

Nõukogude Kool

12 • 1983





Iga laps tunneb oma kooli- ja koduteed. Ent hea, kui ta varakult leiab tee raamatukokku. Tallinnas jõuab lugemishuviline ikka Kingissepa tänavasse nr. 30 [sissepääs Hospitali t. poolest uksest], kus asub Eesti NSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu — meie vabariigi õpilastele mõelduist suurim. Kui raamatukogu aluseks arvata praeguse Gorki-nim. Tallinna Keskraamatukogu lasteosakonna asutamine 1933. a. tuleks tegutsemisaastaid juba 50. Alates 1961. a. muutus ta lastekirjanduse osakonnana F. R. Kreutzwaldi nim. Riikliku Raamatukogu alluvuses teaduslik-metoodiliseks keskuseks lapsi teenindavatele raamatukogudele. 1. jaanuarist 1976. a. eraldus osakond iseseisvaks laste- ja noorteraamatukoguks. Pärast lisaruumide saamist [1982] Oismäe tee 115-a reorganiseeriti töö ja poolitati fondid, nii et Oismäele asus lasteosakond kuni 8. klassi teenindusega, Kingissepa tänavasse jäi noorteosakond 7.—11. klassini. Programmkirjandust 7. ja 8. klassile leidub jaopärast mõlemas osakonnas. Raamatukogu süda — teadus- ja metoodikakeskus oma 4 osakonnaga paikneb Kingissepa tänavas, Oismäe lasteosakond on arvult 5.

Bibliograafia- ja infoosakond korrastab teatrust, vastab päringutele ja koostab lasteraamatukogudele soovitusnimestikke teemati ning vanuseastmeti, sageli koos metoodilise juhendiga, personaalnimestikke, uudiskirjanduse tutvustusi jm.

Metoodika- ja teadusosakond metoodikakeskuse suunab kogu vabariigi laste- ja kooliraamatukogusid, korraldab täienduskursusi ja seminare raamatukogutöötajatele — laenuvajale, bibliograafidele, uutele töötajatele jt. —, samuti nõupidamisi konkreetsel teemal. Juhendamisega käib kaasas tagasisidena ka kontrolliv funktsioon: osaletakse Kultuuriministeeriumi ja Haridusministeeriumi kontrollbrigaadides. Osakond annab konsultatsiooni, abistab soovijaid kohapealgi jm. Suusõnalise abi kõrval koostab osakond metoodilisi materjale, kuidas midagi teha.

Osakonna töötajad tegelevad ka uurimistööga. Ühistööna on valminud üleliidulist huvi äratanud murdeaalist käsitlev uurimus «Õpilane ja lugemine» [1978], «Õpilane ja raamatukogu» [1979] ning venekeelne, eelnevast tulenev avaram üldistus «Чтение и библиотека подростка» [1980].

Uurimust alustati 1977. aastal koolides korraldatavatest ankeetidest. See hõlmas umbes 1500 5.—8. kl. õpilast. Töö teaduslik juhendaja oli ENSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogia sektori nooremteadur Hans Hansen.

Nimetatud sotsioloogilisel uurimisel on suur praktiline väärtus, see määrab edasised töösuunad, milles ka kooliraamatukogude tegevusel on eriline tähendus. Järeldustest tulenevad probleemidki, mis haridussüsteemi lahendada jäävad — [koolide tagasihoidlikud fondid, vähe erialafootajaid, suureks paisunud õpikufond, koolijuhikonna vähene huvi kooliraamatukogude vastu jpm.].

Põiuurimusest lähtuvalt on raamatukogul valminud mitmeid metoodika- ja bibliograafiaväljaandeid [«Töö lastevanematega», «Tüdruk raamatukogu», «Poisid raamatukogu» jm.].

Komplekteerimisosakond varustab mõlemad teenindusosakondi uudiskirjandusega. Kui 1976. a. 1. jaanuari seis näitas fondi säilitusühikuid 70 000, siis k. a. lõpuks jõuab arv 116 000 lähedale. Kuigi uudiskirjanduse kõrval tegeldakse ka vanema kirjanduse järelkomplekteerimisega vahetusfondidest ja antikvariaatidest, jääb ometi defitsiitseks kooliraamatukogude puuduliku varustatuse tõttu just programmkirjandus. See kulub lausa ära, kuigi köitja Valdur Tiikvee teeb vanade raamatutega imet.

40 AASTAT TAGASI

1942. a. novembris alanud Suure Isamaasõja teine periood lõppes võidukalt 1943. a. detsembris. Vaatamata teise rinde puudumisele, toimus sel ajal sõja käigus põhjalik murrang. 1942. a. novembrist 1943. a. detsembrini läbisid meie väed NSV Liidu lõunapiirkondades lahingutega 500 kuni 1300 km. Vabastati 54% vaenlase poolt aastail 1941—1942 vallutatud territooriumist, kus elas enne sõda 46 miljonit inimest. Nimetatud ajavahemikul sai Nõukogude armeelt lüüa 218 vaenlase diviisi, neist 56 diviisi hävitati, võeti vangi või saadeti laiali, 162 diviisi purustati. Vaenlane kaotas oma kõige kogenuma osa ohvitseridest ja hea väljaõppega sõduritest. Sõja teisel perioodil kaotasid fašistid üle 13 400 tanki ja liikursuurtüki ning 14300 lahingulennukit. Kaotuste korvamiseks tõi vaenlase väejuhatuse Läänest Idarindele 75 diviisi. Meie sõjalaevade, laevastiku, lennuväe, allveelaevade ja torpeedokaatrite tegevuse tulemusena kaotas Saksamaa 1943. a. 162 transpordilaeva ja 177 mitut liiki sõjalaeva. Meie õhujõud saavutasid sel aastal ülekaalu õhus.

Vaenlase kaotused olid suured, kui vaadelda üksi ainult 1943. a. Punaarmee suvist ja sügisest pealetungikampaaniat. Purustati 118 hitlerlaste diviisi, mis moodustas umbes 50% kõigist jõududest, mida nad olid suutelnud 1943. a. suveks Idarindel välja panema. Saksa kindralstaabi andmeil olid üksi Wehrmachti kaotused 1. juunist detsembrini 1943 üle 1,413 miljoni mehe. Sel ajal said fašistlikud armeed juurde 1,019 miljonit meest. Niisiis kaotused ületasid täiendust ligi 400 000 mehega. Suured olid vaenlase kaotused sõjatehnikas: 3200 tanki, ligi 10 000 lennukit ja 26 000 suurtükki.

1943. a. teisel poolel purustas Nõukogude armee vaenlase Kurski all, vabastas Vasakkalda-Ukraina ja Donbassi, forsseeris Dnepri ja alustas Paremkaalda-Ukraina vabastamist, kihutas fašistid välja Tamani poolsaarelt, löi platsdarmi Krimmi vabastamiseks. Selle ajaga liikusid meie armeed 300 kuni 600 km läände. 1200 km pikkusel rindelõigul Berezinast Musta mereni paisati okupandid Dnepri taha. Dnepri paremal kaldal loodi strateegilised tugialad. Novembris ja detsembris jätkasid 2. ja 1. Balti rinde ning Läänerinde väed pealetungi Vitebski suunas. 10. novembril alustasid Dnepri paremal kaldal, Lojevist lõuna pool pealetungi 1. Valgevene rinde (endine Keskrinne) vasaku tiiva väed. Nimetatud rindete väed vabastasid detsembriks mitu Valgevene idarajooni. Pealetungi arendati koos partisanidega.

Nõukogude armee pealetung Nõukogude-Saksa rinde kesklõigul augustist detsembrini oli Dnepri pärast toimunud grandioosse lahingu koostisosa.

1943. a. oli murranguliseks aastaks ka Nõukogude tagala tegevuses. Meie armee võimas pealetung nõudis üha rohkem tanke, suurtükke, lennukeid, lahingumoonat. Ladusalt töötav sõjamajandus oli 1943. a. suuteline varustama rindet kõige vajalikuga. Suurenes kivisöe ja nafta tootmine, tugevnes tööstuse energiabaas. Sõda esitas suuri nõudmisi mustale metallurgiale. Vajati rohkem soomusplaate tankidele ja lennukitele, rohkem malmi ja terast suurtükkide, miinipildujate, mürskude ja miinide valmistamiseks. 1943. a. ehitati tagalarajoonides 3 kõrg- ja 20 martäänahju, anti käiku 8 valtsimismasinat, 23 elektri ahju jpm.

Täiustati lahingutehnikat ja relvastust. Moderniseeriti enamik lennukimootoreid. 1943. a. tootis lennukitööstus ligi 35 000 lennukit, seega 37,4% 1942. a. rohkem.

1943. a. septembris täienes meie armee relvastus uue rasketankiga JS. Uue tanki soomuskaitse ületas Saksa rasketanki «Tiiger» oma 1,5 ja tanki «Panter» oma 2 korda. Ehmunud hitlerlik väejuhatuse andis oma tankistidele korralduse vältida kohtumislahinguid meie rasketankidega.

Suurtükitehased tootsid 1943. a. 130 000 mitut liiki suurtükki. Relvastuse rahvakomissar D. Ustinov märkis sel puhul, et «tööstuse niisugune kasv võimaldas varustada Punaarmeed vajaliku hulga suurtükkidega».

Laskemoonatööstus suurendas toodangut 1941. a. võrreldes peaaegu kolmekordselt.

* * *

Nõukogude Liidu sõjalised võidud 1943. a. tugevdasid märgatavalt tema rahvusvahelisi positsioone. NSV Liidu otsustavat osa fašistliku sõjalise bloki vastases võitluses hakkasid tunnistama kogu maailma rahvad. Liitlastel tuli üha rohkem arvestada Nõukogude Liiduga.

Suure Isamaasõja ajal teostas meie maa järjekindlat rahuarmastavate jõudude ühendamise ja fašismivastase ühenduse tugevdamise poliitikat. Nõukogude Liidu kasvava autoriteedi tunnistuseks oli kolme suurriigi välisministrite konverents Moskvas 19.—30. oktoobrini 1943. Võeti vastu kooskõlastatud otsuseid Saksamaa ja tema satelliitide vastu peetavaks võitluseks ning sõjajärgse maailma korraldamise küsimustes. Loodi Euroopa konsultatiivkomisjon, kuhu kuulusid kolme suurriigi esindajad, hiljem võeti selle koosseisu NSV Liidu ettepanekul Prantsusmaa esindaja.

Nõukogude Kool

1983 · 12

- 4 **I. UNT** *Haridus ja kultuur*
- 9 *Juunipleenumi järel ja koolireformi eel*
- 13 **Ü. TIKK** *Üldsuse kaasamine töös koolinoortega*
- 16 *Meie intervjuu*
- 22 **L. TROOST** *Klassiväline tegevus ja õpilasomavalitsus*
- 27 **H. RAIDAL** *Noorte õiguskasvatuse probleeme*
- 29 **L. TALTS** *Kainik ja klassiväline tegevus*
- 31 **V. PINN** *Loovus ja õpetajaisiksus*
- 35 **M.-I. PEDAJAS** *Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSV-s*
- 39 **V. EKSTA** *Õpetaja kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga*
- 42 **L. SIMSON** *Pedagoogilise loovuse teemadel*
- 45 **I. BATARINA** *Vene keele õpetamisest 6- ja 7-aastastele lastele*
- 47 **L. KIVI, H. SARAPUU** *Mängud 6-aastaste laste emakeeletundides*
- 52 **A. REINSTEIN** *Suhtlemine kui lapse kõne arendaja*
- 55 *10 küsimust Gustav Ernesaksale*



HELGI RAIDAL,

ENSV Justiits-
ministeeriumi õigus-
propaganda osakonna
juhataja.

Lõpetanud Vändra kesk-
kooli aastal 1950, 1955
TRÜ õigusteaduskonna.
Töötanud seejärel abi-
prokuröörina Pärnus,
Haapsalus ja ENSV
Prokuratuuris, ühingu
«Teadus» Tallinna osa-
konna vastutava
sekretärina. Aastast 1971
praegusel töökohal.
Tuntud õiguskasvatuse
propageerijana õpeta-
jate, lastevanemate
ja õpilaste hulgas.



ANNE REINSTEIN

Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektori vanemteadur. Lõpetanud V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkooli 1967. aastal, TRÜ ajalooeaduskonna psühholoogia osakonna 1973. Samast aastast töötab PTUI-s. 1983. aasta jaanuaris kaitsnud väitekirja koolieelikute kõne arengust suhtlemises täiskasvanute ja eakaaslastega andis psühholoogiakandidaadi kraadi.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANYEE, O. NILSON,
H. OKSA, J. ORN, H. PUHKIM, V. RATASSEPP, H. RAUK,
H. ROOTS, J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

И. УНТ. Образование и культура	4
Накануне школьной реформы	9
Ю. ТИКК. Решения партии — в жизнь	13
Наше интервью	16
Л. ТРООСТ. Внеклассная деятельность и ученическое самоуправление	22
Х. РАЙДАЛ. Проблемы правового воспитания молодежи	27
Л. ТАЛЪТС. Ребенок младшего школьного возраста и внеклассная деятельность	29
В. ПИНН. Креативность и личность учителя.	31
М.-И. ПЕДАЯС. Изучение личности учителя в Эстонской ССР	35
В. ЭКСТА. О связи воспитательных установок учителя с типом личности	39
Л. СИМСОН. На темы педагогической креативности	42
И. БАТАРИНА. Обучение русскому языку детей 6 и 7 лет	45
Л. КИВИ, Х. САРАПУУ. Игры с 6-летними детьми на уроках родного языка	47
А. РЕЙНШТЕЙН. Общение как важный фактор развития речи ребенка	52
10 вопросов Густаву Эрнесаксу	55

Noortekogude Kool

reportaaž

Kahes teenindusosakonnas — Kingissepa tänavas ja Öismäel — saavad raamatukogutöötajad kokku oma üle 5000 lugejaga — eesti ja vene õppekeelega koolide õpilastega. Vajaduse korral teenindatakse täiskasvanuidki — õpetajaid, ajakirjanikke, lastevanemaid, kel tarvidus lastekirjanduse, pedagoogiliste ja psühholoogialaste väljaannete järele.

Kingissepa tänavas annab ruumikitsikus järjest rohkem tunda (176 m²) ja kasvavad fondid on välja tõrjunud lugemissaali, samuti suuremate ürituste korraldamise paiga. (Fotol nr. 2 näete Kingissepa tänavas noorteosakonna laenutusruumi. Esiplaanil raamatukoguhoidja Marina Nilmeister, tagapool noorteosakonna juhataja Helmi Luhaäär).

Öismäe lasteosakonna toad on esialgu nägusalt avarad (300 m²): puhkenurk televaatajale, 30-kohaline lugemissaal, lastepäraselt kujundatud 1.—3. klassi laenutusruum Hilja Nairise seinamaaliga (1982) (foto nr. 3 ja esikaas). Raamatukogus käivad lapsed peale koljalaenutuse ka referaate koostamas ja ajakirju vaatamas, pilte värvimas, haruldasi kokkuvolditavaid raamatuid uudistamas, mängimas lauamänge. [Esikaanel vanemraamatukoguhoidja Riita Rohtla soovitab poistele ajakirju. Siia tulevad koolidki, eriti Öismäe omad, Mustamäe koolidest 44. ja 3., südalinast 2. keskkool. Nemad leiavad raamatukogusse sagedasti tee, küll ekskursioonile, küll mõneks ühisürituseks või raamatukogutundi. Aastas tuli Öismäel kokku 420 raamatüritust, sealhulgas ka raamatukogutunde.

10. novembril alanud raamatukogukuu tõi rohkelt teismelisi nende seinte vahele. Käivad juba ka üleliidulise laste ja noorte raamatunädala ettevalmistused, sest seekord on võõrustaja Eesti NSV raamatüldsus.

ÜLKNO 65. aastapäeva puhul oli informiini Öismäe ja Mustamäe koolide 8. kl õpilastele. Igaie vanuseastmele tutvustatakse uudiskirjandust, teoseid teemati, ajakirju, raamatuparemikku jm. Lastevanematele toimusid loengutunnid ja lahtiste uste päevad.

Eesti keeles lugev laps näeb raamatukogus ka vene keeles ilmuvat kirjasõna, venekeelset rikast populaarteaduslikku varamut, huvitavaid ajakirju, mida ta kooliraamatukogust ei leia. Vene õppekeelega koolide õpilased tutvuvad eestikeelsete väljaannetega. Niiviisi rikastub laste maailmapilt ja lävimine ühiste seinte vahel lähendab eri rahvusest õpilasi.

Riikliku Laste- ja Noorteraamatukogu 43 töötajat eesotsas direktori, Eesti NSV kultuuritöö eesrindlase Ludmilla Rassi, teenindusdirektori Silvi Sauli, teadusdirektori, Eesti NSV kultuuritöö eesrindlase Leida Olszakiga teevad kõik selleks, et raamat jääks laste parimaks sõbraks. (Fotol nr. 1 direktor L. Rass metoodika- ja teadusosakonna töötaja Ene Kütiga päevaprobleeme arutamas.)

PARTEI OTSUSED ELLU

Haridus ja kultuur

INGE UNT,
TRÜ pedagoogika ja metoodika
kateedri juhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Nähtavasti on tekkinud vajadus mõelda tõsiselt meie kooli...reformimisele.

(J. Andropovi kõnest NLKP Keskkomitee juunipleenumil 1983. a.)

1983. a. juulis toimus järjekordne ÜPUI kokkutulek. Seekord teemal «Kultuur koolis ja kool kultuuris». Osavõtjate hulgas oli ka tuntud filosoof professor M. Kagan. Kokkutulekul esinejatest esitasid osa ideid selles küsimuses «Sirbi ja Vasara» intervjuus H. Liimets, A. Elango, F. Eisen ja A. Must. Allakirjutanu esines teemal «Haridus ja kultuur». Järgnevalt tahaksin esitada mõningaid, sealhulgas poleemilisi mõtteid haridusest nüüdiskultuuri kontekstis, eriti meie vabariigi seisukohalt.

Tänapäeva filosoofias on mõiste «kultuur» üks raskemini defineeritavaid, tema sisu üle diskuteeritakse palju. Enamasti hõlmatakse selle alla inimtegevuse kõikvõimalikud sfäärid. Tavaliselt eristatakse kultuuris kaht suurt valdkonda — materiaalne ja vaimne kultuur. Esimesse kuulub kogu tootmis-sfäär, teise filosoofia, teadused ja kunst. Sageli aga mõeldakse kultuuri all ainult vaimset kultuuri või selle osa, nii nimetatakse näiteks «Sirpi ja Vasarat» kultuuri-leheks.

Hariduse ja kultuuri vahekordi vaagides on eriti tähelepanuväärne M. Kagani ÜPUI kokkutulekul esitatud kontseptsioon. Selle kohaselt tuleb kultuuris eristada kolm tsooni: vaimse ja materiaalse kõrval eraldi veel kunstitsoon, mis on oma olemuselt nii materiaalne kui ka vaimne. ning seob kaht tsooni omavahel. Materiaalsele kultuurile on kõige lähemal arhitektuur ja tarbe-

kunst, neile järgnevad gradatsioonid kujutatav kunst, tants, näitekunst, muusika, sõnakunst ja oraatorikunst.

Teisest aspektist lähtudes esitab Kagan kogu ühiskonna kultuuri ja isiksuse kultuuri. Ühiskonna kultuuri ja isiksuse kultuuri seostamine toimub kasvatusel kaudu, kasvatus muudab ühiskonna kultuuri isiksuse kultuuriks, kusjuures iga isiksuse kasvatus ei saa mõistagi kogu kultuuri haarata. Meie arvates on just see probleem võtmeaspektiks kultuuri ja hariduse suhetele, eriti üldhariduse kujundamise põhimõtetele, mistõttu alljärgnevas lähtume Kagan'i kontseptsioonist. Ühtlasi piirdume vaimse ja kunsti-kultuuri kui üldhariduse põhikomponentide käsitlemisega ega vaatle hariduse ja materiaalse kultuuri seoseid. Ilmselt on materiaalse kultuuri sisu üldhariduses suurel määral sellest, kuidas on lahendatud poliitilise hariduse sisu, kuivõrd poliitiline haridus hõlmabki ju tootmise üldised alused ning nende praktilise rakenduse. Materiaalse kultuuri valdkonda kuulub ka olmekultuur.

Haridust ja laiemalt võttes kogu kasvatusel on vaadeldud kui antud ühiskonna saavutatud kultuuri edastajat järgmisele põlvkonnale. Selle protsessi lakkamisega lakkaks kohe ka tsivilisatsioon, sest iga kultuuri sisenev indiviid alustaks n.ö. nullpunktist, kuivõrd mitte mingite teadmiste ega oskuste edastamist pärikkult ei toimu.

Ühiskond tervikuna peab andma järgmisele põlvkonnale üle kogu kultuurivarau; kui seda mõnes valdkonnas ei toimu, siis on vastav valdkond paratamatult hääbumisele määratud. Indiviid on aga võimeline alati saama kultuurist vaid teatud osa. Milline see osa on, on sellest, kas on tegemist üld- või kutseharidusega, alg-, kesk- või kõrgharidusega. Kas haridusest saavad osa kõik või ainult valitud isikud, see on sellest, kas on tegemist kohustusliku või mittekohustusliku, üldhariduse või klassilise (ka elitaarse) haridusega. Nii kaua kui on olemas olnud kool, on ka alati olnud vajadus luua teatud üldharidus, mis hõlmaks kultuurist kõige olulisemat ning mis ühtlasi vastaks antud ühiskonna materiaalsetele ja ideoloogilistele vajadustele. Meenutagem selles suhtes haridust vanas Ateenas või keskaja üldhariduse alussammast — seitset vaba kunsti.

Sealjuures iseloomustab haridust alati teatav konservatiivsus. Ühelt poolt on see loomulik, sest kultuuri koostisosad, mis on hariduse sisuks, arenevad ees, haridus

saab alles hiljem hõlmata olulise neist enda sisusse. Teiselt poolt aga võib täheldada ka hariduse vastuseisu uuele. Ajaloos on see klassiühiskonnas toimunud ideoloogilistel põhjustel (näit. vastuseis loodusteadustele kui progressiivsetele ja religiooni kummutavatele). Ent vastuseisu esineb mõningal määral ka meie ühiskonnas. Arvatavasti seepärast, et uus sisu eeldab enamasti ka olemasoleva õpetamise ümberkorraldamist koos kõigi sellest tulenevate raskustega.

Seega sis peab ühiskond alati hoolitsema, et kõikide vajalikuks peetud kultuurivaldkondade edastamine oleks haridussüsteemiga kaetud. Seda tagatakse kutseharidusega, keskeri- ja kõrgharidusega, mille lähema vaatlemise jätame siinkohal kõrvale. Meie huviobjekt on üldharidus, mis peab meie maal üldise kohustusliku keskhariduse näol osaks saama enamikule noortest. Hariduse üks eesmärke on siin kultuurinimese kasvatamine, vaimse kasvatamine, maksimaalprogrammiga vaimuimemise kasvatamine, kelleks tavakohaselt peetakse kõrgema tasemega kultuurinimest, keda iseloomustavad iseseisev orienteerumine kultuuriküsimustes ja vajadus pideva vaimse tegevusega täidetud elu järele.

Hariduse eesmärgi suhtes tekib siin veel üks oluline küsimus: millises vahekorras peaks kultuurinimese kasvatamisel olema kultuuri tarbimise ja loomise vahekorra, teisiti öeldes, millisel määral jääb hariduses kohta ka loominguks.

Seega kerkib üldhariduse ja vaimse kultuuri vahekorra analüüsid kolm põhiküsimust: 1) kas üldharidus vastab nüüdisaja vaimse kultuuri tasemele, hõlmab selle olulisemaid komponente ning nende komponentide põhilist sisu; sellest on olemas ilmselt ka võimalused igakülgset arenenud isiksuse kujundamiseks; 2) millistel tingimustel loob üldharidus indiviidile eeldused kultuuri sisemiseks omaksvõtuks, kultuurinimeseks saamiseks, kultuuri subjektiks muutumiseks, millest on olemas tema kultuuriline aktiivsus ja loovus täiskasvanuna; 3) mil määral on vaja, et kohustuslik kooliharidus võimaldaks lisaks ühisele ja ühesugusele haridusele edastada kultuurist ka erinevaid variante õpilaste individuaalsetest iseärasustest lähtudes.

Need kõik on muidugi fundamentaalsed probleemid. Pretendeerimata ammendavatele vastustele nimetatud küsimustes, tahaksin järgnevalt esitada poleemilisi mõtteid selle kohta, mis meie arvates siin kõige enam vajaka jääb või ümberkorraldamist vääraks.

Globaalses ulatuses on hariduse sisu kujundamisel esinenud kaks tendentsi: ühelt poolt utilitaarsus ja pragmaatilisus, sellise materjali eelisõpetamine, mida saab kohe praktilises elus kasutada; teiselt poolt teoreetilise hariduse tähtsustamine. Nõukogude pedagoogikas väärtustatakse väga kõrgelt üldhariduse teoreetilist taset (seda on muide tunnustavalt märkinud ka mitmed kapitalistlike maade autorid); ühtlasi aga püütakse silmas pidada sidet eluga ja praktika vajadusi. Kõige olulisemaks kitsaskohaks siin on vastuolu, mis on tekkinud teoreetilise õppematerjali ja õpilase võime vahel seda omandada. Mõistlik on vaid üks lahendus: teoreetilise materjali populaarsuse aste peab meetoodilise töötluse tulemusena olema optimaalne, lähtuma esimeses järjekorras õpilase potentsiaalsetest võimalustest. Liiga raske materjal ei tõsta nagunii õpilaste teoreetilist taset, otse vastupidi — suunab nad lihtsalt formaalsele omandamisele koos kõigi sellest tulenevate pahedega.

Kultuuri valdkondade määramine hariduse sisu kujundamisel taandub koolipraktikas suuresti õppeplaani koostamisele. Teatavasti toimub siin erinevate erialade esindajate vahel pingeline võitlus tundide suurema arvu või ka üldse olemasolu eest. Teaduse ja tehnika revolutsioonist tulenevad vajadused on seni võitjate poolele kallutanud täppisteaduste esindajad. See ongi ilmselt toonud kaasa õppeainete sellised proportsioonid, et meil on põhjust rääkida meie kaasaja üldhariduskoolist kui reaalkoolist. Huvitaval kombel ei ole vastavad ained sellest kuigi palju võitnud, sest need ained ei ole oma keskmiste näitajatega mitte meeliskainete seast, nende erialade komplekteerimisega on kõrgkoolides suuri raskusi ning neid kardetakse sisseastumiseksamitena. Kas Demjani kalasupi efekt? Või on olulisem nende liigne raskusaste?

Ikka enam saab ilmseks, et kõige enam on proportsioonid paigast ära esteetilise tsükli ainetes. See on esile kutsunud üldse kriitika ja pahameele. Juba pikemat aega lõpeb õpilaste haridus kujutava kunsti alal 6. klassis. Viimase programm sisaldab küll mõnesugust kunstiteoreetilist materjali, ent tuleb kahelda selle teadlikus ja püsivas omandamises nii varases eas. Muusika saatus on olnud mõnevõrra parem, ent tema õpetamine on ju toimunud tegelikult salakaubana fakultatiivainete arvel. Suhteliselt kõige parem on olukord muidugi kirjandusega, küllap just seetõttu paistab selle kunstiliigi tarbimine ja mõistmine olevat ka suhteliselt nõudlikumate teoste osas kõige paremal järjel. Filmi- ja teatrikunsti suhtes oleme teatavasti ainus vabariik, kus nende alade elemente program-

miliselt õpetatakse. Ent nende valdkondade tähtsust ja hilisemas elus tarbimise ulatust arvestades on haridus sel alal üpris nigel.

Olukorda leevendavad mõnevõrra fakultatiivained. Nende õpetamise senised kogemused näitavad, et neid kasutatakse üsnalialdaselt just nende ainete õpetamiseks, mis õppeplaani ei mahu, ent mille õpetamise järele on suur vajadus. Võimalused on siin aga märksa avaramad kasutatutest. Pealegi jätab fakultatiivaine õpilasele võimaluse nende õppimisest üldse loobuda; muidugi sel juhul, kui aine õppimine pole praktiliselt kohustuslikuks tehtud, ka sellise tee järele on mõnikord teatavasti tungiv vajadus. Sellepärast oleks parem, kui osa fakultatiivainete tunde oleks pühendatud alternatiivainetele, mille puhul õpilane on pakutavate ainete seast kohustatud midagi valima.

Üldiselt võib siiski konstateerida positiivset tendentsi laiendada õppeplaani ainetega, mis üldist kultuuripilti aitavad õpilase teadvuses täielikumaks muuta. Filosoofia alused esitatakse ühiskonnaõpetuses. On lisatud alad, mis seni on õppeplaanist puudunud (õigus, eetika, perekonnaõpetus (tulevikus kõigile), looduskaitse, teatri- ja filmikunst, kunsti ajalugu jpm. fakultatiivselt) või vahepeal kohustuslike õppeainete hulgast välja jäänud (psühholoogia, pedagoogika, samuti tulevikus kõigile). Osa nimetatutest on hõlmatud käesolevast õppeaastast alustatud eksperimendiga kodanikuõpetuse õpetamiseks. Eriti huvitav on teada saada, mida suudab anda eetika õpetamine. Selle inimkultuuri seisukohalt nii tähtsa õppeaine õpetamise suhtes on ju aegade vältel olnud vastakaid seisukohti. Tema eitajad kardavad verbaalsete meetodite kuritarvitamist, nende vähest efekti eetilises kasvatuses, eetilise hariduse liigset esilenihkumist. Tema pooldajad aga leiavad, et üldharidus peab ka kommunistlikku moraali terviklikult teadvustama.

Eraldi suur probleemiring on seotud **aineprogrammidega**. Neid kõiki oleks vaja analüüsida sellelt seisukohalt, kuivõrd on neis kasutatud võimalusi kultuuri edastamiseks ja kuivõrd nad lülituvad kultuuri üldisse konteksti. Nende probleemide konkreetne lahendamine on jõukohane vaid ainemetoodikatele. Ülddidaktilises plaanis võib märkida, et mis tahes aine õpetamisele tuleks kasuks võimalikult selline käsitlus, mis näitaks ainele aluseks olevaid teadusharusid nende arengus, tutvustaks teadlasi mitte üksnes nimepidi, vaid ka kui isiksusi (nende pildid ripuvad pealegi tavaliselt ainekabinettide seintel). Eriti oluline on aga, et näidataks vastava aine seoseid teiste ainetega, s. t. lähedaste kultuurivaldkondadega. Traditsiooniliselt oleme seda nimetanud ainetevaheliste seoste

loomiseks, teinud seda aga pahahti liiga kitsalt, tundes põhiliselt huvi selle vastu, milliseid ühes aines omandatud teadmisi saab teises aines kasutada. Lühidalt — iga ainet oleks vaja õpetada kui kultuuriloo elementi.

Eriti aktuaalne probleem on, kuidas saaks laiendada kultuuriloo õpetamist ajaloos. On ju ajalugu ainus aine, mis on kutsutud andma üldistatud ülevaadet kogu kultuuriloo kohta. Arhitektuuri ja kunsti ajaloo osas loodame ju ka peamiselt ajaloo peale. S. Oispuu kandidaadidissertatsioon osutas siin mitmetele perspektiivkatele lahendustele. Mida peaks lõpuks õpilane üksikasjalikumalt teadma, kas sõdade käiku ja mineviku valitsejate hirmutegusid või nende inimeste tööd, kes inimkonda edasi viisid?

Tähelepanuväärsed nihked on toimunud emakeele programmides. Emakeelt ei õpetata enam kui üksnes keelt. Õpilaste teadvusse viiakse mõningad teadmised lingvistikast ja tema harudest, seega lisandus mingilgi määral suur humanitaarse kultuuri valdkond, mille olemusest õpilastel seni küll üpris ähmane ettekujutus on olnud. Lingvistilist haridust saab süvendada analoogiliste küsimuste käsitlemisega vene keele õpetamisel. Oleks hinnatav, kui siia mahuks ka mõningane nõukogude rahvaste kultuurisuhete käsitlemine. Üldfiloloogilise hariduse andmise peaks lülitama ka võõrkeel, millega on aga praeguse tundide arvu juures muidugi raskusi. Loodame, et koolireform siin olukorda parandab.

Üldhariduse kujundamisel on äärmiselt tähtis probleem **rahvusliku ja internatsionaalse kultuuri** sisu ning nende vahet. Internatsionalistliku kultuuri mõistmise eelduseks on rahvusliku kultuuri mõistmine ja omaksvõtt, see on elementaarne psühholoogiline töö. Suuremad puudujäägid on siin arvatavasti eesti ajaloo alal, eriti erinevate ajastute ja nende järgnevuse tunnetamises. See aga toob kaasa killustatud, ajast lahtirebitud teadmised õpilaste teadvuses, nagu kõrgkooli vastuvõtueksameil on sageli täheldatud. Samuti oleks vaja, et igas aines puudutataks asjakohastes seostes eesti kultuuriajalugu. Ülikooli juubel andis pealegi õpetajate käsutusse hulga sellealast täiendavat materjali.

Ühegi aine õpetamisel ei tohiks unustada, et õpetamine peab toimuma ikka lähemalt kaugemale ning lapsele lähedalt ja tuntult tundmatule. Seda põhimõtet pole juba Komenskyst alates keegi üritanudki ümber lükata, küll aga on selle vastu tegelikkuses patustatud.

Meid ümbritsevas kultuurielus on toimunud hinnatavad nihked: on tihenend kultuurisuhted kõikide liiduvabariikidega, nende kultuur on saanud meile mõistetavamaks, oleme vabanemas europotsentrist-

likust suhtumisest kultuuriväärtuste hindamisel. See kõik peaks jõudma ka kooli. Muidugi mitte täiendavate materjalihulkadena, vaid eelkõige minielemtidena ja suhtumistena. Mõninganegi tutvumine näiteks Kaukaasia või Kesk-Aasia kultuuridega aitab kujundada tolerantset suhtumist meist erinevatesse kultuuriloomingutesse, vältida vulgaarset hoiakut — mina ei saa sellest aru, järelikult ei kõlba see kusa-gile.

See kõik seostub ühtlasi rahvakultuuriga, mille tundmaõppimine on nii rahvuskultuuri kui ka internatsionaalse kultuuri baas. Nii folkloori kui ka etnograafia alal on vahet kõige aktuaalsem nende lülitamine üldisse kultuuripilti.

Hariduse andmisel kerkib alati ka probleem, kuidas edastada uut ja aktuaalset **hetke kultuurisituatsioonis**. Noore inimese jooksvasse kultuuriellu lülitamiseks on aga just see väga oluline, haridus peab tal aitama siin orienteeruda. Kursisolek sajandi alguse ja möödunud sajandite kultuurieluga on küll tugev, ent siiski mineviku suunatud tee. Siit tuleneb vahel kuri-osne fenomen, kus just noorele kui normaalselt kõige uuega kaasaminejale on näiteks moodne kunst harjumatu ja vastumeelne, peredvõitkute seltskonnas tunneb ta end aga koduselt.

Võimaluse operatiivselt tänapäeva kultuurielu kajastada annab selline olukord, kus õppeprogrammid on **osalt avatud**, s. t. peale põhilise, reglementeeritud osa on neis ka teatud tundide arv, mille sisu oleks õpetajale vabalt valitav (nii nagu see praegu on näiteks kirjanduses). Selliseid tunde vajaksid kõik, mitte ainult humanitaarained. Et vajadus selle järele on suur, seda näitab asjaolu, et tunduv protsent klassijuhatajatundidest kulutatakse praegu nimetatud otstarbeks. Klassijuhataja võimalused on siin aga piiratud tema enda eriala ja silmaringiga. Seetõttu oleks ju hoopis ratsionaalsem, kui osa klassijuhataja sellest funktsioonist langeks spetsialistile. Peale muu tõuseks niisugusest aineõpetuse täiustusest selline tulu, et kool saaks rohkem kujundada ja arvestada oma nägu ning õpetaja saaks isikupärasemalt ja loovamalt töötada.

Seega siis tuleb välja paradoks: kooli programme on vaja vähendada, ent teiselt poolt on tervikliku kultuuripildi võimalikult adekvaatsemaks peegeldamiseks vaja üldharidusse mitmeid alasid juurde tuua. Lahendus saab siin ilmselt olla vaid proportsioonide muutmises ja aja ümberpaigutamises. Iga aine ja programmiosa tähtsust on vaja vaagida ka kultuuri edastamise poolelt.

Teiseks probleemiks seadsime: **mida teha selleks, et üldharidus kujundaks kultuurinimest**. Eelduse selleks loob hariduse sisu,

mille artikli eelmine osa oli pühendatud. Ent hariduse sisu edasiandmine ei taga veel selle vastuvõttu ja läbimõtestamist, teadmiste omapoolsest täiendamisest rääkimata. Selleks kõigeks on vaja, traditsioonilist väljendust kasutades, kasvatavat õpetamist. Kui õpetamise eesmärk kitsamas tähenduses on teadmiste andmine, siis kasvatuse eesmärk on soovivate suhtumiste, hoiakute, väärtushinnangute, sageli ka vajaduste kujundamine õpitava suhtes. Tähtis pole ju näiteks mitte eeskätt see, et laps teaks, milline mälestusmärk või taim on kaitse all, vaid et ta ka seda ise praegu ja kogu eluaeg kaitseks. Või jällegi, lisaks kirjaniku loomingu ülevaate äraõppimisele on vaja, et ta nii selle kui ka teiste autorite teoseid edaspidi omal valikul ja initsiatiivil loeks ning teatris vaataks.

Lühidalt, hariduse andmisel peab silmas pidama eesmärki, et õpetatavad kultuuri-elementid liituksid õppija teadvuses selliseks ühtseks kultuuripildiks, mida ta kogu elu vältel täiendab ja rikastab, ning, mis sama tähtis, ka oma lastele püüab edasi anda. Kas ja millise tasemega kultuurinimesega on tegemist, sõltub suuresti selle kultuuripildi iseloomust. Detailid võivad uneneda, põhiline peab jääma. On ju madala kultuuritaseme näitaja ja üldine naeruobjekt jämedad vead kultuuri eriti hinnatavate valdkondade tundmises. Ignorantsusel on piirid, mille ületamist pannakse haritud inimesele pahaks. Näiteks suuremate riikide pealinnade paigutamine suvalistesse maailmajagudesse, Euroopa ja NSVL ajaloo olulisemates sündmustes eksimine paari sajandiga, tuntud kirjaniku pidamine heliloojaks jne. Milline ignorantsus on veel talutav ja kuidas need piirid ühiskonnas muutuvad, see on väga raskesti määratav. On muide üldse peaaegu täielikult uurimata, vähemalt meie kultuurikeskkonnas, mis jääb täiskasvanutel üldharidusest järele ja kuidas seda pagasit kasutatakse.

Noore muutumisel kultuurinimeseks on veel üks oluline aspekt — **kultuuri tarbimise ja loomise** vahekord. Hariduse andmisel on üldtunnustatud eesmärgiks loovate võimete kujundamine. Tänapäeva nõukogude õpetamise teoorias ja praktikas on see muutunud iseäranis aktuaalseks. Esiteks sellepärast, et ühiskonnas on järjest kasvanud vajadus loovate inimeste järele, ja teiseks sellepärast, et seni on see eesmärk lubamatult tagaplaanil olnud. Selle valdkonnaga tegeleb teatavasti probleemõpe,

mille põhitõdesid pole vaja siinkohal korrata, propageeritud on neid niigi piisaval määral. Märgime vaid, et võimalused on siin muidugi kõikides ainetes, suuremaks takistuseks on seni olnud õpetajat abistavate materjalide vähesus.

Eriti avarad on loomingu võimalused kunstide alal. Siia kuulub muidugi taidlus, kusjuures laste puhul on resultaadi kõrval eriti oluline ka loomisprotsess ise, selle läbielamine. Ent samavõrd tähtsad on loovad komponendid kunstiteose retseptisiooniprotsessis, mida kunstiteoreetikud peavad kunstiteose vastuvõtmise lahutamatuks ja vaimset pingutust nõudvaks koostisosaks. Seega siis võiks vaadelda kunstihariduse eesmärgina ka võime kujundamist selliseks kaasaloomiseks ning valmisolekut vastavateks pingutusteks.

See tähendab aga ühtlasi vastupanuvõime kujundamist **massikultuuri** mõjudele. Massikultuuri oluliseks tunnuseks ongi peetud seda, et siia kuuluvate teoste retseptisioon toimub n.-õ. valmiskujul. Vahemärkuse korras olgu öeldud, et selles mõttes on massikultuur tähelepanuväärselt sarnane mistahes teadmiste andmisele valmis kujul, mis ju samuti ei stimuleeri edasimõtlemisele. Üldse on inimese kultuuripotentsiaal nagu vaakum; kui tõeline kultuur puudub, valgub sinna massikultuur. Näeme seda ilmekalt filmikunsti ja muusika puhul, kus alaväärtusliku kunsti tarbimise võimalused on eriti laialdased.

Nüüdisajal on täheldatud suhteliselt uutset nähtust, **noorte subkultuuri** tekkimist. Eriti ilmne on sellise kultuuri olemasolu näiteks muusika ja riietumismoe alal. Selle kultuuri ignoreerimine, põlastamisest rääkimata, viib isoleerumiseni noorsoost ja seega ka tema mõjutamise võimaluste vähenemiseni. Noorsoo enda isoleerumine muust kultuurist viib aga arengu pidurdumisele ja infantiilsusele. Seega on omaette probleem, kuidas noorsoo subkultuurile toetudes seda noore teadvuses edasi arendada ning üldisse kultuuripilti lülitada.

Loovate võimete kujundamise suhtes kerib küsimus, et seda pole ju võimalik ja vajalik teha igapäevaste suhtes kõikidel aladel. Sellega oleme jõudnud kolmanda küsimuse juurde: millised võiksid ja peaksid olema **hariduse individuaalsed variandid** üldise ja kohustusliku keskhariduse raames, olenevalt noore inimese individuaalsetest iseärasustest, eeskätt võimetest ja huvidest. See on keskhariduse individualiseerimise probleem. Sel alal on meil mitmeid saavutusi, mille üleslugemine lä-

heks siinkohal pikale ja mis on ka üldiselt teada. Realiseerimata võimalusi on aga siiski palju. Põhiline printsiip on anda võimalikult palju valikuvõimalusi õpilastele, lisaks üldisele ja ühisele õppematerjalile olgu ka valitav ning omal initsiatiivil leitav. Klassi- ja kooliväline töö on alati toimunud selle printsiibi kohaselt. Sama on võimalik rakendada igapäevases töös, tavalises kooliprogrammis. Ka ülalkäsitletud fakultatiivainete esitamisel tuleks senisest järjekindlamalt teha nad valitavaks mitte ainult koolile, vaid kooli käsutuses olevate võimaluste piires lasta valida ka õpilastel. See kõik stimuleerib ühtlasi loovale lisategevusele meelisainete alal. Standardprogrammiga piirdumine ja individuaalselt erinevate lisade puudumine on tõenäoliselt üks põhjusi nn. huvideta õpilaste tekkimisele, keda kohtame vägagi hea õppe- edukusega õpilaste hulgas.

