

Noukogue **KOOL**

6 • 1985





Tartu kutsekeskkool nr. 44 on meie vabariigi noorim kutsekeskkool, mis avati 1. septembril 1984. Kool on ehitatud ühtse komplektina, kuhu kuulub 41 kabinetiga õppekorpus, võimla 18×30 m, 320 kohaga väga hea akustikaga aula, söökla 240, ühiselamu 594 inimesele. Majas on veel laske tiir 4×25 m. Hoone tiibade vahele jääb huvitava lahendusega siseõu. Koolimaja maksumus on üle 3 miljoni rubla.

Ühiselamu igal korrusel paikneb puhketuba, 2 õppimisruumi, 2 kööki. Kolmekohalised elutoad on väga mugavad, kahe toa peale dušš ja sanitaarsõlm. 1987. a. saavad valmis õppetöökoad. Maja juures asub veel staadion ja 2 mängude väljakut.

Kool valmistab oskustöölisi liha- ja piimatööstuse, toiduainetööstuse, aianusministeeriumi ning varumisministeeriumi ettevõtetele. 8. klassi baasil saavad ettevalmistuse kontrollmöötreistade ja automaatikalukksesepad, masinate seadistajad, hoolduselektrikud, konserviteriliseerijad, vorstivormijad. Vene õppekeelega rühmades on võimalik õppida hoolduselektrikuks, remondilukksesaks, piimatoodete valmistajaks. 3 aastaga omandatakse keskharidus koos elukutsega. Keskkooli lõpetanuil on 2 aastaga võimalik õppida piimatoodete meistriks tehnikakooli õppegrupis. Meistriks õppinu tunneb järgmisi ameteid: piimatoodete vastuvõtja, separeeriija-piimatoodete valmistaja, piima pastöriseeriija ja jahutaja; dieettoodete, hapukoore, kohupiima ning juuretise valmistaja; piima pakendaja, pesija. Vene õppekeelega tehnikakooli rühmas võivad armeeteenistusest vabanenud noormehed 8 kuuga saada konditustaja eriala.

Kooli baasettevõtted Tartus on piimakombinaat, lihakombinaat, eksperimentaalõlletehas, leivakombinaat, konservitehas, teraviljasaaduste kombinaat.

Stipendiaatidena võetakse vastu õpilasi kogu Eestimaalt. Praegu on neid ligi poolesajast ettevõttest. Esimesel õppeaastal õppis koolis 240, sügisel võetakse 300 juurde, projektijärgne täituvus on 720 õpilast. Õpilased saavad stipendiumi 20 rbl., tehnikakooli õpilased 30—70 rbl, kuus, eeskujuliku õppeedukuse puhul makstakse kõrgendatud stipendiumi. Heade ja väga heade hinnetega lõpetanutel on õppenõukogu otsusega õigus jätkata vahetult õppimist kõrgkoolis. Kutsekoolis õppimise aeg arvatakse pideva tööstaaži hulka.

[Järg tagakaane siseküljel.]

Nõukogude Kool

6 · 1985



VÄINO SIRK,
ENSV Teaduste
Akadeemia Ajaloo
Instituudi rahvahariduse
ajaloo sektori vanem-
teadur, ajalookandidaat.
Lõpetanud 1970. aastal
Tartu Riikliku Ülikooli
ajaloo-osakonna. Samal
aastal asus tööle Ajaloo
Instituuti nooremteaduri-
na. 1975. aastal kaitses
kandidaadidissertatsiooni
kutsehariduse
arengust Eestis kuni
1917. aastani. Samal
teemal ilmus 1983. aastal
kirjastuse «Valgus»
väljaandel raamat.
Avaldanud artikleid
«Nõukogude Koolis»,
«Nõukogude Õpetajas»,
«Teaduste Akadeemia
Toimetistes» jm. Kogu-
miku «Hariduse ja kooli
ajaloost» (1979), raamatu
«Tallinna 1. keskkool
1631—1981» (1981) ja
peatselt ilmuma hakkava
üldistava koguteose
«Eesti kooli ajalugu»
kaasautor.

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **V. PARVE** Eesti Õpilasmalev linnas ●

KASVATUSTEEMADEL

- 7 **H. ROOTS** Õpetaja ja lapsevanem ●
 11 **S. KERA** Õpilaste tegevuseelisted kasvatusprobleemina ●
 14 **V. LEHT** Kui ellu saadab lastekodu ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 17 **K. TAMM** Keskkoolilõpetaja 1983: üldvõimed ja eluplaanid ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 20 **I. UNT** Mida eeldab koolireform töövihikult? ●
 23 **S. HERMAN** Noor õpetaja koolis ●
 27 **P. KREITZBERG** Märkmeid õppe-kasvatustöö eesmärgistamisest ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 30 **M. SALUNDI** Loengumeetod üldhariduskoolis ●
 33 **M. RÕIGAS** XI emakeeleolümpiaadi lõppvoorude kogemustest ●
 36 **M. KÕLVIK** Üks võimalus õppeainete koordineerimiseks ●
 38 **O. KÄRNER** Matemaatika ajaloo küsimusi koolikursuses ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 41 **T. TULVA** Esteetilis-kunstiline kasvatus koolieelsel perioodil ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

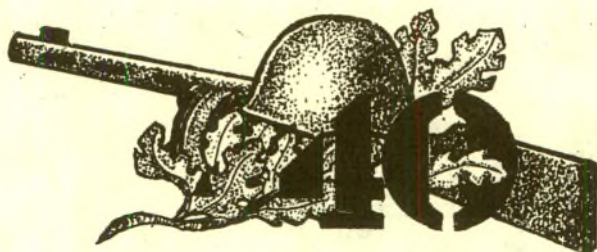
- 45 **V. SIRK** Pedagoogilise hariduse olukorrast Eestis 1860.—1880. aastail ●

KOOLIMUUSIKA

- 48 **I. KULL** Kahe suure muusiku poisiiga ja kooliaeg ●

52 SOOVITAME

52 KROONIKA



Mais 1945 varises kokku inimkonnale tohutuid kannatusi toonud fašistlik Saksamaa. Hitlerlaste viimne vastupanu murti Tšehhoslovakkias, Jugoslaavias, Kuramaal mai keskpaiku.

Hiilgavalt läbiviidud Berliini operatsiooni käigus purustati ligi ühemiljoniline vaenlase grupeerung. Teade Nõukogude armee edust Saksamaal õhutas tšehhe-slovakke ülestõusule. Prahast algas avalik võitlus okupantidega 5. mail. Fašistlik vägede grupp feldmarssal Schörneri juhtimisel ei tahtnud kapituleeruda. 9. mai hommikul jõudsid Punaarmee väekoondised eesotsas 1. Ukraina rinde 3. ja 4. kaardiväe tankiarmeeaga Praha alla. 11. mail lõpetas vaenlane vastupanu. Praha operatsioonis osalesid Punaarmee rindete koosseisus veel 1. Tšehhoslovakkia armeekorpus, 2. Poola armee ning 1. ja 4. Rumeenia armee.

Punaarmee, USA, Inglismaa, Prantsusmaa, Jugoslaavia, Tšehhoslovakkia, Poola ja Albaania võitlejate ning nendega hiljem ühinenud Bulgaaria, Rumeenia ja Ungari vägede tugevate löökide all oli kolmas Saksa Reich kokku varisenud. Sõda Euroopas oli lõppenud.

Pärast sõja lõppu Euroopas arendas Nõukogude valitsus aktiivset tegevust loomaks tingimusi, et vältida uue sõja vallapästmist Saksa militarismi poolt. Ajaloolases ja propagandistlikus kirjanduses pööratakse suurt tähelepanu Saksamaa purustamise ja NSV Liidu võidu põhjuste selgitamisele.

Paljudes kapitalistlikes maades, eriti Ameerika Ühendriikides, Inglismaal, Prantsusmaal, Saksamaa LV-s, Itaalias jm. valgustatakse tendentslikult Teise maailmasõja ajalugu ja NSV Liidu osa selles sõjas. Antakse moonutatud pilt Punaarmee kangelastegudest Suures Isamaasõjas. Samal ajal peame silmas, et Nõukogudemaa inimesed annavad väärilise hinnangu Ameerika Ühendriikide ja Inglismaa rahvas-tele, nendele võitlejatele, kes tegid kõik selleks, et lähendada võitu fašistliku Saksamaa üle. Nõukogude valitsus ja sõjamehed peavad alati mees inglise ja ameerika sõjamehi, kes raskeid mereolusid eirates ning vaenlase pandud püüniseid kartmata töid lendliisi lepingu alusel veoseid meie maale, andsid pänuse fašistliku Saksamaa üle võidu saavutamisel.

Lääneriikide reaktioonilised ringkonnad reklaamivad Saksamaa LV ajaloolaste poolt pakutud versiooni Hitleri saatuslikest vigadest, mis olevat saanud Saksamaa lüüasaamise peamiseks põhjuseks. Selliste soperdiste autorid kiidavad Saksa kindraleid ja veermahti ning püüavad lugejaid viia järeldusele, et uut sõda NSV Liidu vastu on võimalik võita, vältides Hitleri vigu. Isegi W. Churchill on sel puhul irooniliselt märkinud: «Kaotanud Teise maailmasõja, võtsid Saksa kindralid revanši oma memuaarides.»

Ükski Hitleri-vastase koalitsiooni riik ega rahvas ei kandnud selliseid ohvreid nagu Nõukogudemaa ja keegi ei pannud sellisel hulgal välja inimjõudu, tehnikat ning kõiki majanduslikke ressursse vaenlase purustamiseks. NSV Liit kaotas Suures Isamaasõjas 20 miljonit inimest. USA territooriumile ei langenud Teise maailmasõja ajal ühtki pommi ega mürsku. Ühendriigid kaotasid Saksamaa ja Jaapani vastases sõjas langenutena 405 000, Inglismaa 375 000 meest. Ent Poola kaotas samal ajal 6 miljonit, Jugoslaavia üle 1,7 miljoni inimese. Fašistlik Saksamaa kaotas ainuüksi langenutena 7 miljonit sõdurit ja ohvitseri (põhiliselt Nõukogude—Saksa rindel), kokku aga 9,7 miljonit.

Valmistudes sõjaks Nõukogudemaa, lootsid Hitler ja tema klikk nõukogude korra nõrkusele. Tegelikkus näitas vastupidist. Töölisklassi ja talurahva liidule ning kõikide rahvuste ja rahvusgruppide sõprusele rajatud Nõukogude riik osutus tugevaimaks maailmas. Võit Suures Isamaasõjas oli eelkõige nõukogude ühiskondliku ja riikliku korra võit. Nõukogudemaa oli peamine jõud, kes tõkestas Saksa fašismi tee maailmavalitsemisele, kandis oma õlul sõja peamist raskust ja etendas otsustavat osa hitlerliku Saksamaa ning tema satelliitide, seejärel ka militaristliku Jaapani purustamisel.

NSV Liidu võidu tähtis tingimus oli riigi kõrge majanduslik tase. Nii nagu Punaarmee saavutas hitlerlaste üle sõjalise võidu, said Nõukogudemaa tagalatöötajad võitluses vaenlasega majandusliku võidu. Sõjas kujunes töölikklassi ja talurahva murdumatu liidu alusel rinde ning tagala, armee ja rahva ühtsus, kasvas ning tugevnes esimese sotsialistliku riigi poliitiline võimsus.

Fašistlik Saksamaa suutis sõja varasematel etappidel riigi sisemiste ressursside, okupeeritud maade riisumise, totaalise mobilisatsiooni, okupeeritud aladelt tohtu hulga Saksamaale kihutatud inimeste sunni viisilise töölepaneku ja eksploateerimise suurenemise tulemusena tunduvalt tõsta sõjapidamiseks vajalikku toodangut, eriti relvi, sõjatehnikat ja lahingumoonu. Ent Saksamaa ei suutnud ligilähedale

(Järg 56. lk.)



AUTOREID



OLEV KÄRNER,
 ENSY Pedagoogika
 Teadusliku Uurimise
 Instituudi matemaatika,
 füüsika ja keemia
 õpetamise meetoodika
 sektori vanemteadur.
 Lõpetanud eksternina
 töö kõrvalt 1950. aastal
 V. Kingissepa nim.
 Kingissepa keskkooli,
 1956. aastal kaugõppija-
 na Tallinna Pedagoogi-
 lise Instituudi keskkooli
 matemaatika- ja
 füüsikaõpetaja kutsega.
 Töötanud 25 aastat
 Kingissepa rajooni
 koolides, neist viimased
 18 Orissaare keskkoolis.
 1970. aastast PTUI
 teadur. Avaldanud
 matemaatika standardi-
 seeritud kontrolltöid 4.-
 7. klassini, õppe-
 vahendid geomeetria
 fakultatiivkursuse ja
 matemaatika ajaloo
 fakultatiivkursuse
 õpetamiseks. Eesti NSV
 teeneline õpetaja 1966.
 aastast.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE
Kunstiline toimetaja M. OLEP
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

4 **В. ПАРВЕ.** ЭДШ в городе ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

7 **Х. РООТС.** Учитель и родители ●

11 **С. КЕРА.** Предпочтения деятельности учащихся как проблема воспитания ●

14 **В. ЛЕХТ.** О проведении трудового воспитания в детском доме ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

17 **К. ТАММ.** Абитуриент 1983: общие способности и жизненные планы ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

20 **И. УНТ.** Основные функции рабочих тетрадей в свете решений школьной реформы ●

23 **С. ХЕРМАН.** Молодой учитель в школе ●

27 **П. КРЕЙЦБЕРГ.** О целеполагании в учебно-воспитательной работе ●

УРОК, КАБИНЕТ

30 **М. САЛУНДИ.** Лекционный метод в общеобразовательной школе ●

33 **М. РЫЙГАС.** Опыт проведения заключительных туров XI олимпиады по родному (эстонскому) языку ●

36 **М. КЮЛЬВИК.** Одна из возможностей для координации учебных дисциплин ●

38 **О. КЯРНЕР.** Вопросы истории математики в школьном курсе ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

41 **Т. ТУЛЬВА.** Эстетико-художественное воспитание в дошкольном возрасте ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

45 **В. СИРК.** О педагогическом образовании в Эстонии 1860—1880 гг ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

48 **И. КУЛЬ.** Детство и школьные годы двух великих музыкантов ●

52 РЕКОМЕНДУЕМ

52 ХРОНИКА

Eesti Õpilasmalev linnas

VALTER PARVE,
EÕM Pärnu piirkonna komandör

Eesti Õpilasmaleva põhimäärusest lähtudes on Pärnu piirkonna staabi ees pidevalt seisnud kaks ülesannet:

- rahuldada hooajatöödel Pärnu rajooni ja linna ettevõtete tööjõuvajadust;
- leida võimalusi kooliõpilaste üha ulatuslikumaks tööerakendamiseks, et aidata kaasa neis tööharrjumuste ja kutseoskuste kujundamisele.

Põllumajanduses näis olevat välja kujunenud tasakaal selles mõttes, et kolhoosides-sovhoosides asub suvekuudel tööle nende poolt soovitud arv õpilasi, mistõttu tuli teise ülesande täitmiseks leida reserve rahvamajanduse teistes harudes.

EKP Pärnu Linnakomitee tookordse sekretäri Liina Maaste juhtimisel selgitasime 1983. a. talvel välja linna ettevõtete tegeliku suvise tööjõuvajaduse. Sekretäri kabinetis kohustid tootmisjuhid koolide direktoritega täpsustamaks töökorraldust ja sõlmimaks lepinguid. Et ka haridusnõukogu oli haridusosakonna toetusel võtnud linnamaleva vajalikkust jaatava seisukoha, oligi loodud alus viljakaks koostööks. Tänu sellele ning 1982. a. kahe linnarühma kogemusele asus 1983. a. suvel Pärnu teenindus-, tööstus- ja kaubandus-ettevõtetes ametisse 365 õpilasmalevlast.

Linnamaleva ridade jätkuv kiire kasv ning meist huvitatud ettevõtete ringi laienemine tunnistab, et aeg selle sammu astumiseks oli küps, sama näitab ilmekalt tabel lk. 5.

Raskusi tekitas alaealistele sobiva rakenduse leidmine, jagusaamine mõnede ametite ebapopulaarsusest õpilaste hulgas, malevaideede selgitamine tööstuses.

Põhimõtteliselt võiks malevlaste tööjõudu soovivad ettevõtted jaotada 3 gruppi:

■ Pakutavale tööle võib leida vastava ettevalmistusega õpilasi. Sellised õppe-tootmiskombinaadi erialad nagu kaubandus, puidutöötlemine, pedagoogika vastavad üsna täpselt kaubandusvalitsuse, PTK «Viisnurk» ja lasteaedade poolt soovitu. Et talvine väljaõpe toimub nimetatud ettevõtete baasil,

saab selles rõhuasetusi teha suvise töö vajadusi silmas pidades. Sama lugu on pagarite, lukkseppade ja kudujate ettevalmistamisega, kellele malevasuvi leivakombinaadis, masinatehases, linakombinaadis õppepraktikana kirja läheb. Koolides õpetatavatest erialadest on kalatöötlemise ja bioloogia baasil moodustatud malevarühmad vastavalt kalakombinaadis ja haiglas. Siiani pole kõiki rahuldavat lahendust leitud autojuhtide rakendamisele. Mingi praktika annab töö muruniitjatega kommunaaletevõtete kombinaadi rühmades (ikkagi bensiinimootorid), aga sinnagi pääseb 50 noormehest vaid 20.

■ II gruppi kuuluvad ettevõtted, kus õpilaste rakendamine ei nõua erioskusi. Haljastustööd, pudelite prakeerimine, piirdeaedade remont ja värvimine, pindude sorteerimine, kangaste markeerimine ja nõudepesu on olnud meie õpilastele jõukohased. Nende töödega toimetulemist kinnitab tabelist selgesti välja loetav EÕM-i populaarsuse kasv, kusjuures 1984. ja 1985. a. on siin tegemist põhiliselt tööandjate initsiatiiviga ja piirkonnastaabi ülesandeks on jäänud optimaalsete lahenduste leidmine.

■ III grupi moodustavad ettevõtted, kelle tootmises osalemine nõuab erioskusi või vanust mitte alla 18 aasta. Näiteks lihakombinaadi miljöõ ei ole meie meelest sobiv. Ja ega meie eesmärk olegi tingimata igasse asutusse malevarühma luua. Tuleb respektierida ka teisi järeleproovitud töövorme, nagu näiteks 4. keskkooli õppepraktika piimakombinaadis või õpilaste individuaalkorras rakendamine sidesõlmes. Ja kui Tallinnas asuvate koondiste Pärnu filiaalid on meie tööjõupakkumisi tagasi lükanud, siis neil ilmselt pole kaadrimuresid või on väljaõppe organiseerimine ja ladus töökorraldus üle jõu käiv.

Aga koolireformi tingimustes oleme kohustatud õpilastele töökohti looma ja on parem meile kõigile, kui see pole kunstlik, pole töö mängimine, vaid osalemine tegelikus tootmises. Kuni meie linnas puudub vastava sisseadega õppe-tootmiskombinaat kui toodangut andev süsteem, tuleb veelgi laiendada koostööd Pärnu linna ja linnas asuvate rajooni ettevõtetele.

Paremini õnnestus töö 1983. a. neis paigus, mis olid polütehnilise õpetuse baasiks juba talvise õppetöö ajal: kaubandusvalitsus, kalakombinaat, masinatehas; II grupist väärivad esiletõstmist Kommunaal EVK, Sindi 1. Detsembri nim. Vabrik ja Pärnu Toitlustustrust. Ebaõnnestus katse leida eakohast tööd «Kommunaari» Pärnu filiaalis: innuga ja tulemuslikult tööle asunud malevlased pidid töökaitseinspektori nõudel nädala pärast katkestama osalemise tootmises ja minema õue taarakaste remontima. Kõige tõsisem probleem oligi töökaitse nõudeid järgiva töökorralduse leidmine.

Leivakombinaadis, õlletehases, metsakombinaadis on vastuolu alaealistele lubatud

tööpäeva pikkuse ja vahetuse kestuse vahel tänapäevani lahendamata. Tööõnnetusi küll ei olnud, aga sai selgeks, et nimetatud ettevõtte on 7 nädala pikkune töötüsikkel liiga väsitav. Vormus mõte lühendada see ühele kuule ning moodustada eraldi rühmad juunis ja juulis.

Kinnitust oli saanud kevadise toitlustustrusti rühmade komplekteerimise raskuse põhjus ja ühtlasi selle ületamise tee: 16—17-aastased keskkoolineid ei pea laudade koristamist ja nõude pesemist enesele sobivaks tööks, kuid 5.—7. klassi tüdrukud teevad seda meelsasti. Järelikult tuli seal rühmad asendada laagritega.

1984. a. töösuve ette valmistama asudes selgus, et kuigi malev on vajalik just hooajatoodel, võiks väike arv õpilasi töörakendust leida aastaringiselt. Nii asuski 1984. a. jaanuaris 10 tütarlast — Noorte Meedikute Klubi liiget — tööle sanitaridena Pärnu Linna Haiglas, kus tunti suurt puudust töökätest. See sündis kooli direktorite ja tööjõu büroo loal. Rühma juhtis haigla peaõde Sale Peterson. Tööandjad jäid eksperimendiga rahule ning kindlasti oli kaks kuud praktilist haiglatööd ja -miljööd kasulik arstikutsest unistavale tütarlastele.

1984. a. töösuveks valmistumine läks juba sissetallatud rada: koostöös haridusosakonna inspektori Jüri Koksiga jagasime malevlasi soovivad ettevõtted sotsiaal-pedagoogiliste komplekside koosseise arvestades koolide vahel. Direktorid leidsid laagriülemad ja rühmakomandörid, need hakkasid enese ümber õpilasi koguma.

Esimese tõsisema takistusena selgus, et seoses linnamaleva ridade kasvuga ei jätku nõutaval hulgal vähemalt 16-aastasi õpilasi. Ja et näiteks leivakombinaat kategooriliselt keeldus rakendamast 15-aastasi, siis jäigi seal juunikuus rühm moodustamata. Soovitud arvu malevlasi ei saanud me täis «Viisnurgas», metsakombinaadis ja linakombinaadis. Selle tagajärjel jäi lepinguis fikseeritud tööpäevade arvu plaan täitmata, mis on suur miinus malevale ja õnnestab meie autoriteeti tööjõuvahendajana.

Kuigi tõsis laste tööhoive ja õnnetusi ei olnud, tuleb ometi 1984. aasta suve hinnata madalamalt kui 1983. aastal. Sai selgeks, et kui tööpäev on üksluiselt pikk ja väsitav, oleks vaja sellele vastukaaluks seada võimalikult kõitev vaba aeg.

1985. a. maleva komplekteerimisel tuleb püüda selle poole, et tavakohaselt vaid tütarlastest koosnenud kaubandusvalitsuse, leivakombinaadi, haigla jne. rühmades leida rakendust ka noormeestele.

Kui 1983. a. olid seltsielu käivitajateks kolmapäevased taidlus-, tantsu ja viktoriiniõhtud meie kasutusse antud kultuurimajas, kuhu olid külalisteks kutsutud iga kord üks või kaks malevarühma, siis 1984. a. organisatsioonilise koostumise maarühmade baasil.

Probleemiks on jäänud linnamalevlaste omavaheline hõre suhtlemine, passiivsus piirkonna massiüritustel, vähenenud või hoopis puuduv oma rühma tunne. Et hajutatud tööaeg ja -kohad ei soodusta kollektiivi teket, siis seda enam sõltub komandörist, kas malevasuvi peale palga ja kutsekogemuste õpilastele ka mida-

EESTI ÕPILASMALEVA PÄRNU PIIRKONNA LEPINGUPARTNERID LINNAS

Jrk. nr.	Ettevõte	Malevlasi laagrites/rühmades			
		1982	1983	1984	1985
1.	Kommunaal-ettevõtete kombinaat	—/30	30/60	32/60	70/30
2.	Toitlustustrust	—/20	—/80	173/—	257/—
3.	Kaubandusvalitsus	—	—/15	—/30	—/25
4.	Kalakombinaat	—	—/25	—/20	—/20
5.	Leivakombinaat	—	—/15	—/11	—/20
6.	Masinatetas	—	—/25	—/20	—/20
7.	Metsakombinaat	—	—/15	—/17	—/20
8.	Elamumajanduskoondis	—	—/20	—/11	15/—
9.	Metsamajand	—	45/—	44/—	40/—
10.	Sindi 1. Detsembri nim. Vabrik	—	—/20	—/20	—/20
11.	Õlletehas	—	—/15	—/31	—/15
12.	Haigla	—	—	—/11	—/15
13.	Linna lasteaiad	—	—	—/28	—/20
14.	Linakombinaat	—	—	—/13	—/20
15.	PTK «Viisnurk»	—	—	—/14	—/30
16.	Teenindustootmisvalitsus	—	—	—	—/10
17.	Kuurordi Ravi- ja Puhkeasutuste Koondis	—	—	—	15/—
K o k k u:		—/50	75/290	249/286	447/265
Kokku linnas:		50	365	535	712

gi rohkemat pakub. Õpetajad Ivi Kullam Pärnu 1. keskkoolist ja Roland Merilaid Pärnu 2. keskkoolist on mitme rühmaga tõestanud, et linnaski võib malevasuvi meelde jääv olla. Nendesarnaseid entusiaste vajame järjest rohkem, sest linna haridusosakond on haridusreformi loovalt ellu viies näinud just õpilasmalevas üht võimalust töö- ja õppepraktika sooritamiseks ning see ennustab linnamaleva kasvu Pärnus.

Tuleb püüda selle poole, et iga linnarühm oleks konkurentsivõimeline spordis ja taidluses ning tahaks ja suudaks osa võtta meie suurüritustest.

1984. a. suvi näitas, et linnamaleva jaotamine juuni- ja juulirühmaks oli sageli formaalne, suur osa I vahetuse malevasi jäi tööle juulikuuks. Nendel põhjustel loobume vahetustest.

1985. a. linnarühmade baaskoolid on juba valitud sotsiaal-pedagoogilise kompleksi (SOPEDKO) koosseise silmas pidades eesmärgiga tösta ettevõtete huvi «oma kooli» vastu. Tulevikus peaks töö omandama üha suurema osa kaadriga kindlustamisel. Näitena esitame VI SOPEDKO liikmed: 6. keskkool, metsakombinaat, sidesõlm, ALMAVÜ, Teede Remondi- ja Ehitusvalitsus, Teenindus-tootmisvalitsus, õlletehas, Vee ja Kanalisatsiooni Tootmisvalitsus, Linna Kultuurimaja, siseasjade osakond, Pimedate Ühingu Õppetootmiskombinaat, Kutselise Tuletõrje Malev, Noorte Tehnikute Maja, 1. lastesõim, 4. lastesõim, 12. lasteaed, kutsekeskkool nr. 13, sovhoos «Säde», kolhoos «Külvaja».

Neist soovisid malevarühma metsakombinaat, õlletehas, «Külvaja» kolhoos ja Teenindus-tootmisvalitsus ning viimase šeflusalune Suigu kolhoos. Tihe koostöö 6. keskkooli juhtkonnaga on kvaliteetsete töötulemuste garantii. Kooli direktor Reet Ilves on aastaid olnud laagriülem ja rühmakomandör «Säde» sovhoosis, direktori asetäitja klassi- ja koolivälise töö alal Lea Lips on meie piirkonna üks staažikamaid rühmakomandöre Suigu kolhoosis. Vene keele õpetaja Šarmite Tammekivi asub malevlaste etteotsa kolmandat suve, seekord «Külvaja» kolhoosis. Linnarühmi hakkavad juhtima põhiliselt noored, malevakogemusteta õpetajad, aga nende hulgas on ka matemaatikaõpetaja Avo Mitt, «Säde» '83 rühmakomandör. Heameelt teeb see, et metsakombinaadi rühma komandöriks saab kombinaadi aü. spordiorganisaator.

Põhiliselt samasuguse pildi võiks tuua kõikide SOPEDKO-de kohta ja siit selgubki, miks Pärnu koolid Eesti Õpilasmaleva 1984. a. linnakoolide konkursil nii palju auhinnakohti said.

Täiusest on olukord muidugi kaugel. Näiteks VI SOPEDKO koosseisu peaks eltoodu põhjal loogiliselt kuuluma Suigu kolhoos ja vähepõhjustatult on seal «Säde» sovhoos, kelle šefiks on autobas nr. 7 (I SOPEDKO) ning

«Külvaja» kolhoos (masinatehas ja III SOPEDKO).

Mõningaid ettepanekuid senise šefluse muutmiseks linna ja rajooni täitevkomiteedele teeme eesmärgiga viia paberil fikseeritu vastavusse tegelikkusega.

Oma struktuuri lihtsustamiseks oleme seadnud eesmärgiks luua sellised kolmikud, kus linna koolidel ja ettevõtetel on ühine šeflusalune majand maal, mis võimaldaks oskustöölilistest kartulikorrajad asendada tööpraktikat sooritava õpilasgrupiga. Oleme veendunud, et tööviljakust ja olmekorralduse tasest tõstab ning majutuspaikade väljaehitamist kiirendab selliste püsivate ja aastaringsete läbipõimunud sidemete olemasolu. Samal seisukohal on aastaid olnud EOM Keskstaap ning jääb vaid üle soovid teoks teha.

Samal ajal arvame, et kui igal koolil on üks, paremal juhul kaks šeflusgruppi kool—ettevõtte—majand, siis tuleb nende kõrval sallida ka oma SOPEDKO-väliseid ajaloolisi ja funktsionaalseid sidemeid nii linnas kui ka maal. Nende lõhkumisel oleks kahju suurem. (Ja nii SOPEDKO-d kui ka malev osutuksid Prokurustese sängis olevaiks.)

Näiteks 1. keskkoolil tuleb väljaspool kolmikuid malevarühmad moodustada Kaubandusvalitsuse juures (sest ÕTK vastavas õppegrupis on 1. kk. õpilasi kõige rohkem) ja leivakombinaadis. Kuigi viimane kuulub ühte SOPEDKO-sse 9. 8-kl. kooliga, ei saaks selle kooli kõige enam 15-aastased lapsed asuda tööle leiva- ja saiatootmise liinidel. Nimetatud ettevõtted on traditsioonilistes šeflussidemetes 9. kooliga, nende lülitamine I SOPEDKO-sse oleks esiteks valuline ja hetkel kindlasti ka enneaegne, sest 2-aastane koolireformi käivitusaeg võib veel paljugi selgitada.

Kokkuvõtvalt linnamaleva plussid:

- töö ise on suurema kasvatustoimega ja kui tänu malevale linnas on õnnestunud suurendada laste hõivatust, siis juba ainult sellega olekski eesmärk saavutatud;
- puhkuste, hoajatööde ja toodangu mahu suurendamise tõttu on linna ettevõtted suvel teravas tööjõupuuduses, mida malevlaste appitulek on aidanud leevendada;
- konkretiseerunud on šefluse koolipoolne osa;
- koolireformile eelnes linnamaleva kogemus abiks tööpraktika vormide täpsustamisel;
- osavõtt tootmisest on toeks kutsevalikul, eitades või kinnitades varasemat kogemust;
- linnatöö sobib neile perekondadele, kus vanemad oma last iga päev kodus soovivad näha;
- see on ametlik tööle pääsemise võimalus paljudele alla 15-aastastele lastele, sest kaadriosakonnad saavad vormistada neid malevalaagrina ainult grupiviisiliselt;
- EOM-i kaudu oma töö- või õppepraktikat sooritades saavad õpilased töö hulgale või

ametikohale vastavat tasu ja näiteks toitlustustrustis plaani ületamise puhul ka preemiat;

ei julge kinnitada, aga tahaks loota, et osalemine linna ees seisvate probleemide lahendamises kiirendab noorukite kodanikuksvatust.

Ja miinused?

Miinuseid ei olegi, on mitmeid küsimusi ja küsitavusi, mis ootavad lahendamist töö käigus ja mille asemele siis kohe jälle uued kerkivad.

Probleemid:

vastuolu seadusega lubatud tööaja ja vahetuse kestuse vahel;

vastuolu enamiku laste maal töötamise soovi ja nii linnas kui maal töötamise vajaduse vahel;

vastuolud olemasolevate töökohtade arvu ja rakendamist vajavate õpilaste arvu vahel ning siit tulenev ülesanne hajutada töövõimalusi aastaringseteks;

riiklikul eelarvel olevate asutuste raskused malevlaste toidu ja riietuse eest tasumisel.

Mure:

Kas meie lepingupartnerite töökorraldus ja malevlaste ohutustehnikaalane ettevalmistus ning rühma tark juhtimine ikka suudavad 100%-liselt vältida tööõnnetusi? Selle suutmine ongi meie, täiskasvanute jaoks ülesanne nr. 1. Mida selleks teeme?

Kõigepealt uurib polikliiniku noorukitearst töölesoojija tervise vastavust valitud ametile, ettevõtte aü. komitee kontrollib kooli direktori kinnitatud rühma nimekirjas näidatud malevlaste vastavust etnähitud tööde jaoks lubatule. Kohustuslikud on ettevõtte korraldatavad ohutustehnika instrueerimised. Olmetraumade eest hoidumiseks instrueerib malevlasi rühmakomandor, kes saab selleks vastava väljaõppe. Kõige selle läbiviimist kontrollivad mitmed ametkonnad. Jääb loota, et laste tervis ei saa kannatada, see on paljude inimeste hooleks.

Järjest suureneb nende ametiisikute arv, kelle toetusel on malevaelu mitmekesisem ja massiüritused ladusamad. Tänu linna kultuuriosakonnale on meil maleva avaiirituseks Vallikääru estraad, seal toimuvatele kontsertidele on malevlastel suvel tasuta sissepääs. Pärnu teatri lahkelt loal ja osavõtul toimus nende majas piirkondlik lauluvõistlus.

Ideaallihedaseks kokkutulekupaigaks on Võiste rahvaspordibaas, mida Pärnu Rajooni Kehakultuuri- ja Spordikomitee meile korduvalt on kasutada võimaldanud. Põllumajandustöötajate ametiühingu rajoonikomitee on turismituusikute jaotamisel arvestanud meie ettepanekuid, sama võib öelda linna haridusosakonna ja EKP Pärnu Linnakomitee kohta.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõik need ametkonnad ja inimesed, kes tunnevad muret oma kodulinna käekäigu pärast, on hakanud EÕM-i oma liitlaseks pidama ja malevlased püüavad olla neile pandud lootuste väärilised.

KASVATUSTEEMADEL

Õpetaja ja lapsevanem

HELGI ROOTS

Perekondliku kasvatuse paremaks muutmise huvides näeb koolireform ette lastevanematele pedagoogiliste teadmiste andmise tõhustamist. Praegu on meie maal 16 000 pedagoogika rahvaülikooli üle 5 miljoni kuulajaga, kellest 90% on lapsevanemad. Kasvatustöös etendab olulist rolli lastevanemate üldsus. Meie maa üldhariduskoolides on üle 84 000 lastevanemate komitee. Lastevanemate aktiivi hulka kuulub rohkem kui 3 miljonit inimest (2).

Viimastel aastatel on nende tegevuspõld tunduvalt avardunud. Varem puudutas see põhiliselt kooli majandusküsimusi, klassiruumide remonti, õpilaste aineline olukorra tundmaõppimist ja ainelist abi vajavate perekondade abistamist. Praegu osalevad lastevanemate komiteed väga ulatuslikus valdkonnas. Enamasti on koolides tööloikude järgi moodustatud neli-viis komisjoni: koolikohustuse (õppe-kasvatustöö), lastevanemate pedagoogilise kultuuri tõstmise, kultuuritöö, laste spordi- ja tervistava töö komisjonid. Vajaduse korral luuakse kooli lastevanemate komitee koosseisus ka teisi (näit. õiguspropaganda) komisjone. Viimasaegu on üha rohkem loodud isade nõukogusid, kes kooli lastevanemate komitee lülina tegutsevad nende tarvis kinnitatud plaani järgi.

Kõik see on hea, kuid täna tahan rääkida õpetaja ja lapsevanema isiklikest suhetest, mis iga konkreetse lapse kooli- ja kodukasvatuses küllap et peamine on.

Enamasti näevad õpetajate ja vanemate kontaktid välja järgmiselt: õpilaspäevikud, kuhu vanemad allkirja annavad, telefonikõnelused, kirjad, mida saadetakse vanemaile vajaduse korral, põguvestlused pärast lastevanemate koosolekut või kooli kutsumise puhul, kodude külastamine. Sellest ilmselt ei piisa.

Juhtub ka, et kui lapsevanem tuleb ette teatatud ajal kooli, tabab teda õpetajate ühisrännak: «Ah Ivari ema?! Lõpuks ometi! Võtke midagi ette, muidu saab ta eesti keeles veerandihindeks kahe», «Matemaatikatundides ta logeleb», «Täna geograafiatunnis kakles...» Kell heliseb ja õpetajad ruttavad kabinettidesse, ema aga jääb nõutult paigale.

On muidugi ka teistsuguseid reageeringuid: «Meie toidame ja katame, teie asi on õpetada ja kasvatada. Selle eest te ju palka saategi.»

Niisugused jutuajamised ei tee au ei lastevanematele ega pedagoogidele. Need sunnivad tahtmatult mõtlema, miks on kooli ja perekonna suhted kohati sellised. Mispärast õpetajad unustavad, et selline info õpilase õppimise ja käitumise kohta tekitab vanemas meelepaha mitte üksnes lapse, vaid ka õpetaja vastu? Ja mis õigusega heidavad vanemad endalt vastutuse laste kasvatamise eest, pannes kõik kooli õlule? Ilmselt ei tohi side vanematega piirduda üksnes info ja üldiste nõuannetega. Nendega on vaja spetsiaalselt tegeleda laste iseärasusi, vanemate ettevalmistust ja vastutustunde määra arvestades.

Õigesti väidetakse, et eriti keeruline on tegelda laste kasvatamisse ükskõikselt suhtuvate vanematega. Nende hulgas on nii julmuseni rangeid ja nõudlikke kui ka nõrgaiseeloomulisi ja sentimentaalseid vanemaid, kes lapsi kasvatavad süsteemitult ja nende eest vähe hoolt kannavad. Ühtedel neist on tavaline elulaad, kuid nad on iseendaga niivõrd hõivatud, et laste jaoks ei jätku lihtsalt aega. Nad arvavad, et küll kool kasvatab ja et eks lapsed ise kasva. Teiste elulaad on üpris negatiivne. Kuigi sõnades sisendatakse: «ära joo», «ära varasta», «õpi», «ole inimene», kasvatatakse lastes oma elulaadiga hoopis teistsuguseid omadusi.

Niisugustele isadele-emadele lähenemisel vajaneb ilmutada suurt paindlikkust ja pedagoogilist takti, aga kui vaja, siis ka seaduse jõudu rakendada. Eriti taktitundeliselt ja kaasatundvalt, ülearuseid erutusi ja ebameeldivusi vältida püüdes peaksime suhtuma vanematesse, kes on üle elanud tõsised perekondlikud traumad. Ema kasvatab poega üksi... Pedagoog peaks kiitma, rahustama, toetama, häid sõnu leidma. Selline ema lööb pärast niisugust vestlust lausa särama. Paraku on meil veel õpetajaid, kelle suust võib kuulda haletsev-põlglikku: «Mis tast ikka tahta! Isata laps...» Kui alandav on see emale! Haiged vanemad... Neid tuleb abistada, laste eduga röömustada, lastega seostuvaid pedagoogilisi probleeme tihti peale ka ilma nende osavõtuta lahendada. Eriti peaksime hoiduma sirgjooneliste tegevuste — süüdistuste, inimväärilise alandamise, noomituste, lakkamatute kaebuste — eest laste üle, mis kõik tõukavad vanemaid koolist eemale.

Palju peamurdmist valmistavad koolides käitumishälvetega ehk nn. rasked lapsed. Ennekõike peaksime aga nii ise kui ka koos vanematega selgusele jõudma, keda sellesse kategooriasse kanda. Vanematele vajaneb paremini selgitada, missugused iseärasused on oma sed ühele või teisele eale, eriti nn. raskele eale. Kuulekad ja viisakad lapsed muutuvad äkki järsuks, «mittejuhitavaks», kapriisiseks. Laps on järk-järgult muutumas täiskasvanuks. Ilmnevad otsustuste kategoorilisus,

maksimalism, arusaamatud harrastused, negativism, sõnakuulmatus. Vanemad peavad aduma, et sellesse protsessi tuleb suhtuda ettevaatlikult, et on vaja palju kannatlikkust, mõistmist ja taktitunnet. Oma jälje jätab ka aktseleeratsioon: kiire väsimine, aju verevaegus, emotsionaalne ärrituvus, eneseteostamisvõimed, negativism, suguline areng. Raskusi on rohkesti, kuid teeme selgeks, et see on «eahaigus», mitte aga raskestikasvatatava lapse tunnus. Tõeliselt raskestikasvatatav on see laps, kes ei allu tavalistele pedagoogilistele mõjutustele ning sooritab lähikondlastele ja talle endale ohtlikke tegusid.

Noorukieas on lapsed eriti alid mitmesugustele kõbelistele (kahjuks ka ebakõbelistele) mõjudele. Kaotanud õpihuvi ja tekkinud lünkade tõttu oma õpisuutmatust tunnetades otsib laps kompensatsiooni, valdkonda oma isiksuse ilmutamiseks. Tähtsat rolli etendab muljeteerksus. Arusaamatused, ebakõlad perekonnas, tähelepanu puudumine laste suhtes on sageli põhjuseks, miks normaalne laps «raskeks» muutub. Järelikult oleks vaja, et vanemad ja õpetajad õpiksid tundma asjaloo kõiki põhjusi ja kavandaksid tee lapse muutmiseks, mis pole sugugi kerge. Moraalilugemine, ähvårdused ja karistused on väheefektiivsed. Last võivad mõjutada üksnes uued terved harrastused. Aga vanemaid? Lugesin ühest Tuula koolist (4), kus direktori juhtimisel korraldatakse õpetajate reide nn. rasketesse perekondadesse. Niisugust perekonda külastavad 5—6 aineõpetajat koos direktori, tema asetäitja või klassijuhatajaga. Lapsele ja tema vanematele avaldatav mulje olevat kolossaalne. Mõistagi tehakse seda erandjuhtudel, selleks hoolikalt valmistudes ja kõike kaaludes. Enamasti on selline reid olnud pöördepunkt vanemate vastutustunde arengus.

Kirjanduses (3) on juhitud tähelepanu sellele, et meil on õpetajaid, kes juba esimestest koolipäevadest peale hakkavad lapsi liigitama kahte rühma: ühed on võimekad, püsivad, tähelepanelikud, teadmishimulised, seega tulevased oivikud. Nad oskavad küsimustele vastata, kiiresti lugeda, õigesti arvutada ja kirjutada. Nendega on kerge töötada. See on õpilaste kategooria, kelle najal õpetajate keeli kool püsib. Neil on õigeaegselt väljaselgitatud võimed-anded, nad ei hulgu sihitult tänaval, nad on õpetatud töötama.

