

# *Nõukogude* **KOOL**

12 · 1986









1. septembrist alates võime väita, et koolireformi üks põhilisemaid, üldhariduse omandamise kestust ja struktuuri muutvaid ülesandeid on Eestimaa koolidel valdavas ulatuses täidetud. Selleks ajaks 6aastaseks saanud tüdrukud ja poisid, kellele arstid kooliõpinguteks loa andsid, on nende õpilased.

«6aastaste klass, see on õpilaseks õppimise aeg,» ütles toimetusele antud intervjuus haridusministri asetäitja F. Oper. Peatselt lõpeb pool sellest ajast, noorimad õpilased on võtnud kooli, õpetajad ja kasvatajad omaks nii nagu nemad oma õpilasedki. On jõutud üksteisega, uue elukorralduse, uute õiguste ja kohustustega harjuda, uut ja huvitavat õppida.

Ent poliitlikult öeldes on see teine samm, mida kummatigi ei saadud üheski koolis astuda enne esimest — enne mitmeetapilist ja kõikehõlmavat ettevalmistust. Pedagoogika-, psühholoogia- ja arstiteadlastele tähendas esimene samm aastaid kestnud otsinguid, katsetusi, teadusuuringuid, nende tulemuste põhjal koos praktikuteist õpetajate ja kasvatajatega 6aastaste ealist eripära arvestavate aineprogrammide, -metoodikate, õppekirjanduse, kooliruumidele, päevakavale, õppe-kasvatustöö korraldusele esitatavate nõuete väljatöötamist. Vabariiklikule Õpetajate Täiendusinstituudile tähendas see 6aastasi õpetama hakkavatele õpetajatele kursuste korraldamist, õpetajatele seni tundmata töö õppimist.

Suurt tähelepanu nõudis aasta võrra nooremate laste koolis õpetamisele ülemineku mõtte, olemuse ja eesmärkide selgitamine lastevanematele, kogu üldsusele. Vana ja harjumuspärane ei anna kergesti uuele teed, läbi tuli murda kahtlustest ja vastuseisustki.

Haridusorganitele ja koolidele kujunes kõige pingelisemaks ja raskemaks ettevalmistuste viimane etapp — 6aastaste õpetamiseks vajaliku, sanitaar-hügieeninõuetele vastava materiaalbaasi rajamine. Selles pandi proovile haridus- ja koolijuhtide vastutus- ja kohusetunne, organisatorivõimed, selgusid suhted šeffmajandite ja ettevõtetega. Partei- ja nõukogude organite juhtimisel andsid majandid ja ettevõtted koolidele hindamatut abi. Kuid ilma koolieelsete lasteasutuste abita koolid nii suurt hulka 6aastasi siiski vastu võtta poleks suutnud, hoolimata sellest, et ehitati uusi, ennistati vanu koolihooneid, remonditi, ehitati ümber ja laiendati ruume. Nii see kui ka 6aastaste laste klasside, mängu- ja puhkeruumide sisustamine nõudis väga suuri materiaalseid kulutusi. Ja ometi pole igal pool põhjust ühtviisi rahul olla, sanitaar- ja tervishoiuorganitel tuli mõnelgi puhul teha töö alustamise huvides ajutisi määndusi. 6aastaste õppe- ja olmeolud vajavad jätkuvat parandamist, minister E. Gretškina sõnul «kohendamist, aga mitte kohendamist». 6aastaste koolivõtuks tehtud ettevalmistusi, ruumiolude lahendamisi hindasid hariduselu tippjuhid pärast õppeaasta algust ülevaatust kordaläinumaks Kohtla-Järve linnas ja rajoonis, Jõgeva ja Rakvere rajoonis. Suurematest linnadest jäädi enam-vähem rahule ka Tartuga, paljus peavad end veel pingutama pealinna koolid. Rööbiti materiaalbaasi tugevdamisega on nüüdseks koondatud põhitähelepanu 6aastaste õpetamise ja kasvatamise õigele korraldamisele, esmaste õpioskuste andmisele, lapsesõbralikule tööstiilile, koolide üksmeelsele koostööle lasteasutuste kasvatajate, juhatajate ning lastevanematega, õpilaste sisukale tegevusele pikapäevavarühmades, nende tervise kaitsesele, parimate töökogemuste levitamisele. Töö ei lõpe. . .

Seekordse ajakirjanumbri kaanepildidel jäädvustas Tõnu Kalle 6aastasi õpilasi Rakvere rajooni koolides — Lasila algkoolis (esikaas) ja Vajangu lasteaias-algkoolis (tagakaane sisekülj). LASULAS loovutas «Energia» kolhoos algkoolile endise mõisamaja, kus varem paiknesid majandi administratiiv- ja puhkeruumid. Ennistus- ja sisustuskulud kandis majand. Õpilastele on loodud suurepärased õpi-, puhke- ja mänguolud, peale klassiruumide on olemas eraldi aktuse- ja võimlemissaal, söökla, keldrikorraldus mängutoad. Eriti mõeldi 6aastaste heaolule, nende pärast jäeti palju ruumi: klass, mängimiseks kaunis kaminasaal hämaraks reguleeritava valgusega, toon-toonis vaipade ja kardinaatega, kahekordsete puitvooditega magala, rõivistu, kus ruumi üle- ja vahetusrõivastele, igale jalatsipaarile oma «pesa».

Algkooli juhatajal M. Mageril olid šeffmajandi juhtide ja töömeeste kohta suus aina kiidu- ja tänu sõnad. 6aastasi õpetab mullu keskkooli lõpetanud Katrin Peinar seni, kuni erialase ettevalmistusega Ruth Kapper emapuhkusest naaseb.

VAJANGU LASTEAIAS-ALGKOOLIS ehitasid Tamsalu sovhoosi ehitusmeistrid valmis juba paar kuud enne kooliaasta algust. Hoone ehitati parandatud ja täiendatud tüüpprojekti järgi. Nii võimaldus saada juurde panipaiku ja muid majandusruume. Hoone paistab silma hea ehituskvaliteedi ja siseviimistluse poolest. Nähakse ette valminud maja kõrvale rajada spordikompleks — võimla ja ujula.

Tamsalu sovhoos kandis hoolt uuele õppeasutusele pedagoogilise kaadri muretsemise eest: direktoriametisse keelitati pensionäripõlvest tagasi Tamsalu keskkooli endine õpetaja Irene Kaldmaa, muusikakasvatajaks telliti ATK kaudu Anne Hallik, kellest on saanud laste suur lemmik. Pildil näete teda 6aastastele õpilastele emalikkude hellust jagamas.



# Nõukogude Kool

12 · 1986

## PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **H. LIIMETS** Haridussüsteem teelahkmel ●  
7 Koostööpedagoogika ●

## KOOLIJUHI VEERUD

- 13 **R. KAMPS** Koolijuhi tööproportsioonid ja aeg ●

## KASVATUSTEEMADEL

- 16 **A. TIIDEBERG** Ateistliku kasvatus võimalusi ●

## VESTLUSRING

- 20 Kõne all on vastutus- ja kohusetunne ●  
28 **L. SOANS** Klassiväline kirjandustegevus koolis ●

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 32 **V. PINN** Isiksuse sünergeetiline mudel ja kool ●

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 37 **T. MIKLI** Informaatika ja arvutustehnika õpetamisest TPI täiendus-  
teaduskonnas ●

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 38 **K. USTAV** Ideelis-esteetiliste väärtushinnangute kujundamine kir-  
jandustunnis ●  
42 **P. LEIGER** Rühma- ja paaristöö keskastme eesti keele ja kirjanduse  
tundides ●  
46 **P. LEPIK** Slaidide kasutamise tulu vanema astme tundides ●  
48 **L. KIVI** Õpetamise iseärasused 6aastaste liitklassis ●

## KOOLIEELNE KASVATUS

- 50 **O. LAIDVEE** Kasvataja kutse-eeetika ja suhtlemiskultuur ●

## KOOLIMUUSIKA

- 53 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetus 4. klassi uue lauliku järgi ●

58 SOOVITAME

59 KROONIKA

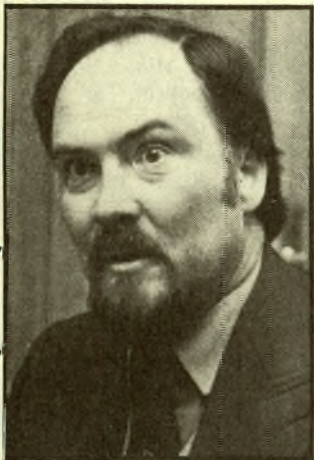
59 KOGEMUSNÕU



**REIN KAMPS**,  
Tallinna 13. keskkooli  
direktor.  
Lõpetanud Tallinna  
2. keskkooli 1959. ja  
1964. aastal E. Viide  
nim Tallinna  
Pedagoogilise  
Instituudi  
joonestamise,  
joonistamise ja  
tööõpetuse erialal.  
Õpetajana töötas juba  
üliõpilasaastatest.  
1962. aastast Tallinna  
16. keskkoolis  
direktori asetäitja  
tootmisõpetuse alal ja  
seejärel Rakvere 1.  
keskkoolis. 1965.  
aastast direktori  
asetäitja ning klassi- ja  
koolivälise töö  
organisaator Tallinna  
44. keskkoolis,  
1974—1983 direktori  
asetäitja õppe-  
kasvatustöö alal  
kutsekeskkoolis nr 1.  
Augustist 1983  
praegusel ametikohal.



# AUTOREID



**PEEP LEPPIK**,  
Helme kutsekeskkooli  
nr 30 üldainete  
õppealajuhataja.  
Lõpetanud 1960  
Mustvee 1. keskkooli  
ja 1965 E. Vilde nim  
Tallinna  
Pedagoogilise  
Instituudi  
joonistamise,  
joonestamise ja  
tööõpetuse erialal.  
Töötanud Järva-Jaani  
ja Valga 2. keskkoolis.  
Aastafel 1970—1973  
Valga 2. 8klassilise  
kooli direktor. 1973.  
aastast Helme  
kutsekeskkooli õpetaja  
ja õppealajuhataja.  
1981. aastast VÕTi  
uurimiskursustel,  
1985. aastast ÜPUI  
liige, uurib tehniliste  
vahendite kasutamise  
mõju õppetöö  
tulemustele. 1.  
oktoobrist 1986 TRÜ  
pedagoogika ja  
metoodika kateedri  
miftestatsionaarne  
aspirant.

Värvifotod  
**TÕNU KALLE**

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕR- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI

XLIV AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

### РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 X. ЛИЙМЕТС. Система образования на перепутье ●  
7 Педагогика сотрудничества ●

### КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 13 P. КАМПС. О проблеме работы директора школы ●

### НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 16 A. ТИЙДЕБЕРГ. Возможности атеистического воспитания ●

### ЗА КРУГЛЫМ СТОЛОМ

- 20 О чувстве долга и ответственности ●

- 28 Л. СОАНС. Внеклассная работа по литературе ●

### КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 32 В. ПИНН. Синэргетическая модель личности и школа ●

### ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 37 Т. МИКЛИ. О преподавании информатики и вычислительной  
техники на курсах повышения квалификации при ТПИ ●

### УРОК, КАБИНЕТ

- 38 К. УСТАВ. Формирование идейно-эстетической оценочной  
ориентации на уроках литературы ●

- 42 П. ЛЕЙГЕР. Групповая и парная работа на уроках эстонского  
языка и литературы на средней школьной ступени ●

- 46 П. ЛЕППИК. Эффект использования слайдов на уроках в стар-  
ших классах ●

- 48 Л. КИВИ. Особенности обучения 6-летних детей в слитном  
классе ●

### ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 50 Ю. ЛАЙДВЕЭ. Профессиональная этика и культура общения  
воспитателя ●

### ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 53 X. КАЛЬЮСТЕ. Обучение музыке по новому песеннику для  
IV класса ●

- 58 РЕКОМЕНДУЕМ

- 59 ХРОНИКА

- 59 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ



## Haridussüsteem teelahkmel

**HEINO LIIMETS,**  
**TPedI pedagoogika ja psühholoogia**  
**kateedri juhataja,**  
**NSVL PA akadeemik**

Kool on ühiskonna ühe allsüsteemi, nimelt kasvatussüsteemi kõige olulisemaid elemente. On kergesti mõistetav, et ilma teatud teadmiste, oskuste ja vilumusteta ning vajalike isiksuseomadusteta ei ole inimesel võimalik edukalt osaleda ühiskonna majanduslikus ja sotsiaalses elus. Sellest tingitult võib juhtuda, eriti majanduse ja sotsiaalse elu intensiivse muutumise aegadel, et inimese arengutase hakkab takistama ühiskondliku elu edasist arengut. Sellistel puhkudel on ikka kriitilised pilgud pöördunud kasvatussüsteemi poole ning otsitud teid selle muutmiseks niisugusel moel, et ühiskondlikku ellu siirduv noor inimene oleks valmis mitte ainult säilitama tootmistegevuse ja vaimse kultuuri saavutatud taset, vaid seda ka edasi arendama. Praegu on küsimus eriti viimases.

M. Gorbatošov on korduvalt märkinud, et ümberkorraldused, mis praegu toimuvad meie ühiskondlikus elus, on oma loomult revolutsioonilised. Ei ole võimalik, et tingimustes, mil majanduselu muutub kardinaalselt ja selline ühiskonna allsüsteem nagu kool jääb põhimõtteliselt endiseks, reformaatorlikku ümberkorraldust ei saa pelgalt ümber nimetada kooli arengu revolutsioneerimiseks. Täielik alus oleks küsida: kas vajame ka koolis niisama kardinaalset ümberkorraldust kui majandusel. Seda ei ole küll veel näha, peame tunnustama, kui tahame tõele ausalt, ilma enese- ja teistepettuseta näkku vaadata. Olen veendunud, et koolireformi raames esialgu nähtav ei ole veel kuigivõrd vastav sellele, mis majanduses tehakse.

Praegu toimub kõrgkooli uutmine. Kui see lõpule jõuab, siis kardan küll tekkivat suurt ebakõla keskhariduskooli ja kõrgkooli vahele. Tahan öelda, et haridussüsteemi uutmise probleem jääb paratamatult edasiste uurimuste ja arutluste objektiks. Selle paljud aspektid pole veel kaugeltki selged.

Vajadus haridussüsteemi ümberkorraldamiseks, selle tegevuse sisu, vormide ja meetodite muutmiseks on nõukogude ühiskonna

ees seisnud korduvalt, vaatamata meie ühiskonna ajaloo suhtelisele lühidusele. See on aga hästi mõistetav, kui meenutame, et meie riik on veidi rohkem kui poole sajandi jooksul kujunenud kirjaoskamatus ja mahajäänud agraarmaast kõrge haridustasemega tööstusriigiks. Meenutagem ainult põhilisi pöörde momente, mis Nõukogudemaa arengu vältel on hariduselus olnud.

Ei ole kahtlust, et kardinaalse iseloomuga pöördperioodiks oli aeg Suurest Sotsialistlikust Oktoobrirevolutsioonist kuni aastateni 1931—32, mida võime iseloomustada kui uue eesmärgiseade ja tööprintsipi kujunemise aega. Konkreetsetes lahendustes toimusid katsetused, millest üksnes mõningane osa kindlustus hilisemas arengus. Miks see või teine 20. aastate katsetus ei juurdunud ellu? Sellele ei ole ajaloolased andnud rahuldavat vastust. Eriti ei ole pööratud tähelepanu sellele, et tookordne arengutase ei võimaldanud realiseerida paljutki sellest, mis oleks ennast võinud õigustada. Praegu tuleks väga tähelepanelikult suhtuda 20. aastate kogemusse ja veidi kriitilisem olla 30.—50. aastate kooli suhtes.

Maa industrialiseerimine nõudis aga kindlate ja süstemaatiliste teadmistega spetsialiste. Keskkooli üheks olulisemaks ülesandeks kujunes luua baas edukateks kõrgkooliõpinguteks ja heaks spetsialistiks saamiseks. 1931. ja 1932. a alates läbi viidud reformid rajasid kooli, mis märgitud ülesandega küllalt hästi toime tuli. Tolle kooli kasvandikud rajasid meie tööstuse, mis etendas tähtsat osa võidus fašistliku Saksamaa üle, kosmose vallutamisel ja meie maa majanduslikus tugevnemises. See oli kool, mis küllalt hästi vastas ühiskonna arengu vajadustele ja muutus pärast sputnikušokki kapitalistlikus maailmas üldise huvi objektiks.

Juba 40. aastate teisest poolest alates olid märgatavad ka teatud ebakõlad elunõuete ja haridussüsteemi tegevuse tulemuste vahel. Täielik häälel hakati neist rääkima siiski hiljem. ÜLKNÜ kongressil 1956. a tõstati probleem, et elu ja kool on nõrgalt seotud ning koolist väljuvad «siidkæed», kes on raskustes lülitumisega ühiskonna tööellu. See oli esimene tõsisem rahulolematuse avaldus pärast rohkem kui 20aastast kooli suhteliselt püsivat ja kindlasuunalist tegevust. Alanud laialdane arutelu lõppes kooli ja elu sidemete tihendamist käsitleva seaduse vastuvõtmisega 1958. a lõpul.

Ajaloolased ei ole järgnevat veerandsajandit kuigi oluliselt analüüsinud, seepärast võib seda iseloomustada üksnes kaasaelanu ja protsessis aktiivselt osalenu positsioonilt. Minu hinnang on järgmine: 1958. a reform ei rajanenud küllalt põhjalikul ja igakülgtsel teaduslikul eeltööl ning seepärast osutusid paljud lahendused lühiaegseteks ja praktika puhastustulele mittevastupidavaks või mõnikord ka mõne voluntaristi kujutlustele disso-



neerivaks. Meenutagem tootmisõpetust, 11 klassilist kooli, võõrkeeõpetuse laiendamist ja pärastist kitsendamist, nüüd peaaegu et (sisuliselt) likvideerimist. Märgitud veerand-sajandisse mahub veel teine suur reform — hariduse sisu täiustamine. Tõsi, ilma didaktilise protsessi olulise ja kooli siseelu adekvaatse täiustamiseta. Kuigi sellist vajadust tunnetati ja korduvalt ka väljendati. Ja muidugi üleminek üldisele keskharidusele. Sõnaga, uuendusteküllane aeg, mil enamasti hoiduti tarvitamast sõna reform, eelistati rääkida täiustamisest.

Minu kui protsessis osalenu mulje on järgmine: pärast 1958. a reformi toimunud arengus ei suudetud lahendada paljusid probleeme, nende hulk pigem kasvas kui kahanes. Tulemuseks oli olukord, mida selgesõnaliselt väljendati NLKP Keskkomitee projektis «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad». Projektis on öeldud: «Koolireformi eesmärk on üle saada mitmetest kooli tegevuses kuhjunud negatiivsetest nähtustest, tõsisest puudustest ja mõõdalaskmistest.»

Tõuseb paratamatult küsimus, mis tingis negatiivsete nähtuste ja puuduste kuhjumise. Juuri tuleb näha esmajoones selles, et hariduselu juhtimises toimus otsuste vastuvõtmine ilma tegelike ja meie suurel maal väga varieeruvate reaalsete tingimuste analüüsita. See, mis J. Andropov ütles juunipleeniumil majandusteadust silmas pidades, kehtib tegelikult ka pedagoogilise sotsioloogia, arengupsühholoogia ja pedagoogika kohta. Nimelt, et me ei ole siiani veel vajalikul määral tundma õpinud ühiskonda, kus me elame ja töötame, ega ole täielikult avanud sellele omaseid seaduspärasusi, eriti majanduslikke. Majanduse, kultuuri ja kasvatusüsteemi keeruliste suhetega on sama lugu. Neid ei ole üldse küllalt igakülgelt avatud. Seepärast on koolielus võimalikud praegugi kõiki asjaolusid mittearvestavad otsustused, otsused, mis ei baseeru süsteemsel teadmisel.

Minevikukogemus peaks meid ju õpetama. Seepärast ei ole võimalik tuleviku huvides tegutseda, kui ei ole enne teatud lõpparveid tehtud minevikuga. Muidu võime ju korrata mineviku vigu.

#### Mida õpetab meie lähiminevik?

Need, kes on ajakirjandusegi (eriti «Edasi», «Noorte Hääl», «Sirp ja Vasar», «Noorus») varal jälginud meie haridusprobleemide käsitlemist, võivad küllalt väikese vaevaga tõe deda, et 70. aastate lõpust peale kasvas järsult rahva kriitiline suhtumine kooli tegevusse ja töötulemustesse. Keskajakirjanduses oli juba 70. aastate keskel väga teravat, ent mitte üldistavat kriitikat. Meie ajakirjanduses esiletõudnud kriitikat võib lühidalt kokku võtta järgmiselt: 1) kohustuslik keskharidus ilma komplekssete sotsiaalsete ja vastavate pedagoogiliste abinõudeta või

kaasa hariduse devalveerumise, õpilaste õpimotivatsiooni languse ja motivatsiooni struktuuri sotsiaalselt ebasoovitava muutumise, kuna 2) hariduse sisu ja õppeprogrammide maht osutus keskmisele õpilasele liialt raskeks, eriti pärast 60. aastate teise poole hariduse sisu reformi; kuivõrd õpetajaid hinnati küllalt suurel määral nende õpilaste edenemise alusel, siis 3) see tõi kaasa kolmede väljavenitamise ja õpilaste vastutuse languse ning hoolimatu suhtumise koolisse ja õpitegevusse.

