspektile: kuulajaskonna nõudlikkusest sõltub ka interpretatsiooni kvaliteet ja lõppkokkuvõttes meie muusika progress (5, lk 131).

Professionaalsele ja üldhariduslikule muusikaõpetusele on ühise platvormi leidmine alati olnud aktuaalne küsimus. D. Kabalevski märkis, et konservatooriumi professor ja üldhariduskooli muusikaõpetaja peavad tegutsema ühise eesmärgi nimel, sest massikuulaja, kes peaks olema võimeline hindama noore helilooja teoseid, õpib üldhariduskoolis, kus pannakse alus tema esteetilisest (sealhulgas ka muusikalisele) maitsele (7, lk 210). Kui isegi tänane muusikakool ei suuda kujundada kõigist kasvandikest kontserdikuulajaid, siis üldhariduskoolis on see mitu korda raskem.

Põhiküsimus seisneb selles, kuidas korral-

dada muusikaõpetust, nii et õpilased juba algatmest peale püüdleksid muusikakunsti saavutuste poole ja et nad aja jooksul võiksid ka ise muusika arengut mõjutada.

1960. aastatel tõestasid T. Berkman ja K. Grištšenko oma uurimuste põhjal laste kunstivõimete arengu positiivset mõju üldvõimetele (6, lk 233). Ka Ungaris on tehtud sellealaseid uurimusi, mis näitasid, et muusika süvaõppega klassides on üldine teadmiste tase märgatavalt kõrgem kui tavalistes. E. Szönyi märgib, et kõikide õppeainete õpetajad eelistavad anda tunde muusikakallakuga klassides, kus on täheldatav suurem vastuvõtlikkus. Arendades erivõimeid ja tuues vaheldust kooliellu, stimuleerib muusika kõiki võimeid, kaasa arvatud loogika (2, lk 41).

Inglise uurija Roy Slack tõstab esile muusikateadmiste ja oskuste mõju varjatud emotsioonide esilekerkimisel, mis soodustab kõikide võimete arengut ja mõistagi ka õppeprotsessi (13, lk 229).

1950. aastatest on sellelaadseid katseid tehtud ka Saksamaa LVs. G. Orffi süsteemi järgi kasutatakse muusikakavastust (Schulwerk) isegi kurtummade, pimedate ja vaimset alaarenenud laste raviks. Igale rühmale on välja töötatud eritisted, mille alusel ravi toimub. Praktika on andnud häid tulemusi (1).

Toodud faktid tunnistavad esteetilise kasvatuse efektiivsust.

Soodustades isiksuse igakülgset arengut, avaldab muusika mõju inimese maailmavaatele. Tuntud nõukogude pedagoog V. Suhhomlinski kirjutas: «Seda, mis on käest lastud lapsepõlves, ei saa enam heastada noorukeas, rääkimata küpsest eest. See reegel puudutab kõiki lapse vaimse elu sfääre, eriti esteetilist kasvatust.» (14, lk 191.)

## Kirjandus

1. Keller W. Orff-Schulwerk in Musiktherapie und Heilpädagogik. — In: Grundlagen der Musiktherapie und Musikpsychologie. Hrsg. vom G. Harren. Jena, VEB Gustav Fischer Verl., 1975, S. 175—185.

2. Szönyi E. Kodaly's Principles in Practice. Transl. by J. Weissman. 2nd ed. Budapest, Corvina Press, 1974. 88 p.

3. Асафьев Б. В. Принцип контраста в музыке и его методическая роль в постановке занятий по слушанию музыки. — В кн.: Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении. 2-е изд. — Л., Музыка, Ленинград. отд-ние, 1973, с. 79—90.

4. Асафьев Б. В. О музыкально-творческих навыках у детей. — В кн.: Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении. 2-е изд. — Л., Музыка, Ленинград. отд-ние, 1973, с. 90—95.

5. Асафьев Б. В. Очаги слушания музыки. — В кн.: Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении. 2-е изд. — Л., Музыка, Ленинград. отд-ние, 1973, с. 123—131.

6. Беркман Т. Л. Музыкальное развитие учащихся начальных классов в процессе обучения пению. — В кн.: Развитие детского голоса. Под ред. В. Н. Шацкой. М., АПН РСФСР, 1963, с. 228—241.

7. Кабалевский Д. Б. Обучение и воспитание молодых композиторов. — В кн.: Музыкальные культуры народов. Традиции и современность. Отв. ред. Б. Ярустовский. М., Сов. композитор, 1973, с. 202—210.

8. Локшин Д., Давыдова Е., Шацкая В. Уроки пения в VII—VIII классах. Метод. пособие для учителей пения. Л., Учпедгиз, Ленинград. отд-ние, 1962. 227 с.

9. Луначарский А. В. От Государственной комиссии по просвещению. Основные принципы единой трудовой школы. — В кн.: Луначарский А. В. О народном образовании. Сост. Ф. С. Озерская. М., АПН РСФСР, 1958, с. 522—538.

10. Луначарский А. В. Основы художественного образования. — В кн.: Луначарский А. В. В мире музыки. Статьи и речи. Сост и ред. Г. Б. Бернандта и И. А. Саца. 2-е изд., доп. М., Сов. композитор, 1971, с. 177—200.

11. Медушевский В. Углублять концепцию музыкального образования. — Советская музыка, 1981, № 9, с. 52—59.

12. Овсянников М. Ф. Что изучает эстетика? М., Знание, 1976. 64 с.

13. Слэк Р. Роль музыки в жизни детей и молодежи. — В кн.: Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции ИСМЕ. Отв. ред. Д. Кабалевский. М., Сов. композитор, 1973, с. 228—231.

14. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе. Киев, 1965, с. 191.

## MEILT JA MUJALT

■ «Kingitus lastekodule» on Ukraina pioneeri-lehe «Zirka» hea algatus. Toimetuse pöördus oma lugejate poole palvega saata neile mänguasju, käsitöid ja muud oma kätega tehtud esemeid.

Vastukajad koolidest hakkasid saabuma: toimetusse saadeti kaks kastitäit nukke, naljakaid loomakesi, autosid, lauamänge. Oma tööd saatsid Dnepropetrovski oblasti Rovno, Lvovi, Novomoskovski jt linnade paljud õpilased. Toimetusse tuli ühtekokku üle 150 saadetise ja panderolli.

Tšerkasski oblasti Umani vabariiklik lastekodu. Poisid ja tüdrukud on kogunenud saali rõõmsas ootuses: iga laps teab, et kohe saab ta kingituse — mänguasja.