Teised lapsed on ühel või teisel põhjusel juba koolieelses eas jäänud vanemate tähelepanuta. Ja kui koolis suhtub õpetaja neisse jahedalt, jäävad sellised lapsed klassi ja kooli elust kõrvale, saavad endale «andetu» kuuluse. Seda sellepärast, et nendega on raskem töötada, nad nõuavad suuri kasvatusponnitusi. Nii võibki tihti peale näha, kuidas kohe koolitee algul hakkab õpetaja lastevanemate koosolekutel märkima nende laste õppimise ja käitumise üksnes negatiivseid külgi.

Ilmselt peaks lähenemine nende laste vanematele olema eriline, mida paraku võib harva

täheldada. On ju nii, et mida rohkem süüdistusi ja hoiatusi õpetajalt ja lastevanemate komitee liikmeilt, seda võõramaks muutuvad suhted ja seda harvemini tulevad sellised vanemad kooli. Taas tüüpikurtmine, et osa vanemaid ei taha kooli tulla.

Kas me aga mõtleme selle üle, et kõik koolipoolsed ettevõtmised suunata mitte raskestikasvatatavate ja nende vanemate «analüüsimisele», vaid esmajoonel sellele, kuidas abistada last ja seejärel tema vanemaid? Selle kohta on olemas rohkesti metoodilist kirjandust. Kummatigi näitavad tähelepanekud, et üksnes õppimisele suunatud meetmed ei anna positiivseid tulemusi. Paralleelselt on vaja aidata vanemaid läbi vaadata oma suhtumine lapsesse, tema harrastustesse, kooli... Siis ei ole ka õpetaja külaskäik õpilase koju häiresignaalliks ega oodata sellest üksnes ebameeldivusi.

Psühholoogia saavutused ja psühholoogidest praktikute kogemused võimaldavad õpetajale tööks lastevanematega vajalikke teadmisi anda (1).

Õpetaja positsiooni spetsiifika lastevanemate suhtes seisneb formaalse ja mitteformaalse funktsiooni kokkukuuluvuses: õpetaja kui kooli ametlik esindaja ja kui usaldusväärne vestluspartner.

Enamasti on vanemad sunnitud õpetaja poole pöörduma kasvatuseliseks ekstreemhetkedel, kui nende lapse õppeedukuse ja distsipliini, tema kaaslastesse või õpetajatesse suhtumise küsimus on muutunud eriti teravaks. Nähtavasti on vaja eriliselt korraldatud tööd lastevanematega, et kasvatusprobleemide arutelu õpetajaga muutuks lastevanematele vajalikuks nii lapse käitumishälvete korrigeerimiseks kui ka ennetamiseks.

Õpetaja produktiivne töö lastevanematega lapse abistamise eesmärgil on võimalik vaid dialoogi situatsioonis.

Dialoog on inimeste spetsiifiline suhtlemisvorm, milles inimene esineb teise jaoks kui võrdne kaasvestleja, kellel on õigus oma isiklikule seisukohale, ainult talle omasele argumentide süsteemile, tajumise ja elamuste individuaalsele viisile. Dialoog on võimatu, kui vestlejad ei suutu teineteisesse huvitatult, kaasaelamisega, valmisolekuga teise probleeme ette kujutada ja mõista.

Juhtroll dialoogis kuulub õpetajale. Tema ees seisab keeruline ülesanne: ta peab üle saama formaalse suhtlemise elementidest, mis on vältimatud vanematega nende laste probleeme arutades; ta peab jõudma isiksusliku usaldusliku suhtlemise tasandile, jäädes seejuures õpetaja positsioonile; vestluses vanematega lapse kasvatamise üle ei tohi ta unustada oma õpetajamissiooni lapse kui õpilase suhtes.

Dialoog saavutab eesmärgi, kui õpetaja mõistab vanemate probleeme ja raskusi, kui tal on täpne ettekujutus vigadest, mida nad lapse kasvatamisel teevad. Vanemad suudavad üksnes siis vigadesse enesekriitiliselt suhtuda,

kui tunnetavad õpetajas kannatlikku kaasvestlejat.

Õpetaja soov tungida vanemate tegude motiividesse, mõista nende kavatsusi kätkeb ohtu sekkuda vestluskaaslaste abieluprobleemidesse. Seetõttu on õpetaja ülesanne vestluses teatavat distantsi säilitada.

Ülimalt oluline on õpetaja suhtumine õpilasesse. Kui õpetaja teab küll hästi oma õpilasi, tema tegude motiive, on kursis tema huvide ja harrastustega, kuid suhtub temasse antipaatiaga, avaldub see tahtmatult tema märkustes, hääletoonis ja ilmes. Niisugusel korral ei saavuta ka kõige läbimõeldum kasvatusmõjutus eesmärki, kõige arukamadki sõnad on kurtide kõrvade tarvis, kõige läbiproovitud kasvatusmeetmed jäävadki vaid meetmeteks. Niisamuti on ka lapsevanema ja õpetaja dialoogiga, mis teostub üksnes tingimusel, kui õpetaja suhtub õpilasesse objektiivselt ja õiglaselt. Afekteeritud suhtumine ja tema käitumise hukkamõist toovad tavaliselt kaasa selle, et õpetaja nõuannet või soovitusi ei võeta vastu vajalikul kombel, tekib nn. mõttebarjäär. Enamasti tekitab vestlus siis vanemates võõrdumistunde ja probleemi arutelu muutub formaalseks kontaktiks, parimal juhul viisakaks, halvimal — ärritatud süüdistustevahetuseks.

On niigi, et vestluskaaslased ei ole õpetajale vastuvõetavad, vaid lausa antipaatsed, nende mõtteviis ja elulaad erinevad järsult tema enda omadest. Kui õpetaja seda tajub ja püüab saavutada usalduslikku suhtlemist, peab ta katsuma neid inimesi mõista, end nende asemele asetada, nende muresid ja probleeme ette kujutada, neid mitte hukka mõista. Seni, kuni õpetajal pole kujunenud positiivset hoiakut lastevanematega suhtlemiseks, ei suuda ta nendega sisukat kontakti saavutada. Vestlus, millest ei kujune dialoogi, jätab mõlemapoolse rahuldamatustunde, vanematel tekib aga ka usaldamatus kooli autoriteedi suhtes.

Vanematelgi pole alati kerge õpetajat õigesti mõista. Neile võib tunduda, et too on nende lapse vastu ebaõiglane, üleliia karm, sekkub nende perekonnaellu, surub peale oma arvamust. Nendel puhkudel peab õpetaja oma käitumise vanematele vastuvõetavaks muutama, olema üle nende eelarvamustest, looma nende valmisoleku avameelseks dialoogiks. Kui vanemate pretensioonides on tõetera olemas, siis kannavad eneseanalüüs ja enesekorrektsioon vilja ning muudavad õpetaja soovitatavaks ja autoriteetseks vestluskaaslaseks.

Samas ei tohi lubada, et õpetaja vestlus vanematega kutsuks neis esile süütunde kasvatusesimuste ees, sest et süütunne muutub ärrituseks lapse vastu, mis veelgi süvendab vanemate ja lapse konflikti. Isegi siis, kui vanemate süütunne avaldub pikas enesesüüdistusmonoloogis, peab õpetaja selle kannatlikult ärakuulanult pinges maandama ja asuma probleemi konstruktiivselt lahendama.

Kui vestlus leiab aset üheaegselt mõlema vanemaga, jälgigem, et see ei kutsuks esile

nende omavahelist konflikti kummagi vastutuse määra ja süü suuruse üle lapse kasvata- mises tehtud vigade pärast.

Õpetaja vestlus vanematega võib olla nii individuaalne kui ka grupiviisiline, mille üks vorme on grupiväitlus.

Õpetlik on teada, kuidas selleni jõudis Moskva 473. kooli õpetaja T. Sulman (5).

Tihti peale esitavad vanemad küsimusi: «Kas teil endal lapsi on? Rääkige, kuidas õpetasite neid raamatuid lugema?»

Mis teha, kui õpetajal lapsi pole? Või kui õpetaja ise on oma lapsega sellesama pärast samuti kimbatuses?

Mida vastata, kui enda kogemust pole ol- lagi?

Õpetaja lehitseb mehaaniliselt klassipäevi- kut: nimed, hinded, käitumine. Koosolek lõpeb kiiresti, vanemad lahkuvad. Õpetaja aga jääb mõtlema selle üle, miks koosolek ei õnnestu- nud. Sageli, vägagi sageli palub õpetaja va- nema il klassi milleski abistada. Aga ise? Millega abistas ta neid täna ise? Ka ta ise oleks lahkunud rahulolematuna õpetaja suhtes, kellelt ei kuulnud oma küsimustele vastust. Tõsi, ka paljudel teistel kolleegidel ei lähe koosolekud paremini. Kuid ons vanematel va- ja selliseid kasutuid kohtumisi õpetajaga?

Väljapääsu leidis T. Sulman selles, et koos- olekuid hakkasid korraldama lastevanemate komitee liikmed ja seda kõige aktuaalsematel teemadel: kuidas õpetada lapsi päevarežiimi järgima, majapidamises abistama, koolitükke iseseisvalt ette valmistama, missugused on töökasvatuse perekondlikud meetodid. Esmakordselt istus õpetaja koosolekul ise koolipin- gis ja tundis end lihtsalt emana, kellel on oma poja kasvatamisega samuti probleeme. Tal jäi vaid imeks panna seda pedagoogilist takti, millest juhendusid komitee liikmed oma jutua- jamises, eriti muljekad olid vanemate jutus- tused kasvatusraskustest, oma röömudest-mu- redest.

Siinkohal lühiülevaade koosolekust teemal «Kiitused ja karistused perekonnas», millele eelnevalt saatis komitee isadele-ema dele väike- se küsimustiku.

Küsimused olid järgmised:

«Laps tuli koju märkuse või kahega päevi- kus: kuidas toimida?»

«Poeg sai koolist lahti pärast viiendat tundi, koju aga jõudis alles kella seitsmeks. Mis teda kodus ootab?»

«Mida teete, kui ta proovib suitsetada või ropendab?»

«Laps tõi koolist koju võõra viltpliiatsi ja ütles, et leidis selle. Kas te usute teda?»

Mõttevahetus oli elav ega jätnud kedagi üksikõikseks. Arutati igat konkreetset juhtu. Selgus, et enamasti tõusetub küsimus lapse karistamisest kodus seoses õpetaja märkusega. Päevikumärkusele reageerivad kõik: tahetak- se teada, mille eest see on ja kes on süüdi. Kasvatusvestlus lõpetatakse nõudega, et edas- pidi midagi taolist ei oleks. Juhtub, et järg-

neb märksa rängemgi karistus. Õpetaja selgi- tas, et ta ootab muud. Eelkõige seda, et täis- kasvanud tuleksid kooli: koos on kergem sel- gusele jõuda, mis lapsega lahti on, missugust abi ta vajab. Isegi kui perekonnapedagoogika osutub absoluutselt õigeks, ei maksa õpetaja nõuannet alahinnata.

Kuidas reageerivad vanemad halvale hinde- le?

Korduvalt võib kuulda: «Karistame iseen- nast ja last — istume poole ööni, kuni kõik on ära õpitud ja ümber kirjutatud.» Aga kas neid hilisööni vaevlemisi on vaja? Taas on parem esmalt pedagoogidega kõnelda. Keegi ju ei keeldu andmast nõu, kuidas õpilaste lünk- -puudusi likvideerida. Ja jälle pole asi selles, et pärast iga halba hinnet last karistada. Karistus on tugev ja ohtlik vahend.

Niiviisi, vesteldes ja vaieldes, õpitakse lapsi õigesti kasvatama.

Kirjandus

1. Гаврилова Т. П. О типичных ошибках родителей в воспитании детей. — «Вопросы психологии», 1984, № 1, с. 58—66.
2. Гребенников И. В. Укрепление взаимосвязи общественного и семейного воспитания детей и подростков. — «Советская педагогика», 1985, № 1, с. 80—86.
3. П л ю х и н В. Еще раз о семье и школе. — «Народное образование», 1984, № 10, с. 80—81.
4. Портнов М. Работа руководителя школы с родителями. — «Народное обра- зование», 1983, № 11, с. 77—81.
5. Ш у л ь м а н Т. Наши субботы. — «Семья и школа», 1984, № 12, с. 19—21.

MEILT JA MUJALT

■ P. Stučka nim. Läti Riiklik Olikool on Valmiera rajooni koolide šefiks. Seda on tinginud elluviidava koolireformi nõudmised. Kooskõlas laiendatud programmiga ning vastavalt lepin- gule esinevad ülikooli töötajad loengutega, andes Valmiera pedagoogidele konkreetset pedagoogilist abi. Üliõpilaste diplomitööde teemad toetuvad probleemidele, mis seonduvad rajooni majandusliku arenguga. Kavatsusel on luua õpilasgrupp, milles noored ülikooli arvutuskeskuse töötajate abiga saavad realiga töötamise kogemusi. Need ja mitmed muud koostööviisid aitavad edukalt teoks teha kooli- reformi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Õpilaste tegevuseelisted kasvatusprobleemina

SILVIA KERA,
TPeDi algõpetuse kateedri
dotsendi kt.

Kasvatuse taseme tõstmine, mis nüüdisajal eriti aktuaalne, eeldab kasvatusprotsessi põhjalikku tundmist ja selle arvestamist, millised on kasvatuse seosed isiksuse arengu teiste faktoritega.

Kasvatus on õpilase arengu suunamine vastavalt ühiskonna nõuetele ja ootustele. See on keeruline ülesanne, sest isiksuse arengut mõjutavad mitmed erinevad faktorid. Kui areng toimub vastastikuse toime sotsiaalses tingimustes, siis tingimused ise ei mõjuta arengut otse, vaid kaudselt läbi indiviidi tegevuse ja suhtlemise. Marksistliku metodoloogia järgi on isiksuseks saamise peamiseks eelduseks õpilase aktiivne tegevus selle subjektina.

See aktiivsus ei ole samastatav reageerimisega ümbruse situatiivsetele muutustele. Alaline kohanemine ümbrusega, kuuletumine, mehaaniline jäljendamine — ühesõnaga reproduktiivne tegevus ei seleta inimaktiivsust. Arengu tõukejõuks on indiviidi sisemised vastuolud keskkonna igasugusel vastastikuse toime tasemel. Näiteks tahte sfääris (kohustuse ja soovi vahel), kognitiivses sfääris (teadmine ja mitteteadmine), sotsiaalsühholoogilises sfääris (egoism ja vastutulelikkus), emotsionaalses sfääris (rahuldatus ja rahulolematuse, kõhklus ja enesekindlus) jne.

Vastuolude lahendamine ja nende produtsseerimine õpilase enda poolt on isiksuse arengu põhjuseks, sest see kutsub esile eneseregulatsiooni, aktiivsuse.

Õpilase valmidus eneseregulatsiooniks tekib siis, kui lülituvad tegevuse tema isiklikud ressursid (5, lk. 43). Need on teadmised, eneseteadvus — enda nägemine tegevuse sooritajana, enda võrdlemine teistega, hoiakud, vajadused, huvi, mõtlemisprotsessi iseärasused.

Õpilasele on vaja tegevust, mida tal tuleks teha ikka enam iseseisvamalt, teadlikumalt ja loovamalt, nii et tal kujuneks võime tegevuses ise orienteeruda, tegevust ise reguleerida, seda tahtlikult suunata (8, lk. 24).

V. Suhhomlini on öelnud, et paljud õpetajad püüavad kasvatada mittekasvatatavaid. Kasvatus seisneb ju ennekõike selles, et kujundada inimese võime olla kasvatatav (10, lk. 23). Kasvatatav on niisugune õpilane, kes kasvatusprotsessis oma aktiivsusega ise kaasa aitab tema arengu suunamisel ühiskondlikult vajalikus suunas.

Isiksuse arenguprotsessi pedagoogilise juhtimise edu üle saab otsustada spetsiaalsete uurimuste alusel. On uurimusi, mis väidavad, et 64% juhtudest õpetaja ei kasutanud ära isiksuse arenguprotsessi juhtimise võimalusi ning vaid 27% juhtudest osati seda teha (11). Tulemuseks on, et 2/3 õpilastest ootab sanktsioonide rakendamist kasvataja poolt ning veendumustega õpilasi on kaks korda vähem kui korralduste täitjaid.

Murettekitav on ka see, kui koolis tuleb õpetajal kogeda õpilaste tuimust, loidust kasvatus-tegevuses või kui pioneerilaagris võib kohata pioneere, kes on ükskõiksed organisatsiooni tegevuse suhtes ja tahavad, et neid «rahule jäetakse».

Kasvatuse tõhususe üle saab ilmselt otsustada ka selle alusel, kui tundma õppida õpilaste tegevuseelistsid, millega nad oma vabal ajal tegelevad.

Tegevuseelisted iseloomustavad õpilaste valmidust üheks või teiseks tegevuseks (3). See on pedagoogile vajalik informatsioon õpilaste kasvatatuse selgitamiseks. Tegevusvalmidus on eriline psüühiline seisund positiivse häälestatusena, mis peale hoiaku tegevuse suhtes on tegevuse teostamise määratlemine, oma oletatava käitumise teadvustamine selles tegevuses ja oma võimaluste hinnang teatud tulemuste saavutamiseks. Tegevusvalmiduse puhul suhtub indiviid tegevuse positiivselt, tal on tegevuseks vajalikud teadmised, oskused, vilumused ning tegevusele adekvaatsed võimed ja motivatsioon. Tegevuses, mida õpilane eelistab ja ise valib, on ta maksimaalselt aktiivne.

Alljärgnevalt pakume empiirilisi andmeid 5.—7. kl. õpilaste tegevuseelistuste kohta. Andmed on saadud murdealiste õpilaste eluviisi uurimisest 1981. a. (vt. «Nõukogude Kool», 1983, nr. 6 ja 9). 51,2% küsitlenuist jaatas, et neil on mõni ala, mis neid väga huvitab ja nad tegelevad sellega rohkem kui teiste aladega. Poisid edestavad tütarlapsi harrastuste poolest: 55,3% poistest on lemmiktegevus 48,3% tütarlaste vastu ($r = -0,241$). Enam harrastatavarnad alad on järgmised (vt. tabel 1): poistel — sport (23,4%), tehnika, foto, modellism (14,0%), kollektioneerimine (5,8%); tütarlastel — sport (12,7%), tants, etlemine (8,0%), muusika, teater, kino (7,9%), lugemine (5,9%).

Näeme, et suur osa õpilastest suhtub tegevusse küllaltki ükskõikselt, passiivselt, s.t. tegeldakse sageli ilma köitvuseeta, sisemise elamuse ja omapoolse pingutuseeta.

Tabel 1
Murdealiste harrastused (%)

Harrastused	Poisid	Tütarlapsed
Sport	23,4	12,7
Kollektsioneerimine	5,8	3,1
Modellism, tehnika, foto	14,0	0,6
Loodus	3,2	4,9
Keeled, täppisteadus, ajalugu, geograafia	2,2	1,6
Tantsimine, etlemine	2,2	8,0
Muusika, teater, kino	3,8	7,9
Kunst	1,3	3,4
Lugemine (kirjandus)	1,4	5,9
Käsitöö, meisterdamine	1,3	5,0
Muud	2,4	1,3
Harrastust ei ole	44,7	51,7
Märkimata	0,9	0,8

1/3 õpilastest meeldib pinge tegevuses (vt. tabel 2).

MEELDIB TEGEVUS, MIS NÕUAB(%)

vastajad	vaimset pingutust				kehalist pingutust			
	jah	ei tea	ei	vastamata	jah	ei tea	ei	vastamata
Ü	33,5	54,1	10,7	1,7	36,4	49,6	11,7	2,3
P	36,1	48,6	12,5	2,8	48,4	46,4	8,4	2,8
T	31,0	59,2	9,0	0,8	25,3	58,0	14,9	1,8

Sooline erinevus on kehalise pingutuse eelistamises ($r=0,413$): poistele meeldib kehaline pingutus rohkem kui tütarlastele. Poistele üldse meeldib rohkem pingeline tegevus. Nii näiteks on kollektsioneerimise puhul poistele intellektuaalsete huvide ülekaal ja tütarlastel kollektsioneerimine kogumise eesmärgil ($r=0,333$).

Kuid koduseid majapidamistöid eelistavad tütarlapsed rohkem kui poisid ($r=0,392$). Samuti ühiskondlikku tööd ($r=0,207$). Poistele meeldib rohkem kehaline pingutus spordis ($r=0,196$) ja tehnikaga tegelemises ($r=0,635$).

Silma hakkab siiski olukord, et õpilaste huvi töö vastu on väike: meeldib 53,6% (t — 67,5%, p — 38,6%). Töökoormus ei ole õpilastel kuigi suur, kuid vaid 17,4% nendest (p — 12,5%, t — 22,0%) tahaks rohkem töötada. On märkimisväärsed seosed: kes töötab, see tahab teha tööd ($r=0,250$), kellele meeldib töötada, sellele meeldib ka ühiskasulik töö ($r=0,446$) ja meeldib õppimine ($r=0,410$), kes tahab töötada, sellele meeldib ka kool ($r=0,309$).

Lugemine meeldib 47,8% (p — 35,3%, t — 59,5%). Sooline erinevus on märkimisväärne ($r=0,375$). Luges raamatut praegu või alles hiljuti 54,6%. Paljudel juhtudel loetakse kohustuslikku kirjandust kooliprogrammi järgi või omal valikul varem ilmu-

nud raamatuid. Harva loetakse uudiskirjandust. Õpilastel, kes ei armasta lugeda, puudub tavakohaselt lemmikkirjanik või lemmikteos.

Õpilastele mõeldud ajakirjandust loevad rohkem tütarlapsed kui poisid: «Säde» ($r=0,394$), «Täheke» ($r=0,412$), «Pioneer» ($r=0,157$). Poisid eelistavad lugeda «Pikrit» ($r=0,208$) ja «Spordilehte» ($r=0,174$). Tütarlapsed huvitavad «Siluett» ($r=0,604$) ja «Nõukogude Naine» ($r=0,699$).

Mille kohta loetakse ajakirjandusest ja mida jälgitakse raadiost, telerist?

Esikohal on huumor. Siit tuleneb ka «Pikri» loetavus ning «Meelejahutaja» ja «Reklaamiklubi» populaarsus. Küllap on see seletatav koolihuumori vähesusega või isegi selle puudumisega. Kas alaealised aga täiskasvanute huumorist aru saavad ja kuidas nad seda tõlgendavad? Võib-olla saadakse siit mõtteid, kuidas võiks väärnähtustele ise «pipart lisada».

Tabel 2

Teisel kohal on huvi põnevuse ja kõige ebatavalise vastu (järjejutud, «Teist ja teile», «Poolt ja vastu»). Huvitavad veel kinouudised ja mängufilmid. Jälgitakse teatrit ja muusikasaateid. Koolielu, pioneeri- ja komsomolitöö probleeme jälgivad tütarlapsed, samuti perekonna ja kodu, inimestevaheliste suhete, teeninduse ja kaubanduse küsimusi. Poisse huvitavad spordiudised ja -ülekanded, välispoliitika küsimused ning tehnika ja liikluse probleemid.

Kuna õpilased jälgivad täiskasvanutele adresseeritud informatsiooni, on vaja aidata neid selle interpreteerimisel. Teiselt poolt ei jõua alati õpilastele mõeldud info asjaosalisteni. Võimalik, et see teave ei ole nende vajalikul määral aktuaalne. Suurte inimeste eneseteostuse eeskuju kõrval vajab õpilane kindlasti ka oma eakaaslaste eneseületamise kogemust. Eneseteostuse kutsub temas esile võimalus probleemide lahendamisel ise kaasa mõelda, kaasa rääkida ja tegudes kaasosaleda.

Meeldib meelelahutus, mis on valmis kujul kättesaadav ja millest osasaamine ei nõua omapoolset pingutamist. Meeleldi tahetakse käia kinos, kuulata raadiot või vaadata telet, käia tantsupidudel ja kuulata muusikat. 60% küsitletuist kogub kuulamiseks plaate ja lindistab muusikat, vaid 33,6% tegeleb ise muusikaga (p — 25,5%, t — 41,1%). See, mis ei

ole kergesti mõistetav (teater, kunst), on ka vähem eelistatud tegevus. Teatri vastu on suurem huvi tütarlastel ($r=0,351$), kunst köidab üht osa õpilastest: sellega soovib tegelda 13,6% ($p = 7,5$, $t = 19,3\%$).

Õpilaste tegevuseelistused on isiksuse arengut mõjutavate faktorite tulemused tervikuna. Sellest seisukohast lähtudes tuleks vaadelda, missugused on kasvatusprotsessi võimalused nende mõjude integreerimisel ja õpilase isiksuse kujundamisel.

1. Tuleks näha ühe või teise tegevuse võimalusi ja kasutada neid isiksuse arengu juhtimisel. Isiksuse areng on võimalik vaid mitmetahulises tegevuses. See tähendab mitmekülgset tegevuse sisu ning erinevusi tegevuse psüühilises struktuuris. Näiteks: mäng kui tegelikkuse (täiskasvanute elu väljamõeldud viisil) omandamise põhivorm; õppetegevus kui teadmiste omandamine, mille käigus saab muuta õpilast, kujundada isiksuseomadusi;

ühiskondlik-poliitiline tegevus kui tegelikkuses orienteerumise alus, toetudes arutlusoskusele;

töötgevus kui koopereerumine teiste inimestega ning töömotiivi kujundamise kaudu töössesuhtumise mõjutamine.

2. Kasvataja organiseerib küll sihiteadlikku tegevust, kuid see ei pea olema ainult millegi muutmine, vaid kasvatus võimaldagu ka kujunenud ärritajatel (õpilase vajadused, huvid, harrastused, ideaalid) end realiseerida, ebasoovitavaid aga «maandada». Järelkult reglementeeritud tegevus kasvatuses peab olema optimaalne, teisi mõjusid ja õpilase individuaalsust, tema harjumuslikku tegevust arvestav.

3. Eesmärk, mille õpetaja kasvatusprotsessis seab, peaks olema õpilast tegevusele ajendav, s.t. kasvatus eesmärk samastub õpilase tegevuse motiiviga (1, lk. 74). Ajendamine, ergutamine on võimalik tegevuses, mis on õpilasele aktuaalne.

4. Tegevuse organiseerimine ja õpilase osavõtt sellest on protsessi üks külg, peamine on tegevuse kasvatuspotentsiaalide kasutamine õpilase arenguks. Selleks püütakse tegevuse käigus kujundada õpilasel vastavat motivatsiooni (9). Tähtis pole üksnes see, kuidas õpilane tegevusse suhtub, vaid millistel motiividel ta nii suhtub ja kuidas ta oma tegevust, käitumist reguleerib (4).

5. Kasvatuse eesmärgi ja meetodite dialektika tõstatab kasvatus mõõdukuse probleemi, mis piiritleb mõjutuse doosi, meetodite valiku ja nende vastastikused suhted ning määrab kasvatusprotsessi organiseerimise viisi. Vältida tuleks moraalitsemist ja šabloonilisust. Õpilaste aktiivsuse tagame sel teel, kui pedagoogiline protsess võimaldab õpilasele loova tegutsemise tingimused.

6. Tegevus kollektiivis suhtlemise teatud vormide ja meetodite abil, kui ka vastav pedagoogiline juhtimisstiil peavad soodustama õpi-

lase enesemõtestamise ja eneseregulatsiooni harjumuste arengut (7, lk. 45).

Suhtumine endasse, enda teadvustamine tegevuse subjektina mõjutab õpilase tegevust. Endasse suhtumise aktiivsem pool on enesetäiustamine, mille puhul ei piirduta endasse suhtumisega, vaid esineb püüd ületada oma puudusi (2, lk. 25).

Tegevuses kollektiivis on oluline õpilase eneseteostuse edu, mille sisemine näitaja on isiksuse rahuldatus oma staatusega kollektiivis (5). Õpilase eneseteostus on võimalik, kui tegevus nõuab õpilaselt iseseisvust ja algatusvõimet.

Õpilaste tegevuse pedagoogiline juhtimine on edukas, kui osatakse õpilasi õigesti mõjutada nende endi tegevuses ning kui õpetaja tegevus ei ole hajutatud, vaid on süsteemne, lähtub õpilaste tegevusest tervikuna.

Kirjandus

1. Баканов Е. Н. Исследование побуждательности дела. — Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1978, № 2.
2. Донцов И. А. Самосовершенствование личности. Ростов-на-Дону, Ростовский университет, 1977.
3. Дьяченко М. И., Кандыбович П. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, БГУ, 1976.
4. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений, М., МГУ, 1982.
5. Каширин В. П. Исследование социально-психологических проблем самоутверждения личности. — Социологические исследования личности, 1979, № 2.
6. Лийметс Х. Как воспитывает процесс обучения? М., «Знание», 1982, № 12.
7. Мудрик А. Личность школьника и её воспитание в коллективе. М., «Знание», 1983, № 8.
8. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. Под ред. А. Коссаковски и др. М., «Педагогика», 1981.
9. Психологические проблемы социальной регуляции поведения. Отв. ред. Е. В. Шорохова. М., «Наука», 1976.
10. Сухомлинский В. Воспитание и самовоспитание. — «Советская педагогика», 1965, № 2.
11. Татенко В. А. Психолого-педагогические механизмы формирования поступка учащихся. Автореферат. Киев, 1978.

Kui ellu saadab lastekodu

VIIVE LEHT

Orbude ja vanemate hoolitsuseta jäänud laste eest hoolitseb meie, nõukogude ühiskonnas riik, eraldades oma eelarvest suuri summasid nende ülalpidamiseks, eluolu korraldamiseks ja koolitamiseks lastekodudes. Eriti märgatav on hoolitsus ning tähelepanu viimasel aastakümnel. Partei ja valitsuse mitmete sellekohaste otsuste ning määruste ellurakendamine on jõudsalt tugevdanud lastekodude majanduslikku baasi, parandanud varustamist olme- ja kultuuritarbelise inventariga, ajakohaste, kvaliteetsete lasterõivaste ning mitmekesiste ja tervislike toiduainetega. Avardunud on lastekodukasvandike ravi- ja puhkusevõimalused, osasaamine kunsti- ning kultuurielust, nende endi osavõtt harrastus- ja sporditegevusest. Lastekodude kaadriprobleemide lahendamist soodustab kahtlemata koolireformiga kaasnev palgatõus nii pedagoogiliselt kui ka teenindaval personalil.

Peale otseste riiklike vahendite saavad lastekodud arvestatavat majandustoetust ning kasvatusabi neile kinnistatud šeffasutustelt, ettevõtetelt ja majanditelt, hooldusnõukogudelt, aga ka komsomoliorganisatsiooni juhtivorgantelt ning paljudelt teistelt ühiskondlikelt organisatsioonidelt ja aktiividelt.

Nii tagatakse lastekodukasvandike aineiline kindlustatus kuni nende iseseisvumiseni, luuakse eeldused ning tingimused kasvatustöö põhieesmärgi — kasvandike iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamise — täitmiseks. Selle eesmärgi täitmise humaansust ja sotsiaal-poliitilist tähtsust lastekodudest elluastujate edasise elu- ja töötee kujunemisele on võimatu ülehinnata. Samuti kui vastutuse suurus, mis lasub selle eest lastekodude pedagoogidel, teenindaval personalil ning kõigil teistel kasvatustöös osalejail.

Eluks ja tööks ettevalmistamise eesmärgi teenivad võrdselt nii laste vaimne, kehaline, kõlblus-, ideelis-poliitiline, internatsionalistlik kui ka õigus- ja töökasvatus. Ainult sihipärane järje- ja süsteemikindel kompleksne kommunistlik kasvatus, millesse on kaasatud koolid ning lapsi ja noorukeid positiivselt mõjustavaid inimesi ning kollektiive väljastpoolt lastekodu, annab soovitud tulemusi — ilma oma vanemateta ja perekonnata laste kujunemise täisväärtuslikeks ühiskonnaliikmeteks, kellel on ühiskonnas kehtivatele moraali- ja õigusnormi-

dele vastavad tõekspidamised, aus töösuhetumine ning õiged arusaamad oma kohustustest ja õigustest nii töökollektiivis kui ka oma hili- semas perekonnas.

Lastekodude kasvatustööl on oma spetsiifika ning selle keerukuses üleskerkivate probleemide lahendamine nõuab seal töötavalt pedagoogidelt tõelist kutsemeisterlikkust, valmisolekut kasvatada võõraid lapsi nagu omasid. Kõigepealt eeldab see sügavat inimlikkust, optimismi, soovi anda neile lastele tagasi lapsepõlv, võimet tegelda mitte üksnes pahede väljajuurimisega, vaid leida lastes üles kõik head alged, toetuda kasvatamisel nendele, neid edasi arendada. Lastekodude kasvatajail vajaneb põhjalikke psühholoogiateadmisi, suhtlemisoskust, eeskuju võtmist väärivaid isiksuseomadusi jpm.

Lastekodude kasvatustöös räägivad kaasa paljud laste varasema elusaatusega seonduvad tegurid. Esiteks: alati on tegemist mõranenud, traumeeritud hingeeluga lastega, olgu nad siis elanud lastekodus sünnist peale, veel enam aga siis, kui nad on sinna paigutatud eas, mil nad kodust, emast (isast) lahutamise akti enda jaoks teadvustavad. Viimasel puhul käsivad paljud ka kõige äärmuslikumalt halvast kodust äravõtmist kui karistust mitte millegi eest.

Meie vabariigi seitsmes koolieelses ja viies kooliealiste lastekodus kasvab vähe orbe, valdavalt on tegu lastega, kelle ainsalt või mõlemalt vanemalt on ära võetud kasvatus- või vanemlikud õigused. Seega võivad lastest lastekodukasvandikud saada väga erinevas eas. Lastekodusse paigutamise ajaks võib ühealsetegi arengutase ja n.-õ. elukool suuresti erineda, igaühele neist on osaks saanud isemoodi kohtlemine, igaühel omad läbielamused. Suuresti erinevad laste suhtlemisviisid, kontaktus, silmaring, teadmised ümbritsevast elust. Järelevalvet ja hooldamatust on kujundanud negatiivseid käitumisharjumusi, kalestanud, köigutanud usku headusse, teisalt aga ka õpetanud iseseisvust, ettevõtlikkust, toimekust.

Mida vanemana laps väärist kasvatusmiljööst, hoolimatuse ja hooldamatuse küüsis lastekodusse pääseb, seda traumeeritum on tema psüühika, seda vähem on tal eakohaseid teadmisi ja oskusi, kultuurse käitumise harjumusi, seda madalam on ta kohanemisvõime uute nõudmistele, uue elupaiga, elukorra, ümbruse ja inimestega. Kellegi «oma» ootus pingestab suhteid kaaslaste ja kasvatajatega.

Lastekodu kasvatustööd komplitseeribki kõige enam nn. ümberkasvatamine, perekonna asendajarollis paljude isiksuseomaduste, oskuste ja harjumuste kujundamine, mis heas kodus, emaisa ja omaste kõrval kasvavad lapsed omandavad iseenesestmõistetavalt, nagu muuseum.

N.-õ. põlistel lastekodulastel puudub ettekuju perekonnast, kõikvõimalikest perekonnaelu toimingutest, tavadest, puuduvad kogemused elukondlikus jm. sfäärides hakkamasaamiseks väljaspool lastekodu.

Seda kõike — eelõeldu aga osutas vaid mõningatele lastekodu kasvatustöö taustteguritele —

peavad kasvatajad oma kasvandike eluks ja tööks ettevalmistamisel arvestama.

«Lapsi ei tule kasvatada mitte õnneküllaseks eluks, vaid töörohkeks eluks — töö loobki neile õnne» — selles K. Ušinski sajandivanuses põhimõttes kätkeb meie praeguse koolireformi peamine nõue ning see omandab erilise kõlajõu lastekodudes korraldatavas töökasvatuses, iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamise põhi-komponendis.

Käesoleval õppeaastal jõudis lõpule lastekodukasvandike töökasvatuse ning iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamise, selleks loodud materiaalbaasi ja tingimuste üleliidulise ülevaatu vabariiklik voor. Edasiminekut tunnistati enamikus lastekodudes (Abja, Inju, Saare, Muraste, Pärnu, Narva 1. ja 2. jt.), kokkuvõtted kuulutasid koolieelsetest lastekodudest parimaks Tallinna 1. ja kooliealiste omadest Viiratsi.

Viiratsi lastekodusse seekord siirdumegi, tutvustamaks tema kasvandike töökasvatuse ja iseseisvaks eluks ettevalmistamise süsteemi, korraldust ning vorme.

Viiratsi lastekodus kasvab 57 poissi ja tüdrukut, kellest 7 elab oma maja katuse alt väljas — tervisehäirete pärast sanatoorses koolis või erinternaatkoolis, neljal jätkuvad ametiõpingud Öisu, Olustvere ja Väimela sovhoostehnikumis. Kõik teised käivad Viljandi 3. 8-kl. koolis või Viljandi 4. keskkoolis. Kasvandike töökasvatust suunab ja juhivad direktor Johan Tamm, otseselt tegelevad sellega 4 rühmakasvatajat, 2 tööinstruktorit ja aednik.

Töö kuulub kasvandike igasse päeva. Algab see eneseteenindusest: oma välimuse, rõivaste, koolitarvete, voodi, kapi jm. isiklike asjade korrahoiust. Lastekodus kehtib kindel kodukord ning kasvandikud on selle omaks võtnud. Iga laps tunneb ja teab oma kohustusi ning täidab neid ilma sunduseta. Kõige nooremad (1.—4. kl.) vajavad mõistagi kasvatajate või vanemate kaaslaste juhendusi, vanemad tulevad toime iseseisvalt. Sellest, et eneseteenindusoskused ja -harjumused hästi kätte on õpitud, annab tunnistust kasvandike korrektne välimus, puhtus ja kord nii laste magalates kui kõigis ühisruumides. Ka käituvad lapsed meeldivalt. Pärast koolipäeva leitakse tegevust oma tubades, õues, toimkondades. Graafiku alusel moodustatakse igaks nädalaks mitu toimkonda, igal neist kindlad ülesanded, mille täitmist jälgib, kontrollib ja hindab üldkorrapidaja. Tööd jagub: saali korrapidajad hoolitsevad, et põrand saaks niiskelt pühitud, toalilled hooldatud, stendid korrastatud; garderoobi toimikond jälgib jalatsite ning ülerõivaste puhastamist, peab valvet valvelaas; köögitoimkonna mure on puude ja kartulite toimine, lauakatmine ja -koristamine; jne. Seega on terve maja, majaümbruse kord kasvandike endi hoida. On püütud jõuda selleni, et igaüks tunneks oma osa ning vastutust, mõistaks, mida tähendab tema hool või hooletus kogu lastekollektiivile. Nii tärkab kohusetunne, kaaslastega arvestamise oskus.

Kasvandike töös oskusi, -vilumusi, aga ka töös-suhtumist kujundab igapäevane tegevus tööinstruktorite juhendamisel. Tütarlapsed õpivad tööinstruktor V. Villarti käe all kõikvõimalikke naistetöid: õmblemist, kudumist, heegeldamist, paikamist, nõelumist. Selgeks saavad töövahendite (käärid, nõel, heegelnõel, vardad, õmblusmasin-jt.) käsitlemine, mitmesugused õmblus- ja tikandpisted. Töö tulemusi võib näha laste tubades. Neid kaunistavad kenad vaibad, linikud, diivanipadjad. Tüdrukute garderoobki täieneb omaõmmeldud kleitide, pluuside, seelikutega; väikestele valmistavad rõõmu kenad riidest mänguasjad. Tütarlaste kasutada on neli õmblusmasinat (võiks olla rohkem), materjali (kangareste, lõngajäätmel jm.) saadakse šeffidelt «Kodult» ja «Leolalt». Tütarlaste töötoa laiendamise vabaneva korteri arvel seisab lähema aja plaanis, siis paraneb ka toiduvalmistamise õppimine.

Töö, mida teevad poisid tööinstruktor Uudo Siiruse juhendamisel, õpetab praktilisi oskusi: käsitsemata haamrit, saagi, puure, treipinki, hõõvliit jt. tööriistu. Paraku ei vasta tööriistad, mis lastekodul kasutada, aja nõuetele. Esiteks: neid ei jätku, teiseks: soovida jätab kvaliteet. Ka materjalide muretsemine käib suurte raskustega.

Nagu tütarlaste, nii ka poiste tööst tõuseb suurt tulu lastekodule, lastele endile: laste ja kasvatajate ühistööna remonditi terve maja, kunagine kanalaut ehitati ümber õdusaks kohvikklubi saaliks, kartulikelder külaliste- ja mängutoaks, õue ehitati välikamin, rajati puhkenurk, kiviktaimla. Lastekodule on valmistatud mitmesuguseid tarbe- ja mööbliesemeid: aiatööriistadele parajamaid ja paremaid varsi, hernekeppe, rõivaste kuivatusraame, korve, mänguasju jpm.

Häid võimalusi töökasvatuseks pakub lastekodu oma aed. Aednik Sirje Tasase koostatud programm, eraldi igale klassile, näeb ette kõikvõimalikke aiatöid mulla harimisest saagi koristuseni, saagi hoidlatsesse paigutamiseni hoidiste valmistamiseni. Vastavalt laste vanusele annab töö aias teoreetilisi teadmisi ning oskusi viljapuude, marjapõõsaste, aed- ja juurviljade, kartulite, lillede hooldamiseks ning kasvatamiseks. Aed on suur, seal kasvab 20 õuna-, 20 ploomi-, 15 pirnipuud, poolsada marjapõõsast, peale selle on peenra- ja põllumaa. Kasvandikele kinnistatakse oma maa-ala: noorematele 15—50 m², vanematele 75—100 m² marja- ja puuviljaaiast, köögiviljaaiast 10—15 m² vanematele, 4—6 m² noorematele. Aiataõ köidab, annab arvestatavat lisa laste toidulauale. Sügise-st saaki mõõdetakse tonnide, sadade ja kümnete kilodega. Puuvilju ja marju jätkub söömiseks värskena, ülejäägid hoidistatakse talveks mahlade, keediste ja kompottidena. Köögiviljadest, mida ei jõuta toorelt või toitudeks ära tarvitada, valmistatakse mitmesuguseid salateid, neid konserveeritakse. Seda kõike tehakse aedniku ja tööinstruktorite juhendamisel, kasvandike aktiivsel osavõtul. Sel kevadel ehitati valmis ka

kõetav kasvuhoone. Huvi aiatöö vastu on saanud oluliseks tõukeks kasvandike kutsevalikul. Ent aiatöoga seonduv lastekodul ka raskusi, mida omal jõul ei saa ületada. Puudust tuntakse lastele sobivatest aiatööriistadest. Labidad, rehjad, kärud, kastekannud jmt. ei ole laste jõule ja kasvule kohased, seni pole suudetud hankida aiatraktorit ega muruniidukit, mis vähendaks mahukat käsitööd. Sügisel jäädakse hätta hoidiste valmistamisega, sest ei jätku vajalik koguses purgikaasi.

