

Noukogue **KOOL**

3 · 1985





Esikaanel näete Otepää keskkooli kunsti- ja tütarlaste tööõpetuse õpetajat TIIU MAASIKAT, Eesti NSV teenelist õpetajat, õpetajametoodikut tunnis.

Kõik, mis huvitav, moodne ja praktiline, jõuab T. Maasika õpilasteni. Ülemisel fotol [2] demonstreerib abiturient enese tehtud põlle. Alumistel fotodel [3 ja 4] näete T. Maasika isiknäituse maalide reprod. s.

2



3



40 AASTAT TAGASI

Märtsis jätkusid lahingud Ida-Preisimaal Heilsbergi grupeeringu hävitamiseks. See kindlustatud rajoon oli tugevaim vaenlase kaitse-süsteemis Ida-Preisimaal. Neil oli siin 911 raudbetoonist tulepasa ning hulgaliselt kergemat tüüpi kaitseehitisi. Kokku oli hitlerlastel Ida-Preisimaal 32 diviisi, 2 gruppi ja 1 brigaad, sealhulgas 27 jalaväe-, 2 tanki- ja 3 motodiviisi. 20. veebruaril 1945 oli 3. Valgevene rinde juhatajaks määratud marssal A. Vassilevski, kes seni oli koordineerinud peakorterid esindajana rinnete tegevust Baltimaadel ja Ida-Preisimaal. Peakorter moodustas 24. veebruaril 1. Balti rinde koosseisu kuulunud armeedest Samlandi grupi armeekindral I. Bagramjani juhtimisel. See armeegrupp läks 3. Valgevene rinde koosseisu.

Niisiis 13. märtsil algasid uuesti vihased lahingud Heilsbergi grupeeringu likvideerimiseks. 13.—29. märtsini tehti kahjutuks üle 93 000 vaenlase sõduri ja ohvitseri ning võeti vangi üle 46 000 sõdalase.

Samal ajal Heilsbergi grupeeringu purustamisega valmistus Punaarmee plaanipäraselt Königsbergi vallutama. See tehti ülesandeks 43. ja 50. armeele, kus oli üle 137 000 mehe, 5000 suurtükki ja 538 tanki ja liikursuurtükki. Meil oli 1,3-kordne suurtükid, 5-kordne tankide ja eriti lennukite ülekaal [2500 lennukit 150—200 hävitaja vastu]. Königsbergi ründamine algas pärast tugevat ettevalmistavat suurtükilt 6. aprillil.

Nagu ajakirja eelmises numbris märgitud, püüdis vaenlane 1945. a. algul mitmetel kaalutlustel Ungari ja Austria piirkondi enda valdusesse hoida. Budapestist läänes tegid hitlerlased ettevalmistusi vastupealetungiks. 3. Ukraina rindel oli märtsi algul 37 laskurdiviisi, 3 ratsaväediviisi, 6 Bulgaaria armee diviisi, 2 tankikorpusi ja 1 mehhaniseeritud korpus — kokku üle 400 000 mehe, ligi 7000 suurtükki ja miinipildujat, 1000 lennukit ning 400 tanki. Vaenlane oli märtsiks koonandanud vastupealetungiks 31 diviisi, toonud läänerindelt 6. SS-tankiarmee [millega sai 2-kordse ülekaalu tankides]. Kokku oli hitlerlaste väekoondistes 430 000 sõdurit ja ohvitseri, üle 5600 suurtüki ja miinipilduja, 850 lennukit.

Vastased alustasid pealetungi ööl vastu 6. märtsi. Pealööki anti 6. armee ja 6. SS-tankiarmee jõududega Vélence ja Balatoni järve vahel kagu suunas. 8 päeva üritasid hitlerlased murda 3. Ukraina rinde vägede vastupanu. Pealööki anti kindral N. Gageni 26. armee vägede ja 4. kaardiväearmee koosseisu kuuluva 1. kaardiväe kindlustatud rajooni väeosade pihta. Ägedad lahingud käisid maal ja õhus. Vaenlane saatis lahingusse üha uusi väeüksusi. Vapralt tegutsesid kõik meie väeliigid, eriti suurtükiväelased ja lendurid. Üritades Nõukogude sõjameeste kaitsest läbi murda, tõi vaenlane 14. märtsil lahingusse oma viimse reservi — 6. tankidiviisi, milles oli kuni 300 tanki ja liikursuurtükki.

Märkimisväärset edu vaenlasel polnud. 6.—20. märtsini jõudsid hitlerlased suurte raskustega kõigest 6—8 km sügavuselt meie kaitseesse kiiluda. Ebaõnnestusid katsed tungida üle Drava jõe kirde poole.

Koos Nõukogude väekoondistega võitlesid vapralt 1. Bulgaaria ja 3. Jugoslaavia armee väeosad, kes löid tagasi Saksa armee «E» rünnakud ning nõrgendasid oluliselt Jugoslaavia baaseruuvaid vaenlase jõude.

Saksa fašistlikud väed ei suutnud meie armeesid Doonau taha taganema sundida. Hitlerlaste vastupealetungi tagasilöömine Balatoni järve piirkonnas oli Nõukogude armee viimane suur kaitseoperatsioon Suures Isamaasõjas. Koos Bulgaaria ja Jugoslaavia vägedega tekitasid Nõukogude sõjamehed vaenlasele suurt kahju, demoraliseerisid Ungari väeosade vähesed allesjäänud üksused ning löid head võimalused Nõukogude armee edasitungiks Austriasse ja Saksamaa lõunapiiridele.

Juba siis, kui lahingud veel Balatoni järve piir-

konnas käisid, andis peakorter 9. märtsil 2. ja 3. Ukraina rinde juhatajale uue direktiivi: pärast kaitseoperatsiooni lõppu tuleb üle minna pealetungile.

Pealööki tuli anda 3. Ukraina rinde vägedel. Edelasse liikudes pidi purustama Balatoni järvest põhja pool asuvad vaenlase väekoondised ning tungitama siis Pápa-Soproni suunas. 2. Ukraina rinde ülesandeks jäi ühe vasaku tiiva armeeaga asuda pealetungile Doonaust lõuna pool ning tungida koos 3. Ukraina rinde vägedega Györi linna suunas. Hroni jõe äärde jõudes pidid rinde parema tiiva väed asuma kaitsele.

16. märtsil, s. o. päev hiljem pärast kaitseoperatsiooni lõppemist, alustas 3. Ukraina rinde pealetungi. 17. märtsil andsid sakslastele löögi 2. Ukraina rinde vasaku tiiva väed. 3. Ukraina rinde väed kiirendasid pealetungi. 19. märtsil saadeti lahingusse kindral A. Kravtšenko 6. kaardiväe-tankiarmee. Aktiviseerus meie lennukite tegevus. 22. märtsi õhtuks oli vaenlase 6. SS-tankiarmee ümber haaratud, ent teda täielikult ümber piirata ei õnnestunud.

23. märtsil vallutasid 3. Ukraina rinde väed uuesti Székesfehérvári, mis 1945. a. jaanuaris oli maha jäetud. 2. Ukraina rinde väed jõudsid 19. märtsil Doonau äärde ning purustasid vaenlase 4 diviisist koosneva grupeeringu. Koos Doonau flotilliga hõivati vaenlase võimas kindlustus Esztergomi linn.

16. ja 25. märtsi vahel likvideerisid 3. ja 2. Ukraina rinde väed hitlerlaste ohtliku kiilu Nõukogude armee kaitse Balatoni järve juures, murdsid vaenlase positsioonidest läbi ja läksid üle Vértesi ja Bakony mägede.

Samal ajal tekkisid soodsad võimalused Slovakkias võitlevate 2. Ukraina rinde peajõudude üleminekuks pealetungile. 40. meie armee ja 4. Rumeenia armee, kes tegutsesid rinde paremal tiival, hävitasid 25. märtsil hitlerlaste viimase tugipunkti Hroni jõe vasakaldal. Seejärel vabastati tööstuslinn ja raudteesõlm Baňská Bystrica, mis alles hiljuti oli olnud Slovakkia rahvusliku ülestõusu keskus.

25. märtsil alustasid 2. Ukraina rinde keskosas pealetungi 53. armee, 7. kaardiväearmee, 1. Rumeenia armee ja 1. kaardiväe mehhaniseeritud ratsagrupp. Löögi peasuund oli Bratislava. Pealetungi toetasid nõukogude ja slovaki partisanid. 4. aprillil vabastati Slovakkia pealinn Bratislava.

* * *

□ 6. märts — Rumeenias moodustati demokraatlik valitsus eesotsas Petru Grozaga.

□ 15. märts — Ungari Ajutine Valitsus võttis vastu dekreedid agrarreformi kohta.

□ 15.—31. märts — 1. Ukraina rinde Ülem-Sileesia pealetungioperatsioon.

□ 18.—20. märts — 1. Ukraina rinde väed piirasid sisse ja hävitasid hitlerlaste grupeeringu Oppelni [Opole] piirkonnas.

□ 19.—31. märts — Tšehhoslovakkia Kommunistliku Partei ja Slovakkia Rahvusnõukogu esindajate nõupidamine Tšehhoslovakkia emigrantliku valitsuse esindajatega. Moskvas toimunud kohtumisel võeti vastu otsus tšehhide ja slovakkide rahvusriinde ning rahvademokraatliku Tšehhoslovakkia valitsuse moodustamise kohta.

□ 28. märts — 2. Valgevene rinde väed vabastasid Gdynia linna Poolas.

□ 30. märts — 2. Valgevene rinde väed vabastasid Džanzigi [Gdansk] linna Poolas.

* * *

Läänerindel ei saavutanud hitlerlased Ardennides alustatud pealetungiga loodetud edu. Lühitud Antverpeni hõivamine plaanid ning USA-Inglise vägede väljalöömine Belgias ja Hollandist. Vaatamata ebasoodsatele tingimustele alustasid sakslased 31. detsembril 1944 pealetungi Elsassis [koodnimetusega «Põhjatuu»]. Nõukogude vägede võimas pealetung idarindel päästis ka seekord liitlased raskest olukorrast. 14. jaanuaril 1945 andis Hitler käsu armeedegrupi «B» tagasiõmbamiseks uuele kaitsele. Jaanuaris püüdsid hitlerlased visalt edu saavu-

[Järg 46. lk.]

Nõukogude Kool

3 • 1985

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **V. RAJANGU** Struktuurimuutused haridussüsteemis ●

EESTI KEELE ÕPETAJATE KONVERENTS

- 7 **E. GREŠKINA** Emakeeleõpetuse ideoloogilisi lähtekohti ●
 9 **A. EGLON** Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu ●
 15 **V. MAANSO** Emakeeleõpetuse eesmärkide saavutamise teedest ●
 18 Eesti keele õpetajate vabariikliku konverentsi «Õpilaste kompleksne kasvatamine õppeaine kaudu» resolutsioon ●

TÄHTPÆVI

- 20 M. A. Uljanova — 150 ●

21 MEIE INTERVJUU

KOOLIJUHI VEERUD

- 25 **A. NIIBO** Käsundustegevus Pärnu-Jaagupi keskkoolis ●

KASVATUSTEEMADEL

- 27 **H. TIITS** Klassijuhataja ja õpilaste ökoloogiline kasvatamine ●
 30 **L. KÄHRIK** Ökoloogiategadmised kõigile ●
 33 Kasvatusemosaiiki ●

PSÜHHOLOOGIVEERUD

- 37 **L. ÕUNAPUU** Õpilase eneseteadvus ja õpetaja õppe-kasvatuslik käitumine ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 40 **M. KALMET** Tiiu Maasika värviline maailm ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 44 **M. MÄGER** Fraseoloogias ●
 47 **S. TORRI** Matemaatika kui õppeaine kutseharidussüsteemis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 49 **K. PETERSON** Sportlik tegevus lastepäevakodu igapäevaelus ●

KOOLIMUUSIKA

- 53 **L. KÖLAR** Ratsionaalne tund üldhariduskooli muusikaklassis ●



ANNE NIIBO, Pärnu-Jaagupi keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisator. Lõpetanud Jõgeva keskkooli ja 1971. aastal kaugõppijana E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi algõpetuse erialal. Töötanud Pisisaare algkooli õpetajana, Parasmaa algkooli juhatajana, Pärnu-Jaagupi keskkooli vene keele õpetajana. Alates 1982. aastast praeguse ametinimetusega.



KADRI PETERSON,
Jõgeva näidissovhoosi
asutustevahelise laste-
päevakodu juhataja.
Lõpetanud aastal 1969
Pärnu 4. keskkooli, 1973
E. Viide nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
koolieelse pedagoogika
ja psühholoogia eri-
alal.
Töötanud pärast lõpeta-
mist Tõrva lastepäeva-
kodus kasvatajana, vanem-
kasvatajana, juhata-
jana, aastatel 1981—
1984 Jõgeva 1. laste-
päevakodu vanemkasva-
tajana, käesolevast aas-
tast Jõgeva näidissov-
hoosi asutustevahelise
lastepäevakodu juhataja.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. Olep

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **В. РАЯНГУ.** Изменения структуры в системе просвещения ●

КОНФЕРЕНЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ ЭСТОНСКОГО ЯЗЫКА

- 7 **Э. ГРЕЧКИНА.** Идеологические исходные положения обучения родному языку ●
9 **А. ЭГЛОН.** Цели и содержание обучения родному языку ●
15 **В. МААНСО.** Пути достижения целей обучения родному языку ●
18 Резолюция конференции ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

- 20 **М. А. Ульяновой** — 150 ●

21 НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 25 **А. НИЙБО.** Распорядительная деятельность в Пярну-Яагупской средней школе ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 27 **Х. ТИЙТС.** Классный руководитель и экологическое воспитание учащихся ●
30 **Л. КЯХРИК.** Экологические знания — всем ●
33 В мозаику воспитания ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 37 **Л. БУНАПУУ.** Самосознание учащегося и учебно-воспитательное поведение учителя ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 40 **М. КАЛЬМЕТ.** Цветной мир Тийу Маазик ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 44 **М. МЯГЕР.** О фразеологии ●
47 **С. ТОРРИ.** Математика как предмет в системе профессионального образования ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 49 **К. ПЕТЕРСОН.** Спортивная деятельность в повседневной жизни детского сада-яслей ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 53 **Л. КЫЛАР.** Рациональная и целесообразная организация урока в музыкальном классе общеобразовательной школы ●

Struktuurimuutused haridussüsteemis

VÄINO RAJANGU,
EKP Keskkomitee teaduse ja õppe-
asutuste osakonna juhataja asetäitja,
majandusdoktor

NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenumil tõsteti küsimus koolireformi vajadusest ning järgmise aasta 4. jaanuaril esitatigi NLKP Keskkomitee poolt väljatöötatud üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade projekt üldrahvalikuks aruteluks. Sellest võtsid aktiivselt osa kõikide rahvamajandusharude töötajad, väga paljude kutsealade esindajad, samuti ka õpilased ning pensionärid. Selle tõeliselt üldrahvaliku arutelu käigus, mis on ühtlasi nõukogude demokraatia eredaid näiteid, laekus arvukalt soove ja ettepanekuid, milledest paljud leidsid koha ka lõppdokumendis.

Üks enam kõnealuseid probleeme meie vabariigis oli küsimus, kas eesti õppekeelega üldhariduskool peaks olema 11- või 12-klassiline. NSV Liidus tervikuna oli samasuguse kaaluga, otsustades ajakirjanduses avaldatud materjalide alusel, õpilaste koolimine kas 6 või 7 aasta vanuselt. Viimati nimetatu meie vabariigis eriti suurt diskussiooni ei tekitanud. On ju meil igas vabariikliku alluvusega linnas ja rajoonis aastaid tagasi eksperimendi korras alustatud 6-aastaste laste õpetamist ning mõnes piirkonnas lähevad 6-aastased lapsed kooli 100 %-liselt. Sellest tingituna kavandatud muudatusele ei olnud meie vabariigis erilist vastuseisu. Tulevikus lähevad kõik lapsed kooli 6-aastaselt ja eestikeelne keskkool hakkab olema 12-klassiline.

Peale üldrahvalikku arutamist kiideti üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad heaks NLKP Keskkomitee aprillipleenumil ning NSV Liidu Ülemnõukogu istungjärgul. Otsustades vastuvõetud dokumendi pealkirja järgi, on mõnelegi jäänud mulje, et reform puudutab ainult üldharidus- ja kutsekooli ning reformi elluviimine teistesse nagu ei puutukski. Taoline mõtteviis on ääretult primitiivne.

Muudatused haridussüsteemi üksikutes allsüsteemides toovad kaasa muudatusi haridussüsteemis tervikuna ning seavad konkreetsed

ülesanded kõikidele rahvamajandusharudele (rahvamajandusele tervikuna). Rahvamajanduse ükski lüli, sealhulgas ka haridus, ei arene isoleeritult. Kui see nii oleks, siis «isoleeritud» lüli poleks rahvamajandusele tarvis ja sellest kui mittevajalikust oleks juba ammu loobutud. Muidugi, ajaloolisest seisukohast vaadatuna on ühel või teisel perioodil konkreetsete seoste osatähtsus muutunud, on toimunud ümberhindamisi.

Kui üleminekut üldisele keskharidusele alustati, ei olnud erilise tähtsusega, missuguste kanalite kaudu noored vajaliku hariduse said, vaid eesmärk oli anda kõigile noortele keskharidus. Rahvamajanduse ekstensiivse arendamise tingimustes rikuti töökohtade ja töötajate arvu vahel, kõik haridussüsteemis väljaõpetatud noored inimesed leidsid ka rakenduse. Rahvamajanduse kindlustamiseks tööliiskaadriga konkreetsetel kutsealadel arenes kvalifitseeritud kaadri ettevalmistamine vahetult tootmises.

Keskhariduse vallas seatud ülesande elluviimist piiras esialgu haridussüsteemi puudulik materiaalbaas. Kui keskharidust andvate õppeasutuste materiaalbaas oli saavutanud teatud taseme, ei olnud see enam haridussüsteemi arengut piirav tegur, vaid piiravaks muutus reaalne noorte kontingent. See tähendas aga suurt kvalitatiivset muutust haridussüsteemi edasisel arendamisel. Päevakorrale tõusid üldhariduskooli, kutsekeskkooli ja keskeriõppeasutustesse vastuvõetavate kontingentide omavahelise vahemõõdu ehk struktuuri küsimused. Nende esilekerkimisele aitas kaasa ka demograafiline situatsioon: 8-klassilise kooli lõpetasid nende aastakäikude noored, mil sündinute arv oli madalseisus. Tekkinud olukorras ei olnud enam võimalik kõiki keskharidust andvaid haridussüsteemi lülitada ühtmoodi arendada, selleks puudus ka vajadus. Haridussüsteemi kui terviku edasisel arendamisel said suurema tähelepanu osaliseks rahvamajanduse kaadri vajadused. Siit ka suurem tähelepanu kutseharidussüsteemi õppeasutuste arendamisele, et kindlustada rahvamajandusharud väljaõpetatud tööliiskaadriga. Need põhimõtted haridussüsteemi arendamisel leidsid kinnitust üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades.

Analüüsides kutseharidussüsteemi arenguprotsessi, võib täheldada seisukohti, mida tulevikus tuleb ümber hinnata. Teatavasti kutsekeskkoolide ehitamise ja eksploatatsiooni kulused ei kaeta vahetult riigieelarvest, vaid asjast huvitatud ja toetusvõimalustega ministeeriumide või ametkondade kaudu. Taolises olukorras ehitavad või on juba ehitanud ministeeriumid (ametkonnad) endale kutsekeskkoolid. See protsess jätkub jõudsalt seni, kuni jõuab kätte aeg, millal uute kutsekeskkoolide rajamist hakkab piirama sobiva noortekontingendi vähenemine. Siit ka disproportsioonid eri ministeeriumide ja ametkondade süsteemide kindlustamisel kvalifitseeritud

tööliskaadriga. Teatud osa noortest tuleb ka edaspidi suunata üldhariduskoolidesse, mille lõpetamise järel astutakse kõrg- ja keskeriõppeasutustesse, kutsekeskkoolide vastavasse osakondadesse või siirduakse tööle rahvamajandusse.

Noorte tööks ettevalmistamist ei saa vaadata kitsalt, ainult kui tööliselukutsete õpetamist. Rahvamajandusele on vaja kõikide erialade ja kutsealadega töötajaid, olgu nad siis treialid, lukksepad, tehnikud, arstid, õpetajad, insenerid, põllumajandusspetsialistid jne. Haridussüsteemi ülesanne ongi võimalikult paremini rahuldada rahvamajanduse kaadrivajadused erialade ja kutsealade kaupa. Sealjuures haridussüsteemi arendamisel ei saa kutseharidussüsteemi eelistada üldharidussüsteemile, keskeri- ja kõrgharidussüsteemile ning ka vastupidi. Haridussüsteemi kõikidel allsüsteemidel on kindlad ülesanded, mida nad peavad täitma ja süsteemi arengut planeerides lähtutakse ka nendest ülesannetest.

Nii mõnigi kord on väidetud, et meie vabariigi haridussüsteemi areng jääb maha teiste liiduvabariikide haridussüsteemi arengust. Selle väite tõestuseks on kasutatud andmeid: õpilaste ja üliõpilaste arv 10 000 elaniku kohta (vt. tabel 1). Nende andmete alusel meie vabariigi tase on üleliidulisest tõesti madalam, kuid sealjuures unustatakse, et liiduvabariikide elanikkonna vanuseline struktuur on erinev. Õppijaid ei saa olla rohkem kui on

vastavas eas inimesi. Kui vaadata õppijate arvu 10 000 kuni 30-aastase elaniku kohta, siis Eesti NSV vastav suhtarv enamikus õppeasutustes on kõrgem üleliidulisest keskmisest (vt. tabel 1). Võrreldes eri vabariikide üldhariduskoolides õppijate arvu, tuleb arvestada, et pärast 8-klassilise kooli lõpetamist kutsekeskkoolidesse ja keskeriõppeasutustesse siirduvate noorte osakaal on erinev ning Eesti, Läti ja Leedu NSV rahvuskeelsetes üldhariduskoolides on õppeaeg ühe aasta võrra pikem, mis omakorda mõjutab ka õpilaste arvu.

Kutsekeskkoolide ja keskeriõppeasutuste puhul mõjutab õppijate arvu 8. klassi ja keskkooli lõpetanute vastuvõtu suhe. Keskkooli baasil vastuvõetutel on õppeaeg kuni kolm korda lühem, võrreldes 8-klassilise kooli lõpetanutega ning seega väljaõpetatud oskustöölise arvu määrab mitte üksnes õppijate arv, vaid ka erineva õppeajaga õppijate suhe. Eelöeldut arvestades ei saa mingil juhul väita, et meie vabariigi haridussüsteemi areng jääb maha teiste liiduvabariikide haridussüsteemi arengust.

Haridussüsteemi arengule saab hinnangu anda selle järgi, kuidas vastavat kaadrit on ette valmistatud. 1983. aasta novembris toimunud kõrgharidusega spetsialistide loendus 10 000 elaniku kohta kinnitab, et Eesti NSV edestab kõiki liiduvabariike, keskeriharidusega spetsialistide poolest on meie vabariik Gruusia NSV järel teisel kohal. Kõrged näita-

Tabel 1

ÕPPIJATE ARV LIIDUVABARIIKIDES¹

	10 000 elaniku kohta					10 000 kuni 30-aastase elaniku kohta				
	Kokku	sealhulgas				Kokku	sealhulgas			
	üldhari- duskooli- des	kutse- keskkoo- lides	keskeri- õppeasu- tustes	kõrgkoo- lides		üldhari- duskooli- des	kutse- keskkoo- lides	keskeri- õppeasu- tustes	kõrgkoo- lides	
NSVL	2111	1661	81	173	196	4107	3231	158	337	381
Vene NSV	1941	1453	79	190	219	4010	3002	163	393	452
Ukraina NSV	1908	1499	73	160	176	4212	3309	161	353	389
Valgevene NSV	2015	1576	88	168	183	4129	3230	180	344	375
Usbeki NSV	2925	2505	101	147	172	4191	3589	145	211	246
Kasahhi NSV	2617	2173	95	176	173	4235	3516	154	285	280
Gruusia NSV	2220	1871	75	105	169	4336	3654	147	205	330
Aserbaidžaaani NSV	2929	2527	102	127	173	4472	3858	156	194	264
Leedu NSV	2253	1739	110	198	206	4733	3653	231	416	433
Moldaavia NSV	2191	1843	73	147	128	4013	3376	134	269	234
Läti NSV	1805	1368	85	166	186	4159	3152	196	382	429
Kirgiisi NSV	2813	2433	93	135	152	4288	3709	142	206	231
Tadžiki NSV	2946	2653	51	100	142	4173	3758	72	142	201
Armeenia NSV	2375	1923	100	166	186	3812	3087	160	266	299
Turkmeeni NSV	2838	2524	72	118	124	4043	3595	103	168	177
Eesti NSV	1864	1466	65	161	172	4170	3280	145	360	385

¹ Eesti NSV rahvamajandus 1980. a. Statistika aastaraamat. Tallinn, «Eesti Raamat», 1981, lk. 295.
M ä r k u s:
Õppijate arv 10 000 kuni 30-aastase elaniku kohta, arvatud autori poolt, on ligikaudne suurus.

jad on head, kuid siinkohal tuleb märkida, et see pole eesmärk omaette, vaid rahvamajanduse kindlustamine vajaliku haridustasemega kaadriga. Ei ole ju kasu, kui valmistame mingil alal spetsialiste ette tunduvalt rohkem, kui vajab rahvamajandus. Sel juhul ei saa spetsialist erialast tööd ning tal ei ole võimalik realiseerida oma professionaalset potentsiaali. Korduvalt on rõhutatud, et koos haridustaseme tõusuga tekivad inimestel kõrgendatud nõudmised tööaja ja -päeva, töötingimuste ja puhkuse, tööüriti ja töö sisukuse suhtes. Seetõttu nii mõnegi lihtsa, kvalifikatsiooni mittedõudva töö äratemiseks peab ühiskond praegusajal maksma rohkem töö tegelikust väärtusest. Muidugi, teaduse ja tehnika progressi üha laialdasemal rakendamisel peab niisugune töö järjest vähenema, kuid seni, kuni selline töö eksisteerib, tuleb see ka ära teha.

Et tagada rahvamajanduse igakülgne areng, peab haridussüsteemi edendamisel lähtuma mitte tänastest vajadustest, vaid tekkivaid vajadusi tuleb ette näha paljudeks aastateks. Nõuab ju konkreetsetel aladel kaadri ettevalmistamine 1—6 aastat õppeaega.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus «Planeerimise parandamisest ning majandusmehhanismi mõju tugevdamisest tootmise efektiivsuse ja töö kvaliteedi tõstmisele» näeb ette töötada välja ja esitada hiljemalt kaks aastat enne järjekordset viisaastakut teaduse ja tehnika progressi kompleksprogramm 20 aastaks (viisaastakutena). See kompleksprogramm, mis koostatakse liiduvabariikide ja NSV Liidu kui terviku kohta, sisaldab alalõigu «Kaadrite ettevalmistamine ja haridus».

Käesoleval viisaastakul koostatud programm kavandas arengusuunad aastani 2005. Juba on alustatud ka eeltööd järgmise kompleksprogrammi koostamiseks aastani 2010. Nimetatud dokumendiga on määratletud haridussüsteemi üldised arengusuunad pikemaks perioodiks. Sealjuures haridussüsteemi ei vaadelda kui üksikute allsüsteemide (üld-, kutse-, keskeri- ja kõrgharidussüsteemid) mehaanilist summat, vaid kui kompleksi, mis omakorda annab arengusuundade väljatoomisel uue kvaliteedi. Väljatöötatud suunad on aluseks meie vabariigi rahvamajanduse ja sotsiaalse arengu plaani vastava osa koostamisel.

Lähtudes rahvamajanduse kaadrivajadustest ning asetleidvast demograafilisest situatsioonist, ei peeta kõrg- ja keskeriõppeasutuste vastuvõtukontingentide edasist suurendamist otstarbekaks. Küll aga on eelolevatel, nii nagu ka varasematel aastatel vaja korrigeerida vastuvõtukontingentide suurus üksikute erialadel. Päevakorrale võib kerkida ka mõne eriala sulgemine ning mõne uue eriala avamine. Sealjuures need muudatused puudutavad kõiki õppevorme. Näiteks vastuvõtt õigus- ja majandusteaduse erialadel mittestatsionaarsesse osakonda ületab juba aastaid päeva-

sesse õppevormi vastuvõtu ning selle tagajärjel ilmnevad raskused statsionaari lõpetajate erialasele tööle suunamisel.

Kõrgkooli vastuvõetute seas kasvab aastast nende osa, kes on enne lõpetanud keskeriõppeasutuse või kutsekeskkooli. Taoline tendents peaks jätkuma ka tulevikus.

Kutseharidussüsteemi õppeasutustesse vastuvõtt edaspidi kasvab. 1. septembrist 1984. a. reorganiseeriti tehnikakoolid kutsekeskkoolideks. Seega toimub vastuvõtt kutsekeskkoolidesse nii nagu keskeriõppeasutustessegi 8-klassilise koqli ja keskkooli baasil. Kutseharidussüsteemi õppeasutuste võrgu väljaarendamisel lähtutakse põhimõttest, et kõikides vabariikliku alluvusega linnades ja rajoonides oleks noortel võimalik omandada kutseharidus enamlevinud kutsealadel. See ei tähenda, et igale poole on tingimata vaja rajada kutsekeskkoolid. Mõnedes rajoonides on ilmselt otstarbekas rajada kutsekeskkooli filiaal. Koos uute õppeasutuste rajamisega täpsustatakse ka õpetatavate kutsealade loetelu. Siiani ei rahulda tütarlastele mõeldud kutsealade hulk.

Üldkeskkooli vastuvõtt tulevikus mõnevõrra väheneb. See aitab kaasa haridusreformi põhisuundades ettenähtud klassikomplekti suuruse vähendamise nõude elluviimisele.

Struktuursed muudatused haridussüsteemis tingivad seda, et suur osa noori peab tegema valiku õpitava eriala või kutseala kasuks juba 8. klassi lõpetamisel. Sellele nõudele peab omakorda reageerima ka kutseasuunitlussüsteem. Haridussüsteemis asetleidvad struktuurimuudatused aitavad paremini realiseerida nõukogude inimestele põhiseadusega antud õigust valida elukutset, tegevus- ja tööala vastavalt kutsumusele, võimetele, kutsealasele ettevalmistusele ja haridusele, samal ajal arvestades ühiskonna vajadusi.

Eesti keele õpetajate konverents
22. ja 23. nov. 1984 Pärnus

Emakeeleõpetuse ideoloogilisi lähtekohti

ELSA GRETSKINA,
Eesti NSV haridusminister

NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimesest istungjärgust, mil kiideti heaks üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad, on tänaseks möödas ligilähedalt aasta. Tegelikult on nõukogude koolielu reformimine juba alanud, on alanud põhisuundade konkretiseerimine NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrustega. Teatavasti on analoogilised määrused Nõukogude Eesti koolielu ümberkorraldamise kohta ilmunud ka meie vabariigi juhtivailt organeilt. See aga tähendab, et kätte on jõudnud asjaliku tegutsemise aeg igal tasandil. Koolireform puudutab praktiliselt kõiki. Nii haridusorganite ja -juhtide kui ka koolide ja lasteasutuste pedagoogide, kohalike partei- ja nõukogude organite, teadlaste ja metoodikute, majandite ja ettevõtete juhtide ülesanne on välja töötada korrektsed tegutsemisplaanid.

Muudatused haridussüsteemis, uuendused selle eri valdkondades nõuavad läbimõeldud kooskõlastamist, mis eeldab arupidamist igas allsüsteemis endas: eesmärkide täpsustamist ja võimaluste kaalumist; kõige arvelevõtmist, mis senises töös hea ja halb, kus olnud õnnestumisi ja vajakajäämisi; missuguseid küsimusi võib tänapäeva haridusülesannete seisukohalt lugeda lahendatuks ja mille kallal tuleb teha veel tublisti tööd.

Arupidamiseks oli kokku kutsutud ka eesti keele õpetajate konverents. Peame seda erakordselt tähtsaks: on ju emakeelt kui ümbritseva maailma peamist tunnetusvahendit ja inimeste olulisimat suhtlemisvahendit noorte õpetamisel ja kommunistlikus kasvatamises võimatu ülehinnata. Analoogilised konverentsid on toimunud peaaegu kõikides ainetes ja muudiski koolitöö põhilõikudes. Nende organiseerimiskomisjonidele ning osavõtjatele on Haridusministeerium esitanud ühe kindla nõude — olenemata arutatavate probleemide ainespetsiifikast mitte lasta silmist meie strateegilist orientiiri, s. o. igakülgset arenenud, kindlate ideelis-poliitiliste veendumustega siiksuse kujundamist.

Me kõik oleme suure huvi ja tähelepanuga jälginud koolielu ümberkorraldust ettevalmistavate NLKP Keskkomitee pleenumite materjale, reformi põhisuundade arutluskäiku ja põhisuundi konkretiseerivaid määrusi. Neid materjale läbib punase niidina kommunistliku kasvatuse kompleksuse nõue: ei saa vastandada kasvatuse üksikkomponente üksteisele. Teisiti öeldes: poliitilise kasvatuse kõrval on tähtis õpilaste kehaline kasvatus; töökasvatust organiseerides ei saa silmapaari vahele jätta esteetilist kasvatust; intellekti arendamine on küll vaieldamatult oluline, kuid jääb ometi väärtusetuks, kui sellega ei kaasne noorte kõlbluse kujundamine jne. Tahame ju tänast õpilast kasvatada küpseks ühiskonnaliikmeks, kes on varustatud elus vajanevate teadmiste ja oskustega ning uute teadmiste omandamissoovi ja -oskusega; tahame kasvatada inimest, kel on kindlad veendumused ja maailmavaade, kes oskab ja tahab teha vajalikku tööd meie kodumaa ning kaasinimeste hüvanguks, kes oskab ja soovib osa saada kultuuriväärtustest ning püüab neid ka ise luua.

On selge, et koolitöö eri lõigud ei võimalda kõike soovitud meie õpilastes kasvatada ühtviisi. Koolireformi elluviimise konkreetseid abinõusid kavandades ongi üks meie põhiülesandeid hoolikalt kaaluda, mida võiks anda õpilasiksuse arengule üks või teine tööloik — õppeaine või ainetükk, tööpraktika, klassiväline tegevus. Nimelt selle alusel saame fikseerida iga töövaldkonna eesmärgid. Ilmselt on ka emakeeleõpetuse nüüdishetke põhiküsimusi selle roll tulevaste ühiskonnaliikmete kujundamisel, millest lähtudes tuleb läbi mõelda aine eesmärkide süsteem ja revideerida nende tagamist silmas pidades õppeaine sisu. Aine-eesmärkide saavutamine, uueneva sisu õpilasteni viimine nõuab tõenäoliselt ka õpetamismetoodika uuendamist, mitmekesiste tunnetustegevust aktiveerivate ja õpilast arendavate õppemeetodite, -vormide ja -vahendite kasutamist ning ehk uutegi väljatöötamist.

Igas uues olukorras on lausa hädavajalik meenutada vanu tõesid, et mitte eemalduda kasvatuse alusmõtetest, seda enam kui jutt on põhiaimest — emakeelest. Ka eesti keele õpetajate konverents tõstis emakeele- ja kirjandusõpetuse tervikkursusist esile õpilaste kommunistliku kasvatuse küsimused emakeeleõpetuses. On selge, et niisugune eraldamine on tinglik, seda enam, et emakeelt ja kirjandust õpetab ju seesama õpetaja. Sellest hoolimata oleme emakeeleõpetuse kui õppeaine kasvatava funktsiooni nõrgemini läbi töötanud kui kirjandusõpetuses. Järelikult on vaja ühiselt püüelda ka selles valdkonnas märkimisväärsele edule.

Nüüd siis alustame tuntud tõdedest.

NLKP XXVI kongressi ja 1983. a. juuni-pleenumi otsused veenavad, et nüüdisajal,

mil kooli juhtiv funktsioon on kasvata funktsioon, nõutakse nõukogude kooli igalt õpetajalt tunduvalt suuremat tähelepanu kodanikuisiksuse kasvatamisele. Siin on meil veel palju teha. Kuidas aidata koolil seda ülesannet paremini lahendada? Üks niisuguseid võimalusi oligi aineõpetuse kui õpilaste sotsiaalse küpsuse kujundaja taseme hindamine. Ühena esimestest arutati Haridusministeeriumi kolleegiumil emakeeleõpetuse ja koos sellega õpilaste väljendusoskuse küsimusi. Tahan rõhutada emakeeleõpetuse õpilasisiksust kujundavat rolli uues olukorras, kui lapsed tulevad kooli 6-aastaselt. On ju ilmselge, et kooli uus struktuur toob kaasa märgatavaid muutusi iga õppeaine struktuuri ja sisusse, tõstatab uut moodi õppetöö terviklikkuse ja järjepidevuse probleemi. Teiste sõnadega, **uutes tingimustes aktualiseerub kasvatus eesmärgipärasuse, isiksust kujundavate tegurite teadusliku läbitöötamise problemaatika.** Eriti oluline on see emakeeleõpetuses. Neid asjaolusid on vaja arvestada uute programmide ja õppekomplektide koostamisel, õpetamise ja kasvatamise praktikas.

Missugustena kujutleme emakeeleõpetaja ülesandeid algklassides? Tegelikult valdavad ju lapsed kooli tulles täiesti vabalt emakeelt või, täpsemalt — kõnelevad emakeeles vabalt. Tähendab, koolis tuleb teha samm edasi: õpetada keelt nii, et laps hakkaks ümbritsevat avastama ka sõna kaudu, et laps teadvustaks ümbritsevat mitte ainult esemelisolendiliselt, vaid kui inimese suhet ümbritsevasse, kui inimese orienteerumist ümbritsevas. Järelikult on vaja leida lähtetingimused ja vahendid, et viia laps tema jaoks uudsesse situatsiooni — õpitegevusse ja õpitu omandamise juurde. Seejuures on oluline, et emakeeleõpetus annaks lapsele ea- ja jõukohase võimaluse tunnetada maailma erilises, humanitaarses mõttes, mis on võimalik vaid keele vahendusel, keelekultuuri kaudu.

Siin, teadmiste aluste juures, on emakeel kõikemäärav. Õpetaja loob **vaimse tausta** teiste ainete tarvis, kujundab emotsionaalse seisundi, mis paljuski määrab intellekti töö. **Sõna on kõige algus.**

Seega peab juba nooremas koolieas keele omandamine saama vahendiks, mis organiseerib lapse töö-, kõlbelist ja kollektiivset kogemust; et saavutada kirjaoskus, mis paneb aluse tema vaimse palge kujunemisele kooliaastail ja edaspidigi — täiskasvanuna, tööinimesena. Et saada tõeliselt kirjaoskajaks, ei saa me piirduda kirjutamise ja kõnelemise aluste õpetamisega. Seda enam, et sageli võib laitmatu väljendus varjata puudulikku maailmatundmist, oskamatust iseseisvalt mõelda, lahendada mõtlemisülesandeid. Meie töö õpilasega peab algusest peale kulgema emakeele seaduspärasuste mõtestamise suunas, et neid seadusi õpetataks rakendama, arendataks keelevaistu. Eesmärk pole ju selles, et teha igast õpilasest innukas keeleuuriija (kuigi huviliste

ja võimekate õpilaste puhul on ka see tähtis). Eesmärk on teine — saavutada, et iga laps saaks emakeeletunnis jõukohase ja huvitava töö võimaluse, et juba esimestest koolipäevadest alates võiks ta saada uue tundmise rõõmu, mõtlemisülesande lahendamise ja maailma mitmekülgse tunnetamise rõõmu.

