

Novikogude **KOOL**







26. ja 27. märtsil toimus EKP Keskkomitee Poliitiharidusmaja saalis Eesti NSV õpetajate kongress. Saalitäis kuulajaid elas kaasa Eesti NSV haridusministri Elsa Gretškina ettekandele.



Nõukogude Kool

5 · 1987

- 4 Eesti NSV õpetajate kongressi läkitus ●
5 Eesti NSV õpetajate kongressi resolutsioon ●
6 Sirguva põlvkonna õpetamise ja kasvatamise parandamisest, lähtudes NLKP XXVII kongressi otsustest ning koolireformi nõuetest ●

PARTEI OTSUSED ELLU

- 13 **I. SEVTSUK** Juhindume koolis NLKP Keskkomitee 1987. a jaanuari-pleenumi põhimõtetest ●

MEIE INTERVJUU

- 18 **Argiasjust pidupäeval** ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 20 **A. KREITSMAN** Vaimse aktiivsuse arendamisest ja õpihuvi kindlustamisest iseseisva uurimistöõ kaudu ●

KASVATUSTEEMADEL

- 23 **A. SOROK** Õiguskasvatus kõlbluskasvatuse süsteemis ●
25 **A. VÄRNIK** Murelapsed ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 30 **V. KOLGA** Õpimotivatsioon ja individuaalsus ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 33 **E. RIHYK** Õpilaste ühiskasulik tootev töö: teooria ja praktika ●
36 **T. PENJAM, J. REIMAND** Võrdlusandmeid matemaatika õppimise ja õpetamise kohta ●
38 **K. KARLEP** Kirjutamise ja lugemise õpetamise teoreetilisi küsimusi ●

ÕPPETUND, ÕPEKABINET

- 41 **A. VALMIS** Minevikukogemus tänapäeva emakeeleõpetuses (II) ●
45 **E. VEIGEL** Debora Vaarandi luule käsitlemine keskmise klassi-
des ●
49 **E. NURK** Ühtlustagem planimeetriateadmisi koolis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 52 **T. KITVEL** Vanemad ja koolieelik ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 56 **L. ÕUNA** Internatsionaalseid sidemeid Eesti hariduselus 1930. aastail ●

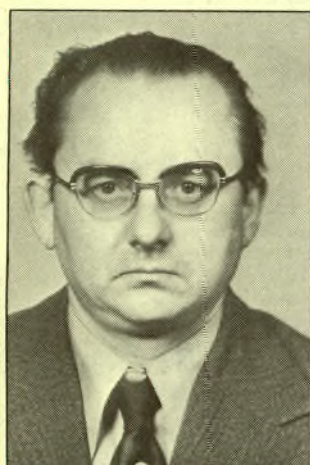
KOOLIMUUSIKA

- 58 **H. REIJAN** Klaverimäng lapse vaimses arengus ●

- 61 KOGEMUSNÕU



TOIVO KITVEL,
E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi koolieelse
kasvatuse kateedri
dotsendi kohusetäitja,
psühholoogia-
kandidaat. Lõpetanud
1963. aastal Tallinna
Polütehnilise
Instituudi
laevajõuseadmete
erialal, õppinud TRÜ
kaugõppes ajalugu
ning 1971. aastal
saanud samast
kõrgkoolist
psühholoogiplomi.
1975. aastal kaitsnud
väitekirja Leningradi
Riikliku Ülikooli
juures. Rohkem kui
14 aastat töötanud
ENSV TA Ajaloo
Instituudis
vanemteadurina.
Alates 1981. aastast
TPedIs.



ALEKSANDER VINKEL,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi tehniliste vahendite kabineti metoodik.
Lõpetanud aastal 1952 Paide keskkooli ja 1958 E. Vilde nim Tallinna
Pedagoogilise Instituudi saksa keele õpetaja kutsega.
Aastatel 1958—1960 töötas ELKNÜ Keskkomitees kooliosakonna instruktorina, 1960—1965 VÕTi kinokabineti juhataja. 1965.—1970. aastani Tallinna 6. õhtukeskkooli füüsikaõpetaja. 1970. aastast praegusel töökojal. Tutvustanud korduvalt ajakirjanduses ja VÕTi väljaannetes tehniliste vahendite käsitsemist.

Värvifotod TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRGA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XLV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

- 4 Обращение съезда учителей Эстонской ССР ●
- 5 Резолюция съезда учителей Эстонской ССР ●
- 6 Об улучшении обучения и воспитания подрастающего поколения исходя из решений XXVII съезда КПСС и требований школьной реформы ●

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 13 **И. ШЕВЧУК** Руководствоваться принципами январского (1987) Пленума ЦК КПСС ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 18 О будних делах в праздник ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА

- 20 **А. КРЕЙТСМАН** О развитии умственной активности и интереса к учебе через самостоятельную исследовательскую работу ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 23 **А. СОРОК** Правовое воспитание в системе нравственного воспитания ●
- 25 **А. ВЯРНИК** Дети, вызывающие тревогу ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 30 **В. КОЛГА** Учебная мотивация и индивидуальность ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 33 **Э. РИХВК** Общественно полезный производительный труд учащихся: теория и практика ●
- 36 **Т. ПЕНЬЯМ, Я. РЕЙМАНД** Сравнительные данные по изучению и обучению математике ●
- 38 **К. КАРЛЕП** Теоретические вопросы чтения и письма ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 41 **А. ВАЛЬМИС** Опыт прошлого в современном обучении родному языку (II) ●
- 45 **Э. ВЕЙГЕЛЬ** Изучение поэзии Деборы Вааранди в классах средней ступени ●
- 49 **Э. НУРК** Унифицировать знания по планиметрии ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 52 **Т. КИТВЕЛЬ** Родители и дошкольник ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 56 **Л. БУНА** Интернациональные связи в системе просвещения Эстонии в 30-е годы ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 58 **Х. РЕЙЛЬЯН** Влияние игры на фортепиано на умственное развитие ребенка ●

- 61 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Eesti NSV õpetajate kongressi LÄKITUS

Eesti NSV õpetajate kongress toimub ajal, mil meie riik on asunud otsustavalt ellu rakendama partei poolt kavandatud sotsiaalseid ja majanduslikke ümberkorraldusi, püstitanud ulatuslikud ülesanded rahvavõimu demokraatiseerimiseks ja nõukogude inimeste loomeaktiivsuse suurendamiseks.

Ühiskonnas toimuv uutmisprotsess hõlmab täies ulatuses ka haridussüsteemi kõiki lülisid, kõigi pedagoogide ja kasvatajate tegevust noorte kasvatamisel ja õpetamisel ning neile kutseoskuste andmisel.

Uutmisprotsess vajab niisugust kasvatussüsteemi, mis toetaks kooli ja kodu taotlusi, võimaldaks ühendada kõigi kasvatussega tegelevate inimeste ja ametkondade jõupingutusi noore põlvkonna ideaalide ja elueesmärkide kujundamisel, patriootilisel ning internatsionalistlikul kasvatamisel.

Kasvatustöö peab kõikidel tasanditel ja kõikides vormides lähtuma üheaegselt ühiskonna vajadustest ja lapse ning nooruki arengu huvidest. Kõige olulisem on arvestada noorte loomupärast tegutsemistungi, nende soovi ise mõelda, ise otsustada, ise vastutada. Noortele on vaja usaldada jõukohaseid ülesandeid, mida tegelik elu seab ette nii koolis kui kodus, nii komsomoli- kui pioneertöös. Tegutsedes ja vastutades saab noor ennast tunda ühiskonna täisväärtusliku liikmena, kellel on oma osa vaimsete, kultuuri- ja materiaalsete väärtuste loomisel ja kaitsmisel, eneseteeninduse korraldamisel. Noortele on vaja anda parem ökoloogiline, esteetikaalne ja majandusharidus.

Kooli uuenemine sõltub ühiskonnast kui tervikust ja igast tema liikmest. Ta paneb aluse kogu ühiskonna uuenemisele, loob eeldused tema edasiliikumisele tulevikus. Seepärast ei ole õige taotleda kokkuhoidu haridusprobleemide lahendamise arvelt. Iga viivitus üldharidus- ja kutsekooli ning keskeri- ja kõrghariduse ümberkorraldamisel aeglustab meie ühiskonna ette püstitatud eesmärkide saavutamist.

Meie, vabariigi õpetajate kongressist osavõtjad, pöördume kogu vabariigi üldsuse poole.

— Aidakem noortel paremini valmistuda iseseisvaks eluks. Õpetagem oma eeskujuga neid lugu pidama tööinimesest, loodusest ja kultuurist, austama igasugust ühiskonnakasulikku vaimset ja füüsilist tööd!

— Loogem noortele rohkem võimalusi iseseisvaks tegutsemiseks neid huvitavatel ja nende arengut soodustavatel tegevusaladel!

— Laiendagem ja mitmekesistagem põlvkondadevahelist suhtlemist õpinguis, töös, puhkusel. Kujundagem lapse ja täiskasvanu vahelist vastastikust lugupidamist kõigis igapäevase elu situatsioonides kodus, koolis, tänaval jne.

Kindlustagem noortele tervislik elu- ja tegevuskeskkond!

Kõikide ametkondade juhid ja töökollektiivid!

Arendage ühiste jõududega kiiremini edasi kooliväliste lasteasutuste süsteemi!

Baasettevõtete kollektiivid!

Abist üldharidus- ja kutsekoolile sõltub teie tulevaste töötajate ettevalmistuse tase. Teilt õpivad noored ausat töösse suhtumist ja peremehetunnet, õigeid tööharjumusi ning kutseoskusi. Tugevdage siset õppeasutustega. Looge noortele osavõtlik töökeskkond ja ohutud töötingimused. Leidke võimalusi muuta tootmisõpetus ja -praktika elulähedaseks.

Loominguliste liitude liikmed! Teie saate paljuski kaasa aidata noorsoo kõlbeliste ja esteetiliselt väärtuste kujundamisega. Leidke võimalusi koostööks kooliga ja kooliväliste lasteasutustega noorte kunstitaju ja -maitse arendamisel, loovuse ergutamisel ja suunamisel. Õpetage noori hindama ilu igas hästi tehtud töös.

Teadustöötajad! Teie ees on äärmiselt vastutusrikas ülesanne — näidata teed kogu ühiskonna ja tema erinevate valdkondade arenguks. Haridussüsteem ootab teadlaste abi õigete tegevussuundade ja õppemeetodite leidmisel. Pedagoogid ja õpilased ootavad hästimõistetavaid, ajakohaseid õpikuid, õppematerjale ja -vahendeid. Teie abi oodatakse noorte õpihuvi süvendamisel, huvialase tegevuse suunamisel koolis ja väljaspool kooli.

Kooli komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni ja omavalitsusorganite liikmed! Tulevik vajab tarku ja töökaid iseseisvaid, julgeid, loominguliselt mõtlemaid ja tegutsevaid inimesi. Aidake igal noorel leida endale huvikohane ja ühiskonnale vajalik tegevus, kujundage harjumust iga ülesannet täita vastutustundega.

Partei-, komsomoli-, ametiühingu- ja kõigi ühiskondlike organisatsioonide liikmed! Toetage pedagoogiliste kollektiivide otsinguid koolitöö uutmisel, demokraatia laiendamisel. Hoidke loovaid ja vaimukultuuri kandvaid pedagooge, innustage ja toetage neid uue otsinguis. Osutage enam abi pedagoogide, eriti aga noorte pedagoogide elu- ja olmetingimuste korraldamisel.

Lastevanemad! Lapse edu ja ebaedu saab paljuski alguse kodust. Kodust ammutab laps oma elujõu. Säilitage hingejõudu ja arukust kodule ja lastele pühendumises. Andke lapsele turvalisustunnet. Hoidke siset kooliga, kõigi lastekasvatusega tegelevate inimestega.

Hindamatu väärtusega on lastevanemate ja kooli tihe side noore jaoks ühe tähtsama otsuse — kutsevaliku — suunamisel. Aidakem igal noorel õigesti hinnata oma võimeid, ühendada oma isiklike soove ja huvisid ühiskonna vajaduste ja võimalustega.

Meie ühiskonnas väärib erilist austust ema kui kodusoojuse ja hingeilu kandja. Vastutust laste kasvatamise eest nõuab ühiskond nii emalt kui ka isalt, nii perekonnalt kui ka koolilt. Jätkugu teil selleks meeled kindlust ja südame tarkust!

Eesti NSV õpetajate kongressi RESOLUTSIOON

Haridusel on meie maa sotsiaal-majanduslikus arenguprotsessis täita vastutusrikas ülesanne — viia ellu NLKP poliitikat noorte tööks ja eluks ettevalmistamisel. Tänaused õpilased on kahekümne esimese sajandi vastutusrikaste majanduslike ja kultuuriülesannete lahendajad. Seda peab arvestama kool, seades oma tegevuse sihte parteiliste suuniste elluviimisel. Nüüdistingimustes, kus uutmise ja kiiren-duse protsess haarab kõiki inimtegevuse valdkondi, muutuvad oluliselt nii kooli, perekonna, töö-kollektiivide, kogu laia üldsuse sisulised ülesanded kui ka nende koht kasvatusmõjutuse süsteemis, muutub nende koostöö iseloom. Kool täidab noorsoo sotsiaalse integratsiooni ülitähtsat funktsiooni: ta varustab õpilasi tulevikuühiskonnale vajalike teadmiste, oskuste ja vilumustega, kindlustab neile vastava kasvatus- ja arengutaseme, loob vajalikud eeldused põlvkondade ellulülitamiseks.

Meie, õpetajate, kasvatajate ja tootmisõppemeistrite ülesanne on kujundada õpilastes püsiv töö-orientatsioon, luua koolis noortesõbralik, ühiskonna nõudmisi ja vajadusi arvestav töökorraldus. Paindlikumaks peab kujunema töökasvatuse ja kutse-suunitluse süsteem, mis aitaks kujunelava inimesel määrata õigesti oma kodanikupositsiooni ning leida endale sobiv koht töö ja sotsiaalsete suhete valdkonnas. Suure vastutustundega tuleb veel kord läbi vaadata võimalused õpilaste töö- ja kutse-õppe ning töökasvatuse tulemuslikumaks korraldamiseks, et rahvamajandusse astuks loomingu-liselt tegutsev, uue mõtlemisviisiga töötaja.

Uus inimene, kelle kõlbelis-esteetiliste töökspidamiste ja aktiivse ideoloogilise hoiaku aluseks on marksistlik-leninlik maailmavaade, kujuneb täisväärtuslikuks, tööd austavaks ja armastavaks, seega tõeliseks meie ühiskonna kodanikuks mitmekülgse, sisuliselt ning sügavalt humanitaarse ning esteetilise hariduse ja kultuuri kaudu. Meie, õpetajate ja kasvatajate ülesandeks on õpetada noorele inimesele alati ja kõikjal oma veendumuste, ideaalide, vaadete ja seisukohtade argumenteeritud kaitsmist, internatsionaalse käitumise kultuuri, kujundada kõrget poliitilist teadlikkust ja kindlustada kaasaja nõuetele vastav intellektuaalne areng.

Inimese loominguiline potentsiaal peab kujunema koolieas. Meil on vajalik koostöö organiseerimisel õpilastega kasutada uusi, enam tulemuslikke võtteid teadmiste omandamiseks, praktiliste oskuste ja vilumuste kujundamiseks õppetöös. Otsides teid intensiivse ja tulemusliku õppetöö organi-seerimiseks saavad oluliseks õpilaste tegevuste motiivatsioonide tugevdamine, õpilaste tunnetus- ja mõtetegevuse aktiveerimine, õpilaste õpitegevuse ratsionaalne organiseerimine. Kogu selle tegevuse peamine teravik suunakem õppe-kasvatustsükli muutmisele ainekeskselt isiksuse-keskseks!

Õpetajate, kasvatajate ja meistrite sihipärane tegevus peab olema suunatud sellele, et õppetöö orgaaniliselt ühilduks tunni- ja koolivälise kasvatus-tegevusega, kasulike oskuste omandamisega huvialaklubides, isetegevus-, spordi- jt ringides, et see aitaks kaasa igas õpilases õigete väärtus-hinnangute kujunemisele ja elukutse valikule. On tarvis lõpuni lahendada kooli muutmine ühiskonna kasvatusjõudude juhtimise ja nende tegevuse koordineerimise keskuseks. Õpilaste loometegevuse laiendamiseks ja süvendamiseks tuleb meil aktiivsemalt kaasata lastevanemaid, kultuuri- ja spordi-organisatsioone, kõiki kooliväliseid lasteasutusi, klubisid ja kultuurimaju. Koostöös õpilas-, komsoli- ja omavalitsuse organisatsioonidega saame paremini korraldada laste ja noorte kogu elu-tegevust.

Kooli tegevuse uutmistseerimiseks eraldada iga pedagoogi ühiskondlik-poliitilise ja peda-googilis-sotsiaalse silmaringi avardamine, tema poliitilise kultuuri tõstmine, tema võimalikult täie-likum varustamine nüüdisajaga pedagoogikateaduse ideelis-metoodiliste töötlustega, igakülgse kaasabi osutamise õpetaja vabastamiseks rutiniest ja programmi ületähtsustavast õppekorraldusest. Õpetaja loominguiline enesetäiendamine koos täienduskoolitusega peab muutma eneseharimise süsteemseks integreeritud järjepidevaks tegevuseks õpetajate pedagoogilise ja poliitilise kultuuri tõstmisel.

Pedagoogilise kollektiivi ja üldsuse koostöö oskuslikul suunamisel kuulub määrav osa koolijuhile. Oskus juhtida ja organiseerida koolitööd on eelkõige oskus liita tervikuks kogu kooli pedagoogiline potentsiaal. Selles tegevuses omavad perspektiivset tähtsust juhtimisstiili edasine täiustamine, uute juhtimisvormide intensiivsem otsing ja rakendamine, pedagoogilise tegevuse demokratiseerimine, formalismi ja bürokraatia ilmingutest lahtiütlemine. Koolijuht peab olema uute ideaalide elluviimise, õpetajate ja õpilaste ühistegevuse loominguiline organisator. Ta peab olema ideelise kindluse, parteilise ja riiklikust distsipliinist kinnipidamise eeskujuks, kõrvaldama oma tegevusest konservatiismi, inertuse, loobuma vananenud stereotüüpset mõtlemisest juhtimistegevuses.

Õpetajate kongress teeb ettepaneku anda Õpetajate Liidu organiseerimise küsimus eelnevas läbiarutamiseks koolide pedagoogilistele kollektiividele, arutamise tulemused ja seisukohad esitada Eesti NSV Haridusministeeriumile 1. juuniks 1987. a.

Eesti NSV õpetajate kongress teeb ülesandeks Eesti NSV Haridusministeeriumile, Eesti NSV Riiklikule Kutsehariduskomiteele, Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumile ning palub Eesti NSV Agrotööstuskomiteed võtta arvesse sõnavõttudes ja kirjalikult esitatud ettepanekud ning kongressi ettekannetes antud põhiseisukohad ja töötada välja konkreetne tegevuskava nende lahendamiseks ja realiseerimiseks. Tegevuskava esitada kinnitamiseks koolireformi koordineerimise vabariiklikule komisjonile.

Eesti NSV õpetajate kongressi delegaadid avaldavad kogu vabariigi õpetajaskonna sügavat muret Rakvere ja Toolese fosforiidimaardate ökoloogiliselt läbimõtlema evitamise plaanide suhtes ning paluvad Eesti NSV Ministrite Nõukogul otsustavalt sekkuda ökoloogilise kriisi süvenemise takista-miseks vabariigis.

Kongressi delegaadid on veendunud, et Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. aasta-päeva künnisel on vabariigi pedagoogid võimelised avama meie nõukogude ühiskonna revolutsioonilise uutmistseerimise põhiideid, kasvatama noori nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsio-nalismi vaimus. Iga õppe- ja kasvatusasutuse kollektiiv, iga selle liige suudavad ühiselt mõistvas koostöös õpilastega lahendada haridusliku probleeme. Kool peab muutuma isiksukeskseks nii õpilase kui ka õpetaja suhtes!

Kujundada igakülgset arenenud isiksust

Eesti NSV haridusministri Elsa Gretškina effekanne
Eesti NSV õpetajate kongressil 26. märtsil 1987. a.

Head kolleegid — õpetajad, kasvatajad, lapsevanemad!

Meie tänast vabariikliku tähtsusega pedagoogilist nõukogu — Eesti NSV õpetajate kongressi — tahaksin alustada kõige olulisemast, mis on alati andnud ja annab sisu meie elule ja kutsetööle — see on meie lastest.

Kinkinud lastele elu, oleme kohustatud neile kinkima ka selle meid ümbritseva imeilise maailma ning sünnitama neis kirgliku soovi seda maailma enda jaoks avastada, aga ka täiustada ja kaitsta. Eneseleidmises ja maailma avastamises peame lapsi aitama meie, õpetajad-kasvatajad. Peame õpetama neile kunsti, kuidas ühendada omaenda maailm täiskasvanute maailmanägemisega, kogu meie nõukogude ühiskonnale omase maailmanägemisega. Selles keerukas pedagoogilise mõjutamise protsessis ei puudu konfliktid, ei puudu kohati dramatismgi. Et saavutada eesmärki jõuda harmooniani, peame hästi tundma isennast, oma kasvandikke, oma ühiskonda.

Mida võime öelda enda kohta, haridusjuhtide ja õpetajate enamiku vaimulaadi kohta?

Aastakümneid oleme rahuldunud oma «edusammudega» õppeedukuse tõstmisel (ma ei kasuta teadlikult mõistet «haridustaseme tõstmisel»). Ausalt öeldes pole meil siiski õnnestunud tõusta üleliidulise ministeeriumi edetabeli «auväärsetelt» viimastelt kohtadelt kulgivõrd kõrgemale.

Me oleme kulutanud lubamatult palju aega teoreetilistele targutustele — kas kasvatada õpetades või õpetada kasvatades, käitudes selles diskussioonis nagu projekteerijad — kas alustada silla ehitamist siit- või sealtpoolt jõge. Teisiti öeldes: tegeldes suurel määral nn pedagoogilise tehnoloogiaga, oleme kaugenenud oma põhieesmärgist — **õpilase isiksuse arendamisest**. Oluliselt on deformeerunud ka pedagoogi tegevus: vastastikuselt rikastav koostööpedagoogika on meil asendunud pelga aineteadmiste vahendamisega. Kas niisuguses olukorras võime rääkida edukast ühistegevusest noorte õpetamisel ja kommunistlikul kasvatusel?

Peame enesekriitiliselt märkima, et otsides võimalusi ja vahendeid, kuidas ületada formalismi ja protsendimaaniat kooli ja õpetaja tegevuse hindamisel, oleme suures osas piirdunud uute ettekirjutuste ja soovustega. Mõistetavalt on see tinginud õpetaja loominguiliste taotluste taandumise teisejärgulistele positsioonidele.

6 Ka tänaseks, kui räägime tõemeeli kooli ja elu seostamisest, pole me ometi veel suutnud

kooliellu sisse viia uuendusi, mis tagaksid õppeasutuste suurema demokratiseerumise. Seepärast ei maksa imestada, et meie eilsed ja tänased õpilased on rahulolematud ja kritiseerivad kooli ning õpilasorganisatsioone ajakirjanduses, mitmesugustel kohtumistel, komisoolikongressil. Märkigem avameelselt, et paljudele meist on see kriitika tulnud ootamatult ja võib tunduda ebaõiglasena. See näitab, et me ise tunneme olukorda halvasti, et oleme oma õpilase kui isiksuse tegelikku arengut vähe uurinud ega suuda seda vajalikul määral suunata. Nii ongi kujunenud, et noored pole tegelikuks eluks ette valmistatud. Sellest annavad tunnistust pinged ja vastuolud õpetaja, õpilase ja ühiskonna suhetes.

Meie tänane tegelikkus on keerukas. Kõigi demokraatiainstituutioonide, ka hariduse seosed sellega on probleemiderohked.

Teame, et maa ja rahva näo kujundab oluliselt tema kultuuri järjepidevus, mõeldes siinkohal kultuuri kõige laiemas mõttes — niihästi materiaalset kultuuri, eetilisi ja esteetilisi tõekspidamisi, kogu nõndanimetatud sotsiaalset mälu. Iga põlvkond omandab kultuuri tõeliselt vaid oma aktiivse tegevuse ja iseseisva mõtestamise kaudu. Noor põlvkond võtab vastu kõik selle, mis aitab tal lahendada tema enda elulisi probleeme. Need probleemid erinevad sageli oluliselt vanema põlvkonna omadest. Lisaks peab noor inimene oma õpingutes ja töös silmas tulevikuperspektiive, hinnates kooli ja ümbritsevat kultuurikeskkonda ka sellelt seisukohalt.

Selline aktiivne ja isiksuslik suhtumine kultuuris ei ole ainult kasvava põlvkonna probleem. See on ka meie, täiskasvanute, õpetajate probleem. Kui meie peaksime ennast üksnes tolle kultuuripärandi vahendajaks, mida oleme oma õpingute ajal omandanud, siis oleks küllalt tõenäone, et suhtlemises noorsooga meie harmooniani ei jõua; pigem ootaksid meid ebakõlad. Järelikult saab õpetaja suunata õpilast kultuuri sisse elama üksnes siis, kui ta ise aktiivselt osaleb oma kaasaegses kultuuris ning suudab ka tabada selle tulevikusuundusi. Veelgi olulisem on mõista, mis on kultuuripildis üksnes juhusliku tuulepuhangu taoline ja mis kannab ning mõtestab meie maa sotsiaalse ja majanduselu arengut. Kui kool ja õpetaja on selles selgusel, siis võime kindlamalt arvestada, et praegusele õpilaspõlvkonnale saavad omaseks meie ühiskonna sotsiaalsed, poliitilised ja vaimsed ning kõlbelised väärtused. Sellisel juhul kool arendab ja tugevdab põlvkondade järjepidevust.

Stagnatsioonilminguist, millest räägiti NLKP XXVII kongressil ja Keskkomitee jaanuaripleenumil, pole vaba ka kool. Hariduses, eriti kasvatustöös leiab senini aset liigne reglementeerimine. Isegi kooli sisekord kinnitatakse NSV Liidu haridusministri käskkirjaga. Ometi on tingimused liiduvabariigi, regiooni erinevad, erinevad koolitigi. Niiviisi lõgatakse ära vähemgi võimalus osaleda õpetajal ja õpilasel peremehetundega oma kooli elu organiseerimises. Sagedasti on ettekirjutused vasturääkivad. Näiteks on rangelt keelatud üritusi organiseerida tundide ajast, mis põhimõtteliselt on ka õige. Kuid samal ajal rea ametkondade nõudmised ürituste läbiviimise kohta lausa sunnivad eelmist keeldu eirama. Viimasel ajal, seoses koolireformiga, on mitmete ametkondade ettekirjutused veelgi saagenenud. Sealjuures ei pruugi kõik korraldused kooliellu sobidagi.

Seltsimehed pedagoogid! Meie, Eesti NSV koolid ja õpetajad töötavad pedagoogikaakadeemialt, üleliiduliselt ja vabariiklikult haridusministeeriumilt saadud ühetaolise õppeplaani, ühesuguste programmide ja õppekirjanduse alusel. Õpetaja osa tegelikus töös — õpetamise ja kasvatamise eesmärgistamisel ja eesmärkidele vastava metoodika leidmisel — on üsna tühine. Nii on õpetajast kujunenudki lihtsalt programmi täitja. Tema tööd tunnustatakse selle järgi, kui täpselt on programmeeritud nõuded täidetud, kui täpselt on juhitud meie soovitusdokumentidest.

Lubamatult vähe oleme seevastu uurinud õpetaja tööd õpilasisiksuse kujundamisel; vähe suudame aidata õpetajat koostööpedagoogikas. Õpilase tasandil on asjad veelgi keerulisemad. Õpetatav materjal pole alati ümbritsevaga kooskõlas ega ava piisavalt elu mitmekesisust ja kõitvust. See teeb õppimise võõraks ja vastumeelseks. Nii on koolist võõrandunud nii õpetaja kui ka õpilane; õpetajast omakorda õpilane. Õppeprogrammide ja õppekomplektide parandamise korduvkatsed pole õnnestunud ega suuda kaugeltki rahuldada õpilase, õpetaja, lapsevanema ja laia kultuuriavalikkuse lootusi.

Rahulolematust on süvendanud haridussüsteemi kui terviku, õppe- ja kasvatusasutuste rajamisel ja arendamisel tugevasti väljenduv sotsiaalne ebaõiglus. See hoiak on paljuski tingitud üleliiduliste ehituseeskirjade ja normatiivide teravast vastuolust tegelike vajadustega. Eriti ebameeldivalt kogesime seda 6aastaste laste koolitoomisel. Sisuliselt oleme seni ehitanud koole ja lasteaedu kui statistiliselt arvestatavaid õpilaskohti ja lastekohti, esimesi põhiliselt aineõpetuse korraldamiseks. Laste esteetiliseks ja kunstiliseks kasvatuseks, töö- ja kutseõpetuseks, kehaliseks kasvatuseks, tehniliseks loometegevuseks, sõjalis-rakenduslikuks tööks — ühesõnaga, kompleksse kasvatuse tagamiseks vajaliku materiaalbaasi konkreetsed, reaalsed projektid puuduvad.

Ruumitingimustest veelgi olulisem on inim-

faktor — kaader. Kui tänaste nõuete seisukohalt hinnata haridussüsteemi mis tahes ametikohal töötava isiku häälestatust ja valmisolekut uutmiseks, peame tõsist muret tundma, kuidas vabaneda väljakujunenud rutiinsest mõttelaadist ja harjumuspärasest tegutsemisest.

Oleme siiski astunud esimesi samme meie koolielu demokratiseerimiseks. Vabariigis töötavad kaheksa kooli enesekontrolli õigustes. Koolijuhtide ja õpetajatekollektiivide tundmaõppimisel ning hindamisel oleme püüdnud anda inspektoreile eeskätt koolinõuniku funktsiooni; see tähendab, et enam pole mõeldav piirduda akti koostamisega, milles on fikseeritud pedagoogitöös ilmnenud ebakohad; inspektorilt oodatakse sisukat analüüsi ja hiva nõu. On alustatud koolidirektorite atesteerimist, mille eesmärgiks on välja töötada koolijuhtide valimise põhimõtted.

Arvan, et siinkohal on kohane peatuda üldhariduskooli põhikirja projektil, mis hiljuti avaldati üldrahvalikuks arutamiseks. Selle kohta on juba ajakirjanduses paljud kollektiivid ja üksikisikud elavalt esitanud oma seisukohti. Enamik neist on kriitilised. Märgitakse, et nimetatud projekt ei ole kantud aja vaimust. Ta reglementeerib kahetsusväärset palju kooli kui riiklikku töökollektiivi, alahindab kooli demokraatlike õiguste laiendamise võimalusi. Ootame meie kongressi kõnetoolist delegaatide ettepanekuid põhikirja projekti kohta. Pärast kongressi tahame koostada saadud ettepanekute alusel omapoolse dokumendi projekti, mis täielikumalt arvestaks üldhariduskooli kui sotsialistliku demokraatia institutsioonide süsteemi lahutamatu koostisosa.

Rääkides täna hariduse osast uutmisprotsessis, tuleb eriti rõhutada tema kasvatavat mõju inimeste ideoloogiliste, kõbeliste ja esteetiliste veendumuste kujundamisel. Partei plaanide elluviimist jätkavad tänased õppurid, kelle kõrvale kasvatame juba uut põlvkonda lasteaias. Arvestades hariduse põhieesmärki — valmistada noor inimene ette ühiskondlikuks eluks — peaksime hästi tundma ning arvestama hariduse ja kasvatuse järjekestvust tagavaid lülisid ning oskuslikult kokku sulatama nende spetsiifilised funktsioonid. See puudutab kõiki — perekonda, koolieelseid asutusi, õppeasutusi, töökollektiive, riigi- ja õigusorganeid, avalikkust. Peaksime käivitama ka need arengu järjepidevuse mehhanismi lülid, mis seni toimisid tühikäigul ja mida paljud meist ei märganudki. Eri- list tähelepanu tuleks pöörata üleminekuile — kodust lasteaeda, lasteaiast kooli, koolist ametit õppima, ametiõpinguult tööle.

Kui tahame saavutada tõeliselt positiivseid nihkeid isiksuse arendamisel, kui tahame seda protsessi juhtida, on meil vaja usaldusväärseid andmeid laste eelmistel etappidel saavutatud taseme kohta. Seesuguseid arengu näitajaid on vaja ka õpetajate ja vanemate

kohta. Vajame tegusat süsteemi, mis tagaks tööinimeste eri põlvkondade vahel ideoloogiliste ja kultuuriliste väärtuste järjepidevuse.

Meie vabariigi pedagoogilisele üldsusele ja eriti teile, lugupeetud seltsimehed, on hästi teada, et kehtivad õppeplaaniid on vastuolus meie ühiskonna ümberkorralduste olemusega ega vasta harmoonilise isiksuse kujundamise eesmärkidele. Järeldused, mis tulenevad Eesti NSV Haridusministeeriumi sihtprogrammi «Kool kui ideoloogiaasutus» uurimisest, samuti teadlaste ja kogenud õpetajate hinnangud, õpilaste uurimisel saadud tulemused ning üleliidulises ja meie vabariigi ajakirjanduses hargnenud diskussioonid viitavad kindlalt vajadusele luua põhimõtteliselt uued õppeplaaniid, programmid, õppekomplektid.

Kehtiva õppeplaani ja programmide, seega hariduse sisu põhihädad võib kokku võtta järgmiselt.

Esiteks. Olemasolev õppeplaani ja hariduse sisu ei arvesta piisavalt üksiku, erilise ja üldise ühtsuse printsiipi õpilasisiksuse kodanikuks kasvatamisel. Õppematerjalis kajastuvad nõukogude kultuuri ja teaduse saavutused väga üldisel ja hajusal kujul, neid ei seostata vajalikul määral ümbritseva tootmis- ja kultuurikeskkonnaga. See viib mosaiikse maailmapildi kujunemisele. Õpilased ei taju, et oma kodukoha töös ja kultuuris osalemine on põhilülitumiseks nõukogude kultuuri ja majanduse arenguprotsessi. Ja kas meie isegi seda alati tajume.

Teiseks. Teadmiste eri valdkonnad on üldhariduse struktuuris ebaõigetes suhetes. Hariduse sisus esinduvad nõrgalt õppeained, ter- ved kultuuri- ja teadmisvaldkonnad, millel on eriväärtusi õpilase kõlbelse arengu, tema maailmapildi kujunemise seisukohalt.

Kolmandaks. Õppeplaani ja programmid ei toeta kuigivõrd teadmiste keskendamist, integreerimist maailmavaateliselt, majanduslikult ja kultuuriliselt oluliste probleemide ümber. Suuri lootusi on pandud ses osas ainete vahelistele seostele, kuid 20aastane praktika on näidanud, et see strateegia pole teadmiste integratsiooni taganud. Hariduse põhisisu on hajutatud aineprogrammidesse. On alust väita, et teadmiste lahterdamine aineteks ei luba vähendada laste õppekoormust, ei võimalda luua integratiivseid distsiplaine.

Neljandaks. Käibiv õppeplaani ja mitmed programmid ei pea silmas ühiskonna vajadusi erisuguse ettevalmistuse ja võimekusega inimeste järele ega arvesta ka õpilaste individuaalseid iseärasusi. Algusest lõpuni ühesugune õpetus, erinevate võimete ja huvide tasalülitamine on kaasa toonud ka õpimotivatsiooni languse. Enam kui pool õpilaskonnast ei huvitu õppimisest.

Kui orienteerime kogu õppe- ja kasvatus- töö otsustavalt õpilase isiksuse arengule, siis tähendab see, et ka õpetaja ei saa olla ainult ühiskondlikult vajaliku vahendaja, vaid tema kutsetöö peaks muutuma talle isiksuslikuks

eneseostuseks. Seegi eeldab olulisi muutusi hariduse sisus. Võib kinnitada, et haridus- süsteemi ühtsus ja diferentseerimine on ühis- konna praeguse arenguetke tungiv nõue.

Viiendaks. Rahvuskoolides kehtiv õppeplaani näeb ette üpris piiratud võimalusi koduvabariigi ajaloo ja kultuuri tutvustamiseks. Vene õppekeelega koolides pole praktiliselt neidki. Õpetajad, ka õpilased ise ja lapsevanemad nõuavad meilt õigusega, et koolis õpetataks Eesti geograafiat, ajalugu, kultuuri. Nende distsipliinide puudumine halvab inetrnatsio- nalistlikku kasvatust koolides, aga ka vabariigi elanikkonna ideelis-poliitilise monoliitsuse kujunemist. Kujundavad ju seda monoliitsust ennekõike ühine tootmine ja kultuur.

Eesti NSV Haridusministeerium on koos- töös Pedagoogika Teadusliku Uurimise Insti- tuudi, Vabariikliku Õpetajate Täiendusinsti- tuudi, Tartu Riikliku Ülikooli ja E. Vilde ni- melise Tallinna Pedagoogilise Instituudi spet- sialistidega ning vabariigi õpetajatega välja töötanud alternatiivse õppeplaani variandi, mis meie arvates võiks senist ainekeskset õppetegevust otsustavalt ümber kujundada isiksusekeskseks. Alternatiivse õppeplaani põhiseisukohad on leidnud toetust EKP Kes- komitee ja vabariigi valitsuse poolt. Oma kaa- lutlused oleme esitanud ka NSV Liidu Hari- dusministeeriumile, kus need on põhimõtteli- selt heaks kiidetud ning antud nõusolek õppe- plaani katsetamiseks alates 1988/89. õppeaas- tast. (Aplaus.)

Sellega ühenduses tahaksin üksikasjaliku- malt tutvustada meie lähtekohti.

Õppeplaani katsevariandi sisuline põhieri- nevus praegu kasutusel olevast seisneb selles, et õppeplaani kui tervik on piltlikult öeldes jaotatud kolmeks omavahel tihedalt seotud, kuid erinevaid funktsioone kandvaks osaks. Need on järgmised:

- 1) obligatoorsed õppeained, mille osakaal on 65...70% kogu hariduse sisust ja mis taga- vad põhilise üldhariduse; need kujutavad end- dad kogu nõukogude koolile ühist osa;
- 2) valik- ja süvaõppe ained, mis 15...20% ulatuses üldisest õppeplaani mahust oleks määratud ENSV Haridusministeeriumi poolt ning võimaldaksid lülitada teaduste aluste tsükli õppeainetesse täiendavalt koduvaba- riigi kultuuri, kirjanduse, geograafia, majan- duse jm kohta käivaid materjale;
- 3) fakultatiivkursused, mis hõlmaksid 15... ..20% õppeplaani mahust ja mille valib kool vastavalt õpilaste huvidele ja taotlustele, aga samuti kooli ja kodukandi traditsioonidele tu- ginevalt.

Õppeplaani katsevariant lubab obligatoorse põhitsükli ja valikainete, fakultatiiv- ja sü- vaõppe olemasolu tõttu ühtse ja diferentsee- ritud hariduse sisu võimalikult variatiiv- seid ja paindlikke ühendusi, nimetatud struk- tuursete hariduslülide otstarbekat koosmõju õpilasisiksuse arengule ja konkreetse keskkon- na vajaduste maksimaalset arvestamist. See

põhimõte aitab hariduse sisu viia enam vastavusse tänapäeva maailma üldpildiga, kultuuri regionaalse ja rahvusliku arenguga, aga ka ühiskonna nüüdisevajadustega. Eksperimentaalse õppeplaani rakendamisel peetakse silmas, et eesti ja vene õppekeele koolide töökorralduse lähtealused oleksid ühesugused, mis loob eelduse Eesti NSV ühtse üldhariduskooli kujundamiseks.

On selge, et sotsiaal-pedagoogiliselt pole see lihtne. Analooilistest probleemidest räägiti ka NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumil. Järgides leninlikku rahvusliku ja internatsionaalse ühendamise põhimõtet, peame siiski jõudma meid kõiki rikastava tulemuseni.

Võib tekkida küsimus, mida mõistame õppeplaani katsevariandis nõukogude kooli ühisosa all. Meie arvates peaks see endast kujutama õppeainete põhivara, mis annaks noorele üldharidusliku baasi, mis tagab võimaluse minna edaspidi üle hariduse ühelt astmelt teisele, ühest haridussüsteemist teise, asuda õppima teise liiduvabariiki (piirkonda). Tahaksingi rõhutada, et üldise baashariduse printsiip võimaldab seega vältida noorte sattumist tupikusse. Kui õpilane on põhiteadmised omandanud, saab ta valida erinevate haridusvõimaluste vahel. Realiseerub paremini ja pingevabamalt õpilase haridustee valik üldhariduskooli, kutsekeskkooli või keskeriõppeasutuste vahel, lähtuvalt tulevikuvalikust.

Et baasharidus hõlmab kogu üldhariduse tervikust 60...70%, ei suuda see kaugeltki rahuldada neid isiksuse ja ühiskonna vajadusi, mida peab lõpptulemusena andma üldhariduskool. Ministeeriumi- ja koolipoolse diferentseeritud osa lisamine avardab teadmisi, rahuldab noorte teadmisjanu ka nende probleemide avamise näol, mida praegused õppeplaani ei käsitle, tagab parema kõrgkoolivalmiduse ning eeldatavasti annab õpilastele, õpetajatele, lastevanematele suurema rahulduse õppetööst ja koolielust tervikuna. Rääkimata juba sellest, et sellise süsteemi puhul tekivad mõistetavalt eeldused isiksuse enesetäiendamiseks, eneseteostamiseks, loovaks suhtumiseks õpingutesse ja efukitse omandamisse.

Varieeritav sisu võimaldab tugevdada ja arendada õppeasutuste traditsiooni, suurendada õpilaskollektiivide osa omanäolise koolielu kujundamisel loovas koostöös õpetajatega.

Diferentseeritud õpetust tuleks pidada põhikooli kaalukaks reserviks, mis tagab optimaalsed tingimused erinevatest oludest pärinevate õpilaste arenguks. Tootmise pidev tehniline täiustamine ja muutused rahvamajanduse kutsestruktuuris toovad kaasa vältimatuid üleminekuid ühest ametist teise. Valik- ja fakultatiivainete suurem osakaal õppeplaanis valmistab ta selleks ette ning sunnab inimest end pidevalt täiustama. Kõik see on aktuaalne meie ühiskonna uuendamise- ja kaadripoliitikas.

Eksperiment tähendab niisiis õppeplaani olemuslikku tasakaalustamist, et rahuldada

nii isiksuse kui ka ühiskonna sotsiaalseid, intellektuaalseid, eetilisi ja esteetilisi nõudlusi. See tähendab teaduste aluste tsükli ümberkorraldamist, aga ka ainetevaheliste, integratiivsete distsipliinide loomist. Esialgu olime kavandanud kolm olulist keskenduskursust:

- 1) suhetest «inimene ja ühiskond» ja «inimene ja inimene» lähtuv kodanikuõpetus, mis ühendab tervikuks ühiskonnaõpetuse, nõukogude moraali, psühholoogia, perekonnaõpetuse, riigi ja õiguse aluste kursuse;
- 2) «inimene ja loodus»;
- 3) esteetiline kultuur.

Meie arvamust mööda aitavad seesugused integreeritud kursused luua ümbritsevast maailmast täiuslikumat tervikpilti ja seostada senisest paremini üksikteadmisi, mis tagab nende kindlama ning püsivama omandamise ja mitmekesisema rakendamise. Ühtlasi peaks nende kursustega loodama eeldused õpilaste loovvõimete ja iseseisvuse arendamiseks, aga ka õpetajate loovaiks metoodiliseks otsinguiks (välitunnid, klassidevahelised õpilaskonverentsid jms).

Kummatigi ei tähenda keskenduskursused kõikide tavapärase õppeplaanis olevate õppeainete koondamist. Paljud ained (matemaatika, keeled) säilitavad oma suhtelise iseseisvuse, toetades samal ajal ka integreerivat suunda. Näiteks informaatika ja arvutustehnika kui õppeaine leiab kahtlematult laialdaselt kasutamist integreeriva komponendina paljude õppeainete juures.

Töökasvatuse, tööpraktika ja ühiskasuliku töö eksperimentaalne korraldus nõuab suuremal määral kui praegu õppetöö kui õpilase põhitöö arvestamist, aineõpetuse kaudu saadud praktiliste oskuste ja vilumuste ulatlikumat kasutamist tööharjumuste omandamisel ja kutseõppes. Iga kool peab koostöös oma baasmajandi ja -ettevõttega, lastevanemate komitee ning õpilasmavalitsusega kujundama õpilaste töökasvatuse oma mudeli, tagama sobivad töötingimused ning otstarbeka juhendamise, valima tööülesanded ja eesmärgid, mis üheskoos väärtustaksid tehtava töö nii ühiskondlikust kui ka isiklikust aspektist.

Igapäevane koolitöö ja oskuslik töökasvatus peab kaasa aitama õigele elukutse valikule, kuid samal ajal võimaldama õpilastel rõõmu tunda töö sotsiaalsest väärtusest, ühiskondlikust vajalikkusest. Arvatavasti võib Tiina Mägi «Kodulinna» liikumise organisaatorina kinnitada, mida tähendab ja on andnud õpilastele osavõtt oma kodulinna korrastus- ja hoolitsustöödest.

Haridusministeerium on arvamusel, et õpilaste töökasvatuse tuleb loobuda formaalsete töötundide tagaajamisest, ühiskasuliku tootvöö jäigast jaotamisest töötundide ja praktika vahel, juhuslikest töötundidest juhuslikes ettevõtetes. Leiame, et selleski kasvatus- töö valdkonnas peaksid ellu rakenduma asjalikud ning loovad töövormid. (Aplaus.) Toe-

tame ELKNU XX kongressil tõstatatud koolikooperatiivide ideed. Niisugused tööühendused peaksid kujunema õpilaste endi soovide ja initsiatiivi alusel ning võimaldama paremini ühitada tootvas töös isiklikke huve ühiskondlikega.