Ja lõpuks ei tohi unustada, et lisaks hariduse sihipärasele andmisele toimub veel eneseharimine ja -kasvatus. Stiimuleid saab ka väljastpoolt kooli, sealhulgas mõjutavad õpilased üksteist vastastikku. Väimsete huvidega noori on alati iseloomustanud vajadus vahetada kultuuriväärtusi, nende üle arutleda. Kasulik oleks kultuurihuvide ja -taseme diagnoosimine, õpetajat võivad siin oodata küllalt suured üllatused nii heas kui ka halvast mõttes. Teatud eeskujuks selles suhtes võivad olla mõni aeg tagasi kasutusel olnud R. Uringu informeerituse testid (nende sisu tuleks muidugi nüüdisajastada). Kultuurihuvide õpetajapoolne tunnustamine ühes vastava suunamisega võib olla õpilastele kultuuriharrastuste täiendavaid stiimuleid.

Kõik eelnev on otseselt seotud olulise kasvatusliku ülesandega, mida partei juunipleenum kooli ette seadis, s. o. võitlus noorte tarbijamentaliteediga. Taolistel huvidel ja hüpertrofeerunud olmehuvidel on tendents olla pöördvõrdelistes suhetes. Viimased elavad tavaliselt harmoonilises kooskõlas huviga massikultuuri vastu.

Küllap ülalöeldus on paljugi vaieldavat. Diskuteerida hariduse ja kultuuri vahekorra teemal oleks aga praegu väga vaja.

Juunipleenumi järel ja koolireformi eel

Vaevalt leidub praegu õpetajat, kes ei mõtleks eelseisva koolireformi üle. Möistagi teevad seda ka haridusjuhid ja kõrgkoolide õppejõud. Millest üleliidulises perioodikas sel teemal mõtteid vahetatakse, sellest alljärgnevalt mõningane ülevaade.

Alustagem Leningradi õppejõu E. Mamedovi kirjutisega «Milleks Tšitšikovile surnud hinged?» (vt. «Literaturnaja Gazeta» k.a. 41. nr.). Autor esitleb end õppejõuna, kes õpetab kirjandust ühe majandusteaduste alase kõrgkooli ettevalmistusosakonnas ja -kursustel. Artikli pealkirjaks olevat küsimust on ta esitanud kaheksa aastat ja iga aasta keskmiselt kuusteist korda. Nõnda on saadud küsitleda üle tuhande inimese, kellest õigesti vastas umbes kolmkümmend...

E. Mamedov kirjutab, et tahes-tahtmatult on taltunud hinnata oma koolikolleegide tööd.

Niisiis ei teata, milleks Tšitšikovile surnud hinged, ehkki variante pakutakse rohkesti. Pilt on tüüpiline: «Surnud hingi» pole loetud, ehkki õpikust on midagi ebatäpset meelde jäänud. Järelikult on õpilastel olnud võimalus terve õppeveerandi jooksul Gogolit «läbi võtta ilma Gogolita». Ja kuigi autor ei taha veel kord toonitada tõsiasja, et kirjanduse õpetamisega on koolis lood halvasti, nendib ta, et tema kuulajatel tuleb uuesti avastada peaaegu kõik vene ja nõukogude kirjanduse klassikud.

Töökogemused võimaldavad E. Mamedovil väita, et kolmeaastast vene ja nõukogude kirjanduse koolikursust keskmine lõpetanu ei ole omandanud. Tema keskmine hinne «4» ei ole adekvaatne tema teadmistega.

Parem pole lugu ka keelega. Kontrolltulemused annavad 60 protsenti puudulikke. Ega ka ajaloo, mida abiturientid on täiesti võimetud kirjandusega seostama.

Ent kuidas on asjalood teiste ainetega? Matemaatikud kurdavad, et paljud ei oska lahendada protsentülesandeid (!). Geograafid enam ei imesta, kui pärast nelja-aastast majandus- ja füüsilise geograafia õppimist ei suuda täiskasvanud inimene kaardilt leida oma kodulinna. Mis siis veel rääkida mussoonidest ja regioonidest!

Autor rõhutab, et keskkooli ei tohi käsitada kui kõrgkooli saamise kohustuslikku astet, kuid seejuures peab keskkooli lõputunnistus

olema ikkagi tõsiasjalik dokument, millega võib minna kuhu tahes.

Huvitav on jälgida, mida kostsid nõrga keskmise hindega lõputunnistuse saanud, kes sisseastumiseksameil läbi kukkusid:

«Aga meie õppisime ainult õpiku järgi... Kirjutasime vähe kirjandeid... Meil oli kirjandusõpetaja (ajaloolane, matemaatik, geograaf) tihti haige...» Harva, kui keegi viitab hoolimatusele, veendumusele, et «lõputunnistus antakse niikuinii», lihtsalt vedamisele.

Autor toonitab, et meie maal leiab praegu aset enneolematu sündmus — üldise keskhariduse andmine. See on raske, paljutahuline ja kallis ettevõtmine. Seni on täheldatavad põhiliselt kvantitatiivsed edusammud. E. Mamedov on täiesti päri J. Kumatšiga, kes õigesti tõstatab küsimuse õpiinformatsiooni valikust ja võimalikust spetsialiseerumisest vanemates klassides (LG k. a. 5. jaanuarist). Aeg dikteerib järjekindlalt õpetuse uut sisu ja järelikult ka uusi meetodeid. Meie kool on vaja tõsta tänapäeva nõuete tasemele. Olulisi pretensioone on õpetamise intellektuaalsele sisule. Olemasolevad matemaatika, keemia, füüsika ja teiste ainete süvendatud õpetamisega koolid kogu maa ulatuses paraku ilma ei tee.

E. Mamedov peab otstarbekaks jaotada kool kaheks õppeasutuseks: esimesed seitse-kaheksa klassi traditsioonilise süsteemi ning ühtse programmiga ja kaks-kolm aastat kesk-kooli õpetamise loenguvormiga, rahgelt valitud profiilektivite ainetes süvendatud õppimisega, teadmiste arvestamise ja hindamise teistsuguse süsteemiga. Selle kohta on olemas kogemused, sealhulgas ka sotsialismimaades, mida tasuks tundma õppida. Koos kutsekoolide ja tehnikumidega moodustaks selline kesk-kool osa ehkki keerulisest, kuid rohkem efektiivsest ja, mis peamine, autoriteetsest keskhariduse süsteemist.

Artikli lõpul ütleb autor: «Ma nimme ei kirjutanud neist suurepärasest noortest inimestest, kellega tuleb mul auditooriumides kokku puutuda. Jah, on väga palju lugenud, mitmekülgset erudeeritud noormehe ja tütarlapse, keda on kasvatatud suurepäraseid kooliõpetajad. Kahju vaid, et selliste täisväärtuslikult õpetatute protsent on väike...»

«Utšitel'skaja Gazeta» on viimastel aegadel olnud küllap üheks kõige loetavamaks rubriigiks «Kool ja elu: aktuaalsed probleemid». Selles rubriigis on 13. oktoobril avaldatud ka Zdanovi õpetaja P. Mazuri artikkel «Mida parandame?».

Autor räägib sellest, et meie kool on alati püüdnud kasvatada sotsialistliku ühiskonna kodanikku. Kuid partei juunipleenumil tõstatati see küsimus veelgi teravamalt. Partei nõuab haridustöötajailt kunsti kannatlikult ja püsivalt leida tee iga õpilase mõistuse ja südameni. Vähendamata meie saavutusi selles valdkonnas, ei saa me — ja seda rõhutati ka juunipleenumil — silmi sulgeda vigade eest õpilaste kolbluskasvatuse süsteemis. «Politi-

line naiivsus ja infantiilsus, passiivsus ühiskondlikus tegevuses, suutmatuse olmeraskusi ületada, vähene tahte ja kehaline ettevalmistus — kas kõige sellega ei puutu meist igaüks kokku noortega suhtlemisel?» küsib P. Mazur. Selliseid nähtusi peab ta kasvatusvigadeks, pedagoogika praagiks.

Meie kohus pole neid negatiivseid tõiku «kollektioneerida», vaid põhjalikult uurida nende eeldusi ja lähteid, sotsiaalsetelt ja pedagoogilistelt seisukohtadelt analüüsida meie töö raskusi ja möödalaskmisi. Siin on vaja jagu saada väljakuulunud harjumusest, meie mõtlemises kinnistunud stereotüübist, otsustavalt lahti öelda otsejoonelisest, enamasti suusõnalisest pedagoogilisest mõjutamisest.

Autor meenutab: M. Gorki on kunagi märkinud, et meie lapsed ei ole mitte vanemate raha, majade või mööbli pärijad, vaid isade ja emade võitluse ja tööga loodud suurte vaimsete ja sotsiaalsete väärtuste pärijad. Selles ideelises pärandis ongi vastumürk asjade kultusele ja väikekodanlusele — kõigele sellele, mis mitte ilma välismaiste «hääle» kaasabita püüab tungida meie koju ja millesse ei tohi leplikult suhtuda.

Edasi arutleb ta järgmiselt. On näiteks levinud arvamus, et oleme õppinud õpilastele häid teadmisi andma... Samas ent, ehkki teises seoses, kinnitame ühest suust: kooli kesk- ja vanemas astmes kahaneb tunduvalt õpilaste huvi teadmiste vastu, paljud õpivad alla oma võimete.

Vastuseks otsime õpetamise täiuslikumaid meetodikasüsteeme, mõtleme välja püüniseid loodrite tarvis. Täiendame materiaalselt õppebaasi. Mõtleme veel kord kärpida programme ja õpikute mahtu...

Kõige selle kasulikkuse vastu on raske väita. Kuid esiplaanil peaks olema ikkagi mitte see, vaid teadmiste kodanikuküpsuse probleem. Kui õpilane parandab kahe kolmeks, siis misugusest tööarmastusest ja kodanikuküpsusest saab olla juttu?

See seondub autori arvates ka sellega, et tootliku töö tempo kasv tööstuses ja põllumajanduses jätab paremat soovida. Miks? Ühe põhjuseks võib pidada seda, et materiaalse tootmise sfääri on hulgaliselt läinud meie endisi kolmemehi. Koolis õppisid nad poole jõuga ja töötavadki nüüd samamoodi.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil räägiti rahutustundega noormeeste ja tütarlaste liiga hilisest kodanikuküpsusest, mis kohati tuleneb sellest, et kodanikukarastamise lükkame edasi edaspidisele, pärast-kooli ajale. Sellise lähemise eest tuleb meil kallilt maksta.

Me elame praegu väga keerulisel ajal. Maa ilmas on väga rahutu. Meie partei ja valitsus teevad kõik, et sõjajärgsed aastad ei muutuks sõjaeelseteks. Ja meist igaühe kodanikukohus on sellele raskele kandumile õlg alla panna. Sellest tulenevalt, toonitab autor, tähendab õpilases kodanikutunnet hingestada mitte üksnes talle edasi anda olemise optimistlikku

rõõmu, seaduspärast uhkust saavutatu üle, vaid ka südamevalu, rahutust ja tõelist muret oma kodumaa vabaduse ja sõltumatuse, au ja ülevuse, rikkuse ja kuulsuse pärast. See peab aset leidma mitte üldisel abstraktsel, vaid täiesti konkreetsel moel.

Eraldi peatub autor kehalisel vastupidavusel. Ta ütleb, et sageli me kordame fraasi «terves kehas terve vaim», märkamata, et selle fraasi esimene osa meie koolipraktikas ilmselt lonkab. Kas tihtipeale ei suhtu õpilased (ja ka õpetajad) kehalisse kasvatusse ja oma tervise säilitamisse kui isiklikusse asjasse, mitte aga kui kodanikukohuse täitmisel? Selleks peab P. Mazur vajalikuks spetsiaalseid pedagoogilisi harjutusi lasteaias, koolis... Kuid milliseid? Kuidas, millal ja kellel neid läbi viia? Me pole valmis neile küsimustele vastama ja ka pedagoogikateadus ei ruttu soovitusi andma. Aeg ent ei oota.

Autor lõpetab oma kirjutise sügava veendumusega, et noore inimese kodanikupalge sшипärane kujundamine õpitöös, talle vältimatute raskuste ületamise ja parimate õpitöö tulemuste saavutamise oskuste andmine võimaldab lahendada isiksuse sotsiaalse kujunemise ülesande.

«Ütsiteliskaja Gazeta» juba eespool nimetatud rubriigis on k.a. 15. oktoobril sõna võtnud õpetaja-metoodik, Vene NFSV teeneline õpetaja I. Lizogubova. Tema mõtteavaldustest tooksin artiklist «Vaidluste ristmikul» esile kaks: need, mis puudutavad õpilase ja õpetaja distsipliini ja nn. keskmist hinnet.

Autor ütleb, et distsipliinist kõnelda on meie õpilaste suhtes solvav. Isegi kaupluses on kuut sorti kaupa. Kuid õpilase distsipliini määramiseks vaid kolm hinnet: rahuldav, mitterahuldav ja eeskujulik. Mitterahuldav on hädasignaal. See ei kõla eriti tihti ja õpibki meil põhimass ilmetult rahuldavaid õpilasi. Alatasa tekib rumalaid olukordi: veerandi distsipliinihinne on rahuldav, päevikust aga loeme — õppenõukogu noomitus põhjuse ta puudumiste, suitsetamise või kaaslastesse halva suhtumise eest. I. Lizogubova küsib, kas tõesti see kedagi meist rahuldab. Kas ei saaks distsipliini hindamisel taastada kas või viiepallilist süsteemi? Liiatigi veel see määratu vastutus sõna «eeskujulik» puhul. Klassis on 35 õpilast, 19-l neist on just see eeskujulik käitumine. Ülejäänud — võtke eeskujuli! Kuid kellelt ja milles?

Kirjutises on toodud juhtum, kus tütarlapsel, kes oli võltsinud raamatukogu pitseri, jäeti tunnistusele eeskujulik käitumine. et mitte ta edasisi elupaane segada. See ent on juba õpetaja distsipliini ja südametunnistuse asi, mida tulnuks samuti mitterahuldavaga hinnata. Rõhutamist leiab mõte, et halb on, kui õpilase distsipliini eest võideldes unustame õpetaja oma. Õpetaja distsipliin on nii tema kasvandike distsiplineeritus, nii õppeprogrammi täitmine kui ka tunni õigeaegne alustamine ja lõpetamine.

«Keskmise hinde» muutmise probleem on autori arvates juba üliküps, sest on päevaselge: ka ühe kooli katuse all pole viied võrdväärised. See on tekitanud ebaterve õhkkonna õpilaste ja lastevanemate hulgas — meie kasvandikud ei võitle enam sügavate ja mitmekülgete teadmiste, vaid aritmeetilise keskmise kümnendikosade eest.

Ka õpetajate hulgas on keskmise hinde kaitsjaid. Nemad arutlevad nii: praegu istub tõrges õpilane tunnis vaikselt ja lahendab ülesandeid kõigis õppeainetes. Talle on vaja korralikku keskmist hinnet. Kui see aga likvideerida, ei hakka ta õppima ei botaanikat ega geograafiat. Autori seisukoht on, et sisuliselt on tegemist kõlblusetusega. Milleks meil siis näha vaeva tunnikonspektide koostamisega, otsida igale oma kasvandikule lähenemisteed? Kõik laheneb kergelt ja lihtsalt: meie, õpetajad, anname õpilasele mingi keskmise heaolu, tema aga meile eeskujuliku tunnidistsipliini. Kuid kas õpetaja südametunnistus saab leppida selle «ostu-müügiga», selle vahetusfilosoofiaga?

I. Lizogubova jaoks on iga uuenduse hindamise mõõdupuuks selle kõlbeline, vaimne ja kasvavat väärtus.

Haridusjuhtide poole pealt on «Pravda» k.a. 16. oktoobri numbris pealkirja all «Milles on vastuolude olemus» huvitavalt sõna võtnud Kamtšatka oblasti haridusosakonna juhataja, Vene NFSV teeneline õpetaja L. Leltšuk.

Ta ütleb, et kooliasjadest kirjutamisel on just haridusjuhid kõige vähem aktiivsed olnud. See-eest on nad aga olnud terava kriitika objektiks. On nagu välja kujunenud stereotüüp, et kui tegemist on haridusosakonna töötajaga, siis on ta tavaliselt ikka formalist ja bürokraat, kes ei mõista õpetaja loovaid otsinguid, mingi kuivik, kes nõuab üksnes sajabrotsendilist õpiedukust ja korraldab arvukaid kasutuid koolide kontrollimisi. Ehkki leidub selliseidki, ei ole autor üldistusega nõus ja jagab oma mõtteid kooliüle erutavate probleemide üle.

Alustab ta nn. protsendimaaniast. Avameelne olles vajaneb tunnistada, et tihtipeale puutume kokku liberalismi, purusilmaajamise ja hinnete tõstmise tõikadega. Meie koolides pole harvad juhtumid, kus õpilaste teadmised ei vasta hinnetele, keskkooli lõputunnistused aga varjavad õpilase suhtes tehtud vigu.

Need tõigad sunnivad autorit otsima vastust paljudele küsimustele. Mispärast on levinud hinnete tõstmine? Kas kõiges on tõepoolest süüdi kooliinspektor oma arvukate kontrollimistega? Võib-olla on aga olukorra tõelised põhjused sügavamal?

Üldine keskharidus meie maal on tähtis sotsiaalne saavutus. See on vaieldamatu fakt. Kuid vaieldamatu on seegi, et üldist keskharidust ei saa teostada madala õpiedukuse ja suure arvu klassikursuse kordajatega. Klassikursuse kordamine viib vältimatult õpilaste

koolist väljalangusele — seda on elu ammu ilma kinnitanud. Väljalangus tähendab seda, et noor inimene ei saa kooli lõputunnistust. Klassikursuse kordamine ja üldine keskharidus on kokkusobimatud. Selles seisnebki L. Leltšuki arvates meid kõiki erutav vastuolu.

Haridusorganid ei nõua õpetajalt kõrgendatud hinnete parnemist. Vastupidi, nad võitlevad oma jõu kohaselt selle pahe vastu. Kuid ükski haridusosakond ei saa talle alluvatelt õppeasutustelt mitte nõuda üldise keskhariduse määruste täitmist.

Haridussüsteemi moodustava ahela lülilt lülile edasi liikudes see nõue pidevalt transformeerub ja muudab ilmet ning õpetajale kõlab ta juba teisiti: iga õpilane peab saama keskhariduse, mistõttu on vaja, et edasi jõuaksid kõik, teisiti pole selle nõude täitmine võimalik. Õpetada, seejuures hästi õpetada teaduste aluseid kõigile, sõltumata õpilaste endi võimetest ja soovidest, nende iseloomust, perekonnamiljööst ja teistest tegureist, on erakordselt raske, mõnede õpetajate jaoks aga lihtsalt võimatu. Siit tulenevadki autori meelest need negatiivsed nähtused, mille eest haridusorganeid nii teravalt kritiseeritakse.

Kus on siis väljapääs? Paljud näevad seda selles, et lubada õpilasi klassist klassi üle viia puudulike hinnetega või lõputunnistusele üldse mitte panna hindede ainetes, milles õpilane edasi ei jõudnud. Autor astub otsustavalt välja taoliste ettepanekute vastu. Esiteks toob see kaasa üldise haridustaseme järsu languse. Teiseks lakkab hinne olemast kasvatavaks ja stimuleerivaks teguriks. Õpilased hakkavad õppima suvalise valiku järgi üksnes seda, mis pakub neile rahuldust ega näe vaeva selle kallal, mida teha on küll ebameeldiv, kuid vajalik. Kerge on kujutleda, missugused negatiivsed tagajärjed see kasvatuses kaasa toob.

Lahendust nähakse selles kirjutises muus: keskharidus vajab tõelist pedagoogilist kindlustatust! Õpetajale tuleb kätte anda sellised õppevahendid ja meetodid, mis võimaldaksid tal tööpoolest heal tasemel ja edukalt õpetada kõiki õpilasi.

Praeguseks on enamik koole üle läinud kabinetüsteemile. Võiks arvata, et muutuma on pidanud haridusasutuste varustamise süsteem. Seda aga seni pole. Tegelikult on kõik koolides sisustatud kabinetid õpetaja, šeffide ja lastevanemate töö ning looming. Just seetõttu on kabinetid nii erinevad ja kujutavad tihti peale endast lihtsalt klassiruumi, mida ehivad mõned stendid või portreed.

Viimastel aastatel on ilmsiks tulnud rohkesti huvitavaid metoodilisi leide. Siin-seal paremad õpetajad-novaatorid katsetavad, proovivad, soovivad huvipakkuvaid metoodikauuendusi. Ent kuidas sellesse pedagoogide entusiasmisse suhtutakse?

Autor astub välja Donetski õpetaja V. Satalovi kogemuse kaitseks, millega tal on olnud võimalus pikema aja jooksul tutvuda. Ehkki

tema kogemusest pole võimalik muutumatult kõike üle võtta, nõuab see kõigi õpetajate ühisvaraks tegemist. Viimasel ajal on ajakirjanduses pööratud suurt tähelepanu Läti õpetaja J. Endele tööle, laialt tuntud on Moskva õpetaja S. Lössenkova. Nende ja paljude teiste õpetajate töömeetodid on erinevad, kuid neid ühendab peamine: kõik need on sobivad hulgaliseks rakendamiseks ja annavad häid tulemusi. Jäävad ent kahjuks erandnähtuseks. On vaja teha nii, et õpetaja saaks vabalt vastavalt oma soovidele kasutada kõike seda uut, mis tuleb nüüdismetoodikasse, eriti veel, kui see uus on aprobeeritud ja annab häid tulemusi.

Kokkuvõtlikult teeb L. Leltšuk järgmise järelduse: arvukad liberalismiilmingud õpilaste teadmiste hindamisel, nende klassist klassi viimine ilma kooliprogrammi kindlalt omandamata (selles suhtes kritiseeritakse praeguskooli kõige rohkem) tulenevad otseselt vastuolust, mis on tekkinud keskhariduse kehtestamisega seoses õpetaja muutunud töötingimuste ja õpetamise vananenud võtete-metodite vahel. Seda vastuolu kõrvaldada saab vaid õpetamise metoodika põhjaliku muutmisega, kõrgemate haridusorganite sihikindla ja süstemaatilise sellesuunalise tööga.

Üldsuse kaasamine töös koolinoortega

ÜLO TIKK

Kaks aastat tagasi peetud ülevabariigilisel partei- ja nõukogude aktiivi koosolekul, kus arutati ülesandeid meie vabariigi elanikkonna puhkeaja organiseerimise parandamisest NLKP XXVI kongressi nõuetest lähtuvalt, sõnas EKP Keskkomitee sekretär Rein Ristlaan: «Tänu kooli, kodu ja üldsuse jõupingutustele oleme õpilaste vaba aja sisustamises saavutanud viimasel ajal mõningaid positiivseid nihkeid. On suurenenud õpilaste haardus aine-, taidlus- ja huviringidesse koolides, koolivälistes lasteasutustes, majavalituste, kultuuriasutuste, ettevõtete ja majandite juures...»

Kõneleja rõhutas veel: «Noor inimene sageli lihtsalt ei oska oma puhkeajaga midagi mõistlikku peale hakata, vajab konkreetset suunamist ning vahel otse kättpidi talutamist.»

Kes siis peale õpetajate, kasvatajate, pioneerijuhtide on veel kutsutud ja seatud õpilaste klassivälisest tegevust suunama ja juhima? Viimasel ajal on mitmel pool meie vabariigis elavnenud

pedagoogiliste rühmade töö.

Tosin aastaid tagasi moodustasid Tšeljabinski Pedagoogilise Instituudi üliõpilased pedagoogilise rühma «Lutš». Nemad olid esimesed, kes püüdsid leida teid ning võimalusi õpi-

lasürituste korraldamiseks väljaspool kooli ja abistada klassijuhatajaid nende pingelises töös. Nende eeskju leidis järeleproovimist mujalgi.

1979. aasta mais arutas ÜLKNÜ Keskkomitee IV pleenum komsomolitöö tõhustamist üldhariduskoolide õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ja nende kutseasuunitluse parendamisel. Võeti vastu asjakohane otsus. Sellest ajast räägime laialdaselt pedagoogiliste rühmade loomise vajadusest. Praktika on igati tõestanud komsomoli pedagoogiliste rühmade eluõigust ja tulusust, sest eelkõige nende kaudu aitavad ettevõtete ning majandite noored koolidel sisukamalt organiseerida klassi- ja koolivälisest tööd, õpilased omakorda saavad lähemalt tutvuda oma šeffettevõtte, majandi tööga. Kooli ülesanne seisneb ikkagi tulevase tööliiskaadri ettevalmistamises eeskätt oma ümbruskonna majandite, ettevõtete vajaduseks. Elulähedus peab seega valitsema ka pedagoogiliste rühmade tegemistes. Ühiskondliku kasvataja, õpetaja-klassijuhataja abilise amet seisneb esmalt oma töö, oskuste ja veendumuste propageerimises, kasvatamises isikliku eeskju najal. Seepärast seisneb pedagoogilise rühma kõlbeline väärtus just selles, et ta lisaks vaba aja veetmise vormile soodustab igati õpilase isiksuse arengut ja seondub otseselt ühiskonnakasuliku tegevusega.

Loomulikult sõltub pedagoogilise rühma töökorralduse edukus eeskätt inimestest, kes seda tööd teevad, sõltub nende oskustest, kogemustest, entusiasmist, nõuab tehtavale kogu hingejõu pühendamist. Ja veel — koolipoolset arukat ja oskuslikku suunamist, silmas pidades kohalikke olusid ning koolis väljakujunenud tavasid.

Meie vabariigis on laialdaselt tuntud Varstu keskkooli kogemused pioneeritöö korraldamisel. Tänu suurte kogemustega staažikale vanempioneerijuhile Saima Savile, kes koondas enda ümber lisaks kooli kommunistlikest noortest rühmajuhtidele veel noored tööinimesed, muutus elujõuliseks ka pedagoogiline rühm. Iga rühma liige annab ühisüritusse oma kogemused just selle kandi pealt, mida ta kõige rohkem tunneb, milliseid õpilaste silmaringi avardavaid ettevõtmisi pakub tema töökoht, millised on tema enda huvialad.

Rakvere rajoonis on kõige elujõulisemaks kujunenud Roela keskkooli pedagoogiline rühm. Ja jällegi võib edu saladuseks pidada kooli ja majandi tihedat ning ladusat koostööd. Pedagoogilise rühma komandöriks on kohaliku sovhoosi peaaagronoom ja komsomoliorganisatsiooni sekretär Mati Rillo, komissariks aga kooli vanempioneerijuht Maret Tralla. Oma kogemusi ei hoita Roelas vaka all. Tänavu peeti oktoobrikuu algul, üleliidulise pedagoogiliste rühmade nädala raames Roela koolis rajooni pedagoogiliste rühmade komandöride meetodikapäev. Töökogemuste vaheta-

mine kujunes õige elavaks, sest oma tööst rääkisid kõik Roela pedagoogilise rühma liikmed. Rühm on kooli õpetajaspererele suureks toeks, sest tema abiga sisustatakse 80 % õpilaste tunnivälisest vabast ajast. Sel moel aga kasvab kasu majandile ja ettevõttelegi — järeikasv juhendajate ametialadele. Roela õpilased on koos oma juhendajatega abiks käinud sovhoosipõllul, metsamajandi puukoolis, farmides ja töökodades, apteegis ja lasteaias ning kohalikus kultuurimajas.

Ja see ongi üks pedagoogiliste rühmade töö põhieesmärke — majandite noorte ja spetsialistide igapäevase praktilise töö kaudu tuua iga kooliõpilasele tänapäeva põllumajandusliku suurtootmise päevaprobleemid. Saab ju taolises ühistöös välja selgitada needki noored, keda edaspidi majandite stipendiaatidena ametit õppima suunata. Ehk sõnaga — oma kodukandi homse tubli tööinimese kasvatamine.

Pannakse ju koolipingis alus tulevase tööinimese kujunemisele. Ja milline peab olema see töö, mida õpilane teeb? Vastus on antud J. Andropovi kõnes NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil: «... tingimata tõeline töö — tootlik ja ühiskonnale vajalik.»

«Iskra» ja teised

Aastaid on tubli tööga silma paistnud Eesti Kalalaevaremondi Tootmiskoondise rühm «Iskra» Tallinna 33. keskkoolis. Viieaastat on selle töökorraldus eeskujuks mitte üksnes pealinna, vaid kogu meie vabariigi rühmadele. Töö edukuse peapõhjuseks võib kahtlemata lugeda kooli ja tootmiskoondise juhtkonna tugevaid kahepoolseid sidemeid pikkade aastate vältel. Juba rühma loomise algusjärgus tehti ära põhjalik organiseerimistöö. Töötati välja põhikiri, rühma liikmete õigused ja kohustused, deviis ja embleem. Kogu oma tegetsemisaja vältel on rühma kuulunud kaugel üle kolmekümne kommunistliku noore. Rühmakomandöri ülesandeid täidab tootmiskoondise komsomolisekretär Aleksandr Dovženko, kooli poolt osutab abi klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisator Galina Ivanova, kes juhivad rühma metoodikanõukogu.

Rühma tegevuse üks peamisi põhimõtteid on järjepidevus, pidev osalemine kõigis kooli ettevõtmistes. Kõike, mida rühma liikmed ise oskavad, püüavad nad õpetada ka lastele. Vanemate klasside õpilastele korraldatakse lõbusate ja leidlike klubi üritusi ja puhkeõhtuid (muuseas, korrapidajad on seal õpilased ise koos rühma liikmetega). Seitsmenda klassi õpilastele moodustati omaette klubi «Seitsmendikud», abistatakse õpilasi ÜLKNÜ-sse ettevalmistamisel, juhendatakse

poliitringi «Meie Leninlik Komsomol». Palju uut ja põnevat on toodud pioneerimaleva ellu. Aktiivselt osalevad rühma noormehed sõjalis-sportlike mängude «Põuavälg» ja «Kotkapoeg» korraldamisel ning Tallinna 33. keskkooli noorarmeelased kuuluvad järjepidevalt pealinna parimate hulka.

*

Väga hinnatud on rühma poolt tehtav kutsesuunitlustöö. Õpilased on kohtunud tootmiskoondise juhtkonnaga, on ettevõttes omainimesed. Koos oma vanemate sõpradega töötatakse laupäevakutel, tutvutakse nende igapäevatööga ja nii mõnedki noormehed on pärast kooli lõpetamist leidnud oma esimese töökohta tootmiskoondise tsehhides, ning mis seal imestada, ümbrus ja kaaslased ju ammu sed tuttavad.

Komsomoli pedagoogilise rühma vastu tunneb huvi kogu tehase kollektiiv, eriti aga komsomolikomitee. Rühma ettevõtmisi kajastab tootmiskoondises pidevalt välja antav seinaleht «Kutsumus lapseõlvest saadik».

Rühma tööd juhivad ja koordineerivad staap, mis jaguneb sektoriteks järgmiste töösuundade järgi: sõjalis-patriootiline, massiline kultuuritöö ja esteetiline kasvatus, šeflussektor nn. raskestikasvatavate üle, töö eelkoolialaste ja oktoobrilastega, metoodikanõukogu. Rühmalikmed osalevad koolis komsomolikoosolekutel ja pioneerikoindustel, võtavad osa kooli õppenõukogu tööst. Ka nende eneste pedagoogilise harituse eest hoolitseatakse järjepidevalt. Metoodikanõukogu eestvedamisel on peetud teoreetilisi konverentse, tutvutud V. Suhhomlini pedagoogilise pärandiga, käidud tutvumas Leningradi pedagoogiliste rühmade tööga. Metoodilisi õppusi korraldatakse koolis üks kord kuus ja kord nädalas, kolmapäeviti lõunavaheajal kogunetakse koondise komsomolikomiteesse, kus vajalikke näpunäiteid jagavad rühma juhtkonna liikmed, klassi- ja koolivälise töö organisator või vanempioneerijuht.

Taalise rühma olemasolu abistab suuresti klassijuhatajaid, kogu pedagoogilist kollektiivi, elavdab klassi- ja koolivälise tegevust. Et rühmas on rohkesti noormehi, siis on ka poistel enam meelepärast tegetsemist. Rühma liikmed juhendavad auto-moto, raadio, raadio-telegrafistide ja mitmeid teisi huviringe. Nende šefluse all on kooli raskestikasvatavad õpilased ja koos noorte kunderlastega korraldatakse õhtuti reide kooli mikrorajoonis, külastatakse AAI-s arvelolevate õpilaste kodusid. See on kindlasti mõjusam kui klasisjuhataja sagedased külaskäigud.

Pedagoogiline rühm «Iskra» on Tallinna 33. keskkoolis leidnud oma kindla koha ning on õpetajatele suureks abiks koolinoorte eluks ja tööks ettevalmistamisel ning õpilaste tunnivälise vaba aja sisustamisel.

Sisuka tööga on silma paistnud ka Tallinna Autobussipargi pedagoogiline rühm Tallinna 51. keskkoolis. Igal sügisel koostatakse ühistöö plaan ja kinnitatakse Autobussipargi ning kooli komsomolikomitee ühisel istungil. Alates 4. klassist töötavad šeffettevõtte kolonnide kommunistlikud noored koolinoortega. Bussipargi noored tulevad kooli juba 1. septembril mehisuse tundi. Kooli leninliku arvestuse atesteerimiskomisjoni koosseisu kuuluvad samuti ettevõtte komsomolikomitee esindajad. Kooli kunderlased ja Autobussipargi komsomoli operatiivrühma liikmed korraldavad ühiseid patrullreide, sügiseti töötatakse koos V. I. Lenini nimelises näidisköögiviljasovhoosis Saue.

Koos kooli kommunistlike noortega sisustasid pedagoogilise rühma liikmed koolis tööõpetuse klassi ning suur oli nende panus Lenini toa sisustamisel ja kooli näitagitatsiooni kujundamisel.

Rühma liikmed juhendavad koolis mitmeid tehnikaringe ning eriti poisse paeluvat langevarjurite ringi. Tavaks on saanud ühised matkad lahingu- ja töökuulsuse paikadesse, ühised puhkeõhtud jms.

Kolmandat aastat töötab Tallinna 7. keskkooli juures pedagoogiline rühm Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilastest. Seda eelkõige tänu 7. keskkooli vilistlasele, kooli endisele vanempioneerijuhile Signe Mikenbergile, kes juba esimesel kursusel oma rühma matemaatika-füüsikaüliõpilased kooli kutsus. Et pedagoogilise rühma komandör tunneb kõige paremini pioneeritööd, siis võeti oma šefluse alla pioneerirühmad. 7. keskkooli pioneeridele on meelde jäänud orienteerumismäng Tallinna revolutsioonimälestusmärkide tundmaõppimiseks, poliitplakatite konkurss, pioneeritarkuste viktoriin. Üliõpilased juhendasid matemaatikaringi ja aitasid sisustada matemaatikanädala üritusi. Aktiivselt osaleti pedagoogiliste rühmade vahelisel spordivõistlusel «Lootuste stardid» nii Lenini rajoonis kui ka linna ulatuses.

ELKNÜ TPedI komitee andmete kohaselt on aga MF-31 pedagoogiline rühm ainus elujõuline, kes aastate katsumusele vastu pidanud. Ometi on pealinna koolide klassijuhatajatel suur abivägi olemas instituudi teise kursuse tudengite näol.

Ühiskondlik-pedagoogiline praktika

Ühiskondlik-pedagoogilise praktika korraldust tutvustasid asjaosalised ise: instituudi komsomolikomitee liige E-31 rühma üliõpilane Merike Laht ja tema kursusekaaslane Eha Kalmin, kes möödunud õppeaastal Tallinna 18. 8-klassilises koolis täitis praktikantide alagrupi vanema ülesandeid.

Ühiskondlik-pedagoogilise praktikaga haardatakse instituudis kõigi erialade (välja arva-

tud kultuurharidus) teise kursuse üliõpilased.

Praktika eesmärgiks seatakse eelkõige üliõpilaste tutvumine pedagoogitöö kõõgipoolega, kus ta puutub kokku klassijuhataja tööülesannetega, õpib suhtlemiskogemusi õpilastega, ent samas ka pedagoogilise töö vaatlust ja selle töö analüüsi oskusi. Loomulikult saavad üliõpilased selle praktika käigus kogemusi õpilaste tunnivalise tegevuse korraldamiseks.

Praktika peetakse põhiliselt Tallinna linna koolides alates 1. oktoobrist kuni õppeaasta lõpuni. Instituudi komsomolikomitee ja pedagoogilise praktika osakonna otsusega suunatakse üliõpilased koolidesse 7—9-liikmeliste ühe eriala üliõpilastest moodustatud gruppidesse. Praktika ajal kuuluvad üliõpilased kooli pedagoogilise rühma koosseisu. Loomulikult on üliõpilasgrupil päris mitmeid juhendajaid: instituudist määratud üldjuhendaja ning kooli poolt vanempioneerijuht, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator ning klassijuhataja, kelle klassi juurde praktikant kinnistatakse.

Aktiivset osalemist ÜPP-s (ühiskondlik-pedagoogilises praktikas) peetakse teise kursuse üliõpilaste tähtsaimaks komsomoliülesandeks, mille üle peab arvestust ja kontrolli õpperühma komsomoliorganisatsioon ning instituudi komsomolikomitee.

ÜPP miinimumprogramm koosneb kahest osast: ainealane tegevus ja kasvatustööalased ettevõtmised. Ainealaste ülesannete hulka kuulub vähemalt kahe ainetunni kuulamine ja analüüs; ühe klassi kirjalike tööde parandamine ning koos õpilastega kokkuvõtte tegemine; ühe ainealase klassivälise ürituse ettevalmistamine ja läbiviimine kõigi praktikagrupi liikmete osavõtul; individuaalne ainealane ja kasvatustöö üksikute õpilastega.

Seega saavad üliõpilased ÜPP ajal ka esimesed tõsisemad tuleristsed aineõpetaja rollis. Möödunud õppeaastal kuulasid tulevased eesti keele õpetajad Tallinna 18. 8-klassilises koolis emakeele- ja kirjandustunde, korraldasid kirjandusliku koonduse Juhan Smuulist ning kirjandusliku matka «Tere, kevad». Samuti andsid individuaalselt õpilastele konsultatsioone vahetult enne kontrolltöid.

Kasvatustöö programmi täitmiseks tutvuvad üliõpilased kooli klassi- ja koolivälise töö, sealhulgas pioneeritöö plaanidega, osalevad pedagoogilise rühma töös; kuulavad ühe klassijuhatajatunni või teevad kaasa klassivälise ürituse, millele järgneb analüüs; korraldavad ise ühe klassivälise ürituse kõigi praktikagrupi liikmete osavõtul; korraldavad üritusi pioneerisalkades (3—4 korral) ning organiseerivad oma pioneerirühmas temaatilise ürituse.

7. klassis korraldasid praktikandid möödunud detsembris koonduse «NSV Liit 60», veebruaris rühma koonduse Tööliste Keldris ja aprillis teemal «Leninlik Komsomol». Hoolikalt valmistati ette kaks klassiohtut, neist märtsis rah-

vusvahelise naistepäeva eel toimuvale paluti külla ka lastevanemad. Uheskoos peeti vastlapäeva, korraldati raamatukogutund, käidi ekskursioonidel ja matkadel, tehti teatri ja kino ühiskülastusi, millele järgnesid arutelud. Iga ürituse eel kooskõlastasid üliõpilased ühissettevtmisi klassijuhatajaga. Seega käisid üliõpilased koolis vähemalt kord nädalas (suuremate ja kaalukamate ürituste puhul mitu päeva järjest, et koos õpilastega ettevalmistusi ja proove teha).

Loomulikult nõuab üliõpilaste suunamine ja juhendamine klassijuhatajatelt ning vanem-pioneerijuhilt lisakoormust ja -aega, ent paljude Tallinna koolide õpetajad ei pea seda ülearuseks koormaks, vaid näevad selles auväärset kohust uue õpetajate põlvkonna kujundamisel. Üliõpilased ise nimetasid taoliste koolide hulgas Tallinna 42., 21., 13., 44. keskkooli jt. koolide abivalmis õpetajaid. Ometi peaksid üliõpilased olema oodatud igas koolis, set kasu on ju kahepoolne — kasvab üliõpilaste koolitööks valmistumise kogemustepagas ja koolis omakorda elavneb klassiväline tegevus. Pole ju saladus, et iga uus pioneerirühma või komsomoligrupi sõber ning abiline toob endaga kaasa uusi mõtteid, uusi tuuli klassikollektiivi, innustab õpilasi osalema ühisüritustes, arendab isetegutsemistahet, aktiivsust ja omaalgatust.

ELKNU Keskkomitee sekretariaadi, Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi ja Eesti NSV Riikliku Kutsehariduse Komitee kolleegiumi ühise otsusega 1982. a. jaanuarist kuulutati välja komsomoli pedagoogiliste rühmade vabariiklik ülevaatus, mis kestab 1986. aastani. Kahtlemata annab see ülevaatus pedagoogiliste rühmade liikumisele uut hoogu. Esimestel vahekokkuvõtete tegemisel toodi teiste hulgas esile Eesti Kalalaevaremondi Tootmiskoondise rühma «Iskra» tööd Tallinna 33. keskkoolis, Tallinna Pedagoogilise Instituudi üliõpilaste tegutsemist Tallinna 7. keskkoolis, tehase «Dvigatel» šeflustööd Tallinna 25. keskkoolis, Räpina keskkoolis ning Roelas töötavaid pedagoogilisi rühmi ja veel mitmeid teisigi.

Kes on paremad tänavu? Seda näitab peagi vahekokkuvõtete tegemine.

Komsomoli pedagoogiliste rühmade ellurakendamine on niisiis üks võimalus kaasaata üldsust koolinoorte kommunistlikul kasvata-misel, neis tööharjumuste kujundamisel, aktiivse eluhoiaku vormimisel. Kool üks ei suuda tööle panna põllumajandus- ja tehnikaringe. Seffmajandi noorte abi on talle eluliselt vajalik.



Küsimustele vastab MARI VÄLBA, 4. ja 6. klassi kirjandusõpiku autor, Tallinna Koreograafiakooli emakeeleõpetaja.