Ühiskonnakasulikule tööle lastekodu tarvis lisandub ka töö šeffide heaks. Viiratsi lastekodu põhišeffiks on J. Gagarini nim. Näidissovhoos-tehnikum, kellelt saadakse tõhusat abi kasvandike eluolu ja kutsenõustamise korraldamisel, neile suvevaheaegadeks tasuta töö leidmisel majandi töökodades ning põldudel.

Igal kevadel ja sügisel aitavad kasvandikud majandit kiiretel põllutöödel, kartulipanekul ja -noppimisel, nende hooleks on ka majandi staadioni heakord, samuti Suures Isamaasõjas langenute mälestusmärgi ja selle ümbruse korras-tamine. Oma panuse annavad lastekodukasvan-dikud metsaistutus- ja hooldustöödel, ravim-taimede ning sekundaarse tooraine kogumisel.

Suviti töötavad Viiratsi kasvandikud EÕM-i ja TPL-i rühmades. Mullu suvel teeniti üle pool-teise tuhande rubla. Pole vaja põhjendada, kui suur tähtsus on lastekodukasvandikule oma-teenitud rahal. Et ta saab selle eest muretseda endale tarvilikke esemeid, on asja üks külg. Kasvatustööd mõjutab tasuta kasvandiku töösse-suhtumist, õpetab mõistma töö eest saada-va tasu ning töömahu ja kvaliteedi seost, hinda-ma raha väärtust, see arendab rahaga ümber-käimise, selle säästliku ja otstarbeka kasutamise oskust. Kasvatajate kohus on kõiges selles noorukitele nõu anda ja abiks olla.

Viiratsi lastekodus peetakse kasvandike ühis-kondlikult kasuliku töö üle täpset arvestust. Kasvatatajad ja tööinstruktorid kannavad andmed iga lapse kohta DKT päevikusse. Regulaar-selt nõutakse infot kasvandike ühiskonnaku-sliku töö kohta koolidest. Nii vahe- kui ka lõpp-kokkuvõtted tehakse kasvandikele teatavaks, kusjuures antakse hinnang igapäevise töö kvali-teedile, töötamise iseseisvusele, kohuse- ja vastutustundele jpm. Dekaadikokkuvõtete alusel antakse rändvimpel parimale tööinstruktori juu-res, parimale korrapidamisel, parimale toale jne. Kui vimpel saadakse kolm korda järjest, au-tasustatakse kasvandikku suveniireseme-ga. Aktiivsele tööle stimuleerivad kiituse avaldamine direktori käskkirjaga, aukirjade andmine õppe-veerandite lõpus, suvise töö eest augustikuu lõpul, nime kandmine lastekodu aaraamatusse, fotod fotokroonikas ja autahvlil, premeerimine mälestusesemetega, ekskursioonid. Sügiseti ja kevaditi peetakse suurt tööpidu, nn. tööau-õhtut.

Üks tähtsamaid ning vastutusrikkamaid löike lastekodu kasvatustöös on kasvandike kutse-nõustamine, võimetele ja huvidele vastava kutsevaliku suunamine. Selles osalevad koolid,

kasvatatajad ja šefid. Valdavalt eelistatakse töö-lis- ja põllumajanduselukutseid, ametiõpinguid jätkatakse kas kutsekeskkoolides või keskeri-õppeasutustes. Sageli aga tuleb kohe alustada töömehe teed, amet õppida ettevõttes või majan-dis. Ses mõttes on Viiratsi kasvandikke aidanud just šeffettevõtted, eriti Gagarini-nim. NST.

Viiratsi lastekodu pedagoogide kollektiivi pole oma kasvandike iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamisel üksi jäetud. Õppeaasta algul arutati tema töökasvatuse probleeme külanõu-kogu istungil, millest võtsid osa rajooni rahva-saadikud, Gagarini NST juhid, ATK esindajad. Tunnetati igati toetavat hoiakut, kasvandike tööks ja majandile antud tööabi leidis tunnustust. Tähelepanelikumad süvenemist lastekodu keerukatesse majandus- ja kasvatustööde probleemi-desse, toekamat abi aga nende lahendamisel vajatakse Viljandi rajooni juhtivorganitelt. Lastekodukasvandikud vajavad omamoodi kaitset nendesse eelarvamusliku suhtumise vastu. Lastekodu mainet tõstab muidugi kõige rohkem kas-vandike endi laitmata käitumine, kuid sageli lõövad nad astla vastu just sellepärast, et mis tahes vääritud teo puhul otsitakse süüdlas-t enne-kõike nende hulgas. Igati taunitav on lastekodukasvandikesse alavääristav suhtumine koo-lides kodudes kasvavate õpilaste poolt. Nii-sugused ilmingud osutavad koolide kasvatustöö lüngale, mille kõrvaldamine hoiaks ära mõnegi konflikt.

15—16-aastaselt iseseisvasse ellu astuvate noorukite edasine käekäik, elus oma koha leid-mine oleneb väga paljus lastekodust kaasa-saadud ellusuhtumisest, töötahtest ja -armastu-sest, nende vastuvõtlikkusest töökollektiivi nii headele kui halbadele mõjustustele, oskusest orienteeruda ümbritsevas elus, praktiliseks eluks vajalikest teadmistest. Seda Viiratsi lastekodus just silmas peetigi, kui hakati ellu rakendama direktor J. Tamme koostatud eluks ettevalmista-mise programmi, eraldi nooremale ja vanemale rühmale. Mahuka ja üksikasjalise programmi järgi töötavad kasvatatajad, tööinstruktorid ja aed-nik, andes kasvandikele teoreetilisi ja praktilisi teadmisi-õskusi rõivaste ja jalanõude korras-hoiuks, eluruumide sisustamiseks, koristamiseks, remontimiseks, tarbekeemia kasutamiseks, kodu-masinate käsitsemiseks, toiduvalmistamiseks jpm. Programmi kuuluvad alalõigud «Hügieen», «Käitumine», «Side», «Arstiabi», «Transport», «Perekond», «Eelarve», «Töölerakendamine» jpm. Kõike, mida üksikute alalõikude all õpe-tatakse, pole võimalik loetleda. Põhimõtte seisneb selles, et lastekodust elluastuvad õpiksid tegema kõike, mille ta elus läbi ei saa, mille mitteoska-mine muudab inimese abituks, teistest sõltuvaks.

«Kasvatustöö peegeldab täpselt elu ja ta peab olema täis elu ning lähtuma elu täiuslikkusest — üksnes sel juhul on ta suuteline oma ülesannet täitma,» on öelnud V. Suhhomlinski. Viiratsi lastekodu kasvandike iseseisvaks eluks ja tööks ettevalmistamisel seda põhimõtet järgida püü-taksegi.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Keskkooli- lõpetaja 1983: üldvõimed ja eluplaanid

KARL TAMM,
TRÜ kutse-suunitluse kabineti psühholoog

Noorte enesemääratlusprotsess kujuneb ühelt poolt objektiivsete tingimuste (rahvamajanduse ja haridussüsteemi arengutase, erinevate sotsiaalsete gruppide objektiivne seisund ühiskonnas jne.) ning teiselt poolt noore põlvkonna subjektiivsete karakteristikute (võimed, huvid, väärtusorientatsioonid, eluplaanid jms.) mõjul. Arenenud sotsialistlikus ühiskonnas, kus eri sotsiaalsete gruppide enesemääratluse objektiivsed tingimused muutuvad järjest võrdsemaks, omandavad ühiskonda lülitumisel üha suurema kaalu subjektiivsed tegurid. Seetõttu on noorte enesemääratluse sihipärasemaks juhtimiseks vaja rohkem tunda nimetatud subjektiivsete tegurite mõjumehhanisme ja -suundi.

Käesoleva artikli eesmärk on selgitada õpilaste võimete mõju nende eluplaanide ning selle kaudu ka elutee kujunemisele. Analüüs tugineb põhiliselt Eesti NSV 1983. a. 350 üldhariduskooli lõpetaja esinduslikule uurimusele. Lisaks üldhariduskooli lõpetajatele vaadeldi 423 TRÜ I kursuse üliõpilase võimeid 18 erialalt, mis moodustas ligikaudu 40% kõigist esmakursuslastest 1981/82. õppeaastal. Uurimustes kasutati testi ning ankeetküsitlusmeetodit.

Õpilaste võimekuse mõõtmiseks on kasutatud üldvõimekuse testi *General Aptitude Test Battery* — GATB (1) kaheksat alltesti, mis mõeldavad matemaatilisi, verbaalseid, tajuvõimeid ja motoorseid koordineerimisi. Käesolevas artiklis käsitletakse võimekuse näitajana 6 alltesti täitmisel saadud punktisummat, mille korrelatsioon

õppeedukusega on 0,4—0,5 piires. Need alltestid mõeldavad eelkõige õppimisvõimekust ning peegeldavad keerulise ja abstraktse teoreetilise materjali omandamisvõimet.

Teatavasti on võimalik keskharidust omandada kolmes koolitüübis: kutsekeskkoolis, keskeriõppeasutustes ja üldhariduskoolis. Otsene kutsevalik toimub sisuliselt kahes esimeses koolitüübis, kuna üldhariduskooli õpilastel lükkub eriala valimine keskhariduse järgsesse perioodi. Õpilaste kutsevalikut mõjutava üldvõimekuse uurimise seisukohalt pakub suuremat huvi üldhariduskooli lõpetajate kontingent: suuremal osal neist puudub vahetu kokkupuude tulevase erialaga, sest polütehnilise tööõpetuse osa tulevase eriala valikuks on ebarahuldav. Üldvõimekuse suunav planeerimisel peaks suurem olema kui keskeriõppeasutuste ja kutsekeskkoolide õpilastel, kellel erialavalik tehtud. Oma mõju avaldab ka keskkoolilõpetajate suurem orienteeritus kõrgharidust nõudvatele erialadele, mis eeldavad huvi vaimse töö vastu ja konkursi tõttu ka keskmisest mõnevõrra kõrgemat õppeedukust. Pärast üldhariduskooli lõpetamist on noorel sisuliselt neli võimalust tulevase elukutse omandamiseks: kas asuda õppima kõrgkooli, kutsekeskkooli, keskeriõppeasutusse või minna tööle.

Viimased variandid kujutavad endast haridustasemelt võrdseid, kuid erialase kvalifikatsiooni poolest kvalitatiivselt erinevaid võimalusi kutsevalikuks. Erinevalt kutsekeskkooli või keskeriõppeasutusse õppima minejatest, kes tulevikus saavad vastavalt kas kvalifitseeritud oskustöölise või keskastme spetsialisti kutse, vahetult tööleminejate grupi võimalused piirduvad sageli kvalifitseerimata töölise või erihariduseta teenistuja kutsealaga.

Selgitamaks kuidas keskkoolilõpetajad üldvõimetest sõltuvalt valivad ühe või teise kutsealade sfääri, analüüsime nende ankeedivastuseid järgmistele küsimustele: «Pärast keskeriõppeasutuse omandamist on Teil võimalik valida elukutset ja töökohta. Mil määral on Teile vastu võetavad järgmised võimalused: 1) hakkan tööliseks, 2) asun tööle teenistujana ilma erihariduseta, 3) tahan saada keskeriharidusega spetsialistik, 4) kavatsen saada kõrgharidusega spetsialistik, 5) tahan saada teadustöötajaks.» Igalet nimetatud valikuvõimalusele sai vastata kolmel eri viisil: a) sellist soovi küll pole, b) edaspidi ja c) lähemas tulevikus. Eluplaanide ja üldvõimekuse põhiliste seoste väljatoomise eesmärgil ei ole käesolevas töös analüüsitud vastusevarianti «Edaspidi». Saadud tulemused on esitatud tabelis 1, kus vastavad grupid on reastatud üldvõimekuse näitajate alusel.

Tabelist nähtub, et võimekamad eelistavad kõrgema kvalifikatsiooniga kutsealasid. Õpilaste vastused gruppides 7, 8 ja 9 langevad enamikus kokku, sest suur osa neist, kes ei soovi saada keskeriharidusega spetsialistik, töötada töölisena või erihariduseta teenistujana, kavatseb töötada tulevikus kõrgharidusega spetsialistina.

On iseloomulik, et õpilased, kelle üldvõimekuse näitaja ületab üldhariduskeskkooli keskmist taset (579), väldivad keskmise kvalifikatsiooniga (keskeriõppeasutuste ja kutsekeskkooli erialad) ja madalama kvalifikatsiooniga (erialase ettevalmistuseta töölised ja teenistujad) ameteid. Vaadeldud kontingendist soovis saada kõrgharidusega spetsialistiks 38% vastanuist. Samal ajal on teada, et oma plaanid realiseerib umbes 30% meie vabariigi üldhariduskoolide õpilastest, kuna ülejäänutel tuleb leida mõni muu võimalus. Arvestades veel, et 56% õpilastest ei planeerinud saada keskeriharidusega spetsialistiks, moodustub arvukas kontingent võimekaid üldhariduskooli lõpetajaid, kelle erialase ettevalmistuse tase ei vasta ühiskonna vajadustele. Samal ajal võiksid nad olla heaks täien-

duseks kutsekeskkoolide ja keskeriõppeasutuste õpilaskontingendile.

Võrreldes keskeriõppeasutuste õppeprogrammidega on kõrgkoolis omandatavate teoreetiliste teadmiste maht ja tase tunduvalt kõrgem. Nende omandamine nõuab peale vaimse töö harjumuse veel kõrgemat üldist võimekust, mis kajastub ka tabelis 1 keskkooli astuda soovijate paremates üldvõimekuse näitajates. Mis puutub keskeriõppeasutustesse või kutsekeskkooli astuda soovijate üldvõimete tasemesse, siis nendes koolitüüpides omandatavate ainete teoreetiline tase on ligikaudu võrdne üldhariduskooli vastava tasemega ning keskmise õppeedukusega üldhariduskooli õpilasele täiesti jõukohane, arvestades muidugi valitud eriala spetsiifikat.

Tabel 1

KESKKOOLILÕPETAJATE ELUPLAANIDE SÕLTUVUS ÜLDVÕIMEKUSEST

(Märgiga (+) on tähistatud gruppide keskmiste üldvõimekusnäitajate oluline erinevus nivoole 0,05).

Õpilaste poolt valitud tegevusala	Üldvõimekuse keskmine näitaja	Vastanute %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tahan saada teadustöötajaks	630	4	11	+	+	+	+	+					
Kavatsen saada kõrgharidusega spetsialistiks	619	38	10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ei taha saada keskeriharidusega spetsialistiks	598	56	9.	+	+	+	+						
Ei taha saada tööliseks	587	74	8.	+	+	+							+
Ei taha töötada erihariduseta teenistujana	584	90	7.	+	+	+							+
Üldharidusliku keskkooli kõik lõpetajad	579	100	6.	+	+	+							+
Ei taha saada teadustöötajaks	572	85	5.										+
Tahan saada keskeriharidusega spetsialistiks	558	29	4.						+	+	+	+	+
Hakkan tööliseks	551	6	3.									+	+
Ei kavatsen saada kõrgharidusega spetsialistiks	549	32	2.						+	+	+	+	+
Asun tööle erihariduseta teenistujana	535	5	1.						+	+	+	+	+

Tutvudes tabeli 1 andmetega, tekib küsimus, kui võrdnoorte subjektiivne enesehinnang vastab tegelikult olukorrale. Sellele küsimusele vastuse saamiseks võrdleme kõrgkooli astuda soovijate üldvõimekuse näitajat TRÜ I kursuse üliõpilaste, s. t. nende keskkoolilõpetajate, kes on oma sellealase tuleviku plaani juba realiseerinud, vastava näitajaga. Arvestades, et TRÜ I kursuse üliõpilaste kuue alltesti summa keskmiseks väärtuseks vaadeldud kontingendi ulatuses on 630 ja ülikooli astuda soovijate sama näitaja 619 punkti, võime öelda, et noorte subjektiivne enesehinnang on üldjoontes heas kooskõlas tegeliku olukorraga, vaatamata toodud andmetes ilmnenule umbes 10-punktilisele erinevusele.

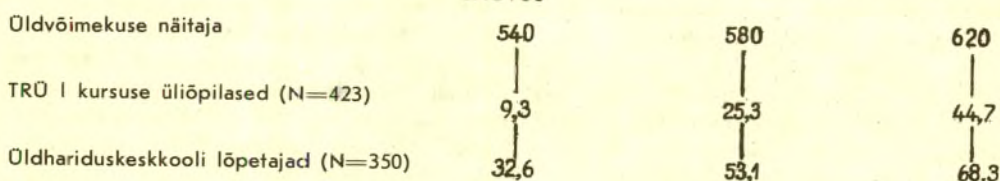
Jooniselt 1 näeme, et kuni 540 punkti on saanud 9,3% üliõpilastest ja ligikaudu 32,6%

keskkoolilõpetajatest, seega 32,6% — 9,3% = 23,3% protsendile ehk umbes ühele neljandikule üldhariduskoolide lõpetajatest võib madal üldvõimekuse tase olla takistuseks kõrghariduse omandamisel. Arvestades aga konkurentsitingimusi, abstraktse õppematerjali iseloomu ja suurt mahtu täppisteaduslikel erialadel ning võimekamate õpilaste eelseid kõrgkooli astumisel, võib oletada, et see protsent on veelgi kõrgem. Tabeli 1 andmetel oli nende lõpetajate osakaal, kes ei kavatsenud saada kõrgharidusega spetsialistiks, 32%, sealjuures nende võimekuse näitaja 549 on oluliselt madalam nii tulevaste kõrgharidusega spetsialistide (619) kui ka üldhariduskooli keskmisest näitajast (579).

Et välja selgitada üldvõimekuse mõju teiste elukorralduse aspektidele, analüüsime üldhari-

Joonis 1

TRÜ I KURSUSE ÜLIÕPILASTE JA ÜLDHARIDUSKESKKOOLILÕPETAJATE ÜLDVÕIMEKUSE JAOTUS*



* Kummagi kontingendi suhtes on näidatud, missugusel protsendil õpilastest ulatub kuue alltesti summa joonisel kriipsuga märgitud üldvõimekuse näitaja väärtuseni.

duskoolide lõpetajate ankeedivastuseid järgmistele küsimustele: «Millises vanuses Te planeerite: 1) päevase õppimise lõpetamise, 2) alalisele tööle asumise, 3) kindla elukoha valiku, 4) abiellumise, 5) esimese lapse sünni.» (Vastusevariandid: kuni 20 a., 20—21, 22—23, 24—25, üle 26 a.)

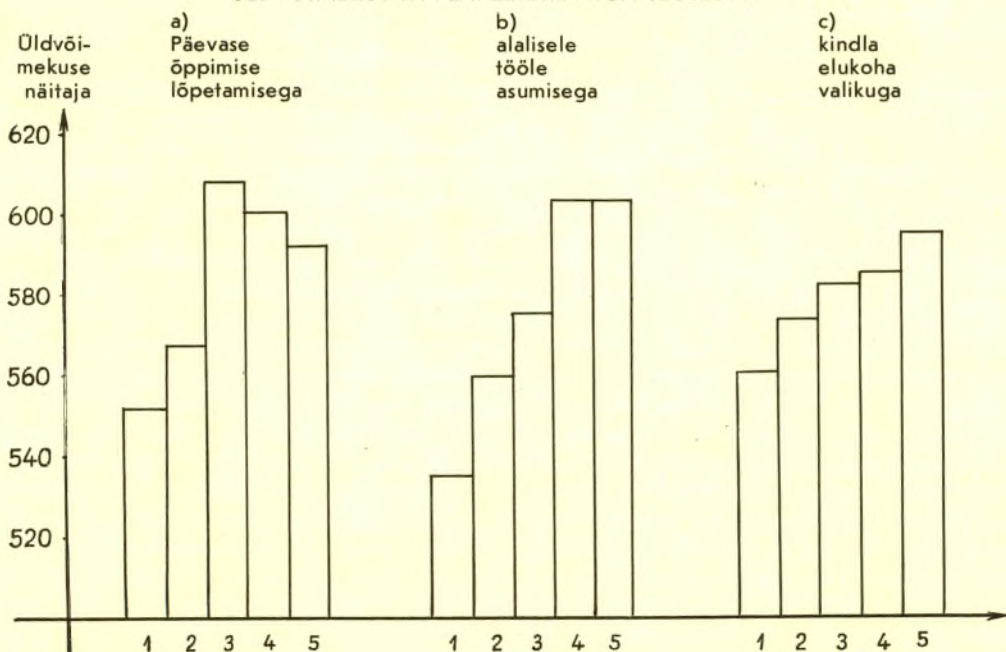
Korrelatsioonanalüüs näitab, et statistiliselt olulised seosed üldvõimekusel on päevase õppimise lõpetamisega (0,31), alalisele tööle asumisega (0,33) ja kindla elukoha valikuga

(0,13). Abiellumise ja esimese lapse sünni planeerimise ajaga on seosed nõrgad (0,05 ja 0,04), mis viitab nende sündmuste suhtelisele sõltumatusele üldvõimekusest.

Toodud seosed näitavad, et üldvõimed mõjutavad kooliõpilaste eluplaane nende jaoks printsiipselt tähtsa otsuse raames — asuda tööle või jätkata õppimist. See selgitab, miks umbes 600-punktilise võimekuse näitajaga õpilased planeerivad päevase õppimise lõpetamise vanusegruppides 22—25 a. (joonis 2).

Joonis 2

ÜLDVÕIMEKUS JA PLANEERITAV IGA SEOSSES...



Vastava sündmuse planeeritav iga: 1) kuni 20 a.; 2) 20—21; 3) 22—23; 4) 24—25; 5) üle 26 a.

Nimetatud üldvõimekuse tase on iseloomulik tulevastele üliõpilastele ning teatavasti lõpetab enamik üliõpilasi selles vanuses kõrgkooli. Samal ajal õpilased üldvõimekuse näitajatega 550—560 punkti piires, kes, nagu eespool nägime, kavatsevad asuda tööle või õppima keskeriharidusega spetsialistina, planeerivad päevase õppimise lõpetamise juba hiljemalt 21. eluaastaks. Analooiline mõju on üldvõimekusel noorte alalisele tööle asumisele, mis ajaliselt vahetult järgneb päevase õppimise lõpetamisele. Üldvõimekuse nõrk seos kindla elukoha valikuga seletub asjaoluga, et peale tulevaste üliõpilaste, kelle elukohamuutused on seotud õpingutega kõrgkoolis, vahetavad sagedasti elukohta ka need üldhariduskooli lõpetajad, kes kavatsevad minna tööle või asuda õppima kutsekeskkoolides ja keskeriõppeasutustes.

Esitatud andmed võimaldavad teha järgmisi üldistusi:

- 1) üldvõimekus on üldhariduskooli lõpetajate eluplaanide oluline determinant, mis diferentseerib neid haridustasemest sõltuva tegevusala järgi;
- 2) enamik üldhariduskoolide lõpetajaid hindab oma võimeid adekvaatselt seoses edasiõppimisvõimalustega kõrgkoolis;

3) üldvõimekuse mõju põhimehhanism toimib õpilaste subjektiivsele otsusele minna tööle või jätkata haridusteed kõrgkoolis. Selle otsuse kaudu mõjutab üldvõimekus ka teisi elukorralduse aspekte.

Kirjandus

1. Guide to the Use of General Aptitude Test Battery B-1002. Separate Answer Sheet Form. Section 1: Administration and Scoring. Washington, 1965.
2. Korman, A. K. Self-Esteem Variable in Vocational Choice. In b. Vocational Behavior: Readings in Theory and Research. Ed. by Zytowsky D. G. N. Y. 1968, p. 221—229.
3. Друбокина И. В., Круглов Б. С. Психология в реализации комплексных целевых программ. — «Вопросы психологии», 1984, № 6, с. 53—59.
4. Магун В. С. Оценки и самооценки в структуре индивидуальности. — В сб.: Психологические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. Л., изд. ЛГУ, 1976, с. 195—208.
5. Чеснокова И. И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности. — В кн.: Проблемы психологии личности (Советско-Финский симпозиум). М., «Наука», 1982, с. 121—126.
6. Чеснокова И. И. Самосознание личности. — В кн.: Теоретические проблемы психологии личности. М., «Наука», 1974, с. 208—225.

Mida eeldab koolireform töövihikult?

INGE UNT,
TRÜ pedagoogikakateedri juhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Käesolevat koolireformi iseloomustab igakülg-
sus ja kompleksus. See puudutab kõiki kooli-
elu valdkondi, sealhulgas olulisel määral ka
õpetamist. Meie arvates on reformi elluviimine
siin mõnes mõttes keerukamgi kui mõnel teisel
alal. Koolisüsteemi muutmisest, näiteks vaja-
dusest 6-aastased lapsed kooli saata, tulene-
vad konkreetsed organisatoorsed vajadused,
mille arvestamine on möödapääsmatu. Ent
õpetamise sisu ja metoodika alal ei saa ju olla
sellist täpset fikseeritust reformi materjalide
tasandil.

Küll aga on neis materjalides antud selged
orientiirid, milliseid eesmärgi on tingimata
vaja täita. Lühidalt öeldes on nende tuum
järgmine: muuta programmid ja õpikud jõu-
kohaseks, kujundada õpilastes võime oman-
dada iseseisvalt teadmisi, tagada teadmiste
kvaliteet. Initsiatiiv, kuidas seda teha, peab
tulema nii pedagoogikateaduse kui ka kooli
poolet. On vaja selgeks teha, millised muuda-
tused õppeprotsessis on vajalikud möödapääs-
matult ja esimeses järjekorras.

Neid eesmärgi ei saa lahendada üksikute
organisatoorsete abinõudega, sest siin on tege-
mist probleemidega, mis hõlmavad kogu
õppeprotsessi selle kõige sügavamates ja
keerukamates seostes. Seepärast on vajalikud
ka hoopis põhjalikumad muudatused.

Muudatuste lähtekoha fikseerimiseks peame
teadma, millised on kõige olulisemad puudu-
sed meie senises produktis — keskkooli lõpe-
taja harituses. Uurimustest, paljude koolitõu-
tajate seisukohtadest, kogu ühiskondlikust
arvamusest on üldpilt ka kujunenud: esineb

lubamatult suuri lünki põhiteadmistes ja
-oskustes ning nende süsteemis, vähe osatakse
iseseisvalt õppida ja teadmisi rakendada.

Kaugeltki ei saa rahul olla õpilaste valmis-
olekuga end vaimselt pingutada, oma õppe-
aega intensiivse tööga täita. See muidugi
ei tähenda, nagu ei oleks meil erudeeritud,
loovalt mõtlemaid ja pingeliselt töötavaid
noori. Kes teab, ehk on neid rohkemgi kui
varem. Ent on selge, et ühtlasi on õpilaste-
vahelised erinevused muutunud suureks, kah-
juks ka negatiivse poole pealt.

Nende puuduste aluseks on terve kompleks
põhjusti, mida oleme ka mõnevõrra teadvus-
tanud. Antud juhul jätan muud kõrvale ja
keskendun ühele varjatumale, ent hoopiski
mitte vähetähtsale põhjusele: õpilaste ise-
seisva, pingelise, loova töö vähesus õppe-
protsessis. Lihtsalt öeldes — kui õpilased
ei oska iseseisvalt õppida ega oma teadmisi
rakendada, siis sellepärast, et neil puudub
selleks piisav treening.

Võiks ju arvata, et selles suhtes peaksid
asjad meil korras olema: juba aastakümneid
tehakse suuri pingutusi õpilaste iseseisva töö
evitamiseks, suuremal hulgal kui kusagil
mujal meie maal on õpilastele välja antud
trükitud töövihikuid. Ent tulemused ei vasta
hoopiski meie ootustele. Vist seepärast on
hakanud levima sellised arvamused, et töö-
vihikud on üldse kasutud, õpilastele igavad,
suunavad neid mehaanilisele tööle, suurenda-
vad koolikoti kaalu jne. Nende peale ei
maksaksi edaspidi energiat, raha ja paberit
kulutada. Just sellised signaalid sundisidki
kirjutama seda artiklit.

Paljude õpetajate uurimistulemused Ühis-
kondlikus Pedagoogika Uurimisinstituudis
ja uurimistöö kursustel on pika aja jooksul
andnud materjali, mis võimaldab teha kaks
mõtlemapanevat üldistust. Esiteks, õpilaste
õpitoo oskused mis tahes kooliastmel, eriti aga
algastme lõpul ja keskmisel astmel on kes-
kaste näitajate poolest jahmatavalt mada-
lad, sealjuures ei toimu küllalt suurel õpilas-
kontingendil keskmise kooliastme jooksul
olulist arengut. Ja teiseks — juba lühiajaline
vähestegi abinõude süstemaatiline kasutusele-
võtt (näiteks loovülesannete kasutamine,
mingi õpioskuse kujundamine) toob endaga
kaasa kiiret ja küllalt suurt efekti. Järelikult
õpilastel potentsiaalseid eeldusi on, vigu
peame otsima kusagilt mujalt.

Kõige selle valgusel kerkivadki esile töö-
vihikuga seotud probleemid. Sõandame väita

ja järgneva ka näidata, et töövihikuga on nii või teisiti seotud nüüdisaja õppeprotsessi olulisemad valusad küsimused. Töövihik on teatavasti kutsutud ja seatud just iseseisva töö oskusi arendama. Miks ta siis pole suutnud seda ülesannet rahuldavalt täita? Millised on üldse töövihiku funktsioonid ja potentsiaalsed võimalused õppeprotsessis?

Töövihiku teoreetilisi küsimusi on käsitlenud O. Nilson 1976. a. oma venekeelses monograafias «Õpilaste iseseisva töö teooria ja praktika» (3). Siin on uuritud töövihiku koostamise põhimõtteid ainerühmade kaupa ning antud ülevaade töövihiku kasutamise kogemustest Nõukogude Liidus, teistes sotsialismimaades ja kapitalistlikes riikides, samuti kodanlikus Eestis. Käsitletakse põhiliselt töövihiku sisu ja struktuuri, samuti mõningaid selle rakendamise küsimusi. Eesti NSV PTUI töödest töövihiku uurimise alal on 1975. a. ilmunud kokkuvõttev teos «Töövihik koolis» (1). Mõlemas allikas on mõnevõrra käsitletud ka töövihiku funktsioone.

Käesoleva artikli autor on töövihiku probleemiga tegelnud seoses õpilaste aktiivse iseseisva töö ja õppeülesannete individualiseerimise uurimisega. Uurimisbaasiks on umbes 20 aasta jooksul olnud ÕPUI didaktika sektsioon, mille liikmed, õpetajad-praktikud on koostanud hulgaliselt katsetöövihikuid, paljud neist on välja antud tsentraliseeritud korras massiliseks kasutamiseks. Oma töödes oleme käsitlenud töövihiku probleeme seni põhiliselt uue aine iseseisva omandamise, õppimisprotsessi tervikliku juhtimise ja tööjuhendi koostamise aspektist (2).

Artiklis keskendume küsimusele, millised võiksid ja peaksid olema töövihiku optimaalsed funktsioonid õppekirjanduse kompleksis.

Selleks on aga vaja enne vaadelda, milliseid **töövihiku tüüpe** on üldse olemas. Töövihikute analüüs näitab, et neid tüüpe võib eristada kahelt aluselt: õpilaste õpitöö juhtimise ja õpikuga seostatuse seisukohalt.

Õpitöö juhtimise seisukohalt võib eristada kaht tüüpi vihikuid. Esimene kujutab endast tööjuhendite kogusid. Tööjuhendid juhendavad tavaliselt terviklikult õpilaste iseseisvat tööd, alustades uue materjali iseseisvast läbitöötamisest kuni selle kordamise ja rakendamiseni. Töövihiku teine tüüp kujutab endast ülesannete kogu tööks programmi kohase õppematerjaliga. Selline vihikutüüp üldiselt domineerib. Siin ei suunata õpilase õpiprotsessi, küll aga pakub selline vihik õpetajale täiendavat materjali, mille alusel ta võiks ise õpilast juhtiva tööjuhendi koostada. Siiski arvame, et selline juhendi koostamine ja õpilastele teatavaks tegemine on õpetajale üsna keerukas ja koormav. Oletame, et esimest tüüpi töövihikute vähesus ongi üks põhjusi, miks õpilaste iseseisv töö uue materjali läbitöötamisel visalt lebib.

Õpikuga seostatuse seisukohalt esineb järgmisi töövihiku tüüpe: 1) töövihik kuulub vahe-

tult õpiku juurde, juhendab tööd õpikuga, pakub ülesandeid tööks õpiku teksti ja näitvahenditega; 2) vihik ei juhenda tööd õpikuga, vaid sisaldab üksnes õpikut täiendavaid materjale.

Veel on nii õppekirjanduse ajaloost kui ka tänapäeva praktikast teada selliseid tüüpe, kus töövihik asendab õpikut või õpik töövihikut. Esimesel juhul sisaldab vihik kogu õppematerjali ja ühtlasi juhib tööd sellega. Taoline tüüp on levinud näiteks programm-õppes, kus õpilaste õpiprotsessi täpne juhtimine ning õppematerjali esitamine annustena kuulub selle õppeviisi olemuse juurde. Õpik täidab ühtlasi töövihiku funktsioone sel juhul, kui tööjuhendid ja mitmesugused ülesanded trükitakse otse õpikusse. Esimese variandi puuduseks on asjaolu, et õppematerjal ei paikne küllalt ülevaatlikult ja kompaktsetl, teises variandis aga tõsiasi, et õpiku maht paisub suureks.

Seniste kogemuste põhjal peame **optimaalseks** sellist töövihikut, mis kujutab endast tööjuhendite kogu. Juhendiga saab suunata õpilaste iseseisvat tööd õppekirjanduse ja muude didaktiliste vahenditega; ühtlasi sisaldab töövihik mitmesuguseid ülesandeid ja harjutusi tööks õppematerjaliga; ülesannete täitmist töövihikus on mõtet ette näha selliste ülesannete puhul, mille sooritamine eraldi vihikus nõuaks palju mehaanilist tööd.

Järgmiseks vaatleme, millised peaksid olema selle optimaalse vihikutüübi **põhifunktsioonid**.

1. Õpilaste iseseisva töö juhtimise funktsioon
Töövihik on mõeldud eeskätt õpilaste iseseisvaks tööks, järelikult on tema ülesanne iseseisva töö organiseerimist ja sooritamist igati soodustada. Kui hästi ta suudab seda funktsiooni täita, on talle muidugi tööjuhendi kvaliteedist. Tööjuhend võib juhendada õpilast rohkem või vähem üksikasjalikult, anda talle erineval määral abi ja konsultatsiooni, võib jätta talle rohkem või vähem iseseisvust ning valikuvõimalusi. See on talle mitmetest teguritest: õpilase vanusest, õppematerjali raskusastmest, aine spetsiifikast jmt., samuti tööjuhendi koostamise aluseks olevast teoreetilisest kontseptsioonist. Kuna töövihiku kasutamise tingimused on õigusega reglementeerimata, siis võib õpetaja alati ise otsustada, millist tööjuhendit ta üldse soovib iseseisvaks tööks kasutada, kas ta kasutab antud tööjuhendit tervikuna või ainult osaliselt ning milliseid ülesandeid ta omalt poolt lisab. Seega on õpilaste õpitegevuse juhi roll ikkagi õpetaja käes, ta teeb seda töövihiku kaudu.

2. Õpioskuste kujundamise funktsioon

Lisaks vihikus olevate ülesannete õpetuslikule väärtusele on neil ka õpioskusi arendav funktsioon. Töövihikus sisalduvate ülesannete analüüs näitab, et töövihikud võivad kaasa aidata praktiliselt kõigi õpioskuste kujundamisele: erinevad töövihikud sisaldavad ülesandeid lugemiseks, kuulamiseks, vest-

lemiseks, jutustamiseks, joonistamiseks, arvu-
tamiseks, kaartide täitmiseks, praktiliste ja
laboratoorse tööde tegemiseks, mitmesugus-
teks loovülesanneteks, tööks kirjandusega
jne. Töös vihikuga saab arendada nii aine-
alaseid kui ka üldisi, kõigis aineis rakenda-
vaid õpioskusi. Samuti näitab vihikute ana-
lüüs, et vihikute kvaliteet õpioskuste kujun-
damise seisukohalt on vägagi erinev: esineb
ka ühekülgsid, üsnagi rutiinsele tegevusele
suunavaid vihikuid. Opetamise üldtunnusta-
tud eesmärkide valgusel on eriti oluline, et
vihikud sisaldaksid tingimata ülesandeid ka
uue materjali läbitöötamiseks, samuti iseseis-
vaks tööks mitmesuguse kirjandusega. Just
nende ülesannete baasil kujundatavates oskus-
tes peitub õpioskuste põhituum.

3. Opetaja metoodilise abistamise ja õppetöö ratsionaliseerimise funktsioon

Järjest arenev didaktika ja metoodika paku-
vad koolipraktikale hulgaliselt ideid, millest
kõige väärtuslikumad vajaksid õppetöösse
evitamist. Siiski jäävad mitmed kasulikud
algatused koolis sageli realiseerimata või
esinevad vaid üksikute eesrindlike õpetajate
töökogemustes. Oletame nähtuse peapõhju-
sena, et uusi võtteid esitatakse enamasti soovi-
tuste ja näidiste tasandil ning eeldatakse, et
õpetaja ise töötab välja vastavad metoodilised
vahendid konkreetse õppematerjali jaoks.
Õpetajad oma metoodilises töös selliseid üles-
andeid muidugi täidavadki, ent taoline tegevus
ei saa olla piisav. Mitmesuguseid realiseeri-
mist väärivaid didaktilisi ja metoodilisi uu-
dusi on liiga palju, selleks et õpetaja suudaks
neid kogu õppematerjali ja kõigi klasside
ulatuses kasutusele võtta. Pealegi on ilmselt
ebaratsionaalne, et õpetajad teeksid nii ulatus-
likku metoodilist tööd üksi või väikese rühma-
ga. Samuti on erinevused õpetajate vahel
staaži, üldiste võimete ja töösse suhtumise
poolest küllalt erinevad, mistõttu on erinevad
ka nende võimed ja motivatsioon suuremateks
metoodilisteks täiendusteks ja uuendusteks.
Oletame, et näiteks probleemõppe ulatuslikum
rakendamine on pidurdunud just seetõttu, et
õpetajatel on käepärast vähe otseselt õppe-
töös rakendatavaid, konkreetseid teemasid
hõlmavaid loovülesandeid ja õppeprobleeme.

Selle kõige tõttu on otstarbekohane, et
üldist aktsepteerimist leidnud teoreetilistele
kontseptsioonidele vastavaid metoodilisi ma-
terjale koostaksid juhtivad metoodikud tsent-
raliseeritult. Üks sobivaid teid nende viimiseks
õpetajate ja õpilaste ni ongi ilmselt töövihik.
Metoodiline materjal on siin esitatud konk-
reetsete teemadega seotult. Opetaja on ühtlasi
vabastatud murest, kuidas materjali paljun-
dada või muul viisil õpilastele kättesaadavaks
teha. Meie pikaajalised kogemused õpetajate
metoodilise töö juhendamisel on näidanud, et
didaktiliste materjalide paljundamine on
praktilises koolitöös üks raskemini lahenda-
tavaid ülesandeid, millele taha pidurdavad
paljud head algatused.

Asjaolu, et töövihik aitab ratsionaliseerida
ka õpilaste tööd ning tema aega kokku hoida,
on üldtuntud. See toimub mehaanilise töö
vähendamise ja õpetuslikult väärtusliku
õpitegevuste tihendamise teel.

Ülesannete tsentraalne koostamine ei tarvit-
se endaga kaasa tuua õpetaja loomingu piira-
mist või asendamist. Opetaja võib ju enda
poolt väljatöötatud metoodilisi materjale ka-
sutada samavõrd kui ilma töövihikuta tööta-
des. Küll aga võib oletada, et uued ja mitme-
kesised didaktilised materjalid võivad õpeta-
jat inspireerida, pakkudes talle ideid uudeks
loovaks tegevuseks.

4. Õppevahendite integreerimise funktsioon

Õpilane kasutab töövihikut paralleelselt pal-
jude teiste õppevahenditega. Frontaalses töös
juhib õpetaja mitmesuguste õppevahendite
kasutamist vahetult, tehes seda teatud järgne-
vuses ja süsteemis, neid sel viisil integreerides.
Iseseisvas töös on otstarbekas integreeriv
roll anda töövihikule. Vihikus trükitud töö-
juhendis on piiramatuid võimalusi ülesannete
andmiseks mis tahes õppevahenditega (kaar-
did, skeemid, audiovisuaalsed vahendid, kat-
seriistad jne.), sealhulgas õppekirjanduse
teiste liikidega. Peale selle võib vihik sisaldada
ülesandeid tööks mitmesuguse muu kirjandu-
sega (käsiraamatud, ilukirjandusteosed, sõ-
nastikud, ajakirjandus, populaarteaduslik
kirjandus jne.), samuti täiendava kirjanduse
soovitusnimestikke. Erilist tähelepanu vääriks
praegu kindlasti ka «ENEKE».

Töövihiku nendest põhifunktsioonidest kas-
vavad välja mitmed **täiendavad funktsioonid**.
Neist olulisemad on järgmised. Kõigepealt
kuulub siia õpilase abistamine sellises õppi-
missituatsioonis, kus tal puudub vahetu kon-
takt õpetajaga, seega kõige sagedamini **kodu-
ses töös**. Paljudele õpilastele valmistab kodune
töö just seetõttu eriti suuri raskusi, et neil
pole veel vajalikul määral välja kujunenud
õpikuga iseseisva töö oskused. Töövihiku
juhendid võivad neid selles töös abistada ja
ühtlasi treenida, kuivõrd nad suunavad õpi-
lase õpitegevust üksikute operatsioonide
kaupa. Eriti vajalik on selline abi neile õpi-
lastele, kes teema esmase läbitöötamise ajal
koolist puudusid.

Töövihikuga töötades sooritab õpilane mit-
mesuguseid õpioperatsioone, mille tulemustest
enamik vihikusse fikseeritakse. Sel viisil muu-
tub õpilase õpiprotsess õpetaja poolt paremini
jälgitavaks, seega ka kontrollitavaks ja kor-
rigeeritavaks. Nii täidab töövihik **välise taga-
siside parandamise funktsiooni**.

Töövihikuid trükitakse tavaliselt tunduvalt
sagedamini kui õpikuid. Seetõttu on neisse
võimalik muudatusi tuua operatiivsemalt kui
õpikusse. Just vihik saab vahendada aktuaal-
set nüüdisaegset materjali. Samuti saab
vihikusse paigutada koduloolist ja meie vaba-
riigi spetsiifikat kajastavat materjali, mis on
vajalik eriti üleliiduliselt kasutuselolevate
õpikute puhul.