Oleks ülekohtune ütelda, et olukorra parandamiseks midagi ei tehtud. Heitkem pilk tagasi, milline oli positiivsete pingutuste üldsuund, mis kulges paralleelselt hindamisformalismiga. Taotleti tunni efektiivsuse tõstmist, nii õpetaja kui ka õpilase töö viljakamaks muutumist. Tööviljakust teatavasti ei saa kuigivõrd palju tõsta üksnes iga üksiku pingutuste suurendamise kaudu. Seda võimaldavad eelkõige tehnilised uuendused. Tuleb tähendada, et ka sellelaadseid ettevõtmisi on viimase paarikümne aasta sees omajagu: kabinetsüsteemi loomine koolis, töövihikute ja didaktiliste materjalide hulga kasv kuni õppekomplektide soetamiseni välja, audiovisuaalsete vahendite suhteliselt lai levik, raadio ja televisiooni tulek kooli teenistusse. Seda ei tohiks olla vähe.

Olukorda võib iseloomustada järgmiselt: suur hulk põhimõtteliselt õigeid kampaaniaid (just kampaaniaid!), mis ei ole aga kuigivõrd peegeldunud õpilaste arengunäitajate parane-mises.

Kõigi nende kampaaniate tunnusjoon oli võõrandumine. Õige pea kaotati silmast see, et kabinet, õppekomplekt, tootmispraktika on ainult seevõrra õigustatud, kuivõrd nad kindlustavad õpilase senisest edukama arengu. Pahatihti muutusid need lihtsalt eesmärgiks omaette, elemendiks bürokraatlikus aruandluses, ülevaatuses osalemise objektiks jne, mis võib olla ka vajalik, ent mitte peamine.

**Milline peaks olema edasitee? Mida peaksime tegema ja millises järjekorras peaksime toimima? Millega on seotud meie senised ebaõnnestumised, see kooli ilme, mis oli enne reformi?**

Ükski ehitaja ei hakka tööle enne, kui projekt pole valmis. Kõigi varasemate raskuste juured on selles, et muutustele ei ole eelnud küllaldast teaduslikku ettevalmistust. Eriti suured lüngad olid ja on fundamentaalteadmistes. Millised, sellest veidi hiljem. Aga miks ei hangitud neid vajalikke teadmisi? Vastakem sellele küsimusele enne.

Tegemist on teatud häirega teooria ja praktika suhetes.

Esiteks, tellija (üldjuhul haridusprobleemidega tegelevad ametkonnad) lähenemine oli ja on isegi praegu enamasti äärmiselt praktitsistlik. Taheti saada ainult rakenduslikke ja töötluslikke uurimusi. Fundamentaals-



uurimusi ei soositud, hulk neid probleeme on sootuks lahendamata. Tulemusena toimiti heitlikult. Miski tuli kohe üldiselt käibele (tootmisõpetus) ja kadus taas.

Neid juhtumeid on olnud palju. Heitlik tegevus tekib siis, kui puudub terviklik teoreetiline kujutus, mis on küllaldaselt ka empiirilist kontrollitud. Kui veidi modifitseerida saksa vastupanuliikumise üht esindajat kommunist Schallerit, kes hiljem oli Leipzigi K. Marxi nimelise ülikooli andragoogika professor, siis võib öelda, et see, kellel ei ole selgeid teoreetilisi positsioone, on sunnitud ahi kombel end viibutama ühelt loosungiliaanilt teisele. Aga selline liikumine on ühiskonna jaoks väga kallis löbu.

Teiseks, mõned tellijad on koguni kujunenud, et teadus olgu nii lahke ja aidaku põhjendada nende juba tehtud otsuseid, eriti ühekülgsid ja formalismi kalduvaid. Muudel juhtudel polegi seda niivõrd vaja.

**Kolmandaks**, praktika tellimuste sagedane suundus on olnud ainuõige lahenduse taotlemine, sellise, mis sobib kõigiks elujuhtumiteks: õpik, mis sobib Sahhalinist Vaika saarteni; didaktiline süsteem, mis kõikjal võrdset tõhus jne. Paraku ei ole mõistlik ega võimalik unifikseerida didaktilist süsteemi isegi nii väikeses riigis, nagu seda on Eesti NSV. Isegi sama kooli kaks sama aine õpetajat võivad töötada oluliselt erinevalt, oma stiilis. Ühtsus ja diferentseeritus esinevad koolisüsteemis dialektiliselt koos kui ühe terviku paratamatud olemusjooned. Paraku see üldine tõde ei ole alati kõigi teadvusse jõudnud.

Takistanud ei ole ainult häired praktika ja teooria suhetes, vaid ka teadusesisesed väärorientatsioonid.

Esiteks, arvamus, nagu võiks pedagoogikat või anemetoodikat arendada toetudes peamiselt kogemuse üldistamisele. See oli nii 20. aastatel. Tol ajal õigustatud ja isegi ainuvõimalik tee. Praegu on peamine julge eksperiment, mis kontrollib teaduslikult konstrueeritud võimalikke lahendusvariante, eriti aga neid, mis tuleviku seisukohast huvi pakuvad. Võimalikke reformikavu tuleb katseliselt igakülgselt kontrollida. Ka pedagoogika peaks taotlema, et tulevik üllataks meid võimalikult vähem. Ta üllatab ja koguni rabab niikuinii. Aga teadus saab tagada, et need üllatused ei ületaks meie toimetulekusutlikkust.

Teiseks, kooliprobleeme on lahendanud eri distsipliinid nii, et praktiliselt mingeid vastastikuseid kokkupuuteid, infovahetust ja mõnikord ka metodoloogiliste positsioonide kooskõla pole olnud. Teisiti öeldud — ei ole toimunud teadusliku teadmise integratsiooni. Nii saadud pilt on küll kõike muud kui süsteemne. Pedagoogikas on vaja kardinaalset metodoloogilist ümberrelvastumist.

**Kolmandaks**, metodoloogilisest uutmisest tuleneb paratamatult vajadus muuta senist organisatsioonilist süsteemi oma järgalt spetsialiseerunud instituutide ja instituudisest sektoritega. Tulevikutee on ilmselt paindlikud ja eluvajadustele vastavad probleemigrupid, mis ühendavad eri distsipliinide esindajaid. Selliseks uue iduks tuleks lugeda

meie PTUIs loodud keeledidaktika sektorit.

Nii palju minevikuga arvepidamise vallast. Ühtlasi sisaldus siin juba ka vaade tulevikku.

Mida oleks juba praegu võimalik üelda meie koolisüsteemi edasise uuenemise kohta, kui lähtuda sellest, mis toimub praegu meie majanduselus ja mis ootab ees kõrgkooli?

Esiteks tundub väljaspool kahtlust olevat, et alustada tuleb eesmärgiasetuse uuendamisest ja täpsustamisest. Sellest on meigi vabariigis kirjutatud, kuid vähe juba teadaolevast on peegeldunud täienduskoolituse programmides. On aga ka olulisi lünki meie teadmistes, mida teadus koos haridussüsteemi juhtorganitega peaks kiires korras täitma asuma. Meie ei tea praegu küllaldaselt, kuidas eri lastevanemate ja õpetajate grupid hindavad erinevaid kasvatusesmärke. Kui mõnda eesmärki küllalt oluliseks ei peeta, võib kindel olla, et selle realiseerumisulatus kuigi suur olla ei saa. Kui õpetaja hindab kuulekust sootuks kõrgemalt kui omaalgatust, siis koolielus ja hiljem ka tööelus leidub omaalgatust vähem või omandab see destruktiivse ilme.

Väga oluline on ühe või teise eesmärgi liigendamine taotlusteks ning selle saavutamise, et kõik taotlusvaldkonnad õpetaja teadvuses ja hiljem ka praktilistes toimingutes esindatud oleksid.

Meie sotsiaalse ja majanduselu vajadused tingivad paljude integratiivsete valmiduste arendamise kerkimise kasvatusesmärkide kogusummas senisest tähtsamale kohale. Märkime valmidust sotsiaalselt kasulikuks tegevuseks (ma ei ütle töökasvatust, kuid võrd seda tõlgendatakse pahasti nii kitsalt, et see kutsub nii õpetajate kui ka lastevanemate hulgas esile negatiivseid reaktsioone), valmidust kutsevalikuks, valmidust riskiks ja vastutuse endale võtmiseks, valmidust eneseregulatsiooniks, enesearendamiseks ja osalemiseks pidevhariduse süsteemis. Need pole kõik, kuid olulisemad sellest, mida nõuab meilt nüüdisaeg. Kui me aga ei ole avanud eesmärkide struktuuri, pole lahti mõtestanud, milliseid muutusi peab meie psüühika kog-nitiivses, emotsionaalses ja psühhomotoorses sfääris toimuma, milliseid omadusi eeldab nende dispositsioonide (valmiduste) toimimine, siis vaevalt saame kavandada järgmisi samme. Kõik see eeldab uurimistööd, mis oleks küll pidanud enne tegutsemist aset leidma, nimelt enne reformi. Aga tehkem seda vähemalt nüüd.

Eesmärgiasetusest, laste arenguseadustest ja meie majandus- ning kultuurisituatsioonist lähtudes on vaja kriitiliselt mõtestada, kui-võrd mõistlikud on meil praegu olemasolevad ja minevikus juurdunud pedagoogilise tegevuse põhireeglid, printsiibid. Arvestades majanduselu arengu iseärasusi, arengupsühholoogilisi fakte, olemasolevaid diferentsiaalpsühholoogilisi andmeid, tundub paratamatuna, et senise ühekülgsuse ühtsuse asemele astub selle dialektiline seos diferentseeritusega.



Ma olen uute printsiipide vajalikkusest korduvalt kirjutanud. Tahan siinkohal puudutada ainult üht, mida ma varem ei ole printsiibiks nimetanud, vaid õpetajale omaseks suunduseks, nimelt — õpilase isiksuse arengu kesksuseks ja teistel — ainekesksuseks. Õpetaja nagu iga inimene oma isiksuse suundust ei teadlikusta. Ometi reguleerib just see kogu tema käitumist. Muidugi võime sellest ka tegevusreegli moodustada, mis on küllalt hästi võimalik ning isegi teoreetiliselt korrektne. Olgugi et see võiks paista ebadialektilise «monotsentrismina». Isiksuse puhul on aga tegemist nähtusega, mis juba olemuslikult sisaldab skaala: mina—mulle oluline teine inimene — minu grupp — minu kollektiiv — kuni minu ühiskonnani. Ükski normaalselt arenenud isiksus ei saa keerelda antud reast ainult ühe keskuse ümber. «Mina» taotleb üha dünaamilist tasakaalu nii väliskeskkonnaga kui ka sisemiselt iseendaga. Tasakaalupüüdlus ongi üks arengu liikumapanevaid tegureid. Toimida isiksuse arengukeskselt tähendab luua tingimused igale õpilasele dünaamilise tasakaalu saavutamiseks suhetes keskkonnaga ja ka isiksusesiseselt. Seda iga aine õpetamisel ja õpilaste kogu elutegevuse süsteemi kujundamisel! Niisuguse lähenemise puudumine oli reformieelse kooli üks olulisi puudusi.

Kolmandaks peame kriitiliselt analüüsima, kuivõrd pärast 1931.—1932. aastat kujunenud õppe-kasvatustöö organisatsioon uutele eesmärkidele ja kasvandike arenguseadustele vastab. Ilmselt ei vasta. Pikka aega on kestnud rahulolematustunniga. Selle täiustamine on kaua olnud uurimisplaanide ja õpetajate täienduskoolituse sisuks. Ligikaudu kolm aastat tagasi ilmus meilgi raamat «Nüüdistund», mis jäi küll konverentsil arutamata, aga sisaldab tunni aadressil üsnagi õiglast kriitikat, mis võiks meile anda lähtekohti uue otsinguteks. Ilmselt on adekvaatne tee õpetamise järjekindel ja sügavam diferentseerimine ning toetumine järjekindlalt õpilaste isetegevuslikule õppimisele. Asja tuum on õpetaja juhtiva osa iseloomu muutumises vastavalt õpilaste arengu edenemisele. Jätkata kujunenud vaimus tähendab jätta kujundamata pidevhariduse valmidus, võtta õpilaseltsi ära vastutus tema töötulemuste eest.

Muidugi sõltub tunni olemasoleva ilme säilitamine suuresti õppeplaani ja programmide. Ülekoormatud programm, unifitseeritud õpik, mis ei arvesta regionaalseid erinevusi tootmises ja kultuuris, raskendab oluliselt kooli uuenemist. Aga kogu avalikkuse loov osavõtt olukorra analüüsimisest ja parandamisest, haridusorganite kavatsuste avalikustamine ja arutlusele asetamine enne otsuste tegemist loovad eeldused arenguks ja annavad lootuse eduks.

## Koostöö- pedagoogika

Mõte sündis tänu televisioonile. Pärast Leningradi kirjandusõpetaja J. Iljini esinemist televisioonis sõitsid televõtetele Ostankinosse S. Amonašvili, V. Satalov, J. Iljin, S. Lössenkova ja B. Nikitin. Esmakordselt võis nii tuntud pedagooge üheskoos näha. V. Satalov ja S. Amonašvili olid külas ka «Utsitel'skaja Gazeta» toimetuses, kus tuldi mõttele: on küpsenud vajadus, et isekeskis kohtuksid nimekad pedagoogid-eksperimentaatorid, kes aastakümneid teevad üht ja sama tööd, võitlevad samade asjade eest, kuid pole isegi omavahel tuttavad.

Niisugune kohtumine otsustati korraldada mitte üksnes kogemuste vahetamiseks, vaid aruande tegemiseks eksperimentaatorite 25-aastasest tööst. Aruanne peeti õigeks koostada ilma üldiste sõnadeta, ilma üleskutseteta, ilma üksikasjalike selgitusteta (neid võivad lugejad leida kohtumisel osalenute raamatutest). V. Satalov pani ette korraldada kohtumine ajurünnaku meetodil: vastuväited ja vaidlused on keelatud, igaüks võib kõnelda millal ja kui palju tahes, kuid üksnes positiivset, üksnes teise mõtet täiendades ja täpsustades või oma ettepanekut pakkudes.

Kohtumine korraldati Moskva lähedal Peiredelkinos ja see kestis terve laupäeva ja pühapäeva à 10 tundi. Vaidlusi ei tekkinud, sest selgus, et kui lapsi armastada ja neid hästi õpetada-kasvatada tahta, tullakse paratamatult ühtedele-samadele võtetele. Kokkutulnud osutusid mõttekaaslasteks ka peamises — püüus öelda oma sõna selles ümberkorralduses, mis partei üleskutsel leiab aset kogu meie maal, samuti NLKP XXVII kongressi nõudes otsustavalt tõsta õppe-kasvatustöö kvaliteeti koolis. Koolireform selles valdkonnas tammub ilmselt paigal, on vaja uusi ideesid. Kas pole siis praegu vajalik see, mida palju aastaid kunstlikult varjati ja mis on nüüd saanud avalikustamise osaliseks?

Pedagoogikas ei sünni uued ideed ühe päeva, neid ei kontrolli päeva ega isegi aastaga. Küllap peaks kohtumisel osalenute kogemus abistama õpetajat tema töös, aitama näha üldist ja erinevat, ajendada uutele ideedele, sõnaga — teenima pedagoogikaloomingut. Rohkemale keegi ei pretendeerinudki.

Kavandatud on üleliiduline teaduslik-praktiline konverents «Õpetajate algatuse ja loomingu arendamine üldhariduskooli reformi tingimustes», ees seisab selline tähtsündmus kui üleliiduline õpetajate kongress. Seega on pedagoogikaloomingu probleem täna aktuaalsem kui kunagi varem.



Vahest on lugejal huvitav ja tähtis teada, et sõna «koostöö», mis kohtumisel otsekohe käibele läks (ehkki see on pedagoogikas alati teada olnud), võtsid kooslnud omaks silmapilkselt ja üksmeelselt, sest see kajastab kõige täpselt uue pedagoogika olemust. Tänapäeval on vähe kontaktist lastega, lihtsast lapse austamisest, nüüd vajaneb osata tema isiklike jõude äratada, esile kutsuda hingeline õpetaja poole pürgimine. Ainukest väljapääsu nähakse koostööpedagoogikaks.

Allpool avaldame lühendatult aruande, mis sündis selle kohtumise esinemistest. Mõistagi ei suudetud haarata õpetamise ja kasvatamise kõiki valdkondi ning paljud tähtsad pedagoogikaküsimused jäid puudutamata või põhjalikumalt avamata.

Kõigele avaldatule on alla kirjutanud Vene NFSV teeneline õpetaja, Moskva 587. kooli õpetaja S. LÖSSENKOVA, Donetsi Õpetajate Täiendusinstituudi töötaja, 5. kooli õpetaja V. SATALOV, Vene NFSV teeneline õpetaja, pedagoogikakandidaat, Moskva oblasti Reutovo 2. kooli õpetaja I. VOLKOV, Vene NFSV teeneline õpetaja, pedagoogikakandidaat, Moskva 825. kooli direktor V. KARAKOVSKI, NSVL PA Kasvatuse Üldprobleemide TUI teadur M. STSETININ, Leningradi 307. kooli õpetaja-metoodik J. ILJIN ja professor psühholoogiadoktor, NSVL PA korrespondentliige, J. S. Gogebašvili nim Gruusia NSV Pedagoogika TUI direktor S. AMONAS-VILI.

## 1

**Õpilastesse suhtumine.** Heidame pilgu koolis asetleidnud muutustele. Esmapilgul on ikka seesama: õpetaja tuleb klassi, küsitleb õpilasi ja seletab neile uut materjali — olgu või teistsugust materjali, keerulisemat või lihtsamat, olgu või tehnovahendeid kasutades ja hästisustatud kabinettides — olemus jääb endiseks. Sügavad muutused on toimunud mitte niivõrd õpetajas, kuivõrd õpilases. Varem jäi õppida mittedoovitud või selleks suutmatu õpilane teiseks või koguni kolmandaks aastaks, langes koolist välja; varem kehtisid ranged majanduslikud stiimulid — mida paremini õpid, seda rohkem palka hakkad saada; varem polnud paljudel vanematel võimalik oma lapsel kaua õppida lasta, neile keskharidust anda, ja paljud, eeskätt vähevõimekad õpilased, lahkusid koolist. Väljalangenute protsent küündis ligemale 30ni. Nüüd on kõik need õpilased meie klassides — me oleme peaaegu esimene pedagoogide põlvkond, kellele on osaks saanud õpetada lapsi ilma valiku ja väljalanguseta. Niisuguseks õpetamiseks pole me võtteid ega oskusi paranduseks saanud, peame need ise välja töötama. Me peame lastele andma uued õpistiimulid. Stiimulid, mis on kätke- tud õppimisse endasse. Kui väliseid õpiin- nustus peaaegu et pole, kui sunniviise ei ole hoopiski, kui ei saa loota üldisele ainehuvi- le — ja kui oleme realistid ega taha tegelikkuse

eest peitu pugeda —, siis on meil vaid üks väljapääs: peame lapsi kaasama õppimise ühis- töösse, kutsudes neil esile rõõmupakkuva edu-, edasiliikumise- ja arengutunde. On vaja uut pe- dagoogikat, mis erineks eelmisest selle poolest, et paneb pearõhu õpetaja ja laste ühistööle. Seda võib nimetada koostööpedagoogikaks.

Koolis on alati olnud aineõpetajad ja õpe- tajad-kasvatajad; ühed lähevad laste juurde ainega, teised aga lastega aine juurde. See on lastega koostöö. Koostööga koostööd kasvata- des kasvatame kollektiivsust ja sihiteadlik- kust. Koostöös ühtivad eesmärgid ja vahen- did, õpetus ja kasvatus.

Tavaliselt tunnevad õpetajad uhkust oma tugevate õpilaste üle, meie oleme uhked nõr- kade üle, kes on tugevaks saanud.

Et aga koostöö idee ei jääks tühipaljaks ju- tuks, peab seda kinnistama meetodika. Laste- ga koostööd ei saa välja kuulutada või uuest õppeveerandist kehtestada. See tuleb saavuta- da aastatega. Oleme kaua aastaid välja töö- tanud sellist pedagoogikat, mis vältimatult viib koostööle õpilastega. See sündis õpilaste- ga suhtlemises, kuid peamine, mis meid ühen- dab, on muutus suhetes õpilastega. Just ni- melt suhted õpilastega asuvad praegu ühele esikohtadest.

Õpetaja tähelepanu õpilaste suhtes, tema suhted lastega on küsimused, mida praegu arutatakse ulatuslikult kogu maailmas, need on kõneaineks rahvusvahelistel pedagoogika- konverentsidel ja -kongressidel. Me peame neudele probleemidele leidma oma lahenduse.

## 2

**Sunnivaba õppimine.** Meie pedagoogika telg on oma meetoditest õpisunduse väljaheitmine. Me peame ilma sunnita toime tulema juba humanistlikel kaalutlustel. Ka oleme sunniva- hendeist sunnitud loobuma seepärast, et neid lihtsalt pole meie kasutusse jäänud, vahest ainult nendel pedagoogidel, kes allutavad last karjumise ja hirmutamisega.

Kui nõrk klass poleks meile ka juhtunud, ei pannud me lastele aastakümneid halbu hin- deid, ei kaevanud vanemate laste peale, ei teinud tundides märkusi — ja osutus, et nii saab õpetada ning et nii õpetada on palju kordi kergem. Katsed lapsi sundida ilma sun- nijõu ja -võimalusteta kurnavad pedagoogi, õonestavad ta usku endasse ja koolis toimuva arukusse. Ka koostööpedagoogika muudab õpetaja töö pingeliseks, ent rõõmsalt pingeli- seks. Õpetaja südametunnistus vabaneb rän- gast koormast pidevalt kõrgendatud hindeid panna.

Seni, kuni uut meetodikat ei ole omaks võe- tud, tuleb meil programme üha kärpida — ja ikkagi on need keerulised õpilastele, kes ei oska õppida, on ikkagi ülekoormuseks.