Millistest põhimõtetest lähtusite oma 6. klassi kirjandusõpiku kokkuseadmisel?

Need põhimõtted on juba vanad. On ju meie koolis olnud palju toredaid lugemikke, igauks oma koostamisaja laps. Mõelgem vaid korra C. R. Jakobsonile, M. Kampmannile, K. Mihklale, A. Kriisa, K. Lehe ja L. Villandi õpikuile. Ma ei sea end nende andekate ja kogunud autoritega ühte ritta, aga õppinud olen neilt palju. Ennekõike seda, et õpilasele tuleb pakkuda kõrge kirjandusliku väärtusega tekste, tõelist SÕNAKUNSTI. Olgu see siis minevikus või tänapäeval, emakeeles või teistes keeltes loodud. Niisugustest teostest leiame üle aegade kestvaid tõdesid, vaimsust, emotsioone, keeleilu. Sealt ammutatud esteetiline elamus võib mõjutada areneva noore tõekspidamisi. Seepärast on lugemikus nii

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJUU

suur osakaal klassikalisel kirjandusel. Klassika kõrvale pakkusin õpilastele rohkesti nüüdiskirjanikke, kelle suhtes võib alles oletusi teha, kas neist saavad nn. koolikirjanikud või ei. Isiklike kogemuste varal usun, et P.-E. Rummo, H. Runnel, V. Luik ja A. Suuman ning V. Härm tulid ja jäävad. Nii nagu omal ajal H. Pukk ja J. Rannap.

Tahaksin siinkohal mõnele kolleegile vastu vaielda, kes on soovinud lugemikus näha tähtpäevaluulet, mida võiks aktustel esitada. Lugemik koostatakse mitmeks aastaks. Ja kui me hakkame täna ja homme ja ülehomm aktustel ikka ühtesid ja samu luuletusi esitama, siis kardand, et teeme vea. Muidugi, päevakajalisel, täna aktuaalsel teosel on oma völu, oma mõjuväli. Aga see tuhmub aja ja olude muutudes. Lugemikus on luuletusi, mille motiivistik ja mõte on avaram ühest konkreetselt tähtpäevast. Pean niisugusteks M. Matussovski «Kust alguse saab meie kodumaa», J. Jevtušenko «Kas ihkab sõda meie maa», M. Tanki «Kui su pojäl on sünnipäev» ja E. Niidu «See maa».

Otsisin tekste, mis aitaksid õpilastel leida kontakti eri ajastute ja rahvastega. Seega võiks rääkida kultuuriloolisest põhimõttest. Nii suurenes kreeka müütide ja kunstmuinasjuttude osakaal. Seda mitte ülemaailmseks moeks saanud nüüdisprobleemi pärast, vaid seepärast, et mütolooia on see ainevald, kust ammutavad ideid kõik kaunid kunstid. P.-E. Rummo «Giordano Bruno tuleriit» seob renessansi tänase kosmoseajastuga. R. Becheri «Tuhandaastane Lenin» näitab teiste rahvaste suhtumist XX sajandi suurmeheesse. Tegelikult on kogu sükkel «Tuntud inimestest» kantud kultuuriloolisest põhimõttest. Pidasin silmas teoste žanrilist ja stiililist mitmekesisust. Traditsiooniliste eepikažanride kõrvale tulid J. Smuuli ja L. Mere reisekirjad, K. Marxi tütre mälestused, katkendid V. Heueri raamatust «Meie Keres». Klassikaliste luulevormide kõrväl on rohkesti vabavärssi. Et erinevad stiilid kõnekamalt esile tõuseksid, paigutasin kõrvuti A. de Saint-Exupéry «Väikese printsi» ja Ed. Bornhöhe «Kuulsuse narrid», J. Sütiste «Küünlakuu päikese» ja A. Suumani «Keskaegse talveõhtu».

Kindlasti on vaja rääkida õpilasest, kellele lugemik ju mõeldud ongi. Tekstide valimisel, veel rohkem aga analüüsi suunavate küsimuste koostamisel seisib silme ees murdeea

MEIE INTERVJUU

lälvel olev noor inimene oma elu- ja kunsti kogemustega. Selles eas õpilast köidab ennekõike teose terav süžee, ta samastab end lugedes teose kangelasega. Nii ongi lugemikus hulk jutustusi, millel on põnev sündmustik, mida kannavad koloriitsed kangelased. Püüdsin ära arvata, mis on lähedane tüdrukule, mis poisile. Aga selles eas poisid on ju suletud, nad häbenevad oma elamuži, nad avaldavad end sageli vastupidiselt. Võib-olla on K. Lehel õigus, kui ta ütleb, et minu lugemikud on liiga naiselikud. Saan end kaitsta Väino Ilusat ümber sõnastades: «Ma pole elus viit minutitki poiss olnud.»

Kuidas olete arvestanud täiustatud õppeprogrammi nõudeid? Milliseid kasvatusvõimalusi te õpikus pakute?

Täiustatud õppeprogramm esitab keskastme klasside kirjandusõpetusele palju tõsisemaid ülesandeid kui varasem. Uue programmi järgi algab süstemaatiline kirjandusõpetus 8. klassist. Seega peab 7. klassi lõpetaja olema piisavalt ette valmistatud ulatuslikumate ja keerukamate teoste vastuvõtmiseks. Käesolev 6. klassi lugemik osutab senisest rohkem tähelepanu kirjanduse kui sõnakunsti spetsiifiliste väljendusvahendite eritlemisele. Eepilise teose süžee jälgimise kõrväl on päevakorral kirjelduse, dialoogi, monoloogi ja sisemonoloogi funktsioonide ning võimaluste selgitamine. Lüürika tundides tegeldakse palju motiivistiku võrdlemisega, vabavärsi ja klassikaliste värsivormide kõrvutamiseega. O. Lutsu «Kapsapea» varal õpitakse tundma draamateose omapära. Aasta lõpuks peaks õpilane mõistma, kuidas luuakse kirjanduslik karakter.

Muidugi ei ole ilukirjanduse vormiküsimuste õppimine omaette eesmärk. Kuid ainult teose igakülgse omaksvõtmise kaudu saame rääkida tema kasvatuslikust mõjust. Pole kahtlust, et kaunid kunstid, sealhulgas kirjandus, avaldavad isiksuse kujunemisele mõjusat osa. Kuid ikka ja jälle peab rõhutama selle mõjumehhanismi keerukust ja defineerimatust. I. Smoktunovski rääkis Eesti TV-le antud intervjuus, et kunsti mõju ei tohi vaielda pragmaatiliselt. Ta võrdles kunsti seedri

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU

seemnetega, mis külvatakse mulda täna, saaki hakatakse koguma alles 3—4 inimpõlve pärast.

Lugemiku suunavaid küsimusi koostades püüdsin leida neid üldinimlikke tõdesid, mis on 6. klassi õpilastele arusaadavad. Püüdsin võimendada tunni emotsionaalset pinget. Kui õpilane vaimustub Tasuja vabaduseideest, tema soovist olla sõltumatu inimene sõltumatu kaasmaalaste seas — siis on ta midagi olulist ära tundnud. Või kui noor inimene hakkab nägema «Kapsapea» Pliuhkami jäärapäist rumalust, hoolimatust, sotsiaalset ebaõiglust, kui ta need omadused lugedes või osa mängides naeruväärseks teeb — siis ei taha ta ise samasugune olla. Tahaksin sisendada õpilastele teadmist, et oleme INIMISED, et me elame oma esivanemate minevikus, iseennete olevikus ja pärast meid tulijate tulevikus; et meie kohus on mõista maailma, vastutada tema eest. Või nagu ütleb Ellen Niit inimese ja kodumaa suhete kohta:

Mina vastutan tema

ja tema

minu eest.

(«See maa»)

Lugesin hiljuti VÕT-ile saadetud retsensiooni 6. klassi lugemiku kohta. Seal on kirjas, et raamatus pole head ja vajalikku materjali järgmiste «ideede teostamiseks: laialt levinud kutselaad, looduskaitse-eeskirjade täitmine, õigusteadvuse ja sanitaar- ning hügieenikultuuri arendamine». Aga minu arvates on käte pesemise ja sõnakunsti õpetamise vahel tohutu erinevus. Käed peavad enne puhtad olema, kui kunsti juurde minnakse. Muidu võib kunsti ära määrada. Ja ükski kunstnik ei õigustaks oma olemasolu, kui ta kopeeriks või illustreeriks käskkirju ja juhendeid.

Milliseid ainetevahelisi seoseid soovitate? Kui võrd peaks õpilaste silmaringi õppeaasta jooksul avarduma?

Kirjandus ei ela omaette, isoleeritud elu. Ta on sõnakunst ja seepärast ennekõike sõltuv keelest. Arhitektuuri ei saa lahutada ehitusmaterjalidest, freskot lubjaseinast ja värvist. Niisugusena näen ka keele ja kirjanduse suhet. Või mis see kirjandus muud ongi kui elavaks, voolavaks vormitud keel. A. Alle «Eesti pastoraali» lugedes räägime murdekeelest, Ed. Bornhöhe «Kuulsuse narride» ja J. Tamme «Orjakivi» juures sõnavara muutumisest. Sõnaliike õppides saame osutada nende osakaalule üksikmeeleolude loomisel E. Niidu ja P.-E. Rummo loodusluuletustes. Lauseliikide õppimisel võime meenutada B. Alveri «Tulipunast vihmavarju» ja J. Rannapi lühijuttu «Normi piires» jne.

Teistest keeltest tõlgitud teoste tutvustamisel rääkigem originaalkeelest, tõlkimisest.

M. Lermontovi «Jooksiku» juurde on lugemikus toodud katkend originaalist. Näidakem kahe keele erinevusi ja imetlegem A. Sanga leidlikkust. Samalaadset tööd võiks teha prantsuse keelt õppivates klassides «Väikese printsi» tunnis. O. Ojamaa tõlge on nõrke, poeetilise (nagu A. Saint-Exupéryli). Saksa keelt õppivas klassis on kõrvutamise võimalusi R. Becheri «Tuhandaastase Lenini» käsitlemisel.

Otsene ja lahutamatu on side ajaloo ja kirjanduse vahel: Jüriöö ülestõus — Ed. Bornhöhe «Tasuja», Ümera lahing — M. Metsanurga «Ümera jõel», Suur Isamaasõda — B. Polevoi «Jutustus tõelisest inimesest». Niisugusel puhkudel on kohane selgitada, kuidas ajaloo fakt saab kirjandusteoseks, millised stilistilised erinevused on informatiivse ja ilukirjandusliku teksti vahel. Lugemikus on ka üks konkreetne võrdlus: katkend ajalooõpikust ja P.-E. Rummo luuletus «Giordano Bruno tuleriit».

Reisikirjelduste tulekuga lugemikku tekib otseside ka geograafiaga: J. Smuul kirjutab Antarktikast, L. Meri Tjan-Sanist. Seostest teatri-, filmi- ja muusikaõpetusega ei maksa rääkidagi. See on muutunud tavaliseks tööks.

Aga minu jaoks ei ole kõige olulisem mitte side ühe või teise õppeainega üksikult, vaid inimkultuuri arengu järjepidevuse näitamine. Tahaksin, et õpilane jälgiks inimõtte arengut müütime ajast tänase päevani. Tahaksin, et ta näeks selle arengutee keerukust, inimese suurust ja kangelaslikkust, aga ka madalust. Sooviksin, et õpilane hakkaks nägema neid tuhandeid niite, mis seovad meie emakeelset kultuuri muu maailmaga.

Kuidas teil kui õpetajal edenes töö oma õpiku järgi?

Normaalselt. Õpilased autorit välja ei vilistanud. Mõnikord tundsid isegi lugemisest rõõmu.

Olete ka 4. klassi kirjandusõpiku autor. Mida eelmise õpiku koostamine teise tarvis õpetas?

Ennekõike andis julgust. Nüüd tundsin vähem hirmu — pole ju õppekirjanduse koostamine minu igapäevane töö. Esimese lugemiku tegemisel hakkasin kirjandusteoseid veidi mitmekihilisematenägema. Õppisin küsima: mis neis peidus on? mis võiks õpilasele huvitav olla?

4. klassi lugemiku juures olin kramplikult kinni etteantud struktuuris, temaatilistes tsüklites. Nüüd tundsin end palju vabamana ja enese arvates kujunesid lugemiku üksikosa loomulikumad, vähem formaalsed. Suur

abi oli heasoovlikest retsensentidest, kes mind kannatlikult õpetasid.

Milles tunnete vajakajäämist õpikus?

Õpik on kaugel ideaalist. Alles praktilise töö käigus hakkad vigu nägema. Olen jätnud paljude tõlketeoste juurde märkimata tõlkija. Aga tänu temale saamegi ju teosest osa. Loodan, et kordustrukis saan tõlkijaõigused jalule seada.

Enamikule tõlketeostele peaks lisama katkendi originaalkeeles. Usun, et õpilasele on see huvitav.

Peaks suurendama veelgi folkloori osakaalu. See on tunnetuslikult tänuväärne materjal. Tunnen puudust soome ja inglise-ameerika kirjandusest. Pärast 4. klassis loetud J. Ahot ja «Kalevalat» ning M. Twaini tekib tühimik, mis tuleks täita. Kuid mille arvelt, ei oska praegu öelda.

Ootan, et õpetajad võtavad sõna ja räägivad vajakajäämistest põhjalikumalt.

Kuidas olete rahul õpiku trükitehnilise teostusega?

See on valus küsimus. Kahe sõnaga vastates: üldsegi mitte.

Lugemik peaks olema kujunduslikult ja trükitehniliselt laitmatu. On ju tegemist KUNSTI-õpikuga. (Muidugi peaks iga lapsele määratud raamat olema eeskujulik!)

Lugemiku leheküljed on sageli tekstiga üle koormatud, puudub minimaalnegi «hingamisruum» teoste vahel. Iseäranis halvasti mõjub see luule lugemist. Pole ju mingi saladus, et igal luuletusel on oma kindel «arhitektuur». Kui see trükipildiline struktuur lõhutakse, on lugejal, eriti õpilasel raske tervikmuljet saada. Näiteks R. Parve «Laul laulust» ja P.-E. Rummo «Giordano Bruno tuleriit» on lubamatult tükeldatud. Mulle öeldakse: lugemiku maht on piiratud, paberit ei jätku. Õpilase ette ei tohi niisuguse vabandusega minna. Parem olgu maht veel väiksem, aga teostus korrektne.

Meie kirjandusõpetuses on kujunenud ilus traditsioon kõrvutada sõnakunsti kujutava kunstiga, jälgida eri kunstiliikide spetsiifilisi väljendusvõimalusi. Lugemiku etteantud maht lubas trükkida 8 värvilist ja 8 must-valget kunstiteoste reproduktsiooni. Slaidid, mis kirjastus trükikojale esitas, olid kvaliteetsed. Kuid tulemus? Häbi on eesti kunstnikele silma vaadata. Poleks ime, kui nad lugemiku autori vastu protsessima hakkaksid. Niivõrd on nende teosed moonutatud. Mis mõtet on rääkida

MEIE INTERVJU

N. Kormašovi maali «Pojad» kompositsioonist, värvilahendusest, kaunist ja igiiniimlikust isade-poegade mõistvast ühtekuuluvusest, elu järjepidevusest, kui kleebiselt vaatab vastu ilmetu hallus?! K. Mäe ja O. Subbi särav värvimaailm on muutunud lahjaks ja igavaks. O. Terri valusa tänapäevapingega «Perekond» on lihtsalt ilmetu ja tahmane. Õpetajal jääb üle kaks võimalust: jätta reprod vaiksesse märkamatusse või tuua tundi heal tasemel reproduktsioonid. Sageli neid pole.

Must-valgetest graafilistest lehtedest on õnnestunud ainult üks — R. Kaljo «Kvartett». Tähendab, saab küll puhtalt trükkida. Ülejäänud lehed on hallid ega anna õpilasele midagi peale konkreetse äratundmise: see on värv, see on inimene. Esteetiline elamuse tekkimiseks, üle emotsionaalse mõjuläve astumiseks on sellistest reproddest vähe. Pealegi sisendab niisugune trükipraktika õpilastele hoolimatust, lugupidamatust ja ükskõiksust kunsti vastu. Inimese töö vastu üldse. Nii et kavatsatud kasvatuslik efekt muutub iseenese vastandiks.

Vabandage, et läksin pisut tuliseks. Aga tunnen õpilasi. Nad ootavad ilusat raamatut. Nad on seda väärt.

MEIE INTERVJU



On hea tava pöörduda pidupäevade künnisel veteranide poole, kes on otsekui elavaks sillaks möödaniku ja tänapäeva tegemiste vahel.

OLKNO 65. aastapäeva tähistasid koos eri põlvkondade esindajad. See oli miljonite inimeste pidupäev. Meie seekordne fotoreportaaž on **ELKNO** Keskkomitee ja komsomoli Tallinna linnakomitee korraldatud kohtumistest.

■ Komsomoli Keskkomitee büroo saalis kuulus aukoht neile, kes võitlesid organisatsiooni sünni eest. Komsomoli autasud pälvivad neist paljud, teiste seas partei- ja komsomoliveteran **HENDRIK ALLIK**. Sõna ja lauluga austasid veterane tänased pioneerid





ja kommunistlikud noored [vasakpool-
sed fotod].

■ ELKNÜ Tallinna Linnakomitee korraldatud kohtumisel said kokku eri aegade komsomolijuhid. Sõjajärgsete aastate vabariigi komsomolijuht **ARNOLD MÄRI** kuulab huviga, mida pajatab oma komsomoliaegadest praegune ENSV Riikliku Kutsehariduse Komitee esimees **EDUARD TŠEREVAŠKO**. Fotoläätis tabas mõttevahetuselt ka kunagised linna komsomolijuhid **SILVI-AIRE VILLO** ja **DMITRI BRUNSI**. Kokkutulnuile pakkus külakosti Tallinna 54. keskkooli poliitlauluansambel, ülelinnaline laureaat.

VERNER PUHMI, TÖNU KALLE
ja FAIVI KLJUTŠIKU fotod





KOOLIJUHI VEERUD

Klassiväline tegevus ja õpilasmavalitsus

LEIDA TROOST, Põltsamaa keskkooli klassi- ja koolivälise töö organisator

Kooli ülesanne on kasvatada aktiivseid sotsialistliku ühiskonna kodanikke, kommunismiehitajaid, kes on suutelised tegema hästi nii kehalist kui ka vaimset tööd, aktiivselt tegutsesma ühiskondliku ja riikliku elu aladel.

NLKP Keskkomitee juunipleenumil rõhutati, et inimest kasvatatakse meil mitte kui lihtsalt teatud teadmistesumma kandjat, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodaniku, aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja käitumiskultuuriga. Sellest tulenevad koolile konkreetsed ülesanded õppe- ja kasvatustöös.

Aktiivse eluhoiaku kujundamise üks vahendeid koolis on klassiväline tegevus õpilasmavalitsuse juhtimisel. Selles tegevuses avaldub sõnade muutumine tegudeks, kasvab suhtlemiskogemus, areneb otsustusvõime ja vastutustunne.

Klassiväline töö etendab olulist osa õpilaste kõlbelisel, esteetilisel ja kehalisel kasvatamisel ning töökasvatuses. Asendamatu on emotsionaalsete ürituste väärtus ideelis-politilise kasvatuse huvides.

Peatun lähemalt mõnel kitsamal klassivälise tegevuse probleemil.

Et õpilane oleks valmis kooli üritustega kaasa minema, pakutavat vastu võtma, selleks aitab kaasa nn. koolirõõmu saamine. Rõõm sünnib teatud saavutustest. Õppetundides paistab vanema ja keskastme õpilaste seas heade tulemustega silma ainult kuni 40 % õpilastest. Et ülejäänud saaksid samuti koolirõõmust osa, on neil klassivälises töös võimalus valida endale sobivaim tegevusliik, mis huvitab, on jõukohane ja tulemuslik. Mida laialdasem ja mitmekesisem on klassiväline tegevus koolis, seda enam on õpilastel tõelist valikuvabadust, proovimisvõimalust ja lõpuks oma lemmikala leidmisrõõmu. Eeskujulike hinnetega õpilastele pakub klassiväline tegevus samuti koolirõõmu vahelduse ja meelisalaga sügavuti tegelemise võimaluste kaudu.

Koolirõõm on lähedalt seotud oma kooli tundega. Selleks et kasvaks aktiivne eluhoiak kõikide meie suurt kodumaad puudutavate probleemide suhtes, on vaja eelkõige arendada aktiivsust oma kooli piirides. Oma kooli tunne tekib osaliselt huvitavamates õppetundides, kuid suuremas ulatuses siiski klassivälises tegevuses, kus tuntakse ühtsustunnet samade huvidega eakaaslaste ja õpetajatega koos tegetsetes.

1982. a. detsembris korraldas Põltsamaa keskkooli komsomolikomitee 215 9.—11. klassi õpilase küsitluse. 93 % vastas, et neil on oma kooli tunne, 7 %-l see puudus. Omaltpoolt lisati, et koolis on sõbrad; kool on andnud iseseisvust, julgust, ettevõtlikkust, suhtlemisoskust ja kollektiivsustunde. Oma kooli tunde alusena märgitakse ka tugevat klassikollektiivi. Need, kellel oma kooli tunne puudub, lisavad: «Kool on suur ja rahvast palju — nagu raudteejaamas!», «Liialdatakse korraga — sööklas ei tohi vestelda, riiehoius ei lubata istuda», «Häirib, et nõutakse koolivormi» jne.

Samas küsitluses on 80 % vastanutest nõus meeleldi täitma ühiskondlikku ülesannet. 20 % passiivsete seas leidub järgmisi põhjendusi: «Ei ole oskusi», «Käin maalt», «Olen häbelik», «Ei ole aega», «Teised ei arvesta mind» jm.

Oma kooli tunne tõstab õpilaste vastutustunnet iga oma kooliga seotud ülesande täitmisel ning loob hoolitseva suhtumise kooli varasse ja vahenditesse, mida õpilased ise koolis kasutavad, remondivad ja hooldavad. Saadud harjumused muutuvad hiljem isiksuseomadusteks, mida vajab meie ühiskond.

Küllap on oma kooli tunne seegi salapärase hoo, mis on toonud Põltsamaa keskkooli 67-liikmelisse õpetajaskollektiivi 18 oma kooli vilistlast. Kogu elutöö on oma kodukoolis teinud õpetajad Vaike Juhkam, Asta Roosipõld, Ilse Rohtla, Arno Krass, Helmi Kuusik, Valve Susi, Ellen Turu, Maret Veerpalu, Ölme Vunk. Õpetajate alguses on aga Sirje Ertis, Edda Kiis, Laine Nõmmiste jt. Direktori asetäitjana õppe-kasvatustöö alal töötab vilist-

lane Helle Rümmel. Oma kooli õpilaste tagasitulek õpetajana aitab säilitada kooli vaimu — traditsioone ja suhtumist mitmesugustesse kooliga seotud elunähtustesse, mis omakorda muudab kooli tööritmi püsivamaks, kindlamaks, rahulikumaks.

Klassiväline tegevus võimaldab laiendada oma kooli tunnet meie-tundeks laiemas ulatuses. See toimub erinevate koolide õpilasgruppide ühises tegevuses. Näiteks EOM, OTÜ, vabariiklikud aktiivilaagrid, kokkutulekud, turismireisid, matkad jne. Üks näiteid on veel ülevabariigilised laulu- ja tantsupeod, millest Põltsamaa keskkooli õpilaste osavõtt on alati olnud rohkearvuline. 1982. a. suvel tunnetasid tohtu inimhulga ühtsuse tunnet meie koolist puhkpilliorkester, poiste-, laste- ja segakoor, liikumisrühm ja kuus rahvatantsurühma kokku ligi 400 õpilasega 27 täiskasvanu saatel. Suurpeol läbielatud liigutustunne vähendab egoismi ja suunab andma oma väikese panuse millegi tunduvalt suurema heaks.

Kollektiivse rõõmu kõigis neis ettevõtmistes valmistab ette pingeline tegevus õpetajate ja õpilasomavalitsuse eestvedamisel paljudes löi-kudes.

«Üldhariduskooli õpilaskomitee määruses» on öeldud, et õpilaste omavalitsus on «üks olulisi vahendeid ja meetodeid», mis kindlustab «kõigi õpilaste osalemise oma klassi ja kooli asjade juhtimises» (2). Seega tuleb omavalitsust mõista võimalikult laiemalt — see on paljude õpilaste osalemine paljude tegevuste juhtimises. Nimetatud määruses näidatakse ära komsomoli- ja pionieriorganisatsioonide juhtiv osa omavalitsuse rakendamisel. Õpilasomavalitsuse edukus sõltub kahast olulisest küljest: nn. objektiivne külg on otstarbekas omavalitsuse struktuur koolis ja subjektiivne külg õpilaste soov tegelda teiste juhtimisega.

1980/81. õppeaastal korraldatud ankeetküsitluses, millele vastas 105 Põltsamaa, 91 Keila 1. ja 30 Aseri keskkooli õpilast, oli küsimus juhtimise soovi kohta. Tulemus: 23 % soovib juhtida komsomolikomitee sektorit või õpilaskomitee komisjoni või olla komsomolisekretär või õpilaskomitee esimees, 45 % ei soovi seda, ülejäänud on erapooletud. Põhjusena märgitakse: «Iseloom ei vasta niisugusele tööle», «Juhtija on väga raske olla» jm. Juhtpositsioonil oleva õpilase olulisteks omadusteks peetakse järgmisi: organiseerimisvõime (88 vastust), suhtlemisoskus (34), aktiivsus (29), autoriteetsus (26), kaaslastesse mõistev suhtumine (19), mõjuvõim (13), kohusetunne (11), otsustusvõime (10), julgus (10) jne. Nimetatud omaduste arendamine õpilastes võiks tõsta nende juhtimissoovi. Meeldiv on fakt, et 34 % vastanuist soovis juhtida õpilasringi. Selles löigus tuleks nähtavasti rohkem rakendada ja usaldada õpilasi. Tagasihoidlikele õpilastele on otstarbekas leida ülesanded tegelemiseks väiksema grupi nooremate õpilaste-ga.

Õpilaskomitee määruses on õpilasomavalitsuse üldiste ülesannetena märgitud järgmised: tagada teaduse aluste õppimise tihe side kommunismi ehitamise praktikaga; kujundada õpilastes marksistlik-leninlikku maailma-vaadet ja kommunistlikku kõlblust; valmistada noori ette tööks ja teadlikuks kutsevalikuks; arendada õpilaste ühiskondlikku aktiivsust, organiseerimisvõimeid ja loomingulist isetegevust.

Samas märgitakse, et õpilasomavalitsus peab aitama kujundada ühtset kollektiivi, õpetama teadlikku suhtumist oma õigustesse ja kohustustesse, osalema aktiivselt töökasvatuse, kutse-suunitluse, kodumaa-armastuse, õppimistahte jne. arendamisel.

Need eesmärgid on tegelikkuses ka kooliellu jõudnud. Ankeetküsitluse küsimusele «Mida peate õpilasomavalitsuse peamiseks ülesandeks?» vastati: peaks abistama õpetajaid koolielu juhtimisel; õpilastes aktiivse eluhoiaku kujundamist; mitmete eluks vajalike omaduste arendamist; kõigi õpilaste rakendamist neid huvitaval alal; oma kooli tunde loomist; koolielu huvitavamaks muutmist; organiseerimisvõime arendamist; õpetajatega parema kontakti loomist; isetegemise rõõmu andmist; suhtlemisoskuse ja julguse arendamist; õpilastevaheliste suhete parandamist jne.

Nagu näeme, langevad klassivälise tegevuse ja õpilasomavalitsuse eesmärgid suures ulatuses ühte. Klassivälise tegevuse ühe osa moodustab õpilasorganisatsioonide tegevus. Samal ajal on kogu klassivälise tegevuse üldjuhiks kooli komsomolikomitee ja pionierimaleva nõukogu. Niisiis realiseeruvad õpilasomavalitsuse rakendamise võimalused laias ulatuses kogu klassivälises töös.

Õpilasliidrite juhtiv tegevus võimaldab neil valmistuda kutsetööks juhtival alal või ühiskondliku töö aktivistiks. Näiteks asus Põltsamaa keskkooli endine komsomolisekretär Riho Allikmäe kohe pärast keskkooli lõpetamist tööle instruktorina ELKNÜ Jõgeva Rajoonikomiteesse, samas töötavad ka meie kooli kehakultuurikollektiivi nõukogu endine aktivist Raivo Meerits ja kooli komsomolikomitee endine liige Kaie Trump. Oma rajooni komsomolikomitee arvestussektorist töötas meie endine komsomolisekretär Urve Kuldma, endine koolikomitee liige Mercedes Pent valiti TRÜ komsomolikomiteesse, endine Põltsamaa keskkooli komsomoliaktivist Peeter Grass töötab ELKNÜ Rakvere Rajoonikomitee sekretärina. Meie kooli õpilasliidritest on Endel Linder EKP Keskkomitees, Jüri Utt rajooni rahandusosakonna juhataja, Väino Linnuste ETKVL Põltsamaa Põllumajanduskombinaadi direktor ja mitmed teisedki juhtival tööl. Põltsamaa ümbruse väikeasutuste ühiskondlike komsomolisekretäride seas kohtame pidevalt hiljutisi kommunistlike noori Põltsamaa keskkooli komsomolialorganisatsioonist. Alljärgnevalt esitan näiteid õpilasomavalitsuse kohta klassivälises tegevuses.

Sidemed sõpruskoolidega

Türi keskkooli direktori asetäitja K. Tamme algatusel on pikaajalised sõprussidemed Türi, Rapla ja Põltsamaa keskkooli vahel. Igal õppeaastal toimub nende koolide komsomolikomiteede organiseerimisel kolm kolmikkohtumist: novembris-detsembris ainealane viktoriin õppeprogrammide ulatuses, veebruaris ühine isetegevuskontsert ja aprillis sportliku sisuga võistlus. Iga üritusega kaasneb puhkeõhtu. Vastuvõtjateks on koolid kordamööda, kolme aasta jooksul saab iga kool igat liiki ürituse organiseerida. Kõik koolid on püüdnud võimalikult laialdaselt kasutada õpilaskohtumisi. Ürituste erinev sisu võimaldab tegutseda panna rohkem omavalitsusorganeid ja ajutisi komisjone. Ühe kooli seisukohalt vaadates saavad ühe õppeaasta jooksul oma organiseerimisvõimeid proovida alljärgnevad õpilased.

1. Komsomolikomitee — kohtumise juhendi koostamine, sobiva aja kooskõlastamine mõlema kooliga, kutsete väljasaatmine ja ülesannete jaotamine teistele omavalitsusorganitele ning ajutistele komisjonidele võistluste hindamiseks, punktiarvestuse pidamiseks, autastamiseks, kingituste ja lillede hankimiseks, külalistele oma kooli tutvustamiseks, külaliste vastuvõtmiseks, tantsumuusika korraldamiseks, toitlustamiseks, korrapidamiseks, oma kooli võistkonna moodustamiseks jne.

2. Õppesektor — teadmistevõistlustele võistkonna koostamine ja ettevalmistamine, vajalike vahendite valmistamine, võistlustabeli tegemine.

3. Massilise kultuuritöö sektor — isetegevuskontserdi kava koostamine, esinejate ettevalmistamine, kava juhtimine, tantsumuusika eest hoolitsemine.

4. Kehakultuurikollektiivi nõukogu — võistlejate ja kohtunike valmistamine sportlikuks kohtumiseks, võistluste ajal võistkonna ladusa esinemise eest hoolitsemine.

5. Õpilaskomitee — korrapidamise organiseerimine ja kontrollimine, külaliste toitlustamisega seotud probleemide lahendamine.

Kolme kooli sõprussidemed sellisel traditsioonilisel kujul kinnistavad oma kooli tunnet, areneb suhtlemisoskus, süveneb kriitika ja eneskriitika võime, hindamaks enese ja teiste esinemist.

Paralleelselt õpilaste sõprussidemetega vahetatakse neil kohtumistel kogemusi õpetajate ja koolide juhtkondade vahel.

Teistest liiduvabariikidest on meil sõprussidemed Leningradi 139. ja Jekabpils 1. keskkooliga. Külalistele kutsete saatmine ja giidide osa täitmine on olnud rohkem meie kooli vene keele eriklasside õpilaste eesõigus õpetaja Mare Kursi juhendamisel, kuid muudes lõikudes tegutseb külaliste vastuvõtmisel kogu õpilaskohtumise, püüdes kaasa haarata kogu kooli-

kollektiivi. Majutamine on kooli komsomolisekretäri juhtimisel klasside komsomolorganisatsioonide ülesanne — igast 9.—11. klassist saavad mõned õpilased endale külalise. Soovijaid on olnud rohkem kui külalisi, sobivamate kodude väljaselgitamisega on õpilased ise toime tulnud. Esimesel tutvumisõhtul tutvustavad 3—4 komsomolikomitee liiget külalistele kooli ajalugu, tänapäeva ja õpilaskohtumise olukorrad. Massilise kultuuritöö sektor korraldab sõpruskontserdi, kehakultuurikollektiivi nõukogu on spordivõistluste organiseerija, korrapidamine ja toitlustamine on õpilaskomitee korraldada, kingitusi ning auhindu valmistavad kunsti- ja tööõpetuse ringid jne.

Nii jätkub sõpruspäevade ajal küllaga tegevust, mis kohustuste kõrval rikastab uute emotsioonidega, laiendab sõprade ringi, arendab vene keele oskust ja valmistab rõõmu kordaläinust.

Traditsiooniline kevadpidu kooli pargis

Kokkuvõtte suurte isetegevuskollektiivide tööst tehakse kooli pargis toimuval kevadpeol. Pidul on kujunenud sündmuseks kogu Põltsamaa väikelinnale, sest esinejad on algklassidest kuni abiturientideni ja pealtvaatajaid koguneb lastevanemate, kooli vilistlaste ja linnaelanike näol hulgaliselt.

Kevadpidu on jõuproov ka õpilaskohtumisele. Juba ammu enne pidu tegutsesid õpilaskogud, kelle ülesanne on pääsmete eel-müük, kuulutuste valmistamine, suuline reklaam, peoväljaku kujundamine, pinkide ja kooritrepide kohalepaigutamine, peokava koostamine ja harjutamine. Peopäeval on õpilased ametis võimendite juures, teadustajatena, piletikontrolöridena ja -müüjatena, korrapidajatena, lillede kinkijateni jne., rääkimata esinejatest ja kava ladusa käigu eest vastutajatest. Kõik need ülesanded jaotab jällegi komsomolikomitee oma sektorite kaudu. Kõige kaalukam osa on kultuuritöö sektori kanda.

Puhkpilliorkestri juhatuse töö

Põltsamaa keskkoolis tegutseb 60-liikmeline puhkpilliorkester ja 20-liikmeline õpperühm. Pikka aega on orkestrit juhatanud meditsiinitöötaja Lembit Vink, kes väga oskuslikult rakendab orkestrisisest õpilaskohtumist. Orkestrivanem on vajaduse korral võimeline dirigendi abita läbi viima selle suure kollektiivi proovi. On tulnud ette isegi esinemine õpilaskohtumise taktikepi all. Orkestri ettevalmistusrühma õpilasi käivad dirigendile abiks õpetamas tublimad orkestriliikmed.

Kogu selle töö tulemusena on mõned endised orkestri juhatuse liikmed valinud dirigendi elukutse või õpivad sellel alal edasi. Näiteks

Ene Ahven on tunnustatud koorijuht, Eve Stamm — kultuuritöötaja ja dirigent, Margit Ounamägi — puhkpilliõpetaja, Maili Maigre, Meeli Toom ja Ülle Haukamägi õpivad dirigentideks.

Puhkpillimuusika mõninga ebapopulaarsuse olukorras on õpilasakiivi kasutamine organisatsioonilises töös üks vahendeid, mis liidab õpilasi orkestriga ja tõstab nende autoriteeti teiste õpilaste silmis.

Orkestri õpilasjuhatuse side kooli komsomolikomiteega on olnud mitmesugune. Enamasti on orkestrivanem kuulunud kooli komsomolikomiteesse (Tarmo Nugis, Maili Maigre, Eve Stamm), kuid mõnikord on orkestri juhatus nagu teisedki isetegevusringide vanemad kuulunud massilise kultuuritöö sektori mõjupiirkonda eraldi üksustena. Et orkester vajab esinemisvõimalusi ja massilise kultuuritöö sektor ei saa aktuste või esinduslikumate ürituste organiseerimisel läbi ilma puhkpillimuusikata, siis on mõlemapoolne side kindlustatud.

Tegevus koolivälistes asutustes

Põltsamaa keskkoolile on suureks abiks kohaliku kultuurimaja ja raamatukogu töötajad.

Kultuurimajas alustas tegevust umbes 70-liikmeline õpilaste tantsuklubi, kus kordkuus tantsitakse peotantsuõpetajate juhendamisel ja kohtutakse huvitavate esinejatega. Klubil on suur kasyatuslik väärtus õpilaste tantsu- ja käitumiskultuuri tõstmisel ning vaba aja otstarbekal sisustamisel. Paljud organisatsioonilised küsimused klubi töös lahendab klubi õpilasjuhatuse, kuhu kuulub ka kooli komsomolikomitee massilise kultuuritöö sektori juhataja. Viimase ülesanne on klubi ja kooli ürituste kooskõlastamine.

Põltsamaa Kultuurimaja juures on tegutsenud keskkooli noormeestest koosnevad instrumentaalansamblid. Õpilaste kasutada on kultuurimaja pillid, võimendusaparatuur ja prooviruumid. Tantsumuusikat teevad nad nii kooliõpilastele kui ka linna teistele noortele. Juhendaja on leidunud õpilaste endi hulgast. Näiteks Urmas Kõrgesaar tegeles muusikalise omaloominguga, juhendas kultuurimaja ansambli ja osales väga aktiivselt kooli komsomolikomitee poolt koolis korraldatud EÕM-i lauluvõistlustel, poliitlaulude festivalil ning komsomolikkokkutulekutel rajoonis ja koduvabariigis. Nii oli kooli ja kultuurimaja võimaluste kooskasutamisel andekatel õpilastel mitmekülgsem arenemisvõimalus.

Põltsamaal asuva Jõgeva rajooni keskraamatukogu juures töötavad pidevalt õpilaste kirjandusringid. Tegeldakse kirjandusliku omaloominguga, kirjanduslik-muusikaliste põimikute ja teoste katkendite instseneeringute õppimisega, kohtutakse kirjanike ja raamatullustraatoritega ning veedetakse koos palju hubaseid vestlusõhtuid noori huvitava-

tel teemadel. Esinemispaigaks on oma kool ja naaberkoolid, tähtpäeva-aktustel linna kultuurimaja. Õpilasjuhatuse lahendab kõik neile jõukohased ülesanded. Side kooliga on jällegi massilise kultuuritöö sektori kaudu.

Lõpuks veel õpilasomavalitsuse juhendamise kohta. Et omavalitsuses on juhtiv pool õpilane ja ainult nõuandev pool õpetaja, siis võiksime omavalitsuse pedagoogilise suunamisega seotud probleeme vaadelda õpilase pilgu ja mõtte läbi.

94 õpilasjuhist vastasid 71, et nad vajavad juhendamist õpetaja, spetsialisti või varem sellel tööloigul tegelnud õpilase poolt; 20 vastajat peavad edu aluseks teiste õpilaste aktiivsust ja 3 sooviksid enam materiaalseid vahendeid.

Küsimustele «Kuidas püstitada õpilasomavalitsuse poolt lahendamisele tulevad ülesanded?» vastas 61 % õpilastest, et seda tuleks teha ühises arutelus kooli juhtkonnaga. Küsimusele «Kuidas lahendada õpilasomavalitsuse ette seatud ülesanded?» vastab 85 %, et juhendava õpetaja mõningate nõuannete abil. Nii siis on õpilased valmis meid appi võtma.

Kuigi õpilased peavad õpetajatepoolset juhendamist vajalikuks, rõhutavad nad väga selle nõuandvat, mitte oma taht peale suruvat iseloomu.

S. Hoze kirjutab, et vanemate klasside õpilaste kasvatases on edu pandiks pedagoogilise ja komsomolikkollektiivi tihe koostöö, sest nad mõlemad lahendavad omal viisil neile sobivate vormide ja meetoditega neidude ja noormeeste kommunistlikul kasvatamisel ühist ülesannet. Sellepärast sõltub nende vastastikuste suhete iseloomust ja stiilist suurel määral kogu kasvatustöö efektiivsus. Mitte käsutada, vaid veenda, mitte dikteerida, vaid soovitada, tähelepanelikult kommunistlikud noored ära kuulata, mõista, toetada ja arendada kõike väärtuslikku, mis leidub nende ettepanekutes ja otsustes, taktitundeliselt hoida neid võimalike vigade eest — niisugune peab olema pedagoogide ja kommunistlike noorte suhete stiil koolis (3, lk. 39).

Ankeetküsitlusele vastates ootavad õpilased õpetajatelt mõistvat suhtumist; nõuandeid, soovitusi ja häid ideid, kuid mitte käskke; usaldust; mitte oma arvamuse pealesurumist; optimismi; kaasaegsust jm.

Muide: 100-st ENSV erineva kooli juhuslikult valitud õpetajast 3 % juhendaks õpilasi väga meelsasti, 37 % meelsasti, 46 % erapooletult, 8 % vastumeelselt ja 6 % ei juhendaks. Nii vastati 1980. a. detsembris. Loode-tavasti on käesolevaks ajaks olukord tunduvalt paranenud.

Õpetajate arvamuse pealesurumine ja oma tahte läbiviimine ei ole õpilastele vastuvõetav. Kuidas siis ikkagi teostada õpilasomavalitsuse parteilist juhtimist ja pedagoogilist juhendamist nii, et õpetajate arvamused ja tahe tegelikult mõju avaldaksid? Retsepti selleks kindlasti ei ole. Võib tuua vaid üksikmomente.

Et üksikisik ei häiriks isikliku tahtega, on parem kasutada olulisemate suundade andmisel kollektiivset juhtimist. Kollektiivil on suurem autoriteet ja ametlikud õigused. S. Villo soovib järgmisi kollektiivse juhtimise vorme: «1) parteibüroo ja komsomolikomitee ühised koosolekud, 2) partei- ja komsomoliorganisatsiooni ühised koosolekud, 3) parteialgorganisatsiooni lahtised koosolekud, 4) partei- ja komsomoliaktiivi ühised koosolekud, kus arutatakse koolielu sõlmküsimust» (2, lk. 127—128).