Vastutus, mille võtame endale seoses eelseisva eksperimendiga, kohustab meid esmatähtsate ja perspektiivsete meetmete kavandamisel lähtuma olukorra kriitilisest analüüsist ja meie vabariigi pedagoogilise ajutrusti ideedest. Kõigi jõudude hoolikas arvelevõtt, nende võimalikult ökonoomne rakendamine ja optimaalne kooskõla eri institutsioonide vahel on siin väga olulised.

Visandan põhijoontes meie tegevuskava.

Haridusministeerium on asunud looma töögruppi, kes koordineerib üldkooli hariduse sisu ühisosa väljatöötamist. Rõõbiti selle põhigrupiga töötavad allgrupid. Konkretiseerinud hariduse põhisisu kooliastmeti ja kontsentrites ainetsükliti ja õppeaineti, peavad allgrupid täpsustama, missugune saab olla, võib ja peab olema täiendav sisu, sõltuvalt mõistagi ka õppeasutuse tüübist. Nii allgrupid kui ka põhigrupp peaksid suunama õppemethodilise kirjanduse koostamist ning hoolt kandma õpetajate didaktilis-metoodilise kaasahäälestamise eest.

Töögruppidesse kuuluvad kogenud õpetajad ja methodikud, kõrgkoolide ja uurimisinstiitute spetsialistid. Esindatud on ka loomingu- ja teaduslikud seltsid, vabariigi hariduselu otseselt korraldavad ministeeriumid, tervishoiuministeerium. Kavandatud on suur hulk ettevõtmisi, mis peaksid selgitama katse eesmärgi ja ülesandeid eelkõige neile, kes on sellega otseselt seotud.

Kohe on vaja hakata otsima võimalusi õpetajate ümberorienteerimiseks. See ei tähenda lihtsalt täienduskursuste arvu ja ulatuse suurenemist. Et tagada kogu meie õpetajaskonna häälestatus ja valmisolek eksperimendiks, peaksime lähtuma koolide ja õpetajate, linnade ja rajoonide haridusosakondade positiivsetest kogemustest. Põhitähtis on innustada õpetajaid loovalt töötama, loovuslikkust laiemalt propageerida.

Eksperimendis peaksid osalema kõik vabariigi koolid. Meie plaanide kohaselt alustavad 5. ja 10. klassid numeratsioon lähtub uuest koolistruktuurist. Aasta-aastalt laieneb katse klassikaupa. See aga tähendab, et juba käesoleva õppeaasta lõpust peaksid koolides hakama tööle koostöögrupid, kes katse põhiideest lähtuvalt teeksid konkreetseid ettepanekuid 5. ja 10. klasside haridussisu täpsustamiseks.

Tegevuse konkretiseerimist, hariduse sisu kujundamist toetab avaram vaateväli, pedagoogiline protsess kui tervik. Siin on väga tähtis tajuda ühist vastutust, tugevdada õpetajate, kasvandike, lapsevanemate ja teiste ühiskonnaliikmete koostööd.

Lugupeetud direktorid, partei- ja komsomo-

lisekretärid, ametiühingu esimehed! Kes teaks teist paremini, kui erinevalt ja vastuoluliselt suhtutakse koolireformist tulenevasse; ja miks pole senised meetmed, sealhulgas ka palkade korrastamine, viinud õpetajate loomingu- ja aktiivseerumisele?

Usutavasti arvame ühtviisi: reform pole üksikabinõudest kaugemale näinud, pole lahendust otsinud põhiküsimustele, mis on seotud hariduse sisu uuendamise ja õppeplaani korrastamisega.

Ka Eesti NSV Haridusministeerium on seni leppinud hädaabinõudega. Ega siis koolidki, kui mõned erandid välja arvata, suutnud ega saanudki end sellest tasandist ja taktikast lahti rebida. Paljudes koolides vastutas iga õpetaja vaid «oma osa» eest, püüdes seda võimalikult kindlamini piiritleda. Nii ei saanudki tekkida loomulikkust koosliikumist eesmärgi poole. Ei saanud tekkida ühisvastutust tulemuse eest. Täinigi pole me suutnud alati harjuda arusaamaga, et kõik, mis annab elementideks lahutada paberil, pole lahutatav elus. Pedagoogitöös ei tohi — ei kasvataja ega kasvandiku tegevuses — näha ainult kindlate, kitsalt piiritletud osaeesmärkide lahendamist.

Kooli demokratiseerumine peaks algama õppenõukogust ja selleks pole vaja mingit eraldi instruksiooni. Õppenõukogul võiks olla ja juba ongi endisest suuremad õigused — õigus valida direktorit ja õppealajuhatajaid, kinnitada klassijuhatajaid, anda õpetajale enesekontrolli õigus. Eksperiment toob siia liisa. Õppenõukogu hakkab korraldama kooli käsutusse jäävat õppeplaani osa. Tihedas koostöös õpilasmavalitsuse ja lastevanematega kujuneb ühisvastutus iga õpilase saatuse eest. Arvatavasti saab õppenõukogu õiguse otsustada ka vanemõpetaja ja õpetaja-metoodiku nimetuse andmise üle; haridusosakond vaid kinnitab selle otsuse. Kõikide koolide õppenõukogudel tuleb jõuda aja nõuete tasemele, juhendada neist kõlbelistest orientiiridest, mis suunavad kogu nõukogude ühiskonna uuendamist.

Kallid õpetajad! Õppeplaani katsevarianti kavandades ja selle elluviimiseks teid otsides oleme pidanud palju mõtlema teie tööle. Oleme veendunud, et eesti kooli arenguloost leiame palju sellist, mis uuenduste põhiideest võimaldab kõlbeliselt rikastaks meie tänast koolielu. Praegu on reaalsed võimalused kujundada õpimotivatsiooni, arendada see kõlbelise ja ideelis-poliitilise maailmapildi liitjaks.

Isegi vähe lugev õpilane ei saa praegu märkamata jätta, kui keeruline ja vastuoluline on maailm, kui palju teravaid kõlbelisi — ja mitte ainult kõlbelisi — küsimusi on vaja lahendada. Elu mitmepalgelisust arvestamata jättes me enam õpilase kõlbelist «mina» ei kujunda.

Tahan sellega rõhutada, et meie varud ulatuvad kaugemale õppeplaani ja programmide

korrastamisest. Kui palju võimalusi sisaldab õpetaja ja õpilase vastastikune lugupidamine! Vaadake ennast ja oma õpilasi uue pilguga, süvenenumalt. Ehk suudaksime leida varasemast teistsuguseid koostöö aluseid, teistsuguseid koostöö mooduseid. Võib-olla saame õpilasi hoopis paremini soovitud suunda juhatada, kui pakume valmistõdede asemel abi ning tuge sündmuste, faktide ja nähtuste iseseisvaks analüüsiks. Loovalt töötavate õpetajate kogemusi üldistades märkame, kui oluline on õpilase ja õpetaja harmoonilise koostegevuse kujunemises olnud see, mis algab objekti ühisest tundmaõppimisest! Leningradi kirjandusõpetaja Iljin kinnitab: «Peab suutma õpilast austada selle eest, et ta sind mõistab. Austada selle eest, et sinulgi tuleb tõusta temani, vahel nii targa, nutika ja peenetundeliseni. Austada, et jõuda inimeseni, tõeni.»

Austatud kolleegid! Uut meeleolu tuleb suhtuda ka klassi- ja koolivälisesse töösse. Ma ei hakka kirjeldama süsteemi organisatsioonilist struktuuri, küll aga tahaksin piiritleda õpilaslikkuse arengut sellest seisukohast.

Õppeplaani katsevariant rikastab õpetuse diferentseerimisega oluliselt koolielu; tuge selleks oodatakse kooliväliselt asutusteltki. Näiteks kunstikultuuri õppimine viib õpilased muuseumidesse, raamatukokku, teatrisse, kinno. Siit saab ta aine jaoks olulise kõrval palju üldkultuurilist, siin suhtleb ta aktiivselt oma kodukohaga. Siit võib sugeneda vajadus mõtestada esivanemate loodut esteetiliselt ja eetilisel, õppida tundma lähikümbruse eripära looduses, ajaloo, kultuuris, süüvida oma kodumaa, oma rahva ajalukku. Nii leiab õpilane endale palju üldnimilikt, sotsiaalselt väärtustatud eeskujusid. Meenutagem siinkohal V. I. Lenini väärtmõtet: kommunistiks võib saada vaid siis, kui rikastad oma mälu teadmistega kõigest neist rikkustest, mida on loonud inimkond.

Sageli vaatame me kooliväliselt tööd kui koolist isoleeritud: sellega tegelgu vastavad asutused. Ilmselt on see liiga kitsas vaatenurk, mis vähendab koolivälise töö ühiskondlikku tähendust kodanikukasvatases. Räägitakse erioõppustest noortele, noorteringidest, noortesadetest. Kas me ehk liiga palju tähelepanu ei pööra sellisele spetsialiseerumisele? Mille alusel eristame näiteks üldistest ühiskondlikest probleemidest noorteprobleemid? Kas siin pole üks põhjusi, miks noorsugu ei püüagi mõista täiskasvanute mõttemaailma, miks ta ei huvitu meie ühiskondlikest probleemidest ja tööst? Paljud noored ei oska täiskasvanuga igapäevaelu sündmustest ja nähtustest rääkida.

Nüüdistähenduses peaks koolivälise tegevuse olema ühtse õppe- ja kasvatustsükli väljaspool kooli toimuv osa. Siin jätkuvad meid erutavad teemad — sotsialistlik tegelikkus, uuendus, rahutaotlused, eakaaslaste elu ja püüdlused välismaal ja palju muud.

Ühiskonna hoogne areng peab leidma peegelduse õpetuse sisus, kogu õppe- ja kasvatustöös ning kujundama õpilastes aktiivset eluhoiakut, sotsiaalset küpsust. Niisugune koolivälise kasvatus on nii õpetaja kui ka õpilase tõeline kodanikukasvatuse.

Võime nentida, et üldharidusasutuste võrk ja tema materiaalbaas täiustub iga aastaga. Eelmisel viisaastakul rajati uut tüüpi õppe- ja kasvatusasutus — lasteaed-alkkool, mis peab aitama lahendada meie vabariigi maa-asutuste probleeme seoses põllumajanduslikus tootmises toimunud muudatustega. On edasi arenenud ja täiustunud koolieelsete ja koolivälisete asutuste võrk. Kuid ehkki XII viisaastakuks kavandatud ehitusprogramm ületab XI viisaastaku tulemusi veelgi, ei vii see süsteemi vastavusse koolireformist tulenevate ülesannetega, eelkõige ei kata õpperuumide täiendavat vajadust. Ehitusnormid ei ole arvestanud ega arvesta veel praegugi perspektiivseid vajadusi, mis lõpptulemusena viib ebamajanduslikkusele. Uus koolisituatsioon nõuab praegu kogu senirajatu rekonstrueerimist. Mõningate ametkondade, nimelt sanitaarorganite nõudeil tuleks seda teha väga lühikese aja jooksul. See aga ei ole jõukohane haridusorganeile, pole jõukohane rahvamajandusele. Haridusministeerium on teinud ettepanekuid muuta ehitustegevust — täiendada haridusasutuste projekte, võimaldada koolihoonete suuremat maksumust, planeerida uut laadi koolimaju jne. Nende ettepanekute rahuldamine tähendaks haridusele eraldatavate kapitaalvahetuste tunduvalt suurenenud XIII ja XIV viisaastakul, mis tagaks vastavalt NLKP XXVII kongressi nõuetele sotsiaalsfääri eelisarengu.

Ei piisa üksnes ehitamisest, vaja on kogu materiaalbaas hoida ka töökorras. Siin on püütud leida lahendusi koostöös teiste ametkondadega, eriti küttemajanduse osas. Kuid kõiges ei saa jääda lootma teistele. Seepärast oleme loonud haridusasutuste eksploatatsiooni organisatsiooni; need on praegu Tallinnas, Pärnus, Narvas ja Paide rajoonis. Esialgsetest kasvuraskustest tuleb üle saada ja seda võrku edasi arendada. Viisaastaku lõpuks kuulub ümberkorraldamisele haridusasutuste varustussüsteem.

Meie riik on leidnud võimalusi eraldada haridusele täiendavaid rahalisi ressursse; lõppjärgus on haridusasutuste juhtide ja teiste pedagoogide üleviimine uutele palkadele. Tänapäev on aga lahendamata abiteeninduspersonalil palkade küsimus. Oleme pöördunud veel kord NSV Liidu Ministrite Nõukogu poole, et ametipalkade tõstmiseni lubataks abipersonalile maksta olemasoleva palgafondi piires lisatasu. Veel käesoleval aastal muudetakse üldhariduskoolide, samuti koolieelsete lasteasutuste koosseisu normatiivse senikehtivatest paremaks. Koolide ja lasteasutuste vajadusi ei rahulda aga inventari soetamiseks, õppe- ja majanduskuludeks ette nähtud nor-

matiiivid. Siin on arvestatud paljus baas- ja šeffettevõtete abi. Kuigi niisugune abi on seadustatud NSV Liidu Ministrite Nõukogu poolt, on ettevõttes seoses üleminekuga täielikule isemajandamisele kaotanud selleks huvitatuse. Ministerium on antud olukorrast informeerinud vabariigi valitsust ja palunud teha ettepanekuid NSV Liidu Ministrite Nõukogule haridusasutuste täielikuks finantseerimiseks riigieelarvest, jättes baasettevõtetele kohustuse kanda kulutused seoses töö- ja kutseõppega. (Aplaus.)

Ettekanne ei hõlmanud kaugeltki kõiki tänase koolielu pakilisi küsimusi. Seda teadlikult, et tähelepanu ei eemalduks peamiselt, olulisimalt. Suuremal või vähemal määral seostuvad mis tahes üksikküsimused kogu õp-pekorraldust haarava eksperimendiga. Pealegi olen veendunud, et kongressi delegaadid ja külalised räägivad oma sõnavõttudes avameelselt meie ühistest muredest, kõigest sellest, mis takistab perekonnal ja koolil, töökollektiividel ja üldsusel läheneda noorele kodanikule ja abistada teda kõlbeliste töökspidamiste kujunemisel.

Püüdes tõlkida täna väljendatud praktiliste tegude keelde, tahaksin ära märkida mõningaid lootustandvaid algatusi. Nimelt pöördus Eesti NSV Kunstnike Liit hiljuti meie vabariigi haridusorganite ja pedagoogide poole üleskutsega leida võimalus õpilaste esteetiliseks ja kunstikasvatuseks. Praegu teebki osa Kunstnike Liidu liikmeid koos pedagoogidega tõhusat tööd tõstatatud mõtte konkretiseerimiseks ja realiseerimiseks. Kavandatava tegelikuks elluviimiseks loob soodsamad võimalused meie alternatiivne õppeplan. Kunstnike Liiduga samasuunalised taotlused on ka Eesti NSV Kirjanike Liidul. Huvitavalt ning omamõõlulist tõstatisid mitmeid olulisi õpetamise ja kasvatamisega seotuvaid küsimusi ELKNÜ XX kongressil õpilased ise. Siinkohal on põhjust taas meenutada Iljini sõnu: kum-

mardu õpilase ees, et ulatuksid tõeni! Huvi elustamisest kooli ja haridusküsimuste vastu kõnelevad ettepanekud moodustada loovpedagoogide ühing — Eesti NSV Õpetajate Liit. See on mõte, mida Haridusministerium igati toetab.

Tänapäeval on meile kõigile selge vajadus avardada koostööd — konkreetset, lugupidavat koostööd koolide komsomoliorganisatsioonide ja õpilasomavalitsustega. Enam ei tõstatu küsimus, kas õpilasest komsomolisekretär ja õpilaskomitee esimees võivad osa võtta õppenõukogu koosolekust või mitte. Kindlasti võivad ja peavadki kuuluma õppenõukogu koosseisu. Õpilastel on täielik õigus kaasa rääkida, kui kaalumisel on õpetuse diferentseerimine vastavalt õpilaste huvidele. Samal ajal ei saa me kummatigi järgida üksnes õpilaste huvisid. Meie ülesanne on märksa kaalukam — nimelt kujundada neile huvidele tuginedes sotsiaalselt suunitletud isiksust. Ses osas on meil siiani olnud tõsiseid vajakajäämisi. Näiteks on meid õigustatult kritiseeritud selle eest, et oleme noormehi halvasti ette valmistanud armeeteenistuseks, samuti kõrgkoolidesse astumiseks. Diferentseeritud õpetamine saab aidata lahendada sedagi ebakohta: ideoloogiliselt üliolulist ülesannet saaks kool täita koostöös sõjakomissariaatide, sõjaveteranide nõukogude ning sõjaväeosadega.

Oma läkituses Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. aastapäeva puhul kutsub NLKP Keskkomitee kommuniste ja kõiki teisi nõukogude inimesi üles suhtuma teadlikult ja vastutustundlikult eelseisvatesse ülesannetes, meie kodumaa saatusesse, sotsialismi tulevikusse. Kogu eesti õpetajaskonna nimel töotan täna Eestimaa Kommunistlikule Parteile ja vabariigi valitsusele: teeme kõik selleks, et meie praegustest kasvandikest kujuneksid inimesed, kelle jaoks kodumaa huvid on esmaolulised.

Lilled V. I. Leninile õpetajate kongressi delegaatidelt ja külalistelt.



Juhindume koolis NLKP Keskkomitee 1987. a jaanuari- pleenumi põhimõtetest

ILSE SEVTSUK,
VÕTi ühiskonnateaduste kateedri
juhataja, ajaloodoktor

Meie maal võtab hoogu revolutsiooniline ümberkujundus, uutmine. Positiivsed nihked toimuvad majanduses, sotsiaalsete suhete alal, vaimuelus.

Suure poliitilise tähtsusega sündmus — NLKP Keskkomitee jaanuaripleenum — sai tähtsaks teeviidaks õpetajatele ja koolile, kogu rahvale. Seda sellepärast, et esmakordselt on seatud meie majandus- ja sotsiaalelus eesmärk mitte lihtsalt üht-teist parandada, vaid saavutada sügavaid, ühiskonnakorralduse juurteni ulatuvaid ümberkujundusi. Just õpetaja peab eelkõige oma põhitöös arvestama, et nii põhjalikud muudatused on mõeldamatud ilma oluliste muutusteta inimeste, sealhulgas laste mõtlemis- ja suhtumisviisides, milles oli viimastel aastakümnetel hakanud üha enam mõjuma protsendimaania, teatud tardedumus ja inertsus. Kuivõrd viimasel on palju avaldusvorme, on inertsus üks põhiavaldusi olnud äraootav passiivsus, vastutustunde puudumine või nn väikese mutri tunne, et noorele ei kuulu midagi ja temast niikuini midagi ei olene, et küllap õpetajad kõike paremini teatavad ja seavad.

Mõtlemapanev fakt Diana Soodla, Jõgeva 2. keskkooli õpilase, vabariikliku õpilasstaabi liikme sõnavõtet Eesti komsomoli XX kongressil: «Meile ei jäägi mõtlemisvõimalust, meil polegi üleüldse mitte mingit vajadust mõelda, sest kõik mõeldakse ju ära, kõik kästakse mingi kindla reglemendi järgi teha. Ei usuta, et keskkoolivanuses õpilane on inimene, kes suudab mõelda, suudab midagi korda saata. Meile ei anta võimalust vastutada ja meil ei ole ka mingisugust sõnaõigust.» («Noorte Hääle», 21. 02. 1987.) Kuigi öeldu sisaldab paraja annuse noortele omast maksimalismi

ja ülivõrdeid, on tõetera eelkõige selles, et õpetajad peaksid rohkem usaldama noori, nägema neis sotsiaalselt küpset uut vahetust. Seepärast on kõigiti asjakohane noorte tungiv nõudmine anda õpilastele võimalus ise teha, ise näha oma vigu, ise analüüsida. On ju parim kasvatus enesekasvatus elus eneses, komsomoli- ja pioneeritöös.

Inertsusega kombineerub, nagu õigesti märgiti ajakirjanduses, vahel kuritegeliku vastutustundetuseni küündiv põhjendamatu optimism, lootus, et kõik laabub ühiskonnas lõppude lõpuks kõige paremal mõeldaval viisil, ilma et kellelgi oleks tarvis käsi külge panna või tõsisemalt pingutada.

Kool peab andma kõigiti ammendava ülevaate pleenumi materjalidest, mis peavad oma olemusega jõudma iga õpilaseni, sest uutmine on kooli õppe-kasvatustöö ning iga õpilase eluks ja tööks efektiivse ettevalmistamise tähtsaim tingimus NLKP XXVII kongressi otsuste elluviimisel.

Haridusministeerium soovib pleenumimaterjalide ning partei ja valitsuse dokumentide tutvustamiseks üldhariduskoolis kasutada enast õigustanud mitmesuguseid tunni- ja klassivälise töö vorme, nende õpetajate kogemusi, kes on juba aktiivselt õpilastele selgitanud pleenumi materjale.

Sel teemal on otstarbekas tundides korraldada vestlusi. Nooremate ja keskastme õpilastele jõukohastes vestlustes peab saama neile selgeks, mis oli NNLP Keskkomitee pleenumi põhiküsimus, miks meie maal toimub suur ümberkorraldus, miks nõudlikkust tõstetakse iga inimese suhtes.

8.—11. klasside õpilastele on vaja näidata eelkõige, et NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi otsuste täitmine on 1985. a NLKP Keskkomitee aprillipleenumi ja NLKP XXVII kongressi strateegilise kursi elluviimise tähtis faktor maa sotsiaal-majandusliku arengu kiirendamisel. Saavutada, et õpilased neile arusaadaval tasemel ja vormis mõistaksid uutmise olemust ning konkreetset sisu — riigi elu kõigi külgede sügavat uuenemist, ühiskonna organisatsiooni kõige tänapäevasemates vormides sotsialismi juurdumist; avada kõige täielikumalt meie korra humanistlik loomus tema otsustavates aspektides — majanduses, sotsiaal-poliitikas, ideoloogias, kõlbluses.

NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi pea-teema oli, kuidas aktiveerida inimtegevust, muuta see uutmises otsustavaks. Sel eesmärgil toome esile pleenumil esitatud konkreetse programmi tööinimeste kaasamiseks uutmisprotsessi demokraatia ulatusliku arendamise kaudu. Näitame, et see esitab uusi nõudmisi

eelkõige partei- ja majandusorganite rajooni- ja linnalülidele, sest nemad on kõige lähemal töörahvahulkadele (vt. M. S. Gorbatšovi kõne. «Rahva Hää!», 22. 02. 1987).

Inimteguri kasvav osatähtsus, rahvas kui uutmise otsustav jõud, see on küsimus, mis võimaldab õpetajal rõhutada NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi seisukohtade poliitilist osatähtsust kaadripoliitika valdkonnas. Seejuures on vaja mitte formaalselt, vaid eredalt, konkreetsete, elust võetud faktide kaudu näidata õpilastele nõudmisi, mida partei praegu esitab kaadriks. Ärgem unustagem, et koduvabariigi ja rajooni ning linna parimate inimeste elu ja töö on üks kõige võimsaimaid laste, noorukite, kogu noorsoo kasvatamise vahendeid.

Mis puutub vanema astme klassidesse, siis NSV Liidu ajaloo, ühiskonnaõpetuse, uusima aja ajaloo ja teiste ainete sisu kaudu, aga samuti mitmesuguste tunnivälise töö vormidega võimaldada õpilastel tundma õppida NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi materjale ulatuslikul sotsiaal-majanduslikul foonil, pidades silmas mineviku õppetunde.

Ühiskonnaelu ja kaadripoliitika demokratiiseerimise üks võtmesuundi on nõukogude valimissüsteemi täiustamine. Õpilasele peab jõudma tõde, et tähtis on vabastada saadikukandidaatide esitamise ja läbiviimise praktika formalismist, anda valijatele võimalus mitte ainult hääletada, vaid valida.

Õpilased peaksid jõudma laialdase õppematerjali kaudu veendumusele, et partei jaanuaripleenumi peamine mõte kõigi probleemide lahendamise seisukohast on sotsialistliku demokraatia arendamine.

Oskuslikult tuleb õpilased suunata selle tõe mõistmiseni, et elu kõigi külgede ümberkorraldamise, demokratiseerimise oludes muutuvad ka kriitika kriteeriumid ja iseloom. Kuid üks on kaheldamatu — kriitika peab alati olema parteiline, rajanema tõel. On ju kriitika eelkõige vastutus ja mida teravam see on, seda vastutusrikkam peab ta olema, sest oma olemuselt on ta ju mitte ainult isiksuslik väljendus, mitte üksnes omaenda komplekside peegeldus, vaid ühiskondlik asi. Seepärast teeb demokratiseerimisprotsess olulisi korrektiive kritiseerijate ja kritiseeritavate vastastikustesse suhetesse, mis oma olemuselt peavad olema partnerisuhted, rajanema ühisel huvitatusel. Ka õpilastele tuleb kooliajal õpetada jõukohast dialoogi, sest nagu eredalt näitavad õpilaste sõnavõtted ELKNÜ XX kongressil, on neile täiesti vastuvõetamatud õpetajatepoolsed äratagemised ja igasugused (ka leebed) noomitused, manitsemine, veel enam prokuröritoon.

Selgitades juhtimise täiustamise otsustavaid abinõusid, demokraatlike aluste süvenemist selles, juhime õpilaste tähelepanu sellisele tähtsale dokumendile, nagu NSV Liidu seadus «Riiklikust ettevõttest (koondisest)», mille projekt on antud üldrahvalikule aru-

telule. Töökollektiivi teeb monoliitseks inimeste poliitiliste, majanduslike, sotsiaalsete ja muude eesmärkide ühtsus, ühtne vastutus majandusasjade korrasoleku, toodangu kõrge kvaliteedi, oma hea nime eest. Vastastikune seltsimehelik toetus ja abi on saanud meie elu seaduseks.

Balti liiduvabariikides on esimesena kontrollitud paljusid algatusi, mis hiljem on levinud üle kogu Nõukogudemaa. Need on algatused majandamismeetodite juurutamisel, isemajandamissuhete rakendamisel, tootmise integreerimisel, toodangu töötlemisel ja realiseerimisel ning külade sotsiaalse heakorral.

Õpilane peab teadma, et oluliseks peremeheleku vastutustunde nõrgendamisel ja kohati isegi selle hävitamisel peetakse väärtalt suunatud majanduspropagandat. Ühelegi õpetajale ei tohi olla saladus, et ühelt poolt rajanes see ideel levitada üksnes garanteeritud positiivset infot, teiselt poolt mitte ainult ebaõnnestumiste, vaid isegi nende tekkimise võimaluste mahavaikimisel. Õigesti kirjutas U. Mereste («Kodumaa», 17. 02. 1987), et nii oleme aastakümneid kasvatanud šabloonset superpositiivset hurraamõtlemit: elame ideaalselt korraldatud ühiskonnas; oleme rajanud majanduse, mida juhitakse teaduslike meetoditega kõrvalekaldumatult küluse ja heaolu poole viivat ainuõiget teed mõõda; kõik meie veel esinevad puudused on kas igandid või ajutised kasvuraskused, mille üle ei tasu eriti muretseda.

Ja mis eriti halb, nagu kogu ühiskonnas, nii ka noorte hulgas oli maad võtmas arvamus, et kui juba sotsialism, siis on see üldise heaolu riik, mis ei nõua erilist tööd ega vaeva, hüved saavad nagu vihm taevast. Arvestades tõe karmi õppetundi, oleme seisukohal, et tänapäeva keskkooliõpilane peab teadma: meie majanduses ja kogu ühiskonna elus pole kaugeleki kõik veel ideaalne. Oma ettevõtteid juhime tihti peremehetundeta, teeme formaalseid plaane, raiskame meeletult rahva vara ja inimeste kallist tööaega, valmistame vastutustundetusest sageli madalakvaliteetset toodangut, mis ei rahulda nõukogude inimesi endid, rääkimata sellise toodangu müügist välisurgudel, peame edutut võitlust paljude kõige tavalisemate tarbekaupade süveneva defitsiidiga.

Kõigest sellest kõneleme nüüd, nimetades asju oma nimedega. Vanemate klasside õpilastele on huvitav teada, kuidas juhtimise organisatsioonilise struktuuri ümberkorraldamine seostatakse isemajandamise ning majandushoobade ja stiimulite tugevdamisega. Me vajame mehhanismi, mis reaalselt tagaks eelisseisundi kollektiividele, kes saavutavad edu teaduslik-tehnilise progressi kiirendamises, mehhanismi, mis muudaks vananenud ja tarbetu toodangu väljalaske ebatulusaks. Neil eesmärkidel on tarvis kõigepealt rakendada abinõusid, mis suurendavad tarbija

mõju toodangu tehnilisele tasemele ja kvaliteedile. Ka meie vabariigis on tarvis kõrvaldada kõik iganenu, et täie jõuga hakkaks tööle n-õ kulustevastane mehhanism, mis sõna otseses mõttes annaks näppude pihta hooletutele majandusmeestele, samuti neile, kellele meeldib riigilt endale kiskuda rohkem ressurse ja kapitaalmahutusi, kuid anda ühiskonnale vähem.

Uus ei ole kunagi seoseta vanaga, minevikuga. Järjepidevus on koolipraktika igavene tõde. Seepärast ühiskonnaõpetuse tundides on õpetajal võimalus põhjalikumalt käsitleda, miks meie suhtumine kvaliteeti peab järsult muutuma. Teatavasti NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu ühismääruses «Toodangu kvaliteedi põhjaliku tõstmise abinõudest» (1986) pöörati suurt tähelepanu koondiste ja ettevõtete TKO töö ümberkorraldamise vajadusele ning ametkonnavälise riikliku vastuvõtu sisseseadmisele. On tarvis jätta üksteisele osutamine, igaühel aga täita hoolsalt oma kohust. Õpilastele on vaja näidata üha konkreetsemalt, millist suurt ning tänuväärset tööd kvaliteedi ja nõudlikkuse alal on vaja teha meie maal igas valdkonnas.

NLKP Keskkomitee jaanuaripleenum pidas põhimõtteliselt tähtsaks tugevdada juhtiva kaadri tegevuses sotsiaalset suunitlust, kasvatada temas suhtumist sotsiaalprobleemidesse kui ülitähtsasse poliitilisse asjasse. Oskus õigesti lahendada sotsiaalküsimusi, luua soodsad tingimused inimeste kõrgtootlikuks tööks, nende eluks ja olmeks, suurendada kollektiivides loovate otsingute õhkkonda — see on juhi poliitilise ja tööalase küpsuse vältimatu kriteerium. Iga õpilasele tuleks viia M. Gorbatšovi tervituse mõtted ELKNÜ XX kongressil. «Ja ikkagi, millega te ka ei tegeleks, milliseid probleeme, praktilisi ülesandeid teil ka lahendada ei tuleks, peab igaüks teist, iga komsomoliorganisatsioon, kõik noormehed ja neid valmistama end ette poliitiliselt, vaimset võtma vanematelt põlvkondadelt üle revolutsioonijärge ning viima seda kindlalt edasi,» märkis M. Gorbatšov ning lisas, et see on noorte kodaniku- ja patrioodikohus, sest iga järgneva põlvkonna peaülesanne on mitte ainult jätkata üritust, vaid ka tõsta meie maa uuele kõrgusele vennasrahvaste ühtses peres, ühise tööga ühise eesmärgi nimel.

Tõde väljaütlemise, vigade avalikustamise, teadusele toetuva sügava majandusliku ja sotsiaal-poliitilise analüüsi astet, nagu seda tehti partei jaanuaripleenumil, on reaalne koolis selgitada vanemais klassides. Siis õpilased saavad ka oma sõna sekka öelda. Eriti tuleks rõhutada, et uutmine on rajatud nõukogude demokraatia edasisele ulatuslikule arendamisele, rahvahulkade loovale jõule ja toetusele ning kaadri noorendamisele alt kuni üles.

Partei leninlik kaadripoliitika näitab koolitöö edendamise võtit just koostööpedagoogika juurutamises, efektiivsema koostöö korralda-

mises ettevõtete, majanditega, kogu meie nõukogude üldsusega koolireformi valguses.

Ajakirjanduse näidetega tuleb õpilasi veenda, kuidas uutmist toetab demokraatia laiendamise juhtide avalikul valikul, omavalitsuse järjekindel juurutamine töökollektiivides. Huvipakkuvaks peaks kujunema arutelu, kuidas seda oleks võimalik rakendada haridussüsteemis, oma koolikollektiivis. Koolijuht peab olema isiksus, ilmutama ideelist küpsust ja poliitilist teadlikkust asjatundlikkuse, vastutustunde ja distsipliinitunde alusel. Probleem nr 1 on, kuidas juhirolli võiksime rohkem usaldada andekatele noortele, kes on uuele vastuvõtlikumad ega pea kinni stereotüüpidest.

Demokraatiat meie hariduselus näevad kogenud koolijuhid õigustatult ka selles, et kooli enam usaldataks ja igal sammul ei kontrollitaks, et uute mõtete ellurakendamisel poleks kitsendusi.

Vanemate klasside õpilastele tuleb selgitada individuaalse tõise tegevuse kohta välja antud seaduse mõtet ja tähtsust. Jaanuaripleenumil näidati, et praegu on kõrvaldatud põhjendamatu piirangud. Elanikkonna üha täielikuma vajaduste rahuldamise huvides soodustatakse koöperatiivide organiseerimist mitmesugustes tootmis- ja teenindussfäärides. Koos sellega tuleb rõhutada, et igakülgset tugevdatakse võitlust mittetõiste tuludega.

Pleenumil ja sellele järgnenud etapil toodi esile meie rahuarmastav välispoliitika. Eriti vanemate klasside õpilased peavad mõistma, et tänapäeva vastuoluderikas ning ülipinev rahvusvaheline olukord, pidev balansseerimine sõja ja rahu piiril nõuab majanduspotentsiaali kõige kiiremat arengut, meie maa kaitsevõime igakülgset tugevdamist, NSV Liidu relvajõudude kõrget väljaõpet ja võitlusvalmidust, pidevat valvsust.

Jaanuaripleenumil märgiti, et möödunud aegade stagnatsioon ei jätnud puudutamata olulisi ühiskonnateaduste sfääre. Pikka aega räägiti suhteliselt vähe ja üksnes areldi rahvusküsimusest. Seda loeti peaaegu lõplikuks ja igavesti lahendatud ning päevakorralt mahavõetuks. «XXVII kongressil me rõhutasime oma partei vankumatut traditsiooni, mis lähtub V. I. Leninist: ilmutada erilist delikaatsust ja ettevaatlikust kõiges, mis puutub rahvussuhete arengusse, puudutab iga rahvuse ja rahva huve ning inimeste rahvuslike tundeid, lahendada õigeaegselt selles valdkonnas tekkivaid küsimusi,» märkis NLKP Keskkomitee 1987. a jaanuaripleenumi ettekandes M. Gorbatšov. Tema printsiipaalne seisukoht, mis öeldi välja NLKP XXVII kongressil ja korraldi taas viimasel pleenumil, tuleb viia iga õpilasele. Rahvusküsimus avab meile järjest uusi külgid, puhuti täiesti ootamatult. Areng kulgeb vastuolude ületamise teel, seepärast on partei selle poolt, et suhtudes lugupidavalt rahvustunnetesse, iga rahva ajaloosse sellisena, nagu see on, kultuuri, kõigisse rahvuskeeltesse, oleme täieliku võrdsuse poolt.

Jaanuaripleenumi materjalide põhjal on vaja tõhustada õpilaste patriootilist ja internatsionalistlikku kasvatust. Kooli ette on partei seadnud olulise ülesande — järjepidevalt kujundada õpilastes õiget arusaamist rahvussuhete arengust sotsialismi tingimustes, näidata nende olemust ja tähtsust, NLKP ja Nõukogude riigi rahvuspoliitika edusamme.

Õpilased teavad, kui okkiline ja keerukas oli Baltimaade rahvaste tee sotsialismile. Õpilastele on vaja näidata, et sotsialismi tingimustes liitsid Eesti, Leedu ja Läti oma materiaalsed ning vaimsed ressursid teiste liiduvabariikidega ja said unikaalse võimaluse tugineda kogu Nõukogudemaa rahvamajanduskompleksi potentsiaalile. Ja mis eriti oluline: ei toimunud mitte jõudude lihtne ühinemine, vaid mitmekordne rohkemine. Võrreldes 1940. aastaga on tööstustoodang kasvanud Lätis 55-, Eestis 58-, Leedus aga 77-kordselt. See tähendab, et kunagised kodanlikud riigid neile iseloomuliku majandusliku paigalseisu ja stagnatsiooniga said sotsialistliku revolutsiooni tulemusel igakülgsest arenenud Nõukogude vabariikideks, kellel on arenenud tööstus ja põllumajandus, soliidne teadus- ja kultuuripotentsiaal.

Rääkides meie majandussaavutustest, ei tohi unustada reserve ning asjaolu, millele juhtis tähelepanu M. Gorbatšov: Eesti NSV fondivarustus ületab kolm korda meie maa keskmise näitaja, tööviljakus aga kaks korda.

Olles astunud Oktoobrirevolutsiooni 70. aastasse, püüab ka kool lahti mõtestada meie ühise võitluse tulemusi ja teha neist kokkuvõtteid, võtta õppust tulevikule tarvis. Palju rahvuslase riigi arengu kogemustest teeb õpetaja vaieldamatu järelduse: jätkame V. I. Lenini alustatud suurt üritust, tugevdame ja rohkendame Nõukogude rahvaste sõprust oma isikliku tööpanusega, täiustame rahvussuhteid ainuõigel — internatsionalismi alusel. Selleks on õpilastel tarvis põhjalikult teada, kuidas on muutunud mitte ainult linnade, külade ja talude pale Baltikumis, vaid esmajoones rahvaste elulaad. Sotsialism avas kõigile meie maa rahvustele ja rahvastele avara tee rahvuslikuks taassünniks. Seejuures eeldab internatsionalistlik kasvatustöö süvendatud lähenemist igal tasapinnal — tunnis ja klassivälises töös, eriti hoolikat suhtumist suhetesse õpetaja — õpilane — lapsevanem. Peame mõistma, et meie suurim vaenlane on formalism ja sageli vulgaarsus. Ei ole ju rahvustevahelises suhtlemises kõikumäärav, mis toimub rahvaste vahel, vaid eelkõige see, mis toimub nende sees, hinges, südames, kogu olemuses. Seepärast oli tuline õigus V. Beekmanil, kui ta kohtumisel M. Gorbatšoviga juhtis tähelepanu sellele, et erakordselt komplitseeritud rahvusküsimus võib oskamatult käsitleda puhul lüüa üsnagi tõsiseid haavu. Pealegi on natsionalism alati olnud kõigi sotsialismi vaenlaste lemmikratsuks. Meil on tarvis jätkata rahvusprobleemide teaduslikku läbitöö-

tamist, mis peab eelkõige lähtuma partei rahvuspoliitika kõigutamatutest põhimõtetest, toimuma dialektiliselt ning vastama nii teaduse kui ka ühiskonna tänasele arengutasele.

Järelikult koos vaieldamatute soovitude igakülgse näitamisega on vaja noortele arusaadavalt ja jõukohases vormis veenvalt näidata, et ikka veel esineb meil negatiivseid nähtusi rahvussuhete valdkonnas ning et partei ja meie maa paljurahvuseline töötajaskond lahendavad tekkivaid probleeme iga rahvuse ja rahva õitsengu, nende edasise lähenemise huvides, kogu ühiskonna vajadusi silmas pidades.

Andes hinnangu tänapäeva imperialismijõudude agressiivsele tegevusele sotsialismileeri maade vastu, lähtume NLKP XXVII kongressi poliitilisest ettekandest, kus muu hulgas öeldakse, et «imperialismi poolt vallapäätetud psühholoogilist sõda ei saa tõlgendada teisiti kui agressiooni, imperialismi erilist vormi, millega tallatakse jalge alla rahvaste suveräänsus, ajalugu ja kultuur... Meil on tegemist rafineeritud klassivaenlasega, kelle mitmekesiseid poliitilisi kogemusi mõeldetakse sajanditega. Ta on loonud hiiglasliku massipropagandamasina, mille käsituses on nüüdisaegsed tehnilised vahendid ja välja koolitatud sotsialismivihkajate tohtu aparaat» (lk 99). Õpetaja arvestab seejuures, et psühholoogilises sõjas sotsialismi vastu kasutab imperialism iseäranis noorte teadvuse mürgitamiseks niisuguseid võtteid nagu psüühiline surve, loogikaseaduste varjatud rikkumine, märkamatu sissetung inimteadvusse.

Muide, Eesti tagurlike emigrantide organisatsioonide (umbes 600, millest 60 asuvat Rootsis, vt «Aja Püls» 1985, nr 13) tegevuses on alati olnud esiplaanil äge nõukogudevastane propaganda. Siinkohal soovitame õpetajal kasutada J. Napa brošüüri «Eesti emigratsiooni tagurlik ladvis imperialismi teenistuses» (Tln, 1986). Venekelsest kirjandusest, seoses rahvusküsimusega üldse, kus ei ole mööda mindud ka Eesti NSVst, soovitame keskkooliõpetajaile sobilikke monograafilisi uurimusi: Социально-культурный облик советских нации. (По материалам этносоциологического исследования.) М., Наука, 1986; Бромлей Н. Я. Образ жизни в условиях совершенствования социализма. М., Наука, 1986; Бурмистрова Т. Ю., Дмитриев О. А. Дружбой сплоченные. Культура межнационального общения в СССР. М., Мысль, 1986.

Ajaloo õpetamist hõlbustab paljus abimaterjalina teaduslike artiklite kogumik: Критика буржуазных фальсификаций истории социалистического содружества в Европе. М., Наука, 1986.

NLKP Keskkomitee jaanuaripleenumi 1987. a suuniste vaimus on vaja avada (silmas pidades ka koolireformi nõudeid) vajakajää-

mised ühiskonna vaimuelus. Õpetajad koos komsomoli- ja pioneeriorganisatsioonidega peavad kindlustama uue lähenemise kasvatustööle, otsustavalt tõstes ideelis-poliitilise ja laste ning noorukite kõlbluskasvatuse osa, juurides välja paraadlikkuse ja formaalsuse kasvatuse üritustes.

Pedagoogide üheks aktuaalsemaks ülesandeks jääb igati kaasa aidata õpilasomavalituse, õpilaste omaalgatuse arendamisele. Nõored peavad teadma, et NLKP Keskkomitee Poliitbüroo otsusega on pandud üldrahvalikule arutelule üldhariduskeskkooli põhikirja projekt. Vanemate klasside õpilastega on soovitatav arutada seda dokumenti, kuulata ära nende arvamused ja ettepanekud ükshaaval, mis puudutavad jaotust «Õpilased», aga samuti üksikküsimusi lõigust «Õppekasvatustöö organiseerimise alused».

Jaanuaripleenumi materjalidega tutvumisel tundides, vestlustes, koosolekuil, vabas vahe- tus suhtlemises üksteisega peaksid õpilased kriitiliselt vaatama asju oma koolis, suhtumist õppetöösse, ÜKTsse, analüüsima tulemusi. Peamine on, et õpilased teadlikult mõistaksid partei nõudeid kaadrile.

Õpilased peavad teadma, et hulk abinõusid, mida töötatakse välja ja realiseeritakse meie maal, ei anna otsest kasu kohe. Ent kuigi me asume utmiste algetapil, avalduvad juba täna ikka kaalukamalt ja tähendusrikkamalt praktilised tulemused. Tähtis on, et õpilased tunneksid: meil on kõik vajalikud eeldused ja garantiid, mis kindlustavad ning tagavad NLKP XXVII kongressi revolutsioonilised ümberkujundused meie maal — sotsialistliku demokraatia süvendamine, nõukogude inimeste teadlik looming, kommunistide avan-

gardne roll kõigis meie praktilistes ettevõtmistes. Nii jaanuaripleenumi kui ka teiste direktiivorganite otsuste tutvustamine peab toimuma tihedas seoses V. I. Lenini tööde tundmaõppimisega, õpilaste kasvatamisega. Lenini elu stiilis, tema eeskujul. Jutt ei ole mingitest kosmeetilistest abinõudest, vaid meie ühiskonna süvaprotsessidest. Seepärast on vaja vähem istungeid kabinetides, vähem imetlust, rohkem sõnade ja tegude harmooniat, eelkõige tööd.

Ideelis-poliitiline töö koolis kulgeb läheneva Oktoobrirevolutsiooni aastapäeva lipu all. Vaja on, et õpilased teaksid meie maa töökollektiivide saavutusi ja ka ise aktiivselt püüaksid osaleda selles patriootlikus töös.

Uutmise nõuab, et me kasutaksime, eriti töös vanemate klasside õpilastega, jaanuaripleenumi materjalide käsitlemisel selliseid vorme ja meetodeid nii tunnis kui klassivälises töös, mis maksimaalselt aktiveeriks õpilasi endid, ärataksid neis iseseisvust, vastutust, asjasse loovat suhtumist. Näiteks elav dialoog õpilastega, aga samuti seminarõppused, dispuudid, aktuaalsete probleemide arutamine õpilaskonverentsidel, koosolekutel, kohtumistel partei-, nõukogude ja komsomolitöötajatega, töökollektiivide esindajate, sõja- ja tööveteranidega.

Õpetaja ootab haridusosakondadelt, nende metoodikakabinetidelt ja loomulikult VOTi perelt vajalikku teaduslik-metoodilist abi, kuidas käsitleda koolis ja ka koolieelsetes õppeasutustes jaanuaripleenumi materjale. Süsteemiliselt on vaja üldistada ja levitada eesrindlikku pedagoogilist kogemust, kuidas koolides õpitakse tundma tähtsaid partei ja valit- suse dokumente.

Teenete eest sirguva põlvkonna õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel andis Eesti NSV Ülemnõukogu presiidium Eesti NSV aunimetuse haridus- ja kultuuritöötajatele. Pildil värsked teenelised koos Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe asetäitja M. Leoski ja EKP Keskkomitee osakonnajuhataja A. Abeniga pärast autasustamistseremooniat.