«... Selleks et laps hästi edasi jõuaks, hästi õpiks,» on kirjutanud V. Suhhomlinski, «on vaja, et ta ei jääks maha, õpiks hästi. Sellesse näilisesse paradoksi ongi kätke- tud pedagoogi- ka kogu keerulisus. Õpihuvi on vaid seal, kus





Kohtumiselt Pere delkinos: L. Nikitina, S. Lössenkova, V. Karakovski, Š. Amonašvili, V. Šatalov, B. Nikitin, J. Iljin ja I. Volkov. Pildil puudub M. Šfetinin, kes jõudis kohale hiljem.

JURI VLADIMIROVI foto

on edust sündiv hingestatus.» Koostööpedagoogika ongi suunatud ühele — anda lapsele kindlus selles, et ta saavutab edu, õpetada teda õppima, mitte lasta tal maha jääda ja oma mahajäämust märgata.

Need on mõned ideed, mis võimaldavad arendada laste isegi kõige pisemaid võimeid ja äratada nende ühiskonnatundeid. Need on koostöö kaks tingimust.

3

**Raske eesmärgi idee.** Kõik õpetajad teatavad tunni või uue peatüki teema, kuid koostöövaimu õhutamiseks vajaneb lastele seada võimalikult keerulisem eesmärk, viidata selle erakordsele raskusele ja sisendada veendumust, et eesmärk saavutatakse, teema õpitakse hästi selgeks (nagu V. Šatalovil). Niisugusel korral ühendab õpilasi mitte üksnes eesmärk — eesmärk ei pruugi iseenesest huvitav olla —, vaid just usk raskuse ületamise võimalusse. Ilma ühise innuta on lastega koostööd raske saavutada.

4

**Tugiidee.** Et igas klassis õpivad väga erinevate võimeteiga lapsed ja et me eirame laste jaotamist võimete järgi, samuti laste diferentseerimist abistamise ulatuse või ülesannete järgi («sulle raskem, aga sulle kergem ülesanne»), et oleme põhimõtteliselt ka lisategevuste vastu, eriti väikeste laste puhul, — sõnaga, kuna oleme kõige vastu, mis võib lastel tekitada kahtlust, et ta on teistest halvem, oleme me kõik eksperimenteerides jõudnud ühele ja samale tugiideele. Tugisignaal V. Šatalovil, skeemid S. Lössenkoval, nähtav käitumismudel I. Ivanovi kunstikasvatuse metoodikas, tugidetail J. Iljinil, laulu algoritm D. Ogorodnovi metoodikas. Tugivormid on kõige erinevamad, kuid üldpõhimõte on ühene: et iga nõrk õpilane võiks tahvli juures vastata küllaltki soravalt, klassi pidurdamata ja tunni tempot aeglustamata, peab neil olema tugi-punkt. See ei ole näitvahend tabelina, vaid ju-

tustuse juhtlõng, reeglid, ülesannete lahendusviisid. Nõrgad õpilased kasutavad tugesid kauem kui tugevad, kuid see erinevus ei ole klassis märgata, kõik vastavad kindlalt ja saavad teenitult head hinded.

5

**V. Šatalovi tugisignaalid.** Eriliselt vajaneb peatuda V. Šatalovi leiutatud tugisignaalidel. See ei ole skeem, vaid leheküljele eri viisil paigutatud võtmesõnade, märkide ja teiste tugipunktide mõttekogum. Signaal võimaldab õpilastel äraõppimiseks pakutud teksti koondata ja lahti harutada, selline operatsioon on jõukohane igale õpilasele, kergendades tunduvalt materjali mõistmist ja meeldejätmist, välistades täielikult pähetuupimise võimaluse. Õpilased mitte üksnes et jälgivad õpetaja mõttekäiku tema jutustuse ajal, nad võivad nüüd ka ise selle mõttekäigu kaasa teha. Seni ni teadsime vaid üht mõtte arendamise meetodit — probleemset, kui mõte kutsutakse esile küsimusega. Kuid osal õpilastel on mõtte-tegevus nii nõrk, et see hääbub väiksemagi takistusega kokku puutudes. Tavaliselt riidlevad õpetajad selliste õpilastega mõtlemissoovimatuse pärast või jätavad nad rahule, kuid ilma abita. Koostööpedagoogika eeldab isegi kõige väiksema mõtlemisvõime arendamist. Seda ei saa saavutada ei tagasundimise ega individuaalse täiendava tegevusega, sest et võimete ja edukuse niisugustel madalatel tasanditel etendab otsustavat osa enesearmastus. Me püüame lapse isiksust mitte riivata, teda mitte alandada, viidates ta puudustele ja vigadele. Me loome klassis töö ja sihipüüdlikkuse, üldise heatahtlikkuse õhkkonna, millega kaasamegi lapsed tööle.

Niipea kui õpetaja jääb ilma sunnivahendeist, hakkab talle näima, nagu oleks ta jõuetu. Kuid kõigil meil on olemas kõikvõimas pedagoogiline vahend — lastekollektiiv, kes suudab kõiki tööle innustada. Mitte sundida, vaid nimelt innustada. Tund on õpetaja ja las-



te kollektiivne looming. Meist paljude õpilased on osalenud isegi tunni ülesehituse ja meetodite valikul: me õpetame lapsi tunnis kollektiivselt töötama.

## 6

**Tööde hindamine.** V. Satalovi konspektid on äratanud üldist tähelepanu, neid kasutavad ükskõik mis õppeainete õpetajad tehnikumides ja kõrgkoolides. Edu põhjus on veel selleski, et tugisignaaliid lahendavad massiõpetuse ühe kõige keerulisema probleemi — võimaldavad õpilase kodutööd kontrollida kokkureetud kujul. Õpetaja ühest pilgust tugisignaali piisab, et õiglaselt hinnata iga õpilase tööd igas tunnis. Kui õpilane töötab süstemaatiliselt, iga päev, lootmata sellele, et teda ei kutsuta vastama, areneb ta kiiresti ega kuulu enam mahajääjate kilda. See innustab kõigi vanuseastmete õpilasi nii, et edasine töö edu õhkkonnas ei paku erilist raskust. Laste edu sõltub eriti kordamisest. Rohke kordamine, mis paneb tegevusse kolm mäluiliiki — nägemis-, kuulmis- ja motoorse mälu —, viib selleni, et kas õpilane tahab või mitte, teab ja oskab ta ikkagi kõike nõutavat. Talle võib hindeid panna või mitte panna.

S. Amonašvili ei pane väikestele lastele üldse hindeid, S. Lössenkova ei pane kahtesid, sest et tema õpilased jõuavad kõik edasi, V. Satalov jätab tegemata töö puhul teadmiste igapäevaarvestusse tühja lahtri. Vormid on erinevad, olemus aga üks — sunnivaba õppimine.

Meie metoodikates ei ole kollektiivset tööd vigadega. Kui lapsed teevad vea, on õpetaja järelikult milleski eksinud — ta peab leidma kohase võtte. Õpetajale on vähe teada oma ainet, ta peab mõistma lapse mitteteadmist ja seda austama — taipama selle tõelist põhjust ja selle kõrvaldama, ilma et ta seejuures prooviks jõuvõtteid rakendada. Laisku lapsi on märksa vähem, kui meile näib. Lapsed muutuvad laisaks, kui nende ees on ülesanne, millega nad ei suuda toime tulla. Lapselaiskus on enamkordadel kaitse õpetaja pedagoogilise agressiooni vastu. Meil on tegemist laste ja noorukitega, kellel pole veel väljakujunenud tahet ja kohusetunnet. Kuid nii tahe kui ka kohusetunne tugevnevad mitte üleskutsete, vaid sellega, et õpilane iga päev täidab oma õpilasekohust ning sellest rahuldust ja rõõmu tunneb.

## 7

**Vaba valiku idee.** Et õpilased tunneksid end pedagoogi kaastöötajaina õpetamises, vajaneb neile, kus vähegi võimalik, jätta vaba valik. S. Amonašvili annab isegi kõige väiksematele lastele valikuvõimaluse, missugust ülesannet lahendada. V. Satalov annab õpilastele 100 ülesannet, et õpilane ise valiks neist lahendamiseks ükskõik milliseid ja ükskõik kui palju. S. Lössenkoval valivad lapsed ise, missugused rasked sõnad peab õpetaja tahvlile kirjutama ümberjutustuse puhul. Vaba valik on kõige lihtsam samm loomingulise mõtte aren-

damiseks. Paljud lapsed pole suutelised leiu-tama, välja mõtlema, kuid ka kõige vähemloov laps on võimeline valikut tegema.

Lapsed arenevad kiiresti, kui nad mängivad õpetaja rolli. S. Lössenkoval juhatavad kõik õpilased järgemööda klassi, kommenteerivad kuuldavalt töö käiku. Nagu tõelised pedagoogid õpetavad 2. klassi õpilasi vanemad õpilased I. Volkovil. Täielikult vastutavad päeva sündmuste eest korrapidajameeskonnad Dnepropetrovski oblasti 5. koolis (dir R. Podbolotova). V. Satalovi vanemate klasside õpilased kontrollivad noorema klassi õpilaste vihkuid. Õpilased peavad üksteist abistama, kuid ei tohi lubada, et nad hindeid paneksid.

## 8

**Ennetusidee.** Seda ideed käsitab igaüks neist oma töös erinevalt, kuid sellele tulid kõik. Aasta-kaks ennetab programmi V. Satalov, pool aastat, aasta varem hakkab raskeid teemasid õpetama S. Lössenkova. Vanemate klasside õpilastele, aga koguni üliõpilastele mõeldud ülesandeid annab 6aastastele ja 1. klassi õpilastele I. Volkov. Raskeid peamurdmis-ülesandeid, mis pole jõukohased isegi täiskasvanutele, annab lastele B. Nikitin. Programmi ennetamine pakub lastele heameelt, äratub uhkust; õpetaja lakkab sõltumast programmist, käsutab vabamalt aega. Tähtsaks avastuseks tuleb lugeda S. Lössenkova suurt ja väikest perspektiivi. Senini kordas õpetaja tunnis materjali ja seletas uut, ta teadis üksnes «eilset» ja «täna». S. Lössenkova toob esmakordselt tundi «homse». Peale kordamise ja uue seletamise eraldab ta mõningase aja materjali õppimiseks, mida hakatakse läbi võtma 50 või 100 tunni pärast. Osutub, et see on täiesti möödapääsmatu, sest paljudele väikestele lastele ei jätku programmiga ettenähtud tundidest. Teema omandamiseks on ühtedele lastele vaja 5, teistele 50 tundi. Vähehaaval, eelnevalt tulevase keerulise teema juurde pürgides annab S. Lössenkova kõigile lastele vajaliku aja mõtte küpsemiseks. Seejuures saavad tugevad õpilased võimaluse vastata küsimustele, mida pole veel klassis õpitud, kasutada intuitsiooni, mõistatada, mistõttu nad arenevad kiiresti ega tunne nõrgemate hulgas igavust, ei võõrdu tööst, nagu seda tihti juhtub. Meie ühine kogemus näitab, et kõige rohkem võidavad koostööst tugevamad õpilased, õpetaja põhi-reserv. Neid ei pea miski kinni, nad veavad enda järel kogu kollektiivi. Klass hakkab mõtlema, muutub tööks ja rõõmsameelseks.

## 9

**Suurte plokkide idee.** Kogemus näitab, et kui materjal panna suurtesse plokkidesse, siis võimaldub tunduvalt suurendada õpitava mahtu ja samas vähendada õpilase koormust. 10—20 tundi ühendab ühte plokki V. Satalov, ühes tunnis avab suurteose mõtte ja ilu J. Iljin. Jne. Suures plokkis ilmnevad kergemini loogilised seosed, kergem on juhtmötet välja tuua ja seda õpilastele näidata. Õpetaja saab võimaluse anda õpilastele keeruline ja seetõttu huvitav



ülesanne: kas tuleme 10 tunni materjaliga toime ühe tunniga? Materjali õppimine plokki-dena vabastab lapse hirmust raskuste ees: plokk on läbi võetud, põhiline mõte kinni püütud — ja õpilane ei karda, et ta seda ei mõista ja maha jääb. Ta töötab rahulikult edasi, selgitades detaile ja üksikasju.

## 10

**Kohase vormi idee.** Tund peab vormilt vastama õpitavale ainele. V. Satalovi matemaatikatundides ei luba ta teoreemi tõestades endale ühtegi liiget sõna — matemaatikaõpetaja jutt peab olema absoluutselt täpne. I. Volkovi kunstõpetuse tundides valitseb melu, lapsed esitavad talle tuhandeid küsimusi. Kunstiteost analüüsidest saavutab J. Iljin, et ka analüüs evib kunstilist vormi. Selleks kasutab ta neid-samu võtteid, mille abil loob kirjanik oma teose — võtet, küsimust ja detaili. Tuleb välja kunstiteose kunstiline analüüs.

## 11

**Eneseanalüüsi idee.** Kooliõpingute raskus seisneb osaliselt selles, et see on ainuke tööliik, mida inimene ei saa ise hinnata — ta vajab õpetaja hinnangut.

Muu hulgas võib aga üksnes seda pidada iseseisvaks ja sõltumatuks inimeseks, kes suudab ise anda oma tööle täpse hinnangu, kes on õpetatud ja õppinud oma tegevust analüüsima. Selgus, et me kõik, ehkki erinevalt, õpetame lastele individuaalset ja kollektiivset eneseanalüüsi. J. Iljin suunab oma õpilasi mõtisklema omaenda elu üle: «Aga kuidas toimin mina? Mida ma endast kujutan?» Tugev on õpilase vastuse analüüs tahvli juures V. Satalovil, sest et hinnet töö eest sel juhul ei panda ja õpilased ei karda vastajale märkusi teha, arutavad vabalt tema tööd. S. Amonašvili õpetab väikestele lastele hinnangulist tegevust ja suhtlust. Tema õpilased kontrollivad ja hindavad kaaslaste töid (aga ei pane hindeid), retsenseerivad üksteise kirjalikke töid. Seejuures kasutavad nad etalone, et nende arutlused oleksid sisukad.

Ja loomulikult on kasvatuses põhielemendiks ühise töö kollektiivne analüüs I. Ivanovi meetodikas, mida loovalt kasutavad V. Karakovski, M. Stšetinini ja paljud teised pedagoogid. Selle meetodika järgi peavad iga ühisettevõtmist — olgu see tootlik töö või pioneerikoondus, komsomolikoosolek, puhkeõhtu või matk — sellest osavõtnud ilmingimata analüüsima, vastasel korral loetakse töö pooleliolevaks. Lastele kollektiivse eneseanalüüsi õpetamine on pikaajaline ja raske ettevõtmine, mis nõuab suurt õpetajameisterlikkust, kuid just nii tekib ja tugevneb laste ja täiskasvanute koostööõhkkond, õpilased tunnevad end peremehena pioneer- ja komsomoliorganisatsioon, õpivad jälgima ühise töö käiku. Võimatu on alahinnata sellise töö distsiplineerivat tähendust. Kui õpilased teavad, et nende tööd hindavad mitte üksnes õpetajad, vaid kogu kollektiiv, töötavad nad hoopis püüdlikumalt.

## 12

**Klassi intellektuaalne taust.** On teada, et õpilase õpetamise ja kasvatamise lõpptulemust mõjutab kõige enam perekond. Kuid uuringud näitavad, et koolitegureist on kõige tähtsam mitte õpetaja haridus, mitte ainelised kulutused õpetamisele, isegi mitte õpilaste arv klassis, vaid elulised eesmärgid, mida on õpilase klassikaaslased endale seadnud. Kui klassis valitseb tugev ühispüüd teadmiste, kõrgete eesmärkide poole, siis õpib ka iga õpilane paremini. Klassi ühiste eesmärkidele ja väärtustele avaldab tugevat mõju tema «intellektuaalne taust» (V. Suhhomlini termin). Koostööõhkkonna loomiseks püüab õpetaja tugevdada igasugust teadmispüüdu, mitte ainult programmis ettenähtut. V. Satalov korraldab tohutu hulga ekskursioone, tema klassis on alati kaaned kõige tähtsamate ajaleheartiklitega, mida peab lugema igaüks. S. Lössenkova püüab anda võimalikult vähe kirjalikke koduülesandeid, et jätta lastele aega lugemiseks. I. Volkov on oma koolis sisse seadnud «Loominguraamatud», millesse kirjutatakse kõik õpilase tööd, olgu see siis tehniline mudel, bioloogiaettekanne või 6. klassi õpilase antud tund 2. klassi õpilastele.

Selline raamat koos teiste meetmetega aitab ilmutada, arendada ja arvestada õpilase kõige erinevamaid võimeid ja kalduvusi, mis on vajalik tema tulevaseks kutsevalikuks.

Selles suunas tegutsevad ka M. Stšetinini «kateedrid», mis aitavad lastel häid tulemusi saavutada kas või ühelgi alal.

## 13

**Kollektiivne loominguine kasvatus.** Leningradi pedagoog I. Ivanov, professor ja pedagoogikadoktor, on välja töötanud kollektiivse loominguilise kasvatuses idee, mis on leidnud rakendamist Leningradi 308. kooli «Frunze kommuuni» töös, pioneerilaagris «Orljonok» ja paljudes teistes koolides ning pioneerilaagrites. Kommunaarimeetodit rakendavad oma töös V. Karakovski ja M. Stšetinini. Meetodika mõte seisneb selles, et lastele — 1. klassist abituriumini — õpetatakse kollektiivset ühisloomingu. Põhireegel kõlab: «Kõik loominguiliselt, muidu pole mõtet». Pikkadeks aastateks on välja mõeldud hulk kollektiivseid loominguilisi ettevõtmisi kasuks inimestele, koolile, oma klassile. Neis osaleb kogu kollektiiv — jaotamine esinejaiks ja kuulajaiks, aktiiviks ja passiiviks on välistatud. Kollektiivse loominguilise kasvatuses meetodika annab erakordselt suure pedagoogilise efekti, selle najal on kasvanud sadu tuhandeid lapsi.

## 14

**Loominguine tootev töö.** Tootev töö hõivas koostööpedagoogikas otsekohe tähtsa koha. Juba 1959. a sõitis Leningradi õpilastest koosnenud «Frunze kommuun» šeflusalusesse kolhoosi — see oli üks esimesi töö- ja puhkelaagereid meie maal... Töö iseärasus kommunaaride kollektiivides seisneb selles, et õpilased mõtleavad kogu aeg selle üle, kuidas tööd pare-



mini teha, kuidas seda kaunistada, rõõmsamaks ja efektiivsemaks muuta. Olles harjunud kollektiivis täiskasvanutega koos töötama, ei kaota õpilased pead, kui puutuvad kokku tootmise negatiivsete nähtudega, nad püüavad üksteist abistada, otsivad võimalusi ettevõttele kasulik olla.

## 15

**Loominguline omavalitsus.** Nendelsamadel põhimõtetel rajaneb ka kooli omavalitsus. Kooli kogu aktiiv, samuti pioneeri- ja komsomoli-organisatsiooni oma, vahetub mitu korda aastas, sest et lapsed ja noorukid ei tohi liiga kaua aktivistid olla. Omavalitsust ei käsitata kui ilma täiskasvanuteta juhtimist, vastupidi — koostöövaim sunnib lapsi vanematelt sõpradelt abi otsima. Kui tegelikkuses rakendub elu põhimõte «Kõik loominguks, muidu pole mõtet», ei taha õpilased ise lahendada asju ilma täiskasvanuteta, sest nad pürgivad töö kõrgetele tulemustele.

## 16

**Koostöö lastevanematega.** Koostööpedagoogika eeldab, et lapsed suhtuvad täiskasvanutesse koolis ja kodus avalalt ning usalduslikult. Selleks ei ole vaja ühtseid nõudeid, nagu on kombeks rääkida, vaid sõbralikke ja seltsimehelikke suhteid perekonnas. Me ei tee isegi pisemaidki kriitilisi märkusi laste kohta lastevanemate koosolekutel. Lapsi ei tohi vanematega tülli ajada. Õpetaja ei pea vanematele laste peale kaebama päevikutes, ärgitama võistlust lastevanemate vahel, riputama õppe- edukuse andmeid üles vanemate töökohas. Me püüame lastevanematele näidata, et nende lapsed õpivad hästi, õpetada neid oma lapsi armastama. Meile piisab mööda treppe jooksmisest ja ustele koputamisest: «Teie Manja ei õpi tundideks!» Kui õpilane vajab abi ja tähelepanu, siis tuleb seda lõpuni anda, seni kuni ta pole lõplikult jalgele tõusnud. Parem kuldada ühele lapsele aega kas või aasta, on rääkinud F. Sapiro, suurepärane Leningradi kasvataja, kui viskuda ühe juurest teise juurde.

## 17

**Isiksuslik lähenemine.** Kogu see meetodite kompleks juhib lapsele isiksusliku lähenemise ideele individuaalse asemel. Kooli tulevad mitte ainult õpilased, õppimisest hõivatud olen did, vaid meie ees on isiksused. Iga laps toob kooli oma tunnete ja elamuste maailma, mis milleski ei erine õpetaja maailmast. Selles mõttes on pedagoog ja laps täiesti võrdsed, mõlemad teavad, mis on rõõm, kannatus, häbi, hirm, rahulolu, hävimis- ja võidutunne. Kui palju me ka oleme rääkinud individuaalse lähenemise vajadusest, ei suuda tundidest ülekoormatud õpetaja seda täiel määral teostada. Koostööpedagoogika on välja töötanud niisugused võtted, mille puhul iga õpilane tunneb end isiksusena, tunneb õpetaja isiklikult temale pööratud tähelepanu. See avaldub nii selles, et igaüks saab igas tunnis hinnangu oma tööle, nii selles, et igaüks valib ülesanded oma maitse

järgi kui ka selles, et iga lapse kooliväline loomine saab tunnustuse ja hinnangu. Lõpuks selles, et me austame tööpoolest igaüht mitte ainult sõnutsi ja üleskutsetes, vaid et mitte keegi ei solva last kahtlustustega võimete puudumises, kõik on turvalised oma klassis ja oma koolis.