Ajaleht on taas pöördunud oma lugejate poole: otsige üles oma rajooni lastekodud ja võtke nad šeffluse alla.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»

## Sa da aastat esperantot — rahvaste sõpruse ja koostöö keelt

**FERDINAND EISEN,  
NEA Eesti osakonna juhatuses esimees**

1887. aasta juulis ilmus Varssavis raamat «Lingvo Internacia», algul vene, selle järel poola, saksa ja prantsuse keeles; autorina oli märgitud Dr. Esperanto. Pärast aastatepikkust pingat tööd ja katsetamisi saatis Poola silmaarst Lazar (Ludwig) Zamenhof avalikkuse ette uue rahvusvahelise tehiskeele, mis sai oma nimetuse autori varjunime Esperanto (lootja) järgi. Raamat kujutas endast uue keele õpikut, milles oli 16 ilma erandita grammatikareeglit, sõnade tuletusõpetuse alused ja sõnastik 900 tüvisõnaga. Algas uus ajajärk rahvastevahelise ühiskeele otsingutes.

Keel on rahvastevahelise suhtlemise peamine vahend. Maailmas on aga mitmeid tuhandeid keeli ja keelebarjäärid on igipõline raskus rahvastevahelises suhtlemises. Paabeli torni legend ja Platon panid erinevate keelte rohkust süüks jumalatele, kes nii püüdsid takistada inimeste üksteisest arusaamist. Inimkonna pika ajaloo jooksul on mõned keeled regiooniti täitnud rahvastevahelise suhtlemiskeele funktsiooni: ladina keel Rooma impeeriumis ja veel aastasadu hiljemgi teadusmaailmas, arabia keel islami maadel, sanskrit Kesk-Aasias ja Indo-Hiinas. Kuid väga ammu on inimkonna juurdlevad pead unistanud kõigile rahvastele ühisest arusaadavast keelest, on otsinud väljapääsu keelebarjääridest. Sellest unistasid Platon, Thomas More, Tommaso Campanella, Jan Komenský. Sellise keele ja kirja loomise katseid on teinud Descartes, Leibniz ja hulk teisi. On tehtud ettepanekuid kuulutada mõne suure rahva keel üldiseks rahvusvahelise suhtlemise keeleks. Teatud määral täidavad seda osa praegugi 5—6 keelt maailmas. Ent see ei kõrvalda keelebarjääri kogu ulatuses; selline lahendus on ikkagi seotud ühtede keelte eelistamisega ja teiste diskrimineerimisega. Pealegi tekitab eri rahvastele suuri raskusi võõraste rahvuskeelte omandamine nii erineva struktuuri kui ka sõnavara tõttu. Seepärast on ikka otsitud lahendust ühtse neutraalse rahvusvahelise tehiskeele (plaankeele) loomises, millega kõrvuti eksisteerib iga rahva oma emakeel, muidugi ka teised teatud piirkonnas levinud võõrkeeled. Selliseid ühise rahvusvahelise keele loomise katseid on tehtud palju, oma 300—400, mõnede autorite (A. Duličenko, D. Blanke) andmetel koguni kuni 1000 kogu meie ajaarvamise aegade jooksul.

Sihikindlamalt hakati sellega tegelema 19. sajandi 70. aastatest alates ning need otsingud-katsetused on kestnud meie päevadeni. Tingis seda kõigepealt rahvastevahelise suhtlemise suur kasv kapitalismi tingimustes. Tänapäeval tuntakse tõsist vajadust sellise ühtse neutraalse ja kergesti omandatava keele järele veel teadus- ja tehnika-revolutsiooni ning infomahu tohtu kasvu tingimustes maailmajagudes, samuti seoses rahvastevaheliste kultuurisidemete laialdase arendamise ning tormiliselt kasvava turismiga.

Tuntumaid 19. ja 20. sajandi tehiskeeltest on näiteks volapük (1879, autor Johann Martin Schleyer), esperanto (1887, Lazar Zamenhof), ido (1907, Louis Couturat), occidental-interlingue (1921—1922, Edgar von Wahl), novial (1928, Otto Jespersen), interlingua (1951, Alexander Gode) ning veel mõningad teised, vähem tähelepanu väärinud diletantlikud katsed. Põhiliselt on neid keeli püütud luua aposterioorsuse põhimõttel, s.o kaasaja enam levinud elavkeelte sõnavara ja grammatilise ehituse põhimõttel. Nendest tehiskeeltest on ajaproovile vastu pidanud ja tänapäeval praktikas elavkeelena funktsioneeriv ainult esperanto.

Esperanto keele looja L. Zamenhofi (1859—1917) noorusaeg möödus Białystokis, kus elasid kõrvuti poolakad, venelased, sakslased ja juudid, kelle vahel esines sageli lahkkelisid. Zamenhof pidas tülide peamiseks põhjuseks keelte erinevust, samuti erinevaid usulisi veendumusi. Luues ühtset neutraalset internatsionaalset keelt, lootis ta sellega ühtlasi ületada rahvastevahelist vaenutemist maailmas. Muidugi oli idee ületada keele abil vastuolusid kas või eri rahvusgruppide ja rasside vahel tegelikult utoopiline. Ometi on sellise internatsionalistliku keele ideel rahvastevahelise üksteisemõistmise, koostöö ja kultuurivahetuse arendamises objektiivselt progressiivne tähendus.

Esperanto keel on loodud kindlate lingvistiliste kriteeriumide järgi. Selles keeles ei esine erandeid, äärmiselt lihtne on konjugatsioon ja käänete moodustamine, ei esine polüseemiat (sõnade mitmetähenduslikkust) ega idiomaatikat, mis on omane suurtele elavatele keeltele. Kirjaviisis üks grafeem vastab ainult ühele foneemile (häälik-täht). See teeb keele kergesti õpitavaks. Esperanto keele loomisel on kasutatud laialdaselt tuntud internatsionaalseid keeleelemente nii sõnavaras kui grammatikas, nimelt ladina, kreeka ning kaasaja romaani, germaani ja slaavi keeltest. Samal ajal on esperanto keel paindub ja nüansirikas. See tuleneb eeskätt tema tuletusõpetusest (derivatsioonist), mis võimaldab rahvusvaheliselt tuntud prefiksitate ja sufiksitate abil tuletada tüvisõnadest erinevate varjunditega kergesti mõistetavaid ja meelespeetavaid sõnaliike. Zamenhof ütles lahti oma autoriõigusest esperanto keelele, andes sellele vaba arengu võimalused. Esperanto on dünaamiline ja suuteline edasi arenema nagu iga elav keel. Vastavalt teaduse ja kultuuri arengule on ta rikastunud uute tüvisõnadega. Uusi tüvesid kinnitab rahvusvaheline Esperanto-Akadeemia, millesse aastaid on kuulunud ka

akadeemik Paul Ariste. (Esperanto-Akadeemia president on William Old, Suurbritannia.)

Esperanto keel on neutraalne rahvusvahelise suhtlemise keel, mida ei vastandata rahvuskeeltele, kuid mis välistab rahvastevahelises suhtlemises ühe või teise rahvusele diskrimineerimise, mis nn ametlike töökeelte praktikas on paratamatu.