Alklassiõpetaja ülesanne pole ainult kirja (keele) tulemuslikum õpetamine. Kogu koolitöös, tunnis ja väljaspool, peab just algastmel suutma enamat. Laps tuleb viia raamatuni, õpperaamatu ja ilukirjanduseni, viia ta õpetusse, mis rikastab lapse tegevust ega riku tema ümbritsevasse suhtumise värskest ning vahenditust. See on tähtis tema edasisele arengule õpilaselu järgmisel etapil, kus algklassiõpetaja töö jätkab **aineõpetaja.**

Meie vabariigi koolides on väga erudeeritud emakeeleõpetajaid. Paljud neist suudavad oma kasvandikes emakeeleõpetuse kaudu kujundada armastust rahvuskultuuri vastu, lugupidavat suhtumist emakeelde ja keelekultuuri. See on väga tähtis missioon, eriti kui silmas pidada teadus- ja tehnikarevolutsiooni mõjul aktiivset keelevahetust kirjandusliku keele ja teaduse ning tehnika keelte vahel. Peab märkima, et selles protsessis osalevad ka mitmed muukeelsed asendused, mis emakeelde tulevad väga keerulisi teid pidi. **Rõhutagem:** ohtlik pole teaduskeele ja muukeelsete väljendite sissetungimine. Ohtlik on niisugune sissetung keelde, mis viib kirjakeele stiili mitmekesisuse vaesumisele, keelevaistu nürinemisele, lingvistilise maitse rikkumisele. Ja siin, tundub, on emakeeleõpetajal palju teha. Ta peab suutma **kujundada ja hoida tervet keelekliimat kogu koolis, igas kasvatusõpetuse lülis.** On oluline, et sõltumata õpetatavast aineist kasvataks iga õpetaja isikliku eeskujuga keelehoidlikku suhtumist sõnasse: oli ja jääb ju emakeel inimeste suhtlemisvahendiks, temas talletatud teaduslike, vaimsete väärtuste hoidjaks ja üleandjaks järgmistele põlvkondadele. Niisugune suhtumine peaks kindlalt juurduma meie kasvandike kõlbelises kogemuses.

Tänane õpetaja peab suutma sisendada tulevasele kodanikule emakeele ja teiste keelte, meie paljurahvuselise kodumaa teiste rahvaste kultuuri vastastikuse mõju väärtust. Eriti rikastavad meid vene keel ja vene rahva kultuur. Olen veendunud, et iga emakeeleõpetaja silmaring ulatub üle oma rahvuse piiride ja teda erutab kogu aeg meie maa rahvaste saatus. Sellele aitab emakeele kõrval kaasa ka vene keele kui rahvastevahelise suhtlemiskeele tähtsuse tunnetamine.

Loodan, et peame kõik oma ülesandeks kujundada õpilastes positiivset suhtumist vene keele õppimisse, mis aitaks noori paremini valmistada eluks meie paljurahvuselises riigis. Samal ajal mõistame (ja juba ka töötame selles suunas), et tuleb hoolikalt läbi mõelda organisatsiooniliste, pedagoogiliste, haridus- ja kasvatusabinõude süsteem, mis

kindlustab koolis nende kahe keele valdamise.

Veel üks kaalutlus. Harmooniliselt arenenud, kindla kõlbelise isiksuse kujundamise huvid nõuavad, et igaüks meist teeks oma tööd tänast vaimset kogemust, teadmisi ja poliitilist kultuuri arvestades. Kuidas võiks õpetaja õpetust ja kasvatust seostada tänapäeva eluga? Lähenedemisi võib olla mitu.

On selge, et tuleb arvestada vähemalt järgmisi asjaolusid: õpetajal on tarvis tunda nõukogude rahva tänapäeva elu vaimset konteksti, partei sotsiaal-eetilisi hinnanguid ühiskondlikele nähtustele arengu projekteerimisel. Ma pean siin silmas eelkõige NLKP Keskkomitee viimaseid otsuseid: Eesti NSV juhtiva kaadri osalemise kohta poliitilises kasvatustöös; komsomoli parteilise juhtimise tõhustamisest; K. U. Tšernenko esinemisi, mis käsitlevad noorte kommunistliku kasvatamise probleeme. **Tundub, et niisugune on meie kasvandikke ümbritseva tegelikkuse uurimise eesmärgiseade.** Ilma selleta ei taba me tänaste laste ja noorukite vaimu, ei pääse nende südame ja mõistuse juurde. Oelgem avameelselt: meie pedagoogide, ka emakeeleõpetajate hulgas on veel neid, kes püsivad ainult oma õppeaine raamides, kes suhtlevad noortega vaid nii palju, kui aine hädavajadused seda nõuavad. Aga see võib sagedasti viia pedagoogilise suhtluse ahenemisele, emotsionaalsele vaesumisele. Just emotsionaalse võhiklikkuse ületamist pidas V. Suhhomlinski kommunistliku kasvatuse aabitsatöeks. Ei taheta? Pigem ei suudeta, ei osata, kardetakse. Miks? Sest ei tunta tänast tegelikkust ega valdada sõnakunsti.

Meil kõigil on veel palju teha. Ja me suudame seda, kui targalt, ühiskonna huvisid silmas pidades käime ümber hiigelrikkusega, mis meile usaldatud, meie laste saatusega, oma rahva, tema kultuuri tulevikuga, mis põlistub emakeeles.

Iga õpetaja ja kasvataja tunnetab praegu oma ülesande tähtsust eriti teravalt. Me kasvatame tulevikuühiskonna peremehi, teadlikke ja tarku, me püüdleme selle poole, et meie ideed toetaksid isiksuse vaimset küpsemist, tema kommunistlike veendumuste kujunemist. Ja tähtis on seejuures (nii meile kui ka meie õpilastele), et me ise vaimselt ei kängu, et tunneksime ja armastaksime oma tööd, et oleksime veendunud oma tee õigsuses ja kogeksime ka igapäevatöö tulemuslikkust.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipleenumi materjalid.
2. Kool ja emakeel. Metoodilisi juhtjooni. Koost. V. Maanso. Tallinn, 1984.
3. Pedagoogikateadus ja kool. Keel ja kool. Koost. E. Noor. Tallinn, 1981.
4. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык. М., 1983.
5. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа мышления. М., 1984.
6. Граник Г., Бондаренко С. Грамматическое бюро прогнозов. — «Наука и жизнь», М., 1984, № 11.

Emakeeleõpetuse eesmärgid ja sisu

ANTS EGLON,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolivalitsuse juhataja

Kuigi nõukogude kool täidab ka praegu edukalt oma üllaid ja tähtsaid ülesandeid, peame erilisena hindama Kommunistliku Partei oskust tulevikku teadlikult planeerida, näha ette homse päeva vajadusi ja valmistuda selleks suure vastutustundega. On ju meie haridussüsteemi tegevuses täna küllaga vastuolusid ja puudusi, mis on muutunud takistavaiks edasilükkumisel. Analüüsitud põhjalikult haridussfääri praktilisi probleeme, töötas NLKP Keskkomitee välja uue, ulatuslikuma ja tasakaalustatuma lähenemisviisi õpetamisele ning kasvatamisele. Reform arendab järjepidevalt edasi ühtse polütehnilise töökooli leninlikke ideid, kohandades neid tänapäeva tingimuste ja vajadustega, ühendab kõik ühiskonna kasvatusjõud ja rikastab rahvahulkade vaimset kultuuri loova suhtumisega koolielu praktilisi küsimuste lahendamisse.

Seda tuleb meie noorte sotsiaalses kujunemises pidada erakordselt tähtsaks. On ju töökuse kasvatamine inimisiksuse tähtsaima omaduse kujundamine, aluse loomine, mille rajaneb nii ühiskonna kui ka üksikisiku elu. Ainult tööga rahva ja isamaa hüvanguks kujuneb välja inimene, kui kodanik. Sotsialism on tööinimeste ühiskond ning üksnes töö määrab inimese au, väärikuse ja seisundi.

Tuleb aru saada, et tänase kooli arukas ja asjalik, ühiskonna nõudmisi ning vajadusi arvestav töölerakendamine, õpilaste eluks ja tööks hea ettevalmistamine on vahetu hoolitsus meie ühiskonna lähituleviku kasvu eest. Töökasvatases muutub väga oluliseks noorte sotsiaalne ettevalmistus tootvaks tööks ja nende teadmiste, tööoskuste ning vilumuste andmine teadus- ja tehnikarevolutsiooni tingimustes. Mõnel pool on aga tekkinud väärad arusaamad, hoiakud ja muljed, nagu alahinnataks õppetööd. Tahan rõhutada, et õpilaste töökasvatuse ja -korralduse peab seonduma õppetööga, et ei tekiks vaimse kasvatuse ja kultuuri alahindamist. Töö all ei mõelda ainult tootvat tööd, sest ka vaimne töö on ühiskonnale vajalik.

Oppimine on keeruline vaimne ja ühiskonnale vajalik töö, meil on õigus ning

kohustus nõuda noorelt kodanikult õppimisel vastutust. Sellesisulises töökorralduses peame kujundama õpilaste arusaamad ja hoiakud, mis aitaksid meie kasvandikel mõista, et püsitemadised ja veendumused on tulevase töötajaga kompetentsuse ja aktiivse eluhoiaku tagatis.

Kooli edasises arengus tugevnevad kasvatusfunktsioonid veelgi koolitegevuse kõikides aspektides, s. t. õppetöö, klassi- ja koolivälise tegevuse ühtsuses, eriti aga ideelis-metoodilises varamus, mida kasutavad õpetajad ja õpilased.

Ees seisab täiustumine, kuid olgu öeldud, et iga täiustumine tähendab rõhuasetuste, käsitluste ja metoodiliste võtete muutmise kõrval ka õpetajate eneste sisemist, isiklikku muutumist, hoiakute ning suhtumiste ümberkujundamist.

Lähtugem öeldust eesti keele kui õppeaine eesmärkide ja sisu üle arutledes.

*

Inimese kogu tunnetus toimub keele alusel. Kui inimene ümbritseva maailma esemeid ja nendevahelisi seoseid tajub, tähistab ta neid ka sõnadega. Mälu on suuresti verbaalse iseloomuga; keele baasil toimuvad mõtlemisprotsessid. Keelt ongi sageli nimetatud mõtlemise põhiliseks tööriistaks. Ka oma käitumist reguleerib ja mis tahes tegevust kavatseb inimene keele abil. Et keelevahendid teevad mõtlemise võimalikuks, tähendab õpilaste keele arendamine ühtlasi mõtlemise arendamist nii kooli kui ka elu jaoks.

Keel kui suhtlemisvahend väärtustab emakeeleõpetuse tulevase elu tarvis: ei saa ju ükski kollektiivne töö toimuda inimestevahelise suhtlemiseta. Kõnesuhtlemises leitakse kontakt kaasinimestega, kooskõlastatakse tegevusi, võetakse vastu ja antakse edasi informatsiooni. Emakeelt ei saa pidada ainult ühe isoleeritud ainetsükli komponendiks, vaid õppeaineiks, millel on üldhariduses alustajav roll, mis läbib kõiki teisi õppeaineid. Meie vabariigis korraldatud uurimuste tulemused kõnelevad ka sellest, et emakeele õppeedukus on tihedas korrelatsioonis edasijõudmisega enamikus õppeainetes. Vaieldamatu peaks olema emakeele soodustav mõju teiste keelte, vene ja võõrkeele omandamisele. Toonitan veel emakeele tähtsust õpilaste tõekspidamiste ja hoiakute kujundamisel tunnivälises kasvatuses.

Professor Inge Unt on emakeeleõpetuse tähendust mõtestades selle üldarendava funktsioonina rõhutanud õpioskuste kujundamist. Just emakeeleõpetuses kujundatakse väga olulist vaimset oskust — lugemisoskust, samuti sõnastike jt. teatmeteoste kasutamise oskust.

Tänapäevakool annab peale praktiliste oskuste õpilastele ka teaduste aluste põhi-

teadmisi. Et keel ulatub meie elu kõikidesse sfääridesse, ei saa õpilaste maailmapilt kujuneda terviklikuks, kui noortele ei tutvustata keele olemust ja funktsioone, keele arenemist ja selle põhjust, emakeele ehitust, tema omapära ja minevikku.

Esitagem nüüd küsimus: kuivõrd on meie koolitegelikkus kõiki neid aspekte silmas pidanud ja missuguste tulemusteni jõudnud? Mida tuleks silmas pidada eesti keele programmis, kui Haridusministeeriumi kolleegiumi 1984. a. otsust eesti keele ja kirjanduse õpetamise kohta hakkame taas läbi vaatama, nüüd juba koolireformi ideid järgides?

Keel võimaldab maailma tunnetada, mitmekesisest teavet ammutada ja kaasinimestega suhelda seda paremini, mida vabamalt ja täiuslikumalt inimene keelt valdab. See kõik tähendab ka isiku väärtusorientatsiooni loomise, s. o. õpilase kasvatamise eeldust. Küllap seepärast ongi programmides väga pikka aega olnud emakeeleõpetuse eesmärgina fikseeritud korrekse keelekasutuse saavutamine. Kuid arusaamad saavutamise teedest on olnud eri aegadel, ja näib, et on veel praegugi üksikisikuti erinevad. 1950. aastate algupoolel oli valdav keeleõpetuslike definitsioonide ja reeglite äraõppimine; 1960-ndaist alates on hakatud reegleid järk-järgult vähendada. Võrreldes tänapäevaõpikuid vee-randsada aastat tagasi käibel olnutega, näeme, et välja on jäetud hulk tollal nõutud grammatikateemasid ja nende asemel on õppekirjanduses pakutud enam sõnastustööd, loovharjutusi, kirjandiõpetust. Üldjoontes on aga meie keeleõpetus jäänud tavakohaselt grammatikakeskseks ja reegleid ning definitsioone on ikka veel palju, nii et see ületab õpilaste omandamissuutlikkuse. Meenutagem siinkohal ka õppekirjandust käsitlevas NK vestlusringis esitatud Jaan Miku PA Hariduse Sisu ja Meetodite Instituudi uurimistulemustel rajanevat seisukohta: 10 aasta jooksul suudavad õpilased kindlalt omandada umbes 8 000 mõistet, mis tähendab, et igas tunnis saab aktiivseks omandamiseks anda ühe mõiste.

Puhtgrammatilise materjali, ennekõike reeglite (ja definitsioonide) vähendamise ettepanekuid meie emakeeleõpetuses põhjendatakse kokku võttes järgmisega: 1) süstemaatilise keeleõpingu ajaks on õpilased emakeele struktuuri põhijoontes omandanud, mistõttu õpitavad reeglid teadvustavad tagantjärele n.-õ. keeletunel rajanevat keelekasutust ja on seega üleaarused; 2) keelereeglid ei aita kuigivõrd kaasa uute, seni kasutamata lausekonstruktsioonide jm. keelevahendite omandamisele; 3) õpilased ei tunnetata reeglite õppimise vajalikkust, reeglirohkus surmab huvi emakeele kui õppeaine vastu. Ajuti on välja jõutud ettepanekute ni loobuda kooliõpetuses traditsioonilisest grammatika aparatuuri esitusest (J. Sang, KK 1984, nr. 7).

Keelereeglite ja üldse grammatika kaitsjale kuulub kokkuvõtlikult järgmine argumentatsioon: 1) veatu õigekirjani ja keeletarvituseni jõudmine nõuab üldistavate reeglitele tuginemist ning neis reeglis sisalduva mõistestiku tundmist; õpetamine üksikeelenditi on ebaökoonoomne; 2) süsteempärase ülevaateta keelereeglistikust ei suudeta orienteeruda õigekeelsusallikais ega leida siit tekkivale küsimusile vastust; 3) emakeel-mõisted ja -struktuur peavad olema aluseks teiste keelte õppimisele.

Mõlemad seisukohad näivad olevat loogilised ja veenvad, väitlus näib tulenevat võib-olla mõnesugusest üksteisest möödarääkimisest. Alusmüürita ju maja ehitada ei saa, aga ülearuse, tarbetu materjali kuhjamine ei tähenda veel hea maja valmimist. Meil puuduvad ulatuslikumad uurimused, kui võrd keelemõistestik ja -reeglid ning nimelt missugused reeglid korrektse keelekasutuse saavutamiseks on vajalikud (kunagi tegeles selle küsimusega Enn Koemets, hiljem on üksikute aineloikude kohta koostanud kursuse-töid üliõpilased). Nüüdisinõue — jätta programmist välja teisejärguline materjal — kohustab meid seda emakeele põhieesmärgi saavutamist tagavat küsimust lahendama.

1979. a. keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamisel märgiti mõistvalt, et koolikäsitluses omandavad keelereeglid paratamatult 100 %-lisusele läheneva iseloomu, kuid eksimuste hindamisel peaks õpetaja arvestama kirjakeelekorda selle avaras mõttes. Toonane ettepanek töötada tsentraalselt välja emakeeleksimuste veaväärtuse hindamise näpunäited on kahjuks tänini jäänud sinnapaika. Et ajakirjanduses ja keeeloenguil esitatakse kõige vastakamaid seisukohti, on õpetaja sageli nõutu ega suuda üksi otsustada, kas ta peab näiteks koma puudumist kõrvallause lõpust või võrmi *kontsertite* lugema hindekaaluga veaks või mitte. Üldsoovitus — arvestades eksimuse sisu olulisust ja keelendi esinemissagedust — aitab vähe. Haridusministeerium palub tungivalt õigekeelsuslaste abi asjaliku ettepaneku teostegemisel, et välja töötada veaväärtuskaala. Ainult keelemehed ja kooliinimesed üheskoos saavad fikseerida, milliste normide omandamine on ilmingimata vajalik ja mis tarbetu, kus on vea ja mittevea piir, missugune on see miinimum, mille mittetundmine ohustab keeletaset.

Meeldiv, et meie kool on järjest rohkem tähelepanu pööranud emakeele kui suhtlusvahendi õpetamisele. Programm on keeleõpetusteemade juures fikseerinud sõnastusõpetuse võimalused, välja on töötatud kirjandiõpetus keskastme tarvis. Kui 1960. aastail rääkisime kõnearendustundidest, siis nüüd juba kogu keeleõpetuse kommunikatiivsest suunitlusest.

Tundub aga, et aine sisu ei jõua järele üsna kõlavale eesmärgiseadele. On küll üld-

kooli kirjandiõpetusele lisaks kavandatud 11. klassi stilistikakursus, kuid järjepidevate tervikväljenduse arendamisele 9. ja 10. klassis oleme vähe mõelnud. Nimetatud klasside tarvis tänavu sügisel avaldatud esialgne kirjandiõpetuse kava vajab ilmselt samasugust läbiarutamist õpetajatega, nagu see toimus keeleprogrammiga.

Aastast aastasse kuuleme kurtmist, et koolilõpetajad on suulises väljenduses kidakeelsed, et neil puudub esinemissuutlikkus. Konverentsikogumikuski osutab Reet Kasik üliõpilaskandidaatide nigelatele suulistele vastustele, kus on küllaga ebatäpset, sisu moonutatavat sõnastust, keelevääratusi; küsimustelegi suudetakse anda sageli vaid paarisõnalisi vastuseid. Eks seepärast olegi Uno Kuresoo tõstatanud kogumikus kõneõpetuse, retoorika kooli toomise vajaduse. Loomulikult on retoorika programmi võtmise korral vaja välja töötada meetodilised nõuanded, kuidas õpilaste kõnet olemasolevates tundides arendada, näidata, mille arvelt seda teha, töötada välja kõneõpetuse meetodid, vormid, võtted ja vahendid.

Niihästi kirjaliku kui ka suulise väljenduse kujundamisel väärib ilmselt kõne alla võtmist õppes kasutatavate ja õpilaste koostatavate tekstide sisuline külg. Mitmekülgne ja kasvatuslikult mõjuv temaatika on tere-tulnud. Kas me aga järgime küllaldaselt õpetuse eluläheduse nõuet? Kas arvestame vajalikul määral programmi eesmärgiasetuses sisalduvat eri suhtlussituatsioonide nõuet ja õpetamise aktiivsele ühiskonnaliikmele elutarvilikku keelekasutust? Selle küsimuse on oma kirjutises tõstatanud Mart Mäger, näidates ühtlasi seal peituvaid kõlbluskasvatuse võimalusi. Vaieldamatult nõuab tõstata-tu edasimõtlemist.

Kui kõneleme suhtlustegevusest, ei mõtle me ainult kirjutamist ja kõnelemist, vaid ka verbaalse kommunikatsiooni teist poolt — kaasinimeste kõne vastuvõtmist. Tähebänd, õpilastele tuleb õ p e t a d a suulisi ja kirjalikke tekste ka vastu võtma, neist aru saama, et nad suudaksid siit vajaliku infot ammutada, et kaasinimeste kirjapandu ja kõne õpilasi mõtlema paneks ning veenaks. Aastaid tagasi, kui õpilasi ulatuslikult rakedati iseseisvale tööle tunnis, kõneldi lugemiskusest päris palju ja ilmus ka kirjutisi «Nõukogude Koolis» ning Haridusministeeriumi väljaandeis; nüüd on need küsimused taas unarusse vajunud. Tundub, et põhjendamalt. Kirjandustundides lugemiskuskust muidugi arendatakse, seda aga suhteliselt ühelaadselt, nimelt ilukirjandusliku teksti tajumist ja mõistmist. Teadliku lugemiskuse kujundamise laiemas mõttes, s. o. raamatuga töötamise oskusele osutab emakeeleprogramm vaid üksikutes kohtades. Vajaliku suunamiseta teevad ses suhtes süsteemikindlat tööd vaid mõned entusiastlikud õpetajad.

Õppetundides, koolivälises töös ja hilisemas elus ei ole kõneldav tekst teabe hankimisel ja kultuurielust osasaamisel kirjasõnast sugugi vähemtähtis, pigem vastupidi. Ometi on kuulamisoskuse ja selle arendamise tarvidust meie pedagoogikakirjanduses paar korda ainult tõstatatud. Suhtlusoskuse ühe komponendina peaks aga kuulamisoskus leidma koha eesti keele programmis. Ülesanne on keeruline ja vajab lähemat uurimist, sest häid koolikogemusi selles valdkonnas tundub olevat napilt. Mõningat eeskujut võib leida teiste rahvaste keeleõpikuist, kus kuulamist, kõnelemist, lugemist ja kirjutamist peetakse rõõbiti keeletundmisega emakeeleõpetuse võrdväärseiks komponentideks.

Siinkohal rõhutagem, et lugemis- ja kuulamisoskus on ühtlasi olulised õpioskused ning väärivad tähelepanu sellestki vaatenurgast — on ju teadmiste iseseisva omandamisoskuse arendamine praegusaja tungiv nõue. Haridusministeeriumi soov ongi, et ka teised emakeeleõpetuse kõikvõimalikud õpioskused fikseeritaks edaspidi programmis ja et nad leiaksid tee õppekirjandusse. Et me tööjõunappuse tõttu sedagi veel täna-homme teha ei suuda, on selge. Kuid õpetajail endil tuleb hakata õpilasi senisest rohkem **õpetama õppima**, et siin häid kogemusi mitmelt poolt kokku kogudes midagi ühiselt ära teha.

Koolireform nõuab õpetamise ideelis-teoreetilise taseme tõstmist. Seegi seondub emakeeleõpetusega. Jutt on lisamaterjalist põhimõisteid avavaile definitsioonidele ja õigekeelsust ning õigekirjutust otseselt juhendavaile reeglitele, s. o. materjalist, mis annab keele struktuuri ja keele üldteadmisi. Just niisugune lisamaterjal väärib valik ja teooria ülepakkumine koos õpilastele ebahuvitavate, praktiliselt väärtusetuna tunduvate keelereeglitega on tinginud vähese huvi emakeeleõpetuse vastu, mida on mitmetes uuringutes konstateeritud: eesti keel on õppeainete meeldivuse pingereas üsna viimastel kohtadel. Tahaks loota, et keeletundide suurenemine keskkooliklassides ja avaram, ajakohaseid keeleteaduse elemente hõlmav käsitlus on õpilaste suhtumist tänaseks parandanud ja emakeelehuvi tõstnud.

Vahetult enne konverentsi võisime lugeda NK novembrinumbrist Tallinna 9. keskkooli õpetaja Linda Jaggo kirjutist «Kas 4.—8. klassi õpilastele meeldib õppida eesti keelt ja kirjandust?», milles autor kahel viimasel õppeaastal korraldatud ligi 4000 õpilase küsitluse tulemuste põhjal väidab, et huvi eesti keele õpetuse vastu on ka keskastmes häirivalt väike. Nagu põhjendustest selgub, tingib seda aine raskus, sealjuures reeglite jm. grammatilise materjali «tuupimine», mida niikuinii varsti ei mäletatavat ja mida vaja ei minevat.

*

Ja nüüd — emakeeleõpetuse eesmärkide ja sisu erinevuse juurde kooliastmeti. Eesti keel

on neid väheseid õppeaineid, mida õpitakse alates esimesest koolipäevast lõpuksamiteni välja. Keegi ei taha eitada kordamise, eelkõige kordava harjutamise vajalikkust keeleõppimisel, kuid kahtlen, kas mõned õpeteadmad klassist klassi liigselt ei kordu. Kas sellega ei raisata aega, mida saaks otstarbekamalt kasutada, ega vähendada õpetaja vastutust teema selgeksõppimise eest — tuleb see ju niikuinii hiljem kordavale käsitlemisele. Aineõpetusel nõutav järjepidevus tähendab küll ainesiseste seoste silmaspidamist ja tuginemist varemõpitule, aga see tähendab kindlasti ka edasiminekut, teemaderingi olulist avardamist. Välteõpetuse diferentseerimise heaks illustatsiooniks kooliastmeti on Mati Hindi kirjutis konverentsikogumikus; selle eeskujul vajaneks läbi mõelda mitmeid teisigi ainelõike.

Emakeeleõpetuse kõige üldisemad eesmärgid on läbi mõeldud ja programmiski enam-vähem rahuldavalt sõnastatud. Kuid üksikutes kursustes ja ainelõikudes on küll vahel niisugune tunne, et eesmärgid ja sisu on lausa pea peale pööratud: traditsiooni mõjul on programmis fikseeritud teatav temaatika ja alles hiljem hakatakse sellest tuletama, mis eesmärke ühe või teise teema puhul seada saaks. Õigupoolest ei saagi me kusagilt ülevaatlikku pilti, miks üht või teist teemat käsitletakse ja mis sellega saavutada soovitakse, kuhu tuleks kooliastme või klassi lõpuks keeletundmisel, kõneõpetusel jne. välja jõuda. Õpetaja aga vajab kindlat orientiiri; siis on ka tunni või tundidetsükli eesmärgistamine hõlpsam. Kuidas ja kus kõike seda anda, vajab kaalumist. Esialgu tuleks jõuda vähemalt mõne ainelõigu või teema näidislahendusteni.

Suur töö seisab ees ka õpetuse klassisisises diferentseerimises. On ju emakeel aine, milles erinevused õpilasi on juba kooli astumisel väga suured. Muust valusam näib praegu siiski olevat kõnehälvikute probleem: üksikuid lugemis- ja kirjutamispuuetega õpilasi kohtame veel paljudes lõpuklassideski. Üldkooli õpetaja ootab üsna konkreetseid tegutsemisnõuandeid eripedagoogika spetsialistidelt, kes oma soovitusel peaksid arvestama, et valdav osa emakeeleõpetaja tähelepanust ja energiast kulub tööle õpilaste põhihulgaga.

Lähtudes kommunistliku kasvatuselise kompleksuse põhimõttest, ei saa me õppe-eesmärkide ja õpetamise sisu revideerimisel tähelepanuta jätta eesti keele seost teiste õppeainetega. Ei tahaks siin hakata pikemalt peatuma ainetevaheliste seoste tähtsusele õpilaste kasvatamisele ja arendamisele. Sellest on viimasel ajal küllalt palju kõneldud. Programmis, õppe- ja metoodikakirjanduses on mõnevõrra lähemalt tegeldud õpitavate keelte seostamisvõimalustega; leiame eri keelte mõistestiku ja konstruktsioonide kõrvutamise, ühise ja eri sõnavara võrdlemise jms. soovitusi. See suund nõuab ka edaspidi tähelepanu,

ootab arendamist ja üksikteemade juures konkretiseerimist. Tunnustust väärib korrektsed keeletarvituse nõue kõikide ainete tundides ja kooli keelekuultuuri üldine arendamine, mis toetab emakeeleõpinguid ja suurendab nende tulemuslikkust. Selle töö kõlapinna laiendamine igas koolis saab toimuda ikka emakeeleõpetajate algatusel ja ka juhendamisel.

Kuid emakeele seost teiste ainetega on vaja näha avaramalt. Mõtlen siin emakeeleõpetust teiste kommunikatiivse tsükli ainete kaudu. See tähendab vajadust süveneda emakeele kui ka teiste keelte omandamise psühholoogiasse, jälgida siin toimivaid seaduspärasusi, uurida, mis on keelte omandamisel ühist ja erinevat, millele saab eesti, vene ja võõrkeelte õpetamisel tugineda jne., et selle alusel revideerida senist keeleõpetuse meetodikat ja välja töötada võimalikult ratsionaalseid õpetamisviise. Kas ei tuleks kõne alla põhimõistestiku esitamine mingisuguses miniterminisõnastikus paralleelselt kõikides õpitavates keeltes, nagu see on näiteks J. Valgma ja N. Rembali eesti keele grammatikakäsiraamatu lõpus. See pole muidugi üksikõpetajate ülesanne, pigem keeleõpetajate tellimus õpetuse korraldajaile ning keeleõpetuse uurijaile. Huvi nende probleemide vastu ja lahendamise vajalikkust kinnitab õpetajate keeledidaktika uurimiskursuse loomine; lahendusi tuleviku keeleõpetusele ootame ka PTUI-s kavandatavast uurimistööst.

Et konverentsil on kõne all vaid keeleõpetus, ei tähenda, et me tahaksime seda kirjanduse õpetamisest lahutada. Vastupidi, eitage range piiri tõmbamist nende distsipliinide vahele: on ju nende mõlema eesmärgid mitmeti kattuvad ja õpetaja ühine. Viimasel ajal näivad sidemed õppekirjanduseski tihenevat. Lisaks kirjandiõpetusele ja lõppklassi stilistikakursusele, mis õigupoolest kuuluvad nii keele- kui ka kirjandusõpetusse, on keeleõpikuis üsna tihti olnud osutusi ilukirjandusele. Kirjandusõpetusse on ilmunud peatükid kommunikatsiooni jms. kohta. Alklassides peaks aga tingimata olema tegemist täiesti ühtesulanud, üheainsa õppeainega.

Seekordne keskendus keeleküsimumustele on tingitud sellest, et kirjanduse õpetamisest kui õpilaste kommunistliku kasvatamise olulisest vahendist on alati rohkem juttu olnud ja ainegi on õpilaste jaoks huvitavam, õppimine enam motiveeritud. Ma ei arva, et kirjanduse õpetamisel probleeme ei ole ja nende üle aru pidada ei tule, see töö seisab veel ees.

*

Viimase küsimusena tahan kõnelda eri instantside koostööst meie emakeeleõpetuse tõhustamisel ja tänapäevastamisel. Neid inimesi, kes on otseselt kutsutud ja seatud oma ametikoha poolest sellega tegelema, on nii vähe, et nende loendamiseks piisab sõrme-

dest. Küsimus on seda teravam, et eesti keele õpetamisel ei saa me õppe- ega metoodilist juhendmaterjali lihtsalt tõlkida, ei saa kuskilt valmissoovitusi üle võtta, vaid keelespetsiifika tingituna tuleb kõik endal teha.

Sellest omamoodi ummikust väljasaamiseks näeb Haridusministeerium kolme teed, mida seni vähem või rohkem on kasutatud.

Kõigepealt Keele ja Kirjanduse Instituudi ja kõrgkooli õppejõududest keeleteadlaste otsene abi. See on olnud viimasel ajal, eriti pärast 1979. a keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamist, rõõmustama panevalt tõhus. Märkigem siin nimetatud nõupidamise ettevalmistamist, märkigem keeleteadlaste aktiivset osavõttu eesti keele õppekirjanduse komisjoni tööst. Väga palju kasu koolile eesti keele õppekirjanduse koostamisel, õppematerjalide retsenseerimisel ja toimetamisel, aga ka paljude teiste eesti keele kooliküsimumuste lahendamisel on oma aktiivse tegutsemisega toonud TPedI õppejõud Mati Hint, Mart Mägi ja Peep Nemvalts, KKI teadustöötajad Tiit Erelt ja Silvi Vare, TRÜ õppejõud Reet Kasik ja mitmed teised. Keeleteadlaste osavõtt koolimuredest ja soov kaasa aidata nende lahendamisele avaldub ilmekalt konverentsi kogumikuski. Suur tänu teile kõigile seni tehtu eest ja loodame koostöö veelgi intensiivsemat jätkumist.

Kuid on mõistetav, et keeleteadlaste põhiline uurimisobjekt on teine, mistõttu neilt ei saa ometi oodata süüvimist kõikidesse kooli-emakeele küsimustesse. Seepärast tuleks meil mõelda ka teisele teele — tagada järelekasv meie metoodikaurijate kasinale perele. Viimane kandidaadiväitekirj eesti keele metoodika alal kaitsti kümme aastat tagasi, kuulda pole erilist nõudlust metoodikaaspirantuuri järele. Siit tuleneb palve ennekõike eesti filoloogide, eesti keele õpetajaid ettevalmistavatele kõrgkoolidele: ergutage üliõpilasuuriid tegelema metoodikaküsimumustega. Mitmel teadusalal suudavad kõrgkooli lõpetajad oma diplomitöodes mõne väiksema ulatusega küsimuse täiesti arvestataval tasemel lahendada. Mis on võimalik mujal, peaks võimalik olema ka metoodikas.

Kolmas oluline reserv on tegevõpetajate parem ärakasutamine. Selle tee positiivne külg seisneb asjaolus, et tegemist on kooli-olusid ja õpilast hästi tundvate inimestega. Ma ei mõtle ainult õpetajaist uurijaid, kelle entusiasm kahtlemata kasu toob ja hindamist väärib. Mõtlen kogu meie õpetajasparemikku, ennekõike õpetaja-metoodikuid ja vanemõpetajaid, nende otsingute ja saavutuste jõudmist nooremate kolleegideni, nende loova mõtte rakendamist emakeeleõpetuses.

Võib arvata, et eesti keele ja kirjanduse õpetajal, kes oma argitööd täie vastutustundega teeb, ei jätku aega süsteempäraselt ulatuslikumaid emakeeleõpetuse küsimusi lahendada, näiteks otseselt osa võtta õppekirjanduse koostamisest. Kuid igapäevatöös

mõtleb too õpetaja ometi hoolikalt läbi ühe või teise teema käsitluse, näeb, mis õppekirjanduses on õpilastele raske või üleaarne, ja teeb korrektiive; töövõtteid läbi mõeldes ja järele proovides jõuab kõige otstarbekamate õpetamisviisideni; otsib huvitavat lisamaterjali ning koostab vajalikke lisaharjutusi. Tagasihoidlik õpetaja ei rutta oma suurimastki õnnestumisest avalikkusele kõnelema. Ometi on tehtu väga väärtuslik materjal, mis tuleks kokku koguda, üldistada ja teha meie aine-metoodika pärisosaks.

Peale selle keskendub õpetaja igal kooliaastal metoodilises töös, täienduskursusteks, metoodikapäevadeks või pedagoogilisteks loenguteks valmistumisel mõnele emakeeleõpetuse küsimusele, olgu see rühmatöö, kontroll ja hindamine või mis tahes muu probleem. Tahan öelda, et selle töö juhendamiseega pole meil kõik päris korras, mistõttu resultaadiks on pahatihti juba publitseeritu refereerimine, käibetõdede kordamine; sageli dubleerivad õpetajad üksteist tarbetult. Üldine kasu oleks suurem, kui igaüks töötaks üldteooriale tuginedes praktiliselt läbi hoolikalt ja igakülgelt kui tahes väikese küsimuse. Kui konsultante oma koolis ei leidu, on nõu ja abi kindlasti valmis andma linnade ja rajoonide metoodikakabinetid, täiendusinstituudi eesti keele ja kirjanduse kabinet, kõrgkoolide metoodikud ja PTUI eesti keele metoodika sektor. Kutsudes emakeeleõpetajaid üles metoodilist tööd tõhustama, ootame konsultatsioonide nõutamisel ka õpetajate endisest suuremat algatust.

*

Eesti keele kui emakeele õpetamisel on küllaltki pikaajalised traditsioonid ja võiks arvata, et siin on kõik korras. Ma ei taha tehtut alahinnata ega eitada saavutusl. Kuid tänapäevanõuded õpetusele erinevad varasemaist, mistõttu uued sihiseaded on paratamatud. Haridusministeerium mõistab, et homse emakeeleõpetuse tarvis lahendamist vajavad ülesanded on ulatuslikud, keerukad, aeganõudvad; kõige põhjalikuks uurimiseks on meie vabariigis jõudu liiga napilt. Kuid täiesti lubamatu oleks ka huupi toimida ja laskuda kiirustamisi ning järelemõtlematult ulatuslikesse eksperimentidesse, mis õpetamise tulemuslikkust võiks hoopis kahjustada. Näib, et emakeeleõpetuse täiustamisel ning võimalikul ümberkorraldamisel peame valima vahepealse tee. See tähendab esijoones tänapäeva haridussuhte järgivate õpetajate ees-

rindliku mõtte ja paremate kogemuste arvelevõtmist ning nende üldistamist ja edasiarendamist niihästi pedagoogika- kui ka keeleteaduse nüüdistaset silmaspidavalt. See eeldab mitmeid õpetajate, teadlaste ja metoodikute ühiseid asjalikke arupidamisi ning võimaluse piires soovitatava arukat katsetamist õpilaskontingendiga. Ilma ühistööta probleeme ei suuda lahendada.

Koolireform ei ole lühiajaline kampaania, vaid sellest kujuneb aastaid kestev järjepidev protsess. Ka emakeeleõpetuse homset kavandades peame otsustama, mis on kõige pakilise, millest otstarbekas alustada, mille lahendamist võib edasi lükata. Peale selle tuleb tingimata arvestada olemasolevaid võimalusi. On selge, et igaüks on oma eriala entusiast ja tahaks oma aines pakkuda õpilastele ikka enam. See on iseendast muidugi tore põhimõte, kuid siinjuures ei tohi kaugeneda reaalsusest. Aineõpetuse eesmärkide seadmisel ja sisu fikseerimisel loob kindlad piirid õppeplaaniga kehtestatav tundide arv ning õpilaste omandamissuutlikkus. Õppevahendite kavandamisel ei saa silmist lasta kirjastustingimusi jne. See on peamise ja teisejärgulise küsimus.

Selge on, et õpetamise kvaliteedi tõstmine eeldab ennekõike hariduse sisu täiustamist. Vaja on täpsustada õpitavate ainete materjali loetelu ning maht, määrata õpilaste kohustuslike teadmiste ja oskuste optimaalne hulk, kõrvaldada programmide ja õpikute ülekoormatus.

Õppimine on raske ja pingeline töö, mida mäletame kõik hästi oma koolipäevadest. Kuid teame ka seda, et õppimine on raske ja vaevaline ainult siis, kui nõutakse midagi üle jõu käivat.

Emakeeleõpetuse eesmärkide saavutamise teedest

VIIVI MAANSO,
PTUI sektorijuhataja

Kõneldes emakeele kui õppeaine osast õpilaste kasvatamisel ja arendamisel ning emakeeleõpetuse tõhustamisest ja tänapäevastamisest, ei tule silmas pidada üksnes küsimusi milleks? ja mida?, s.o. aine eesmärgid ja sisu, vaid on tarvis otsida lahendust ka probleemidele kuidas? ning mille abil? Teisiti sõnades: arutamist vajavad tänapäeva ja tuleviku emakeeleõpetuse meetodid, vormid, võtted ja vahendid. Alljärgnevas peatumegi mõnedel üksikküsimustel, mis tõstatatud konverentsi eel* ja mille lahendamist koolireformi elluviimisel on oluliseks pidanud ENSV Haridusministeerium oma otsuses «Eesti keele ja kirjanduse õpetamise osatähtsusest õpilastele teadmiste andmisel, isiksuse sotsiaalse küpsuse kujundamisel ning noorte tööks ja eluks ettevalmistamisel» (otsus on vastu võetud 21. juunil 1984).