Lapsi, kes kasvavad koostööõhkkonnas, võib kirjeldada nii: kõik nad oskavad ja armastavad mõelda, mõtlemisprotseduur kujutab nendele väärtust; kõik nad evivad didaktilisi võimeid — igaüks suudab teisele materjali seletada; kõigil on organiseerimis- ja suhtlemisvõimed; kõik orienteeruvad ühel või teisel määral inimestes; kõik evivad sotsiaalse vastutuse tunnet.

Me näeme selliseid õpilasi iga kord, kui saadame neid koolist eluteele. Kui klassis õppis meist kellegi poeg või lapselaps, ei oleks me suutnud talle anda rohkem, kui anname igale õpilasele. Selles on õpetamise ja kasvatamise ülim individualiseerimine.

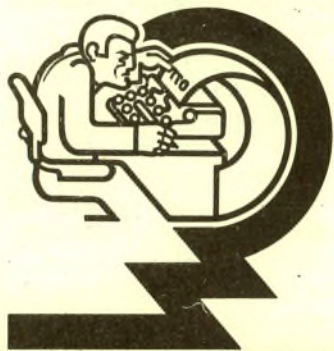
## 18

**Õpetajate koostöö.** Igaühel meist on 25—40 aastat pedagoogilist staaži, me oleme õpetanud tohutut hulka lapsi, oleme töötanud paljudes koolikollektiivides, näinud erinevaid õpetajaid, direktoreid, inspektoreid. Võib tunda, et koostööpedagoogika on väga keeruline, vastuvõetamatu ja saavutamatu. Ent meie kogemus kõneleb sellest, et iga õpetaja saab selle põhimõtteid ellu rakendada, ehkki muidugi mitte ühe kuu või õppeveerandiga. Kes seda uut pedagoogikat arukalt adub, märkab peagi oma töö paremist. Koostööpedagoogika ei vaja mingeid eritingimusi — nendesamade programmide ja õpikute puhul võib igaüks alustada ümberkorraldusi oma klassis, kui ta on õpetaja, oma koolis, kui ta on direktor.

Me tahaksime, et uue pedagoogika ideed leviks võimalikult ulatuslikumalt, kuid me oleme nende juurutamise vastu, selle vastu, et ühtesid õpetajaid seataks teistele eeskujuks, et kedagi kiidetaks uue ellurakendamise eest, teist aga mõistetaks hukka, et ta õpetab oma moodi. Ei saa vastandada lapsi klassis, ei saa ka õpetajaid üksteisele vastandada. Õpetajad töötavad lastega, seetõttu on nad ka ise kohati kui lapsed — selles on nende kutsejõud, mitte aga nõrkus. Vaid säilitades endas mõningat lapselikust, lapselikku enesearmastust, haavatavust, innustumisvõimet ja tundepeenust, on võimalik lapsi mõista ja tunnetada, iga poissi ja tüdrukut isiksusena võtta. Uuendagem oma meetodeid, oma suhtumist lastesse, uuengem ise, tehkem koostööd lastega ja isekeskis.

Materjalide alusel HELGI ROOTS





## KOOLIJUHI VEERUD

# Koolijuhi tööproportsioonid ja aeg

REIN KAMPS,  
Tallinna 13. keskkooli direktor

### Kindlad lähtekohad

Kooliuuenduse kolmandal aastal on põhjust eriliselt vaadelda kooli, tema toimetusi, kolleege ja õpilasi. On saanud selgeks, kellele loota, kellele mitte, kes on arenenud koos uuendustega, kes tammub paigal. Selgunud on need, kes ennustavad traditsioonilise üldhariduskooli lõppu, need, kellele reform lõppes juhtdokumentide ilmumisega ja need, kes arvavad kooli olevat enesekontrolliküpseks saanud. Paraku on aga ilmne, et oleme astunud alles esimesi samme ja suurem töö seisab ees.

Koolireformi esimeste aastate jooksul kasvab Tallinna 13. keskkooli õpilaste arv 1600-lt 1910 õpilaseks, põhikohaga õpetajate arv 80-lt 110 õpetajani. See tõi kaasa muudatused ka koolijuhi ja kogu juhtkonna töös. Võõrsõnade leksikoni 135. leheküljel märgitakse õppeasutuse juhatajana direktorit (ld *director* < *dirigere*, suunama). Järelikult on tegemist koolijuhtkonnaga, õpetajate ning õpilaste suunajaga. Kuidas on toimunud suunamine reformi nõuetest lähtuvalt?

Reformi esimesel aastal püstitasime kolm uutset lähtekohta: esimene — kool on õpilaste jaoks ja kõik peab lähtuma õpilasest; teine — reformi tähtsaim õpilane on algklassiõpilane; ja kolmas — reformi viib ellu kool, seepärast tuleb koolile anda oma ilme.

Esimese ülesande lahendamine eeldas juht-

meeskonna tihedat koondumist, üksteisemõistmist, järjepidevat tööd pedagoogilise kaadriga ja uute töövormide otsinguid. Kõrvuti seniste individuaalsete ja kollektiivsete erialase ning ideelis-poliitilise enesetäiendamise vormidega lülitati juhtkonna, metoodikanõukogu ja ainekomisjonide tööplaanidesse enesetäiendamine ka teiste koolide kogemuste põhjal. Oleme külastanud Rakvere 1., Viljandi i., Narva 12., Tallinna 37., Kadriina keskkooli, TEMTi jt. Teine vestlus koolijuhtide või õpetajatega, tutvumine koolidega tekitab mõtteid, võimaldab saada või koguni vahetada kogemusi, lubab võrrelda, kinnitab (lükab ümber) katsetusi, kuid kunagi ei ole viinud kopeerimiseni. Kehakultuuriõpetajate õppereis meie vabariigi parimate koolide spordiväljakutele andis aga impulsi kooli võimlemislinnaku ehitamiseks.

Et tõsta õpetaja vastutust oma töö tulemuste eest, korraldame õppeaasta lõpul õpetaja individuaalse aruandluse väljatöötatud küsimustiku põhjal (kuulub kooli aastaplaani hulka). Suuline vestlus juhtkonna laiendatud nõupidamisel võimaldab teha kokkuvõtet tööst, anda hinnangut õpetajale ja hankida materjali uue õppeaasta tööplani tarbeks. Kollektiivi kasv sunnib käesoleval õppeaastal aruandlust täiustama. Osa ainekomisjone annab aru kooli ametiühingukomitee koosolekutel.

Süsteem ei oleks täiuslik, kui siit puuduks koolijuhi ja tema asetäitjate aruandlus. Oleme seni selleks kasutanud parteialgorganisatsiooni koosolekuid või üldkoosolekuid. Õpilaste ja nende omavalitsusorganite osatähtsuse ning vastutustunde tõstmiseks kehtestasime klassidele enesekontrolli õiguse ja atesteerimise korra. Põhiraskus peab lasuma algkollektiivil — klassil ja õpilasel. Enesekontrolli õigus vabastab määratud ajavahemikuks klassi ja selle õpetajad juhtkonna ning ühiskondlike organisatsioonide kontrollist, atesteerimine aga näitab kätte klassi vajakajäämised ja teed nende kõrvaldamiseks. Eksperiment algas novembris 1984. aastal ja on andnud ka esimesi tulemusi. Märgitud ajast kuni kooli lõpetamiseni juunis k.a oli kõige pikemal ajavahemikul enesekontrolli õigus 9. klassil. Lõpuaktusel, tehes kokkuvõtet õpilaste tööst, selgusid märgatavad tulemused: kõik 35 õpilast lõpetasid keskkooli, neist üks kuldmedali ning kolm hõbemedaliga, 16 õpilast lõpetasid hinnetega 4 ja 5. Praegu jätkab õpinguid 22 lõpetanut, neist 16 kõrgkoolides, viimastest kaheksa koolis omandatud põlütehnolise tööõpetuse või selle suguluserialal.

Klasside atesteerimine abistas eriti noori, väheste kogemustega klassijuhatajaid, liitis klassijuhatajat tema klassis õpetavate aineõpetajatega, suunas klassi aktiivi ja õpilaste vanemaid. Paranes õpijõudlus ja distsipliin, avardusid lastevanemate teadmised.



Et viia õpilasteni kooli murekohad ja võimaldada saada vastust huvitavatele küsimustele, korraldatakse koolis õpilaste poliitpäevi, tööõupidamisi ja koolifoorumeid, kus esineb ka kooli juhtkond. Vestlused on avameelsed, koolifoorumil vastatakse ka õpilaste anonüümsetele küsimustele, kui küsimuse juurde on märgitud klassikolmik. Arvame, et sellised töövormid tõhustavad õpilaste ja õpetajate, õpilaste ja juhtkonna koostööd enam kui loengud, rivistused jms.

Teise põhiülesande lahendamine eeldas pedagoogide kogemuste, lastevanemate oskuste ja baasettevõtete võimaluste ühist rakendamist. Jutt on 6-, 7- või 8aastastest lastest. Kooli algpäevil (kool alustas tööd 1. sept 1980. a) komplekteeritud klassid ei võimaldanud tunni efektiivsuse märgatavat tõusu ja see näitas kätte ka esimese suuna — tuleb luua tõised, funktsionaalsed õpetajate töökohad. Kõigi huvitatute reaktsioon oli entusiastlik ning praegu võib rääkida viiest tublist klassist. Ainekomisjoni ja lastevanemate aktiivsus väljendus koolis I korrusele oktoobrilaste ruumi rajamisel. Rahul on ka õpilased. Vähenes vajadus koolitarbeid iga päev kaasa kanda, sest igal õpilasel on oma kapp, õpetajal aga raamatufond. Oktoobrilaste nurgas saab vaheajal mängida, tantsida ja muudki teha.

Kooli baasettevõtted koondis «Agro» ja SKTB «Desintegraator» löid kaasa, sisustades looduskaitse- ja bioloogiaklassi, 6aastaste klassi ning lahingukuulsuse toa. Siin ilmestus täielikult kooli püüdlus šeflustööks: mõte täiendas mõtet, idee ideed, mõtlesid-kavandasid õpetajad, plaane viisid ellu baaside spetsialistid ja töömehed.

#### **Kuidas koolijuht ennast jaotab**

Kui eelkirjutatu põhjal arvata, et 13. keskkooli juht(kond) on suutnud ennast täielikult pühendada pedagoogilise protsessi suunamisele ja kontrollimisele, siis on see ekslik. Uute töövormide otsingud, juurutamine, sisekontroll, tegelemine õpilaste, õpilasorganisatsioonide, lastevanemate ja baasettevõtete, töö aineõpetajana on juhi ameti meeldivam pool ning peakski tulevikus täitma kogu põhitööks planeeritud aja. Sellist tööd on õnnestunud teha ainult tänu juhtkonna iga liikme ja ühiskondliku ametimehe vastutustunde tõstmisele. Oleme püüdnud suurendada iga algjuhi osa, tema tähtsust ja kohustust vastutada ning anda ka aru. Loeme oma koolis juhiks klassijuhatajat, ainekomisjoni esimeest, iga ühiskondliku organisatsiooni juhti, vahetuse dispetšerit ja peakorrapidajat, samuti kõiki õpilaskomitee või koolikomitee liikmeid. Seda võimaldab kindel ametijuhend, kohustuste ja õiguste täpne paikapanek.

Edu esmane alus on üksmeelsus ja mõtte selgus juhtkonnas ning kollektiivi tuumikus (uusi liikmeid tuleb alles kasvatada või ümber kasvatada).

Kooli tippjuhi roll, eriti suures koolis, on

raskendatud, sest eoski on selge individuaalse töö (õpetajate ja õpilastega) pinnapealsus, koolihoone «väsimus» — kahes vahetuses tuleb kanda märgatavat ülekoormust. Uusrajooni koolijuht ei jõua iga perekonnani või vääniku vanemani. Et planeerida tööd vähemalt nädalakaupa ja võtta aega mõtlemiseks, kooli kirj vahetused töötlemiseks, telefonikõnedeks jm, tuli pärast esimest tööaastat rajada kindel nädala tööjaotus: esmaspäeval koolihoone ülevaatus ja koostöö asetäitjatega, õhtune vastuvõtuaeg õpetajatele, vanematele; teisipäeval isiklike tundide andmine, juhtkonna nõupidamine ning majandusküsimuste lahendamine, ja nii nädala lõpuni. Täpselt on määratud päevad ka kogu kollektiivile: teisipäeval kell 14 — juhtkonna nõupidamised, kolmapäeval üldüritused õpilastele, õpetajate poliitseminarid, neljapäev tööõupidamise ja õppenõukogu või ühiskondlike organisatsioonide koosolekute päev, reede klassiõhtute ja koolipidude päev. Oleme püüdnud kindlaks määrata ka planeeritud koosoleku(te) lõpukellaajad, mis noores kollektiivis (keskmine vanus umbes 30 aastat) on isikliku töökoralduse jaoks õpetajale eriti vajalik. Et kõiki märgitud üritusi ei ole iga nädal, on õpetajatel piisavalt aega põhitööks, selle ettevalmistamiseks, enesetäiendamiseks ja perekonnaringis viibimiseks. Pedagoogilist üldsust haaravad üritused on kavandatud kuni õppeaasta (eriti täpselt poolaasta) lõpuni.

Nädalad ja kuud ei ole vennad ning koolijuhi paremagi plaani võib pea peale keerata mõni kõrgem organ oma plaanitusega: telefonikõne — ja ootamatu kutse koosolekule, telefonogramm — ja hakka tööd lõpetama jne. Paljud koolide töötajaid suunavad asutused ei taha arvestada või ei tea kooli juhtkonna kõikide liikmete töökohustusi, ei pea neid vastutusvõimelisteks. Kas ikka igal koosolekul, nõupidamisel, istungil peab viibima direktor, direktor koos mõne asetäitjaga, direktor koos mõne ühiskondliku organisatsiooni juhiga. Meie juhtkond informeerib kõiki liikmeid iga nädal tähtsamatest otsustest ja ülesannetest ning seda võiksid arvestada ka teised asutused-organisatsioonid.

Suur on koolijuhi kirjatööde maht. Kui jätame kõrvale kõikide klassipäevikute vormistamise (meil on 52 klassikomplekti), õpilaspiletite pikendamise, iseloomustuste kinnitamise, lõputunnistuste allkirjastamise, jääb kuhjaga üle veel allkirjade andmisi, kinnitamisi. Peeter läheb spordikooli — anna allkiri (aga milline see Peeter on?), Juhan sõidab võistlustele — anna allkiri (aga millises klassis võiks Juhan olla?), õpetaja läheb hambaravile, anna allkiri, et ta üldse töötab koolis (aga õpetajal on töötöend, mida igal aastal uuendatakse) jne. Tunnetame, et aruandluse maht on vähenenud, kuid kas ikka linnakoolil on vaja esitada statistilist aruannet kooli ühiselamu (internaadi) kohta ja õpilase elukauguse kohta koolist? Või tänavu



nõutud arvutiõpetuse õpetamise statistilist aruannet, kui õppeplaani kohaselt toimub see 10. klassis alates teisest poolaastast? Samas vaimus võiks edasi küsida.

Meie kooli juhtkonnale jäi selgusetuks ka otsus lubada õpilasi koolivaheajaks tööle pedagoogilise nõukogu otsuse alusel, sest tõendeid, et õpilane meie koolis õpib, on ennegi väljastatud. Õpilasel tekkis tööhuvi juulis või augustis, sest enne puhati koos perega, oldi maakodus või abistati vanemaid, vanavanemaid. Kuidas saada kokku hääleõiguslikku õppenõukogu, sest aasta viimasel koolikuul juunis poiss või tüdruk veel tööd ei otsinud? Formalism?

### Reform peab hõlmama ka teisi ametkondi

Oma pedagoogilise töö ajal mitmes koolis ja läbikäimises koolijuhtidega ei ole mul õnnestunud kohata kolleegi, kes oleks vaba majandusmuredest, kuigi vastav ametiisik on koolis olemas (direktori asetäitja majandusalal või majandusjuhataja). Tundub, et haridusasutuste varustamine, vaatamata vastavate gruppide või osakondade eksisteerimisele rajoonide haridusosakondade juures (ka Tallinna linnas ja Haridusministeeriumis), on vilets. Summaliselt saame õppevahendid kätte, nomenklatuurselt oli neid juba tegelikult mitu ja viimastel aastatel ei ole neid keegi tellinud. Näiteks, kui koolile eraldatakse mööbliostu limit Narva Mööblivabrikust, on rõõm üürrike. Tellimuse vormistamine, s. o. jooniste esitamine toimub tehases, milleks vähesegi oskuse korral kulub 15 minutit (saab ju kool limiidid kokkupandavale seksioonmööblile). Samalaadset olmemööblit võib iga tallinlane osta Belinski tänavast Narva Mööblivabriku firma-kauplusest igasuguste formaalsusteta. Ega ma ei kirjuta 15 minuti pärast, aga Narva sõit kestab ju tunde ja sealt tuleb ka tagasi sõita. Kui tellimus on komplekteeritud ja ühel rajoonil oli tellimus mitmelt koolilt, on hea, sest jääb lootus, et detailid tuuakse kohale tsentraliseeritult. Kui kool satub üksiktelliija rolli, ja seda 1000—2000 rbl piires, mille eest saab mööblit vaid mõnele kabinetile, tuleb endal hoolitseda mööbli kohaleveo eest. Kas tõesti mööblitootjate juhid — ministeerium asub Tallinnas, Lomonosovi tänavas — ei leia mingit paremat lahendust, kas seda süsteemi ei ole võimalik reformida? Miks kooli- ja olmemööbel peavad olema ühte tüüpi, miks üldhariduskoolid ei võiks oma kabinete varustada TEMTi meeste «SIMOS»-süsteemi mööbliga, mida k. a. valmistab Tartu Mööblivabrik? Või miks meie vabariigi asjalikud mööblimeistrid ja teadlased, keemikud ei suuda ühiselt valmistada kvaliteetseid klassitahvleid, sest meie omad on veeuputuseaegsed, kõige mahajäänud tehniline vahend, kui see sõna siia sobibki.

Majandus- ja majandamisraskused ahistavad eriti ülekoormatud koolimaju. Ventilatsioon-, sanitaartechnilistel ja elektriseadmetel

puuduvad varuosad, moraalselt aegunuina on need tootmisest maha võetud. Nii sunnitakse kooli vägisi haltuuratööle. Olen veendunud, et paljude tarbekaupade tootmisel, millele suunatakse ettevõtteid, võiks olla koht ka kraanide, kraanikausside, loputuskastide jt varuosadele. Tegemist on väikeste plastmass- või kummidetailidega, mille valmistamine ei tohiks tööstusele üle jõu käiv olla. Või tuleb tõesti mõnel koolitöötajal sõita Leningradi vastavasse kauplusesse ja osta vajalikku juppi sularaha eest? Viimast eraldatakse ka kõige suuremale koolile kõigest 25 rubla kuus!?

Remonditööd meeldivad ainult oma alguse ja lõpu poolest. Algus: vaatame ruumid üle (või meil vaatame kabineti passi) ja langevame otsuse — sanitaarremond, töö teostaja õpilasbrigaad, kooli töötajad, õpilaste vanemad, mõnel objektil baasettevõte. Lõpp: värske värvi lõhn, uus ilme või kujundus. Kõik vahepealne on analoogiline eelmises lõigus kirjeldatuga.

### Milline on seaduspärane lahendus?

Koolimaja ettevalmistamine kütteperioodiks on meie koolis kulgenud muredeta, sest baasettevõtte ja kooli sfluslepingus on otsus olemas ning ka igal aastal täidetud. Huvipakkuv on hoopiski mitmete kaugemate asutuste mure. Kus on teie vastuvõtuakt, küsitakse telefonitsi või suuliselt. Kas akt kütab või annab sooja? Milline oli aga töö kvaliteet, milliste vahenditega töö tehti, palju see aega nõudis ja milline oli tegelik maksumus, milline juurdekirjutatud («joonistatud») osa, seda ei kontrolli keegi, sest paljudel haridusasutustel ei ole sellist võimekat baasettevõtet nagu meil. Siit kerkib ka teine küsimus. Kas mitte koolid, kes koos baasettevõtetega on aastaid koolimaja koos küttesüsteemiga korralikult ette valmistanud, vabastada vastuvõtukomisjoni reidist ja vastava akti koostamisest? Olen arvamusel, et see oleks tagasihoidlik tänu kooli baasettevõtetele (ettevõttele) ja tõstaks veelgi kahe asutuse omavahelise koostöö autoriteeti.

Ühe artikli piiridesse ei mahu kogu juhi töö. Seda teavad kogenud koolijuhid veelgi paremini, põhjalikumalt. Siin ei puudutatud tööd rahvasaadikuna, kuulumist mitmetesse komisjonidesse, külaliste ootamist ja vastuvõttu, kohtumisi kontrollorganite ja komisjonidega jpm.

Kui vastata küsimusele, kui pikk on tööpäev, olen leidnud vastuseks järgmise mõtte-tera: tööpäev on nii pikk kui vaja ja nii lühike kui võimalik. Üks on aga kindel: tööpäeva valdav osa peab kuuluma kooli pedagoogilisele protsessile, selle nimel peavad paljud asutused oma tööd sügavuti reformima.