Esperanto keeles ilmub tänapäeval maailmas umbes 125 ajakirja ja ajalehte, suur hulk ilukirjandust nii maailma klassikast kui ka eri rahvaste nüüdiskirjandust. Selles keeles on ilmunud Dante, Shakespeare'i, Cervantese, Puškini, L. Tolstoi, Gogoli, Gorki, Goethe, Schilleri, Majakovski jpt teoseid, selles keeles loetakse soome eepost «Kalevala» maailma eri paigus. Eesti kirjanike loomingust on esperanto keeles ilmunud Fr. Kreutzwaldi, E. Vilde, J. Liivi, A. H. Tammsaare, M. Underi, P. Kuusbergi, E. Krusteni, L. Prometi, M. Traadi, D. Vaarandi, F. Tuuglase teoseid. Üldse on eesti kirjandust ilmunud esperanto keeles J. Ojalo andmeil ligikaudu 2000 korral. Viimasel ajal ilmub esperanto keeles rohkesti ka mitmesugust teaduskirjandust. Kahekümne riigi raadiojaamad edastavad regulaarselt esperantokeelseid saateid, sealhulgas Varssavi, Sofia, Ljubljana, Peking, Viin, Bern jt. Esperanto keele kasutuselevõtmine «sildkeelena» on arutusel mitmes rahvusvahelises organisatsioonis. Järjest sagedamini kasutatakse esperanto keelt rahvusvahelistel teaduslikel sümposiumidel, samuti turismis.

Eriti laialdaselt on esperanto keel levinud sotsialismimaades Poolas, Bulgaarias, Ungaris, Tšehhoslovakkias, Jugoslaavias, Saksa DVs. Tähelepanu väärib on esperanto levimine viimasel aastakümnel ka Hiinas, Jaapanis ja Lõuna-Ameerikas.

Arvestades esperanto keele osa eri rahvaste vaimukultuuri vahetuses, tunnistas UNESCO üldkonverents 1954. a (Montevideos) esperantoliikumise tegevuse kooskõlas olevaks UNESCO eesmärkidega ja nimetas Üldise Esperantoliidu (UEA) oma konsultatiivorganisatsiooniks. Seoses eelseisva esperanto keele 100. juubeliaastaga võttis UNESCO üldkonverents 1985. a novembris (Sofias) vastu resolutsiooni, milles märgitakse tunnustavalt neid tulemusi, mis esperanto keele abil on saavutatud rahvusvahelises kultuurivahetuses ja rahvaste üksteisemõistmise arendamisel. Tunnistades esperanto keele suuri võimalusi sellel alal kutsus UNESCO resolutsioon liikmesriike ja valitsustevahelisi organisatsioone üles tähistama esperanto keele 100. juubeliaastat, kaasa aitama selle keele õpetamisele oma koolides ja kõrgkoolides ning kasutama esperantot igat liiki informatsiooni levitamise vahendina.

Esperantoliikumises on olnud oma tõusud ja mõõnad, nii Nõukogude Liidus, kaasa arvatud Eestis, kui ka kogu maailmas. Kuigi Poola, esperanto sünnimaa, oli sel ajal Venemaa koostisosas, tekkisid esimesed esperantoringid Venemaal illegaalselt 1890. aastate algul (Moskvas, Saratovis); 1892. aastal õnnestus luua Peterburis legaalne «Esperanto» selts osakondadega teistes maades. Alles 1905. aasta revolutsiooni ajal muu-

tsid esperanto levimise tingimused lähedamaks. Esimese maailmasõja puhkemine pidurdas esperantoliikumist kõikjal. Pärast sõja lõppu hakkas see hoogustuma ka Nõukogudemaal. Suurt tähelepanu pöördas siis esperantole komsomol ja ametiühingud. Kominterni juures oli esperantokomisjon, kes tegi tõhusat propagandat maailma maade töölisesperantistide hulgas. Kuid Teise maailmasõja eelsetel aastatel saabus esperantoliikumises mõõn ning sõja ajal vaibus see kogu maailmas.

Uuesti hakkas esperantoliikumine meie maal taastuma 1950. aastate lõpus ja 1960. aastate algul. Seda soodustasid tihenevad rahvusvahelised kontaktid. 1960. aastal loodi Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Nõukogude Ühingu Liidu juures esperantistide rahvusvaheliste sidemete komisjon. 1979. aasta märtsis loodi Nõukogude Esperantistide Assotsiatsioon (NEA). NEA organiseerib ja koordineerib suhtlemist rahvusvaheliste ja rahvuslike esperantistide organisatsioonidega, esindab nõukogude esperantistide rahvusvahelistel konverentsidel ja kohtumistel, aitab kaasa esperanto keele õppimisele, annab esperanto keeles välja ühiskondlik-politilist kirjandust, aga samuti ilukirjandust ja keeleõpikuid, korraldab vastavasisulisi konverentse ja seminare. Suure kõlapinnaga on rahvusvaheline esperantistide liikumine rahu eest maailmas (Mondpaca Esperantista Movado — MEM). MEM astub välja rahu ja desarmeerimise eest, imperialismi poolt rõhutatud rahvaste õiguste eest. 1986. aasta aprillis toimus Volgogradis esperantistide-rahueest-võitlejate rahvusvaheline kokkutulek, millest võttis osa umbes 300 rahuvõitlejat 15 maalt, sealhulgas ka Nõukogude Eestist.

Mõjukaim ja suurim rahvusvaheline esperantorganisatsioon on Üldine Esperanto-Assotsiatsioon (UEA, asutatud 1908. a, keskus Rotterdamis), kuhu kuuluvad rahvuslikud ja rahvusvahelised erialaorganisatsioonid ning ka üksikliikmed. UEA korraldab igal aastal ülemaailmseid esperantistide kongresse, millest mitmetest on ka nõukogude esperantistide esindajad osa võtnud.

Eestis algas esperantoliikumine samuti 1900. aastate hakul, mil ilmusid esimesed esperanto propageerijad ja õpikud (H. Sthalberg, J. Rahamägi, V. Vaher). Esimene Eesti esperanto-organisatsioon loodi 1907. aastal ja see suleti võimude poolt 1913. aastal. Aasta hiljem (1914) asutati Tartus Esperanto Selts, mille tegevus nagu üldse kogu esperantoliikumine vaibus Esimese maailmasõja ajal. Pärast sõda hakkasid esperantuühingud mitmel pool uuesti tekkima. 1922. a aprillis toimus Tartus Eesti esperantistide kongress, kus pandi alus Eesti Esperantistide Liidule (EAE), mille eesotsas olid P. Ariste (Berg), Helmi ja Hilda Dresen, H. Saha-Sakarius jt.