Põltsamaa keskkoolis on neid vorme kasutatud 3—4 korda õppeaasta jooksul. Näiteks kinnitati klassiorganisatsioonide vahelise sotsialistliku võistluse juhend komsomolikomitee ja parteibüroo ühisel koosolekul. Parteialgorganisatsiooni lahtisel koosolekul ringide tööst koolis võttis sõna õpilasaktiivi esindaja, tuues välja õpilastepoolseid arvamusi ringide töö kohta. Partei- ja komsomoliaktiivi ühisel koosolekul arutati õpilaskomitee korralduste tegevust. Veel on kooli juhtkonna ja mõne õpilasliidri ühisel nõupidamistel arutatud mitmesuguseid kitsamaid koolielu küsimusi.

Tundub, et kollektiivse juhendamise ei või liialdada. Mõne õpilase jaoks tundub see moodus liialt ametlik, üldistav ega veena õpilast isiklikult. Pidev juhendamine võiks toimuda individuaalse lähenemise korras. Kõige paremaid tulemusi annab ühe õpilasliidri individuaalne mõjutamine, nii et ta õpilasaktiivi ees esinedes viib ellu juhendaja mõtteid. Juhendaja ise ei peaks seal kohal viibima. Mõnikord on vajalik ka juhendaja isiklik osavõtt õpilaste kollektiivsest arutelust, et vajaduse korral vestlust taktitundeliselt suunata.

Kui õpilasaktiivi koosolekul arvamused päris õiged ei ole, siis tuleks juhendajal väga kannatlik olla. Enamasti jõuavad õpilased ise lõpuks mingite vastuolude või eriarvamusteni ja lahendavad küsimuse ise õigesti või paluvad õpetajal ka oma arvamust avaldada. Seda on hõlpsam teha, teades eelnevalt õpilaste seisukohti.

Üks pedagoogilise mõju suurendamise vahendeid on noorte õpetajate kasutamine. Õpilased usaldavad noori rohkem, seepärast on õpetajate komsomoliorganisatsiooni šeflus õpilaste komsomolikomitee sektoritele kõigiti sobiv. Et noored õpetajad ise ei ole veel kõikide kasvatusküsimustega küllaldaselt kursis, siis on loomulik kooli juhtkonna heatahtlik toetus ja nõuanded, millest õpilased ei tarvitse teada.

Hea mõjuvahend on õpetajate ja õpilaste koostegutsemine. Näiteks esineb Põltsamaa keskkooli õpetajate rahvatantsurühm igal kevadpeol koos õpilastega. Tantsivate õpetajate kriitilised märkused võetakse õpilaste poolt meelsasti kuulda, olgu nad pealegi muuseas mainitud. Traditsioonilised on koolis õpetajate ja õpilaste vahelised korvpallivõistlused. Võistlevate õpetajate sõna arvestavad õpilasspordlased muudski küsimustes meel-

samini. Suvel töötab iga klass kooli juures ühe nädala-koos sel ajal töölolevate õpetajatega. Töökust kasvatab eeskuju rohkem kui sõnaline töö ülistamine. Õpilaste ja õpetajate ühtsustunnet süvendavad pidulikud juubeliaktused kooli aulas, kus 50-aastaseks saanud pedagoogi õnnitlevad läbisegi õpilased ja kolleegid.

Õpilassomavalitsuse pedagoogiline juhendamine on huvitav, kuid aega ja kannatust nõudev tegevus, mis edu korral pakub juhendajale rohkesti koolirõõmu.

Järeldused

1. Aktiivse eluhoiaku kujundamise põhiline vahend koolis on klassiväliline tegevus õpilassomavalitsuse juhtimisel.
 2. Mida laialdasem ja mitmekesisem on klassiväliline tegevus koolis, seda enam on õpilastel võimalusi valida endale huvitav, jõukohane ja tulemuslik eneseteostamise viis.
 3. Edu klassivälises tegevuses võimaldab ka väiksemate vaimsete võimetega õpilastel tunda koolirõõmu ja oma kooli tunnet, mis on aluseks kooli kasvatuslike suundade omaksvõtmisele.
 4. Õpilassomavalitsus peaks lubama võimalikult paljudel õpilastel tegelda mingi organiseerimistöoga, et valmistada neid ette kutsetööks või ühiskondlike ülesannete täitmiseks tulevasel töökohal.
 5. Klassiväliline tegevus pakub laialdasi võimalusi võimetekohaseks organiseerimistööks, alustades väikestest õpilassomavalitsustest ja lõpetades ülekoolliste massiüritustega.
- Õpilassomavalitsusele annab õige suuna taktitundeline pedagoogiline juhendamine kollektiivsel ja individuaalsel kujul.

Kirjandus

1. H o z e, S. Kooli pedagoogiline kollektiiv ja komsomoliorganisatsioon. Tallinn, 1978.
2. V i l l o, S. Komsomoliorganisatsioon koolis. Tallinn, 1974.
3. Üldhariduskooli õpilaskomitee määrus. — «Nõukogude Õpetaja», 26. august 1978.

Noorte õiguskasvatuse probleeme

**HELGI RAIDAL,
ENSV Justiitsministeeriumi
õiguspropaganda
osakonna juhataja**

Kommunistlik Partei on alati lähtunud ja lähtub sellest, et uue inimese kujundamine on kommunistliku ülesehitustöö tähtsaim koostisosa, selle vältimatu tingimus. Uue inimese kui loova, vaimselt rikka ja harmooniliselt arenenud isiksuse kasvatamine on meie programmeesmärk.

NLKP Keskkomitee 1982. a. mai- ja novembripleenumid arendasid edasi ning konkretiseerisid NLKP XXVI kongressi otsuseid sotsiaal-majandusliku poliitika tähtsamates küsimustes, toitlusprogrammi elluviimisel, riikliku ja töödistsipliini ning seaduslikkuse kindlustamisel rahvamajanduses.

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenum seadis meie ette ülesande tõsta kõigi töötajate tööalast ja sotsiaalset aktiivsust ning keskendada jõud meie ees seisvate põhiülesannete lahendamiseks. Sirguva põlvkonna kasvatamine muutub üha suuremal määral üldsuse kõige laiemate ringkondade, hoolitsusobjektiks. Nende ülesannete lahendamine sõltub paljuski õiguskasvatuse tasemest, töötajates teadliku, tööülesannetes ja sotsialistlikku omandisse kommunistliku suhtumise kujundamisest, leppimatust võitlusest igasuguste seaduslikkuse ja õiguskorra rikkumistega. Õiguskasvatustöö keskmes on distsipliini ja õiguskorra tugevdamine, sallimatuse kasvatamine ühiskonnavastaste ilmingute, vaenuliku ideoloogia ja moraali suhtes.

Õiguskasvatuse raskuspunkt langeb õiguslike veendumuste kujundamisele. Õiguslaste veendumuste kujundamine eeldab aga vastavate teadmiste olemasolu. Mida suurem on kooskõla indiviidi teadmiste tasandil vastuvoetud õigusnormide ja tema käitumis-

printsipiide vahel, seda enam alust on temalt oodata õiguspärasest käitumisest. Ka on õigusteadmised tegur, mis mõjutab varem väljakujunenud käitumisprintsipiide ümberhindamist. Kui õiguskasvatuse on osa ühtsest kasvatusprotsessist, siis ka õiguskasvatuse vahendiks on meie reaalne õiguskord. Kui õiguskasvatuse tugineb ainult sõnajõule, jääb ta väheefektiivseks. Reaalne õiguskord kujundab inimese käitumisharjumusi igapäevases elupraktikas. Reaalne õiguskord on ühtlasi kriteerium, mille alusel inimene hindab sõnalist informatsiooni õiguskasvatuses. Kõiki neid asjaolusid tuleb arvestada. Noorte õiguskasvatuse peab olema kohandatud nendele sotsiaalsetele rollidele, mida noortel tuleb täita elus. Nad peavad oskama iseseisvalt täiendada oma teadmisi õigusküsimustes ning hinnata elunähtusi õigusnormide seisukohast.

Meie vabariigis on mõndagi tehtud õiguse aluste õpetamise tõhustamiseks. Koolid on varustatud õpikute, täiendavate metoodiliste abimaterjalide, vastavasisuliste kino- ja diafilmidega. Oppeaine «Nõukogude riigi ja õiguse alused» õppijaile on Eesti Televisioonis saatesari «Õigus». Klassivälise õiguskasvatuse vormide arendamine on üks neist nõudeist, mis tulenevad NLKP XXVI kongressi otsustest. Hästi töötavad juriidiliste rahvaulikoolide vanemate klasside õpilaste teaduskonnad, kus õpib ligi 6000 üldhariduskooli õpilast. Rakendatud on ka selliseid aktiivseid töövorme nagu kohtumised juristidega, õigusalased olümpiaadid, dekaadid, nädalad, tegutsevad noorte kunderlaste rühmad jm.

Kõikides koolides on õiguskasvatustöö planeeritud kas õppeaasta või pikema perioodi peale, s. o. 3—5 õppeaastaks. Paljudes koolides on õiguskasvatustöö sisutihe, vormid mitmekesised. Nendes nähakse ette töö õpilastega, lastevanematega, samuti õpetajatega. Parematena tuleb siin esile tõsta Rapla, Kiviõli 1., Saku, A. Kesleri nim. Kohtla-Järve keskkooli jt. Positiivne on asjaolu, et seda õppeainet õpetavad valdavalt kõrgharidusega ajaloolased, suure pedagoogilise staažiga õpetajad. Paljudes koolides õpetavad ainet direktorid ja nende asetäitjad. Enamikus koolides on Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamine kooli juhtkonna kontrolli all. Tunnid toimuvad põhiliselt ajalookabinettides, kus ainet õpetamiseks on olemas vajalik kirjandus ja näitlikud materjalid.

Aktiviseerimaks õpilasi ühiskondliku korra kindlustamisele ja võitlusele õiguserikkumistega on moodustatud noorte liiklusinspektori ringid, kunderlaste rühmad, «rohelist patrullid» jne. Sageli piirduakse kahjuks ainult NLI ringiga, mis ei ole õigusala aktiivsuse esilekutsumiseks küllaldane.

Paranenud on töö nn. rasketikasvatatavatega. Koolid peavad üldiselt arvestust alaealiste asjade inspeksioonis ja alaealiste asjade komisjonis arvelolevate õpilaste kohta. Enamikule arvelolevatele õpilastele on mää-

ratud ühiskondlikud kasvatajad. Raskesti-
kasvatatavate õpilaste käitumisküsimusi aru-
tatakse koolide õpilasorganisatsioonides, nagu
näiteks Rapla rajooni Valtu 8-klassilises koolis,
Rapla keskkoolis, A. Kesleri nim. Kohtla-
Järve keskkoolis jm. Samuti arutatakse neid
küsimusi õppenõukogu koosolekutel, kooli
juhtkonna nõupidamistel ja parteialgorgani-
satsiooni koosolekutel (Kohtla-Järve 4. 8-klas-
silises koolis, Saku keskkoolis jt.). Tihe side
on koolidel ka õiguskaitseorganitega. Nende
töötajad esinevad õpetajatele, lastevanema-
tele ja õpilastele.

Selles tööloigus on veel vajakajäämisi.
Alaalistele asjade komisjonides ja alaalistele
asjade inspeksioonides arvelolevate õpilaste
kohta koolides peetavatelt arvestuskaartidelt
ei nähtu kogu õpilasega tehtav töö. Et
arvestuskaardid on enamasti kooli juhtkonna
käes, oleks otstarbekohane klassijuhatajatel
kasutusele võtta täiendav žurnaal õpilasega
tehtava töö kohta (õpiedukus, individuaalsed
vestlused, osavõtt ringide tööst, vestlused
vanematega).

Parandamist vajab ka šeffide töö. Raskesti-
kasvatatavate ja arvelolevate õpilaste ühis-
kondlikeks kasvatajateks on üldjuhul klassi-
juhatajad, kes oma ametiülesannete tõttu on
kohustatud kõigi õpilastega tegelema. Oleks
otstarbekohane kinnitada ühiskondlikeks kas-
vatajateks ka pensionäre, lastevanemaid,
ringijuhte, treenereid jt. Senini on paljudes
koolides ühiskondlike kasvatajate töö veel
väheefektiivne (Kohila, Juuru, Kohtla-Järve
13. keskkoolis), piirduakse õpilaste kodu
külastamisega mõned korrad aastas.

Tihti on puudulikud ka andmed, mida
alaaalistele asjade inspeksioon õpilase õiguse-
rikkumise kohta koolile saadab, viidates vaid
kas kriminaalkoodeksi vastavale sättele või
muude eeskirjade rikkumisele, kirjeldamata
sealjuures teo iseloomu.

Puudusi on ka arvelolevate ja raskesti-
kasvatatavate õpilaste kaasamisel ringide
töösse. Nii näiteks osales 1982/83. õppeaastal
Rapla rajooni koolides ringide töös ainult
50% arvelolevatest õpilastest.

Õppiva noorsoo õiguslase õpetamise tase
sõltub eelkõige õpetajate ettevalmistusest,
nende meisterlikkusest. Nõukogude riigi ja
õiguse aluste õpetajate ettevalmistamisel on
esmaülesanne sügavate teadmiste andmine
õiguse põhiharudest, õigusdistsipliini õpeta-
mise metoodika valdamine. Arvestades koolide
nõudmisi nimetatud ala õpetajate järele ja ees-
märki tõsta õpetamise kvaliteeti, on meie
vabariigis tarvis laiendada õigusõpetuse
õpetajate ettevalmistust, aga samuti täius-
tada nende kvalifikatsiooni tõstmist.

Noorsoo poliitilise ja sotsiaalõigusliku
aktiivsuse kasv esitab kõrgendatud nõudmised
ka tema õiguskasvatusele. Õigusõpetuse
tundides on vaja täielikumalt kasutada näit-
likke ja tehnilisi vahendeid, vaadelda konk-
reetseid õiguslaseid situatsioone, distsipliini

ja õiguskorra rikkumise juhte, koostada
referaate õigus- ning kõlblusteemadel.
Tähtis on oskuslikult kasutada kohtuprakti-
kat, trükisõna, ilukirjandust, kinofilme, tele-
visiooni ning raadiosaateid õiguse ja moraali
teemadel.

Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetajad
on mitte ainult nimetatud õppeaine, ajaloo
ja ühiskonnaõpetuse õpetajad, vaid kogu kooli
õpilaste ja lastevanemate õiguskasvatuse-
tegevuse organisaatorid.

Õpetajal peab olema oskusi ja teadmisi
õiguskasvatustöö teedest ning meetoditest, et
teha poliitiliste, kõbeliste ja õiguslaste tead-
miste propagandat. Juba pedagoogilise prak-
tika ajal peab tulevane õpetaja selgeks saama
laste ja noorukite õiguskasvatuse süsteemi,
andes ise Nõukogude riigi ja õiguse aluste
tunde. Senisest enam peaks õpetajaid raken-
dama NLKP ja Nõukogude valitsuse poliiti-
ka, konstitutsiooniliste põhinõuete ja kom-
munistliku moraali tutvustamiseks, õpilaste ja
lastevanemate õigusharidusliku taseme tõst-
miseks, õiguskasvatustöö organiseerimiseks
koolis ning väljaspool seda. Põhjalikumalt
on vaja tundma õppida õiguslike ideede
sotsiaalset hinnangut, kriipsutades alla õigus-
distsipliinide ideoloogilist suunitlust, nende
kasvatustõttu osa suhtumises nii ühiskonna-
nasse kui ka isiksusse. Uue, kommunistliku
ühiskonna inimese kasvatamine eeldab isik-
suse kõikide omaduste, sealhulgas tema kõl-
belise palge täiustamist, mis on aga tihedas
seoses õiguskultuuriga, nõukogude seaduste
tundmisega, oskusega neid rakendada ja
aktiivselt kaitsta.

NLKP poliitika põhjalikul tundmaõppimisel
on tähtsal kohal nõukogude seadusandluse
alused. Nende edasine areng ja täiustamine,
nagu nähtub NLKP XXVI kongressi mater-
jalidest, jääb üheks tähtsamaks Nõukogude
riigi ülesandeks. Sellega seoses kasvab meie
ühiskonna elus õiguse osa, partei ja valitsuse
sellekohase poliitika mõistmine, mis on vaja-
lik isiksuse poliitilise ja õiguskultuuri kas-
vatamiseks.

Meie ülesandeks jääb noorsoo sotsiaal-
õigusliku aktiivsuse igakülgne arendamine,
mille tulemuseks on tema valmidus teadlikult,
vastutustundega täita antud ülesandeid,
aktiivne osalemine ühiskondlikus tegevuses,
sealjuures rangelt täites sotsialistlikke õigus-
norme.

Kainik ja klassi- väline tegevus

LEIDA TALTS,
TPeDI algõpetuse kateedri juhataja

Põhjendatult on kainikuea domineerivaks, kõige enam last igakülgseks arendavaks tegevuseks peetud õpitööd. Hästi korraldatud õpitegevus annab kainikule vaimse töö oskuste kõrval ka teadmisi ja kujutlusi kõlbelse käitumise normidest ning aitab kujundada vajalikke isiksuseomadusi.

Kogu klassiväline tegevus toetab igati õppetöö eesmärke, avardades ennekõike õpetamise kasvatuslikke võimalusi. N. Krupskajalt pärineb mõte: kui hea kooli õppeplaan ka ei oleks, ta ei saa kunagi anda kõike seda, mida on tarvis teada noorsool, mida on tarvis teada inimesel edaspidises elus. Kõiki teadmisi, mida saadakse koolis, täiendatakse pidevalt enesearendamise teel.

Õppevälisel tegevusel on märksa kaugemaleulatuv tähtsus, kui esmapilgul sageli näha osatakse. See ei ole üksnes lapse vaba aja huvitav ja mitmekülgne sisustamine, vaid ennekõike vastavate vajaduste püsiv kujundamine. Töövälise aja kultuurne ja isiksust arendav osa on tänapäevaühiskonnas (veelgi enam aga tulevikus) muutunud sotsiaalseks probleemiks, mille edukas lahendamine sõltub juba koolieas pandud alustest. Nooremas koolieas kujunevad õpilaste huvide põhisuunad. Nende suundade väljaselgitamine ja arendamine on algklassiõpetaja tähtis kohustus, mida kuidagi ei saaks teisejärguliseks pidada. Vähe leidub tegevusi, mille alustamist kesk- ja vanemas kooliastmes võiks efektiivseks pidada. Igas koolis kohtame mürsikuid ja vanemaid õpilasi, kes valmistavad kooli pedagoogilisele kollektiivile

vile ja ka kodule muret sellega, et nende õpiväline aeg jookseb tühja. Veelgi enam, huvide puudumine soodustab niisugust tegevust, mis ei nõua õpilaselt mingit pingutust. Sageli seisneb selline «tegevus» tühises loagemises, kaasinimeste tülitamises tänaval, valikuta muusikakuulamises jne. Kooli ja kodu ponnistused taolisele kontingendile haarav ja sisukas tegevus leida jooksevad pahasti tühja, sest tegemist on juba sügavalt juurdunud harjumusega end mitte millegi täiskasvanute arvates olulisega koormata.

Tees «õppimine on õpilase põhitöö» võib muutuda iseenda vastandiks, kui käsitleda seda järgalt ja ühekülgsest. Elu on näidanud, et õpilastel, kes äärmise kohusetundega täidavad kõik õpiülesanded, ei jää märkimisväärsed ajareserve tegelemiseks kõrvalharrastustega ega osavõtuks aktiivsest ühiskondlikust tegevusest. Sellises situatsioonis ei arene piisavalt õpilase loomingulised võimed, tema omaalgatuslik osa erinevate küsimuste lahendamisel jääb tagasihoidlikuks. Veelgi murettekitavam on nende õpilaste käekäik, kes ei tunnetä õppimist põhitööna ning ei ole seotud ka arendava õpivälise tegevusega.

Juba lihtne õppe edukuse ja õpivälisest tegevusest haaratuse võrdlemine näitab, et tegemist on väga positiivse seosega nende vahel. Lühidalt — õpitöö ja väljaspool seda toimuv sisukas tegevus toetavad teineteist. Kahjuks ei suudeta selle seose tähtsust mõneski kodus ja isegi koolis õiglaselt hinnata, pannes üksikuid ebaõnnestumisi õpivälisele tegevusele kulutatud aja arvele. **Huviala koolitöö kõrval annab nii lapsevanemale kui õpetajale täiendavaid võimalusi õpetada lapse aja jaotamise kunsti, kasvatada tahet ja järjekindlust alustatu lõpuleviimiseks.** Tütarlapse ema, kes tundis sirast rõõmu lapse edusammudest tantsuringis, väitis: «Marikat on tantsimine pannud senisest tunduvalt paremini õppima. Mis kõige olulisem — tühjal veedetud aega tühikult peaaegu enam ei olegi, selle kulutab ta õppimisele, et õigeaks ajaks tantsuringi jõuda.» Ka õpetajal on vaja huvitada laste õpivälisest tegevusest, sellest, kuidas õpilased oma vaba aega jaotavad. Klassis olgu võimalikult hästi teada, millised on kaaslaste huvid, millised on olnud kordaminekud.

Klassivälise tegevuse sisu jälgides võib paljude koolide kogemuste põhjal tõdeda, et mitmes vahetuses töötavatel suurkoolidel on plaanipärase klassivälise tegevuse korraldamine üsnagi raskendatud ruumi- ja ajanappuse tõttu. Eriti puudutab see algklasse, kelle õppetunnid on sageli paigutatud mitte hommikusse ega ka õhtusse vahetusse, vaid sootuks kusagile vahepeale. Klassivälise tegevuse mitmekülgset pidurdab sageli ka õpetaja koormatus tunniandjana, sest kaugelki igas koolis ei saa õpetaja piirduda ainult normtundide andmisega.

Klassi- ja koolivälise tegevuse hõlmab õpilase kogu õpivälise tegevuse, mille põhiliinid teatavasti on järgmised:

- ringide töö;
- oktoobrilaste- ja pioneeritöö;
- õpivälise tegevuse massivormid;
- individuaalne õpivälise tegevus;
- klassijuhataja tegevus.

Ringide töö sisuline ja organisatoorne tase on kooliti vägagi erinev. Koolide lastevanemate koosolekuil võib eriti teravalt tunda, kui võrd lapse arendamistunnivälise tegevuse kaudu oluliseks peetakse. Kainik osaleb meelsasti ainealases huviringis, muusika-, näite- või spordiringis. Iga õppeaasta alguses antakse õpilasele võimalus lülituda mõne koolis töötava ringi tegevusse. Tavaliselt tutvustatakse olemasolevaid võimalusi ka lastevanemaile. Ilmselt toimivad õigesti need õpetajad, kes reaalselt olukorda arvestades aegsasti informeerivad ka võimalikest häiretest ringi töös, nagu näiteks ringi juhendaja suur koormatus põhitööga, ringi tööks eraldatud ruumi sobimatus vastavaks tegevuseks, materiaalse vahendite nappus jms. Kui loome õpilastele ja nende vanemaile idealiseeritud ettekujutuse katsetavast tegevusest, elatakse võimalikke ebaõnnestumisi märksa raskemini üle. Järgmist võimalust paljud kainikuealised enam ei söandagi kasutada.

Tunnivälise tegevuse korraldamatus ning häired selles tegevuses algklasside perioodil on üheks põhjuseks, miks murdeaalised ja noorukid sageli ei oska ega ka taha sisukalt vaba aega veeta, selleks huvitavad ja eakohaseid vorme leida. Optimaalselt korraldatud ringide töö koolis seevastu näitab, et tegelemine mingi huvialaga toetab positiivselt õpilase tunnetusaktiivsust, tema õpiedu tavaliselt on parem nende õpilaste omast, kes väljaspool õppetunde millegagi süstemaatiliselt ei tegele.

Paljud kainikud osalevad meeleldi mitmesugustes koolivälise lasteasutuste ringides. Maaõpetaja ettekujutuses on linnaõpilastel suurepärased võimalused enesearendamiseks sisuka koolivälise tegevuse kaudu. Tööpööst, esmapilgul tundub olukord linnades tõesti soodne, sest lastemuusikakoolid, spordikoolid, pioneeride paleed jms. asutused on lastele kättesaadavad. Maaõpilane peab kõige selle jaoks, mis linnas kergesti kätte tuleb, kulutama märksa rohkem aega sõitule mõnda suuremasse keskusse või puuduvad mitmed huvitavad enesearendamise võimalused hoopis. Ometi toimub paljudes maakoolides sisukas õpivälise tegevuse tänu entusiastidele, nende suutlikkusele arendada õpilaste võimeid olemasolevates tingimustes.

Hariduspoliitika toetav suund väikekoolide arvu suurendamisele, samuti nende materiaalse baasi ja pedagoogilise kaadri tugevdamisele lubab tulevikus veelgi lootusrikkamalt vaadata õpilaste igakülgse arendamise

võimalustele maarajoonides. Kodu, kooli ja üldsuse koostöö õpilaste vaba aja sisustamisel on maakeskustes läbimõeldum ning suurema kasvatusliku mõjujõuga kui linnas. On ju maaõpilane linnalapsel võrreldes hoopis suuremal määral n.ö. üldsuse silma all, mistõttu ka soovitavaid kasvatusmõjutusi on suhteliselt kergem integreerida.

Ent pöördugem tagasi linnaõpilase juurde. Mitme Tallinna kooli algklassiõpilaste osavõtu analüüs koolivälise lasteasutuste tegevusest tunnistab, et üsnagi vähesel osal kainikutest õnnestub tegelikult nende asutuste tegevusse lülituda. Eriti valusat puudust tunneb noorema kooliea õpilane sportimisvõimalustest. Keskmisest ja vähem perspektiivikast kontingendist tavaliselt ei huvitata, nende vajadus kehalise tegevuse järele, mis vastavalt lapse tasemele pakuks parajat pingutust ja meeldivaid elamusi, jääb sageli rahuldumata. Järeldub, et suurest õpilasperest jääb tubli osa täiskasvanu poolt suunatud sisukast õppevälisest tegevusest kõrvale.

Oktoobrilaste ja pioneeritöö pakub kainikuealistele rohkesti võimalusi aktiivseks omavaheliseks suhtlemiseks, aitab kujundada ausust, seltsimehelikkust jt. kõlbeli omadusi, süvendab patriotismitunnet ning annab teadmisi teiste maade rahvaste elust. Kõike väärtuslikku, mida sisaldab endas oktoobrilaste ja pioneeritöö, oskavad paljud õpetajad kasvatusmõttes lastega oskuslikult ära kasutada.

Sageli arvatakse, et mida rohkem üritusi lastega korraldame, seda sisukam on kokkuvõttes nendega tehtav töö. Samas aga märkame mõnikord juba kainikuealiste puhul ükskõiksust ja tüdimust, lapsed ilmutavad tuimust kõige pakutava suhtes. Ürituste rohkus, nende pinnapealne ettevalmistus ja ühekülgsus ei anna kainikule võimalust sügavaks emotsionaalseks ega esteetiliseks elamuks, ei rikasta teda kõlbeliselt. Lapse isiksuse mõjutamine tundmuse kaudu tekitab temas elamuse, mille mõju võib olla väga kaugeulatav. Negatiivne elamus mõnest ebaõnnestunud üritusest võib mõjustada tema edaspidist suhtumist sama laadi tegevustesse. Väga tugev meeldiv elamus tekitab aga soovi veel kord midagi nii toredate läbi elada.

Hästi läbimõeldud ürituste organiseerimine kõrval tuleks oktoobrilaste ja pioneeritöö spetsiifikat leidlikumalt ära kasutada ka igapäevases koolielus. Vastastikune abi ja toetus nii õpitöös kui mujal, sõnade ja tegeliku käitumise ühtsus, ühiskondlikku omandisse säästlik suhtumine, oskus oma puudusi näha ja neid tunnistada — nende omaduste kujundamine on kogu oktoobrilaste ja pioneeritöös vägagi oluline.

Iga kooli kasvatusmõttes esineb massivorme, millel on õpilaspereliitmisel, kooli ühtsustunde kujundamisel täita oma osa.

Nendeks töövormideks on näiteks kultuurhommikud, koolipeod, spordipäevad, rahvatkad jt. Suurtes koolides ei õnnestu tavaliselt kõikide klasside ühine, samaaegne ettevõtmine. Noorematele õpilastele mõjub austavalt seegi, kui õpetaja rõhutab antud ürituse tähtsust kogu koolipere jaoks, milles kõik vanusegrupid etapiviisiliselt osalevad. Mõeldav on seegi, et vanemate klasside õpilased noorematega koos midagi huvitavat korraldavad. Eelisolukorras on jällegi väiksemad koolid, kus noorema astme side järgnevatega on vahetum ja loomulikum.

Individuaalne õppeväline tegevus seostub konkursside, olümpiaadide, spordivõistluste, kolleksioneerimise jms. tegevusega. Õpetaja ülesanne on välja selgitada, millised on õpilaste individuaalsed harastused, millega nad kõige meelsamini tegelevad vabal ajal. Leidub lapsi, kes koos vanematega või nende juhendamisel süstemaatiliselt tegelevad näiteks meisterdamise ja sportimisega, huvituvad kunstist, kirjandusest ning käivad looduses. Teades ja tundes kainiku huvivaldkonda, on õpetajal hõlpsam orienteeruda nende mõtte- ja tundemaailmas ning kasutada individuaalses õppevälises tegevuses omandatud teadmisi õpilaste vastastikusel rikastamisel.

Algklassiõpetaja tegevus kainiku õppevälise tegevuse koordineerimisel on määrava tähtsusega. Tema teovõimest ja energiasst sõltub algklassides nii antud koolis tegutsevatest ringidest osavõtt kui ka uute rakendusvõimaluste leidmine laste hulgas populaarsetele tegevustele. Ka oktoobri- laste ja pioneiritöö sisukus ning huvi säilitamine tegevuse vastu lasteorganisatsioonis on olnud paljuski klassijuhataja huvist kõige toimuva vastu, tema konkreetsest ja asjalikust abist kainikuga tegelevatele pioneeri- dele.

Õpiväline tegevus toimub sageli väljaspool kooliseinu, s. t., et seda tööd teeb mitte ainult kooli pedagoogiline kollektiiv, vaid tegelikult kogu üldsus. Koos koduga peaks algklassiõpetaja olema selleks koordineerivaks jõuks, kes aitab igal lapsel leida sobiva õppevälise tegevuse.

Klassijuhatajal peaks olema ülevaade ka sellest, milliste kooliväliste lasteasutuste töös tema õpilased osalevad, kui palju see nõuab neilt aega ning kuidas nad valitud tegevusega toime tulevad. Väljaspool kooli omandatud teadmisi ja oskusi on klassi õpilastel huvitav vastastikku tutvustada. Õpetajapoolne hoiak peaks kindlasti olema toetav ja julgustav.

Sisukas õppeväline tegevus soodustab mitmekülgsete huvidega isiksuse kujunemist ning õpetab oskuslikult kasutama vaba aega.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Loovus ja õpetaja-isiksus

VOLDEMAR PINN,
psühholoog

Inimaju varjatud võimsused on seni veel oluliselt uurimata. Ainult geniaalsete inimvaimude najal saame aimu, milleks inimene on suuteline. Selge on aga üks: me kasutame tühiosa oma aju võimalustest ja sedagi väikese kasuteguriga. Suur osa inimese võimeid jääb avastamata ja kasutamata. Arvamust, et talent rajab endale alati tee, on sajanditepikkune kogemus veenvalt revideeritud. Talendi kujunemine sõltub enam kui arvatakse kasvatusel. Eitamata pärilikke tegureid, tuleb tunnistada kasvatusel määravat osa loovuse (kreatiivsuse) kujundamisel. Loovus on inimese võime anda uusi, originaalseid ja ühiskonda rikastavaid produkte, aga ka uudseid ja iseseisvaid lahendusi argielu probleemidele.

Loovust tagava kasvatusseisundite tekkeks on oluline osa õpetajal. Nii teadlaste koolkondade kujunemine kui ka loomingusäde- mega õpilaste hulgaline ilmumine teatud koolidest osutavad sellele.

Laps on varamu, milles on lõputult seni avastamata rikkusi ja võimalusi. Loovvõimeid kätkeb igas lapses. Ei ole alusetu väide, et laps, kes on omandanud abstraktse mõlemise instrumendi — artikuleeritud kõne —, on tingimuste soodsa konstellatsiooni korral võimeline omandama keskhariduse, kõrghariduse ja andma loomingulise panuse üritusse, millega tegeleb (9). Kui seda ei juhtu, on

kusagil õpetamises-kasvatamises tehtud viga, kusagil on pääsenud toimima asjaolud, mis blokeerivad ja kustutavad olemasolevaid eeldusi.

Loovusliku õpilase avastamist õpetajaisiku kaudu kirjeldab Vassili Suhhomlini järgnevalt: «Kui pedagoogilises kollektiivis on andekas, oma töösse armunud matemaatika-õpetaja, avastatakse õpilaste hulgas tingimata võimekaid ja andekaid matemaatikuid. Kui aga pole head matemaatikaõpetajat, pole ka andekaid õpilasi; matemaatiliste eeldustega õpilaste võimed jäävad lihtsalt ilmutama. Õpetaja on vaimuelu esmane tun- gal» (6).

Hetkegi kahtlemata tsiteeritu paikapidavuses, tuleb ühtaegu mõõnda probleemi pedagoogilist keerukust. Loogiline lähe väljendub küsimuses: milliseid isiksuseomadusi peaks evima õpetaja, kes on suuteline loovuslikult orienteeritud õpetuseks ja kasvata- tuseks? Kuidas need omadused kujunevad? Millised on iseloomulikud tõkked nende kuj- nemise teel?

Neid ja küllap veel teisigi probleeme lahenda- mata jääb suur osa aju hallollusest veel kauaks ajaks tegusaks, loovaks ja aktiivseks otsinguks kasutamata. Kaotatud vaimuväär- tusi on raske ümber arvestada majandus- kahjudeks, kuid aimatav on nende tohtu mastaapsus.

K. Ušinski on väitnud, et ainult isiksus võib kujundada isiksuse. Sellele sobiks lisada L. Tolstoi ütlemine, et kasvataja ülesanne on kasvatada iseennast. Siit võiksime lähe- neda loova pedagoogiisiksuse probleemile.

Isiksus on vaieldamatult pedagoogika võtmemõiste, ometi ei peeta selles artiklis tarvilikuks isiksuse mõistelisele piiritlele eraldi läheneda. Lähtume siin tõsiasjast, et isiksuse struktuuri ja käitumisse kuulub igal juhul suurem või väiksem loovvõimelisus ja sellest johtuvalt loovuslikult aktiivne tege- vus.

Sageli on õpetajaisiksusele omane jäikus, konservatiivsus, tavadest kinnipidamine, tõr- juv hoiak uue suhtes, kõiketeadmine, enese- analüüsi pinnapealsus, konformism ja sallimatus teisitimõtlejate suhtes. Selline õpetaja- isiksus on end tänapäevaks ammandanud. Kiirelt muutuv elu, vajadus anda massiliselt haridust, muutunud teadmiste endi sisu ja hulk ning nõuded tulevastele maailmakoda- nikele on pea peale pööranud palju seni pühaks peetust ja peetavast.

Pedagoogiisiksuse* avamine esmases lähen- duses. Õpetajad (kasvatajad) astuvad üld- juhul laste ellu vanemate järel laste psüühika kujunemise kõige vastutusrikkamas järgus.

Milles seisneb õpetaja mõju psühholoogi- line mehhanism? Tegu on püüdlusega tead- likult kujundada lapse isiksust. Just nii on seda protsessi nimetatud ja nimetatakse. Antud käsitluses on sõna «kujundama» vöö- rastav. See eeldab eelkõige väliste sihikind- lalt suunatavate protsesside olemasolu, kus- juures indiviidi sisemaailma enda arvesta- mine on tagaplaanil. Pedagoog oma isiksusega ei pea kujundama, vaid eelkõige püüdma ilmutada seda, mis inimeses on — ta sisema, päriliku alge ja lülitama selle otsivaks tegevuseks, mis kujundabki ühiskonnale soo- vitava loova inimese.

Milles seisneb võimalus äratada isiksuse kaudu inimeses ta parim MINA, ta võimalik geenjus ja talent, otsing iseendas? See probleemiseade on viinud psühholoogias spetsiaal- sete teooriateni, mis seonduvad märksõnadega identifitseerimine, imiteeri- mine, jäljendamine ja vermine (1; 3; 4). Nende terminite ühisenimetajaks on psühholoogiateaduse tuvastus, et inimene on tundlik ja aldis tegutsema eeskujude järgi.

Asi on nimelt selles, et olelusvõitlusest väljus võitjana elusolend, kes tegutses vil- kama, väledama, osavamana ja targema isendi järgi. Inimesel on kujunenud jäljendusref- leks, mis sunnib teda käituma eeskuj- päraselt ja seda suuremas osas alateadvus- like mehhanismide toimel. Sisult kujundab inimene oma rolli ühelt poolt mudelile reageerides, teisalt suhtlemisest eeskuj- partneriga, mis nii või teisiti on käitumise omaksvõtt eeskujul alusel: nii mudel kui ka suhtlemine sisendavad eeskujandva infor- matsiooni, millest tuletatakse enda käitu- mine.

Eeskujumehhanismide alusel omandatud käitumine on kohustuslik, ümberpööratu ja püüdleb nähtu ületrumpamisele. W. Ban- dura pani oma katses toa ühte nurka mängima lapsed, teise nurka aga kord lapse, siis täis- kasvanu, kellede kätte anti nukk, mida nad peksid, tagusid jalgadega, tarvitades asja- omast sõnavara. Mõne aja möödumisel viidi sinna nurka lapsed, kes nüüd hakkasid käituma, võttes aluseks nähtu. Ja ainult selle vahega, et püüdsid nähtut üle trumbata, rohkem söimelda, rohkem tapelda.

Võime julgelt väita, et jäljendamine kui instinkt on üks tugevamaid. Ta on psühho- mehhanism, mille vahendusel laps kasvatab endas inimest. Alateadvuslik ja lakkamatu jäljendamine on põhimoodus, mille abil kuj- neb lapse iseloom. Jäljendamisele on rajatud keeleõppimine ja suhtlemisõppimise omandami- ne. Hõlpsamini võtab laps omaks selle, mis kõlab kellegi käitumises valjemini või häm- mastab tema ülitundlikku hinge millegi eba- tavalisega.

Niisiis on eeskujul põhiline tegevusläh- de, mille abil lapsed «loovad» iseend. Õpetaja kõne ja käitumine, tema suhtlemiskultuur ning kõlbeline hoiak kanduvad jäljendus-

* Probleemiga lähemaks tutvumiseks soovi- tame kaht (suhteliselt) kättesaadavat välja- annet: I. Kon «Isiksuse sotsioloogia» (Tln. 1971) ja I. Ebber «Materjale psüühika tervik- likkusest ja selle avaldumisest» (Tln., 1981).

mehhanismide kaudu üle lastele. Me ei tohi hetkekski unustada, et laps on aldis omas-tama ühtviisi nii head kui ka halba.

Identifitseerimisteooria seisukohast on eeskujuvõtt seda täiuslikum, mida positiivsemalt eeskuju hinnatakse. Sel korral on eeskujuvõtt täpsem, sügavam ja kauakestvam, säilib ka eeskuju enda vahetu mõju puududes.

Eespool öeldu on arvestatav õpetajaisiku avamisel. Kui tahame, et õpilane võtaks eeskuju oma õpetajalt, siis peab viimase käitumine ja tegevus pidevalt ergastama õpilase sisemaailma.

Loovtegevusele ergastava õpetaja otsingud on pedagoogikas põhimõttelise tähtsusega. See on professionaalselt kõlbliku õpetaja probleem, kellest sõltub riigi vaimne potentsiaal. Kordan: me vajame otsingule ergastavaid õpetajaid praegu enam kui kunagi varem.

Probleemi üks raskusi seisneb selles, et tegelikult pole olemas universaalset (igale vanusele, mõlemale soole ja kõigile vaimsetele tasanditele vastavat) õpetajat. Ühtseks ja integreerivaks kriteeriumiks, mis õpetajaisiksust mainitud suhtes väärtustab, peaks olema õpetaja autoriteet õpilase silmis. Ehkki ka see pole taandatav ühtlaselt kõigile õpilastele, on selles liitvat elementi, mille kaudu tekib esmane võimalus õpetaja hindamiseks.

Õpetaja autoriteet

Tõeliselt autoriteetne õpetaja ergastab lapses parimad alged. Mitte iga eeskuju, mitte iga autoriteet ei ergasta otsinguaktiivsust ja loovust vajaliku toimega. On võltsautoriteete, kes suruvad peale mudeli, mis mõjub pigem loovust tõrjuvalt kui virgutavalt. Ka selliste õpetajate äratundmine on pedagoogikas põhimõttelise tähtsusega; neid kirjeldamata on raske mõista loovust arendavat õpetajatüüpi.

Võltsautoriteetid

Jõu ehk surveautoriteet avaldub oma isiku meelevaldses maksmapanemises. Sellise õpetajatüübi pedagoogiline tegevus rajaneb allutamispüüdel, arutluseta käsutäitmisel ja unifikatsioonil ning on kõige otsesemalt vastuolus loovuse arendamisega. Kui selline õpetaja on kord korralduse andnud (pole tähtis, kas korraldus on õige või vale), siis eeldab ta ka selle tingimusteta täitmist, mispuhul mõõndused, andestus või karistuse edasilükkamine on välistatud. Sageli saadab agressiivseid pedagoogilisi menetlusi valimata sõnaline vorm. Kirjeldatud käitumine põhjustab vähemalt kolm taunitavat kasvatustüüpi väljundit.

Esiteks. Imitatsioonimehhanismide toimel omandavad õpilased keelan-käsin stereotüüpi, mis läheb käiku suhtlemises koolikaaslaste, vanemate ja õpetaja endaga, kelle sisendusel selline stereotüüp on kujunenud.

Niimoodi töötab õpetaja enda vastu seda endale teadvustamata.

Teiseks. Kujunevad kahestunud (silma- kirjalikud) hoiakud: väliselt õpetaja nõudmised küll täidetakse, kuid tegelikult otsitakse (ja ka leitakse) võimalusi tegutseda vastupidiselt.

Kolmandaks. Jäme surve, ähvardused ja motiveerimata karistused tekitavad lastes hirmuelamusi, mis võivad fikseeruda. Eriti siis, kui lahkkelid õpetajaga on saanud püsivaks ja nendega kaasnevad sügavad emotsionaalsed vapustused ning lahendamata konfliktid. Hirmuelamused on põhimõtteliselt ohtlikud igasuguse loovuse, eriti aga kõrge- mate loovusilmingute suhtes. Seesama laieneb üksikisikult perekonnale ja tervetele sotsiaalsetele institutsioonidele (kool ja muud asutused). Seal, kus on hirm, on kohuse täitmine, aga mitte loovus. Loovus on midagi sellist, mida ei saa käskida, seda saab vaid hirmuvaba vaimustusega täita.