Töövihik annab mitmesuguseid võimalusi õppetöö individualiseerimiseks. Tempo mõttes on iseseisev töö alati individualiseeritud. Peale selle on aga otstarbekas anda täiendavalt raskemaid, süvendavaid ja loovülesandeid kõigile, kes neid täita suudavad ja tahavad. Samavõrd on vajalikud lihtsamad ja lünkade likvideerimisele orienteeritud lisaülesanded. Meie senised kogemused on näidanud, et just neist ülesandest on vihikuis sageli eriti suur puudus. Kõik sellised ülesanded abistavad õpetajat ka koduse töö individualiseerimisel. Veel suuremad võimalused individualiseerimiseks avanevad muidugi sel juhul, kui lisaks vihikule on trükitud täiendav komplekt ülesandeid erineval raskusastmel.

Samuti võib töövihik olulisel määral kaasa aidata rühmatöö juurutamisele. Tööjuhendite koostamine ja paljundamine rühmatöökõks on õpetajale veelgi keerukam ja aeganõudvam, kui see on tavalise iseseisva töö juhendiga, sest siin tuleb enamasti koostada mitmeid variante. Pealegi on selles valdkonnas kogemusi ja eeskujusid suhteliselt vähe.

Arvame, et praegu, mil toimub üldine programmide ja õppekirjanduse ümbertöötamine, tuleks tingimata lahendada ka küsimus, millist töövihiku varianti pidada optimaalseks, mille poole nende koostamisel pürgida. Püüdsime ühe võimaliku lahenduse esitada. Siinjuures ei arvestanud me ainespetsiifilisi iseärasusi, mida kahtlemata konkreetsete vihikute koostamisel on vaja silmas pidada.

Võib oletada, et õpetaja suhtumine töövihikusse ja sellest tulenev vihiku tegelik kasutamine oleneb suurel määral vihiku kvaliteedist, sellest, milliseid funktsioone konkreetne vihik täita suudab. Ent teiselt poolt ei garanteeri ka hea ja polüfunktsionaalse vihiku trükkimine ning kõigile õpilastele jaotamine iseenesest veel midagi. Kõik oleneb ikkagi sellest, kas ja kuidas õpetaja tegelikult vihikut rakendab, kas ta kasutab selle eeliseid. Mitmed uurimused on esile toonud triviaalse, ent siiski sageli unustatud tõe, et mis tahes positiivselt hinnatud õppevahend annab soovitud resultati vaid sel juhul, kui õpetaja teda ratsionaalselt kasutab. Sellepärast oleks vaja lahendada lisaks töövihiku koostamise probleemidele veel küsimus, kuidas seda vahendit senisest paremini ja otstarbekamalt õpetajate töö süsteemi viia.

Sõandame arvata, et töövihikuga seonduvad küsimused on sellised, mida oleks koolireformi huvides vaja lahendada üsna esimeses järjekorras.

Kirjandus

1. Töövihik koolis, koost. O. Nilson. Tln., 1975. 409 lk.
2. Unt, I. Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tln., «Valgus», 1974. 271 lk.
3. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, «Валгус», 1976. 280 с.

Noor õpetaja koolis

SYLVIA HERMAN,
VÕT-i pedagoogikakateedri juhataja,
dotsent

... inimloomus on selline, et inimene võib saavutada täiuse ainult töötades oma haas-aegsete täiendamiseks, nende heaolu nimel.
K. MARX

Kasvatuskunstist

8. klassis lõppes matemaatikatund. Klassitais ärevaid õpilasi tungles rõõmsalt kabinetist koridori, kohates ekaaslast, kel küsimus huulil: «Noh, kuidas läks, kuidas ta on?» — «Oi! Puhas mehetõug, noor, uhked blondid juuksed, üldse vahva ja tore jutt, justkui näitleja!» Noor õpetaja kohtus esimest korda oma õpilastega. Kas oskab ta võidetud poolehoidu säilitada pika kutsetöö aastate jooksul?

Õpetajad erinevad oma välisuselt, temperamendilt, iseloomult. Ometi saab kõigi tööd võrrelda näitleja omaga. Nii õpetaja kui ka näitleja seisavad alati vaatajate, kuulajate ees. Õpetajal on raskem. Ta peab ümber kehastuma iga klassi jaoks, kus teda jälgivad uued kriitilised silmad. Aga isegi ühte ja samasse klassi ei saa ta kaks korda astuda — klass muutub nagu voolav jõgi. Õpetajal peab olema oskust üha uusi omadusi, võimeid näidata, ta ei saa olla lõplik, vaid peab ka ise olema alaliselt muutuv. Tema õpilased tahavad temas iga päev uut avastada. Õpilast ei tohi jätta publiku rolli, ta peab saama õpetaja kaasosaliseks. Kui näitleja teeb proove koos kaasmängijatega, õpib ta tundma nende rolle. Õpetaja ei harjuta stsenaariumi järgi ega õpi oma kaasmängijaid nii hästi tundma. Halvasti mängitud näidend võtab isu teatrisse minna. Aga halb õpetaja, millise kaotuse toob tema koolile? Õpilased ju peavad tundi tulema.

* * *

Õpetajakutseks sobivale inimesele on omistatud palju omadusi. Sellest järeldub, et väga mitmesugused inimesed võivad sobida pedagoogiks. Omaduste hierarhias on eriti tähtis oskus teisi mõjutada. Ei piisa ainult laste armastamisest, hoolsast töösuhetumisest ega isegi väga heast ainetundmisest, vajame tugevalt väljenduva individuaalsusega pedagooge. Individuaalsuse saab iga noor õpetaja endas leida, kujundada — need on tema isiksuslikud ressursid. Tööd tuleb teha teadlikult eneseanalüüsi, enesejälgimise alusel targalt ja sihipäraselt, samuti nagu näitleja uut kuju loob. Küllap «kuju» ja «stiil» kujuneb ka stiihiliselt kutse mõjul, kuid see võib olla mitte

koitev, mitte mõjukas. End ümber teha on märksa raskem. Uurimused näitavad, et juba mõne aastaga kujuneb õpetajal koolis kindel maneer kõnelda, riietuda, tekib kutsekohane liikumine. Kutse jätab kiiresti ja märkamatult pitseri kogu isiksusele, ühtlasi tähendab see kutsekohanemist. Õpetaja igal liigutusel, miimikal, hääletoonil on õpilase jaoks kasvatuslik tähendus. Esimese kohtumise mulje noorest õpetajast tekib nägemise ja kuulmise, isiksuse välise pildi ja hääle alusel. Seetõttu on vaja osata valitseda oma nägu, keha, liigutusi, poose. Kui õpetaja on õpilasele autoriteet, siis õpilane usub teda jäägitult, seab tema lemmikuks, eeskujuks. Vahest hakatakse kunagi kõrgkooli erikursustel või rajoonide probleemseminarides õpetusi jagama, kuidas selliseks saada, seni tuleb noorel õpetajal eneseharimisega mitte ainult vaimumaailma rikastada, vaid niisama püsivalt hoolitseda kutsekohase välisilme eest. Nagu ei saa sisu ja vormi, seesmist ja välimist vastandada, niisama ei saa õpetaja üksnes oma mõistust, tahet, tundmusi rikastada, jättes hoolitsemata oma välimuse, rühi, viisaka käitumise ja meeldiva kõnemaneeeri eest. See ei ole pelk moeküsimus, sest tema välimus ja käitumine ei kasvata vähem kui sõnad. Eriti maaõpetaja on nii õpilaste kui ka nende vanemate eeskuju, kultuurikandja.

Õpetaja väljenduslikkust mäletatakse vilistlaspõlveski. Täiskasvanud on meelde jätanud õpetaja hääle, kõne eripära, alles seejärel välimuse. Lemmikõpetaja põhiväärtusena meenutatakse headust (7).

Pedagoogilise töö eripära on tema inimestevahelisus. Selle aineks on inimene, töövahendiks inimene, töö tulemus – inimene, kes omandab ühiskondliku kultuurisumma. Seega on pedagoogilises töös otsustav tegur inimene — õpetaja, kelle isiklik pingutus mõjutab tööd. Õpetaja ülesandeks on kujunenud muuta õpilane objektist aktiivse tegevuse subjektiks. Seetõttu suureneb õpetaja isiksuse mõju, tema eeskuju kutsub matkima. Et saada täiuslikuks, peab väsimatult end arendama. «Õpetaja meenutab inimest, kes ujub vastuvoolu; niipea kui ta peatub, kannab vool ta kaugele tagasi. Peatus pedagoogilisele meisterlikkusele püüdlmise teel viib selle kaotamisele» (5, lk. 788).

Alus enesetäiustamisele rajatakse koolitöö algaastail. Kõrgkoolidiplom pihus, tuleb õpetajal kooliseinte vahel mõnikord ka uuesti õppima asuda. N. Kuzmina eraldab enesetäiendamise aktiivsuse järgi 3 noorte õpetajate tüüpi:

1. tüüpi kuulub õpetaja, kes juba esimesel tööaastal iseseisvalt asub end täiendama. Tal on soov olla mitte ainult õpetaja, vaid õpetaja-meister (koolmeister). Selle tüübi õpetajal on hea kõbeline ja psühholoogiline ettevalmistus, tal on suur vastutustunne.

2. tüüpi iseloomustab õpetaja, kes omandab pedagoogilise meisterlikkuse aeglaselt. Põh-

jus: vähene nõudlikkus enese suhtes, nõrk teoreetiline ja metoodiline ettevalmistus. Piduriks võivad kujuneda ebakriitiline suhtumine oma kogemusse, konfliktsuhted kolleegidega.

3. tüüpi kuulub õpetaja, kes ei oska omandada pedagoogimeisterlikkust. Tal puudub kuni iseseisva töö alguseni koolis õpetamise kogemus, samuti huvi kutse vastu. Halb organisaator, ei ole valmis suhtlemiseks. Sageli on selle tüübi õpetajatel vaene sõnavara ja emotsionaalselt väheväljenduslik kõne, nad on käitumises aheldatud, kinnised.

L. Borissova uurimuses viitavad ekspert hinnangud sellele, nagu tõuseks staažiga õpetaja pedagoogimeisterlikkus. L. Lepmann näitas oma dissertatsioonis, et matemaatika-õpetaja pedagoogistaazi ja ainetundmise taseme vahel ei ole olulist statistilist seost (6, lk. 13—14). Seega ei too tööstaaž automaatselt kaasa õpetaja pedagoogimeisterlikkuse kasvu. L. Kolesnikovi uurimuse alusel toob 5—7 aastat pedagoogilist staaži meisterlikkusele lisa. Kui siis õpetaja ei asu enesetäiendamisele, lisab staaž vähe või ainealased teadmised hoopiski kitsenevad. Teadusmeetrilised uurimused on tõestanud, et 10—15 aastaga erialaoskused vananevad. Ka L. Le-sohhina ja T. Sadrina uurimuste kohaselt ei ole staaži ja teadmiste vahel lineaarsõltuvust. Konkreetsete teadmiste süvenemine või unustamine ei ole seotud niivõrd staažiga, kui võrd oma kogemuse mõtestamise, töösse-suhtumise, kutseteadvuse aktiivse arenguga.

Õpetaja kutsesuhtumise kujunemine on pidev, seotud kooliteadmiste tasemega. L. Lepmann tõdes, et õpetaja kutseprestiiž kujuneb juba koolis. Õpetaja peab ära tundma õpilase, kelles pedagoog peidus. Tema pedagoogiliste võimete arendamine jätkub kõrgkoolis, hiljem koolis töötades. Tänapäeva tingimustes peame asetama pearõhu õpetajatekasvatavate harituse ja kutsekompetentsuse ühitamisele.

Olulisena kerkib esikohale õpetaja kompleksse mõtlemise kujundamine. Sellekohaselt peab õpetaja mõistma, et üks sõltumatu muutuja ei määra teiste tugevamate muutujate olemasolu midagi. Siin võiks näiteks tuua väite: «tööarmastus on tegelemine» või «hea õpilane on see, kes istub tunnis vaikselt». Ei saa leppida argimõtlemisega, vajame võrk mõtlemist, süsteemset mõtlemist, kus mõte suundub tegevuse nõrkade kohtade leidmisele ja otsib võimalusi neid vältida. Sellest tulenevalt ongi õpetajale ohtlik «retsept» jagada, ta võib kaotada oma mõtlemise suuna. Ei ole universaalset, kõigile sobivat meetodit, iga meetod on konkreetne ja «retsept» võib mõjuda bumerangina.

Ülevabariigiline ankeetküsitlus «Kuidas elad, noor õpetaja?» näitas, et ca 70 % Tartu linnas küsitletuist ootab kohustusliku suunamisaja lõppu, et siis teisele tööle minna, põhjuseks öeldi küll olmeprobleemid. Kuid

kas sügavam põhjus ei seisne selles, et neil õpetajatel ei ole kogunenud loomingulist potentsiaali, mille aluseks on mõtlemise paindlikkus, iseseisvus, originaalsus, pedagoogiline improvisatsioon? Sellest tulenevalt ei osata õppe-kasvatustöös šabloone vältida ega märgata õpetajatöös loomingulisust, akadeemilisust.

A. Kagalnjaki ja O. Benderskaja andmetel elab ligi $\frac{1}{7}$ õpetajaid tööl, milleks nad valmistusid 5 aastat, üle solvumist, pettumust, nõutust ja rahulolematust. Nii võib küll mõista õpetaja soovi lahkuda. Kool peaks olema koht, kus oluliselt kujundatakse pedagoogimeisterlikkus, kuid üksnes 25 % algajatest õpetajatest räägib vaimustusega oma juhendajast koolis. Juhtkonnaga ei laabu koostöö niigi hästi.

Noor õpetaja koolis! Selle mõttega assotseeruvad romantika, unistused elust, armastusest, lootused, eluplaanid. Tal on aastaid 23—25, aga juba on tema kättesse usaldatud inimeste kujundamine. Kas tunnetab ta ise oma vastutust? Tema tulevane kutseelu sõltub paljus temast endast, kuid mitte ainult. Tema normaalsed elu- ja töötingimused sõltuvad kohalikest organeist, haridusjuhtidest ja koolist.

Noore õpetaja vanus kõigub 25—31 aasta piirides, ta mõtleb kodu loomisele, partneri leidmisele. See on iseseisva perekonna ja elu alguse aeg. Staažikal on need mured murtud, ta saab täielikumalt pühenduda tööle. Noore tähelepanu ja aktiivsus suundub rohkem enesele kui ühiskonnas edu saavutamisele või enesetäiendamisele. Ometi tuleb seda viimast talle meelde tuletada, sest «õpetaja tegevus ja käitumine on tugeva kontrolli all, nagu mitte kellegi teise oma maailmas — kümned lapsesilmad jälgivad teda ja ei ole midagi tähelepanelikumalt, valvsamat, vastuvõtlikumat inimese psüühilise elu erinevatele nüanssidele, mitte keegi ei märka selliseid peensusi kui lapse silm» (4, lk. 95). Noore õpetaja kutseelu möödub õpilaste silmade all. See aga nõuab palju teadmisi ning oskust olla hea, tark ja kannatlik inimene.

Kust noore õpetaja king pigistab?

Kas on vaja uurida, mis õpetajale teeb raskusi? Peatume põgusalt raskustel pedagoogitöös. Raskuste pidurdav funktsioon õpetaja meistriks kujunemisel seisab selles, et saades oma tegevuses pidevalt negatiivseid hinnanguid, esialgne püüdlus edule vahetub pingeseisundiga, tekib indiferentne suhtumine oma tegevusse. Lisame, et õpetajatööd ei saa hinnata ainult tema tegevuse põhjal, vaid mõõta tuleb ka õpilase muutumist (s. t. teadmisi, oskusi, käitumist). Vastasel korral ilmnebki noorel soov lahkuda õpetajaametist. Teisest küljest võib läheneda raskustele kui probleemi, ülesande komponendile. Paljud uurijad (J. Piaget, S. Rubinštein, D. Uznadze jt.) vaatlevad raskusi kui mõtlemisprotsessi lätet, mis suunab ülesande, probleemi lahendamisele.

Seega siis mitte ainult pinget, rahulolematuse ületamine, aga ka tahte, energia mobiliseerimine, emotsionaalne tõus. Niisiis, raskused ei pruugi viia depressiooni, vaid võivad ka isiksust aktiveerida.

Pedagoogilises tegevuses kohtab sageli raskusi. Õpetaja ees on alati uued probleem-situatsioonid. Et raskused ei pidurdaks, ei tohi neid olla liiga palju. Ainult raskuste optimaalse mõõdu korral ilmneb nende stimuleeriv funktsioon. Juhul, kui nad kutsuvad esile isiksuse aktiivsuse, saab neid ületada. Raskuste optimaalse mõõdu kujunemine on suurel määral subjektiivne. Teades õpetaja tüüpilisi raskusi ja põhjusi, saame leida meetodika nende ületamiseks. Raskuste ületamist õpetatakse juba kõrgkoolis, põhiliselt situatsioonimängus, kus tulevasel õpetajal tuleb iseseisvalt probleeme lahendada.

T. Poljakova (8, lk. 34) järjestas uurimistulemuste põhjal õpetajatele kõige enam raskusi tekitavad komponendid: õpilaste mõtlemise arendamine, õpioskuste kujundamine, õpilaste diagnostiline ja stimuleeriv-reguleeriv tegevus ning kasvatustegevus. Kõige vähem on raskusi pedagoogilisele tegevusele hinnangu andmisel.

Õpetajate enesehinnangute ja eksperthinngute alusel uuriti 3—5-aastase staažiga noori õpetajaid pedagoogilise tegevuse raskuste kohta. Arvestamise õpetaja õpetuslikku-kasvatustööd tegevust, tema isiksuseomadusi ja mitmesuguseid oskusi. Väga kõrgelt hindasid mõlemad pooled õpetaja moraalseid omadusi — vastutustunnet, ausust, töösse suhtumist. Õpetaja isiksuse kasvatustöö mõju tugevdamisel saab see kõige olulisemaks. Hoopiski madalamalt hinnati enesetäiendamisvajadust.

Kõige rohkem raskusi on õpetajal kasvatustöö vähesuse tõttu, ca 62 % õpetajatest leiab, et nende kogemustest ei piisa pedagoogiliselt hooletusse jäetud laste mõjutamiseks, aga ka õpilaste enesekasvatuse juhendamiseks, õpilaskollektiivi kujundamiseks, kasvatustöö seadmiseks ja kasvatustöö protsessi analüüsiks. Umbes 45 % leidis, et neil on raskusi distsipliini loomisega ja autoriteedi kindlustamisega (see aga on õpetajatöö efektiivsuse indikaator). Järgmine rühm seondub ainemetoodika valdamisega, kus 38 % ei ole sellega rahul. Niisama palju noori õpetajaid hindab kriitiliselt oma uuendusmeelsust. Ainult 16 % tunnetab raskusi õpilaste eripära arvestamisega. Eksperdid hindavad veelgi madalamalt noorte õpetajate ainemetoodika tundmist, noorte soovi tegelda enesearendamisega ja enesetäiendamise huvi. Eriti suur lahknevus hinnangutes tekib õpetaja uuendusmeelsuse hindamisega. Peaaegu vastupidiselt hindavad eksperdid noorte õpetajate oskust tunda lapsi. Kui 1980. a. uurimus avastas suhtlemisraskusi, siis nüüd kurdab selle üle vaid $\frac{1}{3}$ noortest, hästi arvatakse end oskavat lahendada ja reguleerida lastevahe-

lisi konflikte. 70 %-l õpetajatest on raskusi suhtlemisel lastevanematega ja 30 %-l suhtlemisel kooli juhtkonnaga.

Raskuste ületamisel otsivad noored õpetajad abi raamatutest, perioodikast, teatmeteostest ja kolleegidelt. Järjestuses viimastel kohtadel on kooli juhtkond, ainekomisjon. L. Lepmanni uurimuses leidsid matemaatikaõpetajad, et töö kooli ainekomisjonis ja rajooni seksioonides toob erialataseme täiendamisele vähe kasu. Samas selgus, et ainealaste teadmiste tase korreleerub õpetaja enesetäiendamisega. Meie uurimistulemused näitavad, et eelkõige ajendab õpetajat end täiendama valmistumine ettekandeks ja õpilastööde juhendamine. Edaspidi tuleb kaaluda õpetaja enesetäiendamise mõistlikku stimuleerimist. Kõikjal ei ole soodsaid tingimusi iseseisvaks lugemiseks, eriti maaõpetajal on vajalikku kirjandust raske kätte saada. Kooliraamatukogu peab aktiivselt aitama kooli metoodikakabinetti (-nurka) varustada metoodilise kirjandusega. Puudust tuntakse erialasest metoodilisest kirjandusest.

Noore õpetaja arenguruumist

Küsitletud noorte õpetajate nädalakoormus oli normi piires kolmandikul. Tunniplaanis on neil keskmiselt kahel päeval «aknaid», vaba metoodilise töö päev aga enamikul (95 %). Ühiskasulikuks tööks kulub keskmiselt 5 tundi nädalas. Täiesti suvaliseks kasutamiseks jääb aega 6 tundi nädalas. Kas selline olukord eeldab enesetäiendamisvõimalusi? Väga kohusetundlikule noorele võib-olla.

Noore õpetaja tegevusele mõjub stimuleerivalt koolijuhi hinnang. Küsimusele, kuidas hindab juhtkond teie tööd, vastas linnaõpetajatest 52 % ja maal 71 % — ei tea! 4 % leidis, et neid üldse ei hinnata, 5 % — hinnatakse halvasti. Saadud andmete kohaselt tunnustatakse noori üpris tagasihoidlikult.

Kõik see näitab, et noor õpetaja on koolis suhteliselt omapead. Tõeliseks õpetajaks saadakse ikka alles kooliseinte vahel. Algul vajab noor õpetaja kogunud pedagoogi eeskujut, keda algetapil jälgendada, samas toimub aga ka iseseisev reprodutseerimine, katsetamine, alles sellele järgneb loometegevus. Meistriks saamiseks kulub 7—8 aastat tööd koolis. Selle aja jooksul areneb enesekontroll, teadlik, isegi kriitiline enesehindamine, samuti selle inimese kriitiline hindamine, keda jälgitakse.

Meie koolides ei ole noore õpetaja juhendaja rolli küllalt tõsiselt võetud. Leidub neidki, kes üldse eitavad selle tähtsust. Ka teisel tööaastal vajab noor õpetaja juhendajat, kelle poole pöörduda, kes on lähem kolleegidest. Alles 3.—5. tööaastal suudab ta süveneda koolitöösse ja valmistuda atesteerimiseks. Teatavasti 4. või 5. tööaastal toimub õpetaja pedagoogilistes võimetes kvalitatiivne hüpe. Selleks ajaks on ta akumuleerinud nii enda kui kolleegide pedagoogilisest kogemu-

sest olulise. Noor hakkab sügavamalt analüüsima oma kutsetööd, mõistma selle saladusi. V. Suhhomlinski soovitas noorele koolidirektorile: «... et pedagoogitöö tooks õpetajale rõõmu, et tunniandmine ei läheks igavaks, juhatage iga õpetaja uurimise õnnelikule rajale» (9, lk. 72).

Koolijuhi tähtis kohustus on kujundada igast noorest mõtlejaks ja juurdlev õpetajaks. Pedagoogitöö seisab lähedal teaduslikule uurimisele. Õpetaja peab oskama tungida nähtuste põhjuslike seosteni, analüüsida fakte ja hädavajalikku ette näha. Näha pedagoogilise töö uurimuslikku aspekti on tänapäeva objektiivne sotsiaalne nõue.

Küsimusele, kas õpetajal võib olla ka puudusi, võiks vastata lühidalt: jah, võib küll! Kuid ühel ja samal puudusel on eri kaal sõltuvalt sellest, kellele ta kuulub. Mida autoriteetsem või armastatum õpetaja, seda enam peab ta oma nõrkustest vabanema, sest meeldiva inimese puhul võetakse kõik (ka taunitav) kriitikata omaks, eriti nooremas, aga ka keskastmes. Meie puudused ei tohi ohustada noore kujunemist. Puudusi võib olla isegi ainetundmises, kuid eksida ei tohi kutse-etiikast, inimlikkusest. Et jääda õpetajaks, armastada oma kutset, ei piisa tegevusest selles valdkonnas ega ka sellest, kui võrd töö rahuldab. Töö peab haarama inimest täielikult, vastama tema vaimsele elule, üldsele elule loogikale.

Kirjandus

1. Kostjutšenko, V. Vivekananda. Sarjast: «Suuri mõtlejaid». Tln., 1982, lk. 93.
2. Борисова Л. Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество — «Педагогика и психология», 1983, № 11.
3. Бубнова Н. И. и др. Свободное время учителя. — В кн.: Профессиональная деятельность молодого учителя. М., 1982, с. 109.
4. Калинин М. И. О воспитании коммунистической сознательности. М., 1974.
5. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. Л., 1961.
6. Лепман Л. О. Предметная подготовка учителей математики и возможности её совершенствования. Автореферат. Тарту, 1982.
7. Обраменко О. Н. Личность учителя в воспоминаниях взрослых людей. Новосибирск, НГПИ, 1982.
8. Полякова Т. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М., 1983.
9. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1982.

Märkmeid õppe-kasvatustöö eesmärgistamisest

PEETER KREITZBERG
TRÜ pedagoogikakateedri vanem-
õpetaja

Käesolevat seisukohavõttu ajendas PTUI ajaloo ja esteetika kasvatuse sektori juhataja S. Oispuu artikkel «Eesmärgiasetus ajaloo-õpetuses» («Nõukogude Kool», 1984, nr. 12), kus on puudutatud mitmeid õpetamise eesmärgistamise põhimõttelisi küsimusi. Tuleb tervitada, et selline komplitseeritud probleem on hakanud tähelepanu võitma paljude traditsiooniliste ja igiaktuaalsete pedagoogiliste küsimuste kõrval. Üksikteaduste ja kogu kultuuri kiire areng muudab ilmsemaks ja samas teeb raskemini vastatavaks küsimused, mida õpetada, miks üht või teist ainet või selle osa õpetada, millist isiksust kasvatada. Üha väiksemaks näib muutuvat see osa ühiskondlik-ajaloolisest kultuurikogemusest, mille omanikeks me suudame iga üldhariduskooli lõpetanu teha. Mida aeg edasi, seda suuremaks muutub lõhe teadusala ja õppeaine sisu vahel, mida õpilased suudavad vähegi arvestataval tasemel omandada.

Viimase aja kirjandus nii meil kui välismaal viitab õpilaste õpimotivatsiooni madalale tasemele. Siin ja seal esitatakse küsimus, miks õpilased ei taha õppida, miks õpilastel nii kiiresti kaob huvi maailma tundmaõppimise vastu kooliõpingutes. Õpimotivatsiooni languse üks põhjusi on kindlasti paljudele õpilastele harva osaks saav eduelamus, sellest johtuv ebakompetentsuse tunne ja negatiivne enesekontseptsioon enda kui õppija suhtes. Tihti mõeldakse mingi tegevus endale mõtetuks põhjusel, et sellega ei tulda lihtsalt toime. See kujutab endast universaalset eneseaustuse kaitsemehhanismi. Selle asemel, et kogu aeg tajuda teatud ülesannetega mitte-toimetulekut, sisendatakse endale ülesannete mõttetust ja loobutakse pingutusest.

Teiseks põhjuseks on see, et õpilane ei suuda, lähtudes oma elukogemusest, kavandatud isiklikest tulevikuperspektiividest (kui need muidugi üldse olemas on) vastata küsimusele, miks ta üht või teist õppeainet või selle osa üldse peab õppima. Õpilasi motiveeriv osa, mis sellistele küsimustele peaks õpilastepärase vastuse andma, puudub paljudes tundides, samuti õppekirjanduses. Õpilase küsimust, miks ta üht või teist ainet või küsimust peab üldse õppima, peame mõnikord vastuhakuks,

distsiplinirikkumiseks. Selle üks varjatud põhjusi peitub meie oskamatuses argumenteeritult vastata. Selleks aga, et õpilane oleks sisemiselt motiveeritud õppima, et ta harjuks oma tegevust sisemiselt mõtestama, peaks ta õpetaja kaasabil saama taoliste küsimustele ammendava ja sõbraliku vastuse.

Näib, et oleme alahinnanud ühelt poolt küsimust, miks on üht või teist ainet vaja õpetada ja teiselt poolt sellega tihedasti seotud küsimust, miks on üht või teist ainet vaja õppida. Vastus esimesele küsimusele peaks olema selgelt formuleeritud õpetaja jaoks ja vastus teisele õpilase jaoks. Õpetajal peab olema üsna selge kujutus oma aine õpetamise üldistest taotlustest õpilase tervikliku arendamise raames. On ilmne, et me ei tunne puudust laiadest eesmärkidest. Teaduslik lähenemine nimetatud probleemile peaks viima hästi läbimõeldud, piiritletud tähendusega keele abil formuleeritud eesmärkide süsteemini. Õpetamise-kasvatamise eesmärgid peaksid kajastama ühelt poolt õpitava õppeaine sisu ja teiselt poolt õpilastelt oodatavat tegevust seoses vastava sisuga.

Siinkohal ei hakka me analüüsima ühe või teise õppeaine seonduvaid sisulisi õpetamise eesmärke, samuti mitte keerukaid teoreetilisi probleeme, mille poolest õppe-kasvatuseesmärkide valdkond on rikas. See nõuaks suuri aja- ja jõukulutusi.

Tahame aga vaidlustada üht väga olulist S. Oispuu poolt reljeefselt esitatud seisukohavõttu. Küsimus seisneb õppeaine üldesmärkide konkretiseerimises õppetunni tasemele ehk kuidas formuleerida õpetamise ülesandeid. Autor kirjutab: «XXI sajandile ja veelgi kaugemale mõeldes pooldan kõhklematult V. Ruttase seisukohta aruka käitumise õpetusest. Kahtlematult on see kaugelt progressiivsem kui biheiviorismil põhinev mõõdetava käitumise õpetus.»

Esiteks, mis puudutab toodud seisukoha esimest poolt, võib arvata, et see ei tekita kelleski vähimatki kahtlust. Sellest aga eesmärgistamise probleem sisuliselt alles algab. Tekib küsimus, mida endast kujutab arukas käitumine, kuidas seda väljendada ja muidugi lõpuks ka, kuidas saavutada.

Teiseks, arukas käitumine, mida me kõik üksmeelselt õpilastelt ootame, ei vastandu karvavõrdki väliselt mõõdetavale (jälgitavale)* käitumisele. Huvitav, kas on võimalik kahelda näiteks järgmiste, kõigi õpilaste jaoks sõnastatud õppe-kasvatuseesmärkide tingimatus vajalikkuses?

Õpilane täidab regulaarselt koduülesandeid.

Õpilane pakub vanematele inimestele istet ühiskondlikus transpordis.

Õpilane on võimeline interpreteerima kat-

* Olles täpne, nõuavad biheivioristid käitumise välist jälgitavust. Paljud autorid loevad välist jälgitavust mõõdetavuse eelduseks.

seandmeid (s. o. formuleerima seosed mingite nähtuste vahel).

Kas ei kajasta meie taotlusi panna õpilased arukalt käituma, kui me tugevamatele õpilastele formuleerime sellised eesmärgid nagu

- õpilane sõnastab hüpoteesi nähtustevahelise seose kohta, lähtudes esitatud faktidest,
- õpilane tõestab iseseisvalt lihtsamaid matemaatilisi väiteid.

Selline eesmärkide formuleerimise moodus võimaldab efektiivsemalt kontrollida ja juhtida õpilaste arengut. Enamasti formuleeritakse eesmärgid (kui neid muidugi üldse vaevutaksegi formuleerima) üsnagi hägusalt, nagu «teostada kõlbelist kasvatust», «arendada aktiivset eluhoiakut», «arendada loogilist mõtlemist» jne., mis oma mahukuse ja mitmeti tõlgendatavuse tõttu ei saa olla mingi tunni või üksiku kasvatusürituse eesmärkideks.

Kolmandaks, õpilaste käitumise(tegevuse) mõõdetavuse ehk välise jälgitavuse nõue vastab tõepoolest biheiviorismi ühele uurimuslikule põhiprintsiibile. See ei määra aga biheiviorismi kui meile vastuvõetamatu kontseptuaalse süsteemi põhiolemust. Uuritavate tunnuste operatsioonaalne määratlemine on omane kõigile korrektsetele eksperimentaalsele uuringutele kõigis teadusharudes, ükskõik, millistest teoreetilistest kontseptsioonidest nad lähtuvad. Biheiviorismi põhipuudused on seotud ennekõike tema mehhanistliku iseloomuga, kus inimese aktiivsuse allikat nähakse vaid väljaspool inimest enast, mitte aga käitumise välise jälgitavuse nõudega.

Me ei saa vahetult otsustada, mis toimub õppijas. Seda saab järeldada selle alusel, mis on õppijas väliselt tajutav. Samal ajal see, et me ei saa mõõta ja hinnata vahetult õppijas asetleidnud muutusi, ei tähenda sisemiste muutuste alahindamist, veel vähem eitamist.

Neljandaks võtame koolipraktika. Ilma et õpetajal oleks võimalik kontrollida õppekasvatuseesmärkide saavutatuse astet (seda on aga võimalik teha vaid õpilase väliselt tajutava tegevuse või selle resultaadi alusel), ei saa me üldse rääkida õppekasvatustsotsioloogiast õpetaja poolt. Seetõttu seni, kuni me tahame, et õppekasvatustsotsioloogiast oleks tõepoolest eesmärgistatud, peame eesmärgid lõppkokkuvõttes ikkagi formuleerima õpilastelt oodatava, väliselt jälgitava tegevuse kaudu. Me kontrollime ja hindame õppematerjali omandatust, anname hinnanguid õpilaste käitumisele, koostame iseloomustusi. Huvitav, mille alusel? Vaid väliselt jälgitava õpilaste tegevuse alusel. Ja väga hea oleks, kui me kontrollime seda, mis me eesmärgiks oleme seadnud — ühesõnaga seda, mida me oleme taotlenud. Muidu ei ole kontrollil mingit mõtet.

Julgeksime mõningat kahtlust avaldada ka järgmise seisukohavõtu suhtes. S. Öispuu kirjutab: «Eeldades, et iga õppeaine kätkeb nn. baasteadmisi, — oskusi ja vilumusi...

võiks mõningaid eesmäärke formuleerida nii selgelt ja üheselt (kartmata vahendina algoritmi), et nende täitmise alusel saaks objektiivselt hinnata ka õpilaste teadmisi... Kui meie kooli areng jõuab järgmistel sajanditel niisugusele tasemele, et õppetöö toimub raamatukogudes ning õpetajal koos väikese grupi õpilastega on võimalik vabas vestluses arutada huvitavaid, õpilasi ja õpetajat arendavaid probleeme, siis ülalnimetatud eesmärgiliik kaotab tõepoolest tähtsuse.»

Oleme täielikult nõus seisukoha esimese poolega. Samas on aga täiesti mõistetamatu, kuidas on võimalik ka järgmisel sajandil läbi viia mingit vähegi mõistlikku vestlust õpilastega, kui nad ei suuda reprodutseerida mingi ainevaldkonna põhifakte või põhiprintsiipe, kui nad ei valda näiteks jagamisi või korrutamisalgoritme, kui nad ei suuda nimetada ühtki ajaloolist daatumit või nime või ei kasuta adekvaatselt vastava teadusala baaskeelt. Õpilastega suhteliselt vabas vormis toimuv vestlus peab ju ka silmas nende suutlikkuse arendamist teatud liiki tegevuseks. Kui ei, siis mille alusel õpetaja üldse suunab vestlust. On ju ebareaalne, et seda ka XXI sajandil hakkavad suunama õpilased, kuigi nad etendavad aktiivset osa, tõstatades neid huvitavaid küsimusi, mis aitavad teatud nähtusi paremini mõista.

Järgnevalt püüame vaadelda kogu probleemide ringi nn. kontrollitud ja avatud hariduse mõistete raames. Pidades silmas kooliharidust, võime arvatavasti väita, et enamik meist on läbi teinud kontrollitud haridustee. Selle teatud variandid põhjustavad õpilaste terava vastuseisu. Seda eriti siis, kui tegevus on täiesti algoritmitud, nõudes vaid etteantud operatsioonide sooritamist kindlas järjekorras. Näiteks, kui me isegi kirjandusteoste analüüsimisel nõuame teatud kindlate, õpetaja formuleeritud seisukohtade reprodutseerimist. Lisaks negatiivsete hoiakute tekitamisele arendab selline mõtlemine vaid mälu protsesse ja taandab õppimise matkimisele. Kuid eesmärkide formuleerimine õpilaste väliselt jälgitava tegevuse abil eitab sellist lähenemist. Kuidas me võime väita, et sellised eesmärgid nagu

— õpilane leiab vead matemaatilistest tõestusest;

— sõnastab iseseisvalt 3 lauset, kus on õigesti kasutatud termineid...;

— esitab hinnangu väidete kooskõlalise kohta teatud tekstis või

— lõpetab talle esitatud pooliku luuletuse eeldavad õpilastelt algoritmitud tegevust. Samas on esitatud eesmärgid sõnastatud õpilaste väliselt jälgitava tegevuse kaudu. Õpilastelt oodatakse piiritletud, teatud nõuetele vastavat, kuid kaugeltki mitte algoritmitud tegevust. Sama lugu on näiteks kirjandiga või suvalise loova tegevusega. Unikaalsus, originaalsus, mis ei vasta teatud üldistele nõuetele, ei ole enamasti eriti kõrge väärtu-

sega ja seostub tihti elementaarse harimatusega.

Väliselt jälgitav tegevus ei ole samaväärne algoritmitud tegevusega. Selleks et õpilase arengut efektiivselt juhtida ja aidata neil saada arukalt käituvateks olevusteks, on vaja seada nende ette kindlad ülesanded, selged küsimused, probleemid. Ja kui õpetaja suudab formuleerida küsimused, ülesanded, probleemid, mille lahendamiseks õpilane on võimeline, ja seda ka õpetamise käigus järjekindlalt silmas peab, võimegi rääkida eesmärgistatud õpetamisest. Muidugi kerkib küsimus, kas eesmärgid on otstarbekad. Kas on hõivatud ka kõrgemad mõtlemisprotsessid, kas me liialt ei koorma mälu, kas on tagatud põhivara kindel valdamine jne. See kõik vajab põhjalikku läbimõtlemist.

Kontrollitud ja avatud hariduse dilemma on üsna vana. Mõlemad suunad on leidnud praktilist realiseerimist. Inglismaal funktsioneeris alates 1920. aastast peaaegu pool sajandit Neilli juhtimisel selline laialt tuntud kool nagu Summerhill. Seal võisid õpilased õppimist alustada siis, kui nad ise leidsid selle vajaliku olevat, õppida seda, mis neile meeldis ja nii, nagu meeldis. Õpilaste tegevus lähtus täielikult sisemistest motiividest. Viimastel aastatel on paljud psühholoogid püüdnud uurida Summerhilli kogemusi. Selgub, et n.-õ. mittekontrollitav haridus pörkab järgmistele raskustele. Esiteks, õpilane ei tea, milliseid fakte või seaduspärasusi ta peab kindlalt mäletama, milliseid tegevusoperatsioone ühe või teise ainetikuga sooritama, selleks et hilisemas elus arukalt käituda, et langetada nii talle endale kui ühiskonnale vastuvõetavaid otsustusi. Kui ta seda teaks ja oma valikut oskaks põhjendada, ei olekski meil enam vajadust neid õpetada. Ühesõnaga, selleks et olemasolevas ja lähitulevikus kultuurikontekstis arukalt käituda, peab olema loodud võimalikult kindel baas teatud tegevusoperatsioonide sooritamiseks mingi ainetikuga. Muide, Summerhilli lõpetanud saatsid harva oma lapsi sinna õppima, põhjendusega, et palju eluks hädatarvilikku jäi saamata.

Julgen oletada, et meil ei jää puudu niivõrd loovast ja pseudoloovast tegevusest, kuivõrd sageli just korrektsest, efektiivsest ja distsiplineeritud kindlate, piiritletud tööülesannete täitmisest.

Loomulikult ei saanud kool nagu Summerhill funktsioneerida pool sajandit, ilma et tema töös ei oleks sisaldunud hulganisti positiivseid momente. Üheks väga oluliseks võib pidada õpilaste sisemise õpimotivatsiooni säilitamist, huvi säilitamist õppimise vastu üldse. Seda aga ei hävita mitte niivõrd lähtumine selgetest, õpilase väliselt jälgitava tegevuse kaudu formuleeritud eesmärkidest, mille saavutamise vajalikkus on õpilastele hästi ära põhjendatud, kuivõrd õpilaste tegevuse liiga intensiivsest välisest stimuleerimisest. Vi-

mase aja uurimused näitavad, et lisaks korduvale ebaedule on sisemise õpimotivatsiooni languse põhjuseks sagedase tugeva välise tasu ja karistuse kasutamine. Väline stimuleerimine asetab tegevuse põhjused õpilasest väljapoole, õpilane seostab tegevuse otstarbekuse väliste regulaatoritega. Väheneb uurimistarve ja uudishimu. Tugeva välise stimuleerimise olukorras sooritatud tegevused sooritatakse ka hiljem vaid samas olukorras.

Arvatakse, et Summerhilli tüüpi koolid tippteadlasi ei produtseeri. Õpilased, kelle õppimist üsna lõdvalt suunatakse, kellele jäetakse alul väga suur vabadus otsustamiseks, mida õppida, kuidas ja milliseid tegevusi sooritada, kelle tegevusele ei seata kindlaid nõudeid, ei saa arukamaks käitujaks kui vastupidise strateegia järgi õpetatud õpilased. Kuivõrd nende haridus jääb üsna lünklikuks, siis hilisema täisväärtusliku professionaalse tegevuse valikusfäär jääb neil kitsaks. Kahtlematult tuleb siin üksikute puhul kõne alla ka tunduvalt õnnelikum variant, kus õpilane maast-madalast pühendab suure osa ajast mingile kitsale tegevussfäärile, mille jaoks tal on eeldused ja mille suhtes ta suudab säilitada huvi ka täiskasvanuna. Sel juhul saame suurepäraselt ettevalmistatud kitsa eriala spetsialisti. See on pigem erand kui reegel. Enamasti eeldab oma võimetes ja püsivuses selgusele jõudmine pikka aega ja hulgaliselt kogemusi mitmesugustes tegevussfäärides. Küsitlused näitavad, et põhjendatud professionaalne enesemääratlus leiab aset siiski üsna hilja, keskkooli lõpu poole või veelgi hiljem.