Kõrvuti end neutraalseks kuulutanud EAEGA hakkas arenema pahempoolne töölisesperantoliikumine: Tallinnas loodi 1923. aastal Töölise Esperanto Selts eesotsas H. Arboniga, Tartus asutati 1924. aastal Esperanto Selts «Kosmopolito» eesotsas R. Cheriga. Need organisatioo-

nid suleti pärast 1924. aasta 1. detsembri ülestõusu mahasurumist. 1931. aastal loodi Tartus Tööliste Esperanto ja Kultuuriühing, milles aktiivselt osalesid A. Audova, I. Kruus, E. Lepik, A. Prink. Ka see organisatsioon suleti 1933. aastal. Pahempoolses esperantoliikumises on Eestis eri aegadel osalenud veel sellised silmapaistvad võitlejad nagu R. Vakmann, G. Taalman, J. Käspert, N. Karotamm, V. Telling, N. Ruus.

Teise maailmasõja puhkemine katkestas esperantoliikumise rahvusvahelised sidemed; neil aastail vaibus see liikumine ka Eestis. Sõjajärgsel aastakümnel aga vaadati esperantole võõristuse ja kahtlustustega. Uuesti algas esperantoliikumine meie vabariigis alates 1956. aasta suvest, mil tekkisid esperantoklubid Tallinnas, Pärnus ja Viljandis, mõnevõrra hiljem ka mujal. 1969. aastal asutati Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu juures esperantokomisjon ja 1980. aastal loodi NEA Eesti Osakond.

NEA Eesti osakonda kuulub praegu 14 esperantoklubi ja -ringi umbes 400 organiseeritud liikmega. Korraldatakse keele õppimist, samuti ideoloogia- ja kultuuritööd oma liikmete hulgas, arendades koostööd teiste, mitte-esperantoorganisatsioonidega — ametiühingute kultuurimajade ja klubidega, komsomoliorganisatsioonidega, Looduskaitse Seltsiga, Raamatuühinguga, Rahukaitsekomiteega ja muidugi meie peamise šefi Eesti Sõprusühinguga. Toimuvad kohutised teiste liiduvabariikide ja välismaa esperantistidega. On sõlmitud sõpruslepingud Saksa DV Schwerini ringkonna ja Ungari RV Szolnoki komitaadi esperanto-organisatsioonidega. Nendega vahetatakse delegatsioone, kirjandust, informatsiooni. NEA Eesti osakond aitab kaasa eesti ilukirjanduse teoste tõlkimisele esperanto keelde ja levitamisele kogu maailmas. On valminud ja ladumisel suur esperanto-eesti sõnastik (autor R. Haabvere, toimetaja L. Laanest), koostatud on esperanto-eesti-vene looduskaitse sõnastik (J. Eilart, F. Eisen, J. Ojalo). Akadeemik P. Ariste ja professor A. Duličenko eestvõtmisel on Tartu Riiklik Ülikool kujunenud tunnustatud interlingvistika keskuseks; antakse välja kogumikku «Interlingvistica Tartuensis» (seni ilmunud kolm kogumikku).

Esperanto keele õppimise vastu on noortel kohati huvi. Puudub aga laialdasem selgitustöö, kohtadel puuduvad ka kvalifitseeritud keeleõpetajad. Kümnekonnas koolis õpetatakse seda fakultatiivainena või harrastusringides. Esperanto keele kursused toimuvad Tallinna, Tartu, Pärnu, Haapsalu, Rakvere klubi juures. Selle keele omandamine on hinnatava propedeutilise tähtsusega üldse võõrkeelte õppimisele, seda just tänu internatsionalismidele sõnavaras ja grammatikas, oma struktuurile ja suurele kommunikatiivsusele. Mitmel sotsialismimaal (Ungaris, Poolas, Jugoslaavias) õpetatakse esperanto keelt fakultatiivainena koolides ja kõrgkoolides.

Esperantoliikumisel on meie maal veel hulk lahendamata probleeme ja kitsaskohti. Esperanto-organisatsioonidel alates NEAst kuni klubideni ei ole seni juriidilise isiku õigusi; neil puudub

oma materiaal- ja finantsbaas. Ei ole suudetud välja anda oma ajakirja; puuduvad õppevahendid keele õpetamiseks-õppimiseks; väga vähesed on rahvusvahelise suhtlemise võimalused; ajakirjandus on äärmiselt tagasihoidlik ja «ettevaatlik» esperantistide tegevuse kohta informatsiooni avaldamisel. Loodame, et juubeliaastal need probleemid leiavad õige lahenduse.

Praegu tähistavad Nõukogude Eesti esperantistid koos Nõukogude Liidu ja maailma progressiivse esperantoliikumisega selle keele 100. juubeliaastat. Sel puhul ootame keele kohta uusi väljaandeid, korraldatakse näitus esperantoliikumise ajaloost Eestis, peetakse Eesti Sõprusühingu aktiivi koosolek, toimuvad konverentsid ja temaatilised õhtud klubides.

## Kirjandus

1. Blanke D. Internationale Plansprachen. Eine Einführung. Berlin, Akademie-Verlag, 1985.
2. Enciklopedio de Esperanto, Budapest, 1979.
3. Interlingvistica Tartuensis I, II, III. Tartu, TRÜ Toimetised 1982—1984.
4. Ojalo J. Esperanto keele õpik. Tln, Valgus, 1986.
5. Palu J. Esperanto keele fakultatiivkursus koolidele. Tln, ENSV HM väljaanne, 1981.
6. Palu J. Abimaterjal esperanto keele fakultatiivkursusele, VI—XI klass. Tln, ENSV HM väljaanne, 1983.
7. Plena Ilustrita Vortaro de Esperanto. Paris, 1981.
8. Исаев М. И. Язык эсперанто. М., Наука, 1983.
9. Семенова З. В., Исаев М. И. Учебник языка эсперанто. М., Наука, 1984.

## MEILT JA MUJALT

■ «Seisukoht» — niisugust pealkirja kannab noortele määratud teleprogrammi tsükkel, mida hakkas transleerima Kirgiisi RÜ üliõpilaste telekomitee. Teistest aktiivsemalt osalevad selles tulevased õpetajad-filoloogid, keeleteaduskonna üliõpilased. Nad toovad telekraanile päevakajalisi, kõiki erutavaid kesk- ja kõrgkooli uendamise probleeme, mõtisklevad selle üle, misugune koht utmises on nende vabariigi peamisel kõrgkoolil, Kirgiisi RÜ-lõ Üliõpilased kavatsavad vahetada mõtteid ka selle üle, kuidas muuta õppeprotsessi kõrgkoolis pingsamaks ning kaasakiskuvamaks, täis otsinguid, uuringuid ning avastusi; kuidas lahendada kesk- ja kõrgkooli järgnevuses valitsevaid päevaprobleeme; kuidas arutada üliõpilaste iseseisvuse ja eneseharimise vajaduse üle.