MEIE INTERVJUU

Argiasjust pidupäeval

Maikuu on lehekuu, looduse õiehtesse sättimise kuu. Maikuu südamesse jääb pioneeride pidupäev, mida oleme ikka harjunud tähistama pioneeride paraadidega. Linnaväljakuid täidab vaelevates pluusides ja punarättides pioneeride sülem, hüüavad fanfaarid ning põrisevad trummid. Tänavu siis 65. korda, sest just nii palju aastaid eksisteerib V. I. Lenini nim Üleliiduline Pioneerorganisatsioon.

Täpselt kolm kuud tagasi peetud ELKNU XX kongressi otsus nõuab pioneeritööl: «Taastada pioneerorganisatsiooni tegevuse lastepärasus. Lõpetada liigsete aktsioonide korraldamine, luua igale pioneerimalevale võimalus valida tegevussuunad sõltuvalt oma kooli, kodurajooni või linna vajadustest ning pioneeride huvidest.»

Kas nüüdsest pannakse pidulikud pioneeririvistused ja paraadid põlu alla? Seda küsimise toimetusest ELKNU Keskkomitee sekretärilt, Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu esimehelt TIIT PORKVELILT ja lugejale teadmiseks täpsustagem, et ajakirja ilmumistsükli silmas pidades rohkem kui kuujagu enne pioneeride pidupäeva.

Paraad tuleb kindlasti ja usun, et tähtpäeva vääriline — pidulik ning lastepärane, pioneerisümbolikat ja -atribuutikat ausse tõstev. Pioneerirituaalide täitmist pole siiani keegi veel kahtluse alla seadnud, on vaja vaid iga korraldatav üritus hästi läbi mõelda ja lapsi selle ettevalmistamisele ning läbiviimisele kaasa haarata. Teha seda nii, et nad tunnetaksid — see on meie oma pidupäev, meie endi korraldatud. Ärgitada lastes ise teha tahtmise rõõmu.

Et pioneerorganisatsiooni tegevus kongressil kriitika osaliseks sai, on üldjoontes põhjendatud. Palju on töösuundi, aktsioone ja ekspeditsioone, mis igale pioneerimalevale jõukohased pole. Suures linnakoolis võib need pioneerirühmade vahel küll ära jaotada ja teha seda nii, et igaüks leiab endale meelepärase tegevuse, ent väikeses maakoolis käib selline teguviis üle jõu. Just seepärast pandigi otsusesse kirja, et iga pioneerimalev või rühm võib ise valida oma meelissuuna, oma kooli ja



kodukoha võimalusi ning vajadusi silmas pidades. See omakorda ei tähenda aga seda, et nüüdsest võiks ja peaks kogu pioneeritöö isevoolu ning omasoodu käima ja kellelgi pole enam õigust sõna sekka öelda.

Kongressijärgselt arutasime pioneeritöö suunajate, staažikate pioneeritöötajate, massiteabevahendite esindajate ja pioneeriaktiiviga senitehtut ning panime töögrupis pead tööle, et pakkuda välja ideede ring, milline peaks olema see ühisnimetaja, mis annaks tooni ja ühendaks kogu meie vabariigi pioneerid tegutsema ühise ürituse nimel.

On ju meie vabariigis varemgi olnud töösuundi, mis üleliidulisest pioneeriliikumisest erinevad ja omanäolised olnud. Esimestena hakkasime ette valmistama pioneerinstruktoreid, mis pakkus huvi ja jõukohast rakendust paljudele õpilastele. On peetud isegi pioneerinstruktorite kokkutulekuid. Eesti Õpilasmalev, mis samuti komsomoli initsiatiivil sündis, ühendab juba mõnda aega ka EÕMi laagreid, seda pioneerialiste tööväge, kes suve hakul põllumeestele abiks läheb. Mida siis «ideede generaatorid» sedapuhku välja nuputasid?

On teada tõde, et nii mõnigi uus ettevõtmine kujutab endast unustatud vana. Nii seegi kord. Rohkem kui tosin aastat tagasi kutsus meie pioneerileht «Säde» kõiki osalema solidaarsusaktsioonis «Sõprusnelk». Korraldati rahumiitinguid, valmistati suveniire ja peeti solidaarsusloteriisid. Tookord astuti välja vabariigi Vietnami rahva ja nende laste kaitseks. Ja

MEIE INTERVJUU

taas on maailm äreivil, USA valitsus relvastab juba kosmostki ja õhkkond meie planeedil on plahvatuslik. Seepärast peaks ka iga õpilase, iga pioneerini jõudma Nõukogude valitsuse visad rahupüüdlused kaitsmaks maailma tuumaohu eest.

Ja rahu ei ole mõnelgi maal. Meenutagem kas või Iraani—Iraagi sõda, või kuulutamata sõjapidamist Afganistanis ja Nikaraaguas, kus kontrrevolutsionäärid takistavad noorte vabariikide rahumeelset arengut. Seepärast otsustasime juba käesoleva aasta lastekaitsepäeval 1. juunil välja kuulutada solidaarsusaasta võitleva Nikaraagua rahvaga. Tahame tundma õppida selle mehise maa rahvast, solidaarsusloteriidest saadava tulu kanda Nõukogude Rahufondi, laste endi valmistatud suveniire saata Nikaraagua eakaaslastele. Tänavused poliitilise plakati ja joonistusvõistlused kannavad just solidaarsuse pitsi. Tahame meie pioneeritustele kutsuda Nõukogudema kōrgkoolides õppivaid Nikaraagua üliõpilasi ja kõige suuremad lootused meie ettevõtmise korralduses ning edus seonduvad Eestimaa mehe, kunagise meie vabariigi komsomolijuhi ning pioneeride toetaja, tänase Nõukogude Liidu suursaadikuga selles Latiina-Ameerika riigis — Vaino Väljasega.

«Sõprusnelk», mis kunagi oli meie pioneeride hulgas populaarne, peaks taas jõudu koguma. Seda enam, et toonased solidaarsusüritustel esinejad on nüüdseks juba ammu komsomolieastki väljas ja ise lapsevanemad. Usume ja loodame nende toetusele. Loomulikult ootame ka koolide juhtkonnalt ja pedagoogilistelt kollektiividelt pioneeride ettevõtmisel suunavat ning juhtivat kätt.

Aastatepikku räägime ikka ja jälle vanempioneerijuhtide kaadrist. Veel hiljaaegu koolitas neid vaid Tartu Pedagoogikakool. Nüüd teevad seda ka Tallinna Pedagoogikakool ning TPedI. Kuigi lisaerialadena, aga parem ikka pool muna kui tühi koor. Kuidas tundub olukord hetkeseisu arvestades ja mis on plaanis edaspidi?

Ega olukord lahendamaks lähe, aga keeruliseks veel küll. NSV Liidu Haridusministeerium avaldas muudatused koolide koosseisudes ja selles on öeldud, et vanempioneerijuhtide arv on sõltuvusse viidud klassi-komplektidest: 7—9 puhul jääb nüüdsest, s. o 1. septembrist vaid pool kohta. See aga tähendab seda, et meie väikeste 8kl maakoolide senised (paljud tublid) vanempioneerijuhid jäävad poolest ametikohast ilma. Mida toob sügis, ei oska ega julge arvatagi. Loodame vaid koolijuhtide mõistvale ja arusaavale suhtumisele, et nad väärt kaadrit minna ei laseks ning neile lisakoormust leiaksid.

Muidugi peaks koolide pioneeritöö suunamisel ja juhtimisel tõhustuma rajooni pioneerimaja ja komsomoli rajoonikomitee osa. See ga peab oluliselt muutuma just rajoonilüli roll. Muudatust paremusele ja just erilist rõ-

MEIE INTERVJUU

huasetust praktilisele osale tahame näha pioneerijuhte ettevalmistavate õppeasutuste töös.

Olgu siis veel lisatud, et tänava kutsume pioneerorganisatsiooni sünnipäeval Tallinna pidulikule kokkutulekule ligi pooled meie vabariigi vanempioneerijuhtidest ning teisigi pioneeritöötajaid. Vahest aitab üritus pioneeritöötajate prestiiži tõsta ja innustab neid energilisemalt tegutsema? Lootma ju peab.

Tuleme nüüd veel kord tagasi kongressi otsuse juurde, kus must-valgel seisab: «Komsomoliorganisatsioonide tegevuse hindamise oluliseks kriteeriumiks pidada tööd pioneeridega.» Veel mõni aeg tagasi rääkisime (või püüdsime seda teha) komsomoli pedagoogikarühmadest. Täna pole neist enam suuremat kuulda olnud ja nende tegevus mitmel pool soikunud. Vahest leidub selles valdkonnas veel reserve pioneeritöö elavdamiseks ja koolide abistamiseks?

Tunnistame oma viga. Asi sai alguse juba sellest, et ÜLKNÜ Keskkomitee otsus, mis 1983. a meie vabariiki saadeti ja puudutas pedagoogikarühmi ning tõi ära nende põhimääruse, paljundati täpselt samas sõnastuses ja saadeti linnadele-rajoonidele. Põhimäärus tuleb hoolikalt läbi vaadata ning kohendada meie vabariigi eripära silmas pidades. Sama soovitame teha ka kohtadel. Pole ju mõtet, kui komsomolikoosolekul tehakse ühele (või mitmele) noorele ülesandeks pioneeridele rühmajuhiks minna, aga inimesel pole selleks tööks soont, tahtmist ega oskusigi. Käsu korras seda probleemi ei lahenda. Pedagoogikarühma eesotsas tahaksime näha muidugi noori õpetajaid, sest nemad oskavad kõige paremini tehase või majandi noori pedagoogiliselt suunata ja juhendada. Uuest õppeaastast peavad pedagoogikarühmad taas ellu ärkama. Selleks oleme juba samme astunud. Kongressi otsus kuulub täitmisele. Ja siia sobib hästi indiaanlaste mõttetarkus: töö edeneb kõige paremini siis, kui sa ta käsile võtad.

Et ajasime pidupäeva puhul juttu argielust, tahaks siiski lõpetada heade soovidega. ELKNÜ Keskkomitee ja Eesti NSV Pioneerorganisatsiooni Nõukogu poolt soovin pioneeride pidupäeval reibast meelt, optimismi ning tegudeenergiat kõigile endistele ja tänastele pioneeritöötajatele. Ladusat koostööd edaspidiseks!

Kirja pannud ÜLO TIKK

MEIE INTERVJUU



KOOLIJUHI VEERUD

Vaimse aktiivsuse arendamisest ja õpihuvi kindlustamisest iseseisva uurimistöö kaudu*

AINO KREITSMAN,
Paide 3. keskkooli direktori asetäitja
õppe-kasvatustöö alal

Autor võtab vaatluse alla õppetöö motivatsiooni kujundamise õpilaskonverentside kaudu Paide 3. keskkoolis. Kümnele aastale lähenev kogemus lubab teha järeldusi ning üldistusi. Õpilaskonverentside eesti keele ja kirjanduse ning matemaatika ja füüsika tööde temaatika loob tehtust konkreetsema ettekujutuse.

Koolitöö atmosfäär

Hästi motiveeritud õppetöö eelduseks koolis on positiivne atmosfäär, soodne meeleolu igale õpilasele ja õpetajale. Õpilastel tuleb igal võimalikul juhul aidata saavutada edutunnet, sest miski ei innusta rohkem kui edu ise. Lastel on vaja aidata leida oma tugevaid külgi, võimaldada neid edasi arendada ning esile tuua klassi- ja koolikollektiivi ees. Mürsikuealistele on oluline saavutada grupi lugupidamine. See on palju tugevam motiiv õppimiseks kui otsene õpetaja kiitus. Tähtsaks

* 1987. a. kogemusloengute ettekanne.

motiiviks on ka see, kui teadmisi saab kohe rakendada.

Koolitöös on vaja luua situatsioone, kus praktikas saab arendada oma iseloomujooni, nende hulgas algatusvõimet, töökust, iseseisvust, enesekindlust, püsivust jne.

Ka sõnalised soovitusel ainult ei anna tulemusi. Parem on, kui mingi sündmuse ajal saab tõestada mingit väärtust.

Luu positiivne õppimishoiak

Paide 3. keskkooli ajalugu algab 1977. aasta 1. septembril vastvalminud koolimajja kolimisega. Koolikollektiivi kujundamisel pidasime algusest peale silmas vajadust luua positiivne õppimishoiak koolis, et kooli tuldaks meeeldi, ka pärast tundide lõppu. Ühesõnaga, et kool «tõmbaks». Ringide töö, fakultatiivkursused, valmistumine kooli ja rajooni aineolümpiaadideks, oivikute päev, tänukaardide tublide laste vanemaile naistepäeva paiku, iga veerandi lõpuaktusel kõigile viiemeestele ja klassi parimale õpilasele tunnustuse kättemine kooli ees, oma kooli aukirjad, diplomid, sümboolika — kõik see on rakendatud õpilaste stimuleerimise teenistusse. Õppetöö peab võimaldama uurimist, avastamisrõõmu ning jõukohast raskustega võitlemist-võitmist kõigile. Noorukid on oma temperamendilt väga erinevad, neil on erineval hulgal nn hingejõudu, võitlusvaimu, «läbilöömisvaimu». Ka vaimseid eeldusi. Seega ka õppetöö tulemused ei saa olla ühetaoliselt head. Ka mitte maksimaalsete jõupingutuste korral. Ja veelgi tähtsam — ka mis tahes vormis tunnustust vajavad noorukid erineval määral. Iga veerandilõpu aktusel saavad tunnustuse parimad poisid-tüdrukud, sõnalise tunnustuse-kiituse osaliseks saavad kõik neljadele viitele õppijad. III veerandi lõpul teeme kokkuvõtte olümpiaadide tulemusist. Koolivooru võitjaid ja rajoonis I—III kohale tulnud õpilasi autasustatakse eakaaslaste ees raamatu ning diplomiga.

Miski ei innusta rohkem kui edu ise

Hinnangu andmine tehtud tööle on vaieldamatult tähtis, seda nii õpilasele kui õpetajale. Väär arusaam on, kui heast ei räägita, sest «see on ju nii loomulik, enesestmõistetav, see ongi tema kohustus» ning avalikkuse ette tuuakse ainult puudujäägid, vead, suuremad ja pisemad eksimused. Halb on, kui teatakse halbu tulemusi, veel halvem aga, kui üldse mingeid tulemusi ei teata.

On palju õpilasi, kellele varakult ilmneb sügavam huvi mingi aine vastu. Nüüd sõltub palju aineõpetajast, kuivõrd palju innustust õpilane saab oma lemmikainesse süüvimiseks. Sellised õpilased on aineõpetajale tänuväärts abi tunni ilmestamisel, kui ta annab õpilasele võimaluse oma kaaslaste ees esinemiseks. Avalik tunnustus klassi ees on suur stiimul ka

edaspidiseks tõsisemaks tööks, sügavutimenuks.

Aastaarvud ununevad, kuid meelde jäävad isiksused

Kooli õnn oli see, et 9 aasta jooksul töötas 4.—8. klassi ajalooõpetajana direktori asetäitja ja õppealal Ellen Rokk, suur kodu-uurimise entusiast. Tema õpilased said esimese innustuse uurimistööks juba 5.—6. klassis. Kooli suursündmuseks oli esimestel aastatel kodu-uurimise konverents märtsis. Igal aastal valmis mitu kollektiivset tööd, mis said tunnustuse osaliseks rajooni ja kooli kodu-uurimiskonverentsil.

Õpetajapoolne juhendamine selles vanuseastmes on küllaltki raske: teemade leidmine, töö kava koostamine, materjali kogumine, küsitlemine, lõplik vormistamine, kuid see vaev korvab end mitmekordselt. Avalik tunnustus on kõditanud eneseuhkust, andnud võimaluse silma paista. Saadud edutunne on loonud positiivse hoiaku edaspidisele iseseisvale uurimistööle.

Kodu-uurijate huviorbiidis olid kangelased sõjapäevil, tänased tööveteranid, linna suurimad ettevõtted ja majandid, ENSV teeline ansambel «Rindesõbrad», kes on olnud kooliõpilaste sagedane külaline.

Kooli raamatukogus võib iga huviline tutvuda kenasti vormistatud töödega, ei puudu Noorte Turistide Maja positiivne hinnang.

Õppetöö peab võimaldama uurimist

Traditsioon kodu-uurimiskonverentside näol oli olemas. Mitukümmend keskastme õpilast tegelesid innuga uurimistööga. Selle kõrval jäid kahvatuks vanema astme konverentsid. 1978. a 26. aprillil toimus õpilaskonverents, mis oli pühendatud tänapäeva välispoliitika põhiprobleemidele, 1979. a kevadel toimus see aga V. I. Lenini 100. sünniaastapäeva ettevalmistuste tähe all. Esinesid 10. ja 11. klasside õpilased.

1980/81. õppeaastal jõudis Päide maile teavet ka ÕTÜ tegevuse kohta. Tekkis küsimus: kes? kuidas? mis mõttega? jne, jne. Õpilaste-õpetajate ühisarutluse tulemusena veel: kas meil siis polegi tõsisema ainehuviga õpilasi? Kas siis meil polegi entusiast-õpetajaid, kellele tõsisem tunniväline töö õpilastega rahuldust pakuks? Mis vormis tulemusi avalikustada? Kõige tähtsam oli otsustatud: huvilisi on, õpetajate näol suunajaid-juhendajaid samuti. Esimesed entusiastid leidsid oma teema ja töö algas. Mõni kuu hiljem selgus järlepärimiste tulemusena, et teemasid on leitud kirjanduse, matemaatika, füüsika, keemia, bioloogia, vene keele, inglise keele ja kodu-uurimise valdkonnast. Järjekordse arupidamise tulemusena küpses ürituste lõplik plaan: Aeg: III õppeveerandi eelviimane koolipäev

(viimane oli juba kinnitatud teatripäevaks). Osavõtjad: kesk- ja vanem aste. Kindlasti ka külalisi.

Vorm: konverentsi plenaaristung ja töö sektiioonides.

Töökorraldus: kõik valminud tööd kuulatakse ära sektiioonides, tuumakaimad esitatakse plenaaristungil, kus tehakse kokkuvõtte kolme õppeveerandi jooksul toimunud tunnivalisest õppetööst, olümpiaadidest. Analüüsi esitab õpilaskomitee esimees. Samas autasustatakse kõiki silmapaistnud õpilasi ja õpetajaid tunnustusdiplomi ja raamatuga.

Ruumide jaotamiseks toimub sektiioonide eelregistreerimine. Iga sektiiooni koosolekul viibib õpilaskomitee liige, kes osaleb üritusest kokkuvõtte tegemisel samal päeval. Ürituse analüüs toimugu meeldivas ringis kooli juhtkonna, õpilaskomitee ja juhendajate osavõtul tee- või kohvilauas. Tänuõnnad kõigile.

Eesmärgid: 1) innustada tõsisemate vaimsete huvidega õpilasi iseseisvale uurimistööle, mis võiks ka tõuke anda tema tulevase elukutse valikuks;

2) luua õpilaskomiteele võimalusi algatus-, organiseerimisoskuse ja iseseisva otsustamise arendamiseks;

3) stimuleerida õpetajate sisukat ja eesmärgistatud tööd aineentusiastidega;

4) tunnustada pidulikus õhkkonnas tublisid õppureid, olümpiaadide võitjaid, austada agaraid õpetajaid. Ühesõnaga — tõestada hariduse väärtust.

Traditsioonid kinnistavad ühtekuuluvustunnet

Esimene tõsiselt kavandatud ning päris kenasti kordaläinud õpilaskonverents toimus 1981. a 21. märtsil. Külalisena esines ENSV TA Keemia Instituudi nooremteadur Enn Otsa, kes tutvustas ÕTÜ tööd. Plenaaristungil esines 8. kl õpilane Andrus Kuusmann kodu-uurimistöö «Initsiatiivgrupi tegevus Järva-maal» resümeeaga. Juhendaja E. Rokk.

Juhendajaid oli 11, 5 sektiionis kuulati kokku 28 ettekannet. Iga ettekandja sai aukirja. 97 õpilast (nende hulgas ka olümpiaadivõitjad) autasustati raamatuga.

Kohvilauajutuajamisel tegime kokkuvõtte kuuldust. Kõigi arvates läks üritus korda, pakkus uut ja huvitavat kuulajatele. Ettekandjad olid näinud palju vaeva. Õpilaste-poolsed hinnangud olid asjalikud. Avaldati kahetsust, et vene ja vöörkeele sektiiooni tööst võttis osa väga vähe kuulajaid. Seevastu eesti keele ja kirjanduse sektiiooni töös osalenud 84 õpilase ees oli esineda kindlasti raskem. See pani proovile õpilaste diktsiooni selguse ja puhtuse. Vaimustas omalooming, Andres Noormetsa miniatuurid ja Helena Esopi luule. Kiidusõnu oli füüsikute, matemaatikute, geograafide aadressil. Matemaatikud olid püüdnud oma esinemisi ka näitlikustada. Resümee: üritus meeldis, oli huvitav ja

kasulik. Järgmise aasta konverentsiks otsustati hakata ettevalmistusi tegema juba varakult.

Õpilaskonverentsid on toimunud igal järgneval aastal. Iga aasta tähtsündmus on andnud oma värvingu, kuid muus on meie jaoks küllaltki suure ürituse üldplaan jäänud samaks. See on nii õpilaste kui ka õpetajate aasta suurim ainealane aruandlus. Selleks valmistatakse hoolikalt, abilisil on palju. Kahjuks ei lööda kaasa veel kõigil aladel.

Eile, täna, homme

Teaduse ja tehnik arenguloos on kooliõpik hetkesisuga vahest juba eilse päeva sõna. Info hulk ja levimiskiirus on tunduvalt suurem, kui kooliprogramm paika paneb. See pisku, millega nn kooli tasemel õpilasteatud tegeleb, on väga kaugel teadusest, kuid ometi on see katse vaimu liikuma panna. Õpilase tunnetushuvi, vaimse aktiivsuse arendamine on paljude psühholoogide arvates primaarne loomulik õppimismotiiv. Mitmete uurijate arvates sõltub huvi tugevus õpetajate isiklikest omadusist. Huvi paneb õppima, loob optimaalse erutuskolde.

Tore on see, et meie iga-aastased konverentsikülalised on andnud õpilaste iseseisva uurimistöö tulemustele kõrge hinnangu. Ka nad ise on esinenud sisukate ettekannetega:

1981 — ENSV TA Keemia Instituudi nooremteadur E. Otsa tutvustas OTÜ tööd;

1982 — loenguga esines ENSV TA Keemia Instituudi nooremteadur, OTÜ vastutav sekretär E. Otsa («Teaduse saavutuste rakendamisest rahvamajanduses»).

1983 — «9. Mai» kolhoosi juhatuse aseesimees T. Tanner rääkis teemal «Toitlustusprogrammi täitmisest Lenini ordeniga «9. Mai» kolhoosis»;

1984 — Paide Piimatoodete Kombinaadi tootmisdirektori R. Liitmäe ettekande teema oli «Paide Piimatoodete Kombinaat viisaastaku lõpusirgel»;

1985 — kohtumine Paide Rajooni RSN TK esimehe asetäitja, plaanikomisjoni esimehe, rajooni naiskomisjoni esimehe H. Tischleriga;

1986 — kohtumine EKP Paide Rajoonikomitee teise sekretäri, EKP XIX kongressi delegaadi E. Linderiga;

1987 — Tartu linna peaökoloog M. Külvik rääkis ökoloogia päevaprobleemidest.

Meie konverentside külalisteks on olnud endised õpilased, tänased üliõpilased. E. Ellermaa, J. Siimsoo, S. Sild kõnelesid seksioonides oma kunagistele koolikaaslastele, et iseseisva töö algus oli küll raske, kuid andis esimese eluks vajalikke kogemusi — kas või refereerimiseks, töö vormistamiseks, lühikokkuvõtte tegemiseks, mis peamine — esinemisjulgest. Tore on see, et külalised näitavad

praegustele õpilastele silda eilse, tänase ja homse vahel.

*

Kas õppe-kasvatustöö tulemuslikkuse üle saab otsustada 10 aasta tulemuste põhjal? Mitte eriti. Aeg on veel liiga lühike. Kuid siiski: hariduse väärtust mõistavad paljud. Vaadake lõpetajate edasiõppimist kõrgkoolis. Praegu töötavad meie koolis õpetajana endised õpilased Anne Niglas ja Ene Kõonurm. Kõrgkoolis õpib pedagoogilistel erialadel 33 lõpetanut. Teistes koolides töötavad õpetajatena 12. Lõpetanutest õpib kõrgkoolis 30%.

Oleme arvamusel, et koolitöös — nii tunnikui ka tunnivälises — on peamine õpetajate ja õpilaste vaheline meeldiv suhtlemine, üks teisest lugupidamine, tõsine töösse suhtumine ja perspektiivitunnetus. Väga tänapäevaselt kõlavad Platoni sõnad: «Ärge andke lastele õpetust vägivalla ja karmusega, vaid juhtige neid selle poole, mis rõõmustaks nende hinge, et sel teel igäühe erilist annet paremini avastada suudaksite.»

Õpilaskonverentside tööde temaatika

Eesti keel ja kirjandus

1981: L. Koidula «Säärane mulk» rahvusliku liikumise aja parima näidendina; Pedagoog M. Traadi kujutuses; Elu on nii seatud, et igaüks tungleb oma tõekspidamiste nimel. Arutus E. Tegova romaanist «Tunglejad»; Mardu ja meie. Retsensioon J. Tuuliku jutustusele «Vares»; Täisküps huumor J. Tuuliku jutustuses «Külatraagik»; Retsenseerimata retsensioon («Olen 13-aastane»).

1982: Mõtteid J. Smuuli luuletusest «Mälestusi isast»; Neid Järvesuu poisse oli kokku kaksteist; Väike Illimar ja suured inimesed; Mõtteid kooliteatrite festivalist Rakvere rajoonis; Luulekompositsioon J. Smuuli loomingust.

1983: Valmimester J. Krölov; Salakaval pettur Tartuffe; Mõtteid M. Traadi romaanist «Karukell, kurvameelsuse rohi»; Kas tõusik või ohver? (Th. Dreiser «Öde Carrie»).

1984: Moliere'i elu ja looming; Võõrsõnad 9. ja 11. klassi eesti keele kirjanduse õpikuis; Bertholt Brecht ja eepiline teater; Gennadi Gor «Võlutud barett» (tõlge vene keelest); Fr. R. Kreutzwald arstina; G. Suits — huvitav isiksusena; Moliere «Scapini kelmused». Retsensioon.

1985: Fr. Tuglase stiilist; Fr. Tuglas ja 1905.—1907. a revolutsioon; Huumor Fr. Tuglase romaanis «Väike Illimar»; Sporditeemaline sõnavara keskkooliõpilaste kõnepruugis; Kalevipoeg kangelasena rahvaeesposes ja E. Vetemaa romaanis «Kalevipoja mälestused»; Kaunis on elu, kaunina elatud. Fr. Tuglase marginaal.

1986: Rahvas ja aristokraatia L. Tolstoi romaanis «Sõda ja rahu»; Võrdlused L. Prometi romaanis «Meesteta küla»; Keel ja keeleloogika; A. Kitzbergi jutustus «Libahunt» ja samanimeline draama; Filminäitleja Rolan Bõkov; Helmi Puur; August Kitzbergi «Libahunt» teatrilaval ja filmina; Teatripäevad Paide 3. keskkoolis; Nii ajaratas ringi käib; Barokk; Lahemaa; Filminäitleja Ludmila Gurtšenko; Juhan Smuul ja Koguva.

1987: Puškini vaarvanemad Eestis; Inimese heitlikkus H. Runneli luules; Rahvalikkus H. Runneli loomingus; Tegelaskõne O. Lutsu Tootsi-lugudes; Ühiskonnakriitika O. Lutsu jutustustes; Tegelaskujud O. Lutsu «Kevades»; Füüsika-alane seletus Tootsi tempudele; Rahvaluule kogumine; Omalooming.

Matemaatika, füüsika

1981: Loogika arengust; Maagilised ruudud; A. Nobel, tema preemiad ja laureaadid.

1982: Tuumafüüsikalt rahvamajandusele; Fotograafia minevik, olevik, tulevik; Albert Einstein; Põranda katmine parketiga; Kuidas lahendada ülesannet; Polaarkoordinaadid; Võrrandid ja võrrandite lahendamisest; Aritmeetikakonkursi tulemustest; Vanad mõõtühikud; Matemaatilised read.

1983: Füüsika tähtsamad uurimissuunad ja probleemid tänapäeval; ENSV TA Füüsika Instituut; TPedI ja füüsikaõpetajate kaadri ettevalmistamine; Füüsika areng Tartu Ülikoolis; Kuulsaid naisfüüsikuid; Rubiku kuubiku saladusi; Kujundi kadumine; S.-V. Kovalovskaja; «Kes on kes»-tüüpi ülesannete lahendamisest; Matemaatikavigade psühholoogiast; Peastarvutamise võtteid.

1985: Kahendsüsteemist. Pythagorase teoreemi tõestusi ajaloost; Arvu π ajaloost; Ülesandeid nuputamiseks; Trigonomeetrilised võrrandid.

1986: Verivaenlasteks võrrandite pärast; Meie numeratsioon, selle väärtusi ja puudusi; Täiesti salajane (salakirjad); Kahendsüsteem; Arvust π .

1987: Peastarvutamise võtteid; Mängud ja matemaatika; Võrrandite lahendamise erivõtteid; Huvitavat matemaatika ajaloost; 3 tähtsat vana-aja matemaatikaprobleemi; Matemaatilised ristsõnad.

D. PISSAREVI PEDAGOOGILISI MÕTTEID

■ Enesetäiendamine on terve inimõistuse vajalik ja kõrgemal tasemel arenemisaste. Kool peab püüdlema selle poole, et mitte päästa inimest eneseharimise vaevast, vaid aitama kaasa, et see tegevus saaks võimalikuks ning viljakaks. Kool peab, esiteks, äratama noores teadmishimu, ja teiseks, avama ning tugevdama tema mõistust niivõrd, et inimene, minnes koolist ellu, võiks kõrvaliste suunajateta otsida ning leida aruka rakenduse oma teadmisjanule.

■ Ma olen kindlalt veendunud, et ei gümnaasium, ei ülikool ega mingi muu õppeasutus hakka kunagi välja laskma lõpuni haritud inimesi, s. t selliseid inimesi, kel poleks vajadust edasi töötada eneseharimiseks ning omandada ise-iseisvalt uusi teadmisi. . . Kui kool tahab asendada eneseharimist, siis ei tegele ta sellega mis vaja, püüdes õppivale noorele anda ülearu palju, ei tee seda, mis on tema otsene ja loomulik ülesanne.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

KASVATUSTEEMADEL

Õiguskasvatuse kõlbluskasvatuse süsteemis

AIME SOROK,
Tallinna 28. 8kl kooli direktor

AIME SOROK kirjutas haridusjuhtide täiendus-teaduskonna lõputöö teemal «Kõlblise kasvatuse probleeme kooli õppe-kasvatustöö süsteemis» (Tln, 1982, 31 lk, 7 bibli nimet). Autor käsitleb kõlbluskasvatuse eesmärke, esitab kõlbluskasvatuse seadusandlikud alused, analüüsib nõukogude patriotismi kasvatamise võimalusi parteidokumentide sügava tundmaõppimise najal, puudutab kommunistliku suhtumise kujundamist loodusesse ja ühiskonna varasse, õpilaste esteetilist kasvatust kui kõlbluskasvatusega võrdväärset kommunistliku kasvatuse osa. Eraldi käsitleb A. Sorok kõlbluskasvatuse teid ja võimalusi perekonnas. Siin avaldatakse õiguskasvatuse küsimusi esitav osa.

K. Marx on rõhutanud, et inimühiskonna tuleviku sõltub tööliste sirguva põlvkonna kasvatamisest. Järelikult kujuneb ka tulevase ühiskonna õigusteadvus tänase lapse kasvatuse kaudu. Õiguskasvatuse eesmärk on kujundada tulevases kodanikus veendumust austada seadusi. Veendumused kujunevad teadmiste ja kogemuste pinnal. Sellest tuleneb vajadus õigusõpetuse ja kodanikukogemuste järele.

Õiguskasvatuse algab samal ajal lapse kasvamisega, ta saab alguse kindlast päevarežiimist, korrast kodus, koduste käitumisnormide kujundamisest ja õigusnormide järgimisest täiskasvanute poolt. Ühiskondlike organite ees seisab keerukas ülesanne mõjutada koduse kasvatuse kaudu laste õigusteadvust. Raskusi tekib õiguskasvatusega nendes perekondades, kus mingil põhjusel on ebanormaalsed suhted. Paljud perekonnad on lahutatud ja poeglastel puudub isa eeskuju, või on perekonnas alkohoolik ja lapses areneb väär kujutlus inimsuhtetest ning elu eesmärkidest. Oma mõju ei jäta avaldamata ka perekonnas valitsev suhtumine töösse või tööprodukti, s. o ühiskondlikku või isiklikku omandisse.

Õiguskasvatuse seisukohast on oluline osa tähta koolieelsetel lasteasutustel. Nagu kodus, nii on siingi vajalik režiim ja käitumisnormidest kinnipidamine, seda nii laste kui ka lasteaia-personali poolt. Tähtis on täiskasvanute eeskuju.

Õigusõpetuses on suur osa käitumiskultuuril: vestlustel käitumisharjumiste vajalikkusest ja praktilistel harjutustel — kuidas toimid sina jne. Vajalikud on vestlused seesugustest õigusnormidest, mille täitmine on igapäevaelus juba lapsest hädavajalik. Sellisteks normideks peaksid olema liiklus- ja tuleohutuseeskirjad, hügieeninormid. Erilist tähelepanu tuleks selles vanuses pöörata armastuse ja austuse kasvatamisele kaasinimeste ning mõistagi täiskasvanute ja oma vanemate vastu. Austuse kasvatamisest kaaskodanike vastu saab alguse ka vastavate õigusnormide austamine. Austuse kasvatamisest inimekiga loodu vastu saab alguse töö ja selle tulemuste austamine. Kui kodanik austab kaaskodanikke ja tema tööd ning loomingut, siis ei ole võimalik ka kuritegevus.

Kui aga kodus või kollektiivis on vaenulik, intriigiderohke õhkkond, kogu tegevus on allutatud oma isiku ja seda ümbritseva isikliku vara huvidele, valitseb kärkimine ning tagasundimine, eeskujuks on kerge elu ja võta-kust-võtta-annab põhimõte, laps ise ei ole elus tunnetanud, et andmine on suurem rõõm kui saamine, et ausus on enam kui jõukus, et sõprus on ülem kui isiklik edu — siis ei maksa temalt loota õigusnormide austamist ka täiskasvanuna.

Nõukogude kool on osa nõukogude ühiskonnast ja esindab seda õpilaste ees. Selles valitsevad suhted, traditsioonid, normid, alluvusvahekorrad, töömeeleolu ja palju muud on tulevasele kodanikule käitumise etaloniks. Õiguskasvatust koolis on seega kõigepealt õigusnormide täitmine kooli töötajate ja õpilaste poolt. Õiguskasvatust kulgeb siin täpse sisekorra, piiritletud funktsioonide, ühtse režiimi ja ühtsete nõuete kaudu. Kui aga õpilane ei tea, kuidas ühes või teises situatsioonis käituda, kui koolis puudub nõuete ühtsus, kui koolis või kodus on tunda deklaratiivsust, s. o tehke minu sõnade, mitte minu tegude järgi, siis on raske rääkida õiguskasvatusest.

Õpilased kuuluvad mitmesugustesse õpilasiorganisatsioonidesse, mille liikmeks nad on astunud vabatahtlikult ja järelikult peaksid sundimata täitma ka nende organisatsioonide nõudeid. Nii astub õpilane pioneeriks ja võtab endale pühaku kohustuse täita pioneeriseadusi, olla teistele eeskujuks. Pioneeriseaduste täitmist, näiteks pioneerisaluudiga tervitamist aga eriti ei kontrollita ega täideta. Kui seadusi võib täita valikuliselt, on meil tegemist pahupidi pööratud õiguskasvatusega. Igati tuleb vältida selliste käitumisharjumiste seadmist, mille täitmist ei suudeta jälgida ega tagada. On ju tuntud tõde, et mida rohkem seadusi, seda rohkem seaduserikkumisi. Juuste pikkuse või pükste laiuse normi kehtestamine ei vii mingite tulemusteni, kui esteetiline ja kõlbluskasvatust ei ole vajalikul tasemel. Kui viimasega on asjad korras, siis pole ka normiga midagi peale hakata. Normi rikkujaid ikka leidub, mõjutusvahendeid aga mitte, ja jällegi on tegemist õiguskasvatuse seisukohast negatiivse mõjustamisega. Kui aga koolis esitatud nõudeid

võib rikkuda, miks ei või siis teha seda ka väljaspool kooli.

Vaja on, et igal koolil oleksid oma kindlad traditsioonid, mida austatakse ja millest ka kinni peetakse. Lubamatu on korraldada järjest uusi ettevõtmisi üksteise otsa, ootamata varasemate väljakujunemist. Austus traditsioonide vastu on austus normide vastu, s. o õiguskasvatust.

Õiguskasvatuse seisukohast on oluline vastutustunde arendamine. Esikohal on õpilaste reeglite täitmise harjutamine ja järjekindel nõudmine. Vastutustundetus tekib tegevusetusest ning sihitust ajaviitmisest, kontrolli puudumisest ja vastutustunde mängimisest, võimalusest hiilida kõrvale oma kohustuste, sealhulgas õppimiskohustuste täitmisest. Õpilane peaks tundma, et ainult tema ise vastutab oma tegude ja edusammude eest. Kui laps aga pidevalt näeb, et keegi teda aitab, arvab ta, et endal polegi vaja pingutada, ajapikku väheneb ka vastutustunne. Nii leiamegi täiskasvanuid, kes oma halvas töös süüdistavad abistajaid, mitte iseennast. Kui laps tunnetab, et tunnis saadud halba hinnet tuleb pärast tunde parandada, mitte aga tegemata töö ära teha, siis on tegu vastutustundetus kasvatamisega. Kui sageli anname lapsele tema jaoks olulise ja suure ülesande, hiljem aga ei tunne huvi sellega toimetulemise vastu. Olesanne jääb tasapisi täitmata ja nii kasvabki töötaja, kes võetud kohustusi millekski ei pea või sündi ja tagantõukamist ootab. Vaja on hoolikalt läbi mõelda nn õnneliku lapseõlve küsimus. Tuleks jõuda selleni, et laps looks endale õnneliku lapseõlve ise oma isiklike saavutuste ja pingutuste kaudu. Rahuldus oma kohuse vastutustundlikult täitmisest on aga juba õiguskasvatust.

Võimalusi õiguskasvatuseks on rohkesti nii ainetundides kui ka klassivälises tegevuses. Oluline on kasvatada õiguslaseid veendumusi praktilise tegevuse kaudu õiguskorra kaitsel. Selleks sobivad nn rahelised ja sinised patrullid, noorte liiklusinspektorite ja tuletõrjajate tegevus, samuti igapäevane korrapidamine koolis, klassis, kogunemistel ja koolipeol. See kõik kujundab õpilases soovivat suhtumist. Ideoloogia ei ole üksnes teadmine, vaid peamiselt just suhtumine. Õiguskasvatusega võime seepärast rahul olla üksnes siis, kui õpilased ise kaitsevad korda, kui nad aktiivselt võitlevad ühiskonnas elamise ignoreerimisega. Niiviisi loome õpilastele sotsiaalse kogemuse.

Suurepäraseid õiguskogemusi saavad õpilased omavalitsusorganites, kuid tingimusel, et tegemist oleks tõelise omavalitsusega, mitte omavalitsuse mängimisega. Õpilasi ja nende algatusi on vaja rohkem usaldada. Iseseisvalt vastuvõetud otsust, oma «seadust», kas või lünklikkugi, täidavad õpilased kohusetundlikumalt kui ettekirjutatud.

Kogu kasvatussüsteemi kaudu peab õpilane omadama arusaamise seaduste täitmise vajalikkusest ühiskonnas, ühiskonnas elamise paratamatusest, inimese eksisteerimise võimatusest väljaspool ühiskonda ning sellest tulenevalt tunnetama vajadust õppida tundma ja kaitsma ühis-

konnas kehtivaid käitumisnorme. Noored peavad tundma, et nõukogude ühiskonna õigusnormid on kõige õiglasemad normid ja vastavad seetõttu ka iga kodaniku huvidele; et ükskõik missuguse õigusnormi rikkumine on ühtlasi nende isikliku huvi eiramine. Õiguskasvatuse lõpptulemuseks peaks olema õiguskultuuri kujunemine, harjumus täita seadusi ning viisakusreegleidki. Ka ENSV haridusseadus kohustab õpilast täitma sotsialistliku ühiselu reegleid, lepimatult suhtuma igasugustesse ühiskonnastastesse ilmingutesse.

Kõik see on pandud kooli ja kodu ühistele õlgadele. Igasugune kasvatus saab alguse kodus, mistõttu märgivad nii haridus- kui ka perekonnaseadus, et vanematel on õigus ja kohustus kasvatada oma lapsi kommunismiehitaja moraalikoodeksi vaimus, hoolitseda nende kehalise arenemise, õpetamise ning ühiskondlikult kasulike tegevusele ettevalmistamise eest.

Isal ja emal on laste niisugusel kasvatamisel võrdsed õigused ja kohustused sõltumata sellest, kas vanemad elavad koos või on lahutatud. Mitte kellelgi peale kohtu pole õigust vanemate õigusi piirata või neilt nende kohustusi ära võtta. NSV Liidu põhiseaduse paragrahv 66 sätestab: «NSV Liidu kodanikud on kohustatud hoolitsema laste kasvatamise eest, valmistama neid ette ühiskondlikult kasulikuks tööks ja kasvatama nad sotsialistliku ühiskonna vääriksusteks liikmeteks. Lapsed on kohustatud hoolitsema vanemate eest ja neid abistama.» (NSVL konstitutsioon (põhiseadus). Tln, 1977).

Juhul kui vanemad ei täida nendele põhiseaduses pandud kohustusi, võidakse neilt vanemlikud õigused ära võtta, kohustus oma lapsi ülal pidada säilib ikkagi.

Vanemlike õiguste äravõtmine on äärmine abinõu ja seda rakendatakse vaid siis, kui vanemad hoiavad kõrvale oma kasvatajakohustuste täitmisest, kuritarvitavad oma vanemlike õigusi, kohtlevad lapsi julmalt, avaldavad kahjulikku mõju oma amoraalse, ühiskonnastastase käitumisega, kui nad on alkohoolikud või narkomaanid. Kui aga vanema eluviis muutub, võidakse ta vanemlikud õigused taastada.

Tähtsaim tingimus kõlbluskasvatust käsitlevate seaduste täitmisel on lapse kooliskäimine, üldise keskkoolikohustuse täitmine tagamine.

Kõigi vaadeldud küsimust käsitlevate õigusnormide kokkuvõttena on NSV Liidu konstitutsiooniks fikseeritud kodanike õigused ja vabadused ühelt ning nende kohustused teiselt poolt. Konstitutsioon annab meie kodanikele niisuguseid õigusi ja vabadusi, mida saab anda vaid arenev sotsialistlik ühiskond. Nende vabaduste, õiguste ja kohustuste realiseerimine kogu ühiskonna huvides ongi kõrgeim kõlblus.

Murelapsed

AIRI VÄRNIK, Tallinna Vabariikliku Psühhoneuroloogia Haigla kohtupsühhiaatria peakspert, meditsiinikandidaat

15 aastat kutsetööd kohtupsühhiaatria eksperdina on viinud allakirjutanu kontakti õiguserikkumise sooritanud noortega. Alaealiste psühhiaatriline läbivaatus eeluurimisel on obligatoorne, sest käitumishälbed, ühiskonnaohtlikud teod, alkoholi, toksiliste ja narkootiliste ainete tarvitamine võivad laste puhul olla ka psüühilise haigestumise sümptoomid ja karistuse asemel tuleb nendele rakendada hoopis ravi.

Kui piirduda välise mulje ja tendentsi esiletoomisega, siis minu töö algaastail olid õiguserikkumise sooritanud noorel ilmsed süümepeinad, ta häbenes ja ebales vastuvõtul. Edasi hakkasid domineerima trotsi täis ja väljakutsuvad noormehed. Järgnes familiaarsete pieteeditundeta noorte ajajärk. Praeguseks on ülekaal kalkide, ükskõiksete noorte pool, kes vähimagi kaasaelamiseta jutustavad napilt ja asjalikult oma jõhkratest tegudest.

Silma torkab veel asjaolu, et üha rohkem sekkub kriminaalsetesse tegudesse tütarlapsi. Nemad peaksid olema ju ühiskonna kõige õrnem, kõige kõlblam osa.

Deviantse (hälbelise) käitumise võib vastavalt selle iseloomule ja raskusastmele jaotada järgmiselt.

1. Antidistsiplinaarne e distsipliini eirav (rikutakse õppe- või kasvatusasutuses kehtestatud distsipliini ja režiimi).
2. Asotsiaalne e ühiskonnastastane (moraalselt hukkamõistetavad teod, nagu keeldumine õppimisest ja tööst, hulkurlus, varajased seksuaalvahekorrad, alkohoolsete jookide, toksiliste ainete ja narkootikumide tarvitamine).
3. Delinkventne e õigusvastane (alaealistel peamiselt vargus, huligaansus, transpordivahendite ärandamine, äritsemine, kehavigastuste tekitamine, vägistamine).
4. Autoagressiivne, s. o. enesevigastuste tekitamine kuni enesetapuni.

-Vaatleme mõningaid käitumise liike.

Raske probleem on laste ja noorukite **suitsidaalne käitumine** (*suicid* — lad k enesetapp). Noorsoo enesetapud on levinud kõigis arenenud maades. Näiteks Ameerika Ühendriikides on vanusegrupis 15—24 a enesetapud surma põhjusena III kohal. Enesetapakatseid soorita-

takse keskmiselt 400 000 ning surmaga lõppevaid suitsiide on 6000 aastas. Ka meie maal moodustavad vabaturma minejatest 12 % isikud, kelle vanus ei ületa 18 a. Suitsiidiohtlik iga (väheste eranditega) algab 12. eluaastast ja saavutab maksimumi 16.—19. eluaastaks.