Kontrollitud hariduse selline variant, kus õpilastelt oodatav tegevus on täielikult algoritmitud, on äärmiselt ohtlik ja produtseerib loovvõimeteta automaate. Algoritmitud võivad olla vaid madalatele mõtlemisprotsessidele vastavad tegevused, seotud põhiliselt millegi meeldejätmise ja täpse reprodutseerimisega. Selline suund ei ole ekvivalentne selge eesmärgistusega. Suvaline korrektselt formuleeritud olümpiaadiülesanne kajastab sisuliselt õpilase väliselt jälgitava tegevuse kaudu väljendatud eesmärki. Nähtavasti ei saa me öelda, et nende lahendamine eeldab õpilastelt algoritmitud tegevust. Kui õppimine piirdub ainult algoritmitud tegevusega, surudes maha spontaansuse ja loovuse, siis selline strateegia on vastuvõetamatu. Täpsete õppe-kasvatuseesmärkide sõnastamine on üsna vaevarikas, eriti algetapil. Kuid see on minimaalne garantii, et tagada haridusele kindlat kvaliteeti, et arendada produktiivselt ja loovalt mõtlemaid isiksusi. Ükskõik, kui palju konkreetseid õppe-kasvatuseesmärke me ei sõnastaks, on õpetamisel kasvatamisel alati mitteplaneeritud kõrvaltulemusi, mis võivad olla iga õpilase jaoks üsna erinevad, olenevalt tema eelnevatest võimetest, elukogemustest ja hinnangutest. Õppe-kasvatustegevus satub eri õpilaste puhul

erinevale pinnasele, annab erinevaid tulemusi, mida kõike me ei suuda jälgida ja milleks pole ka mingit vajadust. Kuivõrd õpetamine toob alati kaasa mitteplaneeritavaid kõrvaltulemusi, millest osa võivad olla õpilase edasise arengu jaoks ka negatiivse tähendusega, siis peaksime püüdma teha kõik, et viia selliste efektide hulk miinimumini. Siin me peame silmas näiteks õpihuvi langust, ülepingutusest tulenevaid tervishäireid jne. Osa eesmärke seatakse käigupealt. Terve hulk eesmärke, mida õpetaja avalikult ei formuleeri, kuid oma tegevuses järgib, johtuvad tema isiklikust väärtussüsteemist. Oleks tõesti hirmus, kui meie kool laseks välja kõigis detailides ühtmoodi käituvaid isiksusi. Veelgi hullem on aga see, kui me ei varusta õpilasi paljude kindlate tegevustega, ei loo vajalikku baasi arukaks käitumiseks.

Õpilased peaksid saama ka ise otsustada, milliseid eesmärke õppimisega saavutada. Sel juhul peavad ikkagi olema esitatud selged alternatiivid. On ebamõistlik detailselt reglementeerida õpilaste lugemishuvi või kunsti-harrastusi. Samas ei maksa ka unustada, et kui valida midagi põhjendatult, peab õpilane üht-teist teadma sellest, mille vahel ta valib.

Kõik me oleme kokku puutunud täiskasvanutega, kes kahetsevad, et nad ei valda ühtki muusikainstrumenti. Maast-madalast oli selle omandamine tüütu, tundus mõttetu, vanast peast aga ei suudeta seda enam teha.

Kokku võttes arvele, et tundide põhieesmärgid tuleb sõnastada täiesti selgelt — õpilaste väliselt jälgitava tegevuse või selle tulemuse kaudu. Tuleb selgelt ette kujutada, milliseid ülesandeid või probleeme peaksid õpilased olema võimelised lahendama, millistele küsimustele vastama. Eesmärgid tuleks õpilastega läbi arutada, võimaldades neil esitada kõhklevaid küsimusi ning püüdes neile veenvalt ja mitteähvardavalt vastata.

Praegu võime öelda, et me ei suuda veel piisavalt hästi lahti mõtestada ühe või teise aine õpetamise üldeesmärke, ei suuda neid esitada piisavalt täpse ja unifitseeritud keele abil. Veel vähem aga suudame korrektselt sõnastada mingi õppetunni või kasvatusürituse konkreetseid ülesandeid, kuigi juba näiteks õppekirjanduse koostamine peaks lähtuma selgest eesmärgistusest. Praegune õppekirjandus sisaldab üsna arvukalt nn. pseudoloovaid küsimusi, kus autor lihtsalt ei anna endale aru, mida ta õpilastelt ootab. Kuidagi teistmoodi ei saa seletada taoliste küsimuste nagu «Linnud ja loomad suvel.» (õpilase ülesandeks on lause lõpetada) esinemist õppekirjanduses.

Õppekasvatustöö eesmärgistamine õpilaste väliselt jälgitava tegevuse kaudu on raske, nõuab mõningast psühholoogilist ja metoodilist ettevalmistust, kuid siiski näib, et küllalt suure osa koolis toimuva õppe-tegevuse jaoks paremat moodust ei ole.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Loengumeetod üldhariduskoolis

MATI SALUNDI,
TRÜ õppeosakonna juhataja

Üldharidus- ja kutsekeskkooli reformi põhisuundades on kõige muu hulgas märgitud: «Täiustada õppevormi, meetodeid ja vahendeid. Rööbiti tunni — õpetamise põhivormiga — praktiseerida vanemates klassides, kutsekoolides ja keskeriõppeasutustes ulatuslikumalt loenguid, seminare, vestlusi, praktikume ja konsultatsioone. . . »

Pedagoogika teooria ja praktika kinnitavad veenvalt, et eri õppemeetodid avaldavad erinevat mõju õpilaste arengule. Näiteks pertseptiivsete meetodite hulgas on näitlikud ja praktilised meetodid efektiivsed vormiliskujundliku mõtlemise arendamiseks, aga sõnalised meetodid on suhteliselt mõjusad sõnalis-loogilise mõtetegevuse arendamiseks. Iga üksikmeetodi kasutamise efektiivsus sõltub tema seostatusest teiste meetoditega. Näiteks sõna ja näitlikustamise ühendamine, õpetaja ja õpilase dialoog mõjuvad erinevalt õpilase iseseisva mõtlemise arengule, oskuse kujundamisele eraldada olulist ebaolulisest. Õpilaste igakülgne vaimne areng tagataksegi mitmesuguste õppemeetodite ja võtete rakendamiseks.

Teatud meetodi eelistamine konkreetses ainetunnis ei tähenda, et seda tuleks teha tingimata iga analoogse teema käsitlemisel. Õppeprotsessi kompleksus selles seisnebki, et tunnis lahendatakse korruga paljusid õpetuslikke, kasvatuslikke ja arenduslikke ülesandeid. Ühe või teise meetodi eelistamine peab lähtuma ühelt poolt õpetamise eesmärkidest ja teiselt poolt arvestama ajafondi, et saavutada maksimaalset tulemust, s. o. tagada protsessi efektiivsust.

Didaktika üks olulisemaid probleeme on adekvaatsete õppemeetodite süsteemi valik, mis tagab seatud õppe-kasvatuseesmärkide saavutamise. Ainetund on üldhariduskooli põhiline õppevorm, mille raames rakendatakse erinevaid meetodeid. Tund funktsioneerib kui õppeprotsessi ühik, hõlmates õppeprotsessi ülesanded, sisu ja meetodid. Õppetööd korraldatakse tunnis frontaalselt, rühmiti ja individuaalselt. Didaktika ei anna käesoleval

ajal veel ühest ja lõpuni selget ning üldtunnustatud õppemeetodite klassifikatsiooni. Ka uuemates pedagoogikaõpikutes ei ole antud üldtunnustatud õppemeetodite klassifikatsioone. Peatumata pikemalt õppemeetodite klassifikatsiooni erinevatel alustel, vaatleme lähemalt sõnaliste meetodite hulka kuuluva loengumeetodi võimalikku kasutamist üldhariduskoolis.

Loengumeetodid klassikalisel kujul on meie koolides rakendatud harva. Enamasti kasutatakse vaid üksikuid informaalset loengu elemente, kus õpetajapoolsesse õppematerjali esitusse põimuvad pöördumised küsimustega õpilaste poole, et saada operatiivset tagasisidet ja aktiveerida õpilaste mõtetegevust. Loeng on oluline element üldtuntud Trumpi plaanis. Mitmed nõukogude pedagoogikateadlased peavad võimalikuks ja vajalikuks seada keskkooli paralleelklassidele sisse loenguvoorud, nii nagu seda tehakse kõrgkoolides, et õpilasi paremini ette valmistada pikema monoloogilise esituse aktiivseks ja mõtestatud tajumiseks. Siin peetakse silmas ühelt poolt õpetaja tunniplaani töökoormuse vähendamist ja teiselt poolt töö metoodilise kvaliteedi tõstmist.

Inimese elav sõna on läbi aegade olnud ja arvatavasti ka jääb põhiliseks viisiks laste kasvatamisel ja õpetamisel. Sõnaliste meetodite rakendamise konkreetset vormid sõltuvad õpilaste eest, koolitüübist, aine iseärasustest jt. teguritest. Meetod on sõltuv õpetamise üldistest eesmärkidest ja didaktikaprintsiipidest. Oluline on võimalike viiside hulgast leida konkreetse aineosa jaoks selle käsitlemiseks sobiv meetod. Loengu (lad. k. — *lectio* — lugemine) all me mõistame sellist suulise esituse viisi, kus lugeja (lektor) esitab järjekindlalt oma seisukohad teatud küsimuse, teema jne. kohta kuulajatele (auditooriumile). Iseseisva meetodina tekkis loeng antiikajal, arenes aga märgatavalt edasi kõrgemate õppeasutuste, akadeemiate ja ülikoolide tekkimisel. Nii nagu keskaegsed ülikoolid erinevad nende tänapäevastest analoogidest, nii erinevad ka õppemeetodid oma ajaloolistest eelkäijatest tunduvalt. Kuigi loengut on peetud vaid kõrgkoolis õpetamise meetodiks, tuleb märkida sellise hoiaku piiratust. Ei puudu taotlused loeng kõrgkooliski oma aja äraelanuks kuulutada ja asendada teiste domineerivalt iseseisvate või siis otsinguliste meetoditega. Paljudel juhtudel mõistetakse loengu all kitsamat n.-ö. (ette)lugemist sõnasõnalises tähenduses ja selle viisi puudused kantakse üldse loengulise töö puuduste arvele. Monotoonse häälega teksti mahalugemine kuulajate ees väärrib kriitikat, kuid loengumeetod ise sisaldab märksa enam võimalusi auditooriumi aktiivseks kaasahaaramiseks.

Suulistest vormidest domineerivad koolitunnis vestlus ja jutustus. Needki vormid on laiemas plaanis käsitletavad kui loenguviisi spetsiifilised väljendused, nagu loeng-

vestlus, loeng-instruktaaz, loeng-diktaat, loeng-jutustus, probleemloeng jne. Loengute liigitamisel tuleb arvestada läbiviimise tehnoloogia kõrval ka välist vormi, mille kohaselt eksisteerivad sissejuhatav, ülevaate- ja kokkuvõtlik loeng. Vestlusest ja jutustusest on loeng ulatuslikum ning keerukam loogiliste operatsioonide, näidete, tõestuste ja üldistuste poolest.

Õppevormid ja meetodid ei ole ajaloolises arengus vaadelduna olnud kunagi midagi staatilist, liikumatut ja paigalseisvat, pigem kinnitab kooli arengu ajalugu ka õppevormide ja meetodite arengu dialektilist iseloomu. Sama õpetamisvormi piires on toimunud muutusi õpetamisviiside kasutamisel. Ainetund kui kõige üldisem ja laiem üldhariduskooli õppevorm on võimaldanud kasutada vägagi erinevaid võtteid ja vahendeid. Loengumeetod osana ainetunnist või iseseisvana kujutab ka üldhariduskoolis õpetamise meetodit, kus õpetaja suulises vormis vahendab õppematerjali ja õpilased kuulavad ning teevad kirjalikke märkmeid, konspekterivad.

Loengus peab informatsiooni edastamine toetuma kuulajate tähelepanule suhteliselt pikema aja vältel, aga samuti nende aktiivsele mõtetegevusele. Taoline töö õigustab end peamiselt keskkooliastmes, kuid hästi läbimõeldud ja sisuliselt põhjendatuna sobib piiratud ulatuses ka nooremates klassides. Loengumeetodi rakendamiseks tuleb teha mõningast eeltööd. Eriti esmakordsel kasutamisel, kui see viis tundub õpilastele mitte ainult uudsenä, vaid ka võõrana, tuleb õpetajal suunata nende tegevust kuuldu kirjapanemisel. Loengutempo peab seejuures arvestama konkreetset klassi, õpilaste võimeid, et jõutaks jälgida ja kaasa töötada. Õpetajal tuleb siinjuures aeg-ajalt pause teha ja olulisi kohti eriti rõhutada. Loeng-diktaat on esialgu asendamatu, et kujundada õpilastes konspekterimisoskust. Üldjuhul tulevad õpilased selle meetodiga suhteliselt kiiresti kaasa ja aeglasemadki püüavad tempot tõsta, kui nende töövihikuid või konspekte aeg-ajalt kontrollida. Kontroll on küll aeganõudev ja tülikas, kuid esimeste loengute järel tingimata vajalik. See annab õpetajale tagasiside materjali arusaadavuse kohta. Samuti selgub, kas tempo, valitud näitvahendid ja muu saatematerjal on õpilastele sobinud. Loengulise osa lõpetamisel on otstarbekas esitada mõned kontrollküsimused, mis aitavad kuuldust sügavamalt aru saada ning aktiveerivad kuulajaid jälgima ja kaasa töötama. Kommunikatiivsus on loengu puhul domineerivalt ühesuunaline, õpetajalt-lektorilt õpilasele-kuulajale, seda asjaolu tuleb teada ja võtta paratamatusega ning tasakaalustada teiste õppemeetodite abil. Interaktsiooni astme poolest võib aga metoodiliselt hästi läbimõeldud loeng võistelda teiste vormidega. See, et õpilane ei saa kaasa rääkida, ei tähenda veel, et tal puudub kontakt õpetajaga.

Õpilaste passiivsus on loenguviisi puhul üks võimalikke negatiivseid kaasnähte, aga vilunud õpetajale kohe märgatav ning arvestatav. Loengu ajalise pikkuse määrab õpetaja, arvestades konkreetset õppesituatsiooni, s. o. ainet, õpilasi, aga ka teisi õppevorme. Akadeemiliste, 45—50 minutit kestvate loengute pidamine üldhariduskoolis on täiesti võimalik, kuigi tunnis kulub aega paratamatutele lisatoimingutele. Loengumeetod võimaldab tuua vaheldust tunniplaani, sest loeng võib toimuda mitmele klassile korraga. Siit omakorda tekib säätatud aja arvel võimalus korraldada seminare.

Õpilaste kirjutamis-konspekteerimisoskust, nende tähelepanuvõimet, aga samuti õppeaine iseärasusi arvestades on otstarbekas pidada 15—20-minutise loengutsükli järel puhkepausid, sisustades neid mõne vahepala jutustamise või muu lõdvestava tegevusega. Pausi järel jätkub loeng tavalises tempos. Loengumeetodiga sobib järgnev seminar, kus õpilased saavad nii loengumaterjali kui ka iseseisva töö alusel esineda. Seminarivorm nõuab õpilastelt põhjalikku ettevalmistust ja õpetajalt selle läbimõeldud juhatamist. Loengu ajal saab anda näpunäiteid ja juhendeid vaadeldava teema või selle osa täielikumaks läbitöötamiseks ja omandamiseks õpiku, loengukonspikti ning teiste materjalide kaudu.

Tänapäeva aktuaalsete probleemõppe ja otsinguliste õppemeetodite kõrval ei saa halvustavalt suhtuda informatiivseteks nimetatutesse. Mõneski pedagoogikateemalises kirjutises vastandatakse probleemõpet informatiivsele. Loengumeetodit peetakse seejuures ühekülgseks ja õigustamatult vaid informatsiooni edastamise mooduseks ning seetõttu õpilasi mittearendavaks. Enam tähelepanu pööratakse probleemõppe erivormidele ega märgata, et sealhulgas on koht ka loengul, täpsemalt probleemloengul. Raske on üldse ette kujutada sellist jutustust, vestlust või loengut, mida võiks nimetada ainult informatiivseks. Suviline tekst, õppekirjandus seda enam, sisaldab alati probleeme ja küsimusi ning ülesandeid. Probleemõppe on põhiline viis õpilaste tunnetustegevuse aktiviseerimiseks, mis soodustab huvi tekkimist aine vastu. Sealjuures ei saa unustada, et igas aines on mõisteid ja aineosi, mida saab õigesti avada vaid õpetaja abiga. Õpilaste eneste jõudmine uue mõiste defineerimiseni või täiesti tundmatust ajaloo probleemist arusaamine käib neil harilikult üle jõu. Õpetaja peab olema täiendava informatsiooni allikas ja teksti vahendaja ning lahtimõtestaja. Otsingumeetodile peab ikkagi eelnema põhiliste seaduspärasuste ja faktide tundmaõppimine, alles sellega on loodud baas õpilase iseseisvale tööle ning tekib alus lootaks, et ta sisuliselt aktiivsena jõuab probleemide lahendamise kaudu uue kvaliteedi tunnetamisele. Loengumeetod võimaldabki eelkõige vahendada seda infot, mis koguneb mitmest allikast konkreetse aineosa

kohta. Loengu kaudu lahendub ka vastuolu mahuka infopagasi ja sellest üldiste arusaamade puudumise vahel. Õpetajal(lektoril) on tunduvalt laiem ülevaade, ta toetub kogemustele ja üldistab materjali ning edastab selle õpilastele. Et õpetaja juhib õppeprotsessi ja tasakaalustab kõiki mõjusid, mida õpilane saab tänapäeva infotihedas maailmas, on tema osa loengutunnis määrav ka lektorina. Loengu pidamine eeldab arvestatavaid oratoritöö kogemusi, mis harilikult on olemas igal koolmeistril. Takistuseks loengumeetodi laiemale kasutamisele ei ole aineõpetaja võimekus, pigem traditsiooniline koolitöö vormide süsteem. Samas võib märgata juhtumeid, kus äsja kõrgkoolipingist tulnud noored õpetajad loengumeetodiga üle pakuvad, arvestamata õpilaste ealisi iseärasusi või aine spetsiifikat.

Kahtlemata tuleb nüüdiskoolis panna põhirõhk õpilastes iseseisva töö harjumuste ning sisemise vajaduse kujundamisele. Ebaõige on siinjuures ühe või teise õppemeetodi lahmiv kritiseerimine, pigem tuleb leida neis spetsiifilisi jooni üldiste eesmärkide saavutamiseks. Loengumeetodi eelis on ja jääb võimalusse suhteliselt väikse ajakuluga (õpilaste ja õpetajate tööaega tuleb kasutada otstarbekalt) viia õpilasteni mitte ainult üldistatud õppematerjali, vaid ka aktuaalset, mis ei ole veel jõudnud õpikutesse ega programmidesse. Samuti avaneb võimalus toetuda konkreetse kooli(klassi) spetsiifikale või tema traditsioonidele ja ajaloole. Et üldhariduskooli peamine eesmärk teooria valdkonnas on anda üldine ülevaade looduse ja ühiskonna tähtsaimatest seaduspärasustest, on täiesti reaalne käsitleda üldharivaid teemasid loenguvormis.

Loenguviisi praktiseerimise kasuks räägib ka asjaolu, et tekib võimalus kasutada aineõpetaja kõrval rahvamajanduse, kultuuri- ja haridusala ning teiste eluvaldkondade spetsialistide abi. See võimalus ei ole kaugelki ammendatud. Üldhariduskooli vanemates klassides võib kasutada kõrgkoolide õppejõude. Selline tegevus peaks olema plaanipärane ja mitte piirnema ainult abiturientidega kohtumisega kutsevalikupäevadel. Sideme tugevnemine kõrgkooliga annaks võimaluse tulevaste üliõpilaste paremaks ja kiiremaks adapteerumiseks. Kõrgkooli praktika näitab, et esmakursuslase adaptatsioon on olulise tähtsusega kohanemine uue miljöoga, uute suhetega ning ka tema otsene sisseelamine õppeprotsessi, mis ülesehituselt erineb tunduvalt üldhariduskooli omast. Kõrvalise tähtsusega ei ole siinjuures oskus loengul töötada ja konspekteerida.

Kõike eeltoodut arvestades tuleb kokkuvõttes märkida, et loengumeetod on vaid üks paljudest võimalustest tänapäevakooli õppeprotsessis ega pretendeeri juhtpositsioonile. Pigem tuleb seda kasutada aeg-ajalt kompleksis teiste meetoditega. Koolireformiga ühiskonna ette seatud ülesannetest on tähtsaimad nende puuduste kõrvaldamine ja ületa-

mine, mis on kujunenud takistavaks teguriks üldiste eesmärkide saavutamisel.

Kirjandus

1. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1984. 165 с.
2. Педагогика. М., «Просвещение», 1983. 608 с.
3. Проблемы оптимизации обучения и воспитания учащихся. М., АПН СССР, 1984. 124 с.

MEILT JA MUJALT

■ Moskva Loomaaias tegutseva noorte bioloogiaringi tegevus on kestnud juba 60 aastat. Ringi rajas tuntud teadlane professor P. Manteuffel. Bioloogiahuviliste õpet korraldab üks loomaia vanemaid töötajaid J. Jevstafijev. Pealinna õpilased jälgivad loomade harjumusi, õpivad tundma kalade elu. Suvevaheajal siirduvad nad praktikale riiklikele jahi- ja kaitsealadele.

Noorte loodusesõprade tegevus on mitmekesine. Bioloogidest juhendajad annavad õpilastele ülesandeid, mille põhjal nad koostavad oma vaatlustest minireferaatide. Üksnes viimase nelja aasta jooksul on autasustatud ligi 100 ringiliiget riigi peanäituse medalitega, juhendajat aga kuldmedaliga.

Viiendat aastat korraldab Moskva Loomaaias koos Noorte Loodusesõprade Keskmajaga P. Manteuffeli nim. konkursi parimale noore loodusesõbra zooloogia- ja looduskaitseemalisele tööle. Sellest konkursist võtavad osa kogu riigi noored loodusehuvilised. Üksnes viimasel ajal on laekunud ligi 500 tööd. Teadlastest žüriiliikmed on märkinud paljude õpilasuuringute praktilist väärtust.

■ «Ma armastan oma maad,» nii võivad öelda paljud Krimmi lapsed, keda kooliaastail harjutatakse maatööga. M. I. Kalinini nim. Krimmi Põllumajandusinstituudi õppemajandis toimus eelmisel suvel IX üleoblastiline noorte traktoristide konkurs ja II oblasti masinlülpsioperaatorite, põlluharijate ning juurviljakasvatavate võistlusala oma soovi kohaselt ja tõestas, et valik polnud juhuslik. Pidulikud kogunemised konkursi lõpetamise päeval andsid žüriiliikmed osavõtjatele kätte oblasti komsomolikomitee aukirjad ja kingitused. Esimestele kohtadele tulnud said autasuks tšempionilindid ja tuusikud vabariiklikule võistlusele.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

XI emakeeleolümpiaadi lõppvoorude kogemustest

MAIA RÕIGAS,
TRÜ dotsent

XI, sõnavara tundmisele pühendatud emakeeleolümpiaadi II ja III vooru ülesanded püüdsid pakkuda võimalikult erilaadseid probleeme. Vaatluse all olid homonüümia, sünonüümia ja paronüümia, grammatikaterminid, lahendati sõnamõistatusi, otsiti vasteid uudis- ja murdesõnadele, jõuti (ilma ehmata-mata) ka leedu ja hiina keeleni, otsiti luuletusse sobivaid sõnu, püüti võõrsõnadest üleküllastatud lauseid talutavasse kõnepruuki «tõlkida».

Olümpiaadi võitjatest ja arvulistest näitajatest on juba piisavalt juttu olnud. Iga olümpiaad on kindlasti omalaadne ja teistest erinev, aga üldplaanis on ikka ka mõndagi ühist. Edasine ongi mõeldud neile, kes tulevad osa võtma järgmisest, XII emakeeleolümpiaadist.

Ülesandekomplektide koostamisel on üks printsiipi ka raskusastme varieerimine: peab olema nii eri raskusega ülesandeid kui ka probleeme ühe ülesande piires. II vooru ülesannetest (analüüsitud on 40 paremat tööd) osutus ootuspäraselt kõige kergemaks homonüümia-ülesanne, milles tuli täita äärmised veerud sõnadega, mis annavad keskel toodud osalised homonüümid.

pidu	peo	pihk
raba	raba	rabama

vea
teed
kao
teo
jne.

Näiteid vigadest: tegu — teo — tegema (pro tigu); järsk — järsku — järsult (pro järsku); märkima — märgi — märg (pro märk); saama — saada — saad (pro saatma); jõud — jõude — jõudma (pro jõude); kadu — kao — kaotama (pro kaduma); sool — soola — soolikas (pro soolama).

Teises kergemat sorti ülesandes tuli täita sobivate sõnadega lüngad stroofis J. Sütiste poemist «Viljad ja veed». Arvestada tuli värsimõõtu ja meeleolulist sobivust. Tekstis algu-

päraselt oleva sõna tabamist ei eeldatud, ehkki peeti võimalikuks. Oli ka üksikuid, kel see stroof peas, aga enamik orienteerus selletagi. Vigadena läksid arvesse põhiliselt eksimused meetrumis.

Näiteks originaali *helekollast* asemele pakuti kullakollast, kullakarva, lehekulda, kullasoone, päiksekulda, kuldset kollast, kullavärvi, erekollast, sügissooja, kollendavat jne. Vead: kuld kollast, kuldset jt.

pehmeks (küpseb) asendajad olid magus, valge, kuldne, väike, värske, vaikselt, kiirelt, juba, krõbe, tasa, hästi, mure, kuumas, maitsev, pruuniks, priske, lõkkel, hõrguiks, tõmmuks, hilju. Vead: tulisena, pikkamisi, pragisedes.

(käib) *muheledes* juurde sobisid: väsin sammul, mööda rada, rohtund rajal, kodunurmel, raskel sammul, luhtapidi, põllurada, üle aasa, oma radu, metsaserval, luhaservas, kraavipervel, rahulikult, piiripeenral, röömsalt ringi, niidurajal, nurme veerel, saha järel, väsinuna, laisalt ringi, piki välju, mööda nurmi, mõtteis ringi, õuel ringi. Vigased olid: ringi, töökas.

Ülesandes, kus oli vaja sõnaühendirühmadele leida *ühesõnalised lähedase tüvega vasted*, kujunes suuremaks komistuskiviks see, et unustati tüvede läheduse nõue. Näiteks järgmise grupi puhul —

tulevikku ette kuulutama, endisesse seisukorda seadma, kellestki või millestki ette jõudma — andsid väga paljud viimase sõnaühendi vasteks *ennetama* asemel *edestama*, mis on ju sisuliselt õige, aga mille tüvi pole võimalikult lähedane sõnade *ennustama* ja *ennistama* tüvedega. Sama tüveläheduse nõude tõttu said vigadeks *kõhnuma* pro *kuivetuma*, *ängistama* pro *ahistama*, *kitsendama* pro *ahendama*, *koitma* pro *ahetama*, *hõõguma* pro *kuumama*.

Muidugi esines ka vastupidist: tüvi sai tõesti sama, aga tähendus tuli vale: nii esitati *ahenema* pro *ahendama*, *võõristama* pro *võõrustama*, *võõrastama* ja *võõranduma* pro *võõrutama*.

Uudissõnade tundmist nõudva ülesandega tuldi toime kenasti, oli ju Tiiu Erelti «Väike uudissõnastik» värskest ilmunud. Küll nimetati *tösielufilmi* dokumentaalfilmi asemel ka realistlikuks filmiks, olme filmiks, elu töepäraselt kujutavaks filmiks ja filmiks, mis toetub kindlatele faktidele. *Kainiku* vanuseks hinnati aastaid 4—7, 11—14, 8—11, 5—7, 11—19, 7—10 (see on juba üsna õige). *Aimekirjandust* nimetati ka olustikuliseks kirjanduseks, oodati *populaarteaduslikku* kirjandust. Kui aga *ulmekirjandust* fantastikakirjanduse asemel teaduslikuks peeti, siis võis selle tõesti veaks lugeda.

Sõnamõistatuses, kus omasõnalistele väljendite tüvi leida võõrsõnalised vasted, oli lisaks antud ka võti esitähedega jaoks. Esitähed pidid andma sõna tähendusega 'üldine, kogu Maad haarav'. Võtmega saadi, küllap ka selle suur-

tähelise *Maa* tõttu, hakkama. Kõigi sõnadega siiski mitte. Sõnaühendi «veenma midagi tegema» vasteks pakuti ootuspärase *agiteerima* asemel ka *ajendama*, *aktiveerima* *avatlema* ja *annekteerima*. Paljud jätsid vaste andmata. Seda ka järgmise — «asjalikkus, erapooletus» puhul, mille vasteteks pakuti *ontlikkust* ja *optimaalsust*. Kuna võti andis sõna «röövel» vaste algustäheks *b*, siis pakuti siin oodatava *bandiidi* kõrval ka *biraati* (!). Piraati pakkusid need, kel võti välja ei tulnud. «Osavõtmatu, loid» vasteteks anti *apaatse* asemel ka *adekvaatne*, *asurpeerunud* ja *anti-paatne*. «Riigitruud» nimetati *lojalse* asemel ka *liberaalseks* ja *leiboristlikuks*.

Grammatikaterminite tundmist kontrolliti mõlemas, nii II kui III voorus. II vooru vastavas ülesandes sooviti seletust ka paarile 9. kl. uues keeleõpikus esmaesinevale terminile. Kõige rohkem peamurdmist põhjustasid *geminaat* ja *paronüüm*. Neist esimese vasteks pakuti kõige rohkem *konsonantühendit*, lisaks sellele: *tuletusliide*, *omadussõna*, *naissoost sõna*, *omastava käände vorm sõnast*; *termin keeleõpetusest*, *seotud muutumatute sõnadega*; *alus*, *sihitis*. Palju oli neid, kes vaste andmata jätsid.

paronüümi puhul esines õigete vastuste ja rohkete vastamatajätmistele kõrval järgmisi: *moonutatud sõna*, *esialgse tähenduse minetanud sõna*, *ironilise varjundiga sõna*, *piltlikus võrdluses esinev sõna*, *grammatika termin*, *vastand antonüümile*, *sõna sünonüümi-perekonnast*.

noomenit peeti nimisõnaks, *pronoomenit* määrsõnaks ja *abisõnaks*, *morfoloogiat* ka häälikuõpetuseks, *tuletusõpetuseks* ja *tähen-dusõpetuseks*.

Murdeülesanne oli koostatud arvestusega, et sisaldaks igasuguse tuntuasustmega sõnu. Sellele vaatamata anti näiteks «pedaja» vasteteks ka *vaher*, *kadakas* ja *jalakas*, «künnis» arvati olevat ka *küntud maa*, *põld*, *vagu*. Ootuspäraselt olid probleemsemad *kartsas* 'redel', *koivalgus* 'eha', *rend* 'äär e. kallas', *saajad* 'pulmad'.

Vigaseid vasteid:

kartsas — kartser, vangla, kartulipõld; *koivalgus* — koit, üksik ähmane tuluke, kuuvalgus, koidueelne valgus, aovalgus, peerutuli;

rend — hang, vigel, renn, renditud maa-ala, maks, rent;

saajad — reejalased, pärijad, viljakuhjad, saapad, vaderid, äi ja ämm, sündmus, kuhjad, uisud, pruudi vanemad.

Leedu ja eesti sõnavorme võrdlev ülesanne algas tausta andmisega.

Alates II aastatuhandest e. m. a. puutusid meie esivanemad kokku lõuna poolt Läänemerele saabunud balti hõimudega, praeguste lätlaste-leedulaste esivanematega. Et viimased olid tollal kõrgemal arengutasemel, laenasid läänemeresoomlased balti murretest hulgaliselt uusi sõnu. Meie keelde on neist püsima jäänud sadakond. Praeguseks on esimeste sõnade laenamisest möödas 4000 aasta

ringis. Loomulikult on mõlemad keelekujud selle aja jooksul tunduvalt muutunud. Kui eesti keele balti laensõnu võrrelda näiteks vastavate leedukeelsetega, ei julgekski tihti nende ühist päritolu oletada. Sellest hoolimata on võimalik leida mõlema keele sõnade vahelised häälikulised vastavused ja seega nende omavahelist seost näidata.

Võrdlemiseks antud 8 sõnapaarid need vastavused ka leiti. Küsimusi oli kokku 6. Probleemiks osutus paljudele põhiliselt astmevaheldusetaolise vastanduse leidmine:

stiebas : teivas.

Olümpiaadi II voo lõpetas esimesel pilgul lahendamatu ülesanne tõlkida šori keelde (üks türki-tatari keeli) vormid *noa juurde, kirve juurde, arstimisega, rõivastest* ja moodustada rida vorme sõnadest *kac 'hani'* ja *kumu 'inimene'*. Kuna aga lähteandmeid on piisavalt (16 sõnavormi koos tõlgetega), siis ta ülesaamatuks ei osutunud, ehkki maksimaalse tulemuse (10 punkti) saavutasid vähesed.

III voo (analüüsitud on kõik 63 tööd) tuli avaülesandeks leida sõnadele sünonüümid, mille homonüüm sobib antud lausesse. Näiteks. Haigel olid *ussis* tugevad valud. Haigel olid *maos* tugevad valud.

Põhilised probleemid kõondusid kahe lause ümber: *Kuusteist kilogrammi olid hoolikalt ritta laotud* ja *Rallisõitjad ei saanud neile kätte jagatud muinasloost aru*. Ootuspäraselt oli sõna *puud* kaaluühikuna noorte inimeste jaoks juba vanavõitu, *legend* orienteerumisterminina aga vähe tuntud. Mõõdavaatamisi oli ka lausetega *Külas seinä peal meeldis kõigile väga* ja *Rügiotsaks sai rahakas ja mõjukas isand*.

See-eest osutus mõnelegi üle jõu käivaks järgmine, milles paluti anda esitatud rumalate (loe: võõrsõnadest üleüllastatud) lausete sobiv eestipärane variant. Näitena esitati lause «Kolossaalne valguskaskaad jõudis mu füsiognoomiani ja saavutas visuaalse efekti», mis «tõlkes» oluks «Ere valgus tegi mu pimedaks».

Lahendamiseks oli küllaltki tegu, näiteks lause «Positiivne lekseem saavutab edu offensiivis mittekodumaise armee üle» sai oodatud variantide kõrval võistlejatele vasteteks ka järgmisi:

Hea lekseem võidab välisarmee. Patriotlikult meelestatud riigiar mee on üle välismaisest palgaarmeest. Hea omasõnaline ütlus on parem igast võõrsõnast. Kodumaine kaup muutub välismaisest paremaks. Üllast juhtmõtet omav armee võidab juhtmõtteta võõra väe. Tugev sõnavaraline üksus ületab võõrpäritolulised väljendid.

Optimaalne variant oli siin aga «Hea sõna võidab võõra väe», ja seda esines ka. Oli küllaltki üllatavaid arusaamisi. Näiteks arvati, et *erudeeritud* tähendab 'erutatud', 'hingestatud', *laureaat* aga 'omanik'.

Keeleteadusliku kallakuga oli ülesanne leida sõnadele nende aluseks olnud lihttüved. Kõige rohkem õigeid lihttüvesid anti sõnadele *vedel, päitsed, päike* ja *avitama*. Probleemsemad olid

sõnad *puru* ja *sõakas*. (Õiged tüved oluksid siin *vesi, pea, päev, abi, purema, süda*.)

Võõrsõnadele võõrsõnaliste antonüümide leidmise ülesandes saadi hästi hakkama sõnades *dialoog, energiline* ja *idealism*. Raskeim sõna oli *tolerantne*, millele vastandit otsides püüti hakkama saada lihtsalt eesliidetega: antitolerantne, atolerantne, ebatolerantne. Pakuti ka omaloomingut: *anerantne, valerantne*.

III voo jätkus II-s alanud leedu-eesti sõnavõrdlusülesanne, kusjuures III voo ülesande eeldusteks olid II voo ülesande vastused. Neid eeldusi arvestades tuli 3 eesti sõna seast valida õige vaste antud leedu sõnale ja põhjendada, miks ülejäänud 2 vasteteks ei sobi. Sõnade jaotamises eksisid 15 võistlejat 63-st, neist ainult 3-1 oli 2 viga, teistel 1. Põhjendamisvigu oli rohkem: ei suudetud alati eristada olulist ebaolulisest.

Udissõnaülesandes tuli III voo seast valida vasted etteantud sõnalootelust, milles oli sõnu rohkem, kui vasteteks kulus.

Keeleterminitest tunti siin kõige paremini mõisteid *metafoor, palatalisatsioon* ja *fooneem*. Kõige rohkem segadust oli ettearvatult sõnadega *fonotaktika, homograaf* ja *homofoon*, aga eriskummalisi vasteid pakuti ka *adjektiivile* (alus, määrus, kindel kõneviis, alaleütlev käänne, algvõrre) ja *superlatiivile* (õeldistäide, kaasäütlev käänne, sisseütlev käänne, üldmõistet tähistav nimisõna).

Murdeülesandes tuli määrata murdeala, täita lüngad valikvastustega ja tõlkida tekstid kirjakeelde. Veatuid töid oli 3 (max. 20 p.), aga alla 10 punkti said ainult 12 võistlejat.

Ülesande puhul, milles paluti esitada humanitaarse profiiliga elukutsenimetusi, läksid arvesse nimetused, mis seotud ühiskonnateadustega, s. t. filoloogiaga, filosoofiaga, ajaloo, kultuurivaldkondadega jne. Üheliigiliste elukutsete massilist loendit ei peetud voo ruseks. Nii näiteks pakkus mõni välja kuni 25 eri keele õpetajat ja lisas, et teab veelgi keeli nimetada.

Kui II voo ülesanne, mis trügis türki-tatari keelemaile, siis III voo jõuti hiina keeleni. Antud oli 9 lauset hiina keeles (kirjutatud ladina kirjas) ja nende tõlkeid eesti keelde. Ülesandeks oli tõlkida hiina keelde 3 eesti keelset lauset. Maksimaalset hinnet (11 p.) ei saavutanud küll keegi, punkti vähem — 10 punkti — said aga 39 võistlejat. Ilmselt üle jõu (1—4 punkti) oli see ülesanne 6 osalejale.

III voo viimaseks ülesandeks anti «lõdvestuseks» Andres Ehini «väärastunud» vokaalidega luuletus «Õhulised võivad» ja paluti see kirjutada normaalkeeles. Vead tulid siin suuresti sellest, et ei usutud, et ülesanne on nii lihtne — vaja ainult vokaalid mõnedes sõnades vahetada — ja hakati luuletust vabas sõnastuses ümber jutustama. Enamik mõistis asja siiski õigesti.

Kogemustest õpitakse.

Üks võimalus õppeainete koordineerimiseks

MART KÜLVIK,
ENSY TA Tallinna Botaanikaia insener

Kirjapandu on ärgitatud 20. aastatel nõukogude koolipraktikas läbiproovitud «projektide meetodi» positiivsetest külgedest. Võiksid ju koduümbruse eripära arvestamine ja õppeainetevahelised tugevdatud sidemed — kas või õppeprogrammi eriaineid läbivate komplekssteemadena — mõndagi ära teha tänapäeva õpilaste ühtse keskkonnatunnetuse kui maailmapildi ühe olulise koostisosa kujundamisel.

On loomulik, et koolipinki istunud Jütside-Mannide üsnagi eritasemelisi eelteadmisi loodusest püütakse edasi arendada eeskätt loodusteauslike distsipliinide raames. Küsimus kerkib aga sellest, kuivõrd meid ümbritsevad loodusüksused on tervikuna mõistetavad kitsalt loodusteaduste raamides — on ju looduse vormid ja funktsioonid saja põhjusniidiga seotud inimesega. Siin peavad aitama selgust tuua «mitteloodusteadused».

Kuidas peegeldub selline situatsioon praeguses õppetöö korralduses? Kogemus näitab, et tavajärgset loodusõppeainete didaktilist eesmärki — eluslooduse talitluse ja süsteemi tutvustamine — täidetakse. Mis puutub inimesesse, õppija enese positsiooni looduses, siis jääb see enamasti kahe silma vahele. Anakronismina mõjub kõnealus kontekstis mõiste «looduskaitse» selgitamine (sedagi klassijuhatajatunnis!), taustaks pelgad pildid mõnest värvilisest raamatust (nt. punane raamat), või inimkeskne loomaliikide jaotamine kasulikeks ja kahjulikeks.

Ja teiselt poolt, kui käsitlusaluskes on inimesega seotu, s. t. nn. mitteloodusteadused (keeled ja kirjandus, muusika, ajalugu, täppisteadused jne.), jäetakse enamasti loodusele mängida steriilne ilukardina osa. Tekib kahtlus, kas saab sellisel moel tekkida õpilasel ühtne tervikpilt keskkonnast — ümbrusest, kus ta iga päev elab, kust lähtub tarvitav aine ja energia, kuhu paigutu-

vad jäätmed ja kus lõpuks on ka kaitsealune osa loodusest. Vestlused abiturientidega kinnitavad arvamust, et eriainete spetsiifikasse laskutakse liialt süüvinult, hüljatakse üldine ja seetõttu ei teki ühtset maailmapilti.

Millised võiksid olla olukorra parandamise teed? Võib-olla oleks üks sobivaist võimalustest õppeprogrammide veelgi põhjalikum distsipliinidevaheline seostamine? Seda kõikidel tasemetel, alates programmi tegijatest ja õpikute koostajatest, lõpetades haridusosakondade meetodikute ja loomulikult õpetajatega.