Tuleks rõhutada veel selliseid negatiivselt mõjuvaid autoriteete nagu kauguse autoriteet, mida taotleb õpetaja käitub n.ö. ülalt alla, distantsi hoidvalt ja lähedust vältivalt, siis pedantsuse autoriteet kui õpetaja vaadete, käitumise, maitse jm. ainuõigsusele pretendeeriv kasvatusposit- sioon. Õpilase loovust välistav on ka tar- gutav autoriteet: õpetaja tegevust saada- vad verbalism, enesekordused ja moraalitsev lähenemine.

Tõeline autoriteet on loovusliku õpilaisiksuse kujunemise alus. Milline õpetaja- autoriteet oleks võimalikult soodus õpilaste võimete arendamise, käitumise ja elustiili kujundamise seisukohalt?

Käesolevas artiklis püütakse integreerida ja kriitiliselt vaadelda üht osa kirjandusest, mis antud probleemi kohta esijoones psühholoogia valdkonnas on ilmunud (2; 5; 7).

Loovuslikust õpetajaisiksusest rääkides peame veel mõnema, et meil ei ole kuigi täpset ettekujutust «loovast» ja «mitte- loovast» õpetajast. Võime vaid tõdeda, et meie vabariigis on silmapaistvaid loovande- lisi pedagooge, kelle töö tulemused on üldsusele teada ja hinnatud. Nende hulk pole väike, kuid ilmselt on ka avastamata andeid — neid, kelle töö pole väärilist hindamist leidnud, sest hindamisalused jäävad tihti ühekül- geteks.

Väline hinnang on enamasti ebatolerantne. Näiteks otsustus «mitteloovuslik» jätab reeg- lina lahtiseks, milline on subjektiivse fak- tori osakaal ning mil määral on kaasa mõjunud kujunemisolud, eriti konkreetne pedagoogiline situatsioon.

Vaatlesime pedagoogilise käitumise tüpo- loogiat, mis toimib loovuslikku aktiivsust tõr- juvalt ja/või tasalülitavalt. On ilmne, et probleemi negatiivne külg on selgemini piiritle- tav. Sootuks raskem on anda n.ö. positiivset programmi, ehkki ka see aspekt pole eriala-

kirjanduses käsitlemata jäänud. Siin on toetatud autoritele, kes spetsiaalselt käsitlevad loovuse aspekti (9; 10; 11).

Pedagoogitöö on ühelt poolt raske, igapäevane kestev suure lastehulga õpetamine ja kasvatamine. Teiselt poolt on see kunst tungida inimhinge ja avada seal emotsioonide kaskaad. Õpetajatöö peaks ühendama teadmised ja emotsioonid vastastikku võimendavaks liiduks, milles kätkebki inimene kui looja.

Selleks on vajalik, et õpetaja valdaks mitmesuguseid kasvatustüüpe ja -võtteid, nagu valdab professionaalne baleriin oma ala. Ta peab valdama nii neid spetsiifilisi tõdesid, mida teavad kõik õpetajad, kui ka neid, mida ei valda mitte keegi teine peale tema enda ja mis on aluseks spetsiifilisele «kunstikeelele», mis annab stambi asemel meeldiva elamuse. Õpetaja isiksuslikku «kunstikeelt» ei suuda me õpetada, selle valdamine on katkematu iseõppimise tulemus. Pedagoogilises eneseleidmises lähevad käiku kõik vahendid, vaimse ja kutseoskusliku mina kõrval ka näiteks liikumine, miimika, žest, intonatsioon. Need tulevad iga kord nagu uuesti avastada, et olla kordumatu ja teistele ahvatlust pakkuv. Kõige lõpuks see imetabane võime ja oskus — näha ennast teistes ja teisi endas, mida ei saa kätte näidata ükski pedagoogikaõpik.

Muidugi ei tule eitada teoreetilist orientatsiooni, mis annab karkassi kordumatule, individuaalsele pedagoogilisele «viimistlusele».

Tervikliku ja üldistava pildi loovust genereerivast õpetajast annab D. Beecher, võttes aluseks viis hinnangukategooriat. Need kategooriad koondavad üksikomadusi, võimaldades niihästi kompetentset hinnangut väljastpoolt kui ka süsteemset eneseanalüüsi. Iga karakteristiku kohta antakse hinnang selle olemasolu (+) või puudumise (—) kohta. Plusside ja miinuste liitmisel saadakse õpetajaisiksuse positiivne või negatiivne bilanss (8). Esitame viis hinnangukategooriat veidi modifitseeritud kujul.

I. Õpetaja õiglus: 1) kiitmine ja karistamine toimub faktide alusel, ei tee kiirustavaid järeldusi; 2) väldib subjektiivseid hinnanguid õpilaste suhtes, puuduvad pailapsed; 3) nii jooksvad kui ka veerandihinded paneb välja õiglaselt; 4) suhtub austavalt õpilaste arvamustesse ja ettepanekutesse; 5) on abivalmis õpilaste suhtes, kui see osutub tarvilikuks; 6) ei kritiseeri õpilasi üle vajaduste piiri.

II. Elurõõmus ja ergas käitumine ning suhtlemine: 1) naeratab näo ja huultega; 2) ei demonstreeri oma meeleolu muutumist ja kannatamatust; 4) ei lähe endast välja, ei üliärritu; 4) on huumorimeelne, naljatab; 5) viib konfliktsituatsioonid klassis miinimumini, muudab ebameeldivused naljaks; 6) ilmutab sõbralikkust kõigi õpilaste suhtes, intonatsioonid ja käitumised;

7) on peenetundeline individuaalsete raskuste suhtes, abistab neid, kes seda vajavad, kaastundlik ebaedu suhtes, mis tingitud tõsistest raskustest või mõistetavatest asjaoludest; 8) tähelepanelik kõigi õpilaste märkuste suhtes, ka siis, kui need ei käi asja kohta; 9) teeb üksnes konstruktiivseid kriitilisi märkusi, mis on suunatud puuduste likvideerimiseks; 10) kiidab lapsi kõigi nende edusammude eest, õhutab neid uuele edule; 11) vaba üleolekutundest ja võõranduvast hoiakust laste suhtes (ei tee nägu, et teab kõik); suhtlemisel lastega pingevaba.

III. Õpetaja käitumine pedagoogilises situatsioonis: arvestab õpilaste emotsionaalset seisundit kontrollsituatsioonis; on tasakaalustatud ja tunneb end vabalt; autoriteet on väljaspool kahtlust; ei lase end õpilastest kõrvale juhtida; teeb eesmärgid selgeks endale ja õpilastele; omab täieliku kontrolli klassi üle, ei pea tegema märkusi üksikutele õpilastele; kindlustab korra ja alluvuse; töö on plaanipärane ja arvestatud; kindlustab, et tööd tehakse täpselt ja õigeaegselt.

IV. Õpetaja oskus ja võimekus kutsuda õpilastes esile õpilasepoolseid reaktsioone: äratab aktiivsust, näiteks soovi vastata; väljendab isiklikku entusiasmi, seda rikka ja mitmekülgse hääletooniga; kiidab õpilaste vastuseid, eriti omapäraseid; avaldab huvi õpilaste püüdluste suhtes, isegi kui need on tagasihoidlikud; ei jäta kunagi kasutamata võimalust ilmutada huvi õpilaste vastu; varieerib õppetunde, pole õpilastele alati tuntud, ennast kordav.

V. Õpetaja teadmised ja metoodilised oskused: tunneb ainet põhjalikult; annab selged ja ammendavad seletused tunnis ja väljaspool tunde esitatud küsimustele; kodused ülesanded formuleerib selgelt ja täpselt; näeb ette võimalikke raskusi kodustes töodes ja selgitab neid; äratab huvi aine vastu; kindlustab aines kordamise.

Pedagoogika klassikalisi tõdemusi on, et õpetajale annavad pedagoogilise väärikuse kaks fundamentaalset omadustekompleksi: ühelt poolt tulemusrikas õpetamine (selge, loogiline ja isikupärane, teiselt poolt — pedagoogilisest taktist juhitud suhtlemine lastega. Õpilaste loovusliku arengu suunamiseks on vaja otseseid teadmisi, aga sellega kõrvuti ka teadmiste uuenemist ja uute seoste loomist alateadvuslike impulsside ajal. Teadmised antakse edukas õpetamises, alateadvuslik impulss aga lähtub õpetajaisiksuse innustusest, positiivset emotsionaalsust sisendavast suhtlemisest.

(Järgneb kirjandus lk. 39.)

Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSV-s

MILLI-IRENE PEDAJAS,
TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent

Ajalooline ülevaade

Eesti NSV õpetajaisiksuse psühholoogilised uuringud algasid 70. aastatel, üheaegselt Tartu Riiklikus Ülikoolis (Allikas 1973, Pedajas 1973, Albert 1975) ja Tallinna Pedagoogilises Instituudis. Uurimuste tulemusi hakkas elavalt tutvustama Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri «Nõukogude Kool» (Laht 1971, 1972, 1973, 1975, 1976; Välja 1973, Allikas 1973, Pedajas 1974, 1975, 1976). 1975. aastal viidi TRÜ Kõrgkooli Kompleksse Uurimise Laboratooriumis lõpule teadustöö «Роль актуальных факторов развития в профессиональной адаптации учителя» (Педаяс 1975). Samal aastal toimus Tallinna Pedagoogilises Instituudis teaduskonverents «Õpilaste mahajäämuse ennetamise teedest», kus esitati andmeid ka õpetajaisiksuse uurimustest (Pedajas 1975, Eksta 1975).

1976. aastal ilmus TRÜ Kõrgkooli Kompleksse Uurimise Laboratooriumi toimetusel kogumik «Организация учебного процесса» V (Проблемы и итоги научного исследования учителя в Эстонской ССР), kuhu olid koondatud kahe teaduskeskuse — Tartu ja Tallinna — uurimuste tulemused õpetaja isiksuse kohta.

1977. a. viidi Tallinna Pedagoogilises Instituudis läbi teaduskonverents teemal «Учитель и его профессия», kus kõrvuti Eesti NSV kõigi teaduskeskustega (TRÜ, TPedI, PTUI) esinesid ka Leningradi ja Moskva teadlased-õpetajaurijad (vt. kogumik «Учитель и его профессия», Тарту 1977).

Järgmised aastad tõid mõningaid õpetajate isiksuse alaseid uurimusi Tallinna Peda-

googilise Instituudi Koolijuhtide Kvalifikatsioonitöstmise Teaduskonna kuulajatelt (Luiga 1978, Pütsep 1978, Osula 1979). Ouline tähelepanu koondus õpetaja vaimse terise isiksuslikele riskifaktoritele (Pallik ja Palo 1977, Moks ja Rammo 1978, Lepiksoo, Raudsepp ja Kirsipuu 1978, Lamp 1978, Tiigi 1979, Buraeva ja Keerberg 1980, Kukk 1980).

Alates 1978/79. õ.-a. hakatakse Eesti NSV-s õpetajaisiksust uurima tema arengus. TRÜ-s ja TPedI-s läbi viidav uurimistöe saab ühised alused: kasutatakse kompleksset uurimismetoodikat, jälgitakse samal aastal immatrikuleeritud üliõpilaste kujunemist, kõrvutades uurimistulemusi õpetajaisiksuse fooniandmetega. Valmib teadustöö etapiaruanne (Pedajas 1978), jätkub õpetajaisiksuse uurimise alaste publikatsioonide avaldamine ajakirjas «Nõukogude Kool» (Jakobsoo, Pedajas, Uring 1979; Pedajas 1979), TRÜ Kõrgema Kooli Kompleksse Uurimise Laboratooriumi kogumikus «Проблемы высшей школы» (Педаяс, Уринг 1978, Якобсоо, Педаяс, Уринг 1979) ja ENSV Haridusministeeriumi, Vabariikliku Täiendusinstituudi ja Ühiskondliku Pedagoogilise Uurimisinstituudi perioodilises väljaandes «Nõukogude pedagoogika ja kool» (Laht 1978).

1980. a. toimus Ühiskondliku Pedagoogilise Uurimise Instituudi XIX aastapäeva konverents, mille puhul ilmus kogumik «Õpilase isiksuse arengu teguritest», Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII (Tartu 1980), kus ilmus mitu õpetajaisiksuse uurimust (Uring, Eksta, Rammo). Sellest aastast on kaks plaanilise teadustöö aruannet — «Kõrgkoolide lõpetanute kutsesobivus» (Pedajas, Uring 1980, Tartu Riiklik Ülikool) ja «Kutsekohanemine kui psühholoogiline fenomen» (Pedajas 1980, Tallinna Pedagoogiline Instituut). Kokkuvõtte Tallinna Pedagoogilise Instituudi Koolijuhtide Kvalifikatsioonitöstmise Teaduskonnas tehtud õpetajaisiksuse uurimustest esitatakse kogumikus «Koolitöö aktuaalseid probleeme» (Tallinn 1980, lk. 35—62). Tallinna Pedagoogilise Instituudi väljaandena ilmub veel kogumik «Õpetaja ja tema kutse», milles õpetajaisiksuse uurimise tulemusi käsitlevad A. Albert, V. Eksta, M.-I. Pedajas jt. ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi väljaandena ilmunud kogumikus «Õpetaja osat õpilaste õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel» käsitlevad õpetajaisiksusega seonduvaid probleeme J. Nurmik ja M. Roosleht.

1981. aastal Tallinna Pedagoogilises Instituudis toimunud teaduskonverentsil «Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine» esitas H. Laht ettekande teemal «Õpilaste suhtesüsteemi iseärasusi õpetajate ja kaasõpilaste hindamisel». Samal konverentsil tutvustas kahe kõrgkooli — TRÜ ja TPedI üliõpilaste — tulevaste õpetajate isiksuseomaduste võrdleva uurimuse

tulemusi A. Albert (TPeDI). Pedagoogilises perioodikas tutvustab tulevaste õpetajate isiksuse karakteristikuid ja nende kutsekohanemist R. Uring (1981, 1982), avaldatakse ühise uurimise tulemusi (Pedajas, Uring 1982), ilmuvad õppematerjalid teadusliku uurimuse andmetest (Pedajas).

1982. aastal Tallinnas toimunud üleliidulise sümposiumi «Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании» materjalide hulgas on avaldatud M.-I. Pedajase uurimuse tulemused (Педаяс 1982). Õpilastepoolsed ootused õpetaja-isiksusele koondab oma dissertatsiooni H. Laht (Ляхт 1982). Samast aastast on ettekannetes ja kogumikes ilmumiseks esitatud neli käsikirjalist materjali (Педаяс 1982, Pedajas 1982, Уринг 1982, Альберт 1982).

Käesoleval hetkel on Eesti NSV-s käsil kaks õpetajaisiksuse longituuduurimust: TRÜ-s (Uring) ja TPeDI-s (Pedajas), mille esialgsed uurimistulemused on koondatud käsikirjalistesse materjalidesse. Ühiskondliku Pedagoogilise Uurimise Instituudi õpetajaskonna uurimise probleemgrupil on teoksil kompleksuurimus õpetaja emotsionaalset seisundit mõjutavate tegurite kohta, mille esialgseid andmeid tutvustati 1983. aastal Tallinnas toimunud ÜPUI XX aruandekonverentsil (Uring, Pedajas, Albert, Eksta, Palo jt.).

Uurimistulemustest

Eesti NSV õpetajaisiksuse uurimise põhiteljeks on õpetaja kutseline areng. Sotsiaalse tellimusena on fookuses õpetajate kutsekohanemise probleem.

Uurimuste põhjal (Pedajas 1978, 1980, 1982) võib väita, et kutsekohanemine on psühhosotsiaalne fenomen, mistõttu ei ole nähtust võimalik kirjeldada või seletada ainult sotsiaalsete kategooriate abil. Kõrvuti õpetaja töö- ja kutsekeskkonna tegurite tundmaõppimisega on tarvis uurida ka õpetaja isiksuslike ressursse (siin: kutsealal aktualiseeritavad psüühilised ja sotsiaalspsühholoogilised karakteristikud). Seega on üliõpilase—tulevase õpetaja, noore, keskmise ja pikaajalise pedagoogilise staažiga õpetaja kutselise arengu uurimine Eesti NSV-s tihedalt seotud üliõpilase/õpetaja karakteri- ja temperamendiomaduste, kutsemotivatsiooni ja -hoiakute, väärtuseelistuste jms. uurimisega. Kõrvuti sellega on püütud välja selgitada isiksuslike ja kultuuriresursside (keskkonna ressursid kõige laiemas mõttes) vastastikuse mõjutamise toimet. Kõigepealt kerib küsimus isiksuse psüühilise struktuuri vastavusest töö- ja kutsekeskkonnale, mis on eduka kutsekohanemise tingimuseks.

Milliseid nõudeid esitatakse õpetajaisiksusele

Üks võimalus selgitada õpetajaisiksuse vas-

tavust keskkonna nõudmistele on rolliootuste ja õpetajale antud eksperthinnangute või objektiivandmete võrdlemine. Ootusi õpetaja isiksuse suhtes on Eesti NSV-s laialdaselt uuritud: representatiivsed andmed on õpilaste (Laht 1982), õpetajate (Laht 1973, Педаяс 1975, 1977, 1982;), koolijuhtide (Allikas 1973; Педаяс 1975, 1977) ja haridusjuhtide (Педаяс 1975, 1977) ootustest. Objektiivandmeid on kogutud erinevate õpetajaskontingentide kohta mitmesuguste rahvusvaheliste, eestindatud ja normeeritud ning algupäraste psühholoogiliste ja sotsioloogiliste meetodikatega.

Õpetaja karakteri- ja temperamendiomadusi on uuritud Cattelli meetodikaga (16 PF, a-vormi eestindus — Альберт 1976, Uring 1980, 1981; Pedajas 1980, 1982; Pedajas, Uring 1983) ja INR-testiga (Bötcheri variandi eestindus — Osula 1979, Buraeva ja Keerberg 1980, Kukk 1980); ängistust kui karakteroloogilist soodumust on uuritud Taylori meetodika eestindusega (Moks ja Rammo 1978; Lepiksoo, Raudsepp ja Kirsipuu 1978; Lamp 1978; Tiigi 1979, Buraeva ja Keerberg 1980) ja Spielberger-Hanini meetodikaga (STAI EX-1 ja EX-2 variant — Alp 1980, Kukk 1980, Pedajas 1980, 1982; Педаяс 1982; Albert 1983; Альберт 1982). Peale selle on kogutud ulatuslikult eksperthinnanguid (Педаяс 1975, 1977; Pedajas 1983).

Uurimustest järeldub, et õpetaja rolliga seonduvad ootused, mis sageli esinevad õpetajale esitatavate nõuete, osutuvad oluliseks teguriks suhtumiste ja suhete kujunemisel. Ootusi või nõudeid tundmata või neid arvestamata ei ole õpetajal praktiliselt võimalik avaldada oma kasvatuslikku mõju (Ляхт 1982).

Selgub, et õpilaste ja õpetajate, kooli- ning haridusjuhtide ja õpetajate ootused õpetajaisiksusele on erinevad. Kui õpetajad ise loevad õpetaja jaoks kõige olulisemaks iseloomumaduseks näiteks õiglust, tasakaalukust, järjekindlust, aktiivsust, ausust, nõudlikkust teiste suhtes, siis õpilased ootavad õpetajatelt hoopis usaldust, abivalmidust, takti, rõõmsameelsust ja huumorimeelt (Ляхт 1982, Педаяс 1975, 1977). Õpetaja isiksuseomadustele pööravad rohkem tähelepanu keskastme tütarlapsed, eriti ebameeldiva õpetaja iseloomustamisel (närviline, karjub, kuri, ebaõiglane) ja vanema astme poisid, kes aga ebameeldiva õpetaja puhul tõstavad esile hoopis jõudlusomadusi. Vanema astme tütarlapsed heidavad ebameeldivale õpetajale ette taas isiksuseomadusi (Laht 1975).

M.-I. Pedajase (Педаяс 1975, 1977) andmetel on suurem kokkulangevus õpetaja ja traditsiooniliste hindajate (kooli- ja haridusjuhid) ootustes õpetaja isiksuseomaduste suhtes. Eksperdid lisavad õpetajate poolt nimetatud olulistele omadustele veel vastu-

tustundlikkuse ja täpsuse. Õpetajad hindavad eriti tarkust, rangust ja otsustavust. Direktorid leiavad, et õpetajad peaksid olema paremate organisatsioonidega (seda toetavad ka õpilased), püsivamad ja leidlikumad. Vastandlikud arvamused on õpetajatel ja direktoritel selliste karakteristikute suhtes nagu loovus, entusiasm ja ettenägelikkus. Neid omadusi hindavad eriti kõrgelt koolide direktorid.

Õpetajate ja kooli- ning haridusjuhtide ühine arvamus on, et õpetajad on ausad, heasoovlikud, õiglased, abivalmid (seda õpilased ei toeta; Jaxr 1982), sõbralikud. Kõige vähesemal määral on õpetajad originaalsed, teravmeelsed, ettenägelikud ja humoorikad. Viimast kinnitavad ka õpilased. Erinevaid arvamusi põhjustavad omadused, nagu vastutustundlikkus, enesekriitilisus, täpsus ja paindlikkus. Õpetajad arvavad neid omadusi endal rohkem olevat, kui seda leiavad ülemused.

Andmeid on ka selle kohta, milliseid isiksuseomadusi peetakse ootustena eriti oluliseks, samas aga märgitakse nende mitteküllaldast esinemist isiksuslike ressursidena (potentsiaalid ei ole aktualiseeritud). See on diferents ootuste ja olemasolevate isiksuslike ressursside vahel. Sellisteks omadusteks on järjekindlus, täpsus ja enesevalitsemine. Traditsioonilised hindajad leiavad defitsiiti veel õpetaja enesekriitilisuses, nõudlikkuses iseene vastu, entusiastlikkuses ja vastutus-tundlikkuses. Õpetajad väljendavad suuremat rahulolematust mitteküllaldase tasakaalukuse ja enesekindluse puhul; direktorid soovivad, et õpetajad oleksid lisaks veel siiramad ja paindlikumad, inspektorid aga arvavad koguni, et ausust ja õiglust on ka veel vähe.

Erinevate hindajate andmete interpreteerimisel osutub vajalikuks arvestada nende formaalset positsiooni. Nähtub, et õpilased, koolidirektorid ja haridusosakondade inspektorid hindavad vajalikuks erinevaid isiksuseomadusi vastavalt sellele, kuidas need omadused avalduvad või peaksid avalduma koostöös õpetajaga. Ootustes võib esiplaanile nihkuda omadus, mille järgi tuntakse eriti suurt vajadust selle ühiskondliku või kutsealase väärtuse või hoopis selle omaduse silmapaistva puudumise tõttu. Ei ole kahtlust, et järjekindlus, täpsus ja enesevalitsemine, mida eespool nimetati õpetaja isiksuslike ressursside defitsiidina, on õpetajakutses tõepoolest äärmiselt väärtuslikud ja vajalikud omadused. Kuid uurimistulemusi võib interpreteerida ka objektiivandmete taustal.

Millist õpetajat valib käesolev koolisituatsioon

Kõigi karakteri- ja temperamendiomaduste uurimuste tulemusena (kaasa arvatud ka soo-

lised, erialast, haridusest, vanusest ja staazist sõltuvad erinevused) võib Eesti NSV õpetajatele iseloomulike faktorite osas (keskmisest kõrgem A, I, N, Q₂, Q₄ ja madalam H) täheldada üllatavat homogeensust. Järelikult — tänapäeva kool «valib» ja kujundab õpetajaid: kooli lähed ja seal püsivad inimesed, kes on kontaktivõimelised, kellel on huvi inimeste vastu, kes on tundlikumad (ka ohutundlikumad), sotsiaalsetes suhetes elukogenud, osavad teiste hindamisel (läbinägelikud), isikliku arvamusel usaldavad, sõltumatud, kuid kõrge sisepingega. Seda järeldust kinnitavad uurimisandmed pedagoogiliselt töölt lahkunud õpetajate isiksuse struktuuri kohta (Pedajas, Uring 1983). Pedagoogiliselt töölt on lahkunud õpetajad (I), kes on töötavate õpetajatega (II) võrreldes vähem kontaktivõimelised, rohkem endassetõmbunud ($A_1=5,5$; $A_{11}=6,0$), tegutsemisjulgemad, ettevõtlikumad ($H_1=6,1$; $H_{11}=5,2$), loomulikumad, siiramad ja spontaansemad ($N_1=6,2$; $N_2=6,7$); koostegutsevamad, teistega enam nõustuvad ($Q_2 I=6,1$; $Q_2 II=6,5$) ja madalama sisepingega ($Q_4 I=5,6$; $Q_4 II=6,1$).

Faktoranalüüsi andmetel on Eesti NSV õpetajate hulgas veidi rohkem introvertteeritud kui ekstravertteeritud isiksusi, kontingendis esineb enam-vähem võrdselt nii tugeva kui nõrga enesekontrolliga õpetajaid, alituvaid rohkem kui ennast maksmapanevaid, ka loovisiksusi on pisut rohkem. Õpetajate hulgas on rohkem ka läbinägelikke, sotsiaalselt kogenud isiksusi kui siiraid, spontaanseid, vahetuid. Kõrge N-faktori kohta on öeldud, et see kujuneb välja keskkonnas, kus tegutsetakse põhimõttel «päästku end kes päästa saab». Võib arvata, et praeguse koolisituatsiooni mõned negatiivsed küljed on aluseks N-faktori näidu tõusule ja küllap õpetajate ettevalmistamiselgi kujundatakse neid häid omadusi, mis N-faktoris sisaldub, näiteks distsiplineeritus, adekvaatne enesetunnetus jts.

Eesti NSV õpetajate longituuduurimuse andmetel (Pedajas, Uring 1983) on erinevusi praeguses koolisituatsioonis edukalt ja edukalt töötavate õpetajate isiksuse struktuuris. Ekspertide poolt edukaks peetav õpetaja on eelkõige praeguses koolisituatsioonis koolijuhi ootusele vastav õpetaja.

Ekspertihinnangute põhjal edukaks tunnistatud õpetajate isiksusekarakteristikute hulgas domineerib edututega võrreldes seesmine rahulikkus, suhteliselt pingevaba seisund. Sellest lähtuvalt on edukad õpetajad suhteliselt häirimatud (O—), edutud aga rõhutatult ärevil, rusutud, ebakindlad (O+). Edukat õpetajat iseloomustab fantaasiarikkus (M+), mida edutul ei ole — ta on silmatorkavalt praktilise meelega (M—). Eduka õpetaja on leplikum, võib-olla isegi pretensioonitu (L—). Vastupidiselt edukale õpetajale valvusele ja nõudlikkusele (L+). Eduka õpetaja on endast

lähtuv, tahab olla normidest vaba, seepärast tihtigi hooletu (F+), kuid ka tõrges, kangekaelne, tahab ennast maksuma panna (E+). Edutu õpetaja annab sagedamini oma tundmustele voli, võib minna konflikti (C-), on nõrga enesekontrolliga, ei vaevu pingutama hea mulje nimel (Q₁-).

Millised isiksuseomadused soodustavad või takistavad kutsetööd

Eesti NSV õpetaja longituuduurimuse andmeil on real karakteri- ja temperamendiomadustel seoseid kutsetööd soodustavate või takistavate teguritega. Põhjalikumalt on analüüsitud kolme gruppi tegureid: kutsevalikut, suhteid lastega ja rahulolu kutsega (Pedajas, Uring 1983). Varasemate uurin-gute andmeil (Pedajas 1973, 1974) on kutsetöös kohanemisele ebasoodsalt mõjunud juhuslik valik (meeldivama kutse valik ei õnnestunud), kõige soodsamalt kutsumus, kutse-soov, kutse valimine armastusest laste vastu.

Longituuduurimus näitab, et juhuslikult on valinud õpetajad, kellel on madal G ja Q₃ faktor, s. t. normidest sõltumatud ja nõrga enesekontrolliga inimesed. Kõrge A, G ja Q₃ faktoriga õpetajad on valinud õpetajatöö kutsumusest ja kutsesoovi põhjal, armastusest laste või austusest õpetajatöö vastu. Teisõõnu — kutsesoovi ja kutsumust ning huvi laste ja õpetajatöö vastu tunnevad kontaktivalmid, kohusetundlikud ja kõrge enesekontrolliga inimesed. Õpetajatöö on kutsumuseks tegutsemisjulgetele ja suhtlemisvalmi-tele õpetajatele (H+), õpetajaks ei soovi saada kahtlejad, kriitiliselt meelestatud inimesed (Q₁-). Emotsionaalselt stabiilsetele inimestele on õpetajatöö kutsumuseks, seda toetab armastus laste vastu.

Suhetes lastega tunnevad end laste ees rahulikult ja kindlalt, sest lapsed hoiavad neid ja neil ei ole lastega kasvatusraskusi, need õpetajad, kellel on kõrge A, C, E, H faktor ja madal O ja Q₄ faktor. Vastandina sellele käivad madala A, C, E, F, H ja kõrge Q₄ faktoriga õpetajatele lapsed närvidel. Suhted lastega on kõige paremad ekstraver-teeritud, madala ängistusega õpetajatel, kel- lel on küllaldaselt tegutsemisjulgust, enese-kindlust, huvi inimeste vastu.

Üksikud isiksusefaktorid soodustavad või takistavad rahulolu kutsega. Teisene ängis-tusfaktor näitab, et õpetaja kõrge ängistus ei võimalda saada tööst rahuldust, mida toe-tavadki madal H ja kõrge O faktor. Õpetaja-töö on tüütu ja rõõmutu suurest sisepingest tuleneva kõrge ängistuse ja ärevusfaktoriga (O+) alistuvalle (E-), emotsionaalselt labiil- sele (C-) ja enesestõmbunule, introvertsele õpetajale, kes on oma töös kogunud ka palju pettumusi (lisandub veel H-). Ängistatud õpetaja ei ole rahul oma isikliku eluga, vajab puhkust. Puhkust vajavad veel kõrge L, O,

Q₂ ja Q₄ faktoriga õpetajad.

Rõõmu oma saavutustest tunnevad kon-taktivalmid, emotsionaalselt stabiilsed, en-nast valitsevad, tegutsemisjulged, reipad ja madala sisepingega õpetajad. Kui meenu-tada, et Eesti NSV õpetajaisiksusele oli eri-omane just vähene tegutsemisjulgus, kart-likkus (H-), kõrge ärevus reipuse asemel (O+) ja kõrge sisepinge (Q₄+) vastandina madalale sisepingele, lisaks sellele üsna kesk-pärane emotsionaalne stabiilsus (5,6), võib mõista, kui paljud õpetajad oma rõõmudest ilma jäävad. Õpetajatöö meeldib samuti kõrge A, E ja H ning madala O, Q₂ ja Q₄ faktoriga isiksustele. Läbisaamist kolleegi-dega soodustab emotsionaalne stabiilsus, tundeõrnus, tugev enesekontroll, häirimatus ja madal sisepinge. Siit järeldus: rahulolu õpetajatööga soodustavad faktorid A+, C+, E+, H+, O-, Q₄-, riskifaktoriteks kujune-vad aga vastupidise märgiga samad fakto-rid.

Kokkuvõte ja järeldused

Eesti NSV õpetaja teaduslikust uurimisest kümne aasta jooksul on kogunenud kaalukas andmestik, millele võiksid oma töös toetuda kutseorientatsiooni ja kutsettevalmista-mise ning õpetajate tööga tegelevad institut-sioonid.

Andmed õpetajaks valmistuvate üliõpilas-te motivatsiooni, hoiakute ja isiksuse struk-tuuri kohta lubavad mõnel määral prognoo-sida tulevaste õpetajate suhtumist etteval-mistusse ja tulevase tegevusse. Kutsesu-nitluse alane tegevus ei tohiks lõppeda kõrg-kooli astumisega, kutsekasvatusega tuleb diferentseeritult tegelda ka kõrgkoolis.

Üldiselt on teada, et kutsehoiakuid on kõrgkoolis õppimise ajal võimalik teataval määral kutsekasvatuse kaudu korrigerida, kui selleks kasutada aega kõrgkooli astumi-sest kuni lõpetamiseni soodsas pedagoogi-töösse positiivse suhtumise atmosfääris. On aga teada ka see, et temperamendiomadused ja mõned karakterijooned ei ole kõrgkoolis enam muudetavad. Sellest tulenebki ülesanne üliõpilaste isiksust põhjalikult tundma õppi-da, sest nende karakteroloogiliste iseärasus-te tundmine loob eeldused enese- ja suhete-analüüsi ning eneseregulatsioonialaste tead-miste andmiseks kõrgkoolis, nn. kompensat-siooniõpetuseks, mis aitab vältida kutsealast dekompensatsiooni ja suurendab tulevaste õpetajate kutsekindlust.

Tulevane õpetaja vajab positiivset kutse-alast häälestatust, mis eeldab tugevat kutse-motivatsiooni ja õpilaste arengu kesksele suundusele orienteeritud kasvatushoiakuid. Tulevane õpetaja peab ennast treenima ka stressitaluvuse seisukohalt, tõstma oma valu-läve, et tegelikus koolisituatsioonis mitte sat-tuda ülemäärase pinge kaudu sagedastesse

ängistus seisunditesse, millest võib kujuneda loomupärane püsiängistus. Sagedane õnnetu olek, püsiv rahulolematuse kutsega võib viia kutsest loobumiseni.

Edaspidistes uurimustes on vaja selgitada psühholoogiliste parameetrite dünaamikat ajas (alates kõrgkoolis õppimise ajast ja jätkuvalt pedagoogilises töös), mis võimaldaks kindlaks määrata nii õpinguaja kui ka pedagoogilise töö mõju isiksusele ning ka vastupidist (õpingute ja pedagoogilise töö tulemuste sõltuvust üliõpilaste ja õpetaja isiksuseomadustest). On vaja ka õpetaja tulevase töökeskkonna (koolisituatsiooni) psühholoogilist kirjeldust, kas otsest, keskkonna oma parameetrite alusel või vahendatut, keskkonna tegurite mõju kaudu tegevõpetaja isiksuseomadustele.

Õpetajate ettevalmistuses tuleks samuti näha ette muudatusi õppeplaanides, mis peaksid sisaldama mitmesuguseid psühholoogilisi distsipliine (sotsiaalpsühholoogia, õpetajapsühholoogia jne.). Kõrgkoolis oleks vaja tegelda tulevaste õpetajate suhtlemisoscuse arendamisega treeningute kaudu. Kõik see eeldab, et nii üliõpilast kui õppejõudu senisest enam käsitataks subjekti, mitte objektina, mis tõstaks nii ühe kui teise tegutsemisaktiivsust.

Kõiki neid vajadusi saab rahuldada ainult siis, kui õpetaja kujundamisega tegeleb kogu ühiskond, luues tema kutseliseks arenguks mitte ainult vajalikud, vaid soodsad tingimused.

(34. lk. järg.)

Kirjandus

1. Erikson, E. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/Main, 1966
2. Erlebach, E., Ihlefeld, U., Zehner, K. Psychologie für Lehrer und Erzieher. Berlin, 1974.
3. Ettl, T. Zu Bedeutung von Nachahmung und Identifizierung im Sozialisationsprozess. Bremen, 1977.
4. Gutter, G. Identifikation als Sozialpsychologische Verhaltenskategorie, Kiel, 1968.
5. Pedajas, M.-I. Õpetaja vaimne tervis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 12.
6. Vassili Suhhomlini mõtteid kasvatuses, Tln., 1978.
7. Алексеев Н., Юдин Э. Исследование творчества в науке и обучение творчеству в школе. — С сб.: Научное творчество. М., Изд. «Наука», 1969.
8. Григорьева Е. О самооценке педагога. Экспериментальная и прикладная психология. Учение записки Лен. университета. Выпуск 4. Л., 1971.
9. Лук А. Психология творчества. М., 1978.
10. Пушкин В. Эвристика — наука о творческом мышлении. М., 1967.
11. Тарел Р. Анализ исследования творческих способностей в американской психологии. — «Вопросы психологии», 1972, № 4.

Õpetaja kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga

VIIVI EKSTA

Kool tuleb oma ülesannetega paremini toime, kui me võimalikult paremini tunneme mitte ainult neid, keda me õpetame, vaid ka neid, kes õpetavad, teame mitte ainult nende võimeid, vaid ka isiksusejooni. Kahjuks võimaldavad meie kasutuses olevad psühholoogilised vahendid mõõta vaid isiksuse üksikuid komponente, sealjuures on psühholoogide kasutuses valdavalt subjektiivsed testid. Objektiivsed meetodid on vähem levinud, nad nõuavad rohkem aega ja eksperimenteerija head ettevalmistust. Käesolevas töös kirjeldatakse üht eri meetodikate koosrakendamise võimalust õpetajate ja õpetajakandidaatide (s.o. õpetajakutseks valmistuvate üliõpilaste) kasvatushoiakute selgitamisel.

Üha kindlamalt leiab eri maade ja eri koolkondade psühholoogide hulgas poolehoidu gruusia psühholoogi D. Uznadze ja tema koolkonna kontseptsioon, mille kohaselt isiksus on tervik, mille funktsioonide ja omaduste paljusust organiseerivaks mooduseks on seadumus. M. Vorweg kirjeldab seadumust kui kogu psüühilise olemuse seoseprintsipi ja elementaarset ühtsust (M. Vorweg, 1978, lk. 23). Seadumuse põhifunktsioonidena kirjeldab ta selektiivset (informatsiooni filter), väärtustavat ja tegevusele orienteerivat (samam, lk. 25).

D. Uznadze koolkonna psühholoogid tõlgendavad seadumust mitte kui tajuillusioonide erijuhtu, vaid kui käitumise järjepidevust ja käitumise sisemist seost konstitueerivat faktorit, aga ka indiviidi tegevuse kui teatud viisil organiseeritud süsteemi struktuurset püsivust (A. S. Prangišvili, E. E. Gersamia, 1980, lk. 30). Gruusia psühholoogide uurimused näitavad seose olemasolu karakteri, temperamendi ja seadumuslike protsesside vahel (V. G. Norakidze, 1966, 1970, 1975).

Seadumuse formaal-struktuurset aspekti on võimalik tundma õppida fikseeritud seadumuse meetodi abil. Koos psühhomeetristiliste ja psühholoogiliste meetoditega osutub võimalikuks anda isiksuse psühholoogiline portree (V. Norakidze, 1977, lk. 121—122). Lühidalt öeldes seisneb fikseeritud seadumuse meetod selles, et eksperimentaalselt kutsutakse esile tajuillusioonid, nende tekkimise ja kustumise pildi põhjal määratakse isiksuse

tüüp. Tüüpe ja erijuhte on palju, antud töös on vaadeldud kahte vastandlikku ekstreem-gruppi:

a) tajuillusioone ei teki või nad on nõrgad ja ajaliselt ebapüsivad. Sellesse gruppi kuuluvad variaabel-labiilse seadumusega indiviidid (edaspidi tähistatud I grupp);

b) tajuillusioonid on väga tugevad ja ajaliselt püsivad. Siia kuuluvad nn. jäik-staatilise seadumusega indiviidid, keda V. Norakidze nimetab ka konfliktseteks (edaspidi IV grupp).

Anname nende kahe ekstreemgruppi lühiseloomustuse isiksuseküsimumstiku 16 PF abil saadud andmete põhjal. Kahtsekontingendi suurus oli 100 inimest, sealhulgas 24 meest ja 76 naist, I gruppi langes 21, IV 31 katseisikut.

II astme faktorite, nn. sekundaarfaktorite tasandil ilmnesid ekstreemgruppide vahel neid küllalt selgelt eristavad tendentsid. Võrdlesime nelja faktorit, mida tähistasime järgnevalt:

I ängistus (kohanemine, ärevus);

II introversion — ekstraversioon;

III emotsionaalne labiilsus — dünaamiline stabiilsus;

IV alistuvus — sõltumatus.

Tabel 1

	I faktor	II faktor	III faktor	IV faktor
Grupi (n=100) keskmine	5,3	5,5	4,8	5,0
(var.-lab.) I n=21	4,4	6,1	4,5	4,6
(jäik-staatil.) IV n=31	5,8	4,6	5,3	5,3

Nagu nähtub tabelist 1, on I grupp (variaabel-labiilse seadumusega indiviidid), võrreldes kogu kontingendi (ja ka tabelis välja toomata jäänud II ning III grupi) keskmiste näitajatega, kõige madalama ängistusega, kõige ekstravertsem, emotsionaalselt kõige labiilsem ja kõige vähem iseseisev (andmed on antud steenides 10-pallilisel skaalal). IV grupp (jäik-staatilise seadumusega indiviidid) on keskmisest kõrgema ängistusega, kõige introvertsem, stabiilsem ja iseseisvam (võib olla ka otsustavam ja ettevõtlikum). Ei ole huvituset märkida, et enamik juhtidest kuulub sellesse gruppi.

Kirjeldatud kontingendist täitis küsimustiku «Mina arvan nii» (MAN) 58 inimest. Küsimustik on adapteeritud ja eestindatud Tallinna Pedagoogilises Instituudis M.-I. Pedajase juhendamisel USA-s väljatöötatud õpetajate hoiakute uurimise küsimustiku Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI) ja selle soome variandi «Opetaja oppilattensa parissa» (OOP) alusel, ennustamiseks õpetaja ja õpilaste vahelist läbisaamist ja kaudselt ka õpetaja rahulolu oma kutsega. Metoodikat on kasutatud laialdaselt USA-s, Skandinaaviamaades ja ka Nõukogude Liidus. Eesti NSV-s on metoodikat kasutatud üliõpilaste ja tegevõpetajate kasvatushoiakute määramiseks autokraatliku ja demokraatliku juhtimisstiili selgitamiseks järgmistes valdkondades (vt. lähemalt M.-I. Pedajas, 1980): I faktor: hoiakud õpetamise ja õpilaste kasvatuse kohta väljaspool kooli — 9 tunnust; II faktor: hoiakud õpetamise ja õpilaste juhtimise kohta — 24 tunnust; III faktor: koolidistsipliiniga seostuvad hoiakud — 26 tunnust; IV faktor: üldised lapsepsühholoogia alased hoiakud — 52 tunnust; V faktor: õpetajaametit puudutavad hoiakud — 19 tunnust.

Kahe metoodika vaheline korrelatsioonimaatriks on esitatud tabelis 2.