## Ateistliku kasvatuse võimalusi\*

**AKSEL TIIDEBERG,**  
Abja keskkooli direktor

**AKSEL TIIDEBERG** kirjutas lõputöö teemal «Ateistliku kasvatustöö vajadusest ja võimalustest koolis» (Tln, 1986, 23 lk, 12 bibl nimef, skeemid). Autor käsitleb usuliste eelarvamuste säilimise põhjusi, ateistliku kasvatuse ülesandeid koolis, jagab teooria ja isiklike tähelepanekute najal nõu ateistliku kasvatuse korraldamiseks usu mõju all olevate õpilastega ning esitab üldistatud metoodilise töötamise ateistliku kasvatuse teostamiseks õppetundides ja klassiväliselt. «Elu õigeks mõistmiseks on vaja, et inimesel oleks teaduslik maailmavaade, avar silmaring, kõrge mõtte- ja tunde kultuur. Kõigi nende positiivsete inimväärtuste väljakujunemisele peab kaasa aitama kogu koolis tehtav kommunistlik kasvatustöö, mille lahutamatuks osaks on ateistlik kasvatuse» lõpetab A. Tiideberg.

Käesolevalt avaldatakse töö süsteemi loov osa.

Ateistliku kasvatuse efektiivsuse üks eeldusi on selle plaanipärasus ja süstemaatilisus, õpilaste teaduslik-materialistliku maailmavaate kasvatamine nii õppeainete, klassivälise töö kui kõigi kooli kasvatustöö vormide kaudu. Sellise süsteemi loomine on mõeldav ainult kogu pedagoogilise kollektiivi kaasabil.

Klassijuhataja ülesanne on põhjalikult tundma õppida õpilasi ja nende vanemaid. Töös lastega võib kasutada väga mitmesuguseid vorme (individuaalne vestlus õpilasega, vestlused õpilasarühma või klassiga, klassiõhtud, kirjandusõhtud jne). Häid võimalusi pakub klassi- ja koolivälise töö.

Oluline on õpilaste varustamine tõeliselt teaduslike teadmistega loodusest ja ühiskonnast, nende arengu seaduspärasustest. Arusaadavalt ja eredalt esitatud õppematerjal võimaldab õpilastel veenduda usuliste vaadete paikapidamatuses ja kahjulikkuses, kujundada materialistlikku maailmavaadet.

Järgnevalt esitame autori koostatud ateistliku kasvatuse skeemi, millesse on koondatud õppetundides, tunniväliselt, klassijuhatajate poolt õpilaste ja lastevanematega tehtava töö vormide loetelu ja teemad. Skeemi on võimalik kasu-

tada ateistliku kasvatuse planeerimisel, korraldamisel ja analüüsimisel.

### ATEISTLIKU KASVATUSE SKEEM

#### I. Õppeainete õpetamisel tehtav kasvatustöö:

- 1) algklasside kõikides õppeainetes;
- 2) matemaatika-, füüsika-, astronoomia-, keemia-, bioloogia-, majandusgeograafia tundides (loodusteaduste tsükkel);
- 3) ajaloo-, kirjanduse, riigiõiguse aluste, ühiskonnaõpetuse tundides (humanitaarainete tsükkel);
- 4) teaduse ajaloo kaudu kõikide õppeainete materjalide alusel (vastukaaluks religiooni propagandale, mille kaudu propageeritakse teaduse ja religiooni koeksisteerimist).

#### II. Tunniväliselt tehtav kasvatustöö:

- 1) õppeärgid, matkad ja ekskursioonid loodusesse, eelkõige algklassides. Tehakse vaatlusi, mõõtmisi, antakse selgitusi ja tehakse üldistusi looduse muutumiste ja arengu seaduspärasuste kohta;
- 2) õppeekskursioonid koolimuuseumi (2., 4., 6. klass); rajooni koduloomuuseumi (3., 5., 7. klass); Tartu Zooloogia ja Geoloogia Muuseumi (6. ja 7. klass); botaanikaeda (6. ja 7. klass); tervishoiumuuseumi Tallinna ja Riiga (9. ja 11. klass); anatoomikumi (8. klass); Teadusliku Ateismi Muuseumi Leningradis (9. klass); Antropoloogia- ja Etnograafiamuuseumi Leningradis (9. klass); Tõravere Observatooriumi (11. klass); TRÜ füüsikakateedrisse (11. klass);
- 3) vestlused klassijuhatajatundides lähtuvalt kasvatustöö näidisprogrammist;
- 4) temaatilised õhtud, kultuurihommikud ja konverentsid 2—3 korda õppeaastas, näit: «Rahvalooming usust», füüsika- ja keemiakatsete õhtud, küsimuste-vastuste õhtud, kosmonautikapäeva tähistamine;
- 5) traditsioonilised üritused: tähtpäevade tähistamine; aktused; kontserdid; koolipeod;
- 6) komsomoli- ja pioneeriorganisatsiooni kaudu tehtav: koosolekud ja koondused materialistliku maailmavaate kujundamiseks; komsomoli poliitõpperingide töö; looduskaitsealane töö, temaatilised näitused, päevad, õhtud;
- 7) kirjanduse ja kunsti kaudu tehtav: raamatuväljapanekud raamatukogus; lugejate konverentsid; näituste korraldamine; filmide arutelu; kunstiteoste korraldamine; kohtumised kirjanike, kunstnike ja teatritegelastega; teatrietenduste külastamine ja arutelu;
- 8) näitagitatsioon:
  - stendid: silmapaistvate inimeste elu ja tegevus; teadus ja religioon; klassivõitlus tänapäeva maailmas;
  - kooliraadio saated: teaduse saavutused; kultuurisündmused; tähtpäevad; õigete eluviiside propaganda (kõlbluse temaatika);
- 9) teadusliku ateismi fakultatiivkursus 9. klassis;
- 10) individuaalne töö usklite õpilaste ja nende vanematega.

#### III. Ateistlik pedagoogiline propaganda:

- 1) loengud rahvaulikoolides ja vestlused noorte maailmavaatetest, kõlbluskasvatusest, igandite kahjulikkusest mõjust;

\* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.



- 2) osalemine koolivälises ateistlikus kasvatuses (kultuurimajas, tavandinõukogus jm);  
 3) koostöö töökollektiividega — loengud ja vestlused, osalemine nende üritustes.

#### IV. Ateistliku kasvatuses analüüs ja edasiarendamine:

- 1) ateistliku kasvatuses analüüs õppenõukogus ja

parteiorganisatsiooni lahtistel koosolekutel (üks kord kahe aasta kohta);

- 2) klassijuhatajate seminaridel tehtu analüüs, kogemuste levitamine ja juhendamine (1—2 korda õppeaastas).

### ATEISTLIKU KASVATUSE VÕIMALUSI ALGKLASSIDES

Klass	Käsitlevat teema või probleem	Õppeaine	Aeg	
1. kl	Aastaaegade vaheldumine	loodusõpetus	aastaringelt	
	Näärikombed	eesti keel	detsember	
	Aastavahetus	eesti keel	jaanuar	
	Õõ ja päev	eesti keel	jaanuar	
	Loomad metsas	eesti keel	veebuar	
	Äike	eesti keel	mai	
	Tuul	eesti keel	oktoober	
	Vikerkaar	eesti keel	mai	
	2. kl	Loodus meie ümber	loodusõpetus	detsember
		Pilved ja sademed	loodusõpetus	veebuar
Kuidas ennustatakse ilma		eesti keel	veebuar	
Kuidas õppida tundma ja vaadelda ümbritsevat loodust		loodusõpetus	veebr—märts	
Pole imesid ilma teaduseta		eesti keel	märts—aprill	
Kas on olemas vetevanasid, haldjaid, kääbuseid jne		eesti keel	veebuar	
Näärid vanasti ja nüüd		eesti keel	detsember	
3. kl		Maa pinnaehitus	loodusõpetus	detsember
		«Kooli muuseumis», koolielu ennevanasti	eesti keel	oktoober
		«Ennevanasti nääriõhtul», vanarahva näärikometest	eesti keel	detsember
	«Vastlatalaul», vanarahva uskumused vastlakometest	eesti keel	veebuar	
	«Suur Tõll»	eesti keel	veebuar	
	«Muistend hõbekuusest»	eesti keel	märts	
	Linnud ja loomad muistendites	eesti keel	aprill	
	«Pisike piilupart», loomade elust ja kometest	eesti keel		

#### ATEISTLIKU KASVATUSE VÕIMALUSI ÕPPEAINETES

##### 4. klass

Septem b e r. Muinasleiud jutustavad; muist-  
 sed eestlased ja nende naabrid (ajalugu). Maa-  
 ilmaruum (loodusõpetus).

O k t o o b e r. Saksa rüütlike röövvalitused  
 (ajalugu). Päike kui soojuse allikas (loodusõpe-  
 tus).

N o v e m b e r. «Vesse poeg» (kirjandus). Jü-  
 riõõ ülestõus (ajalugu).

D e t s e m b e r. Näärilaulud (laulmine). Öõ ja  
 päeva vaheldumine (loodusõpetus). Näärikom-  
 bed (kirjandus). «Metsamoori majas» (kirjan-  
 dus).

J a a n u a r. Talurahva ülestõus Mahtra mõis-  
 sas 1858. a (ajalugu).

V e e b r u a r. Kuidas õpiti rahvakombed  
 (kirjandus). Kümnenmurrud (universumi lõpma-  
 tus) (matemaatika). Talvised rahvakombed (kir-  
 jandus, laulmine).

M ä r t s. 1905. a revolutsioon (ajalugu).

M a i. «Teekond maailma lõppu» (kirjandus).  
 Esimesed inimesed kosmoses (ajalugu).

##### 5. klass

S e p t e m b e r. Müüdid Heraklesest (kirjan-  
 dus). Rakuõpetus (bioloogia). «Emajõe sünd»  
 (kirjandus). Religiooni tekkimine (ajalugu). Koed  
 (bioloogia).

O k t o o b e r. Vana-Egiptuse religioon (ajalu-  
 gu).

N o v e m b e r. Kit and Spat speak about  
 holidays (inglise keel). Maavärinad, vulkaanid  
 (geograafia). Muistsete hindude religioossed us-  
 kumused (ajalugu). Positiivsed ja negatiivsed  
 arvud; arvu osa maailma tunnetuses (matemaa-  
 tika).

D e t s e m b e r. «Meelis» (kirjandus). Topic:  
 At home (inglise keel). Näärikombed (laulmine,  
 kirjandus).

J a a n u a r. «Oktoobrirevolutsioon»; «Kodu-  
 maa» (kirjandus). Vana-Kreeka müüdid (aja-  
 lugu).

V e e b r u a r. Muistsete kreeklaste religioon  
 (ajalugu).



**Märts.** Каждый занят важным делом (vene keel). Atmosfäär, selle uurimine (geograafia). Всё счастье земли... (vene keel). In the country (inglise keel). Teadus Vana-Kreekas (ajalugu).

**Aprill.** May Day is Very Dear to Every Soviet Pioneers (inglise keel). Rassid (geograafia).

**Mai.** Kristluse tekkimine (ajalugu).

#### 6. klass

**September.** Talupoegade pärisorjastamine (ajalugu). Füüsika aine (füüsika). Rahvalaulud, muinasjutud (kirjandus). Ajaarvamine (matemaatika).

**Oktoober.** Araablaste vallutamine (ajalugu). Arvutamise seaduspärasused (matemaatika). «Kullaketrajad»; «Tohter imetark»; Kreeka müüdid (kirjandus).

**November.** Katoliku kiriku võim (ajalugu). Aafrika rahvastik (geograafia). Kiriku võitlus ketseritega (ajalugu). Ristisõjad (ajalugu). Осень. «Закон природы» (vene keel). Matemaatika läbi aegade (matemaatika). Our Country (inglise keel). Muistendid, rahvanaljadid (kirjandus).

**Detsember.** «Tuuline rand»; «Päl tänava poisid» (kirjandus). Prantsuse rahva võitlus vallutajatega (ajalugu).

**Jaauar.** Tšehhima, Hussiitide sõjad; haridus ja teadus keskajal (ajalugu). Lõuna-Ameerika rahvastik ja poliitiline kaart (geograafia). Bakterid. Vaktsineerimine (bioloogia).

**Vebruar.** Kaugetest aegadest; orjuselaulud (kirjandus). Miks hakati uskuma mõnede arvude imepärasesse jõusse? (matemaatika). Suured maadeavastused (ajalugu). Atmosfäär (füüsika).

**Märts.** Eurooplaste koloniaalpoliitika (ajalugu). Taimede evolutsioon (bioloogia). Saksa-maa enne reformatsiooni (ajalugu). At a Zoo (inglise keel). «Ümera jõel»; «Orjakivi»; «Tasuja» (kirjandus).

**Aprill.** «Mumuu», «Giordano Bruno tuleriit» (kirjandus). Edela- ja Lõuna-Aasia rahvad (geograafia). The Man from America (inglise keel). Дорога в космос открыта (vene keel). Reformatsioon; talupoegade sõda Saksamaal. Kodanlik revolutsioon Madalmaades (ajalugu).

**Mai.** Renessanss; Lääne-Euroopa humanistid; võitlus teaduse ja kiriku vahel (ajalugu).

#### 7. klass

**September.** «Ilias» (kirjandus). Teadus loomadest; loomade evolutsioon (bioloogia). Religiooni teke. Idaslaavlaste minevikus (ajalugu). Füüsilised ja keemilised nähtused (keemia).

**Oktoober.** Vana-Vene riik; ürgkogukondlik kord Eestis; eestlaste võitlus vallutajate vastu; Saksa rüütelite tung itta (ajalugu). Klasside üldiseloostus (bioloogia). Muistendid; «Kalevi poeg» (kirjandus).

**November.** Valme (kirjandus). Klasside arenemine; klasside võrdlus (bioloogia). Eestlased võõra võimu all (ajalugu). Aine koostise ja massi jäävuse seadus (keemia).

**Detsember.** A Plan for Holidays (inglise keel). Aatomi ehitus (keemia). E. Vilde ja E. Bornhöhe looming (kirjandus). Kehade elektriseerimine (füüsika). Ligikaudne arvustus (matemaatika).

**Jaauar.** «Kapsapea» (kirjandus). Ukraina ja Valgevene rahva võitlus (ajalugu).

**Vebruar.** Kultuur XVII saj (ajalugu). Ainete põlemine (keemia).

**Märts.** «Kaarnamäe ballaad» (kirjandus). Loomariigi evolutsioon (bioloogia). A Pancake Day (inglise keel).

**Aprill.** Maa magnetväli (füüsika). Püramiid (matemaatika).

**Mai.** «Ahelaist vabastatud Prometheus» (kirjandus).

#### 8. klass

**September.** Книги — наши друзья (vene keel). V. I. Lenin ja looduskaitse (looduskaitse). Nüüdisteaduse edusammudest (matemaatika). Kommunistlik moraal ja nõukogude õigus (RÕA).

**Oktoober.** Katoliku kiriku kriitika (ajalugu). Immuunsus. Vaktsiinid. Raku ehitus (anatomia). Prantsuse valgustajad (ajalugu). «Mahtra sõda»; «Räime Reeda 10 kopikat» (kirjandus). Maavarade teke ja kasutamine (looduskaitse).

**November.** «Bernhard Riives» (kirjandus). Rõugete panemine (anatomia). Püha Liit (ajalugu). Taimestiku arenemine (looduskaitse).

**Detsember.** Utopiline sotsialism (ajalugu). Loomastiku arenemine (looduskaitse). «Merilehmad» (kirjandus). NSV Liidu kodanike õigused ja kohustused (RÕA).

**Jaauar.** Вересаев «Вспоминания»; И снова юность в первых эшелонах (vene keel). Veri, vere koostis (anatomia). Reaktiivliikumine; tehiskaaslaste liikumine (füüsika). Kommunistliku Partei Manifest. Marksismi tekkimine. Katoliku kiriku võitlus revolutsioonilise liikumise vastu (ajalugu).

**Vebruar.** Revolutsioonilis-demokraatliku ideoloogia tekkimine Venemaal (ajalugu). «Noor Kaardivägi» (kirjandus).

**Märts.** Šamil; müridismi klassiiseloostus; teaduse ja kultuuri areng 19. saj I poolel (ajalugu). Kõrgem närvitalitus (anatomia). Kosmose alistamine (füüsika).

**Aprill.** «Jaan Tatikas ja Salomon Vesipruul» (kirjandus). Raznošinetsite etapp vene revolutsioonilises liikumises (ajalugu).

**Mai.** Töölisliikumise areng Venemaal; rahvusliikumine Eestis (ajalugu). Inimorganismi arenemine (anatomia).

#### 9. klass

**September.** Molekulaarkineetilise teooria põhialused (füüsika).

**Oktoober.** Rahvalaulud, -jutud ja -naljandid (kirjandus). Soojushulk ja töö (füüsika). Imperialistlike riikide välispoliitika, koloniaalvalduste laienemine (ajalugu).

**November.** Neegrite olukord USA-s (ajalugu). Astmed (matemaatika). Три путника (vene keel).

**Detsember.** Aastavahetuskombed meil ja



mujal (inglise keel, laulmine). Rahvuslik ärkamisaeg Eestis (kirjandus).

J a a n u a r. «Külmale maale» (kirjandus).

V e e b r u a r. «Портрет» (vene keel). Elektri-laengute jäävus; elektriväli (füüsika). «Tulge appi» (kirjandus). Kultuuri areng 19. saj lõpul—20. saj algul (ajalugu).

M ä r t s. Isaac Newton (inglise keel), 1905—1907. a revolutsioon Venemaal (ajalugu).

A p r i l l. Stolõpini reaktsioon; I maailmasõda (ajalugu).

#### 10. klass

S e p t e m b e r. Reis Londoni (inglise keel). Elektrolüüsi nähtus (füüsika). Sotsialistliku revolutsiooni ajalooline seaduspärasus (ajalugu). Orgaanilise maailma evolutsioonist (üldbioloogia).

O k t o o b e r. L. N. Tolstoi elu ja looming (kirjandus). Magnetväli (füüsika). Feodaal-pärisorjuslike igandite likvideerimine peale Oktoobri-revolutsiooni (ajalugu).

N o v e m b e r. «Железная дорога» (vene keel). «Sõda ja rahu» (kirjandus).

D e t s e m b e r. Tšehhovi looming (kirjandus). Aastavaheetus eri rahvastel (laulmine). E. Enno luulelooming (kirjandus). Kodusõda (ajalugu). Metallurgia (keemia). Elektromagnetilise induktiooni nähtus (füüsika).

J a a n u a r. «Libahunt»; «Faust»; «Hamlet» (kirjandus). Kultuurirevolutsioon NSV Liidus (ajalugu). Orgaanilise maailma arenemine (üldbioloogia).

V e e b r u a r. Nõukogude ühiskonna klassi-struktuuri muutumine (ajalugu). A. Kitzbergi proosa (kirjandus).

M ä r t s. «Tõde ja õigus»; «Põrgupõhja uus Vanapagan» (kirjandus). Jadad (matemaatika). Inimese põlvnemine (üldbioloogia). Ernest Hemingway (inglise keel).

A p r i l l. Suure Sotsialistliku Oktoobri-revolutsiooni mõju kogu maailma revolutsioonilisele liikumisele (ajalugu). Logaritmid (matemaatika). Elektromagnetväli; elektromagnetlainete omadused (füüsika).

M a i. Välisriigid 1924—1939. a (ajalugu).

#### 11. klass

S e p t e m b e r. Marksismi tekkimise eeldused; mateeria; tunnetusprotsess ja teadvus (ühiskonnaõpetus). Raku ehitus ja koostis (üldbioloogia). Valguse elektromagnetiline olemus (füüsika). Astronoomia osa dialektilis-materialistliku maailmavaate kujundamisel (astronoomia). O k t o o b e r. Wealth (inglise keel). Filosoofia põhiküsimus (ühiskonnaõpetus). Suur Isamaasõda (ajalugu). Kopernik — heliotsentrilise maailmasüsteemi rajaja (astronoomia). Alkoholid (keemia).

N o v e m b e r. Dialektiline ja ajalooline materialism kui kommunistliku maailmavaate alus; baas ja pealisehitus (ühiskonnaõpetus). «O seb»; «Письмо матери» (vene keel). M. Gorki looming; «Ema» (kirjandus). Päikesesüsteemi kehade füüsikaline olemus (astronoomia).

D e t s e m b e r. Teaduse ja kultuuri areng NSV Liidus (ajalugu). Elu tekkimine Maal (üldbio-

loogia). «Ülesküntud uudismaa» (kirjandus). Muusikaklassikute looming (laulmine).

J a a n u a r. Vene nõukogude kirjanduse arengu-juoni (kirjandus). Sotsialistliku maailmasüsteemi arengu seaduspärasused (ajalugu). Tahk-kehad (matemaatika).

V e e b r u a r. Eesti luule arengujuoni (kirjandus). «Чужая кровь» (vene keel). Nõukogude kodanike põhiõigused ja kohustused (ühiskonnaõpetus). Kapitalismi üldkriisi süvenemine (ajalugu).

M ä r t s. Kommunistliku ühiskonna inimese kasvatamine (ühiskonnaõpetus). «Maa ja rahvas» (kirjandus). Neokolonialism (ajalugu). Valgud; aatomituuma ehitus (keemia).

A p r i l l. «Tuuline rand» (kirjandus). «Nature and Animals» (inglise keel). Ideoloogilise võitluse teravnemine (ajalugu). Universumi ehitus ja evolutsioon (astronoomia). Elusaine keemilised funktsioonid (üldbioloogia).

M a i. NSV Liidu rahvaste kirjandus (kirjandus).

## MEILT JA MUJALT

■ Alma-Atas asuvas vabariiklikus Noorte Loodusesõprade Majas geneetika ja selektsiooni laboratooriumis töötavad innukalt 12—13-aastased koolilapsed. Noored agrookeemikud määravad lihtsate keemiliste reaktsioonide põhjal väetisi, kiiritavad laseriga seemneid ning jälgivad selle mõju taimede kasvule ja arengule.