Ajalehest «Utsitelskaja Gazeta»



## KROONIKA

# Kohtumine TRÜ pedagoogika- kateedri perega

Veel enne õpetajate kongressi kohtusid «Nõukogude Õpetaja» ja «Nõukogude Kooli» ühendtoimetuse ning TRÜ pedagoogikakateedri pere, et tutvuda üksteise töö, tegevuse ja probleemidega.

Kõrgkooli uutmine tõi juba sellel õppeaastal muudatusi TRÜ õppetöösse, eriti aga pedagoogika valmistumisel. Erikursuste süsteem (150 t) on jagatud neljaks: pedagoogika, psühholoogia, ainemetoodika, neljanda valib teaduskond. Kõik üliõpilased saavad oskusi ka tehnovahendite käsitlemiseks.

Õpetaja ettevalmistamiseks eri olukorras, et õigesti ja kiiresti reageerida, on koostatud probleemituatsioonide kogu, mida edukalt nii seminaridel kui loengutel kasutatakse. Viimastel aastatel on valminud rikkalikult näitvahendeid. Loengute näitlikustamine on seda hõlpsam, et kateedrile eraldati tehnovahenditega pimeandav auditorium ning videoseadmed suhtlemis- ja õppimiseks. Kateedri kõrval asuvas auditoriumis toimuvad suhtlemistreeningud (8 tundi üliõpilasele). Esinemisõigust on õpitud «Vanemuse» näitleja R. Adlase juhendamisel.

Eesmärgiga anda üliõpilasele rohkem praktilisi oskusi, seostada teooria praktikaga, on sisse seatud pidev pedagoogiline praktika. Tudengid viibivad alates 2. semestrist 4 semestri jooksul kord nädalas (2 tundi) koolis ja täidavad seal mitmesuguseid ülesandeid. Koolis viibimise kasutegur sõltub õpetajast, kelle käe alla tudeng satub.

Edasi tutvustas vanemõpetaja A. Piirimägi

**Kohtumiselt TRÜ pedagoogikakateedris. Vasakult: Peeter Kreitzberg, Mati Salundi ja Kanni Indre.**

äsja analüüsitud uurimust, millest selgus, et õpetaja tegevus sõltub suuresti tema varustatusest õppevahenditega. Klassis on enamuses keskmiste ja nõrkade teadmistega õpilased, kelle õpetamiseks piisab kõrgkoolist saadud teadmistest (konspektist). Nii puudub õpetajal stiimul end täiendada, sest alles hästi ja väga hästi õppivate õpilastega töötades hakkab mõjuma, kuidas õpetaja ennast metoodiliselt täiendab, millist kirjandust loeb.

Tõsiseks probleemiks on kujunenud, et noor inimene ei oska (ei taha) iseseisvalt töötada. Et kooli jõuaks rohkem iseseisva töö meetodeid, tuleb alustada korraka kõrgkoolist ja koolist, sest kooli on tulnud õpetaja, kellel endal iseseisva töö kogemused klassitunnis puuduvad. Koolijuht peab seisma hea, et iseseisva töö oskused omandaksid kõik õpetajad, et sellega harjuskid õpilased. Kõrgkooli ümberkorraldusega kasvab üliõpilase iseseisva töö osa tunduvalt. Väheneb ju auditoorne koormus 36 tunnilt 28 (isegei 24) tunnini, vabanenud aeg on mõeldud eeskätt iseseisvaks tööks erialase ja pedagoogilise kirjandusega. Siit peaks kujunema harjumus lugeda kirjandust otse sündimiseks.

«Nõukogude Kooli» asetoimetaja V. Eksta märkis, et 1970. aastate alguses oli ajakirja tiraaž 6000 piirimail. Praegu trükkime seda vaid pisut rohkem kui 4000 eksemplari. Õpetaja ei tunne vajadust ajakirja lugemiseks, ammuks siis üliõpilane. Vähe tellitakse ja loetakse ka venekeelseid erialaajakirju. Edasi arutleti, mida pedagoogikakateeder on teinud ja mida saab teha tulevasele õpetajale pedagoogikakirjanduse lugemistarbe kujundamiseks. Kõigepealt: seminarimaatika juurde antakse kohustuslik kirjandus osalt ajakirja «Nõukogude Kool» kindlatele artiklitele viidates, osalt ainult aastakäiku märkides.

Professor I. Unt arvas meie ajakirja väärtuseks, et seal saab ülevaate enamikust olulistest pedagoogikaprobleemidest, tervetest valdkondadest (näiteks suhtlemispsühholoogia), mida õpetajal vaja teada. Referaatides ja isegi kursusetöös toetatakse sageli just sellele materjalile. Ajakirja osa õppevahendina kasvab kindlasti, kui tudengite iseseisva töö osa suureneb.

Kuidas tõsta tegevõpetaja huvi ajakirja «Nõukogude Kool» lugemise vastu? Ohiselt leiti, et autorite hulka tuleb lõmmata nimekaid kultuuri-tegelasi, avaldada teravamaid ja kriitilisemaid lugusid, ärgitada ärksamalt osa õpetajatest kirjutama sellest, millest süda kripeldab, millest kuluarides kõneldakse ja mis laiemale üldsusele väljaütlemist vajab. Peeti vajalikuks uurida lugejate arvamusi ja soovet, et saada teada, mida õpetaja ootab. Samal ajal aga teame, et paljude õpetajate ootused on üsna praktitsistlikud: oodatakse otse suhtlemisreegleid ja õpetamisvõtteid. Neid aga ajakiri juba oma mahu tõttu anda ei suuda.

Teiselt poolt ei tohi unustada, et pedagoogiline ajakirjandus ei saa lahendada kõiki kooli

**Inger Kraav, Helga Kurm, Jaan Mikk, Juhan Sepp,**

**TÖNU KALLE** foto



ees seisvaid probleeme. Näiteks hetke kooli- ja hariduselu põhiprobleemi — hariduse sisu ja ülemäärase mahu küsimused — ei lahenda ajakirjandus mis tahes nõu andes. Õpetaja mureseb, kuidas ettenähtud ajaga nõutav sisu edasi anda, talle ei tähtsustu enesetäiendamise, uute pedagoogikatõdede leidmine ajakirjandusest.

Uurimused näitavad, et pedagoogilise ajakirjanduse, aga ka pedagoogilise kirjanduse lugemus on soovitatavast väiksem. Kui üldine hoiak õpetajakutse ja pedagoogika suhtes oleks positiivsem, küllap loetaks rohkem. Paljuski sõltub koolist, et õpetajaskond saaks tubli järelkasvu. Selleski on õpetaja osa, et tema õpilased oleksid harjunud iseseisvalt töötama, lugema erialast kirjandust.