Tabel 2

	Autokraatlikkus					Demokraatlikkus				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Konstantsus	16	-15		15	18	-16		15	-20	-25
Keskm. ill. arv	24	15	22	16	18	-17	-10	-12	-15	-17
Stabiilsus	22		15	19	21	-14			-14	-13
Tüüp	16		15	15	12	-15		-15	-22	-20
Mitm. korral il. tekisid	23		19	20	16	-22	-16	-19	-22	-23

Korrelatsioonid on küll väikesed, kuid tendents täiesti ilmne. Vea tõenäosusega 10% võime väita, et mida konstantsem ja stabiilsem on seadumus, mida suurem kesk-

mine tajuillusioonide arv, nende ilmnenise tõenäosus ja jäigem tüüp, seda kindlam on autokraatlike hoiakute ilmnenise tendents (autokraatlikkusega positiivne, demokraat-

likkusega negatiivne seos). Meie kirjeldatavatest ekstreemgruppidest peaks seega demokraatlikum olema I, autokraatlikum IV.

Vaatame lähemalt, kuidas nimetatud tendents ilmneb MAN-i eelnimetatud viies faktoris. Tabelis 3 on antud I ja IV grupi viie faktori keskmised. Grupid osutusid arvuliselt peaaegu võrdseteks: I=12 Ki, IV=14 Ki. Igas faktoris on näidatud autokraatlikkuse ja demokraatlikkuse eest saadud hindepallide keskmine. Diferents D-A näitab, kumma juhtimisstiili suunas isiksus kaldub. Tabeli põhjal võib väita, et meie katseisikud on pigem demokraatlike hoiakutega õpilase, õpetamise, kooli ja õpetajaameti suhtes üldse (diferentsid positiivse märgiga, seega demokraatlikkuse suunas, v. a. IV grupi I faktor). Erinevused mõlema grupi vahel siiski on: IV grupp on autokraatlikum (v. a. II faktori küsimustes, s. o. hoiakud õpetamise ja õpilaste juhtimise kohta, mis on mõnevõrra

üllatav). Kõigis teistes faktorites on I grupi hoiakud demokraatlikumad, kõige suurem diferents on IV faktoris — s. o. üldised lapsepsühholoogia alased hoiakud. Võime järeldada, et I gruppi kuuluvad peaksid olema vähem võimukesked, õpilasi mõistvamad ja arvestatavamad, kes (vähemalt ankeedivastuste põhjal) peaksid olema suutelised looma isiksusekeskset (demokraatlikku) õppe- ja kasvatusõhkkonda kergemini kui IV gruppi kuuluvad. Kahjuks puuduvad meil uurimused selle kohta, missugustes piirides autokraatlikkust ja demokraatlikkust pidada optimaalseks.

Antud kontingendi puhul ei saa aga arvestamata jätta üht asjaolu — nimelt vanust. I grupi keskmine vanus on 26,1 aastat, IV grupil 35,4. Seega diferents 9,3 aastat. Meil saadud teiste uurimuste andmetel võib aga väita, et vanuse kasvuga ilmneb tendents autokraatliku juhtimisstiili suunas.

Tabel 3

	Autokraatlikkus					Demokraatlikkus				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
I keskm. n=12	3,5	10,2	10,2	12,1	3,6	6,3	16	17,8	43,5	17,8
D — A						2,8	5,8	7,6	31,4	14,2
IV keskm. n=14	6,1	9,5	14	18	6	4,8	16	15,1	34,1	14
D — A	-1,3						6,5	1,1	16,1	8

Kontrolliks on toodud TPedI üliõpilaste kohta aastatel 1979—1981 kogutud andmed. Kontingendi suurus 52 Ki, vanus 18—20 aastat (s. o. praktiliselt samaaegsed). Ekstreemgrupid I ja IV osutusid arvuliselt võrdseteks, kummaski 9 inimest. MAN-i faktorite näidud on esitatud steenides.

Tabel 4

	I	II	III	IV	V	Kokku
Grupi keskm.	6,3	6,9	6,7	6,7	6,2	6,9
—	6,5	7,3	6,9	7,0	6,6	7,4
IV	6,5	6,3	6,3	6,1	5,1	6,1

Tabeli ülemises reas on antud 52 katseisiku keskmised näitajad. Arvud kõiguvad piirides 6,2—6,9, seega meie üliõpilased on valdavalt demokraatlike kasvatushoiakutega. Võrreldes I ja IV gruppi omavahel, näeme väga ilmekat tendentsi. I grupil on tendents suurema demokraatlikkuse suunas, kõigi faktorite keskmised ületavad kogu katsekontingendi keskmisi, ka kogusumma 7,4 on kõrgeim. IV grupi näitajad seevastu jäävad

katsekontingendi keskmistest madalamateks ja on üldse selle kontingendi madalaimad — seega on nad vähem demokraatlikud, kuigi ka autokraatlikkust neile ette heita ei saa. Kõige suurem diferents on V faktoris (üldine 6,2, I grupp 6,6, IV grupp 5,1), s. o. õpetajaametit puudutavates hoiakutes. Siia faktorisse kuuluvad väited: «Õpilaste ebaedus on harva süüdi õpetaja», «Õpetaja ei pruugiks ennast õpilaste probleemidega koormata», «Õpetaja ei tohiks iial oma õpilaste juuresolekul tunnistada, et ta mõnda asja ei tea», «Õpetaja peaks õpilaste suhtes senisest rohkem autoriteeti kasutama», «Paljud õpetajad ei ole õpilaste kohtlemisel küllalt karmid», «Õpilased peavad õpetajat austama juba üksnes sellepärast, et ta on õpetaja» jne.

Esitatud arvud lubavad väita, et eri meetodikaid (antud juhul objektiivset ja subjektiivset) omavahel ühendades on võimalik teatud tõenäosusega (meie uurimuses vea tõenäosusega 10%) prognoosida käitumise tendentsi. Ühtlasi võime järeldada, et juhtimisstiili tingivad väga püsivad isiksuseomadused, mis ilmnevad juba üliõpilaspõlves.

Pedagoogilise loovuse teemadel

LAINE SIMSON,
TPedi algõpetuse
kateedri õpetaja

Vaadelnud loovuse osa õpetaja isiksuse elutegevuse süsteemis, käsitletud seda isiksusliku elustiili karakteristikuna, erilise suundusena, isiksusliku ressursina ning isiksuse arengu küpsuse indikaatorina, oleme jõudnud vajaduseni täpsustada pedagoogilise loovuse (kreatiivsuse) mõistet. Probleem seisneb selles, et loovõpetajat iseloomustades on alati püütud anda teatud hulk erinevaid karakteristikuid, lähtudes kas pedagoogi loomingulisest tegevusest või isiksuslikest omadustest, mis soodustavad loomingulist pedagoogilist tegevust. Kriteeriumiks on harilikult tõised saavutused. Karakteristikute hulk on piiramatu ja küllaltki suvaline.

Kuigi käsitleme õpetajat loovisiksusena, ei ole meil võimalik vaadelda teda samadel alustel teaduses või kunstivallas loovate isiksustega. Teaduse ning kunstiloomingut on suhteliselt enam uuritud, on välja toodud nende erinevused ja sarnased küljed (8, lk. 97). A. Matejko (9) toob välja üldised loovisiksuse omadused ning väidab, et need on kõikidele loovisiksustele ühised. Taoliste omaduste hulka kuuluvad muu hulgas ka konfliktisus ümbritsevaga, kõrge frustratsioonitolerants, halb kohanemisvõime ümbribrusega, range kinnipidamine oma arvamustest ning seisukohtadest.

U. Kala (6, lk. 34–35) analüüsis psühholoogide erinevaid trakteeeringuid loovisiksuste omaduste iseloomustamiseks. Ühtede arvates on loovisiksused konfliktised (Barron, Knapp), teised väidavad, et loovisiksused saavad ümbritsevate inimestega hästi läbi (L. Rivlin). U. Kala tuli järeldusele, et konflikt tekib uue ja vana vahel, kuivõrd uus lükkab ümber vana ning harjumuspärase, mitte niivõrd loovisiksuse isiksuslike omaduste pinnal. Head omavahelised suhted kollektiivis hoiavad ära, taandavad konflikti.

Kohase käitumisviisi leidmiseks on vajalik suhtlemisloovus. Kui esiteks, kõigile loovisiksustele üldised karakteristikud on omased ka loominguliselt töötavale pedagoogile, siis teiseks, loovõpetaja isiksusele vajalikuks eelduseks peaks olema suhtlemisloovus. L. Rivlin on arvamusel, et sotsiaalse enesekindluse puudumine võib takistada loomingulise potentsiaali realiseerimist ning

võimet märgata kreatiivsust teistes inimestes (6, lk. 34) Õpetaja puhul on aga väga oluline märgata kreatiivseid õpilasi, et nende loovuse arengut mõjutada.

Üldiste loovisiksuste korrelaatiide alusel õpetajaid uurides on M.-I. Pedajas ja R. Uring (ettekanne ÜPUI konverentsil 1983) tulnud järeldusele, et õpetajad ei ole kuigi loovad. Jõutud on isegi arvamuseni, et mida loovam on isiksus, seda vähem on ta suurdunud pedagoogitööle. Ilmselt on vajadus õpetaja loovust pedagoogilises tegevuses vaadelda eraldi teiste elukutsete esindajate loovusest. Täiesti tõenäoline on, et nn. tipud — loovisiksused ei sobigi kooli ning sel juhul tekib vajadus piiritleda, missugune on just nimelt loovõpetaja ja mis on pedagoogiline loovus.

Kui lähtuda L. Jermolajeva-Tomina (5) seisukohast, mille alusel loovus (kreatiivsus) on võimete kogum, mis on eelduseks mingi tegevuse loominguks sooritamiseks ning toetudes J. Ponomarjovi (10, lk. 144) loominguliste isiksuste jaotusele eripärade järgi, saame nõukogude ühiskonna poolt õpetajate kutsegrupile esitatud nõudmisi arvestades koostada loovõpetaja mudeli. J. Ponomarjov jaotab loominguliste isiksuste eripärad pertseptiivseteks, intellektuaalseteks ning karakteroloogilisteks.

Selline jaotus on põhjendatud, sest seda on võimalik kasutada erinevate kutsegruppide uurimisel. Loovõpetajat uurides on otstarbekohane arvestada ka tema psühhofüüsilist tervist ning isiksuse biograafilisi näitajaid (2).

LOOVÕPETAJA ISIKSUSLIKUD PARAMETRID (jaotus eripärade järgi)

I. Pertseptiivsed:

1) ebaharilikult suur tähelepanu ning kontsentratsioonivõime; 2) erakordne tajumisvõime ja vastuvõtlikkus muljetele; 3) probleemitundlikkus; 4) rahuldus loominguprotsessist, loomingulisest tegevusest; 5) ere emotsionaalsus ja kujutusvõime; 6) empaatiavõime.

II. Intellektuaalsed:

1) mitmekülgsed huvid; 2) suured vaimsed võimed; 3) teadmiste suur hulk; 4) analüüsivõime; 5) hindamisvõime; 6) tegevuse resultaadi projekteerimise võime; 7) võime kahelda esmapilgu tõesuses; 8) tohtu fantaasia, väljamõeldised; 9) intuitsioon; 10) improvisatsioonivõime; 11) mõtete voolavus; 12) mõtlemise paindlikkus; 13) arvamuste originaalsus; 14) intellekti paindlikkus.

III. Karakteri eripära järgi:

1) visadus; 2) suur töövõime; 3) eneseorganisatsioon; 4) sõltumatus, iseseisvus; 5) enesekindlus otsustustes; 6) aktiivsus, tung ümbritseva muutmisele; 7) riskivalmi-

dus, soov eksperimenteerida; 8) kohanemisvõime; 9) paindlikkus suhtlemises; 10) huumorimeel; 11) avatus.

IV. Psühho-füüsiliste näitajate järgi:

1) psüühiline ja füüsiline tervis; 2) optimism.

V. Biograafiliste näitajate järgi:

1) varajane elukutse-eelistuse kujunemine; 2) loovisiksuse omaduste väljendumine koolieas.

Keskne näitaja loovõpetaja isiksuslikes karakteristikutes on paindlikkus: intellekti, mõtlemis- ja suhtlemispaindlikkus. Just viimase tõttu erineb loovõpetaja loovteadlastest ning loovkunstnikust. Kui teadlane ei pruugi olla suhtlemisloov, arvestada paindlikult teiste inimeste arvamus ja hinnanguid, siis pedagoogi jaoks on sellel oluline osa tema loomingulises tegevuses. V. Kan-Kalik (7) on uurinud õpetajate suhtlemisloovust ja tulnud järeldusele, et õpetaja suhtlemine õpilastega erineb mitmeti näitleja-kunstniku suhtlemisest publikuga, kuigi pedagoogitöös leidis autor palju ühiseid jooni näitlejatöoga. Õpetaja isiksuslike omaduste hulka kuulub ka empaatiavõime, mis teiste elukutsete esindajate jaoks ei ole sedavõrd oluline. Olenevalt sellest, missugune isiksuslik eripära on loovisiksusel ülekaalus, võime jaotada loovuse a) intellektuaalseks (ülekaalus intellektuaalsed isiksuse omadused, suundus intellektuaalsele tegevusele), operatsioonalseks (suundus tegevuse modifitseerimisele), emotsionaalseks loovuseks ja b) suhtlemisloovuseks (suundus paindlikkusele suhtlemises). Viimane on integraalne karakteristik ning sisaldab endas erinevat määral kõiki eelmisi. Kreatiivse õpetaja isiksuslike psühho-füüsilisi näitajaid ülaltoodule lisades võib loovõpetajaid iseloomustada kui valdavalt ekstravertseid, ratsionaalseid, paindlikke ja nonkonformistlikke isiksusi.

Pedagoogilist loovust käsitleme 1) erilise seisundina, valmisolekuna loominguliseks pedagoogiliseks tegevuseks, 2) valmisoleku avaldumisenäna loomingulises pedagoogilises tegevuses. Esimene on potentsiaalne, varjatud külg seisundi tasandil, teine aktuaalne ning näitab pedagoogilise loominguprotsessi kvaliteetivset taset. Selleks et pedagoogiline loovus aktualiseeruks, on vaja tingimusi, motiivi, motiivile suunatud isiksuse aktiivsust. Loovuse avaldumise käsitlemisel on kohane lähtuda K. Marxi ideest selle kohta, et kui on olemas teatud isiksuslikud eeldused loominguliseks tegevuseks, siis need realiseeritakse vaid juhul, kui on olemas sotsiaalne vajadus nende avaldumiseks, loomaks midagi uut ja vajalikku, ning kui ühiskond on loonud tingimused nende eelduste avaldumiseks ja arenguks (4, lk. 392).

Seega aktualiseerub õpetaja loovus kui eeldus loominguliseks pedagoogiliseks tegevuseks tegevuse protsessis eneses, saades

protsessi kulgemise tingimuseks. Samas on ta ka loomingulise protsessi taset iseloomustav näitaja, sest loomingulises tegevuses avaldub isiksuse võimete ning eelduste arengu küpsuse tase. Pedagoogiline loovus on seega pedagoogilise loominguga kui protsessi käivitaja ning ka protsessi kvaliteedi, antud arengutaseme näitaja. Kui aga vaadelda pedagoogilist loomingut produkti; tulemuste seisukohalt, siis pedagoogiline loovus esineb 1) arengu mehhanismina, mille tõttu saab võimalikuks loomingulise tegevuse produkti saavutatud tase ja 2) uue, kõrgemal tasemel oleva loovusena kui loomingulise tegevuse produktina.

Pedagoogiline kollektiiv on pedagoogilise loovuse avaldumise tingimus ja koht. Olles tingimuseks, mõjutavad kõik pedagoogilise kollektiivi head ja halvad omadused õpetaja loovust, seda aktiveerides või pärssides. Kooli loominguline kliima on kollektiivne saavutus, kuid kollektiiv koosneb üksikisiksustest. Siinkohal tuleks põhimõtteliselt vahet teha pedagoogilise loovusega liidrite ja mina-keskse suundusega loovisiksuste vahel. Kui esimeste tegevus soodustab kooli loomingulise kliima teket ning arengut, liidab paindliku suhtlemise ning suhtumisega ümbritsevasse kollektiivi kokku, siis teiste tegevuse tagajärjel killustub kollektiiv gruppideks, tekib võistlus halvades mõtetes, kaob avameelsus õpetajate vahel jne. Niisiis ei saa alahinnata ei üksikisiku loovuse mõju kollektiivile kui ka kollektiivi osa isiksuse loovuse arengu tingimustena, tema mõju loovuse arengu tasemele ning loovuse avaldumisele.

Nagu eespool öeldud, on iga õpetaja mingil määral loov. Juba pedagoogiks saada tahtmine eeldab teataval määral valmisolekut loominguliseks tegevuseks. Õpetajana töötamine aga on kindel tõestus pedagoogilise loovuse olemasolu kohta. M. Tkatši (11, lk. 60) tsiteerides «ei seisne pedagoogiline looming mitte alati õpetamise uute meetodite või võtete leiutamises ning avastamises, vaid sagedamini avaldub looming uute pedagoogiliste ülesannete lahendamisel juba tuntud meetodite ja võtete ratsionaalses seostamises ja kasutamises».

Nii nagu erineb pedagoogiline looming teaduse ja kunstiloomingust, millele esitatakse kõrgemaid nõudeid, mille tulemused peavad olema objektiivselt uued, erineb pedagoogiline loovus loovusest teistes valdkondades. Kui teadlase loovus eeldab kognitiivse tegevussfääri kõrget arengutaset ja intellektuaalseid isiksuseomadusi, realiseerub kunstniku loovus afektiivses ja psühhomotoorses (rakenduslikus, operatsioonalses) sfääris, siis pedagoogiline loovus hõlmab kõiki neid tegevussfääre. Erinevate sfääride osakaal pedagoogilise loovuse avaldumisel võib teoreetiliselt moodustada erinevaid loovuse tüüpe kõrgema või madalama loovuse

tasemega. Sellekohane empiiriline uurimus peaks andma vastused järgmistele huvitavaatele küsimustele:

- missuguse loovuse tüübiga õpetajaid on koolile vaja;
- kuidas erinevate loovuse tüüptidega õpetajad koolis end tunnevad ja hakkama saavad;
- kuidas realiseerivad isiksused oma loovuse tüüpi teistes eluvaldkondades;
- missuguse loovuse tüübiga isiksused sobivad koos loominguliselt töötama, moodustades loomingulise kollektiivi;
- missuguse loovuse tüübiga õpetaja mõjutab kõige enam õpilaste arengut ja loomepotentsiaali.

Erilised raskused ilmnevad pedagoogilise loovuse taseme hindamisel. Probleem seisneb selles, mida võtta hindamise aluseks, millest hindamisel lähtuda. Loovust seisundi tasandil, loomingulisele tegevusele eelduseks oleva võimete kogumina hinnata pole võimalik. Hinnata saab siis, kui loovus saab konkreetse väljenduse loomingulises tegevuses. Järelikult oleks üks võimalusi loovuse taseme määramisel teha seda pedagoogilise loomingulise protsessi ja selle tulemuste kaudu nende ühtsuses ja seoses (s. t. kumbagi eraldi mitte välja tuues). Protsessis hindame selle intensiivsust, isiksuse aktiivsuse astet kogu loomingulise protsessi vältel; loominguprotsessis vajaminevate isikslike omaduste — probleemide tunnetamine, situatsiooni hindamine, olemasolevate faktide mõistmine, küsimuste esitamise oskus, tegevuse resultaadi projekteerimine, analüüsi võime jne. — taset. Pedagoogilise loomingulise tegevuse produkti kaudu õpetaja loovust hinnates on otstarbekohane lähtuda 1) loovõpetaja suunduse realiseerimise määra, sellest, kui võrd oli loominguline tegevus suunatud õpilase isiksusele või ühiskonna vajaduste rahuldamisele, 2) uuendustest meetodites ja vahendites, mis on tekkinud loomingulise tegevuse resultaatina ning on seotud õpetaja loovuse kvalitatiivselt kõrgemale arenguastmele tõusmisega jne.

Nimetatud kaks lähtepunkti õpetaja loovuse taseme hindamisel eeldavad objektiivset hinnangut, arvestamata hindaja isiksuse subjektiivset suhtumist ning juhutingimusi, mis võivad mõjutada loominguprotsessi kulgu ja tulemuste avaldumist.

UIDAS ARENEB PEDAGOOGILINE LOOVUS JA UIDAS ARENDADA PEDAGOOGILIST LOOVUST?

Pedagoogiline loovus kui võimete kompleks ja eeldus pedagoogiliseks loominguliseks tegevuseks areneb loomingulise tegevuse käigus ja tulemusena. Uuel, kvalitatiivselt kõrgemal tasemel loovus on ka kõrgemas tasemel loomingulise tegevuse eeldus, tingimus ning iseloomustaja.

Kuna pedagoogilise loovuse integraalne karakteristik on suhtlemisloovus, siis võib

tema arengu keskkonnaks ja tingimuseks lugeda sotsiaalset keskkonda (ühiskonda, kutsegruppi, pedagoogilist kollektiivi). A. Luk (8, lk. 97) on seisukohal, et loovisiksuste arengu stimuleerimiseks on kasulik neil aeg-ajalt töötada teises keskkonnas, teiste inimeste keskel või siis pakkuda olemasoleva keskkonna piires tegevuse vaheldust. Kõrge loovuse tasemega isiksusi tuleks kasutada vähemloovate tegevuse stimuleerimiseks. Samal eesmärgil soovitab autor ka regulaarseid «sessioone» ideede vahetamiseks raskemate probleemide lahendamisel.

Avatud vestlused samade ja erinevate ainete pedagoogide vahel, uute meetodite ning võtete või juba tuntu teisiti kasutamise võimaluste ühine arutamine, eri ainete õpetajate tundide külastamine oma ja ka teistes koolides peaks toimuma regulaarselt. Sageli ei tunta oma kolleegide töö vastu huvi ning tuntakse kolleegi ainult kui juhuvestluskaaslast õpetajate toas. Mitte juhuslikult ei nimetata õpetaja töö halba korraldust loomingulist aktiivsust pidurdava faktorina. Hästi koostatud tunniplaani või ürituste ja aineringide ajakava korral oleks ehk õpetajale võimalik anda lisa ajale, mis kulub enesetäiendamiseks või kolleegide tundide külastamiseks. Viimane võiks olla ette planeeritud pikemaks ajaks ja võimalikult täpselt.

Kuna pedagoogiline protsess toimub õpetaja—õpilase mõju-vastumõju ühtsuses, mõjub loovõpetaja tegevus õpilase loovust tõstvalt ja õpilase loovuse arendamise vajadus toimib õpetaja loovusele arengustimulaatorina. W. L. Hutchinson on seisukohal, et õpetajal peavad olema eelteadmised kreatiivsuse kohta üldse, selle tunnuste ning väljendumise kohta lastel ja iseenese juures (1, lk. 132).

Meie suvine õpetajate küsitlus näitas, et õpetajad ei tea kindlalt, missugune peaks olema loovõpetaja. Vaid 4 pedagoogi 102-st väitsid end kindlalt tundvat loovõpetaja omadusi. Tõsi on, et eestikeelset kirjandust sel alal on äärmiselt tagasihoidlikul hulgal. Seetõttu võib arvata, et asjast huvitatu on põhjalikult tuttav I. Undi, U. Kala, M.-I. Pedajase, R. Uringu ja V. Pinni «Horisondis», «Nõukogude Koolis» ja ajalehtede veergudel ilmunud artiklitega. Õige on ka see, et ainult teadmiseks võtmisega ja asjast lugemisega õpetaja loovuse tasemes muutusi ei toimu. Arengule viib vaid praktiline tegevus.

Kirjandus

1. Hutchinson, W. L. Kreatives und produktives Denken in der Klasse. In: Kreativität und Schule. Texte. Herausgegeben von Günther Mühle und Christa Schell.

Erziehung in Wissenschaft und Praxis. R. Piper Verlag, München, 1970.

2. Mehlhorn, G., Mehlhorn, H.-G. Zur Kritik der bürgerlichen Kreativitätsforschung. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1977. 186 S.

3. Uring, R. Veelkord üldhariduskooli õpetajate isiksuseomadustest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 4, lk. 33—36.

4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 3. Москва, 1955.

5. Ермолаева-Томина Л. Б. Проблемы развития творческих способностей у детей. — «Вопросы психологии», 1975, № 5.

6. Кала У. В. Формирование у старшеклассников творческого отношения к общению. Дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Тарту, 1982.

7. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения (учебное пособие). Грозный, 1979. 184 с.

8. Лук А. X. Стиль руководства и творческий климат. — Проблемы научного творчества. Выпуск 2. Сборник аналитических обзоров. Москва, 1982.

9. Матейко А. Условия творческого труда. Перевод с польского Д. И. Иопданского, под ред. Я. А. Пономарева, Москва, Изд. «Мир», 1970.

10. Пономарев Я. А. Развитие проблем научного творчества в советской психологии. Москва, «Наука», 1971.

11. Ткач М. Ф. Педагогические и социальные проблемы эффективности использования рабочего времени учителя. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Казань, 1981.

(41. lk. järg.)

Kirjandus

1. Pedajas, M.-I. Kutsekohanemine kui psühholoogiline fenomen. Plaaniilise teadustöö aruanne. TPedI, pedagoogika ja psühholoogia kateeder, 1980, 143 lk.

2. Vorwerg, M. (Hrsg.) Zur psychologischen Persönlichkeitsforschung I. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin, 1978. 156 s.

3. Норакидзе В. Г. Типы характера и фиксированная установка. Тбилиси, «Мецниереба», 1966. 189 с.

4. Норакидзе В. Г. Темперамент личности и фиксированная установка. Тбилиси, «Мецниереба», 1970. 109 с.

5. Норакидзе В. Г. Методы исследования характера личности. Тбилиси, «Мецниереба», 1975. 213 с.

6. Норакидзе В. Г. Отношение метода фиксированной установки к психометрическим и психодиагностическим методам. — В сб.: Закавказья конференция психологов 1—4 февраля 1977. Тбилиси, «Мецниереба», 1977. 338 с.

7. Прангшвили А. С., Герсамя Е. А. О некоторых интерпретациях «эффекта Узнадзе» в современной когнитивной психологии. — «Психологический журнал», 1981, т. I, с. 30—43.

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

Vene keele õpetamisest 6- ja 7-aastastele lastele

IJA BATARINA, PTUI vene keele sektori juhataja

Ülemiek 6-aastaste laste süstemaatilisele õpetamisele tingib vene keele õpetamise uue süsteemi ja vastavate õppekomplektide väljatöötamist kogu algõpetuse 4-aastase tsükli jaoks. Seda ülesannet realiseerivadki praegu ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi vene keele sektori teadurid.

Siiani on juba valminud materjalid 6- ja 7-aastaste laste jaoks, s. o. ettevalmistusklassile ja 1. klassile.

Vene keele õpetamine algas meie vabariigi lasteaedades 1979/80. õppeaastast. Tänu lasteasutuste kasvatajate huvi ja initsiatiivile õpetatakse tänava vene keelt juba 150 rühmas. Samuti hakatakse esmakordselt vene keelt õpetama ka kõigis 6-aastaste laste eksperimentaalklassides.

Esimesel õppeaastal (suuline kursus 50 tunni ulatuses II poolaastast) seatakse õpetamise põhiülesandeks huvi äratamine vene keele kui õppeaine vastu ja elementaarse kõneoskuse kujundamine. Sellega antakse teatav panus laste kasvatamisse ning ühtlasi luuakse vajalik alus lugema ja kirjutama õpetamisele 1. klassis.

Nagu teada, sõltub keele õppimine suuresti foneetilisest kuulmisest ja kõne mõistmine õigest hääldamisest. Kui oluliselt moonutatakse hääldust, muutub raskemaks ka öeldu mõistmine, sellepärast tulebki õpetamise esimestest tundidest alates pöörata tõsist tähelepanu foneetilise kuulmise arendamisele ning õigete hääldusnormide järgimisele.

Selle ülesande lahendamine koolioludes osutub võimalikuks ainult sellisel juhul, kui

leksika on õigesti valitud, kui sõnade kõnesse toomisel arvestatakse rangelt hääldusraskusi, mida lapsed peavad ületama sõnade ja lausete reprodutseerimisel. Järelikult õige hääldus kujuneb välja siis, kui õpilastel lastakse õelda küllaldane arv sõnu selliste häälikutega, mille hääldamine tekitab eesti lastele raskusi, kui järk-järgult tuuakse kõnesse neid sõnu, milles on mitu hääldusraskust. Samal ajal tuleb seda tööd teha nii, et lastel tekiks huvi õppida keelt kui suhtlusvahendit, vaatamata algetapil piiratud väljendusvõimlustele.

Koostades vastavat kursust, püüdsime ennekõike realiseerida eespool nimetatut, kuid arvestasime sealjuures veel lapse mängulist omandamislaadi. Selles varuses lapse mängu aluseks on lalud ja ümberkehastamisomadus. Lalude ja loomade maailm loob lapsele vajaliku mängu- ja muinasjutumiljöö, mis võimaldab mitmekesistada laste tegevuse vorme ja kergendab seega venekeelse kõne omandamist. Näit. kümnendas tunnis mängulises situatsioonis «Külalised» (külla on tulnud loomad) peavad lapsed juba oskama tervitada, külla tulnud looma nimepidi nimetada või ütleva oma nime, paluma külalisel istuda ja teda kostitama (Siin on porgand. Palun, võta!). Samuti saab mänguna õppida teemat «Tutvus» (Mis su nimi on? Aga sinul?). Kui tutvus on sobitatud, alustatakse ühiselt mängu.

Esimeses klassis jätkub töö laste suulise kõne arendamisega, kuid paralleelselt sellega algab lugema ja kirjutama õpetamine. Kuna kirjatähtede õpetamine eesti keeles algab alles teisest õppeaastast, s. o. 1. klassis, siis vene keeles saab see alata teisest poolaastast, esimesel poolaastal aga kasutame joonistähti.

Siiani toimus vene keeles lugema õpetamine (eesti õppekeele koolides) analüütilis-sünteesilise meetodi alusel: hääldati sõna, jaotati see silpideks, silbist eraldati häälik, kohe õpiti tundma ka vastavat tähte. Esmalt tutvuti nende tähtedega, mis langesid kokku eesti tähestikuga, nagu K, T, M, O, A. Ülejäänud tähti õpiti tundma sellises järjekorras, nagu oli vaja nende sõnade õpetamisel, mis olid arvatud lapse aktiivsesse sõnavarasse kuuluvateks. Kaashäälikuist õpetati ainult tugevaid (твердые звуки), joteeritud я, ё, ю, е kui tähti, mille abil märgitakse kahte häälikut, näit. sõnaalguslik Яша või pärast täishäälikut читаю; jäeti avamata see, et nendel häälikutel on veel teine funktsioon; nad näitavad eelneva kaashääliku pehmust (мягкость) ja häälduvad nagu а, о, у, э.

Sellise meetodika järgi õpetamine raskendab keele elementaarsete kodeerimise ja dekodeerimise reeglite mõistmist.

Võttes aluseks A. Luria, D. Elkonini, P. Galperini jt. uurimused ning nende teadlaste tööde alusel väljatöötatud eksperimentaalse meetodika seisukohad, mille järgi toimub lugema õpetamine 6-aastaste laste klassi-

des emakeeles, koostasime printsiipsiaalselt uue lugema õpetamise meetodika ka vene keele jaoks.



Käesolevas artiklis me tutvustame selle meetodiks põhialuseid, laskumata üksikasjadesse ja erinevate töövõtete kirjeldamisse.

Lugema õpetamine 1. klassis jaotub kolmeks etapiks.

I etapil toimub suuline töö sõnaga (tähti

veel ei õpita), õpitakse tundma sõna häälikulist ehitust: häälimise abil õpetame lapse kuulama üksikuid häälikuid terves sõnas, määrama nende järgnevust, sest aeglane rõhutatud hääldamine ehk häälimine aitab nagu alla kriipsutada iga häälikut sõnas. Näiteks: analüüsi õpetamisel lapsed nagu kirjutaksid sõna, kuid mitte tähtedega, vaid tinglike märkide — noopide (фички) abil, mis on valget värvi, s. t. nad panevad lauale või alusele nii palju noope, kui mitu häälikut nad kuulsid analüüsitava sõnas. Sel perioodil kasutame selliseid sõnu, mille hääldus ei erine kirja-pildist.

Kui lapsed eelöelduga juba hakkama saavad, asutakse diferentseerima häälikuid täis- ja kaashäälikuteks ning eristama rõhulist täishäälikut. Nüüd võetakse kasutusele ka värvilised noobid: täishäälikud — punased, (rõhulise täishääliku noop on küll punane, kuid lisatakse üldkasutatav märk (') rõhu tähistamiseks), kõiki kaashäälikuid aga tähistame sinise noobiga. Alles hiljem toimub kaashäälikute foneetiline vastandamine: helitud (глухие) — helilised (звонкие), tugevad (твердые) — pehmed (мягкие) ning võetakse kasutusele täiendavad graafilised märgid: helilise kaashääliku sinisele noobile lisandub noodimärk ' kui hellisuse tunnus ja pehmuse märgitakse kollase täpiga sinise noobi paremas nurgas. Näiteks sõna «лиса» analüüsimisel lapsed laovad järgmise skeemi:

sinine 	punane	sinine	punane 
o			

II etapil jätkub sõna foneetiline analüüs ning toimub sõnaskeemide koostamine noopide abil, kuid õpitakse tundma ka esimesi tähti, need on täishäälikud: а-я, о-ё, у-ю, ы-и, э-е. Lapsed õpivad skeemidel asendama täishäälikute noope, mis esinevad tugevate ja pehmete kaashäälikute kõrval, vastavate tähtedega. Sel viisil valmistatakse lapsed ette juba enne kaashäälikumärkide õppimist lähtuma nende lugemisel temale järgnevast täishäälikust (kas lugeda pehmelt või mitte: la — l'a).

Veidi hiljem lisandub täht а ja lapsed õpivad lugema sõnu joteeritud tähtedega, (Яша, читаю) ning tutvuvad kaashäälikutest л, м, н, р tähtedega, neile järgnevad paaris ja paaritud kaashäälikud ning lõpuks pehmendusmärk (ь). Arvestades seda, et 1. klassi õpitavas sõnavaras puuduvad sõnad kõvendusmärgiga (ъ), me seda märki ei tutvusta.

Esimeste kaashäälikuid tähistavate tähtede õpetamine loob kohe ka lugemise võimaluse (vastavad väikesed tekstid ongi õpikus).

Paralleelselt tähtede õpetamise ja sõnade foneetilise analüüsiga toimub pidevalt hääldamise täiustamine ning jätkub laste foneetilise kuulmise arendamine.

Esmase lugemisõppe kujundamise perioodil me ei pea otstarbekaks lastel küllalt kaua lugeda tekste ainult selliste sõnadega, mille hääldus ei erine kirjepildist, ning lülitame pisut õpetusse ka ortoepiareegleid, esmajärjekorras rõhuta täishäälikute õige lugemise.

III etapil jätkub lugemistehnika arendamine ning lisandub loetava teksti sisuline analüüs, mis arendab ka laste intellektuaalset aktiivsust.

Esimesel pilgul võib näida, et meie esitatud meetodiline süsteem on keeruline ja mitte jõukohane lapsele, aga ei tohi unustada, et samasuguse tööga saavad lapsed suurepäraselt hakkama eesti keele tundides 6-aastaste laste eksperimentaalklassides. Nagu näitab üksikute töövõtete rakendamine sõna foneetilise analüüsi õpetamisel vene keele tundides, ei tekita see lastele raskusi, kui järgitakse kõiki õpetamise etappe.

Selline õpetamine käik aitab kujundada lastes teadlikku oskust opereerida keele foneetilise süsteemiga, mis omakorda on kindel alus lugemis- ja õigekirjaoskuse efektiivsemale omandamisele.

MEILT JA MUJALT

■ Valgevene haridusorganid pööravad suurt tähelepanu õpilaste majanduskasvatusele töökasvatuse kaudu. 230 koolidevahelises õppetootmiskombinaadis saab töökarastuse ligi 80 % vanemate klasside õpilastest. Võetakse meetmeid, laiendamaks koolides fakultatiivkursuste võrku teemadel «Majanduse alused ja sotsialistliku tootmise organiseerimine», «Põllumajandusökonoomika alused». Üldhariduskoolide abiturientid töötavad põllumajandusettevõtetes. Selle tulemusena jääb palju koolilõpetanud tööle kodusovhoosi.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Mängud 6-aastaste laste emakeele- tundides

LILIAN KIVI,
PTUI sektorijuhataja

HELGI SÄRAPUU,
PTUI nooremteadur

4-aastase algõpetusega hõlmatud 6-aastased lapsed kohanevad süstemaatilise õppetööga aegamööda. Ühe klassi või rühma laste vahel võivad olla väga suured erinevused nii töösse lülitumisel ja süvenemisel, staaatilise asendi talumisel kui ka praktilistes oskustes ning paljus muuski. Süstemaatilise õpitegevuse alustamine iseenesest ei too kaasa lapse arengut juhtiva tegevuse automaatset üleminekut mängult õppimisele. Ka süstemaatilisse õpitöösse lülitunud 6-aastase lapse juhttegevuseks on ja jääb veel mõneks ajaks mäng ning alles pikkamööda hakkab õppimine kui tegevus võrdsustuma mänguga ja seejärel omandama esikohta lapse psüühiliste protsesside arengu juhtimisel.

6-aastaste laste klassis (rühmas) tervikuna, aga ka 1. klassis on mängu osa lapse arengu suunamisel veel küllalt oluline ja seda peab iga pedagoog arvestama. Õppetöös on kasutatavad nii mitmesugused mängulised võtted, konkreetset mängud kui ka loov mänguline tegevus.

6-aastaste laste emakeeletundides kasutatavaid reeglitega mängu võib tinglikult liigitada väga mitmeti. Mängus kasutatavatest vahenditest lähtudes võib mängu jaotada sõnalisteks mängudeks, mängudeks didaktilise materjaliga ja lauamängudeks. Lähtudes lapse liikumisaktiivsusest, võivad mängud olla vähese, suurema ja aktiivse liikumisega. Võttes aluseks osavõtjate grupeerumise, võib olla ka järgmine liigitus: terve klassi mängud, rühmamängud, paaris- ja individuaalmängud. Nii võib liigitada ka veel mitmetel teistel alustel, nagu mängulisuse iseloom, läbiviimise koht, didaktilised ülesanded jm.

Paljusid mängu saab aga tegelikult tingimustest sõltuvalt väikeste täienduste muudatustega paigutada kergesti ühest alajaotusest teise. Nii on lauamängud kasutatavad individuaalmängudena, paaris- ja rühmamängudena, koguni terve klassi mänguna. Kui kolme alguses nimetatud

puhul sobib kasutada üht ja sama vahendite komplekti, kusjuures erinevused on vaid mängureeglites, siis viimati nimetatul puhul (terve klassi mäng) on vaja sisult sama, ent teisiti kujundatud vahendite komplekti. Sellesse kuuluvad pildid ja sõnakaardid peavad olema nii suured, et nad on nähtavad-loetavad ka viimastes pinkides.

Doomino, näiteks, võib olla nii sõnaline mäng, lauamäng kõikide suurustega rühmades kui ka liikumismäng mänguväljakul. Sisuliselt on kõik lauamängud võistlusemängud, kui neid just üksimängimise variandis ei kasutata.

Paljud kasutatavatest mängudest sisaldavad võistlusmomenti, mis eeldab, et keegi lastest võib (kas individuaalselt või rühmiti), kuid keegi peab ka kaotama. Sobivamaks individuaalsete võistlusemängude alustamise ajaks peetakse 5. eluaastat. Seega on 6-aastaste laste nn. võistluskogemused küllaltki kasinad. Eriti selgelt ilmneb see liikumismängudes, kus laps isegi keeldub võistlusemängudest osa võtmast või mängib hirmutundega võimaliku kaotuse pärast. Seetõttu on oluline, kuidas pedagoog juhib lapsed võistlusemängude juurde, kuidas ta annab hinnangu mängus saavutatule. 6-aastastele lastele peaks veel korduvalt meelde tuletama võistlusemängu omapära — keegi võib, kuid keegi ka kaotab. Tähtis on mängust osavõtt ning ausus ja püüdlikkus mängureeglite täitmisel.

Erioluline osa laste suhtumise kujundamisel võistlusemängudes on pedagoogi hinnangul mängu lõpus. Kuna jutt on õppemängust, mille mängulisus seisneb võistlemises, siis tuleb laste mängulise tegevuse täitmisele anda ka hinnang. Näiteks, kes täitis reeglid eriti täpselt, kes oli mängus püüdlilik, kes nutikam, kes oskas taluda «kaotusevalu», kes saavutas kiiremini mängulise tulemuse (kogus rohkem punkte, lipukest jne.). Hinnates võistlusemängu üksnes võitja seisukohalt, tekitab pedagoog negatiivseid emotsioone eriti neis lastes, kes alustasid võistlusemängu, kartus südames. Võitja rõõmuallikaks on võit ja seda tuleks märkida kas plaksutamise, vimpli, rinnamärgi või meelisülesande täita andmisega. Ülejäänutele peaks pedagoogi hinnang tekitama soovi edaspidi samalaadseid mängude mängida. Miks mitte kujundada näiteks märgike või vimpel, mis näitab, kes mängus ausam, abivalimim, kujukam osavõtja.

Individaalse võistluse arvestust on võimalik pidada mitmesuguse (loodusliku või loendus-) materjali abil. Igal lapsel peab olema kotikeses või karbis piisavalt sellist materjali — tammetõrusid, kastanemune, mängunuppe, arvutuspulki, kivikesi vms. Andnud vastuse ja saanud mängujuhilt kinnituse («õige!»), asetab mängija ühe eseme lauale või selleks ettenähtud

karbikesse (veerevad esemed). Mängu lõpul ütleb iga osaleja, mitu (tammetõru) ta sai, s.t. mitu korda ta õigesti vastas. Nüüd palub mängujuht püsti tõusta võitjatel (nimetab lapse või lapsed, kellel kogunes suurim arv tammetõrusid). Seejärel teisel ja kolmandal kohal olijad. Kõikidele võitjatele aplodeeritakse või lauldakse koos laul nende valikul või saavad nad õiguse valida liikumismängud järgmiseks vahetunniks vms.

Arvestust võib aga korraldada ka mängujuhi abil. Siis on arvestusmaterjali kotike ühine ja abiline, liikudes klassis ringi, asetab sellest iga kord ühe eseme õigesti vastanu lauale. Lõpuks loendab iga laps oma vastused ja abiline liigub kotikesega mööda pingiridade vahesid, kusjuures iga laps nimetab arvu ja paneb oma esemed tagasi kotikesse. Kui lastel on olemas numbrilipikud (matemaatikatundide vahendid), ei ole vaja oma vastuste arvu öelda. Selle asemel võib võtta lauale vastava numbrilipiku, mille õigsust mängujuht või tema abi loenduseseemete kotikesse asetamise juures kontrollib. Seejärel tõstavad kõik lapsed oma numbrilipiku mängujuhile nähtavaks. Viimane saab siit infot suurima õigete vastuste hulga kohta.