Meie koolis on aine õpetamise ja õpilaste kasvatamise põhivorm tund. Järelikult sõltub eelkõige tunnist eesti keele õpetamise tulemuslikkus. Kuid õpilasehinnangud emakeeletundidele pole kahjuks kiitvad. Seda väitis rohkele küsitlusandmeile tuginedes poolteist aastakümnet tagasi meie tuntud koolimees Nikolai Rimmel (Eesti keel õpilase pilguga. Tln., 1971); tänaseks pole olukord kuigivõrd muutunud. Töötades mõnd aega TPedI eesti filoloogia osakonna üliõpilastega, palusin neilt, et nad kirjeldaksid oma keskkoolipäevade paari huvitavamat keeletundi. Saadud kirjalikud vastused olid üllataval ühetaolised: koolipäevadest pole meenutada ühtki ereda eesti keele tundi, kõik need oluvad hallid, igavad, tüütud. Ainult viiel poolesajast emakeeleõpetajaks pürgijast oli nimetada midagi positiivset (nõudlikku õpetajat, üht täiesti iseseisvalt töötamise tundi, võistlusi, viktoriine,

* Eesti keele õpetajate konverentsi eel ilmus PTUI väljaandel meie emakeeleõpetuse nüüdisolukorda teatavais piires fikseeriv ja tulevikuõpetuse küsimusi tõstatav artiklitekogumik «Kool ja emakeel» (Tln., 1984).

harjutuse koostamist ning veel paari töövõtet). Õpetaja Linda Jaggo uurimus, avaldatud «Nõukogude Kooli» 1984. a. novembrinumbri, kinnitas taas, et eesti keel ei kuulu endist viisi meeldivate õppeainete hulka.

Keeleõpetuse ebameeldivuse ühe põhjusena on esile toodud aine sisu, s.o. reegleid, välteid, pöörd- ja käändkondi jms., millest ei nähta praktilisele keeletarvitusele tulu. On ilmne, et päris ilma reegliteta ei saa keeleõpetuse põhikursus läbi edaspidigi. Korrektiivid metoodilistes käsitlustes peavad siin aitama vältida niisugust õppimist, mida lapsed nimetavad tuupimiseks. Kuid õige kirja- ja õigekeelsusreeglite oluline vähendamine koolikursuses, mis vaieldamatult vajalik, tähendab loobumist ammudest aegadest järeleproovitud õpetamisviisist tervikuna. Et keelekorrektsus ei kannataks, peab asemele astuma midagi uut ning tõhusat. Arvatavasti ei oska keegi meist praegu öelda, missugune peaks olema elulistel keelekasutusolukordidel rajaneva keeleõpetuse, soovitud kõneõpetuse jms. teemaloend ja metoodika; see ootab alles väljatöötamist ning arukat katsetamist, milles on suur osa täita õpetajail endil. Ülearu tõtlik üleminek uuele ja vähetuntule võiks õpilaste keeletasemele tuua korvamatut kahju, viivitamine alustusega tähendaks aga lubamatut mahajäämist elunõudeist.

Eriprobleemi näeme õpetajate hoiakus uue suhtes. Traditsioonid niihästi üldistes arusaamades kui ka üksikteemade käsitlemisel näivad olevat tugevad; endisest, harjumuspärasest loobuda ja uut omaks võtta on vähemalt eakamatel õpetajatel taoti üsna raske. Seda illustreerib sageli kuuldud väide, et keeleprogrammi tiheduse tõttu pole aega kirjandiõpetusega tegelemiseks jätkunud — nagu kirjandiõpetus polekski emakeeleõpetus või nagu siin poleks samasuguseid programmipõhiseid kui muus osas. Kirjandiõpetuse sekundaarseks pidamine traditsiooniliste keeleõpetusteemade kõrval tähendab aga õpilaste ilmajätmist sünteesivast tööst ja tervikväljenduse arendamisest, mis on ometi emakeeleõpetuse põhieesmärgid, või vähemalt selle taga-plainile surumist.

Eesti keele kui õppeaine ebapopulaarsuse teiseks põhjuseks on peetud aine raskust. Mõõn- des, et keskastme programmis ja õpikuis on kärbetest hoolimata ikka veel objektiivselt raskeid ainelõike, mis ületavad mitmete laste õpisuutlikkuse ja mis tuleb edaspidi välja jätta, rõhutagem, et õpilaste ja õpetajate arusaamad aine keerukusest pole ühetaolised. Nii väidavad õpetajad mitmeid töövihikuülesandeid liiga rasked olevat, eriti neid, mille laad erineb tavapärasest, nt. võõrsõnade õppimiseks koostatud ristsõnad. Kummatigi pole haruldane, et paljud õpilased lahendavad selliseid ülesandeid omaalgatuslikult ning tulemuslikult hoopis enne, kui ainekäsitlusega sennamaani jõutud. Järelikult pole igakord raskus see, mis õpilast ainest emaldab. On

teada, et ka liiga kerge aines ning pingutus-teta, mehhaaniliselt lahendatavad ülesanded ei loo õpimotivatsiooni. Siit tuleneb otseselt õppetöö individualiseerimise vajadus.

Eesti keele ebameeldivuse ühe põhjusena on õpilased nimetanud **tundide igavust, ühetoonilisust**. Väheste variatsioonidega kordub ortograafia- ja grammatikareeglite seletamine, üleklassivestlus, harjutuste tegemine. Samal ajal ütlevad õpilased nendesamade õpetajate kirjandustunde olevat huvitavad, kus innustatakse rohkest pakutavast lisamaterjalist ning õpetaja jutustuse köitvusest. Küllap kuluku keelenähtustegi huvitavasse maailma tungimisel ära õpikut täiendav aines ja õpetaja emotsionaalne sõna. On küllalt tähelepanuväärne, et õpilastele meeldiva kirjandite kirjutamise kannavad L. Jaggo küsitlitud kirjandusõpetuse aktiiv-poolle.

Sõndamegi arvata, et mõnevõrra ühetoolise ja kohati aegunud sisu kõrval on tuanimetoodika ühekülgus ja vähevarieeruvad töövõtted peapõhjusti, mis eesti keel ei kuulu meelisõppeainete hulka. Kui aga õppeaine ei meeldi, ei taheta end pingutada ja mõistagi on siis ka tulemused kesised; huvi seevastu soodustab omandamist. Õppimisvajalike aine-loikude käsitlemiseks, mis ei saa olla õpilaslähedased (nt. põhiline ortograafiareeglistik), peame leidma tööviise ja -vahendeid, mis õppetöö *resp.* üksiktunni õpilase jaoks väärtustavad, olgu neiks kasutatavate tekstide sisu, harjutuste laad, iseseisvate ülesannete lahendamisel mõtlemispinge või mis tahes muu. Õppevormide, -võtete ja -vahendite tõhususe määravad seega kaks, teineteist otsemõjutavat külge: ühelt poolt nende otstarbekus, ajaökoonoomsus, teiselt poolt õpilaste huvilähedus.

Juba mainitud Haridusministeeriumi kolleegiumi otsus kohustab õpetajaid eesti keele õpetamisel kasutama **õpilasi aktiveerivaid** õppemeetodeid, -vorme ja -võtteid. Hea vastuse küsimusele, milliseid tööviise võib pidada õpilast aktiveerivaiks, annab akad. Heino Liimetsa sõnastatud didaktikaprintsiip õpetaja juhtimise ja õpilaste isetegevuse ühtsusest õppetöös: õpetaja roll on arukalt juhtida ja suunata, õpilase oma tema oskuste piires võimalikult iseseisvalt tegutseda — materjali analüüsida, järeldusteni jõuda, vajalikku info otsida, probleeme lahendada, uurida ja ise midagi luua. Didaktika seisukohalt on sellele vastavad tööviisid — õpilaste iseseisev töö nii üksi-, paaris- kui ka rühmatööna, õppe-ülesannete individualiseerimine, probleem-õpe — eesti pedagoogikas päris hästi läbi töötatud ja pedagoogikakirjanduses erisuguseid õppevõtteid tutvustatud; viimasel ajal on tähelepanu pööratud mõnevõrra sellele, kuidas õpilasi niisuguseks tööks ette valmistada, s. o. õppima õpetada. Kätte on jõudnud aeg teoorias läbitöötatu konkreetsetesse õppe-situatsioonidesse viia, s. t. lülitada senisest enam eesti keele õppekirjandusse ja tundi-desse.

Emakeeleoskuste ja -vilumuste kujundamise etapil võime konstateerida mõningat edu. Harjutusvara on käibivas õppekirjanduses üsna mitmekesine, nõudes õpilastelt erisugust lähenemist, eri mõttetööd, enesekontrolli, sõnaraamatu kasutamist jm. Ülesandeid esitatakse eri raskusastmetega, neid on sobivaid tugevamaile ja vähem suutlikele, on nn. isendi-vidualiseerivaid ülesandeid, valikharjutusi jms. Uue aine käsitlemise ja esmase kinnistamise aktiivsete töövormide, -viiside ja -võtete leidmiseks tuleb meil kõigil teha veel tublit tööd.

Ühe suhteliselt uudsema tööliigina pakub juba keskastme õppekirjandus mõningaid uurimuslikke, ennekõike klassi paremikule mõeldud ülesandeid, millega taotletakse õpilasi õhutada kaasinimeste keelt jälgima, vanemaid inimesi küsitama, aga vahel ka lihtsalt keele üle pead murdma, et kildhaaval kokkukantut hiljem klassis ühiselt arutada. Õpikuautoreil on mõnigi kord tulnud telefonitsi kuulata lastevanemate süüdistusi, et õpilaste antavate ülesannete lahendamine on kogu perekonnale üle jõu. Ilmselt on siin tegemist mõnede õpetajate selliste ülesannete otstarbest väärarusaamadega, mistõttu on need antud ilma kommentaarideta lõpuni lahendatavate, tavaliste oskusi kujundavate harjutustega võrdsete koduülesannetena. Tõenäoselt suureneb homses emakeeleõpetuses just seesuguste ülesannete hulk.

Õpilaste iseseisev teadmiste omandamine, toimugu see tunnis või kodutööna, eeldab märksa mitmekesisemaid ja läbimõeldumaid **õppevahendeid** kui selline tööviis, kus õpetaja esitab enam-vähem valmisinfo, võttes õpilastelt iseseisva teabehankimise vajaduse, ja annab kätte ühelaadse harjutusvara, mille sooritamise õigsust ta ise kontrollib. Edasimineku siin on olnud ilmne: kui veerandsada aastat tagasi oli õpilase ainus eesti keele töövahend õpik, räägime nüüd enesestmõistetavalt õppekomplektist. Ilmumist jätkab suurepärase õpilaste teatmeteos ENEKE, millest küll paraku paljud need, kellele see mõeldud — keskastme õpilased, samuti õpetajad —, ilma jäänud. Üsna rohkesti on ka koostatud ja koostamisel, ilmunud ja ilmumas KKI jt. keele-teadlastelt õpetajale mõeldud väärtmaterjali. Rahuloluks pole siiski põhjust. Õpetajakonna õigustatud soov on, et kogu ühele klassile mõeldud õppekomplekt, kaasa arvatud meetoodilised juhendid, jõuaksid kooli ühel ajal ja õigel ajal — enne õppeaasta algust. Et meetoodilised juhendid lahendavad üksnes ühe klassi või aineloigu käsitlemise küsimusi, ootavad emakeeleõpetajad ka ülevaatlikke meetoodikakäsiraamatuid kõigile kooliastmeile. Ilmus ju viimane (ja üldse seni ainus!) süstemaatiline eesti keele meetoodika — M. Kampmanni «Eesti keele õpeviis» — 1918. aastal. Usutavasti nõuab aga korrektselt koostatava eesti keele meetoodika käsiraamatu valmimine aega, sest läbitöötamata küsimusi on palju ja

tööjõudu napilt. Seepärast tuleks taotleda suhteliselt väikesetiraažilise artiklitekogumiku «Emakeeleõpetuse küsimusi» taasväljaandmist «Valguse» kaudu, et mõnesidki meetodikapeatükke õpetajaile operatiivsemalt kätte anda.

Pakilisemalt oodatud on ulatuslikum keelekäsiraamat õpetajale (J. Valgma — N. Remmeli käsiraamat on tänaseks aegunud), samuti VÕK-i uusnormingud koondväljaandena, tänapäevanõudeid arvestav hindamisjuhend ja mitmesugune pildimaterjal. Keskastmeõpilased vajavad sobilikku õigekeelsussõnaraamatut ja fondiõpikute kõrvale õpilasele endale hängitavat põhivara käsiraamatut; keskkooliklassides tuntakse vajadust kirjandiõpetusliku materjali järele. Korduvalt on emakeeleõpetajad avaldanud soovi, et antaks uuesti välja Leo Villandi kirjandi- ja stiiliõpetuse töövihikud ning eraldi töövihik vms. materjal kõnehälvikutele. Tsentraalselt koostatava ja paljundatava jaotvarana tahetakse näha iseseisva töö juhendeid, pilte, harjutusi individualiseeritud tööks jms., kindlasti mappides. Vajalikuks peetakse diamaterjalide kõrval ka mõningaid seinale paigaldatavaid keeletabeleid.

Olemasolevast on õpetajad kõige enam sõna võtnud programmi kohta. Nüüd, mil koolireformist tingituna on uuesti oodata programmi ümbertöötamist, tuleks väga tõsiselt püüda leida eesti keele õpetajate kõige suurema pretensiooni rahuldamine — keskastme keeletundide ühtlasema jaotamise võimalusi. Optimaalseks ja korrektset keeleoskust tagavaks peetakse igas klassis kolme tundi (praegu on keeletunde alates 4. klassist teatavasti 5, 4, 2, 2 ja 2).

Praegused õpikud on enamikus uued, mitmed suuresti varasemaist erinevad, ja alles esmatrükkidena käibel. Mõned neist on enne trükkimist terviklikult, mõned osaliselt üksikkoolides järele proovitud. Et õpik on n.-õ. polüfunktsionaalne õppevahend, mille koostamisel tuleb arvestada väga paljusid põhimõtteid, on autorite töö üpris keerukas ja tihti ilmnevad ebakohad alles praktikas eri tasemega klassides ning erisuguse tööstiiliga õpetajate juhendamisel. Seepärast on heameel, et emakeeleõpetajate enamik, nagu on nähtunud täienduskursustel korraldatud seminaride sõnavõttudest, suhtub õppekirjanduse autorite püüdlustesse, õnnestumistesse ja ebaõnnestumistesse asjaliku arusaamisega: on osutatud praktilises töös ilmnenuid puuduste, kiidetud seda, mis hea ja otstarbekas, toodud esile, mis võiks olla teisiti, näidatud, kus vaja rohkem harjutusi jne. Kahtlemata aitavad õpetajate arvamused ja hiljuti tööle rakendunud ekspertkomisjoni hinnangud tulusalt parandada õpikute sisukülge.

Igati õigustatud on olnud õpetajate etteheited eesti keele õpikute kujundusele: õpikud on hallid ja igavad, vähe on illustratsioonid ja erisuguseid šrifte, nn. õhuruum puudub, mis

ühtekokku muudab esitatava ebaülevaatlikuks. On meeldiv teatada õpikute vormipoole järkjärgulise paremustamise otsust: juba on 5. klassi eesti keele õpik arvestatud kõrgekvaliteediliste trükiste hulka ja selle järgmine trükk ilmub ümberkujundatuna, värviliste illustratsioonide ja šriftidega.

Õppekirjandusest kõige enam probleeme on tekitanud vist küll **töövihik**. Ühelt poolt rõhutatakse selle vajalikkust, põhjendades viimast ajaökonoomiaga, ülesannete individualiseerimise ja mitmekesistamise võimalustega. Teiselt poolt väidetakse, et töövihik ei nõua piisavalt mõttetööd, vähene kirjutamisruum kahjustab käekirja, raske on parandada vigu, õpilasi koormatakse üle töövihikust antavate koduülesannetega jne. Põhjendusi kõrvutades on selge, et viga pole töövihikus kui õppevahendis endas, vaid konkreetseis teostusis. Nähtavasti tuleb nii töövihikute autoreil kui ka õppekirjanduse väljaandmist organiseerivail instantsidel kõige tõsisemalt arvesse võtta õpetajaskonna ettepanekuid töövihiku sisu suhtes: siin esitatagu õpilastele iseseisva töö juhendeid, kordamisel lünkdefiniitsioone ja -reegleid, mitmesuguse enesekontrolliga ülesandeid jms.

Riivamisi on õpetajate seas juttu olnud ka **tööraamatust**, õpiku ja töövihiku ülesandeid ühendavast õppevahendist nooremate klasside tarvis. Ehkki eesti keele tööraamatute väljaandmine näib praegushetkel olevat utoopiline, ei tohiks see pidurdada katsekemiplari(de) koostamist ja eksperimenteerimist. Kui selle õppevahendi efektiivsus on nii suur, kui oletatakse, peaks mõtlema, kas sisuline tulusus ei kaalu ehk üles teatavaid puhtmateriaalseid kulusid. Trükitingimused paranevad ju järjest. Sama maksab ka erivormistuses väljaantava jaotvara kohta, mille koostamise kindlad lähtekohad PTUI eesti keele metoodika sektoril teadustöö tulemusena olemas.

Õppevahendeist vähem tähtis pole nende kasutamise metoodika. Peale üksikvahendeile esitatavate nõuete — sõnaraamatu(te) käepärasus kabinetis ja kasutatavus vastavalt individuaalsetele vajadustele, näitvahendite kasutamise otstarbekas mõõdukus, jaotvara tarvituselevõtt individualiseeritava töö korral jms. — pälvigu nii metoodikute, uurijate kui ka õpetajate tähelepanu ühe või teise vahendi õigustatus olemasolevate õppevahendite süsteemis, eri vahendite kooskasutatavus, vahendite valik vastavalt õpilase (klassi) iseärasustele jne.

Õppevormide mitmekesistamine ei tähenda tänapäeval ainult hariliku klassitunni metoodilist vaheldusrikkust, vaid ka **traditsiooniliste tundide välist tööd**: õppekäike, mida omal ajal propageeris keskastme õpilastele nt. kirjandiks valmistumisel Karl Praakli, välitunde raamatukogus nt. avariüleil oleva teatmekirjandusega tutvumiseks või rajooni-ajalehe toimetuses, õpilaskonverentse, seminare jms. Neid on soovitatud korraldada mit-

me aine ühissettevõtmistena, mis ainetevaheliste seoste avaldusvormina on kasulikud õpilaste üldarengule ja kasvatamisele. Peale selle võivad sellised ühisüritused tuua varem teistsuguse huviga õpilase eesti keele juurde, õpetada seda nägema endisest avaramalt, muuta keel juurdlemisobjektiks. Niisuguste õppevormide metoodika on täienisti välja töötamata, mistõttu oleksid tulusad väikseimadki kogemused.

Tavatunnist erinevate õppevormide hulka kuulub ka süvaklasside töö ja fakultatiivkursused. Meie andmeil õpetatakse süvaklassides obligatoorsest programmist avaramalt peamiselt kirjandust; fakultatiivkursustest on seni populaarne olnud vaid kirjandiõpetus. Ometi suudaks eesti keele ja keeleteaduste algete avaram käsitlus süva- ja fakultatiivõppes äratada õpilastes tõsisemat keelehuvi, panna nad tunnetama keelt kui oma elutegevuse süsteemi suhteliselt iseseisvat elementi ja kultuurinähtust, mida vajalikuna rõhutanud H. Liimets. Mõistetavalt on sellist avaramat keelekäsitlust seni pidurdanud metoodilise juhendmaterjali ja õppekirjanduse puudumine, mis jääb probleemiks ja entusiastidest õpetajate hooleks ka edaspidi: ühe või paari klassi tarvis, kus teatavat kursust käsitletakse, pole niipea võimalik spetsiaalset õppematerjali välja anda. Kui aga need kursused, mis kunagi fakultatiivainete näidisprogrammidenä kokku pandi, ei ole tänapäeva õpilasele enam huvilähedased, ootab Haridusministeerium uute fakultatiivkursuste kavandamiseks õpetajaskonna ettepanekuid.

Pole vist objekti, mille vastu programmi kohane kooliõpetus suudaks piisavalt tekitada ja rahuldada õpilaste tunnetushuvi. Igaüht võib rohkem info, mille omandamine pole kohustuslik. Seda arvestades peetakse vajalikuks tõhustada **klassiväliseid tööd**.

Rõõmustavat on selles mõndagi. Ulatuslik on olnud keelepäevade haare: enamikust 100 keelepäevast on õpilasi osa võtnud nii kuulajajana kui ka esinejana ning tutvunud neil palgest palgesse meie nimekamate keeleteadlastega. Sadu õpilasi on õhutanud süvenema eesti keele küsimustesse ja algust tegema keeleuurimisega vabariiklikud emakeeleolümpiaadid. Pea igal aastal on Emakeele Seltsile laekunud õpilaste kogutud keeleainest. ÕTÜ-st on jõudnud esimese õpilasuurija kirjutis koguni «Keele ja Kirjanduse» veergudele. Agar on olnud õpilaste osavõtt mitmesugustest kirjandi- ja omaloominguvõistlustest, paljud koolid korraldavad kõnevõistlusi jm.

Ometi võiks ja peaks sedagi tööloiku avardama, nii et klassiväliseid tööd tehtaks **kõikides** koolides ning et see haaraks rohkem õpilasi. Praegu on veel mitmete rajoonide põhikooliõpilased ilma jäetud olümpiaadirõõmust. Ka keelepäevade ettekanded on enamasti vaid üksikutes koolides. Klassivälise töö paremate kogemuste esiletoomine võiks emakeeleõpeta-

jate enamikus kasulikke mõtteid äratada ning neid tegutsemisele ergutada.

* * *

Emakeeleõpetaja amet on ikka olnud töörohke ja nõudlik, tehtav tunnustust ning tänu vääriv. Ees seisavad uued ülesanded, endistest ehk nõudlikumadki. Arupidamine lahendusvõimaluste üle ja edaspidise kooskavandamine aitavad meil muuta oma emakeele õpetamist paremaks, tulemuslikumaks.

Eesti keele õpetajate vabariikliku konverentsi «Õpilaste kompleksne kasvatamine õppeaine kaudu» resolutsioon

Konverents, ära kuulunud sissejuhatavad ettekanded ning õpetajate, metoodikute, keele- ja pedagoogikateadlaste sõnavõttud ja arutelud, rõhutab emakeele kui kommunikatiivse tsükli õppeaine olulist osa õpilasisiksuse kujundamisel ja kommunistlikul kasvatamisel. Emakeel on ümbritseva maailma tunnetamise ja inimsuhtlemise peamisi vahendeid. Suhtlemine on kogu õpetamise ja kasvatamise eeldus, mille läbi realiseeruvad õppeainete õpetuslikud, kasvatuslikud ja arendavad funktsioonid. Emakeele peaesmärgi — head keelevaldamist — tuleb pidada üheaegu hariduseesmärgiks kui ka kasvatus- ja arendusülesandeks. See seisukoht vajab rõhutatumat väljendust eesti keele programmi eesmärgiseades.

Tulemuslik ja hindamisväärne on olnud eesti keele õpetamise korraldamisel koostöö keeleteadlastega.

Nüüdisajastu haridusülesanded aga nõuavad eesti keele õpetamise teatavat revideerimist ja tõhustamist ning õpetuse ideelis-teoreetilise ning metoodilise taseme tõstmist. Konverents peab vajalikuks koolireformi elluviimisel arvestada järgmist:

1. 1. Tunnistada eesti keele tundide arv ja jagunevus keskkooliklassides optimaalseks, jaotada põhikooli emakeeletunde klassiti otstarbekamalt, ühtlasemalt.

2. Programmi korrigeerimisel sõnastada konkreetseid õppe-eesmärgid ja nõuded teadmiste ning oskuste mahu suhtes, eri kooliastmetele ja klassidele.

3. Muuta emakeeleõpetus elulähedasemaks, asendades teisejärgulise programmimaterjali — praktilise keeleoskuse jaoks vähemolulised reeglid, keelesüsteemi kirjeldused jms elutavalike keeleoskuste andmisega, kaasa arvatud kõne- ja kuulamisoskuse kujundamine ning lugemisoskuse ja raamatuga töötamise oskuse arendamine. Töötada välja kutsekeskoolide ja keskeriõppeasutuste jaoks praktiliste keeleoskuste miinimumprogramm.

II. 1. Täiustada ja parandada nüüdisnõuete kohaselt olemasolevaid eesti keele õppekomplekte. Ühtlustada kõigi vanuseastmete õpikute teoreetilised kontseptsioonid, erilist tähelepanu pöörata töövihikutele. Asjaomastel instantsidel tagada, et ühe klassi tarvis koostatava õppekomplekti komponendid jõuaksid kooli üheaegselt.

Koostada ja välja anda õpilastele vajalik eesti keele lisamaterjal: esijoones eakohased koolisõnastikud ja keelekäsiraamatud, eesti keele ehituse ja ajaloo üksikküsimusi valgustavad populaarteaduslikud väljaanded. Kaasata sellesse töösse keeleteadlasi KKI-st, TRÜ-st ja TPedl-st.

2. Tõsta õppe- ja metoodikakirjanduse kvaliteeti ning suurendada õpilaslähedust uute õppekomplektide ja õppematerjali loomisel, tagada õppekomplektide jõukohasus, tõhustada veelgi pedagoogika- ja keeleteadlaste, õpetajate, metoodikute ning kirjastustöötajate koostööd; rakendada uuesti tööle eesti keele õppekirjanduse komisjon; leida võimalusi õppematerjali kujundusliku külje parandamiseks.

3. Varustada õpetaja ajakohase metoodikakirjanduse ja lisamaterjalidega, eriti uuelaadse ainese õpetamiseks; üksikkursuste õpetamist suunavate metoodiliste juhendite kõrvale koostada ja välja anda ulatuslikumaid keele- ja metoodikakäsiraamatuid; õpetaja vabastamiseks vahetulusast käsitöönduslikust materjalitootmisest anda välja tsentraliseeritud iseseisva töö juhendeid jt materjale (individualiseeritud) üksi- ja rühmatööks, näitvahendeid, näidisteste, temaatilisi näidisplaane jm. Leida ka suhteliselt väikesetiraažilise materjali väljaandmise võimalusi.

4. Vaadata läbi lähtuvalt tänapäevast õpetuse sisust praegused hindamisjuhendid ja normid; koostöös keeleteadlastega välja töötada keelevigade hindamiskaala.

5. Soovitada õppe- ja metoodikakirjanduse autoreil õppematerjali pakkumise ja õpetamissoovituste andmise juures arvestada eesti keele seoseid teiste ainetega kui õpilaste tervikliku maailmapildi kujundamise ning õppetöö tõhusdamise tähtsat abinõu, eriti seoseid vene ja võõrkeele ning kirjanduse õpetamisega.

6. Muuta emakeeleõpetuse programmi ja õppevahendeid läbimõeldult, hästi ette valmistada uuenduste sisseviimine tegelikku koolitöösse; tegevõpetajail retsenseerida ja katsetada uusi õppekomplekte.

III. 1. Mitmekesistada emakeeleõpetuse töövorme ja -võtteid, asetades pearõhu õpilaste tunnetustegevust aktiveerivaile, keele üle juurdlema suunavaile (uurimuslikele) õppevormidele ja väljendusoskust arendavaile loovülesandeile.

2. Eesti keele õpetamise metoodika täiustamisel enam kasutada tegevõpetajaid, üldistades õpetajaparemiku kogemusi ja senisest paremini suunates, juhendades ning koordineerides õpetajate metoodilist tööd.

3. Läbi töötada uurimuslikul tasemel mitmed keeleõpetusküsimused, nagu keeledidaktika probleemid, reeglite osa hea keeletarvituse kujundamisel, kõneõpetus, lugemis- ja kuulamisoskuse arendamine keeletundides jpt. Metoodika-alase uurimistöö avardamiseks ergutada sellest osa võtma tegevpedagooge ja filoloogialüliõpilasi.

4. Emakeelehuviliste õpilaste võimetekohaseks arendamiseks praktiseerida emakeelealaseid fakultatiivkursusi ning avada eesti keele süvaõppega klasse; varustada need õppevormid vajalike õppematerjalidega.

5. Tõsta emakeele osatähtsust algklassiõpetajate ettevalmistamisel.

6. Taotleda TRÜ erialanõukogule emakeele metoodika-alaste dissertatsioonide kaitsmise õigust.

7. Lülitada kõrgkooli teiste ainet metoodika-programmidesse teema: teiste ainet osa õpilaste emakeeleoskuse ja kõnekultuuri tõstmisel.

8. Anda keskastme õpetajate täienduskursustel defektoloogiateadmisi.

IV. Hoogustada klassi- ja koolivälisest tööd, kasutada selleks mitmekesiseid töövorme: rakendada tööle keeleringe, korraldada keelte ühisõhtuid ja konverentse, õhutada õpilasi keeleainest koguma jne; koos Emakeele Seltsiga jätkata keelepäevade traditsiooni, organiseerida jätkuvalt emakeeleolümpiaade (ka põhikooli õpilastele), soovitada vanemate klasside keelehuvilisi tegutsema ÖTU-s jms.

V. Koolide üldise keelekultuuri tõstmiseks nõuda õpilastelt ja õpetajatelt korrektset keelekasutust nii kõikide ainet tundides kui ka klassivälises töös; selle tagamiseks nõuda kõrgkoolides mistahes erialal õpetajakutseks valmistuvailt üliõpilastelt head emakeeleoskust; täiustada teiste ainet õpetajate keeleteadmisi ja -oskusi täienduskursustel jm, informeerides neid ühtlasi õigekeelsusnormingute muutmisest.

VI. On vaja näidata avaraid kultuurivõimalusi, mida eesti kirjakeele täiuslik valdamine ning eestikeelses kultuurivaras orienteerumine pakub, ning viia õpilasteni teadmine, et eesti kirja-keel kuulub maailma arenenud kirjakeelte hulka, mis saab ühiskonnas täita kõiki tänapäeval keelele esitatavaid nõudeid.



M. A. Uljanova — 150

6. märtsil möödus 150 aastat Maria Uljanova, V. I. Lenini ema sünnist (sünd. 1835, surnud 25. juulil 1916). Uljanovite perekonnast võrsus elukutselisi revolutsionääre — Vladimir, Aleksandr, Anna, Maria, Dmitri. Selles on vaieldamatuid teeneid emal, perekondlikul kasvatusel, kodus valitseval õhkkonnal.

Mehiselt talus Maria Aleksandrovna laste korduvat arreteerimist, ülekuulamist, võimumeestelt alandavat kohtlemist, perekonna-

TÄHTPÄEVI

liikmete eemalolekut, lõputuid kolimisi, vaesust. Aga alati oli ta oma laste juures, abistas neid, kellel kõige raskem. Olles ühes kohas end sisse seadnud, asus ta jälle mahukaid reisi-kohvreid pakkima, et uude paika rännata, kus tema lastel parajasti revolutsiooniline tegevus käsil. Uues kodus asetas ta vanad kallid asjad jälle endistviisi paigale, et järjekestaks lastes kodutunne, säiliks kõige kallim...

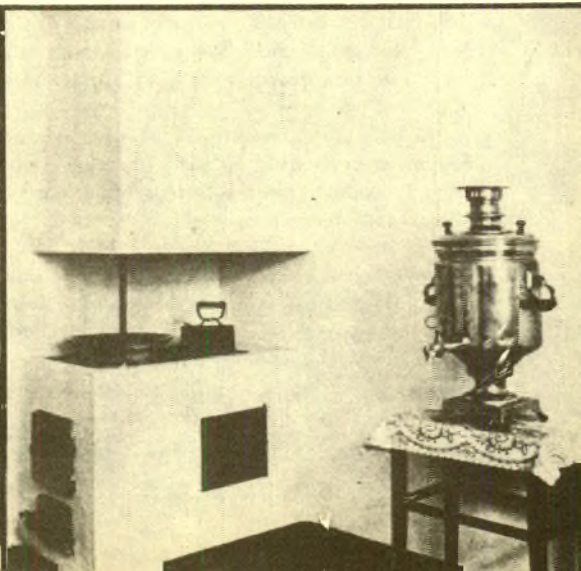
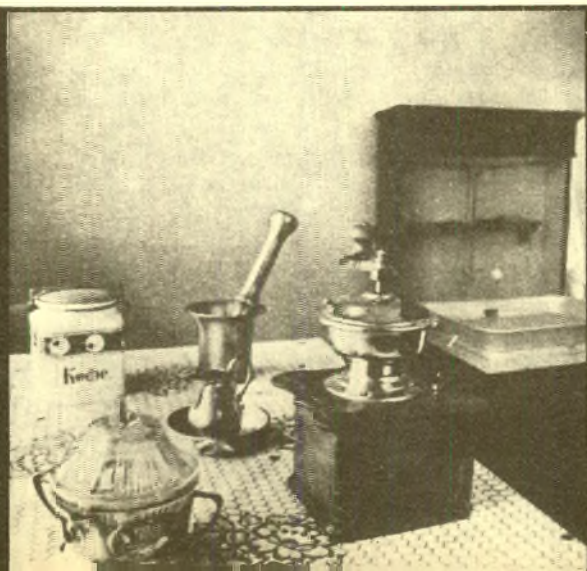
Ühest aastast Uljanovite perekonna elus jutustab korter muuseum Kiievis; kunagises töölisasulas Demejevkas, praeguses uusrajoonis, kus tagasihoidlik 2-korruseline maja erineb nüüdisaegsetest.

Astume sisse Uljanovite tänava (end. Laboratooriumi) 12. majja ja meile avaneb üks möödunu lehekülg...

1903. aasta. Tsaarivalitsus püüdis lämmatada revolutsioonilist liikumist. Kuid pärast VSDTP II kongressi alustasid bolševikud kohalike parteiorganisatsioonide tugevdamist. Asutati VSDTP Vene büroo. Kiievisse asusid VSDTP Keskkomitee liikmed G. Kržižanovski, F. Lengnik, V. Noskov, Kiievi komitee delegaadid P. Krassikov, I. Nikitin, elukutselised revolutsionäärid R. Zemljatška, L. Knipovitš, M. Essen jt. Kiievisse sõitis ka Uljanovite perekond, algul Dmitri Iljitš ja kuu aega hiljem, 1903. a. märtsis ema ning õed. Vastutavaid parteilisi ülesandeid täitis Dmitri Uljanov: kohtus konspiratiivkortereis teistest linnadest saabunud seltsimeestega, varustas neid dokumentide ja kirjandusega.

Maria Iljinitšna võttis enda kanda kirjavahetuse. Töötades Partei Keskkomitee sekretariaadis pidas ta sidet piiritaguste bolševike keskustega, informeeris kohapealseid partei tähtülesannetest. Tema andis edasi Vene büroo teateid V. I. Leninile.

Uljanovite korter-muuseum Kiievis. Pilguke M. A. Uljanova kööki. Samovar, kohviveski, nõud — perenaisele ainult kõige vajalikum.



Anna Iljinitšna, elukutseline revolutsioonäär, tegutses büroos tõlgina.

Bolševike aktiivsus viis tsaarivalitsuse mõttele, et Kiievis peab toimuma parteikongress Lenini osavõtul.

D. Uljanov arreteriti 1. jaanuaril 1904. a. otse tänaval, Maria ja Anna Iljinitšna nende korteris ööl vastu 2. jaanuari. 69-aastane Maria Aleksandrovna jäi üksi. Mõõdusid kuud — ülekuulamised, ähvardused. Kuid Uljanovid ei andnud tsaarivalitsusele mingeid teateid. Maria Iljinitšna viibis vangis 5 kuud, Anna Iljinitšna pool aastat, Dmitri Iljitš ligi aasta. Pärast vabanemist söitsid Uljanovid Kiievist ära.

Uljanovite tookordses korteris meenutab kõik viimse detailini V. I. Lenini omaste sealolekut.

Väikesest esikust pääseb tubadesse. Voodid, laud, raamatukapp K. Marxi, F. Engelsi, A. Dobroljubovi, A. Puškini, M. Lermontovi, L. Tolstoi teostega, õmblusmasin ja ema ajalooline pianino, vähesed isiklikud esemed, fotod — kõik need rändasid Uljanovite ühest elupaigast teise ja peaaegu kõikjal paigutas pereema Maria Aleksandrovna need harjunud viisil oma kohale. Laste pildid seintel, kummut, 2 mahukat reisikohvrit, seinakell — Uljanovite teistes korterites nähtud esemed. Samovari, kohviveski ja tarbeesemeid kinkis muuseumile M. Lomonosovi nim. Moskva Ülikooli dotsent Olga Uljanova, Dmitri Uljanovi tütar.

Uljanovite kortermuuseum Kiievis valmis 1977. a. detsembris, Ukrainas nõukogude võimu kehtestamise 60. aastapäevaks.

Maja I korrusel asub Uljanovite perekonna nimeline Kiievi Moskva rajooni lasteraamatukogu. Selle vitriinides näeb Volodja Uljanovi lemmikraamatuid, samuti pilte maailma raamatukogudest, kus töötas V. I. Lenin.

Samal korrusel asub saal, kus oktoobrilapsed astuvad pioneeriks, kus toimuvad pidulikud koondused, kohtumised partei- ja komsomoliveteranidega.

Muuseumitöötajaid abistavad ka kooliõpilased. Kiievi 32. keskkooli pioneerid juhivad õpilasekursioone. Lapsed hoolitsevad lillede ja puude eest. Raamatukogu ja muuseum on muutunud lastele armastatud paigaks.



1984. aastal Eesti NSV teenelise õpetaja ja vanemõpetaja austava nimetuse pälvitud tublidest naispedagoogidest vastavad toimetuse küsimustele MARGE-ANNE VALLASTE, OIE RÄIM ja IVI HELVES.

1.

Kuidas väljendub tänavuse õppeaasta kesk-sündmus — võidu 40. aastapäev — õpetamises-kasvatamises?

2.

Mis koolitöös kõige enam rõõmustab ja kurvastab?

3.

Teie soovid oma naiskolleegidele — emadele ja abikaasadele?

**A. Tisleri nim. Kunda 1. keskkooli õpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja
MARGE-ANNE VALLASTE**

1.

1985. aasta on 40. rahuaasta, koduvabariigi 45. ja Eesti komsomoli 55. sünniaasta, ülemaailmne noorteaasta, rahvusvahelise üliõpilas- ja noorsoofestivali aasta. See sunnib igaüht meist töötama veel intensiivsemalt, tulemuslikumalt. Peame kasvatama noortes headust, üllust, patriotismi, kangelaslikkust, ausust, kujundama neist targad, ettemägelikud, töökad ja loovad inimesed.

MEIE INTERVJU

Käesolev õppeaasta on koolis omanäoline: kavandatud võistlused, konkursid, ülevaatused toovad õpilaste ellu elevust, pidulikkust. Eredaimaks sündmuseks meie koolis kujuneb kahtlemata võidu 40. aastapäevale pühendatud suurejooneline sõprusfestival. Selleks valmistumine liidab õpilaskollektiivi, süvendab oma kooli tunnet. Kõigis nendes ettevõtmistes on igal õpetajal, ka minul, oma osa.

2.

Rõõmu ja rahuldust tunnen siis, kui õpilased on heatahtlikud, usaldavad, töökad. Hindan neid, kes teevad ära selle, mida nõuan, ja on huvitatud enamastki. Meeldivad noored, kes rikastavad oma tundemaailma, on sihikindlad, sõnapidajad, vastutustundlikud.

Rõõmustavad ladus tööõhkkond ning sõbralikud ja mõistvad kolleegid, keda võin kõiges usaldada. Hea on, kui tunneme end ühiselt vastutavana, arvestame kaaslasid, oleme teotahtelised, delikaatsed, ei unusta mõnusat huumorit ega nakatavat naeru.

Optimistlikult lubab tulevikku vaadata asjaolu, et koolireform toob eeldatavasti kooli noori teovõimelisi õpetajaid.

Muret tekitavad paljud kodud, kus lapsi ei kasvatata vastutustundlikult. Vanemad ei leia aega lastega suhelda, tegelda. Kõik vajalik on naisugusel õpilasel küll olemas, aga puudu jääb hinge- ja kodusoojusest.

Häirivalt mõjub, kui õpetajaskollektiivis keegi rikub ametialase suhtlemise eetikat, kui kellelgi on kahju lihtsast inimlikust naeratusest. Kui unustame suhtlemisel selle, et ka vestluspartner on inimene, kelle tõekspidamisi tuleb austada, halvab see mitte ainult asjaosaliste, vaid ka kogu kollektiivi töömeeleolu.

Ametiühingu liinis muretsen väga kolleegide pärast, kelle elamistingimused vajavad parandamist. Õpetajal peaksid kodus olema normaalsed töö- ja väljapuhkamise võimalused, et ta oleks suuteline alati erksana, naeratavana klassi rõõmu tooma.

3.

Oma naiskolleegidele, emadele ja abikaasadele, soovin pealehakkamist ning jaksu kõige toime tulla.

Soovin, et lapsed ja lapselapsed oleksid terved, õpiks ja töötaksid tublilt, hoiaksid ema, usaldaksid teda. See annab väga palju energiat igaks päevaks.

Pakkugu kodu kõigile turvalisust, tuge, soojust. Olgu õpetajat kodumiljööös ümbritsemas inimesed, kellel jagub inimlikku mõistmist, kes tema püüdlustele, õnnele ja ebaõnnele kaasa elavad.

