

Novikogude **KOOL**

7 - 1985





Nõukogude Kool reportaaž

Oli suurte pidustuste päev. Maailmaajaloolisest võidust möödus 40 aastat. 9. mail algas Tallinnas pidulik rongkäik Vabastajate väljakult. Igavesest tulest süütasid võidupäevatorviku Nõukogude Liidu kangelased Albert Repson ja Anatoli Konjajev. Võidu tuli

hakkas läbi linna liikuma peopaigna, Lauluväljaku poole (esikaanel).

Lauluväljak oli tulvil tallinlasi ja linna külalisi lähedalt ja kaugelt. Saabus pidulik hetk. Tõrvik jõudis peopaika, et hetk hiljem 45-meetrises tornis võiks lahvatada rahuleek. Kõlas D. Tuhmanovi populaarne laul «Võidupäev». Kaasa laulsid noored ja vanad, veteranid ja nende lapselapsed. Oli pidupäev. Päikeseline 40. rahukevad (esikaane sisekülg).

Paljude tänaste koolilaste vanemadki pole kuulnud kuulide viinat ega mürskude lõhkemist. Järjest vähemaks jääb meie keskele neid, kes relvaga käes kaitsevad Suure Isamaasõja aastail meie kodumaad. Ja ehkki täna õpivad koolis rahuaja lapsed, kes pole tundnud sõjahirmu ega söönud sõjaaja leiba, mõistavad nad ometi lugu pidada nendest, kes andsid oma parimad aastad või koguni elu sõjateel. Et saabuks rahu. Meenutagem siinkohal M. Šolohhovi sõnu: «Rahu ei saa ära võtta nende käest, kes on hoidnud käes relva.» Nende seas on ka paljud eilsed ja tänased pedagoogid.



40 AASTAT TAGASI

Saksamaa ja tema satelliitide purustamine, Saksamaa tingimusteta kapituleerumine, sõja lõppemine Euroopas seadsid NSV Liidu, USA ja Inglismaa ette raskeid välispoliitilisi küsimusi. Oli tarvis kooskõlastada seisukohad sõja kaotanud Saksamaa suhtes, lahendada Saksa—Poola piiriküsimusi. Samuti tuli kooskõlastada kolme suurriigi poliitika hitlerliku Saksamaa liitlaste suhtes. Saksamaa ja tema satelliitide probleemi arutati juba Euroopa Konsultatiivkomisjonis, mis asutati välisministrite Moskva konverentsil 1943. aastal. Rahvusvahelise julgeolekuorganisatsiooni väljatöötamiseks kutsuti 25. aprillil 1945 San Franciscos kokku ÜRO konverents, mille tööst võttis lõpuks osa 50 riiki. Sellel konverentsil arutati põhjalikult päevakorra ainsat küsimust — uue rahvusvahelise julgeolekuorganisatsiooni põhikirja ettevalmistamist.

Pärast fašistliku Saksamaa purustamist kerkis Kagu- ja Kesk-Euroopa rahvaste ette probleem, kuidas edasi elada, millist suunda valida. Oli tarvis põhjalikke sotsiaalseid ja demokraatlikke ümberkorraldusi. Väärates sisemise reaktsiooni ja imperialistlike soosijate vihase vastupanu, hakkasid hitlerlikust orjusest vabastatud maad ehitama uut elu. Nõukogude Liidu ja Ida-, Kagu- ning Kesk-Euroopa maade suhetes hakkasid juba tollal kujunema sõbraliku koostöö ja vastastikuse abistamise põhimõtted.

17. juulist 2. augustini 1945 toimus Berliini äärelinnas Potsdamis kolme suurriigi esindajate konverents. Nõupidamise esimesel päeval kohtusid NSV Liidu Rahvakomissaride Nõukogu esimees generalissimus J. V. Stalin, Ameerika Ühendriikide president H. S. Truman ja Suurbritannia peaminister W. S. Churchill koos C. R. Attleega kolmepoolsel nõupidamisel. Kohal olid välisministrid V. M. Molotov, D. F. Byrnes ja A. Eden, staabiülemad jt. nõuandjad. 26.—27. juulini konverents katkestati, sest oodati üldiste valimiste tulemusi Inglismaal. 28. juulil saabus Attlee Berliini peaministrina, kaasas uus välisminister E. Bevin.

Konverentsil lepitati kokku asutada Välisministrite Nõukogu, millesse kuulusid Ohendatud Kuningriigi (Inglismaa — F. K.), NSV Liidu, Hiina, Prantsusmaa ja Ameerika Ühendriikide välisministrid.

Üks konverentsi peaküsimusi oli Saksamaa tulevik. Lääneriigid mõtlesid endiselt Saksamaa mitmeks osaks jaotamisele. USA delegatsioon tegi ettepaneku luua 3 Saksa riiki: Lõuna-Saksamaa, pealinn Viin; Põhja-Saksamaa, pealinn Berliin ja Lääne-Saksamaa, mille koosseisu kuulusid Ruhri- ja Saksimaa. Peale jäi Nõukogude delegatsiooni seisukoht, et rahvaste julgeoleku ja sõltumatuse huvid nõuavad Saksamaa põhjalikku ja igakülgselt demokratiseerimist, mitte riigi tagasiviimist poliitilise killustatuse aega.

Potsdami konverentsil töötati välja üldised poliitilised ja majanduslikud põhimõtted, millest tuli Saksamaa küsimuse lahendamisel lähtuda. Peeti vajalikuks: Saksamaa täielik desarmeerimine ja demilitariseerimine; sellise tööstuse likvideerimine, mida on võimalik kasutada sõjatööstusena; majanduse organiseerimisel pöörata peatähelepanu põllumajanduse ja sisemiseks tarbeks tootva rahuliku tööstuse arendamisele; natsionaalsotsialistliku partei laialisaatmine ja natsliku ning militaristliku tegevuse või propaganda välistamine; ettevalmistus Saksamaa poliitilise elu lõplikuks ümberkorraldamiseks demokraatlikel alustel. Haridust peab Saksamaal kontrollitama nii, et kõrvaldataks täielikult natslikud ja militaristlikud doktriinid ning tehtaks võimalikuks demokraatlike ideede edukas arenemine.

Saksa sõjalise võimsuse nullisttegemisele aitas kaasa konverentsi otsus võtta Saksamaalt reparatsioonid. Otsustati, et NSV Liit rahuldab oma reparatsiooninõudlused vajalike konfiskeerimistega oma okupatsioonitsoonist ja Saksa investeringuist Bulgaarias, Ungaris, Rumeenias, Soomes ja Ida-Austrias. Nõukogude Liit pidi saama 25 % kogu konfiskeeritavast tööstuse kapitaalsiseseadest. Nõukogudemaa pidi oma reparatsioonideosast rahuldama Poola nõudlused.

Liitlaste jt. maade reparatsiooniprefereenoidid rahuldati lääneokupatsioonist ja Saksa investeringuist välismaal. Reparatsiooniplaan vastas üldiselt rahu ja rahvusvahelise julgeoleku huvidele. Sama eesmärgi teenisid otsused anda NSV Liidule Königsberg ja jagada Saksamaa pealvee sõja- ja kauglaevastik võrdset NSV Liidu, USA ja Inglismaa vahel ning otsus anda peamised sõjaroimarid kohtu alla. Nõukogude Liit nurjas USA ja Suurbritannia valitsuse katsed lükata Londonis asuva emigrantliku Poola valitsuse täielik likvideerimine edasi. Meie delegatsiooni printsiipaalne seisukoht aitas kaasa Poola läänepiiride küsimuse õiglasele lahendamisele. NSV Liidu — Poola piiri probleemid reguleeriti lõplikult 1945. a. 16. augusti lepinguga, mis täpsustas Krimmi konverentsi otsused Curzoni liini kohta.

Potsdami konverentsil arutati mitmeid laiaulatuslikke küsimusi: vabastatud Euroopa kohta käiva Jalta deklaratsiooni täitmine, diplomaatiliste suhete sisseseadmine fašistliku Saksamaa liitlastega, suhtumine Hispaania frankistlikku režiimi, Musta mere väinade küsimus jm. Tõsistele vastuoludele vaatamata võtsid Potsdami konverentsist osavõtjad vastu mitu tähtsat otsust, mis olid hoobiks reaktsioonilistele Lääne ringkondadele, kes püüdsid fašismivastast koalitsiooni lõhkuda. Krimmi ja San Francisco konverentsi järel oli Potsdami konverents ühinenud rahvaste sõjaeaegse ühtsuse sümboliks, kuigi liitlaste vahel käis nõupidamistel äge poliitiline võitlus. Fašismivastane ühendus näitas ka sõja lõpul, et erineva ühiskonnakorraga riikide rahuliku koosseiseteerimise leninlik põhimõte on eluline. Tänu ühistele huvidele suutsid NSV Liit, Ameerika Ühendriigid ja Suurbritannia välja töötada ja kinnitada sõjajärgse korralduse programmi. Seejuures lähtus meie maa valitsus Krimmi konverentsi juhtmõttest: ühtsus rahu organiseerimisel, nii nagu see oli sõja pidamisel.

Järgnevad sündmused näitasid, et USA ja Inglismaa ei pidanud vajalikuks Saksamaa vastu peetava sõja järel kooskõlastatud tegevust Nõukogude Liiduga. Pärast president F. D. Roosevelti surma said Ühendriikides võimu juurde inimesed, kes suhtusid eriti vaenulikult NSV Liidusse. Ameerika Ühendriikide uus president H. Truman võttis juba 8. mail 1945 vastu otsuse vähendada funduvalt lendliisi saadetsi NSV Liidule. Meie maale surve avaldamiseks püüdis Ameerika Ühendriikide valitsus kasutada ka tuumarelva. Ameeriklaste välispoliitika leidis toetust Inglismaa valitsevatelt ringkondadelt, kes samuti õhutasid «külm sõda» Nõukogudemaa vastu. Kõigele vaatamata on Potsdami konverents läinud ajalukku suure tähtsusega rahvusvahelise sündmusena. Sellel vastuvõetud otsused vastasid sõja vabastuslikule, antifäšistlikule iseloomule, mida pidasid fašismi vastu sõdivad riigid eesotsas Nõukogude Liiduga.

Nõukogude Kool

7 · 1985

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 Omavalitsus on sotsiaalse küpsemise alus ●

45 AASTAT EESTI NSV-d

- 9 O. KUULI Õpetajate seminarid ja revolutsiooniline liikumine kodanlikus Eestis ●

MEIE INTERVJUU

- 13 V. MAANSO Emakeeleõpetus südamel ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 18 H. LIEBERG Kooli ja šeffmajandi koostööst õpilaste kommunistlikul kasvatamisel ●

KASVATUSTEEMADEL

- 24 O. MUST Noorte kutseuunitus isiksuse ja ühiskonna arengu kontekstis ●
27 A. ORGMETS Töökasvatuse ja kutseuuniluse võimalusi bioloogia õpetamisel ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 30 R. URING Füüsik koolis ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 34 E. RIHVK Üldkooli tööõpetuse kolm aastakümnet ●
38 E. SAVISAAR Õhiselt keskkonnamurede vastu ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 41 A. HALLIK Koduülesannete kontrolli võimalusi ●
42 N. TOOTS Küsijätke intonatsioonist inglise keeles ●
44 E. HIIE Luuletund algklassis ●
48 E. NOOR Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 51 Ü. SAARITS Koolireform ja töökasvatus lasteaias ●

KOOLIMUUSIKA

- 53 M. KLAAS Et tubliks muusikaõpetajaks saada ●

- 55 KROONIKA



ÜLLE SAARITS,
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
koolieelse kasvatuse
kateedri vanemõpetaja.
Lõpetanud aastal 1973
TPedi koolieelse
pedagoogika ja
psühholoogia erialal.
Töötanud Tallinna 12.
lastepäevakodus
kasvatajana, TPedi
koolieelse kasvatuse
kateedris vanemlabo-
randina, 1976. aastast
õppejõuna. Avaldanud
TPedi väljaannetes ja
ajakirjas «Nõukogude
Kool» erialaseid töid
koolieelse pedagoogika
ainevaldkonnast.



OLEV MUST,
ENSV TA Majanduse
Instituudi
põllumajanduse arengu
probleemide sektori
grupijuht. Lõpetanud
1969. aastal Tartu
1. keskkooli, 1974.
aastal TRÜ psühholoogia-
osakonna. Töötanud
EPA-s lepingulistel
uurimistöodel, tegelnud
põllumajanduse
kaadrite taastootmise,
kutsevaliku
probleemidega.
Praegune uurimissuund
on õppiva noorsoo
suunduse kujundamine
maaelu ja
põllumajandustöö
suhtes.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV
KÕRG- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI,
EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE
PEDAGOOGILINE AJAKIRI
XLIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

4 Самоуправление — основа социального взросления ●

ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫЕ ДАТЫ

9 **О. КУУЛИ.** Учительские семинарии и революционное движение
 в буржуазной Эстонии ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

13 Заботы о родном языке ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

18 **Х. ЛИБЕРГ.** О сотрудничестве школы шефского предприятия
 в коммунистическом воспитании учащихся ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

24 **О. МУСТ.** Профорентация молодежи в контексте развития
 личности и общества ●

27 **А. ОРГМЕТС.** Возможности трудового воспитания и профорие-
 нтации в обучении биологии ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

30 **Р. УРИНГ.** Физик в школе ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

34 **Э. РИХВК.** Три десятилетия трудового обучения в общеобразо-
 вательной школе ●

38 **Э. САВИСААР.** Защита окружающей среды — наша общая забота ●

УРОК, КАБИНЕТ

41 **А. ХАЛЛИК.** Возможности проверки домашних заданий ●

42 **Н. ТООТС.** Об интонации заключительной части вопроса в англий-
 ском языке ●

44 **Э. ХИЙЕ.** Стихотворения в начальных классах ●

48 **Э. НООР.** Учебные методы и формы в классе шестилеток ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

51 **Ю. СААРИТС.** Школьная реформа и трудовое воспитание в детском
 саду ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

53 **М. КЛААС.** Статья хорошим учителем музыки ●

55 ХРОНИКА

Omavalitsus on sotsiaalse küpsemise alus

Koolireformi suunised seavad ülesande otsustavalt tõsta komsomoli ja pionieriorganisatsioonide autoriteeti, nende osa õpilaste ideelis-poliitilisel kasvatamisel, suurendada õpilasomavalitsuse organite osa ja vastutust kõigis koolielu valdkondades: õppe-kasvatustrotsessis, klassivälises töös, õpilaste töö ja elukohajärgse tegevuse korraldamisel. Õpilasomavalitsuse niisugused suunad ei ole veel saanud iga koolikollektiivi elu normideks. Tõelise omavalitsuseta aga ei ole läbinisti elujõulist kollektiivi ega garantiid, et kooli seinte vahelt võrsuvad eluks hästi ettevalmistatud, loovalt töötada oskavad, otsustusvõimelised isiksused.

Ajakirja «Narodnoje Obrazovanije» käesoleva aasta märtsinumbri on rubriigis «Koolijuhtide kaugõppeseminar» avaldatud artiklites kokku võetud koolide õpilasomavalitsuse kogemusi, otsinguid ja reserve. Et taoline kogemus ka meie vabariigi koolidele hupi peaks pakkuma, avaldame neist ülevaate.

Vene NFSV Haridusministeeriumi klassi- ja koolivälise kasvatustöö valitsuse juhataja asetäitja M. Smelkova kirjutab artiklis «Õpilasomavalitsus: kogemusi, otsinguid, reserve» Tatari ANSV koolide kogemustest õpilaste ühiskondliku ja tööalase aktiivsuse kasvatamisel, õpilasomavalitsuse arendamisel. Tatari ANSV Haridusministeeriumi juurde on loodud ühiskondlikel alustel töötav õpilasomavalitsuse arendamise pedagoogiline probleemlaboratoorium, välja töötatud konkreetsed soovitused haridusosakondade, koolide ja koolivälise asutuste jaoks, kompleksplaan õpilasomavalitsuse arendamiseks koolireformi suuniste alusel. On mõeldud sellele, kuidas täiustada õpilasaktiivi väljaõpet, suurendada koolivälise asutuste osa pionieriinstruktorite ettevalmistamisel.

Õpetajate Täiendusinstituut, Kaasani Pedagoogiline Instituut ja komsomoli oblastikomitee üheskoos töötavad välja õpetajate kvalifikatsiooni tõstmise kooskõlastatud süsteemi, mis aitaks kaasa õpilasomavalitsuse arendamisele.

Paljudes koolides on juba, millest rääkida. Missugune saab ja peab olema õpilaste endi

osa koolireformi elluviimisel? Nimelt nii asetati küsimus Kaasani 55. keskkoolis ning arutati seda komsomoli- ja õpilaskoosolekutel, pionierikoondustel, koostati konkreetne tegevusprogramm. Koolikollektiiv esitas üleskutsesse kõigile autonoomse vabariigi koolidele ning see leidis elavat vastukaja. Edukalt täideti üleskutsesse üks tingimus — õppida tundma koolireformi põhisuuniseid. Vanemate klasside õpilased võtsid reformi ideed omaks ning aitavad jõudumööda kaasa nende elluviimisele. Tööd tehakse selles koolis palju, suvel aitavad õpilased kaasa toitlusprogrammi plaanide realiseerimisele. Nii tööülesannete jaotamine, nende täitmise kontrollimine kui ka õpilasbrigaadide vahelise sotsialistliku võistluse korraldamine on õpilasomavalitsuse kätte. Õpilased ise on saanud ühiskasuliku tööaktiivseteks organiseerijateks.

Nižnesuõksini keskkool asub Brežnevi linna lähistel, «Kommunismi» kolhoosi maadel. Kool on väike, siin õpib ainult 229 õpilast. Vaatamata sellele on välja kujunenud õpilasomavalitsuse omanäoline süsteem, õpilased on iga päev haaratud tõeliselt vajaliku tegevusega. Teine juhtmõte, mida järgib õpetajaskollektiiv eesotsas direktor Mullanur Agzamoviga — õpilased ise peavad olema oma tegevuse organisatoriteks. See toimub valitavate organite kaudu, nagu näiteks tootmisbrigaad, kooli muuseum või klubide «Meie Leninlik Komsomol» ja «Gloobus» nõukogud, noortuletõrjajate, noorte miilitsasõprade staadid jmt.

Õpilaskomitee tegutseb komsomolikomitee juhtimisel ja üksteise dubleerimist pole karta. Õpilaskomitee ülesannetesse kuulub kooli korrapidamine, juba ammu ei tegele sellega õpetajad. Kui peakorrapidaja (selleks on keegi õpilaskomitee liikmetest) ei ole kompetentne küsimust lahendama, pöörduv ta vahetult direktori poole. Õppekomisjoni ülesannete ring on lai: aitab kaasa ainekabinettide loomisele, kinnistab konsultandid mahajääjatele, arutab iga nädala lõpul nende töö tulemusi. Stendi «Õpilaskomitee tegutseb» kaudu on komitee ja tema komisjonide tegevus pidevalt iga õpilase vaateväljas.

Õpilasbrigaadi kuulub 78 4.—9. klasside õpilast, nendest on moodustatud taimekasvatatajate, loomakasvatatajate, masinlõpsi operaatorite, sõtade ettevalmistajate, mehhanisaatorite jm. lülid. Brigaadi hooldada on 37 ha maad. Kogu koolikollektiiv töötas 1984. a. välja üle 4500 tööpäeva, teenides sellega üle 13 000 rubla. Brigaadi nõukogu ise sõlmib kolhoosiga lepingu ja jälgib selle mõlemapoolset täitmist. Õpilaste abiga on avatud kohalik koduloomuuseum. Kõigis kooli mikrorajooni asustatud punktides on loodud elukohajärgsed pionierirühmad, kelle tegevusvälja kuulub timurlaste liikumine, makulatuuri kogumine, aga ka mängude ja spordivõistluste korraldamine. Nii mitmekülgse tegevusega suudetakse kõik õpilased kaasata

ühiskasulikule tööle, nad õpivad tööd tundma ja armastama. Aastatel 1981—1984 jäi 135 keskkoolilõpetanust kodukolhoosi tööle 95, põllumajanduslikes õppeasutustes jätkas õpinguid 35. Kooli endistest lõpetajatest on paljudest saanud pedagoogid.

Kukmori 2. keskkooli pedagoogilise kollektiivi otsingud on suunatud õpilasmavalitsuse täiustamise võimaluste väljaselgitamisele. Alustati õpetajate ettevalmistamisest: neile korraldati klassijuhatajate seminare, ainekomisjonides arutati õpilasmavalitsuse õppetöösse lülitamise võimalusi. Selline eelhäälestus aitas kindlustada kogu pedagoogilise kollektiivi ühtsed seisukohad ja ühtsed nõuded.

Suurt tähelepanu pööratakse koolis õpilaskooleaktiivi kasvatamisele ja väljaõpetamisele. On kujunenud aktiivi väljaõppe süsteem, õpilastele tutvustatakse töö planeerimist ja organiseerimist. Organisatsioonilise töö kogemusi annavad ka traditsiooniks saanud igakuised väljasõidud puhkepäeviti rajooni maakoolidesse kohtuma pioneeri- ja komsomoliaktiiviga: antakse nõu komsomoli- ja pioneeri töö küsimustes, tehakse praktilisi õppusi lippurite, trummarite, seinalehe toimetuse liikmete ja teistega.

Õpilasmavalitsuse organite töö tõhusus ja autoriteet sõltub paljus sellest, kui läbimõeldult rakendatakse õpilaskoole, kuidas valmistatakse ette aktiivi järelkasvu. Igale õpilaskoolele on kinnistatud šeflusalused ja nad ise koolitavad välja endale vahetuse. Partei- ja komsomoliorganite suunab õpetajaid arendama õpilaste iseseisvust ja initsiatiivi juba algklassides, oktoobrilastele antakse mitmesuguseid ülesandeid, valmistatakse neid järk-järgult ette keerukamate täitmiseks. Koolis on hulk staape (näit. «Kotkapoeg», «Põuavälg», «Timurlane», «Töövalve»), klubisid (poliitiliste päevasüdmuste klubi «Noor Kaardivägi», pioneeri juhtide klubi «Eakaaslane», «Eri värvi kaelarätid», «Prometheus», RSK jm.), ringe (näiteks «Komsomolielu seadus», «Meie Leninlik Komsomol», «Õpi õppima» jt.). Iga staapi, klubi, nõukogu ja ringi suunab õpetajast konsultant.

Kõnes NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipeennumil toonitas K. U. Tšernenko: «On tarvis, et koolis mitte ainult kõneldaks kommunistliku moraali teemadel, vaid õpetataks lapsi sellest lähtudes ka käituma. Selleks tulebki arendada koolikollektiivides aktiivsemalt omavalitsuslikke aluseid.»

Kaasani 3. internaatkoolis võib näha nende sõnade ellurakendamist. Mida ka ei tehtaks (õpilasmavalitsuse töövormid on selleski koolis väga mitmekesised ja paljusid haaravad), ei lasta silmist peamist — tähelepanelikku suhtumist kaasõpilasesse, huvi tema käekäigu vastu, soovi aidata raskustes. Kooli juhtkond ja klassijuhatajad peavad oma töö üheks tähtsamaks ja keerukamaks lõiguks õpilasmavalitsusest, sellise aktiivi kasva-

tamist, kes suudab enda järel viia kaasõpilasi, on organiseerimisvõimeline ja autoriteetne.

Mitmes Kaasani ja Brežnevi õppe-tootmis-kombinaadis on teovõimelised brigadiride nõukogud. Mõne õpilase ühiskondlik aktiivsus ja kodanikupale on avaldunud nimelt siin ja on koolikollektiivis isegi üllatuseks.

Kaasani 64. keskkooli õpetajad eesotsas direktor Valentina Issajevaga kinnitavad veendunult: õpilasmavalitsus on tõhus ainult siis, kui sellesse on kaasatud enamik õpilasi, kui täiskasvanud kohustamise asemel veenavad lapsi, kui õpilastele on arusaadavad oma ühiskondlike ülesannete eesmärgid, täitmise viisid, töö maht ja neil tekib kogemusi. Kõige rohkem välditakse selles koolis õpilaste initsiatiivi ja iseseisvuse peamisi vaenlasi — šablooni ja üleorganiseeritust. Direktori tavaline vastus aktiivi ettepanekutele kõlab: «Proovige!» või «Teeme proovi!» Nähtavasti selles peitubki põhjus, miks õpilased kooliasju tulisel arutavad, üritustest arvuvalt osa võtavad.

Brežnevi 27. keskkoolis kuulatakse partei-koosolekutel kommunistide informatsiooni parteiliste ülesannete täitmise kohta, aga iga kommunist on nimelt ühe omavalitsusorgani konsultant. Üha sagedamini on koolides hakatud pidama ühiseid partei- ja komsomolikoosolekuid, juhtkonna nõupidamisi komsomolikomitee, malevanõukogu ja õpilaskomitee esindajate osavõtul, korraldatakse ühtseid meetodikapäevi õpilasmavalitsuse küsimustes, õpilasmavalitsuse organite loominguks aruandeid.

Õpilaskooleorganisatsioonide aktiivsus ja autoriteet sõltub paljus suhetest pedagoogide ja õpilaste vahel, sellest, kui usalduslikud ja seltsimehelikud need on. Kui õpilasi usaldatakse, asjalikult suunatakse, suudavad nad koolielus palju korda saata; mitmes koolis on selle tõenduseks valminud lasketiir või raadiosõlm, Kaasani 82. keskkoolis organiseeriti komsomolikomitee initsiatiivil pioneeritarkuste kool ja komsomoliaktiivi laager. Kaasani 4., Brežnevi 17. ja 26. ning Zelenodolski 3. keskkoolis on korrapidamine ja ruumide koristamine täielikult õpilaskomitee kätes. Õpilased ise kontrollivad õppetarkuste korrashoidu, hoiavad silma peal kaaslaste välimusel ja käitumisel.

Sotsiaalselt aktiivne isiksus kujuneb tingimustes, kus tulevane kodanik võib ennast teostada ja kontrollida. Niisugused tingimused on paljudes koolides loodud, kuid reserve on küllaga. Õpilased võiksid tegusamalt osaleda käitumishinnete väljapaneku, iseloomustuste koostamisel, õppenõukogu koosolekutel, õpilaste tööga teenitud raha otstarbe määramisel; õpilaskollektiivi ühiskondlikku arvamust saab paremini kasutada kommunistliku kõlbluse, teadliku distsipliini, töö- ja käitumiskultuuri kasvatamisel; võimalusi on vaba aja mõistlikul kasutamisel, koolide muutmisel mikrorajooni kasvatuskeskuseks; on

õpetajaid, keda tuleb tagasi hoida ülehooldamisest, ja õpilasi, kelle ühiskondlikku koormust vajaneb reguleerida. Paremini saab ära kasutada ka õpilaste väljaspool kooli omandatud töökogemusi.

Õpilasomavalitsuses kuulub juhtiv osa kooli komsomolikomiteele ja malevanõukogule. Nii üldhariduskooli õpilaskomitee põhimääruses kui ka ÜLKNÜ Keskkomitee instruktiiv-metoodilises kirjas on seda märgitud. Praktikast tuleb siiski küllalt sageli ette õpilasomavalitsuse organite ebaotstarbekat tööjaotust, parallellismi ja halba informeeritust üksteise tegevusest. Kirjutises «Edu alus on koostöö» edastab PA Kasvatuse Üldprobleemide TUI vanemteadur pedagoogikakandidaat G. Abrossimova Ivanovo oblasti koolide töökogemusi.

Praktikas korraldatakse õpilasomavalitsust mitmeti. Üks võimalus — iga organi juures luuakse oma staabid ja nõukogud, teine — need on ühised. Viimane variant õigustab ennast eriti väiksemate koolide puhul. Näiteks toob autor suhteliselt väikese maakooli, Kukarini 8-kl. kooli õpilasomavalitsuse struktuuri. Komsomolikomitee on väikesearvuline: sekretär, õppe-kasvatustöö ja töökasvatuse sektori juhataja. Malevanõukogu on 9-liikmeline: esimees, lippur, vastutajad õppetöö, ideelis-poliitilise, spordi-, massilise kultuuri-, ühiskasuliku (2 õpilast) ja oktoobrilastega tehtava töö eest. Õpilaskomiteesse kuuluvad esimees, asetäitja, sekretär, õppetöö, töö-, sanitaar- ning distsipliini ja korra komisjonide esimehed. Need, kes vastutavad õppetöö eest komsomolikomitees, malevanõukogus ja õpilaskomitees, moodustavad teadmiste staabi, kes ühiskasuliku töö eest — «Säästuretk» staabi. Staapide eesotsas on komsomolikomitee või malevanõukogu liikmed.

Viimasel ajal on koolides märgatavalt kasvanud igasuguste staapide ja nõukogude arv. Autor leiab, et selle järele pole vajadust, nad hakkavad segama ja dubleerima põhiliste omavalitsusorganite tööd.

Pedagoogilise kollektiivi jaoks on kõige keerulisem ülesanne korraldada omavalitsusorganite koostööd. Palju sõltub kooli iseärasustest ja väljakujunenud traditsioonidest. Hea tööjaotus on välja kujunenud Ivanovo 38. keskkoolis. Malevanõukogu korraldab komsomolikomitee juhtimisel teadmiste päeva (1. september), aabitsapeo, viib ellu deviisi «Mitte ühtki mahajääjat sinu kõrval» ja õpilase TTO-d. Õpilaskomitee ülesannetesse kuuluvad õppevahendite kontrollreidid, parimate vihikute näitused alg- ja keskaste klassides, õpetajate abistamine aineekskursioonide korraldamisel. Kõik kolm organit ühendavad oma jõu ainenädalate, laste loomingu näituste ja nende teadmiste peo korraldamiseks. Koos arutatakse ka pioneerirühmade õppeedukust ja distsipliini.

Töökasvatuse ülesanded jaotuvad nii: kom-

somolikomitee koos malevanõukoguga organiseerib tööd pioneeritegevuse tsoonis, leninliku laupäevaku ning viienda tööveerandi. Õpilaskomitee vastutab klasside korrashoiu, mööbli remondi ja kooliümbruse koristamise eest. Kõik koos aitavad kooli jõudumööda uueks õppeaastaks ette valmistada, koguda vanarauda ja makulatuuri, osalevad kokkukõhu ja «Säästuretk» operatsioonis, marjade ja ravimtaimede kogumises. Üks ühisüritusi on juba eespool nimetatud heade teadmiste pidu, mis korraldatakse Lenini päevade ajal.

Pidu algab ülekoollise raadiosaatega, millele järgnevad 1.—3., 4.—7., 8.—10. klasside rivitused. Paremaid õpilasi, kes ühtlasi on aktivistid, pildistatakse maleva ja komsomoliorganisatsiooni lippude ees, neile antakse ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärgid «Väga hea õppeedukuse eest», aukirjad, raamatud jmt. Eriliselt märgitakse ära neid, kes eelmisel õppeaastal said nn. usalduspassi ülesandega parandada oma tunnistusel üksikud kolmed ja kes sellega toime tulid. Samas antakse usalduspasseid uutele õpilastele.

Kooli parteiorganisatsiooni ja pedagoogilise kollektiivi ülesanne on eelkõige selles, et aidata komsomolikomiteel, malevanõukogul ja õpilaskomiteel näha koostöövõimalusi.

Koolis, kus omavalitsust peetakse tähtsaks, pööratakse suurt tähelepanu komsomolikomitee, malevanõukogu ja õpilaskomitee perspektiivplaanide kooskõlastamisele. Iga poolaasta alguses toimub laiendatud aktiiv, kus täpsustatakse tööplaan, räägitakse tähtsamatest planeeritud ülesannetest, määratakse tööjaotus, töövormid, see, mida teha ühiselt.

Ivanovo 28. keskkoolis näiteks teevad komsomolikomitee sekretär, malevanõukogu esimees ja õpilaskomitee esimees regulaarselt kokkuvõtteid möödunud nädalast ning arutavad plaane eelseisvaks. Ülekoollistel kogunemistel tehakse õpilastele kooskõlastatud plaan teatavaks ning antakse klasside komsomoliorganisatsioonidele ja pioneerirühmadele ülesanded.

Selles koolis tuleb komsomolikomitee, malevanõukogu ja õpilaskomitee veel enne õppeaasta algust kokku arutamaks 1. septembri korraldamist. Komsomolikomitee ja malevanõukogu vastutavad rituaalide (komsomoli- ja pioneerorganisatsioonide lippude sissetoomine, väljaviimine, NSV Liidu hümniga laulmine), šeffide kutsumise, lõppklasside õpilaste esinemise ja komsomolikomitee esindajate vastuvõtu eest. Õpilaskomitee organiseerib rivituste ja kindlustab korra aktusel, hoolitseb 1. klassi astujate kingituste eest.

Arutades, missugune peab olema komsomolikomitee ja malevanõukogu suunav osa, tuleb autor järeldusele, et nad soovivad pioneeride ja kommunistlike noorte hulgast kandidaadid õpilaskomiteesse. Õpilaskomitees olemine loetakse komsomoli- ja pioneeriuülesandeks ning selle täitmisest tuleb aru anda

komsomolikoosolekutel, komitees või bürool, malevanõukogus või koondustel. Ivanovo oblastis on tava, et õpilaskomitee aruande-valimiskoosolekutel esinevad komsomolikomitee ja malevanõukogu liikmed ettepanekutega töö edasise korraldamise kohta. Valimiskampaania toimub kõigis organites üheaegselt — mais.

Väikestes 8-klassilistes maakoolides on malevanõukogu osa nii õpilaskomitee suunamisel kui ka kogu koolielus komsomoliorganisatsioonist suurem. Komsomoliorganisatsioon koosseis uueneb ja vahetub igal aastal tunduvalt, vastastunud alles elavad oma rolli sisse. Väiksemates koolides aga mõnikord polegi 15 kommunistlikku noort ja järelkult ka komsomolikomiteed.

Pedagoogide osa omavalitsuse suunamisel on suur. Tavaliselt abistab komsomolikomiteed parteialorganisatsiooni sekretär, malevanõukogu keegi kommunistidest või kommunistlikest noortest, direktor juhendab õpilaskomiteed. Ka kitsamatele tööloikudele (nt. sõjalis-patriootiline kasvatustöö, turism jne.) kinnistatakse õpetajatest juhendajad. Nende pedagoogiliste võtete arsenal on lai. Nii näiteks Kinešma D. Furmanovi nim. keskkooli direktor Z. Lebedeva teeb «Säästuretk» staabi liikmetega vahetult enne tööplaani koostamist koolimajas ringkäigu. Seejuures räägib ta avameelselt, kui palju on kulutatud remondiks ja mis selle summa eest koolile muretseda oleks võinud. «Säästuretk» staap teeb sellest ringkäigust tööplaani koostamisel vastavad järeldused. Nähes, et lastel tuleb töö planeerimisel kogemustest puudu, soovitas Kukarini 8-kl. kooli direktor V. Hartšev neil ajakirjandusest koguda ja välja löigata materjale ning luua neist «huvitavate tegude laegas», kust oleks oma kooli jaoks võimalik mõõtu võtta. Ivanovo 30. keskkoolis tehakse 1970. a. alates õpilaste hulgas selgitust töö teaduslikuks organiseerimiseks. Selleks korraldatakse vestlusi, antakse välja meelespeasid, soovitatakse kirjandust lugemiseks, antakse õpilastele praktilisi ülesandeid.

Järk-järgult omandavad õpilased planeerimise, organiseerimise ja kokkuvõtete tegemise oskused, kasvab nende iseseisvus.

Kooli komsomolikomitee, malevanõukogu ja õpilaskomitee õige tööjaotuse kindlustamine on jõukohane ainult kogu pedagoogilisele kollektiivile tervikuna, seetõttu arutatakse õpilasomavalitsuse küsimusi õppenõukogus, lahtistel parteikoosolekutel ja parteibüroo istungitel vähemalt 2 korda aastas.

Autor soovib arutamisel silmas pidada järgmist: kas ja kuidas on komsomolikomitee ja malevanõukogu suunavat osa õpilaskomitee töös tunda; kui üksmeelselt tegutsevad õpilasomavalitsuse organid; missuguseid ühisevõtmisi on olnud, mis õnnestub, mida tuleks teha teisiti; kas õpilasomavalitsuse struktuur rahuldab; kas õpetajaskollektiiv annab oma parima õpilasomavalitsuse suunamisel.

Pavlodari Pedagoogilise Instituudi kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna vanemõpetaja ja pedagoogikakandidaat N. Tverdohlebov ja Pavlodari 5. keskkooli direktor V. Rutško kirjutavad ühisartiklis «Toetudes laste initsiatiivile», kuidas koolis kaasati õpilased õppekasvatustöö korraldamisse, kuidas neis kasvatati vastutustunnet võetud kohustuste täitmisel, töökust ja distsiplineeritust.

Esimene tõke, mida tuli ületada, oli paljude pedagoogide vale arusaam omavalitsusest. Kooli ja klassi aktiivi valiti skeemi kohaselt — hea õpilane, sõnakuulelik. Kooli meetodilise töö teemaks valiti probleem «Õpilasomavalitsuse arendamise ja täiustamise teaduslik-pedagoogilised alused», mida teoorias ja praktikas õpiti tundma kolme aasta jooksul.

Esimesel (1975/76.) õppeaastal õpiti tundma N. Krupskaja, A. Makarenko, S. Satski ja nüüdisaegse pedagoogilise mõtte edasikandjate tööd õpilasomavalitsusest koolis. Seejärel võeti igakülgselt (mitte formaalselt) vaatluse alla õpilaste ettevalmistatus omavalitsuseks, õpilasorganisatsioonide iseseisvus ja mõju koolielule. Järeldus polnud uudiseks, kuid kooli jaoks siiski väga tähtis: on vaja arendada õpilaste initsiatiivi ja iseseisvust. Selleks loodi täidesaatev organ, nn. kollektiivi nõukogu (mis pärast õpilaskomitee põhimääruse ilmutumist nimetati ümber õpilaskomiteeks).

Õpilaskomitee oma tegutsemise algpäevadest peale suunas pingutused klassikollektiivide ühendamisele ühtseks koolikollektiiviks. Koostöös komsomolikomitee ja malevanõukoguga moodustati õppe-, töökasvatuse, distsipliini ja korra, sanitaar-majanduslik, koolikohustuse ja kunstilise kujunduse komisjonid. Komsomolikomitee ja malevanõukogu vabanesisid seejuures mitmest komsomoli- ja pioneeritööle mitteomasest tööloigust ning said keskenduda peamisele. Näiteks komsomolikomitee hakkas tõhusamalt tegelema pionieriorganisatsiooni juhtimisega: moodustati rühmajuhtide nõukogu, hakati korraldama nende õppusi, komsomoli astujateks valmistujatele tehti õppering «Meie Leninlik Komsomol», vanemate klasside õpilaste poliitilised klubid «Prometheus» ja «Gloobus» jne. Malevanõukogu hakkas endiselt järjekindlamalt tegelema pionieride huviringide, vabatahtlike ühingute ja klubidega.