Peale individuaalvõistluse võib võistlust organiseerida väga erinevate gruppide vahel. Gruppide arv ja nende moodustamise alus sõltub nii klassi suurusest kui ka sellest, kas töötatakse üksik- või liitklassina. Väikeses liitklassis võib kasutada enamasti individuaalvõistlust, ent ka 4 last saavad mõnikord mängida võistkondlikku mängu. Kord võivad moodustada võistkonna ühes pingis istuvad, teine kord üksteise taga istuvad lapsed. Paaritu arvu (5, 7, 11, 15) puhul täidab üks laps mängujuhi või selle abilise kohuseid, 9 või 15 last on võimalik jaotada kolmeks võistkonnaks. Suure laste arvuga klassides ja lasteaiarühmades on võimalik pingiridade vaheline võistlus või ka «veerandike» võistlus, s.t. lapsed jaotatakse neljaks rühmaks kujuteldavate poolitusjoonte (piki ja risti klassi) abil. On võimalik ka võistkondade valimine «kaptenite» poolt, nagu on traditsiooniks rahvastepalli mängimisel. Õpetaja peab siin jälgima, et võistkonnad kujuneksid võrdväärseteks nii arvult kui koosseisult.

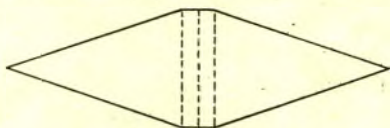
Mängujuht esitab küsimused või ülesanded võistkondadele järjekorras. Vale vastus või vastamata jätmine annab vastamisõiguse järgmisele võistkonnale.

Suuremaarvuliste võistkondade (näiteks pingirida) puhul on oluline, et võistkonda esindaksid võimalikult kõik lapsed. Et vältida ühe või paari kindla lapse paljudkordset esinemist, võib rakendada kas täiendavaid mänguregleid või abivahendeid. Mõningaid näiteid.

Võistkonnaliikmed esinevad kindlas järjekorras.

Esmakordne esineja toob võistkonnale 2 punkti, korduv — 1 punkti.

Mängujuht (esialgu õpetaja) nimetab soovijatest alguses neid, kes veel ei ole vastanud. Siinjuures on otstarbekas kasutada mingit abivahendit, mis teeb ka lastele mängu huvitavamaks. Näiteks sobib selleks hästi lipukeste (lilled vms.) komplekt.



Komplekt koosneb näiteks iga lapse jaoks viiest eri värvi lipukestest (punane, sinine, roheline, kollane, pruun). Kolmnurkne lipuke ca 3×5 cm 10–12 cm pikkuse varda küljes: värvilisest paberist lõigata lipuke ühes tükis peegelpildiga, kleepida kokku ümber varda. Peale selle kuulub komplekti alus iga lapse lauale ja võistkondade kogumisalused. Alusteks sobivad näiteks püstasendis karbikesed, topsikud, kuhu lapse 5 lippu vabalt sisse mahuvad. Et sellised karbikesed hästi püsti seisaksid, võib neile alla kleepida karbi põhjast suuremad kartongist kettad. Rühmade kogumisalused peavad mahutama võistkonna liikmete arvust 4–5 korda suurema arvu lipukest.

Lipukestega annavad võistlejad märku oma valmisolekust vastamiseks. Seejuures lepitakse kohe alguses kokku järgmises:

Esimesena antakse märku punase lipukeste tõstmisega.

Õige vastusega kaasneb lipukeste asetamine oma rühma kogumisalusesse. See annab õiguse reageerida järgmisele küsimusele sinise lipukestega. Kui vastus oli vale, jätkatakse punase lipukestega märguandmist. Lippude kasutamisel on kindel järjekord. Õiguse kasutada uut lippu annab eelmise asetamine võistkonna kogumisalusesse. Sinisele järgneb roheline, siis kollane ja lõpuks pruun. Nii tohib kasutada pruuni lippu see, kes on vastanud õigesti juba neli korda ja seega viinud kogujasse punase, sinise, rohelise ja kollase lipukeste.

Mängujuht peab andma sõna ühele punase lipukeste tõstjatele. Juhul kui neid ei ole, siis sinise lipukeste tõstjale jne.

Mängu lõppedes loendatakse lipud igas kogujas. Võrdse arvu puhul otsustab võitja rühma punaste lippude arv. (Mängujuht-õpetaja saab aga lipukeste abil pideva informatsiooni sellest, kes kuidas mängus osaleb.)

Osalesannetega grupivõistlusmängud on kasutatavad suurema arvu õpilaste puhul. Siin jaotatakse eelnevalt ülesanded iga grupi liikmete vahel ning igaüks neist keskendub teatud küsimusele. Näiteks võivad hääliku-

lise analüüsi perioodil olla osalesanded ühes mängus järgmised:

üks laps häälib sõna,

teine ütleb häälikute arvu,

kolmas nimetab täishäälikuid selles sõnas,

neljas nimetab kaashäälikud,

viies nimetab ülipikad häälikud, kui neid on,

kuues laps — pikad häälikud, kui neid on.

Esmase lugemisvilumuse kujundamise perioodil (veebruaris-märtsis) aga sobivad grupiliikmete osalesanneteks näiteks järgmised:

esimene laps leiab lausete arvu tekstis,

teine leiab tegelaste nimed,

kolmas annab edasi teksti 1. lõigu sisu,

neljas — teise lõigu sisu,

viies leiab palale uue pealkirja, vms.

Võistkond, saanud teada ülesande, saab aja eeltööks ja võib sel ajal omavahel nõu pidada.

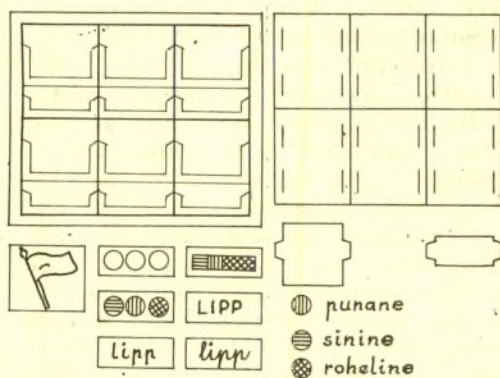
Sellised võistkondlikud mängud on suure kasvatusliku väärtusega. Lastel tuleb tegetseada kooskõlastatult, iseseisvalt, otsustada, kes mida teeb, olla vajadusel nii eestvedajaks-organisatoriks kui ka ülejäänud kaaslastega soostuvaks mängijaks jne. Nii-sugused mängud on eriti sobivad siis, kui klassis on väga erineva tasemega lapsi. Võistkonnasest ülesannete jaotamisel saab õpetaja suunata iga lapse temale jõukohasele tegevusele ja kindlustada edutunde ka tagasihoidlikumaid lapsi.

Arvestuseks võib sellise mängu puhul kasutada täiendatud lipukeste komplekti. Eelkirjeldatud komplektile lisandub iga võistkonna jaoks üks viisik suuremaid lipukest (6 × 10 cm, varras 20 cm). Kui kõik võistlejad täidavad õigesti oma osa, viib võistkond kogujasse suure lipu. Kui võistkonnas ühe lapse vastus on vale või jääb puudu, siis viivad õigesti vastanud esimese ülesannete jaotuse puhul võib mõni oma väikesed lipud. Näiteks eespool toodud sõna anda ka nelja õige vastusega suure lipu (kui selles sõnas ei esine pikka ega ülipikka häälikut), aga suure lipu väärtus kokkuvõtete ajal võrdub ikka võistkonna liikmete arvuga, s.o. 6. Seevastu näiteks valesti nimetatud kaashäälikud samas sõnas võimaldavad viia väikesi lippe ainult kolm, kuna neljas vastas valesti, viiendal ja kuandal aga polnud midagi vastata. See tingimus rõhutab ühise ettevalmistuse tähtsust ja igaühe osa ühise tulemuse heaks.

Sõnalised mängud ning ka suur osa sellistest mängudest, kus lapsed asuvad ise keeleühiku rolli, nõuavad õpetaja kui mängujuhi otsest osavõttu mängust. Enamasti on sellised mängud seotud ka valju kõnega ning seetõttu liitklassis kasutatavad tunduvalt vähem kui üksikklassis. Seevastu lauamängu tüüpi ning didaktilisel materjalil baseeruvad mängud ei ole eriti ula-

tuslikult kasutatavad suurtes klassides; kuna kaartide, piltide, lipukite jms. valmistamine on käsitöõnduslik tegevus ja suure klassi puhul peavad komplektid olema väga suured. Õpetaja peab ise tegema valiku vastavalt klassi suurusele ja oma võimadustele (šeffklassi või kunstiringi abi jms.). Piirdumine aga ainult ühe, antud juhul sobivaima mängude liigiga ei ole samuti õige. Kõige soodsamas olukorras ka kõige vabamate kätega on väikese üksikklassiga (15—20 last) maakooli õpetaja. Suure klassi puhul tuleks valmistada igas õppeveerandis siiski üks vahenditega mängukomplekt kogu klassi/rühma tarvis ja anda see kindlasti edasi järgmisele 6-aastaste laste õpetajale. Nii koguneb vähemalt 3—4 aasta jooksulgi vajalik kogus selliseid mängu. Klassi suurus määrab ka mänguvahendite individuaalse või kollektiivse variandi. Suure klassi puhul on otstarbekas planeerida mängude valmistamine korruga 3—4 lähemaks aastaks. Esimesel aastal oleks soovitatav valmistada kollektiivse mängu monteeritav komplekt. Seda saab siis üsna mitmel eri viisil kasutada. Konkreetset komplektid lisanduksid järgmistel aastatel.

Kollektiivselt kasutatava loto monteeritav komplekt koosneb aluskaartidest ja lihtsatest pildi-, sõnaskeemi- ja sõnakaartidest.



Aluskaarte peaks olema sellisel hulgal, et väljade arv nendel oleks vastavuses laste arvuga. Seega vajab 24 lapsega klass või rühm nelja 6-väljalist aluskaarti. Alustamiseks piisab aga ka ühest väljast iga kahe lapse kohta. Näiteks 18 lapsega klassis üks 9 väljaga aluskaart. Iga üksik väli peab võtma vastu kahesuguse materjali: pildi ja selle juurde kuuluva sõnatähistuse. Lihtsaima aluskaardi saab magnetahvlist.

Põhilised mänguvariandid sellise komplektiga on järgmised.

I. Õpetaja on eelnevalt paigutanud aluskaardile pildid (traditsiooniline loto); a) lastele jaotatakse laiali sõnakaardid ja igaüks leiab aluskaardil oma sõnale sobiva koha. Koos kontrollitakse lugemise abil tulemuste õigsust. (Selle seeria lihtsaim

variant); b) sõnakaardid on ühes pakis ja lapsed kordamööda või 2—3-kaupa tulevad klassi ette, võtavad pakist sõnakaardi, loevad vaikselt sõna ja asetavad kaardi kohale. Teised lapsed kontrollivad kohe ja väljendavad mänguliselt oma kontrolli tulemust (plaksutavad, kui õige, lehvitavad käsi või koputavad, kui vale).

II. (Sisaldab kõige enam lugemistreeningut.) Õpetaja on eelnevalt asetanud kohale sõnakaardid, mis ühiselt loetakse. Edasi on kasutatud pildikaartidega eelkirjeldatud a ja b-võimalusi.

III. Õpetaja asetab klassi ette tühjad aluskaardid ja a) jaotab laiali kõik pildid ja sõnakaardid, mis kordamööda (sõna — pilt või pilt — sõna) asetatakse aluskaardile; b) asetab pakkidesse, võib ka ühte pakki, sõna- ja pildikaardid. Lapsed võtavad sealt järjekorras kaarte ja paigutavad alusele. Viimane on antud mängu keerukaim variant, sest paarid ei asetu järjestikku ja iga järgmise kaardi puhul on kaks paigutamise võimalust: kui paari-line on juba alusel, siis selle juurde, kui veel mitte, siis rea lõppu.

Samu pilte saab kasutada nii häälikulise analüüsi (sõnaskeemid) kui ka aabitsaperioodil (sõnad). Piltide-sõnade kaarte saab pidevalt mängu lisada vastavalt laste oskuste suurenemisele. Sõna- ja pildikaartide jaotamisel lastele saab arvestada laste individuaalseid võimeid, oskusi. Viimasel eesmärgil on hea, kui õpetaja teeb seda lastele märkamatuks. Suurema klassi puhul on iga üksiku lapse arvestamine «käigult», s.t. jaotamise ajal, raske, seepärast peaks õpetaja tinglikult enese jaoks jaotama kõik lapsed kolmeks-neljaks tasemerühmaks (need rühmad võivad olla väga erineva suurusega) nii, et ta igale lapsele otsa vaadates teaks automaatselt ka, kas see laps on momendil I, II, III või IV tasemel. Samuti on erinevatel raskusastmetel ka erinevad sõnad.

Harjutanud lapsi sellega, et õpetaja jaotab mänguvahendeid mitte järjest, vaid segiläbi, saab anda ka ühe mängu piirides ülesanded laste individuaalsust arvestades ja nende ees seda mitte avalikustades.

Liitklassis, aga ka teistel juhtudel on individuaalkaardid otstarbekas valmistada 3-väljalised. Vastavalt vajadusele saab neid lapsele anda ju mitu ja kasutada nii ka kontrolliks näiteks üht juba järgmise raskusastme kaarti. Iga lapse jaoks peaks olema nimeline ümbrik, kuhu sisse õpetaja komplekteerib talle selle tunni mängu (kellele 1 kaart, kellele 2 koos siis juba 6 lipikuga, kellele lihtsaima, kellele raskema tasandi materjal).

Järgnevalt toome loto sõnade loendi tasemetega kaupade 3-väljaliste kaartide jaoks. Seda saab aluseks võtta ka monteeritava loto tegemisel.

I tase: suu, vaas, lill; luu, siil, vurr; vöö, seen, mull; uur, roos, sall; aas, riiv, loss; uss, nool, linn; onn, viis, suss.

II tase: sai, hiir, vann; sau, rool, häll; nui, müür, ahi; aür, moon, ema; öis, viil, nael; õun, foor, laev.

III tase: kee, tool, sukk; puu, kaas, lipp; tee, puur, nokk; kuu, piim, sepp; pea, luud, kett; aed, tuul, tekk; uim, tiib, nukk.

IV tase: nõör, tass, kapp; vaal, konn, käpp; mees, kass, vokk; kuus, põll, nupp; kiil, mutt, sokk; kaal, tünn, lutt.

V tase: tekk, nael, muna; kell, nöel, male; kopp, laev, neli; kott, sõel, vile; uba, sein, lõvi; oda, kaev, lumi; äke, saun, nina.

VI tase: nõid, tigu, orav; laud, kana, aken; kaun, tuvi, hari; leib, käbi, reha; koer, käru, hani; kaev, taru, Pipi.

VII tase: tibu, ülane, eesl; siga, tänav, kaamel; võti, värv, peegel; kiri, vares, tiiger; padi, vagun, pruun.

VIII tase: vedur, punane, kallur; redel, sinine, trumm; kamin, pinal, tramm; sibul; hernes, kröll; redis, sirel, troll.

IX tase: põder, kraana, pöösad; mäger, aabits, haamer; tomat, tuulik, kiiver; katus, küünal, raadio; kalur, roosa, sääsk.

Iga pildi juurde kuuluva sõnatähistuse saab samuti teha neljal erineval kujul: a) iga häälik märgitud sama värvi ringiga, b) sama, ent ringid vastavalt häälikurühmale punased, sinised, rohelised, c) sõnaskeem kandilistest noopidest, d) tähtedega kirjutatud sõna. Lisavariantidena on võimalik veel sõna väikestest trükitähtedest ning sõna kirjatähtedest (1. klassis kasutatav).

Lapsed peavad mängudes tundma end võrdsetena ja sama rahulduse ülesande täitmisest. Lapse eksimust tuleks likvideerida mängureeglite meeldetuletamise või mängulise tegevuse korrigeerimisega, mitte aga didaktilise ülesande väära lahendamise konstateerimisega. Mängulise õpetamise omapära selles seisnebki, et lapsed tunnevad end mängivana, pedagoog aga peab silmas mänguga kaasnevate didaktiliste ülesannete samaaegset täitmist laste poolt. Oluline on meelde jätta, et need kaks paralleelset tegevust peavad üheaegselt algama ja lõppema. Kui kaob laste mänguline tegevus, kaob ka mäng, ning siis on tegemist kõige tavalisema õpiülesande täitmisega. Mängud, mis täidavad õpiülesannete kinnistamise, süvendamise, täpsustamise, oskusteadmiste iseseisva kasutamise süvendamise funktsiooni, peavad köitma lapsi oma mängulisusega ja valmistama neile rõõmu.

Kuna mängud, millest eespool oli juttu, on reeglitega mängud (reegel on varem kindlaks määratud), sõltub nende läbiviimise edukus mängureeglite omandamisest

kõikide osavõtjate poolt. On ilmnenud, et reeglid on kindlalt omandatud siis, kui laps suudab mängu selgitada teistele osavõtjatele. Siit ka järeldus ja vajadus: lastele tuleb anda võimalus mängu õpetamiseks seda veel mitteoskavale lapsele (näiteks mängu õppimise ajal puudunud õpilasele). Tuleneb siit aga veel teinegi vajadus — mitte paisutada erinevate mängude arvu, vaid rikastada samu mängu muutuva didaktilise sisuga, mis vastab mängimise ajal laste teadmiste ja oskuste tasemele.

MEILT JA MUJALT

■ Kirovabadi 30. keskkoolis korraldatakse järjepidevalt ainenädalaid. Nende programmi on lülitatud teemad kodupaikkonna tundmaõppimiseks. Näiteks matemaatikanädala kavas ettekanne teemal «Matemaatika areng Aserbaidžaanis nõukogude võimu aastail», keemianädalal teemad «Aserbaidžaanis keemiatööstuse areng XI viisaastakul», «Aserbaidžaanis väljapaistvaid keemikuid» jne.

Elavalt ja huvitavalt möödus ajaloonädal. Kaks päeva sellest oli pühendatud Aserbaidžaanis ajaloolisele, tutvumisele rahva kangelasliku minevikuga. Lapsed esinesid referaatidega kirjanduse, maalikunsti ja arhitektuuri ajaloo, käidi ekskursioonil koduloomuseumis, linna ajaloolistes paikades. Mälestusmärkide juures toimusid pioneerikoondused. Rohkesti koguti temaatilisi väljalõikeid ning illustatsioone vabariiklikest ja keskajalehtedest ning ajakirjadest, samuti kohalikust ajakirjandusest. Neid materjale kasutati hiljem koolis albumite ja fotomontaažide koostamiseks ning seinalehtedes.

■ Moskva lähedal, Snegiri raudteejaama ümbruse maalilises metsas toimus Moskva oblasti koolimetskondade ja noorte VI kokkutulek. Õpilastest metsakasvatavad, botaanikud, zooloogid, «rohelistest» ja «sinistest» patrullidest osavõtjad jutustasid oma tööst, vahetasid kogemusi, rääkisid tulevikuplaanidest ning võistlesid. Parimad said õiguse sõita ülevenemaalisele kokkutulekule Sušenskojes. Sektsioonides, kokkutulekul korraldatud näituse väljapanekute kõrval rääkisid lapsed oma tegevusest. Igaühel leidis, mida jutustada: kes olid kasvatanud kuuse- ja männistikuid, kes «rohelistest» patrullides tegutsedes aidanud võidelda kahjutulega, kes kogunud ravimtaimi.

Kõigi koolimetskondade (neid on Moskva ümbruses 230) ja noorte loodusesõprade töö on väljapaistev: istutatud on 364 ha metsa, 1700 hektaril on hooldatud metsakultuure, kogutud 700 kg ravimtaimi.

Koolimetskondade tegevus ei ole ainult tänane konkreetne asi. Homme lähevad paljud neist, kes täna hakkavad armastama loodust, tööle metsamajandesse teadajate ja oskajate inimestena.



KOOLIEELNE KASVATUS

Suhtlemine kui lapse kõne arendaja

ANNE REINSTEIN,
PTUI algõpetuse sektori
vanemteadur

Lapse kõne areng on aegade vältel olnud paljude teaduste uurimisobjekt. Psühholoogia- ja pedagoogikateadust huvitab kõne eelkõige tema erakordselt tähtsa osa tõttu lapse psüühilises arengus. Kõne arenguga seostub nii lapse isiksuse areng tervikuna kui ka kõigi tema oluliste psüühiliste funktsioonide ümberhäälestumine, nende tahelise, vahendatud iseloomu teke. Oluline roll on kõnel lapse käitumise regulaatorina. Kõne õigeaegne teke ja areng on lapse psüühilise arengu olulised aspektid, mis määravad valmisoleku süstemaatiliseks õppetööks. Lapse kooliastumiseni teeb tema kõne läbi tormilise arengu kõne-eelsest staadiumist, mil laps veel ei räägi ega mõista ümbritsevate kõnet, kuni arenenud kõnelise suhtlemiseni. Seejuures formeeruvad häälikuline süsteem, suhtlemiseks vajalik sõnavara ja kõne grammatiline struktuur. Samas tõdeme, et kooli tulevate laste sõnaline väljendusoskus on väga erinev.

Kuidas aidata neid lapsi, kes jäävad kõne arengus eakaaslastest maha? Kaua on

olnud pedagoogide hulgas valdavaks arvamuseks, et lapse kõnet arendab kõige enam ümbritseva keskkonna poolt pakutavate kõnemudelite rikkus, õigsus ja mitmekesisus. Kuid millega seletada sel juhul üsna sagedast nähtust, et aktiivse kõne teke ja areng hilinevad lastel, kelle haritud ja last armastavad vanemad-vanavanemad omalt poolt teeksid nagu kõik endast sõltuva lapse arendamiseks?

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üld- ja Pedagoogilise Psühholoogia Teadusliku Uurimise Instituudis M. Lissina juhtimisel viimasel aastakümnel tehtud uuringud lapse suhtlemise kui tegevuse arengu kohta lubavad nimetatud asjaolu seletada uuest vaatenurgast. Käsitledes suhtlemist kui tegevust sellele iseloomulike vajaduste, motiivide, toimingute ja vahenditega, osutus võimalikuks eksperimentaalselt tõestada, et kõne kui suhtlemisvahend tekib suhtlemistegevuse kindlal etapil — nimelt siis, kui lapsel tekib vajadus praktiliseks koostööks täiskasvanuga (5). Kui armastav ema loeb oma lapse soove silmist, ulatab talle lelu ainsa žesti järel, rahuldab kõik vajadused, ilma et lapsel tekikski tarvidus appi võtta sõna, siis saab laps suhtlemisprotsessis kaua hakkama mitteverbaalsete vahenditega (küsimine või ootav pilk, žest jne.). Kui aga täiskasvanu ulatab lapsele soovitud eseme vaid siis, kui laps seda nimetab, kasvab lapse sõnavara üsna kiiresti (4;9). Muidugi on oluline täiskasvanult saadav sõnaline mudel. Me peame eelkõige looma lapsele sõnalise suhtlemise motiivi, samas aga ise nimetama last ümbritsevaid esemeid ja nähtusi, nende omadusi, pakkudes talle seega vajaliku suhtlemisvahendi.

Mitte üksnes lapse esmase sõnavara teke, üleminek mitteverbaalselt suhtlemiselt kõnele, vaid ka kõne edasine areng on tihedas seoses suhtlemise kui tegevuse arenguga. Eksperimendid näitavad, et lapse sõnavara, tema lause pikkus ja keerukus ning grammatiline vormistatus muutuvad vastavalt sellele, kuidas muutub suhtlemisvajaduse sisu. Mida keerukam on suhtlemisvajaduse olemus, seda keerulisemad ülesanded seisavad lapse ees suhtlemisprotsessis. Mida keerulisemad on suhtlemisülesanded, seda täiuslikumaid vahendeid on tarvis nende lahendamiseks (7).

Suhtlemist kui teisele inimesele suunatud tegevust iseloomustab suhtlemisvajadus ei vaandu teistele elutähtsatele vajadustele. Suhtlemisvajadust määratletakse kui püüdlust hinnangu ja enesehinnangu, tunnetuse ja enesetunnetuse poole, mille laps elab subjektiivselt läbi kui huvi teiste inimeste vastu, kui soovi jutustada enesest kellelegi, kui üksinduse talumatust (5, lk. 238).

Uurimused näitavad, et suhtlemisvajaduse sisu muutub vastavalt igale lapse vanuseetapile. Suhtlemisvajaduse sisu määrab see, mida lapsel on vaja teada ja hinnata partneris, kooskõlastamiseks edukalt oma toiminguid, aga ka see, mida ta on võimeline teada saada ja hindama partneris antud arenguetapil. Teisiti öeldes — suhtlemisvajaduse sisu sõltub sellest, millisenä esineb täiskasvanu lapse jaoks antud arenguetapil.

Lapse täiskasvanuga suhtlemise vajaduse arengus eristatakse neli järgmist etappi:

I — vajadus tähelepanu ja heatahtlikkuse järele. See on lapse heaolu piisav tingimus esimesel elupoolaastal;

II — vajadus koostöö järele täiskasvanuga. Selline suhtlemisvajaduse sisu ilmneb pärast tahtelise haaramisliigutuse teket;

III — vajadus täiskasvanupoolse lugupidava suhtumise järele. Viimane on seotud lapse ja täiskasvanu teoreetilise koostöö tekkega;

IV — vajadus vastastikuse mõistmise ja täiskasvanupoolse kaasaalamise järele. See tekib lapse huvist inimsuhete vastu ja on seotud käitumisreeglite ja -normide omandamisega.

Lapse üleminekul suhtlemisvajaduse uuele, kõrgemale etapile selle eelmised komponendid ei kao, vaid esinevad uue, keerukama terviku osadena (6, lk. 68). On selgunud, et just suhtlemisvajaduse uus sisu seab lapse ette uued ülesanded, mille lahendamine omakorda nõuab üha keerukamaid suhtlemisvahendeid. Lapse huvi suundumisega uutele tegelikkuse valdkondadele (praktiliselt tegevuselt esemete ja nähtuste, seejärel aga inimeste ja nende vaheliste suhete maailmale) luuakse eeldus tema leksika arenguks, tema mõtete, tunnete ja soovide täielikumaks väljendamiseks keerukama lause abil. Kui last huvitab eelkõige konkreetne esemeline tegevus (suhtlemine rahuldab vajaduse täiskasvanuga koostöö järele), võib ta paljud enda ees seisvad ülesanded lahendada mitteverbaalsete suhtlemisvahendite abil. Ootava või küsiva žesti abil on võimalik saada kinnitust oma toimingute õigsusele või taotleda vahetut abi tegevuses. Kuna kogu suhtlemine on seotud antud konkreetse situatsiooniga, piisab ka kõnelistest vahenditest, mis ei välju selle situatsiooni piirest. Katsed on näidanud, et lapsed, kes seisavad sellisel situatsioonilis-toimingulisel suhtlemistasandil, kasutavad oma kõnes verbe, mis väljendavad vaid konkreetset esemelist tegevust; asesõna funktsioneerib enamasti kui osutav žest (see, too); omadussõnaga antakse edasi vaid esemete-nähtuste meeleliselt tajutavaid, atribuutivseid omadusi (värvus, suurus, vorm). Kui aga tekib tunnetushuvidel põhinev suhtlemisvajadus, kerkivad lapse ette sellised suhtlemisüles-

anded, mille lahendamiseks osutuvad sõnalised vahendid juba hädavajalikeks. Et saada uut informatsiooni esemete ja nähtuste kohta ning kinnitust oma teadmistele, ei piisa enam žestist või pilgust. Lapse sõnavara rikastub, väljub konkreetse situatsiooni piirest ning peegeldab maailma ja lapse tegevust palju mitmekülgsemalt.

Järgmisel tasandil, kui suhtlemisvajaduse sisuks on püüd vastastikuse mõistmise järele, ei piisa kahtlemata enam eelmisele etapile tüüpilistest lühikestest lihtsatest küsimustest. Et end mõistetakse, anda edasi oma soove, suhtumisi, tundmusi, elamusi, hinnangut ümbritsevate inimeste ja enda käitumisele, vajab laps juba keerukamaid liitlauseid ja palju rikkamat sõnavara.

Samuti on selgunud, et lapsed, kes erinevad üksteisest suhtlemisvajaduse sisu poolest, märkavad ümbritsevate inimeste kõnes väga erinevaid aspekte — ühtede suhtes on nad «kurdid», teiste suhtes vastuvõtlikud. Seega suhtuvad lapsed neile pakutavatesse kõhemudelitesse valivalt. Valiku aluseks aga on see, kas ja kuidas võrdkõnemudelid vastavad lapsele antud arenguetapil tüüpiliste suhtlemisülesannete poolt esitatud nõuetele. Sellest järeldubki, et üksnes rikas kõneline keskkond veel ei määra lapse kõne arengut — kõige olulisemaks osutub suhtlemine lapsega sel viisil, et tema suhtlemisvajadus rikastuks uute elementidega. Lapse ette on vaja seada aina uusi ülesandeid.

Kuidas seda teha? Oluline on teada, millisel arenguetapil laps asub: kas kõne teenindab ainult konkreetset esemelist tegevust, on tunnetusliku informatsiooni hankimise vahend või teenib isiksusliku suhtlemise huve. Vastavalt sellele tuleb lapsele pakkuda võimalusi suhelda järgmisel, kõrgemal tasandil, äratada tema huvi uue suhtlemisisu vastu. Kui laps näeb täiskasvanus vaid esemelise koostöö partnerit, on vaja äratada tema huvi tunnetuslike probleemide vastu. Selleks esinegu täiskasvanu lapse jaoks kui tark ja informeeritud kaasvestleja, kes võib rääkida palju uut ja huvitavat last ümbritsevate esemete ja nähtuste kohta, kellel on ikka varuks põhjalikud vastused lapse kõigile küsimustele. Kui aga laps asub juba sellisel tunnetuslikul suhtlemistasandil, on täiskasvanu ülesanne olla tark ja ustav partner, kellega on hea arutada inimestevaheliste suhete ning käitumisnormide üle. Virgutades lapse huvi suhelda üha uuel, kõrgemal tasandil, loome samas eeldusi tema sõnavara rikastamiseks ning teiste kõne aspektide arenguks.

On leidnud märkimist, et kõne grammatilise struktuuri intensiivne areng varase ja koolieelse ea piiril on tingitud eelkõige kõrgenenud nõudlusest suhtlemisele täiskas-

vanuga ja samuti sellest, et kujuneb suhtlemine eakaaslasega.

Seni rääkisime täiskasvanu mõjust koolieeliku kõne arengule. Kuid selles vanuses suhtleb laps väga intensiivselt ka eakaaslastega. Me teame, et just viimati nimetatud suhtlemissfääris kulgeb koolieelse ea juhttegevus — mäng. On alust arvata, et nimelt selles suhtlemissfääris peaksid tekkima antud vanuseperioodile iseloomulikud kõnelised uutmoodustised.

Lapse poolt eakaaslasle suunatud kõne iseärasused pole just tihti olnud nõukogude psühholoogide huviobjektiks. Kuni viimase ajani tegeldi eelkõige lapse ja täiskasvanu vahelise suhtlemise uurimisega, kuna eeldati, et just selles suhtlemissfääris antakse peamine tõuge lapse psüühilisele arengule ja nimelt seal avalduvad lapse võimed maksimaalselt. Viimasel kümnendil saadud eksperimentaalsed andmed on aga tõestanud, et lapse arengut mõjustavate faktorite seas on oluline koht ka suhtlemisel eakaaslasega. Nii näiteks tõestas G. Zukerman õpitegevuse formeerimise näitel, et «lähima arengu tsoon» luuakse nooremas koolieas mitte üksnes suhtlemises täiskasvanu, vaid ka eakaaslasega (8).

Välismaistes uurimustes on eakaaslaste omavahelisel kõnelisel suhtlemisele pööratud enam tähelepanu. Vastukaaluks J. Piaget' väidetele on tõestatud, et juba 3-4-aastased lapsed suhtlevad omavahel kõnelisel tasemel aktiivselt ja edukalt (1). Viidatakse: kui hea kontakt emaga ja kaitstustunne perekonnas korreleeruvad lapse võimega suhelda mitteverbaalsel tasandil, siis eakaaslasega suhtlemise kogemus korreleerub võimega suhelda ümbritsevate inimestega kõne abil (2).

Eespool väitsime, et suhtlemisvajaduse sisu areng on määrav kõne kui suhtlemisvahendi arengus. Uurimused näitavad, et vajadus suhelda eakaaslasega erineb oma sisult vajadusest suhelda täiskasvanuga (6). Seega peaks sellel olema ka teistsugune mõju kõne arengule. Milline? Täiskasvanu on koolieeliku jaoks kõigutamatu autoriteet, käitumis- ja tegevusnormide ning mudelite kandja, lapse tegevuse hindaja. Suheldes aga eakaaslase kui võrdse partneriga (enda sugusega), tunnevad lapsed end palju vabamalt, on loominguilisemad, aktiivsemad kui suhetes täiskasvanuga. Selline iseärasus ei saa jätta mõju avaldamata ka kõne iseloomule. Ja tõepoolest: kui suhetes täiskasvanuga on lapsel sageli alust arvata, et partner teda mõistab, siis eakaaslasega suheldes seisab lapse ees algusest peale ülesanne teha end mõistetavaks. Selleks on vaja selgemaid ja täpsemaid vahendeid kui pilk ja žest. Seega suhtlemine eakaaslasega nõuab lapselt sõna kasutamist.

Täiskasvanu tavaliselt organiseerib lapse tegevust: planeerib, reguleerib, hindab. Su-

hetes eakaaslasega on laps algusest peale ise aktiivne pool: esmalt kaitseb ta oma õigusi tegevuses, võitleb meelepärase mänguvahendite eest, hiljem kavandab ühist tegevust, pakub eakaaslaslele täiskasvanult saadud tegevus- ja käitumismudeleid. Meie katseandmed näitavad statistiliselt usaldusväärseid erinevusi kahes suhtlemissfääris. Erinevused ilmnevad kõne emotsionaalsuses, leksika isaloomus, grammatilises vormistatuses. Suhtlemises eakaaslasega on lapse kõne märgatavalt enam orienteeritud kaaslase mõjustamisele. 1,5 korda sagedamini esineb käskiv kõneviis, 2 korda sagedamini modaalverb. Suhtlemises eakaaslasega lähendab laps 8 korda sagedamini partneri tegevuse reguleerimise ja planeerimise ülesandeid, pakkudes talle oma tegevusmudeleid ja käitumisetalone kui ainuõigeid. Nii on alust väita, et tänu laste omavaheliste suhete ja nende koostöö iseloomule loob just suhtlemine eakaaslasega soodsaimad tingimused koolieeliku peamise kõnelise uutmoodustise — kõne reguleeriva funktsiooni tekkeks ja arenguks. Ülesanne planeerida ja reguleerida kaaslase tegevust ja käitumist tekib lapsel eakaaslasega suheldes palju varem ning on oma sisult märksa mitmekesisem kui suhtlemises täiskasvanuga. Kõne reguleeriva-planeeriva funktsiooni teke ja areng on suure tähtsusega lapse psüühilises arengus, olles oluline eeldus tema mõtlemise arengule.

Koolieeliku suhtlemises eakaaslasega iseloomustab tema leksikat meie andmeil palju suurem variatiivsus kui suhtlemises täiskasvanutega. See väljendub kasutatavate verbide, omadus- ja määrsõnade mitmekesisuses. Ligi kolm korda sagedamini kui suhtlemises täiskasvanuga annavad lapsed sõnaliselt eetilise või emotsionaalse hinnangu teda ümbritsevatele keskkonnale. Ka lause, millega laps pöördub eakaaslase poole, on pikem ja keerukam. Liitlause ilmub meie andmeil lapse kõnesse kõigepealt just suhtlemises eakaaslasega.

Eelnevast järeldub, et kui laps suhtleb eakaaslasega, ei ole tema kõne pelgalt täiskasvanu kõne jäljendamine, vaid spetsiifilist rolli etendab lapse kõne arengus ka eakaaslane. Meie, täiskasvanute ülesanne on anda lastele võimalusi ühistaks mängudeks eakaaslastega. Ka koduste üksikute laste vanemad peaksid hoolitsema selle eest, et lapsel oleks mängukaaslane ning et laps täidaks mängudes kõige erinevamaid rolle, mitte üksnes teisjärgulisi, vaid ka mängujuhi, organisaatori rolli. Nii viisi loome soodsad tingimused laste kõne arenguks. Kasvataja ülesanne on ergutada passiivseid lapsi ning anda neile võimalused aktiivsemate rollide kehastamiseks, oma teadmiste, oskuste, omandatud käitumismudelite vahendamiseks eakaaslastele.

Kirjandus

1. Keenan, E. O. Conversational Competence in Children. — *Journal of Child Language*, 1975, No 1, p. 163-183.
2. Lieberman, A. F. Preschoolers Competence with a Peer: Relations with Attachment and Peer Experience. — *Child Development*. Vol 48, 1977, No 4, p. 1277-1287.
3. Mueller, E. The Maintenance of Verbal Exchanges between Young Children. — *Child Development*, vol 43, 1972, No 3, p. 930-938.
4. Елагина М. Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослым у детей раннего возраста. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1977. 16 с.
5. Лисина М. И. Общение со взрослым у детей первых 7 лет жизни. — В кн.: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии, под ред. В. В. Давыдова. М., «Педагогика», НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1978, с. 237-252.
6. Лисина М. И., Галигузова Л. Изучение становления потребности в общении со взрослыми и сверстниками у детей раннего возраста. — В кн.: Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979, с. 60-79.
7. Рейнштейн А. Е. Особенности влияния взрослого и сверстника на развитие речи дошкольников. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1982. 21 с.
8. Цукерман Г. А. Формирование учебной деятельности в коллективно-распределенной форме (на материале экспериментального обучения родному языку в начальной школе). Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1980. 17 с.
9. Ельконин Д. Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем детстве. *Вестник Московского университета, серия психология*, 1978, № 3, с. 3-12.



KOOLIMUUSIKA NR.12

10 küsimust Gustav Ernesaksale

Maestro Gustav Ernesaks, sotsialistliku töö kangeline, Lenini preemia laureaat, NSVL rahvakunstnik, on meile kõigile tuntud eelkõige kui helilooja, koorijuht ja konservatooriumi kauaaegne õppejõud, professor. Tema memuaaride raamatust «Kutse» saame aga teada, et elukutse, millest ta unistas nooruspäevil, ei olnud ükski ülalmainituist. Raamatu lehekülgedelt loeme, et juba koolipõlves oli tema unistuseks «...saada kooliõpetajaks, et siis lapsi õpetada ja sellega eesti rahvale head teha» (lk. 41).

See koolipoisi kirjandis toodud soovunelm realiseerus pärast Tallinna Konservatooriumi koolimuusika osakonna lõpetamist muusikapedagoogilises tegevuses ühtekokku 9 aasta vältel Tallinna 2. Tütarlaste Gümnaasiumis, E. Lenderi Tütarlaste Eragümnaasiumis ja Riiklikus Inglise Kõledžis.

Kuidas muusikaõpetaja amet noorele muusikule «istus», sellest kõigest võib lugeda mainitud memuaaride raamatu lehekülgedelt: «Võiks arvata, et minust võinuks nende aastate jooksul kasvada tubli metoodik-pedagoog. Seda ei juhtunud, seda ei saanudki juhtuda, sest pidev koorijuhitöö tõmbas mind rohkem ja rohkem kooride poole».

Vaatamata sellele tagasihoidlikule resümeele oma koolmeisterameti kohta, tuleb nõustuda maestroga, kui ta samas meenu-



tab: «Unistatud ja saavutatud õpetaja-tegevus näis kujunevat mingiks kogemuste korjamiseks ja vaheastmeks, ent milleks ja kuhu?»

Milleks seda kõike talle tarvis läks, on maestrol täna märgatavalt kergem vastata kui 50 aastat tagasi.

Lisamegi 10 küsimust Gustav Ernesaksale, valgustamaks täiendavalt tema koolmeisteri-aega koos mõtisklustega tänasest kooli-muusikast.

Loetled memuaaride raamatus «Kutse» oma laulmisõpetajaid: A. Topman, A. Kasemets, P. Laja, P. Ardna, V. Jakobson, K. Leinus. Mida mäletad oma lauluõpetajaist?

Minu esimesel õppeaastal oli laulmisõpetajaks tuntud orelkunstnik ja koorijuht A. Topman. Rohkemat ma ei suuda meenutada, kui ehk vast seda, et ta kasutas tunnis laulude õpetamiseks viiulit. Teda kui konservatooriumi organiseerijat, kauaaegset pedagoogi, silmapaistvat koorijuhti oskasin hinnata alles hiljem.

Järgmine muusikaõpetaja A. Kasemets oli väga nõudlik, isegi karm. Mäletan, et olin muusika definitsiooni päheõppimisel peaaegu et nutu piiril. Muusika pidi esteetiliselt mõjuma. Tunnetasin muusika mõju küll, aga ei saanud seda «esteetiliselt» kuidagi kätte.

Orelkunstnik P. Lajaga ja P. Ardnaga olid kokkupuuted samuti lühiajalised. Esimesest on meeles tema väga kaunitämb-

riline bariton, aga ka äkkviha mõne poisi distsipliinirikumise puhul. Teine tutvustas rohkesti muusikat, olles ise tugev klaverimängus. Oli väga rõõmsameelne.

II reaalkooli päevil (Harju 48) oli lauluõpetajaks laululembene ja koduse olemisega K. Leinus. Laulsime rohkesti ja poiste kohta päris toreid mõnuga.

Lõpuklassides, kui kool oli nimemuutmisega jõudnud juba Tehnika Ühisgümnaasiumiks (oli juba isegi 5 naisõpilast), tegeles muusika õpetamisega vaikne ja tasakaalukas V. Jakobson. Temaga jätkusid isiklikud kontaktid kuni tema elu lõpuni.

Kõige otsustavamalt suunas mind konservatooriumi päevil A. Topman ja sõbralikeks kolleegideks koorijuhtimise alal saime K. Leinusega ligi neljakümneks aastaks.

Võin siiski lisada, et esialgsed, isegi otsustavamad muusikalised impulsid olen saanud väljastpoolt kooli. Esimesed mõjukamad koorikuulamisest olid K. Leinuse lastekoori kontsertidel («Tuule tiib laulva viib») ja lelle Johannes Ernesaksa töölistekoori esinemisel («Laul Imatrale»).

Ergutavalt mõjutasid mind tädi- ja lellepoja viiuli- ja klaverimängu oskused. Lummava koha minus leidis ka varases nooruses kodus kuulnud sõna laulupidu. Lisaks sellele elasin enne kooliminekut ja esimeste kooliaastate ajal mitmes kohas Laulupeo tänavas.