Probleem on keeruline nii teoreetilisest kui praktilisest aspektist, sest suitsidaalse käitumise variante, põhjusi ja motive on palju. Tavaliselt ei vii suitsiidini üks konkreetne põhjus, vaid nende kompleks. Ohtlik on alahinnata laste tundemaailma. Nende enesetappude motiivid on sageli samasugused kui väljakujunenud isiksustel (solvumine, armukadedus, viha, lootusetus, kättemaks, protest, kahetsus, enesesüüdistus). Kuid ei tohi eirata ka laste ja noorukite ning täiskasvanute psühholoogia ja psühopatoloogia erinevusi.

Näiteks laste depressioonigi ei ole alati lihtne ära tunda. Tavaliselt esineb depressiooni puhul püsiv kurvameelsus, tegevustahte vähenemine või puudumine, sellest õpiedukuse langus ja kontsentratsioonivõime nõrkus. Emotsionaalsete häiretega võib kaasuda kehalise enesetunde halvenemine (väsimus, peavalu, kõhuvalu) ning märgatavad kestvad muutused söömis- ja magamisharjumustes.

Ent lastel võib esineda ka selline depressioon, kus alanenud meeleolu hoopis puudub. Selle asemel võib tekkida bravuurne käitumine, kriitika langus, pahurus, konfliktus, jõhkruks, koolist põhjuseta puudumine, meelemürkide kasutamine, seksuaalsed ekstsessid, agressiivsus enese või teise vastu. Selline käitumine loob soodsa pinna konfliktideks. Tekib surnud ring: halb käitumine, halb õpiedukus, sellest süüdistused, karistused, millest omakorda täiendav hingeline trauma, lootusetus, ärevus või hirm ning depressiooni süvenemine. Et vahet teha haige ja halvasti kasvatatud sõnakuulmatu lapse vahel, on vaja lastepsühhiaatri abi.

Suitsidaalse käitumise tunnusteks on vastavasisulised

vihjed («millelgi ei ole tähtsust», «elu on ära tüüdanud», «ma ei ole teile enam kaua tülik»),

kavatsused («peaks ennast teise ilma saatma», «varsti mind enam ei ole», «poon ennast üles»),

suitsiidikatsed (tegutsemine, mis võib viia enesetapuni, nagu ravimite üledoseerimine, ravist keeldumine, enese mõttetusse riski seadmine, aknast välja hüppamine, poomiskatsed),

surmaga lõppenud juhud.

Suitsiidikatsele või suitsiidile eelneb tavaliselt ettevalmistav tegevus: nooruk korrastab oma asju, annab ära lemmikesemed või hävitab endale tähtsaid dokumente, fotosid, jagab korraldusi nagu lahkumise puhul. Ohtlik märk on ka kangetoimeliste ravimite vastu huvi tundmine, nende varumine, nõõri, lõhkeainete jms muretsemine.

Enesetapu eel täheldatakse vahel pikaajalise depressiooni järel rõõmsat kindlameelsust,

kergendust, mida pakub lõplik otsus. See periood ei ole pikk.

Suitsidaalne käitumine on mitmeti diferentseeritud.

Tõelise suitsiidikatse korral tegutsetakse kindla eesmärgiga elust lahkuda. Tegutsetakse tingimustes ja ajal, mil vahelesegamise võimalus on minimaalne, valitakse eriti agressiivsed meetodid ja ellujäämisel avaldab suitsiidient siirast kahetsust, isegi pahameelt. Tõelise suitsiidikatse puhul tuleb arvestada suitsiidiendil vaimuhaiguse või depressiooni esinemist, aga tundelistel, asteenilistel ja emotsionaalselt ebapüsivatel natuuridel ka kohtematusereaktsioone. Kui katse ei õnnestu ja psühhotraumeeriv situatsioon püsib, sooritatakse korduskatseid, mille letaalsus on eelnevast suurem. Mõistmise ja abi hilinemine lõpeb traagiliselt.

Näitena olgu toodud koolipoisi suitsiidid, kelle ema lõi lapsele talumatud tingimused: üle jõu käiv töö, mõnitamine, peksmine, seksuaalvahekorrad juhuslike meestega lapse juuresolekul. Vaatamata sellele, et laps rohkem kui aasta jooksul avaldas suitsiidimõtteid perekonnatuttavatele, kaasõpilastele ja ka emale, ei osatud ohtu taibata, ei võetud midagi ette, kuni oli juba hilja.

Hoopis teist laadi on **demonstratiivne, šantažeeriv suitsidaalne käitumine**. Siin on eesmärk soodustuste taotlemine, enda suhtes kaastunde äratamine, solvaja ebasoodsasse olukorda asetamine. Seejuures valitakse ohutu meetod, hoolitsetakse selle eest, et abi saabuks õigel ajal. Seega on tegu suitsiidi imitatsiooniga. Põhjusteks on sugudevahelised konfliktid, perekonnasisese sõltumatuse ja vabaduse taotlus, karistusest kõrvalehoidmine. Võib olla ka vähem egoistlikke soove. Sellise tegevusega antakse teada, et kannatus on katkenud, nii edasi ei saa, see on appihüüe. Demonstratiivseid suitsiide võtavad ette tavaliselt hüsteerilise või epileptoidse iseloomuga noorukid. Siin tuleb märkida, et teatud juhtudel võivad suitsiidikatsed muutuda kroonilisteks lootuses, et suitsidaalne tegevus toob alati kaasa ka tulevikus oma eesmärkide saavutamise ja ümbritsevatele mõju avaldamise. Olen ravinud noort naist, kes algul emaga, hiljem ämmaga suhete klaarimiseks valis alati suitsiidikatse väheohtliku enesemürgitamisena. Peale lühikest haiglaravi saabus ta koju alati võitjana.

Mõningatel juhtudel teenib enesevigastamine pingelahenduse eesmärki inimeses eneses. See puudutab eriti mehaanilisi enesevigastusi terariistadega. Pärast seda, kui nähakse verd ja tuntakse valu, on emotsionaalne pingeline lahenenud. Vastuvõttudel arstikabinetis on nähtud küllalt afektlabiilseid isiksusi, kellel haavaarme randmeil, küünarvarre siseküljel, kõhul, hõõguva sigaretiotsaga põletamisest tekkinud arme kätel jena.

Sagedased on **impulsiivsed e nn lühiühenduse tüüpi enesetapukatsed**. Need sooritatakse

psühhotraumeerivas situatsioonis äkki tekki- va otsustuse ajal. Kui eluraskused on pikemat aega kestnud ja selle baasil on tekkinud desadaptatsioon, võib üsna tühine seik olla viimne piisk karikas.

Näitena võib tuua noormehe, kellel oli hulk ebameeldivaid asjaolusid, milles ta ei osanud ega suutnud leida õiget lahendust, kuid lahkumiskirjas teatas, et ei suuda edasi elada, olles sunnitud kandma pintsakut, mille revää- rille keemiatunnis oli happega põletatud augu- ke.

Impulsiivsetele suitsiididele kalduvad akt- sentueeritud karakterid, hüsteerilise, asteeni- lise, püsimatu, tundelise, epileptoidse hinge- laadiga lapsed. Sellest sõltuvalt ka situatsioo- nide omapära, mis põhjustavad suitsidaalse käitumise.

Emotsionaalselt labiilsetel ja tundelistel võib see olla sunnitud lahusolek emast, hü- steerilise kallakuga lapsel — tähelepanu kesk- punktist väljajäämine, solvatud enesearmas- tus, konformsetel — temale tähtsast eakaas- laste grupist väljaarvamine või hirm vastutu- se ees halva käitumise puhul, iseseisvust taotlejatel — vabaduse jõhker piiramine.

Kuna seda tüüpi suitsiidikatsetes sooritatak- se suure emotsionaalse pinge seisundis, konfliktituatsioonis ja seetõttu esimese ette- juhtuva vahendiga, võivad tagajärjed olla traagilised.

Ei tohi unustada, et kõik loetletud suitsii- dikatsete variandid on elule ohtlikud ning nõuavad vastavat abi: psühhiaatrilist, psüh- holoogilist, pedagoogilist, sotsiaalset, juriidi- list.

*

Üks käitumisreaktsioone, mille psühhoanalüü- tilise koolkonna esindajad võrdsustavad suit- siidiga selle tõttu, et katkestatakse emotsio- naalsed sidemed kodu ja endise keskkonnaga, on **kodunt põgenemine, hulkumine** — sage nähtus kõigis arenenud maades. Ent põgene- mine ei ole passiivne akt nagu suitsiid — adaptatsioonist loobumine, see on uue adap- tatsioonivariandi aktiivne otsimine. Põgene- takse protesti- või opositsioonimärgiks, hir- must või väsimusest, tähelepanu ja mõist- mise puudumisest, iseseisvus- või seklusja- nust.

Siiski tuleb seda käsitleda stressireaktsioo- nina ning uuringud on näidanud, et 60 % suitsiidikatsetele on eelnenud põgenemised. Põgenemisega kaasnevad sageli ka kuritege- vus, meelemürkide tarvitamine ja seksuaal- sed ekstsessid.

Kui alaealiste seksuaalsele vabadusele anti mõni aeg tagasi mõnedes riikides roheline tee, siis praeguseks on seisukohad muutunud. Häda tuli sellest nii kehale kui vaimule. Levi- sid suguhaigused (nende ravi ei ole sugugi nii lihtne, kui kaldutakse arvama), kasutamiseks mugavad rasestumisvastased vahendid ei ol-

nud noorele organismile ohutud, pealegi teki- tavad need kombinatsioonis tubakasuitsuga häireid südames ja veresoontes, abort enne sündimist võib kutsuda esile viljatuse elu- ajaks. Noorte seksuaalne pidurdamatus sünni- tab ka hingelise vaakumi.

Bioloogiliselt ei tee sugukihu allasurumine organismile midagi halba. Kuid unustada ei saa ka seda, et täisväärtuslik suguelu annab küpses eas eksistentsile vajalikku harmooniat ja on muu hulgas tõhus vahend stressi maha- laadimiseks. Seetõttu ei tohiks noori kasvata- da vaimus, mis suguelu põhimõtteliselt ebamo- raalseks tunnistab. Vastupidi. Ideaal oleks anda sugueluks ja vastassugupoole austami- seks, arvestamiseks ja armastamiseks selline ettevalmistus, nagu seda osatakse teha ida- maades. Siis vahest ei oleks selliseid juhtu- meid, nagu Tallinnas paar aastat tagasi, mil 12aastane poiss laululava käimlas varitses, sisse astunud samaealise tütarlapse reostatud põrandale pikali lükkas ja vägistas.

*

Üha enam tungivad laste ja noorukite ellu mürgised ained, mida kasutatakse joobe saa- miseks, **levib toksikomaania**. Motiividena on välja toodud

— uudishimu (kuulduste järgi olevat «kai- fis» mõnus aega veeta, otsustatakse ise ka proovida, proovimisest võib saada harjumus, harjumusest sõltuvus),

— kambavaim (kui liider otsustab, et tuleb nuusutada, siis keeldumine tähendaks kamb- bast väljalangemist),

— protest vanemate, kasvatajate, õpetaja- te ja vanema põlvkonna vastu üldse,

— eksperimenteerimine endaga.

«Toksikomaanilise karjääri» võib tinglikult jaotada nelja tasandisse.

1. Proovitakse kord-paar ning loobutakse. See ei põhjusta mingit tervisehäiret.

2. Kuritarvitatakse, s. t kasutatakse regu- laarselt, kuid alati oma grupis. Tekib nn grupi- line psüühiline sõltuvus. Kui grupp kogu- neb, tekib ka vajadus mõnuaine järele, üksi olles tungi ei teki. Siin piisab alaealise grupi- pest eemaldamisest ning halb harjumus kaob.

Järgmised kaks tasandit kuuluvad juba meditsiini valdkonda.

3. Tung psüühilise sõltuvusega, kus toksilist ainet kasutatakse ka üksi olles. Rahuldav vaimne seisund saavutatakse vaid siis, kui on tarvitatud mõnuainet.

4. Psüühiline ja kehaline sõltuvus. Rahuldava vaimse ja kehalise seisundi tagab vaid jär- jekordne toksilise aine manustamine. Tung meelemürgi järele on võrreldav janu ja nälja- ga, on nendest isegi suurem.

Alaealised kasutavad kõige sagedamini ol- mekeemia preparaate, mis sisaldavad eetrit ja atsetooni. Nende ainete sissehingamisel tekib tavaliselt lõbus meeleolu pidurdamatu põh- jendamatu naeruga. Nuusutatakse kambas.

On võimalik esile kutsuda kujutluspilte («Millest mõtlen, seda näen») ning nähaksegi seikluslikke, fantastilisi ja seksuaalseid kujutlusi. Kui kujuneb välja tõeline eetri ja atsetooni toksikomaania, siis hingatakse üksi tundide kaupa ja peaaegu iga päev. See sarnaneb joomaperioodidega alkohoolikutel. Psühhopatoloogilised kõrvalekaldumised on nendel juhtudel üsna tõsised. Kui nuusutamine vägivaldselt katkestada, kutsub see esile raevuhoo, hiljem depressiooni ja asteenia (väsimusseisundi).

Ohtlikum on bensiini inhaleerimine. Selle tulemusena tekivad delirioossed seisundid tõeliste kuulmis- ja nägemismeelepetetega, mille iseloomu ja kulgu ei saa juhtida. Tavaliselt nähakse bensiiniuimas õuduspilte ja «striptiisi» (lapsed nimetavad selliselt erootilisi meelepeteid). Nuusutatakse peamiselt üksi, ajukahjustused tekivad suhteliselt kiiresti ning on psühhogaanilist tüüpi. Mõttegevus muutub aeglasemaks, laps ei taba enam peenemaid nüansse, eriti kannatab lühiajaline mälu. Teised lapsed annavad toimunule ilustamata hinnangu: «Ta on ju juhmakaks jäänud» või «Ta nupp ei noki enam». Psühhiline pohmelus on bensiiniaurude nuusutajatel tugev.

Siin ei ole harvad ka tuleõnnetused. Kui nuusutamise vaheajal suitsu teha, plahvatavad hingamisteedes asuvad bensiiniaurud ning tulemuseks on eluohtlikud rasked sisemised põletushaavad.

Haiglaravil viibis noormees, kes 8. eluaastast oli suitsetanud ja alkoholi tarvitanud. 12aastasena hakkas ta bensiiniaurusi nuusutama. Esialgu tekkisid nuusutamise ajal silmade ette põnevad seikluspildid. Laps ise ütles «multikad». Edaspidi muutusid pildid hirmutavaks, tekkis tunne, et koletised tormavad kallale, vaglad vingerdavad kõikjal ja tungivad naha alla. Meelepetted jätkusid ka siis, kui nuusutamine oli lõppenud. Arenes välja raske vaimuhaigus, mis paranes vaid pikaajalise haiglaraviga.

Eriti ohtlikud on joobeks kasutatavad ainete kombinatsioonid, nagu alkohol ravimitega või olmekeemia preparaatidega. Ainete ühismõju organismis võib olla ootamatute tulemustega, üks aine võib suurendada teise toimet ja esile kutsuda raskeid mürgistus seisundeid.

Meelemürke kasutanud noorukid tegutsevad meelepetete ajal ja hämardunud teadvuse foonil, mistõttu nad võivad hulljulge tegutsemisega ohtu panna iseennast ja osutada agressiivse joobetüübi korral teistele ohtlikuks.

*

Inimese kujunemise määravad sotsiaalsed, psühholoogilised ja bioloogilised faktorid. Laste arengutingimused oleme määranud meie, s. t põlvkonnad, kes on elanud enne praegust noorte põlvkonda. Hundipesas kasvab inimlapselt sotsiaalselt ja psühholoogiliselt hunt ja ka meie tänapäeva lapsed on täpselt sellised, millisteks neid on kujundanud

kodu, kool ja ühiskond. Teisiti see ei saagi olla.

Kui polemiseerida isiksuse kujunemistingimuste teemal, siis tuleb märkida, et halvasti mõjub inimese kujunemisele migratsioon. Migrantidel ei ole üldjuhul uues kohas sugulasi ja tuttavaid (või on neid tunduvalt vähem, kui oli kodukohas), seetõttu kaob sotsiaalse kontrolli, vastutuse ja piinikkuse tunne. Kohalikud esialgu võõrastavad tundmatuid, migrantidel tekib puudus lähedastest inimestest, tekivad formaalsed kontaktid, mis hinge vajadusi sügavuti ei rahulda. Migrantide hulgas on rohkesti juurteta inimesi, kel kodukohas kohanemisega raskusi, kes loodavad jõuda marjamaale mitte isikliku tublidusega, vaid soodsamaid tingimusi otsides. Kuritegelike noorte elulood on sageli kirjud elupaikade ja koolide vahetustest.

Väljastpoolt vabariiki sisserännanud noortel, kes ei oska kohalikku keelt, tekib raskusi kohalikku kultuuri sisseelamisega ja sellega seoses ka vaba aja veetmisega. Võib juhtuda, et kultuurse ajaviite asemel leitakse kuritegelik.

Kahtlemata kujundab last kõige põhjalikumalt kodu, alles seejärel kool ja lapse jaoks oluliste eakaaslaste grupp. Praeguse töökorralduse juures industriaalühiskonnas on vanemate töökoht kodust kaugenenu, kodud on tühjad, lapsed järelevalveta. Töölt (lisame ka ühiskondliku töö ja seltsielu) tulevad vanemad jõu riismetega, lasevad kodus valla negatiivsed emotsioonid, mida nad tööl alla surusid. Koduuste taga pannakse toime uskumatuid jõhkru. Praegune isade-emade põlvkond on sõjajärgne, mil ka naise usinust mõdeti vaid saavutustega kutsetööl, unistati elu kandumisest väljapoole kodu (ühissööklad, ühine laste kasvatamine jne). Perekonnad on muutunud nukleaarseteks. Väga jääb vajaka vanaisa ja vanaema hellusest ja õpetustest ning lihtsalt silma pealhoidmisestki, sest ka nemad tiirlevad veel kõrge vanuseni ühiskonna oravarahtas ning valdavalt ei soovigi oma aega kulutada lastelaste peale.

Näiteks üleliidulise suitsidoloogiakeskuse andmetel on 92% suitsiidi sooritanud lastest pärit ebasoodsatest kodudest (jätame siin kõrvale vaimuhaiged), 50% juhtumitest oli suitsiidi põhjuse andnud kodu. Kehvad kasvutingimused on alkoholilembestes ja kriminaalsetes kodudes, mittetäielikes perekondades, kui tegemist on soovimatu lapsega. Halb kasvatusviis on ülehooldamine, aga ka vanemate emotsionaalne külmus, veel enam aga julmus, sest vägivald sünnitab vägivalda.

Vanemate psühholoogilistest iseärasustest on kasvatustöös ebasoodsad veel hüpersotsiaalsus (laste jaoks ei ole aega), sotsiaalse prestiiži taotlus iga hinna eest, autoritaarsus, sõnade ja tegude lahknevus, vanemate erinevad kasvatuslikud tõekspidamised. Karuteene osutatakse (ka koolis) negatiivse sisendusega (sa oled laisk, loll ja lohakas). Sõnal on suur

jõud, alaväärsuskompleks ja sellest tulenevad hädad on lapsepõlves kiired tekkima.

Üllatav on, et vargile ei lähe mitte puudustkannatavad lapsed, vaid nende perekondade lapsed, kus valitseb pika rubla mentaliteet ja asjadekultus, kus lastele kiitust jagatakse vaid kingituste ja rahana.

Mis puutub koolikasvatuse, siis ideaaliks on heatahtlik lõbus kool, kus hea väljaõppe saanud pedagoogid õpetaksid lapsi, arvestades igaihe kalduvusi, huviseid ja isiksusi, kus ei deklareerita vaid harmoonilise isiku kasvatamise vajadust ega püüta kõiki ühte vormi suruda.

Eeskujulik oleks õpetaja, kes ei lähe välja autoritaarse kategoorilise mõjustamise peale, vaid tegutseb targa usaldusväärse sõbrana. Nagu kõikjal, on ka õpetajaametis hädavajalik sõna ja teo ühtsus. Mida arvavad lapsed õpetaja moraallugemisest üldse, kui ta on äsja õpilast karistanud suitsetamise eest, selgitanud selle kahjulikkust, kuid õpetajate tuba on tubakasuitsu täis?

Mingil juhul ei tohiks lapse kehalistele ja vaimsetele puuetele avalikult tähelepanu juhtida. Kõige negatiivsema tulemuse annab kasvatamisel mõnitamine ja ironiseerimine. Õpetaja mõnitus ei unusta inimesed eluaeg, nende antud õppeainet hakatakse vihkama.

Siin ei saa mainimata jätta ka üleliidulisel kohtupsühholoogide konverentsil arutusel olnud teemat, mis puudutas laste kuritegevuse profülaktikat kõikvõimalike komisjonide abil. Oli suuri etteheiteid nende komisjonide tööle, kus suuremalt osalt lõövad kaasa ühiskondlikud aktivistid, kes oma põhitöö juurest paariks tunniks komisjoni lippavad. Omamata ettevalmistust laste psühholoogias ja psühholoogias, piirduvad nad enamasti laste manamisega, kes kuidas oskab, tungimata lapse probleemidesse. Tuldi järeldusele, et praegune laste kuritegevuse profülaktika piinab ja rikub lapsi. Ka koolide lastevanemate komitee õppe- ja kasvatustöö sektorisse valitakse vanemad, kellest loodetakse, et nad sõnakamalt pahandada oskavad. See on pedagoogiline ebakompetentsus või töö tegutmise tasandil (linnukese pärast), mitte lõppresuldaati silmas pidades.

On jäänud mulje, et koolis hinnatakse nõrga iseloomuga või silmakirjalikku õpilast. Mõlemaga on lihtne, sest neid on kerge painutada. Viimati mainitutele tuleb innukas järelkasv formalistidele ja bürokraatidele. Kuid vaimset energiat leidub igas lapses. Kui nutikas poiss ei saa vastust või viidet vastuse leidmiseks oma küsimusele koolitunnis (oma ala halvasti tundev õpetaja isegi pahandab küsija peale, kuid õpetaja ei pruugikski alati jätta paavstilikult ilmeksimatut muljet, nii oleks ausam ja lapsele omasemgi), kui tema tegevuslusti ei suudeta rakendada kõlblusnormidele vastavas ühiskondlikus aktiivsuses, kui kooli poolt sanktsioneeritud üritused on igavad ja õpilast umbusaldavad, siis pöörab

noorus nendest ära ja on väga tõenäoline, et valib deviantse käitumise.

Palju on räägitud humanitaarse hariduse ja üldse headuse defitsiidist koolis, formaalviisakusreeglite unarusse vajumisest ja töökasvatusemängust, mis lastest logardeid kasvatab. Ei saa nõus olla ka usina laste ja noorte eraldamisega täiskasvanutest. Miks peavad lapsed suvel malevasse kogunema ega või töötada oma kodumajandis või kodulinna, võib-olla isegi vanemate töökohas? Miks on vaja noortebriigaade? Soodustada tuleks just põlvkondadevahelisi suhteid, järjepidevust ajas, vanemate inimeste küpse kogemuse üleandmist noortele, vastastikust mõistmist.

Me oleme noored endast eemale tõuganud (et oleks lihtsam), seda märkab ka perekondades. Vanemad püüavad isegi puhkuse ajaks lastest lahti saada.

Psühholoogiliselt on noorus periood, mil on raske iseendale hinnangut anda. Tehakse kaks viga: enese ala- või ülehindamine. Mõlemad on ohtlikud. Põhjendamata ambitsioonidega lapsed taotlevad endale pidevat tähelepanu. Kui seda muuga ära ei teeni, siis kas või halbade tegudega, peasi, et kasvataja või õpetajaga suhtlusesse sattuda. Alaväärsuskompleks toob endaga kaasa kerge mõjustatavuse, soovi olla iga hinna eest mikrogrupis. Kuritegelikud kambad kasutavad selle ära ning võtavad selliseid noori enda hulka n-ö musta töö peale. Siit asotsiaalsus. Nõrgad on nõrgad ka niisuguse tegevuse juures ning käivad kiiresti alla.

Kuni 12 eluaastani on lapsele tähtsad kodu ja perekonnasuhted. Edasi laieneb maailm oluliselt, kasvab kriitikameel, hüperboliseerub eneseteostuse soov ja sõltumatusepüüe, väga tähtsaks muutuvad suhted eakaaslastega. Sellesse perioodi langevad ka hormonaalsed ümberkõlastused organismis. See on murranguline periood ka deviantsele käitumisele üleminekuks.

«Kas on kerge olla noor?» — selliselt pealkirjastab Riia Filmistuudio režissöör J. Podnieks oma dokumentaalfilmi. Ja vastus — raske on olla noor. Niisama raske on võtta endale kohustus kasvatada ja suunata last ning noorukit.

Sõnades ideaalpilte luua võivad paljud, kuid tegelikele katsumustele ülesannete poolest nii kirjus õpetajaametis peavad vastu vähesed. Aitäh nendele, kes vastu peavad ja suurema professionaalsuse poole pürgivad.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpimotivatsioon ja individuaalsus

VOLDEMAR KOLGA,
TPeDI pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsent

Võib-olla lugeja mäletab minu kirjutist «Noorte Hääles» (13. jaanuaril 1987) «Teha midagi ka mittemillegi eest», kus tegin «konkreetselt ja lihtsa ettepaneku, mille realiseerimine ei nõua Haridusministeeriumilt materiaalseid kulutusi: vähendada maksimaalselt jooksvat hindamist kõikides klassides (eriti nooremates, kus kujunevad vajadused) ning teatada õpilastele iga veerandi alguses, millal ja millise sisuga teadmiste kontrolli on oodata».

Muidugi palun ma vabandust, et julgesin teha ettepaneku Haridusministeeriumile. Käesoleva kirjutise eesmärk on oma ettepanekut põhjendada, tõsiteaduslikult tsementeerida.

Teame, et õpimotivatsioon on madal, et õpihuvi on aastate jooksul langenud, et õpihuvil ei ole varsti enam kuhugi langeda. Mida me oleme selles olukorras ette võtnud? Arvatakse, et info hulka tuleb otsustavalt vähendada, s. o viia vastavusse vähese õpihuviga. Didaktikud peavadki oluliseks kindlaks teha, milline on teadmiste minimaalne maht, s. o. põhivara, mille puhul on kohane anda õpilasele lõputunnistus.

Praegu käivad tulised diskussioonid selle üle, kui minimaalne peab olema põhivara, et see ikkagi peegeldaks mingis lähenduses antud teadust ning oleks samal ajal vastavuses õpilaste vähese õpihuviga. Sel teel on juba suuri edusamme tehtud. Üha raskemaks läheb kõrgkooli kontingendi komplekteerimine. Liht-

salt ei ole, kelle hulgast valida. Mõnedes tehnikakõrgkoolides on loobunud üle jõu käivast ülesandest, sest ei leidu vastava kvaliteediga üliõpilaskandidaate, et täita olemasolevad kohad. Seetõttu asuti looma erirühmi, kus tööpoolest püütakse anda üliõpilasele üliharidus (nn целевая интенсивная подготовка специалистов vastavalt VNSFV Kõrgharidusministeeriumi käskkirjale nr 747, 26. 12. 1983). Ilmselt on see väärt algatus, aga ei sobi ENSVle, sest meie valikuvõimalused on tunduvalt väiksemad.

Arvan, et teadmiste minimaalse mahu määramise tee ei vii kuhugi, kui ainult, siis rappa (võib-olla on ökoloogilise mõtlemise seisukohast see võrdlus halb, sest raba on väärtus omaette). Väärtuseks omaette ei tohi aga pidada põhivara. Selle termini taga on kujutlus piiratud mälumahuga raalist, kuhu võib sisse viia ainult teatud hulga teadmisi (ei taha ka arvutiteadlastele liiga teha, sest neljanda või viienda põlvkonna raale ei saa võrrelda põhivara mõistega). Tunnistades selle tee perspektiivituks, tuleb otsida teisi lahendusi.

Ühte võimalust näen õpimotivatsiooni tõstmises. Mõistagi ei ole see mingi uudis. Õpimotivatsioonist on kirjutatud palju ja kirjutatakse ka edaspidi, kuid arvamus väärriks siiski tähelepanu. Mõningatel juhtudel peetakse õpimotivatsiooni stabiilseks omaduseks. Minimaalse teadmiste mahu määramise idee baseerub just sel eeldusel. Ilmselt ei ole see alati õige.

Alguspunktiks peaks olema kahe inimese interaktsioon (lapse ja lapsevanema, õpilase ja õpetaja, üliõpilase ja õppejõu vahel), mille tulemusena kujuneb õpimotivatsioon. Kui vaadelda õpimotivatsiooni interaktsioonist lähtuvalt, kerkib suhete küsimus. Suhted võivad olla ainult kahepoolsed — teist inimest aktiveerivad või mitte, mille alusel võime rääkida usaldusest või usaldamatusest. Usalduses-usaldamatuses näen kogu õpetamis- ja kasvatamisprotsessi aluskivi. Nii kaasneb usaldamatusega kontrolli tugevnemine, s. o õpilaseväliste mõjuvahendite osa kasv. Usaldamatuse korral stimuleeritakse õppimist väliste ergutuste ja karistustega. Usalduslik õhkkond loob aga eeldused sisemotivatsiooniks, õppimise ajendid on õpilases endas. J. Käisi toonitatud isetegevus ja iseseisev töö ei saa toetuda ainult välistele ergutustele, vaid ikkagi ainult õpilase sisemotivatsioonile.

Psühholoogiateaduses on hakatud eristama sisemist ja välist motivatsiooni. See sai võimalikuks tänu biheiviorismi mõju vähenemisele, millele vastavalt õppimine seondub otseselt väliste võrgutustega. Allpool kirjeldan sisemotivatsiooni H. Heckhauseni (4) järgi, mis peaks pakkuma suurt huvi õpetajale.

1. Sisemotivatsiooni korral erinevalt välismotivatsioonist ei kao vajadus (nagu joomisega janu).

2. Sisemotivatsiooni iseloomustab vabadus eesmärkidest. Rahuldust pakub tegevus ise.

See tunnus lähendab sisemotivatsiooni määrgule ja esteetilisele tegevusele.

3. Sisemotivatsioon tähendab sisemisi pingeid, optimaalse aktiveerituse otsingut, ei välista tasakaalutust, rahulolematust olemasoleva info ja nõutava vahel. Välismotivatsiooni korral vajaduse rahuldamine tingib rahu, sisemotivatsioon aga pingeid.

4. Sisemotivatsiooni korral tunneb inimene end olukorra peremehena, muutuste põhjusena.

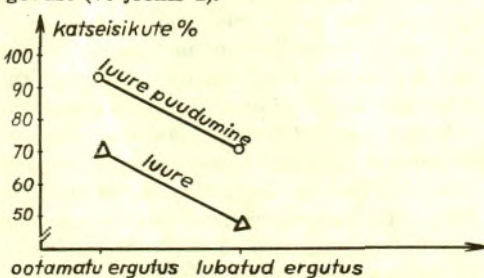
5. Sisemotivatsiooniga kaasneb eriline emotsionaalne seisund — rõõm aktiivsusest. Inimene unustab enda, andub täielikult tegevusele, lahustub selles.

6. Tegevuse motiiv ühendub eesmärgiga, näiteks: õpitakse teadmiste, mitte hinde pärast, või ollakse agressiivne, et kätte maksta.

Kas ei ole iga õpetaja unistus õpilane, kelle käitumine oleks sisemiselt motiveeritud? Kas on siin psühholoogiateadusest abi tegevõpetajale? Kuigi need uurimused on kestnud ainult kümnekond aastat, kahjuks küll välismaal, on üht-teist teada. Nimelt teame seda, mis vähendab sisemotivatsiooni.

● Kui tegevus on iseenesest huvitav ja lisada stiimul, väline ergutus, siis huvi tegevuse vastu langeb. Katsete skeem oli järgmine. Esimeses faasis fikseeriti lapse vabatahtlik tegevus huvitava asjaga (trummimängimine, joonistamine viltpliiatsitega). Teises faasis lisati ergutus (materiaalne, sümbolne või sõnaline kiitus). Kolmandas faasis jälgiti salaja, kas laps pöördus tagasi meeldiva tegevuse juurde. Selgus, et kõik ergutuse liigid vähendasid huvi vabatahtliku tegevuse vastu, kõige enam vähendas huvi materiaalne ergutus. Siit tuleb teha tähtis pedagoogiline järeldus: lapsi on vaja ergutada ainult sedavõrd, et algatada tegevus. Eriti negatiivselt mõjub raha andmine õppimise eest.

● Sisemotivatsiooni vähendab kontroll lapse tegevuse üle. Kontroll (luuramine) pärsib tegevust (vt joonis 1).



Joonis 1. Katseisikute protsent, kes uuesti algatasid vabatahtlikult tegevuse, kas pärast ootamatut ergutust või lubatud ergutust või täiskasvanu kontrolli (luure) all või selle puudumisel (4, lk 244).

Joonis 1 räägib selget keelt: täiskasvanu kontroll, luuramine lapse järele (usaldamatus) ja lubatud ergutused vähendavad huvi tegevuse vastu.

Üeldust ei tohi teha järeldust, nagu oleks autor üldse väliste ergutuste vastu. Neid tuleb

osata doseerida, kasutada individuaalselt. Samas aga tuleb nentida, et nii kodus kui koolis tehakse palju, et vähendada lapse sisemotivatsiooni. Tekib mulje, nagu oleks praegu jõutud järeldusele, et laps (õpilane) ei tee midagi mittemillelegi eest. Üks põhjus näib olevat selles, et meie, täiskasvanud, oleme hakanud pidama ebahuvitavaks paljusid tegevusi, mida me muidu ei tee, kui midagi selle eest ei saa. Koolieelikule selgub õige varsti, et nõude pesemine, korteri koristamine on halb ja igav tegevus, tuleb end sundida seda tegema. Taldriku puhtaks tegemine ei saa meid võluda. Esitan ühe oletuse, millel ei ole eksperimentaalset alust ega tõestust, kuid tunnetan seda intuiitselt. Kas ei ole äkki nii, et õpetaja ise peab oma sisimas õppimist sunnitööks, milles on sama palju meeldivat kui nõude pesemises?! Jaatava vastuse korral on suur oht, et õpilane hakkab nägema õppimises (sunnitööd).

● Õpimotivatsioon sõltub hinnangu iseloomust. Õpetaja võib kasutada kolme liiki hindamisskaalasi (3).

1. Õpetaja võib võrrelda õpilase tulemust tema eelnevate resultaatidega ning kindlaks teha, kas on tegemist tegevuse paranemise või halvenemisega. Antud juhul on tegemist **individuaalse suhtelise normiga**, suhestamine toimub ajalises perspektiivis.

2. Õpilase tulemust võib võrrelda teiste õpilaste tulemustega ja kindlaks teha tema koha pingereas. Tegemist on **sotsiaalse suhtelise normiga**.

3. Õpilase tulemust on võimalik võrrelda teatud kriteeriumiga, mis tuleneb ülesandest, mille lahendus võib olla õige või väär. Tegemist on **ainest lähtuva suhtelise normiga**.

Õpetaja peab teadma ja teadvustama endale erinevate hindamisskaalade funktsioone. Hindamine lähtuvalt individuaalsest normist on subjektiivne, kuid õpilasest lähtuv; ülesandega suhestatud hindamine on objektiivne, kuid ebaobjektiivne õpilase suhetes. Koolis õpetaja pandud hinded on arvatavasti segunenud kõik kolm hinnanguuliiki. Võib-olla suurim osakaal on hinded sotsiaalsest normist lähtuval hindamisel (ühe klassi või kooli piires). Meie koolil tegelikult puuduvad sotsiaalsed hindamisnormid: ühes koolis pandud hindeid ei ole võimalik võrrelda teise kooli hinnetega (see on ka ainuke põhjus, miks meil on kõrgkooli sisseastumiseksamid, paljudes maades toetatakse kõrgkooli vastuvõtmisel koolihinnetele). Meie koolis pandud hindel on arvatavasti kõige väiksem osakaal individuaalsest normist lähtuval hindamisel.

H. Heckhausen (4) järgi on sel hindamis moodusel suur tähtsus õpimotivatsiooni kujundamisel, võrreldes sotsiaalsest normist lähtuva hindamisega.

Esiteks, üks ja sama tulemus võib olla hinnatud hoopis paindlikumalt (kas edu või ebaedu), võrreldes sotsiaalse normiga. Sotsiaalse hindamisnormi korral on nõrga õpilase tulemused alati edutud. Individuaalsest normist

lähtruva hindamise korral võib nõrk õpilane läbi elada edu mitte vähem kui ebaedu, tugev õpilane aga läbi elada ebaedu mitte harvemini kui edu.

Teiseks, tänu edu ja ebaedu elamuse sõltumatuzele sotsiaalsest võrdlemisest tekib reaalistlik nõudlusnivoo: nõrk õpilane ei hakka seadma ülisuuri eesmärke, tugev õpilane väikseid eesmärke.

Kolmandaks, tänu sellele tekib kõigil õpilastel maksimaalne motivatsioon, mille tulemuena hakatakse oma õpiedukust seletama võimete ja hoolikusega, mitte aga väliste teguritega (ei vedanud, raske ülesanne).

F. Rheinberg (1) püüdis välja selgitada õpetajate eelistusi hindamisskaalade kasutamisel. Opetajal lasti hinnata 9 õpilase tehtud 3 testi tulemusi, kus iga õpilane võis saada 100 punkti, keskmine oli 50. Oõpilase tulemusi hinnati skaalal —5 kuni +5. Kui õpetaja kasutas sotsiaalset normatiivset skaalat, siis õpilase 3 testi tulemust 85 — 80 — 75 pidas ta positiivsemaks kui testi tulemuste jada 15 — 20 — 25. Individuaalsest normist lähtruva õpetaja hindas aga viimast tulemust paremaks kui esimest. Nõnda eristatud õpetajad käitusid ka reaalses elus erinevalt.

Sotsiaalsest normist (SN) lähtruvad õpetajad orienteerusid õpilase stabiilsetele omadustele (võimed või hoolikus), individuaalsest normist (IN) lähtruvad õpetajad arvestavad enam konkreetset õpisisuatsiooni. SN õpetajad peavad võimalikuks teha kaugelõulatuvaid prognoose õpilase arengu kohta, toetudes stabiilsetele (kaasasündinud) omadustele. SN õpetajad kiitsid tugevast õpilast isegi siis, kui tulemused halvenesid, IN õpetajad aga laitsid. IN õpetajad kiitsid aga alla keskmist last, kui tema tulemused paranesid, SN õpetajad ei märganud seda. IN õpetajad virgutavad õpilast tegevuse käigus: näiteks, kui õpilasel tekkis raskusi tahvli ees vastates, muutis õpetaja küsimust või abistas vastamisel. SN õpetaja andis hinnangu juba pärast töö lõppu.

Kui ühendada kõik need karakteristikud, siis on oodata, et IN õpetajad mõjutavad positiivselt õpimotivatsiooni, õpiedukust, vähendavad koolistressi. Selgubki, et õpimotivatsioon korreleerus tugevasti ($r=0,54$) 16 IN õpetaja orientatsiooniga; katseisikuteks olid 492 3. klassi õpilast. 40 klassi pikaajaline uurimus näitas, et neis klassides, kus õpetasid IN õpetajad, nõrgenes ebaedu motiiv ja eksami stress, suurenes õpihuvi. Eeltoodust on selge, et edukamad on koolitõõs IN õpetajad. Miks ei olnud siiski parem «aus», «objektiivne» hindamisviis, kus Jüri tulemust võrreldakse keskmise õpilase edukusega? Võrdlemine abstraktse keskmisega ei stimuleeri, motiveerib aga oma tulemuze suhestamine eelnevate tulemustega.

Õpilase hindamise probleem sellises kontekstis seondub otseselt individuaalsuse mõistega. (Psühholoogide seas on hakanud levima negatiivne suhtumine akadee-

milisse psühholoogiasse. Siin ma näen võimalust demonstreerida teadusliku psühholoogia kasu praktikale.) Individuaalsuse mõiste samastatakse tavaliselt individuaalsete erinevustega inimeste vahel. Individuaalsuse all mõeldakse inimese unikaalsust, kordumatust (võrreldes teistega). Sotsiaalsest normist lähtruva hindamine toetubki sellele ettekujutuzele: Jüri kordumatus võrdub tema hälbega keskmisest õpilasest. Sel juhtumil hinnatakse mitte Jüri kui seesugust, vaid tema hälbimise suurust keskmisest. Ja mida suurem hälve, seda halvem Jürile. Seega võib väita, et sotsiaalsest normist lähtruva hindamise korral õpetajat Jüri tegelikult ei huvitagi, pigem hälbe suuruse fikseerimine ning selle likvideerimine. Viimast tähistatakse sõnadega «karjastamine», «nivelleerimine».

Individuaalsusel on aga ka teine tähendus, mille ei ole täpset eestikeelset vastet. Venekeelne самобытность tähistab inimese jäämist iseendaks muutuvates olukordades (2). Самобытность tähendab ustavust üldistele, olulistele tunnustele, kohanemine toimub teisejärgulises. Kui inimene kohaneb täielikult, täie andumusega muutuva olukorraga nii nagu kameeleon, siis tal puudub see vene keeles öeldud omadus, kuigi ta erineb teistest kameeleonidest, s. o unikaalne ta on, kuid puudub ustavus endale.

Ma arvan, et just tänu õpilase eelkirjeldatud omaduse arvestamisele saavutavad IN õpetajad paremaid tulemusi. Pangem tähele, et saksa psühholoogid tegid katseid peajasjalikult algkoolis, kus õpilase selgroog on pehmem, kujunemisejärgus. Just nooremates klassides on eriti vajalik individuaalsest normist lähtruva hindamine.

Lõpetuseks. On selge, et individuaalsest normist lähtruva on raskem hinnata. Oõpetaja lihtsalt peab tundma oma õpilast, tema arenguteed, vähe on teada, kas on alla või üle keskmise. IN hindamine toetub õpilase individuaalsuse aktsepteerimisele, mille tulemuzeena tekib usaldus partnerite vahel.

Võidakse küsida, kas nüüd tuleb üldse hinded ära muuta. Kindlasti mitte! Hinded kui sotsiaalse normi kandjad jäävad, kuid psühholoogia seisukohalt oleks väga soovitatav, et õpetaja vähendaks nende panemist ning kasutaks rohkem individuaalset skaalat — sõnu, miimikat, mis väljendavad seda, kuidas laps tuli toime, võrreldes eelnevaga. Peaks kaasa aitama sellele, et iga õpilane saavutaks oma maksimumi.

Kirjandus

1. Rheinberg, F. Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen, 1980.
2. П а л е й И. М. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов. — Социальная психология. Л., 1979.
3. Психологическое обеспечение учебного процесса. Л., М., 1987.
4. Х е к х а у з е н Х. Мотивация и деятельность. М., 1986.

Õpilaste ühiskasulik tootev töö: teooria ja praktika

**ENDEL RIHVK,
VÕTi tööõpetuse ja kutsesuunitluse
kateedri juhataja, pedagoogikakan-
didaat**

Enesestmõistetav on vajadus tõhustada üldhariduskooli töökasvatust, et üldise kohustusliku keskkariduse juures mitte lõplikult mööda lasta lapse ja nooruki kasvatusmõjudele suhteliselt vastuvõtlikku iga.

Peame tunnistama, et koolireformi põhisuundades ja nende alusel välja töötatud muudes dokumentides kavandatud töökasvatuse meetmed on põhjastanud vastakaid arvamusi ja seisukohti. Esikohal on õpilaste ühiskasuliku tootva tööga seonduvad probleemid. Nende käsitlemiseks on aga vaja kõigepealt mõnevõrra täpsustada mõisteid.

Tööd võib käsitleda majanduslikust, sotsiaalsest, füsioloogilisest ja psühholoogilispedagoogilisest aspektist, sealjuures ükski neist käsitlustest pole omaette ammendav. Sõnaühend «ühiskasulik töö» on samuti mitmetähenduslik. Kõige laiemas mõttes on tegu sõna «töö» sünonüümiga, sest selle inimtegevuse põhiligi eristamise kriteerium ongi ühiskonnale vajalike ja kasulike väärtuste loomine. Lisand «ühiskasulik» on käibel eelkõige pedagoogikas eristamiseks õpilaste tegevuse seda osa, mis lisaks inimese subjektiivsetele tunnetus- ja arengueesmärkidele omab konkreetset utilitaarset eesmärki teatud grupi, kollektiivi või piltlikult öelduna kogu ühiskonna jaoks. Selle kontseptsiooni kohaselt ei kuulu niisiis ühiskasuliku töö hulka teadmiste omandamine, võimete arendamine huviringides, puhtalt õppetstarbeliste tööülesannete täitmine (nt sõit õppeautoga) ega kitsalt isiklike tarvete rahuldamine. Samas ei määra selline avaram pedagoogiline tõlgendus üldsegi mitte kindlaks töö aega, kohta ega vormi ning ei erista samuti õpilaste palgalist ja tasustamata tööd.

Probleemi keerukus seisneb selles, et eelneetatud avarama tähenduse kõrval on koolielus aastaid käibel ka kitsam tõlgendus. Sama terminiga tähistatakse üht kooli töökasvatuse süsteemi kindlat komponenti — õpilaste kindlamahulist kohustuslikku tunnivälisist tööd kooli määratud objektidel. Selle töövormi vastena on sagedasti kasutusel lühend ÜKT.

Just õpilaste kohustusliku ÜKT sisus tõi koolireform kaasa kõige enam uuendusi. Se-

nist kogu õppeaastale ette nähtud mahtu (20—50 tundi olenevalt vanusest) asendab alates käesolevast aastast iganädalane kohustuslik normtundide arv. Samuti lisandus ÜKT tundidega põhimõtteliselt samasisuline kohustuslik tööpraktika. Juba koolireformi põhisuundade avaldamisel võis märgata, et kasutusele võeti veel kolmaski sõna — «tootev».