Maja töötajad aitavad kaasa koostööle ümbruskonna koolidega: kohtuvad õpetajatega, viibivad tundides ja lastevanemate koosolekutel, kutsuvad õpilasi oma tööga tutvuma. Õpilased kasvatavad loodusesõprade maja triiphoonetes kress-salatit, hibiini kapsast, sibulat, kurgirohtu, tilli, peterselli, basiilikut. Nad ise külvavad, hoolitsevad taimede eest ning väetavad neid, võitlevad kahjuritega vastu, teevad lihtsamaid vaatlusi. Niiuguse puht rakendusliku tegevuse kaudu täidetakse väga tähtsat ülesannet — poogitakse õpilastele armastust looduse vastu.

■ Lielupe (läti keeles: suur jõgi) asub Riia lahe ääres kuurortlinna Jurmala piires. Seal võib sageli näha väikest laeva, mille poordile on kirjutatud «Rumb». Ebatavaline ujuvahend, tihedalt täis särgikutest lapsi, kuulub Jurmala pioneerimaja Noorte Meremeeste Klubile. Nad ise juhivad «Rumbi», vastutavad puhtuse ja korra eest tekil, peavad rangelt kinni mereseadustest ja kaitsevad ümbrust saastamise eest. Kõike seda õpetab oma kasvandikele Jurmala Noorte Meremeeste Klubi.

Klubi tegutseb juba üle 20 aasta ning on enese ümber koondanud sadu tulevasi tüürimehi, mehaanikuid, radiste. Selle aja jooksul on selgelt kujunenud töösuunad noortega, kes unistavad meremehe rahutust elukutsest. Kord või kaks nädalas peetakse klubis erialasõppusi. Kogenud meremehed tutvustavad lastele mereasjanduse aabitsatarkusi, õpetavad lugema merekaarti, lootsiraamatut. Klubi erialasuunitlusi aitab noorkeil hiljem teha õiget kutsevalikut.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»



## VESTLUSRING

### Kõne all on vastutus- ja kohusetunne

Praegused kooliõpilased kujundavad ühiskonna näo sajandivahetusel või XXI sajandi alguses. Tulevikuühiskonna inimese töökus, iseseisvus, vastutus- ja kohusetunne olenevad nendest, keda täna kasvatame. Rohkesti on räägitud vajadusest kasvatada noortes iseseisvust, enesekindlust, tegevusvalmidust. Nii mõnedki noored seisavad piltlikult öeldes toe najal. Kui me selle ära võtame, ei suuda nad oma kohustusi täita. Paljud on harjunud ainult saama, välja lööb tarbijalik mentaliteet. Probleem on tegelikult hoolitsuse ja iseseisvuse vahekorras, niisuguses õiges suhtes, mis tagaks isikliku vastutuse kujunemise. Küsimus on väga mitmetahuline. Palusime vestlusringi nii neid, kes kasvatamisga praktilises koolielus kokku puutuvad, kui ka neid, kes teooriat tunnevad.

Vestlusringi juhatab TPedI pedagoogika ja psühholoogia kateedri dotsent JURI ORN. Osalevad Juhtiva Kaadri Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi dotsent ÜLO VOOG-LAID, Tallinna 20. keskkooli direktori asetäitja GITA-MAREN LINNAKS, Helme kutsekeskkooli nr 30 õppealajuhataja PEEP LEP-PIK, Tallinna Majandustehnikumi direktori asetäitja PILVI NIRGI, 49. keskkooli õpetaja ANU PUNISTE ja Tallinna 53. keskkooli õpetaja NELLI TURU. Vestlusringist võttis osa toimetaja J. SEPP. Eäägitu panevad kirja VIIVI EKSTA ja AIME RUUBEL. Fotograaf on PEETER SIRGE.

## VESTLUSRING



ÜLO VOOGLAID

J. Orn: Kohuse- ja vastutustunde probleemistik on meid vaevanud pikka aega. See on üks neid küsimusi, millest alati juttu tuleb, kui räägime praegu kasvavast või juba üleskasvanud põlvkonnast. Miks varem ei ole selleks võimalusi leitud, tegemist on ju ääretult olulise kõlbelise ja sotsiaalse arengu probleemiga? Siin ei kajastu üksnes õpilase ja tema isiksuse ning õpetaja ja tema isiksuse arengu tase nendes sfäärides, arvan, et kajastub kogu ühiskonna arengu tase. Vist on nõnda, et vajadust sellest rääkida on tunnetatud ammu, tuleb aga leida õige aeg, millal mingi teemaga välja tulla. Kui oleksime vastutus- ja kohusetunde temaatikat käsitlenud mõned aastad tagasi, oleks vaevalt olnud praktilist järelokaja.

Argiteadvuses on välja kujunenud arusaam, et noor inimene on vastutustundetu, on nagu triiphonetaim. Meil kui pedagoogidel on oluline mõelda, kes on selles süüdi, kas õpetaja, kelle kohuse- ja vastutustundes ma ise suuresti kahtlen, kodu või veel midagi muud.

Probleemil on lai sotsiaalne tagamaa. Vaatame, mida meile pakuvad teadused, kes sellega peaksid tegelema, eelkõige pedagoogika. Kõik see, mis pedagoogilises kirjanduses on kirjutatud kohuse- ja vastutustunde kohta, on vaid deklaratiivsed loosungid. Väljakujunenud olukorra analüüs puudub. Vaatasin läbi kättesaadava kirjanduse. On kaks autorit, kellele viidatakse: Makarenko ja Suhomlinski. Paar aastat tagasi ilmus Leningradi psühholoogi Muzdõbajevi paarisajaleheküljeline monograafia «Psühholoogia otvetstvennosti». Lõpus on ulatuslik kirjanduse loetelu, üle 500 allika. See on ühes suhtes





JÜRI ORN

väga tunnustlik: lõviosa ingliskeelne, autorid valdavalt ameeriklased. Meie kodumaised autorid esindavad filosoofiat, eetikat, õigus-teadust, nende seas on etnograafe, ajaloolasi, keeleteadlasi, psühholooge ääretult vähe, on Makarenko ja Suhhomliński. Küsimus pole ainult selles, kas vastav märksõna esineb õppekirjanduses ja käsiraamatus või mitte (paraku meil kõne all olevad alati ei esine). Kohuse- ja vastutustunde kui inimese sotsiaalse ja kõlbelse omaduse käsitus on mõeldav ainult teatud kindlas kontekstis. Arvan, et meie pedagoogikateadus on veel üsna kaugel sellest, et vastutus- ja kohusetunde kujundamisega põhjalikult tegelda.

Milles on asi? Kui analüüsida vastutus- ja kohusetunde kujunemiseks vajalikke tingimusi ja tegureid, tuleb selgesti välja, et vastutus- ja kohusetunde probleemistik seonduv laiemalt võttes kõige sellega, mis reguleerib inimese käitumist. Võib reguleerida väljastpoolt ja seda saab teha inimene ise. Kogu meie pedagoogika on orienteeritud välisele reguleerimisele. Suurepärastel on kunagi ammu küsimusele «Mis on kasvatuse tulemus?» vastanud Jaan Kaplinski ühesõnaliselt «kasvaja». Mis aga selle taga võib olla? Praegu, mil koolireformi ellu viime, on mul kujunenud arusaam, et selle «kasvaja», väärendi kujundamine levib veelgi mastaapselt. Räägime, et kasvatamist tuleb parandada, optimeerida, seda aga mõistetakse nii, et välist reguleerimist tuleb veelgi parandada, täiustada. Olulist üleminekut isereguleerimisele on vähe märgata.

Järgnevas jutuajamises oleks vaja mõtteid vahetada mõistete taga peitva üle, meie arupidamine olgu konstruktiivse iseloomuga.

## VESTLUSRING

### VASTUTUS- JA KOHusetUNNE KUI NÄHTUSED

**Ü. Vooglaid:** Terminid on kahetsusväärset sassis. Vastutus- ja kohusetunnet käsitletakse sünonüümidena. Need on kaks täiesti erinevat mehhanismi inimese arengus ja ka mõtlemist ning käitumist determineerivas kontekstis. Tekkemehhanism on erinev algusest lõpuni.

Need vähesed uuringud, mis minul selles valdkonnas on olnud võimalik teha, on viinud järeldusele, et vastutustunne kujuneb inimesel läbi otsustamise (vt ka skeemi lk 27). Teist teed mina ei tea. Ainult üks tee, läbi otsustamise — reaalse, tõese, ehtsa. Ma ei mõtle mänguotsustamist, kus tegelikult kõik on ammu otsustatud. Selline tegevus kutsub esile mitte vastutustunde, vaid midagi hoopis vastupidist.

**J. Orn:** Otsustamise juures on veel üks moment: see peab olema küllaltki tähenduslik, seotud teatud riskiga.

**Ü. Vooglaid:** Võin siinkohal nimetada neli tegurit, üks neist just äsja öeldi. Jutt on otsustamisest, mis on otsustajale oluline. Teiseks, otsustamine on võimalik üksnes valikusituatsioonis, olukorras, kus inimene tunnetab, et tal on vähemalt üks alternatiiv, võib teha nii või teisiti, peab mõtlema, kuidas on otstarbekam, mõistlikum, kuidas teised teevad. Kui on ainult üks võimalus, tuleb teha nii, kuidas kästakse. Valikusituatsiooni teine tunnus: peab uskuma, et tohib eelistada parimat varianti. Kolmandaks peab olema võimalus alternatiive lisada. Kui neid eeldusi ei ole, ei ole ka valikusituatsiooni ja otsustamist ei saa olla.

Otsustamiseks on vaja veel informeeritust, haritust selles valdkonnas. Olenevalt otsustamise suurusest on vajaminevate teadmiste hulk erinev. Otsustamiseks on vajalikud vastavad õigused ja kohustused. Õigused ilma kohustusteta on niisama mõttetud nagu kohustused ilma õigusteta. Otsustamiseks on vaja eesmärgiteadvust, arusaamist sellest, mida tahetakse saavutada. Otsustamine nõuab veel vahenditeadvust: peab teadma, mis on vajalik eesmärkide saavutamiseks. K. Marx on seda küsimust väga põhjalikult uurinud ja tõestanud, et vahendid on eesmärgi suhtes primaarsed. Enne kui inimene püstitab eesmärgi, mõtleb ta, kas vahendid on olemas ja vastavalt vahenditele seab eesmärgi. Vahel juhtub ka vastupidi.

## VESTLUSRING





### PILVI NIRGI

Eesmärgi seadmine on esmane otsustus, osalemine eesmärgi seadmises vastutustunde kujunemise kindel tee. Kui aga eesmärkide asemel on ülesanded? Märkigem, et ka need kaks mõistet — eesmärgid ja ülesanded (цели и задачи) — aetakse segi. Eesmärgid seab subjekt ise, ülesandeid annavad teised. Ülesanded antakse ja need tuleb lahendada, eesmärgid seatakse ja need tuleb saavutada.

Ülesannete täitmisega kaasneb kohusetunne, kohusetunne kujuneb kogu sotsialiseerumisprotsessi jooksul ja kohused iseloomustavad inimese asendit ühiskonnas teiste inimeste keskel. On kodanikukohus, vanemakohus, laste kohus oma vanemate vastu, sõbrakohus ja palju muud — väärtuste, normide, müütide ja tabude süsteem, mis formeerub inimese mõtlemist ja käitumist reguleerivas süsteemis. Nii üks kui teine kujunevad kultuurikontekstis ühelt ja ühiskonna kontekstis teiselt poolt, ühiskonna ja kultuuri väärtuste, normide, müütide ja tabude ühtsuses. Kuna koolis on töökorraldus peamiselt ühiskonna väärtuste, normide, müütide ja tabude kontekstis ning kultuuri pool on suhteliselt nõrk, siis dialektilist ühtsust ei kujune ja kokku võttes ei ole oodatud tulu ka sellest, mida tehakse ühiskonna kontekstis.

### MILLISENA PAISTAB OLUKORD KOOLIS

**22** G. Linnaks: Kohuse- ja vastutustunnet ei kasutata asjatult põhiliselt paaris, harva me

### GITA-MAREN LINNAKS

räägime kas kohusetundest või vastutustundest eraldi. Siin öeldi täna väga õigesti, et kohusetunde kujunemiseks on vaja vastutada ja vastutustunde kujunemiseks vaja otsustada. Kool peaks neid tundeid kasvatama, aga õpilase jaoks on enamasti kõik ette otsustatud. Selleks, et temas kujuneks kohusetunne, peaks ta pidevalt oma töö eest vastutama. Aga ta ei tee seda. Praegustes suurtes klassides on ka õpetajal väga raske õpilast kontrollida, tema tegevusele hinnanguid anda. Tänavu võtsime esmakordselt vastu 30lised 1. klassid. Vahest edaspidi jõuab õpetaja õpilasele rohkem tähelepanu pöörata.

Koolis on midagi sassis. Konkreetne vastutus ilma täiskasvanu vahenduseta on õpilasel ühiskondliku tegevuse, mitte õppetöö eest. Räägime praegu palju õpilasomavalitsusest ja ühiskondlikust aktiivsusest. Mõlemad haaravad aga õpilase põhitöö — õppetöö — välist tegevust. Õpilasomavalitsuse osa igapäevases õppetöös on suhteliselt väike, piirdub rohkem klassivälise ainealase tegevusega.

Sageli seostame kohuse- ja vastutustunde ühiskondliku aktiivsusega. Mis öieti on ühiskondlik aktiivsus? Kas see tähendab tunda ühiskonna hetke-eesmärke, teada sellest tulevalt oma ülesandeid, osata isiklikke eesmärke ühitada ühiskonna omadega põhitöös ja -tegevuses? Või tähendab see tunnistada, et põhitöös on õpilane vilets, aga ta on ühiskondlikult aktiivne, näiteks hea liiklus-





## ANU PUNISTE

inspektor? Me ei ole neid asju täpsustanud ja siit algavad paljud kooli hädad.

Vahetevahel on ka nii: tead küll oma ülesandeid, kuid hoolimata sellest, et oled kohusetundlik inimene, jätab mõne kohustuse täitmata. Asja sain peapesu 1988. aastaks õppevahendite tellimata jätmise pärast. Mul puudub motivatsioon seda asja korda ajada, sest tean, et saadetakse, mis tuleb, mitte seda, mida kool tellib. Tahtsin sellega öelda, et peavad olema võimalused oma kohuse- ja vastutustunde ilmutamiseks.

**J. Orn:** Opetaja Linnaks tõstatab probleemi, et õpilane õppetöö eest ei vastuta, aga ta panakse aktiivne olema ja näiliselt vastutama ühiskondlikus elus. Ilmselt on siin taga arusaam, et vastutustundlikkuse kujundamiseks piisab ühest tegevussfäärist. Mida näitavad uurimused? Uurimustest ilmneb selgesti, et ema või isa kodus võib olla väga vastutustundlik, aga ühiskondlikus tegevuses täiesti vastutustundetu. Tähendab, vastutustunne ei avaldu kõikides elusfäärides ühtmoodi ja loodetud ülekannet ei ole kindel.

**Ü. Vooglaid:** Andmed, mis mul on, näitavad üheselt: vastutustunde ülekandumisest ei saa juttugi olla. Vastutustunne kujuneb iga kord eraldi, koos konkreetse otsustamisega. Kodus, kus on võimalik otsustada, töö ei võõrandu, inimene teeb seda suure heameelega, otsustab ja vastutab selle eest, mis välja tuleb. Niipea kui lülitada otsustamine välja,

## NELLI TURU

kaasneb passiivsus, ükskõiksus, minnalaskmine.

**G. Linnaks:** Koolist võin tuua niisuguse näite: õpetaja ise on väliselt viimistletuse ja korra eeskuju, aga kabinet on selline, et üle läve ära astu.

**P. Leppik:** See on motivatsiooni küsimus. Peatun mõnedel probleemidel teooriast lähtudes. Kasvatustöö teooria soovib kõlbelise kasvatuse puhul kõigepealt selgitada mõisted, teine etapp on arusaamine. Õpilased oskavad juba hinnata. Alguses hinnatakse teisi ja nagu kogu noorukieale tüüpiline — väga kriitiliselt. Edasi järgneb veendumuste ja harjumuste kujundamine. Tundub, et tänapäeva koolis peatub kõlbluskasvatuse pahatihiti teisel etapil. Õpilased teavad, mis on kohuse- ja vastutustunne, kuid ise ei toimi selle järgi. See pole üksnes kooli probleem. Näiteks kooli kontrollimisel ei tungita sisse, piirdatakse ürituste kokkulugemisega. Õpilaste kirjandite põhjal tehakse järeldused, et nad on küpsed, kuid tegelikult ei ole ei kohuse- ega ka vastutustunne välja kujunenud kui veendumused ja harjumused.

Eri koolitüüpide praktilises kasvatustöös näen suurt erinevust kasvatustöö meetodites. Printsüübid peaksid olema ühesugused, kuid meetodid erinevad. Kahjuks ei ole seda kõikjal mõistetud. Tähelepanekud on sellised, et kui tahame kõlbluskasvatuse küsimusi kutsekeskkoolis lahendada samade meetoditega nagu päevakoolis, ei tule midagi välja.



Paljud kutsekeskkoolide kasvatustöö puudused ongi vahest selles, et kasutame üldhariduskooli meetodeid. Süüdistame õpilasi, märkamata, et ise toimime valesti.

Igasuguse kasvatuse aluseks peetakse hästi korraldatud õppetööd. Kui tahame edu saavutada, peame hästi läbi mõtlema eelkõige õppetunnid. Vastutus- ja kohusetunde kasvamine algab õppetunnist. Sellega on seotud palju, alates tunni täpsest alustamisest. Tohutut kahju on koolile teinud ülekoormatud programmid. Sellega seostub hindamine. Õpilane ise tunneb, et ta materjali ei omanda, aga viiakse edasi klassist klassi. See on ränk tagasilöökk kohuse- ja vastutustunde kasvatamisele.

Kutsekeskkoolide juurde tagasi tulles: möödunud õppeaastal tegin uurimuse, uurisin III kursuse ja üldhariduskoolide vastavaalaliste õpilaste võimeid AS testi abil. *Summa summarum* moodustavad meie kooli õpilaste võimed 66% üldhariduskoolide õpilaste omadest. Üksikutes alatestides 50%. Samal ajal õppeprogramm on ühine, mõnedes õppeainetes veel lühendatud õppeajaga. Selline situatsioon on kohuse- ja vastutustunde otsene õhnestaja.

Tohutu tähtsus on õpetaja eeskujul, tema kutsemeisterlikkusel. Igal sügisel tuleb alustada ühtsetest nõuetest. Mõni õpetaja tuleb sellega hästi toime, mõnele valmistab aga kas või ainevihikute siseseviimine ületamatuid raskusi. Nad ei suuda olla oma nõudmistes järjekindlad.

Kui püüda anda soovitusi, siis peaksime kõike koolis tegema vähem, aga põhjalikumalt ja lõpuni, muidu kasvatame pealiskaudsust.

**J. Orn:** Eetika sõnastiku põhjal saab inimene vastutada siis, kui tal on võimalused (ressursid, võimed) midagi teha. Täheleb, kui pakume õpilastele üle võimete ülesandeid, ei saa me rääkida mingist vastutamisest. See on nonsens. Vastutus on õiguslane termin. Kohtupraktises kasutatakse mõistet «süüdimatu», tähendab inimesel pole võimalusi, ressursse oma teo eest vastutada. Tänapäeva õpilast ülepaisutatud programmide situatsioonis pole õigust süüdi mõista. Selline olukord aga kujundab vastutustundetust.

**Ü. Vooglaid:** Termin täpsustamisel tuleks märkida, et erinevates teadusharudes ja eluvaldkondades on sõnadel vastutus, vastutustunne mõnevõrra erinev tähendus. Õigusteaduses on need puht administratiivsetes seostes. Psühholoogias, sotsiaalsüühholoogias ja pedagoogikas on oluline mehhanism, kuidas vastutustunne inimeses kujuneb ning avaldub tema käitumises ja tegudes.

**G. Linnaks:** Koolis hindame õpilase kohusetundlikkust tema töö tulemuste järgi. Õpid neljadele-viitele — oled tubli ja kohusetundlik. See on väär. Meie kool on mõneti erandlikus olukorras, töötab koolipsühholoog, kes aitab saada ettekujutust õpilaste võimetest.

Tavaliselt koolidel selline objektiivne ülevaade puudub. Kui läheneda õpilastele hoiakuga, et kõik on ühesugused, siis vähemvõimekal puudub stiimul kohusetundlikult töötada, ta ei saavuta niikuinii parematega võrdseid tulemusi.

**P. Nirgi:** Iga inimene tahab näha oma töö tulemusi. Kui neid ei ole, kaob usk iseendasse isegi täiskasvanutel, lastel aga eriti. Kaotatud eneseusaldust on väga raske tagasi tuua. Töötan Majandustehnikumis 5. aastat, enne seda ettevõttes. Minu tähelepanekute põhjal kaob kohusetunne, kui inimestel ei ole vastavat kvalifikatsiooni. Koolis tähendab see, et võimed ei küüni. Hästi tehakse neid asju, mida võetakse tõsiselt, milleks jätkub tähelepanu. Meil on vähe õppevahendeid, mis õpilasi liigi tõmbavad, me ei arvesta, kui kaua õpilased suudavad meid jälgida. Üks probleem ongi, et õpetajad sunnivad õpilasi liiga palju ennast kuulama.

**J. Orn:** Sügavamalt võttes arvestame väga vähe õpilaste isetegemist. Isetegemise traditsioonid Käisi pärandi näol eesti koolis on suured, aga vahepeal matsime need maha, unustasime.