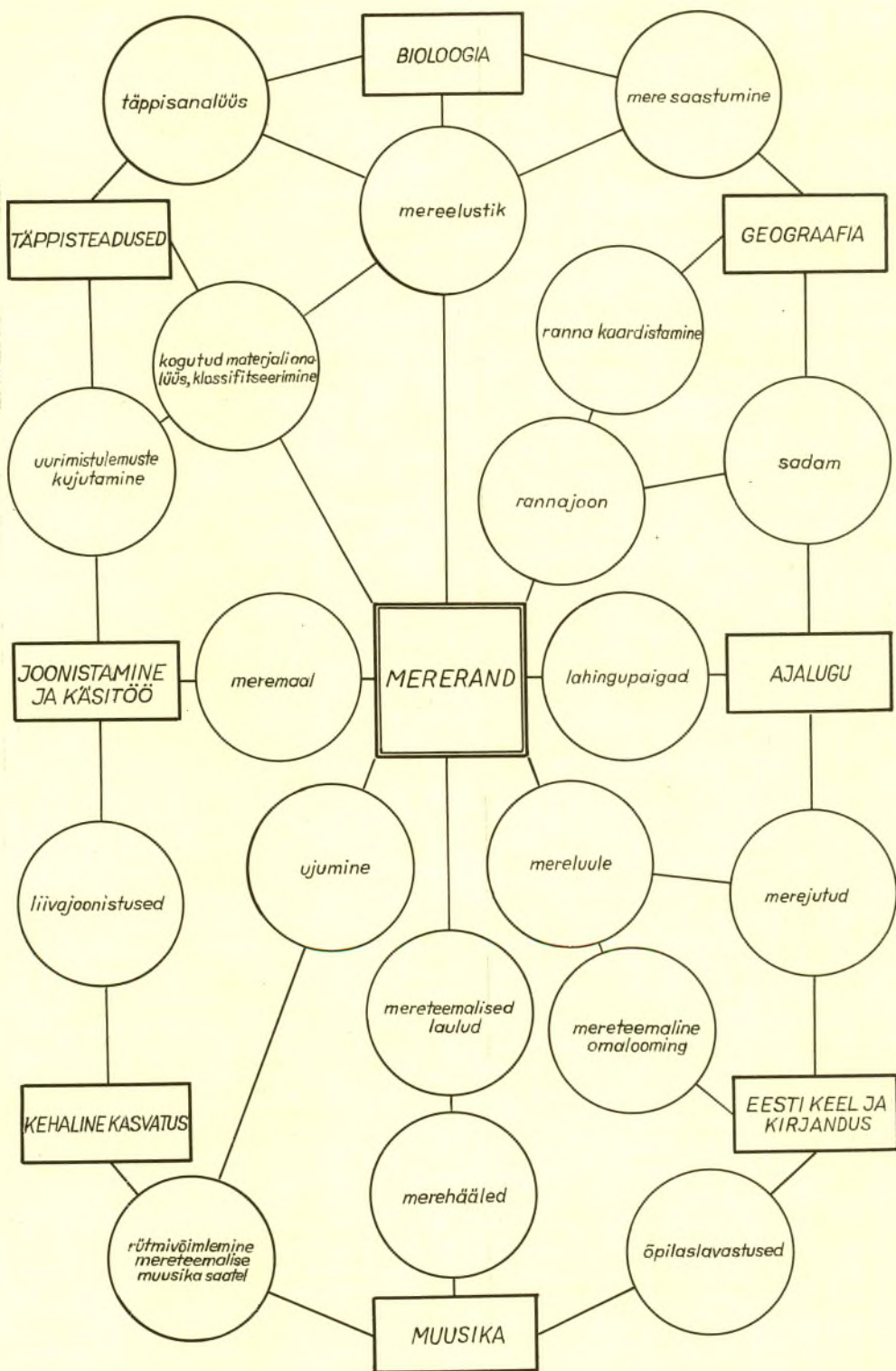
Näiteks õpikute koostajad peaksid rohkem arvestama varemõpitud ja samal ajal õpitavat. Ilmselt poleks palju soovida õpikutevahelisi viiteid ning juba varem kasutatud mõistete ja terminite järjepidevust. Praegu pole tihti ühtsust ühe teaduse piireski, näiteks võib öelda, et botaanikat ja zooloogiat seob õpilase silmis bioloogiaks vahest vaid sama õpetaja.

Õppeprogrammide koostajad võiksid koostöö laiendamise kõrval jätta võimalusi programmi üksikasjalikuma täpsustamise ja kohandamise tarvis kohalikele haridusorganitele. Ühise üldise kõrval on igal paikkonnal palju erilist. Ei saa ju eesti ja turkmeeni lapsed õppida tundma ühtesid ning samu taimi ja loomi. Erinevustega peaks arvestama isegi meie vabariigi piires. Pädevaimad oma rajooni iseärasustes saavad olla kohalikud haridusosakonnad. Nii on Pärnus kasulikum põhjalikku tutvust teha suure jõe ja merega, kõige sellega, mis nendega on seotud, Otepää lapsed peaksid tundma kuppelmaastiku loodust ja inimest, on see ju nende kodu.

Õpetaja, vahendaja osa on eriti suur algklassides. Tema peab olema üks alusepanijaist oma kodu, oma kooli, oma kodumaa tundmisesse ja armastamisse. Siia on kõige rohkem vaja õpetatava suurt ühtsust ja vahest vasturääkivust.

Käesolevaga tehakse katse pakkuda algklassidele välja distsipliine läbiv kompleksstemaatiline tsükkel. Komplekstemaatiline tsükkel (mis oma iseloomult on üldine või kohalik, näiteks kodumaa, linn, mets, põld, meri jne.) näeb ette kõikide ainete õppeprogrammide korralduse. Sealjuures tunnimeetodid, tegevusvormid tunnis, õppetunni struktuur jms. muutuvad üsna vähe — vahest pisut enam peaks käima väljas, hankimas vahetut kogemust õpiobjektist.

Joonisel on toodud näitlik skits-visioon ühe võimaliku komplekssteema «Mererand» käsitlemisest merega enam kokkupuutuvate lastega. Näeme, et tekkivad teemad ja probleemid (piiratud ringjoonega) on tihedais omavahelisis seoses (jooned) ning paljud neist paigutuvad just õppeainete (kastikestes) vahele. On ilmne, et käsitledes neid teemasid koordineerituna, kinnistuvad paremini õpilaste teadmised ja organiseerub kindlamapinnaline maailmapilt.



Matemaatika ajaloo küsimusi koolikursuses

OLEV KÄRNER,
PTUI vanemteadur, Eesti NSV teene-
line õpetaja

Matemaatika ajaloo elemente õpetatakse meie vabariigi mõnes koolis fakultatiivkursusena 1976. a. ilmunud näidisprogrammide (2) järgi, sellesisulisi küsimusi tuleb vahete-vahel ette ka klassivälises töös. Üsna napilt leidub matemaatikaajaloo teatmeid õpikuis. Seepärast peab ka õpetaja ajaloomaterjali esitama. Mõistagi tuleb põhikursuses piirduda väikese valiku fragmentide ja huvitavate faktidega. Ajaloolist laadi materjali lähem tundmaõppimine võib toimuda fakultatiivtundides või matemaatikaringis. Ka võivad õpilased koostada selleteemalisi lühireferate ja seinaleheartikleid, siin jääb õpetajale tänuväärne ülesanne suunata õpilasi iseseisvale tööle matemaatika ajalugu käsitleva kirjandusega.

Juba 4. klassist alates saab matemaatika-õpetaja ajaarvutamises ülesannete lahendamise-ga seoses vestelda kalendritest. Huvitavaid andmeid võib leida teatmeteostest, samuti näiteks mõõtmist ja matemaatika ajalugu käsitlevatest väljaannetest (9; 3; 7; 15). Kehtiva aastateloendi kohta tuleb märkida, et määratud on ainult teie ajaarvamise alguspunkt (0-punkt), nullaasta aga puudub. Seda fakti arvestamata tekib viga ajavahe-miku pikkuse leidmisel, kui sellesse vahe-mikku langeb meie ajaarvamise algus. Vana (juuliuse) kalender asendati uue (gregooriuse) kalendriga Nõukogude valitsuse dekreediga kohaselt Venemaal, samuti Eestis, 1918. a. — siis loeti 1. veebruari asemel 14. veebruar. Tuleb selgitada, et uus kalender, mis katoli-liku kiriku algatusel oli alates 1582. a. pal-judes Euroopa maades kehtestatud, võeti Venemaal Nõukogude valitsuse otsusel kasu-tusele otstarbekuse kaalutlustel, selleks et lihtsustada suhtlemist maailma rahvaste vahel. Samal põhjusel jäi muutmata aastate-loend, mille Venemaal oli 1700. a. kehtes-tanud Peeter I siin varem kasutusel olnud bütsantsi ajaarvamise aastateloendi asemel. 1700. a. reform tõi Venemaale Lääne-Eu-roopa aastateloendi, mille alguspunkti oli määratud 532. a. suvaliselt, kalendriliste ar-

vutuste hõlbustamise huvides katoliiku abt Dionysius Exiguus. Koos uue aastateloendi kasutuselevõtuga ega ka hiljem tsaarivõimu ajal ei läinud Venemaa üle uuele kalendri-le. Seda üleminekut takistas vene õigeusu kiriku vastuseis ja tsaarivalitsuse kartus, et uus kalendrireform võib olla ajendiks revolutsioo-nilise liikumise tõusule.

Tuleks ka peatuda prantsuse revolutsioo-nikalendril (kehtis aastail 1793—1804 ja Pa-riisi Kommuuni ajal 1871. a.). Vanemates klassides võiks rääkida juuliuse päevade pide-vast loendist, mis osutub lihtsaks kalend-riks ning on kasutusel teaduses. Selle põhjen-das teoreetiliselt prantsuse teadlane J. J. Scaliger (1540—1609). Vajab eraldi märkimist, et siin puudub seos juuliuse kalendriga. Nimelt valis J. J. Scaliger loendi nimetuse oma isa, kirjanik Julius Caesar Scaligeri eesnime järgi. Oluline on kõnelda ülemaailmse kalendri projektist, mille Rahvasteliidu nõu-kogu kinnitas enne Teist maailmasõda. Kuid selle kasutuselevõtt tollal lükkus edasi rah-vusvahelise pinevuse tõttu. Pärast Teist maa-ilmasõda arutati sama projekti ÜRO-s, üle-maailmne kalender kavatseti kehtestada 1. jaanuaril 1956. a. Ent üsna viimasel hetkel keeldus USA toetamast kalendrireformi, arvestades mõnede usuorganisatsioonide vas-tuseisu sellele. USA tagurlik seisukoht on siiani takistanud ülemaailmse kalendri kehtes-tamist, kuigi sellel kalendril on vaieldama-tud eelised seniste kalendritega võrreldes.

Arvuhulkade käsitlemist saab õpetaja mit-meti illustreerida ajalooliste faktide abil, arvestades ühtlasi praeguse 9. kl. matemaatikaõpiku sissejuhatuses (10, lk. 3—4) esitatut. Näiteks naturaalarvude puhul on märkimisväärne, et nende jaotamine alg- ja kordarvudeks pärineb pütagoorlastelt*. Kuid pütagoorlased, samuti vanakreeka matemaati-kud hiljem nimetasid arvuks ühikute hulka, kusjuures 1 ei loetud arvuks — seda peeti arvu elemendiks, ühikuks. Vanakreeka matemaati-kas ei loetud kaua arvuks ka murdu, seda vaadeldi kahe naturaalarvu või kahe lõigu suhtena. Alles Diophantos Aleksandriast (3. saj.) omistas murrule arvu tähenduse.

Algarvude puhul tuleks ära märkida, et 1849. a. tuletas kuulus teadlane P. Tšebõšov valemi, mis võimaldab määrata suure täpsuse-

* Isikunime Pythagoras vanakreekapärase hääldamise korral on rõhk tähel o, ladina-pärase hääldamise kohaselt aga tähel a, meie teatmeteostes sagedamini rakendatava rõhu-märkimise järgi saame vastavalt Pythagóras ja Pythágoras. Kuna siin viimastel aastatel eesti keeles eelistatakse vanakreekapärase hääldamist, siis on nüüd tulnud käibele roh-kem sõna pütagoorlased. Erinevustest vana-kreeka- ja ladinapärase rõhu asendi kohta nimedes on näiteid muidki, nagu vastavalt Eratosthénés ja Eratósthenes, Aristotéles ja Aristóteles jt. Õpetaja peaks vanakreeka nimesid hääldama nii, nagu näidatakse «Antiigileksikonis» (1) ja Ü. Kaasiku «Mate-maatikaleksikonis» (4).

ga arvu 1 ja mis tahes naturaalarvu x vahel asetsevate algarvude arvu (15, lk. 139—142). Vaja oleks peatuda ka Goldbachi ja täisarvude korral Waringi probleemi lahenduste otsimisel. Siin saavutasid väljapaistvaid tulemusi nõukogude matemaatikud I. Vinogradov (1891—1983) ja L. Snirelman (1905—1938), Waringi probleemi uurimisel ka J. Linnik (1915—1972).

Alg- ja kordarvudega seoses on kohane kõnelda ka täiuslikest arvudest, Mersenne'i arvudest ja Fermat' arvudest. Muidugi saab neist rohkem rääkida matemaatikaringi töös. On tähelepanuväärne, et kaua oli suurimaks teadaolevaks algarvuks $2^{61}-1$. See osutub Mersenne'i algarvuks ning nimetatakse Pervušini arvuks iseõppija I. Pervušini järgi, kes selle arvu 1883. a. leidis (13, lk. 387). Pervušin koostas aastail 1854—1897 ka algarvude tabeli kuni arvuni 10 000 000, see tabel jäi aga kauaks Peterburi TA arhiivis unustusse.

Ka hiljuti raalide abil avastatud suurimad algarvud kuuluvad Mersenne'i arvude hulka. Näiteks 1979. a. sai teatavaks suurima algarvuna $2^{21\,701}-1$. Ent 1983. a. teatati (16) algarvu $2^{132\,049}-1$ leidmisest, viimase kirjutamiseks kümnendsüsteemis on vaja 39 751 numbrit.

Null (tuleneb ladina k. sõnast *nullus* — ei ükski, ei mingi, ei keegi) kui positsioonilises arvusüsteemis mingi järgu ühikute puudumist märkiv number on mõnede andmete kohaselt saanud kuju kreeka tähe omikron järgi — nii olevat Vana-Kreekas juba u. 2. saj. e.m.a. tähistatud millegi puudumist. Ent siiski ei kuulunud null kreeka alfabeetilisse joonia ega hieroglüüfilisse atika numeratsiooni. Väärrib märkimist, et babüloonlaste mitteres ranges positsioonilises kuuekümnendsüsteemis tähistas nulli nn. vahekohamärk (7, lk. 14). Seda aga kasutati arvu kirjutises numbrite vahel, mitte aga arvu kirjutise lõpus.

Nii näiteks arvusid ...; $\frac{1}{3600}$; $\frac{1}{60}$; 60; 3600; ... kirjutati üles ühel ja samal viisil, nimelt ühe püstise kiilu abil. Vastava ülesande mõtte tõlgendamine aitas vältida võimalikke vigu. Maajade (maiade) positsioonilises kahekümnendsüsteemis tähistas nulli teatav ovaal (7, lk. 22). Indias hiljemalt 6. sajandiks m.a.j. väljakujunenud rangelt positsioonilise arvude kümnendsüsteemi kohaselt sai 0 india-araabia numeratsiooni sümboliks. Nullile arvu tähendus omistati muistses Indias — õpetlane Brahmagupta 7. saj. esitas juba reeglid tehete kohta nulliga (15, lk. 110). Kuid isegi väljapaistev matemaatik S. Stevin (1548—1620), kes esimesena Euroopas käsitles kümnendmurde, ei lugenud nulli arvuks. Kuid seda tunnustas arvuna Stevini õpilane, mitmekülgne matemaatik A. Girard (1595—1632).

Negatiivseid arve tunti juba muistses Hiinas, nagu nähtub teosest «Matemaatika

ühexas raamatus». See koostati algselt 2. saj. e.m.a. (väidetavalt vanemate allikate põhjal). Kuid vanakreeka teadlased, kaasa arvatud Diophantos, neid arve ei tunnustanud. Ent india õpetlane Brahmagupta juba formuleeris reeglid tehete kohta negatiivsete arvudega, märkides ühtlasi, et arvu võib tõlgendada nagu varandust või nagu võlga. Euroopas avaldas esimesena tehete reeglid negatiivsete arvudega itaalia teadlane Luca Pacioli oma 1494. a. ilmunud teoses.

Ratsionaalarvude puhul on vaja rõhutada, et need võimaldavad lahendada kõiki praktiliseprobleeme, edasine arvu mõiste laiendamine on toimunud teoreetilistel kaalutlustel. Reaal- arvude juurde minnes tuleb irratsionaalarvudega seoses märkida, et ruut- ja kuupjuuri osati arvutada juba muistses Babüloonias, Hiinas, Kreekas, Indias. Ent pütagoorlaste poolt avastatud ühismõõduta lõikude olemasolu — nende lõikude suhe avaldub irratsionaalarvuna — näitas, et leidub lõike, mille suhet ei saa väljendada tollal tuntud arvudega. Nii sattus kahtluse alla pütagoorlaste idealistlik filosoofiline õpetus, mis luges kõige olemasoleva aluseks arvu ja kus väideti, et iga eset või nähtust iseloomustab vastav arv või arvude suhe. Vanakreeka teadus sai matemaatikas tekkinud kriisist üle nii, et luges geomeetriselid kujundid arvudest üldisemaiks. Rajatud geomeetriselises algebras tõlgendati tehteid arvudega geomeetriseliste konstruktsioonide abil. Ilmnunud probleemid ühismõõduta lõikudega seoses lahenesid täielikult alles 2300 aastat hiljem, 19. sajandil, kui loodi reaalarvude range teooria. Pütagoorlaste kohta leiab õpetaja palju huvitavat ajakirjas «Nõukogude Kool» 1968. a. nr. 2 ilmunud M. Usai artiklist (12).

Irratsionaalavaldeiste ja irratsionaalarvude uurijaid on matemaatika ajaloos teada üsna palju, alates juba vanaajast. Arvu π irratsionaalsuse tõestas esimesena J. H. Lambert (1728—1777), tema tõestus polnud aga päris korrektne. Vastava range tõestuse andis A. M. Legendre (1752—1833), ta tõestas ka π^2 irratsionaalsuse. Tuleks viidata ka J. Liouville'i avastusele: ta näitas 1844. a., et leidub irratsionaalarve, mis pole ühegi ratsionaalsete kordajatega algebralise võrrandi lahendeiks. Liouville nimetas need transtsendentseteks arvudeks. Arvu π transtsendentsuse tõestas 1882. a. F. von Lindemann. Et naturaalarvude $N \neq 10^k$ (kui k on täisarv) kümnendlogaritmid on transtsendentsed arvud, näitas 1934. a. nõukogude matemaatik A. O. Gelfond.

Õpilaste silmaringi laiendamiseks võiks õpetaja vestlustes pisut peatuda veelgi ulatuslikumail arvuhulkadel. Kõne alla võiksid tulla peale kompleksarvude ka kvaternionid ja hüperkompleksarvud. Tuleks selgitada, et W. R. Hamilton (1805—1865) rajas kvaternionide teooriaga seoses vektorarvutuse, ta võttis ka kasutusele terminid skalaar ning

vektor. Vektori tähise esmane rakendamine omistatakse A. L. Cauchy'le (1789—1857). Hüperkompleksarvude teooriale pani aluse H. Grassmann (1809—1877), ta rajas ka n-mõõtmelise ruumi teooria ja tensorarvutuse. Viimast võib vaadelda vektorarvutuse teatava üldistusena. On märkimisväärne, et Tartu ülikooli 1883. a. lõpetanud ning siin aastail 1885—1900 dotsendina töötanud T. Molien (1861—1941) oli väljapaistev algebraist, ka hüperkompleksarvude teooria uurija (11, lk. 206; 13, lk. 351). Alates 1900. a. töötas Molien professorina Tomskis, talle anti 1934. a. Vene NFSV teenelise teadlase aunimetus.

Arusaamad arvuhulkadest on alati olnud seotud võrrandi lahendite tõlgendamisega. Kaua ei tunnistanud matemaatikud võrrandi lahenditeks negatiivseid arve ja nulli. Vanakreeka õpetlased jätsid võrrandi negatiivsed lahendid lihtsalt ära. Samuti toimusid keskajal araabia ja india teadlased. Näiteks Brahmagupta märkis seejuures, et nende arvudega «inimesed ei ole nõus». Prantsuse õpetlane N. Chuquet, kes oma 1484. a. valminud traktaadis võttis kasutusele negatiivsed astendajad ja astendaja 0, võrdsustas ülesannete negatiivsed lahendid positiivsetega. Ta rõhutas siin eraldi «... isegi kui teised autorid peaksid niisugust lahendust võimatuks». Chuquet ei arvestanud ka nulli võrrandi lahendina, samuti toimus hiljem S. Stevin. Ka F. Viète ei lugenud negatiivseid arve võrrandi lahenditeks. G. Gardano nimetas võrrandi positiivseid lahendeid tõelisteks, negatiivseid lahendeid fiktiivseteks ja imaginaarseid lahendeid sofistlikeks arvudeks.

Soovitav on vanemates klassides anda lühiülevaade kuupvõrrandite, neljanda astme võrrandite, üldse kõrgema astme võrrandite lahendusmeetodite väljatöötamise ajaloost, märkides ära N. Tartaglia, G. Cardano, L. Ferrari, N. H. Abeli ja E. Galois' saavutusi.

Kooli mitme klassi matemaatika põhikursuses käsitletakse ka näiteks algebralisi funktsioone ja nende graafikuid, trigonomeetriaküsimusi, geomeetrilisi konstruktsioone, pindalade ja ruumalade arvutamist, mitmesuguseid mõõtühikuid, kasutatakse tabeleid jne. Taoliste laialdasemate valdkondade puhul on õpetajal otstarbekas koguda ja kasutamiseks ette valmistada ajaloolise sisuga materjal samuti mitme klassikursuse ulatuses, selleks et saada üldisemat ülevaadet vastavast küsimusteringist. Ent tuleks, kui vähegi lubab n.-õ. ajalimiit, anda aineprogrammi iga tähtsama üksikküsimuse kohta ka ajalooline lühiülevaade. Fakultatiivkursuse «Matemaatika ajaloo elemente» 11. kl. näidisprogrammi juures on toodud (2, lk. 22—33) sellele vastava õpetajale soovitatava, aastail 1947—1975 avaldatud kirjanduse valikloetelu. Viiteid kirjandusele leidub ka 1982. a. «Nõukogude Koolis» nr. 2 ilmunud kirjutises matemaatika ajaloo elementide õpe-

tamisest (6). Kuid alates 1975. a. on avaldatud veel rohkesti huvitavat kirjandust, mis käsitleb matemaatika ajalugu, märgime eesti keeles ilmunust esmaajoonen S. Kowali ning P. ja T. Mürsepa raamatuid (5), (8).

Oleks tarvis, et eesti õppekeele kooli õpikuisse lisataks ajalooline lühiülevaade iga vastava klassi matemaatikakursuse põhimaterjali kohta, näiteks alates 4. klassist. See võiks esituslaadilt mõnevõrra sarnaneda vastava ülevaatega vene õppekeele üldhariduskooli 1982. a. ilmunud 5. kl. matemaatikaõpikus (14, lk. 189—194).

Kirjandus

1. Antiigileksikon. 1.; 2. Tln., «Valgus», 1983. 352 ja 354 lk.
2. Fakultatiivkursuste näidisprogrammid. Matemaatika, füüsika, keemia ja joonestamine. Tln., VÕT-i rotaprint, 1976. 119 lk.
3. Ivanovski, M. Eile, täna, homme. Tln., «Eesti Riiklik Kirjastus», 1961. 272 lk.
4. Kaasik, Ü. Matemaatikaleksikon. Tln., «Valgus», 1982. 208 lk.
5. Kowal, S. Meelelahutusest teadmiseni. Tln., «Valgus», 1979. 368 lk.
6. Kärner, O. Matemaatika ajaloo elementide käsitlemisest koolis. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 2, lk. 46—49.
7. Kärner, O., Levin, A. Matemaatika ajaloo elemente. Fakultatiivkursus XI klassile. I osa. Tln., VÕT-i rotaprint, 1982; teine trükk, 1983. 178 lk.
8. Mürsepp, P. ja T. Kuulsaid XIX sajandi matemaatikuid. Tln., «Valgus», 1982. 96 lk.
9. Padel, E. Inimene möödab aega ja ruumi. Tln., «Valgus», 1975. 184 lk.
10. Prints, O., Telgmaa, A., Velsker, K. Matemaatika IX klassile. Tln., «Valgus», 1982. 232 lk.
11. Tartu ülikooli ajalugu II. Tln., «Eesti Raamat», 1982. 432 lk.
12. Usai, M. Pütagoras ja tema teoreem. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 2, lk. 134—139.
13. Бородин А. И., Бугай А. С. Биографический словарь деятелей в области математики. Киев, «Радянська школа», 1979. 608 с.
14. Виленкин Н. Я., Нешков К. И., Шварцбург С. И., Чесноков А. С., Семушин А. Д. Математика. Учебник для 5-го класса средней школы. М., «Просвещение», 1982. 224 с.
15. Демман И. Я. История арифметики. Пособие для учителей. М., «Просвещение», 1965. 416 с.
16. Самое большое простое число. — «За рубежом», 1983, 4 — 10 ноября, № 45 (1218), с. 21.



KOOLIEELNE KASVATUS

Esteetilis-kunstiline kasvatus koolieelsel perioodil

TAIMI TULVA,
TPedI koolieelse kasvatuskateedri
juhataja, dotsent

Lähteks. Meie päevil on ühenduses koolireformi ellurakendamiseks esteetilisele kasvatusle hakatud senisest rohkem rõhku asetama. Reform toob märgatavaid muudatusi kogu haridusellu. Kumatigi avalduvad need kõige reljeefsemalt selle algastmel — koolieelsel perioodil. N. Poddjakov ja V. Davõdov peavad koolieelse kasvatus üheks sõlmprobleemiks esteetilise kasvatus tsükli täiustamise ja selle teoreetilis-rakendusliku suuna avardamise vajalikkust. Tarvilik on senisest enam pakuda väikestele lastele emotsionaalseid kujutlusi erinevate kunstivahendite kaudu, kuivõrd see vastab kõige enam nooremate laste vajadustele ning nende huvidesfäärile. On kõneldud sellestki, et koolieelses kasvatuses esineb pingutatud suhtumist vaimsesse kasvatusse, mistõttu on tajutav disproportsionaalsus õppe-kasvatustöös tervikuna.

Alljärgneva paremaks mõistmiseks täpsustame mõisted, toetudes K. Lehe (1) kontseptsioonidele. Mõisted «esteetiline kasvatus» ja «kunstikasvatus» on erineva sisumahu ning tähenduslikkusega. Esteetiline kasvatus on sisult laiem, haarates enda alla nii kunsti-

kasvatuse(õpetuse) kui ka sotsiaalse ning looduskeskkonna mõjurite kompleksi. On sedastatav esteetilis-kunstilise kasvatus kui kommunistliku kasvatus koostisosa tihe põimlemine teiste kasvatuskomponentidega.

Algklasside ja keskkastme tasandil on kunsti-pedagoogiline süsteem teatud piirjooned omandanud. See on «pidevalt muutuv kunsti-kasvatus, mille aluseks on permanentselt arenev kunstikultuur üldse ja kunstiteadus eriti» (3, lk. 37). T. Lepiksaare (3) teadusandmed osutavad sellele, et algklasside kunstiõpetuses on esiplaanil lastele omane eneseteostamise püüe, mille põhiajendiks on positiivne emotsionaalsus. Lähtutakse «lastele kaasasündinud eneseväljenduslikust kalduvustasandist» (3, lk. 36). Selle süsteemi orgaaniliseks koostisosaks peaks ilmselt olema ka koolieelne kunstikasvatus.

Sellest kõneldes peame esileküündivaks kasvatusprotsessi tulenemist kunstifenomenist. Koolieelsel perioodil tähtsustame kunsti-spetsiifiliste distsipliinide (lastekirjandus, kujutav tegevus, muusika) toimet isiksuse kogu arengule. Vaieldamatult tuleb «kunstikasvatust pidada esteetilise kasvatus tuumaks» (1, lk. 8). Teemaga ühenduses väärib toonitamist seegi seni vähe arvestatud asjaolu, et esteetilis-kunstilist kasvatus on vaja esma-joones nende laste jaoks, kelle soodumused on kõige tagasihoidlikumad.

Veel enam. Esteetiline kasvatus on prominentse iseloomuga, s. t. tema mõju ei pruugi avalduda kohe, vaid aja möödudes. See on ka arusaadav, sest koolieelset lapsepõlve tuleb pidada kõige sensitiivsemaks perioodiks inimelus üldse. Selles eas saadud mõjutused loovad viljaka pinnase tunde- ja mõttemaailma rikastamiseks. Ootuspärane on seegi, et kunstikasvatus võimendab teisi kasvatusfaktoreid nimelt tundmuste kaudu. Siinjuures ei saa kuidagi jätta varju esemelis-ruumilist ja mängukeskkonda, samuti tunnetus- ning töötegevuse osa, mida integreerib suhtlemine. Nendel tasapindadel luuakse vajalikke tingimusi laste sensoorseks ja intellektuaalseks arendamiseks. Nii sotsiaalsed kogemused, mida saadakse igapäevaelust, kui ka teadmised loovad soodsa fooni laste lülitamiseks erinevatesse loovtegevustesse, mille protsessis leiab aset «maailma kunstiline tajumine» (Võgotski).

Kunstikasvatuse erilist pedagoogilis-psühholoogilist tähenduslikkust väikeste laste kasvatamisel tugevdab teadmine, et käsiteldavat kasvatusala pole kuidagi võimalik asendada ega korvata suurema rõhu asetamisega mõnele teisele kasvatuskomponendile. Kunstikogemustega, vastavate hoiakute ja suhtumisega laps on altim esteetilise kasvatus täismõju suhtes (loodus, ruumiline keskkond, ümbritsev tegelikkus, maastikuarhitektuur, inimestevahelised suhted jne.). Probleemistiku orienteerivad meid kindlalt L. Stolovitši töekspidamised. «Inimese esteetiline kasvata-

mine teostub mitmel viisil (igapäevase ümbruse ning töökeskkonna kaudu, moraalisuhte esteetilise külje vahendusel, spordis jne.), kuid inimese sihipärase esteetilise mõjutamise põhivahendiks tuleb tunnistada kunst kui esteetilise suhte konkretiseeritud materialiseerumine. Seepärast on esteetilise kasvatusena kui terviku lahutamatuks koostisosaks kunstiline kasvatus, kunsti järele vajaduse kasvatamine, kunsti tundmise ning mõistmise, aga samuti kunstilise loomevõime arendamine. Kunst suunab tegelikkuse esteetiliste väärtuste vastuvõttu» (5, lk. 415).

Paljud uurijad, sealhulgas ka meie vabariigi esteetilise kasvatusena sihiseadjad K. Leht ja T. Lepiksaar (2; 3) väärtustavad neli isiksuse (arengu)sfääri, millele on suunatud kogu esteetilis-kunstilise tegevuse toime. Need on loovvõimed (kreatiivsus), suhtlemine (suhtlusvalmidus ja -oskus), ideelis-kõlbline hoiak ning intellekt. Pearõhu koolieelse lapse isiksuse kujundamisel asetame esteetilis-kunstilise kasvatusena tsüklis kõlbluskasvatusele.

Kunstikasvatuse lähtekohti ning metoodilisi suundi. Esteetilis-kunstilise kasvatusena pedagoogilis-psühholoogilise olemuse avamisel on pedagoogikadoktor V. Loginova (8) määratluse kohaselt sobiv arvestada kolme aspekti nende ühtsuses:

- esteetilise taju arendamine, milles oluline on taju paindlikkus ning kujutluslik aktiivsus, s. t. lapse tundemaailma, tema maitse kujunemise juhtimine;
- esteetilise teaduse vormimine, mis kätkeb endas ilu ja ilusa mõistmist nii looduses, mis tahes tegevuses kui ka inimestevahelistes suhetes;
- esteetiliste vajaduste ning huvide kujundamine, mis hõlmab tarvet kontakteeruda kunstiga selle erinevate väljendusvahendite kaudu.

Kahjuks tunneme praeguseks vähe esteetilis-kunstilise kasvatusena toimemehhanismi. Nähtavasti tuleb selles küsimuses rõhk asetada loovvõimete ergastamisele ja arendamisele. Kasvatatajatele valmistab raskusi loovlike algete äratundmine. Loovad lapsed ei käitu üldjuhul viisipäraselt. Nimelt on «loovad kinnised, isemeelsed ja mõnikord ka praktilises tegevuses saamatud. Nad näevad asju ebatavalisel viisil ja väljendavad «rumalaid mõtteid»... Loovkaldumuslikud lapsed võivad küll olla tõrksad ja isegi agressiivsed, jonnakuseni iseseisvad ja raskesti suunatavad, kuid nende sisemina on rikkam ja huvitavam, nende kalduvus juhtida end seestpoolt suundub vaimsetele ja esteetilistele ning seeläbi ka kõlblistele väärtustele. Nimelt seepärast nad enam pedagoogilist hoolt väärivadki» (2, lk. 21).

Teadupärast peetakse nii esteetilise kui ka vaimse kasvatusena üheks lähtekohaks sensoorset kasvatust, s. t. aistingute, tajude ja kujutluste sihipäraselt arendamist. Sensoorse kasva-

tuse vahendusel õpib laps tundma esemete vormi, suurust, värvust, kontuure, proportsioone. faktuuri jne. N. Sakulina ja N. Poddjakov (4) hindavad täiesti põhjendatult sensoorse kasvatusena edendamisel kõrgelt kasvataja rolli. Kasvatataja juhtigu laste tähelepanu nende esemete ja nähtuste külgedele, mida lapsed ise ei märka ning nende peaeesmärgid seisnevad õigete suhtumiste ja hoiakute kujundamises esemetesse ning nähtustesse. Siinjuures hoiatatakse liigse õpetamise eest, mis pärsib omaalgatuslikkust ega võimalda avalduda loovusel. Peamine on meeleolu loomine, mis muudab lapsed vastuvõtlikuks ja erksaks. Kunstiõpetuse metoodilisi küsimusi on koolieelses perioodil kõige põhjalikumalt analüüsinud N. Sakulina, R. Kazakova, T. Komarova jt., huvitavaid uurimusi on ka välismaa teadurilt (Bühler, Piaget jt.).

Arvestatav kunst lähtekoht on võime taju- da sümboleid. See viitab mängu ja kunsti kui kultuurifaktorite vaheliste seoste. Oigupoolest kuulubki väikeste laste esteetilis-kunstilises arengus eriline osa mängule ja mängulisele tegevusele. Mäng nagu kunstki eeldab nii fantaasia kui ka kujutlusvõime teatud arengutaset. Sellest tulenevalt toonitame, et mängusituatsioon seepärast optimaalne ongi, et ta on polüvariantne, seega eriti avara arendushõlmavusega. Last ümbritsevate esemete maailma kuuluvad mänguasjad. Plastmass- ja kummimänguasjad lapsi eriti ei kõida; nende loovvõimete arengule mõjuvad nad koguni pidurdavalt. Arukalt toimivad kasvatajad, kes kannustavad lapsi ja vanemaid koguma loodusmaterjali (tõrud, kastanimunad, oksaraod, puukoor, käbikesed, kivikesed jne.) ning hangivad mitmesuguseid tootmisjääke. Nendest materjalidest loovad lapsed põnevusega huvitavaid ja fantaasiaküllaseid kujundeid.

Kunstikasvatusena võime tinglikult eristada kolme metoodilist suunda, mis on rakendatavad kunstiõpetuse terviklikkusetootlust silmaspidavalt nii lastekirjanduses, kujutava tegevuse kui muusika kontekstis. Usutavasti saab määravaks pidada sensoorset suunda, algab see ju lapse emastest kokkupuudetest maailmas toimuvaga tema esimestest elupäevadest peale. Suunamine lapsi ümbritsevat vaatlema, nägema, analüüsima, võrdlema ning isikupäraselt erinevate väljendusvahenditega kujutama. Loominguline suund seisneb laste loovvõimete arengu virgutamises ning loomeaktiivsuse kasvatamises. See toetub suuresti sensoorsele kasvatusena. J. Ponomarevi (11) järgi on loovisiksusele omased teatud tunnused, mille vormumisel on geneetiliste faktorite kõrval otsustav osa neil, kes juhivad last varases eas, ja mõistagi lapse kasvukeskkonnal. Säärasteks joonteks peetakse tähelepanu erksust, emotsionaal-esteetilis- tundlikkust, fantaasiaküllust, originaalsust, initsiatiivikust ning kõrget tööjõudlust. Läbi- mõeldult korraldatud kunstikasvatus soodus-

tab loovisiksusele omaste joonte kujunemist.

Tabavalt on kinnitanud B. Teplov (12), kes pooldab kõigi laste võimalikult varast lülitamist loovtegevusse, et säärane tegevus on kasulik mitte ainult heatasemelise kunstikasvatuse pärast, vaid kõigepealt lapse üldarengu seisukohalt.

Tehnilis-praktiline suund seisneb mitmesuguste tehniliste võtete ja praktiliste oskuste omandamise (muusika kuulamise oskus, musitseerimine lastepillidel, tants, häälepaaradi kasutamine laulmisel ning kõne ilmekuse saavutamine jne.). See suund on õige lähedalt seotud eelnevatega ja neid toetav. Mõningaid vigu esineb praeguses kunstiopetuses nimelt selle suuna rakendamisel. Palju kasutatakse näidiseid, mis sunnivad kopeerima; lapse omapära alahinnatakse ja vahel püütakse töid «parandada ilusamaks». Samas on aga praktiliste oskuste omandamine hädavajalik, nende läbi täiustub käe ja silma koostöö, areneb sõrmeliigutuste koordineerimine. See loob head eeldused koolitööga toimetulekuks.

Analüüsides K. Lehe (1) mudelit esteetiliskunstilise kasvatuse mõjust lapse isiksuse sotsialiseerumisel ja taandades seda koolieelsele kasvatusele, peaksime uuendustaotluste esitamisel selles valdkonnas arvestama järgmisi seisukohti:

- kunstikasvatuse aine määratlus (programm, mille eesmärkide ja sisu kaudu on tagatud erinevate kunstivahendite seostatus ja süsteemsus), s. o. **mida**-faktor.
- kasvatuslik-õpetuslik orientatsioon (programmile lisanduvad meetoodilised juhendmaterjalid), s. o. **kuidas**-faktor;
- lapse individuaalsete erisuste, tema subjektiivsete soodumuste ja varasemate kunstikogemuste arvestamine, s. o. **kes**-faktor.

Kunstikasvatuse vahenditest. Peame silmas kolme loomuldasa kattuvat, ent sisuliselt erinevat kasvatusvahendit: lastekirjandust, kujutavat tegevust ja muusikat. Nende kasutamine lasteaia õppe-kasvatustsüklis aktiveerib laste emotsionaal-esteetilist tunnetus sfääri, avardab tundmustekultuuri valdkonda ning seeläbi rohkendab vajadusi kunstielamuste järele maast-madalast. Kunstiopetuses sõltub eesmärkide saavutamine suuresti meetoodikast, sugugi vähemtähtis pole rahvusliku ning internatsionaalsete kultuuri- ja kunstitraditsioonide arvestamine.

Uurimused osutavad veenvalt sellele, et ainuüksi süstemaatiline suhtlus erinevate kunstivahenditega ei taga veel loovaktiivse lapse kujunemist. Esmatähtis on ikkagi kõigi laste jõu- ja huvikohane osalemine selles protsessis, nende omaalgatuslik ja iseseisev loovtegevus, milles esikohal on mäng. Pelgalt elitaartasemel kunstist osasaamine ja selle väljaarendamine (võrreldav spordiga) ei aita kaasa kunstisoodumuste väljaarendamisele igas lapses.

Lastekirjanduse kaudu õpetame lapsi mõistma sõna ilu ning taipama emakeele võlu; see pakub tohutuid võimalusi ka eneseväljenduseks. Kirjandust kasutatakse edukalt laste loovmängude ühes alaliigis — lavastusmängudes, mida A. Leontjev on nimetanud «eesteetiliseks tegevuseks» (9). Psühholoog peab lavastusmängus toimuvat tegevust loovtegevuseks ning väidab, et lavastusmängu tohib pidada kunstiliseks mänguks. Lastekirjanduse vahendusel õpetame lapsi kasutama verbaalsete väljendusvahendite (kõne rütm, tämber, intonatsioon) kõrval ka paralingvistilisi (miimika, žestid, liigutused jne.). Põnev on laste jaoks sõnalooming, mis saab alguse häälikute kombinatoorikal põhinevast sõnamängust, osavalt avastatakse ootamatuid riimikombinatsioone ning tuntakse sellest rahuldust. Häid näiteid võib tuua uemast lastekirjandusest mitmete andekate kirjanike loomingust (H. Runnel, O. Arder, V. Luik, P.-E. Rummo jt.). Koolieelne laps vajab muinasjutumaailma, kus ta saab vabalt käiku lasta oma fantaasialennukuse.

Lastekirjanduse tutvustamise ja selle vastuvõtmise kaudu arendame lastes veel üht väärtomadust, nimelt kuulamisoskust, mis on eelduseks pala kui terviku tajumisele ja omaksvõtule. Selle kõrval nõuab näiteks lavastusmängu tegevus, mis tugineb mingile konkreetsele kirjanduspalale, omakorda mängegukaaslaste ärakuulamise oskust ja valmidust. Nii sugenevad vastastikused tegutsemis- ja käitumisreaktsioonid.

Saksa DV laste lemmikraamatuks on saanud kogumik, milles on jutte ja mängu vennasrahvaste laste elust. Selle kaudu saavad lapsed palju huvitavat teada eri maade rahvaste kommetest, suhtumistest jne. Ka teiste maade laste mängud pakuvad huvi. Nõnda süveneb nende vastu sümpaatiatunne ning mitmekesis-
tub laste mängutemaatika.

Muusikalist õpetust jagatakse sihipäraselt muusikatundides. Muusikalist algõpetust andes hoitakse varasest lapseast alates tähelepanu fookuses muusika kuulamist. On selge, et muusika- ja laululembusele pannakse alus koolieelsele eale. Juba lapsepõlvest alates võib regulaarne kontsertide külastamine ja muusikast osasaamine kaasa aidata kestvama muusikahuvi ja -vajaduse tekkele. Vennasmaade kogemustest on häid tähelepanekuid Tšehhoslovakkia muusikakasvatusest. Seal korraldatakse regulaarselt noorele publikule (ka koolieelsetele lastele) kontserdisaalides kontserte, kus saab kuulata klassikalist muusikat, oma maa rahvalaule ja muusikapalu. Muusika parema mõistmise huvides kommenteeritakse seda lastele arusaadavalt. Meeleldi esinevad väikestele kuulajatele inter-
preetid ning konservatooriumi ja muusikakoolide õppurid.

Püüame muusikat senisest enam kasutada teistes tegevusliikides ja tundides, vajalik on huvi äratamine omaalgatusliku musitseeri-

mise vastu. Mitmed uurijad (Vetlugina, Vikat, Tarassova jt.) kinnitavad muusika stimuleerivat mõju vaimsele arengule. Tervitavat on meie praeguses muusikakasvatuses rahvalaulule osutatav tähelepanu. Seda taotlevad meie muusikateadlased M. Vikat ja M. Nilson, kes õpetavad tulevase kõrgharidusega lasteaednikke.

Kujutav tegevus oma eri liikidega (joonistamine, maalimine, voolimine, meisterdamine, aplikeerimine, konstrueerimine) kui produktiivne tegevus kasvatab lastes vormi- ja värvitaju, õpetab orienteeruma suurusesuhetes ning arendab proportsioonide tunnetamist. Värvidest kõneldes mõtleme värvusi. Iga-päevases kõnepruugis samastame neid. Mõiste «värv» tähendab värvainet, «värvus» aga värvitooni. Huvituseta pole siinkohal tähelepanu juhtida ka A. Vindi (6) eredalt tabatud seostele. Nii nagu vikerkaarel on seitse värvi, on muusikas seitse helitooni. Päikesevalguse nähtava spektri värvus muutub sujuvalt violetsest punaseni (violett, tumesinine, roheline, kollane, oranž, punane).