Põhimõtteliselt on «tootev töö» kitsama tähendusega kui ühiskasulik töö, sest see on seotud uute materiaalsete väärtuste loomisega. Ometi ei tähenda selle täiendi kasutuselevõtt õpilaste ühiskasuliku töö piiride ahendamist. Uues ÜKT määrustikus on soovitatavain loetletud kõik tööliigid, mis eelnevaiski (sh iseteenindamine, kooli heaks tehtavad tööd, looduskaitse jne).

Sõnaühend «ühiskasulik tootev töö» viitab terviku kõrval üht osa rõhutades vajadusele just sellele senisest suuremat tähelepanu pöörata. Eesti keeles oleks küllap otstarbekam pruukida liitsõna «tootmistöö».

Miks õpilaste ühiskasuliku tööga seoses on aasta-aastalt hakatud enam rõhku panema tootmistööle? Juba enne iganädalaste kohustuslike ÜKT tundide sisseviimist oli see tööloik lülitatud 1977. a koolimääruse alusel väljatöötatud tööõpetuse programmidesse. Selle suuna teoreetiline alus on marksistlik-leninlik õpetus isiksusest kui ühiskondlike suhete produktist. Nõukogude pedagoogikateoreetikud M. Skatkin, P. Atutov jt on jõudnud järeldusele, et mitmesuguste tööliikide pedagoogiline efektiivsus on suuresti erinev. Nende uurimistulemused kinnitavad seisukohta, et ühiskonnale vajalikud isiksuseomadused kujunevad kõige jõudsamalt, kui õpilased osalevad materiaalse tootmise protsessis. Sel juhul, kui töö produkt on materiaalne objekt, mille vajalikkuses igapäev endal võimalik veenduda, mille kvaliteeti ja hulka on võimalik objektiivselt mõõta, kui lõpptulemuse juures on väga oluline kaaslaste vastastikune abi ja küünarnukitunne, on sootuks teine õpilase töösse suhtumine ja selle mõju tema isiksusele. Sellist efekti on täheldanud ka paljud õpetajatest-praktikud, kes on tootmistööd organiseerinud tööõpetuse tunnis või juhendanud hästi korraldatud tööpraktikat tootmisettevõttes.

Asjal on veel teine, praktiline külg. Nüüd, mil õpilaste ühiskasuliku töö üldmaht on oluliselt suurenenud, pole mõeldav sellele ainult kooliõpetuse töödega katet leida. Mitmete dokumentidega, eeskätt baasettevõtte põhimäärusega on vastutus õpilaste ÜKT korraldamise eest suures osas pandud tootmisettevõtetele. Neil tuleb sellise ülesande täitmiseks mõistagi põhitähelepanu koondada õpilaste rakendamisele tootmistööle.

Õpilaste kohustuslik ÜKT võeti vastava juhendiga plaani juba 15 aastat tagasi, ometi pole selle rakendamisega asjad kõigis koolides edenenu ühtemoodi. Kui väiksema õpilaste arvuga maakoolides nõuti kõigilt õpi-

lastelt ettenähtud töömahtude tingimusteta täitmist ning kanti tunnid päevikusse ranges vastavuses tegelikkusega, siis suuremates linnakoolides piirdus organiseeritud ÜKT paljudel juhtudel vaid korrapidamise ja õpperuumide koristamisega, millele individuaalkorras lisandus veel vanapaberi või muu sekundaarse toorme kogumine. Mõistagi ei piisanud neist töödest ettenähtud ÜKT tundide arvu täitmiseks, mistõttu käiku läksid juurdekirjutused või ÜKT arvestuse ignoreerimine. Nende väärnähtete kohta võtsid mitmel korral ajakirjanduses sõna õpilased, lapsevanemad, õpetajad ja ajakirjanikud. Tõsi — põhiliselt rünnati ÜKT arvestamise vajadust, sest ei nähtud süvapähjusti või peeti ebasündaosutata näiteks sellele, et õpilastele tööd leida, korraldada ja juhendada tuli kooli pedagoogilisel kollektiivil ühiskondlikus korras.

Koolireformi jõustumisega näiliselt kõrvaldati õpilaste ÜKT korraldamise põhitakistused: sobiliku töö leidmise kohustus pandi baasettevõtetele ning seati sisse õpilaste töö organisatori ja juhendajate tasustamise kord. Kahjuks jõustusid mõlemad eelnimetatud töötasud üheaegselt 1. sept 1986. a. Loogiline oluks, et organisator asunuks tööle vähemalt pool aastat varem, sest kooli kõigile õpilastele sobiliku töö leidmine, töögraafikute koostamine jne pole mingil juhul ühekorraga paika pandav. Asja komplitseerib veel see, et ÜKT organisatori kohustusi ei lubata enda peale võtta kooli juhtkonna liikmetel, kel organiseerimistöö kogemused ja võimalused tunduvalt suuremad. Tõsi, kohe pärast koolireformi dokumentide ilmumist (1984. aastal) kutsuti haridusosakondi ja koole üles aktiivsele ettevalmistustööle leidmaks koos baasettevõtete sobivad tööobjektid, ehitamiseks välja vajamineva baasi, valmistamiseks ette juhendajad jne. Tegelik elu aga näitab, et koolis on igapäevamuresidki küllaga ja kaugema tuleviku probleemidega tegelemiseks enamasti aega ei jätku.

Vanema astme õpilaste ÜKT korraldamisel loodeti suures osas OTKde abile, sest seda tööd soovitatakse läbi viia kutseõpetuse erialal. Paraku pole enamik ettevõtteid, kelle toel kutseõpetust antakse, sellest eriti huvitatud, sest kutseõpetuse tundide eest maksab OTK ettevõtte töötajale lisatasu, ÜKT tunde aga neile haridussüsteemist ei tasustata. Nüüdseks on enamikus baasettevõtetes leitud selle osa õpilaste ÜKTle kate 2 nädalatunniks, ülejäänud 2 tundi on jäetud kooli mureks.

Sootuks keerulisemaks osutus **keskaste õpilaste tootmistööle rakendamine**. Siin võib koole ja ettevõtteid, kelle koostöö tulemusena asjad hästi laabuvad, sõrmedel üles lugeda.

Nüüd, mil esimene õppeaine uutes oludes hakkab lõppema, püüab enamik koole omal jõul toime tulla, see tähendab katta ÜKT tunnid töödega kooli tarbeks. Koole külastades paistab, et see pole kerge ülesanne. On ju tal-

vel võimalik tegelda põhiliselt sisemiste ehitusremonditöödega. Need vajavad aga põhjalikku ettevalmistust, kvalifitseeritud juhendajaid ega võimalda üheaegselt rakendada kuigi suurt õpilasgruppi.

Ettevõtete suhtumine õpilaste töölerakendamisesse on seotud paljude objektiivsete ja subjektiivsete asjaoludega. Olulisemaks neist tuleb pidada, et vaatamata üldisele tööjõu defitsiidile ei ole õpilaste kasutamine mõne tunni jooksul päevas ilma põhjaliku organisatsioonilise eeltöötä üldjuhul majanduslikult rentaabel. See omakorda tuleneb asjaolust, et õpilaste töölerakendamiseks on vaja teha mitmesuguseid lisakulutusi: sisustada eritingimustele vastavad töökohad, teenindada neid, organiseerida toorikute ja materjalide transporti, eraldada tööriietust, vabastada õpilaste juhendamiseks töötajaid jne. Eri-meetmeid nõuavad õpilaste tööohutuse, samuti töö nõutava kvaliteedi tagamine.

Väheoluline pole ka see, et oma põhitoodangu baasil ei ole enamikul ettevõtetest võimalik leida sobivat tööd mõlemast soost igas vanuses õpilastele, kuigi paljud neist võiksid varustada tööga rohkem kui ühe kooli teatud õpilaskontingenti. Subjektiivsetest teguritest tuleks eelkõige märkida üldiselt väljakujunenud suhtumist baasettevõtte põhimäärusse. Kuigi selle dokumendi on välja andnud NSVL Ministrite Nõukogu, ei ole välistatud võimalust, et ettevõtte juhtkond juhindub ametkondlikest eeskirjadest, mis õpilaste tööga seonduvaid meetmeid ette ei näe. Niisugust võimalust soodustab ka see, et enamik põhimääruse sätteid on sõnastatud konstateerivalt (eraldab, suunab, organiseerib) või lubavalt (on õigus anda, abistada, teha). Teine subjektiivne tegur lähtub koolidest ja haridusorganitest. Et baasettevõtte põhimäärus näeb ette ka teisi abinõusid peale õpilaste töölerakendamise (nt summade eraldamine koolide remondiks, transpordiga varustamine jne), püütakse mõnel pool heade suhete säilitamise nimel mitte esitada liiga resolutseid pretensioone õpilaste töö korraldamise kohta.

Niisiis tuleb nentida, et ÜKTga on praegu veel lahendamata probleeme enam kui lahen-datuid. Et neile kõikehõlmavat lahendust leida, on eelkõige vaja olukorda täpselt analüüsida. Teades meie vabariigi õpilaste arvu ja eri vanuses õpilastele kehtestatud kohustuslikke töötunde, saame arvutada, et tegu on ühtekokku 21,8 miljoni töötunniga (neist 16 milj ÜKT ja 5,8 milj tööpraktika vormis). Kui eeldada, et ligikaudu pooltele neist saab leida katte tööga kooli heaks ja õpilaste iseseisvalt tehtava tööga (sekundaarse toorme ja ravimtaimede varumine), jääb ikkagi järele ligi 11 milj tundi, mille jaoks peab olema tagatud õpilastele sobiv tootev töö. Kui võtta arvesse õpilaste töötunni pikkuse erinevust täiskasvanute omast ja nende keskmiselt poole väiksemat tööjõudlust, peame ikkagi tunnistama,

et tegu on ligi 5 miljoni astronoomilise tunni, s. o 725 000 täiskasvanu tööpäevaga. Sellise tööhulga kulutavad aastas 7 keskmise suurusega põllumajandusettevõtet; elamuehituskombinaat võib sellega valmis ehitada 250 9korruselist maja.

Need piltlikud võrdlused näitavad, milliste mahtudega on tegemist. Edasi tuleks välja selgitada, kui palju on majandite ja tootmisettevõtete kasutuses üldse tööd, mida põhimõtteliselt saaks neis tingimustes teha õpilaste abiga. Kahjuks ei aita siin kellegi heast taktist. Korralduse vastavaks analüüsiks peaks igale ettevõttele ja majandile andma tema kõrgemalseisev organ.

Alles saadud tulemusi kõrvutades ja edasi töödeldes saaksime kindla vastuse küsimusele, kas õpilaste ÜKT korraldamine antud mahus on reaalne ülesanne ja mida selleks on vaja täiendavalt ette võtta. Võib aga juba ette kindel olla: ühe ettevõtte ja ühe kooli otsesidemetega probleemi ei lahenda. Töenäoliselt peaks kõik sobivad tööd koos nõuetega nende sooritamise kohta olema arvel vastavas dispetšitalituses, kust koordineeritakse nende edastamist koolidele, organiseeritakse detailide transporti, kontrollitakse täitmise tähtaegadest kinnipidamist jne. Kas selleks teenistuseks saab laiendatud koosseisude ja volitustega õpilasmalev, ÖTK või mõni sootuks uus organ, on juba vähemtähtis küsimus. Möistagi peaks seadusandlike aktidega tagama, et eranditult kõik tootmisettevõtted vastavalt oma majanduspotentsiaalile selles ürituses osaleksid. Tuleks sätestada, et juhul kui ettevõtte tootmisprofiil õpilasi kaasata ei võimalda, peaksid nad juurutama sobiva lisatoodangu.

Seni kuni eeltoodud kardinaalsete muudatusteni jõutakse, tuleb koolidel endist viisi läbi ajada praeguses olukorras ja paremini kasutada sisemisi reserve. Kui vaadata tänavusi õpetajate tarififikatsioone, siis ilmneb, et suures osas on ÜKT juhendamine tarifitseeritud klassijuhatajale, tööõpetuse õpetajaid on aga sellesse töösse kaasatud üpris vähe. See ei ole mõistlik samm. Nii jäetakse õpilaste ÜKT korraldamisel praktiliselt kõrvale selleks kõige enam sobiv baas — õppetöökojad ja tütarlaste tööõpetuse kabinetid. Muidugi ei tohi ÜKT tunnid kujuneda lihtsalt tööõpetuse jätkuks. Nende põhisisuks peab ka koolitöökojas siiski olema tootmistöö.

Kui puudub konkreetne tellija, pole toodangu juurutamine koolitöökojas mõistagi lihtne. Tehtav muutub ühiskonnale vajalikuks toodanguks alles siis, kui selle järele on nõudmine, kui see kusagil rakendust leiab. Toodangu valmistamiseks kulub ka suuremas koguses kindlaid materjale, vaja läheb tehnoloogilisi tarvikuid (rakiseid) jne. Seetõttu ei saa ükski kõrvalseisja näpuga näidata: hake ke just niisugust eset tootma. Iga kool ja tööõpetuse õpetaja peaksid hoolega läbi mõtleva kõik kohalikud vajadused ja võimalused. Mõningaid üldisi soovitusi saab siiski

anda. Vaevalt on ühelgi koolieelsel lasteasutusel (eelkõige muidugi väikelastekodudel) ülearu väikelastele sobivaid tööriistu ja mänguasju. Sageli kurdetakse just didaktiliste ja arendavate mängude puudumist. Võib-olla ei tule rajooni ATK selle pealegi, et õpilased võiksid ju toota sellist vajalikku eset nagu loomade harjamise kamm.

Toodangu juurutamiseks vajaminev eeltöö on muidugi väga suur. Küllap seepärast polegi tööõpetuse õpetajad ise selle peale eriti agarad. Mõnda kohutab ka see, et seniajani pole olemas õpilaste toodangu realiseerimise täpset korda. Mõnel juhul on see aga väga oluline, sest näiteks tekstiilmaterjale on ju vaja pidevalt juurde osta. Esialgu tuleb leppida mõnede lubatud variantidega (näitusmüügid, lepingute sõlmimine komsomoli rajoonikomiteega, majandiga või firmaga «Kodu»). Kui koolis valmistatav toodang muutub olemasolevaks reaalsuks, seadustatakse kindlasti uued, ratsionaalsemad realiseerimisvõimalused.

Kui õpetaja on teinud toodangu väljalaskmiseks vajamineva eeltöö, pole mingil juhul mõistlik seda kasutada 1—2 nädalatunni ulatuses. Loomulikult tuleks siis tööle rakendada mitu õpilasgruppi 8—10 tunni ulatuses nädalas. See annaks võimaluse tööõpetuse spetsialistil leida erialast rakendust täiskoormusega ka väiksemates koolides.

Siinkohal ei ole välja toodud kaugeltki kõiki õpilaste ÜKT ja tööpraktika korraldamisega seonduvaid probleeme. Ei saa jätta tähelepanuta sedagi, et maakoolis on üldse keeruline õpilast pärast tunde ÜKTle rakendada, sest õpilasbussid liiguvad kindlatel kellaaegadel. Muret teeb paljudele õppeaasta pikenemine tööpraktika päevade võrra, sest see ohustab TPLi korraldamise optimaalset aega jne. Neile küsimustele kohalikke lahendusi otsides minnakse enamasti seda teed, et püütakse üksikuid töökasvatuse vorme ühitada. Nii näidatakse mõnel pool sügisesi hooajatöid majandites tööpraktika kõrval ka ÜKTna, õpilaste suvist tööd tööpraktikana jne. Jättes kõrvale selliste lahenduste pedagoogilise otstarbekuse, tahaks märkida, et need ähmastavad üldist pilti ega soodusta uute, elulähedasemate dokumentide koostamist. Seetõttu on ikkagi õigem juhul, kui koolis ei ole objektiivset katet ÜKT tundide sooritamiseks ettenähtud mahus, seda niiviisi ka näidata. Võib arvata, et lähitulevikus töötatakse välja uued dokumendid, kus õpilaste töökasvatuse vormides jäetakse koolidele valikuvõimalus, arvestatakse maa- ja linnakoolide eripära.

Kokkuvõtteks peab rõhutama, et töökasvatuse on kahtlemata võimas vahend õpilasisikuse mõjutamiseks ning mõõdalaskmised võivad kasu asemel suurt kahju tuua. Seetõttu on äärmiselt tähtis loovalt läheneda olemasolevate eeskirjade ellurakendamisele ja neid praktikas omandatud kogemuste najal pidevalt täiustada.

Võrdlusandmeid matemaatika õppimise ja õpetamise kohta

TIIA PENJAM,
VÕTI matemaatikakabineti juhataja
JAAN REIMAND,
TRÜ matemaatika metoodika
kateedri juhataja, dotsent

Käesoleva artikli allikmaterjal pärineb õpilastega 1983/84. ja 1984/85. õa tehtud pedagoogilise eksperimendi «ülejäähkidest» ja õpetajate küsitlusest 1985/86. õa. Mõlemal juhul oli andmestiku saamise põhieesmärk õppetöö diferentseerimise uurimine. Vastused pärinevad 750 9. klassi õpilaselt ja 540 reaaliaine õpetajalt, kellest 59% matemaatikuid, 21% füüsikuid ning 20% keemikuid. Neist töötas 41% linnas, 26% alevikes ja 33% asulates. Mehi oli 33%, naisi 67%.

Esmalt vaatleme õpilastelt saadud andmeid. Võrdleme nende matemaatikahindeid 8. klassi lõputunnistusel ja 9. klassis kolmel õppeveerandil. Vastavad jaotused katse- ja võrdlusklassides on küllaltki sarnased (tabel 1).

Siiski selgub, et õppimine keskkooli vanemas astmes näitab matemaatikahinnete kvaliteedis suurt tagasilangust. Nimelt oli 8. klassi lõputunnistuse alusel kolmemehi alla ühe kolmandiku ja igal viiendal viiemehe reputatsioon. Järgmisel õppeaastal muutub aga laia diapasooniga 3 dominanthindeks. Et hinnete selline halvenemine matemaatika õppimist ei stimuleeri, on üsna usutav. Ja vaevast vastab ühiskonna vajadustele seegi, et 5-le õppijaid on alla 10%. Kuna eksperimendis osalesid suurte kogemustega ja tunnustatud matemaatikaõpetajad, tuleb olukorra tõhustamisvõimalusi leida eelkõige programmi lihtsustamisest ja õppimise stimuleerimisest. Õpiku roll õppimisel, nagu kohe selgub, on küllaltki tagasihoidlik. Nimelt kirjutas vaid 14% võrdlusklasside õpilastest, et neil on valemite, teoreemide jm õppimise aluseks õpik, kolmveerandil ainult konspekt, ülejäänutel mõlemad. Konspekti eelistamine katseklassides (84% vastanuist) on muidugi loomulik, kuid eelistus ei tohiks olla nii ilmne. On ju teada, et õpikute sagedased ümbertöötamised, käsitlusviiside mittekoonduv varieerimine, teaduslikkuse kriteeriumi ainuvalitsemise retsenseerimisel, tagasiside võimaluste vähesus ja negatiivsed asjaolud alandavad õpikute kasutegurit. Aine õpetamise huvid vajavad siiski vastupidist tendentsi.

Matemaatika kodutöödeks kasutati enamasti aega alla poole tunni (tabel 2), kodutööde sellist hulka pidas iga neljas õpilane väheseks (tabel 3). Sooritatud kontrolltöid hindas raskeks 29% võrdlus- ja 8% katseklasside õpilastest (viimased ei pidanud omandama kogu kehtivat programmi ühtviisi põhjalikult).

MATEMAATIKAHINDED (protsentiarvudes)

Tabel 1

Hinne	Katseklassid				Võrdlusklassid			
	8. kl	lv	9. kl ll v	III v	8. kl	I v	9. kl II v	III v
5	17	7	10	8	21	8	10	9
4	55	34	34	34	48	32	32	35
3	28	56	53	51	31	53	54	51
2	—	3	3	7	—	7	4	5

Tabel 2
 MATEMAATIKA KODUTÖÖDEKS KULUV AEG
 (vastanud protsentarvuna)

	kuni (tundi)			
	0,5	1	1,5	2
Katseklassid	78	17	1	4
Võrdlusklassid	68	25	3	4

Läbiõpitud teemaatikale antud hinnangutes jätame katse- ja võrdlusklassid eristamata. Selgub, et suhteliselt madalama poolehoiu pälvitud joone võrrandi ja funktsiooni küsimused (tabel 4). Tabeli ridade võrdlemisel nähtub, et teema selgekssaamine on eelduseks selle meeldimisele (ja/või ka vastupidi). Samuti on kooskõlas veel mittemeeldimise ja mittearusaamise hinnangud.

KODUTÖÖDE HULK JA KONTROLLTÖÖDE RASKUS PROTSENTARVUDES

Tabel 3

	Tunnus	Vähe/ Kerge	Paras	Palju/ Raske
Katseklassid Võrdlusklassid	Kodutööde hulk	28 25	67 70	5 5
Katseklassid Võrdlusklassid	Kontrolltööde raskus	10 2	82 69	8 29

ÕPILASTE HINNANGUD 9. KLASSI TEMAATIKALE PROTSENTARVUDES

Tabel 4

Tunnus	Õpikus peatükk				
	Reaal- arvud	Joone võrrand	Funktsioon	Arvu- jadad	Trigono- meetria
Meeldis °	24	6	14	29	27
Sai selgeks	24	7	12	27	30
Ei meeldi	5	16	21	27	31
Ei saa aru	5	15	23	28	29
Ebaselge	6	12	18	30	34
Lisada ülesandeid	9	12	16	25	38

Omapäraseks erandiks osutus aga reaalarvude aine, millele vastuhäletajaid oli suhteliselt vähe. Võib oletada, et õppeaasta algul ajapuudust veel ei olnud. Ülejäänud teemade puhul oldi ikka rohkem vastu kui poolt, teematika polariseeris õpilaste suhtumise.

Edasi kirjeldame matemaatikaõpetajate lüüsi saadud andmeid, võttes suuna programmi läbimise ja õpetamise diferentseerimise küsimustele. Eelkõige pakub siin huvi, kui palju kaob ettenähtud õppeaega ja kuidas õpetaja selle korvab. Selgub, et veerand õpetajatest märgib programmikohase õppeaja kaotamiseks määraks 1—5%, poolte meelest on kaotamiseks kuni 10%, aga veerandi arvates küünib kaotamiseks kuni 20%ni. Erinevused klasside kaupa (4. kl arvestamata) pole suured. Seetõttu pole ka imestada, et ükski õpetaja ei arvanud tegelikult koolitöös võimalikuks alalist töötamist täpselt vastavuses programmi ja õpikuga. Enamasti on see siiski võimalik (62%), aga küllalt paljud ei pea sellist töötamist ikkagi võimalikuks (35%), vähesed kohe mitte kunagi (3%). Enda tegelikku tööd pidas täpselt programmi- ja õpikukohaseks vaid 1% õpetajatest, igal võimalusel püüdis nii töötada veel 24% nendest. Enamik (73%) aga arvas end järgivat programmi ja õpikut põhiosas, mitte täht-tähele ega kõigis üksikasjus. Vähesed koguni piirdusid programmi üldnõuetega ja tuginesid harva õpikule (2%). Seega võib resümeerida, et kolmveerand matemaatikaõpetajatest diferentseerib terve klassiga tehtavat

õppetööd, taotleb programmi läbitöötamist loovalt.

Programmi ja õpiku käsitlusest kõrvalekaldu-
mise peamiste põhjustena nimetati ajapuudust (49%), õpilaste eeluskuste, huvide ja eelduste arvestamist (47%), õpiku sobimatust (3%) ja õppetehnilist baasi (1%). Kõrvalekaldu-
mise lisapõhjuse kirjutas aga igaüks ise. Nendest tekkis järgend: õpilaste huvipuudus (31%), tundide ärajäämine (22%), ajapuudus (16%), õpiku sobimatus (15%), aine loogika arvestamine (8%), ülesannete vähesus (4%), materjali mitteolulisus (4%).

Küsitleti ka õppetöö diferentseerimist klassisiseselt, õpilaste grupeerimist individuaalsete iseärasuste alusel ja vastavat õpetamist klassitunnis. Sellisest tööviisist loodeti õppetöö tulemuste olulist paremust (28%), mõningast paremust (65%) või vähest abi (6%). Ülejäänud 1% aga eitas eelnevat.

Klassisisesest diferentseerimist märkis 45%; valmisolekut selleks 54%, kui kaasnevate lisatööde maht, tulenevalt vajalike didaktiliste ja jaotusmaterjalide puudumisest, oleks jõukohane. Klassisisesest diferentseeritud töökorraldust eitas 1% matemaatikaõpetajaid.

Kahe eelneva osa kokkuvõtteks kujuneb järeldus, et matemaatilise keskhariduse taastootmise kitsaskohad on praegune matemaatika-programmi ülekoormatus, mida veelgi suurendab õppetundide kaotamine, ja õpilaste vähenenud matemaatikahuvi.

Kirjutamise ja lugemise õpetamise teoreetilisi küsimusi

KARL KARLEP,
TRÜ eripedagoogika kateedri juhataja,
dotsent

Aabitsaõpetuse teoreetilise analüüsi põhjal kirjutab M. Kampmann 1918. a: «Kui nüüd Eesti aabitsakirjanduse meetodilist arendamise käiku kõige sellega võrdleme, mis eespool aabitsaprobleemi arutamisel öeldud, siis peab tunnustama, et küll edasi on püütud, rohkesti tööd tehtud, kuid eesmärgist seisame veel õige kaugel» (3 lk 109). Tuntud meetodiku ütlus on aktuaalne ka tänapäeval. Eestis on praegu kasutusel mitu küllaltki erinevat aabitsat: aabitsad 6- ja 7aastastele lastele, «Karu-Aabits», «AB mudilastele», «Abikooli aabits». Hiljuti lõppes üks 6aastaste laste õpetamise eksperiment (PTUI, L. Kivi), alustatud on uute katsetega I. Kõve juhendamisel. Mille alusel neid aga hinnata? Kahjuks on M. Kampmanni käsiraamat esimene ja viimane, kus püüti lugema ja kirjutama õpetamise probleeme teoreetiliselt igakülgsest valgustada. Möödunud 70 aasta jooksul on aga oluliselt edasi arenenud keeleteadus, pedagoogiline psühholoogia, didaktika, kujunenud uued teadused psühholoogia ja neurolingvistikale jne. Arvestamata ei saa jätta ka defektoloogia saavutusi. Seega on igati kujunenud vajadus välja töötada tänapäeva teadusele vastavad teoreetilised alused, mis võimaldaksid **ühete ja samade kriteeriumide järgi hinnata erinevaid meetodikaid, aabitsaid ja töövihikuid, laste oskusi ja vilumusi.**

Lugemist ja kirjutamist vaadeldakse tänapäeval kui kõnetegevuse kirjaliku vormi kahte liiki ja kui vaimse tegevuse liike (D. Elkonin, A. Lurija jt). Järelikult alluvad lugemine ja kirjutamine nii kõnetegevuse kui ka vaimse tegevuse toimingu seaduspärasustele (omandamine, sooritamine).

Kõnetegevuse seisukohalt on lugemine ja kirjutamine nimetatud tegevuse sooritamise viisid, mille omandamine on algõpetuse üks vahe-eesmärgidest. Alles siis, kui vastav viis on omandatud, saab seda kasutada teabe saamiseks (lugemine) või teistele edasiandmiseks (kirjutamine). Kirjutamist ja lugemist õppides tuleb lisaks tööviisile omandada veel vastavad vahendid, millega opereeritakse, ning vahendite kasutamise reeglid. Laps peab saama ülevaate eesti keele häälikutest, tähtedest ja tähekasutusreeglitest (lugemisreeglid on nende vastupidiseks variantiks). Tuletagem meelde, et reeglite omandamine võib toimuda erineval teadlikkuse tasandil.

Nagu teada, fikseerib kirjepilt keeleühikuid, lugemine toimub aga hääldusühikute kaupa. Seejuures hääldusühikud (kõneühikud) ei lange kokku keeleühikutega (A. Leontjev). Seega on kirjaoskuse õppimise võtmeküsimus üleminek ühelt ühikute süsteemilt teisele. A. Leontjevi, M. Hindi jt töödele toetudes on alust väita, et kõneühikuteks on silp (eesti keeles silbitasandi ühikuna ka kõnetakt), foneetiline sõna, süntagma ja fraas, keeleühikuteks aga foneem, morfeem, morfoloogiline sõna, sõnaühend ja lause. Kõige teravamalt kerkib vastuolu esile sõna tasandil: kuidas meetodiliselt lahendada üleminek silbilt või kõnetaktilt foneemile ja vastupidi. Keeleteadusele ja psühholingvistikale toetudes tuleb esiteks määrata vajalike praktiliste teadmiste maht ning teiseks need emakeele operatiivühikud, millega laps peab õppima tegelema.

Psühholoogid vaatlevad lugemist ja kirjutamist kui keerulisi paljudest operatsioonidest koosnevaid vaimseid toiminguid, mille operatsiooniline koostis sõltub konkreetse keele foneetikast, tähestikust ning tähekasutusreeglitest. Õpilasele on põhiline tegevuse objekt alati sõnade häälikukoostis, tähtkoostis tuleb vaadelda kui abivahendit (sümbolistest koostatud mudelit). Viimast seisukohta tuleb eriti rõhutada. Sõnade tähtkoostise pidamine tähtsamaks häälikukoostisest või nende samastamine on vähemalt seni viinud algõpetuse meetodika alati ummikusse.

Toimingute sooritamiseks vajalikud operatsioonid on omakorda abstraktsioon, sest laps tegelikult kasutab (võib kasutada) iga operatsiooni sooritamiseks erinevaid töövõtteid. Järelikult võib isegi samal teoreetiliselt alusel koostatud harjutusmaterjal ning meetodika väliselt erineda. Sisulist erinevust viimasel juhul olla ei saa.

Saame loogilise ahela: keele häälikukoostis ning tähekasutusreeglid määravad lugemiseks ja kirjutamiseks vajalikud operatsioonid, nende sooritamiseks on vaja leida sobivad töövõtted ning harjutusmaterjal. Kuid töövõtete ja harjutusmaterjali valikul tulevad arvesse veel järgmised psühholoogilised seisukohad: 1) töövõtete omandamise seaduspärasused ja etapid; 2) töövõtete vastavus laste vanusele ja kontingendile (norm, VAP, vaimne alaareng jne). Oigustatult rõhutatakse 6aastaste laste õpetamise iseärasusi (L. Kivi, I. Kõve, E. Lepik jt).

Vaadeldagem nimetatud seisukohti eesti keele vaatepunktist lähemalt.

Analüüsi lingvistiline aspekt — lugemise ja kirjutamise seisukohalt oluliste keeleühikute ning nende tunnuste ja suhete määratlus.

Kirjutatud või trükitud sõna on suulises kõnes oleva sõna tähtedest koostatud mudel, tähed (grafeemid) seejuures häälikute (foneemide) sümbolid (D. Elkonen jt). Mudeli koostamiseks (sõna kirjutamiseks, ladumiseks, trükkimiseks) tuleb kõigepealt määrata foneemide, täpsemalt segmentaalpõhifoneemide järjekord sõnas ning valida vastavad tähed. Lugemisel aga vastupidi — tähtede abil taastada foneemide järjestus. Ei ole kahtlust, et laps peab tutvuma eesti

keele 20 põhifoneemiga ja neile vastavate grafeemidega (tähestikus on aga 23 tähte) ning õppima foneeme eristama ja nende järjekorda määrama, s. t omandama häälikanalüüsi. Tuletagem meelde, et häälikute järjekorra määramist on aabitsaõpetuse ajaloos hinnatud erinevalt. Sajandi alguses pidas M. Kampmann sõnade «peast hääldamist» igati vajalikuks töövõtteks (3, lk 87). J. Käisi töödes aga leiame ainult nõude häälikuid ära tunda ja need tähtedega vastavusse viia (4). Alles viimase 20 aasta jooksul on uuesti hakatud rõhutama häälikute järjekorra määramise vajadust. Muide, samad etapid on läbinud häälikanalüüsi teooria ka vene keeles (6).

Juba tähtede suurem arv põhifoneemidega võrreldes viitab sellele, et tähtede kasutamine ei piirdu nende otsese vastandamisega foneemidele. Lapsel tuleb nii lugemiseks kui ka kirjutamiseks praktiliselt omandada tähekasutusreeglid, s. t teadlikustada seaduspärasused ühe- ja kahekordsete tähtede ning g, b, d ja k, p, t kasutamiseks. Nende reeglite praktilise omandamise alus on häälikanalüüsi kõrgem aste — foneemanalüüs. Eesti keeles tähendab see häälikurühma ning hääliku pikkuse määramist. Just nimelt nende tunnuste kombinatsioon määrabki, kas kirjutada ühe- või kahekordne täht või kui pikalt neid lugemisel hääldada. Õigustatult väidab M. Hint, et vältemääramistreening on vaieldava väärtusega, kui see lahutada sõna silbistruktuuri analüüsist (2, lk 48). Tõepoolest, naaberhäälikute rühma arvestamata on eesti keeles õigekiri täiesti juhuslik, lugemisel esinevad sõnavälte vead, täishäälikuid teistest eristamata säilib kauem veerimine jne.

Kui olla täpne, siis kirjutamisel on vaja määrata kõikide kriitiliste lihthäälikute (sisehäälikute) pikkus ning sulghääliku pikkus konsonantühendis, lugemisel aga taastada sõnavälde ning tunda ära vältekandjad.

Tihti tekib küsimus, milleks eristada pikka ja ülipikka täishäälikut või suluta kaashäälikut, on ju kirjavilt sama. Õigekirjavigu analüüsides on selgunud, et pikad häälikud põhjustavad ülipikkudega võrreldes oluliselt rohkem eksimusi. Põhjus on see, et laps tunnetab II ja III välte erinevust. Kui pikk ja ülipikk häälik on õpetamisel pandud «ühte patta», tekibki loogiliselt põhjendatud viga. Hästi illustreerib seda seisukohta ühe abikooli õpilase selgitus. Kirjutanud sõnapaari «lumme kumuli», põhjendas õpilane oma tegevust järgmiselt: sõnas «kummuli» on m lühem kui sõnas «lumme». Siiski ei saa välteprobleemi kõrvaldada ka häälikuühenditega. Nimelt on hääliku(te) pikkuse taastamine vajalik õigeks lugemiseks — sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamisel.

Metoodikakirjanduses on välteprobleem lahendatud vastuoluliselt ja lahus teaduslikest välteuringutest. M. Hint (2) nimetab selliseid puudusi nagu välte käsitlemine üksikhäälikute omadusena ja sisehäälikute veldete summana lahus silbistruktuuridest, häälikupikkuse kui absoluutse ajaühiku (mitte suhtelise) vaatlust. Neid

puudusi on muuseumis püüdnud vältida või vähendada defektoloogia: häälikute pikkusi muudetakse ja määratakse sisehäälikute ulatuses, muutes seejuures vältekandjat ja häälikute pikkust, operatiivseks ühikuks on vähemalt kõnetakt, lugema õpetamisel kasutatakse sõnavälte märke jne.

Küll aga ei saa nõustuda M. Hindi arvamusel, et õigekirja teadlikul õpetamisel saab minna välte olemusest mööda. On tõesti lapsi, nende hulgas isegi üksikuid imbetsille, kes õpivad õigesti lugema ja kirjutama ebateadlikult. Valdavalt kehtib aga järgmine seaduspärasus: mida nõrgem on lapse intellekt või madalam suulise kõne areng, seda enam vajab lugema ja kirjutama õppimine teadlikustamist. Et mõni aasta hiljem inimene kirjutab ja loeb õigesti ebateadlikult, on täiesti õige. Nende oskuste psühholoogilise mehhanismi muutumist harjutamise käigus on rõhutanud paljud psühholoogid (A. Luria, D. Elkonin jt). Seetõttu võib kesk- või vanema astme õpilaste kirjutamisoskuse mehhanismi analüüs osutada algõpetuse suhtes petlikuks (tuletagem meelde näiteks E. Koemetsa töid). Küll aga on õige M. Hindi seisukoht, et ortograafia õpetamine tehakse sageli liialt **raseks** ja **teoreetiliseks** (2). Sobiva raskusastme leidmine ja võimaluste otsimine teooria näitlikuks (skemaatiliseks) esitamiseks on ja jääb meetodikute ülesandeks.

Seega, kui tunnistame teadlikkuse ja teaduslikkuse printsiipi didaktikas, jääb üle algklassides tutvustada ka tähekasutusreegleid, mis toetuvad häälikurühma ja häälikupikkuse määramisele. Küll aga tasub selleks ka edaspidi otsida jõukohasemaid töövõtteid.

Analüüsi **psühholingvistiline** aspekt — kirjutamisel ja lugemisel kasutatavate operatiivühikute määratlus. Nagu varem märgitud, tuleb lapsel lugedes ja kirjutades pidevalt üle minna ühelt süsteemilt teisele — kõneühikutelt keeleühikutele ja vastupidi.

Väikseim segment hääldamisel on silp, kuid kirjutamisel on vaja üksteisest eraldada häälikud. Häälik võib aga koguni jaguneda kahe silbi vahel. Väljapääsuks on häälimine — sõna sujuv häälikhaaval hääldamine. Töövõtte kasutamisel moodustab iga häälik omaette silbi. Loomulikult on kaashäälikute, eriti sulghäälikute selline hääldamine mõneti kunstlik, kuid veerides kasutab seda tegelikult iga laps. Sõna jaotamist silpideks pole seejuures vaja, see on isegi kahjulik. Häälimine teenindab seega häälikanalüüsi — võimaldab häälikud üksteisest eraldada, segmentaalfoneeme ja nende järjekordit määrata.

Kuidas aga määrata häälikute pikkust? Sobiv ühik selles on kõnetakt (1). Põhiline töövõtte on kriitiliste häälikute pikkuse muutmine (kaasa arvatud ühe vältekandja asendamine teisega), mis annab lapsele võimaluse saadud variante võrrelda ja rühmitada. Nimetatud töövõtte on kasulik ka lugemiseks — soodustab hüpoteeside loomist sõna võimalikest rõhulis-rütmilistest struktuuridest (kõnetaktide variantidest). Töövõtte modelleeritakse tiiviku abil.

Nagu selgub, toetub nii häälik- kui ka foneemanalüüs algetapil spetsiaalselt õpitavale hääldamisele: sõna häälimine foneemide järjendi määramiseks ja välte ning vältekandjate muutmise kõnetaktis häälikupikkuse määramiseks. On iseloomulik, et õigekiri korreleerub oluliselt mõlema nimetatud oskusega. Üldjuhul teevad kooli kesk- ja vanemas astmes vältevigu nii lugemisel kui ka kirjutamisel need õpilased, kes ei suuda häälikute pikkust suvaliselt muuta ega tule toime ka sõnaridade õige järelekordamisega.

Kuidas valida sünteesiühikud lugema õpetamiseks? Enamikus keeltes peetakse väikseimaks sobivaks ühikuks silpi kui minimaalset segmenti hääldamisel. Kuid eesti keeles on üksik silp alati III vältes. Järelikult moonutatakse silpide kaupa lugemisel häälikute pikkussuhteid. Sobivaks ühikuks osutub ainult silp III vältes, ühtlasi ka ühesilbiline sõna. Olejäänud juhtudel tuleb valida mingi teine ühik. Selleks on jällegi kõnetakt. Järelikult on eesti keeles pikad sõnad lugemise algetapil sobiv liigendada mitte silpideks, vaid kõnetaktideks. Kuna silp III vältes (ühtlasi ka ühesilbiline sõna) moodustavad kõnetakti, on metoodika ülesanne kõnetaktide järjestamine aabitsaperioodil. Silpi kui väikseima sünteesiühiku sobimatus on tõestatud ka eksperimentaalselt (5). Nimetatud seisukohaga langevad põhimõtteliselt kokku ka M. Kampmanni ja J. Käisi soovitused (3; 4). Esimene nimetatud autoritest soovib lugemist alustada ühesilbilistest sõnadest, lauses esialgu kasutada ühe- ja kahesilbilisi sõnu (3, lk 98 ja 99). J. Käis (4, lk 231 ja 232) teeb ettepaneku alustada lugemist lühikestest ja lihtsatest kahesilbilistest sõnadest, lugeda need kokku vaikselt ja ütelda siis kuuldavalt terve sõna korraga.

Vähemal määral on analüüsi ja sünteesiühikute küsimus seotud ka süntagma ja sõnaühendiga, kuid ruumpuudusel käesolevas artiklis sellel ei peatuta.

Põhijäreldus on järgmine: analüüsi- ja sünteesiühikud emakeele algõpetuses sõltuvad keele foneetikast ning ei ole otseselt ülekanavad ühest keelest teise. Eesti keeles on häälikanalüüs sobiv korraldada sõna, foneemanalüüs aga kõnetakti ulatuses. Väiksemaks sünteesiühikuks on alust pidada kõnetakti.

Analüüsi **psühholoogiline** aspekt. Kirjutamis- ja lugemistoimingu **operatsioonalse koostise määramise** aluseks on lastel esinevad vead ning eelnev teoreetiline analüüs. Rõhutamisest vabab seejuures asjaolu, et operatsioonide sooritamiseks on võimalik kasutada mõneti erinevaid töövõtteid, mis mõnikord omandatakse küllaltki iseseisvalt. Vaadeldakse toimingute koostist lähemalt.

1. Kirjutamistoimingu operatsioonid iseseisval kirjutamisel või etteütlemise juhul:

— häälikanalüüs: häälikute eraldamine üksteisest, segmentaalfoneemide ja nende järjekorra määramine;

— foneemanalüüs: kriitiliste häälikute rühma ja pikkuse määramine;

— kodeerimine: tähtede (kaasa arvatud ühe- ja kahekordsete tähtede) valik ja kirjutamine tähekasutusreeglite põhjal;

— enesekontroll.

Ärakiirja puhul on kirjutamistoimingu mehhanism teistsugune.

2. Lugemistoimingu operatsiooniline koostis (eelduseks on häälik- ja foneemanalüüsi oskused):

häälikute-tähtede vastavuse määramine: tähekuju eristamine, grafeemi (ühe- või kahekordse tähe, grafeemi variantide) äratundmine ja kujutluse loomine segmentaalfoneemide järjendist;

orientiiride leidmine sünteesiks, s. t koartikulatsiooni taastamiseks: täishäälikute ja diftongide leidmine, koartikulatsiooni taastamiseks silbis, vältekandjate leidmine sõna rõhulis-rütmilise struktuuri taastamiseks;

sõna häälikkoostise taastamine: hüpoteesi(de) loomine sõna kõlast, sõna hääldamine häälega või vaikselt;

enesekontroll tähenduse või sõnade häälikulis-tähelise koostise põhjal.

Nimetatud loogilis-psühholoogiliste operatsioonide reaalsus on märgatav ainult õpetamise algetapil. Hiljem operatsioonid osaliselt ühinevad, osa neist «langevad välja» jne. Kõrge intellektiga ja arenenud kõnega lapsel võib mõne operatsiooni «eluiga» olla küllaltki lühike.

Operatsioonide sooritamiseks vajalike töövõtete õppimist tuleb vaadelda kui vaimsete toimingute omandamist, mis läbib järgmised etapid: orientiiride omandamine (mida ja mis järjekorras teha), töövõtte sooritamine materialiseeritult (modelleeritakse üks või kõik töövõtte sooritamise etapid), sooritamine väliskõnele toetudes, peast. Raskusastet reguleerib ühelt poolt see, missugust tööviisi kasutatakse harjutamisel, teiselt poolt harjutusmaterjali keerulisus. Näiteks lihthäälikutest koosneva lühikese sõna analüüs sooritatakse peast väliskõnes, pikkade või häälikuühenditest koosnevate sõnade analüüs aga materialiseeritult. On oluline, et töövõtted kindlustaksid toimingu operatsioonide omandamise esialgu ükshaaval, hiljem nende kõikide sooritamise kõrgema toimingu koosseisus, s. t lugemisel ja kirjutamisel. On nimelt iseloomulik, et nõrgemad õpilased jätavad vajalikud operatsioonid vahele. Näiteks laps kirjutab sõna foneemanalüüsi sooritamata või lugemisel ei orienteeru sõnavältele, ei kontrolli lugemise õigsust jne.

Harjutusmaterjali koostamisel ja töövõtete va-

limisel ei saa arvestamata jätta ka laste vanust ning kontingenti (norm, arenguhälvetega lapsed). Erinev võib olla õppemängude roll, töövõtete omandamise aeg, materialiseerimise konkreetsus või üldistus, laste tähelepanu ja tegevuse väline suunamine, mitmesuguste propeudeutiliste harjutuste osakaal jne. Näiteks 6aastaste laste õppetöö korraldamisel tuleb arvestada nende väheseid kogemusi, impulsiivset aktiivsust, vajadust mängida. Kuid õeldu ei tähenda seda, et lugemist ja kirjutamist tuleks õpetada sisuliselt teisiti kui 7aastastele. Erinevus võib ja peab ilmnema töökorralduses ning osaliselt töövõtete valikul.

Kokkuvõtteks märkigem, et lugema ja kirjutama õpetamise meetodikat tuleb hinnata komplekselt mitmest aspektist. Arvesse tuleb võtta vajalike lingvistiliste teadmiste minimaalne hulk, kasutatavad operatiivühikud, lugemis- ja kirjutamistoimingute operatsioonaalne koostis sõltuvalt keelest, töövõtete omandamise psühholoogilised seaduspärasused ning vanuseastmest ja laste kontingendist tulenevad iseärasused. Ühe või mitme nimetatud komponendi puudulik arvestamine või koguni eitamine põhjustab nimetatud oskuste liialt aeglase ja sageli ka puuduliku kujunemise.