Millest johtus too lapsepõlve unistus saada õpetajaks — muusikaõpetajaks?

Isa oli oma noorusaastatel, vähestele kooliharidusele vaatamata, olnud Kadjas lühikest aega õpetaja-asetäitjaks. Ka tema vend Johannes oli mitmel pool koori- ja orkestrijuhatajaks ja ka kooliõpetajaks.

Minu tolaaegsete veendumuste järgi olid lauluõpetajad ja kuulsad sportlased järgmist vääriwad eeskujud. Suuremateks autoriteetideks said mulle J. Aavik (laulupidude kaudu) ja sportlastest A. Klumberg-Kolmpere. Sellepärast siis ka mu soov — saada laulu- või võimlemisõpetajaks.

Tahtsin küll kohe orelit õppima hakata, kuid — jalad ei ulatunud pedaalideni. Soovitati klaverit. Poiss keeldus («oma enese tarkusest»). Järgnes paariaastane kasutu «must auk» ja alles siis viis mind lallepoeg energilise klaveriõpetaja Eva Raudkatsi (kuulsa rahvatantsupedagoogi õe) juurde. Mõne aastase küllaltki eduka õppimise järel tundsin siiski, et korralikumaks lennuks olin liiga hilja alustanud. Lõpliku valiku tegin pärast gümnaasiumi lõpetamist (J. Aavik võitis A. Klumbergi).

Milline oli konservatooriumis saadud kooli-muusika metoodika panus? Kas tuli üliõpilasena ka praktikatunde anda?

Mitteküllaldane. Oppisime pedagoogilisi ai-



neid kahe aasta vältel Tallinna Pedagoogiumis. Koolimuusika meetoodikaga tegeles J. Helila («Estonia» orkestris B-bassi mängija). Käisime huviga tunde kuulamas. Andsime neid ka ise. Tundus siiski, et muusikaõpetaja ettevalmistus ja kokku puuted praktilise tööga võinuksid ulatuslikumad olla.

Ikka enam ja enam hakkas kõitma praktiline koorijuhatamine. Küllastasin rohkesti teiste koorijuhtide proove (J. Aavik, A. Topman, K. Leinus, T. Vettik, V. Nerep, R. Päts, E. Aav, E. Võrk). Igaühelt oli midagi vajalikku kõrva taha panna.

Oled olnud õpetajaks nii tütarlaste kui ka poistekoolides. Kas meesõpetajate ülekaal oli iseloomulik ainult poistekoolides või...? Kuidas hindad meesõpetajate vähesust praeguses koolitöös?

Poistekoolides oli eranditult meesõpetajate ülekaal. Poistekoolis, kus mina 11 aastat õppisin, oli selle aja jooksul vaid 4 või 5 naisõpetajat. Nende elu aga meie juures kerge ei olnud (suured klassid; ka Tootside võim oli Arnode omast suurem). Tütarlastekoolides oli olukord vastupidine, kuid ka neis töötas rohkesti mehi.

Mitte halvustades häid naisõpetajaid, loen praeguste koolide peapuuduseks meesõpetajate liiga vähest osatähtsust. Ei julge vaielda pedagoogikateadusega, et mulle pole keegi suutnud veenvalt selgeks teha, et eluõigus peaks olema ainuüksi segakoolidel.

Kõrvalmärkus: mulle tundus, et erinevate koolimütside, -märkide all kasvas sisukas oma kooli tunnetus. Oma müts, oma orkestrid, oma koorid, oma nimekad spordimeeskonnad. Meie kool! Firma märk oli kõrges aus.

Kooli nimetusega tundus kaasnevat ka kooli autoriteet. Numbritega märgiti ainult paari kooli (I reaalkool, II reaalkool, II tütarlaste gümnaasium).

Millist nõu annaksid oma kogemustest tänasele noorele muusikaõpetajale distsipliini loomisel mausikatunnis?

Välgi tunnis igavaid, tühje kohti! Hoi a head tempot, säilita vaheldusrikkus! Mõtle tihti ka sellele, kas sa meeldiksid enesele õpetajana, kui se ise õpilane oleksid!

Distsipliini üks aluseid on muidugi õpetaja autoriteet. Tuginegu see siis mõne instrumendi oskusele, teadmiste-oskuste rikkusele ja selle meisterlikule edasiandmisele, rõõmsameelsusele, edukale koori- või orkestrijuhi tegevusele, huvitavale isiksusele, parimast abimehest — huumorist — räčkimate.

Igatahes kurb on, kui tuleb sageli klassijuhataja ja direktori juures «nutmas» käia, et distsipliini loomiseks abi paluda.

Väiklus, kättemaks ja hinnete alandamine pole distsipliini loomise vahendid.

Klassivälisest tööst võid aga üldsuselt teenida endale ja oma koolile erilise lugupidamise.

Mis on Sinu meelest viga, et praegusaegses koolis on orkestrimuusika ikkagi veel varjusurmas?

Minu nooruses tegutses peaaegu igas suuremas poistekoolis puhkpilliorkester. Mitmeid tolaeagseid mängijaid kohtasin hiljem silmapaistvate muusikutena professionaalsetes orkestrites.

Meil oli koolis ka võimekas sümfooniaorkester — poiste oma algatus. Ka dirigent oli õpilane.

Praegu hindan eriti kõrgelt meie suure viiuldajate ansambli tegevust. See vajab igakülgset, alalist toetust ja ülevabariigilist edasiarendamist.

Veel kord, kallid õpetaja Laur, kingi oma Arnole kindlasti viiu! See instrument on meie muusikakultuuri üks peamisi aluseid.

Orkestrite asutamise peaprobleemiks näib olevat nõutavate muusikaliste ja organiseerimisvõimete ja juhtide väike valik. Võib-olla tuleks muusikaõppeasutustes anda igale puhkpillimängijale ka küllaldane ettevalmistus orkestrite juhatamiseks.

Vaikselt sooviks oleks see, et kõik meie kutselised orkestrijuhid oleksid abivalmid uute orkestrite loomisel ja «teeleaatmisel», nagu see on toimunud kooride osas.

Kõigepealt on aga vaja kooli juhtkondade sügavat arusaamist kooliorkestrite loomise vajadusest.

Küllap tuleb muusikat propageerivatel kanalitel tegutseda suurema perspektiivitundega, laiendades tähelepanu ka kooli puhkpilli- ja sümfooniaorkestritele. Ainult ansamblitele roheline tee andmine on liiga ühekülgne ja lühinägelik.

Mõnuga mäletan ka mõnes poistekoolis tegutsenud meeskoori. Ega nende repertuaar polnudki nii väga lihtne (tolleaegne I reaalkool). Kooli meeskooride osatähtsus on vähenenud praegusajal peaaegu nullini. Segakooride tõttu tuleks oodata ilusat tõusu just segakooridelt. Ärgu jäägu siin pealtvaatajateks heliloojadki!

Kuidas hindad oma aja õpilaste noodilugemise võimeid klassis ja kooritöös? Milline peaks olema praeguse keskkoolilõpetaja muusikalise kirjaoskuse tase?

Mõlemas osas tagasihoidlik, kui mitte arvata mõne üksiku silmapaistva pedagoogi saavutusi. Edukamaks hindan R. Pätsi laiahaardelist tegevust algkoolis. Eeskujulik oli tal nii klassi- kui ka klassiväliline töö. Noodilugemisega oli asi korras. Teooriale rõhku pannes ei jäänud elav musitseerimine sugugi tagaplaanile. Head olid koorid ja orkestrid. Lisaks eelnevale juhatas R. Päts mõnda aega ka Tallinna Koolinoorte Muusika Ühingu (TKMÜ) segakoori, mis kuulus oma tasemelt kontsertkooride rivi.

Keskkoolilõpetaja peaks suutma orienteeruda mažoori ja minoori astmete kulgemises, nende omavahelistes seostes. Oskuste omandamine rütmis on kättesaadavam.

Et jõuda üldiselt nende tulemusteni, mida mõnedki entusiastid isegi algkoolis noodilugemise alal on saavutanud, võtab veel rohkesti aega. (Kas ei võiks isegi noodilugemise võistlusteni jõuda!)

Mida arvad õpilaste hindamisest?

Piirdusin peamiselt kahe hindega — väga hea ja hea. Rahuldavatest püüdsin loobuda. Nõrku ei olnud. Omavahel öeldud — hea oli pisut «puuduliku-segune»! Püüdsin tunnistuste rikkumise hoiduda, eriti siis, kui näisid puuduvat muusikalised anded või ei andnud nende arendamine tulemusi. (On isegi kõigiti normaalseid inimesi, aga — värvipimedad.) Kui loodus on mõnest noorest muusikaliste annete jagamisel mööda astunud, miks peaksime meie teda veel sellepärast omakorda ülekaristama. Ta ju ise süüdi pole. Ennem juba õpetaja, kes ei teinud katsetusi kivist vett välja pigistada. Aga vahel ikkagi saab!

Hoidusin hinde alandamisest ka distsipliini saavutamise nimel. Kui aga hinne peab olema igal juhul, siis võiks ebaumusikaalsetele õpilastele jõukohaseid eriuksandeid leida (ettekanded muusikaajaloo jne.).

Kas on erinevust tolaeagsete ja praeguste muusikaõpetajate autoriteetsuse vahel?

Minu noorpõlveaegsete muusikaõpetajate autoriteet tundus olevat kõrgem praeguste omast. Neid oli vähe ja nad paistsid ka oma muu tegevuse poolest üldsusele hästi silma. Paljud tuntud muusikud — heliloojad, koorijuhid (K. Tärnpu, A. Topman, K. Leinus, T. Vettik, C. Kreek, R. Päts, J. Jürme jt.) — pidid sobivate ülesannete puudusel töötama just koolides. Nad olid juba enne koolidesse minekut üldtuntud autoriteedid.

Praegused nõuded õpetamise ja õppimise alustes on väiksemad. Ma ei arva siia koorijuhtide kateedrisse sisseastujate taset. Eriti tagasihoidlik on võimekate kooliorkestri juhtide juurdekasv ja praktiline ettevalmistus.

On aga nüüdki lauluõpetajaid, kes on näidanud üllatavaid tulemusi nii klassi- kui ka klassivälises töös. Küllap nad on ka tänastele noortele sama autoriteetsed, nagu minule rohkem kui pool sajandit tagasi selleaegsed «äitsmemehed».

Kas andis Sulle Su kooliõpetajaks olemise ligi 10 aastat ka midagi kasulikku kaasa edaspidiseks põhitööks koorijuhatamise ja heliloomingu seisukohalt?

Mida soovivad täna oma noortele kolleegidele-heliloojatele?

Tolleaegne töö sundis mind arvestama noorte inimeste vokaalseid omadusi, hääleulatust, noodilugemise oskust, mälu, õppimise tempot, huvi ja tähelepanu kestvust.

Erinevatele kooridele tuli leida sobiva-sisuline ja lahendatavate tehniliste raskustega repertuaar, et selle kaudu arendada koori võimeid. Tuli mõelda, kuidas õpitud laule kauemini repertuaaris hoida.

Sai proovide kavandamise ja tunni tõusva lõpu — optimistliku «coda» kujundamise kogemusi.

Mitmete erineva «tonaalsusega» kooridega töötamine andis rohkelt suhtlemispraktikat. Pidevalt tuli analüüsida endapoolseid vigu. Paljudes koolides tehtud töö oli vajalik alus minu selleaegsele ja hilisemale tegevusele nii koorijuhina kui ka heliloojana.

Pean vajalikuks, et kõik meie heliloojad, dirigendid, kirjanikud, kunstnikud, näitlejad ja muud silmapaistvad isiksused peaksid igaüks omal kombel kokku puutuma koolinoortega.

Kõigepealt tuleks noorte kaudu tasuda rahvale see võlg, mida ta on sinu õpetamiseks andnud, et sul oli võimalik selleks saada, kes oled.

Mida soovitada noortele kolleegidele? Tunne end kasvatajana rahva kultuuri arendamisel! Armastama peab nii muusikat kui ka noori, kogu rahvast. Hoolitse selle eest, et sul midagi anda oleks. Selleks tuleb ennast pidevalt täiendada, kõikjalt võtta osata.

Südamesoov! Lõpetaksin oma vastused küsimusega enesele ja nüüdisajale. Mida jõuab teha muusikaõpetustunnis ühe nädalatunniga?

Arvan, et kolm emotsionaalsemat ainet: laulmine — kõrva- ja südamerõõm, joonistamine — silmarõõm, ja võimlemine — liikumisrõõm, vajavad kogu õppeaja vältel kahte nädalatundi. Nende, emotsionaalsuselt kõige vahetunnilikumate ainete õpetamise oluliseks takistuseks võiks esialgu olla vaid võimekate õppejõudude vähesus.

Küsimusi esitas HEINO KALJUSTE

12. detsembril k.a. täitub meie lauluisal 75. aastaring. Kogu meie vabariigi õpetajaskõnna, tänaste muusikaõpetajate, koori- ja orkestrijuhkide nimel tervitame maestrot sel pidulikul päeval ja soovime talle tugevat tervist ning seda, et ta veel palju aastaid suudaks oma nõu ja jõuga «eesti rahvale head teha»!

«KOOLIMUUSIKA» toimetis

Vanamees tuleb!

Niisiis astusingi verinoore õpetajana, 22-aastase süluna oma esimesse töökohta — kooli. Selle ametlikuks nimeks oli Tallinna 2. Tütarlaste Gümnaasium, rahva hulgas tuntud ka «Videviku akadeemiana». Seda oma õhtuse õppeaja tõttu. Kool asus Jaani kiriku vastas, tolleaegse Tallinna Tütarlaste Kommerts-gümnaasiumi ja Tallinna Kaubanduskooli ruumes.

Lauluklass oli esimesel korrusel, mille väliselt näis olevat lugeda majanumbrit 13. Vastastänaval kasvava puu otsas olime olnud revolutsioonipäevil ühes isaga mingit rongkäiku vaatamas. (Mis sa ütled, juba esimene pesakond puu otsast maas ja kohe pedagoogiks?! — Kotermann.)

Ja kui ma siis näilise vaprusena, päevik kaenlas, mööda pikka koridori lauluklassi poole sammusin, silmas üks õpilane mind ükselt ja hõikas: «Vanamees tuleb!»

Nõndaks! Nii ei jõudnudki 22-aastane lauluõpetaja oma esimesse tundi, kui oli juba «Vanamees». Hüüdja hääleomanik — Florida Allik — osutus hiljem aga heaks lauljaks ja laulis palju aastaid minu juhutatavas kooris, algul kooli, siis vilistlaste, siis Tallinna Naislaulu Seltsis.

Häbematus ei jäänud aga karistamata. Pannin selle tüdruku 40 aastat hiljem oma hüüde pärast nurka, ühes «enam ma ei tee-ga».

See esimene koolipäev oli nagu uus lehekülj mu elus.

(Mis edasi juhtus, võite teada saada G. Ernesaksa raamatust «Kutse», lk. 122—129, Tln., 1980.)

NÕUKOGUDE KOOL 1983

XLI aastakäik

SISUKORD

PARTEI OTSUSED ELLU. JUHTKIRJAD

Esinduslik pedagoogiline foorum	(1)	4
Ü. TIKK. Kodumaakaitse kasvatamine koolis	(2)	4
F. KUPP. 40 aastat tagasi (3) 1, (4) 64, (5) 64, (6) 56, (7) 56, (8) 28, (9) 1, (10) 1, (11) 56, (12) 1		
K. REI. Et maanoored jääksid maale	(3)	4
A. VELLAMAA. Rahvaharidus ja parteiline juhtimine	(4)	4
A. TÖKK. Õppetöö tulemused sõltuvad pedagoogidest	(4)	8
H. PUHKIM. Kool ootab noort õpetajat	(5)	4
1. juuni — rahvusvaheline lastekaitsepäev	(6)	1
Ü. TIKK. Õpilasmalevased ja toitlusprogramm	(6)	4
Eesti NSV naiste kongress	(7)	4
O. KUULI. Eestimaa Kommunistlik Partei 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis	(7)	7
A. ABEN. Täiustada õppiva noorsoo ideelis-kõlbelist kasvatamist	(8)	5
K. KALA. 80 aastat VSDTP II kongressist	(8)	8
E. MOOSEL. Ametiühingu osa kutsesuuniluses ja töökasvatases	(8)	11
P. KENKMANN. Oldhariduskooli õppe-kasvatustöö täiustamise suundi sotsioloogiliste uuringute alusel	(9)	4
O. RAIDLA. Oleme internatsionalistid, patrioodid ja rahuvõitlejad	(10)	4
Leninlike põhimõtete järgi	(10)	7
R. VIRKUS. Valmistame õpetajaid ette tööks tulevikukoolis	(11)	4
I. UNT. Haridus ja kultuur	(12)	4
Juunipleenumi järel ja koolireformi eel	(12)	9
Ü. TIKK. Oldsuse kaasamine töös koolinoortega	(12)	13

MEIE INTERVJU

Tallinna 1. keskkool — reaalinete olümpiaadide võitjate kool (küsimustele vastavad õpetajad H. Uudelepp, H. Moorlat, E. Paju, V. Kukrus)	(9)	7
Kolm küsimust. Vastavad õpetaja-metoodikud		
A. Lind	(10)	12
T.-R. Mäeküngas	(10)	13
S. Kalvik	(10)	14
A. Aosaar	(10)	15
Küsimustele vastab Mari Välba	(12)	16

KOOLIJUHI VEERUD

E. ALAS. Kutseharidus käesoleval õppeaastal	(1)	8
V. KALLAM. Planeerimine kui juhtimise täiustamise faktor koolis	(2)	8
E. SALUVEER. Õpetaja on suhtleja	(3)	7
K. LUTS. Oldhariduskooli sotsiaalmajanduslikud funktsioonid	(4)	35
E. SIIMASTE. Oldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste arengu dünaamika ning perspektiivid	(4)	38
A. RAID. Haritud tööliste koolitamine	(4)	42
L. NURMOJA. Metoodikakabinet kui kooli sisemetoodilise töö keskus	(5)	8
E. LAPRIK. Traditsioonid kooli õppe-kasvatustöös	(6)	7
E. KESSEL. Täiustatud õppeprogrammid ning iseseisvad õpioskused ja vilumused	(7)	10
L. BERGMAN. Murdeaaliste kõlbelse kasvatamise võimalusi	(8)	13
E. KAISMA. Individuaalse enesetäiendamise süsteemne suurendamine on kooli põhiülesannete täitmise esmane tagatis	(9)	11
L. PUNG. Klassijuhataja meelespea	(10)	16
H. TOMBU. Koolijuhi hinnangud noorele õpetajale	(11)	8
L. TROOST. Klassiväline tegevus ja õpilasmavalitus	(12)	22

KASVATUSTEEMADEL

H. ROOTS. Kasvatada noor põlvkond veendunud ateistideks	(1)	11
V. LEHT. Aktiivsele eluhoiakule pannakse alus algklassides	(1)	15
S. SAAR. Matk «Jäljed lumel» ja kasvatustöö	(1)	19
L. TALTS. Kõlbeline kasvatuse kriteeriume algklassides	(2)	11
A. SUKAMÄGI. Kaheksandate klasside õpilaste kutsevaliku realiseerimisest	(2)	14
Õpetamine ja kasvatamine käsikäes	(2)	18
H. ROOTS. Rahva varasse heaperemeheliku suhtumise kasvatamine on aja nõue	(3)	10
H. TIITS. Kõlbelise kasvatuse võimalusi geograafia õpetamisel	(3)	14
E. GRETSKINA. V. I. Lenini põhimõtte «Õppida kommunismi» rakendamise ideoloogilistest aspektist tänapäeva koolis	(4)	11
H. HIIEAAS. Kooli funktsioonid ideoloogiavõitluse käesoleval etapil	(4)	15
L. FIVEGER. Kommunistlike veendumuste kujundamine praktikas	(4)	18
K. PRIKK. Noorsoo kasvatamisel on ühiskondlik olemus	(4)	21
R. ANVELT, J. NURMIK, E. VÄRI, N. AULI, M. PALTSER. Kasvatustöö reserve töötamisel täiustatud õppeprogrammide alusel	(4)	24
V. HÜTT. Maailmavaade ja selle kujundamine keskkoolis	(4)	29
V. ORAV. Pedagoogide ja üldsuse koostöö lastekodulaste töö- ja kõlbluskasvatases	(4)	32
H. ROOTS. Kasvatusmosaiiki	(5)	13
K. POOM. Koosolekute kaitseks ehk mõtteid klassikoosolekutest	(5)	17
M. VELLESTE. Tööliselukutse kutsekeskkoolist	(5)	22
Õpilaste ettevalmistamine perekonnaeluks (vestlusring)	(5)	24
S. KERA. Murdealiste eneseteadvus ja kasvatusprotsess	(6)	12
A. KEERBERG. Naise koormusest ja kodustest töödest perekonnas	(6)	15
A. KÖVERJALG. Noorte kutsealase ettevalmistuse ning kutsesuunitluse süsteemi loomise teoreetilisi-praktilisi lähtekohti	(7)	13
H. KRASOHIN. Kirjanduslik abimaterjal klassijuhatajale	(7)	16
H. ROOTS. Kasvatusmosaiiki	(8)	18
A. KELAM. Kasvatusest lapsepõlvkodus ja oma perekonnas	(8)	22
S. KERA. Õpilaste kasvatuse analüüsi võimalusi	(9)	16
D. KUTSAR. Abielu stabiilsusest ja kvaliteedist	(9)	20
E. HIIE. Tundmused kainiku kasvatusmõjurina	(10)	21
L. TALTS. Aktiivse eluhoiaku kujundamine kainikueas	(11)	12
H. RAIDAL. Noorte õiguskasvatuse probleeme	(12)	27
L. TALTS. Kainik ja klassiväline tegevus	(12)	29

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

J. ENNULO, L. TAMM. Õpetajate kasvatusliku suhtlemisvalmiduse arendamine videotreeningu abil	(1)	22
T.-K. AUNAPUU. Liider klassikollektiivis	(2)	20
K. KIVISTIK. Mida arvavad lapsed valesst ja valetamisest	(3)	18
V. NEARE, M. VEISSON. Arengupsühholoogia probleeme	(4)	45
J. SAAR. Aktsentueeritud iseloom ja noorukite käitumishäired	(5)	34, (6) 18
A. KIDRON. Suhtlemiskompetentsus	(7)	20
T.-K. AUNAPUU. Kaaslaste poolt eelistatud õpilaste elulaadi iseärasusi	(8)	25
A. PARTS. Enesekontrolli arengu psühholoogilised probleemid	(10)	25
A. MUST, O. MUST. Millises kultuuri ülekandeväljas liiguvad õpilased?	(11)	15
V. PINN. Loovus ja õpetajaisiksus	(12)	31

UURIMUSI, OLDISTUSI

M. TUULIK. Katse mõõta õpilaste suhtumist õppetundidesse	(1)	26
A. PIIRIMÄGI. Õppekirjanduse funktsioonid ja õppekomplekt	(1)	28
J. OTS. Õpitöö oskuste ja vilumuste psühholoogilised lähtekohad ning nende klassifitseerimine	(2)	23
K. TUVIKE. Fakultatiivained ja nende valiku põhimõtted Eesti NSV koolides	(2)	28
A. NAHKUR. Kooliraamatukogu õpetajate hinnanguis	(3)	20
E. OTSA. Õpilaste teadusliku ühingu tegevusest	(3)	24
E. KOMMEL. Kooliraamatukogu osa õppe-kasvatustöös	(4)	47
A. TOOTS. Tervis on regulaarne tegelemine kehakultuuriga	(4)	49
H. TÖMBU. «Õpetaja on eelkõige kasvataja» (M. Prokofjev)	(5)	38
V. EESMAA. Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist loodusõpetusse, looduskaitsesse ja loodusesse	(6)	25
M. RUTE, H. TIITS. Nooruk ja loodus	(7)	27
Ü. TARUM. Raamat, sõna, lugeja	(8)	31
V. MAANSO. Mõnda õpioskuste kujundamisest	(9)	23
M. TUULIK. Õpihuvi virgutamine algklassides	(9)	26
H. SILLASTE. Religiooni motiiv varakodanlikus kunstis	(10)	30
A. OSTRAT. Päevakorral on iluuisutamine	(10)	33
H. LIIMETS. Iseregulatsioonilt eneseregulatsioonile	(11)	18
J. ORN. Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem	(11)	21
H. LAHT. Vaja on tunda õpilaste ootusi	(11)	24
U. KALA. Mida peaks õpetaja teadma raadiodidaktikast?	(11)	27
M. ARVISTO, E. TRUU. Et sport jõuaks iga õpilaseni	(11)	31
L. SIMSON. Loovusest õpetaja elutegevuse süsteemis	(11)	34

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

M.-I. PEDAJAS. Õpetajaisiksuse uurimused Eesti NSV-s	(12)	35
V. EKSTA. Õpetaja kasvatushoiakute seosest isiksusetüübiga	(12)	39
L. SIMSON. Pedagoogilise loovuse teemadel	(12)	42

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

A. KOSELJOVA. Vestlusi L. I. Brežnevi «Mälestuste» põhjal	(1)	31
H. KARIK. Teema «Elektrolüüs» füüsika ja keemia kursuses	(1), 34,	(2) 43
T. ÕUNAPUU. VÕK-i otsuste retseptatsioon Eesti NSV õpilaspäremiku teadmistes	(2)	31
K. KARLEP. Keelendi muutmine — töövõtte emakeele õpetamisel	(2)	35
E. NURK. Eeltaseme mõõtmine matemaatikas	(2)	39
S. HERMAN. Ainetevahelised seosed aine omandamise teenistuses	(3)	27
S. ÕISPUU. Formalismi vastu õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel	(3)	32
M. RÕIGAS. Intensiivõppe rakendusvõimalusi praktilise eesti keele õpetamisel	(3)	34
J. UMBORG. Õpilaste tehnilise mõtlemise arendamise järjepidevusest elektrotehniliste ainete õpetamisel	(3)	37
A. DÜNA. Kirjutama õpetamise seostamine lugema õpetamisega aabitsaperioodil	(3)	40
O. NILSON. Programmilised ekskursioonid algklassides	(4)	54
H. KAAS. Kodulooline aines 5. klassi kirjandustunnis	(5)	41
H. OJA. Õpetagem õpilast koostama algorifme	(5)	44
J. AFANASJEV, E. JÕGI, K. VELSKER. Soovitusi taskuarvuti kasutamiseks 7. klassi matemaikatundides	(5)	47
P. NEMVALTS. Tegusõnafraas (I)	(6)	27
J. SOONVALD. Esmase olmesuhtlemise sisu, motiivid ning kõnelised väljendusvormid	(6)	30
T. TARTU. Õpetamise põhieesmärkide täitmise kontrolli võimalusi matemaatikas	(6)	32
V. KORNEL. Ülesanded rühmatöökäes reaalainetes	(6)	35
A. VALGMA. Praktilised tööd geograafias	(6)	38
M. PEET. Õpilaste iseseisev töö lüüetustega kaugõppekeskkoolis	(7)	31
I. SOTTER. Võõrkeelne lugemisõigus ja kakskeelne sõnaraamat	(7)	34
U. PILVRE, G. VEGMANN. Visuaalne näitlikkus nüüdisaegses õppetunnis	(7)	37
J. TUISEK. VTK pikapäevavõimlemine	(7)	41
K. PLADO. Küsimuste liigid koolipraktikas	(7)	42
A. JÄRV. Kirjandusolümpiaad 1983	(8)	33, (9) 28
O. KÕRSE. Disainirühm kunstõpetuse tunnis	(8)	35
K. KARLEP. Kirjalikud kontrolltööd emakeelest abikoolis	(8)	39
A. MÄHAR. Õppemeetodite kasutamise ratsionaalsusest	(9)	32
O. KARU. Õpilaste aktiveerimine õppetunnis	(9)	36
H. TRASS. Bioindikatsioonilistest loodusvaatlustest	(9)	39
S. HERMAN. Tunni koormus ja õpilase väsimus	(10)	36
U. LÄÄNEMETS. Ainetevahelisi seoseid saksa keele õpetaja pilguga	(10)	40
H.-M. RAA. Mäng töötab tunni efektiivsust	(10)	44
H. SIKKA. Arvestamine õpilaste individuaalseid iseärasusi	(11)	37
I. BATARINA. Vene keele õpetamisest 6- ja 7-aastastele lastele	(12)	45
L. KIVI, H. SARAPUU. Mängud 6-aastaste laste emakeeletundides	(12)	47

KOOLIEELNE KASVATUS

E. VEE. Loovmängu otsene juhendamine	(1)	37
T. MERILOO. Tervishoiukasvatuse koolieelses eas	(2)	46
M. NILSON. Muusikalise kasvatuse iseärasused esimesel eluaastal	(3)	44
L. LIIVA. Koolieelsete lasteasutuste ülesannetest eeloleval õppeaastal	(4)	57
A. ROHTLA. Tööst lasteaia liitühmas	(5)	50
T. TULVA. Loovus ja loovmäng	(6)	41
M. SALUM. Et lastetavand täidaks eesmärgi	(7)	45
B. PAU. Liikluskasvatusest meil ja mujal	(8)	42
K. INDRE. Kooliküpsusest ja koolivalmidusest	(9)	41
E. STRIZ, V. BARON. Karastamine — tervise pant	(9)	44
J. RAHU. Sportimine lasteaia	(10)	46
T. TULVA. Koolieelikute töövõime ja õpitegevus	(11)	39
A. REINSTEIN. Suhtlemine kui lapse kõne arendaja	(12)	52

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

O. PRINITS. Professor Gerhard Rāgo kui silmapaistev koolimatemaatik	(1)	42
H. PIIRIMÄE. Tartu ülikooli professor XVII—XVIII sajandil	(1)	45
E. VESKIVÄLI. 60 aastat esimese riikliku kooli avamisest vaimselt alaarenenud lastele	(5)	53
E. ERNITS. Eesti talurahvakoolide õpetajate ettevalmistustasemest 1880. aastate esimesel poolel	(6)	45
V. NIINOJA. Meenutades esimest Eesti nõukogude pedagoogilist ajakirja «Eesti Kool»	(7)	48

A. KENNIK. Põllumajandusharidusest Eestis 1940. aastate teisel poolel	(8) 44
M. MADAR. Koolivõrgu areng Eesti NSV-s üleminekul üldisele keskkoolidele (1966—1970)	(9) 45
A. KITS. Humanitaarinete õpetamisest Eesti NSV keskkoolides Suure Isamaasõja järel	(10) 48

KOOLIMUUSIKA

U. UIGA. Muusikaõpetusjuttu Kadri ja Riho Leppojaga	(1) 49
I. LINASK. Koolikooride ja puhkpilliorkestrite kategooriad	(1) 51
E. LAANPERE. Häälest ja hääleseadest	(2) 50
T. NORMANN, H. VOORE. Zoltán Kodály konverentsilt	(2) 52
J. TUNGAL. Muusikaline kasvatus D. Kabalevski meetodil	(3) 48
J. JÜRISSE. Artur Kapp Liivimäel inspiratsiooni saamas	(4) 59, (5) 56
M. KALMET. Eugen Kapi jutul	(5) 58
I. KULL. Johannes Brahms ja tema sidemed ungari muusikaga	(5) 59
M. KLAAS. Lisamaterjali muusikaõpetajale	(5) 60
E. BALCYTIS. Instrumentaalmusitseerimine Leedu NSV koolide 4.-8. klassides	(6) 50
T. PAOMETS. Muusikaõpetus Läänemaa Õpetajate Seminaris	(7) 50
E. LAANPERE. Koorilaulja hääle kasutamise vigadest	(8) 48
G. NOVIKOVA. Muusikalise kuulmise arendamise mõningaid aspekte	(9) 49, (10) 51, (11) 43
H. LEPNURM. Jean-Philippe Rameau	(9) 50
H. TREUMUTH. Puhkpilli õpetamine üldhariduskoolis	(11) 45
H. KALJUSTE. Eesti NSV Kooriühingu koolimuusika sektsioonist ja selle ülesannetest	(11) 46
M. KLAAS. Kirjandust muusikaõpetajatele	(11) 48
2. laulu algklassidele	(11) 49
H. KALJUSTE. 10 küsimust Gustav Ernesaksale	(12) 55

MITMESUGUST

Kroonika	(1) 53, (2) 54, (3) 52, (5) 61
Soovitame	(3) 53, (7) 52, (9) 51
V. I. Lenin tema kaasaegsete pilgu läbi	(4) 1
60 aastat V. I. Lenini viimaste teoste valmimisest	(4) 60
A. PIIRIMÄGI. Pedagoogiliste uurimuste efektiivsusest	(8) 52
TPedI koolijuhite täiendusteaduskonna III teaduslik-metoodiline kokkutulek	(11) 51

Noorkogude Kool

И. УНТ. Образование и культура.

Автор статьи рассматривает вопросы образования в контексте современной культуры, в частности — культуры Эстонии. Школьные программы следует анализировать с точки зрения степени использования возможности для передачи духовной культуры. Важны проблемы содержания и соотношения национальной и интернациональной культур, передачи нового и актуального в ситуации духовной культуры. Требуется внимания соотношение потребления и создания культуры, индивидуальные варианты образования. Автор считает необходимым дискутировать по этим вопросам перед школьной реформой.

Накануне школьной реформы.

Статья реферировала материалы, опубликованные во всесоюзной периодике, авторы которых обмениваются мыслями о школьных проблемах. Рассматривается статья

Э. Мамедова «Зачем Чичикову мертвые души» («Литературная газета» от 12 окт., 1983 г.), статья П. Мазура «Что передаем в наследство» и И. Лизогубовой «На перекрестке споров» («Учительская газета» от 13 и 15 окт. 1983 г.) и выступление Л. Лельчука в «Правде» за 16 октября этого года.

Ю. ТИКК. Помощь общественности в работе со школьниками.

Статья знакомит с работой комсомольских педагогических отрядов Эстонии, деятельность которых способствует развитию личности молодого человека. Более подробно рассматривается работа отряда Производственного объединения ремонта рыболовецких судов Эстонии в 33-ей средней школе. Содержательную работу выполняет педагогический отряд Таллинского автобусного парка в 51-ой средней школе, а также педагогический отряд студентов ТПедИ в Таллинской 7-ой средней школе. В конце статьи говорится об общественно-педагогической практике студентов ТПедИ.

Наше интервью.

На вопросы редакции отвечает Мари Вяльба, автор учебника литературы для IV и VI классов, учительница родного языка Таллинского хореографического училища. М. Вяльба знакомит со своими принципами составления учебника литературы, показывает его воспитательные возможности и указывает на недостатки.

Л. ТРООСТ. Внеклассная деятельность и ученическое самоуправление.

Статья основана на опыте работы. Организатор внеклассной и внешкольной работы Пыльтсамааской средней школы рассказывает о проведенных опросах, которые дают представление об общественной активности учащихся. Приводятся примеры ученического самоуправления во внеклассной деятельности. В конце статьи коротко говорится о руководстве ученическим самоуправлением.

Х. РАЙДАЛ. Проблемы правового воспитания молодежи.

Целью работы по правовому воспитанию является формирование у молодежи убеждений, которые способствуют укреплению дисциплины и правопорядка, создают нетерпимость к враждебной идеологии и антиобщественной морали. Автор останавливается на возможностях улучшения изучения основ советского законодательства в школах.

Л. ТАЛЪТС. Ребенок младшего школьного возраста и внеклассная деятельность.

Учебная работа и внеклассная деятельность тесно взаимосвязаны. В больших школах организацию внеклассной работы, особенно в начальных классах, затрудняет недостаток помещений и времени. Это и является одной из причин, почему подростки часто не умеют и не хотят содержательно проводить свободное время. Внеучебная деятельность в сельских школах часто протекает более интенсивно, чем в городских.

В. ПИНН. Креативность и личность учителя.

Учителю принадлежит важная роль в создании воспитательной ситуации, которая способствует креативности. Исходя из этого, автор статьи ставит проблему настоящего и ложного авторитета учителя. Критически рассматривается литература, опубликованная о данной проблеме в области психологии.

М.-И. ПЕДАЯС. Изучение личности учителя в Эстонской ССР.

Автор знакомит с психологическими исследованиями личности учителя, которые проводились в 70-е годы в ТГУ и ТПедИ. В центре внимания была проблема профессионального приспособления учителей. Более подробно рассматриваются ожидания, связанные с ролью учителя, а также структура личности учителей, работающих успешно и безуспешно. Выявляется также ряд качеств характера и темперамента, которые способствуют или препятствуют работе учителя. На данные исследования могли бы опираться учреждения, которые занимаются вопросами профориентации, подготовки и руководства работой учителей.

В. ЭКСТА. О связи воспитательных установок учителя с типом личности.

Статья представляет собой исследование, в котором автор знакомит с возможностью

совместного использования двух различных методик: объективной (метод фиксированной установки) и субъективной (эстонский вариант MAN вопроса МТАИ). С вероятностью 90% можно сказать, что учителя и студенты педвуза с вариационно-лабильной установкой менее авторитарны, чем испытуемые с грубо-статической установкой.

Л. СИМСОН. На темы педагогической креативности.

Исследование учителей привело к выводу, что среди них мало творческих личностей. Из этого вытекает необходимость определить, что такое педагогическая креативность, и составить модель творческого педагога. Креативность учителя актуализируется в педагогическом коллективе и воспитательном процессе. Интегральной характеристикой педагогической креативности является креативность общения.

И. БАТАРИНА. Обучение русскому языку детей 6 и 7 лет.

Статья методического направления, в ней затрагиваются вопросы обучения русскому языку в детских садах и подготовительных классах общеобразовательной школы с эстонским языком обучения, а также раскрываются основные положения методики обучения чтению и письму в I классе. В основу обучения чтению положен фонемный анализ, посредством которого создаются необходимые предпосылки для формирования навыков техники чтения и правописания.

Л. КИВИ, Х. САРАПУУ. Игры с 6-летними детьми на уроках родного языка.

Статья методического содержания. Авторы описывают игры, которые применяются на уроках родного языка в классах и группах шестилеток. Более подробно рассматриваются игры-соревнования, а также средства, необходимые для их проведения, рассказывается о возможностях словесных игр. Описываемые игры выполняют функцию закрепления учебных заданий.

А. РЕЙНШТЕЙН. Общение как важный фактор развития речи ребенка.

Автор рассматривает вопросы, как помочь детям, которые отстают от сверстников по развитию речи. Исследования последнего времени исходят из того, что речь ребенка возникает на определенном этапе общения при необходимости в сотрудничестве со взрослыми. Общение со сверстниками характеризуется большей вариативностью, чем общение со взрослыми.

10 вопросов Густаву Эрнесаксу.

12 декабря этого года исполняется 75 лет со дня рождения Героя Социалистического Труда, лауреата Ленинской премии, народного артиста СССР Густава Эрнесакса. Воспоминания о работе учителем в молодые годы дополняются размышлениями о современной школьной музыке.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 31. 10. 1983. Trükkimisele antud 29. 11. 1983. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri skoolnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,3. MB-10728. Tellimise nr. 3916. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükkikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

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

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

•Ныкугоде кооль* («Советская школа»).

Nõukogude Kool

reportaaž

18.—21. augustini 1983. a. oli Kohtla-Järve rajoonis kodu-uurijate vabariiklik seminarikokkutulek, mille organiseerisid ENSV TA Kodu-uurimise Komisjon, EKP Kohtla-Järve Rajoonikomitee ja rajooni täitevkomitee. Tänavuse kokkutulekuga tähistati ühtlasi Kodu-uurimise Komisjoni 25. aastapäeva. Selle aja jooksul on kodu-uurimine meie vabariigis arenenud teaduslikel alustel. On ilmunud praegugi nõutav käsi-aamat, 14 kogumikku vabariiklike kokkutulekute materjale, 12 numbrit «Kodu-uurimise lehte». Huvilised on saanud veel meetoodilisi materjale ja juhendeid koolides kodu-uurimise õpetamise, kroonika pidamise jm. kohta. Vene keeles on ilmunud 2 meie kogemusi tutvustavat kogumikku. Seekordsest kokkutulekust osavõtjad said kogumiku «Kohtla-Järve rajoonis», mille koostamisest võtsid osa meie teadusasutuste esindajate kõrval kohalikud kodu-uurijad, nende hulgas lisaku keskkooli direktor Endel Mölder ja lisaku keskkooli koduloo-muuseumi tegelik organiseerija, endine kaa-negne õpetaja, Eesti NSV teeneline õpetaja Daniel Vardja (fotol ülal).

Seminarikokkutuleku teisel päeval oli lisaku keskkooli aulas plenaaristung. Samal päeval toimus ka pidulikult lisaku keskkooli koduloo-muuseum, mis paikneb vanas internaadihoones, kus veelgi varem töötas lisaku algkool (fotol all). Esinduslikus muuseumis, mis ei jää maha ühestki mõnestki rajoonimuuseumist, on ekspositioon kuues ruumis. Suurimas, n.-ö. saalis on näitlapanekuid sõnas ja pildis: lisaku revolutsiooniline minevik, töökas tänapäev, samuti kodulooharidus, kultuur (näiteks stend Helend Peebu kohta) ja sport (Enn Sellik). Ruumis «Interjöörid» on arvukalt eksponaate lisaku ja selle lähikonna talurahva elu ja tegevuse kohta 19. sajandi lõpul ja 20. sajandi algul. Siin on näidatud kohandatud nurgakesed talupoja elu, majapidamis- ja abiruumidest (vt. foto taga-üljel). Ühes ruumis on hulk eksponaate nais- ja meeskäsitöö alalt, käsitöölise tööriistu. On näidatud ka vanu klassituba koos inventari, õppekirjanduse ja fotodega, eraldi tuba Alutaguse floorat ja faunat kujutava näitusega ning ruum tuleohutustuvahenditega [selle kaane keskmisel fotol].

Muuseumi hooldusõpetaja Daniel Vardja on koos õpilaste, õpetajate ja kohalikest elanikest aktiiviga teinud väga suure töö koduloo-muuseumi rajamisel. Teda on suuresti aidanud kaasa, endine õpetaja Helmi Vardja, pojad ja õiguni lapselapsed. D. Vardja kõrval juhivad muuseumi tööd klassi- ja koolivälise tööorganisator, muuseumi nõukogu ja kaasabi-nõukogu.

Kokkutuleku kahel viimasel päeval (20.—21. august) tutvuti Põlevkivimaa revolutsioonilise mineviku, looduse, tööstuse, põllumajanduse, teeninduse, hariduse ja kultuuriga. Käidi Tudulinna, Avinurmes, Peipsi järve ääres, Toilas, Kõnneris, «Oktoobri» karjääris.





Raamatupalat

83-14662

21613.8