Aga kõige olulisem on, et maailmas valitseks rahu.



Kaali 8-kl. kooli õpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja ÕIE RÄIM

1.

1984/85. õppeaastale annab 40. võiduaasta oma ilme. Selle suursündmuse tähistamise plaan küpses eelmisel kooliaastal ja sai tänava põhiprobleemide hulgas kaalukaimaks. Õpetajad selgitasid ainetundides rahva muret, valu, tohutuid kaotusi, ennastsalgavat tööd ja kangelaslikkust võidu sepistamisel Suures Isamaasõjas ning valgustasid 40 rahuaasta tööd.

Õpetaja loometöös pean tähtsaks elukogemusi, mis aitavad paremini mõista inimesi, nende püüdlusi, tegevusmotive ja käitumist. Toon mõned näited selle kohta oma tööst.

Suure sõja alguspäevil elasin kodusaalil ja olin õpilane koolis, kus praegugi töötan. Saaremaa vabastamisaastaks jõudsin keskkooli. Seega olen osa saanud saarlaste muredest ning rõõmudest. Mäletan vana gümnaasiumihoonet sõjatules suitsemas, varemeis Kuressaare südalinna, taastamistöid, õppimist «tattnina» valgusel, sest elektri jaama olid okupandid purustanud, toidu toomist kodust.

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJU

Jutustasin sellest tänavu 8. kl. õpilastele kirjandustunnis, kui käsitlesin Vladimir Solouhhiini «Päts magushaput leiba». Kaugel sõjapäevil juhtunud lugu lähenes ja muutus mõistetavaks nende inimeste kõlbeline pale.

A. Hindi novellis «Jääminek» sõnastatud kõlbelsi tõdesid süvendasin jutustusega Kaali kooli esimesest pioneerijuhist. Kommunistlik noor Antonina Rahnik hukkus fašistide käe läbi.

1948. a. asusin Kaali tööle õpetajana. Kui kehv oli siis õpilaste riietus, jalgu katsid kodus ömmeldud sussid. Kui ilm lubas, armastasid lapsed olla paljajalu. 1950. a. külastasid kooli filmijad. Operaatorid ei saanud koolilapsi jäädvustada täies pikkuses, sest nad häbenesid näidata vaesust. Metsas võimutsid bandiidid: nad mõrvasid nõukogude aktiviste, saatsid ähvardusi. Kuid vaatamata sellele astusid talupojad kolhoosidesse. Avaldusi aitasid neil kirjutada õpetajatest kommunistlikud noored. Nendest aegadest jutustasin tänavu õpilastele komsomoli aastapäeval. Rääkisin sellestki, mida 40 rahuaastat on Kaalile andnud.

Kui enne sõda sai keskhariduse vaid üks noormees, rikka taluperemehe poeg, ja kesk-eriharidus oli vaid 4 õpetajal, siis kooli juubelil 1980. a. loetlesime üksnes kõrgharidusega spetsialiste 51. Kooli 14-liikmelisest õpetajasperest on 10 kõrgharidusega, neist 4 oma kooli kasvandikud. Keskhariduse omandanud ei jõua enam üles lugeda. See kodulooline materjal ilmestab 4. kl. teema «Ülemaks kui hõbevara...» käsitlust.

Tunnitööst kasvavad välja ülekoollised ja koolivälised ettevõtmised. Nii esinesid 4. kl. õpilased kooli ja rajooni deklameerimisvõistlusel, majandis veteranide austamispäeval, kangelaskalmul, 8. klass kirjutas rahuteemalisi kirjandeid. Võidupühani, 9. maini on veel tegemist küllaga.

Õpetada nägema rahuaastate saavutusi koduümbruses, rajoonis, koduvabariigis, koostööd vennasvabariikidega, NLKP Keskkomitee juhtivat rolli — seda pidasin õpetamises ja kasvatamises tänavusel kooliaastal esmaoluliseks.

2.

Kõige enam rõõmustab partei ja valitsuse kavandatud koolireform, mida juba Kingisepa rajoonis oleme asunud ellu rakendama. Neljandat aastat töötab meie koolis 6-aastastega loov ja väsimatu õpetaja, endine lasteaiakasvataja Senta Pähk.

Samal ajal kurvastab, et 6-aastaste õpetajaile ei saa küllaldast metoodilist abi anda: direktori asetäitjale õppe-kasvatustöö alal on

ette nähtud pool ametikohta. Ta töötab 18 tunniga aineõpetajana. Sel ajal, kui õpib kooli noorim klass, on temal ainetunnid. Ootame selle mure murdmist.

Koolireformi suunistes rõhutatakse vene keele õppimise ja õpetamise tähtsust. See rõõmustab meid. Muutun aga nukraks, mõeldes vene keele õpetamisele väikestes liitklassidega maa-alkkoolides. Algklasside liitklassides võivad vene keelt lahus õpetada vanemate klasside vene keele õpetajad või TPedI lõpetanud algklassiõpetajad. Keskeriharidusega algklassiõpetaja peab aga töötama liitklassiga?! Madalam haridustase, suurem õpilaste arv tunnis — see madaldab veelgi õpetamistaset.

Vanema astme vene keele õpetajaist on puudus ja seetõttu võtame tööle noori, kes alustasid õppimist kõrgkoolis, kuid pole veel kodus õpetamismetoodikas. Kas nad suudavad vene keelt õpetada paremini 1.—3. klassis?

Reformi põhisuundades toonitatakse vajadust vabastada koolide juhtkond majandusmuredest õppe-kasvatustöö suunamise huvides. Tore! Arusaadavalt kuulub siia ehitustegevus, küttesüsteemide vahetus, remont...

Mind rõõmustab, et koolis on kasvanud meie-tunne. Mul oli õnn juhtida peaaegu kolmkümmend kolm aastat töökat ja teotahtelist õpetajaskollektiivi, kelle nimele võib kanda meie võidud. Aastaid oleme täitnud riiklikud plaanid, korduvalt tulnud sotsialistliku võistluse võitjaks rajoonis, meie hulgast on sirgunud kaks ENSV teenelist õpetajat, üks vanemõpetaja, üheksale on antud tööveterani medal, ergutusi on pälvinud kõik. Ühiste eesmärkide poole püüdlemisele suutsime haarata õpilased.

Teen tööd rõõmuga, kui tunnen koolisoojust: koolimaja poole viivat teed palistavad kaunid lillepeenrad, talvel rada lumest puhastatud, maja on soe, puhas, täis terveid naerusilmseid tervitavaid õpilasi, kolleege, koolitädiseid. Neist pisiasjadest algabki igapäevane koolirõõm.

3.

Oma naiskolleegidele, emadele ja abikaasadele, annan edasi meretäie õnnitlusi. Jätkugu hingesoojust põues ja koduõues!



**Viljandi 5. keskkooli keemia-
õpetaja, vanemõpetaja
IVI HELVES**

1.

Võidu 40. aastapäev kajastub rohkem kasvata-
tamises. Olen 8. kl. juhataja ja 1. septembri
rahutunnil kohtusime sõjaveteraniga, kes mee-
nutas päevi 40 aastat tagasi. Septembris
tähistasime Viljandi vabastamise aastapäeva
matkaga linna ja linnaümbruse mälestusmär-
kide juurde. Aastapäeva üritused jätkuvad.
Kooli suurüritused on pühendatud võidu 40.
aastapäevale, neis osalevad kõik õpetajad-
klassijuhatajad.

2.

Rõõmustab tulevikukoolis õpilaste arvu vä-
hendamine klassides, õpilaste kalduvuste ja
võimete senisest suurem avastamine keskha-
riduse saamisel, 9. klassi lõpetanute suuna-
misel eri koolitüüpidesse.

MEIE INTERVJUU

Oma kooli ulatuses tunnen rõõmu meeldi-
vatest kolleegidest ja nn. peaga poistest-tüd-
rukutest, kelle õpetamine pakub rahuldust ja
kes tulevad sinu püüdlustega kaasa. Loomu-
likult rõõmustab lõpetanute edukas edasijõud-
mine keemias, olgu siis kutsekeskkoolides,
keskeriõppeasutustes või kõrgkoolis. Kur-
vastab vanemate ükskõiksus kooli vastu, õpe-
tajate vähene usaldamine ja ükskõikne suhtu-
mine lapse teadmistesse. Masendab paljude pe-
rekondade vale väärtusorientatsioon — elus
lõõb läbi jõukas, mitte tark inimene.

Suurt vaeva teevad õpetajatele kesiste vaim-
sete võimetega õpilased. Neile ei ole ju võima-
lik õppetunni jooksul suures klassikollektiiv-
is asju selgeks teha. Selleks on vaja rohkem
individuaalset tööd. Aga individuaalset tööd
vajavad ju ka olümpiaadile minevad õpila-
sed.

Endiselt tekitab meelepaha õpilassportlaste
eemalolek tundidest mitte ainult päevade,
vaid lausa nädalate kaupa.

3.

Naiskolleegidele — emadele soovin rohkem
vaba aega, õnnerikkaid hetki oma pere kes-
kel, tublisid lapsi ja mõistvat abikaasat.

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU



KOOLIJUHI VEERUD

Käsundustegevus Pärnu-Jaagupi keskkoolis*

ANNE NIIBO,
Pärnu-Jaagupi keskkooli klassi- ja
koolivälise töö organisaator

Kooli edukaks juhtimiseks peavad olema tagatud mitmed tegurid: süsteemi juhitavus kõigil tasanditel, isereguleeruvate protsesside suund, süsteemiosade töökindlus jne.

Käsundustegevus kuulub igasuguse sotsiaalse juhtimise juurde. Juht on käsundustegevuses keskne. Et juhtida kooli kui süsteemi, tuleks piiritleda põhimõtted, kohustused, õigused tema allsüsteemide funktsionääride jaoks (6).

Alljärgnevas antakse lühiülevaade käsundustegevusest üldse ja eraldi Pärnu-Jaagupi keskkoolis.

1. Käsundustegevus

Sotsiaalsele süsteemile, tema keskkonnale ja süsteemis toimuvatele tegevustele eristatakse kaht tüüpi juhttoimeid: refleksiivseid ja instruktiivseid. Neist instruktiivne mõjutamine toimub tavaliselt käsundustegevuse kaudu, see on igasuguse sotsiaalse juhtimise lahutamatu koostisosa (1).

1.1. Käsundustegevuse all mõeldakse seda osa sotsiaalsest juhtimisest, mille kaudu teostub käsundtoime juhitavale süsteemile, temas toimuvatele protsessidele ja keskkonnale (6).

Käsundustegevuse mõistesse (selle kitsamas tähenduses) kuuluvad:

1. See osa otsustamisest, milles genereeritakse käsundid.
2. Käsundite fikseerimine käsundaktideks.
3. Käsundite edasiandmine täitjatele.
4. Täitmise organiseerimine.
5. Täitmise kontroll ja arvestus.
6. See osa inforinglusest juhtimisaparaadis endas, mis on seotud käsundamisega (6).

Käsundustegevus laiemas mõttes sisaldab

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna kursuse-töö põhjal.

peale eespool toodu veel kogu tööd juhtimis-informatsiooniga, sisend- ja väljundvoogude filtreerimist (2).

Juhtimistegevuses vahetab juhtimisorgan infot kõrgemalseisvate ja alluvate lülidega. Infovahetus on kahepoolne.

Vertikaalsetest infovoogudest teame 1) kõrgemalseisvate organite käsundeid, 2) õpetajatele suunatud käsundeid, ja vastupidi, juhtkonna, õpetajate aruande-kontrollinfot kõrgematele organitele.

Kõrgemalseisvate organite otsuste täidetavus on sageli madal (6).

1.2. Käsundustegevuse efektiivsust iseloomustatakse järgmiste tunnustega: 1) resultatiivsus (s. o. kuidas reageeritakse käsundile), 2) eesmärgipärasus, 3) kasulikkus (6). 1.3. Käsundit ei täideta alati tähtajaks ja täielikult, sest täitja püüab lahti mõtestada käsundi eesmärgi, käsundid on mõnikord kunstlikult välja mõeldud või ebameeldivad. Tihti ei jõua käsundid õigel ajal täitjani. Käsundi täitmine ei ole alati rahuldavalt organiseeritud ning täitmise kontroll on puudulik (4).

2. Käsundustegevus Pärnu-Jaagupis

Käsundustegevus Pärnu-Jaagupi keskkoolis on tihedalt seotud tööajutuse, nädalapäeva ja paljude muude teguritega.

Käsundustegevus hõlmab kas põhi- või abitegevust, olenevalt sellest, mida soovitakse näha tulemusena. Käsud antakse olenevalt situatsioonist. Seda tehakse juhtkonna nõupidamistel, mis hõlmavad töökorraldust eelseisva nädala jooksul. Juhtkonna nõupidamised toimuvad esmaspäeva hommikuti, seal annab direktor käsundeid oma asetäitjatele põhi- ja abitegevuse korraldamiseks. Direktori käsundite hulk sõltub eelnevalt toimunud direktorite nõupidamisel antud käsundite hulgast. Direktorite nõupidamised toimuvad rajooni haridusosakonnas. Neile laekub info eelseisvaks kuuks haridusosakonna ürituste kohta, haridusosakonna raamatupidamiselt, majandusosakonnalt, partei ja komsomoli rajoonikomiteelt, haridustöötajate ametiühingult ning rajooni spordinõukogult. Peale selle laekub informatsiooni veel meditsiiniametusest meditsiinilis-pedagoogilise komisjonile (septembris, aprillis), alaealiste asjade komisjonilt (detsembris, mais), liikluskomisjonilt (liikluskude puhul). Haridusministeeriumi kolleegiumi otsused laekuvad samuti kuude viisi.

Kõige enam käsundeid antakse koolile vee-randi algul ja lõpul, seega ka õpetajad saavad juhtkonnalt samal ajal kõige enam käsundeid.

Umbes 60 % käsundeist on kiireloomulised, nõuavad kohe täitmist, ~ 30 % käsundeist saadetakse pikemaajalise ettearvestusega, ~ 10 % käsundeist võiksid jääda edastamata. Osa käsundeist jõuab kooli hilinemisega. Näiteks spordiühingu «Noorus» käsundid kinnitab haridusosakond ja edastab koolidele posti teel, seetõttu on info sageli hilinenud. Osa kooli jõudvaid käsundeid on mõeldud

pikaajaliseks täitmiseks. Need jäävad tihti tähelepanuta, kui ei nõuta täiendavalt täitmist. Niisugused käsundid on küla- ja alevinõukogude otsused ning teiste ühiskondlike organisatsioonide käsundid, mis on kooli õppekasvatustöös vähearvestatavad, seetõttu direktor neid ei edasta.

Info levib koolis põhiliselt suuliselt või kirjalikult. Suulisi käsundeid antakse õpetajatele a) klassijuhatajate koondise nõupidamistel, need puudutavad otseselt klassijuhatajate tööd õppekasvatustöö organiseerimisel; b) ainekomisjonide koosolekutel, mis puudutavad spetsiifiliste ainete küsimusi, metoodilist tööd, olümpiaadide läbiviimist, kabinetide tööd ja konkurss-ülevaatuste korraldamist; c) üldkoosolekutel — lahtised parteikoosolekud, pedagoogilised nõukogud, tootmisnõupidamised; d) kooliraadio ja telefoni teel; e) kooli üldkogunemistel (siin annab juhtkond käsundi otse õpilastele).

Kirjalikult levivad käsundid peamiselt teadete tahvli kaudu. Kiiret täitmist nõudvad käsundid on paigutatud tahvli pealkirja «Kiire!» alla. Lisaks otseselt õpetajatele adresseeritud käsundid, mis tuleb direktoril samuti enne täitmisele asumist kinnitada.

Koolis on olemas värviliste liigutatavate nupukestega infotahvel ürituste toimumise kohta, kuid see ei õigusta ennast, sest sellelt info ei levi, tahvel seisab rohkem kaunistusena kui vajaliku vahendina.

Käsundi täitmine oleneb käsundi andjast. Meeldiva inimese antud käsundeid on meeldivam täita, kuid seejuures tuleb kindlalt järgida printsiipi, et käsundeid antaks otsestele alluvatele (ei tohi jätta vahele ühtegi astet). Direktori asetäitja majandusalal peab käske andma kooli teenindavale personalile, direktori asetäitja õppekasvatustöö alal jagab käsundeid õpetajatele seoses õppekasvatustööga, klassivälise töö organisaator käsundab õpetajaid seoses klassivälise tööga. Et temale allub koolis ka osa õppeainetest, nagu vene keel, muusikaõpetus, tööõpetus, kunstõpetus, siis nende ainete lõikes annab õppekasvatustööd puudutavaid käsundeid direktori asetäitja õppekasvatustöö alal asemel klassi- ja koolivälise töö organisaator. Direktor peaks jagama käsundeid oma asetäitjatele, kui siin üks alluvusaste vahele jäetakse, siis ei täideta käsundeid mõnikord täielikult ja tähtajaks.

Käsundid ei leia alati 100 %-list täitmist, sest

- 1) käsundeid laekub lisaks põhitööle liiga palju, keskmiselt 3 käsundit päevas;
- 2) kontroll käsundite täitmise üle on nõrk;
- 3) käsundid on tihti täitjale ebameeldivad, sest nõuavad täitmiseks lisa-aega ja -pingutusi;
- 4) esineb juhtumeid, mil käsund jäetakse täitmata seetõttu, et ei ole selged eesmärgid;
- 5) suusõnaliselt antud käsund võib kergesti ununeda;
- 6) on ka väikese kohusetundega pedagooge.

3. Ideaalvariant

Ideaalne olukord käsundustegevuses peaks olema järgmine:

- 1) tuleks kasutada põhiliselt refleksiivseid juhtimistoimeid ja tagasihoidlik olla käsundtoimete kasutamisel;
- 2) süsteemivälise käsundite osakaal peaks olema väike ning sulama kokku süsteemisest käsunditega;
- 3) koolitöö eesmärgid peaksid olema kõigil täpselt teada;
- 4) reeglid ja printsiibid peaksid olema selgelt formuleeritud;
- 5) sissetulev info peaks olema üheskoos;
- 6) juhtkond ja omavalitsus peaksid tegutsema ühtse plaani alusel;
- 7) juhtorganeilt tulnud käsundid tõlgitakse konkreetse kooli keelde (kas sobitatakse oma kooli võimalustega või peetakse kinni).

4. Uuenduste kompleks

Et käsundustegevuse efektiivsust tõsta, on vaja süsteemset uuenduste kompleksi. Uuenduste kompleksi peaksid kuuluma põhiliste abinõudena (6)

- 1) juhtimistöö jaotamine funktsionaalkaardi põhimõttel;
- 2) koolitöö planeerimine ühtses rütmis haridusorganite töö rütmiga, ahelplaneerimine;
- 3) info talletamine ja töötlemine infokartoteegi põhimõttel;
- 4) teadustamissüsteemi täiustamine;
- 5) käsundamise individualiseerimine täitjate individuaalsetest iseärasustest lähtudes, kaadri valik ja väljaõpe töös infoga;
- 6) käsundite kontrolli ja arvestuse sisseseadmine koolis.

6. Kokkuvõte

Käsundustegevus pole põhiline kooli töö edukuse näitaja, ent siiski arvestatav ja oluline. Ilma käsundustegevuseta pole sotsiaalne juhtimine mõeldav. Käsundi täitmine olgu valiv, lõppeesmärgist lähtuv, sest juhtimistöös peamine on tulemused. Ehkki käsundustegevuses on kesksel kohal inimene, on siiski võimalik käsundustegevust tunduvalt täiustada ka organisatsiooniliste abinõudega.

Kirjandus

1. Kuurme, T., Pedajas, M.-I. Koolitöö aktuaalseid probleeme. Tln., 1983. TPedI rotaprint.
2. Mober, M. Juhtimiskäskude andmine õpetajatele. Koolijuhtide Täiendusteaduskonna kursusetöö. Tln., 1978.
3. Pirn, E. Mõnda leninlikust juhtimisest. — «Nõukogude Kool», 1972, nr. 4.
4. Raik, H. Juhtimiskäskude (korralduste) andmine õpetajale. Koolijuhtide Täiendusteaduskonna kursusetöö. Tln., 1978.
5. Tarkmeel, K. Juhtimiskäskude andmine õpetajale. Koolijuhtide Täiendusteaduskonna kursusetöö. Tln., 1977.
6. Тюрнпуу Л. А. Распорядительная деятельность района как средство управления школами. Канд. дисс., Л., 1980.

Klassijuhataja ja õpilaste ökoloogiline kasvatamine

HELI TIITS,
PTUI sektorijuhataja

Koolireformi põhisuundades on osutatud taas õpilaste kõlbelse kasvatamise tähtsusele, sealhulgas kohustusele kujundada koolis hoolsa peremehe omadusi, hoolikat ja säästvat suhtumist ühiskondlikku omandisse ning kodumaa loodusesse. Ökoloogiahariduse alusmüür rajatakse eeskätt loodusteaduslike õppeainete kaudu, selle loomisele aitab kaasa enamik teisi aineid. Seni on niisuguse kasvatuse aspekti käsitlemisel rõhutatud peamiselt aineõpetajate vastutusrikkaid ülesandeid. Ent 1982. a. meie vabariigi koolides korraldatud õpilaste küsitlus näitab veenvalt klassijuhataja olulist osa selles. Paljude koolide õpilased kirjutasid, et nad on mõndagi huvitavat looduse kohta saanud teada klassijuhatajatunnis, vestluses klassijuhatajaga, et nii mõnigi kaunis looduspilt on mällu sööbinud klassiga korraldatud matkalt, et klassijuhataja soovitusel on nad vaadanud loodusteemalisi telesauteid, et klassijuhataja nõuannete järgi on nad hakanud talvel linde toitma jne. Niisugustes vastustes pole midagi üllatuslikku. Olgu klassijuhataja oma ettevalmistuselt ükskõik millise eriala õpetaja, ikka on tema see, kes läheb õpilastega matkale, kolhoosipõllule või lillenäitusele, viies sellega oma kasvandikud vahetusse kokkupuutesse ümbritseva loodusega, inimese ja looduse suhetega. Klassijuhataja edastab kasvatuslikult tähtsaid soovitusi ja suunab suurelt jaolt õpilaste ökoloogiakasvatuse tegevuslik-praktilist külge.

Et heita põgusatki pilku küsimusele, kas ja kui võrd klassijuhataja tema enese arvates õpilaste ökoloogilist kasvatamist silmas peab, küsitlesime 1983. a. juhusliku valiku alusel Tallinna koolide mõndakümne klassijuhatajat. Selgus, et osa klassijuhatajaid on väga varmad arutama õpilastega ökoloogiaprobleeme, korraldama nende tegevust looduses ja looduse heaks, viibima õpilastega linnalähistel kauni loodusega paikades, käima matkadel jne. Ent oli ka klassijuhatajaid, kes sattusid suurtesse raskustesse, vastates küsimustele,

mida ta on teinud oma klassi õpilaste looduselembuse kujundamiseks. Leidus neidki, kes polnud käinud õpilastega kordagi matkal, loodusobjekte vaatamas ega loodusemuuseumis, kes polnud kordagi oma õpilastega vestelnud inimese ja looduse suhete teemal. Klassijuhatajate vastused peegeldasid ilmekalt tõsiasja, et õpilaste sellesuunalisel kasvatamisel on tema isiklik hoiak looduse suhtes senini olnud määrav. Mõnede klassijuhatajate passiivsust õpilaste lähendamisel loodusele on tõenäoliselt omajagu soodustanud ka selle kasvatuse aspekti vähene tähtsustamine kogu koolikollektiivis. Sel juhul ei ole võetud arvesse klassijuhataja töö hindamisel tema püüdlusi kasvatada õpilastes kõrget ökoloogilist kultuuri. Klassijuhatajate suunamine koolide juhtkonnade poolt oleks eriti vajalik, selleks et pedagoogilise kollektiivi tööd ökoloogiakasvatuses koordineerida ja saavutada selle järjepidevus.

Järgnevas peatume mõnedel võimalustel, mida klassijuhataja õpilaste kasvatamisel saaks kasutada, sõltumata sellest, on ta erialalt bioloog-geograaf või mõne muu aine õpetaja.

Klassijuhatajatundides on otstarbekohane käsitleda teemasid, mis avardavad õpilaste ökoloogilist maailmapilti. Iga teema sisaldagu juhtideed: loodus kui väärtus inimese jaoks. Sõltuvalt teema sisust tuleks edastada ühes tunnis näiteks ideed loodusest kui inimese esteetilise tunnetuse allikast (looduse ilu), teises kui inimese elukeskkonnast (inimene ei saa eksisteerida teatud optimaalsete loodus tingimusteta), kolmandas kui tööobjektist (inimese töö on kas vahetult või vahendatult seotud loodusega) jne. Kooli keskastmes on temaatika valikul oluline lähtuda õpilaste kodukoha loodusekasutuse ja -kaitseme päevaprobleemidest, vanemas astmes huvitavad õpilasi enam looduse ja inimese suhted kogu meie suurel kodumaal ning looduskaitse globaalprobleemid. Näiteks 4.—8. klassi õpilastega on sobiv vestelda teemal «Mets — linna kopsud», «Puhta vee hind», «Kust saame oma toidu?», «Kodukoha pargid, eile, täna, homme» jne., vanemates klassides aga teemal «Inimene ja meie planeedi toiduressursid», «Kuumaastikud Maal», «Energiavarud ja energiakriis», «Maailmameri — saasteainete kollektor», «Milles seisneb inimese võim looduse üle?», «Teaduse ja tehnika progress ning loodus», «Rahvusvahelised kokkulepped loodusekasutuse ja -kaitse valdkonnas», «Looduskaitse riiklikud abinõud meie kodumaal» jne. Kui õpilaste kodukohas esineb looduskaitse eeskirjade rikkumisi, näit. kalapüügil, jahil, taimede korjamisel, siis on klassijuhataja kohus võtta põhimõtteliselt niisugused küsimused päevakorda.

Ökoloogiategemate käsitlemisel tuleb hoiduda deklaratiivsusest ja loosunglikkusest. Materjali esitus peaks puudutama nii õpilase mõtte- kui ka tundemaailma, looduse ja ini-

mese vahekorra probleemid peaksid puudutama tema seesmist mina. Klassijuhatajatundides ökoloogiategemadel täiendagu õpetussõnu kunstiline sõna, pildid (slaidid, filmid jne.), muusikapalad.

Igas klassis leidub looduse suhtes aktiivseid, neutraalseid ja passiivseid õpilasi. Igaüks neist peaks klassijuhatajatunnist saama impulsi edasiarenemiseks. See on tund, kus antakse soovitusi loodusfilmide, loodusteemaliste tele- ja raadiosaadete vaatamiseks-kuulamiseks, loodust ning looduskaitsset käsitlevate raamatute ja ajakirjade lugemiseks. Tundes oma klassi õpilasi, saab klassijuhataja adresseerida oma soovitusi mitte klassile üldse, vaid igale tema iseärasusi arvestavalt.

Klassijuhatajatundides on sobiv korraldada kohtumisi kohaliku metskonna töötajatega, haljasalade korrashoiu eest vastutavate isikutega, looduskaitsetöötajatega ja teistega, kes tegelevad looduse, selle kasutamise ning kaitsmise probleemidega. Konkreetset faktid looduse ja inimese suhete nii positiivsetest kui ka negatiivsetest ilmingutest veenavad õpilasi ökoloogiaprobleemide aktuaalsuses ja ühtlasi kinnitavad neile, et ökoloogiategemisi vajab inimene tööülesannete täitmisel ja vaba aja veetmisel.

Klassijuhatajatund võib toimuda ka väljaspool kooliruumi. Ökoloogiakasvatusele aitab kaasa loomaia, botaanikaia, loodusemuuseumi, lille-, lilleseade-, aiasaaduste, seene- vm. näituse külastamine, käik hästi kavandatud ja hooldatud koduaeda, metskonda, poldrile, aiandisse jne. Niisugustel külaskäikudel ei tohi silmist lasta kasvatuslikku põhiülesannet. Näiteks loodusemuuseumi külastamisel ei ole eesmärk mitte muuseumiga, vaid seal eksponeeritud loodusobjektidega tutvumine; aiandis peaksid õpilased pöörama tähelepanu inimese töö ilule taimekasvatuses; loomaiaias on peaeesmärk loomade, nende käitumise tähelepanelik vaatlemine, nende hooldamisest ülevaate saamine jne. Iga niisugune käik on vajalik nii tavapärasesse klassijuhatajatundi vahelduse toomiseks kui ka õpilaste ergastamiseks.

Klassijuhatajatundi on soovitatav ajuti korraldada lähikonna pargis või metsatukas, jõekäärus või mererannal, kõrgel paepealsel või liivikul. Siis on tarvis tähelepanu kesmesse seada looduse ilu (üksikobjektide ja maastiku kui terviku ilu), inimese seosed loodusega. Viibides looduses, on klassijuhatajal võimalus suunata õpilasi tajuma looduse erakordset värvirikkust, vormiküllust, häälte diapasoni. Miks mitte korraldada klassijuhatajatund enne koolitundide algust, et kevadies metsatukas või pargis kuulata rõkkavat linnulaulu? Miks mitte minna õhtul enne päikeseloojangut kõrgele paekaldale, et vaadelda üheskoos päeva hääbumist mere ääres? Meie praegusaegsed lapsed kannatavad müra all. Nad vajavad suhtelist vaikust, nad tahavad kuulata puude kohinat ja veevulinat. Nad

märkavad halvasti, millist maalritööd teeb loodus igal aastaajal. Sellest johtuvalt peaksid klassijuhataja mitte pelgama õpilastega kooliruumidest välja minna, vaid arvestama, et õpetussõnadest vahest rohkem suudab ta oma õpilasi mõjutada loodusmiljööga. Vahetus kokkupuutes loodusega võib suunata õpilaste mitmesugust tegevust — lasta neil joonistada looduspilte, fotografeerida loodust ja inimest looduses, kujundada lilleseadeid, luua looduselembeseid värsse jne. Niisugustesse tundidesse peaksid kuuluma alati ka looduslaulud.

Vahetus kokkupuutes looduse ja inimese seostega saavad õpilased anda nendele hinnanguid, leida eeskujusid.

Klassijuhataja korraldab õpilastega ekskursioone ja matku kodukohas ning sellest kaugemates paikades. Need klassivälise töö vormid on tähtsad õpilaste tunnetustegevuse arendamisel ja emotsioonide rikastamisel. Iga matk, iga ekskursioon täidab oma ülesande siis, kui õpetuslikult ja kasvatuslikult väärtuslik omavahel põimub ning seostub optimaalselt meelelahutuslikuga. Juhul, kui koolis on välja töötatud klasside kaupa matkade ja ekskursioonide plaan, peab klassijuhataja sellest juhinduma. Niisuguse plaani puudumise korral on tarvis see oma klassi tarbeks koostada. Eelnevalt on vaja teada saada, milliseid paiku on õpilased varem külastanud, mis on nende mälus sellest talletunud. Praegu torkab silma, et paljud klassijuhatajad on arvamusel: mis kaugel, see kaunis. Leidub ka ekskursiooniobjekte, mille külastamine on popp (näiteks Lahemaa Rahvuspark). Ekskursioonide planeerimisel tuleks võtta arvesse mitmeid asjaolusid. Kõigepealt on soovitatav ühendada õpilaste vaimne arendamine kehalise arendamisega. Seetõttu tuleks põhirõhk asetada matkadele. Kooliümbruses korraldatakse vastavalt aastaegadele matku «Tere, sügis!», «Jäljed lumel» ja «Kohtumine kevadega». Nendest võtavad osa peamiselt noorema ja keskmise kooliea õpilased. Kooskõlas õpilaste vanusega on aga näiteks koolivaheaegadel soovitatav organiseerida pikemaid matku. Jalgsimatkadele on vahelduseks jalgratta- ja suusamatkad. Viimased on eriti vajalikud, sest talvel viibivad õpilased vähe väljas. Ekskursioonide korraldamisel tuleks võimalikult loobuda pikkadest, õpilastele väsitavatest ja nende arenemisele vähetusatset bussisõitudest. Kodukohast kaugemale siirduvatel ekskursioonidel võiks kasutada ühiskondlikku transporti (bussi, rongi) teatud piirides (sõidu ühte kindlasse punkti ja sealt või ka muust punktist tagasi), asetades tundmaõpitavas piirkonnas põhiraskuse matkale. Õpilastele on suur elamus ööbimine telgis ja toidu valmistamine lõkketulel. Matka suur väärtus seisneb ka selles, et ta sunnib õpilasi omandama looduses korrektset käitumise harjumusi.

Ekskursioonide kavandamisel peaks olema põhimõtteks: lähemalt kaugemale. Esmajoo-

nes tutvugem oma rajooniga, seejärel naaber-
rajoonidega ja siis alles siirdugem kaugemale.
Väljapoole koduvabariiki võiks õpilasekskur-
sioon toimuda alles keskkooli lõppklassis.

Klassijuhataja eestvõttel korraldatavad
ekskursioonid võiksid olla kompleksed: selle
tutvutakse looduse, sealhulgas ka loodus-
haruldustega (näit. paljandid, rändrahnud,
taimekooslused, pinnavormid, maastik tervi-
kuna), ajalooliste vaatamisväärsustega, in-
mese majandusliku tegevusega jne. Ökoloogia-
kasvatuse seisukohalt on eriti vajalik tutvus-
tada õpilastele inimese teadliku ja sihipärase
tegevuse ilminguid looduse kasutamisel ja
rikastamisel (näit. maaparandus, metsanoo-
rendikud, karjäärade rekultiveerimine jne.).
Vaatevälja peaks ulatuma ka puhkeotstarbe-
liste paikade hooldamine ja loomine-laienda-
mine. Looduse ja tootmistegevuse tundma-
õppimisega tunnetab õpilane inimese kohust
suhtuda loodusesse heaperemehelikult, tegu-
seda vastavalt ühiskonna kehtestatud normi-
dele, printsiipidele ning reeglitele. Vahetus
kokkupuutes looduse ja tootmisega saavad
õpilased hinnata nii omaeliste kui ka täis-
kasvanute suhtumist loodusesse.

Ekskursioonil tegutseb õpilane ise erksalt.
Ta paneb tähele, vaatleb, uurib loodust. Ta
käitub kindlasti nii, et selles väljendub tema
suhtumine ümbritsevasse. Ta kas hoiab loo-
dust või risustab seda, suhtub elavasse hu-
maanselt või hävitab elu jne. Seetõttu on
ekskursioon nagu peegel senise kasvatustöö
tulemustest, millele klassijuhataja peab rea-
gerima — tegema järeldusi kasvatusprot-
sessi täiustamiseks. Vajaduse korral annab ta
õpilasele omapoolseid soovitusi, aitab kaasa
õigete käitumisharjumuste kujunemisele.

Klassijuhataja suunab oma õpilasi võtma
osa mitmesugustest ökoloogiakasvatuse seis-
kohalt tähtsatest massiüritustest. Traditsi-
oonilised lindude päev, metsapäev, loodus-
kaitsepäev, võistlus «Kaitseme loodust», kom-
munistlikud laupäevakud koduasula korrasta-
miseks, loodusteemaliste joonistuste, luule-
tuste, kirjandite, fotode võistlused ning pal-
jud muud ettevõtmised lülitavad õpilasi kol-
lektiivsesse tegevusse, aidates kaasa ökolo-
giakasvatuse tegevuslik-praktilise külje reali-
seerimisele.

Nende kõrval on oluline koht ka klassikollek-
tiivisisesel looduslasel tegevusel. Klassijuha-
taja initsiatiivil koguvad õpilased ravim-
taimi, lisaööta metsloomadele, valmistavad ja
paigaldavad lindudele söögimajasid ning pesa-
kaste, toidavad talvel linde, kasvatavad toa-
lilli, hoolitsevad akvaariumielanike eest, raja-
vad ja hooldavad lillepeenraid jne. Sel teel
seostub õpilaste ökoloogiakasvatuse töökasva-
tusega.

Koolireformi põhisuundades osutatakse
vajadusele tõsta lastevanemate vastutust sir-
guvä põlvkonna kasvatamise eest. Ka õpilaste
ökoloogiakasvatuse parandamiseks on vaja
tihendada sidemeid kooli ning lastevanemate

vahel. Selle põhilüli on klassijuhataja lapse-
vanemaid suunav tegevus. Tema tähelepane-
kud õpilaste ökoloogiakasvatatuse taseme
kohta on aluseks soovitudele koduse kasva-
tuse lülitamisel lastes looduselembuse, loodu-
sesse hoidliku suhtumise kasvatamise teenis-
tusse. Klassi lastevanemate koosolekul on
sobiv selgitada looduse tähtsust isiksuse kuj-
nemisel, näidata lastevanematele teid laste
lähendamiseks loodusele ja tutvustada öko-
loogiakasvatuse põhiseisukohti. Klassijuha-
taja soovitagu lastevanematele ökoloogia- ja
ökoloogiakasvatuse alast kirjandust. Tundes
lähiümbruse loodust ning kohalike elanike
käitumisharjumusi looduses, saab klassijuha-
taja anda lastevanematele konkreetset nõu,
kuhu näiteks võtta lastega ette jalutuskäike,
millele laste tähelepanu juhtida, kuidas neid
ökoloogiliselt arendada. Perekondlik osavõtt
rahvatkadest, suusamaratonidest jne. teeb
au igale lapsevanemale. Klassijuhataja vahen-
dusel tuleb taolisi ettevõtmisi igati propa-
geerida.

Lastevanemad vajavad klassijuhataja nõu-
andeid ka lastele sobiva varustuse hankimisel.
Neile tuleb anda konkreetset juhendit —
milliseid jalanõusid, millist rõivastust, milli-
seid esemeid on vaja, selleks et näiteks matkal
ei kahjustaks õpilaste tervist ilmastikuolud
ja et nad hästi taluksid kehalist koormust.

Lastevanematega tehtav töö peaks hõlmama
ka selgitusi nende isikliku eeskuju suurest
osast lapse isiksuse kujunemisel. Loodusest
saamise-võtmise mentaliteet kandub edasi
noorele põlvkonnale, kui sellele teadlikult piiri
ei panda. Lastevanemaid tuleb ajendada lapsi
tööle rakendama looduse heaks. Selleks pakub
võimalusi eelkõige lähim koduümbrus. Lastele
sobivat tegevust leidub igas koduaias. Palju-
del linnalastelgi on võimalik erksalt tegutseda
oma perekonna aiamaal. Paraku ei rakendata
neid seal jõukohaselt mitte igas perekonnas.
Lastevanematele võib soovitada, et lapsed
võimaluse korral ka kodus hooldaksid linde,
koduloomi, akvaariumikalul, toataimi jne.
See kõik kasvatab austust elava vastu, soovi
tagada elusolendite heaolu, kaitsta neid ohtu-
de eest.

Ökoloogia teadmised kõigile (üleliidulise konverentsi järgseid mõtteid)

LEONTI KÄHRIK,
TPedI vanemõpetaja, filosoofiakandidaat

Sellise juhtlause all toimus Ivanovos (18.—20. septembrini 1984) II üleliiduline ökoloogiahariduse konverents. Konverentsil viibisid teadlased, pedagoogid, haridus- ja propaganditöö juhtivad töötajad. Esindatud oli 27 ülikooli ja 93 muud kõrgemat õppeasutust. Koduvabariigist olid kohal allakirjutanu, vanemõpetaja I. Lilleorg TPedI-st ja bioloogiadoktor T. Frey TRÜ-st.

Konverentsil kuulati ligi 200 ettekannet. Neis käsitleti ökoloogiahariduse praegust seisut ja edasise ülesandeid, ökoloogiakasvatuse meetodeid ja võtteid. Ettekanded peeti eelnevalt avaldatud teeside põhjal (5).

Konverentsi töö toimus kolmes sektsioonis: a) kõrg- ja keskeriharidus, b) koolieelne, üld- ja kutseharidus, c) ökoloogiaharidus ja propa- ganda.

Meie peatume neil küsimustel, mis otseselt on seotud ökoloogiakasvatusega üldhariduskoolis. Siinkohal on vajalik terminoloogiline täpsustus. On olemas mõisted «ökoloogiaharidus» ja «ökoloogiakasvatus». Konverentsil kuuldust võiks järeldada, et nad on võrdväärsed. Tegelikult nad seda ei ole. Haridus on eelkõige informatsioonilis-kommunikatiivne protsess, mille kaudu toimub teadmiste levitamine. Kasvatus aga on suunatud vastavate väärtuste ja hoiakute kujundamisele. Inimesele võib anda hariduse seejuures teda kasvatamata. Kuid ei saa kasvatada ilma teadmisi ja kogemusi edastamata. Haridus (teadmised üldse) on kasvatus paratamatu eeldus. Seejuures on kasvatus laiem ja sügavam mõiste kui haridus. Materjali edasisel arendamisel me peame silmas nimelt ökoloogiakasvatust.