Kirjandus

1. Hint M. Häälikutest sõnadeni. Tln, Valgus, 1978. 250 lk.
2. Hint M. Teaduslikud välfeuuringud ja välte käsitlemine koolis. — Rmt: Kool ja emakeel. Koost V. Maanso. Tln, 1984, lk 47—53.
3. Кампманн М, Eesti keele õpeviis. Tln, G. Pihlaka kirjastus, 1918.
4. Käis J. Valitud töid. Tln, Pedagoogiline Kirjandus, 1946.
5. Карлеп К. К. Роль графических ориентиров при обучении чтению на начальных этапах. — В сб.: Вопросы совершенствования обучения аномальных детей. Уч-ные зап-ки ТГУ. Вып. 605. Тарту, 1982, 30—41.
6. Назарова Л. К. Развитие методов обучения грамоте. — В кн.: Совершенствование обучения младших школьников. Под ред. А. П. Пышкало. М., Педагогика, 1984, с. 26—40.

Minevikukogemus tänapäeva emakeele- õpetuses (II)*

AAVO VALMIS,
TPedI eesti keele ja kirjanduse
kateedri dotsent, filoloogikandidaat

Kooliõpetuse seisukohalt on keeles nähtud valdavalt vahendit. Emakeeleõpetuse sisu ja mahu probleemid on seisnud põhiliselt selles, missuguseid ja kui palju keelereegleid ühes või teises klassis käsitleda, et tagada korrektsed keeletarvitus.

Emakeeleõpetuse sisu rikastamist üldkultuurilise ja ajaloolise elemendiga on taotlenud A. Saareste, J. Aavik, P. Pöld. Keelele kui omaette väärtusele juhtis tähelepanu 30ndate aastate lõpul A. Kask, kes soovitas keskkooli vanema astme õpilastele anda ülevaate soomeugri keelkonnast, tutvustada eesti keele struktuuri omapära, iseloomu, näidata selle ühiseid jooni teiste soomeugri keeltega, valgustada põgusalt kirjakeele kujunemist ja arengut. Kõigi nimetatud teemade käsitlemiseks nähti ette vastav kursus gümnaasiumi lõppklassis. Õpilaste silmaringi laiendamiseks ja keele kui muutuva süsteemi tunnetamiseks on tarvis tänapäevalgi anda õpilastele teadmisi üldkeeleteadusest ja keele ajalooost, mida peetakse silmas ka käibelolevas programmis ja õppekirjanduses.

Keeleõpetuse seostamise vajadusele teiste õppeainetega, eeskätt koduloo- ja kirjandusõpetusega on viidanud juba M. Kampmaa ja J. Käis. Teistes keeltes läbivõetava materjali arvestamist emakeele õpetamisel nõuti ka 1923. a toimunud I emakeeleõpetajate kongressi resolutsioonides. Seoste loomist eesti, vene ja vöörkeele õpetamise vahel on pidanud otstarbekaks J. Valgma, E. Väari, I. Salistra jt. E. Väari soovitas kooskõlastada ka vastavate ainete õppeprogrammid. Erinevate keelte õpetamise teel õpilaste teadvusse jõudvate keeleliste arusaamiste integreerimise nõue püsib ka tänapäeval. Et eri keeltes

* Vt «Nõukogude Kool» nr 4.

omandatud sisult kattuvad või lähedased mõisted ja definitsioonid üksteist ei segaks, vaid toetaksid, selleks on vaja koordineeritud õpetust, mis omakorda eeldab selle põhimõtte arvestamist ka programmide ja õpekirjanduse koostamisel. Eri- ja ühisjoonte väljatoomine kinnistab omandatud teadmisi võrreldavais keeltes ja on kahtlemata õpilaste lingvistiliste võimete arendamise efektiivne vahend. Eri keelte õpetamise seostamine eeldab senisest suurema rõhu asetamist rahvusvahelise terminoloogia õpetamisele, millele juhtis juba 60ndail aastail tähelepanu E. Väari.

D. A. Wilkinsi kommunikatsioonifunktsiooni kategooriate teooria põhjal võib järeldada, et kommunikatsioonifunktsioonid on võrdlemisi universaalsed ning neid õpitakse juba koos emakeelega. Keel on teatavasti inimese käitumise üks väljendusvahendeid, inimesed on aga oma käitumislaadilt (vähemalt lähedase kultuuriga rahvaste puhul) küllaltki sarnased. Seega ühe keele kasutamine kommunikatsioonivahendina ei erine radikaalselt viisist, millega kasutatakse suhtluseks teist keelt. Järelikult emakeele ladus ja korrektne valdamine loob soodsad eeldused ka võõrkeele õppimiseks. Emakeele kasutamist võõrkeele õpetamisel toetavad mitmed välismaa keeledidaktikud, nagu D. P. Ausubel, C. J. Dodson, R. M. Gagné, R. A. Pillet.

Ettepanek spetsiaalse stiilikursuse sisetoomiseks gümnaasiumi lõppklassi pärineb juba J. Aavikult. Tänapäevalgi on mindud seda teed: käibeloleva programmi kohaselt on 11. klassis ette nähtud stiilõpetust, mis on kogu programmi üks õnnestunumaid osi. Kahtlemata aitab see kaasa teadliku keeletarvituse kujundamisele ja väljendusoskuse parandamisele. Kuid vaevalt suudab see siiski murrangut luua. Koolipraktika on näidanud, et selleks ei piisa ka harjutustööst, mille eesmärgiks on õpitavate keelendite stiiliväärtuse näitamine, samuti ka kirjandiõpetusest, kus õpilastele antakse oskusi terviktekstide koostamiseks. Ühesõnaga, emakeeleõpetaja pingutused üksi siin olulist pööret ei too, ainult vastava teooria käsitlemise ja harjutustega emakeeletundides pole võimalik väljendusoskuses uut kvaliteeti saavutada.

Õpilaste keelekultuuri tõstmine, eriti väljendus- ja esinemisoskuse arendamine peab saama kogu üldhariduse oluliseks eesmärgiks. Selle ülesandega tuleb tegelda kõigi ainetes, eeskätt aga jutustavate ainetes õpetajail. Mis tahes tunnis kirjalikult või suuliselt vastates peab õpilane esitatava materjali kompositsioonikindlalt üles ehitama, mõtteid väljendama selgelt, täpselt, heas lausestuses, rikka sõnavaraga, tundma vastavat terminoloogiat ning kasutama seejuures grammatiliselt ja ortograafiliselt õiget keelt. Kui kõigis tundides nõutakse korrektset väljendust, tõuseb emakeele autoriteet õpilaste silmis ning nad hakkavad selgemini tunnetama emakeele

väärtust ja õppimise vajalikkust. Selleks aga peavad õpetajad ise olema suutelised õpilastele eeskujuna näitama ja neid suunama. See tõttu ongi juba alates 20—30ndaist aastast sageli päevakorral olnud kõigi pedagoogide keeletarvitus. J. Aavik soovitas omal ajal organiseerida õpetajaskonna keelekultuuri tõstmiseks kursusi; need õigustaksid end ka tänapäeval. Eeskujuvõtmist väärrib 1931. a Tallinnas toimunud emakeeleõpetajate IV kongressil vastuvõetud otsus viia sisse pedagoogilistes õppeasutustes kõigile erialadele praktilist laadi keelekursus. See oleks väga vajalik tänapäevalgi, mil emakeelel on üldhariduse süsteemis eriti oluline koht.

Tähtsat osa õpilaste sõnavara ja väljendusvahendite rikastamisel etendab kirjanduse lugemine, mida tuleb oskuslikult suunata ja juhendada. Seda on rõhutanud K. Raud 30ndatel aastatel, hiljem K. Leht jt.

Kirjanduse soovimisest üksi heaks väljenduseks ei piisa. Klassivälise lugemise juhendamiseks tuleb varuda aega, loetut on vaja arutada, selle põhjal võib anda loovülesandeid, siit saab materjali harjutamiseks, loetud kirjandus pakub inspiratsiooni ja ainet keele- ja kirjandusalaseks klassiväliseks tegevuseks jne.

Eri aegadel (nii 30ndail, 60ndail kui ka 80ndail aastail) on tuntud muret selle üle, et emakeeleõpetus ei paku õpilastele huvi. Veelgi enam — emakeel on õpilaste hinnangus viimasel kohal. Iseenesest mõista on nii madala motivatsiooniga ainet raske edukalt õpetada.

D. P. Ausubeli õppimisteooria põhjal oleb õppimise meeldivus järgmistest asjaoludest: 1) õpitavast materjalist, mis peab olema loogilise struktuuriga, kusjuures õpitavat ei tohi varasemaga liita meelevaldselt; 2) õpilase varasematest teadmistest, mis peavad olema selged, arusaadavad, loogiliselt järjestatud, nii et neile oleks võimalik liita uut ainet; 3) õpilase soovist ühendada uus materjal varem õpituga, s. t peab olema õppimismotivatsioon. Kui mingi neist kolmest tingimusest puudub, siis on rohkem tegu rutiinse kui meeldiva õppimisega. Kuigi esitatu ei haara tegelikult kõiki õppeaine meeldivuse eeltingimusi, tuleb neid kõiki arvestada nii õppekomplektide koostamisel kui ka praktilises töös. Õppimise meeldivus on tihedas korrelatsioonis õppetöö tulemustega. Õpilase eelteadmistest sõltub suuresti tema suhtumine vastava aine õppimisse, vaevalt tunneb nõrgalt edasijõudev õpilane huvi õppimise vastu. Teisest küljest loob meeldiv õppimine jälle soodsamad eeldused teadmiste omandamiseks.

Mis on siis selle põhjuseks, et õpilased ei huvitu emakeele õppimisest? Seletada seda üksnes metoodika vaesuse ja monotoonusega oleks asja lihtsustamine.

Üks põhjusi peitub kindlasti aine olemuses, teatud kuivuses, mis on iseloomulik keele õppimisele. Märkimist väärrib asjaolu, et ka kõrgkooli astutakse eesti filoloogiat õppima peamiselt huvist kirjanduse vastu, keelehuvilisi on suhteliselt vähe. Kui kõrgkool ei suuda üliõpilases vajalikkust huvi keele vastu

äratada, siis võib arvata, et see vähene huvi keele vastu kandub omakorda edasi tulevas-tele õpilastele ja nii kujunebki suletud ring.

Loomulikult ei saa alahinnata oskuslikult valitud materjali ja meetodite osa õpetuse huvitavamaks muutmisel. Kuid meetoodiliste võtetega ei tohi ka üle pakkuda. Juba J. Aavik hoiatas meetooditsemise eest, mis kujuneb aja raiskamiseks. Peamine on ikka vajaliku tööpinge ja asjaliku töömeeleolu loomine, tiheda, õpilasi kaasahaarava tööviisi rakendamine.

Suurel määral peaks õpilaste huvi tõstma emakeele avaram käsitlus, mis pakub teadmi- si keele olemusest ja ajaloolisest kujunemi- sest, selle rollist tänapäeval jne.

Huvi äratamist ja aktiivsuse suurendamist soodustab eesmärgistatud õpetamine. Opila- sed peavad teadma, mis mõte on emakeele õppimisel üldse ning mis eesmärgil käsitle- takse üht või teist teemat. Sel otstarbel sel- gitatagu õpilastele vaadeldava nähtuse kohta keelesüsteemis ja selle vajalikkust järgneva materjali omandamisel. Et õpilased tunnetak- sid keele õppimise väärtust, tuleb nad vahel asetada niisuguste praktiliste ülesannete ette, mida teooriat tundmata on raske või võimatu õigesti lahendada.

Teatavasti soovitatakse väljendus- ja esine- misoskuse arendamiseks lavastada koolis eri- nevaid suhtlussituatsioone ja lasta õpilastel vastavalt neile kõnelda või kirjutada. See muudab õpetuse huvitavamaks, elulähedase- maks ja õpetab keele väljendusvahendeid teadlikult kasutama. Veelgi efektiivsem on tegelike situatsioonide rakendamine, mis koolitöös tuleb kõne alla piiratud määral.

Suhtlussituatsioonide kasutamise võima- luste õppetöös viidati juba 60ndate aastate meetoodilises kirjanduses. Tänapäeval, mil õpetuse rõhuasetus langeb õpilaste kommuni- katiivsete võimete arendamisele, on suhtlus- situatsioonide lavastamisel vaba väljendust õpetades eriti suur tähtsus.

Huvi tõstmist emakeele vastu taotletakse mitmesuguste üritustega, nagu emakeele- olümpiaadid, keelepäevad jm klassi- ja kooli- välised ettevõtmised; sama eesmärgi peetakse silmas õpilasuuringute, referaatide koosta- mise, keeleringi töö, omaloomingu õhutamise ja suunamise ning fakultatiivkursustega. Suuremat huvi keele vastu äratab ka indi- vidualiseeritud töö. Mõistagi on tarvis ka tulevikus nimetatud suundades tõhusalt edasi minna.

Koolimorfoloogias on aastakümnete jooksul tähelepanu koondunud **muutkondade süsteemi** ja **tüüpsõnadele** käänamise ja pööramise õpetamisel.

Kuigi E. Muugi käändkondade süsteemi on õigustatult kritiseeritud, pole kooliõpetuse jaoks paremat süsteemi siiski veel loodud. Järelikult tuleb seda kasutada niikaua, kuni õnnestub kujundada sobivam variant. Seni on aga vaja olemasolevat võimalikult ots- tarbekalt praktikas rakendada.

Juba J. Aavik märkas, et astmevaheldus pole alati määrav tegur sõnade muutevor- mide saamisel, ning soovitas käsitleda tüüpe *sõna* ja *sõda* koos. J. V. Veski osutas eri tüüpide vahelistele seostele (vrd: *pesa* — *rida*,

aasta — *mõte*, *õppima* — *muutama*). Kõike seda peab arvestama ka tänapäeva kooli- õpetuses.

Nii 30ndail kui ka 60ndail aastail avaldati arvamust, et käänd- ja pöördkondade käsitlu- sest oleks mõttekas loobuda ning lähtuda üksnes tüüpsõnadest. See seisukoht on me- toodilistel kaalutlustel vastuvõetav: eesmärk pole ju numbrite määramine, vaid õige kääna- mis- ja pööramisoskuse kujundamine tüüp- sõna eeskujul. Siinjuures rõhutatagu, et tüüpsõna määramine ei tohi saada omaette eesmärgiks, nagu seda koolipraktikas vahel ette tuleb. Süsteemi huvides võib muutkon- dade süsteemi tutvustada, kuid mitte nõuda selle tundmist õpilastelt.

Tüüpsõnast loobumine süstemaatilises kee- lekursuses on aga väga küsitava väärtusega, sest siis pole õigete vormide õpetamisel ja vigade selgitamisel millelegi toetuda ning õpilastel ei teki süsteemitunnetust. Tüüp- sõnast loobumine tähendaks analoogiameet- luse põhjendamatu alahindamist.

Tüüpsõnade rakendamisel tuleb silmas pi- dada sama eesmärgi mida reeglite puhulgi: nende kasutamine peab harjutamise teel muu- tuma automaatseks oskuseks. Kirjutades ja kõneldes ei mõelda tavaliselt tüüpsõnale, küll aga tehakse seda kahtluse korral.

Tüüpsõnade tarvitamise kasutegur õpe- tamisel sõltub suuresti nende hulgast. Kui tüüpsõnu on liiga palju, siis on neid raske meeles pidada ja nende järgi orienteeruda. Kuid tüüpsõnade arvu vähendamisel on ka oma piir. Näiteks väga küsitava meetoodilise väärtusega on täiesti erinevate välistunnus- tega (sõna silpide arv, lõpphäälilid) sõnade paigutamine ühe tüübi alla, sest välistunnu- sed on kõige kergemini märgatavad, mistõttu õpilane lähtub eelkõige neist.

Morfologia õpetamise oluline ülesanne on teatavasti õpitavate vormide lülitamine õpi- laste aktiivsesse keelepruuki. E. Vääri osutas 60ndail aastail vajadusele selgitada õpilastele ka erinevate vormide stiiliväärtust. Eelöeldut arvestades on tarvis käänamist ja pööramist harjutada mitte üksiksõnuti, nagu seda sageli tehakse, vaid kontekstis, lausetes. Seda nõuet võib kohata juba 30ndate aastate meetoodilises kirjanduses ja hiljemgi. Üldse on vaja morfo- loogia õpetamisel senisest rohkem rakendada mitmesuguseid sünteetilist laadi ülesandeid.

Et sageli on uus unustatud vana, selle kin- nituseks on näiteks fakt, et juba üle 40 aasta tagasi pidasid K. Must ja H. Rajamaa astme- vaheldust morfologia teemaks ja soovitasid seda seostada käänamise ja pööramise õpe- tamisega. Esitatud seisukoha paikapidavust kinnitab tänapäeva keeleteadus; astmeid ka- sutatakse ühe ja sama sõna eri muutevormide saamiseks, järelikult astmevaheldust on õigem käsitleda morfologia tasandil.

Morfologia õpetamist mõjustab **keelekor- raldus**. Liiga jäigid normid, mis on vastu- olus üldise keelepruugiga, sunnivad peda- googe tegelema teisejärguliste ülesannetega ja kulutavad asjatult energiat.

Keeleõpetuse ajalooline taust kinnitab 1980ndate aastate algul tehtud normimuutus-

te vajalikkust. Juba 40ndate aastate lõpul juhtis E. Elisto tähelepanu kirja- ja kõnekeele vastastikusele mõjule ning rööpkeelendite lubamise vajadusele. Kui keelepruugis mingi sageli esinev paralleelvorm keelt ei risusta, ei vähenda väljenduse kommunikatiivset, stiililist ega isegi mitte esteetilist väärtust, siis pole mõtet teda vältida ega normivastaks pidada. See, mis täna on ainuõige, ei tarvitse tulevikus seda enam olla, liiati, et tänapäeval ilmneb kõne- ja kirjakeele lähenemistendents.

Paralleelvormide lubamine kahtlemata hõlbustab keele õppimist. Kuid keele normimisel tuleb teatavasti arvestada süsteemi-pärasuse printsiipi, mistõttu normimuutusi ei saa teha üksnes pedagoogilistel kaalutlustel. Normimuutuste teel pole võimalik likvideerida keeleõpetuse kõiki kitsaskohti. Liiati ei saa me ette näha seda, millised uued õigekeelsusprobleemid võivad normimuutustega kaasneda. Muudatused süsteemi mingis lülis võivad põhjustada uusi raskusi ja vigade allikaid mõnes teises valdkonnas. Näiteks verbide kokku- ja lahkukirjutamine on tänapäeval paralleelsete võimaluste tõttu läinud ühest küljest lihtsamaks. Kuid teisest küljest võib viimastel aastatel märgata selles valdkonnas uut vigade allikat — tunduvalt rohkem kirjutatakse nüüd kõrgkooli sisseastumiskirjandis ekslikult määrsõnaga kokku *ma-* ja *da-*infinitiivid ning nende käändevormid (*edasimminnes pro edasi minnes, ärasõitma pro ära sõitma*).

Abimäärsõna mõistest oleme kooligrammatikas loobunud, sest iseseisva adverbri eristamine abimäärsõnast oli paljudel juhtudel problemaatiline. Kuid praegu tuleb õpilasele selgeks teha määrsõna semantiline liigitus, sest ühendverbi koosseisu kuuluvad nüüd ka koha- ja seisundimäärsõnad. Uueks raskuseks on aga seejuures saanud viisi- ja seisundimäärsõna piir.

Lauseliigenduses lähtutakse käibelolevas programmis ja õppekirjanduses moodustaja grammatika põhimõttest ning endine lausete üksiksõnuti analüüs on asendatud fraasitasandil põhineva analüüsiga. Siinjuures rõhutatakse, et koolisüntaksis ei saa mööda minna vormi käsitlemisest. Moodustaja- ja sõltuvusgrammatika põhimõtete kokkuviimine on aga küllaltki keerukas, mistõttu võib tekkida raskusi õpetamise metoodikas. Näiteks kuidas selgitada aluse ja sihitise käändeid, kui opereerime mõistega *nimisõna* fraas? Ilmselt tuleb vormiküsimustega tegelda fraasisisese struktuuri selgitamise käigus. Seejuures on otstarbekas alustada käsitelu fraasisiseste elementide vaatlusest, tutvustada sõltuvus- ja vormiküsimusi ja alles siis minna fraasi mõiste juurde.

Õpetuse sisu muutus märkimisväärsed metoodilisi uuendusi süntaksikursuses ei too, küll aga paiknevad ümber mõned rõhuasetused. Senisest suuremat tähelepanu on vaja

pöörata vormi ja tähenduse seostele. Et sama sisu saab edasi anda eri vormivahendite abil, siis pakub süntaksiõpetus rohkesti võimalusi ka õpilaste väljenduse rikastamiseks ja mitmekesistamiseks. Sellele juhtis tähelepanu 60ndail aastail E. Koemets, kuid kahjuks pole praktikas seda alati arvestatud, rohkem on tegeldud lausestruktuuri kirjeldamisega. Süntaksi õppimisel pole aga peamine lausete analüüs, vaid süntees.

Süntaksi käsitlusega seostub interpunktsiooniõpetus, mis on alati olnud õpilastele üks raskemaid valdkondi. Loobuda aga kirjavahemärkidest pole võimalik, sest nende ülesanne on peegeldada lause grammatilist struktuuri, mõnikord oleneb kirjavahemärgi tarvitamisest koguni lause mõte. Praktilised oskused sõltuvad siin süntaksialastest teadmistest, sest enamasti määravad kirjavahemärgi paneku süntaktilised tegurid. Seetõttu ongi J. Valgma soovitanud paralleelselt süntaksi õpetamisega tegelda kirjavahemärgistuse probleemidega.

Senisest suuremat rõhku asetatakse kooliõpetuses kirjavahemärkide tähenduse ja nende tarvitamise printsiipide selgitamisele, millega seostub loova lähenemisviisi kujundamine kirjavahemärkide rakendamisel. Ka siin on tarvis lähtuda stilistilistest eesmärkidest: sageli võib sarnase struktuuriga lauseis tähenduse erinevate nüansside väljendamiseks kasutada eri kirjavahemärke. Lause sisuline külg aga sõltub täielikult keeletarvitaja kavatsustest. Järelikult on otstarbekas jätta õpilastele suurem vabadus kirjavahemärgi valikul. Näiteks pole õige asendada mõttekriipsu kooloniga rindlause osalause vahel, kui kirjutaja peab järgneva osalausega avaldatud mõtet eriti oluliseks ja tahab seda esile tõsta.

(Järgneb.)

D. PISSAREVI PEDAGOOGILISI MÕTTEID

■ Meenufagem vana Galileid, mõtelgem, miks ta inkvisitsioonikohtu ees ei kartnud öelda: «Aga ta pöörleb siiskil!» Mõelgem seeütle, ja te näete, milliseks võimsaks ning asendamatuks talismaniks on mõtlejale tema meelistegevus mõtlemine. Kui teil on niisugune harrastus, siis koonduge sellesse teie mõistus; ja mida tugevam on teie mõistus, seda tungivamaks muutub kiindumus lemmikharrastusse, seda vabamalt ja iseseisvamalt te suhtute kõrvaltegevustesse. Kui teil pole meelistegevust, pöörduge teie mõistus loomulikult eluolu praktiliste probleemide poole ja sel juhul te samuti loomulikult võtate malliks oma praktilised vajadused ning mugavused.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Debora Vaarandi luule käsitlemine keskkastme klassides

ELLE VEIGEL,
Tallinna 42. keskkooli õpetaja

Debora Vaarandi luule individuaalses arengus näeme ühtaegu eesti nõukogude luule arenguhooni ja iseärasusi ning ühiskondliku mõtte ühdsuundi. Tema loomingu tähtsusest eesti nõukogude luule üldpildis tuleneb, et Debora Vaarandi on ainus autor, kelle luulelooming kuulub keskkooli kirjandusprogrammi alusel eesti nõukogude lüürika tsüklis terviklikule käsitlemisele.

Käesolevas töös püüan jälgida Debora Vaarandi luule käsitusvõimalusi keskkastme klassides.

Töö kirjutamisel olen kasutanud luuleteoreetilisi kirjutisi ja meetoodikaalaseid artikleid. Ülesehituselt on töö jaotatud kahte ossa. Esimeses osas vaatlen koolikäsitluse aspektist luuleteoreetilisi lähtekohti, teises Debora Vaarandi luule käsitlemist kirjanduse algkursuses (4.—8. kl). (Avaldame töö II osa. — Toimetus.) Selles osas jälgitakse, milline on tema luule ülesanne iga klassi vastavas tsüklis ja kuidas see ülejäänud teemadega seostub. Arvesse võttes Debora Vaarandi loomingut, püüan näha, kas programmi valitud luuletused esindavad luuletajat kõige õnnestunumalt. Igas tsüklis peatun Debora Vaarandi luuletustel pikemalt, et anda need põhimomendid, mis on käsitlusel olulised. Et Debora Vaarandi lüürika väärib rohkem tähelepanu, kui jõuab haarata kohustuslik programm, otsitakse lisavõimalusi tema luulega tutvumiseks programmi välises lugemises. Töö põhieesmärk on viia õpilased inimlikult tähtsani, mida kätkeb Debora Vaarandi luule, äratada huvi ja õpetada nägema kaunist elus ning kunstis.

Debora Vaarandi esindavad keskkastme programmis järgmised luuletused: 4. kl — «Kevad lindudega» (1951); 5. kl — «Lenin õpetas» (1950); 6. kl — «Muinasvärav» («Tuule valgel» 1977); 8. kl. — «See kauge hääl» («Unistaja aknal» 1959).

Programm orienteerib õpetajat kõige olulisema materjali äramärgimisega eri kirjas, eeldades, et selle materjali käsitlemine peab kuuluma kõigi õpetajate töökavva. Kõige

olulisema hulka kuuluvad D. Vaarandilt: «Lenin õpetas...» (5. kl), «See kauge hääl» (8. kl).

Ülaltoodust nähtub, et seda on vähe. Lapsed saavad päev-päevalt järjest uusi muljeid. Viie aasta jooksul ähvardab see pisku, mida D. Vaarandist pakutakse, kaduda üldisesse infomerre. Eriti juhul, kui käsitleda tööpoolest vaid eri kirjas märgitud kõige olulisemat osa. Järelilikult oleneb kirjandusõpetajast, kuidas ta suudab ühendada D. Vaarandi käsituskeskkastmes omamoodi elamuslikuks tervikuks ja mil määral leiab võimalusi õpilastele tutvustada D. Vaarandi loomingut väljaspool kooliprogrammi.

Debora Vaarandi luule käsitlemine 4. klassis

4. klassis on tsüklile «Kevad kutsub» arvestatud 3 tundi. Et tsüklis on ülekaalus kirjeldav ja muinaslooline element, loob «Kevad lindudega» oma erksa kevadetunnetusega tore kontrastmeeleolu.

Kuigi luuletus ei ole märgitud kohustuslikult käsitlemiseks, pigem häälestavaks esitamiseks, on õige just selle palaga tsüklit alustada. Põhjus — luuletuses on tabatud ehtsat kevaderõõmu, laste endi meeolu vastab piduliku kevadluuletuse vastuvõtmiseks kõige enam.

Tund algab lühivestlusega kevadest. Õpetaja esitab omapoolseid suunavaid küsimusi: Mis valmistab kevadel kõige enam rõõmu? Millised on sinu tähelepanekud kevade tulekust? Kas oled jälginud kevadekuulutajate laulu? Millest see kõneleb?

Meeleolu saavutamiseks on hea kasutada muusikalist tausta, tunni juurde sobiks muusika suurepäraselt. «Kevad lindudega» tundi sobib häälestama «Melodija» 1976. a väljaantud väike plaat «Lindude laulud» (C-92-06403-04).

Õpilastele võib rääkida, et meie planeedil elutseb umbes 8600 laululinnu liiki, kes kõik laulavad kevadel. «Lindude laulud» on muusikaline kompositsioon, mille Belgradi raadio jäädvustas lindude laulust otse looduses.

Pärast plaadi kuulamist — seal heliseb meilegi tuntud laululindude häält — on hea tagasi tulla luulekunsti juurde ja lugeda klassile Debora Vaarandi luuletust. Pärast mõttepausi ja kordavat lugemist sobivad küsimused ning ülesanded: Millise meeolu tekitab luuletus? Millised erinevad pildid tekivad sinu kujutluses luuletust lugedes? Kuidas lugeja kujutab kevade tulemist? Millises meeolus on loodus ta ümber? Iseloomusta laste tegevust. Kuidas hindad nende suhtumist lindudesse? Milliseks muutub loodus hiljem? Leia luuletusest üksikasjad, mis kokku loovad rõõmsa meeolu.

Oluline on, et lapsed tunnetaksid luuletuses peituvat tempot, kevadhääli, energilist tööindu, rõõmu lindude eest hoolitsemisest ja

* VÕTi kursusetöö.

haljendama lõovast aiast.

Õpilastele pakub huvi riimuvate sõnade leidmise tööülesanne lugemikus. Õpetaja abiga jõutaksegi veendumusele, et luuletus on rikas paljudest kevademõtetest. Luuletaja tabavalt leitud sõnad muudavad värsid kergesti meelde jäävaks ja laululiseks. Käsitlus lõpeb luuletuse ilmea lugemisega. Kodu õpitakse see pähe. Need, kes armastavad joonistada, teevad illustratsiooni ühele luuletusest kõige enam meeldinud pildile.

Debora Vaarandi luule käsitlemine 5. klassis

Tsüklile «Vladimir Iljitš Lenin» on arvestatud 4 tundi. Luuleteostest on pearõhk D. Vaarandi luuletusel «Lenin õpetas...», lisaks on J. Lossi väga elamuslik «Razlivi kased», Tvardovski «Lenin ja Pottsepp». Proosapaladest kuuluvad siia E. Voznessenskaja jutustused «Parim hinne» ja «Kuupaiste sonaat», D. Vaarandi pikem süzeeline luuletus on kogu tsükli olulisel kohal, sest ta laiendab tunduvalt teemaringi, mida käsitlevad Leninist jutustavad proosapalad.

Tsükli sobib alustada J. Lossi mõtiskleva luuletusega «Razlivi kased», millele järgneb kogu tunni vältel vestlus Leninist. Väga hea lisamaterjalina ilmus 1977. a O. Saare koostatud «Suure elu lehekülgi», mis sisaldab lugemispalu V. I. Leninist mitmelt autorilt. Loomulikult ei õpita 5. klassis põhjalikult kogu Lenini elukäiku, vaid ainult niipalju, kui on vaja järgneva tsükli ammendamaks käsitlemiseks. Teadmised Leninist peavad olema konkreetsed ja ülevaatlikud, andma baasi, millele saab luua kirjandustunni elamusliku vastuvõtu.

Teine tund on pühendatud Debora Vaarandi luuletuse «Lenin õpetas...» käsitlemisele. Sissejuhatavat vestlust (või lugemine) peetakse jutustuste abil raamatust «Suure elu lehekülgi». Sündmused, millest räägitakse, muudavad Lenini kuju kuulajale konkreetseks ja lähedaseks. Õpilane hakkab selgemalt tajuma temale seni kauget ja ähmast ajastut. See ongi kõige olulisem, mida on klassil tarvis saavutada enne luuletuse juurde asumist. Kui nüüd õpetaja loeb ette D. Vaarandi «Lenin õpetas...», ei ole kahtlust, et igäüks loob endale oma kujutluse Leninist, kaugest Siberist ja lastest.

Edasi vaadeldakse luuletust lähemalt küsimuste ja tööülesannete abil: Millisesse aega, kuhu viib meid luuletus? Millisena näeb luuletaja Siberi pakast? Kuidas iseloomustab luuletaja laste elutingimusi, talveriietust, uiske? Mida õpetas Lenin lastele? Milline oli tema suhtumine lastesse? Miks viibis Lenin Siberis? Iseloomusta Leninit luuletuse põhjal. Leia, kuidas muutub luuletuses meeleolu. Kuidas mõistad luuletuse lõpuvärsse? Kuidas seostad lõpuvärsse pealkirjaga? Töö käigus peavad jääma kõlama põhimotiivid: lapsed — vilets elujärg; lapsed — mängurõõmud; Lenin

— lapsed, Lenin — võitlus vägivalla vastu.

Üksikdetalle vaadeldes leitakse võrdlusi ja epiteete, mis muudavad kujutatut eriti ilmekaks ja piltlikuks.

Tööülesanded lugemikus ammendatakse arutluse ajal. Vaid töökäsk — koostada luuletuse sisukokkuvõte — tundub sobimatu. Koosneb ju kogu luuletus autoripoolsetest kujutuspiltidest, mis ta on saanud Leninile mõeldes, ning mida tema loov fantaasia omakorda edasi annab. Sisukokkuvõtet asendab täielikult luuletuse käsitlemisel toimunud üksikepisoodide mõtte ja omavahelise seose jälgimine kuni põhiidee leidmiseni.

Et luuletus on pildirohke ning lastepärane, sobib ta lugemiseks kõnekooriga. Nii ei väsi üks lugeja, sest erinevad meeleolud ja pingeline mõte ei luba loult lugeda. Eri esitajate lugedes säilitab pala oma värsikuse. Iga lugeja saab omapoolset suhtumist ja mõtteid avada ilmea sõna abil. Teksti liigendamise ja lugejate vahel jaotamise peab juba enne tundi põhjalikult läbi mõtlema, siis õnnestub ka esmakordne lugemine.

Koduülesandeks jääb teksti iseseisev lugemine esitamiseks järgmises tunnis. Kui võimalik, siis parim ettekanne loetakse lindile, et seda hiljemgi kuulata.

Kirjanduse töövihikusse kirjutatakse kodus tabavaid võrdlusi, epiteete ja teisi kõige värvikamaid väljendeid.

Debora Vaarandi luule käsitlemine 6. klassis

6. klassi programmis ilmestab tsükli «Tuntud inimestest» Debora Vaarandi luuletus «Muinasvärav». Kogu tsüklile on planeeritud vaid 3 tundi, seepärast pole D. Vaarandi luuletusele ja siit hargnevale huvitavale mõttearendusele võimalik kasutada kogu tundi.

Kristjan Raua «Muinasvärav» on õpilastele juba tuttav, nüüd on võimalik seda sügavuti ja omapäraselt teise kunstiliigi abil lahti mõtestada. Debora Vaarandi interpretatsioonid Kristjan Raua maalidele on eelkõige omaette kunstiteosed, mis aga omakorda saavad tööelise mõtestatuse, kui tunnete inspiratsiooni põhjustajat. Mõlema kunstniku paremaks mõistmiseks vaatamegi klassis kõigepealt Kr. Raua loomingunäiteid. Materjali annab R. Kangro-Pooli monograafia «Kristjan Raud». Tuleb selgitada, et Kr. Raua teoste aluseks on looduse ilu ja inimene selle keskel, looduse seos inimeste elu ja tegevusega. Eriti hindas kunstnik rahvaluulet, püüdis oma loomingus kajastada rahva unistusi ja igatsusi. Näidismaterjal Raua loomingust võiks olla kabinetis tutvumiseks välja pandud. Kogu klassil aitab üheaegselt süveneda epidiaskoobi kasutamine. Kui on süvenetud Kr. Raua «Muinasvärava» vaatlemisse, on õige lugeda Debora Vaarandi luuletust. Seda tuleks lugeda korduvalt uuesti, et tabada, milles seisneb kahe kunstniku mõttelennu

ühtekuuluvus ja erinevus. Kristjan Raua «Muinasvärav» on inspireerinud luuletajat isikupärasele mõttekäigule. Sõejuonistuse «Muinasvärav» imeaed, öitsvad puud ning imelinnud on tegelikkuses kättesaamatud inimesele, kes vaatab üle tara, sest sinna pääsevad vaid unistused. Debora Vaarandi muinasmaal muutuvad puud hiiglaste mõtte sümboliks, inimfantaasia suudab luua silla maa ja taeva vahele ja nendel mõttepuudel on aset võtnud kogu eelnenud põlvkondade vaimurikkus. Debora Vaarandi muinasvärav on lahti, on iga otsija päralt.

Tunni teine pool moodustab esimesega emotsionaalse ja mõttelise terviku, kui seda täidab R. Parve «Laul laulust» (Gustav Ernesaksale). Käsitluse skeem oleks järgmine: L. Koidula — G. Ernesaks, G. Ernesaks — R. Parve.

Debora Vaarandi luule käsitlemine 8. klassis

Kui vähegi võimalik, on soovitatav D. Vaarandi luulet käsitleda kahe õppetunni jooksul. Esimeses tutvutakse luuletaja loominguga laiemalt, teises käsitletakse luuletust «See kauge hää!».

Ettevalmistus luuletunniks algab vähemalt paar nädalat varem. Õpetaja teeb nimestiku D. Vaarandi luuletustest, mida ta soovib luuletunnis kasutada, ja annab selle klassile. Paari nädalaga suudab iga õpilane valitud luuletuse omandada, õpetajal jääb aega juhendamiseks. Tund kujuneb omanäoliseks, kui see üles ehitada luulemontaazina, kus sõnavõtt vaheldub luuletuste lugemisega. Esitatav kava võib sisaldada endast läbilõiget D. Vaarandi luuleloomingust, võib tugineda ka mõnele kindlale juhtmotiivile. Viimane võimalus oma tervikmuljega on 8. klassis ehk kohasem. Alljärgnevalt esitatakse näitena põhiskeem luulekavast «Ma Saaremaa kohal lendan».

See on luulemontaaz, kus vaheldumisi sõnavõtuga esitatakse D. Vaarandi luulet ja kuulatakse heliplaadilt tema sõnadele loodud laule. Vahetektid võib esitada mõni võimekas asjast huvitatud õpilane, kes neid ise õpetaja juhendamisel koostab. Kuna põhimotiivina kõlab D. Vaarandi loodus- ja Saaremaa-aine luule, annavad hea võimaluse tekstide koostamiseks luuletaja mõtisklused ja lapsepõlvemälestused. Tekstimeterjal leitakse järgmistest allikatest: D. Vaarandi «Kaudu mulla ja asfaldi», koguteosest «Teose sünd» (Tallinn 1976, lk 320—331), E. Mallene «Inimeste taeva all», teosest «Kriitiku päevik» (Tallinn 1973, lk 152—167), D. Vaarandi vastused «Keele ja Kirjanduse» ringküsitlusele («Keel ja Kirjandus», 1961, nr 5, lk 303—306).

Kava algab luuletusega «Saaremaa kohal» ja lõpeb kahe viimase stroofiga samast. Ülejäänud luuletused valitakse järgmiste seast (peab arvestama, et montaaz mahuks õppetunni raamesse): «Üks jõulümälestus», «Näär-rid käes», «Nii väike valge nina», «Laisad poisid», «Kalurinaine», «Kunas kalur tantsu

lööb», «Kevadel», «Kanarbik», «See kauge hää!», «Kadakad», «Põdrakanep».

Kodumaa saab alguse kõige lähemast inimese ümber — selline on luulemontaazi põhi-idee.

Et tegemist pole igapäevase töötunniga, peaks klassis eneseki midagi teisiti olema. Kui võimalik, tuleb loobuda traditsioonilisest pinkides istumisest — juba seegi häälestab pühapäevaselt.

Teine tund on pühendatud luuletusele «See kauge hää!». Klassitahvlile on kirjutatud tunni motoks luuletuse viimane stroof. Õpilasi võiks häälestada vastavasse meeleollu tsüklist «Inimene ja ühiskond. Inimene ja inimene» juba tundmaõpitud luuletustega «Koduküla, kodumaa» (H. Runnel) ja «Mälestustuli vana tare asemel» (E. Niit). D. Vaarandi loomingust võib juurde võtta luuletuse «Kadakad» ja «Saaremaa kohal» lõpustroofi (eeldatavasti tutvuti kogu luuletusega eelmises tunnis). Pärast nende luuletuste lugemist esitabki õpetaja klassile küsimuse: Mis sunnib eri autoreid ikka ja jälle pöörduma kodu ja looduse poole? Vastused peaksid viima arutluseni kodust, kodumaast ja loodusest ning nendevahelistest seostest. Koduarmastus on omane igale noorele. Isiklik kogemus aitab mõista ning mõtestada loodusest inspireeritud koduluulet.

H. Runneli, E. Niidu ja D. Vaarandi värsiridu jälgides (selleks peab tekst olema igal laual) juhime tähelepanu ilmekatele looduspiltidele, jälgime võrdlevalt autorite isikupärast kujundite loomist, aga ei unusta ka luuletustes sisalduvat etteheidet inimesele tema hoolimatuse pärast oma maa ja oma koduküla suhtes.

Siit läheme edasi ja loeme D. Vaarandi luuletuse «See kauge hää!». Senisele mõttekäigule saame nüüd juurde uusi nüansse. Siit leiame harda pöördumise kodumaa poole, see on otseku tütoos või truuusevanne, mis paisub valulevaks vajaduseks kodumaaga lõpuni ühte sulada. Pärast taoliste mõtete arendamist tuleks luuletust uuesti lugeda ja jälgida, millise detailivalikuga on D. Vaarandi loonud selle sügavalt intiimse, täiesti omaka-supüüdmatus kiindumusest kõneleva luuletuse. Püüdes lähendada luuletaja elutunnetust õpilase mõttemaailmale, esitab õpetaja küsimuse: Milliseid mõtteid kodust ja loodusest on Debora Vaarandi luuletuses «See kauge hää!»? See küsimus kirjutatakse kirjanduse töövihikusse. Motoks kirjutatakse luuletuse «See kauge hää!» lõpustroof.

Küsimus jääb iseseisvaks mõtlemiseks ja vastamiseks kodus.

Pärast tööde läbivaatamist toimub klassis nende arutlus. Loetakse ette isikupärasemaid mõtteid, analüüsitakse tehtud vigade põhjusi. Hinnatakse tulemusi. Iseseisev töö oleks ühtlasi kokkuvõtte Debora Vaarandi käsitlemisest 8. klassis.

Programmivälisest lugemisest keskastme klassides

Debora Vaarandi luules on palju sellist, mis erutab noort inimest, mõjub tema tunde maailma rikastavalt. Seepärast pole õiglame, kui õpilane peab leppima ainult 4 luuletuse tundmaõppimisega, mis on ette nähtud kirjandusprogrammis. Võimalusi D. Vaarandi luulega kokkupuutumiseks tuleb otsida mujalt. Allpool vaadeldakse mõnd võimalust.

Õpetaja saab alati suunata oma õpilaste lugemishuvi. D. Vaarandiga tutvumise eesmärgil soovib ta algul lugeda mõnd kergemini tabatavat luuletust, hiljem läheb aste astmelt keerulisemale. Selline suunamine on individuaalne ja haarab tegelikult väga vähesed, luulest tõeliselt huvitatud lapsed.

Klassivälise lugemise tundides on D. Vaarandi loominguga tutvumisest haaratud kogu klass. Kogu klass on kaasatud ka siis, kui mõnes luuletunnis käsitleda D. Vaarandi lüürikat kõrvutavalt teiste autorite teostega. N. Remmel on soovitanud õpilastele harjutamiseks anda iseseisva luuleanalüüsi õppimise eesmärgil mitmeid võimalusi: «Sobivad on näiteks /.../ G. Suitsu «Sügise laul» ja D. Vaarandi «Sügisel», J. Semperi «Rannamännid» ja Vaarandi «Laul männile» /.../» (6).

D. Vaarandi sisendava, kujundirikka sõna abil saab teinekord tavalisest argikeelest tohutult rohkem öelda. Keskastme klassides on mitmed teemad, kus ei ole niivõrd oluline häälestavaid teadmisi pakkuda, kui võrd teemalt ja meeleolult lähedase teose abil vajalikku meeleolu luua. Seda arvestades saab D. Vaarandi emotsionaalset luulet lugeda igas klassis, näiteks tsüklites: «Jälle sügis — kooli- ja rännuteed» (5. kl) — D. Vaarandi «Sügise laul» (kogust «Unistaja aknal»); «Kodust ja kodumaast» (6. kl) — D. Vaarandi «Noored kogu maailmas...» (kogust «Selgel hommikul»); «Loodus meis ja meie ümber» (7. kl) — D. Vaarandi «Saaremaa kohal» (kogust «Unistaja aknal»); «Relvile, rahvas!» (7. ja 8. kl) — D. Vaarandi «Kangur» (kogust «Unistaja aknal»); «Kui oleks unelmatel elu» («Rannalageda leib»).

Kui programmivälise lugemine kujutab endast järjekindlat tööd, arvestab ealisi vajadusi, siis väheneb oht, et paljud väärtuslikud, emotsionaalsed luuletused kõrvale jäävad, sest õpilane lihtsalt ei puutu nendega kokku. Mida rohkem õpilane luulet loeb ja kuuleb, seda rohkem õpib ta seda mõistma.

*

Debora Vaarandi lüürikuanne on esiläbikäändiv kogu eesti kirjanduses. Tema luule on sügavalt isiklik, kuid rääkides oma lüürilise mina kaudu, räägib ta kõigist. Üldnimelikud probleemid tema luules sisaldavad kõigile omast, kõiki ühendavat.

Praeguses keskastme kirjandusprogrammis on Debora Vaarandi loomingust väga hoolikas valik, on arvestatud eakohasust ja luuletuste mõtted haaravad noori. Valitud luule eakohasus väljendub pildirikkuses ja detailide ilmekuses, mille kaudu õpilane on suuteline tabama autori mõtteid ja allteksti. Üksikdetailide kaudu tunnetab õpilane luuletuse võlu ja hindab luuletaja meisterlikkust terviku loomisel.

Kahjuks on programmi koostajad D. Vaarandi luule valikul vahele jätnud 7. klassi. Siin tuleb õpetajal enesel pöörduda programmivälise kirjanduse poole. Debora Vaarandi lüürika järjepidev käsitlemine klassis aitab autori loomingut omamoodi tervikuna tunnetada ja annab algteadmised, mis on aluseks 11. klassis toimuvale käsitlemisele uuel tasandil.

Kirjandus

1. Iher L. Kujundikäsitlest lüürika analüüsis. — Keel ja Kirjandus, 1971, nr 1 lk 1—12.
2. Muru K. Õpilane—luule—kool. — Rmt: Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Tln, Valgus, 1971.
3. Muru K. Mõnda luulest uues kirjandusprogrammis. — Nõukogude Kool, 1976, nr 3, lk 216—220.
4. Peep H. Kilde lüürikast ja tema mõtestamisest. — Pilk peegli taha. Tln, Eesti Raamat, 1967.
5. Põldmäe J. Abimaterjale poeetika kursuse juurde I. Tartu Riiklik Ülikool (rotaprint). Tartu, 1974.
6. Remmel N. Peatükke luuleteoste käsitlemisest keskastmes. — Rmt: Kirjanduse õpetamise küsimusi IV. Tln, Valgus, 1971.