Parteibüroo soovitas komsomolikomiteel aeg-ajalt teha ühisistungeid õpilaskomitee ja malevanõukoguga. Neil on arutatud kooli olmetingimuste parandamist, taidluse ja kehakultuuri arendamist, šeflustöö parandamist, klubide tegevust, õpkekabinettide kujundamist, ühiskasuliku ja õppetöö korraldamist, tööd suvevaheajal jne. Vastuvõetud otsused kinnitati ülekoollisel õpilaskonverentsil ja tehti kõigile õpilastele teatavaks. Ühel ühisistungil otsustati muuta kooli seinalehe väljaandmise korda. Varem tehti seda klassiti, nüüd

moodustati toimetus, toimetajaks komsomolikomitee, asetäitjaks õpilaskomitee esindaja (seinaleht on komsomolikomitee ja õpilaskomitee häälekandja). Samas moodustati ka pionieriorganisatsiooni häälekandja toimetus. Ühisistungil moodustati mitmed komisjonid.

Rõõmustab asjaolu, et koolis praktiliselt ei jäänud passiivseid õpilasi, kõigile jätkus huvitavat tegevust, paranes distsipliin, tõusis kooli kultuur. Õpilased hakkasid otsima mõtet enese ja oma seltsimeeste tegevusest, tundma õppima teiste koolide kogemusi, nende sõnavõtet koosolekutel ja õpilaskogunemistel muutusi sisukamaks. Märgatavalt aktiivseerus ühiskondlik tegevus. Õpilasi võis usaldada sedavõrd, et õpetajad saadi vabastada korrapidamisest koolis ja mikrorajoonis. See ülesanne läks üle distsipliini ja korra komisjonile.

Huvitav töövorm, mis aitab kõiki õpilasi lülitada omavalitsusse, on pedagoogiliselt hooldamata lastest töögruppide moodustamine. Esialgu olid nende ülesanded üsna lihtsad, kuid koolile vajalikud. Koolis õpitakse tundma õpilaste huvisid, võimeid ja võimalusi ning moodustatakse ajutisi grupe: need teevad remonditöid koolis ja mikrorajooni lasteaedades, kujundavad, valmistavad rekvisiite meelelahutusmängudeks, spordivõistlusteks ja näitvahendeid, abistavad mikrorajooni vanureid, sõjaveterane jne.

Koolis vähenesid distsipliiniraskused üksikute õpilastega pärast seda, kui nad hakkasid kollektiivi ees vastutama teatud tööloikude eest, kui esimesi õnnestumisi kroonis tunnustus. Nende õpilaste käitumises toimusid suured nihked paremuse poole, tekkis usk enesse ja nad muutusid püüdlikumaks.

Oma kooli ja teiste koolide kogemuste üldistamine on viinud järeldusele: ei tule kiirustada igasuguste komisjonide moodustamisega, vaid selle asemel kujundada õpilastes vajadus ühiskasuliku töö järele, valmistada neid ette omavalitsuseks. Vastasel korral ähvardab koolielu suurim vaenlane — formalism.

Koolis loetakse õpilaskomitee juhendamist pedagoogide aukohuseks, mida igaühele ei usaldatagi. Juhendajate tunnusjooned on armastus ja usaldus laste vastu, demokraatlik juhtimisstiil, tähelepanelikkus ja paindlikkus.

Õpetajatest juhendajad kogunevad kord kuus nõupidamistele, kus analüüsitakse tehtut, vaetakse plaane edaspidiseks.

Koolis tegutseb nn. juhtimisteadmiste osakond. Idee sai direktor koolijuhtide täienduskursustelt ning kasutas selle ära õpilaskollektiivi väljaõpetamiseks. Kuigi laste ja täiskasvanute kollektiivi juhtimine toimub eritasemel, on paljud funktsioonid samad (prognoos, planeerimine, organiseerimine, kontroll, analüüs, stimuleerimine, korrigeerimine). Arvestus osutus õigeks, saadud teadmisi realiseerivad õpilased praktikas.

Kokku võttes tulevad autorid järeldusele, et õpilaskomitee plusspoolele on selles koolis kirjutada palju, sealhulgas parem õppeained ja aktiivsus töös. Paranenud on suhted eri vanuseastmete õpilaste vahel, tõusnud kaitsetunne oma kollektiivis, hoopis harvemini tuleb ette solvamisi ja kaklusi. Omavalitsus on aidanud kaasa kõrgete moraalse omaduste, organisatsioonioskuste ja vilumuste, vaimse ja kehalise töö vajaduse kujunemisele.

ÜLKNÜ Gorlovka Linnakomitee sekretär L. Jeršova toob huvitavaid näiteid õpilaste suvisest töö kohta, õpilaskomitee korraldusest töö- ja puhkelaagrites. Gorlovka kogemus on tunnustust leidnud ka väljaspool Donetski oblastit: 1983. a. kevadel kiitis selle heaks ÜLKNÜ Keskkomitee õpilaste suvisest töövõime- ja ülevõtte staap.

Esimesed õpilaste töö- ja puhkelaagrid alustasid tegevust üle 20 aasta tagasi, esimene statsionaarne laager organiseeriti 1970. a., 1975. a. teine, 3 aastat hiljem kolmas.

Nendes (õpilaste endi poolt nimetatud töövabariikides) õpivad nad hindama tööd, majanduslikult suhtuma rahva varasse, tundma leiva hinda.

Õpilaskomitee seisukohalt on oluline, et õpilased valmistavad kõik üritused ise ette, täiskasvanud on ainult konsultantideks. Kõige huvitavam omavalitsuse kogemus on töö- ja puhkelaagris «Vikerkaarevabariik». Laste endi sõnade järgi on nende vabariiki sõpruse ja puhkuse laager ning ühtlasi töökool. Vikerkaarelaste tegevus on palju kordi tunnustust pälvinud, 1984. a. saavutasid nad Ukraina NSV töö- ja puhkelaagrite vahelises võistluses esikoha.

Omavalitsust iseloomustab see, et laagris arendatakse kollektivistlikke traditsioone, kinnistatakse kommunistliku moraali norme ja teadlikku distsipliini. Omavalitsusega kaasatakse kõik laagri asukad kollektiivi asjade juhtimise, nagu põhjendatud tööjaotus, tähtajad, töönormid, üleskerkinud küsimuste operatiivne lahendamine, teenitud tasu jaotamine jne. Laagris on tugevad traditsioonid, näiteks operatsioon «Rahuhommik», töövalve pidu «Au kätele, mis leiva järgi lõhnavad», võistlused auhinnale «Kuldne kõblas», lõpetajate lahkumispidu. Töötab poiste- ja tütarlaste nõukogu, komsomoli esteetikapatrull.

«Sõprused» on tugevad töökasvatuse ja kutsesuunitluse traditsioonid, «Kortšaaginlases» kasvatatakse lapsi N. Ostrovski eeskujul.

Õpilaste tööpanus on arvestatav. Töövõistluse võitjate autasude skaala on lai: linnid «Töövabariigi uhkus», «Kuldsed käed», «Töökangelane», suurte nõukogude (need on ülelaagrilised, mille kõrval tegutsevad ka nn. väikesed nõukogud) aukirjad ja diplomid, rändauhinnad. Töö- ja puhkelaagrite üks nähtav tulemus on see, et linnalapsed on hakanud valima põllumehe elukutsed.

Praegu tegutsetakse selles suunas, et neis laagrites oleks vähem õpetajaid, üks vikerkaarelaste linnak on katse korras üle läinud täielikult omavalitsusele. Möödunud suvel tuli oma puhkuse ajast laagrisse mitu endist vikerkaarelast, suure nõukogu liiget, kes juhtisid rühmi ja brigaade.

Võib tekkida küsimus, kuivõrd sellised statsionaarsed laagrid ennast majanduslikult õigustavad. Artikli autor on arvamusel, et laste töökarastus teeb nii moraalsed kui materiaalsed kulutused kuhjaga tasa.

Meilt ja mujalt

■ Selle aasta veebruaris peeti järjekordne, kaheksateistkümnes Moskva pioneeride ja kommunistlike noorte foorum «Noorsugu võitluses rahu eest». Tänavu oli see pühendatud nõukogude rahva Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale. Koolides toimusid pioneerimalevate pidulikud koondused, komsomolialgorganisatsioonide miitingud, pühendatud noorte kangelaste mälestusele.

Kõigis koolides olid tunnid teemal «Me oleme patrioodid-internatsionalistid». Õpilased võtsid osa ühistööst, andsid kontserte. Rahvaste sõpruse klubides kohtuti sõjaveteranidega. Kinodes, pioneerimajades ja -paleedes, kultuurimajades näidati filme noortest kangelastest, maailma noorsoo võitlusest rahu eest.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Õpetajate seminarid ja revolutsiooniline liikumine kodanlikus Eestis

OLAF KUULI,
TPedi professor, ajaloodoktor

Eesti töörahva võitluses kodanluse diktatuuri vastu, nõukogude võimu taaskehtestamise eest osalesid ka paljud haritlased. Seejuures oli proletariaadi klassivõitlusega liitunud intelligentsi seas suhteliselt suur osakaal algkooliõpetajatel — õpetajate seminari kasvandikel. Eriti selgelt ilmnis see 1940. aasta sotsialistliku revolutsiooni eelõhtul ja käigus. Õpetajate seminaride õpilased olid aga juba märksa varem äratanud tähelepanu oma revolutsioonilise aktiivsusega.

Seminaride õpilaste revolutsioonilisest aktiivsusest on kirjutanud mitmed uurijad. Eriti tuleb siin esile tõsta Õie Elango monograafiat¹, kus muude probleemide kõrval on toodud rohkesti fakte ka õpetajate seminaride õpilaste väljaastumisest kodanluse võimu vastu. Läänemaa Õpetajate Seminari õpilaste revolutsioonilisi ettevõtmisi vaatlleb lähemalt Arnold Tolk.² Üksikuid momente seminaride õpilaste võitlusest on puudutanud oma kirjutistes ka Vello Toom, Karl Martinson, Ille Kuslap, Karl Kotsar, Olaf Kuuli jt. Huvitavat materjali sellelt alalt sisldavad Anton Vaarandi ja Erich Tarkpea mälestused.³

Käesolevas artiklis on püütud anda õpetajate seminaride õpilaste ja kasvandike revolutsioonilise tegevuse kohta täiendusi ja üldistusi.

Tartus ja Rakveres olid õpetajate seminarid töötanud juba tsaariajal. Nende tegevus jätkus ka kodanliku vabariigi päevil. 1919. aastal avas oma ukse Tallinna Õpetajate

¹ Elango, Õ. Hariduspoliitika ja õpetajakond Eestis 1919—1940. Tallinn, 1972.

² Tolk, A. Marksistlike ideede levikust kodanliku Eesti koolinoorte hulgas. Läänemaa Õpetajate Seminariga seotud materjalide alusel. Tallinn, 1959.

³ Vaarandi, Anton. Kild killu kõrvale. Mälestusteraamat. Tallinn, 1975; Tarkpea, Erich. Mälestused. Tallinn, 1983.

Seminar. Kaks aastat hiljem asutati õpetajate seminar Võrus ja Läänemaal (Uuemõisas). Seminaridesse võeti 6-klassilise algkooli lõpetanud ning õppetöö seminaris kestis samuti 6 aastat. Seminaril lõpetaja sai lisaks keskkooliõpetaja kutse. Kuna seminarides oli õppimine maksuta ning suur osa õpilastest sai ka väikest toetust, siis domineerisid siin just vasematest kihtidest õpilased. See oli üks põhjusi, miks seminarides opositsioonimeeleolud kodanliku korra suhtes olid märksa tugevamad kui gümnaasiumides. Ilmselt avaldas oma mõju ka asjaolu, et seminaride õpetajate ja direktorite hulgas oli üsna palju progressiivseid, demokraatliku suunaga pedagooge.

Seminaride õitseaeg kodanlikus Eestis oli lühike. Juba 1920. aastate teisel poolel võttis valitsus kursi seminaride järkjärgulisele likvideerimisele. Tallinna Õpetajate Seminar andis oma viimase lennu 1930. aastal. Samal aastal suleti Võru Õpetajate Seminar. 1932. aastal likvideeriti Läänemaa, Rakvere ja Tartu seminarid.⁴

Seminaride õpilaste poliitiline aktiivsus oli eriti kõrge ning nende osa revolutsioonilises liikumises suur kahel perioodil, nimelt aastatel 1920—1924 ja 1930—1932. Peatume neil lähemalt.

Aastad 1920—1924

Need aastad on tuntud sõjajärgse revolutsioonilise kriisi perioodina. Eestimaa Kommunistlik Partei oli sel ajajärgul suhteliselt arvukas (1000—2000 liiget) ning tema mõju domineeriv tööraha legaalsetes organisatsioonides. Revolutsioonilise noorsooliikumise suunamisel etendas juhtivat osa Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing. Reformistlike jõudude (Eesti Sotsiaaldemokraatlik Tööliste Partei ja temaga seotud organisatsioonid) osatähtsus töölisliikumises oli märksa väiksem. Ka õpetajate seminaride õpilaste revolutsioonilised väljaastumised toimusid neil aastail EKP ja EKNÜ vahetel suunamisel.

1919. aastal moodustasid Tallinna Õhtukeskkooli ja Tallinna Õpetajate Seminari õpilased marksistliku ringi. Selle tuumikusse kuulusid seminarist Peeter Lempo ja Artur Nilson⁵, õhtukeskkoolist Oskar Sepre ja Anton Vahtmann (Vaarandi). 1920. aastal asutati EKP initsiatiivil legaalne kommunistlik noorsooühing Üle-eestimaalise Noorproletaarlaste

Ühingu (ÜENPÜ) nime all. Ühingu avakoosolekul (5. detsembril 1920) valitud juhatusse kuulusid ka P. Lempo ja A. Nilson. ÜENPÜ Tartu osakonnas etendasid juhtivat osa Tartu Õpetajate Seminari õpilased eesotsas R. Pälsoni ja O. Sillaga. Aktiivselt tegi revolutsioonilist selgitustööd Tartu seminaris Voldemar Telling (õppis seminaris aastail 1919—1922).

14. aprillil 1921 sulgesid kodanlikud võimud Üle-eestimaalise Noorproletaarlaste Ühingu. Paljud ühingu juhatuse liikmed ja aktivistid arreteeriti. Nüüd organiseeris EKP illegaalse Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu (EKNÜ). Viimasel oli märkimisväärne mõju Tallinna ja Tartu seminaride kõrval ka Läänemaa Õpetajate Seminaris. Aastail 1922—1924 õppis Läänemaa seminaris tuntud EKNÜ tegelane Erich Tarkpea. Ta tegi agaralt poliitilist selgitustööd seminaris ning oli üks EKNÜ I kongressi delegaate. 1923/24. õppeaastal organiseeris E. Tarkpea seminari õpilastest illegaalse komsomoligrupi. Selle liikmetest said hiljem oma poliitilise tegevusega tuntuks Priidu Tánava ja Johannes Manni.⁶

Seminaride revolutsiooniliselt meelestatud õpilaste tegevus ei piirdunud ainult oma õppeasutusega. Enamik neist lülitus võitlusse kodanluse vastu hoopis laiemas ulatuses. Nii etendasid P. Lempo ja A. Nilson ÜENÜ juhatuse liikmetena teatud osa töölis- ja õppiva noorsoo võitluse suunamisel üldse Tallinnas, aga mingil määral ka kogu meie vabariigi ulatuses. P. Lempo, kes pääses 1921. aasta lõpul poliitvangide vahetamise teel Nõukogude Venemaale, tuli 1924. aastal illegaalselt Eestisse tagasi ja osales Tallinna proletariaadi relvastatud ülestõus 1. detsembril 1924. Rudolf Pälson (heideti Tartu Õpetajate Seminarist välja 1921. aasta veebruaris) oli üks EKNÜ organisatsioonide rajajaid Tartus ja Tartumaal ning tegutses juhtivalt paljudes legaalsetes töölisühingutes. 1923. aastal valiti ta Tööraha Ühise Väerinna nimekirja järgi II Riigikogu saadikuks. 1924. aastal suunas EKP Keskkomitee R. Pälsoni Tallinna parteiorganisatoriks. Ta osales 1. detsembri ülestõus 7. detsembril.⁷ E. Tarkpea tegi nii seminaris õppimise ajal kui ka pärast ulatuslikku selgitus- ja organiseerimistööd tööraha keskel. Selle eest tuli tal mitu aastat viibida kodanlikus vanglas. Tallinna Õpetajate Seminari õpilane Martin Nurk oli kodanliku korra vastu suunatud opositsiooni üks organisatoreid koolinoorsoo kongressil Tartus 1923. aastal. Samuti käis ta selgitustööd tegemas oma kodukoha (Rapla) ümbruses. 1924. aasta augustis arreteeriti M. Nurk

⁴ Seminaride sulgemise põhjuste ja õpetajate ettevalmistamise süsteemi reorganiseerimise kohta vt. lähemalt: Elango, O. Hariduspoliitika ja õpetajaskond kodanlikus Eestis 1919—1940, lk 130—140, 221—222.

⁵ A. Nilsoni nime on mitmes väljaandes ekslikult kirjutatud «Nilsen» või «Niilsen».

⁶ Tarkpea, Erich. Mälestused, lk. 75—76; KPA. f. I, nim. 6, s. 3968, l.7; f. 15, nim. 2, s. 126, l. 3.

⁷ Revolutsiooni lipukandjad I. Tallinn, 1962, lk. 115—117.

kommunistlike lendlehtede levitamisel. Ta suri kodanlikus vanglas 1930. aastal.⁸

Aastad 1930—1932

1924. aasta 1. detsembri relvastatud ülestõusu lüüasaamine ning rängad repressioonid andsid raske hoobi Eestimaa Kommunistlikule Parteile ja Eestimaa Kommunistlikule Noorsooühingule. Nõrgenesid ka nende sidemed õppiva noorsooga. Samal ajal tugevnes reformistlik Eesti Sotsialistlik Tööliste Partei⁹ ning viimase juhtimisel tegutsev Eesti Noorsotsialistlik Liit (ENL). Paljud kodanlikus korras pettunud noored ei suutnud leida teed sügaval põranda all oleva Kommunistliku Partei ja EKNÜ juurde ning nad astusid Eesti Noorsotsialistlikku Liitu või ESTP-sse. Olid need ju kõige kättesaadavamad organisatsioonid, mis deklareerisid oma opositsioonilisust kodanliku korraga. Mitmed sellistest noortest hakkasid peatselt taunima ESTP liidrite kodanlusega koostöö poliitikat. Juba majanduskriisi esimestel aastatel (1930—1931) võis täheldada pahempoolse opositsiooni tugevnemist nii ESTP-s kui ka ENL-is. Paljud opositsioonilised noorsotsialistid jõudsid varem või hiljem otsese koostööni Eestimaa Kommunistliku Parteiga.

1930. aastate alguses paistsid oma kodanliku korra vastu suunatud väljaastumistega eriti silma Võru Õpetajate Seminari kasvandikud. Selle seminari direktor oli asutamiseast peale Jhannes Käis — üks väljapaistvamaid kujusid kodanliku Eesti koolipõllul, paljude õpikute, teaduslike ja meetodiliste tööde autor. 1924. aastast oli J. Käis ESTP liige, kuid ta ei jaganud kaugeltki kõiges selle partei parempoolsete liidrite seisukohti. Oma maailmavaatelt ei olnud J. Käis kommunist, hoidus aga ESTP juhtkonnale iseloomulikest rünnakutest kommunistide vastu. Ta ei toetanud religiooni ja kroonupatriotismi (mida usinalt õhutasid kodanlikud võimud). Võru seminaris valitses vabameelne õhkkond. Lisaks sellele avaldas oma mõju õpilaste sotsiaalne koosseis — ka Võru seminari õpilaste enamik pärines kehvematest kihtidest. Nii on üsna arusaadav, miks paljud selle seminari kasvandikud liitusid 1930. aastail revolutsioonilise liikumisega.

Nagu juba eespool märgitud, suleti Võru Õpetajate Seminar 1930. aastal. Õpingute jätkamiseks suundusid Võru seminaristid Läänemaa, Tartu ja Rakvere seminaridesse.

Eriti suurt poliitilist aktiivsust näitasid nad üles Läänemaa ja Rakvere seminarides.

Läänemaa Õpetajate Seminari õpilased-noorsotsialistid Artur Piht ja Leonhard Hallop organiseerisid 1930. aasta lõpul marksismiringi. A. Piht oli Läänemaa seminari n.õ. põhikoosseisust, L. Hallop aga saabunud sinna sama aasta sügisel Võrust. Marksismiringi aktiivsemate osavõtjate hulka kuulus veel mitmeid Võrust tulnud seminariste (Rudolf Prääts, Arnold Tolk, Ferdinand Eisen, Rudolf Ruus jt.). Ringi liikmed õppisid tundma teadusliku sotsialismi teooriat, mida jõudumööda propageeriti ka kaasõpilaste seas. Marksismiring tegutses tihedas kontaktis Eesti Noorsotsialistliku Liidu Haapsalu ühinguga. Noorsotsialistlik Liit oli küll legaalne organisatsioon, kuid õpilastel ei lubatud tema tegevuses osaleda. Kodanlikud võimud väitsid, et poliitikat ei tohi lasta tungida koolidesse. Tegelikult oli puhtkodanlike noorsoo-organisatsioonide tegevus koolides mitte ainult lubatud, vaid igati soodustatud. Samal ajal püüti ranget vältida pisutki vasakpoolsete ühingute mõju koolinoorsoole. Seetõttu tuli ka Läänemaa seminari marksismiringil oma tegevust konspireerida.

Laiu laineid löi L. Hallopi ja R. Präätsi organiseeritud ülekoolline hommik, mis oli pühendatud Karl Marxi mälestusele (14. märtsil 1931). Selle ürituse ümber tekkis äge poleemika Riigikogus ja kodanlikus ajakirjanduses. Seminari õppenõukogu otsusel ei antud L. Hallopile ja R. Präätsile (nad olid seminari lõppklassis) õpetajakutset. Alles 1933. aastal said nad võimaluse omandada eksternina algkooliõpetaja kutse Tallinna Pedagoogiumi juures. A. Piht, kelle juurest läbiotsimisel leiti kommunistlikku kirjandust, heideti seminarist välja.¹⁰

Ka Rakveres tegutsesid opositsiooniliselt meelestatud seminariõpilased esialgu noorsotsialistide organisatsiooni raames. Eestvedajaks oli siin Võru seminarist tulnud Villem Soo. Rakveres astus ta 1931. aasta alguses Eesti Noorsotsialistlikku Liitu. Energilise ja organiseerimisvõimelise noormehena elustas ta kohaliku varjusurmas olnud noorsotsialistide ühingu ning asutas kooliõpilastest koosneva noorsotsialistliku rühma. Viimasesse kuulusid seminaristide kõrval ka mõned õpilased ühiskooliõppimise ja kommertsõppimise V. Soo kõrval näitasid siin aktiivsust üles mitmed teisedki Võrust tulnud seminariõpilased (Georg Roovik, Rudolf Liiv, Harry Antõn (Raag)). V. Soo ei piirdunud ainult marksismi propageerimisega õpilaste keskel, vaid tegutses agaralt ka noortööliste organiseerimisel/ ja esines tööliiskooleskutel.

⁸ O r a s, R. Eeskujuandja. «Ühistöö» 1980, 23. septembril.

⁹ Nii nimetati Eesti Sotsiaaldemokraatlikku Tööliste Parteid alates 1925. aastast (pärast ühinemist Iseseisva Sotsialistliku Töölispartei-ga).

¹⁰ T o l k, A. Marksistlike ideede levikust kodanliku Eesti koolinoorte hulgas, lk. 8—18; EKPA, f. 1. nim. 6, s. 2674, l. 6—7; f. 5, nim. 2, s. 135, l. 3; f. 8, nim. 2, s. 69, l. 1—7.

1932. aasta jaanuaris heideti V. Soo seminarist välja. Teisi noorsotsialistide tegevuses osalenud seminari õpilasi karistati noomitusega. Soo jätkas oma poliitilist tegevust Rakveres. 1932. aasta suvel-sügisel puutus ta kokku endise kommunistist poliitvangi Richard Mikkeriga. Viimase mõjul löi ta lahku Eesti Noorsotsialistlikust Liidust, astus Eestimaa Kommunistlikku Parteisse ning tegutses juhtivalt Rakvere revolutsioonilistes töölisorganisatsioonides ja töötute liikumises. 1933. aasta jaanuaris arreteeris politsei V. Soo.¹¹

Seminaride sulgemisele järgnenud aastatel osalesid paljud seminaride kasvandikud revolutsioonilises liikumises. Kõige selle üksikasjalik analüüs väljub aga käesoleva artikli raamidest. Piirdume vaid lühikese ülevaatega sellest, kuidas eespool nimetatud seminaristid osalesid sotsialistliku Eesti aluste rajamisel.

1940. aastal

Eesti töörahva väljaastumine EKP juhtimisel 21. juunil 1940 tähendas sotsialistliku revolutsiooni algust. Võimule tuli revolutsiooniline rahvalitsus eesotsas J. Vares-Barbarusega. Hoogsalt arenev revolutsioon viis nõukogude võimu taaskehtestamisele Eestis 21. juulil 1940.

Voldemar Tellingul ja Erich Tarkpeal olid 1940. aastaks seljataga pikad vangla-aastad ning paljude parteiliste ülesannete täitmine EKP illegaalses võitluses. 1940. aasta juuli alguses andis EKP Keskkomitee E. Tarkpeale ülesande taasrajada Eestimaa Kommunistlik Noorsooühing kui noorsoo legaalne massorganisatsioon. E. Tarkpeast sai ELKNU Keskkomitee esimene sekretär. V. Telling töötas paaril esimesel revolutsioonikuul ajakirjanduspöllul. 1940. aasta augusti lõpul valiti ta Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi sekretäriks.

Aastail 1923—1924 Läänemaa Õpetajate Seminaris tegutsenud komsomoligrupi liikmete Priidu Tänavaga ja Johannes Manni arengutee oli olnud mõnevõrra vastuolulisem. J. Manni oli seminarist sunnitud lahkuma oma poliitiliste seisukohtade pärast. Poolteist aastakümnet teenis ta endale leiba kehalise tööga (sulasena, kiviraiujana jne). Enne 1940. aasta revolutsiooni ei õnnestunud tal luua vahetuid kontakte EKP-ga. 1940. aasta suvel astus J. Manni aga kohe agaralt uut elu ehitama. Ta määrati esialgu Asuküla vallavanemaks, 1941. aasta alguses Läänemaa Täitevkomitee esimeheks. P. Tänavaga lõpetas 1929. aastal Läänemaa Õpetajate Seminari. Ta astus Eesti Noorsotsialistlikku Liitu ja ESTP-sse, kuuludes nende organisatsioonide

pahempoolsesse tiiba. Pikemat aega töötas ta Antsla algkoolis õpetajana. 1940. aasta juulis sai tast Tartu maakonna maavanem.

Endine Läänemaa seminari õpilane Artur Piht jätkas 1930. aastail tegevust pahempoolsete sotsialistide ridades. 21. juunil 1940 osales ta aktiivselt Tallinna proletariaadi väljaastumises. Revolutsiooniline rahvalitsus suunas ta juuni lõpul Haapsalusse poliitilise politsei komissariks. Sel kohal juhtis ta kodanliku politsei likvideerimist ja miilitsaorganite moodustamist.

Eespool oli palju juttu Võru seminari kasvandikest. Mitmed neist paistsid silma ka 1940. aasta revolutsiooni päevil. 1940. aasta juuni lõpus suunas EKP Keskkomitee Villem Soo Virumaale partei- ja ametiühinguorganisatoriks. Hiljem oli ta Viru maavalitsuses maanõunik. Harry Raagist sai 1940. aasta juuli lõpus Rakvere linnapea. Ferdinand Eiseni määras Eesti Ametiühingute Keskkomitee Üleriikliku Maatööraha Ühingu juhatuse sekretäriks (alates 23. juunist 1940). 1941. aastal töötas ta Eesti NSV Maatöölise Ametiühingu Keskkomitee esimehena. Georg Roovikust sai 1940. aasta augustis Petseri linnapea. Nõukogude võimu taaskehtestamisel Järvamaal osales Rudolf Prääts. 1940. aasta sügisest töötas ta Järva maavalitsuses poliit-haridustöö inspektorina.

Mitmed Võru Õpetajate Seminari endised õpilased olid sellel ajaloolisel revolutsioonisulvel tegevad just Võrumaal. Nii oli Arnold Tolk Eesti Ametiühingute Keskkomitee organisator Võrumaal. Rudolf (Ruut) Liiv ja Leonhard Hallop kuulusid 1940. aasta juuli lõpus moodustatud EKP Võrumaa Komiteesse. Rudolf Ruus oli mõnda aega maakonna ajalehe toimetaja.

Neid seminaride kasvandikke, kes aktiivselt osalesid 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis, võib nimetada veel palju (J. Kipper, T. Maran, P. Rummo, J. Seilental jt.). Iseloomulik oli ka see, et 1940. aasta juulis valitud töörahva parlamendi — Riigivolikogu II koosseisu — 80 saadikust 8 olid õppinud õpetajate seminarides. Need olid: Nigol Andresen (lõpetas Rakvere Õpetajate Seminari 1918. a.), L. Hallop, R. Liiv, G. Roovik, Paul Rummo (lõpetas Tallinna Õpetajate Seminari 1930. a.), R. Ruus, E. Tarkpea, V. Telling.



Emakeeleõpetus südamele

VIIVI MAANSO,
PTUI eesti keele sektori juhataja,
pedagoogikakandidaat

On tunnuslik kõnelda Eesti NSV moodustamise 45. aastapäeva puhul meie rahvuskeele arengust sotsialismi tingimustes. Olete üks neist, kes paljude aastate vältel osalenud kirjakeele korraldamises — vabariiklikus õigekeelsuskomisjonis ja pedagoogikaterminoloogia komisjonis —, PTUI-s juhtinud eesti keele sektorit, kirjutanud emakeele õppekomplekte ja metoodilist kirjandust, olnud tegev vabariiklikus ainekomisjonis, pidanud emakeele metoodika loenguid õpetajatele VÕT-i täienduskursustel, TPedI-s andnud teadmisi tulevastele õpetajatele, olnud emakeelelaste nõupidamiste organiseerijaid jpm. Olete N. K. Krupskaja medali meie vabariigis väga väheste saanute hulgas.

MEIE INTERVJU

MEIE INTERVJU

Milliseid emakeele ja emakeeleõpetuse arengutendentse peate rahvuskultuuri seisukohalt murranguliselt tähtsaks?

Emakeele osa rahvuskultuuris on väga suur: keel on kultuuri vahend ja väljendaja, on õigupoolest osa rahvuskultuurist. Emakeel peegeldab rahva mõttemaailma ja ajalugu; mõtete kavandamise ja suhtlemise vahendina ajas ning ruumis säilitab ja edastab ta nii esivanemate kui kaasinimeste kogemusi ning lubab kavandada uut mis tahes elualal; emakeel võimaldab arendada omanäolist kirjandust, teadust.

Eesti nüüdiskeel on sõnarikas ja paindlik ning suudab hästi täita kõiki rahvuskeele ülesandeid. Nagu iga teinegi elav ja elujõuline keel areneb ta edasi vastavalt elu nõudele, areneb aeglaselt, kuid järjepidevalt. Seepärast usun, et ei meie rahvuskeele isevoolu arenemine ega ka kirjakeele arendamine-korrastamine, mis vahel mõttetutki poleemikat tekitanud, ei too vähemalt lähitulevikus kaasa midagi murrangulist eesti rahvuskultuuris.

Emakeeleõpetuses kui keelest endast enam suunatavas on viimasel aastakümnel toimunud märgatavad nihked ja ilmselt on siin oodata uut edaspidigi. Muutused seisnevad peamiselt klassikalise grammatikaõpetuse vähendamises ning selle asendamises korrekse ja heatasemelise keelekasutuse kujundamisega kõnes ja kirjas. Selle kõrval taotletakse õpetada keele olemust ja ehitust tundma avaramal üldkeele teaduslikul taustal, et luua õpilastele ettekujutus sellest, mis inimkeel üldse on, et anda emakeeletundides nagu teisteski ainetes põhiteadmisi vastava teaduse alustest. Loodetavasti suurendab selline keele koolikäsitus õpilaste huvi emakeele ja selle õppimise vastu, kujundab teadlikumat ja sõnaosavat keelekasutajat ning rahvuskultuuri edasiarendajat.

Milles näete keeleõpetuse kasvatuslikkust — keeleõpetust kui üldkultuuri arendajat ja maailmavaate kujundajat, silla rajajat teiste ainete juurde?

Et emakeel on maailma tunnetamise, teabe saamise ja suhtlemise peamine vahend, on

MEIE INTERVJU

tal määratu tähtsus maailmavaate, kogu isiksuse kujunemisel ja vaimsel arendamisel. Seepärast olen veendunud, et keeleõpetuse kasvatustlikkus seisneb eelkõige hea keeleoskuse kujundamises, mis võimaldab maksimumaalselt osa saada ühiskondlik-poliitilisest ja kultuurielust ning selles aktiivselt osaleda. Mida täiuslikumalt valdab inimene keelevahendeid, seda paremini mõistab ta verbaalset infot, seda suurem on kõne emotsionaalne mõjujõud. Hea, täpne ja tabav väljendus eeldab oskust vaadelda ja näha kõiges ümbritsevas head ning halba, kaunist ja inetut, üllust ja madalust.

Igal õppeainel on ülesanne anda oma osa ka teadusliku ja materialistliku maailmakäsituse kujundamisele; emakeeleõpetus annab teadmisi keelest kui ühiskondlikust nähtusest ja selle arenemisest, samuti keele arengut tingivaist tegureist. Teatavat kasvatustlikku rolli, eriti nooremates klassides, etendavad ka sisukad ja väljendusilmekad tekstid, mis suudavad õpilasi panna millegi üle järele mõtlema või millelegi kaasa elama.

Oma olemuselt ja põhifunktsioonilt seotub emakeel tihedasti teiste õppeainetega. Üldteada on õpilaste omandamisjõudluse tihe seos emakeelse lugemisoskuse ja sõnarikkusega. Mitmed teiste ainete õpetamisel vajalikud oskused — oskus töötada raamatuga, kirjeldada (katset, vaadeldavat objekti vm.), teksti liigendada, konspekterida, kasutada teatmeteoseid jpm. — kujundatakse emakeeletundides. Et keel ja mõtlemine on tihedasti seotud, tähendab emakeele hea valdamine ka iseseisva, loogilise ning loova mõtlemise kõrget taset. Ja veel — austuse ja huvita oma emakeele vastu ei saa sisendada huvi ega lugupidamist teiste keelte ja kultuuride vastu.

Mitme emakeeleõpiku kaasautor. olete? Milliste probleemidega olete kokku puutunud autorina, koostajana?

Olen osa võtnud nelja erineva klassi, kokku kuue erineva eesti keele õpiku koostamisest; praegu käibivad minu kaasautorsuses valminud õpikud 3., 4. ja 5. klassis. 1969. a., kui koos Karl Praakliga tegin esimest õpikut, pidasin kõige raskemaks sobivate näitelauseite ja harjutustekstide leidmist. Nüüd, mil kogemusi rohkem, peaks õpikutöö olema hõlpsam, kuid probleeme tundub olevat toonasest märksa enam.

Õpiku koostamine tähendab programmiga määratud keeleainese metoodilist töötlust ja sobivate harjutustüüpide leidmist ning tekstivalikut. Näiliselt üsna lihtne. Kui aga istud laua taha, kus lebab programm ja puhtad paberid ootevalmis, ümberringi kuhjumas varasemad õpikud, «Pioneerid» jm. tekstiallikad, siis on küll tunne, et õpik ei saa iialgi

valmis, sest lahendada tuleb väga palju vastusid. Nimetaksin näitena vaid mõned neist.

Õpiku ainekäsitus peab olema teaduslik, aga ühtlasi õpilaste eale kohane. Materjali peab pakkuma süsteemipäraselt, kuid samal ajal tuleb õpetada ikka vaid seda, mida õpilased ei tea ega oska. Laps on oma emakeele põhisõnavara ja grammatilise struktuuri omandanud peajoontes juba enne kooli, ometi peab iga tund pakkuma midagi uut. Õpiku ülesanne on anda infot, aga pole õige anda kätte valmistõdesid, vaid tuleb õpetada õpilasi iseseisvalt järeldusteni jõudma. Emakeeleõpetuselt nõutakse oskuse kujundamist töötada sõnaraamatutega, kuid põhikoolile sobivat õpilassõnastikku pole. Vaatlus- ja harjutustekstide suhtes kehtib kriitilisest keelen-ditest küllastatuse nõue, samas soovitakse keeleõpetustekstidelt terviklikkust, kasvatustlikku mõjukust ja hea stiili eeskujut.

Seda loetelu võiks veel pikalt jätkata. Ees seisval õpikute ümbertöötamisel hakkab tõenäoselt kõige enam vaevama mõte, kuidas grammatika- ja ortograafiaõpetust senisest tihedamini ühendada loomuliku keelekasutuse, vajalike kõnelemis- ja kirjutamissituatsioonidega.

Kui käsikirja esialgne variant enam-vähem valmis, hakkavad kummitama üleandmise tähtajad. Võib-olla sõltub isiklikust tööstii- list, et viimistluspäevi väheks jääb. Kuid selleks, et õpiku koolikõlblikkust saaks enne trükki andmist korralikult katsetada, on autoreile antud tähtajad seni küll liiga lühikesed olnud.

Millistest üldpõhimõtetest olete lähtunud õpikute koostamisel?

Õpiku koostamise üldpõhimõtted saab autor õpipsühholoogiast ja õpikuteooriast. Neid järgides arvestab küll iga autor, et õpik peab fikseerima kohustusliku teadmistehulga ning tegevused, mis tuleb õppimisel omandada, koordineerima eri õppevahendite kasutamist, pakkuma käsitletu kinnistamise ja kordamise võimalusi, olema jõukohane, kasvatustlik jne. Mõningast eripära tingib ainespetsiifika. Näiteks on materjali jaotus emakeele õppekomplekti üksikosade vahel nn. jutustavaist aineist erinev (eesti keele töövihik pakub peamiselt harjutusi, iseseisvat tööd juhendab õpik); emakeeleõpetus ei tegele üksnes omandamisega, vaid keeleteemade käsitlemisega rõõmiti hoolitseb õpilaste sõnarikas-tuse eest üldse jms.

Saadud üldistest juhtjoontest peab üks autor olulisemaks üht, teine teist. Ühistöös Viivi Rukkiga oleme lähtunud põhimõttest, et õpik on ennekõike õpilase raamat, ja õppekirjanduse koostamisel pidanud omandamist soodustavate tegurite seast vist küll kõige

olulisemaks lähedust õpilashuvidele ning seda tagada aitavat käsitluse mitmekesidust. Iga teema juurde kuuluvad harjutused oleme püüdnud esitada võimalikult süsteemina, mille aluseks on niihästi keeleainese kui ka harjutustüüpide järkjärguline keerustumine ja kordava materjali lisandumine, õpilaste iseseisvuse kasv ja enesekontrolli suurenemine; kus võimalik, oleme alustanud lihtsaist analüüsiharjutustest ja taotlenud jõuda lõpuks väljendust arendavate ning mõttetööd ergutavate loovülesanneteni. Ideaalina seisab silme ees keelendite sõnavaralis-temaatiline ühtsus ühe tundidetsükli või vähemalt ühe tunni piires, mida siiani küll harva saavutanud olen.