* * *

Alates XX saj. 60. aastatest määravad inimeste tegevust üha enam ja enam globaalprobleemid ja nende lahendamise perspek-

tiivid. Probleem nr. 1 on termotuumasõja ärahoidmine. Probleemi nr. 2 sisu on ökoloogilise katastroofi vältimine. On teisiigi globaalprobleeme, kuid nimetatud on tähtsaimad, sest nendega seondub inimkonna edasine olemasolu üldse.

Ökoloogia-probleemide lahendamine on võimalik üksnes komplekselt, s. t. tuleb arvestada nende probleemide majanduslike, poliitiliste, teaduslik-tehniliste jt. aspektidega. Tähtsal kohal on seejuures ka ökoloogiakasvatus.

Ivanovo konverentsi ettekannetest järeldub, et pärast Tbilisi valitsustevahelist looduskaitse haridustöö (1977) ja I üleliidulist (Minsk, 1979) ökoloogiahariduse alaseid konverentse on meie maal palju ära tehtud. Märgiti, et on tõusnud formaalse (üldhariduslikud, kutse- ja kõrgkoolid) ja mitteformaalse (raadio, ajakirjandus, televisioon jmt.) hariduse osa nõukogude inimeste ökoloogiakasvatases. Samme on astunud ökoloogiakasvatuse muutmiseks permanentseks, s. t. nimetatud haridus toimub inimese kogu teadliku eluea kestel. Märgatavat edu on saavutatud õpilaste ökoloogiakasvatases. Selles on süvenenud ning mitmekesistunud koolisene ja -väline töö. Kiitvaid sõnu öeldi ökoloogiahariduse organiseerimise hea taseme kohta Balti liiduvabariikides.

Kogu selle tegevuse tulemus on ühiskondliku teadvuse teatav ökologiseerumine ja inimeste ökoloogilise kultuuri tõus. Kuid saavutuste kõrval on veel tõsiseid, seni lahendamata probleeme. Peatume mõnedel neist.

Ökoloogiakasvatuse eesmärk ja vahendid

Selles küsimuses oli teadlaste ja pedagoogide seisukoht enam-vähem üksmeelne: ökoloogiakasvatuse eesmärk on kujundada inimene, kelle tegevus on kooskõlas looduskaitse ja ratsionaalse looduskasvatuse printsiipidega. Konverentsil väljendati seda põhimõtet mitmes erinevas vormis. Sageli kasutati selleks «ökoloogilise kultuuri» ja «ühiskondliku teadvuse ökologiseerimise» mõistet.

Ökoloogilise kultuuri kujundamise üks peamisi vahendeid on üldhariduslike õppeainete ökologiseerimine (V. Nazarenko, D. Jerõgin, Moskva). Veelgi enam, õppeainete ökologiseerimist tuleb nüüd pidada ülddidaktiliseks printsiibiks (I. Matrussov, N. Skarban, Moskva). Ettekannetest järeldub, et ökologiseerida võib kõik õppeained, alates bioloogiast ja lõpetades võõrkeeltega (V. Tšerkovetski, Gorlovka).

Kuid selle ülddidaktilise printsiibi praktiline realiseerimine tõstatab mitmeid küsimusi, millele ammendav vastus veel puudub. Esiteks, millisel määral peab üldhariduse õppeainete ökologiseerimine puudutama nende sisu? Kas ökoloogia-probleemid peavad olema iga õppeaine mingi sisuline osa või mitte?

Teiseks, kui ökologiseerida üldhariduse õppeained, kas on siis veel vajalik paljudes koolides õpetatav fakultatiivkursus «Looduskaitse alused»?

Nendele küsimustele Ivanovo konverents selget vastust ei andnud. Põhjuseks on asjaolu, et seni veel puudub ökoloogiakasvatuse üldine kontseptsioon. «On vaja välja töötada ökoloogiakasvatuse üldkontseptsioon» — nii pandi kirja Ivanovo konverentsi esimene soovitus.

Meie arvates tuleb üldhariduse õppeainete ökologiseerimist hinnata analoogiliselt nende ideologiseerimisega. Enamikul õppeainetest on omad ökoloogilised aspektid. Ja kuivõrd ökoloogiaprobleemid on nii teravad, et nende lahendamiseks sõltub inimkonna olemasolu perspektiiv, siis tahes-tahtmata tuleb neile tähelepanu pöörata. See veel ei tingi õpetatava aine eripära kadumist. Näiteks võõrkeelte õpetamisel võib lugemiseks-tõlkimiseks edukalt kasutada ka ökoloogiateemalisi tekste. Sel viisil, õppides keelt, omandatakse ka ökoloogiategemisi.

Mis puutub fakultatiivkursusse «Looduskaitse alused», siis meie arvates on selline aine vajalik. Üldhariduse õppeainete ökologiseerimine võib anda siiski vaid fragmentaarset pildi ökoloogiaprobleemidest. Aga vajalik on ka nende fragmentide süntees, mida saab anda üksnes terviklik kursus.

Ökoloogiakasvatuse vastuoludest

Konverentsil osalenute üksmeelne arvamus oli, et üldhariduskool on tähtsaim ökoloogiakasvatuse koht. Koolis aga on õpetaja see, kes kujundab õpilaste ökoloogilist kultuuri. Järelikult, kõigepealt on vaja ette valmistada kõrge ökoloogilise kultuuriga õpetajaid. Seda ülesannet on alles hakatud lahendama. Seni puudub ühtne üleliiduline «Looduskaitse aluste» programm, kursus «Ökoloogiline kasvatus koolis» on alles väljatöötamisjärgus, pole häid õpikuid, krestomaatiad, metoodilisi juhendeid. Õpetajate täiendusinstituudid pööravad seni veel vähe tähelepanu õpetajate ökoloogiaharidusele. Kõigest sellest rääkis NSVL Haridusministeeriumi õppeasutuste valitsuse juhataja V. Rozov.

See on ka ökoloogiakasvatuse esimene vastuolu: ühelt poolt on õpilasi vaja kasvatada, teiselt poolt — selleks vajaliku kvalifikatsiooniga kaadrit pole veel olemas. V. Rozovi kinnituste kohaselt peaks see vastuolu lähemate aastate jooksul lahenuma hakkama.

Järgmine vastuolu on otseselt seotud esimesega. Ühiskonna ja looduse suhete harmoneerimine eeldab kõrge (kui kõrge? — see on omaette küsimus) ökoloogilise kultuuriga inimeste olemasolu. Aga selliseid on vähe. Mitmed konverentsil esinejad tutvustasid ankeet-

küsitluste andmeid õpilaste teadmiste ja hoiakute kohta. Rahuloluks pole põhjust.

Lünki ökoloogiategemistes (hariduses) on suhteliselt lihtne likvideerida. Hoopis halvem on olukord õpilaste hoiakute ja väärtusorientatsioonidega. Enamiku õpilaste huvi looduse vastu on passiivne. Nii väidab H. Tiits (Tallinn) oma ettekande teesides. Suhetes loodusega on paljudele õpilastele omane kõrvalseisja roll (L. Popovitš). V. Rozov rääkis, et kõikides meie maa koolide sööklates visatakse igal aastal ära ligi 100 000 t leiba. Koolides peetakse leivasõdasid. Barbaarsus? Kahtlemata. Laialt on levinud tarbijalik suhtumine loodusesse.

Siin on ökoloogiakasvatuse esmane eesmärk tarbijaliku mentaliteedi ületamine ja loodust säästvate hoiakute kujundamine. Oma olemuselt on selline ülesanne palju keerukam kui ainult ökoloogiakasvatuse küsimus. Inimene suhtub loodusesse sõltuvalt sellest, millised on suhted inimeste endi vahel. Kui ühiskonnas on laialt levinud tarbijalik mentaliteet, kandub see paratamatult ka inimese ja looduse suhete valda.

Järgmine on vastuolu infokanalite töö kvaliteedi ja praktiliste vajaduste vahel. Ökoloogiategemalist kirjandust ilmub rohkesti, informatsioon selles vallas kasvab plahvatuslikult. Kuid raske on leida vajalikku infot, ka ökoloogiakasvatuse alal. Teataval määral aitab olukorda leevendada Üleliidulise Teadusliku ja Tehnilise Informatsiooni Instituudi poolt väljaantav referatiivne ajakiri «Looduse kaitse ja loodusressursside taastootmine», milles on ka rubriik ökoloogiakasvatusest (vt. 4).

Ökoloogiakasvatuse tõhustamist takistavad selle mitmed organisatsioonilist laadi vastuolud. Praegu on selle formaalsete ja mitteformaalsete kanalite tegevus koordineerimata. Samuti on koordineerimata ökoloogiakasvatuse sisu ja vormid eri õppeainete vahel. Järelikult oleks eelkõige vaja luua ametkondadevaheline ökoloogiakasvatuse koordineerimise nõukogu. Kahtlemata on vaja koordineerimise nõukogu ka kõrg- ja keskerihariduse ministeeriumide ning haridusministeeriumide juures, alates üleliidulistest ja lõpetades vabariiklikega. See võimaldaks luua enam-vähem ühtse ökoloogiakasvatuse süsteemi.

Loetletud vastuoludes pole midagi loomuvastast. Need on kasvu vastuolud, mis, nagu teada, on liikumise ja arengu allikas. Tähtis on leida vastuolude lahendamise (ületamise) optimaalsed teed.

Mõningad ökoloogiakasvatuse metodoloogilised probleemid

Need küsimused on väga tähtsad, sest määravad ökoloogiakasvatuse sisu, suunad, aspektid ja süsteemi üldse. Mitmed konverentsil

esinejad lähtusid ökoloogiakasvatuse süsteemi kujundamisel inimtegevuse struktuurist. Nõukogude filosoofilises ja sotsioloogilises kirjanduses on enamlevinum seisukoht, et tegevuse struktuuri moodustavad selle tunnetuslik, aksioloogiline (väärtuseline), normatiivne ja praktilis-tegevuslik külg. Sellest lähtusid oma ettekannetes A. Zahlebnõi ja I. Suravegina NSV Liidu Pedagoogika Akadeemiast, samuti allkirjutanu. Ühel või teisel määral arvestasid tegevuse struktuuri ka T. Frey ja H. Tiits.

Mida siin silmas peetakse?

Tegevuse tunnetusaspekt sisaldab teadmisi looduskasvatuse ja looduskaitse eesmärkidest, globaalprobleemidest, ökoloogilistest seadustest ja printsiipidest, samuti teadmisi nendest teguritest (füüsilised, keemilised, sotsiaalsed, kultuurilised, majanduslikud jt.), mille mõjul kujuneb ja muutub inimese elukeskkond. Mitmed esinejad rõhutasid, et õpilastel tuleb kujundada süsteemsed ökoloogiategadmised. See on igati õige nõue. Kuid sellest on vähe. Teadmiste süsteem vananeb (ununeb), areneb ja muutub. Seetõttu on otstarbekam kujundada hoopis süsteemset (ka ökoloogilist) mõtlemislaadi. Praegu valitseb ühekülgne, selgelt kitsarinnaline mõtlemislaad ja loomulikult ka sellest tulenev majandustegevus. Harilikult arvestatakse ainult majanduslikku efekti ja ei midagi muud. Toome tüüpilise näite selle kohta, mis võib maksta minna süsteemse mõtlemislaadi puudumine (lähemalt vt. 3).

Energeetikud leidsid, et Vahši jõe üle võib ehitada mitu elektrijaama, sealhulgas ka Nureki. Toodetava elektri omahind oli väga madal. Nii tehtigi. Ja siis algasid sündmused, millest keegi esialgu ei osanud undki näha. Vahši jõe orus hakkas puuvilla ja teiste kultuuride viljakus tunduvalt langema. Põldudele tuli hakata andma suurtes kogustes mineraalväetisi, mida varem tehti minimaalselt. Siis ilmusid kahjurid, kes oleks võinud hävitada kogu saagi. Lennukitelt hakati massiliselt külvama DDT-d. Loomulikult mürgitab DDT kogu keskkonna. Läbi Vahši ja Amudarja jõuab DDT ka Araali merre, mis selle tagi on juba hukkimisohus. Peale selle tõusis pinnavete tase, algas pinnase sooldumine, tunduvalt suurenes niisutamiseks vajaliku vee hulk jne. Aga kogu asi on viljastavas mudas, mida Vahši kevadiste suurvete ajal põldudele kandis. Seegi pole veel kõik. Muda ladestub nüüd elektrijaamade tammide ette, täites 15—20 aastaga kõik veehoidlad. Nüüd tuleb hakata juba muda kusagile pumpama, muidu seiskuvad elektrijaamade turbiinid. Ja kui nüüd küsida, kui palju maksab 1 kwt elektrienergiat? Selle hind pole enam mõõdetav kopikatega, vaid juba rubladega ja võimalik et isegi suuremate mõõtühikutega.

Opetada õpilasi mitmekülgset, süsteemset mõtlemist on meie ajastu üks esmasemaid nõudeid.

Aksioloogiline aspekt sisaldab ökoloogilise

sisuga maailmavaatelisi printsiipe, moraalseid, esteetilisi ja utilitaarseid väärtusi. Siia kuulub ka ökoloogiaprobleemide ideoloogiline külg, millel on ühtaegu nii teadmise kui ka väärtuseline iseloom. Kasvatuse eesmärk on siin kujundada õpilastes terve huvi looduse vastu. Ilma huvita ei saavutata midagi. Tuleb arvestada ka sellega, et paljud linnakoolide õpilased on loodusest võõrandunud. Muutmaks ühiskonnale kasulikud ökoloogilised väärtused isiksuslikeks, võiks kasutada meetodikat, millest rääkis B. Bratuss (Moskva). Selle meetodika järgi ökoloogiakasvatust koosneb kolmest etapist. I nimetab ta esmamotiivatsiooniisiksuseks. Looduslikus keskkonnas tuleb lastele korraldada huvitavaid üritusi, näiteks matku, lõkkeõhtuid jmt. II etapil on vaja süstemaatiliselt kujundada ökoloogilise sisuga kujutlust ja mõisteid, informeerida käitumisnormidest looduses. III etapil tuleb neid teadmisi rakendada juba praktilises tegevuses. Siin teadmised omandavad reaalse tähenduse. Praktilise tegevuse vaid võiks olla kohaliku tähtsusega ökoloogiaprobleemide lahendamine, milles osalevad õpilased.

Tegevuse normatiivne aspekt sisaldab ökoloogilise tähendusega kõlbelisi ja juriidilisi norme, ning, võiks öelda, «tehnilisi» käitumisnorme looduses (vt. näiteks 2). Siin on eesmärk vastutustunde kujundamine oma tegevuse tagajärgede eest looduskeskkonnas.

Tegevuslik-praktiline aspekt eeldab ratsionaalsele looduskasvatusele ja looduskaitsele vastava kogemuse omandamist. Õpilastele tuleb selgitada, et loodust võib muuta äärmise ettevaatlikkusega. NLKP Keskkomitee oktoobripleenumil (1984) rõhutas sm. K. Tšernenko: «On vaja toimida väga ettevaatlikult, et maad ümber kujundades mitte ainult vältida sellele kahju tekitamist, vaid ka parandada, vääristada, rohkendada looduse võimalusi» (1).

Meie arvates toetub ökoloogiakasvatust neljale vaalale. Need on süsteemne ökoloogiline mõtlemine, terve huvi looduse vastu, vastutustunde ja ettevaatlikkus looduse ümberkujundamisel.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees K. Tšernenko kõne NLKP Keskkomitee pleenumil. — «Rahva Häääl», 24. okt. 1984.
2. А р у ж а, М. Käitumisest looduses. Tallinn, 1981.
3. Волин П., Файнберг В. Мертвый объем. — «Литературная газета», 24 декабря 1980.
4. Охрана природы и воспроизводство природных ресурсов. Реферативный журнал ВИНТИ.
5. Тезисы докладов Всесоюзной научной конференции «Образование по вопросам окружающей среды» (Иваново, 18—20 сентября 1984 г.), книга I и II.

Kasvatus- mosaiiki

Täiustatud õppeprogrammid ja õpiülekoormus

Käsiloleva koolireformi põhieesmärk on tõsta sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatuselise taset, põhjalikult parandada noormeeste ja tütarlaste ettevalmistust eluks, tööks ning kodumaa kaitsmiseks.

See ülesanne on peamine orientiir ka nüüdisaja ea- ja pedagoogilise psühholoogia uuringutele. Psühholoogiakandidaat, NSV Liidu PA Üldja Pedagoogilise Psühholoogia TUI direktori asetäitja teadusosalal **I. Dubrovina** ja sama instituudi vanemteadur psühholoogiakandidaat **B. Kruglov** tutvustavad oma instituudi sellekohaseid ettevõtmisi, milles viimased aastad on toonud uusi vorme. Üks neist on ka komplekssete teaduslik-praktiliste programmide lahendamine NSVL PA mitme instituudi koostöös (1).

Allpool ülevalde esimesest ühistööst, mis leidis aset Moskva 315., Suzdali 1. ja Orša koolides. Vaatlustes osalesid pedagoogikateadlased, füsioloogid ja psühholoogid. Jälgiti ühtesid ja samu õpilasi 1981. a. alates ja 7. klassist peale. Kompleksuuringu ülesanne oli kindlaks teha täiustatud õppeprogrammide efektiivsus õpilaste õpikoormuse likvideerimisel. Sel eesmärgil uuriti õpilaste õpikoormust ja seda koormust mõjutavaid tegureid, organismi funktsionaalset seisundit üld- ja õpikoormuse summaarsest kestusest sõltuvalt, õpilase psüühilise arengu ja isiksuse kujunemise iseärasusi täiustatud õppeprogrammide järgi õppides.

Ekspériment seostas, et täiustatud programmid vastavad tervikuna õpilaste tegelikele võimetele, nende sisu on kõigis 7.—9. klassi õppeainetes jõukohane ega too kaasa ülekoormust, kui iga õpetaja täidab täpselt programminõudeid ja meetodilisi juhendeid, kui ta õigesti korraldab õppeprotsessi, kui kogu pedagoogiline kollektiiv kannab hoolt selle eest, et igal eaetapil kujundada põhilised õpioskused ja isiksuseomadused, et saavutada nende järjepidevus.

Tegelikkuses seda ei toimu, nendivad autorid. Seetõttu täheldasid uurijad isegi uute õppeprogrammide järgi töötavatel õpilastel üpris nimetamisväärselt ajakulu suurenemist koduülesannetele, üleväsimust õppeaasta lõpul, s. o. üleäärase õpikoormuse tavalisi tunnuseid.

Õpikoormuse normaliseerimise pedagoogiliste tahkude tundmaõppimisel avastati ülekoormuse põhjused: ebaratsionaalselt koostatud tunniplaan, päevarežiimi rikkumine; vanade õpi-

kute mittevastavus täiustatud programmidele; see, et õpetajad pole piisavalt omaks võtnud uute programmide ideid, nõudmiste suurendamine teadmiste-oskustele vastupidiselt meetodiliste juhendite, mis reguleerivad õpilaste koormust; õppematerjali omandamise raskuskeskme ülekandmine klassitunnist koju; õpetamismeetodite rakendamine, mis ei võta arvesse sisu iseärasusi ega õpilaste tunnetusiseseisvust.

Füsioloogid ja hügieenikud kinnitavad, et õpilaste äärmiselt piiratud liikumisaktiivsuse tõttu ei ole uute õppeprogrammide järgi õppides õpilaste õpikoormuse oluline vähenemine aset leidnud. 7. ja 8. klasside üldkoormus, mille määravad nimetamisväärselt õpi- ja osal õpilastel ka suur klassivälise tegevuse aeg, ületab eakohased funktsionaalsed võimalused. Kestev pingeline avaldab negatiivset mõju kesknärvisüsteemi, südame ja veresoontkonna tegevusele, kutsudes esile unehäireid, funktsionaalse iseloomuga psühhoneuroloogiliste kõrvalekallete kasvu. Perekonna ja kooli ebapiisav tähelepanu füsioloogiliste ning hügieeninormide järgimisele (päevarežiim, värskes õhus viibimise aeg, uneaeg), aga samuti kehalisele kasvatuselisele sagedased põhjused, miks õppetegevuse statistilised, dünaamilised ja vaimsed komponendid ei ole mahult vastavuses, miks suurenevad õpilaste tugi-liikumisaparaadi, südame ja veresoontkonna ning närvisüsteemi seisundi kõrvalekalded.

Nii viisi on uurijad kirja pannud terve hulga ülekoormuse säilimise põhjusi, mis takistavad optimaalse õpikoormuse loomist suure hulga õpilaste tarvis. Optimaalse õpikoormuse all mõistavad pedagoogid ja füsioloogid sellist koormust, mille puhul õpilased omandavad programmitmaterjali piisavalt sügavalt ja kindlalt, ilma et ületataks ajanorme tööle klassis ja kodus, taastataks täielikult oma töövoime magamiseks ning puhkamiseks ettenähtud aja jooksul.

Autoreile tundub, et õpilaste optimaalse õpikoormuse niisugune iseloomustus ei ole piisavalt täielik. Vaateväljalt on lastud see, et õpikoormust saab pidada optimaalseks, kui see soodustab lapse psüühilist arengut, tema isiksuse kujunemist. Seejuures lähtuvad nad nõukogude psühholoogia põhiseisukohast õpetuse juhtrolli kohta lapse psüühilises arengus.

Oeldu põhjal on selge, et õppeprotsessi efektiivsuse üle tuleb otsustada eelkõige selle põhjal, kuidas see kindlal tasandil ja igal eaperioodil tagab õpilaste intellektuaalse valdkonna kujunemise, isiksusliku arengu, kas see loob eeldused õpilaste emotsionaalseks heaoluks. Ühe eespool nimetatud valdkonna ebapiisav kujunemine võib oluliselt mõjutada õpilaste õppimisega ülekoormamist.

Õpiülekoormatuse üks peamisi põhjusi vanemates klassides on kindlasti see, et nad pole eelmistel õpinguaastatel materjali korralikult omandanud ega evi põhilisi õpioskusi ja -vilumusi. Uurijad konstateerisid ühtlasi seda, et ebapiisav on õpilaste emotsionaalne areng. Esmapiilgul seostub see põhitähelepanu pööramisega mõtlemiskultuuri tõstmisele. Tegelikult

aga on täiustatud õppeprogrammidki veel vähe orienteeritud õpilaste tundmuste ja kujutlusvõime arendamisele. Õpetajad kasutavad veel senini spetsiifilisi aineõpetuse vahendeid suhtumise kujundamiseks õpitavasse materjalsse. Nad apelleerivad enamasti rohkem käitumisloogikale ja teadmiste omandamisele kui materjali kätkevad tegudest ja sündmustest elamuse saamisele. Ükskõikne, ebaemotsionaalne teadmistesse suhtumine võib viia nende formaalsele omandamisele, hoiatavad autorid. Nad toonitavad, et intellektuaalsete ja emotsionaalsete vilumuste-ostuste täielikuks kujunemiseks on vaja õpetamissüsteem nii organiseerida, et iga vilumus leiaks kujundamist õpetamise sel etapil, mil õpilane tunneb selle järele vajadust ja elab seda läbi kui õppematerjali eduka omandamise tingimust.

V. Jurkevits uuris 7. ja 8. klasside õpilaste motivatsioonide ning vajaduste valdkonna arengut ja kujunemist. Ta sedastas, et tunnetusmotivatsioon on neil veel ebapiisavalt kujunenud: üksnes kolmandikul 8. kl. õpilastel täheldati püsivat tunnetusvajadust, mida nad realiseerisid kindlate tegevusliikide kaudu. Muret teeb, et tunduval osal õpilastel puudub huvi ükskõik millise kooliõppeaine vastu, nende suhtes ilmub huvi kõigest 14 % õpilasi. Niisuguste huvide tärgamine sõltub eelkõige õpetuse sisust. Motivatsioonimõju ei suuda avaldada ükskõik milline õppeaine, vaid ikkagi ainult selline, mille sisu ja õpetamismeetodid vastavad õpilaste ealistele ja individuaalsetele iseärasustele.

Katsematerjal näitas kätte, et õpiülekoormuse all kannatavad eeskätt tunnetusmotiivi madala arenguga õpilased, kes tahavad hästi õppida. Püüd saada head hinnet ilma aine vastu huvi tundmata, ilma loova ja iseseisva lähenemiseta teadmiste omandamisele, ilma positiivse õpingute suhtumiseta toob enamasti kaasa närvid ülepinge, üleväsimuse, suure ajakulu tundideks valmistumisel. Seetõttu peavad uued programmid panema üha suuremat rõhku tingimuste loomisele aktiivseks vaimseks ja muuks tegevuseks, et võimaldada vajalikud psühholoogilised tingimused õpilaste tunnetusvajaduste arenguks ja tunnetusvajadustele vastavate motivatsioonide tekkeks.

Uurimusest selgus, et oma ealiste iseärasuste kohaselt püüdlevad 7. ja 8. kl. õpilased tegevuse ning käitumise isereguleerimisele. Üld- ja õpi-koormus avaldus ilmekalt neil õpilastel, keda iseloomustab kõrge iseregulatsiooni vajadus koos suhteliselt väheste püsivusega. Need õpilased, evides kindlat õpimotivatsiooni, ei valda õpitegevuse korraldamise vahendeid ja kulutavad suurema osa ajast (mis sageli ületab normatiivid) koduülesannete lahendamisele.

A. Prihhožani uuring tõi esile, et peaaegu pooled 7. ja 8. kl. õpilased on koolis viibides erutusseisundis, kusjuures viiendikul ilmneb see eredalt avalduvas vormis. Siinkohal on huvitav märkida, et enamiku õpilaste erutusseisund ei ole seoses nende tegeliku edasijõudmise või asendiga klassikollektiivis, vaid — emotsionaal-

set ebamugavust tunnevad need õpilased, kellel on ebaadekvaatne enesehinnang.

Uuringutest selgus, et enesehinnangu põhjal 48 % -l 7. ja 8. kl. õpilastel tekkinud konflikte ei saa seletada üksnes ealiste iseärasustega. Märnatavalt on see kooli kasvatustöö puuduste tagajärg, sest seal on õpetamise põhiteguriks vaid positiivne tulemus, mitte aga õige suhtumise kujundamine oma tegevusse.

Õpilaste enesehinnangu konfliktsest iseloomust ja sellega kaasnevast erutusseisundist võivad saada üld- ja õpiülekoormuse tegurid. Seetõttu on kooli õppe-kasvatustöö eriulesanne kujundada õpilastes adekvaatset enesehinnangut. Sellest johtuvalt vajaneb autorite arvates läbi vaadata õpilaste vigadesse-eksimumustesse suhtumine: õpilased alles õpivad tunnetustegevust, iga tund seab nende ette uusi küsimusi, probleeme, ülesandeid, mistõttu nende eksimused ei tohi olla nende karistamise, vaid õppematerjali veelgi sügavam ja hoolikama tundmaõppimise põhjuseks.

Koolistressist jagusaamisel ja selle profülaktikas on tähtis koht õpetajal, kes kujundab klassi moraalset ja psüühilist õhkkonda, rõhutavad autorid.

Kokku võttes võib öelda, et kolmeaastane kompleksteema uuring näitas kätte vajaduse ühendada pedagoogikateadlaste, psühholoogide, füsioloogide ja hügieenikute ponnistused jagu saamaks raskustest, mille all kannatab meie kool. Täiesti ilmseks sai vajadus rakendada psühholoogia saavutusi mitte üksnes õpetuse ja kasvatuse teoorias, vaid ka tegelike koolitõõtjate praktikas. See tähendab eelkõige õpetajate ümberorienteerimist didaktilis-metoodiliselt ulatuslikumale psühholoogilis-pedagoogilisele lähenemisele. See ongi tänase päeva ülesanne, mis võimaldab teaduslikul alusel tõsta õppe-kasvatustöö kvaliteeti, mille lõppeesmärk on sotsialistlikku tüüpi isiksuse kujundamine.

Klassijuhatajale klassijuhatajast

Psühholoogiakandidaat, NSV Liidu PA Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUI vanemteadur **R. Kritševski** ja Ivano-Frankovski Riikliku Pedagoogilise Instituudi assistent **N. Kmit** on uurinud klassijuhataja suhtlemist vanemate klasside õpilaste kollektiiviga (2).

Oma uurimuses, milles osales 36 vanemate klasside õpilaste kollektiivi Lvovi ja Ivano-Frankovski koolidest, kokku 1163 õpilast ja 36 klassijuhatajat (neist 32 naist ja 4 meest 29—56 aasta vanuses, tööstaažiga 6 — 36 aastat), selgitasid nad kokkuvõtlikult välja järgmist.

Kõigepealt — kui suurt mõju avaldab klassijuhataja osavõtt klassi elust õpilaste rahulolule klassikollektiivi liige olla.

Kõige rohkem seostus õpilaste rahulolu a) klassi elu mitmepalgelisusega, rohkete huvitavate sündmustega, b) suhetega klassijuhatajaga, c) sellega, kuidas valitakse klassi aktiivi.

Tegelikult kättesaamatuks jääb pedagoogile aga õpilaste isiklike suhete valdkond. Seega saab kõnelda vaid mõjutuste «õpetaja — õpilane» efektist, ent mitte pedagoogi mõjust suhetesüsteemile «õpilane — õpilane».

Õpilaskollektiivi elu üpris tähtsa valdkonna õpetaja mõjust eemalejäämine, millele viitab uurimuses ilmnunud tendents, toob kahtlematult kaasa olulisi vajakajäämisi kasvatustöös. Seetõttu vajaneb selle ebasoodsa olukorra põhjused välja selgitada. Pretendeerimata nende ammandatusel, juhivad autorid eelkõige tähelepanu uuritud õpilaste ees spetsiifikale, sest just noorseale on omane püüd autonoomsusele täiskasvanutest (käitumises, tundeelus jm.), mis võib kasvatusesannete lahendamist tunduvalt komplitseerida. Teiseks põhjuseks peavad autorid praeguskooli pedagoogilise protsessi tehnoloogiliselt utilitaarset suunda, mis praktikas kisub õpetamise lahku kasvatusest.

Nad meenutavad V. Suhhomlini sõnu selle kohta, et paljud koolielu hädad ja raskused ulatuvad oma juurte õpetaja pedagoogilise piiratusse, mis ilmneb selles, et ta annab teadmisi, paigutab neid enda peast õpilase pähe, teadmata, mis selles peab toimub. Väljapaistev pedagoog seisib oskuse eest teadmisega kasvatada.

Samuti märgitakse, et osal pedagoogidel puuduvad vilumused ja oskused organisatsiooniliseks kasvatustööks õpilaskollektiiviga, millega kaasneb kohati kasvandike ealiste iseärasuste ja kollektiivse elu sotsiaalsühholoogiliste seaduspärasuste vähene tundmine.

Niiviisi on mainitud probleemil mitmeaspektiline iseloom, mistõttu see vajab kompleksset lahendamist, mis eeldab

- eritegevusi pedagoogidega, andmaks neile vajalikke psühholoogiateadmisi õpilaste omavaheliste suhete mõjutamiseks;
- töötada välja konkreetsed võtted õpilaskollektiivi elu selle valdkonna mõjutamiseks;
- õpetajate sotsiaalsühholoogilist treeningut;
- luua õpetaja kollektiivile avaldatava mõju taseme diagnostikavahendid.

Märksa vähem kinnitust leidis hüpotees klassijuhataja klassi elust osavõtu ja õppe edukuse omavahelise sõltuvuse kohta. Samas aga ilmnes tihe seos klassijuhataja autoriteedi ja õppe edukuse vahel, samuti klassijuhataja antava aine hinde ja õpilaste rahulolu vahel suhetes temaga.

Autorid uurisid ka klassijuhataja vanuse mõju tema klassi elust osavõtu intensiivsusele ja õpilaste rahulolule klassikollektiivi liige olla.

Klassi elus osalemise teguri keskmised näitajad räägivad nooremate õpetajate kasuks. Saadud andmete põhjal väidavad autorid, et juba praegu on õige aeg tõstatada küsimus ealisest optimumist ükskõik millise, eriti aga vanemate klasside õpilaskollektiivi juhtimise tarvis, pidades silmas printsiipiaalset erinevust aineõpetaja ja klassijuhataja rollide (järelkult ka funktsioonide) vahel.

Uurimusest selguvad autorite edasised töösuunad:

välja selgitada rohkem tingimusi ja kriteeriume klassikollektiivi juhtimise efektiivsuse kohta ja neid süsteemselt kirjeldada;

süsteemi «klassijuhataja — õpilane (õpilaskollektiiv)» komponendid mõju spetsiifika ja karakteristika tundmaõppimine;

välja töötada efektiivse psühholoogilise ja pedagoogilise mõju meetodid klassikollektiivi tähtsamate eluvaldkondade tarvis.

Koolisene Infosüsteem vajab läbitöötamist

Juhtimisotsustuste optimaalsuse tagab õigeaegne, objektiivne ja piisav info õppe-kasvatustöö kulgemise ja tulemuste kohta. Tegelikult koolitöö analüüs aga näitab A. Orlovi uuringu (3) põhjal koolis õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel tekkiva info korrapäratust. Ehkki koolis koguneb tohutu hulk kõige mitmekesisemaid andmeid õpetajate ja õpilaste, nende teadmiste taseme, õpetajate meisterlikkuse, kabinettide ja laborite tehnilise varustatuse, lastevanemate ja üldsusega tehtava töö, õpilaste kutsesuunitluse, õpilasmavalitsusorganite tegevuse jpm. kohta, on selle info analüüs enamasti juhiseeloomuga. Pole selge, kellele ja milleks see info tuleb, kes ja millal peab seda töötlemise ning analüüsi tulemusi rakendama. Liitagi on mitmesuguste andmete suures hulgas raske eristada peamist lüli — seda infot, mida on vaja efektiivseteks otsustusteks koolijuhtimise igal (juhtkonna, kollegiaalsel, õpilasmavalitsuse) tasandil. Selle info osatähtsus on eriti kasvanud koolireformi ellurakendamisega.

Autor rõhutab, et koolisese info süstematiseerimine eeldab mitte uute formularide rakendamist, vaid juba olemasolevate ratsionaalset kasutamist.

Koolijuht saab infot nii isiklike tähelepanekute põhjal kui ka vahendatult: teades, kelle kätte mingi info koguneb. Vahetut infot saab kooli juhtkond tunde ja klassiväliseid üritusi külastades-analüüsid; juhtkonna kontrollitööde põhjal; koolidokumentatsiooni (õpilaste vihikud ja päevikud; õpetajate, klassijuhatajate ja õpetajate ühiskondlike organisatsioonide, õpilasmavalitsusorganite tööplaanid jne.) töödeldes; õpetajate, õpilaste ja lastevanematega eelnevalt planeeritud vestluste ajal; kooli juhtkonna igapäevastel nõupidamistel õpetajate ühiskondlike organisatsioonide ja õpilasmavalitsuse juhtidega; õppe-kasvatustöö olukorra pideval ja sihipärasel jälgimisel, stiihiliselt tekkivatel kohtumistel ja vestlustel õpetajate, õpilaste ja lastevanematega.

Mingi küsimuse sihipärasel tundmaõppimisel võivad koolijuhid kasutada infokogumise erimeetodeid: ankeetimist, kronometreerimist jm. Analüüs näitab, et enamiku juhtudel kasutavad koolijuhid põhiliselt tundide külastamist ja analüüsi. Külastades keskmiselt 6—8 tundi ja klassi-

välisest üritust nädalas (taas uuringu andmed), tunnevad direktor ja tema asetäitjad enamasti suurt puudust andmetest, mis kajastavad õppekasvatust protsessi hetkeseisu ja -tulemusi. Üksnes 17 % 600-st küsitletud koolijuhist kasutab saadud infot juhtimistegevuse mitmekesiste vormide ja meetodite kohta info tagamise süsteemis.

Uuringust selgus, et info pidurdumise ja kao põhjused on: raskus koguda nn. algandmeid (edasijõudmatuse põhjused, vajakajäämised õpetajate töös, õpilaste arengu ja kasvatatuse tase jne.), s. o. info õppekasvatust protsessi kohta kõigil tema staadiumidel; koolisisese dokumentatsiooni töötlemiseks lihtsate ja sobivate vormide puudumine; info üleandmise vananenud vormid, dokumentatsiooni mahukas ja pikaajaline käsitsitöötlemine, vastuvõetud otsuste täitmise ja ajakohase kontrolli efektiivsete vahendite puudumine. Üks koolisisese info süstematiseerimise keerulisemaid probleeme on autorite arvates koolisisese dokumentatsiooni korraldus. Praegu loetakse koolis kokku 90 nimetust õppekasvatustöö, meditsiini ja finantsmajanduse kohta käivat dokumenti. Seejuures ei ole suur osa neist, üksteist dubleerides, infoallikaks, mis võimaldaks koolijuhil optimaalseid otsustusi vastu võtta.

Usaldusväärse koolisisese infosüsteemi puudumine, ebaratsionaalselt korraldatud töö dokumentide koostamisel ja säilitamisel viib selleni, et mitmesuguste õiendite ja aruannete koostamine suurendab järsult õpetajate ja koolijuhide mittetootlikku ajakulu, kiskudes nad eemale elavast ning vahetust õpilaste õpetamisest ja kasvatamisest.

Tuula 8., 10., 34. jt. keskkoolides saadud eksperimendi tulemused kõnelevad sellest, et kui koolisisene infosüsteem rajaneb andmete elementplokkidel, mis on väärtuslikud igale koolijuhtimise osalejale, võimaldab see pidevalt koguda infot õppekasvatustöö tervikprotsessist, samuti seda perioodiliselt uuendada, luues nn. andmepanga — see toimib pidevalt ja on sobiv iseloomustamaks kooli õppekasvatustsüsteemi kõigi elementide koostoimet. Selle põhjal on Tuula Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia teaduskonna baaskoolides konkreetselt määratletud infoliigid, mida uuendavad kooli direktor ja tema asetäitjad iga päev, iga nädal ja iga kuu. Sihipärane töö infosüsteemiga võimaldas nende koolide juhtidel, arvestades iga kooli omapära, teha efektiivseid juhtimisotsustusi, mis aktiveerisid õpetajas- ja õpilaskollektiivi ning lastevanemate üldsust. Nende töö tulemuseks olid õpilaste psüühilised õpetamise ja kasvatamise ning nende iseseisvaks töötegevuseks ettevalmistatuse tulemused.

Uuring annab tunnistust sellest, et koolisisese infosüsteemi edasine läbitöötamine, kajastamiseks adekvaatselt pedagoogilise tervikprotsessi tulemusi ja võimaldamaks koolijuhtidel rakendada nüüdisaegset arvutitehnikat, avaldab tuntuva mõju õppekasvatustöö juhtimise efektiivsusele, aga samuti ka õpilaste õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi tõstmisele.

Õpetaja ja televisiooni noortesaated

1983. a. pöördus Kesktelevisiooni lastesaadete peatoimetuse NSV Liidu PA teadlaste poole palvega määratleda konkreetsete psühholoogiliste ja pedagoogiliste uuringutega kindlaks, kuidas televisiooni publitsistlikke laste- ja noortesaateid võtavad vastu praegusõpilased.

Põhisaateks võtsid uurijad programmi «Alates 16. eluaastast», mis on üks uuemaid (esmakordselt eetris 1983. a. sügisest, meil nähtav Kesktelevisiooni I programmis) ja kujutab endast teleajakirja. Järeldused tehti vaatajate kirjade põhjal, kellest 90 % olid üld- ja kutsekoolide õpilased ning üksnes 10 % 18. eluaastast vanemad.

Seoses uurimisega (4), mille autorid on psühholoogiakandidaat, NSV Liidu PA Kunstilise Kasvatuse TUL teadur **V. Sobkin** ja psühholoogiakandidaat, NSV Liidu PA Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia TUL teadur **A. Tolstõhh**, juhin tähelepanu tendentsidele ja seikadele, mida peaksime ka oma laste- ja noortesaadete puhul arvestama.