**Ü. Vooglaid:** Koolis sunnivad õpetajad liiga palju ennast kuulama ja väidetakse, et see on õppimine, töö. Olen veendunud, et tööd tunnis ei tehta. Töö on tegevus, millega kaasneb väljaspool tegijat olev produkt, millel on tarbimisväärtus tegija enda või teiste jaoks. Kui produkti ei ole, siis tööd ei ole. Õppimine on tegevus, millega seoses laekub produkt õppijasse endasse. On täiesti erinevad tegevused midagi õppida, uurida, luua, kavandada või puhata. Õppimisel on omad seaduspärasused, tööolmad. Mõlemal on ühine omadus, et on sundprotsessid, peab tegema. Millega seda kompenseerivad targad ja arukad õpetajad? Tunnetustegevusega, isetegemisega, millega avastatakse enda jaoks seda, mida võib öelda ka õpetaja. Avastamine jääb meelde eluajaks. Mul on olnud õnne olla Aleksander Lindi õpilane. Bioloogia põhitõed me avastasime praktikumides enda jaoks ise ja mäletan neid tänaseni.

Koolis ei tohiks olla peamine õppimine, vaid peamiseks protsessiks peaks olema tunnetus, looming, tegevus — isetegemine, isekavandamine. Vastutustunde sugemed algavad sealt, kus tekib isemõtlemine. Kuni õpetaja räägib ja õpilased peavad kuulama ning ära õppima ja saavad karistada, kui seda pole teinud, on kool ebameeldivuste allikas.

**G. Linnaks:** Kaitsen natuke kooliõpetajat juba väljaõeldud mõttega. Üldhariduskooli programmid tuleb lastele selgeks õpetada. Need on nii suured, et sageli jääb tunnis aega vaid aine läbivõtmiseks. Aga iseseisev töö juurde jõudmine kulutab aega palju rohkem kui õpetajapoolne valmistõdede pakkumine. Oleme koolis nende probleemidega tegelnud, kuid praeguse programmide mahu juures



saab iseseisev töö juurde jõudmine olla episoodiline. Praegu jääme selle juurde, et kuna õpetaja ise domineerib, siis peab ta andma tegevust võimalikult paljudele õpilaste meeleorganitele.

Mullu uurisin kooli ajalugu ja leidsin imetusega, et direktor võis kunagi määrata, milliste õpikute ja programmidega kool töötas. Samuti loetles direktor, milliseid õppekomplekte kool kasutab. Meil niisugust võimalust pole. See aga oleks ka osa õpetaja vastutustunde kasvatamisest. Oleme temalt võtnud võimaluse otsustada, mida ja kuidas õpetada. Eesrindlikku kogemust kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel ei ole meie vabariigi koolidel pakkuda. Õnnetus, kui oleks, sest mis ühe kooli võimaluste ja kontingendi juures väga hästi sobib, võib teises koolis sobimatuks osutada. Kohuse- ja vastutustunde kasvatamist tuleb alustada sellest, et kooli dialektilise ühtsuse mõlemal poolel — nii õpilasel kui õpetajal — oleks tööpoolest võimalus vastutada läbi õiguse otsustada.

**A. Puniste:** Olen väikese staažiga praktik ja klassijuhataja keskastmes. Keskastmes taandub vastutustunne armastusele kas oma õpetaja või kooli vastu. Laps ei mõtle veel sellele, et vastutab ühiskonna ees. Seda enam peaks õpetaja jõudma iga õpilaseni. Paraku ei jõua, sest klassid on suured. Kui kooli tuleb noor õpetaja, siis õpilased loodavad temalt palju. Ka kool püüab leida tema kõige tugevamat külge ja annab talle mitmeid ühiskondlikke ülesandeid. Noor õpetaja rakendatakse tööle sedavõrd, et ta ei jõua iga õpilaseni ja lapsed pettuvad temas. Seesama õpetaja jaotab õpilastele ühiskondlikud ülesanded, aga ei jõua nende kontrollimiseni, õpilaste abistamiseni. Tulemuseks võib olla õpilaste süüdistamine, et nad ei täida oma ülesandeid nii, nagu peaks.

**N. Turu:** Olen töötanud kahes Tallinna keskkoolis klassi- ja koolivälise töö organisatorina. Kui esimeses tuli õpilastelt nõuda osavõttu üritustest, kontrollida ja karistada, siis praeguses, 53. keskkoolis seda muret ei ole. Selle kooli kasvatustöös on jõutud nii kaugele, et õpilane tunneb oma kohustusi ja peab mis tahes vajalikest üritustest osavõttu loomulikuks. Ühissettevõtmisi kipub aga liiga palju olema, sageli kattuvad linna või rajooni ja kooli omad. Nüüd õpilane valib, aga kahjuks selle järgi, kust puudumise tõttu vähem pähe saab. Küllap peaksime koordineerima oma üritusi ja plaane. Muidu oleme ise, s. t õpetajad süüdi, et õpilane oma kohustusi ei täida. Viimastel aastatel on rajoonigi ettevõtmisi sedavõrd palju, et igale poole lihtsalt ei jõua.

**P. Leppik:** Kõlbluskasvatusel on suuri raskusi individuaalsete omaduste arvestamisega. See on tohtult oluline. Näiteks on minu oma peres 4 last. Nad on samade vanemate lapsed, kuid vajavad täiesti erinevat lähenemist, mis

me räägime veel siis, kui tegemist on erinevatest kodudest tulnutega.

Kõlbluskasvatuse puhul on olulisel kohal **tegevus**, tahan seda eriti rõhutada. Tegevuse kaudu omandatakse mitmesugused harjumused. Praktilises koolielus võib aga näha sageli seda, et (eriti noored) õpetajad ise räägivad kõik ka klassijuhatajatundides. Aga õpilased jäävad arusaamise tasandile, veendumusi ja harjumusi ei teki. Siit ülesanne õpetajatest praktikutele: mõelda, kuidas kasvatus viia tegevuse tasandile.

**J. Orn teeb väikese vahekokkuvõtte.** Selleks et kasvatada kohuse- ja vastutustunnet, tuleks vältida seniseid põhipuudusi: piiratud valikuvõimalusi otsustamisel, kõigile võrdsete nõudmistele esitamist ning õpilastele selliste nõudmistele esitamist, mille realiseerimiseks neil puuduvad võimalused. Sõnaliste meetodite ja üleskutsetega me jõuame praktiliselt ainult selleni, et laps teeb endale selgeks kohuse- ja vastutustunde kui kõlbluskategooriad ja ei muud. Kas ei ole nii, et me anname õpilastele liiga vähe otsustamis- ja valikuvõimalusi? Üks suur tänapäeva sotsiaalpsühholoogilisi pahesid on usaldamatuse õhk-kond: noored ei usalda täiskasvanuid ja täiskasvanud neid.

#### **KAS PRAEGUSES SITUATSIOONIS, NÄITEKS ÕPETAMISEL ANNAB MIDAGI ÄRA TEHA?**

**G. Linnaks:** Haridusministeerium on meie vabariigis välja mõelnud toreda asja. Kuuele koolile on antud viieks aastaks enesekontrolliõigus. Ma kujutan ette, et enesekontrolliga kool saab oma sisemist tegevust õpilase- ja õpetajalembesemaks muuta. Juhukontrolle neisse koolidesse ei tule. Seal, kus tegutsevad vähemkogenud inimesed (õpilased), ise langetavad otsuse ja selle realiseerivad, juhtub vigu. Kool on kaitstud nende vigade laias ulatuses avalikustamise ja nende põhjal kooli üle otsustamise eest. See on ENSV Haridusministeeriumi poolt õige samm ja näitab usaldust kooli, õpetaja ja õpilase suhtes. Aga ma arvan, et see on ka viis, mis võib viia asja edasi. Hetkel ei ole veel teadmisi, oskusi ja vilumusi, kogemusi, kuid ma loodan, et need tulevad. Nendele koolidele (sealhulgas ka meie kool) on antud võimalus ise otsustada ja vastutada. Ma ei usu kiiretesse muudatusesse, kuigi praegusekski on tulnud palju tegevuse uusi vorme. aga vormi ja sisu vahel on tihe seos, tähendab midagi peab muutuma.

Muutunud on kooli vaimsus. Samuti kui koolile anti enesekontrolli õigus, andis kool selle õiguse headele õpetajatele. See on tõstnud nende enese- ja vastutustunnet. Kui koolis on hulgal õpetajatel vastutustunne, siis peab see üldisele suhtumisele mõju avaldama. Veel ei oska täpselt öelda, mida ja kui palju, sest aeg on olnud väga lühike. Aga näib, et võimalus ise otsustada tõstab ka õpilaste



vastutustunnet. Me saime õpilastele suurel määral selgeks räägitud, et õpilaste omavalitsus töötab samade eesmärkide nimel kui kogu kool. Omavalitsusele langeb peamiselt klassiväline tegevus — aga loodame abi saada ka põhitegevuses.

Ma olen palju rääkinud ÜKT korraldusest. Õppeplaanid on tunduvalt suuremad, kui teha on võimalik. See vajab ülevabariigilist korraldamist. Kui meil ei ole piisavalt tootmisbaase, eriti keskastme õpilaste ÜKTks, siis me ei kasvata ei kohuse-, ei vastutustunnet. Sealt kipub jälle tekkima suur juurdekirjutuste sfäär, eriti linnades.

**Ü. Vooglaid:** Tööd ei saa mängida. Tööl on kasvatus efekt vaid siis, kui seda on võimalik lõpuni viia. Kui tegevus jääb pooleli, siis kasvatus efekti enamasti ei ole, või kui on, siis negatiivne.

**P. Leppik:** Mulle tuleb meelde L. Simsoni uurimus 1400 õpetaja kohta, kust selgus, et vähem kui 6% on loominguiliselt töötavaid. See on väga kurb näitaja. Tänapäeval on õpetajaid, kes suudavad kasvatada nii kohuse- kui vastutustunnet. Need on needsamad loominguiliselt töötavad õpetajad, kes oskavad oma aines olulist selekteerida. Nemad suudavad ka tänapäeval läbi murda formalismi barjääridest. Häda on aga selles, et suur osa õpetajatest ei tule sellega toime.

**P. Nirgi:** Tõepoolest, loominguiliselt töötav õpetaja suudab ise orienteeruda keeldude ja käskude virvarris ja teha just seda, mida peetakse loomulikuks, mis on reaalne. Teine osa püüab jälgida käske. Nad ei lähene õpilasele loominguiliselt, vaid ütlemisega: meid kästi. Nii ei jõua õpilasele kunagi lähedale.

**G. Linnaks:** Me orienteerime ennast loominguiliselt töötavale õpetajale. Üldharidussüsteemis on üle 12 000 õpetaja. Kas me saame oodata, et enamik neist hakkaks tööle loominguiliselt? Kõik ei suudagi seda. Ilmselt tuleb kogu koolikorraldus ja organisatsioon viia sellisele tasemele, et ka vähemloominguline inimene kohuse- ja vastutustundega tööd tehes suudaks edukalt toime tulla.

**P. Leppik:** Mingi hulk loominguilisi õpetajaid peaks kollektiivis alati olema, tähendab kollektiivis tuleb luua võimalused nende saamiseks.

**Ü. Vooglaid:** Loominguilisust ei saa eraldi arendada. Tuleb minna teatud kompromissile. Näiteks ka siis, kui õpetaja ei ole loovisik, on talle mõnda asja võimalik ära seletada nii, et ta käitub loovalt. Näiteks võime selgeks teha autokraatliku ja demokraatliku juhtimisstiili tunnused, õpetada teda vältima autokraadile tüüpilist käitumist.

Pedagoogikaõpikutes käsitletakse õpilast kui õpetaja toime objekti. Erandiks on J. Babanski, kuid isegi tema puhul selgub kontekstist, et õpilane ei ole subjekt. Objekt otsustada ei saa, selleks on vaja õigusi, mida temal ei ole.

Mina saan aru nii, et vastutus- ja kohusetunne ei ole sõnadega kasvatatavad omadused, need on ühiskondliku elu funktsioonid. Kool ei saa siin üksi midagi ära teha, ühiskond koolita samuti mitte. Ka töökus on ühiskondliku elu funktsioon, on väärtus, on elunorm. Samuti haridus, samuti kohusetunne. Normaalsed inimesed ei räägi oma kohusetundest ja töökusest. Juhul, kui töö muudetakse mänguks, hakkab see kasvatama hoolimatust ja minnalaskmist. Samal põhjusel ei tohi tööd muuta võistluseks, ka võistlus on mäng kindlate reeglitega.

**P. Leppik:** Viini koolkonna psühholoogid on juba üle 50 a tagasi teinud kindlaks, et kõlbuskasvatases on olulised lapse 5 esimest eluaastat. Kui räägime lapse kõlbelisest kasvatamisest koolis, siis peame arvestama ka kindlasti seda, mis on tehtud eelnevalt.

**J. Orn:** Ma ütleksin nõnda, et 5aastasel lapsel on olemas ettekujutus sellest, mis on kohustus ja vastutus. Meie lasteaedades on tehtud katseid eesmärgiga kasvatada teatud tasemel vastutustunnet. See käib drilli kaudu.

**Ü. Vooglaid:** Minu arvates on üks paljude hädade allikaid kujutus, et kõik omadused on kasvatatavad. Kohuse- ja vastutustunnet ei saa sõnadega kasvatada, need kujunevad, kui lapse arengut õigesti suunatakse ja soodustatakse. Kohusetunne võib areneda koolist hoolimata, aga mitte tänu koolile. Veel üks fundamentaalne tegur: tuleks loobuda eesmärgistamisest tegevuse tasandil. Plaanis on üks tegevus, teine üritus jne. Kui kõik üritused tehtud, on plaan täidetud — kasvatus töö korras. Planeerimine peaks olema seisundiline, s. t. üritusi teeme selleks, et lapse arengus teatud tendentside esile kutsuda. Alati peaks vaatama, kas need viivad eesmärgi poole või hoopis vastupidises suunas. Mida rohkem üritusi, seda rohkem võib kujuneda formalismi ja üldse mittesoovitavat. Eesmärgistamine tegevuse tasandil on pedagoogilise tegevuse üks kurja juuri, millest lahtiütlemiseks pole mingit raskust, seda ei keela keegi. Selliseid võimalusi tuleb leida.

**P. Leppik:** Praktilises koolielus on tohutult tähtis, et õpetaja oma korraldusi kontrolliks. See on kohuse- ja vastutustunde kasvatamise alus.

*Kerkis küsimus, kas see ei lähe vastuollu valikuvabaduse õigusega.*

**J. Orn:** Kontrollimoment on üks sõlmküsimusi. Inimkonna ajalugu näitab, et kohusetunde kujundamisel minnakse väliselt kontrollilt sisemisele. Me peaksime praegu kui kõige eesrindlikuma ühiskonna liikmed olema maailmas kõige kaugemale jõudnud ja funktsioneerima peaks ainult inimeste sisemine kontroll. Kuidas see aga tegelikult on?

**A. Puniste:** Klassijuhatajatöös peab kontroll olema järjekindel ja pikaajaline. Kust aga võtta see aeg? Minu klass on tunnis, mul



endal tund. Vaheajaga ei jõua kõike vajalikku ära teha. Pärast tunde on treeningud, ÜKT — lapsi ei leia. Millal siis kontrollida, üldse lastega rääkida? On pisiasjugi, millest vaja rääkida samal päeval.

**P. Leppik:** Esimene, mida õpilane endale selgeks teeb, on see: kas õpetaja antud ülesandeid kontrollib või mitte. Nad teavad, kellele tuleb ülesanded täita, kellele mitte.

**P. Nirgi:** Kontroll kahtlemata peab olema, aga sellega ei tohi liialdada. Kontrollitavad peavad teadma, et neid võib kontrollida. Kontrollida võib muu hulgas, möödaminnes.

**J. Orn:** Minu arusaamise järgi väljakujunenud kontrollimissüsteem ja kõik kontrolliga seonduv on praegu olnud üheks takistuseks vastutustunde kujundamisel. Mul on mitmed tuttavad töötanud välismaa kõrgkoolides. Kui näiteks Oulu ülikoolis valitakse õppejõuks, siis usaldatakse seda inimest täiesti. Tema ise otsustab oma töö üle. Meil see alati nii ei ole.

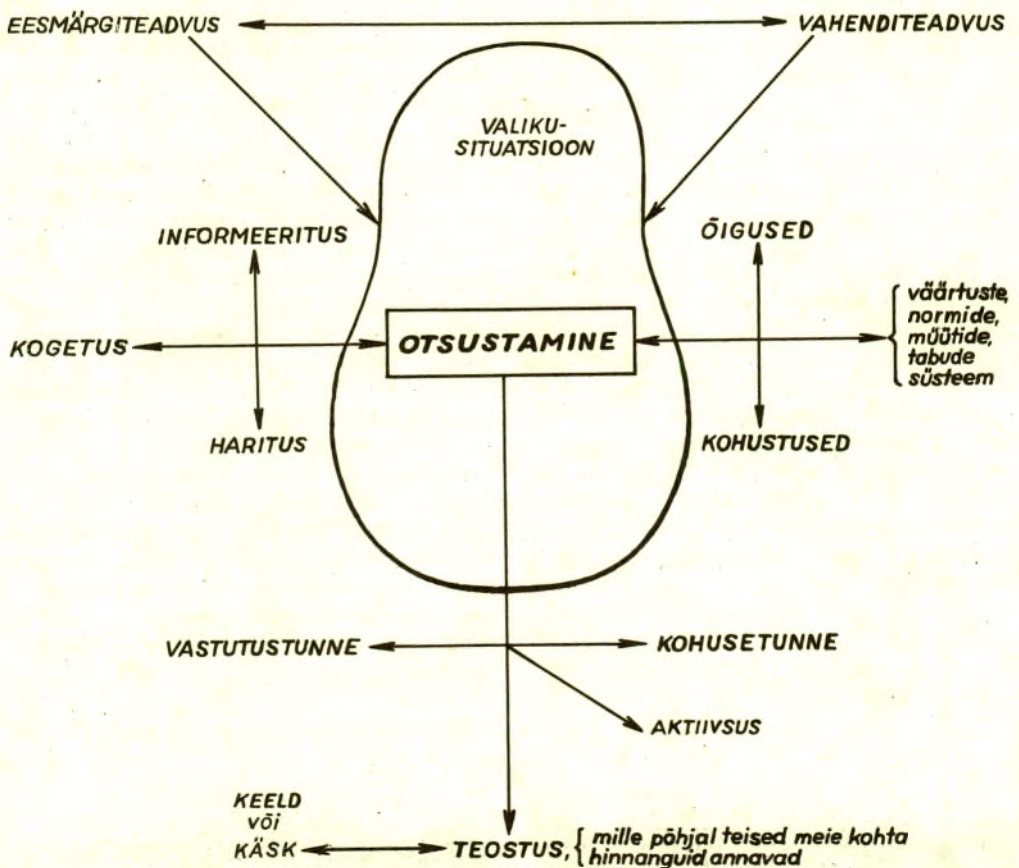
Psühholoogiauurimused lähtusid sellest, et vastutustunde puhul on oluline, kelle ees vastutada ja kes vastutab. Kui on tegemist õnnestumisega — kes on õnnestumise põhjustaja, kui ebaõnnestumisega — kes vastutab. Lääne psühholoogias lisaks mitmetele isiksuse tüpoloogiatele jaotatakse inimesed Rotteri skaala põhjal veel kahte tüüpi: eksternaalid ja internaalid.

Internaal on inimene, kes nii õnnestumise kui ebaõnnestumise korral mõtleb sellele, milline on tema enese osa. Tähendab, näeb põhjust alati iseendas. Kogu tema tegevus ja hindamine käib enesekontrolli kaudu.

Eksternaal näeb eriti siis, kui midagi ebaõnnestub, süüdlast alati väljaspool. Kui ringi vaadata, mõelda ja lugeda, siis tundub, et nõukogude inimene on liiga sageli eksternaal. See on isegi moeks saanud, me kõik oleme sellega harjunud, selle omaks võtnud — kõik on süüdi. Mina ise — paljude seda? Tõsi, on olemas ka olukordi, kus mina ei saa süüdi olla. Kas selline ühekülgus ei ole ka ülepingutamise?

*Lõpuks saab iga vestlusingis osaleja sõna, et välja öelda oma peamine mõte.*

**Ü. Vooglaid:** Usk endasse, teistesse, ideesse, eesmärkidesse jne on tohutu arengu ja eneseregulatsiooni mehhanism. Oluline on eesmärgistamine, eesmärgi- ja vahenditeadvuse dialektika, rõhutan veel kord: seisundiline — mitte tegevuslik — eesmärgistamine. Tegevustasandil eesmärgistamine on allakäigu faktor. Võtame mis tahes ühiskondliku organisatsiooni oktoobrilastest alates. Kõik eesmärgistavad tegevuse tasandil, ka kultuurisfääris, haridussfääris. Korralduse andja ei vastuta tulemuse eest, tegelikult ka tegija mitte, sest tema pole seda otsustanud. Konkreetseks tulemuseks on vastutamatus.





**G. Linnaks:** Oleme täna rääkinud suhtest õpetaja — õpilane, aga tegelikult peaksime rääkima õpetajad — üks õpilane. Sellepärast on koolis vastutustunde kasvatamisel väga oluline läheneda õpilastele ühesuguste põhimõtetega. Üks nõrk õpetaja jõuab sageli rikkuda rohkem kui 5—6 tugevat luua.