Väga tähtis on keeleõpiku kujundus, eriti sobiv ainepaigutus. Usun, et mõdukas värvikasutus ja küllaldane nn. õhuruum aitavad olulist paremini esile tõsta kui trükiteksti rahuks muutev šriftide mitmekesisus. Illustratsioonid peaksid nii sisult kui ka asenduselt seonduma verbaalse tekstiga ning mitte ainult õpikut kaunistama, vaid aitama otsest kaasa heale keeletarvitusele — selgitama sõnatähendusi, ajendama jutustust jms. Kahjuks on praegu trükitehnilised võimalused veel piiratud; rõõmustab, et teatavad nihked paremuse poole on toimumas.

Kuidas meie emakeeleõpetaja on valmis töötama uute õpikutega?

Iga uus õpik, olgu muudatused varasemaga võrreldes sisulised või ka üksnes meetoodilised, annab õpetajale üsna suure lisakoormuse. Eelmiste aastate teemaplaanid ja tunnikonpektid ei sobi enam, nende täiendamise asemel peab hakkama koostama uusi. Esmakordsel õpetamisel uue õppekirjanduse järgi pole veel teada, mis õpilastele jõukohane ja mis mitte, mida oleks vaja enam rõhutada või põhjalikumalt seletada, missuguseid ainelõike võib anda iseseisvaks läbitöötamiseks ja mis sobivad rühmatööks jne. Aastate jooksul sünenud jaotvara muutub kasutuks. Mõnikord, eriti vanemate klasside keeletundide ettevalmistamisel, tuleb omaendagi, juba aastaid õpilastele edastatud seisukohti revideerida ja teadmisi täiendada. Mõneti aitavad õpetajat uue õppekirjandusega töötada VÕT-i nn. õpikukursused, kus autorid tutvustavad oma taotlusi ning juhivad tähelepanu uuele ja peamiseks. Kuid ega neil lühikursustel kõike jõuta läbi vaadata ega suudeta ette näha.

On meeldiv väita, et hädaldamist ja kurtmist on emakeeleõpetajate seas kuulda siiski harva. Õpetajate sõnavõtted täienduskursuste seminarides, õpetajate kirjalikud küsitlused ja eraviisilised jutuaajamised on näidanud, et eesti keele õpetajate enamik suhtub muudatusesse emakeeleõpetuses ja õpikute ümber-

töötamise suure arusaamisega. Väidetakse koguni, et kuigi tööd tuleb juurde, toob uus õppekirjandus endaga kaasa vaheldust, ergutab õpetajatki, ajendab otsima tavapärasest teistsuguseid tööviise ja -võtteid. Asjalikult tuuakse esile õpikute head ja vead, mis tegelikult õppetöös ilmnevad; neist on autoreile uustrükkide ettevalmistamisel palju kasu. Aitäh õpetajaile selle eest!

Milline on keskkoolist tulnu, noore tudengi emakeeleteadmiste pagas?

Mul on kokkupuuteid olnud üksnes TPedI algõpetuse osakonna üliõpilastega — õpetan neile kohakaasluse alusel tänapäeva eesti keelt; üldistada seepärast ei julge. Need noored inimesed on eluröömsad, teotahtelised, avara huviringiga ja enamik ka õpihimulised, ehk ainult pisut vähem iseseisvad ja mõnevõrra pealiskaudsemad kui näiteks sõjajärgsete aastate noorus. Oma kinnitust mööda pole nad ka emakeele üle kuigivõrd juurelnud, ehkki kirjandust hindavat kõrgelt. See on ka mõistetav: tegemist on põlvkonnaga, kes keskkooli viimastes klassides on emakeeleõpetusest ilma jäänud. Viimase asjaoluga seletub ehk väga erinev emakeeleteadmiste tasegi: on üksikuid, kes võiksid vabalt võistelda filoloogiatudengitega, aga ka neid, kelle töödes esineb veel ränki õigekirjavigu.

Stuudiumi vältel tõsineb suhtumine emakeelesse märgatavalt ja keelevigadestki saadakse lõpukursuseks enamasti lahti. See teeb tõsist rõõmu — on ju iga algklassiõpetaja ühtlasi emakeeleõpetaja, kes rajab aluse oma õpilaste keelekultuurile.

Millised on PTUI eesti keele meetoodika sektori pakilisemad ülesanded ja milliste ülesannete lahendamist peate oma sektori saavutuseks?

Eesti keele meetoodika sektor moodustati PTUI-s 1973. a. detsembris. Instituudi direktor tavatseb öelda, et oleme oma uurimisobjekti poolest ainulaadne sektor kogu maailmas, ja küllap tal on mõnes mõttes õigus. Samal ajal oleme väikerahva väikese pedagoogikainstituudi üks sektoreid ja Haridusministeeriumi allasutus. Need asjaolud ühtekokku määravad meie uurimissuuna ja töökohustused.

Oleme ikka taotlenud lahendada neid küsimusi, mis koolile esmajärjekorras vajalikud. Tänapäevaks on välja kujunenud, et tegeleme põhiliselt keskastme klasside emakeeleõpetusega, kus olulisem just meetoodiline külg, kuna vanemate klasside keeleõpetuse probleemid on jäänud TPedI eesti keele ja kirjanduse

MEIE INTERVJUU

kateedri õppejõudude kanda. Veel oleme püüdnud arvestada, et me üksikküsimustele keskendudes ei unustaks emakeele kohta õpilaisiksuse kui terviku arengus, ning käsitlenud ülddidaktikaga ja/või instituudi üldise uurimistemaatikaga seonduvaid küsimusi, nagu töövihik ja õpilaste iseseisev töö, kasvatus tunnis; Kai Völli on uurinud õpilaste väljendusoskuse arendamist, kõik ühiselt oleme jälginud õpilaste sõnatähenduse tundmist ja sõnatarvitust seostatult õpikute leksikaga jms. Viimati nimetatut peame seni lõpule viidud teadustöödest tõsisemaks. Praegusel viisaastakul on vaatluse all olnud õppekomplekt, nt. ühel aastal jaotvara funktsioonid, sisu, vormistus ja kasutamise metoodika. Uurimistulemusi oleme tutvustanud õpetajaile täienduskursustel, pedagoogilises perioodikas, kogumikes.

Väärrib ehk märkimist, et puht teadusliku uurimistöö kõrval koostavad kõik sektori teadustöötajad õpikuid jm. õppematerjale. Oma saavutuste kontosse sõandame arvata ka mulluse, igati õnnestunud eesti keele õpetajate konverentsi ettevalmistust ja mõnede kogumike koostamist («Valguse» väljaandel «Emakeeleõpetuse küsimusi» V—VII/1975, 1979, 1982/, PedTUI väljaandel «Sõnavaraõpetuse probleeme» /1976/, «Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme» /1979/ ja «Kool ja emakeel» /1984/). (V. Maanso koostatud on ka «Emakeeleõpetuse küsimusi» IV, «Valgus», 1972 — toimetuse märkus.)

Mis ootab ees? Juba õige pea tuleb taas, koolireformi nõudeid arvestades, kriitilise pilguga läbi vaadata õppeprogramm ja õppekirjandus ning parandused neisse sisse viia. Loodame siin nõuandeid möödunud aastal tööle rakendatud ekspertidelt. Õpikute ja töövihikute kõrvale on vaja koostada metoodilised juhendid ja jaotus- ning näitvahendid. Keskastme klasside emakeeleõpetuse põhivara peame üle andma juba järgmise aasta alguses. Korrastamist ja ühtlustamist vajab metoodikaterminoloogia. Omajagu aega võtab järjest laekuvate käsikirjade retsenseerimine ja arutlemine õppekirjanduse komisjonis.

Järgmise viisaastaku uurimisteenaks on sektorile kavandatud põhikooli emakeeleõpetuse elulähedus ja kommunikatiivne suunitlus, üksikküsimustena kõnesituatsioonid keeletunnis, õpioskuste kujundamine emakeele-

õpetuses, suulise väljenduse arendamine jms. Väga sooviksin, et tööpinge võimaldaks noorematel kolleegidel mõelda ka kandidaadi-väitekirjadele.

Miks kutsuti ellu pedagoogikaterminoloogia komisjon ja millega seal tegeldakse?

Mis tahes teadus vajab korrastatud terminisüsteemi. Üheselt mõistetavate oskussõnade puudumine raskendab (mõnel juhul võib teha võimatuks) teadlaste üksteisemõistmist ning teadusinfo edastamist õppijaile. Terminite korrastamine tähendab ühtlasi mõistete korrastamist, mõistesüsteemi loomist.

Eesti pedagoogikas on oskussõnatarvitus olnud aastakümneid üsna suvaline, isegi ENE-st võib näiteid tuua mitmetähenduslike terminite, ringdefinitsioonide jms. kohta. Eesti oma oskussõnade puudumine on tinginud halbade, sageli võõrtüveliste väljendite ja otsetõlgete kasutamist (nt. *krestomaatia pro lugemik, ühiskondlikult kasulik töö pro ühiskasulik töö*); populaarsetesse käsitlustesse ja ajakirjandusse jõudnuna hakkavad need (tegelikult on juba hakanud) risustama kogu rahvuskeelt. Püüdkem näiteks üht ametlikult käibivat pikka ning lohisevat nimetust panna lühikesessegi lausesse: *direktori asetäitjate õppetöö alal nõupidamine toimus* . . . Kui palju sobivam oleks kõnelda õppedirektorite nõupidamisest! Ime siis, kui kõnekeeles tulevad kasutusele žargonismid *õppejuss, kitarrist* jpt.

Pedagoogikaterminoloogia komisjon moodustati 1982. a., seega töötab neljandat aastat. Komisjoni tööd juhatab PTUI direktor Osvald Nilson, peamine keelekonsultant on KKI teadustöötaja Tiiu Erelt. Olemasolevad pedagoogikaterminid vaatab komisjon läbi mõistepiirkonniti, täpsustab ja seletab neid, püüab sobimatute asemele leida uusi, eestipärasemaid, täpsemaid. Hoolimata sellest et kogu töö tehakse vabatahtlikus korras, väljaspool pöhitööd, on komisjon üsna palju jõudnud. Arutlustelemused on ilmunud teatelehtedes («Õppevahendid», «Koolielne kasvatus», «Kooli-, klassi- ja kabinetinimetused» jt.), mis sisaldavad süstemaatilisi terminiloendeid koos vene-, inglisi- ja saksa keelsete vastetega ning kohatiste lühiseletustega. Et terminoloogiatöö kaugem eesmärk on pedagoogika oskussõnaraamatu koostamine, ootab komisjon ilmunud teatelehtede kohta asjahuviliste täiendus- ja parandusettepanekuid.

Osavõtt vabariikliku õigekeelsuskomisjoni tööst?

VÖK-i töös osalemine on mulle kui emakeelemetoodikule olnud väga tululik. Õigekeelsus-

MEIE INTERVJUU

komisjoni kuulub hulk eesti parimaid lingviste — keeleteoreetikuid ja õigekeelsuslasi; nende arutlused ning taotised vaidlusedki keeleküsimumste üle rikastavad teadmisi, viivad kurssi palju seesugusega, millesse iseseisvalt süvenemiseks mahti ei ole. Kohustus arutletava küsimuse kohta siiski oma arvamust avaldada sunnib pingsalt kaasa mõtlema, oma seisukohti kujundama. Hiljem võib õpetajategi ette astuda hoopis kindlama tunde, kartmata põhjenduste nõudmist ühele või teisele uusnormingule.

Minupoolne abi VÕK-ile on seevastu küll üsna tühine; arutlusainese ettevalmistamine eeldab hoopis järjekestvamalt ja tõhusamat tegemist lingvistikaga, kui see praegusel ametikohal võimalik. Näen oma osa põhiliselt kavandatud otsuste läbimõtlemisses kooli poolelt, mõnevõrra ka VÕK-i koosolekuil saadud teabe edasiandmises õppekirjanduse komisjonile ja töökaaslastele, et seda õppematerjalide koostamisel-arutlemisel arvestada. VÕK-i praegune koosseis huvitub muide meeldivalt palju emakeeleõpetuse vajadustest ja õpilaste keeletasemest: viimastel aastatel on arutlusel olnud enamik 1979. a. keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamise ettepanekuid; osalt kooliõpetuse huvidest on lähtunud rööpvormide vabam lubamine; korduvalt on kõne all olnud keelevigade diferentseerimise vajadus ning reeglite lihtsam esitus põhikooli õpilaste jaoks. Õpetajaile pakub otsust abi hiljuti ilmunud «Kirjakeele teataja 1976—1983», mis tutvustab ja kommenteerib VÕK-i kaheksa tööaasta otsuseid. Selle saatesõnas annab komisjoni aseesimees prof. Huno Rätsep ülevaate ka õigekeelsuskomisjoni töökorrast ja normimise põhimõttest.

Millised tööd ootavad tegemist?

Emakeelemetoodikute ees olevad ülesanded ja keeleteadlasteltki kooli jaoks oodatav on fikseeritud mullu toimunud eesti keele õpetajate vabariikliku konverentsi («Õpilaste kompleksne kasvatamine õppeaine kaudu») resolutsioonis. Loetelu on ulatuslik ja nõudlik: vastavalt koolireformi põhisuundadele töötada ümber programmid ning fikseerida senisest konkreetsemalt õppe-eesmärgid, täiustada õppekomplekte, koostada ja välja anda koolisõnastikke, keelekäsiraamatuid õpilastele ja õpetajatele, mitmesugust jaotvara, uurimuslikul tasemel läbi töötada kõneõpetus, lugemis- ja kuulamisõpetuse arendamine jpm. Igas sõnapaaris kätkeva ülesande lahendamiseks läheb tarvis aga õige mitu töökuud, paljudel juhtumitel mitu aastatki. Ilma uurimishuviliste tegevpedagoogide abita kulub ainuüksi nimetatud resolutsioonis kavandatu elluviimiseks mitu aastakümnet. On ju inimesi, kelle otsene kutsetöö tähendab tegele-

MEIE INTERVJU

mist eesti keele metoodikaga, võrreldes teiste elualadega, väga, väga vähe.

Oma sektoriga tahaksime lähema kolme- nelja aasta jooksul kokku seada emakeele metoodika käsiraamatu põhikooli õpetajate tarvis. Prospekt on koostatud. Selle arutamisel ilmnis, nagu arvata võiski, et «valgeid laike» — läbiuurimata teemasid on üsna rohkesti. Loodame osa neist käsitleda õpetajate-paremiku kogemustele tuginedes, kuid vaevalt, et kõiki osi süstemaatilises metoodikakesituses ühesuguse põhjalikkusega kirja panna suudame. Lohutame end põhimõttega, et midagi on parem kui mitte midagi, ning teadmisesega, et kui raamat vähegi õnnestub ja tarvilikuks osutub, on seda võimalik järgmise trüki tarvis parandada ja täiendada.

Mind ennast on ajuti vallanud ahvatlus koostada õpioskuste arendamiseks katsetõraamat; mappidesse on ajapikku kogunenud mitmesuguseid muidki märkmeid, tähelepanekuid ja mõtteid, mis ootavad vormistamist artiklikeis. Neist pikemalt rääkida pole põhjust — pole kindel, kas jätkub jõudu kavatsusi teoks teha.

MEIE INTERVJU



KOOLIJUHI VEERUD

Kooli ja šeffmajandi koostööst õpilaste kommunistlikul kasvatamisel

HELJO LIEBERG,
Väätsa 8-kl. kooli direktor,
Eesti NSV teeneline õpetaja

Arenenud sotsialismi tingimustes käsitame töösse suhtumist kõlbelise kategooriana. NLKP programmis on öeldud: «Töö ühiskonna hüvanguks on iga inimese püha kohus. Igasugune töö ühiskonna kasuks — nii füüsiline kui ka vaimne töö — väärib lugupidamist ja austust.» (3, lk. 109.) Seepärast on meie, s. t. kooli ülesanne õpetada noori hindama igasugust ausat ning ühiskonnale kasulikku tööd.

Õpilase põhitöö on õppimine ning samal ajal aktiivne osalemine kooli elus üldse. Oleme seepärast kahel korral õppeaastas, traditsioonipäraselt I ja III õppeveerandi tulemuste põhjal oivikute ja klassivälise töö aktivistide fotod paigutanud kooli autahvilile. Ühtlasi anname selle kohta lapsele välja tõendi (vt. lisa 2). Tõendi kätteandmist oleme püüdnud muuta meeldejäävaks: teeme seda pidulikult aktusel kooli ees, korraldame vastuvõtu, laseme seda teha kodumajandi mõnel väga lugupeetud töölisel jne. Kahel korral õppeaastas täname lapsevanemaid tubli lapse kasvatamise eest. Iga õppeveerandi lõpul pannakse majandi keskses,

osakondades ja suuremates tootmisüksustes välja tabelid õpilaste õppetöö tulemustest ja käitumisest.

Ent suhtumine õppimisse kui oma igapäevaülesandesse kandub sageli üle kõigisse teistesse tegevussfääridesse, ka töösse (kehalisse töösse).

Minevikku on jäänud ajad, mil koolis õpiraskustes olija oli väga tubli töötaja kolhoosis. Mäletan selgesti mitut poisit, kellele suviti anti kätte hobuniiduk, kaks hobust ees, ja nad olid põllul täismehe eest väljas. Siis me julgesime seda teha. Ja niipalju, kui on olnud võimalus nende edasist elukäiku jälgida, on neist saanud tublid tööinimesed. Kahjuks on praegu kujunenud olukord nii, et keda sunnid-veenad-mõjutad talvel, sedasama pead temaga tegema suvel töö- ja puhkelaagris või tööl kooliaias ja -ümbruses. Tihti on need lapsed pärit väga töökatest perekondadest, ent vanematel on kujunenud väär hoiak: mina rabasin ja las raban praegugi, lapsed aga maitsku kergemat põlve.

Kujundada lapses tööharjumusi, õiget ja ausat töösse- ning ellusuhtumist ei ole üksnes kooli võimuses. Selleks peab välja kujunema koostöö kolmnurk: kool — perekond — üldsus (meie tingimustes majand). Toob ju esmased kõlbelised töökspidamised laps kooli kaasa perekonnast. Kui need kooli nõudmistega ühtivad, on hea. Üldsus (majand) on aga huvitatud tulevase tööliskaadri kasvatamisest-kujundamisest. See on tööinimese õiglane mure oma järelkasvu pärast.

Konkreetselt peatun Väätsa kooli ja «9. Mai» kolhoosi koostööl noorsoo kommunistlikul kasvatamisel, eeskätt kasvatamisel töö kaudu.

Väätsa 8-klassiline kool on ühe majandi kool. Siin õpivad «9. Mai» kolhoosi töötajate lapsed. 2/3 õpilastest elab keskasulas või selle vahetus läheduses paiknevates küldes. 1/3 käib koolis majandi kahest kaugemast osakonnast. Selline suhe on välja kujunenud viimaste aastate jooksul ning on mõningal määral põhjutanud ümberkorraldusi kasvatustöös.

Nii nagu igal pool mujalgi, on kooli ja šeffmajandi koostöö põhimõtted fikseeritud šefluslepingus. Ammu enam ei piirdu see materiaalsete suhetega, vaid on laienenud koostööle õppe- ja kasvatustöös. Aastate jooksul on välja töötatud oma töökasvatuse süsteem, mida aeg-ajalt on korrigeeritud ja täiendatud. Siin on arvestatud, et töökasvatusega seondub orgaaniliselt kutseuunitlus. Maakoolina peame oma põhieesmärgiks propageerida põllumajandus- ja põllumajanduses vajaminevaid elukutseid. Ent alati on arvestatud lapse eeldusi ja huve. Väätsal on palju selliseid töötajaid, kes siin sündinud, koolis käinud ja siia ka jäänud, oma kodu rajanud. Julgesti võib öelda, et 50—55%. Suur osa neist on ka meie tänased lapsevanemad.

Peatungi kõigepealt õpilaste suvise töö korraldamisel oma kodumajandis. Juba 1974. aastal organiseerisime seal elukohajärgsed õpilaste töörühmad. Paariaastase taolise töökorralduse järel leidsime, et selline süsteem ei õigustanud ennast. Nüüd juba aastaid on rühmad komplekteeritud klassiti. Õpilastega töötab põhiliselt klassijuhataja, kui ta just ei ole samal ajal seotud täienduskursustega.

Kokkuleppel majandi ja lastevanematega töötavad meie koolis suvel oma kodumajandi töö- ja puhkelaagris kõik õpilased alates 4. klassist, kui nad ei ole haiged ja vabastatud kehalisest tööst. Eraldi kokkuleppe kohaselt lapsevanemaga oleme lubanud töötada ka algklasside õpilastel. Sel juhul kuuluvad nad noorimasse rühma ja on senini oma kohustustega hästi toime tulnud. Töö organiseerimiseks töötasime välja üksikasjalise juhendi (vt. lisa 1).

Juhendi vooruseks peame järgmisi asjaolusid.

1. Konkreetsus.

Välja on töötatud konkreetsed tingimused tegevuse korraldamiseks töö- ja puhkelaagris, mis on enamikus rakendatavad kogu õpilaste poolt tehtava kehalise töö kohta nii koolis kui väljaspool kooli. Tingimustest on teadlikud kõik: lapsed, lapsevanemad, tööandjad ning õpetajad.

Juhendis on kehtestatud miinimumkohustus suveks iga õpilase kohta, arvestades nende iga. Näiteks 4. klassi õpilane töötab suvel oma kodumajandis vähemalt 54 tundi, 5. klassi õpilane 72 ning vanemad — 96 tundi. On selge, et kõik ei suuda alati oma kohustust töö- ja puhkelaagri ajal täita, eriti kui vihmapäevad segama kipuvad. Ülejäänud teevad lapsed suvel vastavalt majandi tootmisüksuste juhtide ning kooli vahelisele kokkuleppele mitmesugustel muudel töödel: haljastuses, osakondades abitöödel, heinateol, ladude juures jm. Lastele, eriti poistele meeldib teha tõelist, kasulikku tööd.

2. Hindamissüsteem.

Tehtud töö eest saavad õpilased hinde. Hindatakse 5-pallilises süsteemis. Selle eesmärk on tagada kvaliteetne töö, kusjuures tulevad arvesse niisugused tingimused nagu tööaja maksimaalne kasutamine, säästlik ning heaperemehelik suhtumine töövahendisse, kõikide agrotehniliste ettekirjutuste täitmine, tööst osavõtt, töökultuur ja -distsipliin ning käitumine.

Hinde 5 saamisel lähevad arvestusse kõik õpilase tehtud tunnid. 4 puhul 3/4 ning 3 saamisel 1/2 töötatud ajast. Madalama hinde 2 või koguni 1 saamisel ei lähe arvestusse ühtki tundi.

3. Hinnangu andmine tööle.

Lisaks EOM Kesksaabi kehtestatud dokumentatsioonile peab iga rühm tabelit, mis on välja pandud tööperioodiks kõigile nähtavale kohale. Sinna märgitakse iga päev iga õpilase

töö eest saadud hinne ja sellest olenevalt ka tundide arv. Nädala lõpul tehakse kokkuvõtte ning töö- ja puhkelaagri lõpul saab õpilane teada, kui palju kohustustest ta suutis täita ning kui palju tal jääb veel teha suveks.

Majandi poolt on töö- ja puhkelaagrisse määratud juhendajaks inimene, kes jälgib töö agrotehnilist külge. Lõpliku hinnangu annab komisjon, kuhu kuuluvad TPL-i komandör, rühmade kasvatajad, majandi spetsialist ja õpilaste esindus. Et otsus oleks täiesti objektiivne, tehakse see mõni päev pärast rohimistööde lõppu. Komisjoni lõppotsus on aluseks ka kvaliteedipreemia määramisel.

4. Stimuleerimine.

Nagu juba eespool öeldud, makstakse väga hästi tehtud töö eest peale palga ka kvaliteedipreemiat. Suvel oma kodumajandis kohustused täitnud õpilased saavad kooli ja majandi ühise otsuse põhjal tasuta lõunasöögi majandi arvelt kogu õppeaastaks. Esmajärgkorras arvestatakse osavõttu rohimistöödest TPL-is. See moodustab 75—80 rubla iga õpilase kohta. Tasuta toitu saada peetakse väga oluliseks ja mitte ainult majanduslikel kaalutlustel, vaid teenida ise endale lisaks palgale toiduraha on tõeline tööroõm. Taju- nud tööroõmu, saab laps tunda väarikus- ja uhkustunnet, mida pakub talle teadmine, et raskustest on jagu saadud. Selliseid õpilasi, kelle eest tasuvad toiduraha vanemad, on järele jäänud vaid üksikud.

Tablimate äramärkimine toimub mitmesugustes vormides, millest tuleb juttu tagapool.

*

Peale kolhoosis tehtava töö hoiavad lapsed korras koolimaja rohkem kui 6 ha suuruse maa-ala (park, spordiväljak, kooli ümbruse muruväljakud, teed, lillepeenrad, kooliaed), koguvad ravimtaimi. Alklasside õpilased töötavad suvel kooliaias ja -ümbruses kolmel, vanemad õpilased neljal korral.

Suvisel tööl arvestamiseks on igale õpilasele välja antud suvetöö kaart (vt. lisad 3 ja 4). Lapse jaoks kujutab see ühtlasi meelepead, kuhu on märgitud, mitu tundi ta suvel peab kodumajandis töötama; kui palju tal veel jäi teha pärast TPL-i lõppu; kui palju ja milliseid ravimtaimi ta suvel koguma peab; kooli juures töötamise kuupäevad ning raamatud, mida õpetaja soovib lugeda. Kaardi teisele poolele aga märgitakse töötamise kuupäev, töö sisu, tehtud tundide arv, hinne ja tööandja allkiri. Võltsida tahtmisi pole viimastel aastatel ette tulnud. Ka on meil alati olemas võrdlemise võimalus kolhoosi raamatupidamise andmetega ning ka kõik koolis tehtu on registreeritud. Sügisel kooli tulles aga esitab iga õpilane töökaardi klassijuhatajale kokkuvõtete tegemiseks.

Kokkuvõtte suvel tehtud töödest tehakse sügisel oktoobrikuu alguses, üleliidulise põllumajandustöötajate päeva paiku, sest kõik meie

suvised tööd on nii või teisiti seotud põllumajanduse ja maatööga. Teeme seda alates 1975. aastast. Nimetame seda päeva töökuulsuse päevaks. See on meie kooli jaoks pidupäev, alati põhjalikult läbi mõeldud ja ette valmistatud. Sel päeval on meil külalised: eelkõige oma majandi esindus, tavaliselt esimees ja spetsialistid, tööeesrindlased. Ühel sügisel istusid presiidiumilaua taga kõik majandi spetsialistid ning tutvustasid lühidalt oma tööd, lähtudes kõige iseloomulikumast. Vastati õpilaste küsimustele. Meie külalisteks on olnud kooli endised õpilased, tänased tööeesrindlased ja võimaluse korral ka lapsevanemad.

Peale külaliste kodumajandist on meil olnud kohtumisi huvitavate inimestega kõige erinevamatest eluvaldkondadest. Näiteks 1978. aastal, ÜLKNÜ juubeliaastal oli meie külaliseks revolutsiooniveteran Alma Vaarmann. 1977. aastal kohtusid meie õpilased Eesti Raadio ja Televisiooni lastesaadete toimetuste ning lasteajakirjade toimetuste töötajatega. Kohal olid ka multifilmide tegijad. Ühel aastal rääkis oma tööst Eesti NSV rahvakunstnik Helmi Puur. Viimasel sügisel oli meie töökuulsuse päeva aukülaliseks kunagine Väätsa kooli õpilane akadeemik sotsialistliku töö kangelane Johan Eichfeld. Nii kõrges eas inimese vaimuergas, haarav, sealjuures lastepäraselt lihtne esinemine jättis kõigile kuulajatele sügava mulje.

Oma külalisi oleme valinud põhimõttel: ükskõik, millist tööd inimene ka ei tee, tuleb kõike teha hästi, südamega, ausalt. Ja ka näitamaks, et mõnikord väga kergena ja kauni näiv elukutse vajab tööd, pingutavat ja järjepidevat.

Hiljuti valmis film akadeemik Eichfeldi elutööst, kus lugupeetud teadlase soovil olid kaadrid ka tema kohtumiselt tänaste Väätsa õpilastega. Filmi esilinastus toimus Väätsal peategelase ja filmiloojate osavõtul. Lapsed võisid veenduda, kui palju ja millistes tingimustes tuli J. Eichfeldil töötada, kui palju katsetada, kuni jõudis soovitud tulemusteni. Ja et praegu juba 90-aastase akadeemiku kogu elu ja töö on pühendatud täielikult ühiskonna teenimisele.

Ühesõnaga oleme rõhutanud: lugupidamine töö vastu, vajadus selle järele, ükskõik milline see töö ka ei ole, tekib vaid töötades. Või nagu ütles Maksim Gorki: «Peab armastama seda, mida teed, siis muutub kõige jämedakoelise töö loominguks.»

Väga oluline on õpilaste tööle majandipoolse hinnangu andmine. Konkreetselt näidata, milline oli õpilaste panus majandi ühistöösse, kui suure osa moodustas nende poolt kasvatatu kogu majandi loomade söödaraatsioonis. Siis lapsed tunnetavad: see, mida me teeme, on kasulik, see on lausa vajalik, sest see on tõeline ühiskonnale kasulik töö.

Tublimaid autasustatakse ning antakse üle kooli ja majandi ühine tänukiri üleand-

miseks vanematele (vt. lisa 3). Võtta kõikide ees vastu selline tänukiri kojuviimiseks — ka see on lapse jaoks tähtis.

Töökuulsuse päeval tehakse kokkuvõtte ravimtaimede kogumisest. Tublimatele korraldatakse matk või ekskursioon looduskaitsealale. Ühtlasi antakse hinnang suvel tehtud tööle kooliaias ja -ümbruses. Peab märkima, et õpilased on suutnud hoida oma koolimaja ümbruse korras ja kauni. Ja kui midagi teed juba ise, siis seda tuleb ka hoida.

Samavõrd hinnatakse ka õpetajate tööd, kes on juhendanud õpilasi ja töötanud nendega koos. On ju õpetaja eeskujul määrav osa — et ta ei kõnniks kupjana tööväe taga, vaid kõikjal julgesti oma käed külge paneks ja kaasa töötaks.

Ent kooli ja majandi koostöö ei piirdu üksnes laste suvise töö korraldamisega.

Kõige paremaks kasvatustahendiks on meil ümbrus, siin valitsev heakord, laste kaunid kodud (neid on siinkandis palju), ümbruskonnas tehtav töö, selle organisatsioon, last ümbritsevate inimeste, eeskätt oma vanemate ellu- ja töösse suhtumine. Huvitav oli teada saada, kuidas lapsed on informeeritud oma vanemate tööst, kui lasksime neil kirjutada teemal «Minu ema või isa töö». Onneks on meil võtta ümbruskonnast häid eeskujusid. Last on tarvis ainult õpetada kõike seda nägema ja hindama. Küllalt palju on sedagi, mis õpilaste teadliku elu vältel on muutunud.

Peame väga oluliseks, et kohtumised töötajatega elukutsete tutvustamise eesmärgil toimuksid võimalikult nende töökojal, tööprotsessis.

Oleme püüdnud lapsi kursis hoida kõige kodumajandis toimuvaga, et nad tunnetaksid end osalistena kõiges, mis siin on või mida tehakse. Selleks võtame osa majandi pidupäevadest, tööeesrindlaste austamisest. On ju kõik need meie laste vanemad või vanemad õed-vennad. Lapsed kuulevad majandi saavutustest ja ka muredest mitte ainult õpetaja suu läbi. Ent samavõrd peetakse õpetajaidki omainimesteks.

Suursündmusi majandi elus kasutame alati ära koolis tehtavas õppekasvatustöös. Käesoleval aastal tähistab meie kodumajand oma 35. aastapäeva. Seostame seda ka suure võidu 40. aastapäevaga — kannab ju meie kodumajand võidupäeva nime. Koolis tehti algust juba eelmisel õppeaastal. Nimelt oli kooli kodu-uurimuslikuks teemaks valitud «Lenini orden ja «9. Mai» kolhoos». Peale majandi enda on siin veel 8 Lenini ordeni kandjat. Õpilased kogusid materjali igapähe kohta eraldi, koostasid mapi ning möödunud kevadel 21. mail tehti sellest tööst kokkuvõtte õpilaskonverentsil. Kohale olid palutud kõik Lenini ordeni kavalerid. Õpilased kandsid ette oma uurimused, andsid tutvumiseks asjaosalistele. Igapähe neist oli midagi öelda tänasele noorusele, mis jäädvustati autogrammina uurimustööl. Konverentsil viibisid ka majandi

esindajad. Ühtlasi oli see sissejuhatuseks kõikidele majandi juubeliüritustele.

Lõppenud õppeaastal toimus igas klassis kohtumine kodumajandi tööeesrindlase või veteraniga, eriti kolhoosi asutajaliikmega. Lastele on vaja rääkida, kuidas alustati, et algus oli väga raske, kuidas see, mis meil praegu on, saavutati. Siis osatakse paremini hinnata olemasolevat. Veebruaris toimus õpilaskonverents teemal «Meie kodumajand täna».

Traditsiooniks on saanud, et lõppklassi õpilastele korraldab majand pressikonverentsi. Seal on päevakorras majandi ülesanded, vajadus kaadri järele, majandis töötamise tingimused.

Majand võtab osa kooli kutsekomisjoni tööst, enamasti on kohal nii majandi esimees kui parteikomitee sekretär. Juba aastaid oleme praktiseerinud lapse ilmumist kutsekomisjoni koos isa või emaga. On ju elukutsevalik tõsine probleem, mis vajab kogu perekonna osavõttu. Samas komisjonis otsustatakse, kes asuvad õppima majandi stipendiaatidena. Reageeringuid, just vanematepoolsed, on olnud mitmesuguseid. Lapsed, usaldades õpetajat, arvestavad tema soovitusi, ema aga deklareerib, et kui laps keskkooli ei saa, siis istugu pigem kodus. Või jälle meenub ühe vanema seisukoht aastaid tagasi: ükskõik kuhu, aga mitte kodumajandi stipendiaadina, et siis tulla siia tööle tagasi. Toimisidki oma äranägemise järgi. Ometi tuli noormees pärast ajateenistust tagasi kodumajandisse ja pakkus end ise tööle. Niisugune suhtumine on küll erandlik, aga tuleb vahetevahel ette.

Ka kooli näitagitatsioonid kajastab kodumajandi elu ja töö. Meil on välja pandud stend Lenini ordeni kandjatest, XI viisaastak kodumajandis, kutsesuunitluse kabinetis meie endised õpilased — tänased töömehed, meie koolist kodumajandi stipendiaatidena õppima läinute nimed.

Kolmandat aastat tegutsevad meie koolis pedagoogirühmad. Pedagoogirühmade juhid on majandi noored ja ka vanemad spetsialistid. Nimetada võib töökoja juhatajat, meie kooli kasvandikku Vello Puulmanni, kes ühtlasi juhendab poiste põllumajandusringi; jurist Inge Kottisset, raamatupidaja Anne Oidermaad, komsomolikomitee sekretäri Maire Rõõmu, noort veterinaararsti Andres Pao-meest. Et pedagoogirühma liikmed kurssi viia kooliprobleemidega, võtavad nad osa aasta esimesest klassijuhatajate nõupidamisest.

Majand abistab meid ka ringide juhendamisel. Põllumajandusringist oli juba juttu. Liiklusringi juhendab kolhoosi automajandi juhataja Uno Aavik, loomakasvatuse ringi Ülejõe suurfarmi zootehnik, ühtlasi lastevanemate komitee esimees Maie Rull. Põllumajandusringide töös oleme erilise rõhu ase-

tanud praktilisele küljele. Loomakasvatuse ringi üritused toimuvad suurfarmi õppeklassis, põllumajandus-tehnikaringi ettevõtmised töökoja kompleksis väljaehitatud ruumides.

Kooli, kodu ja üldsuse osa noorte kommunistlikul kasvatamisel on olnud igal õppeaastal ja vajaduse korral veel sagedaminigi arutusel kooli ja majandi parteiorganisatsioonide lahtistel koosolekutel. Käesoleval õppeaastal toimus kooli ja Lõõla osakonna lahtine ühine parteikoosolek, kuhu olid kutsutud ka kõik osakonna lastevanemad. Oleme aastaid praktiseerinud nõupidamisi tootmisüksuste ja -kollektiivide koosolekutel. Kui üldkoosolekul ei saa jõuda iga õpilase ja iga probleemi, siis väiksemas kollektiivis on see täiesti võimalik. Me ei pea seal mingeid loenguid, vaid räägime konkreetse töökollektiivi lastega seotud probleemidest, räägime kõigest, nii heast kui halvast. Aga seda kuulevad ka töökaaslased ja nende arvamused-hinnangud on igale inimesele olulised.

Peab ütleva, et tootmisüksuste ja töökollektiivide juhid on väga mõistvalt suhtunud kooli probleemidesse, aidates igati kaasa kitsaskohtade lahendamisel, sest vaatamata pingutustele ei lähe kõik alati nii, nagu soovitud ja kavatsatud. Ikka veel ei mõista kodu ja vanemad alati täiel määral oma osa. See tekitab muret. Õigustatult küsis Lõõla osakonna juhataja, meie endine õpilane ja tänane lastevanem, ühelt oma osakonna töötajalt: kui isa-ema jäävad kõrvaltvaatajaks lapse kasvatamisel kas mugavusest või lausa üldkehtestatud nõuete ignoreerimisest, kes siis meid ükskord asendavad?

On ka juhtumeid, mil me ise oleme sunnitud puhtast humaansusest andma põhjust tarbijamentaliteedi tekkimisele. Ema üksi (vahetevahel ka onuga) kasvatab viit last. Igal aastal paneme nad pealaest jalatallani riidesse. Kui koolikohustuse fondist ei piisa, siis palume abi šefilt, vanema töökohast. Suvel ei viitsi poiss või tüdruk korralikult töö- ja puhkelaagri tööst osa võtta, rääkimata ühiskasulikust tööst. Ema lihtsalt soodustab logelemist, ei reageeri kooli soovitustele. Sūgisel aga otsustavad kool, lastevanemate komitee ja majandi juhtkond anda lastele tasuta toidu ja samuti osta uued rõivad — humaansusest. Kuidas sa saad jätta last abistamata, ei ole ju lapsel võimalus vanemat valida. Aga nii kasvatame inimese, kes harjub ainult saama, kuid mitte kunagi endast midagi ühiskonnale andma. See on jäänud meil veel probleemiks, kuigi harva esinevaks.

Vajaduse korral oleme teinud majandile ettepaneku arutada laste kasvatamise probleeme majandi profülaktikanõukogus. Ja kui juba profülaktikanõukogus on arutatud suhtumist oma lapse kasvatamisse, siis on raketdatud ka vanemate suhtes materiaalse mõjutamise vahendeid — jäetud ilma preemiast või vähendatud seda, olenevalt probleemi raskusastmest.

Ja lõpuks. Töökasvatuse tähendab oma ülesannete ausameelse ning täpse täitmise harjutamist ka siis, kui töö on vähemeeldiv ja nõuab raskuste ületamist. Tööarmastust, töö austamist ja tööinimesest lugupidamist on kergem kujundada siis, kui see on muutunud traditsiooniks. Seepärast ongi kooli ülesanne luua töökasvatuse oma traditsioonid.