Kujutav tegevus on kasvatusfaktor, mis otsestest aitab kaasa koolivalmiduse kõigi aspektide (vaimne, kehalis-motoorne, sotsiaalne) kujunemisele. Nii omandavad lapsed töö- ja korraharjumusi, täienevad tunnetusprotsessid ning saadakse hulgaliselt kõlbelis-esteetilisi kogemusi. Lähtealuseks on tees sellest, et kunstitaju tugineb emotsionaalse komponendi kõrval suuresti intellektuaalsele. Teadupärast isiksuse emotsionaalne arendatus loob vundamenti, millele rajatakse hoone.

Möödunud aastal toimus Jaapanis sümposium (10) esteetilisest kasvatuse teemal, kus tähelepanu keskmes olid värvusõpetuse küsimused. Muu hulgas kõneldi mängu ja kunsti vahelistest seostestki. Seal kasutatakse julgesti loodusliku materjali (liiv, savi, kivid, puu) kõrval tööstusjäätmeid, mistõttu laste tööd tulevad fantaasiarohked ja loominguliselt huvitava lahendusega. Kasutusel on poolfabrikaadist mänguasjad, mida laps saab oma suva kohaselt täiustada, ümber luua. Jaapani pedagoogid on arvamusel, et kõlbelis-esteetilisest kasvatuse alustoe luuakse nimelt 3.—6. eluaastani.

Viimasel ajal propageerivad teadlased komplekstunde. Selle mõtte algataja on pedagoogikadoktor N. Vetlugina (7). Sellised tunnid on lastele huvipakkuvad ning võimaldavad vallandada laste loomeaktiivsust. Nendes tundides, tänu komplekssetaotlusele, saavad lapsed üht ja sama kunstilist kujundit väljendada erinevate vahendite kaudu (sõnarütm, muusika, kujutav tegevus), tänu millele suureneb võime orienteeruda kunstilistes väljendusvahendites, neid ise valida ja varieerida.

Aruteldava teemadingiga ühenduses peatume paaril koduse kasvatusega seonduval mõttel. Tähelepanu väärib liigne telesaadete jälgimine. Lapsed vaatavad neid valikuta ja kaua. Vanematele tuleb selgitada selles peitu-

vate ohtude tõsidust. Lastele sobivad neile mõeldud saated, ülejäänud on laste arenguvajadustega selges vastuolus. Samas teame, et enamikul lasteasutuste mudilastel on märgatav järele- ja ettemängimise vajadus (ilmselt saadud muljed vajavad väljelaamist). Seda ei arvestata ega soodustata. Passiivsest teleri ees istumisest, mis süvendab pealiskaudsust ja hajaliolekut, oleks laste arengule kasulikum innustada neid mängima.

Kokkuvõtvalt

1. Esteetilis-kunstiline kasvatus on seda täisväärtuslikum, mida enam ta suudab rikastada laste kõlblust ning ergastada emotsioone, virgutades selle kaudu lapse vaimset tegevust, hoogustades teda elurõõmsale maailmakäsitusele ning edendades tema sotsiaalset aktiivsust.

2. Kunstikasvatuse vahendite (lastekirjandus, kujutav tegevus, muusika) kooslus stimuleerib laste omaalgatuslikkust ning iseseisvust, andes impulsse loovtegevuse mitmekesistamiseks.

3. Kunstiõpetuse erinevate vormide (tunnid, meelelahutused, peod, omaalgatuslik kunstitegevus jne.) harmooniline seostatus tõhustab laste kogu arengut.

4. Kogu kunstikasvatuse taotlusi võimaldab integreerida mäng.

Läbimõeldult korraldatud ja lapse arenevaid võimeid arvestav esteetilis-kunstiline kasvatus aitab kaasa soodumuste kujunemisele kujutava ja tarbekunsti (joonistamine, maalimine, voolimine), arhitektuuri ja disaini (ehitus-konstrueerimismäng) ning töötegevuse alal (meisterdamine, kleepetöö, käsitöö, puutöö jne).

Igal inimesel, sõltumata tema elukutsest, huvialadest, on tarvis märgata ümbritseva kooskõla ja selle proportsioone, tajuda värvuste ja vormide mitmekesisuse võlu ning tunda rõõmu käe ja silma sujuvast koostööst. Säärased omadused vormuvad süstemaatilise esteetilis-kunstilise kasvatuse protsessis. Lähe sellele antakse koolieelsel perioodil.

Kirjandus

1. Esteetilisest kasvatuse küsimusi. — Nõukogude pedagoogika ja kool XX. Koost. K. Leht. Tln., 1980.
2. Leht, K. Loovusliku aktiivsuse printsiip õpilaste ideelis-esteetilises kasvatuses. — Vt. br.: Loovus ja kunstikasvatus. Tln., 1984.
3. Lepiksaar, T. Kunstikasvatus ja eneseväljendus. — Vt. br.: Loovus ja kunstikasvatus. Tln., 1984.
4. Sensorsest kasvatusest lasteaias. Metoodilised juhendid. Tln., 1973.
5. Stalovitš, L. Ilu ja ühiskond. Tln., 1969.
6. Vint, A. Kollane sinises nagu päike taevas. Tln., 1980.
7. Ветлугина Н. А. Эстетическое воспитание на современном этапе. — «Дошкольное воспитание», № II, 1980.
8. Дошкольная педагогика. Ч. I. Под ред. В. И. Логиновой и П. Г. Саморуковой. М., 1983.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.

Pedagoogilise hariduse olukorrast Eestis 1860.—1880. aastail

VÄINO SIRK,
ENSV Teaduste Akadeemia Ajaloo
Instituudi rahvahariduse ajaloo sektori
vanemteadur, ajalookandidaat

Eesti talurahvakool jäi 1860.—1880. aastail seisuslikuks kooliks, õppetöö korraldus aga omandas kodanliku ühiskonna rahvakoolile omased põhijooned. Kõikides koolides hakati õpetama kirjutamist ja arvutamist, levis geograafia, loodusloo ja ajaloo õpetamine. Talurahvakoolide võrk jäi ebaühtlaselt arenenuks, kuid laienes üle kogu maa. Seoses koolide arvu suurenemisega ja õppetöö sisulise süvenemisega kasvas nõudmine eriettevalmistusega õpetajate järele kõikides koolitüüpides.

Gümnaasiumide ja kreiskoolide õpetajaid andnud Tartu ülikooli Pedagoogilis-Filoloogiline Seminar oli 1855. aastal oma tegevuse lõpetanud. Õpetajate ettevalmistamine Tartu ülikooli juures jätkus 1861. aastal asutatud pedagoogikakursustel. Põhikirja järgi võeti neile usuteaduskonna, ajaloo-keeleteaduskonna või füüsika-matemaatikateaduskonna lõpetanuid, samuti neid, kes olid õiendanud gümnaasiumi või progümnaasiumi ülemõpetaja eksami,¹ kreiskooliõpetaja kutseeksami sooritanuid või Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminari andekamaid lõpetanuid. Õppeajaks määrati 10 kroonustipendiaadile 2 aastat. Tartu Pedagoogikakursused tegutsesid 6 aastat (1861—1867) ja andsid ettevalmistuse vähemalt 23 kuulajale. Kursustel valmistati ette keelteõpetajaid (ladina, kreeka, vene ja saksa keele alal), matemaatikaõpetajaid, ajalooõpetajaid ja nn. teadusteõpetajaid nii gümnaasiumile kui ka kreiskoolile.² Lõpeta-

¹ Положение о Педагогических курсах в Дерпте. — Полное собрание законов Российской Империи. Собрание второе. Том XXXV, отделение первое. 1861. Санктпетербург, 1863, с. 21—25.

² Vt. lähemalt: Sirk, V. Pedagoogikakursused Tartus 1861—1867. — Eesti NSV Teaduste Akadeemia Toimetised. 31. köide. Ühiskonnateadused. 1982, nr. 1, lk. 67—75.

nuid töötas hiljem kõigi Läänemere kubermangude koolides. Tartu pedagoogikakursuste sulgemisega katkes jälle keskkooliõpetajate pedagoogiline ettevalmistamine Eestis.

Riigi poolt finantseeritava õppeasutusena jätkas tööd linnaalgkoolidele (elementaarkoolidele) õpetajaid ettevalmistav saksa õppekeelega Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminar 10—14 kroonukasvandikuga. 1865. aastal muudeti seminar 3-klassiliseks kolmeaastase kursusega õppeasutuseks, ühtlasi lubati seminari võtta ka omal kulul õppijaid.³ Õpilaste arv oli nüüd 40—50 ümber. Valdavalt pärinesid nad kõigist Läänemere kubermangudest, kus enamik endale hiljem ka töökohad leidis.

Seminari õppe- ja kasvatustöö oli üles ehitatud nii, et see sisendas kasvandikele saksa kultuurimõjusid. On iseloomulik, et seminaristidele, kelle tulevased õpilased olid valdavalt eestlased ja lätlased, üldse ei õpetatud eesti ja läti keelt. Paljud seminaris õppinud saksastusidki. Ent kasvandike osasaamist rahvusliku liikumise ajajärgu ideedest ei suudetud ära hoida. Kui 1880. aastate koolireformiga Läänemere kubermangude koolides kehtestati vene õppekeel, suleti seminar 1889. aastal. Kõnesolev seminar ei valmistanud küll ette õpetajaid eesti talurahvakoolidele, kuid kaudne mõju oma kasvandike (näit. G. Blumberg, R. Kallas, J. Kunder, C. H. Niggol) hilisema tegevuse kaudu oli seminaril eesti pedagoogikale küllaltki suur. Aastail 1861—1889 sai siin pedagoogikutse 244 noort. Asutamiseist sulgemiseni andis ta aga 381 õpetajat. Eestlastest lõpetanute arvu on hinnatud ligikaudu 300-le.⁴

Eesti kihelkonnakoolid said õpetajaid Valga Kihelkonnakooliõpetajate Seminarist, mis töötas läti pedagoogi J. Cimze juhtimisel 1860. aastail 1-klassilise õppeasutusena, kuhu õpilasi võeti üks kord kolme aasta tagant. 1871. aastal muudeti seminar 3-klassiliseks ja 1874. aastast andis ta sulgemiseni igal aastal lennu. Lõpetanuid ei olnud vaid 1881. aastal, mil seminari kursus pikendati neljale aastale. Viimati mainitud aastal suri J. Cimze. Mõnda aega juhtis seminari Liivimaa koolinõunik J. H. Guleke, kellele seminari senine töökorraldus tundus liiga vabameelsetena, mistõttu ta kehtestas mitmeid kitsendusi. 1883. aastast oli direktoriks endine pastor F. Hackmann.

Valga Kihelkonnakooliõpetajate Seminari sulges Liivimaa aadlikonvent 1880. aastate koolireformide käigus 1887. aasta juunis, sest balti aadel ei soovinud õpetajaid ette valmistada koolidele, mille juhtimine oli läinud Rahvahariduse Ministeeriumi kompetentsi. 1860. aastate algusest kuni sulgemiseni lõpetas seminari üle 300 õpilase. Eesti koolidele andis kõnesolev

³ Lange, H. Das Erste Dorpatsche Lehrer-Seminar von 1828 bis 1889. Dorpat, 1890, S. 42.

⁴ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 51—67; Sada aastat kasvatustööd. — «Postimees», 1929, nr. 128, 12. mail.

õppeasutus kogu oma tegevuse jooksul umbes 100 hea pedagoogilise ettevalmistusega õpetajat.⁵ Hinnatud koori- ja orkestrijuhtidena viisid nad ka muusikaelu Eestis palju edasi. Valga seminarist on võrsunud J. Cimze kasvandikena esimesed eesti heliloojad A. Säbelmann-Kunileid, A. Thomson, F. Säbelmann ja A. Läte.

Vastukaaluks saksa õppekeelega seminaridele ja selleks, et saada vene keeles õpetada suutvaid õpetajaid, asutas tsaarivalitsus 1870. aastal Riias vene õppekeelega Balti seminari. Et sinna aga astus võrdlemisi vähe eestlasi, avati 1878. aastal samadel eesmärkidel ka Tartus vene õppekeelega seminar.

Põhikirja järgi oli uus seminar 3-aastase õppeajaga riigi poolt ülalpeetav õppeasutus rahvakooliõpetajate ettevalmistamiseks Tartu õppe-ringkonnale. Seminaris õppisid 50 kroonukasvandikku, lisaks omal kulul õppijad. Õppeained olid usuõpetus, vene, eesti ja saksa keel (viimane asendati 1888. aastal kirikuslaavi keelega), aritmeetika, geomeetria, algebrä, geodeesia, füüsika, inimese anatoomia ja füsioloogia, tervishoid, üld- ja Vene ajalugu, geograafia, kosmograafia, muusikaõpetus koos laulmise ja muusikateooriaga, joonistamine, ilukiri, võimlemine, käsi- ja aiatöö.⁶ Eriainetena lisandusid pedagoogika, didaktika, pedagoogika ajalugu, õppeainete metoodika ja selle ajalugu.

Seminar andis ettevalmistuse, mis ületas 4-klasilise linnakooli ja mõnede ainetest poolest lähenes gümnaasiumile. Avati harjutuskool pedagoogiliseks praktikaks, millele siin, nagu teisteski riiklikes seminarides, osutati küllaltki suurt tähelepanu. Keskkel kohal koolipraktikas olid harjutustunnid. Seminaristid omandasid õppeajal rohkesti kogemusi ja pedagoogivilumusi. Kuid pedagoogikaõpetuse teoreetilist taset riiklikes õpetajate seminarides hinnatakse madalaks.⁷

Seminaris sisseastumisel nõuti vene keelt enam kui selleaegsed kihelkonnakoolid seda õpetasid. Seetõttu avati 1881. aastal ettevalmistusklass. Siitpeale pääsesid kohe I klassi vaid eriti hea ettevalmistusega noored, peamiselt linnakoolide lõpetanud.

Õpilased pärinesid enamikus Lõuna- ja Ida-Eestist, oli õpilasi ka Lätist ja Vene sisekubernangudest. Aastail 1881—1890 lõpetas seminari kokku 151 noormeest.⁸ Nad asusid tööle õigeusu kihelkonna- ja luteri usu kihelkonnakoolides, samuti linnaalgkoolides, harva õigeusu abikoolides ja luteri usu vallakoolides.

Esimestel tööaastatel valitses seminaris võrdlemisi vabameelne õhkkond. Õpilastel lubati

osa võtta rahvusliku liikumise üritustest ega tehtud takistusi eesti keele ja kirjanduse õpetamisele vastavates tundides. Olukord muutus 1883. aastal, mil tugevneva hariduspoliitilise reaktsiooni tingimustes tuli seminari esimesel direktoril L. Zdanovišil ametist lahkuda. Siitpeale määrati seminari direktoriks enamasti veendunud monarhistide ja ägedaid venestajaid. Õpetajaist olid mitmed hariduse omandanud Sise-Venemaa õpetajate instituutides, end iseseisvalt täiendanud ja saanud hea haridusliku ning pedagoogilise ettevalmistuse. Seetõttu õpetasid mõned neist oma ainet silmapaistva eduga, võites õpilaste lugupidamise. Õigeusu õpetajad (preestrid) püüdsid seminaristidele sisendada religioossust ja tsaaritruudust. Rahvusliku liikumise ideid tõi seminaris lühikest aega (1878. aastast kuni vallandamiseni 1881. aastal) eesti keele õpetajana töötanud keeleteadlane M. Veske. Seminaristidele tundus, nagu oleks dr. M. Veske vaim edasi lehvunud seminari müüride vahel veel rida aastaid, edasi antud ja pärandatud ühelt seminaristide põlvelt teisele...⁹

Seminar oli range sisekorraga kinnine õppeasutus. Režiimi rangus sõltus mõnevõrra direktori vaadetest ning tsaarivalitsuse hariduspoliitikast.

Seminaris õppinud omandasid hästi vene keele ja tutvusid vene kirjandusega. Kuid vastupidiselt tsaarivalitsuse suurvene šovinistlikele taotlustele kujunes seminar siiski eesti intelligentsi taimelavaks. Seminari lõpetanud aitasid palju kaasa alghariduse taseme tõstmisele Eestis. Kõnesolev seminar oli ühtlasi esimene peamiselt talurahvakoolidele kaadrit andev riiklik pedagoogiline õppeasutus Eestis.

Liivimaa kubermangu Eesti osa vallakoolidele andsid õpetajaid endiselt eeskätt kihelkonnakoolid. Et luteri usu kihelkonnakoolid Saaremaal jäid õppetöö tasemelt tunduvalt maha Liivimaa mandriosa kihelkonnakoolidest, oli sealsete vallakooliõpetajate ettevalmistus eriti nõrk. Olukorra parandamiseks avati 1871. aastal Kaarmal rüütelkonna ainelisel abil 3-aastase kursusega õpetajate seminar, et «koolmeistreid, mõisavaldade vallaametnikke ja kihelkonnakoolmeistreid ette valmistada».¹⁰ Seminari põhikirja muudeti 1875. ja 1882. aastal, millega vähendati kiriklike asutuste õigusi seminari juhtimiseks ning seminar allutati järjest kindlamini Saaremaa rüütelkonnale. Ehkki Kaarma seminar pidi andma õpetajaid ka kihelkonnakoolidele, jäi ta oma õppetöö taseme poolest maha eespool käsitletud seminaridest. Seminaris õpetati 12 kasvandikku (igast Saaremaa kihelkonnast üht) maksuta. Võeti vastu ka omal kulul õppijaid. Kaarma seminar tõstis tunduvalt Saaremaa talu-

⁵ Андреев Л. Эстонские народные школы в XVII—XIX веках. Таллин, 1980, с. 230.

⁶ Kiirats, M. Tartu II Õpetajate Seminar (vene õppekeelega). — Rmt.: Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 71.

⁷ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Ответственный редактор А. И. Пискунов. М., 1976, с. 199—200.

⁸ Tartu Õpetajate Seminar 1828—1928. Tartu, 1929, lk. 215—251.

⁹ Kiirats, M. Op. cit., lk. 110.

¹⁰ Kirotar, J. Kaarma seminar kui Eesti kultura tegur. 1871—1910. — Eesti Kultura I. Koostanud W. Reiman. Tartu, 1911, lk. 44.

rhavakoolide õpetajate pedagoogilise ettevalmistuse taset.

Saaremaa rohkearvulistele õigeusu talurahvakoolidele andis parema ettevalmistusega õpetajaid alates 1870. aastate algusest 2-klassiline (5-aastase kursusega) Kuressaare Nikolai kihelkonnakool.¹¹

1870. aastate keskpaigast hakkasid Lõuna-Eesti vallakoolid saama eriharidusega õpetajaid 1873. aasta oktoobris avatud Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminarist (direktor F. Hollmanni järgi nimetatud ka Hollmanni seminariks). See oli 2-klassiline, kaheaastase kursusega õppeasutus, kuhu võeti kihelkonnakooli lõpetanuid. Seminaris õppeplaanis olid nii üldharidusained kui ka nn. kooliteadus (pedagoogika, õppeainete meetodika ja koolipraktika). Iseseisvat enesetäiendamist seminaris ei soodustatud, sest kasvandikest ei pidanud saama «teaduslikult haritud pedagoogid ja rahvavalgustajad», vaid nad pidid omandama selle, mida «1874. aasta õppeplaani vallakooliõpetajailt nõuavad».¹²

1887. aastal sulges rüütelkond protestiks tsaarivalitsuse poolt läbiviidud koolireformidele Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminaris. 14 aasta jooksul sai seal ettevalmistuse umbes 170 õpetajat, kes moodustasid Lõuna-Eesti vallakoolide õpetajate seas parema ettevalmistusega osa. Aastas saadeti ellu keskmiselt 12 lõpetanut. Vastavalt omaaegsele hinnangule vajanuks aga umbes 500 Liivimaa eesti külakooli aastas 50 õpetajat.¹³

1860. aastate algul töötasid Eestimaa kubermangus kaks vallakooliõpetajate seminarit. Neist Jädivere seminaris Läänemaal Vigala kihelkonnas sulges Eestimaa rüütelkond 1863. aastal.

Rüütelnõu üllalpidamisel olev ja usuteadlastest direktoritest juhitud Kuuda seminar Märjamaa kihelkonnas töötas kuni 1870. aastate teise pooleni 1-klassilisena. 1876. aastal suurendas rüütelkond seminarile antavat toetust ja see muudeti kolmeklassiliseks.¹⁴ Ajakohastati ka õppetööd. Vastavalt 1878. aastal siseministri kinnitatud programmile õpetati usuõpetust (sealhulgas põhiandmeid kiriku ajaloo kohta), saksa, eesti ja vene keelt, aritmeetikat, algebrat, geomeetriat, geograafiat, ajalugu, pedagoogikat, loodusõpetust, kalligraafiat, joonistamist, laulmist, orelimängu, võimlemist ja algteadmisi agronoomiast. Muu hulgas hakati järjest suuremat tähelepanu osutama vene keele õpetamisele. Õppekeele suhtes märgiti 1878. aasta õppeplaanis: «Õppeained esitatakse saksa, vene ja eesti keeles».¹⁵

Kuuda seminar suleti 1887. aastal. 33 tegevusaasta jooksul andis see õppeasutus koolidele ligi 300 õpetajat.¹⁶ Neist lõpetasid täieliku kursuse ja said kutsetunnistuse umbes 270.

Vajadus rootsi keelt valdavate õpetajate järele mõnedes Eesti ranniku ja saarte rootsi elanikkonnaga piirkondades andis tõuke seminaris asutamiseks 1873. aastal Läänemaal Noarootsi kihelkonnas Passlepa mõisas. Õppetöö korraldamisel võeti eeskuju Kuuda seminarist. 1879. aastaks oli seminari 3-aastase kursuse lõpetanud 19 rootslast. Seda loeti rootsi koolidele küllaldaseks. 1882. aastani õppisid seminaris veel eesti õpetajad (lõpetas 9), seejärel õppeasutus suleti. 1887. aastal alustati veel kord õppetööd, kuid see lõpetati tookordse poliitilise reaktsiooni olukorras peagi ja nüüd jäädavalt.¹⁷

Tänu Kuuda, Passlepa, Kaarma ja Jädivere seminaridele oli Läänemaal 1880. aastate esimesel poolel seminariharidusega valla- ja mõisakoolide õpetajaid nii absoluutselt kui suhteliselt rohkem kui üheski teises Eesti maakonnas. (82 õpetajat 109-st).¹⁸ Harjumaal oli nimetatud koolitüüpide õpetajaskonnast seminariharidusega umbkaudu pool. Virumaal ja Järvamaal oli seminariharidusega õpetajaid vähe, rohkesti aga kihelkonnakooliharidusega õpetajaid. Liivimaa kubermangu Eesti osas oli seminariharidusega valla- ja mõisakoolide õpetajaid 11 %, Eestimaa kubermangus aga 35 %, Eestis tervikuna 21 %.¹⁹

Kokku andsid käsitletaval ajavahemikul Eestis töötanud 7 õpetajate seminarit umbes 970 lõpetanut. Koos Tartu pedagoogikakursuste lõpetanutega lähenes ettevalmistatud õpetajate arv tuhandele. Lisaks sellele said Eesti koolid õpetajaid Valga lähedal töötanud kihelkonnakooliõpetajate (nn. Cimze) seminarist ja Balti Õpetajate Seminarist. Ka mõnedes kihelkonnakoolides (näiteks Viru-Nigulas ja Suure-Jaanis) õpetati pedagoogikat ja korraldati pedagoogilist praktikat. Enamik kihelkonnakooliharidusega õpetajaist jäi siiski ilma pedagoogilise ettevalmistusest.

Võrreldes 19. sajandi esimese poole ja keskpaigaga oli pedagoogiliste õppeasutuste arv Eestis kasvanud, kuid siiski ei jätkunud eriharidusega õpetajaid kaugeltki kõikidele koolidele.

Pedagoogilisi õppeasutusi asutati 1860.—1880. aastail peamiselt talurahvakoolide õpetajate ettevalmistamiseks, sest pedagoogilise ettevalmistusest kooliõpetajad ei vastanud enam kujuneva kodanliku ühiskonna rahvakooli vajajale.

¹¹ Seppel, A. Saaremaa külakoolimeistrite ettevalmistamisest enne Oktoobrirevolutsiooni. — Kodu-uurimise teateid. Tallinna Linnamuuseumi teadusliku konverentsi 17. ja 18. mail 1968. a. ettekanded. Tallinn, 1970, lk. 102—107.

¹² Lehrplan für das Estnische Gemeindeschullehrer-Seminar zu Dorpat. Riga, 1879, S. 13.

¹³ ENSV RAKA, f. 1167, nim. 1, s. 84, l. 16.

¹⁴ Neumann, M. Kuuda seminar ja tema kasvandikud. Tallinn, 1928, lk. 24.

¹⁵ Lehrplan für das Ehstländische Lehrer-Seminar in Kuda. Reval, 1878, S. 5.

¹⁶ Arvutatud Neumann, M. Kuuda seminar ja tema kasvandikud, Tallinn, 1928 andmetel; võrdle ka Андрезен Л. Эстонские народные школы в XVII—XIX веках. Таллин, 1980, с. 229.

¹⁷ Alttõa, V., Ariste, P. Ühest varjujäänud õppeasutisest. — «Eesti Kirjandus», 1936, nr. 5, lk. 224—229.

¹⁸ Ernits, E. Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistamisest 1880. aastate esimesel poolel. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 6, lk. 46—47.

¹⁹ Sealsamas.

dustele. Ka Venemaa sisekubermangudes, kus pärast pärisorjuse kaotamist (1861) avanesid rahvakooli arenguks paremad perspektiivid, oli 1860.—1880. aastatel teravalt päevakorral rahvakooliõpetajate ettevalmistamise küsimus. Avati semstvo- ja eraseminare, mida sageli juhtisid eesrindlike vaadetega pedagoogid.²⁰ Tsaarivalitsus tegi niisuguste seminaride tööle takistusi, sageli ka sulges neid. 1870. aastail asutati mitu riiklikku seminarit, neist kaks Läänemere kubermangudes (eelkäsitletud Balti ja Tartu seminarid). Läänemere kubermangudes avasid seminarid rüütelkonnad ja tsaarivalitsus, kelle huvide ja taotluste ristumispaigaks sinne talurahvakool järjest enam muutus. Seetõttu etendasid õpetajate ettevalmistamise küsimustes äärmiselt suurt, sageli otsustavat osa mitte pedagoogilis-humanistlikud, vaid erinevad poliitilised, seejuures reaktsioonilised kaalutlused. Rüütelkondade seminaride seisund oli ebakindel ja käsitletava ajajärgu lõpuks nad (välja arvatud Kaarma seminar) likvideeriti.

Talurahvakooliõpetajate seminaride arvu tunduvalt vähenemine oli üks 1880. aastate koolireformide negatiivseid tagajärgi, mis avaldas mõju kooliolule järgmistel kümnenditel. 1880. aastail kärpis tsaarivalitsus kogu riigis järsult kulusi uute õpetajate seminaride avamiseks. Seetõttu ei asutatud ka Läänemere kubermangudes sel ajal uusi õpetajate seminarid, kuigi rahvakoolid neid vajanasid.

Tartu pedagoogikakursuste töö lõpetamine 1867. aastal tähendas pedagoogilise hariduse kõrgema astme likvideerimist Läänemere kubermangudes pikemaks ajaks. Seda just ajal, mil vajadus hästi ettevalmistatud õpetajate järele keskkariduskoolide võrgu laienedes pidevalt kasvas.

* * *

Pedagoogiline haridus arenes 1860.—1880. aastail Eestis küll edasi, kuid areng toimus ühekülgiselt — peamiselt algkooliõpetajate ettevalmistamise alal. Hakkas kujunema pedagoogiliste õppeasutuste võrk, mis aga tsarismi ja balti aadli vahelise hariduspoliitilise võitluse käigus 1880. aastate lõpuks lakkas olemast. Töötama jäid vaid riigi ülalpeetav vene õppekeele seminar Tartus ja Kaarma õpetajate seminar.

Pedagoogilistel õppeasutustel on olnud oluline osa Eesti haridusloos. Nendest õppeasutustest sai kujuneda Eesti intelligentsi rohkearvuliselt täiendust, neil oli oluline mõju ka eesti rahvusliku pedagoogika väljakujunemisel. Mõnede õpetajate seminaride (Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminar, Kaarma seminar) kultuuriloolist tähtsust tõstab seegi, et nad olid kõnesoleval ajal ainsad kihelkonnakoolidest ulatuslikuma kursesega eesti õppekeele koolid.

²⁰ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. Ответственный редактор А. И. Пискунов. М., 1976, с. 188.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Kahe suure muusiku poisiiga ja kooliaeg

IMBI KULL,
TPedI muusikakateedri dotsent

Georg Friedrich Händel, sündinud 23. 02. 1685 Halles ja Johann Sebastian Bach, sündinud 21. 03. 1685 Eisenachis — kaks kaasaegset ja kaasmaalast, kelle 300. sünniaastapäeva puhul kuulutas UNESCO käesoleva aasta rahvusvaheliseks muusika-aastaks. Muusikamaailm on kontsertide, konverentside, noodiväljannete ja muuga ehtinud end pidurüüsse, et austada vääriiselt esimese suurusjärgu tähti muusikaajaloo taevavõlvil. Suurele sündmusele on pühendatud ka käesolev väike kirjutis, mis ei taotle olema oodilik ega püüdle erialakirjandusele omase põhjaliku analüüsi ja sügavate üldistuste poole, vaid keskendab tähelepanu suurmeisterite lapsepõlvele ja õpiajale.

Händel ja Bach olid erineva natuuri ja elukäiguga kunstnikud. Erinevad olid kodud, kust nad võrsusid, ning keskkond, mis neid ümbritses nii lapsepõlves kui küpses eas.

Varem ilmaletulnu neist kahest on Händel, kuigi vanusevahet peaaegu pole — vaid 26 päeva. Händeli isa Georg Händel oli teeninud mitmete maade armeedes, rännanud palju, näinud palju ning asunud lõpuks Halle, hakates siinses õukonnas pidama kirurgi-habemeajaja ametit. Ta oli auväärne, lugupeetud ja majanduslikult heal järjel bürger. Tulevase helilooja ema, oma mehe teine naine, sobis kaasaga hästi nii vaimselt kui kehaliselt, vaatamata umbes 30-aastasele vanusevahele. Mõlemad olid suurekasvulised, praktilise meelega, raudse tahte ja hea tervisega. Need omadused andsid nad kaasa ka oma pojale. Georg Friedrichi sündides oli isa saamas juba 64-aastaseks. Poja tuleviku seostas ta kindlalt juristi soliidsel kutsega. Ka muusikast peeti Händelite kodus lugu,

nagu see oli kohane ühele väarikale perele, kuid sellesse suhtuti kui meelelahutusse, mistõttu ei võetud tõsiselt ka muusikuametit. Sellist arvamust muusikast ja muusikuist süvendas asjaolu, et Händelite suguvõsas polnud varem muusikuid olnud. Eaka ja elukogenud isa mõtteid poja tuleviku suhtes ei maksaks siiski väikekodanlikeks nimetada, nagu seda vahel tehakse. Tuleb arvestada ajastut ja olukordi. Ilmalik muusika eksisteeris tollasel Saksamaal peaaegu eranditult aristokraatide armust. Õukonnamuusikute ametinimed kõlasid vahel vägagi uhkelt, kuid palk oli väike ning seisund alandav — muusikud loeti teenijasperre kuuluvaiks. Peale selle sõltuvus metseeni meelelahutust otsivast ning välismaist kodumaisele eelistavast maitsest. Kes sidus end kirikuga, seda kippusid kammitsema usu- ja kirikumuusika tõed. Ühest Bachi kirjutisest loeme: «... Saksa muusikud on jäetud oma hädade ja murede vintsutada ning paljud neist ei saa elatusmurede tõttu mõeldagi enesetäiendamisele, et esile tõusta.»

Kuid suurt talenti ei pööra teisele rajale ei materiaalsed kaalutlused ega vanemate sund. Nii oli ka Händeliga. Tema maailmas olid esmatähtsad veel mängud, kui hakkasid ilmema musikaalsuse märgid. Mänguviledest olevat ta kokku seadnud midagi orkestritaolist, tundes pillikesi puhudes lõbu tekkinud kooskõladest. Helidemaailm oli sedavõrd ahvatlev, et poisike loobus isegi unest, poetus öösel salaja tädi põõningule ja veetis sinna viidud vana klavesiini taga pikki tunde. Õöhulgus muidugi avastati, kuid ilmselt oli ta neil «põõninguakadeemiatel» omapead tegutsedes ka midagi saavutanud, sest 7-aastase lapse mäng äratas Saksi hertsogi, vanahärra Händeli leivaisa tähelepanu. Hertsog soovitas poisi annet arendada. Juristi karjääri mõtet kindlameelne isa muidugi maha ei pannud, kuid peremehe soovist mõistagi tuli võtta korraldusena ning poiss sai loa tegelda muusikaga avalikult ja ka õppida seda.

Opetajaga oli Händelil õnne: Halles elas ja tegutses tol ajal suurepärane muusik ja pedagoog — F. W. Zachau, kelle tunnid olid elavad ja õpetamisvõtted uudsed. Zachau oskas huvitavaks teha ka muusikateooria kõige kuivemad ja keerulisemad reeglid. Tema juhendusel said mõistetavaks polüfoonia sugugi mitte lihtsad võtted selle stiili ajaloolise arengu eri järkudel. Tuttavaks said ka akordid ja homofooniline kirjaviis ning Itaalias õitsele puhkenud uue meloodilise muusika väljendusvõimalused. Itaalia tolaaegset muusikat — ooperit ja keelpilliloomingut —, mis levis üle kogu Euroopa, tundis Zachau hästi ning äratas püsiva huvi selle vastu ka Händelis. Zachau püüdis oma õpilastele tutvustada võimalikult mitmekesisist muusikat ning laskis sel eesmärgil ka praktilisi ülesandeid kirjutada eri ajastute, koolkondade ja heliloojate maneeris. Nii õppis Händel varakult orienteeruma mitmesugustes muusikanähtustes ja omandas oskuse igalt poolt tallele panna enda jaoks kõige sobilikum. Seejuures, nagu rõhutab R. Rolland, «... võõrad elemendid ei

ujuta teda üle, ta neelab kõik alla ja loob sellest uue, oma». Aastatega see omadus süveneb ning kujundab Händelist, nii nagu me teame, mitmekülgse komponisti. Zachau juures õppis Händel mängima peaaegu kõiki pille, tundes erilist sümpaatiat oboe vastu. Zachau mõju Händelile oli kaheldamatult suur, R. Rolland vihjab koguni õpetaja ja õpilase loomingu lähedusele: «... kunsti olemus oli neil ühesugune. Valguse ja rõõmu kunst... suurte avaruste, laiuvate freskode muusika, sarnane sellega, mida võib näha Itaalia XVI ja XVII sajandi kirikute kuppelite all...»

Esimesed heliteosed — kuus sonaati kahele oboele ja bassile — kirjutas Händel 11-aastasena. Selles vanuses algas ka tema interpretidegevus. Ta valdas vabalt orelit ja klavesiinimängu ning tundis viiuli- ja oboetehnikat. Oma esimesed loorberid lõi 11-aastane debütant Berliinis. Kõrgaadel eesotsas tulevase kuningannaga. elas parajasti suures muusikavaimustuses. Korraldati ooperietendusi ja kontserte, kutsuti gastroleerima itaalia lauljaid ja viiuldajaid. Furoori tekitas ka Händeli esinemine ning kuigi kõrgklassi muusikainnustus oli ajutine ja huvi pinnapealne, sai tänu sellele tulevase kuulsuse talent särada nii varakult ja nii mõjuka auditooriumi ees. Brandenburgi kuurvürst avaldas koguni soovi saata poiss Itaaliasse end täiendama ja võtta ta seejärel oma teenistusse. Seekord jäi isa otsus poja tuleviku suhtes siiski kõigutamata. Kuid peatselt andis kurb sündmus võimaluse ise oma tuleviku määrata: ootamatult suri veidi enne Georg Friedrichi 12. sünnipäeva tema 75-aastane isa. Austades isa ja tema soovi jätkas Händel õpinguid gümnaasiumis, lõpetas selle 1702. aastal ja astus Halle ülikooli õigusteaduskonda. Ülikooliõpinguid ei saanud siiski asja. Puudus õige huvi ning pealegi oli 17-aastase nooruki muusikumaine Halles juba sedavõrd kõrge, et temaga sõlmiti aastane leping organisti töökohale. Selle kõrval oli Händel gümnaasiumis muusikaõpetaja, organiseeris õpilastest muusikakollektiive ja esines nendega palju. See aasta, mil kirikus ja koolis käis tema käe alt läbi suur hulk kantaate, motette jm. repertuaari, mil seadeid tehes tuli arvestada lauljate-mängijate taset ning mil napp aeg kannustas kirjutama kiiresti, oli Händelile suurepäraseks kooliks ja lihvis tublisti tema kompositsioonitehnikat. Leping lõppedes viis huvi ooperi vastu noormehe eemale Hallest ning tema meisterlikkuse ja kuulsuse edasine kasv on seotud juba teiste linnade ja maadega: järgneb Saksa ooperikeskus Hamburg, seejärel Itaalia ning lõpuks Inglismaa.

Bachi lapsepõlve ja kooliaja kohta ei ole eriti palju andmeid. Üldteada on Bachide põlvest põlve pärandatav suur muusikaanne. Samuti see, et pered olid suured ning et abielluti enamasti muusikaandelistega (ka Johann Sebastiani mõlemad abikaasad olid musikaalsed), siis oli ju-

ba ammu enne Johann Sebastiani sündi Kesk-Saksamaal, Tüüringis tegutsenud ja tegutsemas tema ajal ning pärast tedagi suur hulk Bachinimelisi muusikuid. Bachi-muusikuid teatakse nimetada juba XVI sajandist. Kes oli organist, kes õukonnaviuldaja, -klavessinist, -flötist, kes tegi mõnda muud muusikatööd. Veel rohkem oli neid, eriti varasemates põlvkondades, kes pidasid teisi ameteid ja musitseerisid oma ning ümbruskonna rahva rõõmuks. Nii, nagu too kaugel, neli põlve tagasi elanud vaarvanaisa Veit Bach — teda tuletatakse Bachi sugupuust rääkides alaike meelde —, kes teadupärast pidas pagarmeistri ja mõldri ametit ning oli ülisosav tsitrimängija. Muusikaajaloost ei ole teada ühtegi teist nii suurt muusikute suguvõsa. Bachidest kujunes nagu mingi omamoodi muusikute tsunft, mis aina kasvas ja avarus.

Bachi peredes ei peitunud musitseerima ei tädi pööningule, nagu Händel lapsena, ega muudesse salapaikadesse. Ka ei ole kuulda olnud, et selles suguvõsas kedagi juristi, tohtri või mõne teise väärikama ameti peale sunniti. Bachid austasid oma kunsti ja pidasid lugu selle tegijaist. Külalapskutsumuses, muusikaarmastuses ja -austuses ning perekonna traditsioonides peitus ka see jõud, mis aitas üle olla muusiku elukutse hädadest ja raskustest.

Muusikatarkest jagamine lastele oli Bachide kodudes pereisa hool. Õppimist ja õpetamist võeti tõsiselt ja tööd tehti järjekindlalt. Kuid õppereisid Itaaliasse, milleta tol ajal muusikaharidust küllalt heaks ei loetud, või kauged kontsertturneed vaevalt ei mõttessegi tulid. Sellised asjad ei olnud reaalsed, nendeks polnud võimalusi. Muusika-Mekkad olid siiski ka Bachidel. Need olid ümbruskonna linnad, kus kuuldi mõnd orelikuulsust esinemas olevat (häid organiste oli Saksamaal tol ajal palju) või kus toimus muud muusikaliselt huvitavat. Maa astuti maha jalgsi. Bachid olid harjunud oma tagasihoidliku elujärgiga ning kokku kasvanud kodukandiga.

Ei olnud erandiks seegi pere ja kodumiljöö, kus tuli ilmale ja hakkas muusikuna esimesi samme seadma Johann Sebastian. Ta oli oma vanemate neljast ellujäänud lapsest (peres sündis ühtekokku 6 poega ja 2 tüdart) viimane. Elisabeth Bach oli oma noorimat poega ilmale tuues juba 41-aastane. Bachi perekonnanime oli ta hakanud kandma 18 aastat tagasi, abielludes õukonna- ja linnaviuldaja Johann Ambrosius Bachiga. Johann Ambrosius pidas oma ametit kohusetundlikult ja tagasihoidlikult, nagu Bachid ikka. Muusikaõpetust jagas ta lastele loomulikult ise. Johann Sebastiani juhtis ta juba tema varaeas viiulimängu saladuste maailma. Võib uskuda, et töö oli tulemusrikas ning mõlemale asjaosalisele rõõmutoov. 7-aastasena sai Johann Sebastianist ka laulupoiss. Olles ilusa kõrge sopranihäälega, võeti ta Eisenachi linnakooli koori. Koor moodustati nooremate klasside vaesematest õpilastest, kellele esinemiste eest — need toimusid mitmesugustel pidustustel, matustel ja pulmade — maksti ka väikest tasu.

Teatavasti jäi Johann Sebastian varakult orvuks.

Hoobiks perele oli ema surm 1694. aastal, umbes kuu aega pärast Johann Sebastiani 9. sünnipäeva. Ei möödunud aastat, Johann Sebastian polnud veel kümnene, kui suri ka isa. Johann Sebastiani võttis oma kasvatada ja õpetada temast 14 aastat vanem vend Johann Christoph, kes oli perekonna vanim poeg ning jõudnud Ohrdrufi linnakess organistina ja kirikukooli muusikaõpetajana juba iseseisvale elujärjele. Nii saab noorimast Bachist Ohrdrufi lütseumi õpilane. Muusikatunde oli selles koolis küllalt palju — 5 tundi nädalas. Need kuulusid peamiselt laulmisele, repertuaar tolle aja tava kohaselt arvatavasti sama mis Eisenachi koolis — vaimulik koorimuusika. Pilliõpetust sai Johann Sebastian vennalt, kes juhendas teda klavessiini- ja orelimängus. Noorema venna suures andes ei saanud kahelda, kergelt ja kiiresti omandas ta ülesantud palad ja klavrinstrumentide mängutehnika. Johann Christoph oli hea kooliga tõsine muusik, kuid vendade vahel tuli ette ka pahandusi, põhjuseks Johann Sebastianis tärgranud ergas huvi ja soov vanas heas ranges stiilis muusika kõrval, mis oli Johann Christophi õpetuse aluseks, tundma õppida ka tema kaas-aegset. Paljukuuldud on lugu Johann Christophi noodikapis leiduvatest kaas-aegsetest, kuid tema arvates muusika õppimisel kahjulikest teostest, mida Johann Sebastian kuulvalgetel öödel ümber kirjutas. Lugu kestis oma pool aastat ning lõppes sellega, et juhuslikult pealesattunud vend «sala-kauba» halastamatult konfiskeeris.