AIME RUUBEL

## Haljala keskkool 300

25. aprillil pühitses Haljala keskkool oma 300. asutamisaastapäeva. Haljala ümbruses alustati lugema õpetamist juba 17. sajandi keskel, kuid esimesele talurahvakoolile pandi alus 1687. a, kui koolmeistriks tuli Tartust Forseliuse seminari kasvandik Jaak. See oli Virumaa esimene uut tüüpi kool, kus kõstri asemel õpetas koolmeister. Esimene kirjalik teade kooli kohta on 1688. aastast Forseliuse kirjas, milles ta teatab, et lugema on ühe talvega õppinud 18 poissi.

1730. aastast peale leidub pidevalt teateid kooliõpetuse kohta Haljalas. 1847. a — 1920. a alguseni tunti kooli Idavere koolina, kus õpetus kestis 3 talve, seejärel muudeti Haljala Kõrgemaks Algkooliks ning 1925/26. õa Haljala 6klassiliseks Algkooliks.

Pärast Suurt Isamaasõda nimetati kool Haljala Mittetäielikuks Keskkooliks, hiljem 7-, siis 8klassiliseks kooliks. 1982/83. õppeaastast töötab Haljala Keskkool.

300., juubeliaastal õpib Haljala keskkoolis 403 õpilast ja õpetab 40 õpetajat; kooli juhib direktorina vilistlane Henn Altmäe, asedirektorina Merle Rooks; õpetajatena töötab 5 vilistlast.

Üle 25 aasta on koolis õpetanud Pärja Ese, Evi Allikvee, Aime Sepp, Salme Heinla (olnud ka direktor ja õppealajuhataja); 15—25 a on Haljala koolis töötanud Otto Salm (ka direktorina), Alma Salm, Linda Peeterman, Imbi Suursoo, Margarita Nõmm, Hilde Lehtmets, Anna Jõeveer, Aino Sats, Maie Laigu.

300. aastapäeva puhul andis kool oma teenetemedali 7 inimesele: «Viru» kolhoosi kui šeffmajandi esimehele Toomas Varikule, õpetajatele S. Heinlale, L. Peetermanile, I. Suursoole, P. Esele, A. Sepale ja 43 aastat koolitädina töötanud Anette Aavikule.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegium ning Haridus- ja Teadusõpetajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee presiidium autasustasid rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane» õpetaja Salme Heinlat ja ühise aukirjaga õpetaja Imbi Suursood.

300. juubeliaastapäevale pühendati aktus, kus kooli ajaloo läbi 3 sajandi kõnelesid TPedi professor pedagoogikadoktor Lembit Andresen, kodu-uurijast õpetaja Salme Heinla ja direktor Henn Altmäe. Avatud olid kooli ajaloo ja õpilastööde näitused. Toimus suur õpilaskontsert.

Eva Lootsar  
31. 03. 1907 —  
29. 04. 1987



29. aprillil 1987 lakkas tuksumast meie vabariigi lasteaiapedagoogi Eesti NSV teenelise õpetaja Eva Lootsari süda.

Eva Lootsar sündis 31. märtsil 1907. a Võrumaal Aaspere vallas meieri tütrana. Alg- ja keskkirjanduse sai ta Paides.

1927. a sai ta Tartu Lasteaednike Seminaris lasteaiadnikukutse. Sama aasta sügisel astus teadmishimuline noor Tartu Ülikooli filosoofiateaduskonda õppima pedagoogikat ja inglise keelt. Aastail 1930—1931 jätkusid keeleõpingud Inglismaal.

1932. a alustas Eva Lootsar pedagoogitööd lasteaiakasvatajana. 1940. a suunas Haridusministeerium noore töötaja sotsiaal-kodundusintituuti lasteaiadnik-instruktoriks. Järgnes õpetajamet Tallinna Toitlustamis- ja Eelkoolikasvatuse Tehnikumis, hiljem Eelkoolikasvatuse Pedagoogilises Koolis.

1. septembrist 1952 kuni pensionile minekuni 6. oktoobril 1981 töötas ta Eesti NSV Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis.

Eva Lootsar oli suurte teadmiste ja kogemustega spetsialist, hinnatud ja lugupeetud ka väljaspool meie vabariiki. Ta on paljude aastate jooksul täiendanud VÕTi kursustel lasteaiadnike ja algklassiõpetajate teadmisi laste esteetilisest kasvatuses. Tema sulest on ilmunud mitmeid erialaseid trükiseid.

Aastate vältel tehtu on leidnud tunnustust. Eva Lootsar kandis «Haridustöö eesrindlase» rinnamarki. Ta on pälvunud Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirja, NSV Liidu Haridusministeeriumi ja harukondliku ametiühingu kesknõukogu ühise aukirja, medali «Vapra töö eest. V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva tähistamiseks». 1966. a anti Eva Lootsarile Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetus ja 1972. a NSV Liidu haridustöö eesrindlase rinnamärk.

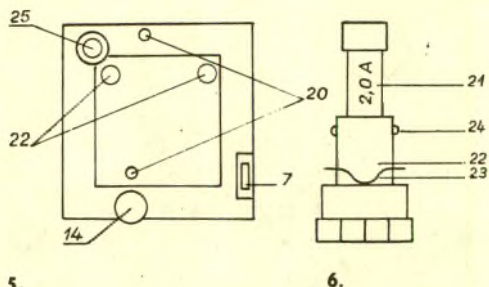
Helge mälestus temast jääb püsima kõikide lasteaiadnike ja kolleegide südamesse.

Eesti NSV Haridusministeerium  
Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut

## TEHNIKA TUTTAVAKS

### Universaalne diaprojektor «PELENG 500K»\*

Projektor töötab võrgupingel ainult  $\approx 220$  volti. Võrguvoolu kaitse asub aparadi põhja all (joonis 5 ja 6). Kaitsmena 21 kasutatakse klaas-  
torukaitset PM 2,0 (2A).



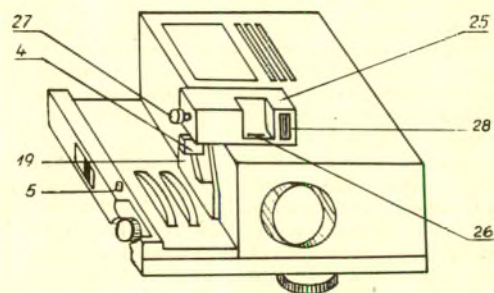
5.

6.

Joonis 5. Diaprojektori põhi. 7. Teravustamisnupp. 14. Kallutusjalg. 20. Projektori katte kinnituspoldid. 25. Kaitsmepesa.

Joonis 6. Kaitsmekork kaitsega. 21. Kaitse. 22. Kaitsmekork. 23. Vedruseib. 24. Fiksaator.