Ainult tööprotsessis on võimalik kasvatada õpilastes kommunistlikku töössesuhtumist, s. t. oma ülesannete kohusetruud ja korraldiku täitmist, püüdu töötada võimalikult hästi ja tulemusrikkalt. Avaldub ju suhtumises töösse inimese suhtumine ellu. Meie eesmärk on aga, et ükskõik, kus või kellenä inimene töötab, tehku oma tööd ausalt.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 31. kd.
2. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983, Tln., 1983.
3. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm. Tln., 1965.
4. Kalinin, M. I. Kommunistlikust kasvatusest. Tln., 1947.
5. Krupskaja, N. K. Valimik pedagoogilisi teoseid. Tln., 1949.
6. Makarenko, A. S. Valitud pedagoogilised teosed. Tln., 1948.
7. Soloveitšuk, S. Suhhomliinski mõtteid kommunistlikust kasvatusest. Tln., 1978.
8. Üldhariduse ja kutsekooli reformi põhisuunad. — «Rahva Hääl», 4. jaan. 1984.

Lisa 1

JUHEND

Õpilaste töö organiseerimiseks suveperioodil Väätsa 8-klassilises koolis

Õpilaste suvevaheaja sisustamiseks ning nende töökasvatuse suunamiseks rakendatakse tööle «9. Mai» kolhoosi baasil töö- ja puhkelaagri rühmad. Rühmad komplekteeritakse klasside põhimõttel 4.—7. klassi õpilastest. Lapsevanema avalduse põhjal võib rühma arvata ka nooremaid õpilasi, kusjuures sel juhul töötavad nad nooremate rühmas.

Kooli direktori käskkirjaga määratakse töö- ja puhkelaagritele komandör ning rühmadesse kasvatajad. Komandör töötab ühtlasi rühmaga. Rühmade tööd juhivad rühmanõukogu, kelle seast on valitud ka päevikupidaja ning tabelipidaja.

Põhiline organiseeritud tegevus toimub töö- ja puhkelaagri tööperioodil majandis rohimistöödel. Arvestades õpilaste iga, on kehtestatud järgmised miinimumtunnid:

4. kl ja nooremad — 54 t.

5. kl — 72 t.

6. ja 7. kl. — 96 t.

8. klassi õpilastele ei ole kehtestatud normatiive, kuna puhkelaagri ajal sooritavad nad lõpuksameid. Nemat, samuti need õpilased, kes ei suuda töö- ja puhkelaagris oma kohustusi täielikult täita, töötavad suvel kooli ja majandi kokkuleppe kohaselt teistel jöukohastel põllumajandustöödel.

Kui õpilane suunatakse töörühma ajal mõnda muud ülesannet täitma või on tal vajadus puududa kodustel põhjustel, siis teatab ta sellest eelnevalt oma rühma õpetajale. Sel juhul ei loeta seda distsipliinirikumiseks ja õpilane teeb oma töö hiljem järele.

Teise osa suvisest tööst moodustab koolis üldiselt kehtestatud ühiskasulik töö. See seisneb töös kooliaias, spordiväljakul, koolipargis, koolimaja ümbruse murude hooldamises, teede korrastamises ning ravimtaimede kogumises. Ühtlasi rakendatakse õpilasi koolimajas uueks õppeaastaks ettevalmistamisel jõukohastel töödel. Alklasside õpilased käivad kooli juures suvel tööl kolmel, alates 4. klassist neljal korral. Alklasside õpilaste tööaja kestus ei tohi ületada kolme tundi, vanematel — nelja. Õpilaste tööaja määramisel arvestada õpilaste ja lastevanemate ettepanekuid. Ühtlasi on soovitatav mitte hajutada õpilaste tööajad kogu suvele, vaid panna need järjestikku päevadele.

Kui õpilane on suve jooksul täitnud oma kohustused, töötades ettenähtud hulga tunde kodumajandis, siis tasutakse tema järgmise õppeaasta talvine toiduraha majandi poolt.

Paremini töötanud õpilasi premeeritakse majandi poolt.

Arvestamine. Hindamine

1. Igapäevaselt ja ka kokkuvõtte tegemisel arvestatakse töö plaanipärasust ja õigsust:

a) vagude rohimisel õigeaegsust agrotehnilisest seisukohast,

b) kolhoositööst osavõtu miinimumkohustuse täitmist,

c) ühiskasuliku töö aluseks jääb kevadel kooliaia juhataja poolt koostatud graafik.

2. Ühiskasuliku töö arvestust alustatakse igal aastal 1. juunist. Siis on võimalik teha ka ÜKT-st lõppkokkuvõtte, kui õpilane saab kätte klassitunnistuse.

Ühiskasulikuks tööks ei arvestata seda tööd, mida tehakse koolitundide ajal organiseeritud korras (kivide korjamine, kartulite järelnoppimine jne.). Küll aga arvestatakse sellisest organiseeritud tööst kõrvalehoidjaid käitumise hindamisel ning kaalutakse nende osavõttu ekskursioonidest jt. klassile ergutamiseks määratud üritustest.

3. Kolhoosis tehtav töö tasustatakse tükitöö alusel. Töö võetakse arvele tundide järgi, hinnatakse 5-pallilises süsteemis järgmiselt:

Hinne 5 pannakse juhul, kui õpilane töötab püüdlikult, kasutab tööaega maksimaalselt, hoiab tööriistu, ei esine distsipliinirikumisi.

Kui aga esineb tööaja raiskamist, hoolimatust töös või tööriistade kasutamisel, jätab soovida töö kvaliteet, esineb distsipliinirikumisi, siis pannakse hinne vastavalt 4, 3, 2 või 1. Kokkuvõtte tegemisel aga arvestatakse tunde järgmiselt (aluseks on võetud 4-tunnine tööpäev):

Hinde 5 puhul läheb arvesse kogu töötatud aeg.

Hinde 4 puhul — 3/4 tundide arvust.

Hinde 3 saamisel — 1/2 tundide arvust.

2 ja 1 korral ei lähe arvesse ühtki tundi. Muud negatiivsed näitajad töö juures — tööst osavõtt, töössesuhtumine, töökultuur ja käitumine — registreeritakse märkustega rühmapäevikus.

Rühma töö põhiliseks arvestuse aluseks on rühmapäevik, mis jagatakse kolme ossa:

I — rühma nimekirja ja funktsioonid,

II — igapäevane töö arvestus. Iga kuupäeva alla märgitakse töötatud tundide arv ja hinne (murrulugejasse tunnid ja nimetajasse hinne). Lubatud ja teadaoleva põhjusega puudumine märgitakse kriipsuga, muudel juhtudel tähega «M», mis tähendab märkust. Märkuse paneb rühma õpetaja, see arutatakse läbi rühmanõukogus.

III — märkusi töö kohta. Pannakse kõrvalekaldumiste korral tavalisest igapäevasest

tööst. Samasse ossa märgitakse informatsioon rühma ürituste ja ettevõtmiste kohta. Ka kiitused.

Et õpilased oleksid pidevalt informeeritud oma töö tulemustest, peetakse veel tabelit, mis pannakse välja koolimajja nähtavale kohale. Iga töönädala lõpul tehakse kokku-

võte. Siis saab õpilane ka teada, kui palju tal jäi ülejäänud suveks oma kohustusest täita või täitis oma ülesande lõplikult. Tehajäänud tunnid kannab rühma õpetaja õpilase suvetöö kaardile.

Kokkuvõtte kogu suvel tehtust tehakse sügisel töökuulsuse päeval.

Lisa 2

Tublidus ei tule tööta,
osavus ei hooleta.



TÕEND

Vastavalt Väätsa 8-kl. kooli õppe-
nõukogu otsusele _____ 198 a.
on Sinu nimi ja foto kantud eeskujuli-
ku õppeedukuse ning käitumise eest
kooli autahvlile.

Väätsa 8-kl. kooli
direktor

Väätsal,

_____ 198 a.

Märkus: Tõendi esikülje pöördel on õpilase foto.

Lisa 3



TÖÖKAART

SUVI, 198

VÄÄTSA 8-KL. KOOL

_____ KLASS

Nimi

Tänukiri

Tänukirja tekstiks on mõttetared tööst. Vanemate poole pöörduetakse sõnadega: Oleme Teiega koos rõõmsad, et Teie laps

töötades a. suvel oma kodumajandis, oli tubli ja täitis edukalt kõik ülesanded.

«9. Mai» kolhoosi juhatus
Väätsa 8-kl. kooli õppenõukogu

Noorte kutsesuunitlus isiksuse ja ühiskonna arengu kontekstis

**OLEV MUST,
ENSV TA Majanduse Instituudi
grupijuhataja**

Noorte kutsevaliku suunamist ja kujundamist võib pidada konkreetseks ja selgepiiriliseks tööloiguks, võrreldes teiste kasvatustöö valdkondadega. Tegemist on ju õpilaste reaalse siirdumisega ühte või teise õppeasutusse, ühele või teisele erialale. Paljudes teistes kasvatustöö valdkondades sellist õpilaste reaalses käitumises hõlpsasti fikseeritavat tulemust ei ole ega saagi olla. Ent millest lähtuda, mida võtta aluseks selles valdkonnas tehtava kasvatustöö efektiivsuse hindamisel. Ühelt poolt on meil juurdunud tänuväärne arusaam, et elukutse valik peab toimuma vastavalt nooruki individuaalsetele omadustele — tervislikule seisundile, võimetele, huvidele, kalduvustele, isiksuslikele joontele jne. Ehk teisisõnu — inimese parameetrid peavad olema vastavuses eriala profiiliga.

Valik, vähemalt kutsevalik pärast üldhariduskooli lõpetamist, kannab endal situatiivsuse, valiku tegemise pitserit. Ta on seotud teatud ajahetkega. Mõningal määral on sellise hetkelisuse tunnetus kajastunud ka diagnostilise ja kasvatusliku kontseptsiooni eristumises. Viimase kohaselt ükski inimene ei ole sündinud mingi konkreetse elukutse esindajaks, elukutse omandatakse, kutse ei ole fataalselt ette määratud; kutsehuvi, kutseobiivus jne. on kujundatav, kasvatatav. Taolise mõtteviisi järgi ei olegi põhimõtteliselt oluline, et valiku hetkel oleks olemas täielik vastavus kutsenõuetele, mingile etalonile, vaid lähtutakse asjaolust, et see vastavus on aja jooksul loodav.

Taolisele kasvatuslikule, arendavale lähene-misele on hakatud vastandama lähenemisviisi, kus esiplaanile on seatud mitmesuguste psühholoogiliste parameetrite, võimete, oskuste, huvid jne. diagnostika. Loomulikult on mõttetu eitada diagnostika, õpilase arengu seisundi kindlakstegemise vajadust kasvatustöös. Ent taoline vastandumine on saanud teoks just seetõttu, et pahatihti on absolu-tiseeritud mingil teatud momendil saavutatud mõõtmistulemusi ning sootuks kõrvale jäetud mõõdetud parameetrite muudetavuse, kujun-datavuse, arendatavuse, kasvatatavuse prob-

leem, seega sisuliselt eitatud pedagoogilist lähenemist.

Kerkib küsimus, mis on kutsenõustamises kasvatustöö aineks. Mida tahame muuta, kasvatada, ümber kujundada, luua? Selle selgitamiseks tuleb avada peale kutsevaliku ka teisi mõisteid, mis võimaldaksid nähtust laiemalt haarata. Kutsevaliku alases kirjanduses tarvitatakse peale kutsevaliku ka termineid kutseorientatsioon ja kutsesuundus. Tuleb tunnistada, et kutsevalikuga seotud nähtuste analüüsimiseks tarvilike mõistetega ja neile vastavate terminitega ei ole kaugeltki kõik korras. Põhiliselt sotsioloogia vahendusel on tulnud ka pedagoogilisse kõnepruuki ja praktikasse sõna kutseorientatsioon (vene k. профориентация). Sotsioloogilistes uurimistöödes on vaatluse all põhiliselt iseregulaatiivsed protsessid. Sotsioloogias, erinevalt pedagoogikast, ei ole probleemiks noorte kutse-eelistuste eesmärgipärane loomine, kujundamine, arendamine. Sotsioloogilise kallakuga kirjanduses mõeldakse kutseorientatsiooni all noorte endi eelistusi, valikuid; tegemist on orienteerumisega. Ent kasvatusprotsessi loogika nõuab, et selgesti oleksid teineteisest eristatud kaks omavahel küll väga tihedalt seotud, kuid siiski erinevat asja — ühelt poolt see, mida kasvatatakse (õpilaste kutse-eelistused, kutsehuvid jne.) ja teiselt poolt — vastav kasvatustöö ise.

Nagu on näidanud kogemused, ei ole otsustarbekas ühele terminile anda kahte erinevat sisu. Praegu on venekeelses pedagoogilises kirjanduses täheldatav järgmine eristumine. See, mida kasvatatakse, on kutsesuundus (vene k. проф. направленность). Terminiga «kutseorientatsioon» aga tähistatakse mingi kasvatussubjekti tegevust kasvatatavate kutsevaliku, kutsehuvide ja -eelistuste kujundamisel, tegemist on orienteerimisega. Taoline lahendus on siiski veel teatud määral poolik, sest nagu me eespool mainisime, on sotsioloogilise kallakuga töödes sõnal kutseorientatsioon teistsugune tähendus.

Eestikeelses pedagoogilises kirjanduses näib olevat otstarbekas tarvitada termineid **kutsesuunitlus** — vastav pedagoogiline tegevus — ja **kutsesuundus** — nähtus ja protsess, millele kasvatus-tegevus on suunatud. Seda järgmistel kaalutlustel. Kõigepealt on need ühetüvelised sõnad ning sellega on kaasa aidatud kasvatusprotsessi ühtsuse väljatoomisele (ei ole tarvis oma päritolult erinevaid sõnu nagu orientatsioon ja suundus). Teiseks, psühholoogilises ja eriti psühholoogilis-pedagoogilises kirjanduses on isiksuse suundus ulatuslikku käsitlust leidnud. Ka kutsevaliku, kutsehuvide ja kutse-eelistuste psühholoogilise sisu avamisel me pörkame paratamatult kokku isiksuse suunduse probleemiga. Kutsesuundust ongi otstarbekas vaadata kui isiksuse suunduse üht aspekti või allstruktuuri. Ja lõpuks, võõrpäritoluga «orientatsioon» tähendabki eesti keeles suunda või

kallakut. Terminoloogia iseenesest ei ole praeguses arutelus peamine. Peamine on see, et kutse-suunduse ja kutse-suunitluse mõisted ei sea ajalisi piire, nad on üldisemad kui kutsevaliku mõiste. Nad võimaldavad sügavamalt tungida antud nähtuse tekke- ja arenguloosse. Kutsevalikut võime seega vaadelda kui ühte momenti, ühte lõiget kutse-suunduse kujunemise protsessis. See, mida luuakse, kasvatakse, on kutse-suundus kui pedagoogilis-psühholoogiline fenomen. Sooritatud valikud — aga neid võib ette tulla küllaltki palju — näitavad lihtsalt kutse-suunduse formeerituse ja küpsuse astet. Kutsevaliku käsitlemine ilma talle vastava kutse-suunduse analüüsita annab vaid pinnapealse resultaadi.

Kutse-suundust käsitlesime käesoleva juhul vaid kui abimõistet. Ei ole alust arvata, et kutse-suundus üldse eksisteerib iseseisva pedagoogilis-psühholoogilise nähtusena ning et ta lahus teistest psühholoogilistest nähtustest on suunatav ja kasvata-tav. Võttes tarvitusele kutse-suunduse mõiste, tekib hulk küsimusi — milliseid suundusi veel peale kutse-suunduse on ning mis üldse on suundus. Üldjuhul autorid, kes tarvitavad kutse-suunduse mõistet, neile küsimustele ei vasta.

Käesolevas käsitluses me lähtume sellest, et on olemas isiksuse suundus, mis väljendub isiksuse elutegevuse seesmises psühholoogilises ühtsuses ja terviklikkuses (3). Tõsi, tege-mist on väga üldise määratlusega. Kuid just selline üldine määratlus võimaldab esiteks põhimõtteliselt paika panna ja konkretiseerida ka kutsekasvatustöö eesmärgid, sisu ja meetodid pedagoogilise protsessi erinevail tasandil ning teiseks, siduda psühholoogilises plaanis inimese töö tema elutegevuse muude sfääridega. Mida kutsekasvatusega tahetakse saavutada? Eelkõige seda, et oleks tagatud vastavate erialade töötajate korralik ettevalmistus. Isiksuse tasandil psühholoogilises plaanis tähendabki see, et töö, sealhulgas vastaval erialasel tööle oleks kindel koht inimese elus, oleks tema jaoks kindel mõte ja tähendus. Veelgi enam — on põhjust arvata, et vahekord tööga on just see telg, mis hakkab kujundama inimese elutegevuse seesmist psühholoogilist tervikut. See hüpotees leidis kinnitust õpilaste isiksuse suunduse uurimisel. Nimelt selgus, et vahekord õppimisega on õpilaste isiksuse suunduse kujunemisel määrav (3). Kuid õppimine on ju laias mõttes samuti töö, õpilase töö. Ka mitmetest täiskasvanute uurimustest on teada, et vahekord tööga, töösse suhtumine, tööga rahulolu jne. on üks psühholoogilisi telgi, mille ümber hakkab keerlema kogu inimese ülejäänud maailm. Just seetõttu ei saa kutse-suundust pidada mingiks iseseisvaks nähtuseks, ta on isiksuse suunduse üks komponente.

Teadmine, et suundus väljendub inimese elutegevuse seesmises psühholoogilises ühtsuses, ütleb konkreetse kasvatustöö seisukohalt küllaltki vähe. Seetõttu ongi osutunud va-

jalikuks hakata isiksuse suundust vaatlema kui struktuurset nähtust. H. Liimets on seisukohal, et suunduses, s. t. inimese elutegevuse seesmises psühholoogilises terviklikkuses võib eristada vähemalt 3 suhteliselt iseseisvat aspekti või parameetrit: objektne, hinnangulis-positsionaalne ja ajaline (2). Võib arvata, et seoses kutsevaliku ja kutse-suunduse kujundamisprobleemiga on objektne (millele on inimese huvid, tähelepanu ja tegevus suunatud) ja hinnangulis-positsionaalne (millistest seisukohtadest, positsioonidest, huvidest lähtutakse) küllaltki hästi mõistetav ja vastuvõetav. Kuid seoses kutsevalikuga on ilmselt vaja veidi üksikasjalikumalt peatuda suunduse ajalisel aspektil. Esiteks. Inimene elab ajas. Inimese elutegevuse psühholoogilise ühtsuse üks tagatis ongi see, kui võrd ta seostab ennast (olevikus) nii tulevikuga kui minevikuga. Ka seoses töö ja elukutsega peab noorel inimesel välja kujunema mingi kaugem ajaline perspektiiv, orientiir. Kutsekasvatus, mis seab endale eesmärgiks ainult teatud (soovitud) valiku saavutamise, sisuliselt mingit ajalist perspektiivi ei püüagi kujundada. Ainult kutse valikule suunatud kasvatus ei saagi anda rohkemat kui ühekordseid ja juhuslikke kasvatusetulemusi. Oluline on aga saavutada stabiilseid muutusi isiksuses, seda eesmärki teenibki ajalise perspektiivi loomine. Teiseks. Inimese suundus, tema elutegevuse seesmine psühholoogiline terviklikkus ise kujuneb ajas, see on pidev protsess: mitmesugused sündmused ja nähtused nõuavad pidevat analüüsi, lahtimõtestamist, nende suhtes seisukoha võtmist jne. Inimese elutegevuse seesmine psühholoogiline terviklikkus ei ole sünnimomendiga kaasa antud, see ei ole ka omadus, mida saab kujundada ainult teatud klassis või teatud õppetunni raames.

Kolmandaks. Suundus ise muutub ajas. On põhjendamatu arvata, et maailmapilt, mis on välja kujunenud ja kujundatav 14–15-aastase nooruki teadvuses, säilib sellisena muutumatu ka 5, 10 või enamgi aastat hiljem. Nooruki rolli ja positsiooni muutused, tema enda reaalne elu- ja töökogemus — kõik need laiendavad ja muudavad inimese psühholoogilist maailma ning võivad selles kaasa tuua struktuurseid nihkeid. Lapse teadvus, tema käitumine, tema valikud on ehk küllaltki kergesti suunatavad ja juhitavad. Kuid kui see kujundamine pole piisavalt arvestanud võimalikke muutusi tulevikus, võib kasvatustöö efektiivsus (ka kutsekasvatuse, kutse-suunitluse osas) osutada vaid kasvatuslikuks pettepidiks.

Tees, et kutsevalikut tuleb vaadelda isiksuse tervikliku arengu ja arendamise kontekstis, on pedagoogilistes ringkondades ilmselt hästi mõistetav ja vastuvõetav. Ent kutsevalikualase kasvatustöö korraldamine viib meid kokku ka mitmesuguste sotsiaal-majanduslike probleemidega, kogu meie ühiskonna sotsiaal-majandusliku arengu korraldamisega. Põhi-

mõtteliselt on ka kutsevalik ise kompleksne sotsiaal-majanduslik probleem, millele lahenduse otsimisel põrkavad kokku nii eri ametkondade kui ka teadusalade huvid, arusaamad ja uurimisained. Ei saa öelda, et selle probleemi olemus eri aegadel, eri maades, erinevate asutuste ja isikute jaoks ühesugune oleks olnud. Meil näib praegu esiplaanil olevat mitmesuguste õppeasutuste ja erialade komplekteerimise probleem. Majanduspraktika seisukohast vaadatuna on pedagoogikateaduse ja haridussüsteemi roll küllaltki lihtne — kindlustada vastav noorte kutseasuendus, õppeasutuste komplekteerimine ja õpetamine. Aga milliseid erialasid ette valmistada, kui palju, mida peab oskama-teadma ühe või teise eriala lõpetaja, selle määrab majanduspraktika. Taolisele seisukohale on raske vastu vaielda, sest tööpoolest, millised teadmised peavad olema näiteks agronoomil või milliseid tehnoloogilisi operatsioone valdama freesija, tuleneb praktikast, neid ei määra pedagoogika. Pedagoogika osa näib vaid taanduvat vastava kasvatustöö tehnoloogia väljatöötamisele ja rakendamisele. Taoline tööjaotus tundub olevat loogiline ja põhjendatud. Ent kummatigi on just kasvatustöö eesmärkide ning sisu osas olnud lahkarvamusi pedagoogika ja majanduspraktika vahel. Selle vastuolu tunnistajatena on pedagoogikateadusse tekkinud sellised mõisted nagu polütehniline ettevalmistus, polütehniismi printsiip, monotehniism, varajane ja kitsas spetsialiseerumine jne. Ka kogu nõukogude kooli ajaloos on see vastuolu jälgitav üld- ja kutsehariduse vahekorra muutmise taotlustes. Küllaltki radikaalseid samme selles osas võeti ette 1920.—1930. ja 1950.—1960. aastatel (1). Nagu näitab ka praegu elluviidav üldharidus- ja kutsekooli reform, on probleem endiselt aktuaalne.

Pedagoogika jaoks on küsimus praegu selles, millistest (teoreetilistest) seisukohtadest tuleks analüüsida majanduspraktika taotlusi noorte kutsevaliku, kutsekasvatuse ja kutseõpetuse osas. Ilmselt tuleb lähtuda eelkõige sellest, et meie majanduse olukord on kaugel sellest, millisena me tahame teda näha. Meie majanduses on saanud paratamatuks tootmise järsk intensiivistamine, kogu majandusmehhanismi muutmine. Seega kõik praegusest majanduspraktikast tulenevad taotlused ka kutseettevalmistuse osas ei pruugi olla objektiivselt põhjendatud. Majandusmehhanismi muutmine võib oluliselt muuta kogu ühiskondlikku tööjaotust, kutsepüsivust, ühele või teisele tööalale esitatavaid nõudeid, töömotivatsiooni, tööväärtusi jne. Väga tähelepanelikult tuleks jälgida teiste maade kogemusi, kus vastavad majandusharud funktsioneerivad märksa intensiivsemalt kui meil. Kui majandusmehhanismi muutust võib pida küllaltki kiireks ja hüppeliseks, siis teaduslik-tehnilise progressi mõju nii majandus- kui ühiskonnaelule on olnud pidev, kuigi ehk

igal ajamomendil mitte eriti silmatorkav ja tajutav. Teaduslik-tehnilise progressi mõju ilmneb pikema ajaperioodi jälgimisel. Kuid nii või teisiti — tööjaotus ja konkreetsete tööalade sisu on ühiskonnas muutuv. Erialad tekivad ja kaovad. On avaldatud arvamusi, et iga 10—15 aasta jooksul tuleb enamikul inimestel suuremal või väiksemal määral ümber õppida või isegi ümber kvalifitseeruda. Arvestades aga, et inimene on oma parimas tööeas 30—40-aastaselt, siis tähendab see seda, et ettekujutus erialast, mis oli siis, kui inimene oli 15-aastane, on tema 30-aastaseks saades vananenud. Seetõttu sotsiaal-majandusliku arengu seisukohalt ei saa otsustavaks mitte niivõrd kitsas spetsialiseerumine ühele konkreetsele kutsealale, kuivõrd võimalikult lai üldhariduslik ja polütehniline ettevalmistus.

Nõukogude kool on alati püüdnud anda kõigile ühesugust üldharidust, sõltumata soost, rahvusest, sotsiaalsest päritolust jne. Nõukogude koolis on välditud õpilaste sotsiaalset diferentseerumist. Kuid nagu teada, ei ole nõukogude ühiskond sotsiaalselt homogeenne ühiskond. Kuigi üldiseks tendentsiks on ühiskonna homogeniseerumine, on ka tendents, mis viitavad diferentseerumise jätkumisele (4). Sotsiaalsete erinevuste allikaks on inimeste erinev koht tootmisuhete süsteemis. Kutse omandamine sisuliselt tähendab juba ka teatud positsiooni omandamist ühiskonnas. Kutseharidustee algus tähendab ka suhteliselt ühetaolise ja ühtlase haridustee lõppu, algab diferentseerumine. Praegu juba keskharidust andva koolitüübi valik paneb paika ka suures osas inimese sotsiaalse positsiooni ja kuuluvuse, tema koha ühiskonnas. Ent noored, kes 14—15-aastaselt ei taju adekvaatselt sooritatud valiku olemust, satuvad hiljem vastuolu — sotsiaalne positsioon, mille nad omandavad koos erialaga, ei pruugi neid alati rahuldada ning sotsiaalse mobiilsuse erinevad kanalid viivad nad ära, kui võimalik, teise asutusse, teisele erialale, teise elukohta jne. See, et meil toimuvad praegu väga aktiivsed elanikkonna nii territoriaalsed kui tööalased ümberpaiknemised nii põlvkonnasiseselt kui põlvkondadevaheliselt näitabki, et ühiskonna sotsiaalne struktuur on aktiivse kujunemise järgus. Erialaga kaasneva sotsiaalse positsiooni mitteamistamine viib paljudel juhtudel selleni, et noori küll suunatakse vastavatesse õppeasutustesse ja need võivad töötada täie koormusega, ent vastaval alal töötajaid siiski ei jätku.

Saavutamaks noorte kutsevaliku suunamisel ja kujundamisel suuremat efektiivsust tuleb orienteeruda mitte antud hetkele, vaid tulevikule, ette näha ja arvesse võtta arengut, mis toimub nii isiksuse kui ühiskonna tasandil.

Töökasvatuse ja kutsesuunitluse võimalusi bioloogia õpetamisel

AINO ORGMETS,
Rakvere 1. keskkooli bioloogia-õpetaja

Ajaloolised tingimused määravad töökasvatuse eesmärgid, ülesanded ja sisu. Töökasvatuse küsimused on sotsialismi ehitamise eesmärgest aastast peale olnud nõukogude pedagoogikas silmapaistval kohal. Selle probleemiga on tegeelnud A. Lunatšarski, M. Kalinin, N. Krupskaja, A. Makarenko, uutes tingimustes V. Suhhomlinski.

Nüüdisaegses koolis peaksid töökasvatuse ülesanded olema järgmised:

- õpilaste töö ja kooliõpingute otstarbekas korraldus;
- nende kaasamine aktiivsesse tasuta töösse rahva hüvanguks;
- tööarmastuse ja kodanikuküpsuse kasvamine;
- õpilaste ettevalmistamine teadlikuks kutsevalikuks.

Töönimise omadused ei teki iseenesest, vaid kujunevad pikaajalise, keeruka ja vastutoluderikka kasvatus- ja tegevustöö tulemusena. Töökasvatuse ja kutsesuunitluse on orgaaniliselt teineteisest lahutamatu protsessid, mille käigus tuleb õpilastes kujundada püsiv veendumus üldsuse kasuks tehtava töö vajalikkusest. Esmase nõude täitmine on teostatav aga ainult siis, kui õpilased on psühholoogiliselt ette valmistatud, kui nad huvituvad tehtavast tööst, kui nendes on kujunenud püsivad tahtumadused, töövajadused ja töövõime. Eelnimetatu omakorda on aga võimalik siis, kui kool on andnud õpilastele üldhariduslikke, polütehnilisi ja kutsealaseid teadmisi, tööoskusi ning vilumusi. Praktiline ettevalmistus pole mõeldav, kui õpilastes ei kasvatata armastust töö, austust töönimise vastu, töödistsipliini kinnipidamist ega säästvat suhtumist sotsialistlikku omandisse. Töökasvatuse ja kutsesuunitluse ülesannetes peegelduvad meie ühiskonna objektiivsed vajadused.

Rakvere 1. keskkooli pedagoogiline kollektiiv, toetudes õpilasmavalitsusele, on lähtunud põhimõttest, et meie ühiskonna iga tulevane töötaja peab leidma oma koha ühis-

kondlikus tööjaotuses. Kool, lapsevanemad, šeffasutused, -ettevõtted, -majandid, õpilasorganisatsioonid aitavad igati kaasa, et õpilane saaks püsiva ettevalmistuse tulevaseks elukutseks. Kutsesuunitluse ja töökasvatuse süsteemi üks osi on selle probleemi lahendamise õppeainete kaudu. Käesolevas artiklis tuleb juttu bioloogiast.

Koolis on koostatud bioloogia kohta plaan põhiteemadega seoses käsitletavate elukutsete ja sellega kaasas käivate nõuete tutvustamiseks. Toon mõned näited.

5. kl. botaanikakursuse teema «Taimede tähtsus looduses, inimese elus ja rahvamajanduses» käsitlemisel tuleb tutvustada selliseid elukutseid nagu aednik, toiduainetööstuse tööline ja põllumajandustöötaja.

Teema «Üldine tutvumine õistaimedega» võimaldab käsitleda haljastaja ja aedniku elukutset ning laboratoorsete töödega õpetada korrektsust ja täpsust tööoperatsioonide sooritamisel.

Teema «Taime rakuline ehitus» tingib vajaduse rääkida tsütoloogi elukutsest ja võimaldab anda praktiliste tööde tegemise oskusi ning töökultuuri.

Ka kõigi ülejäänud teemade juures on võimalik ja vaja tutvustada elukutseid ning süvendada praktilise töö oskusi. 5. klassis saab lisaks eespool nimetatutele käsitleda veel seemnelaboratooriumi töötaja, sordiaretaja ja mullateadlase elukutset.

6. kl. kursuse kutsesuunitluse põhieesmärk on tutvustada agronoomi, aedniku, metsanduse (metsavahi, metsaülema) ja looduse kaitsmisega seotud elukutseid.

7. kl. kutsesuunitluse vaateväljas on zootehnika, loomakasvataja, lüpsja, seatalitaja, noorloomade hooldaja, karusloomakasvataja, linnukasvatuse ja kalanduse erialadega seotud ametid.

10.—11. kl. üldbioloogia süvendab teadmisi kõigist eespool nimetatud elukutsetest, kuid 10. kl. lisanduvad veel bioloogi elukutse erialade järgi, eksperimentaallaboratooriumi töötaja, laborandi ja paleontoloogi elukutse.

11. kl. kutsesuunitlus aine raames haarab meie kõrgkoolides ja ka keskeriõppeasutustes õpitavate elukutsete tutvustamise. Kutsesuunitlus on osake komplekses kasvatuses ja vajalikud plaanid on koostatud teatud aja määratlusega kuude kaupa. Nende plaanide alusel koostab oma töökava klassijuhataja, kes viib otsad kokku ainetundides tehtava töö ja omapoolse tegevuse vahel. Sellise kompleksse kasvatusplaani on meie koolis koostanud meie koolis õpetajad. Võib-olla on teistes koolides paremaid vorme, kuid praktilist kasu meie süsteem annab.

Õppetunnis tehtava, kõiki haarava töö orgaaniline jätk on töö ainekultuurist huvitatud õpilastega. See on kümnekond õpilast, kellel on välja kujunemas või juba kujunenud kindlad huvid bioloogiaga seotud elukutsete vastu. Need õpilased töötavad läbi lisamaterjali

(kirjanduse) ja sooritavad pikemaajalisi vaatlusi ning praktilisi töid looduses. Nii kogus Reedik Eschbaum (11. kl.) kaks suve andmeid Vandu järve piirkonnas pesitsevate haigrute kohta. Ta tegi regulaarselt vaatlusi, sõnastas kirjeldusi ning kogus fotomaterjali. Kogutud materjali põhjal koostas õpilane töö, mille alusel ta võeti ÕTÜ liikmeks.

Väga suurt tööd tegi Mall Vanari (11. kl.), kes uuris samblike esinemistihedust olenevalt õhu saastatuse astmest. Õpilane kogus materjali, koostas 75-liigilise herbaariumi. Aineist huvitatud õpilastega töötades olen siiani küllalt suurt abi saanud teadlastelt ja asjarmastajatelt.

Lõppenud õppeaastal lisandusid õpilased 6. klassist, kes huvituvad botaanikast ja valmistasid suve jooksul sisukad herbaariumid.

Kõige suurem on entomoloogiast, nimelt liblikatest huvitatud õpilaste arv. Praegu on neid 17, lisanduvad kõrgkooli astuda soovijad, kellega töötatakse 2 korda kuus sisseastumiseksamite programmi alusel, et korrata läbi eelmistes klassides õpitud bioloogia-
tarkused.

Aineist huvitatud õpilastega tegelemise vormid on veel fakultatiivkursused. 22 7. klasside õpilast õpivad kursust «Looduskaitse». See rühm töötab tunniplaanis ettenähtud ajal Eesti NSV Haridusministeeriumi kinnitatud programmi alusel. Nendel õpilastel on 25 tundi loenguid ja 10 tundi praktilisteks töödeks. Rühmas on tegevus tihedalt seotud kutsesuunitluse ja töökasvatusega.

Ainekuu ja õpilaskonverentsi korraldamine Rakvere 1. keskkoolis on kujunenud traditsiooniks. Ainekuu on september, mil bioloogiaalaste ettevõtmistega (kohtumised, näitused, matkad, viktoriinid) propageeritakse ainet ning sellega seostuvaid elukutseid. Käesoleva õppeaasta bioloogiakuu teema oli «Kaitsta loodust — see tähendab kaitsta kodumaad». Teemast lähtudes korraldati õpilastele kohtumisi looduskaitseinspektoritega, tehti viktoriine ja töötati pühapäeval Rakvere tammikus. Toimus rahu- ja looduskaitseteemaliste plakatite võistlus ning omaloomingu päev.

Üks õnnestunumaid üritusi oli õpilaskonverentsi teemal «Tegelikkus või formaalsus». Konverents oli tihedalt seotud kutsesuunitluse ja töökasvatusega. Kuulati järgmisi külalisettekandeid: «Loodus ja meie» — Rakvere Metsakombinaadi vanemmeister; «Kaitseme loodust» — Rakvere Koduloomuuseumi töötaja; «Tore on olla arst» — Rakvere Keskhäigla arst; «Elukutse ja hobi» — «Uku» meister.

Õpilasettekandeid oli kolm: «Me oleme maa-
kera laenuks võtnud oma lastelt» — E. Jakobson; «Loodus- ja ühiskonnateadlased koos» — E. Kõiv; «Loodus — inimene — seadus» — S. Männik.

Hindamatud on teadmised, mida õpilased saavad ainekuu, õpilaskonverentsi ja kultuu-

riülikooli piires korraldatud kohtumistel teadlaste ja praktikutega. Igal õppeaastal külastab meie kooli J. Eilart, kelle mõtteergas ja sisutihe esinemine kutsub iga noort armastama loodust ja bioloogiat. Väga südamlikult ja haaravalt räägib metsamehe elukutsest ENSV teeneline metsakasvataja H. Ploompuu. Ta oskab läheneda erinevatele vanuseastmetele. Kuid jutu põhituumana jääb kõlama: kui sa tööd ei armasta ja kardad raskusi, siis sinust metsameest ei saa. Kohtumisi on igal aastal arvukalt ja esinejad jätvad noore inimese hinge sädeme oma elukutsest, oma tööst.

Kui eespool käsitletud tööloigud olid suuremal või vähemal määral teoreetilised, siis koolimetskond pakub võimalusi praktiliseks tegevuseks. Rakvere 1. keskkooli koolimetskond on rajoonis noorim, sest ta sündis ametlikult alles 1984. a. sügisel.

Praktilises töös avaldub inimesehakatisest huvitatus või mittehuvitatus kõige ilmekalt. 1983. a. mais olin metsaistutustöödel 5. klassiga (40 õpilast) ja nii mõnigi ootuspärane tõekspidamine kummutati. Klassis kõige rohkem meelehärmi valmistanud poiss töötas väga täpselt, korrektselt ja jõudsalt. Samas aga õpitöös ikka häid ja väga häid hindeid saanud noormees jättis südamerahuga noorte taimede juured mullast välja ning et ämber kiiremini tühjaks saaks, istutas 4—5 taime ühte auku. Salge, kellest tulevane metsa-
ülem võiks saada. Minu jutu peale vastas heas kirjas olnud õpilane: «Mina füüsilist tööd tegema ei hakka, ma tahan direktoriks saada!» Siin alles taipasin, milline tööpõld mu klassis tegelikult sööti on jäänud.

Olles õpilastega praktilistel töödel kas käbisid kogumas, taimeaias rohimas või tammikus koristamas, näed ja koged iga kord, kui vajalik on tänapäeva suure linnakoolis lapsi tööle panna. Laps peab teadma, mis on töö, mõistma selle väärtust ühiskonna hüvanguks ning õppima austama tööd ja tööinimest, hindama teiste tööd.

Meie koolimetskonna maa-ala moodustab Rakvere tammik ja linna vahtkond, s.t. linna ümbritsev mets. Sellel omapärasel maa-alal on meil ka üks ainulaadne tööloik — individuaalkruntidelt metsa alla veetud mittekõlbliku materjali koristamine. Oleme kasutanud moodust, et metsaaluse mingi lõigu puhtaks teinud, saadame lapsed lähikonna majadesse viisaka palvega sinna enam mitte prahti viia. Õpilasi on mitmeti vastu võetud ja mitmesugune on ka edaspidine reageering. Ükskõik, millisel tööalal inimene ka ei töötaks, tuleks eelkõige osata puhtust enda ümber luua selliselt, et see ei häiriks kaaskodanikke.