D. PISSAREVI PEDAGOOGILISI MÕTTEID

■ Oma mõtteid on vaja täiendada geniaalsete mõtlejate loominguga lugemisega, kes on õppinud tundma loodust üldse, eriti aga inimest, ja mitte uurida neid mõtlejaid, kes on ise püüdnud välja mõelda kogu maailma. Lugeda neid, kes on puhtaks pühkinud ja avanud vaatluste ning katsete kaudu tee elu igitõdede juurde. Peale selle on vaja tõsise lugemisega pidevalt toetada seoseid iseenese arusaamade ja nende suurte mõtlejate vahel, kes aastast aastasse oma tööga laiendavad inimeste teaduse valdkondi paljudes suundades. Vaid selliselt võib saada suurepäraseks inimeseks, suurepäraseks perekonnainimeseks ja suurepäraseks ühiskonnategelaseks. Vaid sellise püsiva vaimse tööga võib saavutada sügava humaansuse ja mõistmise niisuguse taseme, milleta inimene ei hooma elu intellektuaalseid naudinguid, ei valda tohutut võimalust tuua tõelist kasu endale, oma perekonnale ja oma rahvale. **Suurepäraseks** nimetan üksnes neid inimesi, kes täielikult ja end avades kasutavad oma loodusest saadud andekust kasulikus töös.

■ Kes hindab mõtletegevust, teab väga hästi, et tõeline haridus on üksnes eneseharimine ja et see algab kohe sellest hetkest, kui inimene, jättes hüvasti kõigi koolidega, saab oma aja ja harrastuste tõeliseks peremeheks.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Ühtlustagem planeimeetria- teadmisi koolis

ENN NURK,
Vändra keskkooli õpetaja-metoodik,
ENSV teeneline õpetaja, ÜPUI liige

1985/86. õa maikuus sooritasid 472 Pärnu rajooni 6. klassi õpilast kontrolltöö-etteütluse planeimeetria põhiküsimustes. Allakirjutanu arvates on töö sobiv kasutamiseks taseme-tööna ka teistes koolides. Seetõttu esitame töö teksti ja töö tulemuste analüüsi. Analüüs peaks aitama muuta õpetamist sihipärase-maks ning tulemuslikumaks.

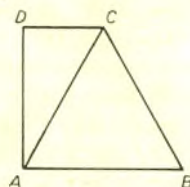
1. Kontrolltöö-etteütluse korraldamine

Järgnevalt esitame põhiosa kontrolltööst-etteütlusest. Lühendamaks selle pikkust, on mõned esialgsed ülesanded (hulknurga sise-nurkade summa, põhikonstruktsioonid) välja jäetud.

I variant

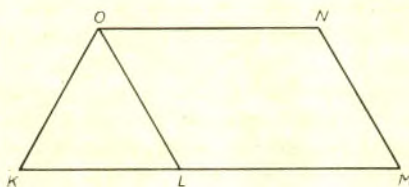
1. a) Joonesta vabalt ruut. (1 punkt)
- b) Ruudu külg on a . Kirjuta ruudu ümber-möödu valem. (1)
- c) Ruudu külg on 9 cm. Arvuta ruudu pinda-ala. (2)
- d) Joonesta ruudule kaks sümmeetriatelge. (2)
2. a) Joonesta vabalt rööpkülik KLMN. (1)
- b) Joonesta diagonaalid, tähista nende lõike-punkt tähega P. (1)
- c) Kirjuta jooniselt võimalikult palju võrdsete kolmnurkade paare. (4)
- d) Märki joonisele rööpküliku lähiskülgede pikkused 12 cm ja 8 cm. (1)
- e) Joonesta pikemale küljele kõrgus ja märki temale 4 cm. (1)
- f) Arvuta rööpküliku ümbermõõt ja pindala. (4)
- g) Olgu rööpküliku teravnurk 40° . Arvuta nürinurk. (2)
3. a) Joonesta sirkli abil võrdhaarne kolm-nurk, mille alus on lühem haarast. (1)
- b) Märki joonisel omavahel võrdsed nurgad ühe kaarega. (1)
- c) Joonesta kolmnurga alusele kõrgus. (1)
- d) Tähista kolmnurga haar tähega a , alus tä-hega b ja kõrgus tähega h . (1)
- e) Kirjuta selle kolmnurga ümbermõodu ja pindala valemid. (2)
4. Võrdhaarse kolmnurga tipunurk on 54° . Arvuta alusnurk. (2)
5. a) Joonesta täisnurkne trapets. (1)
- b) Märki alustele nende pikkused 8 cm ja 11 cm. (1)
- c) Märki haaradele nende pikkused 4 cm ja 5 cm. (1)
- d) Arvuta trapetsi ümbermõöt ja pindala. (4)
6. Millise või milliste nelinurkade (ruut, romb, ristkülik, rööpkülik) omadus on antud?
 - a) Diagonaalid on risti. (2)
 - b) Vastasnurkade summa erineb 180° -st. (2)

7. Täisnurksel trapetsil on $AC=AB=BC$. Arvuta trapetsi nurgad. (3)



II variant

1. a) Joonesta vabalt ristkülik. (1)
- b) Ristküliku lähisküljed on a ja b . Kirjuta ristküliku pindala valem. (1)
- c) Ristküliku lähisküljed on 8 cm ja 14 cm. Arvuta ristküliku ümbermõöt. (2)
- d) Joonesta ristkülikule kaks sümmeetria- telge. (2)
2. a) Joonesta vabalt romb ABCD. (1)
- b) Joonesta diagonaalid, tähista nende lõike-punkt tähega E. (1)
- c) Kirjuta jooniselt võimalikult palju võrdsete kolmnurkade paare. (4)
- d) Märki rombi diagonaalide juurde nende pikkused 12 cm ja 16 cm. (1)
- e) Märki rombi külje juurde tema pikkus 10 cm. (1)
- f) Arvuta rombi ümbermõöt ja pindala. (4)
- g) Olgu rombi nürinurk 110° . Arvuta terav-nurk. (2)
3. a) Joonesta sirkli abil võrdkülgne kolm-nurk. (1)
- b) Märki joonisel omavahel võrdsed nurgad ühe kaarega. (1)
- c) Joonesta kolmnurga kõrgus. (1)
- d) Märki kolmnurga külg tähega c ja kõrgus tähega h . (1)
- e) Kirjuta selle kolmnurga ümbermõodu ja pindala valemid. (2)
4. Võrdhaarse kolmnurga ümbermõöt on 24 dm ja haar 9 dm. Arvuta alus. (2)
5. a) Joonesta võrdhaarne trapets. Joonesta trapetsi kõrgus. (1)
- b) Märki alustele nende pikkused 12 cm ja 24 cm. (1)
- c) Märki haaradele nende pikkused 10 cm ja kõrgusele 8 cm. (1)
- d) Arvuta trapetsi pindala ja ümbermõöt. (4)
6. Millise või milliste nelinurkade (ruut, romb, ristkülik, rööpkülik) omadus on antud?
 - a) Diagonaalid on võrdsed. (2)
 - b) Diagonaal poolitab nurga. (2)
 7. a) Joonesta vabalt ringjoon. (1)
 - b) Joonesta ringjoone diameeter. (1)
 - c) Ringjoone raadius on 5 cm. Arvuta ring-joone pikkus. (2)
 8. Võrdhaarsel trapetsil on $KL=KO=OL$. Arvuta trapetsi nurgad. (3)



Kontrolltöö-etteütluuse tegemisel loeb õpetaja 1—2 korda I variandi ülesande esimese töökorralduse, seejärel esimese töökorralduse II variandile. Õpilased töökorraldust ei kirjuta, vaid täidavad selle 1—2 minuti jooksul. Järgneb ülesande teise töökorralduse lugemine jne. On mõeldav etteütluuse asendada kontrolltööga, kui on võimalusi teksti paljundamiseks. Samas aga tuleks märkida, et kontrolltöö-etteütluusel on oma väärtused, võrreldes tavaliise kontrolltööga ning see teadmiste kontrollimise võte on igati soovitatav.

2. Kontrolltöö-etteütluuse tulemused.

Kontrolltöö-etteütluuse lühianalüüsis ei esitata iga ülesande lahendamise tulemusi eraldi, vaid probleemiti. Kuna õpetajatest mitteolenenud põhjustel jäi enamikul koolidel viimane ülesanne lahendamata, siis seda ei analüüsitud.

2.1. Kujundite ja nende elementide tundmine
Kontrolltöös-etteütluuses nähti ette 8 kolm- või nelinurga joonestamist. Õigete jooniste protsent oli järgmine:

- 1) ristkülik — 97,1 %;
- 2) täisnurkne trapets — 96,6 %;
- 3) ruut — 93,9 %;
- 4) rööpkülik — 90,2 %;
- 5) võrdhaarne kolmnurk — 89,0 %;
- 6) võrdkülgne kolmnurk — 87,5 %;
- 7) võrdhaarne trapets — 82,7 %;
- 8) romb — 78,8 %.

Valed joonised viitavad vähearenenud silmamõõdule (või pealiskaudsusele). Nii esines ruudu asemel sageli ristkülik, rombi asemel rööpkülik ja võrdkülgse kolmnurga asemel võrdhaarne kolmnurk. Tundub, et 6. klassi lõpuks pole osa õpilasi omandanud võimet hinnata jooniselt lõikude võrdsust või mittevõrdsust. Viimast väidet kinnitab eriti suur vigade hulk võrdhaarse trapetsi joonestamisel — joonestatakse ilmselt mittevõrdsed haarad. Vähearenenud silmamõõtu võivad põhjustada mittesihipärane jooniste ja mudelite vaatlus ning mittepiisav töö nendega. Head joonised olid õpilastel, kes joonestasid ka rombi, rööpküliku ja trapetsi sirkli abil, kuigi seda töös ei nõutud. Mõne kooli tööddest oli näha, et õpilastele oli õpetatud, kuidas neid kujundeid joonestada ruudulisele paberile ilma sirklita. Viimasel joonestamisevõttel on edaspidiseks geomeetria ülesannete lahendamiseks suur väärtus.

Oli neidki õpilasi, kes üldse ei tunne õpitud kujundeid. Rombi ja rööpküliku (mõnikord ka ristküliku) asemel joonestati trapets, rombi asemel ruut, trapetsi asemel rööpkülik jne.

Väga palju oli eksimusi kujundi tähistamisel. Näiteks rööpküliku KLMN tipud tähistati suvalises järjekorras. Sageli kasutati punkti tähisena väikest tähte ja lõigu tähisena suurt tähte.

Nelinurkade diagonaale ning kolmnurkade ja nelinurkade kõrgusi joonestati hästi (94,2 % — 99,5 % õiged vastused). Samal ajal eksiti palju kujundi elementide juurde nende pikkus-

te märkimisel. Näiteks rombi diagonaalide juurde märkis õiged pikkused 76,0 % ja täisnurkse trapetsi haarade juurde 84,1 % õpilastest. Vahetati rombi (rööpküliku) küljed ja diagonaalid ning trapetsi alused ja haarad. Kõige sagedamini eksiti jälle lõikude pikkuste hindamisel: lühema lõigu juurde märgiti suurem arv ja vastupidi.

2.2. Võrdsete kolmnurkade määramine

Võrdsete kolmnurkade paare leiti joonisel halvasti (58,0 %). Seegi tulemus viitab vajadusele teha rohkem tööd joonistega. Jooniselt võrdsete kolmnurkade paari leidmine ja võrdsuse tunnuse nimetamine on eeltöökst teostustele, sest võrdsuse tunnuse leidmiseks «töötavad» koos intuitsioon ja järeldamine.

Tõsised puudujäägid ilmnedid ka sümbolika kasutamisel. Sageli oli vastustes ainult üksikute tähtede või tähegruppide ridu, mille võrdsete kolmnurkade paaridega polnud midagi ühist. Korrekse sümbolika kasutamine osa koolide töödes lubab järeldada, et kirjeldatud puuduse vältimine sõltub suuresti õpetajast.

2.3. Kujundite omaduste tundmine

Kujundite omadused on aluseks planimeetria ja stereomeetria ülesannete lahendamisele. Kuidas siis tuntakse rööpküliku, ristküliku, rombi ja ruudu omadusi? Ülesande nr 6 lahendamisel saadi üksikute omaduste tundmise eest 43,8 % — 66,1 % punktidest. Kooliti kõikus õigete vastuste protsent nullist kuni 100ni. Need tulemused ei vaja kommenteerimist. Sageli nimetati ainult üks kujund, kuigi oli teinigi sama omadusega kujund. Paljudes vastustes loetleti kõiki ülesandes nimetatud nelinurki või ei osatud leida ühtegi sobivat nelinurka.

Ülesanne rööpküliku (rombi) nürinurga (teravnurga) arvutamisele kinnitab, et kujundite omadusi tuntakse halvasti. Ainult 65,5 % õpilastest tuli nurga arvutamisega toime. Seejuures lahendas veel hulk õpilasi ülesande ebaratsionaalselt — lähtuti nelinurga sisenurkade summast, mitte aga rööpküliku ühe külje lähisnurkade summast. Ülesande lahendamisel kandsid paljud õpilased nurga mõõt- arvu joonisele, kuid nende hulgas oli küllalt neid, kes ei eristanud terav- ja nürinurka.

Võrdhaarse kolmnurga omadusi kontrolliti ülesandega nr 4. Võrdhaarse kolmnurga alusnurkade leidmise eest saadi keskmiselt 59,5 % ja aluse leidmise eest 53,4 % punktidest. Vähe! Oli kooli, kus ainult üksikud õpilased suutsid ülesande lahendada. Samal ajal lahendasid ühe kooli kõik õpilased need ülesanded võrrandi abil, ja edukalt (80,6 %). Nende ülesannete suhteliselt halb lahendamine viitab ka tagasihoidlikule geomeetrilisele mõtlemisele, mille arendamisel on võlglasteks jäänud programmid, õpikud ja õpetajad.

2.4. Übermõõdude ja pindalade leidmise eeskirjade tundmine

Planimeetria kursuse üks põhieesmärke on kujutluse loomine kujundite übermõõdudest

ja pindaladest ning vastavate arvutuseeskirjade (valemite) õpetamine. Esitagem järgnevalt töö tulemused übermõõtude ja pindalade leidmisel.

Übermõõt:

- 1) ruut — 76,9 %;
- 2) romb — 61,8 %;
- 3) võrdkülgne kolmnurk — 61,1 %;
- 4) ristkülik — 60,3 %;
- 5) rööpkülik — 60,0 %;
- 6) täisnurkne trapets — 58,9 %;
- 7) võrdhaarne kolmnurk — 57,6 %;
- 8) võrdhaarne trapets — 55,8 %;
- 9) ring — 48,3 %.

Pindala:

- 1) ristkülik — 66,8 %;
- 2) ruut — 54,2 %;
- 3) võrdkülgne kolmnurk — 52,9 %;
- 4) rööpkülik — 50,0 %;
- 5) romb — 48,1 %;
- 6) võrdhaarne trapets — 38,7 %;
- 7) täisnurkne trapets — 36,9 %;
- 8) võrdhaarne kolmnurk — 30,7 %.

Tööde analüüs viis mõttele, et paljude õpilaste teadmised kujundite übermõõtude ja pindalade kohta on formaalsed. Nendel pole tekkinud õiget kujutlust kujundi übermõödust ja pindalast. On püütud ära õppida eeskirjad (valemid), kuid eeskirjade sisu on jäänud tunnetamata. Nii arvatatakse ruudu (ristküliku) übermõõtu ja pindala sama valemi abil, kolmnurga übermõõt on kolme (kahe) külje ja kõrguse summa, trapetsi übermõõt jäetakse leidmata või leitakse valesti, kuigi joonisele on kantud kõigi külgede pikkused, mõõtühikuid kasutatakse suvaliselt jms.

Hämmastas ekslike valemite eri variantide rohkus. Ligi kolmveerand tööd sooritanud õpilastest eksis vähemalt ühe valemi kirjanepanekul. Paremalt juhul kasutati mõne teise kujundi või pindala valemit, halvemal (seejuures massiliselt) juhul moodustati kujundi elementidest kõikvõimalikke kombinatsioone. Paljudel juhtudel kirjutati küll õige valem, kuid kasutati seda valesti. Eriti sageli pandi trapetsi pindala valemisse aluse või kõrguse pikkuse asemel haara pikkus.

Rohkesti oli eksimusi valemite kirjutamisel ebatraditsiooniliste tähistustega (võrdkülgne ja võrdhaarne kolmnurk). Samade ülesannete vastused olid sageli algebraliselt ebakorrektsed ($P=c+c+c$, $P=a+a+b$). Tundub, et kujundite übermõõtude ja pindalade õppimisel jäetakse kasutamata võimalus seostada neid küsimusi õpitud algebratõdedega (üks- ja hulkliikmete korrumine, koondamine). Planimeetria ja algebra teadmiste loomulik seostamine ülesannete lahendamisel saaks edukalt teenida ühtse matemaatika-kursuse huve.

Eespool nimetati teadmiste formalismi. Püüdkem veidi piiluda selle nähtuse tagamaadele. Ilmselt oma osa formalismis on planimeetria algteadmiste õpetamise metoodi-

kal. Juba 1930. aastate matemaatika õpetamise metoodika rõhutas praktilise tegevuse (iseseisva töö) vajadust — tööd jooniste ja mudelitega (mõõtmine, joonestamine, lõikamine, kleepimine). Selliste mõistete kui übermõõt ja pindala kujundamist peeti pikaajaliseks protsessiks. Õige kujutluse tekkimist übermõödust ja pindalast (ka ruumalast) ei peetud võimalikuks ainult kuulamise ning üksikute jooniste tegemise ja vaatlemisega. Kas meilgi pole nendest poole sajandi vanustest tõdedest õppida? Loodetavasti küll! Lisagem nendele vanadele tõdedele juurde tänapäevavõimalused.

Õpilastel peab õpetamise käigus kujunema arusaam, et valemis kasutatavad tähistused on kokkuleppelised ja valemi täheline kaju ei kindlusta veel selle sisulist mõistmist, vajalik on valemi sõnaline esitus (reegel). Vastamisel peaks õpilane eelkõige sõnastama reegli, alles seejärel esitama valemi, kasutada tuleks ka põhitähistustest erinevaid tähti. Pole lootust formalismist vabaneda, kui planimeetria ülesandeid lahendatakse ainult valemi abil, tegemata joonist. Põhimõtteliselt õige joonis peaks saama ülesande sisulisel lahtimõtestamisel iga õpilase abimeheks.

3. Kontrolltöö-etteütluse parandamine

Kontrolltöö-etteütluse parandamine oli rangest kuni liberaalseni. Oli neidki õpetajaid, kes ühe osa õpilaste suhtes olid rangemad kui teiste suhtes. Tööde ülevaatamisel tõusis hinne 35 korral, alanes 68 korral.

Samasuguse vea eest andsid eri õpetajad (vahel ka samad) maksimaalsest punktide arvust kuni 0 punktini. Sageli ei loetud veaks vale mõõtühikut või mõõtühiku puudumist, arvutusviga, võrdusmärgi ebaõiget kasutamist ja vale joonist. Õpetaja hinnangut õpilase poolt tehtud veale on vähe uuritud ja puuduvad ka täpsed normid vigade arvestamiseks. Kas neid norme ongi võimalik ja vaja absoluutse täpsusega fikseerida? Olulisem on, et töid parandav õpetaja suudaks säilitada normaalse ranguse ja objektiivsuse, hoolimata sellest, kas töö õnnestus või mitte. Liiga palju olemis juba lõivu maksnud õpilasi ja üldsust desorienteeriva info eest. Koos eelöelduga kipub keelele küsimus, millest seni on räägitud sosistamisi. Kas ei leidu ka õpetajaid, kes kasutavad tööde (ka eksamtööde) «parandamisel» mitut värvi pastapliiatseid?

Võiks veel märkida, et mõnede tööde parandamisel oli märgata õpetaja hajameelsust ja väsimust. Nendest asjaoludest tingitud puudused tööde parandamisel on inimlikult mõistetavad, kuid jääb soovida, et ka niisugused õpetajapoolsed eksimused väheneksid igapäevases töös miinimumini — on ju meie õpilased väga tundlikud õpetaja eksimuste suhtes.



KOOLIEELNE KASVATUS

Vanemad ja koolieelik

TOIVO KITVEL,
E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise
Instituudi dotsendi kt

Üleminek 6aastaselt algavale koolikohustusele nagu teisedki hariduselu uuendused annavad tulemusi, mille edukus sõltub mitte ainult koolist endast, vaid ka kodu kasvatustööst, selle eesmärkidest ja vahenditest. Kodust saavad paraku alguse mõnedele noortegruppidele omased negatiivsed ilmingud — passiivsus, vastutustundetus, hõlpele orienteeritus jmt. Vaatleme veidi lähemalt, millised kodu mõjurid kujundavad töösse suhtumist ja milline on nende levik praegu oma kooliteed alustava põlvkonna hulgas.

ENSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogide 1978. a tehtud representatiivne uurimus (hõlmas 1862 küsitletut) lubas täpsustada, millised tegurid aitasid kujundada selliseid töösse suhtumise indikaatoreid nagu osalemine ühiskondlikus töös, uuendustepanekute esitamine ning rahulolu elukutsega. Kõigile neile tunnustele olid juba küsitletute lapsepõlves andnud positiivse suuna järgmised nende vanemaid kirjeldavad jooned:

- rahulolu oma kutsetöoga;
- pedagoogivõimed (nõudlikkus, täpsus, korralikkus, kannatlikkus, seltsivus, taktitunne) ning nende rakendamine ühistegevuses lapsega;
- suusõnalise kiituse eelistamine ainelistele stiimulitele (raha, asjad).

Kinnitust leidis A. Makarenko tähelepanek, et kasvataja isiksusepuudusi pole võimalik millegagi kompenseerida. Päikapidavaks osutus ka tema väide, et töö (antud juhul lapse-

põlves tehtud kodune töö) võib osutada kasvatlikus mõttes neutraalseks protsessiks (4, lk 177). Isa ja ema mõju osutus praktiliselt võrdseks, mis rääkis vastu laialt levinud arvamusele, et just ema on lapse jaoks kõige tooniandvam isik.

Väärrib märkimist, et vanemate mõju osutus silmatorkavalt suureks nn marginaalsete rühmade võrdlemisel, millest ühte iseloomustasid positiivsed väärtused kõigi kolme eelkirjeldatud indikaatoritunnuse puhul (st nad olid üheaegselt rahul oma kutsetöoga, aktiivsed osalejad ühiskondlikus töös ja uuendustepanekute esitamisel), teised olid aga nende negatiivne peegelpilt. Kui vaatluse alla võeti aga ka ülejäänud küsitletud (neid oli ca 8—9 korda rohkem), siis «lahjenes» lapsepõlve ning vanemate mõju ja neist tunduvalt tugevamaks osutus hetkel tehtava kutsetöö sisu ja tööolusid kirjeldavate tunnuste toime. Seega võib oletada, et mida lähemal ollakse oma töösse suhtumisega ühele kahest poolusest — töösangar või tööpõlgur, seda tugevam on olnud ka lapsepõlvkodu ja vanemate mõju.

Tänaste täiskasvanute arengut kirjeldavate töösse suhtumise seaduspärasuste ülekandmine nende lastele on seotud riskiga, kuid kindlasti on sel puhul võimalikud eksitused väikesemad vigadest, mida teeksime neid seaduspärasusi ignoreerides. Seetõttu pakume oma järeldusi vaid n-õ esimese lahendina, mille kehtivust võib lugeja võimaluse korral ise proovile panna.

Kui 1978. a uurimus näitas, kuidas täiskasvanud töötaja töösse suhtumine sõltus tema vanematest, ning kirjeldas vanemaid, kes kuulusid eelnevasse põlvkonda, siis 1985.—1986. a Eesti NSV Haridusministeeriumi tellimisel E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse kateedris tehtud koolivalmiduse uurimus võimaldas anda nende lapsevanemate kirjelduse, kelle lapsed olid kooliteed alustamas. Tegemist oli 739 5—6aastast lasteaias käivat last ning nende isa-ema hõlmava uurimusega, mille käigus andsid laste kohta oma hinnangu nende kasvatajad ning aasta hiljem juba ka õpetajad.

Nagu uurimus näitas, oli ca 90% lapsevanemaist oma kutsetöoga rahul. See arv on enamvähem võrdne Eesti NSV töötajaskonna keskmisega ning üks kõrgemaid NSV Liidus kui ka raja taga (USAs umbes sama protsent, Inglismaal veidi alla 90%, Jaapanis aga vaid 77% (7, lk 206)). Põlvkond tagasi oli olukord ilmselt teine, sest 1978. a küsitletud töölistest vastas vaid 57%, et nende isale ning 47%, et nende emale meeldis oma kutsetöö (4, lk 163). See ei ole vaadeldav ainuüksi sotsiaalse progressi subjektiivse peegeldusena (muide, tööga rahulolu kohta on leitud, et see lisab aastaid ka keskmisele elueale), vaid eelkõige loob see soodsa pinnase põlvkonna töösse suhtumise kujundamiseks. Absurdne oleks kujutada, et laste tööarmastust saaks kujundada inimene, kellele oma töö on vastukarva.

Iseloomujoon	Küsitletute hinnangud (%)			
	1978. a (1862 in.) oma vanematele:		1985. a iseendale	
	isale	emale	isad (295)	emad (370)
Nõudlikkus	64,9	71,7	64,9	89,7
Korralikkus	64,1	81,4	53,2	58,1
Seltsivus	63,2	67,5	60,8	67,0
Täpsus	56,8	56,0	53,6	41,9
Ettevõtlikkus	53,4	57,0	50,5	54,8
Lõbusus	44,2	53,0	43,6	52,5
Taktitundelisus	43,6	57,6	37,4	48,3
Ettenägelikkus	41,2	52,2	39,7	43,1
Äkilisus	37,7	13,3	39,6	26,5
Kangekaelsus	26,1	16,0	25,6	23,7
Närvilisus	18,3	22,0	19,2	39,3
Kinnisus	16,2	10,6	25,6	19,7
Muretus	14,9	8,3	23,6	6,6

Kuid üks näitarv on selleks liiga väheütlev, et selle najal laiemaid üldistusi teha. Vaatleme, millise hinnangu andsid oma vanematele 1978. a küsitletud töötajad* ning võrdleme neid 1985. a lapsevanemate poolt pakutud enesehinnangutega. Enne nende andmete lähemat analüüsi kuulub ära väike ekskursus vaatlemaks, millistena on eestlastele omaseid iseloomujooni nähtud minevikus. J. C. Petri tutvustas 1838. a ühes mahukas saksakeelses entsüklopeedias eestlasi melanhoolsete, flegmaatiliste, loidude, räpakate ja ükskõiksetena kõige muu vastu peale viina. Talle ei jäänud märkamata ka selle peamine põhjus — ebainimlikud eluolud, millesse võoramaised vallutajad maa põliselanikkonna olid asetanud (1, lk 470). Bioloogiaklassik Karl Ernst von Baer märkis oma doktoritöös põhiliselt sama, lisades, et naised erinevad meestest siiski oma elavama loomu ja rõõmsameelsuse poolest (2, lk 29). Tsaari-Venemaa mahukaimas, ligi 100köitelises Brockhaus-Efroni entsüklopeedias antud kirjelduses täheldati kalduvust laiskusele ja hooletusele, neile lisandus kangekaelsus ja vihapidamine koos märkusega, et vaatamata üldiselt kannatlikule ja pehmele loomule, muututakse endast välja viiduna julgaks ja kättemaksuhimuliseks (9, lk 127).

Pöörame tähelepanu üldtendentsidele, mis ilmnevad kahe põlvkonna kohta käivate hinnangute kõrvutamisel. Esiteks torkab silma peaaegu täielik kokkusattumine mõnede hinnangute (nõudlikkus, seltsivus, lõbusus) leviku ulatuses, vaatamata sellele, et 1978. a anti hinnanguid kolmepallilises skaalas (jah, raske öelda, ei), 1985. a aga pidid lapsevanemad neile endile omastena tunduvald iseloomujooni alla kriipsutama, jättes ülejäänud

lihtsalt märgistamata. Kuna need omadused olid määravamad ka laste töösse suhtumist kujundavate teguritena, võib öelda, et enamikus kodudes valitseb töökasvatuse aspektist lähtuvalt küllaltki soodne kliima. Kuid enesehinnangud annavad põhjust ka järelemõtlemiseks, sest tunduvalt sagenenud on isade muretus ja kinnisus, emade äkilisus ja närvilisus, omadused, millest laste koolivalmidust häiris küll vaid üks ja nimelt — isade eneste hinnang muretuse kohta. Mida võiks pidada taoliste negatiivsete tunnusjoonte leviku põhjuseks? Ilmselt ei kõlba väide, et elutempo tõuseb ja nõuded kasvavad, sest mehed reageerivad selle väite paikapidavuse jaoks liiga ebaloogiliselt. Vaevalt, et eelnevasse põlvkonda kuulunud naiste elu sõjapäevil ning sõjajärgse ülesehituse päevil kergem oli kui tänastel emadel. Viidetega nn objektiivsetele raskustele on võimatu ammendavat ja põhjendatud seletust anda. Mida ütlevad perekonnasotsioloogid? Sellealases kirjanduses märgitakse, et meil Eesti NSVs on levinum perekonnatüüp võrdväärsete vastastikuste suhetega mehe ja naise vahel (3, lk 39). «Ent keskikka jõudnud perekondades,» täheldab perekonnasotsioloog Aili Kelam, «... hakkab võrdsuse korral enam prevaleerima naise sõna ülekaal,» kusjuures «... naise liig aktiivne «võimuhaaramine» mõjustab kodust õhkkonda negatiivselt» (3, lk 42).

Selle nähtuse võimalike põhjuste hulka võib arvatavasti lugeda veel üldhariduskooli õpetajaskonna femineerumist ning sellest tulenevat poiste suhteliselt suuremat passiivsust koolielus ning organiseeritud ühisüritustes. Tahtmatu karuteene naistele on ehk teinud ka need kasvatusteadlased, kes on propageerinud väiteid, mille kohaselt just emast sõltub suuremal määral kui isast (vähemalt lapse imiku- ja maimikueas) see, milliseks kujuneb nende lapse iseloom.

Tunnustatud nõukogude perekonnasotsioloog A. Hartšev rõhutab, et orienteerides naisi senisest rohkem tegelema loomingu

* Hinnanguis vanematele paluti küsitletuil meenutada, millisena nad mäletavad oma vanemaid siis, kui küsitletud ise veel koolipingis istusid.

tööga ei unustataks ammutunud töde — «... kodumaa ja sotsialismi käekäiku silmas pidades naiste jaoks kõige tähtsamaks loominguilise töö vormiks on emakohustuste täitmine» (8, lk 33). Et seda ülesannet saaks senisest edukamalt täita, selleks tuleks ilmselt üht-teist ette võtta ka praeguste ja tulevaste emade hoiakute ja enesehinnangute muutmiseks. Meil Eesti NSVs töötab päris palju tunnustatud teadlasi, kes on põhjalikult uurinud perekonna loomise, püsivuse ja lahutumuse põhjusi ning tingimusi. Ilmselt on aeg asuda

tööprogrammi koostamisele, mis annaks tulevastele lapsevanematele juba kooliingist kaasa kõik olulisemad oskused ja vilumused, mida lapse eest hoolitsemise esimestel aastatel vaja läheb. Kui lapse kasvatamist lugeda tähtsaimaks loominguiliseks tegevuseks, on selleks valmistumisele vaja juba koolieas anda mitte vähem võimalusi kui kutseoskuste omandamisele.

Vaatleme lähemalt, milliseid omadusi peetakse laste kasvatamisel olulisimaks (1985. a andmete alusel).

Tabel 2

MIDA VANEMAD PEAVAD LAPSE KASVATAMISEL OLULISEKS

Lapse omadus	Vanemate hinnangute keskmine viieballises süsteemis			
	isad, kel on		emad, kel on	
	poeg (315)	tütar (370)	poeg (370)	tütar (355)
Puhtus	4,56	4,73	4,88	4,81
Iseseisvus	4,52	4,42	4,54	4,51
Abivalmidus	4,44	4,43	4,54	4,52
Sõnakuulelikkus	4,25	4,32	4,40	4,34
Edu spordis	3,67	3,43	3,44	3,20
Väga hea õppeedukus	3,52	3,54	3,57	3,61
Uudishimu	3,23	3,06	3,25	3,15
Oskus olla liider	3,01	2,96	2,79	2,81
Sõprade arvukus	2,80	2,94	2,77	2,73

Ootuspäraselt paistab silma kooskõla isa ja ema arvamustes. Erinevused hinnanguis poegade ja tütarde kohta on triviaalsed — tütarde puhul väärtustatakse kõrgemalt puhtust, poegade puhul uudishimu ja edukust spordis. Küll aga väärib lähemat vaatlust hinnangute järjestus nende aritmeetilise keskmise alusel. Esimesel pilgul vaadatuna tundub rõõmustavana, et puhtus ning iseseisvus saavad kõrge hinnangu, sest koolivalmiduse prognoos ja selle tegelik täitumine seostusid eelkõige lapse võimega end iseseisvalt puhtana ja korras hoida. See n-õ selvevõime omas praktiliselt sama suurt prognostilist väärtust ($r=0,44$) kui lapse lugemisoskust ($r=0,50$) või kasvataja hinnang lapse püsivusele ($r=0,46$).

Vaadeldes aga hinnanguid ühtse tervikuna, eraldamata sealjuures üht tunnust kõigi teiste kontekstist, tekib hulk küsimusi. Näiteks, mis maksab abivalmiduse väärtustamine, kui sealjuures sõprade arvukust ei peeta oluliseks? Ilmselt peetakse silmas mitte omasuguste aitamist, vaid abi osutamist ainuüksi oma isalemale. Taoline abivalmidus on juba pigem sünonüüm teisele nimistu eesotsas seisvale omadusele — sõnakuulelikkusele. Et sõprade arvukust ei peeta oluliseks, on loomulik, et ka liidriomaduste olemasolu ei peeta tähtsaks. Kõige selle taustal hakkab ka iseseisvusele antud kõrge hinnang kaotama oma nominaalväärtust, sest ilmselt ei ole silmas peetud mitte iseseisvust eakaaslastest sõprade hulgas (nende arv polnud ju tähtis), vaid võimekust iseseisvalt vanemate korraldustega hakkama saada, ilma et neid enam tülitataks küsimusega: miks? Uudishimu, nagu näitab tabel 2, ei peetud lapsele väärtuslikuks omaduseks.

metša juhitud uurijate grupp, et kool ning õpitegevus on suure osa õpilaste jaoks kaotanud oma meeldivuse (6, lk 118). Seda kajastavad paraku ka tänaste lastevanemate (tolaste õppurite) hoiakud edukuse kohta õpitegevuses ja spordis, kahes tegevusvaldkonnas, milles noored kõige paremini saavad oma võimeid arendada ja proovile panna. Õppeedukuse ja sportliku tubliduse pidamine suhteliselt väheoluliseks võib osutada arvestatavaks takistuseks tulevase põlvkonna tööarmastuse kujundamisel, sest nagu näitas 1978. a uurimus, osutus just suhtumine n-õ traditsiooniliselt rasketesse õppeainetesse (matemaatikasse, füüsikasse, keemiasse ja kehalisse kasvatusse) indikaatoriks, mille alusel hiljem täiskasvanu töössesuhtumist prognoosida võis (4, lk 190).

Kui laps on kasvanud kodus, kus esiplaanile on seatud puhtust ja kuulekust, tagaplaanile aga sõpru ja liidriomadusi, kus vaimseid ega kehalisi pingutusi tunnustuse vääriliseks ei peeta, siis pole ka ime, et tulemuseks on nõrgalt arenenud saavutusvajadusega sõnakuulelik, tagasihoidlik ja end üksildasena tundev inimene. Ta tunneb pigem huvi «puhta» suhtlemise kui sellise suhtlemise vastu, mida töö, õppimine, sport või mõni muu hobi neile tegevustele orienteerunud inimestele niikuinii pakuvad.

Analüüsime järgnevalt üksikuid kasvatusmeetmeid, mis tulenevad juba eespool vaetud teguritest — ühelt poolt nendest omadustest, mida lastes tahetakse kujundada, ja teiselt poolt nendest, mis on iseloomulikud vanematele endile. Pälusime vanemal vastata, kuidas nad käitüksid olukordades, mis koolieelikuga peres on üpris sagedased. Situatsioonide

kirjeldustes lähtusime hiljutise rahvusvahelise uuringu programmist (5). Isa ja ema käitumine sõltub paljuski sellest, kas nende laps on poiss või tüdruk. Poiste isad pidasid end nõudlikumaks ning olid ka sagedamini veendunud kehalise karistuse otstarbekuses (45% poiste, 35% tütarde isadest). Juhul kui laps oma mänguga enam üksi hakkama ei saa ja vanemate poole abipalvega pöördub, on isad enamasti valmis poegadele ja emad tütardele appi minema. Vanemad identifitseerivad end ilmselt samast, mitte aga vastassugupoolest lapsega. Mõned uurimused on näidanud, et emad vastavad oma kõnega sagedamini 2–3-kuise tütre kui niisama vana poja häälitustele.

Vanemate endi sugupoolest sõltus aga soovitus, mida peaks tegema laps, keda oli umbes sama tugev eakaaslane lõõnud. Isad soovitasid nii oma poegadele (49%) kui ka tütardele (40%) kohe vastu lüüa, emad olid aga samasisulise soovitusel andmisel palju tagasihoidlikumad (vastavalt 26% ja 23%). Oskus enese eest seista võib olla vajalik ka koolieelikule, kuid kas ei tulene see vajadus antud juhul sellest, et vanemad ei pidanud sõprade arvukust lapse puhul eriti oluliseks. Põle põhjust kahelda, et oskus enesele kiiresti sõpru leida vähendaks suurel määral ka vajadust «agressorile» vastulöögi andmiseks. Kuid ega oma lapski vanemate käest kergemalt pääsenud. Vaatamata sellele, et äkilise loomuga arvasid end olevat pigemini isad kui emad (ca 40% ja 27%), märkis enamik emadest, et kasvatuslikel eesmärkidel oli neist 70% viitsa andnud poegadele ja 63% tütardele. Isad olid mõnevõrra leebemad ega teinud vahet poja-tütre karistamisel (protsendid vastavalt 64 ja 63).

Ilmselt on senine pedagoogiline propaganda vähemalt karistusmeetodite suhtes olnud tulu- tu (kui mitte olematu), sest veendumus kehalise karistuse vajalikkusest elab kindlalt edasi. Üks selle laia leviku põhjusi on kahtlemata asjaolu, et kõigist muudest lapse käitumise muutmiseks mõeldud meetmetest on see kõige väiksemat (aja)kulu nõudev. Kiituseks on vaja last eelnevalt ära kuulata ja siis ka omaltpoolt rõõmus nägu teha, mis pärast väsitavat tööpäeva mitte alati ei taha õnnestuda. Keeldumakorda saavad olla tulemuslikud vaid siis, kui jätkub aega ja püsivust kontrollida nende järgimist. Piirduda ainult lautusega, eriti aga veel siis, kui laps end õigustada püüab, tundub paljudele nähtavasti liigse leebusena. 1978. a küsitletud täiskasvanuist olid nii need, keda võis lugeda paremate, kui ka need, keda võis arvata halvemate töötajate hulka, saanud lapsepõlves enam-vähem sama tõenäoselt kehaliselt karistada. Erinevusi ei esinenud nende kahe rühma vahel ka lapsepõlvkodus rakendatud keeldude sisus ja levikus. Mis aga silma torkas, see oli suusõnaliselt kiita saanute suurem hulk parema töösessuhtumisega küsitletute seas (4, lk 185).

Tänaste koolieelikute vanemad olid ena-

masti ühel meelel selles suhtes, et hinnalisema kingituse (näiteks jalgratta) võib lastele osta eelkõige siis, kui nad on selle ära teeninud, mitte aga siis, kui need asjad lastele huvi pakuvad. Sellist seisukohta jagas ligi kolmveerand (73%) vanemaist. Lastele «töötasuks» antavate esemete või neile n-ö preemiaks pakutavate meeldivate tegevuste — televiisori vaatamise, jäätise söömise või õues mängimise — väärtus võib sellisel juhul kergesti hakata ületama väärtust, mida lapse jaoks senini omas tasustatav tegevus ise. Katsed on näidanud, et lapsed kaotasid igasuguse huvi oma lemmikmänguasjade vastu, kui nendega mängimise eest hakati neid regulaarselt tasustama. Saavutusvajaduse kujunemise uurimine on näidanud, et suurimat efekti annab vahelduv tasustamine, mille puhul mitte kõik ja isegi mitte enamik ka seda väärivaist tulemustest ei saa tasustatud.

Inimpsüühika iseloomustavaid tunnuseid saab harva niivõrd täpselt mõõta kui vilja- saaki või bensinikulu, seetõttu ei tasu ka eeltoodud protsente võtta detailse peegelpildina olukorra kohta koduses kasvatuses. Püüde taga tasuks näha metsa, üksikutes numbrites üldisemat tendentsi. Ja siin tuleb tunnistada, et meelepärase näitajate kõrval on neidki, mis kajastavad aastate jooksul varjule jäänud ning ilmselt soovimatusse suunda kulgenud nähtusi. Mitte kunagi varem pole koolieelikud kasvanud materiaalselt niivõrd kindlustatud oludes kui praegu — vanemate keskmine töötasu ületas 200 rubla kuus, kolmandikul peredest oli auto, ca 40%-l lastest oli oma tuba jne. Kuid nagu nägime, on vanemate enesehinnanguis ja pedagoogilistes hoiakutes veel palju selliseid jooni, mida võib küll mõista ja seletada, mitte aga õigustada ning nendega leppida. Tootmissfääri, kultuuri ja koolielu ümberkorralduseks on kavandatud juba hulgaliselt konkreetseid meetmeid, kindlasti väärub seda ka laste kodune kasvatus.

Kirjandus

1. Allgemeine Encyclopädie der Wissenschaften und Künste. 31. Teil. Leipzig, E. A. Brockhaus, 1838. 479 S.
2. Baer K. E. Eestlaste endeemilistest haigustest. Loomingu Raamatukogu, 1976, nr 33. 64 lk.
3. Kelam A. Eesti NSV perekond: sotsioloogiline portree. Tln, 1980. 60 lk.
4. Kitvel T. Psühholoogia ja töösessuhtumine. Tln, Valgus, 1983. 222 lk.
5. Lambert W. E. a. v. Child-reading values: a cross national study. New York, Praeger Publishers, 1979. 432 p.
6. Must A., Must O. Opilaste elulaad. — Elulaad ja elukeskkond. Koost P. Vihalemm. Tln, Eesti Raamat, 1981, lk 114—147.
7. Виханский О. С. Японские стандарты поведения. — «ЭКО», 1986, № 10. с. 202—211.
8. Харчев А. Г. Исследования семьи на пороге нового этапа. — Социологические исследования, 1986, № 3. с. 23—33.
9. Энциклопедический словарь. Т. XII. СПб., Изд. Ф. А. Брокгаузъ, И. А. Ефронъ, 1904. 576 с.

Internatsionaalseid sidemeid Eesti hariduselus 1930. aastail

LUISE ÖUNA,
Tallinna 54. keskkooli ajalooõpetaja

Kodanliku Eesti vabariigi algusaastaid iseloomustas püüd korraldada kultuurharidustööd (vabaharidustööd) Skandinaaviamaade eeskujul ja põhimõtetel. Eestis jõuti esimese rahvaülikoolini 1920. a. 1920. aastatel sidemed Eesti ja Skandinaaviamaade vahel tihenesid ja viisid järgnevalt üsna ulatusliku koostööni hariduses. Hakati korraldama vastastikuseid õppereise, lektorite vahetamisi, mitmesuguseid kursusi, ühisüritusi.

Haridustöötajate igakülgne koostöö muutus regulaarsemaks alates 1935. a. Osavõtjate arvult ja käsitletud teemade mitmekesisuselt kujunesid tähtsamateks ühisüritusteks Põhjamaade¹ haridusnädalad, mida korraldati 1934. aastast alates. Nende toimumiskohad vahetusid igal aastal. Haridusnädalate eesmärk oli süvendada rahvusvahelist rahu, töötada selle heaks. Traditsiooni kohaselt võisid neist osa võtta kõik asjahuvitatud isikud, vaatamata sotsiaalsele seisundile ja maailmavaatele. Lähtudes peamiselt kultuurharidustööst, oli neil nädalatel käsitletav teematika võrdlemisi lai, hõlmates kultuurilise koostöö küsimusi, majanduselu, rahvusvahelist olukorda, töölisliikumist, demokraatia jm küsimusi. Lektoreiks olid rahuliikumise tuntud tegelased, rahvaülikoolide õppejõud jt. Üks loenguseeria oli alati mõeldud korraldajamaa tutvustamiseks.

Põhjamaade haridusnädalaid korraldati kuus (1934—1939). Eesti haridustöötajad võtsid osa viiest. 1. Põhjamaade haridusnädalast, mis toimus 1934. a Rootsis, Eesti esindus osa ei võtnud. Oritus oli alles uus ja riikidering kitsam. Eesti seisukohast olid tähtsamad 2. ja 5. Põhjamaade haridusnädal.