Diaprojektoriga «PELENG 55K» on võimalik demonstreerida ka diafilme, mille kaadri mõõtmed on  $18 \times 24$  mm (nn tööstuslikud diafilmid). Diafilmide demonstreerimiseks on projektori komplektis kaasas spetsiaalne, ainult antud aparadile sobiv kassett 25 (joonis 7). Kassett on dubleerivalt varustatud oma soojusfiltriga. Diafilm laetakse kassetti enne kasseti aparatipanekut. Diafilmiga laetud kassett asetatakse projektori kaanes olevast avast (luuk 11 avada) sisse kuni kassetti kandva peani, diafilmi edasi-tagasiveo nupp 27 jääb slaidikasseti kanali poole (joonis 7).

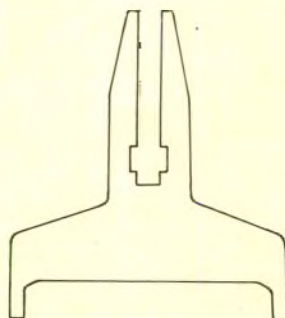


Joonis 7. Diaprojektor diafilmikassettiga. 4. Slaiditõukur (siselükatult). 5. Slaidivahetusnupp. 19. Ohupilu sulgur. 25. Diafilmikassett. 26. Filmipilu. 27. Filmi edasi-tagasikeeramise nupp. 28. Ohuvõtuava.

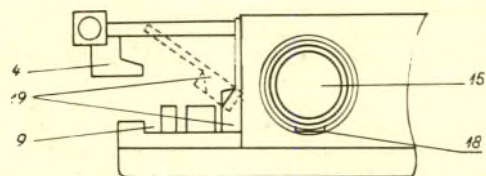
**NB! KUI OBJEKTIV TAKISTAB KASSETI SISENDAMIST, TULEB OBJEKTIV VÄLJAPOOLE TÕMMATA!**

Diafilmikasseti kasutamisel võetakse slaidikassett aparadilt ära ja slaiditõukur 4 lükatakse lõpuni aparati sisse. Diafilmi näitamise ajal ei ole lubatud vajutada nupule 5 (joonis 7), mis käivitaks slaidivahetussüsteemi.

Diafilmikasseti ja aparadi kuumenemise vältimiseks peab väline jahe õhk suunduma kassetti ja sealtkaudu ka aparati filmikasseti peas olevate avade 28 kaudu. Et õhk mujalt aparati ei pääseks, suletakse slaiditõukuri ava vastava hargitaolise sulguriga 19 (joonised 7, 8 ja 9). Kuigi selliste lisavahendite kasutamine teeb aparadi käsitsemise tülikamaks, tuleb meil neid kasutada nii aparadi enda kui ka diafilmi säilitamise huvides.



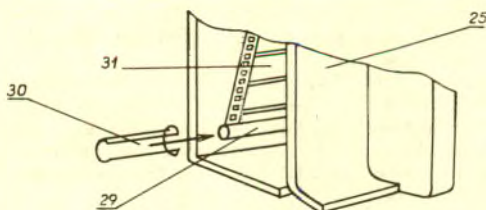
Joonis 8. Slaiditõukuri ava sulgur.



Joonis 9. Ohusulguri paigutamine. 4. Tõukur. 9. Kassetikanal. 15. Objektiv. 18. Hammaslati kanal. 19. Sulguri paigutamine.

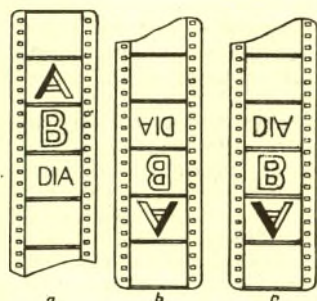
Diafilmi laadimine kassetti on väga hõlbus ja kassett ise töökindel.

Enne kassetti panekut tuleb diafilmi otsad sirgeks lõigata. Lõikejoon peab minema perfo-



Joonis 10. Diafilmi kinnitamine kassetti. 25. Kassett. 29. Völl. 30. Kinnitusklamber. 31. Diafilm.





Joonis 11. Filmiotsa lõikamine.

takse kasseti peal olevast pilust 26 (joonis 7) algusega ees sisse, samaaegselt pöörates kasseti filmiveonuppu 27 päripäeva kuni filmi haakumiseni. Kui diafilm on väga kuivanud ja tugevasti rulli keerdunud, siis peame aitama filmi otsal mööduda kasseti pildiakna raamist, vastasel juhul filmi ots rebeneb. Pildiakna eest edasi liigub film 31 kasseti põhja alt välja. Väljunud filmiots kinnitatakse klambriga 30 ärakerivale völliile 29 (joonis 10).

Pidagem silmas, et kinnitusklabri 30 ärapööratud servaga ots peab olema suunatud kasseti sisse, nagu näidatud joonisel 10. Uuematel aparaatidel on kasutusele võetud klambrid, mis on mõlemast otsast ära pööratud. Film võetakse kassetist välja ärakerija völliilt 29.

Kasseti laadimisel tuleb silmas pidada, et slaid või diafilm kassetti õigesti sisse pandaks, vastasel juhul on pilt ekraanil ärapööratud: vahetatud on vasak/parem külg või on pilt hoopiski «jalad püsti».

Kui kasutatakse otsest projektsiooni ekraanile, s.o mitte peegelprojektsiooni, siis on kassetide laadimisel oma, peegelprojektsioonil oma reeglid.

Otseprojektsiooni puhul pannakse diafilm kasseti loomulikult algusega eest ülalt alla ja lakitud (läikiva) küljega ekraani poole. Sama kehtib ka slaidide kohta. Kahjuks värvifilmi(-slaidi) puhul on raske ära määrata lakitud poolt, sest neil on praktiliselt mõlemad pooled ühesuguse läikega. Sel juhul tuleb juhinduda teistest suunistest. Nimelt tuleb vaadata läbi diafilmi (slaidi) ekraani poole ja seada vaadeldava pildi tekst õigesti loetavaks vasakult paremale (joonis 11a), seejärel pöörata filmi ots allapoole, slaidil n-ö pea peale ilma filmikülge pööramata (joonis 11b) ja lasta filmi ots kasseti pilust sisse, slaid aga panna slaidikasseti pesasse ülalt alla. Loomulikult peavad kassetid õigesti ees olema: filmikassetil keeramisnupp paremal pool, slaidikassetil pesade numeratsioon paremal käel. Laadimise ajal on kassetid aparaadist välja võetud.

Peegelprojektsiooni puhul lisandub eespool kirjeldatud kahele võttele kolmas: tuleb pöörata ka külge (joonis 11c).

ALEKSANDER VINKEL,  
VÕTi tehnovahendite  
kabineti metoodik

# Noorkogude Kool

**Школьная реформа — дело всего общества.**  
(Доклад заместителя министра просвещения СССР Владимира Шадрикова на съезде учителей Эстонской ССР.)