Viis aastat elas ja õppis Johann Sebastian venna juures Ohrdrufis. 1700. aastast seostub tema elu Lüneburgi linna ning sealse Püha Miikaeli kiriku juures asuva kloostrikooliga. Johann Sebastianist sai koori vanem poiss. See 13-liikmeline väike koor oli kõrgetasemeline ja koosnes valitud lauljaist. Siingi säras Johann Sebastian ikka veel oma ilusa sopranihäälega. Ka selles kooris maksti poistele esinemiste eest väikest palka. Väga palju huvitavat leidis Johann Sebastian kooli raamatukogust, kus olid talle vanade saksa ja itaalia helimeistrite käsikirjad. Neid uurides ja ümber kirjutades ta lausa sukeldus sellesse talle veel tundmatusse maailma. Tublisti täiustus Lüneburgi-aastail ka Bachi orelimäng. Üht-teist väärtuslikku oli ta omandanud juba vennalt. Lüneburgis olid talle kaheks suureks eeskujuks ja mõjutajaks siinse Johannese kiriku organist G. Böhm ja viimase õpetaja J. A. Reinken, kes tegutses Hamburgis ning oli oma aja tuntumaid heliloojaid ja organiste Saksamaal. Böhmilt sai Bach asjatundlikku ja heatasemelist mänguõpetust, Reinkeni improvisatsiooni ja mängu käis ta Hamburgis korduvalt kuulamas, pidamata paljuks 45-kilomeetrist jalgsimatka. Poole pikem tee, mille Bach samuti jalgsi maha astus, oli Celle lossi, kus koos muu prantsuspärasega harrastati prantsuse muusikat.

Lüneburgis lõppes Bachi kooliaeg. 1702. aastal omandatud väga hea lõputunnistus (*primus* oli ta ka Ohrdrufi koolis) andis õiguse ülikooli astuda. Ent selleks puudusid võimalused. Tuli mõelda elatisele, tuli leida töökoht. Ning 1703.

aastal astuski äsja 18-aastaseks saanud Bach lossiviuldaja kõlava nimetusega ametikohale Weimari väikevürsti väikeses kapellis.

Niisama erinev kui kahe kaasmaalase lapsepõlv ja kooliaeg oli ka nende edasine elukäik. Erinevad olid nad inimestena, erinevad kunstnikena, kuigi loomingus leidub ka palju ühiseid, ajastule omaseid jooni.

Händeliga, tema loominguga, eluhaarde ja isikuga seostuvad sõnad «suur joon», «monumentalsus», «avarus», «jõulisus». Teda ahvatlesid laiad horisondid, ta oli suhtlemisaldis, harjunud kuulsuse, tunnustuse, dineede ja tõldadega. Inglismaal, kus möödus suurem osa tema elust, saavutas ta noore mehana kuningakoja soosingu ning õukonnakomponisti kõrge, seni inglastele kuulunud ametiposti. Ta elus oli küll ka intriige, skandaale ja läbikukkumist, needki sama tormilised kui ovatsioonid. Midagi tormitsevat oli Händeli välimuseski. Ta oli tüse ja turske mehemürakas, R. Rollandi kirjanduslikult võimendatud iseloomustuse järgi «... gigantset kasvu, ... päratu suurte käte ja jalgadega, ... kahekordsete põskede ja kolmekordse lõuaga, ... väga sirge, pea valge paruka all tahapoole hoitud, ta vaatas otse silma, naerav tuluke julges pilgus ning pilklik kurd suure suu nurgas». Keha mõõtmetele vastav oli ka tema kompromisse mittetunnistav iseloom. Ta ei suutnud end alati vaos hoida, müristas ja kärkis. Muusikutele olevat kanaanahk ihule tulnud, kui nad märkasid, et nendega tegeleva Händeli valge parukas hakkab vihast värise-ma. Isegi aristokraat, olgu kui tahes kõrge aukandja, sai oma jao, kui ta juhtus proovil või kontserdil vaikust häirima või muul viisil musitseerimist segama. Keegi tuntud ja publiku hellitatud kapriisne primadonna keeldus kord laulmast üht aariat repeteeritavast Händeli ooperist. Raevunud helilooja olevat ta sülle haaranud, akna juurde tassinud ning ähvardanud teda sealt välja heita, lausudes: «Madam, ma tean, et olete kuratlik tulehark, kuid te unustate, et mina olen peakurat Peltsebul.»

Händel kuulus jäägitult oma kunstile. Ei olnud väge ega jõudu, mis oleks suutnud teda sellest eemale viia ja kellegi teisena või kuidagi teisiti elama sundida. Kõhklemata loobus ta ka abielust ja perekonnaõnnest, kui tuli valida muusiku seisundi ja auväärsse kodanlase positsiooni vahel. Tema jaoks ei eksisteerinud ohvreid, mida ta poleks suutnud tuua oma kunstile.

Jäägitult ja ennastunustavalt kuulus armastatud kunstile ka Bach. Kuid tema elu möödus vaikselt ja käratult, laiemale üldsusele märkamatult. Tema elu oli vaene välistest sündmustest ja särast ning kitsi loorbereid jagama. Bach on end muusikaajalukku jäädvustanud ületamatu polüfooniameistrina, paljude püsiväärtusega vokaal- ja instrumentaalteoste autorina, kuid tema loomingut osati teatavasti mõistma ja hindama hakata alles umbes sajand pärast tema surma. Suurt heliloojat ei osanud temas näha isegi sõbrad. Liiga kaugel ajast ees oli tema helikeel, liiga sisusügavad ta teosed.

Teda kui interpreeti siiski hinnati, eriti tema hiilgavat orelimängu. Teda on nimetatud organis-tide kuningaks, kiidetud ta pedaalitehnikat ja imetletud registrite kasutamise oskust. Alatihti kutsuti teda konsulteerima uute orelite ehitamise juurde ning pille sisse mängima. Tagasihoidliku inimesena ta ise oma kunstist palju rääkida ei armastanud. Kui temalt küsiti, kuidas ta on jõud-nud sellise täiuslikkuseni, vastas ta, et on palju harjutanud. Kes töötab niisama järjekindlalt, võib saavutada sama.

Bach ei ole kordagi välismaal käinud, isegi mitte Saksamaa lõunaossa saanud, tema elu-rännu raadiusse jäid vaid Kesk- ja Põhja-Sak-samaa linnad ja linnakesed. Igapäevased töö- ja elumured ning lakkamatu hool suure perekon-na eest sundisid teda paikseks ning leppima ja kinni hoidma õukonna- või kirikumuusiku tagasihoidlikest töökohtadest. Kõige pikemat aega töötas ta Thomase kiriku kantorina Leip-zigis — 27 aastat oma ühtekokku 47 tööaastast (varem oli ta seotud Weimari, Arnstadt, Mühl-hauseni ja Kötheniga). Leipzigi kantoriamet oli ta tööpostidest ka kõige kõrgem. Kuid töö-ülesandeid oli kantoril mitme mehe jagu: püha-päevaste jumalateenistuste muusikalise külje korraldamine koos vastava muusika kirjutamisega (sellest kantaatide arvukus Bachi loomingus — üle 200), koorilaulu, pillimängu ja muusikateoo-ria, isegi ladina keele õpetamine kiriku juures asuva kooli poiste, esinemised poistekooriga kirikus ja väljaspool seda ning veel muud ühe-kordsed ülesanded. Bachi suurt töökoormust, nappi ajavaru ja paikset elu arvestades on seda imeteldavam tema muusikalise silmaringi avarus ning kompositsiooni ja interpretatsiooni meister-likkus. Püsivus, sihi- ja järjekindlus, töökus ja hämmastav töövõime on loomumadused, tänu millele Eisenachi linnaviuldaja noorim poeg realiseeris talle looduse poolt kaasa antud talendi ja kujunes selleks, kellenä teda austab muusika-ajalugu. Bachi elu kulges lakkamatus enese-täiendamises. Sellist muusikaõpetajat, nagu Hän-delil Zachau, tal ei olnud. Ta on põhiliselt iseõppija. Tema õpetajaiks olid paljud mineviku ja oleviku heliloojad, kellest ta isiklikult tundis vaid üksikuid. Teda huvitas igasugune muusika. Selle tundmaõppimiseks ei jättnud ta kasutamata vist küll ainsatki võimalust.

GEORG FRIEDRICH HÄNDEL ja JOHANN SE-BASTIAN BACH — kaks kaasaeget ja kaas-maalast, kaks suurt heliloojat ja hiilgavat inter-preeti, kelle eluteed kulgesid erinevalt ning ei juhtunud korraiski ristuma. Händel rändas oma elurada avaral magistraalil, laial tõllateel, Bach kitsal, kuid sügavalt sissetallatud jalgrajal. Mae-tudki on need kaks suurust erinevalt: Bach (ta suri 28. 07. 1750) sängitati suuremate tähele-panuavaldusteta Leipzigi Thomase kiriku aeda, Händel (suri 14. 04. 1759) suurte austusavaldus-tega Londonisse, Westminsterisse Inglise kun-ningate ja eriti silmapaistvate isikute matmis-paika.

SOOVITAME

«LITERATURA V ŠKOLE» 1984. a. nr. 5 vahendab V. Marantsmani (Leningrad) pikema kirjutise M. Lermontovi romaani «Meie aja kangelane» käsitlusprobleemide kohta. Autor märgib, et 8. kl. õpilasele jääb esmalugemisel paljugi saladuseks — filosoofilised probleemid, autori suhtumine oma kangelastesse jm.

Esmase lugemismulje selgitamiseks pakub V. Marantsman järgmisi küsimusi: Kas Lermontov nimetas Petšorinit meie aja kangelaseks tõsimeeli või irooniliselt? Millised Petšorini teod äratavad teie kaastunnet, millised hukkamõistu? Milline tegelane on Petšorinist tähendusrikkam ja parem? Autor analüüsib õpilaste vastuseid ja juhib probleemide mõistmise juurde. Artiklis soovitatakse käsitluseks ettenähtud tunde (6) keskendada mingile probleemile. Näit.: 1. tund. «Veider inimene» («Bela»). Kas Petšorin on süüdlane või tragöödia ohver?; 2. t. «Millest oligi meil rääkida?» («Maksim Maksimõtš»). Kumba suhtumine teineteisesse oli õigem — kas Petšorini või Maksim Maksimõtši oma?; 3. t. «Ja mis ongi mul asja inimeste rõomude ja hädadega?» («Taman»). Miks Petšorin nii väga tahtis, kuid ei saanud minna salakaubavedajate hulka?; 4. t. «Miks nad kõik mind vihkavad?» («Vürstitar Mary»). Kes võidab kahevõitluse — Petšorin või seltskond?; 5. t. «Kas tõesti on kurjus nii meelikõitev?» («Vürstitar Mary»). Miks armastatakse Petšorinit, kuigi ta toob kannatusi?; 6. t. «Miks ma elan? Mis eesmärgil ma sündisin?» («Fatalist»).

Nende probleemküsimuste lahendamine annab ka vastuse, kas Petšorin oli oma aja kangelane.

Kirjutises antakse tundide üksikkirjeldus ning probleemikäsitlus. Artikkel pühendub M. Lermontovi 170. sünniaastapäevale.

□ Ajakirja 6. numbris vaatleb A. Žizina (Moskva) M. Lermontovi poeemi «Mtsõri» poeesiakeelt.

□ 6. nr. tagakaanel näeb M. Lermontovi luuletuse «Poedit surm» autograafi ja illustratsioone poemile «Mtsõri».

□ Ajakirja 6. numbris leiab lugeja N. Meštšerjakova (Moskva) ja L. Grišina (Brjansk) artiklist ideid L. Tolstoi teose «Pärast balli» ja «Kaukaasia vang» käsitlemiseks.

□ KUTSE(KESK)KOOLI TARVIS soovitatakse ajakirja 6. numbris F. Dostojevski romaani «Kuritöö ja karistus» kaudu tõsta õpilaste lugemiskultuuri. Artiklis antakse õpetajale soovitusi, kuidas tundideks valmistuda ja milliseid arutlusprobleeme valida. Üks käsitlusvõimalusi — lähtuda Svidrigailovi vastuolulise kuju analüüsist ning tema suhetest teiste tegelastega. Õpilaste arvamusedki lähevad Svidrigailovi kuju hindamisel lahu. Tähtsaim, et arutlus oleks huvitav, mõtlemapanev, loominguurikuse avastamisrõõmu pakkuv.

□ KLASSIVÄLISEKS LUGEMISEKS soovitab ajakirja 5. numbris N. Timermanis (Leningrad) vanematele klassidele kirjandusajakirju tutvustavaid tunde. Ajakirja «Družba Narodov» põhjal peavad klassivälise lugemise tunde Leningradi 199. keskkooli õpetaja R. Meleštšenko, 185. keskkoolis õpetaja I. Sliva ja 234. keskkoolis J. Golovinski. Kuidas ajakirja «Družba narodov» tunnis kasutada, sellest artiklis kirjutataksegi.

□ KLASSIVÄLISEST TÖÖST kirjutab 6. numbris S. Sinaiskaja (Brjansk), kuidas maakooli kodu-uurijad õpivad tundma võidu 40. aastapäeva elu oma kaasmaalaste lahingukuulsust.



KROONIKA

□ 26. ja 27. märtsil oli Tallinnas võidu 40. aastapäevale pühendatud ülevabariigiline konverents teemal «Õpilaste kommunistlik kasvatus vene ja eesti keele vahendusel». Konverentsi avas Eesti NSV haridusministri esimene asefüürer F. Oper. Avaettekandes kõneles koolivalitsuse juhataja A. Eglon vene ja eesti keele õpetamise aktuaalsetest ülesannetest ning koolireformist. Ta teadvustas, mis eelmisest konverentsist 1980. a. alates uuenenud, lähtudes EKP Keskkomitee ja Ministrite Nõukogu vene keele õpetamist ja õppimist puudutavast määrusest ning kavandatud abinõude plaanist. Koolireformi suunistes on sõnastatud ülesanne — vene keele kui nõukogude rahvaste ühise suhtlemiskeele vaba valdamine. Kuid tõuseb ka eesti keele õpetamise tähtsus vene õppekeele koolides.

Praegu töötab 995 vene keele õpetajat, neist 814 kõrgharidusega, on 12 teenelist ja 7 õpetajametoodikut; 640 õppekabinetti. Juba mitu aastat katsetatakse 6-aastaste õpetamist PTUI materjalide järgi. Tallinnas õpetati 9 lasteaia (vabariigis kokku üle 110 rühma) vene keelt. Paljudes koolides tehakse huvitavat klassiväliseid töid. Edaspidi asetub pearõhk algklassidele, kus kujuneb välja vene keele (eesti keele) õppimise motivatsioon. Praktikum vajavad rohkem teadlaste abi, programmid ja õpikud — katsetamist ning uutest eesmärkidest johtuvalt korrektiivse. Ent õppetulemuse määrab ikkagi õpetaja, tema loovus.

A. Egloni põhiettekannet täiendasid sõnavõtjad. Töötasid vene keele õpetajate, vene õppekeele koolide ja lasteaedade eesti keele õpetajate ning algklasside õpetajate ja koolieelsete lasteaedade kasvatajate sektiioonid.

Vene keele õpetamise motivatsiooni uurimust üldistas A. Metsa (TRÜ). Nimelt soodustavad vene keele õppimist õppematerjali emotsionaalsus, sõbralik koostöö tunnis, teadasaamisrõõm, reaalne keelevajadus ja keelekontaktid. Praegune tund arvestab vähe kommunikatiivsusnõuet, selge pole õppetunni eesmärk, soovida jätab tunni organisatsioon. Ent õppetulemuse määrab ikkagi õpetaja.

Suhtlemisnõude eesmärgi vene keele õpetamisel pidas silmas O. Vaher (TPEDI). Ta ütles, et õppe-eesmärgid on meil liiga ebamäärased

fikseeritud. Suhtlemine kui eesmärk ei taga veel keele valdamist, sest suhtlemisel on mitu tasandit. Reaalne oleks näha vene keelt ja kirjandust kui õppeainet isiksuse kujundajana. Kuna ainult suhtlemisvahend, vaid ka õpilaste emotsioonide, kunstitaju, maailmavaate jm. kujundaja. Teisalt on vene keel seotud teiste õppeainete, eriti keeltetsükliga, emakeelega. Vene keele ja kirjanduse õppimine tugineb eesti kultuuri, kirjanduse, kunsti, muusika tundmisele. Meil uuriti algklassiõpilaste venekeelset suhtlemist ja seda, milliseid kõnetegevuse aspekte nad kasutavad. Ilmnes, et tunnis rakendatakse küll mängu ja rollimängu, kuid eiratakse tihti reaalselt suhtlemissituatsiooni, õpilased räägivad õpitud teksti, ei suhtle õpetajaga tunnis spontaanselt.

Eesmärgiprobleemi puudutas ka M. Kriguli ettekanne (TPeDl) eesti keele õpetamise kohta vene õppekeele koolis.

Õigest eesmärgiasetusest tuleneb **suhtumine** ainesse. Et jubä algõpetuses kujuneks jaatav suhtumine vene keele õppimise, selle kasvatamisvõimalustel peatus V. Krasohhina (PTUI) ja huvi äratamisel I. Birjukova (PTUI).

V. Nioradze (Gruusia NSV PTUI) võttis sõna **isiksuse** kujundamise teemal. Vene keele programmis ja õppekirjanduses peab olema isiksust kujundavat, mitte ainult päheõpitavat materjali. Praeguses õppetunnis valitseb õpetaja käskiv laad. Vaja oleks aga isiksuslikku lähenemist, õpetaja ja õpilase koostööd, vastastikust huvi, stimuleerivat kiitust, rõõmsat meeleolu. Eriti oluline on see algõpetuses.

M. Gvilava (Tbilisi eksperimentaalkooli direktori asetäitja) rääkis, kuidas nad rakendavad Gruusia NSV PTUI (direktor S. Amonašvili) soovitusi tunnis: palju mänguelemente, võistlust, rollimängu, õpilaste-õpetaja häid suhteid, tööõõmu.

Mängu tähtsust eriti koolieelses eas keelt õppides toonitas J. Negnevitskaja (NSVL Koolieelse Kasvatuse TUI). Õpetajad vajavad mänguteoorias ja metoodikas paremat ettevalmistust. Mängu tähtsust puudutasid teisedki ettekanded (V. Mineralova, «Русский язык в эстонской школе»).

Isiksuse ja teksti vahetõrki vaatles V. Ruus (PTUI). Õpilaste mõtlemise arendamine algklassi vene keele tunnis oli I. Batarina (PTUI) esinemisteema.

Õpioskuste ja -võimuste kujundamist vene keele tunnis käsitles E. Peep (Iisaku kk.). Tuleb õpetada õpilased õppima, iseseisvalt ülesandeid lahendada. Selleks on tähtsad tööjuhendid, milles taotlus kõigile õpilastele arusaadav ja töö käik algoritmina antud. Õpetajat abistab hea metoodika ja ülesannete läbimõeldud instruktaaz.

Keelte **intensiivõpetus** pole praegu üldhariduskoolis tervenisti rakendatav, kuid meetodi elemente kasutatakse. Oma kogemusi jagas I. Tufts (Tall. 20. kk.). M. Markna (Tartu 3. kk.) teadvustas, kuidas kõne õppimisel ühtlasi grammatikat omandada.

E. Kraav (Nõo kk.) arutles, mis ajendab inimest teises keeles rääkima. Selleks on vaja elulist situatsiooni, otsevajadust. Kuid tihti õpetatakse tunnis kunstlikku vene(eesti) keelt, õpiku dialooge, õpetaja küsimist — õpilase kostmist. Psühholoogiliselt loomulikumad on rollimängud, elulise teema instseneeringud ja intervjuud.

Ainetevahelistele seostele keskendus mitu sõnavõtjat. Õpetuse algetapis ema- ja vene keele seostest rääkis L. Kivi (PTUI). Eestikeelses kir-

janduskursuses ja venekeelses kirjanduslikus lugemises langeb mõndagi kokku. Kuidas neid aineid õpetada ja materjali valida, et huvi ei raugeks, see oli L. Kisseljoja (TRÜ) südamed. 9. kl. on tänu õpiku autorile J. Lotmanile ohtlik dubleerimine välisriikide. Teiste klasside osas kooskõlastavad programme aine- ja õppekirjanduse komisjonid. Selle teemaga seostus O. Pärli (TRÜ) ettekanne «Puškin ja Eestis», milles ta käsitles Puškini loomingut eri tõlkeid ja nende vastuvõttu Eestis.

Lingvadiidaktillise aspekti arvestamise vajadusest rahvuskoolis rääkis M. Aaslaid (PTUI). Emakeele mõju võib vene keele õppimist ka takistada. Neile karidele juhtis õpetajate tähelepanu E. Vassiltšenko (TRÜ).

A. Hallop (Kilingi-Nõmme kk.) kõneles sellest, kuidas töös 9. kl. keeleõpikuga õpilaste **kasvatamise** eesmärgi realiseerida. Kasvatamist iseseisva ja individualiseeritud töö kaudu soovitas I. Lindegren (Valga 1. kk.). Kõlbluskasvatuse võimalustest rääkides ütles S. Müür (Tall. 16. kk.), et ei saa planeerida ühte kuusse aause, teise — seltsimehelikkuse jne. kasvatamist. Kõlbluskasvatust nõuab tähelepanu igas tunnis. 6-aastaste kõlblus- ja internatsionalistlikust kasvatusest vene keele kaudu rääkis E. Lauk (PTUI). Kasvatuse ülesannetest ja vormidest vene keele tunnis oli A. Siirakul (VOT) olulist ütelda. Õpetamise ja kasvatamise ühtsus algõpetuse vene keele tundides — selliselt piiritleb oma huvitavat ettekannet R. Anvelt (PTUI).

Pikasilla 8-kl. kooli venekeelset **klassivälis** tööd iseloomustas V. Juhkam. Paljud käitvad töövormid taotlevad ilu-, looduse-, kirjandusarmastuse kasvatamist, kodukoha ja tööinimeste austust, õpilaste loomevõimete arendamist keelesuhtlemisel. A. Voog (Tartu 12. kk.) rääkis, kuidas töötab tema käe all kirjandus- ja muusikaansambel, kes esines konverentsist osavõtnuile. Ansambli liikmed tegutsesid huvitavalt: käivad ekskursioonidel, muuseumides, kirjutavad nähtust referaate, teevad seinalehti, stende, esinevad kooliraadios, aktustel, tähistavad tähtpäevi, peavad luuleõhtuid, kirjajahetust, sõprusfestivali koos Leningradi, Minski ja Daugavpilsis õpilastega jm.

Vene keele huvi äratab tegevus ka algklassides (U. Eikneri ettekandest, Tall. 37. kk.).

Kunda keskkoolis sügenes huvitav sõjalis-patriootiline tegevus Suure Isamaasõja langenud sõjameeste isikute kindlakstegemisest. Analoogete kogemusi jagas ka H. Vinkel (Leisi kk.).

Huvitavaid klassivälise töö vorme rakendatakse vene õppekeele koolides eesti keele õpetamisel (I. Sepp, Tall. 52. kk.). Organiseeritakse eesti keele nädalaid (K. Pütsep, Tartu 4. kk.) ja päevi (V. Svin, Tall. 6. kk.). Häid mõtteid kuuldi teistestki ettekannetest (I. Lipp, Kohtla-Järve haridusosakond; N. Auli, Haridusministeerium).

Pärnu 2. keskkoolis kasutab V. Perelõgina vene keele õpetamisel nukuringi. Rollimängu ja tegevuses õpivad lapsed suhtlemist. Nukumäng teritab tähelepanu, parandab diktsiooni, arendab kujutlusvõimet, kujundab isiksust.

Klassivälise **lugemislektüürina** kasutab E. Vilms (Türi kk.) süvaklassis ajalehte «Molodjož Estonii». Jõukohane tekst, publitsistlik stiil ja huvitav eluline probleem kutsuvad arutlema. Nii tekib õpilastel ajalehe lugemise harjumus ning päevasündmushuvi.

Teadmishuvi äratab ja kutsub venekeelset (aja)kirjandust lugema **raamatukogu**. Kuidas — sellest rääkis I. Toomsalu (Paide 1. kk.).

Aimekirjandus juhib sageli tulevase **elukutse** juurde. Kuidas seda teadlikult juhtida, sellest kõneles L. Repetskaja (Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeerium). Tööliselukutseid tutvustab vene keele tunnis J. Pärnik (Tall. 34. 8-kl. k.).

Ainekabineti võimalusi õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja vene keele oskuse arendamisel tutvustas S. Reinart (Orissaare kk.). Tööst lingvafonikakabinetis pakkus teavet A. Saarkopli (Padise 8-kl. k.), õppekabineti kasust algõpetuses V. Rump (Tall. 42. kk.).

Eesti õppekeele koolide vene keele ja vene õppekeele koolide eesti keele **õpetajate ettevalmistusest** TPedl-s andsid teada A. Davidjants ja A. Valmis.

Konverentsil viibisid EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja asetäitja V. Markelova, NSVL Haridusministeeriumi Koolieelse Kasvatuse Valitsuse juhtiv meetodik I. Panina ja NSVL PA Rahvuskoolides Vene Keele Õpetamise TUI vanemteadur J. Kotok.

■ Eesti NSV Teaduste Akadeemia Looduskaitse Komisjoni XXIV laiendatud pleenumi peeti teemal «Looduskaitse ja ökoloogiline kasvatus Eesti NSV-s». 1. märtsil kogunes TRÜ aulasse 178 esindajat põlestsajast eri asutusest, nende hulgas enamuse moodustasid pedagoogid. Eelmine enam-vähem samasisuline pleenum toimus 1968. aastal. Möödunud 18 aasta jooksul on enamik tollase pleenumi soovitustest realiseerunud, looduskaitsekasvatuse maht ja osatähtsus kasvanud, kuid samaaegselt on loodus- ja keskkonnakaitse probleemid omandanud uue ulatuse, kõikehaarava tähenduse. Pleenumi avasõnas märkis ENSV TA Looduskaitse komisjoni esimees bioloogiadoktor **A. Järvekülg**, et Nõukogude Liidus on looduskaitse eesmärgid fikseeritud uues põhiseaduses, mitmetes viimase aja seadustes ja määrustes, kuid nende elluviimine sõltub inimeste teadlikkusest ja arusaamadest. On väga tähtis kujundada ökoloogilist mõtlemisviisi juba noores eas ja et selles osaleksid kõik kasvatusinstantsid alates kodust ja lõpetades kõrgkooliga.

Ettekannete probleematika juhatas sisse professor **V. Masing** (TRÜ), kes rääkis ökoloogiakasvatuse vajadustest ja lünkadest. **L. Valde** ja **E. Savisaare** (ENSV TA filosoofia kateeder) «Globaalprobleemid ja ökoloogiline kasvatus», **H. Luige** (ENSV Metsamajanduse ja Looduskaitse Ministeerium) «Looduskaitse ja elanikkond» ning **M. Lauristini** ja **P. Vihalemma** (TRÜ žurnalistika kateeder) teema «Looduskaitse ja massiteabelevi» andsid kuulajaile palju huvitavat informatsiooni ökoloogiakasvatuse vajaduste ja viiside kohta. Põllumajandusspetsialistide ökoloogilise kasvatamise probleemidest rääkisid **Ü. Mander** ja professor **L. Reintam** (EPA). Külalisesineja **V. Tšižova** (Moskva Riiklik Ülikool) tutvustas looduskaitsetegevust meie maa kõige esinduslikumas kõrgkoolis.

Laste looduskaitseharidust ja -kasvatust käsitlesid: **S. Almann** (ENSV Haridusministeerium) «Looduskasvatuse lasteasutustes», **H. Tiits** (ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituut) «Looduskaitsehariduse nüüdisprobleeme üldhariduskoolis», **L. Metsaorg** (Tallinna 3. keskkool) «Ökoloogilisest kasvatusest koolis», **U. Roosimaa** (ENSV Noorte Loodusesõprade Maja) «Ökoloogiline kasvatus õpilasekskursioonidel» ja **G. Aher** (Tallinna Loomaaed) «Loomaaedade osa ökoloogilises kasvatuses».

Pleenumil võeti vastu resolutsioon, mis annab tegevussuunad eelseisvateks aastateks kõigile looduskaitseharidusega seotud ametkondadele ja asutustele.

Nõukogude Kool

В. ПАРВЕ. ЭДШ в городе.

Автор, командир Пярнуского региона, рассказывает об опыте штаба по руководству жизнью дружины. Анализируются положительные и отрицательные стороны практики работы, особенно при организации работы городских групп. Серьезного внимания требуют также вопросы организации свободного времени дружинников. Автор делает предложения, которые следовало бы учитывать в начале очередного периода работы дружины.

Х. РООТС. Учитель и родители.

Школьная реформа предусматривает интенсификацию передачи родителям педагогических знаний. При этом следует учитывать и личные отношения учителя и родителей, которые и рассматриваются в статье. Общение с родителями требует большого педагогического такта, особенно с теми, дети которых имеют отклонения в поведении. В статье подчеркивается, что продуктивная работа учителя с родителями с целью оказания помощи ребенку возможна лишь в ситуации диалога.

С. КЕРА. Предпочтения деятельности учащихся как проблема воспитания.

Предпочтения деятельности характеризуют готовность учащихся к тому или иному занятию. При выявлении воспитанности учащегося и формировании его личности учителю следует знать его готовность к деятельности. Автор приводит эмпирические данные о предпочтениях учащихся V-VII классов (на основе исследований 1981 г.). На предпочтения оказывает влияние пол учащихся.

В. ЛЕХТ. О проведении трудового воспитания в детском доме.

Статья знакомит с системой и организацией трудового воспитания и подготовки к самостоятельной жизни воспитанников Вийратского детского дома. Труд как девочек, так и мальчиков приносит пользу всему детскому дому. Дети выполняют различную работу по ремонту, изготавливают предметы домашнего обихода, мебель, выращивают овощи и т. д. Ребята работают и на шефских предприятиях, в отрядах ЕДЦ и лагерях труда и отдыха. Ведется точный учет общест-

венно полезного труда, наиболее прилежных учащихся хвалят и премируют. Директор детского дома Й. Тамм составил программу подготовки к жизни отдельно для младшей и старшей групп.

К. ТАММ. Абитуриент 1983: общие способности и жизненные планы.

Статья исследовательского содержания. Она рассказывает о влиянии способностей учащихся на формирование их жизненных планов. Автор пользуется данными о 350 абитуриентах общеобразовательных школ ЭССР. Рассматривались также способности 423 студентов 18 специальностей I курса ТГУ. Использовались тесты и анкетный опрос. Автор делает вывод, что общая способность является существенным детерминантом жизненных планов абитуриентов общеобразовательных школ, который воздействует как на поступление на работу, продолжение учебы, так и на другие аспекты устройства жизни.

И. УНТ. Основные функции рабочих тетрадей в свете решений школьной реформы.

Низкий уровень умений учебной работы заставляет искать недостатки в учебном процессе. С этой целью автор рассматривает основные функции используемых у нас рабочих тетрадей в повседневной учебной работе. Рабочая тетрадь должна направлять учащихся на самостоятельную работу и развивать умения учиться, в то же время она призвана методически помогать учителю и способствовать рационализации учебной работы. Рабочая тетрадь позволяет использовать различные учебные средства. Кроме проблем, связанных с составлением рабочих тетрадей, следует решить вопрос о том, как это средство учебной литературы более целесообразно ввести в систему работы учителей.

С. ХЕРМАН. Молодой учитель в школе.

Среди личностных свойств, необходимых для профессии учителя, особенно важно умение воздействовать на других людей. Пример учителя зовет к подражанию, поэтому он должен неустанно развиваться и совершенствовать себя. Молодой учитель сталкивается в школе со многими неизвестными ему до сих пор проблемами. Автор указывает на соответствующие исследования. Деятельностью молодого учителя следует руководить со знанием дела, чтобы он стал человеком мыслящим, отвечающим современным требованиям, учителем с высокой профессиональной этикой.

П. КРЕЙЦБЕРГ. О целеполагании в учебно-воспитательной работе.

Статья полемика содержания, которая рассматривает проблемы мотивации учения у учащихся и целеполагания учебно-воспитательной работы. Автор приходит к выводу, что определение целеполагания учебно-воспитательной работы на основе наблюдаемого поведения учащихся весьма трудно, однако в настоящее время лучшего способа нет.

М. САЛУНДИ. Лекционный метод в общеобразовательной школе.

Лекционным методом в классическом виде в наших школах пользуются редко. Автор статьи рекомендует в общеобразовательной школе, наряду с доминирующими у нас методами беседы и рассказа, использовать также лекции. Учащиеся должны постепенно привыкнуть к методу лекции и конспекти-

рованию. Одним из преимуществ этого метода является возможность за относительно короткое время довести до учащихся актуальный материал, который еще не успел войти в программы и учебники.

М. РЫЙГАС. Опыт проведения заключительных туров XI олимпиады по родному [эстонскому] языку.

Статья предназначена для тех, кто будет участвовать в следующей, XII олимпиаде по родному языку. Автор знакомит с принципами составления комплектов заданий и делает выводы о том, как учащиеся справляются с тем или другим заданием.

М. КЮЛЬВИК. Одна из возможностей для координации учебных дисциплин.

При современной организации учебной работы для ученика часто остается неясной целостная картина природы. Автор предлагает комплексно-тематический цикл для начальных классов (в виде рисунка), который предусматривает существование связи между учебными программами всех предметов.

О. КЯРНЕР. Вопросы истории математики в школьном курсе.

В статье даются рекомендации для использования в учебной работе материала по истории математики. Рассматриваются возможности, которые предоставляет курс математики различных классов общеобразовательной школы с эстонским языком обучения, особенно вопросы исторического содержания, вопросы о календарях, числовых множествах и уравнениях. Обращается внимание также на литературу, из которой учитель может получить необходимую информацию об истории математики.

Т. ТУЛЬВА. Эстетико-художественное воспитание в дошкольном возрасте.

В наши дни в связи с осуществлением школьной реформы большое внимание уделяется эстетическому воспитанию. Автор рассматривает исходные положения, методические направления и средства художественного воспитания. Подчеркивается необходимость формировать в ребенке творческое начало через инициативную и самостоятельную творческую деятельность, где первое место отводится игре. Начало систематического эстетико-художественного воспитания закладывается в дошкольном возрасте.

В. СИРК. О педагогическом образовании в Эстонии в 1860—1880 гг.

Статья посвящается истории школы Эстонии. Рост количества школ в 1860—1880 годы повлек за собой необходимость в специальной подготовке учителей для всех типов школ. Более подробно автор знакомит с педагогическими учебными заведениями, которые готовили учителей для школ Эстонии, с деятельностью семинариев для сельских учителей. Педагогические учебные заведения играли значительную роль в формировании эстонской национальной педагогики.

И. КУЛЛЬ. Детство и школьные годы двух великих музыкантов.

В этом году исполнилось 300 лет со дня рождения Георга Фридриха Генделя и Иоганна Себастиана Баха. Статья обращает внимание на детство и школьные годы великих музыкантов. Автор подчеркивает различия жизненного пути и характеров Генделя и Баха, хотя в их творчестве имеется и много общего, характерного для той эпохи.

40 aastat tagasi

(1. lk. järg.)

jõuda antifašistliku koalitsiooni sõjatoodangule, kellel oli võimas sõjalis-majanduslik potentsiaal. Vaatamata sellele, et sõja ajal oli NSV Liidul Saksamaaga võrreldes 3 korda vähem metalli ja 4 korda vähem sütt, toodeti aastas lennukeid 2, tanke ligi 2, suurtükke 4 ning pomme, mürske ja miine ligi 1,5 korda rohkem kui Saksamaal. Kolme viimase sõja-aasta kestel tootis meie tööstus igal aastal keskmiselt 120 000 suurtükki, 40 000 lennukit, 30 000 tanki ja 193,9 miljonit suurtükimürsku. Saksamaa tootis aastail 1942—1944 keskmiselt 26 000 lennukit ja 19 000 tanki aastas. Juba 1945. a. alguseks oli Saksamaa majanduslik potentsiaal tohutute kaotuste tõttu rinnetel, liitlaste ning satelliitide kaotamise ja tööstusettevõtete purukpommitamise tõttu liitlaste poolt tugevasti langenud.

Vaatamata sõjaaja hiiglaslikele raskustele varustasid meie tagalatöötajad Punaarmee kõige sõjaks hädavajalikuga, mis kindlustas võidu vaenlase üle. Liitlaste sõjalised saadetsed, eriti aastail 1941—1942, s. o. NSV Liidule kõige raskemal ajal, olid liialt kesised, avaldamaks otsustavat mõju sõja käigule. NSV Liidus toodeti sõja-aastail kokku 489 9000 suurtükki, 102 500 tanki ja liikursuurtükki ning 136 800 lennukit. Samal ajal saadi Ameerika Ühendriikidelt ja Inglismaalt vaid 11 576 tanki ja liikursuurtükki, 9600 suurtükki ning 18 753 lennukit. Niisiis purustati fašistlikud väed meie tagalal loodud relvadega, mis olid paremad kui kapitalistlikus Läänes parimaks peetud Saksa armee relvastus.

Klassipositsioon ja sihikindlus võitluses julma vaenlasega avaldasid suurt mõju Nõukogude vägede strateegiale, operatiivkunnstile ning taktikale, mida suunasid Kommunistliku Partei Keskkomitee, Nõukogude valitsus ja Kõrgema Ülemjuhatause Peakorter. Nõukogude väejuhid valdasid täiuslikult sõjapidamiskunsti ning toetudes sõjameeste sangarlikkusele, visadusele ning tagasihoidlikkusele ja üldrahvalikule toetusele, organiseerisid mitu edukat strateegilist pealetungioperatsiooni, mis viisid vaenlase lõpliku purustamiseni. Kui Stalingradi all kulus hitlerlaste ja nende liitlaste purustamiseks kaks ja pool kuud, siis sõja lõpul kestis ülekeerukas Berliini operatsioon vaid 16 päeva. Oma ulatuselt ja teostuselt olid originaalsed operatsioonid Leningradi, Moskva ja Stalingradi all ja Kurski kaarel, lasi—Kišinjovi, Valgevene, Visla—Oderi ning Berliini operatsioon. NLKP Keskkomitee otsuses «40 aastat nõukogude rahva võidust 1941.—1945. aasta Suures Isamaasõjas» on öeldud, et võit fašistliku Saksamaa üle näitas Nõukogude sõjateaduse ja sõjapidamiskunsti üleolekut, strateegilise juhtimise kõrget taset. Mai keskpaiku kõrgema ülemjuhataja juures toimunud nõupidamisel otsustati fašistliku Saksamaa üle võidu saavutamise tähistamiseks korraldada Moskvas võiduparaad. See toimuski 24. juunil 1945 Punasel väljakul. Paraadis osalesid tegevarmee, sõjalaevastiku ja Moskva garnisoni väed. Paraadi võttis vastu NSV Liidu relvajõudude kõrgema ülemjuhataja asetäitja, Nõukogude Liidu marssal G. Žukov, paraadi juhatas Nõukogude Liidu marssal K. Rokossovski.

G. Žukov on meenutanud: «Eriiline vaimustus vallutas kõiki, kui sangarite polgud hakkasid pidulikult marssides V. I. Lenini mausoleumi eest mööda liikuma. Polkude ees marssisid Saksa vägede vastu peetud lahinguis kuulsuse pärvinud kindralid, väelike marssalid ning Nõukogude Liidu marssalid.

Mitte millegagi ei saanud võrrelda hetke, kui 200 võitlejat — sõja veterani — heitsid trummipõrina saatel V. I. Lenini mausoleumi jalamile 200 Saksa fašistliku armee lippu.

Seda ajaloolist akti pidagu alati mees revanšistid ning sõjaliste avantüüride harrastajad!»

Toimetuse aadress: 200 001 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 trüükikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 06. 05. 1985. Trükkimisele antud 28. 05. 1985. Trükiarv 4200

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-03826. Tellimise

nr. 1660.

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

Орган мин. пров. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Нюкугуде кооль» («Советская школа»).

(Esikaane sisekülje järg.)

Vaba aega saavad õpilased sisukalt veeta võimalas, lasketiirus, lugemissaalis ja klubiruumides. Neid võimalusi kasutatakse aktiivselt. Koolis töötab teatriklubi «Killu». Seda juhendab «Vanemuise» teatri pedagoog Epp Mikkal. 7. keskkooli õpetaja Üllar Palumets juhendab estraadiorkestrit ja kergemuusikakoori, laste ja noorte spordikooli treener Sirje Eomõis liikumisrühma, meister Rainer Silla raadioringi. Õpilaste seas populaarsed on ka kergejistik, korvpall, male, kabe, lauatenis. Huvipakkuvad olid koolisisesed olümpiaadid.

Ehkki 44. kutsekeskkool töötab alles esimest aastat, on ta oma süsteemi koolide seas endale juba nime teinud. Mälumängurid tulid 6. kohale. Urmas Tooming saavutas vabariiklikul kutsekeskkoolide matemaatikaolümpiaadil 3. kohta. Enn Fischer sai kutsekeskkoolide spartakiaadil maadluses esikoha.

Et kool alles asutati, oli sügisel esmane ülesanne aktiivi moodustamine ja töölerakendamine. Sel eesmärgil korraldati ühe baasettevõtte puhkebaasis aktiivilaager, talvel samas spordiaktiivi laager. Suure võidu 40. aastapäevale olid pühendatud mälumäng «Tea ja tunne», viktoriin «Saluut võidule». Kohtuti lastekirjanik Silvia Truu, liha- ja piimatööstusministri Tiit Kõuhkna ja teistega. Sõbrussidemed on loodud Tartu teiste kutsekeskkoolidega. Kõike seda ei ole ühe aasta kohta sugugi vähe. Suurepäraseid õppimisvõimalused nüüdisaegselt sisustatud kabinettides ja õppetöökodades, praktika eesrindlikes ettevõtetes, võimekas pedagoogide kaader noore aktiivse juhtkonnaga eesotsas lubab loota sellest koolist tublit tööliisklassi järelkasvu.

Fotod.

Esikaanel õpilane Heili Lepand biokeemia praktikumil.

Esikaane siseküljel:

1. Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja, õpetaja-metoodik, N. Krupskaja nimelise medali omanik Elisabet Nulk.

2. Direktori asetäitja õppe-töötamisalal Priit Mootse juhendab praktikumi biokeemia laboris.

3. Esteetikakabinet.

Tagakaanel fuajee.

Tagakaane siseküljel:

1. Tiit Rosin praktilisel töö lüksepatöökojas.

2. Meister Vladimir Redpap selgitab poistele nihikut.

3. Materjali omaduste määramise teeb selgeks meister Kalev Proosväli.





Raamatupala
85-695a