2. Põhjamaade haridusnädal toimus 7.—15. juulini 1935. a Soomes (Grankullas). Osavõtjate arv küündis ca 200ni. Eestist sõitsid sinna 4 haridustegelast, sealhulgas konsulendid Karl Laane ja Neeme Ruus Eesti Haridusliidu (EHL) poolt. Neeme Ruus kuulus ka ettevalmistustoimkonda.²

Päevakorras oli 2 kursustesarja: demokraatia ja vabaharidustöö; Põhjamaade kultuuriline ja majanduslik olukord. Lisaks veel paaripäevane diskussioon Põhjamaade-vahelisest koostööst.³ N. Ruus esines ettekandega «Eesti ja kultuuriline koostöö Põhjamaade vahel». Paljudest esinejatest võiks mainida veel Norra tuntud rahuli-

kumise tegelast, Nobeli rahupreemia laureaati (1921. a) Chr. L. Langet, Rahvusvahelise Rahubüroo juhatajat C. L. Brunskogit, Põhjamaade Rahvaülikooli asutajat S. Backlundit. Viimane oli ka Läänemere Instituudi mõtte autor ja selle elluviimise suur toetaja.⁴ Instituudi eesmärk oli lähendada Läänemere ääres elunevaid rahvaid ja tutvustada nende kultuuri. Instituudi asukohaks peeti sobivaks Narva-Jõesuud.⁵ Idee leidis sellel haridusnädalal põhimõttelist heakskiitu.

Sama aasta juulis toimus Skandinaavia haridustegelaste ringreis Eestis. Augusti alguses aga olid Stockholmis Põhjamaade hariduspäevad, kus poolametlikult olid esindatud ka Eesti ja Leedu. Osavõtjate arv ulatus ligi 6000ni. Tollal äratas erilist tähelepanu nii osavõtjates kui ka ajakirjanduses Rootsi haridusministri A. Engbergi antifašistlik aktusekõne. Oli ju fašismiideede levik saanud paljudes riikides reaalseks ilminguks.

3. Põhjamaade haridusnädal korraldati 10.—16. juulil 1936. a Norras, Stavangeri lähedal Järene rahvaülikoolis. EHL korraldas ühissõidu, kus osalesid näiteks Tallinna linna koolivalitsuse juhataja J. Kents, kirjanik J. Parijõgi abikaasaga, N. Ruus, mitu õpetajat — kokku 13 inimest.⁶

Nädala loengute-ettekannete teematikas oli rõhk asetatud korraldajamaa kultuuri tutvustamisele, Põhjamaade rahvaste ühis- ja eriprobleemidele. Erilist tähelepanu pöörati Eestile kui Põhjamaade ringi uuemale liikmele ja see kajastus ka lisaseletustes ning intervjuudes. Eesti grupp külastas veel mitmeid paiku Norras ja Rootsis ning tegi visiidi Rootsi kuninglikku koolivalitsusse.⁷

Stockholmi õpetaja S. Bengtson käsitles oma ettekandes kultuurilise koostöö takistusi, eriti sõjahüsteeriat; Rootsi Rahvaülikooli juhataja A. Ahlberg — rootsi töölisliikumise iseloomulikke jooni, kuid kodanluse vaatevinklist.⁸

4. Põhjamaade haridusnädal toimus 16.—23. juulini 1937. a Helsingöris (Taanis) Rahvusvahelise Rahvaülikooli ruumes.⁹ Osavõtjate hulgas olid ka N. Ruus ja Tartu ülikooli õppejõud A. Annist. Mõlemad esinesid ettekandega.¹⁰

Enamik ettekandeid sisaldas päevapoliitilisi sündmusi ja tulevikuprognose Euroopa seisukohalt.¹¹ Eriline tähelepanu oli pööratud sõjaohule. Näiteks arutati küsimust «Millised ülesanded on Põhja- ja Lääne-Euroopa demokraatial Euroopa katastroofi vältimiseks?» jm. Kõik teemad olid aktuaalsed just sõjaohu vähendamise ja likvideerimise seisukohalt. Ühiselt jõuti veendumusele, et demokraatia kindlustumine on kõige paremini võimalik kõigi demokraatlike ringkondade koostöös kaudu. Tehti õppekäike ja peeti loenguid Taani eluolu tundmaõppimiseks.¹²

Muudeti ära järgmise haridusnädala toimumiskoht (Islandis) ja üksmeelselt võeti vastu N. Ruusi ettepanek — korraldada see Eestis.¹³ See oli esimene kord, kui Skandinaaviamaad nõustusid nimetatud üritust korraldama väljaspool Põhjamaid.

Eesti haridustöötajatele oli 1938. a eriline. 5. Põhjamaade haridusnädal toimus Tartu lähedal Vahi põllutöökooli ruumes 17.—29. juulini 1938. a.¹⁴ Eesti delegatsioon oli umbes 30 liiget, osavõtjaid üldse aga 200 ringis.¹⁵ Ürituse organiseerijatest ja külaliste vastuvõtjatest võiks nimetada EHLi juhatajat E. Venderit, Eesti Õpetajate Liidu esimeest E. Murdmaad, kirjanik E. Särgavat jt. Eesti õhtu ja Skandinaavia õhtu korraldajate hulka kuulus loomulikult hulk riigi- ja ühiskonnategelasi.

Haridusnädala põhiliseks diskussiooniteemaks oli «Eesti ja Põhjamaad», millest sissejuhatava ettekande tegi Tartu ülikooli rootsi keele õppejõud P. Wieselgren.¹⁶ Oli ka ettekandeid praktilise koostöö võimalusest (E. Venderilt). Eesti töötlisliikumisest (E. Pärnalt).¹⁷

Eestis korraldatud haridusnädala ringreisid — Petserisse, Võrumaale, Haapsallu, Vormsile, Noarootsi — saadud muljed ja tähelepanekud riigi kohta tervikuna olid paljudele külalistele üllatuslikud ja arvamuste avaldamine ebameeldiv eesti poliitikategelastele.

Võttes aluseks Põhjamaade riikide kodanliku demokraatia, ütles Norra ajakirjanik A. Zachariassen, et Eesti ja Skandinaavia koostöök on vaja kindlat ja ühtlasi ideoloogilist alust. Tema ja mitmed külalised (J. Stutzinski Rootsist, Nielsen Taanist jt) tõstasid küsimuse Eesti demokraatia tegelikkusest, sest nemad ei olevat J. Uluotsa ega teiste ettekannetest, ei varem ega nüüd Eestis, selle kohta selgust saanud.¹⁸ Ka N. Ruus pidi haridusnädala kordamineku kõrval märkima, et «ei jäänud skandinaavlastel tähelepanemata ka erinevused Eesti ja Skandinaavia demokraatia ideoloogias».¹⁹

Küsimuse piinlikku momenti püüdsid mõned külalised küll leevendada, väites, et hinnang on antud pealiskaudsete teadmiste põhjal. Fakt jääb aga faktiks. See, millest poliitikud ja paljud ühiskonnategelased püüdsid vaikida, sai nüüd avalikult välja öeldud haridustegelaste poolt ja avaldatud ka «suurele ringile» — ajakirjanduse kaudu.

Eesti tutvustamiseks ja mõningate negatiivsete muljetate vähendamiseks saadeti EHLi poolt paljudele Skandinaavia ajalehetele Eestit tutvustavaid artikleid, külalistele — raamatuid Eestist, sh riigi uus põhiseadus(l).²⁰

5. Põhjamaade haridusnädalaga tunnistati Eesti automaatselt Põhjamaade koostööringi liikmeks.

Peaaegu samal ajal toimus (22.—24. juulini 1938. a) Kopenhaagenis Rahvusvaheline Õpetajate Liidu Föderatsiooni kongress, kust Eesti Õpetajate Liidu esindajana võtsid osa E. Murdmaa, A. Ruut, V. Horm.²¹

6. Põhjamaade haridusnädal toimus 30. juulist — 6. augustini 1939. a Rootsis, Stockholmi lähedal Viggbyholmis. Osavõtjate arv oli seekord väiksem — umbes 100. EHLi esindajana viibis seal Paul Vahi.²² Selle nädalaga samaaegselt toimus Rootsis rahvusvaheline tantsukongress, palju mitmesuguseid üritusi.

Haridusnädala kandvad ideed olid rahu- ja

vabadusideed. Enamik ettekandeid puudutas rahvusvahelisi probleeme: maailma tolleaegset seisukorda, kollektiivset julgeolekut, väikeriikide ja maailmapoliika osa selles, Põhjamaade rahvaste rahuvõitlust. Stockholmi linnaapea C. Lindhagen rääkis sõja ja relvastumise põhjustest, Ahvenamaa küsimusest; S. Backlund käsitles kollektiivset julgeolekut; Odd Nansen (Fridtjof Nanseni poeg) tegi praktilise ettepaneku pagulasküsimuses: Skandinaavia riigid peaksid leidma pagulastele, eriti saksa juutidele, peavarju. Tema ettepanekul loodi ka abistamiskomitee Rootsi, Norra, Taani ja Soome osavõtul. See pidi oma maade valitsuste kaudu tõstatama küsimuse ning looma kontakti teiste riikidega.²³ Enamik neist küsimustest esitati 6. augustil toimunud suurel rahumiitingul Rootsi vabaõhumuseumis Skånsenis.

Nimetatud üritused ja koostöö koondasid erinevaid valdkondi. Siin oli nii poliitikat, kultuuritegelaste endi suhtlemisvajadust, Eesti kui väikeriigi enesetuvustamise vajadust, kogemuste omandamist, oli kodanliku kultuuripoliitika demokraatiaavaldust, oli natsionalismi ja internatsionalismi. Ühtlasi oli see ka osa kodanliku Eesti kultuuripoliitika Skandinaavia-orientatsioonist tegelikkuses. Ent üldkokkuvõttes oli haridustöötajate internatsionaalne koostöö eesti kultuuri väärtustav ilming, eriti vastukaaluks tolle aja võimumeeste tagurlikule haridus- ja kultuuripoliitikale.

Põhjamaade hulka loeti antud juhul Rootsi, Taani, Norra, Soome, Island ja ainsa mitte-skandinaavia maana Eesti.

² Areng, 1935, nr 5/6, lk 209.

³ Areng, 1935, nr 4, lk 82.

⁴ Chr. L. Lange oli tollal juba tööl Genfis Rahvasteliidu juures. S. Backlund töötas Genfis a 1932—1933.

⁵ Läänemere Instituut otsustati avada 1936. a juulis. Esimene suvekursus peetigi Narva-Jõesuus 25.—31. juulini, tegelik juhataja oli Neeme Ruus. Kursustest võttis osa 18 eestlast ja 12 rootslast. Rootsi poolt oli kursuste juhatajaks I. Andrell. Eeltööde tegemine Eestis jäi EHL põhjamaade kultuurilise koostöö toimikonna ülesandeks. Areng, 1936, nr 6, lk 200.

⁶ Areng, 1936, nr 5, lk 157; nr 7, lk 220.

⁷ Areng, 1936, nr 5, lk 157, 221.

⁸ Areng, 1936, nr 7, lk 220—221.

⁹ Areng, 1937, nr 8, lk 188, nr 6, lk 156; nr 7, lk 166; Tänapäeva, 1937, nr 11, lk 332—335.

¹⁰ ORKA, f 324, nim I, s 398, l 152, 153, 164.

¹¹ Areng, 1937, nr 6 lk 156; nr 8, lk 188.

¹² Areng, 1937, nr. 6, lk 156, 188; nr 8, lk 188—190.

¹³ Areng, 1937, nr 8, lk 190.

¹⁴ ENSV ORKA, f. 324, nim I, s 431.

¹⁵ Päevaleht, 1938, 15. juuli. ORKA, f 324, nim I s. 398, l 267, 279.

¹⁶ Areng, 1938, nr 6, lk 154.

¹⁷ Päevaleht, 1938, 22. juuli jt.

¹⁸ Päevaleht, 1938, (18. juuli), 22. juuli.

¹⁹ Areng, 1938, nr 6, lk 132.

²⁰ ENSV ORKA, f 324, s 431, l 56.

²¹ Eesti Kroonika, 1938, lk 59, 109. Päevaleht, 1938, 19. juuli.

²² Päevaleht, 1939, 27. juuli. Uus Eesti, 1939, 27., 30. juuli.

²³ Areng, 1939, nr 7, lk 149.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Klaverimäng lapse vaimses arengus

**HELVE REILJAN,
TRK üldklaveri kateedri dotsendi kt**

Kunstilise kasvatuse tsüklisse kuuluvad õppeained etendavad inimese isiksuse kujunemisel väga olulist osa, viimasel ajal on nendele õigustatult suuremat tähelepanu pööratud. Nende kaudu toimub nii lapse esteetiline kui ka vaimne areng. Üks selliseid klassikalisemaid ja üsna viljakaid vorme on klaverimäng, efektiivne sensomotoorse vilumuse kujundaja. Tehakse vahet kolme liiki vilumuste vahel: sensoorsed (meeltesse või tajumisse puutuvad), liigutus-(motoorsed) ja mõtlemisvilumused. Minu töö eksperimentaalses osas on puudutatud kolmest vilumuste liigist kahte, sensoorseid ja motoorseid vilumusi.

Et leida teaduslikku põhjendust küsimusele, kas klaverimäng arendab õpilaste sensomotoorseid vilumusi ja selle põhjal ka õpilaste vaimset arengut, tegin kahe õppeaasta vältel õpilastega katseid ENSV PTUI pedagoogilise psühholoogia laboratooriumis. Koostasid 5 eri keskkooli 1. klassi õpilastest (süsteemaatiliselt klaverimängu õppivad õpilased) 30liikmelise eksperimentaalrühma. Kontrollrühmaks valisin 46. keskkooli 1.c klassi õpilased (30), kes eelnevalt ei olnud saanud muusikalist ettevalmistust ning ei asunud klaverimängu õppima ka 1. ja 2. klassis. Selgitasin välja kõikide katsest osavõtjate õpilaste sensomotoorsete vilumuste taseme I õppeveerandi algul ja kontrollisin seda kahe esimese õppeaasta lõpul. Probleemile lähenedes eeldasin, et

1. õppeaasta algul ei ole olulist erinevust eksperimentaalrühma ja kontrollrühma õpilaste sensomotoorsete vilumuste vahel. Et õppimisprotsessis muutuvad mõlema rühma sensomotoorsed vilumused, peaksid klaverit õppivate õpilaste sensomotoorsed vilumused arenema kiiremini ning kiirema arenguga kaasnema ka parem lugemisoskus ja õppeedukus.

Motoorse vilumuse omandamise kiirust uurisin A. Millerjani konstrueeritud kõrgema närvitegevuse uurimiseks ettenähtud aparaadiga. Aparaaadi armatuurlaual on 8 vajutatavat nuppu 8 tähe kujutisega (AEKNPSTV). Silmade kõrgusel on ekraan, millel kindlas järjekorras süttivad signaalidena samad tähed, moodustades kindla programmi. Programmid võivad vahelduda, armatuurlaual jääb tähtede järjekord kogu aeg samaks. Ärritava signaali ilmumisel ekraanile kohe õige nupu leidmine armatuurlaual ja sellele vajutamine paneb ekraanile ilmuva tähe all helendama kontrolllambikesse. Kui lambike ei sütti, on õpilane teinud vea, programm loetakse mitteomandatuks ja katse sooritatakse väikese ajavahe miku järel uuesti. Peale tähtede on võimalik aparati programmeerida ka eri kujunditele ja värvidele. Oma töös kasutasin signaalidena ainult tähti. Nendest oli koostatud 4 eri programmi 6 eri kiirusega. 1. klassi õpilastega oli otstarbekas katsetada kaht programmi (valisin I ja III, sest nende omavaheline erinevus oli kõige suurem) kahe eri kiirusega (signaalide vahe 3 sekundit ja 1,5 sekundit). Antud kiiruse puhul lugesin programmi omandatuks, kui õpilane suutis selle kaks korda järjest veatult sooritada. Saadud katseandmed töötlesin statistiliste meetodite abil. Arvutasin aritmeetilise keskmise ja dispersiooni. (Aritmeetiline keskmine ükski ei iseloomusta arvurühma mitmekülgselt. Dispersioon iseloomustab arvurühma elementide hajutatust tema aritmeetilise keskmise ümber. Mida väiksem dispersioon, seda suurem homogeensus, st arvurühm on rohkem koondunud aritmeetilise keskmise ümber. Mida suurem dispersioon, seda hajutatam (heterogeensem) on arvurühm. Arvutamisel selgus, et mõlema rühma katsetulemusi võis lugeda sarnasteks. Järelikult olid kõik 1. klassi õpilased, kes eksperimendist osa võtsid, õppetöö algul oma motoorsete vilumuste arengutasemelt oluliste erinevusteta. Õppeaasta jooksul oli eksperimentaalrühma lisakohustuseks klaverimängu õppimine kooli muusikaklassi 1. klassis, kontrollrühm piirdus tavalise õppetööga.

Mõlema rühma õpilaste arengutulemuste kindlakstegemiseks tegin esimese õppeaasta lõpul uuesti samad katseid A. Millerjani aparaadiga. Tulemusi võrreldes selgus, et eksperimentaalrühm jõudis oma arengus kontrollrühmast ette: kevadel osutasid eksperimentaalrühma õpilased osavamateks ja kiiremateks, tegid programmide omandamisel vähem vigu. Silmatorkavam oli mõlema rühma arengu vahe suuremate kiiruste puhul:

II kiiruse puhul omandasid eksperimentaalrühma õpilased I programmi 1,9 korda ja III programmi 2 korda kiiremini. Samuti olid eksperimentaalrühma saavutused homogeensemad. Uut programmi õppides on vaja I programmi puhul omandatud liigutuste stereotüüpi muuta. Ka sellega saavad eksperimentaalrühma õpilased paremini hakkama. See on loomulik, sest klaverimängu õppimine on ikka ja jälle uute stereotüüpsete võtete omandamine.

II õppeaasta lõpul samasugust katset korrates eksperimentaalrühma kiirema arengu tendents süvenes veelgi, õpilaste saavutused

lähenesid eksperimentaalrühma iseloomustavale aritmeetilisele keskmisele, erinedes sellest suhteliselt vähe. Kontrollrühma õpilaste areng on aeglasem ja ebahütlasem, kuigi nende hulgas oli ka õpilasi, kelle areng oli edukas. Üldiselt jäävad kontrollrühma õpilaste motoorsed vilumused 2 aasta möödudes eri tasemele, tulemus on heterogeensem. Suuremate kiiruste puhul tulevad need erinevad veel rohkem esile. Ülevaatlik on alljärgnev tabel, kus motoorse vilumuse saavutamise dünaamika 2 õppeaasta jooksul on väljendatud vilumuste omandamiseks kulunud katsete arvu aritmeetilise keskmisega.

MOTOORSE VILUMUSE DÜNAAMIKA KAHE AASTA JOOKSUL

Tabel 1

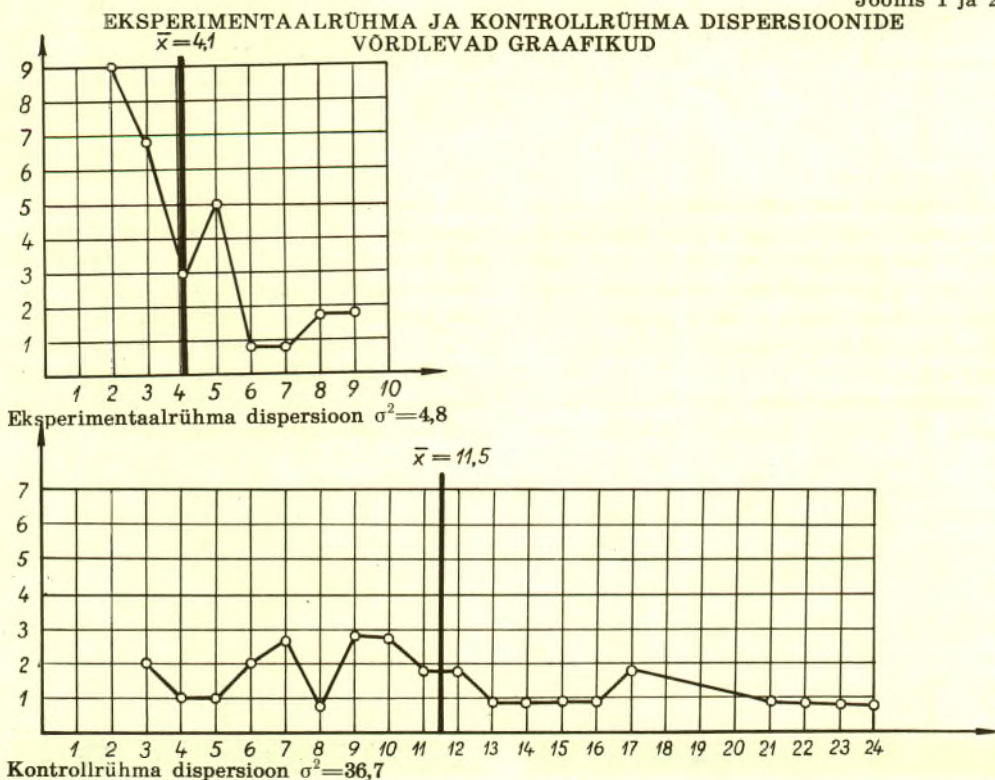
	Eksperimentaalrühm			Kontrollrühm		
	1. kl algul	1. kl lõpul	2. kl lõpul	1. kl algul	1. kl lõpul	2. kl lõpul
I kiirus	3,9	2,1	2	4	2,6	2,5
II kiirus	27	6	3,7	27,5	11,4	9,5
I kiirus	2,8	2,1	2	2,9	2,9	2,2
II kiirus	28,9	6,9	4,1	28,8	14,1	11,5

Keskmiselt omandab eksperimentaalrühma õpilane I programmi kiiremas tempos 2,5 korda ja III programmi 2,8 korda kiiremini kui kontrollrühma õpilane.

Võrdlesin ka samade katsete dispersioonide dünaamikat 2 õppeaasta jooksul. Tõdesin, et eksperimentaalrühma dispersioonid olid igal katsel järjest väiksemad ja 2. õppeaasta lõpul on I kiiruse puhul isegi võrdsed nulliga. Järelikult on saavutatud tulemused järjest homogeensemad. Seevastu kontrollrühma suure-

arvulised dispersioonid näitavad katsetulemuste suurt heterogeensust. Lisan eksperimentaalrühma ja kontrollrühma dispersioonide graafikud (III programmi omandamisel kiiremas tempos). Tabelis 2 võime visuaalselt näha, kui homogeensed on eksperimentaalrühma tulemused ja kui heterogeensed kontrollrühma omad. Eksperimentaalrühma õpilaste saavutused on rohkem koondunud aritmeetilise keskmise (\bar{x}) ümber — nende motoorsed vilumused on ühtlasemalt arenenud kui kontrollrühmal.

Joonis 1 ja 2



Sensorsete vilumuste arengu tõestamiseks mõõtsin eristamiskiirust 2 õppeaasta jooksul kolmel korral: 1. õppeaasta algul ja lõpul ning 2. õppeaasta lõpul. Vahenditeks kasutasin diapjektorit ja nn Svintsevi rõngaid. Rõngaste projekteerimisel oli võimalik kasutada 5 erinevat ekspositsiooniga. Eristamiskiiruse hindamise kriteeriumi alusel võis õpilane saada maksimaalselt 200 punkti. Eksperimentaalrühma õpilased said punktid vahemikus 183—200, kontrollrühma õpilased vastavalt 166—197. Eksperimentaalrühma õpilased arendavad nooditeksti õppides oma sensorseid vilumusi kiiremini ning tulemused on palju homogeensemad kui kontrollrühmal.

Eristamiskiiruse ja lugemisokuse vahel on tihe seos. Õpilaste lugemisokust kontrollisin

1. ja 2. õppeaasta lõpul vabariikliku algõpetuse komisjoni koostatud tekstidega. Stopperiga mõõtsin lugemiseks kulunud aja, samal ajal fikseerisin õpilase tehtud vead, sõnade veerimise juhud, ilmekuse. Loetust arusaamiseks esitasin küsimusi, mis olid trükitud vastava lugemispala juurde. 2. klassi lõpuks saavutasid eksperimentaalrühma õpilased suurema lugemiskiiruse (keskmiselt 17 sõna minutis rohkem), tegid kolm korda vähem vigu ja veerisid teksti 2,3 korda vähem. Ka arusaamine tekstist oli eksperimentaalrühma õpilastel peaaegu ühe hindepalli võrra suurem.

Eksperimendi jooksul kontrollisin mõlema rühma õppeedukust 1. ja 2. klassi lõpul. 2. õppeaasta lõpuks oli eksperimentaalrühma õpilaste õpiedukus kindlalt parem.

Tabel 2

ÕPIEDUKUSE KOONDTABEL 2. ÕPPEAASTA LÕPUL, VALJENDATUNA KESKMISTE HINNETE ABIL

	Eesti keel suuline	Eesti keel kirjalik	Loodus-õpetus	Mate-maatika	Vene keel	Kirja-tehnika
Eksperimentaalrühm	4,8	4,6	4,6	4,5	4,6	4,7
Kontrollrühm	4,4	4,1	4,3			
	4,4	4,1		4,0	4,2	4,2

	Joonistamine	Muusika	Tööõpetus	Kehaline kasvatus
Eksperimentaalrühm	4,8	4,8	4,9	4,7
Kontrollrühm	4,2	4,4	4,3	4,7

Eksperimentaalrühma keskmised hinded on kõrgemad kontrollrühma õpilaste omast keskmiselt 0,4 hindepalli võrra. Kõik dispersioonid on eksperimentaalrühmal väiksemad, seega eksperimentaalrühma õpilaste hinded on homogeensemad, nende õppetöö saavutused ühtlasemad.

Esitatud uurimismaterjalid lubavad järeldada, et klaverit õppivate õpilaste senso-

motoorsed vilumused arenevad kiiremini, lugemisokus ja loetust arusaamine on parem ning nende õppeedukus kõrgem. Kui tavaliselt ainult räägitakse klaverimängu õppivate õpilaste kiiremast vaimsest arengust, siis tehtud katsed loovad konkreetse aluse selle arvamuse õigustamiseks. Töö tõestab klaveriõpetuse kui esteetilise kasvatus ühe külje kindlat osa õpilaste vaimse arengu rikastajana.

TEHNIKA TUTTAVAKS

Universaalne diaprojektor «PELENG 500K»

Koolide kasutuses olevate tehniliste õppevahendite, s. o. kinoseadmete, diaprojektorite, heliseadmete jms eri markide ja mudelite arv on hetkel väga suur, see on üks põhjustest, mis takistab nende korrastamist ja töökorras hoidmist. Suur hulk erinevaid seadmeid teeb keeruliseks ka nende käsitsete väljaõppe, ning lõpuks, nõuab klassiruumide väljaehitamisel eri aparatuuride kasutamisel erinevaid projekte.

Koolis kasutusel oleva aparatuuri ühtlustamiseks on vaja, et koolid telliksid ja hangiksid seadmeid ühtlustatud nimekirja alusel.

Käesoleval ajal soovitame koolidele hankida vanade, amortiseerunud diaprojektorite asemele järgmisi mudelid:

poolautomaatne universaalidiprojektor «PELENG 500K»

või **modifikatsioonid samast perekonnast või universaalne koolidiprojektor «DP».**

Vaatleme keskklassi poolautomaatset universaalset diaprojektorit «PELENG 500K».

Diaprojektor «PELENG 500K» on ette nähtud standardraamides (50×50 mm) slaidide ja 18×24 mm pildiformaadiga, tööstuslikult toodetud (püst-)diafilmide näitamiseks. Diafilmide demonstreerimiseks on aparadi kompleksis spetsiaalne kassett. Diaprojektor «PELENG 500K» on võrdlemisi töökindel aparaat.

TEHNILISED ANDMED

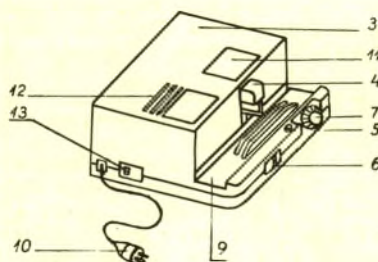
Tabel 1

Jrk. nr.	Parameeter	Parameetri suurus või iseloomustus
1.	Slaidiraami suurus	50×50 mm
2.	Slaidi pildivälja suurus (maks, min)	24×36 mm 18×24 mm
3.	Kasseti tüüp	pealt avatud
4.	Slaidide arv kassetis	50 tk
5.	Slaidide vahetamise moodus	poolautomaatselt ja käsitsi
6.	Diafilmi kaadrite vahetamise moodus	käsitsi
7.	Diafilmi pildivälja suurus	18×24 mm
8.	Objektiiv	«Triplet 5M»
9.	Objektiivi fookuskaugus	100 mm
10.	Objektiivi paigutus aparadis	hammaslatil
11.	Pildi teravustamise moodus	teravustamisnupu pööramisega
12.	Diakaadri suurendusaste kaugusvahemikus 1—10 m	10..80 korda
13.	Projektsioonlamp	kõrgtemperatuurine halogeenlamp KGM24-150
14.	Projektsioonlambi tööpinge	24 V
15.	Projektsioonlambi võimsus	150 VA
16.	Kasulik valgusvoog projektoris	500 lm
17.	Projektoris kasutatav võrgupinge	≈ 220 V
18.	Projektori tarbimisvõimsus	270 VA
19.	Jahutus	sundventileerimine
20.	Mass	5,5 kg

Tabelist 1 saame välja lugeda kõige olulisema aparadi kohta.

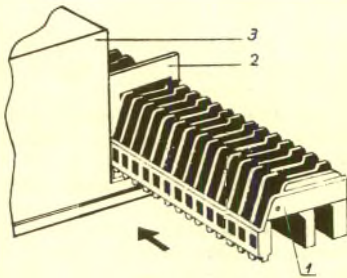
Diaprojektor on universaalne, s. o. temaga saab projitseerida nii tööstuslikult valmistatud diafilme kui ka slaidide (diapositiive), kuid siiski tuleb silmas pidada, milline on slaidiraami paksus. Praegu toodetavaid slaidide kasutatakse nii kartongist kui ka plastraadides. Et slaidikassetil on slaidipesa laius 4 mm, siis on oluline, et kasutataks suhteliselt paksu slaidiraame. Kõige sobivamad on raamid paksusega 3,5 mm, aga ka õhemad, 3,2 mm paksusega raamid. Kaubatakse veelgi õhemaid raame, nt 2,5 mm. Õhukeste raamide, eriti kartongraamide (paksus 1,2 mm) kasutamisel ei paigutu slaid enamasti õigesti (püstasendis) tõukuri ette, mis põhjustab tõukuri kinnikiilumist ja ka slaidi pudenemist aparadi sisse.

Diaprojektoril «PELENG 500K» kasutatakse pealt lahtist kasseti 1 (joonis 2). Kassett on täpselt sama, mis on kasutusel automaatidiprojektoril «ALFA». Kassett mahutab 50 slaidi. Pealt lahtine kassett võimaldab slaidide vahetamist ka töö käigus, see võimalus küljele avanevatel kassetidel («SVITJAZ» jt) puudub.



Joonis 1. Diaprojektor «PELENG 500K».

3. Projektori korpus. 4. Tõukur. 5. Slaidivahetisnupp. 6. Käigunupp. 7. Pilditeravustamisnupp. 8. Ventilatori ja lambilüliti. 9. Kassetikanal. 10. Võrgupistik. 11. Diafilmikasseti pesa kaas. 12. Laternakate. 13. Ventilatsioonivard.

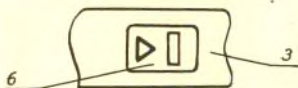


Joonis 2. Slaidikassett diaprojektoris (tagantvaade).

1. Slaidikassett. 2. Slaid. 3. Diaprojektori kere.

Diaprojektoril «PELENG 500K» toimub slaidide vahetumine poolautomaatselt või — eriolukorras — ka otseselt tõukuri 4 käsitsi edasi-tagasi liigutamisega. Põhiline vahetusmoodus on poolautomaatne, s. o lühiajalise vajutusega nupule 5 (joonis 1).

Kassett võib liikuda nii edasi kui ka tagasi. Edasi- või tagasikäigu andmiseks on diaprojektori kassetikanalil 9 välisküljel käiguvahetusnupp 6 (joonis 1 ja 3).



Joonis 3. Käiguvahetusnupp asendis «edasi».

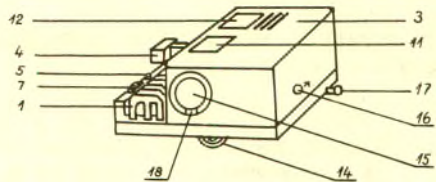
Nii automat- kui ka poolautomaatdiaprojektorite puhul on oluline teada, et slaidivahetusnuppu võib kasutada alles pärast seda, kui esimene slaid on tõukuri 4 käsitsi lükates lõpuni aparati sisse viidud. Vastasel korral kiilub tõukur koos slaidiga aparati sisse ning vea kõrvaldamiseks tuleb tavaliselt projektor lahti monteerida. Uuematel aparatuuridel «PELENG 500K» on aparadi korpuse tagaküljel korgiga 17 suletud ava 16 (joonis 4), mille kaudu saab väiksema kinnikiilumisvea korral riket kõrvaldada, keerates kruvikeerajaga avast paistvat ketast päri- või vastupäeva, kuni tõukur vabaneb ja teda saab kergelt aparati sisse lükata. Sageli tuleb aga aparadi kaas 3 maha monteerida, et riket kõrvaldada.

ETTEVAATUST: enne aparadi lahtimonteerimist peame lülitama aparadi vooluvõrgust välja!

Kaugjuhtimisvõimalust diaprojektoril «PELENG 500K» ei ole. Selläpärast saab õpetaja seda kasutada vaid ise aparadi juures olles.

Diaprojektori objektiivil ei ole peal vintloiget, vaid objektiivi edasi-tagasi nihutamiseks — ekraanipildi teravustamiseks — on objektiivi ühel küljel piki objektiivi hammaslatti. Pildi teravustamiseks ei tohi mingil juhul objektiivi harjumuspäraselt pöörata, vaid tuleb kasutada teravustamisnuppu 3 (joonis 1). Objektiivi äravõtmiseks aparadist peame ta lihtsalt otsesuunas

välja tõmbama. Tagasipanekul tuleb jälgida, et hammaslatti täpselt allapoole jääks. Hammaslatti jaoks on objektiivi avas projektori kätte allosas vastav sisselõige — kanal 18 (joonis 4).



Joonis 4. Diaprojektor slaidikassetiga (eestvaade).

1. Slaidikassett. 3. Projektori korpus. 4. Tõukur. 5. Slaidivahetusnupp. 7. Teravustamisnupp. 11. Diafilmikasseti pesa kaas. 12. Laternakate. 14. Aparadi kallutusjalg. 15. Objektiiv. 16. Reguleerimisava. 17. Kork. 18. Hammaslatti kanal.

Projektsioonilambina on kasutusel väikesegabariidiline kvartsklaasist kolviga halogeentäitelamp KGM-24-150, mis töötab vahelduval pingel 24 volti. Lamp on 150vatise võimsusega. Seoses sellega, et halogeenlampidel hõõgniit töötab tunduvalt kõrgema temperatuuri juures kui tavalistel projektsioonilampidel, on paranenud tublisti — kuni kaks korda — lambi valgusvilkus ja samaaegselt ka valgusvoo spektraalne koostis. Konkreetsemalt: halogeenlamp annab 2—2,5 korda tugevama valgusvoo kui sama võimsusega tavaline projektsioonilamp. Valgusvoo spektraalse koostise paranemine võimaldab suhteliselt värvimoonutustevaba värviliste slaidide/diafilmide demonstreerimist.

Halogeenlamp kuumeneb kasutamisel tunduvalt kõrgema temperatuurini kui tavaline projektsioonilamp ja vajab töötamise ajal väga head jahutamist. Aparadi sundjahutuse tagab projektori sisse ehitatud ventilaator. Viimane peab olema sisse lülitatud enne projektsioonilampi ja välja lülitatud 2 kuni 3 minutit pärast projektsioonilampi, et tagada kuumenenud projektori korralikku mahajahtumist. Ventilaatori lüliti on kokku ehitatud projektsioonilambi lülitiga 8 (joonis 1). Aparaadis kuumenenud õhk väljub projektori peal olevatest ventileerimisavadest 13. Seepärast on kategooriliselt vastunäidustatud ventileerimisvõre sulgemine esemetega aparadi töötamise ajal.

MITTETÖÖTAVA VENTILAATORI KORRAL APARAATI EI TOHI KASUTADA!

ALEKSANDER VINKEL,
Vabariikliku Õpetajate
Täiendusinstituudi
metoodik

Novkoguude KOOL

Обращение съезда учителей Эстонской ССР.

Резолюция съезда учителей Эстонской ССР.

Формировать всесторонне развитую личность.

Доклад министра просвещения Эстонской ССР Э. Гречкиной на съезде учителей Эстонии 26 марта 1987 г. Печатается полностью.

И. ШЕВЧУК. Руководствоваться принципами январского (1987 г.) Пленума ЦК КПСС.

Учитель должен в своей повседневной работе учитывать то новое, что внедряется в нашем государстве, и доводить его содержание до своих учеников. Министерство просвещения рекомендует школам знакомить учащихся с материалами январского Пленума ЦК КПСС через различные формы внеурочной и внеклассной работы, используя передовой опыт. В статье подчеркиваются темы и идеи, которые должны найти место в этой работе.

О будних делах в праздник.

По случаю 65-ой годовщины Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина работнику редакции Юло Тикку дает интервью секретарь ЦК ЛКСМ Эстонии, председатель Совета пионерской организации Эстонской ССР Тийт Порквели. Речь идет о направлениях работы пионерской организации исходя из решений XX съезда ЛКСМ Эстонии.

А. КРЕЙТСМАН. О развитии умственной активности и интереса к учебе через самостоятельную исследовательскую работу.

Данная статья — доклад к Республиканским педчтениям 1987 г. Автор рассматривает формирование мотивации к учебной работе через ученические конференции в Пайдеской 3-й средней школе. Работа содержит также тематику ученических конференций по эстонскому языку и литературе, по математике и физике.

А. СОРОК. Правовое воспитание в системе нравственного воспитания.

Статья является частью заключительной работы, написанной на факультете повышения квалификации руководителей просвещения. Рассматриваются проблемы правового воспитания в дошкольных детских учреждениях, в семье и школе. Автор особо подчеркивает важность развития чувства ответственности. Вся система воспитания должна внушать учащимся понимание необходимости соблюдать законы, а также изучать и защищать действующие в обществе нормы поведения.

А. ВЯРНИК. Дети, вызывающие тревогу.

Автор, который долго работает экспертом судебной психиатрии, анализирует причины, приводящие к нарушениям правовых норм. Рассматриваются отклонения в поведении (самоубийство, бродяжничество, токсикомания). В этом часто повинны условия развития ребенка (неблагоприятная домашняя среда, миграция, формализм в школьной работе). Статья предназначена как для педагогов, так и для родителей.

В. КОЛГА. Учебная мотивация и индивидуальность.

Падение у учащихся интереса к учебе заставляет дидактов искать решение для изменения этой тенденции. Одной из возможностей автор считает повышение учебной мотивации. С этой целью он советует сократить выставление оценок и больше использовать индивидуальную шкалу (слова, мимика и пр.), что предполагает хорошее знание ученика и его развития, а также взаимное доверие.

Э. РИХВК. Общественно полезный производительный труд учащихся: теория и практика.

При проведении в жизнь школьной реформы выявилось, что некоторые учителя и директора школ четко не различают отдельные формы и методы трудового воспитания. Возникают проблемы, связанные с общественно полезным трудом в предусмотренном объеме. Э. Рихвк кратко знакомит с педагогическими основами трудового воспитания, уточняет понятия и анализирует возможности проведения в жизнь существующих положений. Подчеркивается необходимость подходить к инструкциям творчески, постоянно их совершенствовать на основе опыта.

Т. ПЕНЬЯМ, Я. РЕЙМАНД. Сравнительные данные по изучению и обучению математике.

Статья знакомит с некоторыми результатами педагогического эксперимента, проведенного в 1983/84 и 1984/85 учебных годах среди учащихся, и опроса учителей, проведенного в 1985/86 учебном году (750 учащихся 9-ых классов и 540 учителей точных предметов). Выявляется, что трудностями обучения математике являются перегруженность ныне действующей программы и недостаточный интерес учащихся к этому предмету.

К. КАРЛЕП. Теоретические вопросы чтения и письма.

Автор подчеркивает необходимость разработать соответствующие современной науке теоретические основы, которые позволяли бы на основе одних и тех же критериев оценивать различные методики, буквари и рабочие тетради, а также умения и навыки детей. Более подробно рассматриваются проблемы начального обучения, особенно чтения и письма. Автор высказывает свои методические точки зрения.

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

Автор продолжает высказывать свои мнения по поводу учебных планов по родному языку (см. «Ныукогуде кооль» № 4, 1986). В истории

обучения эстонскому языку имеются многие положения, которые и в настоящее время целесообразно использовать в практике. В условиях школьной реформы также следует в обучении родному языку учитывать потребности жизни и использовать все возможности воспитательной работы.

Э. ВЕЙГЕЛЬ. Изучение поэзии Деборы Вааранди в классах средней ступени.

Статья основывается на опыте работы. Рассматриваются возможности ознакомления учащихся 4—8 классов с лирикой Деборы Вааранди. Коротко рассказывается и о внеклассном чтении на средней ступени (на основе поэтических сборников Д. Вааранди).

Э. НУРК. Унифицировать знания по планиметрии.

В мае 1985/86 учебного года 472 учащегося 6-ых классов школ Пярнуского района написали контрольную работу-диктант по основным вопросам планиметрии. Автор статьи считает, что подобная работа является подходящей и для определения уровня знаний. Приводится текст работы, а также краткий анализ результатов работы и недостатков при ее исправлении.

Т. КИТВЕЛЬ. Родители и дошкольник.

Автор рассматривает, какие факторы семьи формируют отношение ребенка к труду и насколько они распространены в современном обществе. Автор опирается на результаты исследования, которое было проведено Институтом истории АН ЭССР в 1978 г., а также на результаты исследования школьной зрелости, проведенного в ТПедИ. Последнее проводилось по заказу Министерства просвещения ЭССР в 1985/86 гг. Статья содержит таблицы.

Л. БУНА. Интернациональные связи в системе просвещения Эстонии в 30-е годы.

Одним из наиболее важных совместных мероприятий в системе просвещения 30-ых годов были Недели образования Северных государств, которые устраивались начиная с 1934 года. Автор более подробно знакомит с основными идеями и мероприятиями этих Недель. Представители Эстонского общества просвещения участвовали в пяти Неделях просвещения Северных государств.

Х. РЕЙЛЬЯН. Влияние игры на фортепиано на умственное развитие ребенка.

С целью найти научное обоснование вопроса, развивает ли игра на фортепиано сенсорные навыки детей и вместе с тем их умственное развитие, автор в течение двух лет проводил эксперимент. Статья знакомит с полученным материалом исследования, который показывает важную роль обучения игры на фортепиано как одной из сторон эстетического воспитания в обогащении умственного развития учащихся.

KAANEFOTODE JUURDE

V. I. Lenini nim Oleeiidulise Pioneeriorгани-satsiooni 65. aastapäeva eel heitsime pilgu ühte meie vabariigi 26 pioneerimajast. Vaekaus kal-dus Pärnu poole.

Pärnus tegutseb pioneerimaja 1949. aastast. Niisama kaua on majas töötanud praegune Pablo Neruda nim rahvaste sõpruse klubi juhataja Öie Vaarak (neist üle 20 aasta direktorina), kes küll mullu pensionipõlve pidama hakkas, aga majast ei tihka lahkuda. Sõprusklubi ongi õpi-lasühendus, kelle rännuteed Pärnust õige kau-gele viinud — Kesk-Aasia ja Taga-Kaukaasiani välja. Kaugemad kirjasõbrad on Kamtšatka, lähemad tuttavad, kes neid külla ootavad, vene õppekeelega Viljandi 2. keskkoolis.

Head suhted on sõpruslinna Vaasa pioneeridega Soomest. Soome laste kingitus on suured kaisunukud Matti ja Liisa. Nemad osalevad kõi-gis klubi üritustes ja seepärast on nad ka meie tänase ajakirja esikaanel koos 1. keskkooli 6. klassi tüdrukute Mari-Liis Vabi ja Katrin Uuliga. Esikaane siseküljel alumisel pildil näemegi Öie Vaarakut uue pioneerimaja kaminaruumis kirja-sõpradelt tulnud saadetisi jaotamas. Samas üle-misel pildil on pioneerimaja kultuuritöö orga-nisaator Enel Telve linna pioneeristaabiga uue maja kaunis fuajees.

Tagakaane siseküljel näeme veel üht maja raud-vara — käsitööringi õpetajat Eha Tamset koos oma kasvandikega kangastelgede taga.

Oleme mitmel puhul maininud — uus maja. Pärnu pioneeridel on jüripäev. Järk-järgult tule-vad ringid endisest majast P. Kerese tänavast J. Barbaruse tänavaja majja nr 8. Osa ringiruumi, mitu saali ja pioneerituba on juba ootevalmis. Otleme kohe, et tegu on Pärnu ühe vanima, 1670. aastatel valminud elumajaga, mis kuulus hiljem kaubasaks H. D. Schmidtile (firma eksis-teeris 1741—1939). Maja restaureeritakse ja uudistama kutsuvad neoklassitsistlikus stiilis ukсед, ehitusportaalid, värvibordüürid seintel ja lagedel, kahhelahjud. Neid elemente võib tähelepanelik vaateleja piltidelgi näha. Maja on veel nii värvilõhnaline ja puhas, et käsime seal ainult sokkis. Ohelt fotolt võite näha, kui palju külalisi sel päeval majas käis.

Pärnu pioneerimaja tuleb ütle mata uhke, kui ta uueks õppeaastaks lõplikult ukсед avab. Meie vabariigi esinduslikem — seda võime julgelt kinnitada. See on Pärnu linna juhtkonna vääri-line kingitus pioneeride tähtsündmuse puhul.

Pioneerimaja uudistasid ÜLO TIKK ja
TÖNU KALLE

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 20. 03. 1987. Trükkimisele antud 24. 04. 1987. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,24. Arvestuspoognaid 8,2. MB-03862. Tellimise nr. 1201.

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

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

Novikogude
KOOL
reportaaž





Raamatupalat
87-630a
14.5.87