Kõigepealt hämmastas, et posti hulgas ei olnud ühegi kirja üldharidus- ja kutsekooli õpetajalt ega kõrgkoolide õppejõudelt. See kinnitas lähte-eeldust, et televisiooni võimalused õppekasvatustöös on seni jäänud kasutamata. Nähtavasti jääb televisiooni ja õpetaja loominguliste sidemete sõlmimine (seejuures ei peeta silmas küllaltki hästi arenenud koolitelevisiooni aineõpetuse alal) lahendamist nõudvaks probleemiks.

Suurima huvi kutsus vaatajais esile üks saade (3. jaan. 1984), pigem küll selle üksainus lehekülg, kus kirjanik J. Rjurikov kohtus ühe Moskva kooli õpilastega. Sellest kohtumisest arenes mõttevahetus armastuse ja sõpruse teemal.

Kirju tuli hulgaliselt, kuid mitte üheski kirjas ei näinud uurijad isegi katset terviklikust mõttekäigust saates käsitletud küsimuste kohta. Meie õpilaste arutlused armastuse olemuse ja inimsuhete eetika kohta jäid katkendlikeks ja ebataielikeks.

Sellest teevad uurijad järelduse, et väitlusõhkkonna asemel, mida programmi autorid püüdsid luua, said nad tegelikult viktoriinivariandi, mis seisnes ühes küsimuses: kas te teate, mis on armastus? Soovitava ja lähtealuse psühholoogilis-pedagoogilise erinevuse seisukohalt võib seda pidada pedagoogiliselt organiseerimata väitluseks kõigi sellest tulenevate tagajärgedega, milles peamine on analüüsitud fragmendi nõrk kasvatusefekt. Et aga kirjade põhjal otsustades oli mainitud fragment selles saates peamine, võib rääkida tervikprogrammi ebapiisavast pedagoogilisest efektist.

Et telesaade oleks kasvatav, peab see olema erilisel korraldatud. Selles suhtes esineb laste- ja noorsooprogrammides hulgaliselt puudusi, millest püüavad vabaneda teleajakirjanikud ja milles neid peaksid abistama pedagoogika

ning pedagoogilise psühholoogia spetsialistid. Uurijate arvates on seejuures tähtsaim programmi psühholoogiliselt ja pedagoogiliselt õige ülesehitus. Eriti aga peab väitlus kui materjali edastamise eriline vorm evima kindlat pedagoogilist tulemust. See peab aitama õpetajat tema töös tõstatada klassis probleeme, mida edasi arutada klassijuhatajatunnis, pioneerikoondusel või komsomolikoosolekul, tagada mingi ühtsus eri kasvatusvormide vahel, konsolideerida telekanali ja koolikollektiivi kasvatusponnistusi.

Seejuures toonitavad autorid saate probleem-sust, seda, et ühe või teise teema probleem-seade peab leidma adekvaatse lahenduse, milleks lapsed pole ise alati valmis.

Nimetatud uurimusega juhitakse õigesti tähelepanu sellele, et televisioon omaette ei saavuta maksimaalset kasvatus efekti, kui ta ei tegutse koos pedagoogilise üldsusega (nii teoreetiliselt kui organisatsiooniliselt). Vaid siis, kui õpetaja hakkab televisioonis nägema usaldusväärset kasvatusabilist, kui programmide kaadri taga on tänapäeva nõukogude õpetaja päeva-probleemid, võib kõnelda sellest, et televisioonist on saanud meie sotsialistliku kasvatusüsteemi orgaaniline osa.

Uusi teadusuuringuid vahendas
HELGI ROOTS

Kirjandus

1. Дубровина И. В., Круглов Б. С. Психология в реализации комплексных целевых программ. — «Вопросы психологии», 1984, № 6, с. 53—59.
2. Кричевский Р. Л., Кмитъ Н. И. Общение классного руководителя с коллективом старшеклассников. — «Вопросы психологии», 1984, № 6, с. 43—51.
3. Орлов А. А. Опыт разработки системы внутришкольной информации. — «Советская педагогика», 1984, № 12, с. 61—67.
4. Собкин В. С., Толстых А. В. Воспитательные возможности телевидения. — «Советская педагогика», 1984, № 12, с. 29—36.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpilase eneseteadvus ja õpetaja õppe-kasvatuslik käitumine

LEMBIT ÕUNAPUU,
TRÜ pedagoogikakateedri õpetaja

Paljud õppetegevuse probleemid on seotud õpilaste eneseteadvuse iseärasustega, eriti sellega, millistena õpilased on õppinud ja õpivad end õppetöös nägema. Ümbritsetajelt oma isiksuslike omaduste kohta saadud informatsiooni ja hinnangutega kujundab õpilane oma eneseteadvuse pildi iseendast kui õppijast. Milline see pilt on, kas positiivne või negatiivne (näeb õpilane end võimeka õppijana või saamatuna ja rumalana õppetöös) sõltub suurel määral õpetaja õppe-kasvatuslikust käitumisest. Õpetaja õppe-kasvatuslikku käitumist vaatleme siin õpilase eneseteadvuse mõjutamise poolt. Peame silmas õpetaja tahtmatuid reageeringuid, hinnanguid, hüüatusi, žeste, näoilmet, millega õpetaja peegeldab õpilastele nende isiksuseomadusi ja mõjutab sellega õpilase eneseteadvuse kujunemist.

Käesolevas artiklis vaatleme õpilaste enese-kirjelduste alusel, millisena õpilased näevad end ise, milline on õpilaste eneseteadvuse mina-pilt kooli — klassi situatsioonis. Vaatleme, milline on õpetaja õppe-kasvatuslik käitumine ainetunnis ja milline see ei peaks olema, et tagada õpilaste eneseteadvuse kujunemise positiivne mõjutamine.

Indiviidi eneseteadvuse mina-pildist oleneb, millisena ta end ümbruskonnas näeb ja kuidas ümbruskonda suhtub. Mina-pilti peetakse indiviidi käitumist determineerivaks faktoriks

(3, lk. 23—25; 1, lk. 65—91; 4, lk. 47). Eneseteadvuse kaudu on mina-pilt toimiv käitumise regulatsioonis. Küllalt sageli võib täheldada olukordi, kus õpilase võimed lubaksid tal toime tulla antud ülesannetega, kuid õpilane ise arvab end olevat saamatu ja rumala, s. t. õpilase mina-pilt seoses õppetööga pole adekvaatne tema tegelike võimetega, mis pärsib tema aktiivset osalemist õppeprotsessis, determineerib õpilase väära orientatsiooni, negatiivse suhtumise õppetöösse üldse.

Teadmine oma edust või ebaedust, selle seostamine hinnanguga mingile oma isiksuslikule küljele muutub aja jooksul pildiks endast kui õppijast. Pideva ebaedu, isegi tähtsusetu «mitteoskamise» või «kohe mittetaipamise» ja sellele vastava negatiivse hinnangu korral võib hakata kujunema või süvenema negatiivne pilt endast kui õppijast. Olgu märgitud, et õpihuvi esmane tingimus on õpilase eneseteadvuse positiivse pildi olemasolu endast kui õppijast.

Õpetaja jaoks on õpilase mina-pilt küllaltki varjatud. Üks võimalikke vahendeid õpilase minale juurdepääsuks on õpilaste kirjutatud enesekirjeldused. Õpilastel palutakse kirjutada näiteks 20 lauset enda kohta, seejuures soovitatakse alustada lauset väljendiga «mina olen...». Saadav lausekogum peegeldab õpilase mina-pilti, s. o. seda, millisena õpilane näeb end ümbritsevas keskkonnas. Neis lauseis esineb hinnang ka oma isiksuslikele atribuutidele. Hinnangute kaal kasvab vanuse suurenedes.

Indiviidi mina-pilt on situatiivne, erinevas ümbruskonnas võib see olla teistsugune. Kõik eri rollid, milles indiviidil tuleb talitleda, täiendavad mina-pilti uute elementidega. Seejuures säilib mina-pildis teatav stabiilne kese. Nii ei väljendu 20 lausega kogu mina, vaid olulisem, mis hetkel aktualiseerub õpilase eneseteadvuses. Ülejäänud mina-pildi komponendid (vähem aktuaalsed indiviidi jaoks vaadeldaval hetkel) paiknevad eneseteadvuse perifeerias, mis võivad aktualiseeruda mõnes teises situatsioonis. Näiteks on koolis koostatud enesekirjeldustes ülekaalus enda nägemine õppijana, õpilasena. Pioneerilaagris kirjutatus aga on ülekaalus oma isiksuslike atribuutide nägemine suhetes eakaaslastega.

Õpilaste enesekirjeldustes 4.—8. klassini paistavad silma mõned reljeefselt eristuvad komponendid: mina-kui-õppija, mina-kui-tegija, mina-kui-suhtleja, atribuutiivne-mina. Viimased on terminid, mis tähistavad teatud lausegrupe. Laused sisaldavad konstateeringuid, hinnanguid ja omadusi enda kui õppija, tegija, suhtleja kohta või lihtsalt mingit isiksuslikku atribuuti. Terminid mina-kui-õppija alla kuuluvad näiteks laused «olen halb õpilane», «olen matemaatikas rumal». Mina-kui-tegija hõlmab laused «olen osav meisterdama», «joonistan kehvalt». Terminiga mina-kui-suhtleja tähistame laused «saan sõbrannadega hästi läbi», «õpetajatega ma hästi läbi

ei saa». Atribuutiivne mina tähistab lauseid, mis sisaldavad õppimisega, tegevusega, suhtlemisega mitteseotud, üldisi adjektiivse enda kohta («olen edev», «olen riiakas», «olen abivalmis», «olen viisakas»).

Esitatud neli terminit tähistavad õpilase tervikliku mina-pildi, kirjutamise hetkel aktualiseerunud komponente, mis esinevad enesekirjeldustes kolmest küljest (tegelik-mina, mina teiste arvamustes, mina-ideaal) vaadatud.

Tegime 4.—8. klassini saadud enesekirjelduste analüüsi, mis tõi esile mitmed tähelepanu vääriavad momendid. Nimetagem siinkohal kahte, õpilase eneseteadvuse ja õpetaja õppekasvatustliku käitumise seisukohalt olulist momenti. Esiteks, mina-kui-õppija on tugevalt negatiivne enamikul õpilastest. Negatiivsete hinnangute arv kasvab klassist klassi. Kui 4. klassis on enda nägemine õppijana veel positiivne, õpilane näeb end võimekana ja suutlikuna õppima, siis 8. klassis on pilt vastupidine. Enesekirjeldustes võtavad ülekaalu atribuudid halb, saamatu, taipamatu, rumal, pole kuigi tark, viletsa mäluga, loll. Kõik esitatud atribuudid käivad enda kui õppija kohta. Võiks arvata, et see tuleb murdeale omasest üldisest negatiivsest hoiakust ümbruskonna suhtes. Kuid sellele räägib vastu tõik, et enda nägemine väljaspool õppesituatsiooni on suhteliselt positiivsem. Teiseks, pilt endast kui tegijast esineb 4. klassis üksikute õpilaste enesekirjeldustes, tõuseb 7. ja 8. klassis. Maakoolide õpilaste enesekirjeldustes on mina-kui-tegija märksa tugevamalt esindatud kui linnakoolide õpilastel. Siinjuures peab märkima, et siiski suuremal osal 8. klassi õpilastel (nii maal kui linnas) ei ole isiksuslikud tööga, mingi tegevusega seotud atribuudid aktuaalsed, isegi mitte need, mis on seotud tulevase erialaga. Tähebänd õpilane ei tunne, kutsevaliku lävel veel ei teagi, milleks ta on võimeline, kelleks sobib.

Üldiselt nähtub õpilaste enesekirjeldustest, et enamikul õpilastest on pilt endast kui rumalast ja võimetust õpilasest, samal ajal ei osata hinnata ega suudeta näha oma isiksuslike atribuutide seoses suhtlemise ja tegevusega koolis ning väljaspool kooli, s. o. mina-kui-tegija, mina-kui-suhtleja on üpris vaeses mina-kui-õppija kõrval. Leidub õpilasi, kes oma enesekirjeldustes tunni jooksul suudavad vaid kuni 5 lauset kirjutada, nimetades kõigest 1—2 isiksuslikku omadust väga üldises plaanis («olen halb», «olen keskmine»). Ühest küljest võib selle põhjuseks arvata püsiva õpilaste negatiivseid külgi peegeldava tagasiside õppetöös, nende puudusi. Teisest küljest ilmselt pole piisav õpilaste suunamine enesetunnetusele ja eneseanalüüsile. Tundub, et vajaka jääb ka isiksuse kohta käivatest mõistetest, mis omakorda viitab isiksuse kohta käiva informatsiooni edastamise lünklikkusele.

Ebaadekvaatne, sageli tugevalt negatiivne enesenägemine kujuneb paljude eneseteadvuse

arengu seisukohalt ebasoodsate tegurite koostoime tulemusena. Seejuures on määrava mõjuga isiksuse aadressil antavad mitteadekvaatsed hinnangud ja põhjendamatult teravad, kriitilised märkused. Viimaseid kuuleb õpilane rohkem kui kiitust. Mitmed uurimused viitavad sellele, et õpetaja mõjub õpilase eneseteadvuse kujunemisele. Õpetaja arvamus õpilasest ja õpetaja hinnanguline tegevus tundides mõjutab oluliselt õpilase eneseteadvuses tema mina-pildi kujunemist (2, lk. 282). Õpilaste eneseteadvuses negatiivse mina-kui-õppija kujunemisele aitab suures osas kaasa just õpetaja teatav õppekasvatustlik käitumine. Probleem on selles, et informatsioon ja hinnangud, mida õpilane õpetajalt enda kohta kuuleb, on juhuslikku laadi ja peegeldavad rohkem õpilase negatiivseid külgi ning vajakajäämisi õppetöös. Enamasti pole õpetajad ise teadlikud, et neile on omaseks saanud pidev mitteaktsepteeriv hoiak õpilaste suhtes. Ülemäärane rangus, pedantne detailide tagaajamine, ainult puuduste ja mitteoskamise rõhutamine võib olla mitteaktsepteeritava hoiaku väljenduseks. Püsiv mitteaktsepteerimine ja mitterespekteeerimine võib pöördumatult kahjustada õpilase pilti iseendast kui õppijast.

Kui õpetaja ei märka või ignoreerib õpilaste individuaalseid iseärasusi, siis suhtub ta õpilastesse ühesuguse mõõduga. Siit tekivad madalama õpetatavuse ja õpijõudlusega (tegelikult võimekate) õpilaste aadressil negatiivsed hinnangud, võimalik, et isegi üldine mitteaktsepteerimine. Halvimal juhul õpetaja näeb õpilasi üksnes «mitte midagi taipavatena» ja «mitte midagi oskavatena». Sellisel juhul on tegemist üldise mitteaktsepteeriva hoiakuga õpilaste suhtes, sellise õpetaja jaoks õpilase potentsiaalseid võimeid ja positiivseid külgi ei eksisteeri.

Õpetaja hoiak õpilaste suhtes väljendub tema käitumises. Kas õpetaja näeb õpilasi võimekatena, suutlikena ülesandeid täitma või nagunii mittetaipavatena, rumalatena, kõik see peegeldub õpetaja poolt antud hinnangutes, žestides, miimikas, hüüatustes, hääletoonis jne., s. t. tema aine õpetamisega kaasnevas käitumises. Õpetajad enamasti oma käitumist ei teadvusta. On ka küllaltki raske taastada pärast tundi pilt oma käitumisest tunni ajal. Eriti raske on näha enda üldist mitteaktsepteerivat, mitterespekteeerivat hoiakut.

Ainetundide analüüs õpetaja õppekasvatustliku käitumise seisukohalt tõi esile mitmeid, õpilaste eneseteadvuse arengule mitte-soodsaid tegureid. Üldiselt võib öelda, et aine-õpetaja antavad hinnangud ja muud õpilase isiksuse peegeldused kalduvad olema negatiivsed. Rõhutatakse õpilaste puudusi, vajakajäämisi ja küündimatust ühes või teises tegevuses. Enamikus tundides kuuleb kõigest üht või kaht positiivset märkust standardsete väljenditega, nagu hästi, tubli. On tunde, kus ei kuule ei positiivseid ega negatiivseid hinnanguid.

Õpetaja reageering õpilaste mittetaipamisele või küsimusele väljendub tülpinud ohkes, teatavates iseloomulikes poosides, žestides.

Kõige jämedamakoelisema mitteaktsepteerimise kohta toome siin mõned näited kuulatud ainetundidest: «sinu koht pole seitsmendas klassis», «issand, mihukesed näod», «küll oled kummipea», «kurt oled, kõrvu ei pese või?». Kõigis neis näiteis avaldub õpetaja hoiak verbaalselt. On üsna ilmne, et niisuguse õppekasvatustliku käitumise resultaadiks saab olla vaid negatiivne mina-kui-õppija. Siit edasi on lühike tee õpihuvi langemisele ja vastumeeluse tekkimisele aine vastu.

Ainetundide analüüsi põhjal võib rõhutada kolme momenti.

1. Õpetajad kalduvad peegeldama üksnes õpilaste negatiivseid külgi. Isiksuslikele omadustele antavad hinnangud peegeldavad rohkem puudusi ja vajakajäämisi kui isiksuse potentsiaalseid võimeid.

2. Õpilane on korrarikkujärgeline, lohakas, tähelepanematu, oskamatu konkreetsetes ainetunnis, momendil sooritatavas tegevuses. Õpetaja ei interpreteeri õpilase käitumist, tegevust, tulemusi laiemal sotsiaalsel taustal.

3. Õpilase suunamine eneseanalüüsile, oma isiksuslike omaduste teadlikule kasutamisele ainetunni raames praktiliselt puudub.

Kuna õpetaja käitumine aine õpetamisel pole sugugi teisejärguline õpiedukuse ja õpihuvi arendamisel, siis peaks õpetaja aine õpetamise meetodika läbikaalimise kõrval mõtlema oma käitumisele ja mõtestama õpilastele antavad hinnangud. See nõuab õpetajalt oma käitumise kõrvalt jälgimist ja analüüsimist. Toome siin mõned printsiibid, mis peaksid aitama oma käitumist mõtestada ja organiseerida. Õpilaste eneseteadvuses positiivse mina-kui-õppija kujundamise vajadust silmas pidades tuleks õppekasvatustliku käitumise organiseerimisel arvestada järgmist:

püüda järjekindlalt suhtuda igasse õpilasesse aktsepteerivalt ja respekteeerivalt;

vältida hoiaku «rumalad» ja «võimekad» teatavakstegemist;

osutada tähelepanu õpilase tühisemalegi edule või püüdele end parandada, andes sellekohase positiivse hinnangu;

püüda vältida tugevate ja nõrkade võrdlemist nende tegevuse alusel, vaid kasutada õpilase töötulemuste hindamisel standardina tema eelnevaid tulemusi (eriti nõrgemate õpilaste puhul);

vajalik kriitiline märkus või mis tahes hinnang põhjendada;

õpilase poolt halvasti sooritatud tegevus või käitumine interpreteerida laiemal sotsiaalsel taustal;

mitte unustada kiitmist, kuid mitte kiita põhjendamatult;

vähendada negatiivsete pisipuuduste rõhutamist, tuua õpilastes esile rohkem positiivset. (Järgneb kirjandus lk. 43.)

Tiiu Maasika värviline maailm

MAIMO KALMET

Õeldakse, et ruum peegeldab inimest.

Eesti NSV teeneline õpetaja Tiiu Maasik kinnitab, et Otepää keskkooli tingimustega rahulduda, tagasihoidliku tütarlaste tööõpetuse õpetaja Maasika pinnale on trüginud väga pretensioonikas ja ruuminõudlik kunstiopetaja Maasik. Nii nad vana puumaja kahes tillukeses toas purelevad, õiget pinda pole kummalgi. Seda ei mõista need õpetajad, kellel kummagi aine tarvis klassilahmakad kõrvalpanilatega käes, ent ikka ruuminappust kurdavad. Esmasisenejale tundub, et Otepää keskkooli oludes üldse töötada ei saaks. Ega muidu Valga rajooni kabinetite ülevaatusel Tiiu Maasika valdustest kui tavatuist mööda mindud. Aga mõnikord räägib õpetaja töö enda eest nii võimukat keelt, et kabinet kui edu eeldus tähtsusetuks taandub. Kunsti loodi ja ilusat tööd tehti ennemuiste talutares, tehakse tänapäeval piskul pinnalgi, kui ilu luua soovitakse. Nii või teisiti andis Eesti NSV Haridusministeerium Tiiu Maasikale oma aukirja eduka esinemise eest kabinetite ja töökodade vabariiklikul ülevaatusel, tunnistamaks entusiasmi, mis paneb mäed liikuma, kui lükkaja on oskaja ja hakkamist täis.

Kõik tundub Tiiu Maasika ümber tavatu nagu tema isegi oma erilaadse kõne- ja suhtlemis- maneeri ning vaimukusega. Ma ei räägi naksu- vate põrandalaudadega klassitoast ega laealus- test pesunõõridest, kuhu valmistööd kuivama või näitamiseks üles riputatakse, laudade- too- lide, õmblusmasinate paigutusest (seda tingib ruuminappus!), vaid õpetajast enesest. Lennu- kas, kõike nägeve, meelepidav, igaüheni jõu- dev, elutarkusi õpetav, kasvatav, võib ta mürisevi hääli riielda, endal silmad välke pildumas. Samas aga on tal naer lahti ja pinget tasandav sõna varuks, mõni hellitusmüks või paitus õpilasest möödumisel. Samas ajavad nad rahumeeli süda- melda-ära juttu. Jääb mulje, et õpilased teda kardavad, austavad ja armastavad ühtaegu.

Igatahes on Tiiu Maasika riik üks meeldiv ja hubane urgas, kuhu ilmselt tore pärast või keset päeva maanduda. Siin valitseb inimlikult vastuvõetav rütm, kuigi ühed tulevad, teised lähevad.

Tiiu Maasika käe alt käivad läbi 4.—6. klassi õpilased kunstiopetuse, 7. klass kirjaõpetuse fakultatiivtunnis, 7. ja 8. klassi tütarlapsed töö- õpetuse, ajaloo süvaõpetusega 9. klass kirjakun- stitunnis, 10. ajalooklass kunstiajaloo-, 9.—11. aja- looklassi tüdrukud fakultatiivses tööõpetus- tunnis, 9.—11. tavaklassi neiud õmblustehno- loogias (polütehniline tööõpetus). Peale selle viibib 2 korda nädalas koos 4.—11. kl. kunsti- ring (varem kunstiklass), kus tuleb rakendada individuaal- ja rühmatööd. Küllap jõudsite kokku lugeda, mitu erinevat tunniks valmistumist. Mõis- tagi töö kahes, sageli ka kolmes vahetuses.

Õpetajal on aastatega kogunenud toekas lisamaterjal, mis tagaruumi maast laeni kappides ja ühesugustes pappkarpides varjul (karbid enes- te tehtud). Loetlen neist ainult mõningaid üld- teemasid: eesti kunst liigiti, sajanditi, aasta- kümneti, vooluti, nimetsi; seesama liigitus vene, Lääne-Euroopa ja antiikkunsti kohta; eri kool- konnad, tähtsamad esindajad; maad ja rahvad, etnograafia, tarbekunst, portselan, metall, ikoon, puit, nahk, vitraaz, mood, ehted, soengud; trüki- kunst, raamatu ajalugu, söövitustehnika; graafika, linool, diatüüpia, monotüüpia, templirükk, akvatušš, tekstiilirükk; kirjakunst; dekoratiivne joonestus, sullejoonistus, plakat, kuulutus, kutse; tehniline joonestamine, perspektiiv; batik; vär- vusõpetus; paberplastika, optiline täpp, pind ja joon, niitkompositsioonid; skulptuur. Teemadest: aastaajad, maastikud, loomad, kalad, putukad, kodu, karneval, sport, rahu, Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon, kosmos, tähtpäevad jne.

Tööõpetuse mappides on kavandid, töövõtted ja -näidised, mille põhjal peab selgeks saama nii tehnovõtte kui ka kavandi teostamine mater- jalis. Et soovitud õppevahendit kergesti üles leida, abistab eraldusvärv: punane — õmblus, roheline — tikand, sinine — heegeldus, kollane — silmuskudumine, must — etnograafia, roosa — kunst, postkaardid, fotod, valge — kodundus, beež — moe ajalugu, mood ja noored. Kappides leiavad koha ka ainealane raamatukogu ja slaidi- komplektid.

Näitvahendeid valmistavad õpilasedki. 11. klass enne õmbluseriala lõputööd teeb kavandi ja proovilapi. Tänavune abiturium tiki- ja õmbleb endale lõpukleidi. Moejoonistused ja tikandiproovid jäävad kooli õppevahendiks. Nii viisi on valminud õmblustehnoloogia näidi- sed, kuidas kaeluseid, kraesid, kätiseid, taskuid jm. ömmelda. Nõndasamuti on kogunenud kudu- mis- ja heegeldamismustri proovid. Kuid tunnis selgitavad võtet kõige paremini õpetaja käes suured-suured vardad ja heegelnõel ning pesu- nõõrina jäme lõng.

«Puust ette ja poole suurem, siis saavad aru kõik,» ütleb Tiiu Maasik.

8. klassi tunnis nägin, kuidas valmib seelik. Proov õpetaja valvsa pilgu all tõi esile kõik vead. Kuid valmistööle eelnes pikk etteval- mistus...

Kõigepealt joonistasid õpilased ise endale moe, oma unistuste-seeliku, kus kõik soovid lubatud. Seejärel tõid nad riide kaasa. Ühiselt

arutati, kas materjal, moejoonis ja figuur kokku käivad. Sealt algasid korrektiivid, fantaasiarend realiseerus. Valmisseeelik erines küll esialgsest kavatsusest, kuid tegijad said ühtlasi konkreetse elukogemuse edaspidiseks.

Üks asi on teha pluus, kittel, seelik, kleit, kududa kindad, sokid, kampsun, heegeldada linik... endale. Selles teed, vastutad ja tarbid ka ise oma töö vilja. Teine on kollektiivne looming, mida T. Maasik väga edukalt suunab. Ei tea, palju koostehutu ühtekokku tuleb, aga samasugust eset või ideed ta mitmel aastal ei korda, kuigi õpilased on erinevad. Nägin ühiselt valminud, laulupeo teemal tikitud komplekti: kohvikannusoojendaja, linik, salvvärvid, vimplid eri rahvarõivais tantsupaaridega.

Kollektiivse töö vorme rakendab õpetaja eriti kunstiringis, kus mitmes vanuses õpilased ühist eesmärki taotleavad. Suuremahulised tööd pole ühele jõukohased. Hea tööjaotuse puhul jõutakse küllalt keerulisi ülesandeid täita. (NK 1981. a. 10. nr. tutvustab T. Maasik kollektiivse ja grupiviisilise ning individuaaltöö vahekordi.)

Sattusin kooli just enne nääripidu ning Tiiu Maasik plaanis koos õpilastega nääriisaali kaunistamist. Seekord said kujunduselementideks suured nääriivanad ja laternad. Šablooni järgi lõikasid õpilased välja detaile ja kleepisid alustele — vanematele keerulisem, noorematele lihtsam töö. Kunstiringi oma nääripeoks tegi igaüks ise enesele põneva koonustorbikust kingipaki — kuidas kellelgi fantaasiat jätkus.

Varasematel aastatel nuputas T. Maasik volitud laternad, linnud ja lumememmed, mille unikaalsemad eksemplarid asuvad nüüd koolimuseumis. Oma tarkust on ta jaganud ka kolleegidele kursustel.

Temaatiline seinakaunistus kuulub T. Maasika lemmikharrastuste hulka. Tasuta, ühiskasuliku töö, milleks on kunstioõpetajat raske kohustada, teeb T. Maasik koos ringi lastega ära — lustist, teiste rõõmustamissoovist, nüüd ehk ka juba harjumusest («Kes siis ikka teeb»). Teeb naistepäevaks, oktoobripühiks, õpetajate päevaks, põllumeeste päevaks, kevadpeoks — alati midagi erisugust. Tähtpäeva juurde sobib hästi ka temaatiline postkaart või kutse. Osna sageli leiab kolleeg oma postkastist õpetajate toast kaardikese, mille autorit pole vaja kaua mõistatada.

Loomulikult õpivad lapsed kunstiringis kõike: joonistama, maalima, graafikat, kompositsiooni, skulptuuri, ehiskirja, disaini, kuuluvad vestlusi kunstiajaloo, käivad koos näitustel. Ringis saab õpetaja andekaid individuaalselt suunata, nende arengut jälgida.

«Nemad on minu pailapsed,» ütleb Tiiu Maasik.

Imelikul kombel tagasihoidlik käsitööõpetaja ja pretensioonikas kunstioõpetaja sulanduvad argitöös sedavõrd, et piirid kuhtuvad. «Kumma poole süda rohkem tõmbab?» — «Ei tea, vaja lastel küsida,» ütleb T. Maasik. Õpilased arvavad, et armastused on võrdsed.

Kas ongi piiri ajamine vajalik? Mõlemad ained nõuavad õpetaja hinge ja lahtisi käsi. Õpetaja

kodutöö paisub öötundidelegi, sest järgmisel päeval õpetatava peab ta eelmisel õhtul enesele selgeks tegema ning kõige lühema edasiõpetamise tee leidma.

«Sammun ikka üks tund lastest ees,» arvab T. Maasik, sest tema aina otsib uut ning varemtehtulegi vastseid variante. Muidu hakkaks enesel igav.

«Milline tööliik meeldib? Maalimine, selle kõrval aga pakub suurt rahuldust ehiskiri, see peen ja elegantne töö. Käsitöö kõik liigid on huvitavad, meeldivad neist aga ainult loomingulist rahuldust või keerulist tehnoloogiat nõudvad uued tehnikad: kena on, kui näputöö kõrval saab midagi ka aju ja hing... Ka uurimistöös tunnen suurimat rahuldust materjali kokkuotsimisest, läbitöötamisest ning süstematiseerimisest. Ümberkirjutamine — puhttehniline töö — ei paku aga enam mingit loomingulist pinget...»

Olen püüdnud oma noorte loomejanuliste sõprade huvi ülal hoida: ikka vaid midagi uut!» Nii väidab T. Maasik.

Mõlemad ained õpetavad elus vajanevaid oskusi ning tööharjumust. Nii on T. Maasik koolist tööellu astujate vahemees, noorte tuleviku sõlmija — rohkemgi vahest kui mõne teise aine õpetaja.

Tiiu Maasikal on omapärane tagasiside, oma töö hinnangu baromeeter. Nimelt valis 11. ajalooklassi õpilane Raidi Terve oma uurimisteevaks Eesti NSV teenelise õpetaja Tiiu Maasika elu ja pedagoogilise tegevuse. Ta tegi ettekande kooli kodu-uurijate XIV konverentsil 29. dets. 1982. a. ja valmistöö jõudis koolimuseumi uurimiskogusse fondi tähise all U6-104 1983.a.

Õpilane põhjendab oma valikut sellega, et on T. Maasikaga lävinud pikka aega kunstiringis, näinud teda kunsti-, kunstiajaloo-, kirja- ja tööõpetuse õpetajana ning leidnud temas palju eeskujundvat, mida soovib teistele teatavaks teha. R. Terve küsitles õpetaja kolleegi, õpilasi, tema endisi õpetajaid, teda ennast.

Uurimusest saame teada, et T. Maasik töötas pärast Rakvere Pedagoogilise Kooli lõpetamist algklassioõpetajana Salla 8-kl koolis 7 aastat. Oli tõeline maa sool: juhatas mudilaskoori, õpetas ansambleid, rahvatantsurühmi, ise laulis solistina, õppis akordionimängu. Saali dekoreerimine, esinemiskostüümid tegi tema, sest Rakvere pioneerimaja kunstiringis sai Aleksander Suumani käe all pintslit ja pliitsi pihku; käsitööringis õppis heegeldama ja kuduma.

Kunst ent peibutas ning 1964. a. sai T. Maasikast TPedI joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse eriala üliõpilane. Tekkinud ajaloohuvi rakendas ta OTU-s, nii et vabariiklikult konkursilt tõi ära esikoha kooliajaloo uurimusega. Külal sellest ajast pärineb tema hilisemgi kooliajaloohuvi ÕPUI-s, kus tal valmis lustakas uurimus «Pedagoogilisi mõtteid ENSV rahvakirjaniku O. Lutsu loomingu põhjal» 1982. a.

1969. a lähetati kiitusega lõpetanu Lähthe kesk-kooli kunsti-, tööõpetuse, tehnilise joonestamise ja kunstiajaloo õpetajaks, ent T. Maasika käes

läksid aineõpetuse kõrval korda ka sõnalis-muusikalised põimikud, töötasid kunstiring ja täiskasvanute käsitööring. Lauupeolised said selga oma koolis tehtud rahvarõivad.

«Lähtes oli tore seltskond, oli vahva töötada,» meenutab T. Maasik. 1977. a. tuli ta Otepää keskkooli.

«Armas ja kodune, maaliline ja vaheldusrikas on see järvede ja mägede maa. Ju see meelitas ka mind tulema siia — otsima oma mäge, oma järve, oma maalimiskohta...» Nii kirjutas T. Maasik 1982. a. Ja sama aasta sügisel imetlesid nuustaklased T. Maasika personaalnäitust, niisama värvikat ja rikast nagu ta enese isiksus.

Õpilasuurija väidab, et T. Maasika tulek Otepäele oli koolile otsekuu kingitus: muutus kooli ilme, uue näo said stendid, kujundus, täiustus õpilaste kunstimaitse. Võrratu kiitus oma õpetajale!

Otepääl on T. Maasik jõudnud oma töö eesmärgi mõtestamiseni mitmetes kirjutistes, ka meie väljaandesis. Ta on uurinud kasvatustöö kompleksuse võimalusi kujutava ja tarbekunsti õpetamisel (1981, juhendanud direktor ENSV teeneline õpetaja Heino Mägi). Uurimus jälgib kunstioõpetust ühtses kasvatussüsteemis ning selle aine ideelis-poliitilise ning kõlbelise kasvatuse võimalusi teemati, klassiti, klassiväliselt (nõukogude inimeste töö, laste elu, vanemate töökoht, sõjameeste võitlus, keskkonnakaitse jm.), dekoratiivse kompositsiooni (plakat, pan-

nookavand, õnnitluskaart tähtpäevaks...) loomist. Nõukogude riigi kalendritähtpäevad ja üldrahvalikud sündmused (kongressid, festivalid, pidupäevad) annavad uusi loomeimpulsse.

Mõistagi eelneb teema lähendamisele häälestus, lisamaterjali kaudu esteetiline mõjutamine kujutava, tarbekunsti, muusika, filmide, slaidide jm. vahendusel.

Ent taies ei sünni tehnikat tundmata. T. Maasik püüab õpilasi viia kõigi tehnikate juurde, neid kätte õpetada. «Ikka olgu midagi uut, alati olgu põnev!» arvab T. Maasik. Samad põhimõtted kehtivad ka tööõpetuses.

Kogu kunstioõpetusliku hariduse, teadmised ja oskused realiseerivad õpilased võistlustöodes. Neist mõned: «Olgu jääv meile päike!», «Sädeme» pionierielu-teemaline joonistusvõistlus, suveniirikonkurss, NLKP XXVI kongressile pühendatud joonistusvõistlus teemadega: «Parimas majandis», «Minu vanemate töö», «Koolimetskonnas», «Suvine töö- ja puhkelaager», «Kodulinna ehitab», «Tööl kooliaias», «Abiks oktoobrilastel» jpm.

Huvitavaid töid toovad Nõukogude armee, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni, Suures Isamaasõjas saavutatud võidu aastapäevad, töö- ja rahuteema, rahvaste sõprus, looduskaitse.

Heade saavutusteni jõudmiseks on T. Maasik kujundanud oma töösüsteemi. Igal juhul ei jää õpilase edu tunnustamata.

Kõigepealt jõuab ilus töö kunstiklassi vahetatava näituse stendile, primad taiesed kooli

Otepää keskkooli neid seavad «nutupuule» oma hüvastijäturätte. 9. kl. õpilane Tea Kriisa oma heegeldatud plusiga.

TÖNU KALLE fotod



kevadnäitusele, kust neid tänavu jälle rajooni- ja vabariiklikule näitusele valitakse.

Aga kunstiringi õpilaste šedöövrid jäävad kodulemuuseumi fondi, kust neist ajuti näitusi välja pannakse. Paremad tunni- ja ringitööd tõendavad ka tehnilise teostuse taset ning tehnikate mitmekesisust, esteetilist maitset ja kõlbeliste veendumuste väljendamistarvet, samuti tööoskust.

Otepää keskkooli õpilaste kunsti- ja tööõpetuse looming on jõudnud kooliseinte vahelt kaugemalegi: 1981. a Moskvasse NSVL Rahvamajandusnäitusele, Armeenia NSV-sse, Tšehhoslovakkiasse, Saksa DV- ja LV-sse, Soome, Jaapanisse. Kool on osalenud paljudes vabariiklikes ja üleliidulistes võistlustes, kust tunnustust saadud, suveniire on lähetatud rahufondi.

Ajalooklasside kunstiajaloo kursuses valmivad T. Maasika juhendamisel uurimused. Mõned tehnikad: Otepää keskkooli originaalkunst; kohalikke tarbekunstnikke; Enn Volmere elu ja looming; Otepää motiive kunstis; Otepää vana surnuaia hauasepiseid.

Suveniitidega harjutavad kunstihuvilised kätt joonistuslaagris keset Otepää rikkast ilu. Sügisel ja talvel seatakse kuivkompositsioone ja tehakse lilleneostuse võistlusi.

T. Maasikal jätkub energiat veel koolist väljapoole. 4 aastat töötas ta Eesti Aianduse ja Mesinduse Seltsi Otepää osakonna käsitöövõistlustega, kus õpiti tikandit, kudumist, makrameed, fileed, ring- ja süstikpitsi tegema. Seejärel õppisid Otepää naisteklubi liikmed makrameed ja tikandit, oma kooli õpetajad aga õmblemist.

Kui koolis on vaja kuld- ja hõbelendudele aukirja, tänukirja, auaadressi, diplomit, kaarti, kutses, märki, eksliibrist või mõnd trükist kujundada, leiab T. Maasik ikka uudse lahenduse. Tema poole pöörduvad teisedki haridusasutused. Kui palju tema unniväline tegevus aega kulutab, võib ta ainult ise teada.

Nimetagem veel Valga rajooni kunstiõpetuse komisjoni esimehe ja vabariikliku ainekomisjoni liikme kohustused. Et Valga rajoonis erialaselt ettevalmistatud inimesi on vähe, korraldati rajoonis kunstiõpetajate kursused — T. Maasika eestvedamisel.

Tiiu Maasik aineõpetajana ulatub meie vabariigi tippude hulka. Ent oma kooli 113 õpilase küsitlus tõi päevavalgele selle, mille eest õpilased teda hindavad: huvitavad tunnid, suured teadmised, võimekus, ainearmastus, mitmekülgsus, ajakohasus, kohusetruudus, täpsus, järjekindlus, suhtlusoskus, õiglus, huumorimeel, lastearmastus.

Kolleege hämmastab tema töövõime. Paljud tahaksid õppida temalt seda, mida ta õpilastele edasi annab.

T. Maasika autasudki tulenevad tema laiahaardelisest tegevusest: aukirjad EKP Tartu Rajoonikomiteelt ja RSN Täitevkomiteelt, ENSV Haridusministeeriumilt, Eesti Aianduse ja Mesinduse Seltsi Otepää osakonnalt, ENSV Laste Ekskursiooni ja Turismi Keskmajalt, mitu tänu-

kirja Haridusministeeriumilt, «Haridustöö eesrindlase» rinnamärk, 1981. a. Eesti NSV teeline õpetaja, 1984. aastast õpetaja-metoodik.

Küsimusele, mis kõige enam rõõmu ja muret teeb, vastas T. Maasik: «Õpilased. Nii rõõmu kui muret. Rõõmu on õpetajal palju: õnnestunud töö, kordaläänud päev, vastuvõtlik ja teotaheline klass, kaunis pilt või tarbekunstiase, kenasti väljakukunud näitus või koolisaal... Teeb suurt ja mittemillegagi mõõdetavat või asendatavat rõõmu võimalus töötada lastega. Nad mõjuvad väga tervistavalt nagu parim ravim: ka suure ahastuse suudab õpetaja matta kusa-gile sügavale, tulles klassi ette. Klass kohustab sind olema vormis ja sa oled. Rõõmu teevad õpilaste edusammud, nii igapäevased väikesed õnnestumised kui kaugemad, kõrgemad ja haruldasemad autasud. Pisiõnnestumised isegi enam. Siiralt liigutab vähe silmapaistnud õpilase šedööver — haruldane õnnestumine mingis tehnikas või kas või juhulik meisterlikkuse ilming ta maalil. Võib ju osutada keskpärane maalija haruldase käega kirjameistriks või graafikuks, kudumisvarrastega pusiv tütarlaps aga leida rõõmu tikkimises... Ja ongi käes see rõõm — alatise rahulolematu, nukra, hirmunud või ükskõikse näo asemel rõõmust särav silmapaarl Mida enamat võib veel olla, kui õpilane tunneb äkki oma võimeid ja hakkab endasse uskuma!»