Докладчик говорит о решающей работе учителя в осуществлении школьной реформы и подчеркивает, что школьная реформа — это мероприятие всего общества.

**Чтоб в перестройке школы участвовал каждый учитель.**

Первый заместитель министра просвещения ЭССР Франц Опер по просьбе редакции коротко рассказывает, что ожидается от школы на современном этапе демократизация и обновления сферы просвещения.

**М. СЫРГ. Перестройка и образование.**

Чтобы выполнение задач текущей пятилетки стало реальным, следует добиваться изменения мышления. Автор раскрывает сущность, предпосылки и возможности нового мышления. Он рассматривает связь между перестройкой экономики и новыми требованиями, предъявляемыми к дидактике. Целью является углубить в педагогах убеждение о необходимости кардинальной перестройки учебного процесса в сторону большей креативности.

**Э. ХИЙЕ. Гарантировать первокласснику радость от учебы в школе.**

Автор рассматривает факторы, гарантирующие первокласснику радость и удовлетворение от учебы в школе, а также требования психогигиены. Исходя из возрастных особенностей первоклассника, роль эмоций в начальном обучении должна быть особенно велика. Отсюда вытекает и требование индивидуализации обучения.

**Т. РУММО. Пора учителю проявить активность.**

Учитель географии Таллинской 20 средней школы высказывает свои мысли об учебном плане, программах, учебниках и учебных пособиях по географии. Вносятся много предложений, учет которых мог бы усовершенствовать преподавание географии. Автор знакомит читателей с мнениями учащихся о действующих ныне учебниках географии. Он считает, что учителя сами должны более активно участвовать в обновлении учебных программ и учебников.

**Х. РООТС. Телевстреча с Софией Лысенковой.**

Автор пишет о телеуроке учительницы начальных классов Московской 587 средней школы Софией Лысенковой, подготовленном главной редакцией научно-популярных и учебных программ Центрального телевидения. С. Лысенкова знакомит зрителей с методикой своей работы, при помощи которой она добилась отличных результатов. В основе ее работы лежит цель понимать детей, добиваться того, чтобы они учились с радостью. Успех обеспечивается последовательностью, тренировкой, повторением, систематическим обобщением.

**А. АЛЪТМЯЭ. Возможности создания благоприятной рабочей атмосферы в учебном заведении.**

Автор, директор Таллинского строительномеханического техникума, высказывает свои мысли о создании благоприятной рабочей атмосферы. Рассматривается стиль руководства и планирования работы. Более подробно автор останавливается на психологии пространства, т.е. оформлении интерьера (учебно-технологическая мебель, цветовое решение, размещение учебных помещений в учебном заведении).

**У. ЭЛЬМИ. Задача ясна. Что дальше?**

В апреле этого года состоялся III пленум Совета Добровольного общества трезвости Эстонской ССР, где обсуждались вопросы противоалкогольного воспитания молодежи. Статья знакомит с некоторыми мыслями и положениями, высказанными в докладах и выступлениях. Речь шла о причинах алкоголизма среди молодежи, оценивалась эффективность противоалкогольного воспитания. Собравшиеся пришли к выводу, что достигнуто еще мало и что воспитательную работу прежде всего следует направить на увеличение социальной активности молодежи.

**В. ЛЕХТ. Помочь инвалидам.**

В статье речь идет о проблемах отношения к инвалидам как в школе, так и вообще в жизни. Главный инженер Вычислительного центра ЭРСПО Михкель Айтсам знакомит с деятельностью Клуба народного спорта «Инваспорт». Подчеркивается мысль, что отношение к инвалидам следует менять, начиная со школьной скамьи.

**Л. БУНАПУУ. Роль эмоций в формировании личности учащегося.**

Большая роль в развитии личности учащихся принадлежит эмоциям. Автор рассматривает причины, от которых зависит эффективность воспитательных воздействий, более подробно он останавливается на роли эмоции страха в формировании личности учащегося.

**А. КЫВЕРЯЛГ. Надежность педагогических исследований — проблема или нет?**

В статье рассматриваются теоретические аспекты педагогической исследовательской работы. Автор считает, что проблемы, которые встречаются в учебных программах и учебниках, обусловлены некорректностью исследований в этой области. В исследовательской работе по педагогике надежных результатов можно добиться только тогда,

когда три ее основных этапа — планирование, методика и оценка результатов — тесно взаимосвязаны и служат друг другу. Статья содержит поясняющие рисунки.

**А. ТАРРАСТЕ. Возможности совершенствования профессиональной теоретической учебы (продолжение). [см. «Н.к.» № 6, 1987]**

**Х. КАЛА. Об отношениях человека и природы на уроках литературы в IV классе.**

Статья основывается на опыте работы. Автор показывает возможности, которые способствуют восприятию учащимися природы на уроках литературы в IV классе. Важное место отводится при этом общению с живой природой, наблюдениям за природой, связанным со стихотворениями и текстами в учебнике. Школьная работа должна привести ребенка к пониманию основных отношений и закономерностей, господствующих в природе, и поддерживать понимание необходимости охраны природы.

**В.-И. ЛАЙДМЯЭ. Читайте эти книги своим детям.**

Автор рассматривает, как важно ребенку уже в дошкольном возрасте давать знания по основам многих наук — математики, физики, астрономии, природоведения, а также по изобразительному искусству и художественной литературе. Большое значение имеют развивающие игры. Хорошие результаты дает совместное чтение родителей и детей. Все это способствует успешной учебе детей в школе, воспитанию у них умения трудиться и переносить нагрузки.

**Г. НОВИКОВА. Место музыки в эстетическом воспитании.**

Самым эффективным средством эстетико-музыкального воспитания являются активные занятия музыкой в подходящей для детей форме. Их основной должна стать борьба с безвкусицей. Автор подчеркивает некоторые положения, знание которых необходимо при повышении нашей музыкальной культуры.

**Ф. ЭЙЗЕН. Сто лет эсперанто — языку дружбы и сотрудничества народов.**

Автор рассматривает историю возникновения эсперанто — искусственного языка общения народов. Дается также краткий обзор распространения эсперанто во всем мире и в Эстонии. В настоящее время в нашей республике действует 14 клубов эсперанто, организованных членом насчитывается около 400.

VEAVABANDUS

Palume NK nr 6 lk 30 tabeli 4 viimase veeru ülalt 5. arv lugeda 50,0.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagariini 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 trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 28. 05. 1987. Trükkimisele antud 29. 06. 1987. Trükiarv 4100.

Fotoladu. Kirj. škoolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,2. MB-05685. Tellimise nr. 2231.

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

Organ Ministerstva 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. «Ньюкуде кооль» («Советская школа»).





Raamatupalat  
87-1017 a  
23.7.87