Töökasvatust ja kutsesuunitlust on lahutamatu seotud õpilase kõlbluskasvatusega. Teame ju, et kõlbluskasvatuse aluseks on kõlblised harjumused ja isiksuse vastavad omadused. Inimene, kellel on püsiv kõlbeline motivatsioon, tunneb vajadust kaituda kõrbe-

liselt, kus ta ka ei oleks, kellega ja millistes tingimustes ta ka ei töötaks. Võib-olla on üks kõlbluskasvatuse viise see metsaaluse koristamine. Vahest tekivad selles küllalt proosalises töös veendumused, mis täiskasvanuna sunnivad käituma kasvatatult.

Praktilise tegevuse võimalused koolimetskonna liikmetele on lindude pesakastide ehitamine, nende ülespanek, varakevadel pesakastide puhastamine. Lumerikkad ja kärepakased talved nõuavad seda, et noor inimene oskaks aidata metsloomi ja talvituvaid veelinde toidu leidmisel.

Praktiline töö kooliaias on samuti võimalus, mis läbi õpilane omandab töökogemusi ja puutub kokku ühe või teise elukutsega. Kui õpilane on väga püüdlik peenarde ettevalmistamisel ja külvamisel, kui ta teeb kõike huvitatult, siis annab lootust saada temast tulevane põllumajandustöötaja.

Oma osa on ka matkadel, õppekäikudel ja ekskursioonidel. Üheks meeldivamaks õppekäigu võimaluseks pean Rakvere Metsamajandi abiettevõtete külastamist. Eriti tugeva kasvatusliku ja õpetava mõjuga on õpilastele Aravuse kalakasvatuse külastamine. Lisaks kalakasvatuse põhiprobleemidega tutvumisele, mis lastele annab teadmisi kalakasvatusest lisaks sellele vähestele, mida pakub zoologia programm, on selle asutuse maa-ala ilmekas praktiline näide heakorrast ja kodukultuurist. Olen veendunud, et linna kivi-karbis ja asfaldil üleskasvanud lapse hinge sugeneb arusaam koduõuest, aiast ja kasest, mis õues kasvab. Võib-olla mõnelgi tekib soov tulevikus näha midagi sellist oma koduõues.

Suur mõju lastele on õppekäigul Anguse hobusekasvatuse. Pildilt on hobust näinud iga laps, aga teha sellele suurele loomale oma käega pai ja poetada suhu suhkrutükk, see on hoopis midagi muud. Rääkimata rõõmust, mida pakub saanisõit kuljuste helinal. Kuigi see hetkel jätab mulje, et lastel on lihtsalt üks tore õppekäik, olen veendunud, et vähemal või suuremal määral on sellel käigul oma kasvatuslik, õpetuslik ja arendav toime nii elukutsevalikus kui ka töökasvatuses. Juba hobuse rakendamise selgekssamine mõjus ühele poisile nii, et samalt õppekäigult tagasi tulles kuulutas ta kõigile: temast saab tallimees.

Õppekäike on tehtud veel Kullenga kasvuhoonetesse ja käbikuivatisse, Mustjärve hirveaeda ja jahikoerte kasvatuse, samuti Porkuni suurulukite kaitseterritooriumile.

Vähene ei ole laste emotsionaalse kasvatuse mõju. Kui juhtub olema sobiv võimalus kas kultuurhommikutel, kooli raadiosaadetes või mõnel muul üritusel, siis soovitatakse kasutada kirjanduse põhjal koostatud montaaže, põimikuid, mis puudutaksid laste hinge kõige salajasemaid keeli. Oma tööpraktikas pean üheks õnnestunumaks Veera Saare «Põlatud maa» ainetel koostatud stsenaariumi. Selle sisu on

ühelt poolt vana metsavahi Tidriku mõtisklused puudest, enda kasvatatud metsast, ja teiselt poolt kahe noore kolhoosipoi käitumine puude mahasaagimisel ning nende suhtumine üldse metsasse, puudesse.

Bioloogiaalast klassiväliselt tööd tehakse rohkem pioneeriastmes, sellepärast toon siin mõned mõtted, kuidas pioneeritööd saab kaasa kutsesuunitlusse või töökasvatuse.

Tore pioneeriüritus on kastanimunade ja tammetõrude kogumise aktsioon. Igal sügisel koguvad pioneerirühmad külvimaterjaliks ja loomadele toiduks 500—900 kg tõrusid ja kastaneid.

Kutsesuunitlus ja töökasvatus õpilasorganisatsioonil on ka koonduste ja komsomolikoosolekute pidamine vanemate töökohas, nende elukutsetega tutvumine. See töö on meie koolis üsna heal järjel.

Kirjapanduga on püütud näidata, millised on tänapäeva koolis töökasvatuse ja kutsesuunitluse eesmärgid. Nende ülesannete lahendamisel on koolile tingimata vajalik koostöö lastevanemate, šeffasutuste ja ettevõtete, majanditega. Oluline osa töökasvatuse ja kutsesuunitluse probleemide lahendamisel on õpilasorganisatsioonidel, sest ainult pioneeri- ja komsomolorganisatsioonide omavalitsus tagab, et iga õpilane saaks hea ettevalmistuse elukutseks. Eespool kirjeldatu on elluviidav bioloogia õpetamise kaudu. On püütud näidata emotsionaalse kasvatuse võimalusi, arvestades pikaajalisi kogemusi ja kooli traditsioone.

(26. lk. järg.)

Kirjandus

1. Кооп А. В. Образование и социализм. Таллин, «Ээсти раамат», 1983.
2. Лийметс Х. И. Образ жизни как категория психологии развития и педагогики. — В кн.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы. Таллин, ТПЕДИ, 1981, с. 4—7.
3. Муст А. К. Формирование направленности личности старшеклассников. Автореферат дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Тарту, 1983.
4. Титма М. Х. К вопросу о социальной дифференциации в развитии социалистическом обществе. — «Социологические исследования», 1980, № 3, с. 35—43.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Füüsik koolis

REET URING,
TRÜ kõrgkoolipedagoogika labori
vanemteadur

ÜPUI õpetajaskonna uurimise probleemgrupp on juba aastaid uurinud meie vabariigi üldhariduskooli õpetajaid ja muu hulgas on jälgitud ka õpetajate karakteri- ja temperamendiomadusi (4; 6; 8). Viidatud uurimustest selgub, et reformieelse kooli õpetajaskond on teatud isiksusejoonte poolest küllaltki sarnane ning haridussüsteem näis stiihiliselt vältivat teiselaadsete omadustega inimeste sattumist kooli. 1980. a. uurimus (6) lubas väita, et isiksuseomadustelt suhteliselt sarnases õpetajaskonnas annab eri alagruppide võrdlustes kõige mitmekesisema pildi õpetajate võrdlus õpetatava aine (teisisõnu: nende eriala) alusel. Käesolevas kirjutises jälgitakse üht aineõpetajate gruppi — füüsikaõpetajaid — pisut arvukamas esinduses: isiksuseküsimumstikuga 16 PF on mõõdetud 60 füüsikaõpetaja karakteri- ja temperamendiomadusi. Põhjusi just füüsikaõpetajate vastu huvi tunda on piisavalt: füüsika on õpilastele üks raskemaid õppeaineid, füüsika eriala omandamine kõrgkoolis pole kergete killast ettevõtmine, õpetajaametiga kohanemiseks pole füüsika-üliõpilastel kõige soodsamad isiksuslikud eeldused (7; 9; 10). Siit vajadus teada, millised on need inimesed, kes reformieelse kooli õpetajadefitsiidi tingimustes suutsid jääda seda rasket ainet õpetama.

Andmed õpetajate isiksuse kohta koguti ajavahemikul 1983—1984 vabariiklikel füüsikaõpetajate päevadel ja VÕT-i täienduskursustel. Peale isiksuseküsimumstiku täitsid õpetajad 7 küsimusest koosneva miniankeedi, mille abil hangiti teavet nende kutsekind-

luse ja kunagise kutsevaliku mõningate lähtealuste kohta. Loomulikult fikseeriti võimalust mõõda ka küsitletute demograafilisi näitajaid. Ülevaadet kogutud andmetest alustamegi viimati mainitud valdkonnast.

Keda küsitleti!

Nagu oodata võis, on küsitletute hulgas 78,3% mehi ja 21,7% naisi. Uuritute vanus kõikus vahemikus 25—57 aastat, keskmine vanus oli 39,3. Kõige arvukamalt kuulus õpetajaid vanuserühmadesse 31—40 (38,3%) ja 41—50 (31,7%). See, et suuremal osal uuritutest on esimene noorus juba seljataga, kajastub ka nende staažis, mis on vahemikus 1—33 aastat, keskmine staaž 15,8 aastat. Suur osa uurituid kuulus staažirühmadesse 6—15 (42,1%) ja 20—33 (38,6%) aastat. Staažinäitajad viitavad sellele, et üle 40% uuritutest on oma tööperioodi kõige viljakamas osas: koolitööga kohanemise raskused peaksid olema möödas ja tööväsimus ning -tüdumus ei tohiks veel võimust võtta. Kogu küsitletute grupp on kõrgharidusega. 46,6%-l neist on TRÜ, 45,0%-l TPedI diplom, 8,3% on kõrghariduse omandanud mõnes muus kõrgkoolis, 6,7% küsitletutest polnud õpingute ajal saanud pedagoogilist ettevalmistust; 6,7% aga olid erialalt matemaatikud.

Suurem osa küsitletutest õpetab füüsikat kas üldhariduskoolis (56,7%) või kutsekeskkoolis (30,0%); 6,7% uuritute koguarvust õpetab ka süvaklassides. 29,2% kontingendist töötab Tallinna, Tartu või Pärnu koolides, 25,0% väikelinnade koolides, 12,5% alevi- ja 33,3% maakoolides.

Kuidas sai füüsikust õpetaja ja kui kutsekindel ta on!

Algandmed koguti 7 väitest koosneva ankeediga. Küsitletu võis iga väite enda jaoks tunnistada kas tõeseks, valeks või jääda kahtlevale seisukohale. Tulemused leiame tabelist 1. Rohkem kui pooled vastanuid (54,2%) väitsid, et nad pole õpetajakutset valinud mingi meeldivama kutse asemel, s.t. juhuslikult (väide nr. 5). 94,8% pidas oma kunagise kutsevaliku lähtealuseks huvi aine vastu (väide 4). Meie õpetajaskonnas on selline lähtekoht valdav: M.-l. Pedajase uurimuste põhjal on meie õpetajatest 91,8% ainealase orientatsiooniga (3, lk. 99). Umbes pooltel lisandus huvile aine vastu veel muidki valiku lähtealuseid: kutsumus (49,2%), kutse-soov (50,8%), armastus laste vastu (50,8%).

Ligikaudu pooli uuritutest võime pidada kutsekindlateks: 52,5% neist väidab, et nad ei vaheta elukutset, 54,2% valiks ka nüüd, kui nad on kutsetöö rõõmude ja muredega täiesti tuttavad, ikka sama kutse. Neis vastustes sisaldub kutseesse suhtumise afektiivne ja kognitiivne külg, mis ei pruugi üks-üheselt kokku langeda konatiivse (käitumusliku) küljega.

Kogutud andmetest tehtud faktoranalüüsil peakomponentide meetodil eristus kaks faktorit, mis kirjeldavad korrelatsioonimaatriksi varieeruvusest 60%.

Väite nr. ja sisu	Tõsi	Kaht- len	Vale
1. Valisin õpetajakutse, sest see on minu kutsumus	49,2	30,5	20,3
2. Õpetajakutse valimisel oli mul soov saada õpetajaks	50,8	25,4	23,7
3. Kutsevalikul lähtusin armastusest laste vastu	50,8	37,3	11,9
4. Kutsevalikul lähtusin huvist aine vastu	94,8	5,2	—
5. Valisin õpetajakutse sellepärast, et meeldivama kutse valik ei õnnestunud	39,0	6,8	54,2
6. Võimaluse korral vahetan kohe elukutset	10,2	37,3	52,5
7. Kui ma õpetajakutset valides oleksin teadnud seda, mida tean nüüd, oleksin teinud sama valiku	54,2	32,2	13,6

F₁ (kirjeldatus 38,1%) — õpetajakutse valiku alused:

□ õpetajakutse valimisel oli mul soov saada õpetajaks (0,86);

□ valisin õpetajakutse, sest see on minu kutsumus (0,80);

□ kutse valikul lähtusin armastusest laste vastu (0,79);

□ valisin õpetajakutse sellepärast, et meeldivama kutse valik ei õnnestunud (—0,65).

F₂ (kirjeldatus 21,9%) — kutsekindlus:

□ kui ma õpetajakutset valides oleksin teadnud seda, mida tean nüüd, teinuksin sama valiku (0,89);

□ võimaluse korral vahetan kohe elukutset (—0,78).

Pildiliselt on väidete omavahelised statistiliselt olulised korrelatiivsed seosed ja faktoranalüüsi tulemused toodud joonisel 1. Nagu varasemateski uurimustes (2; 1), nii selgub ka füüsikaõpetajatelt saadud andmete põhjal, et kutsekindlus ja kutsevaliku lähtealused on omavahel seotud nähtused. Kui võrrelda füüsikaõpetajaid M.-I. Pedajase poolt 1980. aastate hakul uuritud õpetajatega (1), siis võib neid pidada küllaltki sarnasteks, kusjuures füüsikaõpetajad on suhteliselt kutsekindlamad: väidetele 6 ja 7 vastates ilmub lahkumissoovi 10—15% füüsikaõpetajatest, M.-I. Pedajase kontingendis on lahkuda soovijaid üks kolmandik (1, lk. 74, 77). Suuremat kutsekindlust põhjustab muu hulgas ilmselt see, et füüsikaõpetajad on M.-I. Pedajase uurimisel pisut eakamad. Füüsikaõpetajate suurem kutsekindlus annab aga alust loota, et uuritute hulka on sattunud märkimisväärne osa oma elukutse ja eriala tõelisi entusiaste.

Füüsikaõpetajate karakteri- ja temperamendiomadustest

Füüsikaõpetajate keskmised näidud on toodud tabelis 2 võrdlevalt 1980. a. foonkontingendi näitudega. Kui jälgida foonkontingendi analüüsil selgunud õpetajate eriomaduste tendentside faktorites (A+, H—, I+, N+, Q₂+, Q₄+), siis tuleb nentida, et need esinevad suuremal või vähemal määral ka füüsikaõpetajate juures, v.a. faktori Q₄ keskmise näit, mis on meeldivi viide sellele, et õpetajate töö ei pea tingimata kaasa tooma Q₄ tõusu. Lisaks meie õpetajaid üldiselt iseloomustavatele tendentsidele torkavad füüsikaõpetajad

silma veel järgmiste omaduste poolest: nad on intellektuaalsed, fantaasiaküllased, radiikaalsed, uuendusorientatsiooniga (B+, M+, Q₁+), oma emotsioone ohjeldavad, küllalt kõrge frustratsioonitaluvusega, suhteliselt pingevabad (C+, Q₄—, Q₁₁), iseseisvad, sõltumatud (Q_{1V}+) ja loovtegevuseks soodsate isiksuslike eeldustega (isiksuslikud looveeldused, ILE+). Rida neid tendentside on loomomased ilmselt mitte ainult füüsikaõpetajatele, vaid füüsikutele üldse. Need ilmnevad selgelt juba tudengipõlves esimesest kursusest alates. Näiteks 1984. a. TRÜ füüsikaosakonda sissesaanute B=5,8; C=6,2; M=6,0; Q₁=7,3; Q₄=5,4; Q_{1V}=6,9; ILE=6,7. Füüsikaõpetajatest erinevalt iseloomustab füüsikaüliõpilasi veel suhteliselt madal kontakteeruvus, komplikatsioon, asjalikkus, sentimentaalsus, sirgjoonelisus, «sotsiaalne pimedus» suhtlemisel, introverteeritus (näit. 1984. a. sissesaanute A=4,4; I=4,6; N=4,6; Q₁=4,9). Võib oletada, et just viimati mainitud omaduste suhtes kool kas valib enda jaoks välja vastu-

Tabel 2

Füüsikaõpetajate ja 1980. aasta foonkontingendi keskmised näidud isiksuseküsimustiku 16 PF faktorites

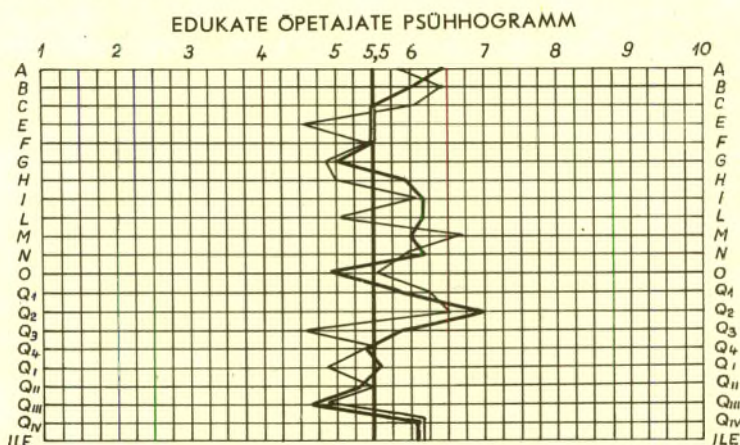
Faktor	Füüsika- õpetajate \bar{x}	Foonkontingendi \bar{x}
A*	5,8	6,4
B	6,	5,8
C	6,1	5,6
E	4,6	5,0
F	5,5	5,5
G	4,9	5,6
H*	5,0	4,8
I*	6,2	7,1
L	5,2	5,5
M	6,7	5,2
N*	6,1	6,8
O	5,6	5,9
Q ₁	6,2	5,1
Q ₂ *	6,5	6,3
Q ₃	4,6	5,5
Q ₄ *	5,5	6,2
Q ₁₁	4,9	5,0
Q ₁₁₁	5,5	6,0
Q ₁₁₁₁	4,8	4,4
Q _{1V}	6,2	5,1
ILE	6,2	5,6

* ENSV õpetajate iseloomuliku tendentsiga faktor.

pidiste tendentsidega füüsikuid või püüab nende vastavaid omadusi muuta praegusele õpetajaskonnale iseloomulikus suunas. Viimati mainitud tendentsid kuuluvad ka nende isiksusejoonte hulka, mis teevad füüsikule kooliga kohanemise raskeks (7).

Põnevat pilti pakub uuritud füüsikaõpetajate psühogrammide võrdlus (joonis 2) koolijuhtide poolt edukaks tunnustatud õpetajate psühogrammiga (4; 5). Psühogrammide on üllatavalt sarnased ja kui kõik füüsikaõpetajad pole koolijuhtide silmis siiski edukaks

peetud, siis jooniselt 2 leiame ka mõningaid põhjusi. Kõik füüsikaõpetajad pole nii kontaktteeruvad, tegutsemis- ning suhtlemisjulged (A, H, Q₁+), nõudlikud ja pretensioonikad (L), ennast kontrollivad ja hea mulje jätmise eest hoolitsevad (Q₃) kui edukad õpetajad. Võib oletada, et nad eelistavad nõudmistele näiliselt kuuletuda ja järele anda (E—), kuid tegelikkuses siiski tagajärgedest hoolimata (G—, Q₃—) tegutseda omaette ja visalt (Q₁) oma parema äratundmise järgi (B+; Q₁+, M+, Q₂+, Q_{1V}+, ILE+).



Füüsikaõpetajate — psühogrammi võrdlus koolijuhtide poolt edukaks tunnustatud õpetajate — psühogrammiga.

Kõike seda, mis ilmnes juba ka füüsikaõpetajate võrdlemisel teiste õpetajate ja üliõpilastega, kinnitab omakorda isiksuseomaduste näitudest tehtud faktoranalüüs peakomponentide meetodil. Eristus kolm uut faktorit, mis kokku kirjeldavad korrelatsioonimaatriksi varieeruvusest 51,1%.

F₁ (kirjeldatus 17,3%): H(0,85); F(0,67); E(0,67); A(0,65). Siia koondunud primaarsete faktorite sisu arvestades võib uut faktorit nimetada **introvertsuse-ekstravertsuse** faktoriks. Kontingenti iseloomustab pigem introverteeritus kui ekstraverteeritus (Q₁=4,9).

F₂ (kirjeldatus 16,7%): G(0,80); Q₃(0,71); M(—0,69); N(0,64). Nimetatud primaarsete faktorite sisu lubab uut faktorit nimetada **sotsiaalse enesekontrolli** faktoriks. Arvestades primaarsete faktorite keskmisi näite tabelis 2, võib oletada, et uuritute sotsiaalne enesekontroll pole eriti kõrge.

F₃ (kirjeldatus 17,1%): Q₄(—0,84), C(0,77), O(—0,76), B(0,64). Primaarsete faktorite sisu viitab sellele, et tegemist on **emotsionaalse eneseregulatsiooni** faktoriga. Tabelis 2 toodud vastavate primaarsete faktorite keskmised näidud räägivad kontingendi küllaltki heast emotsionaalsest eneseregulatsioonist.

Kokkuvõtteks faktoranalüüsist: õpetajate jaoks suhteliselt madala keskmise näitaja teiseses ängistuse faktoris (Q_{1I}=5,5) saavutab kontingent ilmselt seeläbi, et suudab end emotsionaalses plaanis üsna edukalt kontrollida ja kammitseda ning seda just kognitiivsel tasandil (B+). Näib, et ollakse õppinud end lõõ-

gastama ja välja elama nende omaduste kaudu, mida kirjeldavad M+, N+, G—.

Kutsevaliku lähtealuste ning kutsekindluse seostest karakteri- ja temperamendiomadustega

Enne kui asuda pealkirjas nimetatud seoste analüüsile, mainigem, et korrelatsioonianalüüsi ja S-testiga keskmiste võrdluse vahendusel otsiti nende tunnuste seoseid ka fikseeritud demograafiliste näitajatega. Uuritud kontingendil ei esinenud siin statistiliselt olulisi korrelatiivseid seoseid ega olulisi erinevusi alagruppide keskmiste näitude vahel, v.a. kolm korrelatiivset seost. Need on järgmised:

□ kooli asukoht seostus A-faktori näiduga

($r=0,35$): mida väiksema elanikkonnaga asula koolis õpetaja töötas, seda kontaktivallimaks, inimestest huvitatumaks ta osutus;

□ kooli asukoht seostus ka teisese Q_{1V}-faktori näiduga ($r=-0,29$): mida sõltumatum ja enesekindlam õpetaja, seda suurema elanike arvuga asula koolis ta töötas;

□ see, kas õpetaja õpetas ainult füüsikat või lisaks veel ka teisi aineid, seostus tema reageerimisega ankeedi 7. väitele ($r=0,33$); füüsikat + muid aineid õpetavad vastajad väitsid teistest sagedamini, et nüüd nad küll enam õpetajakutset ei valiks (kas liiga mitmekesine (või üle jõu käiv) koormus on neis pettumuse tekitanud või ei meeldi ainealase orientatsiooniga füüsikaõpetajale tegelemine teiste ainetega?).

Korrelatiivsed seosed kutsevaliku lähtealuste ning karakteri- ja temperamendiomaduste vahel annavad järgmise pildi:

□ mida kontaktivõimimad, inimestest huvitatumad (A*), enesekindlamad, kangekaelsemad (E*), kohusetundlikumad, distsiplineeritud (G*), tegutsemis- ja suhtlemisjulgemad (H*), ekstraverteeritud (Q₁*) õpetajad, seda sagedamini on nad oma kunagise kutsevaliku lähtealuseks pidanud kutsumust (väide 1);

□ mida kontaktivõimimad, inimestest huvitatumad (A*), tegutsemis- ja suhtlemisjulgemad (H), teistega nõustuvad, kaasaminevamad (Q₂), ekstraverteeritud (Q₁) õpetajad, seda sagedamini peavad nad oma kunagise kutsevaliku lähtealuseks kutsesoovi (väide 2);

□ mida kontaktivõimimad, inimestest huvitatumad (A*), enesekindlamad, kangekaelsemad (E), kohusetundlikumad, distsiplineeritud (G*), tegutsemis- ja suhtlemisjulgemad (H), teistega nõustuvad, kaasaminevamad (Q₂), tugeva enesekontrolliga, korrektsemad (Q₃*), ekstraverteeritud (Q₁), alistuvad, passiivsemad (Q_{1V}), tagasihoidlikumate isiksuslike looveeldustega (ILE) õpetajad, seda sagedamini peavad nad oma kunagise kutsevaliku lähtealuseks armastust laste vastu (väide 3);

□ mida sirgjoonelisemad, loomulikud (N) õpetajad, seda sagedamini ütlevad nad end olevat kutse valinud huvist aine vastu (väide 4);

□ mida endassetõmbunud, põhjalikumad (A*), ohutundlikumad, ujedamad (H), sõltumatumad, iseseisvamad (Q₂), introverteeritud (Q₁) õpetajad, seda sagedamini tunnistavad nad, et on õpetajakutse valinud meeldivama kutse asemel (väide 5).

Kutsekindluse seosed temperamendi- ja karakteriomadustega:

□ mida endassetõmbunud, põhjalikumad (A*), alistuvad, leebemad (E*), ohutundlikumad, ujedamad (H*), introverteeritud (Q₁*) õpetajad, seda sagedamini ütlevad nad end esimesel võimalusel elukutset vahetavat (väide 6);

□ mida enesekindlamad, kangekaelsemad (E), tegutsemis- ja suhtlemisjulgemad (H), tundeõrnemad, tunnustust vajavamad (I), ekspressiivsemad, lennukama fantaasiaga (M), ekstraverteeritud (Q₁) õpetajad, seda sagedamini nad väidavad, et valiksid ka nüüd uuesti õpetajakutse (väide 7).

Selgub, et kutsevaliku lähtealuste ja kutsekindlusega seostub kõige sagedamini õpetaja intro- või ekstraverteeritus (Q₁), mille määravad omadused, mida kirjeldavad faktorid H, E, A, Q₂, F. Seosed kutsekindlusega räägivad sellest, et introverteeritud õpetaja ei

tunne end reformieelses koolis kuigi hästi.

Viimati öeldu ei tähenda, et üht laadi õpetaja on hea, teine paha. Vaja on mõlemaid — korrakem (6, lk. 108; 4, lk. 118) veel ja veel: erinevad õpilased vajavad erinevaid õpetajaid ja iga õpilane vajab erinevaid õpetajaid, kas või ainult sellepärast, et kõige muu hulgas peab laps õppima ka lüvimist väga erinevate inimestega. Õpetaja (ja ka koolijuhid) peaks aga teadma, et igal õpetajal on oma isikupära ja sellele vastavalt peaks ta koolis võima valida oma tegevuslaadi (vähemalt klassivälises töös isegi -ala) ning -vahendid.

Füüsikaõpetajate hulgas leidub küllalt sage li introverte. Neile omane põhjalikkus, iseseisvus kombinatsioonis intellektuaalsuse ja fantaasiaküllasusega ilmselt aitabki neil füüsikaõpetajatena vastu pidada. Küllap aitab ka suhteliselt hea emotsionaalne eneseregulatsioon, mis teeb neist vist nii mõnigi kord õpilase, kolleegi ja koolijuhiga jaoks kainelt, rahulikult ja realistlikult olukordi määratlevad inimesed. See, et füüsikaõpetaja on suhteliselt introverteeritud, ei tähenda veel sugugi seda, et ta suhtlemisega ja suhtlemist nõudvate õpetajatöö külgedega hakkama ei saa. Ta lihtsalt vajab nendega harjumiseks aega. Kui tal see aeg on olnud ja kui ta õpetajakutsega seonduvaid rolle täita tahab, siis sedagi töö teeb ta põhjalikult, rahulikult ja juhtuda võib, et nii mõnestki äärmuslikult ekstraverteeritud õpetajast tulemuslikumaltki.

Kirjandus

1. Pedajas, M.-I. Andmeid õpetaja kutsealase rahulolu dünaamikast. (Kümme aastat hiljem...). — Raamatus: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 73—91.
2. Pedajas, M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Väitekirj. TRÜ pedagoogika ja metoodika kateeder. Tartu, 1973. 224 lk.
3. Pedajas, M.-I. Õpetaja kasvatushoiakutest e. ka õpetaja vajab psühholoogilist abi. — Raamatus: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 92—100.
4. Pedajas, M.-I., Uring, R. Missuguste isiksusejoontega õpetajaid valib käesolev koolisituatsioon. — Raamatus: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 108—127.
5. Pedajas, M.-I., Uring, R. Üliõpilasest õpetajaks. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 9, lk. 36—39.
6. Uring, R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. — Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII, Tln., 1980, lk. 87—108.
7. Uring, R. Noore õpetaja isiksusest ja kutsekohtanemisest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 12, lk. 18—23.
8. Uring, R. Veel kord üldhariduskooli õpetajate isiksuseomadustest. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 4, lk. 33—35.
9. Уринг Р. Ф. О некоторых чертах личности молодого учителя, связанных с типом оконченного вуза. — В кн.: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 128—137.
10. Уринг Р. Ф. Установки студентов к профессии учителя. — В кн.: Методы определения эффективности учебного процесса. Проблемы высшей школы. V. Tartu, 1982, с. 129—152.

* Neid tendentse on täheldatud varemgi (1; 4).

Üldkooli tööõpetuse kolm aastakümnet

ENDEL RIHVK,
VÕT-i vanemõpetaja

Nõukogude ühiskonnas peetakse hariduselu korraldamisel äärmiselt oluliseks marksistlik-leninlikke õpilaste polütehnilise ettevalmistamise ja õpetamise tootmistööga seostamise printsiipe. Olenemata nende printsiipide rakendamisel üldhariduskooli ajaloos esinenud tõusu- ja mõõnaperioodidest, võib siiski täheldada tendentsi leidmaks optimaalseid teid õpi-

laste praktilise ja tööks vajaliku psüühilise ettevalmistuse paremustamiseks. Oluliseks samuks üldhariduskooli süsteemi väljaarendamisel tuleb pidada tööõpetuse lülitamist õppeplaani eraldi ainena.

Tööõpetus tänapäevasel kujul sai nõukogude üldhariduskoolis eluõiguse 1950. aastate teisel poolel ning see kajastus kohe ka meie vabariigi koolielus. (Vahetult pärast sõda oli tööõpetus meie vabariigi üldhariduskooli kõigi klasside õppeplaanis, kuid 9.—11. kl. oli selle asemel lubatud õppida ladina keelt. 1948/49. õa. veel ainult 1.—4. klassini). 1954/55. õa. õppeplaanis eraldati 1.—4. klassis 1 nädalatuund «käsitööle», 5. ja 6. klassis aga ainele nimetusega «töö õppe-katseaias ja töötoas» vastavalt 2(1) ja 1(0) nädalatuundi. Selgivatest märkustest loeme, et sulgudes märgitud numbrid tähistavad tundide arvu II ja III veerandil. Seega toimusid kogu õppeaasta vältel tunnid kuni 5. klassini, kuna 6. klassis peeti silmas vaid kevadisi ja sügiseisi aia- ning põllutööd. Järgmistel aastatel otsiti intensiivselt optimaalset varianti õpetamise sisule, mahule ja isegi õppeaine nimetusele. Seda n.-õ. kujunemisperioodi iseloomustab ilmekalt nende aastate õppeplaanide kõrvutamine (tabel 1).

Tabel 1

Õppeaasta	Õppeaine	1.—4.	5.	6.	7.	8	9.	10.	11.
1954/55	Käsitöö Töö õppe-katseaias ja töötoas	1		2(1)	1(0)				
1955/56	Töö ja praktilised õppused Põllumajanduslik, masinaõpe- tuse ja elektrotehnika praktikum	1	2	2		1	1	2	1
1956/57	Töö ja praktilised õppused Põllumajanduslik, masina- õpetuse ja elektrotehnika praktikum	1	2	2	2		1	2	1
1957/58 1958/59	Töö ja praktilised õppused	1	1/2	2/1	1/2	1	2	1/2	2/1*
1959/60	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2

Arusaadavalt oli üleminek tööõpetuse õpetamisele üldkoolis seotud küllalt komplitseeritud küsimuste lahendamise, sest koolidel puudus esialgu nii materiaalne õppebaas kui ka õpetajate kaader. Sellest tingituna oli 1955/56. õa. õppeplaani juures klausel,

mis lubas koolidel vajaminevate tingimuste puudumisel asendada 8.—11. klassi tunnid teiste õppeainetega vastavalt juurdelisatud loetelule, 5.—6. klassis aga teha seda rajooni (linna) haridusosakonna motiveeritud taotluse alusel antud ENSV Haridusministeeriumi iga-

* Kalkkriipsuga on eraldatud tundide arv 1. ja 2. poolaastal.

kordsel loal. Ühtaegu püüti igati kiirendada kitsaskohtadest jagusaamist. Nii loeme tolle-aegse haridusministri V. Oja kirjutisest «Hoolitseda töötubade sisseseadmise eest» (NÕ, 24. sept. 1955.): «Rajoonide haridusosakondadel ja koolide direktoritel on tarvis kõik jõud rakendada selleks, et 1. oktoobril oleksid korras kõigi koolide töötoad praktikumide läbiviimiseks.»

Algusaastatel oli teisigi mureküsimusi. Üks neist — õpilaste suur arv tööõpetuse tunnis. Sellega ühenduses kirjutab Tallinna 1. keskkooli õpetaja L. Tüرنpuu «Nõukogude Õpetajas»: «Paljud koolid on praktiseerinud moodust, et jaotavad õpilased kahte gruppi ja iga grupp käib tunnis üle nädala á 2 tundi. See on aga kooli õppeplaani jäme rikkumine, kuigi sellise töö korral õpilased saavad rohkem kasu kui ettenähtud viisil töötades.» See probleem leidis aga peagi lahenduse. Juba 1956/57. õa. õppeplaani juures on märkus, mis lubab 5.—11. klassi õpilased praktiliste õppuste tundideks jagada kahte rühma, kui klassis on 26 ja rohkem õpilast.

Poleemikat põhjustas ka kõikide keskastme õpilaste õpetamine ühe programmivariandi järgi, milles põhiline kaal puidu- ja metallitöödel. Tütarlastele mõeldud programmivariant kehtestati aga juba 1957. aastal.

Ühtaegu tööõpetusega seotud organisatsiooniliste meetmete rakendamisega aktiveerus sellealaste eesrindlike kogemuste tutvustamine pedagoogilises ajakirjanduses. Nii saime 3. detsembril 1955. a. «Nõukogude Õpetajas» avaldatud E. Kivi kirjutisest teada, et Kadrina 7-klassilise kooli õpetaja A. Nõmmsalu ja direktor E. Kanter on tõelised tööõpetuse entusiastid, kes rajanud omal jõul eeskujuliku puidutöökoja. Kaks nädalat hiljem ilmus samas P. Pihlaku artikkel Tallinna 22. keskkooli eeskujulikest töökodadest, «mis oluliselt kooli direktori sm. Indriksoni ja praktiliste tööde õpetaja sm. Veimre teene». 7. jaan. 1956. a. ilmus «Nõukogude Õpetajas» tööõpetuse õpetaja R. Vasari töökogemuslik kirjutis «Sisustame igas koolis puutöökoja», kus antakse konkreetseid juhendeid sisseseade ja tööriistade valmistamiseks ja hankimiseks ning tuuakse ära vajaminevad joonised. Varsiti pärast kahe programmivariandi kehtestamist 5.—7. klassis hakkasid ilmuma ka tütarlaste tööõpetust puudutavad materjalid.

1960. aastate esimene pool tõi kooliellu hulgaliselt ümberkorraldusi, mille aluseks on 1959. a. vastuvõetud uus kooliseadus. Üks olulisemaid neist oli üleminek üldisele kohustuslikule 8-klassilisele haridusele (1962. a.). Tõsiseid muudatusi tehti sel perioodil ka töökasvatuse ja tööõpetuse korralduses. Uudsenähti õppeplaanides ette õpilaste ühiskonnakasulik töö, samuti õppepraktika ja õppetootmispraktika. Vanema astme tööõpetust üritati seada aga sootuks uutele alustele, eesmärgiks kõigile keskkoolilõpetajatele koos üldharidusega ka elukutse andmine. Seoses

sellega nimetati vanema astme tööõpetus ümber tootmisõpetuseks, hakati järk-järgult suurendama selleks ettenähtud tundide arvu, seati sisse koostöösuhted keskkoolide ja tootmisettevõtete vahel õpilaste erialase väljaõppe ja tootmispraktika korraldamiseks.

Mõistagi töid need seni pretseedendituid ettevõtmised kaasa hulgaliselt keerulisi probleeme (õppeprogrammide koostamine, õppebaasi loomine, juhendajate kaadri komplekteerimine jne.). Et saada nende lahendamiseks vajaminevaid kogemusi, võeti meie vabariigis tootmisõpetus esialgu plaani katseliselt 16 keskkoolis (alates 1959. aastast). Raskustest, millega neil koolidel tuli kokku puutuda, saame mõningase ettekujutuse Tartu 7. keskkooli tolleaegse direktori H. Klaasseni meenutustest. VÕT-i poolt välja antud brošüürist loeme, et «tehased ei saanud mingusuguseid korraldusi ega näpunäiteid oma juhtivalt organeilt. Tekkis olukord, kus hariduse alal töötajad, õpilased ja lastevanemad olid elavalt huvitatud uue koolisüsteemi praktilisest rakendamisest, mõningad seltsimehed ministeeriumide keskparaatidest aga mitte eriti.»

Tootmisõpetus võeti kõikide keskkoolide õppekavadesse 1962/63. õppeaastal. Selleks ajaks olid katsekoolides omandatud juba teatavad kogemused, mida laiialdaselt propageeriti ka ajalehes «Nõukogude Õpetaja». Ühtaegu avaldati programme, meetoodilisi soovitusi ja juhendmaterjale. Aktiivselt osales nende publitseerimises tolleaegne PTUI töökasvatuse ja kutse-suunitluse sektori juhataja A. Kõverjalg.

1964. a. avaldati keskkooli õppeplaanid kahel korral. Kõigepealt maikuus eelmise aastaga võrreldes muutmata kujul, augustis aga olulise erinevusega, mis viitab tootmisõpetuse osatähtsuse järkjärgulisele vähendamisele. Sama tendents jätkus ka järgmisel aastal ja viis lõppkokkuvõttes tootmisõpetuse likvideerimiseni. Seda sammu mõtestab Vene NFSV PA kirjavahetajaliige S. Sapovalenko lahti järgnevalt: «Viie aasta kogemused kinnitavad, et tootmisõpetus mõjub noortele kasvatulikult hästi üksnes seal, kus töö on hästi organiseeritud ja õpilased omandavad innukalt eriala. Ent sageli õpetatakse noortele erialasid, mis neid ei köida. Seepärast ei tule imestada, et juhuslikku eriala õppinud noored ei vali seda oma elukutseks. Samal ajal teatavad kõrgemad õppeasutused, et tunduval osal keskkooli lõpetanuist on üldhariduslik ettevalmistus nõrgenenud. Nagu teada, oli V. I. Lenin varase spetsialiseerumise vastu. Kui ta seda siiski lubas, siis ajutise abinõuna, kuna tollal valitses väga raske majanduslik olukord. Ta nõudis üld- ja polütehnilise hariduse igakülgset edasiarendamist... Keskkool tuleb vabastada talle mitteomasest kutsehariduse funktsioonist.» («Polütehnilise hariduse homme päev» — NÕ 3. ja 10. aprill 1965., tõlge ajalehest «Utšitel'skaja Gazeta»).