(39. lk. järg)

Kirjandus

1. Gergen, K. The-concept of self. New York, 1971. 101 p.
2. Kash, M., Borich, G. Teacher behavior and pupil self-concept. London, 1978. 294 p.
3. Purkey, W. Self concept and school achievement. New York, 1970. 81 p.
4. Яковсон С. Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей. — «Вопросы психологии», № 1, 1979, с. 38—48.

Fraseoloogiast

MART MÄGER,
TPedI dotsent

Sõnaühendeid ehk fraase võrreldes märkame, et sõnad neis liituvad erineval viisil. Mõnedes fraasides hoiab sõnu koos kasutuse tava — harilikult üteldakse just nõnda ja mitte teisiti. Näit. *päike paistab, ahi tõmbab, aktuaalne probleem, kaugemas perspektiivis*. Samahästi võiks päike särada või sätenada; saarte murdes ahi ei tõmba, vaid *veab*; *aktuaalne probleem* on seesama mis *päevaprobleem* jne. Need on kõik vabad, fraseoloogiliselt sidumata ühendid: sõnad on neis asendatavad sobivate sünonüümidega.

Ühenditega, nagu *kulm kipras, mokad morsis* jõuame vaba ja püsiühendi piirimaile. Siit algab juba püsiühendite piirkond, mida nimetame fraseoloogilisteks ühenditeks ehk fraseologismideks.

Fraseologism on mitmesõnaline, kindla koostise ja tähendusega tervikväljend.

Terviklikkus toonitab kõigepealt seda, et fraseologismi tähendus ei ole vaba sõnaühendi kombel üksiksõnade järgi tuletatav. Näit. *villast viskama* 'valetama, fantaseerima' sisu ei selgu sellest, kui teame *villane* ja *viskama* tähendusi või kui muulane need sõnaraamatust järele vaatab. Fraseologisme ei õnnestu enamasti sõnasõnaliselt tõlkida, näit. *kuidas käsi käib?* 'как рука ходит?', *kärbsed pähe ajama* 'гонять мухи в голову'. Seesugused tõlkevasted oleksid teise keele kõnelejale arusaamatud ja väga pentsikud.

Fraseologismi grammatiline vorm on kindlaks kujunenud ning seda ei ole vaba ühendi viisil enamasti võimalik muuta. Näit. *villast viskama* asemel ei saa kasutada väljendit *villasega viskama*. Fraseoloogiliselt sidumata ühendis oleks seesugune teisendus võimalik, vrd. *kivi~kiviga viskama*. Mõni fraseologism võib esineda ainult eitavas kõneviisis (*ei tea maast ega ilmast; ei pääse päist ega jalust 'töös ja toimetustes saamatu'* jne.), teine taas ainult küsimuse või hüüatusena (*kuidas käbarad käivad?, oh sa helde aeg!*).

Fraseologismile tunnuslik terviklikkus võimaldab siiski varieerumist mõnedes tüüpides, näit. *suud~keelt~suuvärki~lõugu talitsema, puru~prügi silma puistama* jne. Sellistel puhkudel võime rääkida fraasimallidest, mil-

les ühe (harvem mitme) sõnakoha täitmine ei ole üheselt määratud. Väljend võib varieeruda selle järgi, kellest tegevus lähtub või kellele see on suunatud, näit. *sõnu andma* 'noomima, etteheiteid tegema', (kelleltki) *sõnu saama* 'noomida saama'.

Mitmesõnaline püsiühend väljendab üht mõistet, näit. *küüned oma poole 'ahne', läks vett vedama 'ebaõnnestus'* jne. Üksiksõnade kombel moodustavad fraseologismid sünonüümikondi (*pihta panema, sisse vehkima, üle lööma 'varastama'*) ning antonüümseid paare (*pähe võtma — peast välja heitma*).

Lauses vastab fraseologism üksiksõna viisil omaette lauseliikmele: *Jüri vedas semestri lõpuni seanahka. Eksami eel oli vesi ahjus. Nüüd istus ta raamatu taga, silmad pulkas peas, et maksku mis maksab materjalile ring peale saada. Tahes tahtmata jäi tunne, et tuleb minna kirvega kurgi püüdma. Ja kui vastamisel mehest mõõtu võeti, hakkas asi esimesest punktist peale viltu vedama. Pea oli otsekui tühja täis. Tuli end lööduks tunnistada. Esimest korda elus oli ta eksamil läbi kukkunud.*

Kokkupanult fraseoloogilised on paljud liitsõnad (*unimüts, õnneseen, siidivend, jalgratas, kaelkirjak, südametunnistus* jne.), sest kogutähendust ei saa osiste järgi tuletada. Siiski harilikult ei käsitata liitsõnu fraseologismidena, pidades silmas asjaolu, et fraseologism on väljend, mitte sõna.

Keeles tunneme end omainimesena siis, kui valdame tema väljendite varamut. Väljakujunenud püsiühendites avaneb keele omapärane värv, mõnu ja mahlakus. Nendega ütleme enamasti ilmekamalt kui üksiksõnadega, näit. *pole hamba allgi kuiva kohta 'läbimärg'*, *nagu Väandrast saelaudu 'hulganisti, väga palju', tuli taga 'kiire'* jne. Väljendusjõu poolest võime fraseologisme võrrelda kujundlike, «värviliste» sõnadega.

Fraseologismide liigitamine

Fraseologisme võime liigitada mitmelt aluselt.

1. Kõigepealt eraldame **lihtfraseologismid** (*suure suuga 'sõnakas, jutukas', ühe viitsaga löödud 'mingi omaduse poolest ühesugused'* jne.) ja **lauselised fraseologismid**, mis moodustavad suhteliselt terviklikke lausekomplekse. Siia kuuluvad **vanasõnad** (*Kuidas puu, nõnda vili; Käsi peseb kätt*) ja **kõnekäänd**, mida kasutatakse mitmesugustes olukordades, nähtuste hindamiseks ja suhtumise väljendamiseks: *ei aita ussi- ega püssirohi 'ei aita mitte miski', kah veel asi! 'hoolimatuse-, üleolekuväljend', ole meheks!, ole tuhandeks terve! 'tänavormelid', jõudu tööle! — jõudu tarvis! 'tervitus töötajale ja tervitavata vastus', lihunik vahib rätsepa aknast välja 'katkine rõivas — ihu paistab'* jne.

2. Lihtfraseologisme võime rühmitada sõnalike järghi:

— tegusõnalised: kirpu kõrva pane-ma 'mingit painavat mõtet pähe panema', õnne katsuma; kaikaid kodaratesse loopima 'takistusi tegema'; kahe käega alla kirjutama 'millegagi väga päri olema' jne.;

— nimisõnalised: suur nina 'tähtis isik', kirjutamata seadus 'väljakujunenud (käitumis)norm, tava', õrnem pool 'naine, nais-sugu' jne.;

— määrõnalised: näpu otsaga ~ otsast 'väga vähe', suure surmaga 'vaevaliselt, suure pingutusega', nagu välk selgest taevast 'äkitselt, ootamatult', jumala keeli 'väga härdalt', läbi ja lõhki 'üksikasjalikult, väga põhjalikult' jne.

— omadussõnalised: suure südamega 'jonnakas; vihastuja', hobuse seljast tehtud 'vilets, hooletult tehtud' jne.

— hüüdsõnalised: vaat' sulle kooki moosiga! 'vaata nüüd, paras sulle', oh heldene aeg! 'üllatushüüatus' jne.;

— sidesõnalised: tänu sellele, et..., hoolimata (sellest) et...

— modaalsõnalised: igal juhul, olgu mis on 'siiski, ikkagi, kõigest hoolimata', kas või nii pooleks 'igal juhul, kõigest hoolimata', võta näpust! 'paraku mitte', ei nii ega naa 'mitte kuidagi' jne.

Verbaalsed ja adverbaalsed fraseologismid on kõige arvukamad.

3. Kolmas liigitusalus on ühendi liitumuse aste.

Vabade ja püsiühendite põhimõtteline erinevus seisneb selles, et üksiksõnad on viimastes enam või vähem oma tavatähenduse minetanud. Tähendust kannab väljend tervikuna. Kõige ilmekam on tähenduste ähmastumine ühendites, nagu kihva keerama 'ära rikkuma', asja ees, teist taga 'asjatult, põhjuseta'. Tähendust teadmata ei ole neid kuidagi võimalik ära arvata. Seesuguseid ühendeid nimetatakse **idiomaatilisteks väljenditeks** ehk **idioonideks** (kreeka idioma 'iseärasus, omapärasus'). Idioonides on üksiksõnad oma iseseisva tähenduse täielikult kaotanud. Selle vastu näiteks kollane kirjandus või must nimekiri ei ole nii lahutamatud, sest kirjandus ja nimekiri esinevad siin oma esialgses tähenduses. Vabad ei ole need ühendid aga seepärast, et kollane ei tähenda muudes seostes alaväärtuslikku ega must ebasoovitavaid, kahtlusaluseid isikuid. Niiviisi kujuneb astmik pooleldi motiveeritud ning metafoorsete ühendite juurest idioonideni. See astmik vastab liitumuse astmele:

1) **Sõnaliidud**, milles vähemalt üks sõna esineb tavatähenduses, näit. must huumor 'võllahuumor, nali surma jt. tõsiste asjade arvel', pihuks ja põrmuks '(täiesti) puruks', ei nii ega naa 'ei nii ega teisiti, mitte kuidagi' jne.

2) **Metafoorsed püsiühendid**, nagu

— ühendverbid, näit. sisse kukkuma,

vahale jääma 'keelatud teo eest vastutuse alla langema', üles puhuma 'liialdama, bluf-fima', üles ütleva 'riiki minema; lepingu-suhet lõpetama', välja heitma 'õppeasutuse nimekirjast kustutama' jne.

Vrd. lauseid, milles samad ühendid esinevad vabas, fraseoloogiliselt sidumata tähenduses: Kaevik oli katmata, laps kukkus sisse; Pesuvesi heideti kausist välja;

— väljendverbid, verbi ja käändsõna mõne käändevormi ühendid, näit. heaks kiitma, jalule seadma, sõna võtma jne.

Osa ühend- ja väljendverbe on idiomaatilise tähendusega;

— mitmesugused muud metafoorsed ühendid, nagu kõrvatagused veel märjad 'noor, kogematu', valge vares 'teistest erinev oled', uus lehekülg 'järsk muutus, uue perioodi algus', ei liiguta lillegi 'laskleb, looderdab', vastukarva silitama 'kellelegi ebameeldivusi ütleva v. valmistama', hambaid varna panema 'nälga kannatama' jne.;

— kōne kōn u d, näit. kadus nagu tina tuhka 'kadus jäljetult', läks nii et kand ja varvas 'läks väga kiiresti', ei ole silma täitki maganud 'ei ole üldse maganud', juuksekarva otsas rippuma 'pisiseigast sõltuma, tav. ohtlikus olukorras', põrsal kõrs suus — öeldi suitsetava poisikese või naisterahva kohta, kivi kottii! 'jahi- või kalaõnne!' jne.

3) **Idioonid**, näit. aega surnuks lõõma 'tulutult aega mööda saatma', asi ants ~ nudi ~ tahe 'lool lõpp, asi korras', keelt kandma 'klatšima; kaebama', korvi andma 'ettepanekut tagasi lükkama', traati tõmbama 'helistama', varvast viskama 'põgenema, lahkuma', veri sarve all 'laisk', tähele panema jne.

Üksikute fraseologismide liigitamine ei ole eesmärk omaette. Sageli ongi raske otsustada, millisesse jaotusse ühe või teise väljendi peaks paigutama. Liigitamise kaudu mõistame paremini nähtuse olemust.

Fraseoloogia kujunemisest ja päritolust

Arvukatele fraseologismidele leiame vasted sugulaskeeltest, näit. suud puhtaks rääkima, vrd. soome puhua suunsa puhtaaksi 'asjaosalisele (tav. ebameeldivat) avameelseltära rääkima', nagu puuga pähe saanud, vrd. soome kuin puulla pähän lyöty 'hämmelduses, üllatunud'. Sugulaskeelte vastete olemasolu osutab nende ütluste vanusele. Need pidid olema kasutusel juba siis, kui eesti ja soome keel põlnud veel iseseisvateks keelteks kujunenud.

Ühe vanima ja arvukama kihistuse moodustavad kehaosade nimetusi sisaldavad ehk **somaatilised fraseologismid** (kreeka söma 'keha'). Inimene oma keha ja jäsemetega on olnud ütluste lähtekohaks kõige hilisema aja-

ni. Näiteks närvidega ühendatud ütlused (närv läheb mustaks, närve sööma jne.) ei saa olla kuigi eakad. Eesti somaatilisele fraseoloogiale on pühendatud mahukas uurimus (F. Vakk, Suured ninad murdsid päid . . . Tallinn 1970).

Nagu üksiksõnu, nii võidakse ka fraseoloogisme teistest keeltest laenata. Eesti keele pikaajaline kokkupuude saksa ja vene keelega peegeldub fraseoloogiaski, näit. *ajusid liigutama* (vene шевелить мозгами', *keelt hammaste taga hoidma*, 'держатъ языкъ за зубами', *silma torkama* 'in die Augen stechen', *ninapidi vedama* 'an die Nase führen').

Vastavuste üle otsustamisel peame silmas pidama, et üldnimelikud olukorrad sünnitavad ligilähedasi ütlusi maailma eri keeltes. Nii leiame näiteks *silmi peast nutma* vasted saksa, vene, läti, rootsi, inglise, prantsuse ja ladina keeles. Oleks väär arvata, et need väljendid lähtuksid samast juurest ning oleksid levinud laenamise teel.

Rahvusvaheline fraseoloogia pärineb peamiselt piiblist. Tõlgete kaudu on üldtuntuks saanud ütlused, nagu *tuliseid süsi oma pea peale koguma* 'käitumise ja tegevusega endale ähvardavat ohtu põhjustama', *küünalt vaka all hoidma* 'oma oskusi ja teadmisi varjama', *pärleid sigade ette heitma* 'vääritudetele või mõistmatutele midagi väärtuslikku pakkuma', *hüüdja hül kõrbes* 'vastukõlata jäänud (üksik ettepanek või üleskutse)', *millestki oma käsi puhtaks pesema* 'end vastutusest vabastama' jne.

Fraseoloogia elav allikas on argoo, mis teiseb nagu mood, kus aina tagant tõukab tarve uuel viisil silma paista ning üllatada. Mõned sõnad ja väljendid lähevad laiemassegi kasutusse, näit. *poppi tegema*. Enamasti jäävad argoütused lühiajalisteks ning on arusaadavad argookonelejate ringis. Eesti Rahvuskorpuse sõjameeste väljend *ümarkirja tegema* 'kartuleid koorima' või Tallinna õpilisargoo ütlused *nupuga kepp* 'kõhn inimene', *palgata puhkus* 'põhjuseta puudumine' jääksid kõrvalisele arusaamatuks.

Fraseoloogia uueneb ilukirjanduskeeles. Kirjanik on sõnasepp, kes võib ise vermida uusi ütlusi, kuid ka olemasolevaid vajaduse kohaselt varieerida, neid uudses kasutuses tähelepandavamaks ja tõhusamaks tehes. Kirjanik võib muuta väljendi tavatähendust, selle koostist või grammatilist ehitust. Nii laseb O. Luts *augud pähe kõnelda*, vrd. *auku pähe rääkima* (mitmuslik vorm annab ütlusele koomilise varjundi). A. Kitzberg täiendab fraseologismi *silmi tegema* nii, et tema tege lane *teeb väga armsaid silmi*. Uuenduste puhul meenub aina lähtefraseologism.

Muutuvus ja täienevus fraseoloogias säilib sõnu, mis omaette enam ei esinegi. Häiritud une korral lausume: *ei saanud sõba silmale*, teadmata seejuures, mida *sõba* tähendab (*sõba* oli linik või vaip — viimases tähenduses saarte murdes tänaseni elav sõna).

Minevikku läinud olud, tavad ja sündmusedki võivad fraseoloogias kajastuda. Lühiajalise külastuse kohta öeldakse: *tulid nagu tuld tooma*. Ütlus pärineb tikkude-eelsest ajast, mil hõõguvad sõed tule säilitamiseks tuha alla maeti (vrd. *nagu tuli tuha all* 'varjatult edasi püsiv'). Kui juhtus, et sõed hoolest hoolimata kustusid, toodi naabritl uus tuli; tuleviija pidi olema käimisega kärmas. Omaegseid uskumuslikke arusaamu peegeldab *kuri silm* — usuti mõne inimese kurjasünnitavasse silmavaatesse.

Isegi ajaloosündmused võivad ütlustesse jälje jätta. Kõnekeeles elavad tänaseni *maht-rat tegema*, *transvaali tegema* mõllu või skandaali tegemise tähenduses. Esimese väljendi taga aimame hõlpsasti Mahtra sündmusi 1858, teises kajastub buuride võitlus inglise kolonisaatorite vastu 1899—1902, millest eesti ajakirjandus kaasatundmisega kirjutas.

Väljendit võidakse tõhustada sihipärase ülepaakumise (hüperbooli) ja absurdiga, näit. *nii pime, et ei näe sõrme suhu pista*; *nii kange nälg, et malk kargab maast üles*; *käib, keel õlal* 'lobiseja', *tulgu taevast või pisikesi poisse ja pussnuge* 'olukorrast hoolimata'. Sellistes ütlustes ei tule muidugi olustikulist tõepära ning olukordade kajastust otsida.

40 AASTAT TAGASI

[1. lk. järg.]

tada Elsassi rindelõigus. Pärast seda, kui Ameerika 7. armee löi 25. jaanuaril tagasi veel ühe Saksa fašistliku armee pealetungi, läks initsiatiiv liitlastele. Siin paiknenud sakslaste armeede-grupp 'Ülem Rein' deformeeriti jaanuari lõpul ning selle juhataja SS-reichsführer Himmler saadeti koos oma staabiga idarindele juhutama seal loodud armeede-gruppi 'Visla'.

Punaarmee edukas pealetung Nõukogude-Saksa rindel virgutab mele lääneliitlasi maksimaalse kiirusega pealetungi arendama Edela-Saksamaal. Liitlasvägede ülemjuhataja D. Eisenhower andis 21. armeede-grupile käsu alustada pealetungi ja puhastada hitlerlastest Maasi ja Reini vaheline ala. Ameerika-Inglise vägedes oli läänes 4 859 000 meest (sakslaste 1 820 000), 370 000 (30 000) suurtükki ja miinipildujat, 143 000 (2000) tanki ja 11 700 (1000) lahingulennukit. Liitlaste käsutuses oli 81 diviisi ja 18 üksikut brigaadi. Reini äärde jõudmiseks eraldati rinde põhjatiival 21. armeede-grupp, millesse kuulus 3 armeed (1. Kanada, 2. Inglise ja 9. USA armee). Ebaõnn tabas ameeriklasi. Nad ei saanud 10. veebruaril pealetungile minna, sest sakslased avasid lüüsid ja paisud Ruhri jõel. Pealetung viibis mitu nädalat. Ent siiski löid liitlased 8. veebruarist kuni 10. märtsini välja Saksa väed Reini ja Maasi vahel. Reini käigult ületada ei suudetud.

Mõnevõrra edukamalt arenes pealetung 12. armeede-grupi pealetungivõendis. 3. märtsil andis armeede-grupi juhataja kindral O. N. Bradley käsu alustada pealetungi Reinil. Liitlaste pealetung 8. veebruarist 22. märtsini võimaldas neil laial rindel jõuda Reinini. Siegfriedi liinil osutasid hitlerlased vastupanu veebruaris, mil pealetungil oli vaid 1. Kanada armee.

Itaalia rindel 1945. a. esimestel kuudel aktiivset sõjategevust ei toimunud. Pikemaajaline vaikus tekkis rindel pärast seda, kui liitlasvägedel ebaõnnestus 1944. a. sügisel purustada vaenlane ja jõuda välja Po jõe orgu.

Matemaatika kui õppeaine kutseharidus- süsteemis

SULEV TORRI,
KKK nr. 1 matemaatikaõpetaja,
Eesti NSV teeneline õpetaja

1970. aastail reorganiseeriti kutsekoolid kutsekeskkoolideks, kus õpilased saavad koos elukutsega täieliku keskhariduse. 1971/72. õa. oli meie vabariigis 6, 1975/76. õa. 19 ja 1984/85. õa. 36 kutsekeskkooli. Vastavalt üldisele haridusprogrammile muudeti kõik meie vabariigi kutsekoolid keskharidust andvateks kutsekeskkoolideks, kuhu saavad astuda 8. klasside lõpetanud kui ka keskkooli lõpetanud õpilased (tehnikakooli gruppidesse). Kutsekeskkooli I—III kursusel õpivad üldkooli 9.—11. klasside õpilaste eakaaslased. Enamikul erialadel on õppeaeg 3 aastat, keerukamatel (näiteks laevajuht, laevamehaanik) ka 3,5 aastat. Kutsekeskkoolide õppeplaaniid on üldiselt sarnased üldkeskkooli omadega. Põhiline erinevus on tootmisõpetuse ja tootmispraktika märgatavalt suurem osakaal. Tunduvalt rohkem õpetatakse kutsealaseid õppeaineid. Erinevusi on ka tootmisõpetuse korralduses.

Kui keskkoolis on üldainete õpetamiseks planeeritud umbes 82 % kohustuslike õppetundide üldarvust, siis kutsekeskkoolide õppeplaanides on eraldatud kutseõppeks 51 % õppetundide üldarvust, sellest 12 % teoreetiliseks ja 39 % praktiliseks väljaõppeks — tootmisõpetuseks ja -praktikaks. Üldainete õpetamiseks on kutsekeskkoolis planeeritud 49 % õppetundide üldarvust.

Võrreldes keskkooli ja kutsekeskkooli tundide üldarvu selgub, et kutsekeskkoolis on sama õppeaja vältel õpikoormus 1100 tunni võrra ehk 1,3 korda suurem. See on saavutatud õppepoolaastate pikendamise ja õpilaste nädalakoormuse suurendamisega. Kutsekeskkoolis on õppeaastas 42 õppenädalat ja õpilaste nädalakoormus keskmiselt 39 õppetundi. Seega on kutsekeskkooli õpilaste koormus keskkooliõppurite omast tunduvalt suurem.

Kõike seda arvestades ja võrreldes kutsekeskkooli ning keskkooli sama tsükli üldainete tundide arvu (vastavalt 2400 ja 3150) näeme, et esimene moodustab teisest 76 %, olles ühtlasi suurem õhtukeskkooli tundide arvust. Enamiku õppeainete maht (sealhulgas ühiskonnateadused ja matemaatika) on kutsekeskkoolis võrdne või ligilähedane päevase üldhariduskeskkooli ainete mahuga. Matemaatika õpetamine toimub üldhariduskeskkoolide õpikute ja programmide alusel, mis kohandatakse vastavalt vajadusele.

Tabelis on toodud võrdlusandmed matemaatikatundide arvu ja jaotuvuse kohta üldharidus- ja kutsekeskkoolis:

Kursus (klass)	Üldhariduskool		Kutsekeskkool	
	Üleliiduline prog- ramm	ENSV	Üleliiduline programm	Eesti õppe- keelea kut- sekeskkoolid
I (9.)	170	105	120-177	120-150
II (10.)	153	122	112-128	114-135
III (11.)	—	140	34-81	85-125
kokku	323	367	315-330	363-367

Tundide arv kursuste lõikes onoleb õpitava erialast. Üleliiduliselt õpetatakse matemaatikat 15 erineva õppeplani järgi. Meie vabariigis jagunevad koolid nelja põhirühmi: metalli-, ehitus-, kergetööstus- ja põllumajanduskoolid.

Eesti õppekeeleaga kutsekeskkoolides on matemaatikaeksam kolmandal kursusel. Üleliidulise õppeplani kohaselt on matemaatikas kaks eksamit: teisel kursusel suuline geometriaeksam ning kolmandal kursusel algebra- ja analüüsi aluste eksam. Koolid validsid kirjalikuksamivariandi.

Kutsekeskkoolide matemaatikaõpetajad on kõrgharidusega, lõpetanud ülikooli või pedagoogilise instituudi. Paljud õpetajad töötavad kutseharidussüsteemis juba pikemat aega. Igal aastal täieneb meie kollektiiv noorte spetsialistidega TRÜ-st või TPedI-st.

Kutsekeskkoolide metoodilist tööd juhendab Kutsehariduskomitee Õppe-metoodikakabinet koos aine vanemmetoodikuga. Kutsekeskkoolide matemaatikaõpetajad on koondunud kahte vabariiklikku sektsiooni (eesti ja vene õppekeeleaga kutsekeskkoolide matemaatikaõpetajad). Matemaatikasektsioonides pandi alus metoodilisele tööle. Valmisid mitmed metoodilised käsitlused, mida on tutvustatud ja paljundatud kutsekeskkoolide matemaatikaõpetajatele ja ka väljaspool meie vabariiki. Ilmunud on tööjuhendeid ning abimaterjale iseseisvaks tööks. Näiteks on viimastel aastatel paljundatud L. Kõresaare «Matemaatika kirjalikud tööd kutsekeskkooli II kursusele», S. Dordetti «Matemaatika kirjalikud tööd kutsekeskkooli I ja III kursusele», N. Belova koostatud jaotusmaterjalid I—II kursusele, S. Torri «Abimaterjal õpetajale tihendatud küsitlemise organiseerimiseks I kursusel», «Matemaatika põhivara kutsekeskkooli õpilastele» ning «Abimaterjal 8-klassilise kooli matemaatikakursuse kordamiseks kutsekeskkooli I kursusel» jne.

Noorte matemaatikaõpetajate seminarnõupidamistel tutvustavad staažikad õpetajad oma kutsekeskkoolis õpetamise kogemusi, matemaatikakabineti tööd, klassivälise tegevuse võimalusi ning tööd tugevamate ja nõrkade õpilastega. Matemaatikasektsiooni koosolekud toimuvad eri kutsekeskkoolides, kus tutvutakse kooli ainekabinettide ja matemaatika-

õpetajate tööga, külastatakse ainetunde ning kuulatakse metoodilisi ettekandeid. Niisugused koosolekud aitavad õpetajal tutvuda kolleegide tööga ning õpetajad omandavad vajalikke kogemusi.

1970. aastail hakati rajama õppekabinette. Parimad matemaatikakabinetid varustatuse ja metoodilise materjali poolest on A. Müürisepa nim. KKK-s nr. 3 (kabinetjuhataja N. Belova), kutsekeskkoolis nr. 1 (S. Torri). Parimate kabinettide tööd on tutvustatud ka teiste haridussüsteemide matemaatikaõpetajatele. Vabariiklikul kutsekoolide tehnilise omaloomingu näitusel esinesid ühise ekspositsiooniga KKK nr. 1 ja 12 matemaatikakabinetid.

Alates 1974. a. toimuvad kutsekeskkooli õpilaste vabariiklikud matemaatikaolümpiaadid. Alguses, kui kutsekeskkoole oli vähe, võtsid nendest osa kõikide kursuste õpilased, kuid kutsekeskkoolide arvu suurenemisega hakati olümpiaadidele kutsuma ainult kolmandate kursuste õpilasi. Ülesannete raskusaste sõltub õpilaskontingendist. Olümpiaadid annavad õpetajaile võimaluse võrrelda oma parimate õpilaste teadmisi teiste koolide õpilaste omadega. Olümpiaadidel kolmele esimesele kohale tulnud autasustatakse kutseharidussüsteemi medaliga ja koolil on õigus võitjaid vabastada matemaatikaeksamist. Alates 1985. a. hakkavad toimuma kutseharidussüsteemi üleliidulised täppisteaduste olümpiaadid: 1985. a. matemaatikas Dnepropetrovskis, 1986. a. füüsikas Leningradis, 1987. a. keemias Kaasanis.

Aasta-aastalt suureneb vastuvõtt kutsekeskkoolidesse. Sageli puuduvad vastuvõetuil tööharjumused ja kindlad algteadmised. Kutsekeskkoolidesse astunud õpilastel lasub aga kahekordne koormus: omandada keskharidus ja õppida eriala. Selleks et tasandada teed aineõpetusele, on esimese kursuse alguses eraldatud 15 tundi 8-kl. kooli materjali kordamiseks. Peamist tähelepanu pööratakse tehetele murdudega, protsentarvutusele, võrrandite lahendamisele, geomeetria ja trigonomeetria algkursusele. Kordamise lõpul toimub tasemetöö, mis annab ülevaate õpilaste võimeidest ja teadmistest ning oskustest, ühtlasi annab õpetajale aluse töötamiseks.

Allpool üks tasemetöö variant.

1. Arvutada: a) 25·36 c) 21:0,07

b) $\frac{3}{4} - \frac{5}{8}$ d) $3^5 \cdot 3^3$

2. Lahendada võrrandid:

a) $6x + 4 = 20 - 2x$

b) $3x^2 - 5x - 2 = 0$

3. a) missugused järgmistest funktsioonidest on ruutfunktsioonid?

$y = 3 - x^2$; $y = \frac{x^2}{1 - x^2}$; $y = \frac{1}{x^2}$; $y = 3x^2 - x$

b) defineerida täisnurkse kolmnurga teravnurga siinus,

c) 8. klassis õppisite tundma kiirteoreemi,

Pythagorase teoreemi, koosinusteoreemi. Sõnastada neist üks.

4. a) avaldada muutuja v võrdusest $s = vt$,

Ava sulud

b) $(3x - 4)^2$

c) $(\sqrt{13} - \sqrt{11})(\sqrt{13} + \sqrt{11})$

5. Ristküliku pikkus on 12 cm. Laius moodustab pikkusest 50%. Leida ristküliku pindala. Tulemused on olnud tagasihoidlikud. Kokku võttes saadi 49% maksimaalsest punktide arvust. Halvasti osati teravnurga trigonomeetrisi funktsioone defineerida: eesti õppekeelega koolides saadi keskmiselt 15,5% ja vene õppekeelega koolides 12% punktide maksimumarvust, kusjuures mitmes õppegrupis ei osanud ükski õpilane defineerida teravnurga trigonomeetrisi funktsioone. Raskusi valmistavad tehted astmete ja juurtega, teoreemide sõnastamine, ruutvõrrandite lahendamine, protsentarvutus. Võrreldes kutsekeskkooli astujate teadmisi ja oskusi keskkooli astujate tasemega, tehti uurimus, mille üks autoreid on KKK nr. 16 õppealajuhataja K. Sild. Selles töös seati eesmärk selgitada,

milline on kutsekeskkoolidesse vastuvõetud õpilaste matemaatikateadmiste ja oskuste tase,

kas selles toimub nihkeid kutsekoolis õppimise ajal,

kui suured on õpilaste matemaatikateadmiste ja oskuste erinevused kutsekeskkooli I—III kursuse ja üldhariduskooli 9.—11. klassi õpilaste vahel,

missugused muudatused tuleb teha kehtivais matemaatikaõpikuis.

Võrdlusandmed lubavad järeldada, et keskkooli 9. klasside õpilased tunnevad matemaatikat paremini kutsekeskkoolide eakaaslastest. Samal ajal pandi tähele, et õppimisel erinevused vähenevad. Uurimuses ilmnes veel kord, et kutsekeskkoolidesse astuvad nõrkade matemaatikateadmistega õpilased, et üldkoolide õpikud ei kindlusta kutsekeskkoolis teadmisi ja oskusi samal tasemel keskkooliõpilastega. Need õpikud ei näe ette ka ulatuslikku 8-kl. kooli kursuse kordamist. Sellise kursuse järele on aga kutsekeskkoolides ilmne vajadus. Täna on kutsekeskkoolidele ilmunud S. Torri «Abimaterjal 8-klassilise kutsekeskkooli I kursusel» ja käsikiri «Matemaatika kutsekeskkooli I kursusele». Viimati mainitu (koos lisamaterjalidega harjutusteks) on mõeldud iseseisvaks tööks, seal on näidisülesanded ja kontrolltööde näidised. Probleemiks jääb ikkagi, kuidas tõsta 8-kl. kooli lõpetanute matemaatikas ettevalmistuse taset.

Aastate jooksul on paljud lõpetanud kutsekeskkooli, töötavad edukalt oma erialal ja on hinnatud töömehed. Mõnedki kutsekeskkooli lõpetanud on läinud õppima kõrgkooli ning selle lõpetanud. Et see võimalik oleks, tuleb õpetajatel teha suurt lisatööd tööharjumuste kujundamisel ja õpilastes tööarmastuse ning õpihuvi kasvatamiseks.



KOOLIEELNE KASVATUS

Sportlik tegevus lastepäevakodu igapäevaelus*

KADRI PETERSON,
Jõgeva näidissovhoosi asutustevahelise
lastepäevakodu juhataja

NLKP XXVI kongress seadis XI viisaastaku üheks ülesandeks nõukogude inimese tervise tugevdamise ning kehakultuuri ja spordi edendamise. Tegelemine kehakultuuriga peab leidma koha masside ja eriti laste igapäevaelus.

Kehaliste harjutuste soodne mõju kasvavale organismile on tänapäeval teaduslikult põhjendatud. Liikumine on kasvava organismi loomulik vajadus. Tegutsev ja aktiivselt liikuv laps areneb kiiremini, haigestub harvemini ja põeb kergemini. Tema vaimne töövõime on tunduvalt stabiilsem (12).

Koolieelne kasvatus kui NSV Liidu rahvaharidussüsteemi esimene lüli aetas kongressile järgnevateks aastateks rõhu laste tervise kaitsesele ja tugevdamisele, organismi karastamisele ja eale vastava kehalise arengu saavutamisele. Nende ülesannete täitmisel on oluline materiaalbaasi ja tingimuste loomine, pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmine, laste tervislik toitlustamine, otstarbekalt koostatud päevakava, järjekindel arstlik kontroll, tegelemine kehaliste harjutuste ja liikumismängudega.

Lähtudes kongressi otsustest, võtsid NLKP Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu 1981. aasta septembris vastu määruse «Kehakultuuri ja spordi massilisuse edasise suurendamisest». Määrus kohustab haridusorganeid ja koolieelseid lasteasutusi analüüsima kehalise kasvatusel olukorda ning leidma uusi võimalusi laste

tervise tugevdamiseks ja kehaliseks arendamiseks.

1982. a. kinnitati Jõgeva 1. lastepäevakodu rajooni kehalise kasvatusel baasasutuseks. Meie lastepäevakodus on 7 aiarühma ja 1 vanem söimerühm. 6 rühma töötavad tüüpprojekti järgi ehitatud hoones (rühma kasutuses on üks tuba) ja kaks rühma kohandatud hoones (rühmal neli väikest tuba). Kuus rühma kasutavad saali, mille suurus on 72 m². Asutuse õueala on väike ega võimalda nõuetekohase spordiväljaku rajamist.

1982/83. õa. alustasime süvendatud tööd kehalises kasvatuses.

Lasteasutustes ei kasutata kaugeltki kõiki laste kehalise arendamise võimalusi. Lapsed ei saa küllaldaselt joosta ja liikuda, domineerib vähe-liikuv tegevus. Vabandatakse: ruumid on väikesed, rühmad ületäidetud. Laste liikumistung võib niiviisi asendada loidusega. 5—6-aastaste jälgimisel Valgevene ja Armeenia NSV Leninakani linna lasteasutustes selgus, et kõigest 26—30% kollektiivis viibitavast ajast on lapsed aktiivses liikumises.

Kui kehalise kasvatusel tundidele ei lisandu laste sportlikku tegevust päevakava muudes osades, ei omanda lapsed õigeaegselt vajalikke liikumisosi ja -vilumusi, et vastavalt oma individuaalsetele võimetele olla osavad, kiired, tugevad ning vastupidavad.

Koolieelse lasteasutuste uus kehalise kasvatusel tüüpprogramm esitab ühe ülesandena lastes huvi äratamise ja vajaduse kasvatusel igapäevaste kehaliste harjutustega tegelemiseks (3).

Kuidas suurendada laste liikumispäevakava?

Probleemide lahendamisele asudes arvestasime olemasolevaid tingimusi, nende maksimaalset ära kasutamist ja uute loomist.

Alustasime süvendatud tööd põhjaliku sisekontrolliga kehalises kasvatuses, et välja selgitada kitsaskohad ja vajakajäämised. Kontrolliti kõiki rühmi ja kasvatajaid. Vaatlusi tehti 1982. a. kevadkuudel, et tulemustest lähtudes uuel õppeaastal tööd perspektiivselt planeerida. Kokkuvõtte sisekontrolli tulemustest esitas vanemkasvataja maikuu pedagoogikanõukogus. Põhipuudused ja nendest tulenevad ülesanded olid lühidalt järgmised:

- Pedagoogilise kaadri teadmiste tase oli ebaühtlane, teadmisi tuli täiendada.
- Lastel ilmnis vähene liikumisaktiivsus: 5—7-aastased lapsed olid aktiivses liikumises 25—29% lasteaias viibitavast ajast.
- Ebapiisavalt kasutati päevakava võimalusi. Seda tuli korrigeerida.
- Kehalise kasvatusel vormid olid ühekülgised, neid tuli mitmekesistada.

Pedagoogilise kaadri teadmisi hakkasime täiendama diferentseeritult. Noortele, kogemusteta kasvatajatele tuli anda täiendavaid teadmisi kehalise kasvatusel tundide organiseerimisest ja andmisest. Staažikate, kogemustega kasvata-

* Artikkel tutvustab Jõgeva 1. lastepäevakodu kogemust. Artikkel pärineb ajast, mil autor töötas seal vanemkasvatajana.

jate tähelepanu pöörasime kehalise kasvatusel organiseerimisele väljaspool tunde ning õuetundide metoodika omandamisele. Neid erinevusi arvestades andsime soovitusi individuaalse enesetäiendamise teemade valikuks kehalisest kasvatuses (näiteks «Kehalise kasvatusetunni konsepti koostamine ja tunni metoodika», «Kehalise kasvatusetunni organiseerimine õues ja konsepti koostamine», «Kehalise kasvatusetunni vormid lasteaia» jms.).

Kasvatavad on osa võtnud Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi organiseeritud kehalise kasvatusetunni väljaõppest.

Pedagoogikanõukogu koosolekute päevakordas võtsime arutelu laste tervise tugevdamise ja kehalisest kasvatuses.

Jaauarist planeerisime teema «Laste vaba aja sisustamine sportliku tegevusega». Kõne all olid kehalise kasvatusetunni vormid lasteaia, tunniväline tegelemine kehaliste harjutustega. Otsustati muuta kehaliste harjutuste sooritamist plaanipäraseks ning kasutada selleks mitmesuguseid vorme.

Märtsis oli pedagoogikanõukogus päevakorras 1982. a. haigestumise analüüs rühmade kaupa; haigusjärgsete laste hooldamine lasteaiaasutuses ja laste kohanemisprobleemid; uuemaid seisukohad lasteaia kehalisest kasvatuses. Püüti selgitada, miks on rühmades haiguspäevade arv suuresti erinev. Analüüsi selle poolest parima ja halvima rühma tööd. Pedagoogikanõukogu otsustas parandada koostööd lastevanematega laste tervise tugevdamisel; selgitada välja sageli põdevad lapsed (üle viie korra aastas) ja kooskõlastatult arstiga soovitada laps ajutiselt kollektiivist ära võtta. Mais järgnes kehaliste katsete tulemuste analüüs 5- ja 6-a. laste rühmades. Räägiti lasteaiaasutuse suvise töö organiseerimisest, võeti vaatluse alla kasvatajate V. Mihkelsoo, M. Haugjärve, V. Nurga ja M. Saksa töö laste kehalisel arendamisel. Otsus: lastevanemate nurkade kaudu teha pedagoogilist propagandat laste tervise tugevdamiseks ja kehaliseks arendamiseks suvel; kasutada oskustikult ära suvine päevakava sportlikuks tegevuseks lastega.

Pedagoogikanõukogu koosolekul vastuvõetud otsuste täitmist kontrollisid juhataja, arst, meditsiiniõde ja vanemkasvataja.