Ülevaatliku pildi tööõpetuse ja töökasvatuse suundumustest kõnealusel perioodil annab õppeplaanide väljavõtteid võrdlev tabel 2.

1960. aastate teisest poolest alates tööõpetuse tundide arv stabiliseerus: igas klassis kaks nädalatundi (erandina nägi eesti õppekeelega koolide õppeplaan 8. klassis ette ühe nädalatunni kogu õppeaasta vältel või 2 tundi esimesel poolaastal). Vastandina tootmisõpetuse liigselt erialasele suunitlusele hakati vanemate klasside tööõpetust nimetama poliittehniliseks tööõpetuseks rõhuasetusega kohustuslike üldteemade (masinaõpetus, sotsialistliku tootmise alused ja elektrotehnika) õpeta-

misele. Sellele vaatamata säilis siiski ka konkreetse kutsealaga sotud väljaõpe, mille jaoks soovitati lisaks plaanilistele tööõpetuse tundidele kasutada veel fakultatiivtunde. Niisugusel kujul õpetati tööõpetust üldhariduskoolides ligikaudu 15 aastat.

Keskkooli vanema astme tööõpetuse uus reorganiseerimine sai teoks 1980. aastate algul vastavalt NLKP Keskkomitee ja NSVL Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimäärusele. Suurendamaks tootmiskollektiivide vastutust üldhariduskoolide lõpetajate tööks ja eluks ettevalmistamise eest ja loomaks selleks optimaalseid tingimusi, võeti suund koolide-

Tabel 2

Õppe- aasta	Õppeaine või praktika	Klass									
		1.-2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1960/61	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Ühiskondlikult kasulik töö Õppe-tootmispraktika		2	2	2	2	2				
2 nädalat õppeaasta jooksul											
1961/62	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
	Tootmisõpetus								9	9	11
	linnatüüpi katsekoolides								5	5	5
	maatüüpi katsekoolides		2	2	2	2	2				
Ühiskondlikult kasulik töö											
Õppepraktika									2 nädalat		
Õppe-tootmispraktika	2 nädalat suvevaheajal								suvevaheajal		
1962/63	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2			
	Tootmisõpetus								9	9	11
	linnatüüpi koolides								5	5	5
	maatüüpi koolides		2	2	2	2	2	2			
Ühiskondlikult kasulik töö											
Õppepraktika				12 päeva							
Õppe-tootmispraktika								54	54	18	
p. p. p.											
1963/64	Tööõpetus	2	2	2	2/3	2/3	2/3	3/2			
	Tootmisõpetus								10	10	11/8
	linnatüüpi koolides								7	8	9/6
	maatüüpi koolides				6	10	10	6			
Õppepraktika				p.	p.	p.	p.				
Tootmispraktika								3n.	3n.		
linnatüüpi koolides								5n.	5n.	2n.	
maatüüpi koolides											
1964/65	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2			
	Tootmisõpetus								4	10	10/7
	linnatüüpi koolides									(4)*	
maatüüpi koolides								4	8(4)	9/5	
Tootmispraktika								7n.	3n.		
1965/66	Tööõpetus	2	2	2	2	2	2	2	2/3	4/3	8/5
	Õppe-tootmispraktika								2n.	2n.	(2)

vaheliste õppe-tootmiskombinaatide moodustamisele ja suurendati tööõpetuse nädalatumide arvu neljale. Eesti õppekeelega koolides viis see õppeplaani korrigeerimine samaaegselt tööõpetuse tundide arvu vähendamisele algklassides (1.—3. kl.) kahelt ühele.

Möödunud kolme aastakümne jooksul on tööõpetuse edendamiseks meie vabariigi koolides mõndagi korda saadetud, on kujunenud välja omalaadsed traditsioonid. Esmalt tuleks märkida õpetajate kaadri ettevalmistamist. Juba 1954/55. õppeaasta kohta on andmeid, et Vabariiklikus Õpetajate Täiendusinstituudis hakati korraldama seminare ja kursusi käsitööõpetajatele ning rajoonide pedagoogiliste kabinetide juhatajatele. Viimased omakorda organiseerisid käsitööõpetajate kohalikke seminare. Süstemaatiline suvekursuste korraldamine VÕT-is sai alguse tööõpetuse kabineti moodustamisega (1957. a.).

Tallinna Pedagoogilises Instituudis alustati kõrgharidusega tööõpetuse õpetajate ettevalmistamist 1958. aastal algõpetuse ja tööõpetuse liiterialal (T). 1959. aastal toimus lisaks sellele vastuvõtt ka joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse erialale (JT) ning see on jätkunud tänaseni. Mõne aasta pärast vahetas T eriala välja füüsika ja tööõpetuse liiteriala (FT), viimase aga 1978. aastal omakorda üldtehniliste distsipliinide eriala (Ü). Kaugõppeosakonnas aga avati vastuvõtt Ü erialal esmakordselt 1972. aastal. Alates I lennu tööõpetuse erialaga noorte õpetajate tööleasumisest 1963. aastal on nende arv koolides aeglaselt, aga pidevalt suurenenud. Käesoleval aastal on keskastme tütarlaste tööõpetuse tunde andvast 527 õpetajast erialane kõrgharidus 121-l (22,9 %) ja 430 poiste tööõpetuse õpetajast 155-l (36 %).

Oluliseks tööõpetuse taseme indikaatoriks on kujunenud perioodiliselt korraldatavad õpilastööde näitused. Näituste korraldamise traditsioon on iseenesest vanem kui praegusaegne üldkooli tööõpetus. Sõjajärgsetel aastatel korraldati iga-aastasi kunstilise isetegevuse ja omaloomingu olümpiaade, kus taidluse ja ilukirjandusliku loomingu kõrval hinnati ka õpilaste kujutava ja tarbekunsti töid. Selle ürituse raames korraldatavaid väljapanekuid nimetati enamasti õpilaste omaloomingu näitusteks. Neist võtsid osa nii pioneerimajade kui ka koolide kujutava ja tarbekunsti ringid, mõnel juhul aga ka üldhariduskoolid, lastekodud ja erikoolid tööõpetuse väljapanekutega. Viimati nimetatud lasteasutuste üleliidulistesse õppeplaanidesse oli tööõpetus olulise õppeainena sisse võetud juba sõja ajal ja sama tehti ka meie vabariigis pärast vabastamist.

Üldhariduskoolide tööõpetuse väljapanekust kohalikel näitustel on esimesi teateid juba 1955. aastast. Nii toob «Nõukogude Õpetaja» 14. mail lugejateni V. Vare kirjutise «Huvitav näitus», kust loeme, et «9. maiks — Võidupüha 10. aastapäevaks korral-

das Jõelähtme 7-klassiline kool õpilastööde näituse... Omaette nurga moodustasid näitusel käsitööd.» 1956. a. tolleaegse Tallinna 2. eriinternaatkooli ruumides Lai tn. 25 toimunud näitusel olid aga tööõpetuse välja-panekutega esindatud ka mitmed üldkoolid.

Oluliseks tõukeks õpilastööde näituste korraldamise süsteemi väljakujundamisele sai üheaegselt III vabariiklike pedagoogiliste loengutega 28. ja 29. märtsil 1957. a. Tallinna 7. keskkooli ruumides korraldatud tööõpetuse näitus, kus esinesid «sel alal parimaid tulemusi saavutanud koolid ja lasteasutused».

Aastatel 1958—1962 toimunud näitusi nimetati endistviisi õpilaste kunstilise omaloomingu näitusteks, kuigi arvustustes leidis enamasti äramärkimist ka tööõpetuse tundides tehtu. 1964. a. nimetati üritust «koolinoorte kunstilise ja tehnilise omaloomingu võistluseks» ning määrati kindlaks võitjad ka puidu-, metalli- ja tekstiilitööde alal. Alates 1965. a. läks käibeel termin «õpilastööde näitus», kujunes traditsiooniks seostada näitus ENSV või üleliidulise pioneeriorganisatsiooni juubelisünnipäevaga (seega korraldada näitus 2 korda 5 aasta jooksul) ning panna ülevabariigilisel näitusel välja kõigi rajoonide ja linnade õpilastööde paremik.

1970. a. õpilastööde näitusele eelnesid piirkondlikud näitused (1969. a.), kus žürii valis välja ülevabariigilise näituse eksponaadid. Alates 1972. aastast võeti aga vastava juhendiga kasutusele tänaseni rakendatav kolmevooruline süsteem: koolinäitus — rajooni (linna) näitus — ülevabariigiline näitus. Näituse II voorust on ajapikku välja kujunenud kõigile koolidele kohustuslik ülevaatus, III aga eesrindlikke kogemusi propageeriv esindusväljapanek. Senitoimunud 15 ülevabariigilisest näitusest on 9 asunud koolimajades (neist 5 Tallinna 7. keskkoolis), 2 lauluväljakul, 2 Eesti näituse paviljonides, 1 kunstihoones ja 1 poliitharidusmajas. Omaette näitusi on korraldatud ka väljaspool meie vabariigi piire: Moskvas (1967), Kiievis (1975) ja Soomes (1980).

Peale õpilastööde näituste on saanud tavaks korraldada mitmesuguseid muid tööõpetusega seotud kohalikke ja ülevabariigilisi üritusi. Nii on toimunud tööõpetuse olümpiaadid (1974. ja 1979. a.), tööõpetuse õpetajate nõupidamised (1973. ja 1980. a.), õppevahendite näitused (1973., 1977. ja 1983. a.). Töötavad tööõpetuse õpetajate aineseksioonid ja ENSV Haridusministeeriumi vastavad ainekomisjonid. Kõikidel pedagoogilistel loengutel on kavas ka tööõpetuse sektiioon, kus eesrindlikud õpetajad tutvustavad oma töökogemusi. Kiiduväärt ettevõtmiseks tuleb pidada käsitööpäevade korraldamist Sonda 8-kl. koolis 1976. ja 1980. aastal, kuid kahjuks pole sellele eeskujule seni leidunud järgijaid.

Lõpetades linnulennult ülevaadet üldhariduskooli tööõpetuse 30-aastasele kujunemis-

loole, tuleb tunnustavalt märkida nende inimeste ennastsalgavust ja entusiasmi, kes raskustele vaatamata suutsid saavutada arvestatava taseme ja kindlustada õppeainele väärrika prestiiži. Paljude koolidirektorite ja õpetajate kõrval ei saa märkimata jätta ENSV Haridusministeeriumi kauaaegse tööõpetuse inspektori Erna Aljasmetsa, VÕT-i tööõpetuse kabineti esimese juhataja Erik Kuriku ja meetodiku Hille Saunasaare teeneid. Esiletõstmist väärib seegi, et 5 tööõpetuse õpetajale on tänaseni omistatud ENSV teenelise õpetaja austav nimetus.

Süüvimine tööõpetuse minevikku on lisaks järjekordse kümnendi täitumisele ajakohane veel teiseski mõttes. Näeb ju teoksilolev koolireform ette küllalt olulisi ümberkorraldusi üldhariduskooli töökasvatuse süsteemis. Kaaludes muudatuste vajalikkust ja vastavust kohalikele oludele, on kasulik heita tagasi pilk ka olnule. See aitab vältida võimalikke viltulaskmisi ja jõuda soovitud tulemuseni optimaalset teed pidi. Rõhutatakse ju koolireformiga seotud dokumentides vajadust säilitada maksimaalselt olemasolevaid end õigus- tanud töökasvatuse vorme, baase ja kaadrit, ümberkorraldustega aga taotleda tõsiste vajakajäämistest likvideerimist.

MEILT JA MUJALT

■ Moskva N. K. Krupskaja nimelises Bau- mani Pioneeride Palees töötab «Laste rahva- kunsti muuseum». Selles on üle 200 välja- paneku — mitmesugused rahvakunsti esemed, puulusikad, keraamika, mündid, õlgesemed, puust laud ja toolid, taburetid ning isegi üks raiutud kaev ja puumajake. Kõik see on tehtud laste kätega dekoratiiv-farbekunstiringi- des majavalitsuse klubides, koolides, pio- neeripaleedes, suvel pioneerilaagrites.

Sel aastal avati muuseum teist hooaega. Sagedased külalised on rajooni õpetajad ja kooliõpilased. Muuseum täieneb uusesemetega. Rajooni õpilased esitasid oma loomingut konkursile «Olgu jääv meile rahu», mis toimus linna õpilaste kunsti omaloomingu ülevaatuse raames. See oli pühendatud nõukogude rahva Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale.

XII ülemaailmne noorsoo- ja üliõpilaste- festival andis lastele innustust uuteks loometöö- deks, mille lätted on mineviku käsitöö- meistrite suurepärasel loomingul.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Ühiselt keskkonnamurede vastu

EDGAR SAVISAAR,
filosoofiakandidaat

Tähtsal kohal nüüdisaegsete globaalsete kitsaskohtade nimistus seisavad elukeskkonna probleemid. Ökoloogilist laadi murepilve märkegi silmapiiril mitmetest teistest tervet planeeti ähvardavatest hädaohtudest varem. Viimase paarikümne aasta jooksul on inimese ja tema elukeskkonna vastastikused suhted, kitsamas tähenduses aga õhu, mulla ja vee puhtuse, loodusrikkste taastootmise ning inimesele elamisväärse ümbruse säilitamine olnud pidevalt nii teadusmeeste kui ka avaliku arvamuse tähelepanu keskmes.

Enesestmõistetavalt püsivad inimese ja loo- duse suhted päevakorral ka sotsialismimaa- des. Põhjusi selleks leidub küllaga. Eesti NSV TA korrespondentliige Hans Trass toob oma artiklis «Biosfäär, keskkond ja rahuvoitlus» (1) andmeid selle kohta, et vääveldioksiidi (SO₂) paisatakse Euroopa ja Aasia sotsialist- likes riikides aastas õhku 50 miljonit tonni. Reo- ja saasteainete hulk atmosfääris kasvab kiiresti. Kuigi sotsialismimaade osa planeedi atmosfääri ning veekogude rikkumisel on olu- liselt väiksem võrreldes kapitalistlike riiki- dega, nõuab keskkonna edukas kaitsmine meil- gi üha enam aega ning raha.

1970. aastate alguses pärines viiendik globaalsest õhu-, mulla- ja veesaastest Lää- ne-Euroopa kapitalismimaadest, 6% Jaapa- nist, kolmandik USA-st ning 13% arengu- maadest. Sotsialistlike riikide osast saaste- ainete levitamisel annab pildi tabel (3).

Regioon	% planeedi elanik- konnast	% töös- tustoo- dangust	% planeedi saasta- misest
Sotsialisti- kud maad			
kokku	33	39	24
NSV Liit	6,6	20	10
teised VMN-i maad	3,4	13	5

Elukeskkonna kaitse ja parandamise võima- lusi on arutatud nii Nõukogude Liidu kui ka

vennalike sotsialismimaade parteifoorumitel. NLKP XXIV kongressi suunistes aastateks 1971—1975 peeti vajalikuks parandada elukeskkonna sanitaarset olukorda, võidelda linnamüra ja autode heitgaasidega. NLKP XXV kongressil rõhutati vajadust võtta täiendavaid meetmeid võitluseks tööstuse ja transpordi heitmete ning müraga. NLKP XXVI kongressil viidati tõhusale keskkonnakaitsele kui ühele tähtsamatest 1980. aastate iseärasustest. Nenditi, et keskkonnakaitseks tehtavate kulutuste edasine kasv on vältimatu.

Möödunud aasta detsembri alguses võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu vastu otsuse täiendavate abinõude kohta linnade ja teiste asulate ning tööstuskeskuste atmosfääriõhu saastumise vältimiseks.

Seda tähtsat dokumenti kommenteerides ütles tuntud keskkonnakaitsetegelane NSV Liidu TA korrespondentliige Juri Izrael, et kõnealune otsus on loomulik jätk 1980. aastal NSV Liidu Ülemnõukogu poolt kehtestatud «Atmosfääriõhu kaitse seadusele».

Puhta vee ja selge taeva nimel

Vastastikuse Majandusabi Nõukogu maad peavad ühist võitlust paremate keskkonnatingimuste loomiseks. Tegutseb VMN-i looduskeskkonna kaitse ja parandamise komisjon, mis kooskõlastab liikmesriikide sellealast tegevust, täpsustab teadustöö põhisuundi ning võtab tarvitusele abinõusid vajaliku aparatuuri ja seadmete tootmiseks. Keskkonnakaitse ühtse planeerimise ja juhtimisega tehti algust pärast VMN-i 25. istungjärku 1971. aastal. Seal vastu võetud sotsialistliku majandusintegratsiooni kompleksprogrammi üks põhiülesannet kannab nimetust «Abinõude väljatöötamine looduse kaitseks». NSV Liit ja Poola uurivad võimalusi, kuidas reoventest põlluväetist saada. Saksa DV teadlased teevad katseid olmejäätmete uuesti kasutamise tehnoloogia loomiseks ning viivad koos Tšehhoslovakkia ellu õhu saastamise vastast kompleksprogrammi.

Saastumine ei tunne riigipiire. Seepärast on enesestmõistetav, et mitmeid keskkonnakaitseüritusi korraldatakse sotsialistlike riikide ühisel jõul. Doonau vee otstarbekaks kasutamiseks sõlmiti kahepoolsed kokkulepped Rumeenia ja Jugoslaavia, hiljem ka Bulgaaria—Rumeenia ja Tšehhoslovakkia—Ungari vahel. Vastavalt omavahelisele tööjaotusele keskendab iga sõprusühenduse riik erilise tähelepanu mingile ühele teemale. Ungari teadlased uurivad puuliikide vastupidavust saastatusele. Tehti kindlaks, et akaatsia neelab hästi pliid, pärn aga nii pliid, tsinki, rauda, mangaani kui ka mitmeid teisi raskmetalle. Praegu kujundataksegi vastavalt ümber Budapesti haljastust.

Saksa DV-s otsitakse pingsalt võimalusi kütuse kokkuhoiduks ning kütuse põlemisel tekkivate kahjulike ühendite hulga vähendamiseks. Berliinis avati esimesed tanklad, mis hakkavad varustama vedelgaasil töötavaid autosid. Juba otsustati 700 sõidutaksot üle viia bensiinilt vedelgaasile.

Poolas rakendatakse abinõusid tööstussaasta mõju kahandamiseks metsadele. Nii suurenes puistute pindala seal 1970. aastatel ligemale 160 000 hektari võrra. Rahvusparkide pindala laienes samal ajal 95 000-lt 117 000-le hektarile. Poola keskkonnakaitset iseloomustab karm rahatrahvide süsteem looduse saastamise eest, mis kehtib juba 1962. aastast. Seejuures on trahvimäärad aasta-aastalt suurenenud. 1975.—1978. aastani kasvas õhu saastamise piirnormide ületamise eest määratud trahvide suurus 4 korda, vete reostamise eest aga peaaegu 3,5 korda.

Inimese ja looduse vahekord teravneb

Möödas on need ajad, mil arvati, et loodus talub kõike. Enam pole musta tossu välja ajavad tehasekorstnad edukäigu tunnusemärkideks. Sotsioloogide korraldatud küsitlused näitavad: suurem osa inimestest liigitab keskkonnaprobleemid meie aja tähtsamate ja kiireimat lahendamist ootavate murede hulka.

Nõukogude Liidus jälgib keskkonna seisundi muutumist praegu juba 450 linna ühendav võrk. Seesugust kontrolli on vaja eelkõige suureulatuslike keskkonnakaitseürituste läbiviimiseks. Millised piirkonnad siis meie maal peamisteks murelasteks on?

NLKP XXV ja XXVI kongressil nenditi: keskkonnakaitse kavandamisel tuleb arvestada majandustegevuse tohutut ulatust riigis, nüüdisaegsete tehnoloogiliste protsesside iseärasusi ning eri piirkondade ja majandusregioonide omapära. Järjest võetakse kasutusele täiendavaid vahendeid, et vältida kahjulike ainete sattumist atmosfääri, vähendada saastekahjustusi ning suurendada ohuallikate objektide vastupidavust. Siiski sunnib mitmete paikkondade olukord muret tundma.

NSV Liidu nafta- ja tselluloositööstuse ning metallurgiatehaste koondumise piirkonnas levivad õhku saastavatest gaasilistest ainetest kõige enam väävliühendid, keemiaettevõtete lähikonnas aga süsinikoksiidid ning fluoriühendid. Nõukogude Liidu Euroopa osa looderajoonis on Komi ANSV-sse ning Murmanskise koondunud mitmed ökoloogilist tasakaalu kahjustavad tootmisharud. Komis on võimas energeetika-, söe- ja tselluloositööstus, head eeldused ka keemiatööstuse arendamiseks. Piirkonda iseloomustavad veel võimsad puidutöötlemisettevõtted (näiteks Sõktõvkaris), kust igal aastal käib läbi miljoneid kuupmeetrit puitu. Juba mõnda aega seisab päevakorral loodepiirkonna kesksete veekogude,

Laadoga ja Onega kaitse. Mõlema järve veerežiimi, puhtust ning kalavarusid mõjustavad üha enam suured tööstuskeskused, eriti Laadogast lõunas paiknevad tselluloosi-paberi-kombinaadid.

15—20 korda ületab üleliidulist keskmist inimõju keskkonnakoormus Dnepri-Donetsi nõos. Zaporozje, Dnepropetrovski ja Krivoi-Rogi piirkonnast ei leia enam inimtegevuse läbi muutmata alasid.

Kesk-Aasias jääb keskmine saastumisaste küll madalaks, tuleb aga arvestada, et peamised reostuskolded on seal kuhjunud väga kitsale alale: Fergana orgu, Taškendi ümbrusse ja Zeravšani jõe kaldale.

Saastumisest Põhjas kirjutab murega tsuktsi kirjanik Juri Rõtheu: «Kui teil tuleks lennata Põhja rajoonide kohal, kus ammutatakse naftat, kaevandatakse kulda või teisi maapõuevarasid, siis näeksite uute linnade ümbruses masinroomikute jäetud sügavaid haavaarme. Ja nii on see kõikjal Arktikas, kus on leitud mingeid väärtuslikke maavarasid... Sageli kasutatakse ajutisi töölisi, kes ei hooli ümbritseva looduse kaitsest. Nende tarbijalikku loodusenägemust võiks võrrelda niisuguste suhetega mehe ja naise vahel, kus pole märkigi õrnusest ja vastastikusest lugupidamisest ning kus üks pool lihtsalt võtab, teine aga annab, midagi vastu saamata» (6).

Näib, et uusasukate looduskaitsealast harimist ning ökoloogiakasvatust ei tohi mingil juhul unarusse jätta. Ida- ja põhjaalade hõlvamisega tegelevad juba miljonid inimesed ning loodusvarade mõistliku kasutamise, kaitsmise ja taastootmise põhimõte peaks olema nende väljaõppe paratamatu eeltingimus. Kahjuks ei ole see alati veel nii. Aastatel 1958—1970 korraldati Magadani ja Kamtšatka oblastis uurimus rahvastiku kujunemise ja inimeste väärtusorientatsiooni kohta. Täheledatai, et suurel osal Kaug-Ida asukaist ei ole piisavaid teadmisi sealse looduskeskkonna iseärasustest; neil puuduvad kohalike tingimusi järgivad majandamisoskused. Püütakse talitada nii nagu oma kodupaigus NSV Liidu läänerajonides või Kesk-Aasias (5). Siberi looduse taastumisvõime jääb aga mitmete teiste piirkondade omale alla. Kooslused pole seal nii püsivad, neid saab kergesti tasakaalust välja viia, tasakaalu hilisem taastumine kulgeb aga tõrgetega ning aeglaselt. Kauakestavad talvised antitsüklonid tingivad saasteainete kogunemist ja püsimist õhus. Seepärast on mitmete Siberi tööstuskeskuste õhk saastunum kui NSV Liidu Euroopa-osas, kus sagedased tsüklonid atmosfääri puhastavad ja ventileerivad. Kesk-Siberi lõunaosa tehased ületavad Euroopa-osa omasid nii tootmisvõimselt kui ühest küldest tulevate heitmete koguselt. Kahjulike ainete sisaldus atmosfääris kipub üha suurenema. Ka Siberi jõgede isepuhastumisvõime pole nii suur kui Volgal, Donil või Dnepril. Vee madal temperatuur ja madal soolade sisaldus loovad soodsa võimalu-

se jäätmete kogunemiseks. Üha suuremal määral mõjutab keskkonda sademete kasvav happelisuus. Nii näiteks langes Okaa terrassi looduskaitsealal aastatel 1975—1979 sademete pH 6-lt 4,5-ni. Neis piirkondades sajab happelise vihma ning kaladele sobivaid elukohti jääb vähemaks.

Siberi teadlased on seisukohal, et praeguse saastumistempo jätkumisel rikutakse möödapaasmatult seni veel suhteliselt korralikud veekogud. Baikali osutub varsti ainsaks puhta vee mahutiks kogu Angara-Jenissei territoriaalses tootmiskompleksis. Sugugi võimatuks ei peeta ka Baikali saastumist ja tema ökosüsteemi tasakaalust väljaminekut. Praegu tegevatele saasteallikatele (tselluloosikombinaadid, laevad, Ulan-Ude roiskveed) lisandub pidevalt uusi. Näiteks seoses BAM-i ehitamisega suurenes järsult inimkoormus Baikali põhjaosas. Järve suubuvaid jõgesid ja Baikali kasutatakse ehitusmaterjalide, masinate ja kütuse veeteena. Küllap seepärast leitakse viimase ajal Baikalist üha rohkem naftajääke (4). Tekib kartus, et varsti ei suuda järve taolise reostuskoormaga enam toime tulla; tema ökosüsteemis võibki juba märgata mitmeid murettekitavaid muutusi.

Mitmed teadlased hoiatavad, et Baikali lähiumbruse saastatud piirkonnad, mille vahele jäid seni suuremad territooriumid, liituvad üha ulatuslikumateks saastealadeks. Kahte Baikali äärde rajatud tselluloosi- ja paberi-kombinaati eraldab praegu vaid kitsas, mõne kilomeetri laiune rikkumata mägimetsade vöö.

Looduslike koosluste vastupanuvõime inimõjule pole sugugi ühesugune. Näiteks tundras on pinnase isepuhastumisvõime 8—10 korda madalam kui taigas. Erilise hapruse ja haavatavuse poolest paistavad silma Ida-Siberi looduskooslused, nende vastuseid inimese sekkumisele pole sageli võimalik ette arvata. Praegu kujundatakse Siberi idaosa loodust ulatuslikult ümber. Sõe kaevandamisel Irkutski oblastis on segi pööratud tuhandeid hektareid steppi, metsasteppi ja soid, taastatud sellest aga vaid osa. Võimsad hüdroelektrijaamad töötavad Angaral ja Jenisseil. Vete vool ei kulge enam endist viisi. Tugevasti kannatavad sealäbi kalavarud. Krasnojarski veehoidla rajamine tõi kaasa õhuniiskuse suurenemise 11%. Kui varasemat kuiva külma talusid elanikud kergesti, siis niiskemaks muutunud õhk toob pakasega kaasa külmetushaiguste kiire kasvu. Orgude viljakandvaid maid katavad mitmel pool tehiserede vood, nende kallastele aga kerkivad tehased, linnad ja külad. Hoogustub karstinähtuste levik, tõuseb põhjavee tase. Kiiresti on suurenenud künnimaa pindala (1913. aastal 466 000, 1975. aastal 1 641 000 hektarit), kahanenud aga loomade söödabaas, sest põldu saadi juurde heinamaade, aasade ja steppide üleskõndmisel. Säilinud karjamaade koormus kasvab, saagikus aga langeb. Kahaneb ka Ida-Siberi

roheline vöönd, Irkutski oblastis raiutakse metsa juba 150 000 hektari suurusel pinnal.

Siberi geograafid on ühe Baikali-taguse nõo valinud oma katsealaks. Sinna rajatakse omaette tööstuskompleks ning eelnevalt püütakse kindlaks teha, kuidas talub loodus inimene nii võimast sekkumist ning mil viisil kaitsta ehitisi igikeltsa aladel. Täiendavat selgitamist vajavad ka BAM-i piirkonna seisimilised olud. Nimelt asub sajandi raudtee paikkonnas, kus maavärinate tugevus küünib 5—10 pallini, kohati isegi kõrgemale. Parandamist vajavad ka mimed varasematel aastatel koostatud BAM-i käsitlevad ökoloogilised prognoosid. NSV Liidu TA Metsa- ja Puiduinstituudi uued andmed näitavad: metsade taastumine vältab sealkandis mitte 70 aastat, nagu arvati, vaid 120—130 aastat (2). Eesmärgiga kahandada koormust tolles kergesti haavatavas piirkonnas soovivad teadlased välja töötada tootlike jõudude arenguskeem, mis eeldaks väiksemat tööjõuvajadust ning piiraks ka ehitatavate rajatiste arvu.

Nagu näitas see lühike ülevaade teravamatest keskkonnaprobleemidest meie maal, tuleb tõsiselt pingutada, et asjade kulgemisele teine suund anda. Eriline vastustus lasub tootmise planeerijail ja tööstusjuhtidel, kõrvaltvaatajaks ei tohi aga jääda keegi. Meie elukeskkond sõltub sageli eelkõige meist endast.

Kirjandus

1. Trass, H. Biosfäär, keskkond ja rahuvõitlus. — «Sirp ja Vasar», 1983, nr. 37 ja 38.
 2. Айзенберг Е. Б., Соболев Ю. А. Комплексные программы развития восточных районов СССР. М., 1982.
 3. Блехцин И. Я., Минеев В. А. Производительные силы СССР и окружающая среда. М., 1981.
 4. Охрана окружающей среды и экология человека. Иркутск, 1980.
 5. Рациональное природопользование в условиях дальнего Востока. Владивосток, 1981.
- Рытхеу Ю. Надежды народов Севера: культура Арктики в переходный период. — «Культуры», 1982, № 1, 2.

(Järgneb.)

MEILT JA MUJALT

■ Zaporozje 88. keskkooli õpilased koguvad igal aastal 45 t vanametalli. Suure võidu 40. aastapäeva puhul kohustusid nad üle andma niisuguse koguse musta metalli, millest saaks valmistada 40 autot oblastis elavatele Suure Isamaasõja invaliididele. Kombinaadi «Zaporozstal» kommunistlikud noored toetasid koolilaste algatust ja otsustasid metallimurru sulatada ning toota kõrgekvaliteedilist terast. Algatust jätkavad autotehase «Kommunaar» kommunistlikud noored, kus valmistatakse pioneeride kogutud metallist üleplaaniised autod.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Koduülesannete kontrolli võimalusi

ANU HALLIK,
Pärnu 6. keskkooli emakeele
ja kirjanduse õpetaja

Kas kodutöö on vajalik?

Viimastel aastatel on palju diskuteeritud koduülesannete andmise otstarbekuse ja koolilaste suure õpikoormuse üle. On tõsiasi, et koolilapse tööpäev kipub täiskasvanute omast pikem olema. Lahendust on püütud leida programmide kohendamise, õppetunni efektiivsuse tõstmise ja koduülesannete mahu vähendamise kaudu. Üha vähem leidub õpetajaid, kes nõrga distsipliini pärast tunnis tegevata jäänu õpilastele kodus õppida annavad.

Koolireformi suunistes on sõnaselgelt öeldud, et õpetajate tähelepanu peab olema keskendatud esmajärgulisele ülesandele — iga õppetunni efektiivsuse tõstmisele, suurendades õpilaste iseseisva töö osakaalu, programmaterjali omandamisele põhiliselt tunnis (1).

Huvi pakub õpilaste endi seisukoht kodutöö andmise suhtes. 1983/84. õppeaastal arvas enamik meie kooli 4. klassi õpilasi: kodus antakse õppida seepärast, et tunnis ei saanud kõik lapsed osa selgeks. 6. klassi õpilaste arvamused erinevad. Hästi edasijõudvad õpilased arvavad, et kodutöö aitab aineosa paremini selgeks saada. Nõrgemate õpilaste seisukoht on, et kodus tööd tegemisest pole mingit kasu: «Kui tunnis aru ei saa, ei oska kodus nagunii midagi teha.» Oli ka neid, kes koduside ülesandeid tõepoolest õpetajapoolseks karistuseks pidasid.

Keskkooliõpilaste (10. klass) arvamus kodutööde vajalikkusest on ootuspärane: enamik neist leiab, et kodutöö aitab tunnis selgeks saadud materjali paremini meelde jätta ning õpetab iseseisvalt töötama («klassis saab ikka kellegi käest küsida, kodus tuleb ise mõelda»). Oli õpilasi, kes leidsid, et kui koolitunnis rohkem iseseisvat tööd rakendataks, poleks koduside ülesandeid tarviski.

Üldiselt peavad õpilased koduülesandeid vajalikeks, kuigi kodus tehatava peamisi eesmärke mõistetakse eri vanustes erinevalt.

Õpetajapoolne seisukoht kodutööde kohta on enamasti ühtlane: koduside ülesannete andmine suunab õpilast järjepidevale tööle ning kinnistab õppematerjali, vanemats klassides omandatakse koduülesannete abil täiendava kirjandusega töötamise kogemusi. Iseasi on, kui otstarbekalt iga õpetaja koduülesandeid

annab, kas kodune töö tõesti arendab või on tuim lehekülgede viisi materjali omandamine. Õpetaja peab ise oskuslikult valima, mida anda kodus õppida ja miks see vajalik on, siis muutuvad ka õpilaste arusaamad kodutöö vajalikkusest ühtlasemaks.

Õpilaste küllaltki hooletu ja ükskõikne suhtumine kodus tehtavasse saab alguse läbimõtlematult antud ülesandest endast: kui õpetaja annab koduülesande seepärast, et «muidu polegi teil kodus midagi teha», ei maksa lootagi, et õpilased sellist kodutööd teevad. Kui aga kodutöö on tunnis tehtava loogiline jätk või seotud varasema osa meenutamise, siis õpilased koduülesande täidavad: selle praktiline tähtsus on ilmne.

Kirjalik või suuline koduülesanne?

Õpilaste küsitlemisel selgus, et üldjuhul alustatakse kirjalikest ülesannetest. Suulised ülesanded jäetakse hilisemaks või ei tehta neid kodus üldse («koolis vahetunni ajal loen läbi!»). Koolielus on aga suulisel kodutööl tihti suurem tähtsus.

Emakeeleõpetajana olen veendunud, et kirjanduses olgu kirjalik kodutöö erandlik nähtus, eriti nooremates klassides, kus kirjutamiskiirus väike ja ajakulu suur. Tunnis leidub alati nii palju aega, et tõesti vajalikud kirjalikud ülesanded (kavad, iseloomustused, kirjeldused, terminoloogilised põhitõed jms.) ära teha. Ulatuslikumad ülesanded, mida koolis ühe tunniga ära ei tee ja kus õpilastel on tarvis erisuguseid töövahendeid (liim, käärid) või mille puhul on vajalik eelnev materjali kogumine, jäävad küll ajavaruga koduseks tööks, kuid selliseid ei ole aastas palju. Keskmise klassides oleme valmistanud sel moel teatrietenduse kavalehti, teatri- ja filmikuu-lutusi, raamatuid ja «dokumentaalfilme». Õpilastele on need ülesanded alati huvi pakkunud. Ise kavalehe või raamatuillustratsiooni kallal vaeva nähes mõistab õpilane tähelepanelikumalt suhtuda kutseliste kunstnike töösse, oskab eraldada olulist ebaolulisest, näeb eri kunstiliikide seoseid.

Keskkooliklassides kirjalike kodutööde maht ja tähtsus kirjanduses kasvab. Ühelt poolt tingib seda õpikute laenutamise süsteem: et 11. klassis kirjandi eel varasemate aastate materjali korrata, on vaja olulisem osa konsepteerida, teiselt poolt nõuab aga lõpukirjand kooli lõpetajatelt ladusat väljendusoskust kirjasõnas. Koduse tööna kirjutand argumendid on tunnis suulise arutluse pidepunktideks, selline argumenteerimine omakorda tõhus abi arutleva kirjandi kirjutamisel.

Kirjalik kodutöö on väga vajalik õpilaste emakeeleoskuse arendamisel. Ei kujune ju muidu oskus end grammatiliselt õigesti väljendada. Kirjaliku kodutöö andmisel tuleb aga jälgida, et selle maht suureks ei paisuks.

(Järgneb)

Küsijätke intonatsioonist inglise keeles

NORA TOOTS,
TRÜ inglise filoloogia kateedri dotsent

Inglise keelele on väga omased laused, millele lisandub küsijätke e. küsiripats eks? eks ole? eks ju? jne. (question-tags):

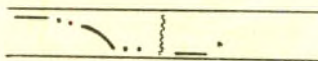
He is tired, isn't he?

You know him, don't you?

Selliseid lauseid on väga erinevat tüüpi, nad on laialt levinud ja neid kasutatakse eri intonatsiooniga. Et osata õigesti väljendada, peab teadma, millist intonatsiooni ühes või teises situatsioonis kasutada.

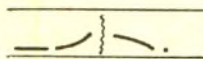
1. Küsijätke «will you?, won't you?» lisatakse sageli käsklausele, et käsku leevendada, et lause ei kõlaks väga järsuna, kategoorilisena: (1) Kui käsklause on jaatavas vormis, hääldatakse see langeva intonatsiooniga (kõrge langus) ja lisatud küsijätke tõusva intonatsiooniga (madal tõus):

Finish the exercise, will you?



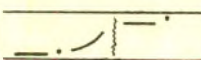
(2) Kui käsklause on eitavas vormis, siis hääldatakse see tõusva intonatsiooniga (madal tõus) ja küsijätke langeva intonatsiooniga (madal langus):

Don't be late, will you?



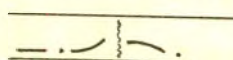
Kui tahetakse anda eitavale käsklausele sõbralikum kõla, siis küsijätke lause lõpus ei moodusta omaette fraseerimisühikut, vaid on rõhuta ja jätkab tõusu, mis algas käsklause lõpus:

Don't be late, will you?



(3) Kui hääldada jaatav käsklause madala tõusuga ja küsijätke madala langusega, siis see väljendab soovi, et inimene, kelle poole pöörduetakse, ei unustaks seda, mida temalt palutakse:

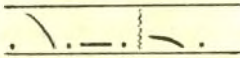
Write soon, won't you?



(mis tähendab: palun, ära unusta varsti kirjutada)

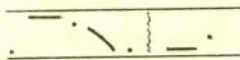
2. Kui küsijätkeid «isn't it? is it? do you? don't you? have you? haven't you? jne. kasutatakse langeva intonatsiooniga (madal langus) lause lõpus, mis on ka langeva intonatsiooniga (madal või kõrge langus), siis küsijätk ei tähenda sugugi küsimust, vaid väljendab lihtsalt viisakust, püüdu kõita kaasvestleja tähelepanu:

It's five already, isn't it?



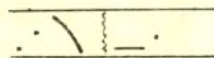
3. Kui küsijätkeid isn't it?, is it?, do you?, don't you?, have you?, haven't you? jne. kasutatakse tõusva intonatsiooniga (tavaliselt madala tõusuga) ja lause ise on langeva intonatsiooniga (madala või kõrge langusega), näitab see, et ütleva ei ole nii kindel selles, mis ta räägib. Rääkija näitab, et ta ootab vastust, kas jaatavat või eitavat:

You'd like some coffee, wouldn't you?