Kasvatajate teadmiste täiendamise üks vorm oli töö metoodikakabinetis. Kabinetis täiendati uute kehalise kasvatusetunni materjalidega, koostati liikumismängude kartoteek, harjutuste kompleksid kehakultuuriminutiteks (lisa nr. 1), kehalise kasvatusetunni aastaplaanid kuude lõikes 3-, 4- ja 5-a. laste rühmadele (6-a. rühm töötab uue programmi alusel), hakati koguma sportlike meelelahutuste kavu ning täiendati kehalise kasvatusetunni vahendite varu.

Metoodikakabinetis pandi välja kehalise kasvatusetunni materjale: kirjandust, kasvatajatele läbitöötamiseks kohustusliku kirjanduse nimekiri, valik üldarendavaid harjutusi ja soovitusi nende doseerimiseks kehalise kasvatusetunni tundides, uue programmi kohased kehalise kasvatusetunni norma-

tiivid eri vanuserühmadele ja soovitusid kehaliste harjutustega tegelemiseks väljaspool tunde.

Analüüsinud kehalise kasvatusetunni alast tööd rühmades, tekkis vajadus praktiliste õppuste järele. Kasvatajatele korraldati 4 õppust:

□ Kehaliste harjutuste kirjeldamise terminoloogia. Üldarendavate harjutuste toime määramine. (Õppust juhendas vanemkasvataja; see oli määratud väheste kogemustega kasvatajatele.)

□ Pallimängude elementide õpetamise metoodika (juhendaja asutuse juhataja, kes on kuulunud meie vabariigi korvpallikoondisse).

□ Kergejõustiku elementide õpetamise metoodika lasteaia (juhendasid kehalise kasvatusetunni õpetaja ja kasvataja, kes olid väljaõppe saanud kursustel).

□ Kehaliste katsete sooritamise metoodika eri vanuserühmades (juhendas vanemkasvataja).

Pedagoogilisele kaardile korraldati ühiseid töövaatlusi: kehalise kasvatusetunni õues 6-a. rühmas, kehalise kasvatusetunni erimetoodika alusel 4-a. rühmas, Nõukogude armee aastapäevale pühendatud sportlik meelelahutushommik 5-a. rühmas, liikumismängude tund 4-a. rühmas.

Töökogemusi vahetati Tallinna Näidislinna vabrikusovhoosi, Orissaare ja Viljandi 6. lastepäevakoduga, kes samuti on kehalise kasvatusetunni baasasutused.

Kehalisteks harjutusteks nii ruumis kui õues oli vaja leida päevakavas optimaalne aeg. 1982/83. õa. kehtestasime päevakava, milles õppetunnid olid planeeritud hommikupoolikule. See arutati töötajatega läbi ja kinnitati koos tunniplaani ja saali kasutamise graafikuga esimesel pedagoogikanõukogu koosolekul. Graafiku järgi oli igale rühmale määratud üks kord nädalas õhtupoolikul saali kasutamise aeg — 20—35 min. vastavalt laste vanusele.

Uues päevakavas on tähtis koht kehakultuuriminutitel, sest laste vaimse töö põhikoormus langeb hommikupoolikule. Nende sisuks on peamiselt hingamis- ja rühiharjutused (lisa nr. 1). Enne tunde ja tundide vaheaegadel aga mängitakse liikumismänge, nooremates rühmades kasvatajate, vanemate laste endi juhtimisel.

Laste sportlikuks tegevuseks pakuvad suuri võimalusi jalutuskäigud. Nende tarvis töötati välja laste kehalise arendamise seisukohalt soovitusid kasvatajatele:

□ Millise tee (koha) valin jalutuskäiguks.

□ Milliseid looduslikke (olemasolevaid) tingimusi ja vahendeid saan kasutada laste kehaliseks arendamiseks (kraav, kivitee, kõnnitee, äärekivid, kändud, puutüved, künkad, lohud, asutuse õuevahendid jne.).

□ Milliseid väikevahendeid pean kaasa võtma (liivakotid, pallid, nõõrid, kurikad, rõngad jne.).

□ Missuguse koormuse kavatsen lastele anda. Jalutuskäikude ajaks planeeritakse liikumismänge, tundides õpitud põhiharjutusi ja alati jooksuharjutusi (lühikese vahemaa läbimine kiire tempos, pikkade distantide läbimine rahulikus tempos vaheaegadega jmt.). Laste liikumisaktiivsuse suurendamiseks oli vaja rakendada

erinevaid kehalise kasvatusse vorme ja meetodeid.

1982/83. õa. alustas 4-a. laste rühm kehalise kasvatusse alast eksperimenti O. Arakeljani ja L. Karmanova meetoodika alusel. Eksperimenteerimine usaldati eriharidusega, kogemustega kasvatajatele V. Nurgale ja M. Saksale. Süstemaatilisel arendatakse laste liigutusvilumusi nii, et nad omandaksid põhiliigutused vajalikul tasemel ja kasutaksid neid mängusituatsioonides. Pidades kinni eksperimenti põhiülesannetest, kohandasime need vastavalt olemasolevatele tingimustele.

Kehalise kasvatusse tund eksperimentaalrühmas toimub iga päev. O. Arakeljan ja L. Karmanova soovitatavad need anda läbi aasta õues. Meie ilmastik võimaldab seda teha suvel, varasügisel ja hiliskevadel. Muul ajal tuleb osa tunde anda ruumis. Samad soovitusel ja probleemid on ka hommiku- ja virgutussevõimlemisel.

Üldarendavate harjutuste osatähtsus tunnis on väike. Kasutatakse tihti matkivaid harjutusi. Nende valikul ei arvestata nõuet, et kõik lihasrühmad saaksid tunnis koormatud. Kasvatajad täiendasid üldarendavate harjutuste komplekse. Suuremat tähelepanu pööratakse tunnis põhiharjutustele. Sageli kasutatakse pallimänguelemente. Soovitatakse anda üks tund liikumismängude tunnina. Virgutussevõimlemise sisuks on põhiharjutused ja see toimub pärast päevast und õues või saalis.

O. Arakeljani ja L. Karmanova meetoodika äratas mõtteid kehalise kasvatusse organiseerimiseks ka teistes rühmades. Eelmise õppeaasta esimene pedagoogikanõukogu kinnitas tunniplaani, milles 3. tund on kehaline kasvatus — liikumismängude tund. Tund toimub õues, kuid halva ilma puhuks on ette nähtud ka saaliaeg. Valitakse erinevate põhiliigutustega mängud. Liikumismängude arv tunnis sõltub laste vanusest (3—5 mängu). Esimene mäng loob tingimused koormuse tõstmiseks, järgmised annavad oma suure liikuvusega tunni põhikoormuse ning viimane mäng on rahustav. Liikumismängude tunde jälgides järeldasime, et lapsed saavad tunnis väga hea emotsionaalse toonuse, on aktiivsed, liigutustes vabad; kasvatajal on kerge saavutada tunni optimaalset koormust ja tihedust; rikastub laste liikumismängude pagas.

Abimaterjali tunni ettevalmistamiseks pakub kasvatajatele nende endi koostatud liikumismängude kartoteek, kus vastavalt laste vanusele on jaotatud mängud programmisteks ja programmiväliseks jooksu-, hüppe-, palli- jm. mängudeks. Kasvataja koostab tunniks kava. Sellise konsekti koostamine ei valmista raskusi, tunni organiseerimise ja andmisega ei kaasne erilist lisakoormust.

Lastes huvi äratamiseks sportliku tegevuse vastu ja nende kehalise ettevalmistatuse kontrollimise eesmärgil oleme korraldanud meelelahutusi. 5- ja 6-a. laste rühmades toimuvad kevadisel ja sügisel spordipäeval kehalised katsed pallivisetes, hoota ja hooga kaugushüpped. Vastlapäeva tähistatakse kõigis rühmades

talispordipäevana. Peale traditsiooniliste spordipäevade organiseeritakse ka sportlikke meelelahutushommikuid ja -õhtuid (vt. lisa nr. 2, 3). Põhiliselt on need kas rühmasisesed või rühmadevahelised.

Kaks korda aastas, jaanuari esimesel ja märtsi viimasel nädalal, peame õppetöö vaheaega. Toimuvad ainult muusika- ja kehalise kasvatusse tund. Talvisel vaheajal on üks muusikatundidest meelelahutuslik — jäetakse hüvasti näärikuusega. Luuakse võimalused laste vabaks loominguks tegevuseks, tehakse individuaalset tööd. Lastel jääb palju aega vabaks mänguks. Lähtudes lasteasutuse töö spetsiifikast, pööratakse tähelepanu laste sportlikule tegevusele vaheajal. Peale igapäevaste kehaliste harjutustega tegelemise organiseeritakse sportlikke meelelahutusi, matku.

Laste tervise tugevdamisel ja kehalisel arendamisel on oluline koostöö lastevanematega. Peame tunnistama, et senini oli see stiihiline. Seadsime esmaseks eesmärgiks lastevanemates huvi äratamise kehalise kasvatusse vastu. Selleks hakkasime sügisel ja kevadel spordipäevi korraldama koos emade-isadega, kes kehaliste katsete sooritamisel olid kohtunikeks. Lastevanemate tahvile panime pärast spordipäeva üles katsete tulemused koos normatiividega, artikleid laste tervise tugevdamisest ja kehalisest kasvatussest (näit. «Kuidas karastada last», «Lampöödsuse profülaktikast», «Jälgige oma lapse rühti!», «On pühapäev tore päev...», «Tervislikust toitumisest», «Suvepuhkus perega» jms.). Veebruaris panime üles näituse «Kasvatajatelt ja lastevanematelt lastele» deviisi all «Laps areneb mängides ja liikudes».

Õppeaasta algul palusime lastevanematel täita anonüümse ankeedi, et välja selgitada nende suhtumist laste kehalisse kasvatusse ning leida uusi koostöö laiendamise võimalusi. Ankeedile vastas 96 lapsevanemat. Tulemused olid järgmised:

1. Vaimsest ja kõlbelisest, töö-, esteetilisest ja kehalisest kasvatusse asetask kohale kehalise kasvatusse 2%, teisele kohale 20%, kolmandale 21% ja viimasele kohale 40% vastajaist (ülejäänud vastasid küsimusele ebapiisavalt). Üldiselt peetakse vaimset ja kõlbelist kasvatusse kõige tähtsamaks.
2. Kehtestatud päevakava põhiosadest peab kodus kinni 78% lapsevanemaid.
3. Oma lapsi karastab kodus 87% lapsevanemaist.
4. Suvepuhkust võimaldas lastele 94% vastajaist. Suurem osa lapsi oli suvel maal või suvilas. Käidi koos vanematega rannas, telklaagris, automatkadel, marjul, seenel jm.
5. Spordi- ja mänguvahendeid (suusad, kelgud, uisud, rattad, pallid, rõngad, võimlemisrullid jt.) kehaliste harjutustega tegelemiseks kodus on lastele muretsenud 96% lapsevanemaid.
6. Lapse kehalise arendamisega kodus ei tegelda sihipäraselt ja see on sõltuvuses muretsesud vahenditest. Nädalavahetustel käiakse perega jalutamas, õpetatakse last ujuma, uisutama,

suusatama ja rattaga sõitma. Neli isa teevad lapsega koos hommikuvõimlemist ja üks neist võtab lapse kaasa treeningule.

7. Lasteaias tehtavat tööd laste kehalisel arendamisel peab piisavaks 80% vastajaist. Puudusena nimetatakse õueala nõuetele mittevastavust.

8. Ühisüritustest soovitakse spordipäevi ja -pidusid, jalgsi- ja suusamatku ning väljasõite loodusesse.

9. Tulevikus soovis oma last tippsportlasena näha 3% vastajaist, aktiivse kehakultuurlasena 81% ja spordiga tegelemist ei pidanud oluliseks 13% lapsevanemaist.

10. Lapsevanemaist endist on tegelnud spordiga 67% vastajaist, praegu tegeleb aktiivselt spordiga 39%.

Kodu osa laste kehalisel arendamisel on juhuslik ja piirdub sageli hädapärasega. Huvi laste kehalise kasvatuse vastu on märgatav. Koostöös lastevanematega laste kehalisel arendamisel asetame peaarhi tööle isadega. 1984. a. veebruaris kutsusime kokku isade koosoleku, kus kõnelesime isa osast perekonnas, edastasime ankeedi tulemuste analüüsi ning tõstatasime laste kehalise kasvatuse probleemeid.

Kehalise kasvatuse tugevdamiseks ja koostöö parandamiseks lastevanematega oli novembris pedagoogikanõukogu koosolekul arutusel lasteasutuse kehalise kasvatuse aktiivi moodustamine. Aktiivi koosseisu soovitati lapsevanemaid ja kasvatajaid, kehakultuuriaktiviste. Aktiivi ülesanne on pedagoogiline propaganda üldsusele ja lastevanematele ning ühisürituste organiseerimine asutuses. Üks tähtsamaid ülesandeid oli tingimuste loomine sportlike harjutustega tegelemiseks asutuse õuealal.

Tehtud töö tulemusi kokku võttes võib öelda järgmist:

□ Kasvatavate teadmiste tase on ühtlustunud. Nende suhtumine laste kehalisse arendamisse on paranenud. Selgitati välja kasvatajad, kehalise kasvatuse aktivistid, kes oma töökogemusi ka teistele jagavad.

□ Muudatused tunniplaanis ja päevakavas õigustavad end. Suuremat tähelepanu hakati pöörama sportlikule tegevusele väljaspool tunde. Võeti kasutusele soovitatud uued kehalise kasvatuse vormid (kehakultuuriminut, sportlikud harjutused jalutuskäigul, meelelahutused jmt.). Muudatused päevakavas laiendasid võimalusi laste vabaks tegevuseks õhtupoolikul. Tõusis laste mänguuskuste tase. Rohkem aega sportlikuks tegevuseks jäi päeva teisel poolel. Tihti hakati sel otstarbel kasutama saali.

□ Suurenes laste liikumisaktiivsus. 5- ja 6-a. laste rühmades mõõdeti, mitu protsenti lasteaias viibitavast ajast on lapsed aktiivses liikumises. 1982. a. novembris oli see 25—29%, 1983. a. detsembris 29—34%. Oeldu näitab laste liikumisaktiivsuse tõusu.

□ Paranenud on üldise kehalise ettevalmistamise tase.

Eriti märgatav on see eksperimentaalrühmas.

□ Märgatav on lastevanemates huvi tõus kehalise kasvatuse vastu. Soovitakse koostööd lasteaiaga, huvitatakse ühisüritustest.

Arvestades saadud kogemusi, arvame, et sobiv töövorm meie asutuse jaoks on pedagoogikanõukogus probleemi tõstatamine, selle kollektiivne läbiarutamine. Neist lähtuvalt töötatakse välja soovitud edaspidiseks tööks. Järgmisel etapil jälgitakse soovitude otstarbekust ja nende rakendamist praktikas.

LISA NR. 1

Harjutuste komplekse kehakultuuriminutiteks 4—6-a. lastele*

II kompleks

1. L.-a. iste toolil, käed puusal: 1—2 käed järelvibutusega üles taha; 3—4 l.-a.
2. L.-a. iste toolil, käed õlgadel: 1—parem käsi üles; 2—4.-a (sama vasakuga).
3. L.-a. algseis tooli taga, käed puusal: sulg-hüplemine.
4. L.-a. kägariste toolil: 1—2 jalad sirutada, käed tooli istelauale (hingata sisse); 3—4 l.-a. (hingata välja).

V kompleks

1. L.-a. iste toolil, käed sõrmseongus süles: 1—2 käed eest üles, peopesadega üles, vaade kätele (hingata sisse); 3—4 l.-a. (hingata välja).
2. L.-a. iste toolil, käed tooli istelaual: 2 peeringi eest vasakule ja 2 ringi paremale.
3. L.-a. iste toolil, käed puusal: kerepainutused vasakule ja paremale.
4. L.-a. algseis tooli taga, käed puusal: põlvetõstejooks vaheldumisi kõnniga.

VI kompleks

1. L.-a. algseis tooli taga: 1—2 parem jalg taha varbale, käed eest üles (tugev sirutus, vaade kätele); 3—4 l.-a.
2. L.-a. harkseis tooli taga, käed kuklal: 1—2 kerekallutus ette, vaade üles; 3—4 l.-a.
3. L.-a. algseis, käed puusal: sulghüplemine paigal.
4. L.-a. algseis: 1—2 tõus päkkadele, tõsta õlad (hingata sisse); 3—4 l.-a.

VIII kompleks

1. L.-a. algseis, käed sõrmseongus ees all: 1—2 tõus päkkadele, käed eest üles, vaade kätele (hingata sisse); 3—4 l.-a. (hingata välja).
2. L.-a. harkseis, käed puusal: 1 kerepainutus paremale; 2 l.-a.; 3 kerepainutus vasakule; 4 l.-a.
3. Käärhüplemine.

4. L.-a. iste toolil, käed all: käte kääritamine.

LISA NR. 2

Nõukogude armee aastapäevale pühendatud sportlik meelelahutushommik 5-a. laste rühmale

1. Sõduri- ja madrusemütsides lapsed marsivad saali.
2. J. Trutneva luuletus «Valvab postil sõjamees».
3. Kasvatava vestlus: «23. veebruaril tähistab Nõukogude armee oma sünnipäeva. Teie isad on ka olnud Nõukogude armee sõdurid või madrused. Nõukogude armee on rahuar mee, kes

* Jõgeva 1. lpk-s oli harjutuste komplekse koostatud märksa rohkem, ruumipuudusel avaldame neist valiku.

valvab meie suure kodumaa piiri ja kaitseb rahu, et taevas meie peade kohal oleks alati selge, et me saaksime rahulikult tööd teha ja mängida. Millised on Nõukogude armee sõdurid? (Julged, osavad, tugevad, terved, karastatud, targad jne.) Miks? (et kaitsta meie kodumaad). Ka teie peate olema tugevad, julged, osavad ja terved, sest teist saavad tulevikus tööinimesed ja kodumaa-kaitssjad. Täna püüamegi näidata, kuidas olete valmis tööks ja kodumaa kaitseks.»

4. Teatevõistlus kahes võistkonnas (sõdurid ja madrused).

Ületada tasakaalupink; pugeda kahe looga alt läbi; joosta varbseinani ja tagasi, anda teade edasi.

5. Liikumismäng «Lintide püüdjad». Kaks võistkonda (sõdurid ja madrused) seisavad kahes viirus nägudega vastamisi. Ühel võistkonnal on linnid. Märkuande peale püüavad teised 2 min. jooksul linte ära võtta. Osad vahetatakse. Võidab võistkond, kes kogub rohkem linte.

6. Muusikaline mäng «Leia paariline».

7. Teatevõistlus kahes võistkonnas (sõdurid ja madrused ning arst ja kokk).

Sõdurid ja madrused: antud vahemaa läbida roomates, joosta tagasi ja anda teade edasi. Arst: Jookseb haige nukuni, vaatab «haiguslugu», osutab abi ning jookseb tagasi.

Kokk: Läbida antud vahemaa, muna lusikal.

8. Liikumismäng «Arva ära, kes ma olen?» Liikumine vastavalt muusikale. Muusika katkemisel kujutada matkides mingit spordiala. Mängujuht valib välja huvitavama.

9. Autasustamine: iga võistlusemäng annab võistkonnale (madrused, sõdurid) võidu korral punkti, mis märgitakse tabloole tähekesega. Rohkem tähekesi kogunud võistkonna liikmed saavad «kulmedali», teised «hõbemedali».

10. Muusikaline mäng «Arva, kes on taga?»

11. Rivistumine ühte viirgu. Muusika saatel saalist välja marssimine.

LISA NR. 3

5-a. laste spordipäeva kava

1. Muusika saatel saali marssimine, rivistumine viirgu.

2. Kasvataja tervitus ja peokava tutvustamine lastele ja lastevanematele.

3. Laste esinemised:

a) harjutused lintidega (tüdrukud),

b) harjutused varbseinale (poisid),

c) harjutusi keppidega (poisid),

d) püramiidid.

4. Liikumismäng «Ämblik ja kärbsed». Liikumine muusika saatel: hüppamine, sulghüplemine edasilikumisega, käpiljooks, põlvetoostejooks, jenkasammuga liikumine.

5. Võistlusemäng kahes võistkonnas:

A — Jooks väravani; pugeda värava alt läbi; jooks varbseinani (puudutada); jooks tagasi väravani; pugeda värava alt läbi; käeplaksuga anda teade järgmisele lapsele.

B — Jooks kastini; võtta sellest kuup; viia see järgmisse kasti; joosta tagasi ja anda teade (plaks) järgmisele.

6. Liikumismäng «Hiirelõks».

Lapsed on hiired, lõksud moodustatakse lastevanematest.

7. Ühismäng «Lapaduu».

8. Rivistumine viirgu. Laste autasustamine. Muusika saatel saalist välja marssimine.



KOOLIMUUSIKA NR. 3

Ratsionaalne tund üldhariduskooli muusikaklassis

LEELO KÖLAR,
ENSV teeneline õpetaja

Me teame, et õpilased on õppe-, klassiväli- ja ühiskondliku tööga piisavalt koormatud ning need, kes on otsustanud õppida veel klaverit, jäävad sageli ajahätta. Kannatab töö kvaliteet, tulemused on kesised, rõõm vähene. Selline olukord asetab tõsised ülesanded klaveriõpetajale, kes peab oskama tööd korraldada nii, et see minimaalse ajakuluga oleks maksimaalselt produktiivne. Selleks peab tunnis ära tegema suurema osa või vähemalt viima töö sellisesse järku, kust õpilane jõuab kodus iseseisvalt lätkata.

Alljärgnevas on toodud mõned olulisemad näpunäited.

Õpilase aktiivsuse ja initsiatíivi kujundamine. Mida noorem on laps, seda enam vajab ta emotsionaalset lähenemist ja elavat aktiivset tegutsemist. Klaveritund on esmajoones muusikatund, mis peab tooma lapse imepärasesse helidemaailma, tegema muusika talle meelepäraseks ja huvitavaks just **pillimängu kaudu**. Peame kahjaks tunnistama, et pahatihti on klaveritund ülemäära asjalik, kuiv, monotoonne, kontrolliv ja korraldusi jagav. Kui siis veel vaatleme neid õpilasi, kes igapäevastes toimingutes on elavad ja suhtlemises aktiivsed, jooksevad, hüppavad, naeravad ja naljatlevad, klaveritunnis aga istuvad tuimalt, osavõtmatult, haigutavad ja täidavad heal juhul vaid püüdlikut õpetaja korraldusi, siis on see häiresignaali, et midagi on väga viltu. Ilmselt ei ole õpetaja väevunud põhjalikult süvenema oma õpilase olemusse — siin on jutt tema reageerimiskiirusest, vastuvõtlikkusest, karakteritunnetusest, väljendusvõimest, loomingulisest algest ja paljust muust, millest sõltub õpetaja jaoks õpilasele lähenemise mõõdupuu. Klaveriõpetaja on ju ideaalses olukorras — tal on õpilasega indi-

viduaaltund! Siin on õpetajal suurepärased võimalused luua õpilase aktiivsuse tekkimise tingimused. On vaja äratada õpilases loominguine algatus, kujundada kuuldekujutusvõimet (nagu me teame, on selleks õpetuse algstaadiumis väikesed improvisatsiooniharjutused: küsimused-vastused, rütmisaate kujundamine, pooleli-jaetud viisikeste lõpetamine jm. taoline). Õpetaja peab oskama suunata õpilast teoses esinevate karakterite tunnetamisele, nende karakterite vastandamisele, võrdlusele, fraaside arengu-joone jälgimisele, olulisemate kõrgpunktide leidmisele jne. Kui õpilane on ise midagi leidnud, ise millegi enese jaoks avastanud, ise mingile otsusele jõudnud, on sellel juba aktiveeriv mõju tema muusikaliste arusaamade kujunemisele.

Väga hästi mõjub õpetaja ettemängimine — muidugi eeldusel, et mäng on kvaliteetne. Ei tarvitse karta, et ettemängimine kutsub esile ainult matkimist (aga teinekord on just seda vaja!). Ettemängimine viib õpilase tõele lähemale, annab aimu töö sihist, puudutab eesmärki, annab tööks tõuke, õhutab. Ette võib mängida olenevalt vajadusest mitut moodi: üksiklõike, fraase või tervet teost, kas eri dünaamika või tempoga, eri kõlavahekordadega pea- ja saatehääle vahel vm. See paneb õpilase võrdlema, otšjama, teritab tema muusikalist tähelepanu, paneb mõtlema. Tekib arutlus; võib-olla vaidluski.

Hästi aktiveerib õpilast ansambelmäng ka kaasõpilase või õpetajaga. Sooloteoste õppimises on sageli vaja partii jaotada nii, et õpilane mängib ühe, õpetaja aga teise käega. See aitab tähelepanu koondada ühe käe materjali paremale teostamisele, kusjuures õpetajal on võimalus teise käega kaasamängimisel avaldada suunavat mõju — dünaamilist, rütmilist või tempoalast.

Töö tunnis. Õpetaja peab oskama tunnis teha **olulist**, seda, mis antud juhul on kõige tarvilikum. Vähekokogenud õpetajad nokitsevad pahatihti pisiasjade kallal, mida ei ole vaja **täna, praegu**, mille aeg alles on ees. Ei tarvitse ka kõiki õpilase mängu puudusi ühekorraga lahkama asuda, üle kuhjates õpilast paljude eri ülesannete ja teadmistega, mille teostamine ja kinnistumine niikuinii reaalne ei ole. On vaja õpetaja peent tunnetust ja oskust, **kui palju ja mida** just praegu on tarvis teha ja mida **veel mitte**. Ei tohi hakata õpilaselt seda nõudma, mida ta ilmselt võiks mõne aja möödudes ise saavutada. Mõnel õpetajal on kahjuks kalduvus ette rutata, õpilase eest palju asju ära teha või talle peale sundida. Julgen oma praktikast ütelda, et vähemuskaalsete ja tuimavõitu õpilaste puhul selline kohatine pealesundimine on mõnel juhul äratanud õpilases mõningat tegutsemisvaimustust. Üldjuhul seda soovitada ei saa, sest see teeb õpilase mugavaks ja mõttelaisaks. Küll aga tuleks kõiki nõudmisi nii aplikatuuri, artikulatsiooni kui pedaali jm. osas põhjendada. Ka noodivigu tuleb tingimata parandada põhjendusega (milline on akord, helistik või modulatsioon ja miks valesti õpitud noot sinna ei sobi).

Süsteemikindlalt ja põhjendatult esitatud ülesanded jäävad paremini meelde, on arusaadavad ja seega õpilasele jõukohased ning meeldivad teha.

Koduste ülesannete andmisest. Tund tuleb organiseerida nii, et õpilane lahkaks tunnist **konkreetsete** temale arusaadavate **ülesannetega**. Nõudmised õpilasele peavad olema tunnis läbi proovitud kuni õnnestumiseni ja tekitama veendumust, et nendega saab iseseisvalt kodus hakkama. Mitte mingil juhul ei või õpilast saada koju harjutama seda, mis tunnis välja ei tulnud! See tekitab õpilases hirmu ja vastumeelsust ning ta kas ei harjuta üldse või harjutab midagi valesti sisse. Loodetud kasu asemel teeme siin ainult kahju.

Hea oleks, kui õpilase klaveripäevikusse vähe sisse kirjutataks. Õpilasele peaks tunnis juba nii palju sisendatud olema, et pikad kirjutised päevikus osutuksid üleaarusteks. Väärtuslikum on see, mis tunnis on läbi katsetatud, millest on aru saadud ja mis seega ka meelde jääb. **Rasked kohad.** Õpetajad puutuvad sageli kokku nn. raskete kohtade probleemiga. Mõni lugu võib õpilasel üsna kenasti välja tulla, aga ilmneb mingi raske koht, kus ta alati komistab või koguni seisma jääb. On äärmiselt vale kohustada õpilast seda kohta kodus «veel palju harjutama» (võib-olla isegi veel nii ja nii mitukümmend korda), leidmata ja kõrvaldamata põhjust, miks see koht üldse tõrke tekitab ja raske tundub. Põhjused võivad olla küllalt erinevad. Nii või teisiti tuleb rasked kohad õpilasele kergeks teha. Raske kohaga kaasneb enamasti psüühiline tõrge, teatud negatiivne eelhäälestus, hirm. Mida rohkem see süveneb, seda lootusetum on viga likvideerida. Õpilasele tuleb sisendada optimismi — see koht ei olegi raske! Igal juhul mitte teha sellest suurt probleemi ja pikka kõneainet. Näiteks — ei tule välja mingi hüpe. Siin võib põhjust otsida mitteküllaldases visuaalses ettevalmistuses, üleaaruses käeliigutuses, otstarbetus hüpet soodustamatus sõrmestikus vm. Veel näiteks — ei tule välja või on konarlik mingi jooksu sees olev käänak. Põhjus võib olla vähepainduvas randmes, halvast sõrmestikus, põidla ettevalmistamatuses, terviku tunnetamatuses vm. Variante on lõputult. Õige retsepti leiab vaid õpetaja, kes on konkreetse õpilase ja konkreetse olukorraga kokku puutunud. Tuleb tunnistada, et levinud kurtmine «mul ei tule välja, ma olen üle mänginud» on tõsine hoiatus õpetajale — viga ei ole õigeaegselt avastatud ja õpilane on selle endale **sisse harjutanud**. **Repertuaarivalikust.** Õpilase muusikalises arengus etendab repertuaar määravat osa. Et klaveriklassidesse sisseastujad ei ole oma võimekuselt ja tasemelt ühtlased, samuti on teada, kui erinev on vastuvõtuvõime ja arenemiskiirus sellises keerulises valdkonnas, nagu seda on muusika, peaks repertuaari valima programmi piirides rangelt individuaalselt. Selles ei tohiks avalduda jäikus või bürokratism. Enamasti patustatakse liiga raskete või ulatuslike teoste andmisega, et siis hädavaevu hinnaalandusega see kuidagi maha

mängida. Ka aetakse taga ülemäära ühtlustatud taset, mille all kannatavad ühtviisi nii võimekad kui ka väheandekad või eriti aeglased õpilased. Klaveriliteratuur on väga rikas ja võimaldab osaval, oma õpilast hästi tundval õpetajal leida helikeelelt arusaadavat pianistlikult jõukohast ja mastaabilt parajat repertuaari. Rohkem tuleks harrastada ansamblimängu, lihtsamate palade lehest mängu, saate kujundamist tuttavatele lauludele, mängimist nn. duurimärkide järgi, tantsulugude mängimist.

Muusikaklassi õpilasest ei pea ju kasvama professionaalne klaverimängija. Ta ei tohiks enesel tunda kohustuse ränka koormat. On ju muusikaklasside peaeesmärk õpilast vaimselt rikastada, tekitada temas musitseerimisrõõmu, kasvatada temast **muusikasõber**.

Õpetajal on vaja olla selles raskes, kuid meeldivas töös paindlik ja oskuslik organisator, tähelepanelik ja peenetundeline suunaja ning kasvataja, kuid nii, et õpilases kujuneks veendumus — peamise teen **mina ise**, vastutan oma töö eest **mina ise**. Ja seda kõike rõõmuga!

[53. lk. järg.]

Kirjandus

1. Jaanus, L. Rahuldagem laste liikumisvajadust.—«Nõukogude Kool», 1975, nr. 9, lk. 769—775.
2. Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Tln., 1979, lk. 45—60.
3. Koolieelsete lasteasutuste kehalise kasvatuse tüüpprogramm. M., 1982.
4. Körpererziehung im Kindergarten. Berlin, 1976.
5. Pau, T. Lapsed vajavad liikumist. — «Nõukogude Kool», 1977, nr. 10, lk. 866—870.
6. Пеево, М. Laste kehaliste võimete arendamine koostöös lastevanematega. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 2, lk. 44—47.
7. Oldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad, «Noorte Hääl», 1984, 4. jaan.
8. Аракелян О., Карманова Л. Ежедневные физические упражнения во второй младшей группе детского сада (мет. реком.). Ереван, 1981.
9. Аракелян О., Карманова Л. Ежедневные физические упражнения в старшей группе детского сада (мет. реком.). Ереван, 1981.
10. Васильева Т. Оздоровительная работа в детском саду. — «Дошкольное воспитание», 1980, № 6, с. 5—7.
11. Ермак Н. Организация физкультурного досуга.—«Дошкольное воспитание», 1978, № 6, с. 25—32.
12. Змановский Ю., Кистяковская М., Терехова Н. Научные основы физического воспитания детей.—«Дошкольное воспитание», 1977, № 11, с. 17—25.
13. О подьёме массовости физической культуры. — «Дошкольное воспитание», 1981, № 12, с. 2—4.
14. Тарасова Л. Детский сад. М., 1982.
15. Шустов А. Вступая в первый год пятилетки. — «Дошкольное воспитание», 1981, № 1, с. 6 и 7.

Nõukogude Kool

В. РАЯНГУ. Изменения структуры в системе просвещения.

Автор знакомит с изменениями в системе просвещения исходя из основных направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы и потребностей народного хозяйства в кадрах. Развитие системы просвещения нашей республики не отстает от других союзных республик. В программе, составленной на эту пятилетку, намечены направления развития до 2005 года. Начаты предварительные работы по составлению следующей комплексной программы до 2010 года.

Э. ГРЕЧКИНА. Идеологические исходные положения обучения родному языку.

Опубликованный материал представляет собой доклад, прочитанный на конференции учителей эстонского языка, состоявшейся 22—23 ноября 1984 г. в г. Пярну. Автор подчеркивает исключительно важную роль родного языка как основного средства познания окружающего мира и главного средства общения при обучении и коммунистическом воспитании молодежи, при формировании личности гражданина. Это следует иметь в виду при составлении новых программ и учебных комплексов, в практике обучения и воспитания. Обучение родному языку требует серьезного внимания уже в младшем школьном возрасте. При этом нельзя забывать значение русского языка как языка общения между народами, языка, с помощью которого передаются культурные ценности.

А. ЭГЛОН. Цели и содержание обучения родному языку.

Материал представляет собой доклад, прочитанный на конференции учителей эстонского языка, состоявшейся 22—23 ноября 1984 г. в г. Пярну. Родной язык имеет в общем образовании основополагающую роль, которая проходит через все предметы. С этого аспекта автор рассматривает трудности преподавания родного языка, его цели и содержание на различных школьных ступенях. Совершенствованию обучения родному языку могут способствовать и языковеды. Следует подумать и о молодых кадрах исследователей методики преподавания и лучше использовать опыт учителей-практиков. Повышение качества обучения предполагает прежде всего совершенствование содержания образования.

В. МААНСО. Пути достижения целей обучения родному языку.

Доклад, прочитанный на конференции учителей родного языка 22—23 ноября 1984 г. в г. Пярну. Автор останавливается на частных вопросах преподавания родного языка, которые связаны с проведением школьной реформы. Поскольку родной язык, на основе оценок учащихся, не является их любимым предметом, то учителя должны больше использовать методы, активизирующие

учащихся, более эмоциональные формы и приемы работы, проводя индивидуальную работу. Следует поддерживать новое в обучении языку. Учителя родного языка ждут учебную литературу хорошего качества, методические справочники, разнообразные учебные средства. Использование различных учебных форм означает в настоящее время эффективную внеурочную и внеклассную работу.

М. А. УЛЬЯНОВОЙ — 150.

6 марта исполнилось 150 лет со дня рождения Марии Ульяновой, матери В. И. Ленина. Статья знакомит с квартирой семьи Ульяновых в г. Киеве.

А. НИЙБО. Распорядительная деятельность в Пярну-Яагупиской средней школе.

Статья является курсовой работой, написанной на факультете усовершенствования руководителей школ при ТПЕДИ. Автор дает краткий обзор распорядительной деятельности вообще и говорит о ней более подробно на основе опыта работы Пярну-Яагупиской средней школы.

Х. ТИЙТС. Классный руководитель и экологическое воспитание учащихся.

В статье говорится о значении участия классного руководителя в экологическом воспитании учащихся. Основным содержанием статьи являются методические советы по выбору тематики и форм работы, позволяющих проводить экологическое воспитание. Исходя из этого автор анализирует урок классного руководителя, поход, экскурсию и прочие формы внеучебной и внеклассной работы.

Л. КЯХРИК. Экологические знания — всем (по следам II Всесоюзной конференции).

Автор передает мысли, которые высказывались на II Всесоюзной конференции по экологическому воспитанию и образованию 18—20 сентября 1984 г. в г. Иваново. Целью экологического образования в общеобразовательной школе является формирование человека, деятельность которого соответствовала бы принципам охраны и рационального использования природы. Для этого необходимо подготовить учителей высокой экологической культуры. Автор останавливается на противоречиях и некоторых методологических проблемах экологического воспитания, подчеркивая значение системного образа мышления и чувства ответственности.

В мозаику воспитания.

Статья рассказывает о новых научных исследованиях, опубликованных в русской педагогической периодической печати. Рассматриваются усовершенствованные учебные программы, перегрузка учащихся, общение классного руководителя с ученическим коллективом старших классов, внутришкольная инфосистема. Читатели знакомятся с исследованием, целью которого было выявить восприятие учениками детских и молодежных передач Центрального телевидения.

Л. БУНАПУУ. Самосознание учащегося и учебно-воспитательное поведение учителя. В статье рассматривается на основе самооценок учащихся, какими они видят себя в ситуации школы и класса, каково учебно-воспитательное поведение учителя на уроке и каким оно не должно быть. Картина собственного я ученика, на основе самоописаний, зависит от возраста и ситуации, отличается у сельских и городских учащихся; количество отрицательных оценок увеличивается из класса в класс. На самосознание ученика оказывает существенное воздействие оценочная деятельность учителя на уроках. Автор называет некоторые принципы, которые должны помочь учителю осмыслить свое поведение и развить более положительное самосознание учащихся.

М. КАЛЬМЕТ. Цветной мир Тийу Маазик.

Статья знакомит с деятельностью заслуженного учителя Эстонской ССР, преподавателя изобразительного искусства и труда для девочек Отепяской средней школы Тийу Маазик. Творчество учениц этой школы нашло признание за пределами республики. Тийу Маазик ведет активную деятельность и вне школы, передавая знания любителям искусства и рукоделия.

М. МЯГЕР. О фразеологии.

Автор приводит много примеров использования фразеологизмов. Даются основы их классификации, рассматривается формирование и происхождение фразеологизмов.

С. ТОРРИ. Математика как предмет в системе профессионального образования.

Автор сравнивает обучение математике в общеобразовательной и профессиональной школе и знакомит с возможностями обучения математике в системе профессионального образования.

К. Петерсон. Спортивная деятельность в повседневной жизни детского сада-яслей.

Статья знакомит с углубленной работой по физическому воспитанию, проводимой в Ыйгеваском детском саду-яслях № 1. Учитывается увеличение двигательной активности детей в пределах возможностей режима дня детского учреждения. Описывается также эксперимент по физическому воспитанию 4-летних детей, начатый в 1982/83 уч. г., который проводится на основе методики О. Аракелян и Л. Кармановой. Важным является сотрудничество с родителями. В приложении приводятся комплексы упражнений для 4—6-летних детей.

Л. КЫЛАР. Рациональная и целесообразная организация урока в музыкальном классе общеобразовательной школы.

Статья методического содержания, которая дает рекомендации учителям рояля. Автор подчеркивает, что для развития активности и инициативы ученика необходим эмоциональный подход самого учителя. Занятия музыкой следует делать как приятными и интересными для ученика, так и понятными и сильными.

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

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

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

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

Ladumisele antud 30. 01. 1985. Trükkimisele antud 27. 02. 1985. Trükiarv 4300

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-02806. Tellimise nr. 427.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

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

•Ныукоуде кооль» («Советская школа»).



Kuulsaid käsitöömeistreid leidub ka Eestimaa teises servas. Muhu saarel õpetas MIRANDA VESKI üle 35 aasta mitmetes koolides tütarlastele käsitööd. Kõrvaloleval fotol näitab ta oma kodu ukstel Hellamaal üht roositud vaipadest, mis paljude maade näitused läbi rännanud.

5

M. Veski tunnid J. Smuuli nim. Muhu 8-kl. koolis võttis õppeaasta sügisest üle EVJ KÕVAMEES, «Ukus» tunnustatud tikkija. 6. ja 7. fotol näete tema käe all valminud õpilastikandeid, mille paremik jõuab ülevabariigilisele õpilastööde näitusele.



6



7

Tagakaane fotol on TÕNISE LEIDA tikitud muhu roositud vaip Koguva muuseumi varamust.