4. Kui küsijätkeid lisatakse lühivastustele, kusjuures lühivastus hääldatakse kõrge langusega ja küsijätk madala tõusuga, siis need laused väljendavad umbusku, sarkasmi või julmust:

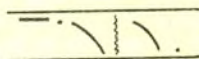
(She has taken all the money) — Oh, she has, has she?



(umbusk, kas ta ikka tõesti võttis kogu raha)

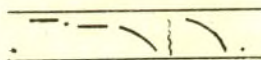
5. Kui jaatavale või eitavale lühivastusele järgneb küsijätk, siis jaatus «yes» või eitus «no» on tavaliselt rõhuta ja moodustavad ühise fraseerimisgrupi järgnevaga. Sel juhul kasutatakse nii lühivastust kui ka küsijätket kõrge langusega. Taoline intonatsioon väljendab positiivset nõusolekut kaasvestlejaga, püüdes oma nõusolekut rõhutada:

(She's a pretty girl.) — Yes, she is, isn't she?



6. Kui küsijätk järgneb pikemale lausele ja mõlemad kasutatakse kõrge langusega, siis ütleva avaldab sügavat soovi saada kinnitust oma väitele:

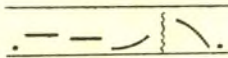
A very good game, wasn't it?



7. Kui küsijätk järgneb pikemale lausele ja seda hääldatakse langeva intonatsiooniga (kõrge või madala langusega) ja lause ise

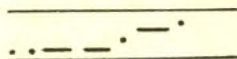
madala tõusuga, on lause mõte uuriv, püüab teada saada kaasvestleja arvamust. Kuid samas kõneleja on endas kindel ega oota tugevaid vastuväiteid kaasvestlejalt:

It's not too late, is it?



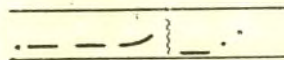
8. Küsijätk võib olla ka rõhuta ja moodustada terviku lausega, millele ta järgneb. Sel juhul kasutatakse madalat tõusu, mis algab juba lause lõpus. Taoline intonatsioon annab lausele kerguse ja tähtsusetuse mõiste. Vestleja ei soovi oma arvamust peale suruda:

He can come later, can't he?



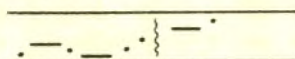
Lause mõte jääb samaks, kui me eraldame küsijätke eraldi fraseerimisgrupiks. Sel juhul hääldatakse nii lause kui ka küsijätk madala tõusuga:

It looks like rain, doesn't it?



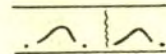
9. Kui me aga kasutame lauset madala tõusuga ja järgnevat küsijätket kõrge tõusuga, siis see näitab, et kõneleja kõhkleb tugevasti selles, mida ta ütleb ja otsib kaasvestlejalt toetust. Need laused kõlavad tõeliste küsimustena:

We needn't wait for him, need we?



10. Me võime kasutada nii lauset kui ka järgnevat küsijätket tõusva-langeva intonatsiooniga, millega kõneleja sunnib peale oma arvamust, nõuab nõustumist:

It's awful, isn't it?



Need oleksid peamised võimalused oma mõtete nüansirikkamaks väljendamiseks inglise keelele nii tüüpiliste küsijätke kaudu, mis lisatakse mitmesugustele lausetele. Küsijätke kasutamine kõnekeeles annab inglisepärase paindlikkuse, sujuvuse. Küsijätke ja õige intonatsiooni kasutamine näitab teie viisakat suhtlemisoskust.

Luuletund algklassides

EHA HIIE,
TPeDI pedagoogikateaduskonna
dekaan, dotsent

Mõistuse kõrval tuleb suurist asjust rääkida ka südamele. Mõistust võib külmalt veenda, kuid südant soojusega vallutada. Olgem inimlikult suured, et sünnitada suurt! ... Muidu jääme vaseks, mis kumiseb, ja kellukeseks, mis kõliseb, ilma vastukaja äratamata.

F. TUGLAS

Luule olemusest

Luule, poeesia, värss e. seotud kõne on kirjanduse osa, mida sidumata kõnele e. proosale vastandab teksti eriline liigendus, rütmil rajanev struktuur. Luule on sõnakunsti ürgseid valdkondi, mis taotleb ennekõike inimese emotsionaalset mõjutamist.

Luules domineerib tundeelamus tegevuse üle. Tundeelamus materialiseerub pildis, situatsioonis, tegevuses või väljendub tugevat pinget kandvates sõnades ja kujundites. Lugemisel saadav elamus on väga tihedalt seotud tekkivate kujutluspiltidega. On luuletusi, mis loovad terviklikke ja püsivaid kujutluspilte, ja niisuguseid, mille puhul üksikud pildid ainult vilksatavad meie vaimusilma ees. Lüüriline luuletus on lühike, kompaktne, igal ta sõnal on suur kaal; ta üksnes ei kõnele, vaid ka vaikib, vaikib sellest, mida me ise saame aimata või juurde mõelda. «Rohkem kui teiste kirjandusliikide kohta võime luuletuse puhul öelda, et tas on üheksa kümnendikku välise pinna all,» on kinnitanud N. Rimmel (4, lk. 66).

Luules avaldub inimese tundemaailm. Eri-nevalt eepika asjalikust jutustavast esitusest on luule tundelev, elamuslik ja vahetu. Loo-gilist ja süželist sisuarendust asendab luules vaba, seose- ja kujundirikas eneseväljendus.

Luulekeel on emotsionaalne, elevuslik. Autori erutus ja hinnang kõlavad üldiselt tugevamini kui teistes kirjandusliikides (4, lk. 67). Luule kasutab proosaga võrreldes rikkalikumalt lausekujundeid — inversiooni, ellipsit, antiteesi, kordust selle kõigis liikides, retoorilisi küsimusi, pöördumisi ja hüüatusi, kõnekujundeist harrastab eriti personifikatsiooni, hüperbooli, suhteepiteete, laiendatud võrdlusi, sümboleid ja metafoore (vt. üksikasjalikumalt 5, lk. 67—80).

Tähtsal kohal on rütmilis-meloodilised väärtused; need lähendavad luulet muusikale.

Mitmed kirjandusteadlased toonitavad lüürika subjektiivset iseloomu. «Üldinimlik on lüürikas vahendatud üksikisiku tunde- ja mõttemaailma kaudu, seega ka subjektiivne külg on kaugelt tugevam kui näiteks eepikas või draamatikas nende traditsioonilisel kujul,» rõhutab H. Peep (3, lk. 90). Subjektiivne

mõment on välistamatu nii luuletuse loomisel kui ka tema omaksvõtmisel.

Luuletuse elamuslikku sisu võib kanda elupilt, mälestus, hetkeline meeleolu, aga ka arutus, mõtisklus. Tähtis polegi see, millisel teel eostus sõnakunstniku loov fantaasia. Peamine on, et eluline fakt muutub loomefaktiks autori elamuse kaudu. Elamus on esiplaanil, kuna tegevus kas hoopis puudub või on ainult lüürilise situatsiooni loomise teenistuses, kusjuures teda looritab tugev tundetoon.

Luules kujutatakse domineerivalt seda, mida me kõrgelt hindame, mis rikastab meie elu, kuid mille väärtus tikub igapäevaaskeldustes meie silmis tuhmuma, oma veetlust kaotama, nagu head inimestevahelised suhted, elu mõte, kodumaa, armastus, sõprus, õiglus, ilu meie ümber. . . Neilt väärtustelt argipäevaaskeldustes tolm maha pühkida, neile meie silmis tõeline sära anda — see on luule peamine ülesanne ja selle missiooni täitmises ta peamine võlu (vt. ka 5, lk. 62—74).

Lüürika põhiline eristav tunnus on seega **tundeelamuse domineerimine** tegevuse või mõtte üle. Seda on vaja silmas pidada ka luuletuste käsitlemisel.

Luule juurde on vaja lapsi teadlikult ja sihhipäraselt juhatada. Lastele on luule isenesest väga kohane ja hästi tabatav tema rütmi ja riimi tõttu. TPeDI õppejõu S. Väljajaga katsed koolieelikutega kinnitavad laste luulelähedust, nende tingimusteta allumist värsi rütmile ja riimile, mis tuleneb ilmselt laste maailmatunnetuse ja mõtlemise omapärasest — kõrgendatud emotsionaalsusest, mõtlemise konkreetsusest, pildilisusest (vt. lähemalt 6 ja 8).

Luulevastuvõtlikkus säilib ka nooremas koolieas, eriti 1. ja 2. klassis. Nende ridade autori uurimisandmeil on luule 1. klassis meeldivuselt 3. kohal (kunstmuinasjutu ja folkloorse muinasjutu järel), 2. klassis 4. kohal, 3. klassis langeb luule pingereas 8. kohale. Süt järeldub, et luulel peaks algklasside õppekirjanduseski üsna kaalukas koht olema. Luulehuvi langus 3. klassiks peaks aga panema meid järele mõtlema: kas on selle põhjuseks üksnes ealised erisused ja uued huvid (huvi seiklusliku, ajaloolise, eakaaslaste elu, populaarteadusliku kirjanduse jmt. vastu) või oleme midagi teinud valesti ka algklasside luulevalikus ja luuletuste käsitlemises lugemistunnis.

Luulevaliku probleem tõusetub aktuaalsena seoses algklasside uue õppekirjanduse koostamisega. Käesolevas artiklis peatume aga mõningatel luule käsitlemise küsimustel.

Luuletuste käsitlemine

Igapäevases koolitöös võib õpetajal luule eripärasest tingituna tekkida õigustatud küsi-

mus: «Aga mis siis ikka nende luuletustega peab tegema?» P.-E. Rummo on sellele vastanud: «Ei peagi.» Õpetajal niisugust vastusevõimalust ei ole, vastasel korral kaotaks õpetaja oma kutseõigustuse, mis eeldab juhiks ja abimeheks olekut noore inimese teel kunsti, antud juhul poeesia juurde. K. Muru rõhutab, et küsimuses pole kaugeltki ainult kunst, vaid veel enam kasvava inimese vaimne ja emotsionaalne areng. See, kes on tundlik kauni suhtes kunstis, oskab seda näha, hinnata ja luua eluski, on mingil määral rikkam luulepimedast (1, lk. 24). Seepärast on vaja last vormimeisterlikku ja tundetihedat lasteluulet armastama ning luulekeelt tunnetama ja mõistma õpetada.

Kõik juhtivad kirjandusteadlased hoiatavad seejuures: õpilastega lüürikat tõlgitsedes tuleb eriti hoolikalt hoiduda luulevõõrastest lahendustest. Kui vildakas käsitlus proosat päriselt hävitada ei suuda, siis luulest ei jää samadel tingimustel midagi järele. Milline on siis õige käsitlus?

Luuletuste käsitlemisel algklassitunnis võime vaadelda kolme üksteisest kergesti eraldatavat etappi:

- töö enne luuletuse lugemist e. häälestamine;
- luuletuse esmaesitamine ja
- töö pärast esmakordset lugemist.

Häälestamine

Häälestamist võib võrrelda piltlikult ooperi avamänguga. Selle ülesanne on hajutada argimõtted, viia kuulaja-vaataja uude meeleollu, teha vastuvõtlikuks sellele, mis järgneb eesriide avanemisele. Avamängu, häälestuse eesmärk luuletunnis on luua emotsionaalne ja intellektuaalne valmisolek luuletuse kunstiliseks tajumiseks. Luuletuse lainele häälestada võimaldab sobiv laul või muusikapala, slaidiseeria, mõnikord ka lihtsalt pilk akna taha, kus langeb laia lund, säravad puude härmaehtes oksad või rohetavad esimesed hiirekõrvad.

Häälestust liigitatakse mõnikord seotud ja vabaks häälestuseks. Seotud häälestusse — seda võib ainult tingimisi häälestuseks nimetada — kuulub kõigepealt niisuguste sõnade ja väljendite seletus, ilma milleta esitatav luuletus pole mõistetav, samuti mõnesuguste teadmiste andmine, ilma milleta esmane tajumine pole üldse võimalik. Süda võtab vastu ainult selle, millest mõistus jagu saab. Kui laps luuletuse tekstist sugugi aru ei saa, ei teki tal ka kujutluspilti, ei elustu mälestused ega sünni elamust. Seepärast ongi seotud häälestus, mis algklassis kõige sagedamini toimub vestluse kujul, mõnikord vajalik. See ei tohi

aga kuidagi muutuda iga sõna ja fraasi lõpuni äraseletamiseks: mõnedki sõnad ja väljendid selguvad järeltöös, peaasi, kui kainik luuletuse põhimeeleolu esmatajumisel õigesti suudab tabada.

Häälestus ei tohi liiga pikk olla; see võib normaalselt kesta mõnest minutist kümnekonna minutini. Seotud häälestusele (kui see üldse vajalik on) järgnegu tingimata vaba häälestus — häälestus selle sõna tavapärase tähenduses, mis püüab kuulajat psühholoogiliselt luuletuse vastuvõtmiseks ette valmistada, esmajoones tundepõhja luua. Et tundeelamus pole kuigi püsiv, toimugu vaba häälestus vahetult enne luuletuse lugemist.

Luuletuse esmaesitamine

Luuletuse lugemine, s.t. esimene tutvumine sellega on määrava tähtsusega, sest kogu järgnev töö ei seisne põhiliselt milleski muus kui vaid esimeste muljete tugevdamises. Siit tuleneb luuletuse ilmeka esitamise tähtsus. Võib öelda, et luule käsitlemine ilma ilmeka, kunstilise lugemiseta ei ole üldse mõeldav.

Luuletuse esmakordne lugemine — see on õpetaja eesõigus, mille ta ainult mõjuval põhjusel loovutab mõnele õpilasele, kes sellega korralikult toime tuleb ja keda ta juhendanud on. Ainult sellisel juhul säilitatakse esteetilise tajumise emotsionaalne terviklikkus. Esmalugemise puhul taotleb õpetaja, et kuulajail kujutlused ergastuksid, et autori hinnanguline suhtumine õigesti ja emotsionaalselt kõlaks ning et luuletuse rütmilis-meloodilised väärtused tema vahendusel võimendatud saaksid. (Näiteks «Veli hella vellekene...», «Hunt läks hoobeldes mäele, kits tuli kiideldes järele...» jne.) Selle saavutab ta luuletusse sisseelamisega, luuletusega kooskõlas oleva hääletooniga, sobiva tempo, õigete rõhuasetuste ja loomulike pausidega.

Loomulik on, et lüürilise luuletuse kannab õpetaja ette peast. Sellisel juhul peaksid ka õpilastel olema lugemikud suletud. Erandjuhtudel, näit. luuletuste puhul, nagu neid esineb 3. klassi lugemikus, võib mõnikord kõne alla tulla, et õpetaja luuletuse raamatust ette loeb. Õpilastel on aga selgi korral raamatud suletud.

Normaalne on, et luuletuse esmakordsele ettekandele järgneb mõttevaikus. Selle kestus ja sügavus näitavad, kuidas häälestus ja ettekanne õnnestusid ning kui palju luuletus õpilastele kõneleb (vt. 4, lk. 67). Mõttevaikust ennatlikult katkestada ei ole õige.

Luuletuse esmaettekandeks ei soovitata kasutada helilinte ja heliplaate. Õpetaja ettekanne on vahetum, arvestab konkreetset situatsiooni, klassi taset ja häälestamisel tekkinud meeleolu, mistõttu õpilaste kontakt luulega kujuneb lähemaks. Helilint mõne

sõnameistri ettekandega on omal kohal alles hiljem, seda kasutame mulje süvendamiseks, sõnakunstnikult ilmeke esituse õppimiseks, luuletuse käsitluse lõpetamiseks vmt.

Ilukirjandus erineb mis tahes teistest inimkõne tekstidest ja sõnumitest selle poolest, et kirjanik suhtleb lugejaga kunstiliste kujundite, s.t. väljendusvahendite abil, mis annavad edasi nii teavet kui ka mõjustavad lugeja tundemaailma. Ilukirjanduse retseptiooni seisukohast on ääretult oluline, et lugejail tekiks neile kujundeile vastavad kujutlused. «... lugejakujutlused on lugejale ainus vorm, viis, kuidas omandada teksti kujundeid; nad on teksti kujundite peegeldumine lugeja psüühikas,» rõhutab O. Nikiforova (2, lk. 13). O. Nikiforova andmeil kulub kujutluse tekimiseks peaaegu kolm korda rohkem aega kui sõna tähendusest arusaamiseks (vt. 7, lk. 288). See asjaolu laseb seada nõude, et luuletuse esmakordsel esitamisel oleks tempo tavalisest pisut aeglasem.

Luuletuse esmaesitamisele järgnev töö

Luuletuse esmaesitamisest tekkiv mulje on enamasti pelglik ja kustub kergesti, kui mõttevaikusele järgneb kohe mõni teisesisuline jutt või mõttepinget nõudev töö. Seepärast ei ole kohane pärast luuletuse lugemist küsida: «Mida see luuletus sulle õpetas?» või «Millest luuletuses räägiti?» Veel hullem on, kui hakatakse otsima luuletusest näit. omadussõnu või sõnu pika täishäälikuga, nii nagu see ühendatud lugemis- ja keeleõpetuse puhul mõnel õpetajal kombeks on. Luuletuste kuiv- asjalik lahkamine, viljatu ümberjutustamine ja moraliseerimine on algklasside lugemistundides paraku laialt levinud vead. Kuidas siis oleks õigem luuletuse käsitlemisega seostuvat järeltööd korraldada?

Üldreegel ilukirjanduslike lugemispalade käsitlemisel on see, et pala esmakordse lugemisega kaasnevad ning lugemisele vahetult järgnevad ülesanded peaksid olema **emotsionaalsemat laadi, kujutlusi ergastavad, tundmusi virgutavad**. See kehtib eriti luuletuste käsitlemise kohta.

Kainemat arutelu ja loogilist mõttetööd nõudvad ülesanded (kuivõrd need luule käsitlemisel üldse kõne alla tulevad) kuuluvad hilisemasse, analüüsi ja kokkuvõtte etappi, samuti koduseks iseseisvaks tööks.

Luuletuste analüüsi sisu ja määra on vaieldav probleem kesk- ja vanema astme kirjandusõpetuseski (vt. 4, lk. 81–98). Veel teravamalt tõusetub analüüsi kunstikohasuse küsimus algklassides. Lüürika olemusest tuleb, et kaugeltki kõike, mida klassis õpilastega loeme, me ei analüüsi. Ainult lugemisega võime piirduda nende luuletuste puhul, mis on tundelt ja meeleolult hõlpsasti taibatavad

ning millede põhiväärtuseks on värsi rütmiliskõlaline külg. Ent niipea, kui on näha, et ainult lugemise varal luuletust ei taabata, õutub vajalikuks lapsele appi tulla, teda veidi suunata. Küllalt tihti piisab õpetaja põgusast ees- või järeloommentaarist, mis avab olulisema või juhib selle juurde. Kui me aga soovime ka õpilastelt enestelt vahetult pärast luuletuse lugemist midagi küsida, siis olgu see miski elavate kujutluste loomise ja meeleolu süvendamise teenistuses.

Näiteks: 1. Millisena kujutled talveilma selle luuletuse põhjal? Missugune meeleolu siin valitseb (kurb, rõõmus, rahulik)? (M. Raud. Lumi tuli. Lug. II, II osa, lk. 129). 2. Mille poolest see luuletus lõbus on? (H. Jürisson. Vint, kes ei pidanud viisi. Lug. III, lk. 202). 3. Milliseid pilte kujutled seda luuletust lugedes? Oled ka sina üle elanud niisugust ülevat pühademeeleolu? (J. Oro. Üle lume laagedale. Lug. II, I osa, lk. 147.)

Konkreetsetest kujutlustest, luuletuses väljenduva meeleolu määratlemisest ja meeleolu täpsustamisest lähtume ka kunstilisele detailile tähelepanu juhtimisel. Üksikule kunstilisele detailile (epiteedile, metafoorile vms.) osutamine on viljakas sel juhul, kui kaalume ta poeetilist funktsiooni antud luuletuse kui teraviku seisukohast. See tähendab, et pole õige otsida luuletusest lihtsalt «huvitavaid väljendeid» või «ilusaid ütlemisi». Kõik see, mida õpetaja kunstilise detaili väärtustamiseks teeb, peab algklassides olema seotud loetava sisuga ning süvendama loetule kaasaelamist.

Näiteks: 1. Kuidas ema lapse soove loeb silmadest, päikese välja toob vihmastest ilmadest? (E. Escp. Minu ema. Lug. II, II osa, lk. 67.)

2. Kuidas kujutled uut aastat pikas tuisusallis, küünlasäras, pidutralis? Leia luuletusest teisigi piltlikke väljendeid. Millised neist kõige rohkem pühadestunnet tekitavad? (K. Kangur. Uus aasta. Lug. III, lk. 83.)

3. Loe luuleread, mis loovad sooja, südamliku meeleolu. Milliseid võrdlusi luuletaja on kasutanud? Millisena kujutled luuletaja kodukohta selle luuletuse põhjal? (V. Väljaots. Värvilised laulud. Lug. III, lk. 115)

Sisust lähtume ka kirjaniku vormitaotluse eakohasel tutvustamisel.

Näiteks: 1. Missugune ettekujutus sul tekib väikesest marssijast? Pane tähele, igas salmis korduvad kaks viimast rida. Missugust meeleolu need rõhutavad? (V. Sõelsepp. Ütle-mata hea. Lug. II, II osa, lk. 103.)

2. Millises järjekorras räägitakse luuletuses aastaegadest? Milline sadu iseloomustab igat aastaaga? Miks on luuletuse pealkirjaks «Ringmäng»? Millised read luuletuses loovad ringmängu mulje? (H. Mänd. Ringmäng. Lug. III, lk. 38.)

3. Luuletaja ütleb: pähklite põsed on päikesest praetud... laud on laiad ja küllaga kaetud... Kindlasti märkad, et autor kasutab samas värsireas tihti ühe ja sama tähega algavaid sõnu. Need süvendavad mõtet, loovad meeleolu. Leia selliseid ütelsusi luuletusest veel! (M. Linnamägi. Sügise sünnipäev. Lug. III, lk. 43.)

Luule on helide, värvide, lõhnade keel. Et luulest elamust saada, on vaja neid helisid osata kuulata, värve näha, lõhnu tunda. Seesuguse oskuse kujundamine õpilastel on luuletuste käsitlemisel üks õpetaja taotlusi. Väga viljakaks seejuures osutub **kunstide koondtoime**, luuletuse käsitlemise seostamine teiste kunstiliikidega, eeskätt muusika ja kujutava kunstiga. Muusikat võime kasutada nii häälestuses kui järeltöös. Häälestuseks võime kasutada ka kujutava kunsti teoseid, samuti slaide. Fantaasiat virgutav töövõte, mis ühteaegu luulekujundeid lapsele n.-õ. nähtavaks ja mõistetavaks aitab muuta, on nn. luuletuse suuline illustreerimine, pildikeste suuline joonistamine (s.t. kirjeldamine, mida ja kuidas ma joonistaksin). Laste suusõnalistele pildi-kirjeldustele on tunnuslik eriline väljendusrikkus ja poeetilisus. Pole ju selleks vaja käelist vilumust, vaid loovat fantaasiat! Võimalusi kunstide koondtoimeks on lugemike metoodilises töötuluses esitatud rohkesti.

Näiteks: 1. Pane tähele väljendit: väikestes voodites suured nüüd mured. Mis mured need olid? Missuguse pildi sa siia juurde joonistaksid? (E. Esop. Purikalimpsijad. Lug. II, II osa, lk. 26.)

2. Kuidas mõista väljendeid vahtrad põlevad, laas on lausa leekides? Millise pildi sa neile väljendeile mõeldes joonistaksid? Millist värvi kõige enam kasutaksid? (A. Suuman. Vaata, vahtrad põlevad... Lug. III, lk. 39.)

3. Miks tuul nutab tasa? Milline meeolu tekib seda luuletust lugedes? Millise pildi sa joonistaksid selle luuletuse juurde? Missuguseid värve kasutaksid (erepunast, kollast, halli, hallikassinist, erkrohelist...) Milline laul või muusikapala sobiks selle luuletuse juurde? (E. Enno. Tuul käib tühjal rannal ringi. Lug. III, lk. 45.)

Helikujutluse tekitamiseks on mõnedel juhtudel sobiv mõningaid luuleridu või väljendeid lugeda kogu klassiga valjusti, kõnekoorina.

Näiteks 1. Millist talveilma kujutled luuletust lugedes? Loe sõnu u h k a t t u h k a t, u h k a t t u h k a t... Kas kuuled tuisu tuhinat? (H. Runnel. Tuisupoisid. Lug. II, II osa, lk. 9.)

2. Pikker kõrab, põrab, k ä r i s t a b, t ä r i s t a b. Loe neid sõnu valjusti. Missugust heli sa kuuled? Loe valjusti ka sõnu s i u h t i s ä u h t i, s i k - s a k - s a k. Missugune kujutus sul tekib välgupoistest? (J. Kaidla. Äike. Lug. II, I osa, lk. 23.)

Luuletunde võib muuta mitmekesisemaks ja huvitavamaks, kui aeg-ajalt pakume õpilastele mitmesuguseid võrdlusvõimalusi (näiteks mitu luuletust samalt autorilt, mitu luuletust samal teemal või sama põhimotiiviga jmt.). Emotsionaalset mõjuvust suurendab eriti kontrastse põhimotiiviga luuletuste käsitlemine lähestikku või vahetus järgnevuses (näiteks, H. Mänd. Näärirõõm ja M. Linna-mägi. Nääriõhtul. Lug. III, lk. 74.).

Vältimatu on algklassides luule **päheõppimine** ja ilmekalt esitamine klassis. Päheõppimiseks sobivad lühemad, selge rütmi ja riimi-ga luuletused. Nende esitamisel õpilaste poolt on peamine loomulikkus.

Luulearmastuse äratamiseks ja säilitamiseks on vaja programmikohast tööd tunnis oskuslikult ühendada klassivälise tegevusega. Juba algklassides võib korraldada luule-õhtuid ja -hommikuid, mis võivad olla pühendatud näiteks ühele teemale või luuletajale. Viimastel aastatel on ilmunud häid lastele määratud luuleraamatuid sellistelt andekatelt autoritelt nagu V. Luik, H. Runnel, O. Arder. Lastega tehtud katsetes on eriti populaarseks osutunud H. Runneli värsid. Kuna kooliõpikuisse uusim luule veel ei ole jõudnud, siis on selle tutvustamine klassivälises töös hädavajalik ning iga õpetaja otsene ülesanne.

Kirjandus

1. M u r u, K. Õpilane — luule — kool. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Koost. K. Leht. Tln., «Valgus», 1971, lk. 3—33.
2. N i k i f o r o v a, O. Ilukirjanduse vastuvõtu psühholoogia. Tln., «Valgus», 1985. 167 lk.
3. P e e p, H. Kilde lüürikast ja selle mõtestamisest. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi III. Koost. K. Leht. Tln., «Valgus», 1968, lk. 89—106.
4. R e m m e l, N. Peatükke luuleteoste käsitlemisest keskastmes. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi IV. Koost. K. Leht. Tln., «Valgus», 1971, lk. 34—100.
5. R e m m e l, N. Lüürikast. — Rmt.: Kirjandusõpetuse küsimusi V. Koost. K. Leht. Tln., «Valgus», 1977, lk. 62—92.
6. V ä l j a t a g a, S. Kuidas lapsed tajuvad luulet. — «Nõukogude Kool», 1984, nr. 2, lk. 49—51.
7. Н и к и ф о р о в а О. И. О воссоздающем воображении при чтении литературно-художественных произведений. — В кн.: Материалы совещания по психологии. М., 1957.
8. Р о м а н о в с к а я З. И. Чтение и развитие младших школьников. (Приобщение детей к художественной литературе как к искусству.) М., «Педагогика», 1982. 129 с.

Matemaatika õppemeetodid ja -vormid 6-aastaste laste klassis

ENDEL NOOR,
PTUI sektori juhataja

6-aastaste laste klassi matemaatika õpetamise meetodilise süsteemi (MS) mitmeid üksikkomponente oleme «Nõukogude Kooli» veergudel juba analüüsinud. Nii on selgitatud aine ülesehitamise ja õpetamise teoreetilisi aluseid (1984, nr. 12, lk. 45–47 ja 1985, nr. 1, lk. 41–44), avatud õpetamise eesmärgid ja sisu (1985, nr. 4, lk. 41–45) ning kirjeldatud kasutatavaid õppevahendeid (1985, nr. 5, lk. 53–56). Järgnevas võtame põgusa vaatluse alla matemaatika õpetamise MS kaks viimast komponenti: õppemeetodid ja õppevormid.

Õppemeetodid

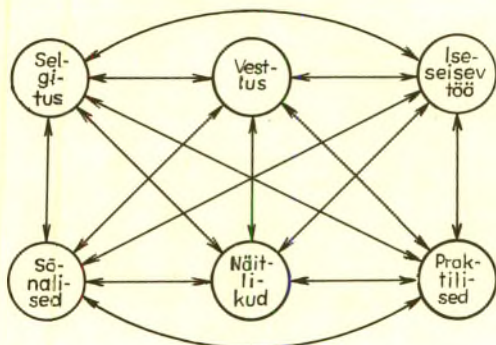
Didaktikas mõistetakse õppemeetodite all õpetaja ja õpilaste koostegevuse viise, mille abil õpilased omandavad ainealaseid teadmisi, oskusi ja vilumusi ning õpetaja kujundab õpilaste maailmavaadet ja arendab nende võimeid. Õppemeetodid on seega õpetamise eesmärkide saavutamise vahendid.

Iga õppemeetod kui tööviis koosneb elementidest (osadest, sammudest) ehk metoodilistest võtetest. Õppemeetodid on omakorda õpetamise metoodika koostisosaks. Aine õpetamise metoodika kirjeldab õppemeetodite kõrval ka kõiki teisi MS komponente ning vaatleb neid kõikvõimalikes seostes õpetaja ja õpilaste vastastikuste toimingute taustal.

Didaktikas eristatakse ja kirjeldatakse paljusid erinevaid õppemeetodeid, kuid nende üldtunnustatud liigitus puudub. Õppemeetodite terviklikumad klassifikatsioonid on loo-

dud üksikute õppeainete või kooliastmete tarbeks. Alklassides rakendatavaid õppemeetodeid on põhjalikumalt uurinud ja kirjeldanud ning neid pikemas arengus jälginud M. Moro ja A. Põskalo (2; 3). Alklasside jaoks peavad nad kõige praktilisemaks sellist meetodite liigitust, mis õpetaja ja õpilaste koostegevuse vormi järgi jaotab need selgituseks, vestluseks ja õpilaste iseseisvaks tööks, teadmiste allika järgi aga sõnaliseks, näitlikuks ja praktiliseks. Nooremas kooliastmes, eriti 6-aastaste laste klassis vaadeldakse kõiki eelloetletud meetodeid laste mängulise tegutsemise taustal, mistõttu didaktilist mängu on mitmed autorid hakanud vaatlema omaette õppemeetodina (3, lk. 141).

Praktilises koostöös tuleb aga harva ette, et üht või teist meetodit laste õpetamisel, kasvatamisel või arendamisel kasutatakse ainult omaette, «puhtal» kujul. Tavaliselt kombineeruvad meetodid omavahel mitmel viisil; ühinevad, täiendavad end ühe ja sama või erinevate liigitelude piires. M. Moro ja A. Põskalo tähelepanekute järgi täiendavad alklassides kasutatavad õppemeetodid end paari-kaupa järgmise skeemi kohaselt (3, lk. 139):



Laste ealisi iseärasusi ja matemaatikakur- suse spetsiifikat arvestades ei leia kõik eel- toodud õppemeetodid ja nende kombinatsio- nid võrdset rakendamist. 6-aastaste laste klassis kasutab õpetaja suhteliselt harva näiteks selgitust õppematerjali sõnalise esi- tuse või jutustusena.

Matemaatika õpetamine kooli kõige noore- mas astmes taotleb üha järjekindlamalt seoste esiletoomist uuritavate objektide vahel. Üks- teisest isoleeritud faktide ja mõistete õpeta- misega seda ei saavutata. Tuleb minna teed mööda, kus lapsed ise üksikuid objekte jälgi- vad, võrdlevad ja samastavad, objektidest ühise, olulise ja üldise eraldavad. On selge, et ainult õpetaja selgituse abil neid õpetamise eesmärgi ei saavuta. Küll aga sobib siin ra- kendada õppemeetodina vestlust, mis on täien- datud vaatluste, praktiliste tööde ning laste iseseisva tööga.

Vestlus õppemeetodina on pidevalt arene- nud ja täienenud. Kui varem kasutati seda

põhiliselt õpitu kordamisel, siis nüüd, täien-
datuna heuristika elementidega, leiab ta
ulatuslikku rakendamist ka uute mõistete ja
toimingute õpetamisel ning kujundamisel.
Ostarbekalt valitud ja sõnastatud küsimus-
tega suudab õpetaja heuristilise vestluse vor-
mis viia õpilased juba olemasolevate teadmiste,
oskuste ja vilumuste baasil, tihti ka näitlikke
ja praktilisi õppeviise abiks võttes uute
mõistete juurde, uute järelduste, üldistuste
ja reeglite sõnastamisele. 6-aastaste laste
matemaatikatundides leiab frontaalselt juhitav
heuristiline vestlus rakendamist ka siis,
kui lapsed töötavad didaktiliste õppevahendite
ja tööraamatuga.

Algklasside matemaatikatundides on õpi-
laste iseseisvale tööle alati suurt rõhku pandud.
Meil on selle õppeviisi rakendamist tublisti
soodustanud töövihikute kasutamine. Et 6-
aastastel lastel iseseisva töö oskused õppe-
aasta algul veel puuduvad, siis on matemaatika
õppematerjal nii koostatud, et nende
oskuste kujundamine toimub tihedas seoses
näitlike ja praktiliste õppemeetodite rakenda-
misega: mõõtmisega, esemete hulkade võrdle-
misega, numbrite kirjutamisega, arvutamise-
oskuste kujundamisega («Aukudega arvutus-
kaardid») jne.

Õppemeetodite arengut jälgides võib tähel-
dada, et viimasel ajal on õppeprotsessi üha
enam hakanud juurduma mängulised tegevused.
Selle põhjusi ei tule otsida üksnes laste
ealistest iseärasustest, vaid ka laste õpitegevuse
aktiiviseerimise ja iseseisvuse arendamise
taotlustest. Nagu me eespool juba nimetasime,
on mäng kui õppeviis ka 6-aastaste laste
matemaatikatundides kujunenud kõigi
teiste õppemeetodite rakendamise oluliseks
fooniks.

Õppevormid

Matemaatika õpetamise põhivorm 6-aastaste
laste klassis on 35-minutine **õppetund**. Tunnis
kasutab õpetaja omakorda mitmesuguseid
õppevorme. Uurimused on näidanud, et nooremas
kooliastmes, eriti aga 6-aastaste laste
klassis eelistavad õpilased uusi teadmisi oman-
dada **kollektiivse** õppimise teel, nii et toimuvad
ühised otsingud, kus lapsed saavad üksteist
abistada, täiendada ja kontrollida. Kollektiivse
õppevormi rakendamisega kaasneb tavaliselt
üleklassitöö, s.t. et kõik õpilased täidavad
õpetaja juhtimisel üht ja sama ülesannet
üheaegselt. Kollektiivne ja frontaalne õppe-
vorm moodustabki 6-aastaste laste matemaatika-
tikatunni põhistruktuuri.

Laste erinev töötempo ja erinevad tunne-
tusvõimalused tingivad juba küllaltki vara-
kult üleklassilise ja **individuaalse** tegevuse
ühendamist. Kuna individuaalne töö on pea-

aegu alati seotud laste **iseseisva** õppimise
korraldamisega, oskused selleks tööks on
6-aastastel lastel aga alles kujunemisejärgus,
siis nõuab vastavate õppevormide rakendamine
õpetajalt väga täpset ja hästi läbimõeldud
töökorraldust. 6-aastaste laste matemaatika
õppematerjalid ja tunnid on nii üles ehitatud,
et järk-järgult avardavalt saaks rakendada
õpilasi individuaalselt ja iseseisvalt
töötama.

6-aastaste laste matemaatikatundides kasu-
tatakse vähesel määral ka **rühmatöö** vormis
õpetamist, seda eeskätt klassifitseerimis-
oskuste kujundamisel. **Koduseid töid** 6-
aastastele lastele ei anta.

6-aastaste laste õpetamise praktikas on
talletunud mitmeid nõuandeid ja soovitusi,
mille järgimine loob eeldused matemaatika-
tundide edukaks andmiseks. Järgnevas peatun-
neme mõningail neist.

□ **Tunniks valmistumine.** Eriti hoolikalt tuleb
ette valmistada need tunnid, mis on õpetajale
aine- ja meetodilises plaanis uudsed. 6-
aastaste laste matemaatikatundides tuleb
aga tihti ainet käsitleda õpetajale harjumatu
või hoopiski uudses meetodilises kontekstis,
laste ealiste iseärasustele vastavaid
õppemeetodeid valides.

Tunniks valmistumine algab tunni eesmärgistamisest. Tundide näidiskavas
des on eesmärgid küll antud, kuid need
tuleb konkreetse õpetamissituatsiooni taustal
detailselt lahti mõtestada.

Õpetamise eesmärgid realiseeruvad õpetaja
ja õpilaste vastastikuste tegevuste kaudu.
Seetõttu peaksid eesmärkide sõnastustes
vastavad tegevused ka kajastuma. Tähelepanekud
kinnitavad, et matemaatikatunnid
eesmärgistatakse tihti liiga üldsõnaliselt, näit.
arendada laste ruumikujutlust. Nii sõnastatud
eesmärgist võiks äärmisel juhul lähtuda
matemaatikakursuse kui terviku või ulatuslikuma
programmiteema suunitlemisel, kuid
tunni või kitsama ainelõigu piires tuleks see
eesmärk seostada nende põhitegevustega, mis
eesmärgi realiseerivad. Näiteks: arendada laste
ruumikujutlust järjestusseoste *ülal, all, ees*
ja *taga* kasutamise teel ümbritseva tegelikkuse
kirjeldamisel. Konkreetsetest tegevustest lähtumine
aitab tunni eesmärkide täpsustamise kõrval
valida ka vajalikke õpetamise viise (meetodeid)
ja vahendeid.

Tundide õige eesmärgistamine on eriti
vajalik matemaatika eelkursuse õpetamisel.
Praktika kinnitab, et just õigesti valitud
eesmärkide kaudu säilitatakse vajalik õpetamise
meetodiline kontseptsioon. Toome selle
kinnituseks järgmise näite. Teema «Hulkade-
vahelised seosed» käsitlemisel tuleb kujun-
dada samaväärsete hulkade moodustamise ja
hulkade võrdlemise oskus, mis põhineb konkreet-
tsel tegevusel: kahe hulga elementidest
tuleb moodustada paare. Paarilisteta elemen-
tide järgi määratakse seose liik: *on rohkem
kui, on vähem kui, on võrdselt*. Praktilises

koolitöös võib aga küllalt sageli täheldada, et samaväärsete hulkade moodustamisel ja hulkade võrdlemisel piirduakse ainult esemete loendamisega: hulkadevaheliste seoste üle otsustatakse esemete arvu järgi.

Toodud näitest võime järeldada, et vastavad tunnid on õpetaja poolt valesti eesmärgistatud. Lastele on loendamisel põhinev hulkade võrdlemine viis näiliselt lihtsam paaride moodustamisel põhinevast viisist, kuid matemaatika õpetamise ja laste mõtlemisoperatsioonide arendamise tegelikud eesmärgid jäävad nii realiseerimata. Jääb ju kujundamata üks olulisi matemaatilisi seoseid — üksühese vastavuse seos —, mida nii eelkursuses kui ka kooli matemaatikakursuses tihti kasutatakse.

On üldtuntud tõde, et 6-aastane laps omandab õppematerjali eeskätt käte kaudu. Siit kasvab välja vajadus rakendada võimalikult ulatuslikult näitlikke ja praktilisi õppemeetodeid. See omakorda eeldab matemaatikatundides niisuguste harjutus- ja näitvahendite ning didaktiliste õppekomplektide kasutamist, millega laps saaks aktiivselt tegutseda. Kõik õppevahendid tuleb aga tunniks ettevalmistamise käigus komplekteerida ja töökorda seada.

6-aastaste laste klassis kasutatakse kaht struktuursel materjalil põhinevat õppevahendit («Geomeetrilised kujundid» ja «Värvilised pulgad»), mis enne õpilaste kätte andmist vajavad täiendavat korrastamist ja kontrollimist. Lisaks nimetatud õppevahenditele tuleb õpetajal endal valmistada või komplekteerida veel mitmeid teisigi näit- ja demonstratsioonvahendeid, aplikatsioone, matemaatiliste jutukeste koostamise tarbeks pilte ja esemete hulki jne.

Ka muu harjutusmaterjal (ülesanded ja harjutused tööraamatust «Esimesed sammud matemaatikas», lisaharjutused, mängud jms.) tuleb välja valida ja valmis seada enne tundi. Kui õpetaja hakkab tunni ajal harjutust, ülesannet või mängukirjeldust otsima, langeb märgatavalt tunni tempo ja laste aktiivsus. Kõige parem on, kui tunnis kasutatavad harjutused ja mängud on õpetajal peas. See loob eeldused improviseerimiseks ja loominguks õpetamiseks, s.o. harjutuste täiendamiseks ja kohaldamiseks tunni konkreetse olukorraga, lisaküsimuste ja selgituste andmiseks, harjutuste muutmiseks ja seostamiseks jne.

Tunniks valmistumisel tuleb läbi mõelda ka tunni **struktuur**, mis ühelt poolt eeldab kasutatavate õppemeetodite kindlaksmääramist, teiselt poolt — nende otstarbekat seostamist ja järjestamist. Uue materjali õpetamist, nagu me eespool juba nimetasime, on kasulik korraldada heuristiliste vestluste kaudu. Aine põhistruktuuri avavad küsimused (õpetaja jaoks) on õppe-metoodilistes materjalides antud tööraamatu iga lehekülje allosas ja tunnikavades. Viimased sisaldavad ka õpilaste prognoositavad vastused.

Uued mõisted, terminid, seosed ja käelised tegevused on otstarbekas kasutusele võtta kohe tunni algul. Uue materjali õpetamisele järgnegu selle kinnistamine. Õppematerjali põhiline omandamine toimub harjutamise kaudu, mis lapsi väsitab. Mitmekesine harjutamine, eriti aga mängu või mänguelemente sisaldav, väsitab vähem. Kuna suuline harjutamine on kirjalikust harjutamisest intensiivsem, siis on otstarbekas planeerida kirjalik töö õppetunni teise poolde.

Tuleb silmas pida, et didaktiliste õppevahendite töökorda seadmine ja nende parastamine korrastamine võtab lastelt palju aega. Geomeetrilisi kujundeid ja värvilisi pulki on seetõttu otstarbekas kasutada tunni lõpus. Pealegi ergastab nende kasutamisega kaasnev mängusituatsioon lapsi just siis, kui nad hakkavad väsima. Aeglasemad lapsed jõuavad tunni lõpus kasutatavaid pulki ja kujundeid korrastada ka veel vahetunni ajal.

Tunniks valmistumisel on otstarbekas varuda 1—2 matemaatilist mängu tagavaraks, selleks et juba tunni keskel avalduvaid väsimistunnuseid kõrvaldada. 6-aastaste laste matemaikatundides kasutatavaid õppemänge leiab õpetaja mitmetest lasteaedadele mõeldud mängude kogumikest (vt. näit.1), kuid ka metoodilisest juhendist.

□ **Tunni andmine.** Ka siin tuleb silmas pida mitmeid didaktikast ja ainespetsiifikast tulenevaid nõudmisi.

Heuristilises vestluses suunab ja juhib õpetaja laste tööd tavaliselt **küsimuste** abil. Need tuleb aga sõnastada täpselt, lakooniliselt ja metoodiliselt õigesti. 6-aastaste laste matemaikatundides küsitakse tihti: Milline on suurem? Kus on rohkem? Kes on pikem? Kõik taolised küsimused on sellealaste laste jaoks ebakonkreetsed, sest laps ei saa neist üheselt aru ega oska üheselt ka vastata. Esialgu sisaldagu küsimused probleemi püstitamise kõrval ka lähteandmeid ühese vastuse sõnastamiseks. Õige loogilise struktuuriga on sellest seisukohast küsimused, nagu: Milline seen on suurem: pruun või kollane? Millises korvis on rohkem õunu: vasak- või parempoolses? Selliselt on üles ehitatud kõik küsimused matemaatika õpetamise metoodilistes juhendmaterjalides ja tööraamatutes.

Matemaikatund on seda produktiivsem, mida rohkem tuuakse esile ainesiseid seoseid. Õpetajal on jällegi kõige lihtsam seoseid luua õigesti esitatud küsimusteseeria abil. Illustreerime seda näitega tööraamatust, kus tuleb akende, kardinade ja kardinapuude võrdlemisel kasutada seoseid *pikem, lühem, laiem ja kitsam* («Esimesed sammud matemaatikas», 1. osa, lk. 20). Võimalikult paljude seoste loomise eesmärgil võib õpetaja esitada järgmise küsimusteseeria: Milline aken on laiem (kitsam): parem- või vasakpoolne? Millisel aknal on laiem (kitsam) kardinapuud?

laiemal või kitsamal (vasak- või parempool- sel)? Milline kardin on pikem (lühem): lille- line või täpiline (vasak- või parempoolne)? Milline kardinapuu on laiem (kitsam): pruun või kollane? Millisel kardinapuul ripub pikem (lühem, laiem, kitsam) kardin: laiemal või kitsamal (parem- või vasakpoolsel, pruunil või kollasel)?

Hea matemaatikatunni üheks tunnuseks on õpetaja ja õpilaste korrektne kõnekeel. Õigel, täpsel ja lakoonilisel väljendusviisil on matemaatikatunnis eelkõige suur kasvatus- lik väärtus. Kuna laste kõne kujuneb õpetaja kõne eeskujul, siis peab õpetaja tundma ja kasutama kehtivat normterminoloogiat. Õiged terminid ja väljendid on antud tööraama- tuis ja tunnikavades. Kui õpetaja ja õpilased kasutavad tunnis selliseid lauseid nagu «Kui suur on hulk?», «Ringide hulk on suurem kui ruutude hulk», «Kolm on vähem kui viis», «Kaks pluss kolm võrdub viiega» jne., siis võib järeldada, et õpetaja ei tunne matemaat- ikatunnis kasutatavat normterminoloogiat. Õpetaja teadku, et 6-aastaste laste klassis $1+2=3$ loetakse «üks pluss kaks on kolm» ja $3-2=1$ — «kolm miinus kaks on üks», s.o. võrduse märki (=) loetakse «on».

Õpetajal tuleb tunnis operatiivselt tegutseda. Tunnikavades on aine erinevate tegevuste tasemel küll liigendatud, kuid õppi- mise tempo, laste väsimuse ja muude tegurite sunnil tuleb sellesse käigupealt korrektsiivse teha. Pidevalt tuleb silmas pidada laste töövoimet, meeleolu ja väsimust, mis 6-aas- taste laste juures on äärmiselt heitlik. Kui lapsed hakkavad väsima, tuleb tundi tuua puhke- ja mängupause, ümber paigutada suu- lise ja kirjaliku töö etappe, planeeritust mi- dagi ära jätta või hoopiski juurde võtta. Õpetaja roll tunni struktuuri kujundamisel on seega loominguiline.

Kirjandus

1. Matemaatiliste kujutluste arendamisest koolieelsetes lasteasutustes. Koostanud A. Rohtla. Tln., ENSV NM, 1975. 56 lk.
2. Актуальные проблемы методики обуче- ния математике в начальных классах. Под ред. М. И. Моро и А. М. Пышкало. М., «Педагогика», 1977. 248 с.
3. Моро М. И., Пышкало А. М. О развитии методов обучения младших школьников. — В кн.: Взаимосвязь содер- жания образования и методов обучения. М., НИИ СиМО АПН СССР, 1976, с. 80—144.



KOOLIEELNE KASVATUS

Koolireform ja töökasvatus lasteaias

ÜLLE SAARITS,
TPeDI koolieelse kasvatuse kateedri vanemõpetaja

1984/85. õppeaasta läheb nõukogude pedagoogika ajalukku kui koolireformi esimene täis- pikk õppeaasta. Võib julgesti öelda, et kooli- reform ei muuda üksnes kooli, vaid puudutab samavõrd oluliselt ka koolieelset kasvatust. Esmatähtis on 6-aastase koolimineku, mis toob kaasa mitmeidki uuendusi nooremate vanuse- astmete õpetuses. Kinnitust leiab see koolieelse kasvatuse uues programmis.

Sel viisaastakul on koolieelse kasvatuse rõhuasetus laste ideelis-kõlbelisel arendami- sel, koolireformist tulenevalt ka töökasva- tusel.

Koolieelses eas pole töö lastele vajadus, küll aga saab just jõukohast tööd tehes arendada eluks tarvilikke omadusi. Meie kõnes on ilusad mõisted — töökus, tööarmas- tus, tööharjumus, ametiaua jne., mille kõlbeline sisu peaks selgeks saama nimelt varases lapseas. Sõnaga ei kasvata kedagi töö- inimeseks. Lapse praktiline tegevus on see, mis arendab, kujundab harjumuse ja õige aru- saamise tegevuse tähtsusest, vajalikkusest. Tööst lapseas on kirjutanud mitmed nimekad teadlased: N. Krupskaja, A. Makarenko, A. Ussova, A. Leušina, A. Zaporozets jt.

Kõik nad on rõhutanud praktilise, nn. päris töö tähtsust.

Mudilane on loomult tööaldis, tunneb rõõmu igasugusest tegutsemisest, püüab omal moel täiskasvanut aidata, tema toimetustest osa saada. 3-aastane lausa januneb töötegevuse järele, tahab pühkida, pesta, teeb «suurte inimeste» töid. Seda lapse isetegemise püüdu tuleb kõigiti virgutada. Paraku näitab aga elu meile üsna sageli täiskasvanu paindumatust oma järeldustes — «Rikud ära!», «Teed katki!», «Lõikad sõrme!», «Kukud!» ja ikka nõnda edasi. Liigsed manitsused ja mina-ise-teen-soovide summutamine vaigistavad lapse tegutsemislusti ning võivad anda põhjust küsimusele: «Miks küll minu laps on laiskvorst, egoist või saamatu...?»

Nõukogude pedagoogikateadlased R. Bure, V. Netšajeva, M. Vassiljeva ja E. Loginova (2; 3; 6) rõhutavad üheselt: lastele tuleb võimaldada varakult ea- ja jõukohast tööd nii lasteasutuses kui kodus. Samas öeldakse, et koolieeliku töö sarnaneb suuresti mänguga, täiskasvanute tööde tõsimeelse matkimisega, mis ometi annab eluks kaasa küllalt suure kogemustepagasi.

E. Loginova (6, lk.11) teeb uurimustelega toetudes huvitava tähelepaneku ning annab üsna veenvalt mõista, et laste töökasvatases on veel palju teha. Isegi vanemas koolieelses eas ei osata alati kindlalt määratleda, s.t. ei mõisteta, milline on töö roll inimese elus, ei suudeta näha töö resultaati. Teadlane toonitab ühelt poolt praktilise tegevuse tähtsust, teisalt aga õpetuse jõukohasust, mõtestatust. Rõhutatult ütleb E. Loginova, et täiskasvanute töö tutvustamisel tuleb rääkida töö järjepidevusest, s.t. ühe inimese tegevusest sõltub teise oma.

Koolieelse kasvatuse programmi aluseks võttes (1, lk. 206) võib öelda, et töökasvatuse koolieelses eas toimub peamiselt kahel moel: esiteks saab laps ise tegutseda, teha jõukohast tööd, näha selle tulemust. See on PÄRIS TÖÖ. Teiseks tutvustatakse lastele täiskasvanute töid. Omandatud teadmisi kasutab laps mängus, olles ise kindlas rollis. See on TÖÖ MÄNGIMINE.

Laste töö planeerimisel tuleks kasvatajal kindlasti arvestada järgmist (2, lk. 94):

□ Töö konkreetne eesmärgistamine (mida laps teeb ja milline peaks olema resultaat).

□ Täiskasvanu ülesanded laste töö organiseerimisel (töövõtete õpetamine, laste juhendamine jms.).

□ Mitmesuguste eri tööliikide kasutamine (siin on eriti hinnatud kollektiivne töö, töö koos täiskasvanuga).

□ Metoodilised võtted, mis aitavad realiseerida õpetuslikke ja kasvatuse ülesandeid.

□ Laste individuaalsuse ja arengutaseme arvestamine.

Häid planeerimise kogemusi pakub A. Keskküla «Nõukogude Õpetajas» (nr. 44, 29. oktoober 1983. a.).

Koolireformi projekti lõigust «Töökasvatuse, tööõpetuse ja kutseuunitluse kohta» loeme: «Algkoolide (1.—4. klasside) õpilased omandavad mitmesuguste materjalidega töötamise, põllumajandustaimede kasvatamise, õppe- ja näitvahendite remontimise, mänguasjade ning mitmesuguste koolile, lasteaiale, kodule jne. kasulike esemete käsitsi tegemise elementaarsed võtted, mis on elus tarvilikud. Juba selles vanuses tutvuvad lapsed mitmete neile arusaadavate elukutsetega.»

Eelöeldust tulenevalt peab ka lasteasutus õigesti määratlema oma töö põhisuunad, töökasvatuse eesmärgid ja ülesanded. Juhtmõte võiks aga olla kõigile ühine — lapse töö olgu püsiv, tahet ja pingutust nõudev, loovat tegutsemist võimaldav!

Kasvatajal peaks jätkuma leidlikkust, tahet katsetada, soovi õpetada ja juhendada, püsivust tööülesannete järkjärguliseks keermistamiseks — vaid nõnda võib loota töökasvatuse sügavuti minekut.

Suur kasvatusvääratus on lapse ja täiskasvanu ühistööl (2, lk. 81). Kindlasti leidub just selles (seni vähe kasutatud) võimalusi lastele meelepärase, haarava tegevuse tarvis. Näiteks ekskursioon postkontorisse muutub elamuslikumaks, kui laps saab koos postitöötajaga tõeliselt kirju tembeldata, postikotti pakkida vms. See ongi päris töö, mida laps kõige enam vajab ja mille tulemus silmaga nähtav. Töökasvatuse seisukohast on tähtis, et kõik jõukohane olekski laste töö ja seda nii kodus kui lasteasutuses (4; 5). Tõde on, et katkist mänguasja või raamatut parandanud väikese inimese käsi ei tõuse seda lõhkuma. Nähtud vaev ongi see, mis paneb mudilase hoolima ja hoidma.

Koolireformis rõhutatakse, et enam tähelepanu tuleb pöörata laste tööle looduses. Tööd looduses võib korraldada mitmeti — kollektiivselt, väikeste gruppidega või hoopis individuaalselt. Alati on aga vaja oskuslikku kasvatajapoolset juhendamist. Enne tööle asumist vajab laps praktilist õpetust tööriista kasutamiseks, õigete ja otstarbekate töövõtete ettenäitamist.

Aia- ja hooldustööd on mudilasele jõukohased, meeldivad, uusi kogemusi andvad. Lapsele on tähtis isetegemise rõõm, töö selge eesmärk ja silmaga nähtav, mõistetav tulemus. Vähemoluline pole täiskasvanu eeskujul kõrvuti töötamisel.

Maalaps on loodusega sülitse ja tööga maast-madalast päris omaks saanud. Kivilinnalapsega on aga vaja loodusesse minna, talle tegevustki otsida. Olmemugavused on minetanud paljud tööd ja nii võibki tunduda, et linnalasteaias on tööd keerukam korraldada kui maal. Vähe on linnas neid lasteaeu, kus on olemas peenrad, marjapöösad ja viljapuud. Ühe päästava võimalusena tuleks kasutada pargi, haljasala, metsapargi vms. hooldamist. Sellealaseid toredaid praktilisi kogemusi on jaganud «Nõukogude Õpetaja» veergudel

kasvatataja Ö. Haavik (Tallinna 134. lpk.) ja vanemkasvatataja M. Põlluste (Pärnu 9. lpk.).

Töökasvatuse tulemuslikkus oleneb suu-
restli koostööst lastevanematega. Meelepärases vormis õpetamine (näitused, vestlused, nelja- silmajutud jms.) avardab vanemate pedagoogilist silmaringi ja kutsub tegutsema. Mõnigi kord on kasvatataja see, kes peab lausa praktiliselt tõestama, et koolieelses eas laps on tubli ja krapsakas abiline, kellel küllalt oskusi keeruka töö tarvis.

Huvi töö vastu ja hinnang tööle on omavahelises sõltuvuses. Iga laps ootab tunnustust. Heakskiitu väärib aga eelkõige töö, mis on tehtud suure püüdlikkusega, iseseisvalt, ilma kasvatataja palve või märkuset. Töökasvatuse ühe eesmärgina tuleb näha seda, et laps õpiks tunnetama tehtu vajalikkust, alustatu lõpuleviimise kohustust.

Teenekas pedagoog V. Suhhomlinski on lausunud: «Töökus on kolme mõiste: on tarvis, on raske, on suurepärase harmoonia. Ei ole ega saagi olla kasvatust väljaspool tööd, ilma tööta.» Seda panebki kõigile pedagoogidele südamele teoksilolev koolireform.

Kirjandus

1. Koolieelsest kasvatusest lasteasutuses. Programm. Tln., «Valgus», 1979. 254 lk.
2. Буре Р. С., Година Г. Н. Учите детей трудиться. М., «Просвещение», 1983. 143 с.
3. Воспитание дошкольника в труде. Под ред. В. Г. Нечаевой. М., «Просвещение», 1980. 207 с.
4. Ковальчук Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребёнка. М., «Просвещение», 1981. 127 с.
5. Минкина М. В. Методика работы в разновозрастной группе детского сада. Минск, «Высшая школа», 1977. 144 с.
6. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста. Под ред. М. А. Васильевой. М., «Просвещение», 1984. 95 с.
7. Щербак Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре. М., «Просвещение», 1984. 80 с.



KOOLIMUUSIKA NR. 7

Et tubliks muusikaõpetajaks saada

MALL KLAAS,
Tallinna Pedagoogilise Kooli
muusikaosakonna õpetaja

Tööpraktika paljude aastate jooksul muusikaõpetajana, viimasel kümnel aastal metoodikaõpetajana ja praktika juhendajana noorte muusikaõpetajate ettevalmistamisel on toonud mõtteid, mida tahan käesolevas kirjutises jagada.

Üldhariduskool on ainuke asutus, kus on kõigile inimestele võimalik vahendada muusikas peituvaid väärtusi, viia neid kokku muusikakultuuri rikkuste ja ajaloo, kasutada muusika võimalusi inimese tundeelu rikastamisel, muusikamaitse arendamisel, äratada huvi ja anda oskusi tegelemiseks muusikaga kas lauljana, mängijana või looja. On ju muusikakultuuri osa inimese kõlbelisel kasvatamisel hindamatu.

Õpilased armastavad tarka, võimekat, rõõmsameelset, liikuvat, organiseerimisvõimelist, rikka fantaasia ja mõnusa huumoriga muusikaõpetajat, kes toob oma tundidega vaheldust pidevat mõttepinget vajavasse koolipäeva ning on väsimatu organiseerima ja juhendama klassivälisest muusikategevust.

Selliseid õpetajaid on meie vabariigi igas rajoonis ja linnas, nad on tuntud ja tunnustatud.

Õnnelik on see õpetaja, kes on suutnud väikeses vastuvõtlikus algklassilapses muusika vastu huvi äratada ning hoida seda kooliea lõpuni.

On selge, et mitte programmil ega kontrollil, vaid elaval õpetajal lasub muusikaõpetuse ülesannete realiseerimine. Ta peab tundma tohutult rohkem materjali, kui näeb ette programm, ning oskama eakohaselt, süsteemikindlalt, mitmekülgset ja sütitavalt, emotsionaalselt ainet vahendada.

Milles on nende õpetajate edu saladus?

□ Loodus on andnud neile muusikapedagoogiliseks tööks vajalikud eeldused, nad on õigesti valinud eriala ja arendanud loovalt oma võimeid. Nad tunnevad tööst rõõmu.

□ Teades, et side **õpihuvi** ja praktilise omandamise vahel on suur, on nad hoolitsenud selle eest, et muusikaõpetus koolis oleks armastatud aine.

□ Et vältida koolieluga kohanemise raskusi 1. klassis, leiab muusikaõpetaja **kõigile lastele** esinemisvõimalusi kas oktoobri-, nääri- või maipeol, näidates lastevanemate koosolekul muusikatunnis omandatud või esinedes külalistele õppeveerandi viimasel, nn. kontserttunnil.

□ Ta viib tunni põhiülesandeid täites algklassilapsed ka saali või sooja ilmaga kooliõue, kus **rütmiline liikumine**, marsilaulud, matkivate liigutustega laulud jm. hoogsama esituse saavad.

□ Ta hoolitseb kindlasti selle eest, et lasteaias omandatud **pillimänguvõtteid** ja ansamblimängu koolis edasi arendada, et lastepille oleks piisavalt tellitud ja õpitu leiaks rakedust.

□ Ta peab oluliseks **diferentseeritud tööd**, mis võimaldab kõigil lastel võimetekohaselt kaasa töötada ning saavutada laulude puhtam esitus. Seda tööd jätkab ta tingimata ka keskastmes, leides häälemurdes noormeeste huvipakkuvat tegevust.

□ Ta ei pea muusikaõpetuses oluliseks üksikelemente või teoreetilist mõtlemist muusikast, vaid programmi realiseerimisel **terviklikkust**, s.o. lauluõpetust, muusikateadmiste ja -oskuste andmist ning muusikakuulamist emotsionaalse, teadliku ja praktilise töö ühtsuses.

□ Ta läbib laulude õpetamise **kõik etapid** — nii tehnilise, kunstilise kui ka ettekande, kasutab rikkalikult metoodilisi võtteid, et kiiremini jõuda lõppresultaadini, pakkudes seeläbi lastele õpitu elamusliku ettekande rahulduse.

□ Õpetaja loob muusikaõpetuse ja teiste õppeainete vahel **seoseid**, toetub laste teadmiste kirjanduses, kunstõpetuses, ajaloos (ta vajab sellekohaseid abistavaid materjale).

□ Ta juhib 1. klassist alates nii rütmilisi kui ka meloodilisi **improvisatsioone**, innustab looma saatemänge lauludele ja instrumentaalpaladele, õhutab oma klassi-, rühma- või koolilaulu looma koostöös kirjandusõpetajaga.

□ Ta ei väsi otsimast uutset köitvat tundide **lisamaterjali**, haarates kaasa muusikahuvilisi õpilasi.

□ Ta ei esita tundides juhuslikke, kinnista-

mata ja üldistamata elemente, vaid hoolitseb **põhiteadmiste** järjepideva kinnistamise eest aktiivses musitseerimises, mis pakub lastele rõõmu ja rahuldust.

□ Ta kasutab õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel **mitmesuguseid võimalusi** ning võtteid, arvestab õpilaste eri eeldusi, töökust, aktiivsust ja tahtet; suhtub taktitundega mitteviisiipidajatesse õpilastesse, innustab igati nende muusikahuvi.

Mida muusikaõpetaja vajab?

□ Õpetaja vajab oma tööle **õiglast hinnangut**. On muusikaõpetajaid, kes klassitundides, millest on haaratud kogu õpilaskond, teevad süsteemikindlat, sisukat ja arendavat muusikalist kasvatustööd. Nende koorides on sageli rohkearvuliselt lapsi, kes vabal tahtel ja rõõmuga kaasa laulavad, ehkki tulemused ei küüni alati tipptasemele. Õpetaja ei raatsi valikut teha või on õpilasi koolis vähe ning kõiki tuleb laulma panna.

Ainuüksi koorilaulu tulemuste järgi on muusikaõpetuse taset ja õpetaja tööd väär hinnata. Kui aga koolis koori ei ole, on seal midagi tõsiselt korrast ära.

□ Aktiivne ja loov muusikaõpetaja soovib olla kursis **uema repertuaariga**, seetõttu on kõikides koolides oodatud VÕT-i väljaanne «Laululisa» 1 ja 2 R. Eespere ja R. Rannapi lauludega. Liiga kaua on .aga takerdunud uue pioneerilauliku väljaandmine. Väga oodatakse heliloojailt spetsiaalselt lastele kirjutatud tänapäeva temaatikaga haaravaid, köitvaid ja innustavaid laule.

□ Liigset aja- ja närvikulu nõuab õpetajalt ajada **kabineti sisustuse** asju, tegelda näit- ja jaotusmaterjalide valmistamisega, hankida programmikohast kuulamismaterjali. Kõige selle tsentraalne väljaandmine jätkaks põhitöö tegemiseks rohkem aega.

□ Igal ainel on oma spetsiifika. Muusikaõpetaja vajab kabinetiks **suuremat ruumi**, kus oleks soodus paik klaverile (soovitav tiibklaver), lastele liikumisavarust ja pillimänguruumi, õhurikkust, kvaliteetne heliaparatuur. Nende tingimuste võimaldamise eest on õpetaja tänulik koolijuhile ja eriti tulevaste koolimajade projekterijatele.

Soovituseks noorele muusikaõpetajale

Taibukas noor muusikapedagoog ei taotle visalt suunamist suurlinna, vaid võtab meelsasti vastu kohapakkumise väiksemas rajooni- või maakoolis, kus alustuseks kergem realiseerida oma võimeid ja proovida omandatud teadmisi praktikas, olla lähemas kontaktis kolleegide, õpilaste ja ümbrusega.

Noorkogude Kool

29. märtsil toimus Tallinnas IV ülevabariigiline konverents sõjalise algõpetuse ja sõjalis-patriootilise kasvatuse küsimustes. Sellest võtsid osa vastutavad partei-, noorkogude-, komsomoli-, ENSV Sõjakomissariaadi, ALMAVO Eesti NSV Keskkomitee töötajad, haridusjuhid, sõjandusõpetajad jt.

Konverentsi avas ning kokkuvõtte tegi ENSV haridusministri asetäitja **A. Tükk**. Haridusministeeriumi osakonnajuhataja **J. Samoilov** andis ülevaate sõjalise algõpetuse õpetamisest, patriootilise kasvatuse ülesannetest. Ettekandja ütles, et suurema kasvatusteguriga on need patriootilise töö vormid, mis on tihedalt seotud eluga, tekkinud õpilaste, sõjaveteranide ja õpetajate initsiatiivil. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva tähistamiseks hoogustus revolutsiooni-, sõja- ja tööveteranide tegevus noorte kasvatamisel. Üleliidulisest ja V vabariiklikust õpilaste sõjalis-patriootilise ning internatsionalistliku kasvatuse ülevaatus-konkursist võtsid osa kõik keskkoolid ja 60% 8-kl. koolidest. Suure innuga organiseerisid Tallinna, Narva ja Kohtla-Järve linna ning Kohtla-Järve, Valga, Võru jt. rajoonide koolid ekspeditsiooni «Suure Isamaasõja kroonika». Viimastel aastatel on hoogustunud massiline kaitsetöö. Tähtis koht sõjalis-patriootilises ja kaitsetöös on ALMAVO-I. Paremini töötavad nimetatud ühingu algorganisatsioonid Nuia, Põlva, Tallinna 12., 17., 31., 53., Võru 1. jt. keskkoolides.

Materiaalne õppebaas on sõjalise algõpetuse alustoeks. Selle tugevdamiseks on tublisti teinud Tallinna Kalinini rajooni, Narva, Tartu, Kohtla-Järve linna, Viljandi ja Võru rajooni haridusosakonnad. Eeskujulikum õppebaas on Põltsamaa, Nuia, Võru 1., Pärnu 4. keskkoolis. Selle heaks on rohkesti tehtud paljudes Tallinna, mitmes Narva, Kohtla-Järve, Tartu linna, Kingisepa, Kohtla-Järve jt. rajoonide koolides. Kahjuks ei käi see kõikide rajoonide kohta.

Meie vabariigi üldhariduskoolides on palju hea erialase ettevalmistusega tublisid sõjandusõpetajaid. Neist ligi 50% on osalenud Suures Isamaasõjas ning autasustatud ordenite ja medalitega. Nimetagem mõnda: B. Adõlov, A. Bulgakov, V. Dõmov, P. Moskvitšev, P. Maloviško, V. Sazonov, V. Sobolev jt. Hästi on töötanud reservohvitserid M. Einola, K. Kull, I. Mihhailov, O. Mikkor, I. Pirovov, A. Rämson, A. Talving, M. Timašov, J. Vilt ja paljud teised.

ENSV sõjakomissar, kindralmajor, sõjateaduse kandidaat **R. Kiudmaa** analüüsis haridusorganite ja sõjakomissariatide koostööd kutsealuste ettevalmistamisel teenistuseks armees.

ELKNO Keskkomitee osakonnajuhataja **V. Ziburtoviš** kõneles komsomoli ülesannetest noormeeste ettevalmistamisel teenistuseks NSV Liidu relvajõududes.

Erukontradmiraal **B. Rumjantsev** toonitas, et pedagoogid kasutaksid sõjaveteranide abi ratsionaalselt ja läbimõeldult, teatades aegsasti esinemise aja ning teema.

Sõna võtsid veel Põltsamaa kk. sõjandusõpetaja **A. Talving**, ENSV teeneline õpetaja, Tallinna 53. kk. sõjandusõpetaja **A. Semutenko**, Narva haridusosakonna inspektor **M. Naumenko**, Varsu kk. vanempioneerijuhth **S. Savi**, Tallinna Kalinini rajooni haridusosakonna juhataja **T. Perker**, Nuia kk. sõjandusõpetaja **T. Kull**, Tartu 6. kk. klassi- ja koolivälise töö organisaator **A. Vassilevskaja**. Konverentsil osalenud vertasid Pärnu 4. kk. vilistlane, leitnant **A. Kingola** ja Pärnu 2. kk. endine õpilane, Tallinna Kõrgema Poliitilise Ehituskooli kursant **A. Laneman**.

Самоуправление — основа социального взросления

Статья реферирует опыт, поиски и резервы, обобщенные в статьях, которые были опубликованы в мартовском номере журнала «Народное образование». Обзор содержит много конкретных примеров о руководстве ученическим самоуправлением и должен представлять интерес прежде всего для директоров школ.

О. КУУЛИ. Учительские семинарии и революционное движение в буржуазной Эстонии.

Политическая активность учеников учительских семинариев была особенно велика в 1920—1924 и 1930—1932 гг. Автор более подробно останавливается на этих периодах. Деятельность революционно настроенных воспитанников учительских семинариев, которой руководили КПЭ и КСМ Эстонии, не ограничивалась только одним учебным заведением. В начале 30-ых годов своими выступлениями против буржуазного строя особенно отличались воспитанники Вырусского учительского семинария. Оппозиционные настроения господствовали в Хаапсалуском и Раквереском учительских семинариях. В социалистической революции 1940 г. активно участвовали многие бывшие ученики семинариев.

В. МААНСО. Заботы о родном языке.

На вопросы отвечает заведующая сектором эстонского языка НИИП ЭССР, кандидат педагогических наук Вийви Маансо. Речь идет о тенденциях развития родного языка и обучения ему, о роли обучения языку в воспитании учащихся и формировании у них мировоззрения. Родной язык тесно связан с другими предметами, хорошее знание языка дает возможность более активно участвовать в общественно-политической и культурной жизни. В. Маансо говорит также о своей работе по составлению учебников, о деятельности сектора методики эстонского языка НИИ педагогики, терминологической комиссии и республиканской орфографической комиссии, о задачах, стоящих перед методистами эстонского языка.

Х. ЛИБЕРГ. О сотрудничестве школы и шефского предприятия в коммунистическом воспитании учащихся.

Статья директора Вятсаской 8-летней школы, заслуженного учителя ЭССР основывается на опыте работы. Автор делает основной упор на коммунистическое воспитание учащихся через трудовую деятельность. У школы имеется тесный контакт с колхозом «9-го мая», который закреплен шефским договором. Трудовое воспитание связано с профориентацией, в основном с пропагандой профессий сельскохозяйственного профиля. Автор более подробно останавливается на организации летней работы в родном хозяйстве учащихся, которая проводится по подробной инструкции. Учащиеся держат в порядке также территорию вокруг школы площадью в 6 га. Большое значение в трудовом обучении имеют встречи с трудящимися и передовиками хозяйства, кото-

рые по мере возможности проводятся на местах их работы.

О. МУСТ. Профорентация молодежи в контексте развития личности и общества.

Автор кратко останавливается на терминологии профессионального воспитания. Более подробно рассматривается направленность личности как структурное явление. Различаются три относительно самостоятельных аспекта или параметра: объектный, оценочно-позиционный и временной. Воспитательная работа по выбору профессии связана с различными социально-экономическими проблемами нашего общества, которые следует предвидеть и учитывать. Решающим фактором остается как можно более широкая общеобразовательная и политехническая подготовка.

А. ОРГМЕТС. Возможности трудового воспитания и проформентации в обучении биологии.

Статья учителя биологии Раквереской 1-ой средней школы основывается на опыте работы. Автор показывает возможности проформентационной работы в связи с программой по биологии для разных классов. В Раквереской 1-ой средней школе большое значение имеет трудовое воспитание во внеклассной деятельности, как например, деятельность в школьном лесничестве и на пришкольном участке, экскурсии, учебные походы, а также традиционные месячники определенного предмета, ученические конференции, мероприятия ученических организации и т. п.

Р. УРИНГ. Физик в школе.

Статья дает обзор свойств характера и темперамента учителя физики (60 человек), рассказывает об исходных основах выбора им профессии и верности ей. В показателях личностного вопросника (16RF) учителей физики, кроме характерных черт учителей ЭССР вообще, дается также характеристика В+, С+, Е-, G-, M+, Q₁+, Q₃-, Q₁-, Q₁+, ILE+. В подавляющем большинстве в основе выбора профессии лежит предметная ориентация, примерно у половины испытуемых к ней добавляется еще призвание, желание усвоить профессию педагога, любовь к детям. Исследуемый контингент относительно верен выбранной профессии.

Э. РИХВК. Три десятилетия трудового обучения в общеобразовательной школе.

Осуществляемая школьная реформа делает особый упор на ликвидацию недостатков в трудовом обучении учащихся общеобразовательной школы. Автор статьи дает обзор истории формирования трудового обучения в послевоенные десятилетия, останавливается на традициях выставок ученических работ. Данные, использованные в статье, взяты из педагогической печати ЭССР и материалов по трудовому обучению, которые хранятся в РИУУ. Обзор дополняют таблицы.

Э. САВИСААР. Защита окружающей среды — наша общая забота.

Во всем мире все острее на повестку дня

встают проблемы взаимоотношений человека и природы. Совместными усилиями ведется борьба за создание лучших условий внешней среды. Статья знакомит с мероприятиями по защите окружающей среды, проводимыми в социалистических странах. Подчеркивается необходимость улучшения экологического воспитания.

А. ХАЛЛИК. Возможности проверки домашних заданий.

Учитель родного языка и литературы Пярнуской 6-ой средней школы знакомит со своим опытом работы. Он рассказывает о том, как разнообразить приемы проверки домашних заданий по родному языку и литературе. Автор придерживается мнения, что домашние задания обязательны, они направляют ученика к более целенаправленной работе, закрепляют его знания и дают опыт самостоятельной работы.

Н. ТООТС. Об интонации заключительной части вопроса в английском языке.

Статья знакомит с некоторыми возможностями для повышения выразительности речи при помощи типичной для английского языка заключительной части вопросов.

Э. ХИЙЕ. Стихотворения в начальных классах.

Статья методического характера. Автор рассматривает три этапа разбора стихотворений на уроке в начальных классах: настрой, первое чтение стихотворения и работа после него. Автор кратко останавливается и на сущности поэзии. Примеры для статьи взяты из хрестоматий для начальных классов.

Э. НООР. Учебные методы и формы в классе шестилеток.

Автор рассматривает два последних компонента методической системы обучения шестилеток математике — учебные методы и учебные формы (см. «Ньюкугде кооль», 1984, № 12; 1985 №№ 1, 4, 5). Даются некоторые советы и рекомендации для повышения эффективности урока математики, которые опираются на практику обучения шестилеток. Автор подчеркивает необходимость постановки цели, подуманности и учета соответствия возрасту.

Ю. СААРИТС. Школьная реформа и трудовое воспитание в детском саду.

В новой программе по дошкольному воспитанию делается упор на идейно-нравственное развитие и трудовое воспитание детей. Ученые-педагоги подчеркивают, что у детей с малых лет должна быть возможность заниматься посильной работой как детском учреждении, так и дома. В статье называются некоторые возможности с высокой воспитательной ценностью, которые приближают дошкольника к так называемому настоящему труду.

М. КЛААС. Стать хорошим учителем музыки.

В статье говорится о тайнах успеха учителя музыки начальных классов. Рассказывается о потребностях учителя музыки, чтобы сделать эту работу более результативной. Даются рекомендации молодому учителю музыки.

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 31. 05. 1985. Trükkimisele antud 28. 06. 1985. Trükiarv 4180.

Fotoladu. Kirj. äkolojia. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspooignaid 7,3. MB-07243. Tellimise nr. 2059.

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

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

«Ньюкугде кооль» («Советская школа»).

Tagakaane sisekülje fotodel: erumajor, Tapa 1. keskkooli sõjandusõpetaja Joann Pekri. Võidupäeval töid Tallinna 5. keskkooli pioneerid lilli oma kooli aupioneerile Jelizaveta Špakile. Täna seni on rivis üks Eestimaa esimesi pioneerijuhte sõjaveteran Helmut Vilu.

Tänu neile on talletatud koolide lahingukuulsuse muuseumidesse ja tubadesse tänuväärset materjali Eesti laskurkorpuse sõjatee kohta, kirjutatud üles paljude sõjaveteranide rindepäevade meenutusi.

Üks kesksemaid sündmusi Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva eel oli meie vabariigi koolinoorte jaoks teatmatk «Võidusaluut», mis pidulikult lõpetati Tallinnas Maarjamäel (tagakaanel). Teatmatkas osales enam kui 320 000 koolinoort, kaante vahele koguti rohkem kui 6800 sõjaveterani meenutusi. Nendel rahupäevadel ergasid kevadlilled Suures Isamaasõjas langenute mälestusmärkide jalamitel, kõigi pea kohal laius rahutaevas.

ÜLO TIKU tekst
TÖNU KALLE fotod





85-8612
86.7.85