*Üksmeelselt ollakse nõus selles, et ühtsetest nõuetest kinnipidamine on koolis väga oluline. Ü. Vooglaid täiendab, et võib õpetada eri nõudmistega, kuid kõiges, mis puudutab väärtuste, normide kujundamist, kõike, mida nimetame ühisnimetajaga kasvatus, kõiges selles peab pedagoogiline kollektiiv olema tervikuna üksmeelne. G. Linnaks leiab, et me ei pääse oma hädadest nii kaua, kuni õpetaja eesmärk on oma aine selgeks õpetada. Pääseme alles siis, kui tema eesmärgiks muutub kasvatada inimest.*

**Ü. Vooglaid** täpsustab, et õpetaja ei õpeta ainet, vaid last. Kui veelgi täpsem olla, siis õpetaja ei õpeta lapsi, vaid poisse ja tüdrukuid, kes on üksteisest suuresti erinevad.

**P. Leppiku** arvates, mida noorem õpetaja, seda rohkem on ta lektori moodi. Need, kes on töötanud algklassides, on kooliõpetajad.

**P. Nirgi:** Kool peab olema koht, kuhu nii õpilane kui ka õpetaja tahavad minna. Peab jõudma nii kaugele, et õpilane usalduslikult jagaks oma muresid õpetajaga.

**P. Leppik:** Rõhutan veel kord seda, millega alustasin: tänapäeva koolis peame arvestama eri koolitüüpe. Õpilaskond on küllaltki diferentseerunud, kolmemehed koonduvad kutsekeskkoolidesse. Rohkem peaks olema aega suhtlemiseks.

**N. Turu:** Tahan jätkata mõtet, et kool peab olema igale õpilasele koduks, kohaks, kus teda mõistetakse. See nõue peab laienema ka õpetajale.

**J. Orn:** Oleme sellesse probleemi ainult veidi ust avada saanud, rääkimata sügavuti-minekust. Siiski sai välja toodud mõnedki murettekitavad seigad meie igapäevases koolielus, mille puhul selgesti tunnetame, et need mõjuvad halvasti meie õpilaste sotsiaalse-kõlbelisele arengule. Paraku oleme neist vaikides pidanud mööda minema. Eriti on seejuures kannatanud need, kellel on sotsiaalne vastutustunne. Loodan, et «Nõukogude Kooli» toimetuse leiab võimaluse taas nende probleemide juurde tulla.

## Klassiväline kirjandustegevus koolis\*

**LINDA SOANS,**  
Kohila keskkooli õpetaja

Tundub, et juba programmiselisel on kirjanduse õpetamise haare lai ja mitmepalgeline. Lisame siia veel kirjanduse kasutamise (kas või illustratiivainena) teistes ainetes (ajakirjandus, raadio, televisioon, kino, teater jne). Võib jääda mulje, et klassivälises kirjandustöös on küllalt keeruline leida selliseid vorme, mis õpilasi tõepoolest köidaksid.

Selles kirjutises vaatlen kirjanduse klassivälisest tegevusest soodustavat ja pidurdavat, kirjeldan Kohila keskkoolis tehtavat kirjandustööd.

### Klassivälise kirjandustegevuse probleeme

On päris selge, et klassivälise kirjandustegevuse ülesanne on toetada, laiendada, süvendada, selgitada ja edasi arendada kirjandusprogrammis toodud eesmärgid.

Siit tulebki esimene probleem: kas kirjandusõpetaja, kes on üsna hõivatud tundide ettevalmistamise ja vihikute parandamisega, on võimeline veel peale normaalaega samade õpilastega erksalt, huvitavalt ja regulaarselt töötama?

Tavaliselt alustavad kirjandusringid hoogsalt, varsti tekib õpilaste ja õpetaja väsimus. Paremas olukorras on suurte keskuste koolid, kus on kirjandusringi juhendajaks võimalik paluda raamatukoguhoidjaid, kirjastuste, teatrite või teisi loomingulisi töötajaid. Uued inimesed (isiksused) ja uus lähenemisviis on alati kasuks. Eelnevaga ei taha ma väita, nagu ei sobiks kirjandusõpetaja klassiväliseks tööks. Loomulikult on kirjandusõpetaja seda tööd ju teinud ja teeb edasi.

Teine probleem on aeg ja koht. Pärast tunde on õpilased väsinud. Maakoolides sõidavad nad koju, kust õhtul kooli tagasitulek on üsna keeruline. Millal on õige aeg kirjanduse klassiväliseks tööks? Ilmselt peab siin õpetaja leidma kuldse kesktee, arvestades kohalikke olusid. Ka koht ei ole tähtsusetu. Hea on, kui saab

\* VÕTi 1985. a täienduskursuse töö.



töötada uutes oludes. Sama klassituba, sama õpetaja, samad pingid mõjuvad noortele kindlasti liiga raamivatena. Meie kitsastes koolimajades aga on vahel probleem seegi, et saada vaba klassiruumi, rääkimata eri ruumidest.

Peatun mõningatel klassivälise kirjandustegevuse võimalustel ja liikidel.

Ei ole klassikollektiivi, kes ei käiks kinos või teatris. Meie, kirjandusõpetajate ülesanne peaks olema selgituste andmine (huvi äratamine!) enne etendust ja arutus pärast. Tehtagu seda tunnis või tunniväliselt, tegemata jätta ei või. Muidugi nõuab teatrietenduse või filmi arutus meilt endilt palju teadmisi ja huvi asja vastu. Mõned aastad tagasi veendusin, et Riikliku Noorsooteatri etendust «Armas õpetaja» olid mõistnud täiesti väärtalt isegi 10. klassi õpilased. Mõtlesin hiljem, kui vajalik oli selle etenduse arutelu. Kui kirjandusõpetajad suudaksid senisest rohkem nähtud etendusi ja filme analüüsida, kaoksikid ehk kohatud naeruturtsatused ja repliigid meie saalidest.

Kirjandusõhtuid ja Kirjanike Majas organiseeritud üritusi on vaja mitte ainult kirjandusinfo või elamuse pärast. Noore inimese käitumiskultuur paraneb hästi käituvate noorte hulgas, nende üldine intelligentsus tõuseb. Sama võib väita kirjanduspaikade ja -muuseumide külastamise kohta. Minule ütlesid mitmed noormehed pärast E. Vilde ja A. H. Tammsaare majamuuseumi külastamist, et huvi kirjanike vastu kasvas ja nende teosed said palju lähedasemaks.

7. ja 8. kl programmis on ette nähtud massiteabevahendite käsitlemine. See on mõeldamatu, kui õpetaja ei analüüsi koos õpilastega raadio- ja telesaateid, ei kõnele ajakirjandusest. Kui tore võiks olla klassiväliline ring, mida juhendaks mõni ajakirjanik. Areneksid nii õpilase lingvistiline kui ka esteetiline alge.

Erksa ja huvitava inimese juhendamisel on kirjandusringid koolides vägagi populaarsed. On hulk õpilasi, kellele meeldib arutleda iseloomude, probleemide rägastikus. Nende õpilastega tehtav süvendatud töö võib tuua rõõmu õpetajalegi. Sellised ringid võiksid tegelda kirjanduskriitikaga, samuti teatri- ja filmikriitikaga. Meie koolis tegutses mõnda aega kirjandusring Doris Kareva juhendamisel (1979—1981). Luulehuvi suurenemine oli kohe märgatav.

Etlejate ringid on populaarsed siis, kui neid juhendab mõni näitleja. Õpetaja ei tarvitse alati olla hea etleja (kuigi peaks olema). Etlejate juhendamine nõuab individuaalset tööd, kus on nõutavad süvendatud teadmised, mida aga õpetajal tihti ei ole.

Omaloominguline töö on huvitav juhendajale õpetajale ja õpilasele. Milline rõõm on leida uus anne! Tööde vastastikune sisu, keele ja stiili analüüs köidab alati.

Populaarsed on koolides ka näiteringid ja kõnekoorid, kui nende eesotsas seisab entusiast.

Kabinetis oleme kasutanud õpilasi kirjandusmaterjalide korrastamisel, abimaterjalide valmistamisel, kartoteekide täiendamisel jne. On õpilasi, kes on kujunenud õpetajale tõeliseks abilisteks. Ka sellest võib areneda süva huvi kirjanduse vastu.

Palju õpetaja aega võtab ülevabariigiliste või rajooni kirjandusomaloomingu võistluste ja olümpiaadide ettevalmistamine. Üldiselt ei rõõmusta meid kõrgemalt poolt ettenähtud kirjandusvõistlused. Teemad on äärmiselt kategoorilised, ei nõua millegi kaitsmist, vaidlemist ega võimalda eriarvamusi. Sama võib öelda sageli ka lõpukirjandite teemade kohta. Pealkirjas on juba ette öeldud, kuhu peab välja jõudma. See halvab loomingulist mõtlemist. Kas poleks võimalik kirjandusvõistluste teemasid anda problemaatilisemaid? Rutiinsed on ka liiklus- ja tuletõrjekirjandite võistlused. Rõõmu on teinud lasteajakirjade ja «Sädeme» kirjandusvõistlused, kuhu on lubatud mõnikord saata igasugust kirjanduslikku omaloomingut kindla suunitluseta.

Võib-olla on minu järeldused-arvamused väga subjektiivsed ja liialdatud, kuid arvan, et üks põhjusi, miks meie vabariigi noorte kirjandusel kiratseb ja nii vähe on omanäolisi andeid, tuleneb koolides tehtava omaloomingulise töö kitsapiirilisusest. Ma mõtlen selle all noorte suuremaid trükis esinemise võimalusi ja huvitavamaid kirjandusvõistlusi.

#### Klassiväliline kirjandustegevus Kohila keskkoolis

Mida pakub klassiväliline kirjandustegevus meie koolis? See lähtub samuti kirjandusprogrammis sõnastatud eesmärkidest, kuid süvendab õpilaste kirjandusteadmisi, pakub loomevõimalusi, sisustab õpilaste vaba aega, annab esinemiskindlust ja julgust.

Eelnevalt pilk väikesele ankeetküsitlusele, mis annab pildi õpilaste suhetest kirjandusega. Ankeetküsitluse tegime 9. klassis. Küsimusele, kas loed ilukirjandust a) meelsasti, b) kui koolis nõutakse, c) ei loe üldse, sain järgmised vastused. 43 õpilasest vastasid 35, et nad loevad kirjandust meelsasti ja 8 õpilast märkisid, et loevad siis, kui peab, kui koolis nõutakse. **Kas loed meelsamini proosat või luulet?** 39 õpilast seadsid esikohale proosa, 4 õpilast vastasid, et loevad luulet ja proosat võrdselt. Keegi vastajatest polnud esikohale seadnud luulet. **Kes on sinu lemmikautorid?** Õpilased olid nimetanud T. Kallast, S. Truud, R. Kaugveri, P. Kuusbergi, M. Mutti, M. Traati, J. ja Ü. Tuulikut, H. Runnelit, E. Niitu, V. Luite, D. Karevat, J. Krossi, A. Lindgreni, A. Christie't, J. Londonit, J. Verne'i, J. Cooperit jt.

#### Milline kirjandusteos 9. klassi kohustuslikust kirjandusest köitis kõige enam?

43 vastajast 24 seadsid esikohale V. Hugo «Jumalaema kirik Pariisis» (vana programmi järgi), järgnesid L. Koidula «Säärane mulk» ja E. Vilde «Külmale maale». Kõige vähem



pakuvad õpilastele huvi Fr. Schilleri «Wilhelm Tell» ja A. Kivi «Seitse venda».

Sama küsimuse esitasin ka 10. klassi õpilastele, kes seadsid kindlalt esikohale A. H. Tammsaare loominguga («Tõde ja õigus», «Kõrboja peremees»), järgnesid L. Tolstoi «Sõda ja rahu», A. Kitzbergi «Libahunt».

Õpilaste sellised arvamused ja järjestus võivad olla mõjutatud aineõpetajast, tema käsitluslaadist ja muudest teguritest.

Kokkuvõtvalt võib öelda seda, et vastused olid päris ootuspärased.

### Kas võtaksid osa koolis töötavast kirjandusliku omaloomingu ringist?

43 vastajast andsid jaatava vastuse 15 õpilast.

Ajavahemikul 1958—1975 töötas meie koolis kirjandusring, mida juhendas õpetaja, entusiast. Õpilased tegelesid agaralt omaloominguga ja korraldasid huvitavaid kirjandusõhtuid. Kirjandusringi juhendav õpetaja A. Evert organiseeris koos kirjandusringiga ka kooli almanahhi väljaandmist. Oli huvitav ja õpilasi haarav tegevus. Ilmunud on 8 numbrit almanahhi «Sulesädemed». Need säilinud omaloomingukogud on koolile lausa ajalooline väärtus, mis seob eelnenud põlvkondi nutega. Midagi väga olulist on aga nüüd katkenud! Seda kurdavad paljude koolide kirjandusõpetajad ja seepärast tuleks taastada koolide kirjandusalmanahhide väljaandmine.

Meie koolis on suure populaarsuse võitnud näiteringid, mida juhendavad kirjandusõpetajad. Töötab kaks näiteringi: üks keskkooliõpilastele, teine haarab keskastme õpilasi. Näiteringide peod on koolis alati oodatud. Keskastme õpilaste näitering esineb tavaliselt veebruaris-märtsis ja keskkooli oma aprillis. 1961.a alates on meie koolis töötanud keskkooliõpilaste näitering õp. H. Mälgi juhendamisel. Enam õnnestunud etendused on olnud A. Kitzbergi «Libahunt», V. Vigante «Igavesti haljad palmid», V. Grossi «Noorem vend», O. Lutsu «Nukitsamees», V. Rozovi «Õnn kaasa», S. Rannamaa «Kasuema», «Lumivalgeke ja seitse põialpoissi» jt. Keskastme näitering tegutseb 1967. aastast. Teistest paremini on õnnestunud A. Uustulandi «Salmolmas», J. Tomini «Oleme kõik rõõmsad lapsed», R. Kaugveri «Sellised me oleme» («Pildikesi koolielust»), J. Sotniku «Seiklus ebaõnnestus», H. Rammo «Üks imelik pimesikumäng» jt. Oleme esinenud oma koolis, soovhoosi klubis ja teistes ümberkaudsetes asutustes.

Kool ja kirjandusõpetajad pole eesmärgiks seadnud professionaalsele tasemele jõuda, vaid mängida nn oma lõbuks, sisustada õpilaste vaba aega, anda neile esinemiskindlust, julgust. Näiteringis osalenud õpilased on julgemad, nende väljendusoskus ladusam, algatusvõime suurem, nad on aktiivsemad. Õpilasi, kes näiteringis kaasa lüüa soovivad, leidub alati rohkem, kui neid rakendada suudame. Omaette probleem on ka sobiva repertuaari leidmine, eriti keskastme õpilaste jaoks.

Traditsiooniks on saanud ainekuud, sealhulgas ka kirjandus- ja teatrikuu, mis tavaliselt on toimunud märtsis. Eelnevalt koostame plaani kirjanduskuu ürituste kohta. Kuu raamesse mahub kirjandusvihikute näitus, etelete või omaloomingu konkurss, kohtumine mõne kirjaniku või näitlejaga. Külastame Kirjanike Majas mõnd üritust, peame kirjandusõhtu, anname välja seinalehe, selgitame välja parimad kirjanduse tundjad jne.

Eriti hingeülendavana tunduvad Kurgja küllastamine ja Metsakalmistul käik. Metsakalmistule sõidame 11. kl õpilastega. Peatume viivuks meie kirjanduse suurkujude kalmude juures. Süütame küünlad. Kõneleb kirjandusõpetaja, õpilastelt mõned luuleread autori loominguist või laul. Asetame kalmule lilli. Vaikus. Tunneme, et midagi on hinge poetunud.

Abituriendid sõidavad lõpukellapäeval kirjanduslikule Vargamäele koos klassijuhataja ja kirjandusõpetajaga. Jälle tore üritus, mis alati teeb noored inimesed hingelt kaunimaks ja sisemiselt rikkamaks.

Nimetamata ei saa jätta ka E. Vilde ja A. H. Tammsaare majamuseumi küllastamist Tallinnas.

Ka teatrietenduste ühiskülastused ja nendele järgnenud arutelud on kirjandusõpetaja ülesanne. Käime Tallinna, Tartu, vahel ka Pärnu ja Viljandi teatris.

Oleme oma koolis korraldanud ka kirjanduslikke kohtuid, kuid harvemini.

### Järeldused

1. Klassiväline kirjandustegevus koolis on olnud eelkõige õpetaja meisterlikkusest ja suutlikkusest pärast pikka tööpäeva õpilasi innustada vabatahtlikule tegelemisele kirjanduse või teiste kunstidega.
2. Tuleks senisest enam leida võimalusi (ka rahalisi!) kooli tuua näitlejaid, kirjandustegelesi, ajakirjanikke, kes suudaksid noortega töötada.
3. Teatri- ja kinokülastuste eel on vaja selgitust ja pärast etendust analüüsi.
4. Tuleb organiseerida õpilastele huvitavaid kirjandusõhtuid.
5. Igas koolis peaks olema mõni kirjandustraditsioon.
6. Tuleb leida koolialmanahhide väljaandmise võimalusi.
7. Muuta kirjandusvõistluste suunitlust.

Ei ole õpetajat, kes ei tegeleks klassivälise kirjandustööga. Paljud selle töö lõigud on juba ette dikteeritud (kõnevõistlused, olümpiaadid, etlemiskonkursid, omaloominguvõistlused jne). Lõpmata tore on, kui meis, kirjandusõpetajais, säiliks ikka see «miski», mis meist teeb just nimelt kirjandusõpetaja, ja õpilane usaldaks meid ning tunnetaks meis erakordset, nii ta tuleb meie juurde ka siis, kui raske koolipäev on seljataga. Me peame jälle olema andjad. Et aga anda, peame end ise laadima, peame õppima ja täiustuma. Värskus ja vaimsus ei ole taevaand, vaid töö tulemus.



## LUULEPÕIMIK ÕPETAJATE PÄEVAKS

- Koos: Enam päike ei kõrveta lõunast  
keskpäeva aegu kui ääs.  
Puudelt tuulega kukuvad õunad,  
sügis ja sajud on käes.
- T: Suvi möödab, nüüd õilmitseb aster,  
kaskedel kollendab kuld.  
Puhtal kooliteel ruttavail lastel  
jalge all kastemärg muld.
- Koos: Seeme lastakse sügisel mulda,  
tarkusi kannab see taim.  
Kallist teadmiste tuumakat kulda  
võrsu ta kobara is.
- P: Mäletan sügist. Mind viidi su juurde,  
kui kõnniteel sahis vahtralehti.  
Silmad sul naersid, mu hirm lendas tuulde  
ja nii minust koolipoiss tehti.
- P: Aabitsavaeva sa aitasid näha  
ja ükskordühegi panid pähe.  
Püüdsid must väänikust inimest teha  
ja muret ei olnud vähe.
- T: Kui palju sul muret ja vaeva,  
on sündmusi, mõtteid ja tööd.  
Tihti laenata tulnud on aega  
paar tunnikest hilisest ööst.  
Täna üheskoos sellest mõelgem,  
pead austuses langetagem.
- Koos: Valgete astrite aegu  
nagu praegu  
kunagi tulen su juurde.
- T: Kuidas küll selle eest tasuda,  
et halliks sul muutime juuksed.  
Nopin neist tasaseid kaebusi,  
tuttavaid lapsenuukseid.  
Luba, et mõtlen sind nooremaks,  
nagu olid mu koolitee alguses.
- Koos: Uufe valgete astrite aegu  
tulevad uued lapsed  
peitma su juustesse  
jällegi nuttu ja naeru.  
Valgete astrite aegu  
nagu praegu  
kunagi tulen su juurde.
- P: Õpetaja, õpetaja, kuidas sa ei väsi?  
Ikka sinu abi vajab  
mõni väike käsi.  
Silmanurgas naerukiired  
pähe poetab halli.  
Alailma on sul kiire,  
iga hetk on kallis.
- T: Lapsi mitmeid klassitäisi,  
omad on kõik nemad,  
sest su klaassis ükskord käisid  
nende isad-emad.
- T: Iga sinu õpilane  
hellust kaasa viies  
sinu südamele paneb  
mõttes hindeks viie.
- Koos: Valgete astrite aegu  
nagu praegu  
kunagi tulen su juurde.
- P: Küllap mind lihtsalt nõnda on loodud,  
et helladest sõnadest julgen vaid mõelda.  
Isegi lilli saan harva toodud  
ja tänu ei tihka öelda.  
Pikkuselt olen sust ammugi üle  
ja algkool jäi minust maha.  
Luba, et mõnikord ikka veel tulen  
su klassitoa ukse taha.
- P: Käid oma igapäevast rada.  
Lähed hommikul läbi tuisu  
ja tuled, kui hämarus kihutab hangede vahel.  
Kuidas oskad sa kõike elama panna,  
kuidas oskad elada, et öeldaks  
kuldne inimene.



Koos: Valgete astrite aegu  
nagu praegu  
kunagi tulen su juurde.

P: Õpetaja — ta on osake maailmast.

P: Õpetaja — ta on rõõm ja mure.

T: Õpetaja — ta on päikesepaiste ja kool.

T: Õpetaja — ta on hellus ja hool.

Koos: Täna pühitseme pidupäeva,  
hella õpetaja päeva.  
Oma väikese käega  
lilli kingime me suure väega.

Koos: Au õpetajale, kes tööle au annab.

P: Hea õpetaja elab meis edasi kogu eluaja.

Koos: Tänu õpetajale,

T: kes meile ilu näitab

ja vabadust

meid armastama õpetab.

Koos: Au õpetajale, kes meid õppima õpetab.

Au õpetajale,

T: kes meile uue mõistmist õpetab

P: ja kes teed meile näitab

inimikkuse riiki.

Au õpetajale,

T: kes meile õpetab elu suurust

P: ja kes meile kiidab

rahu üle kõige.

Koos: Rahu õpetajale,

tervitus õppijale!

Au õpetajale!



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

# Isiksuse sünergeetiline mudel ja kool

**VOLDEMAR PINN,**  
Haapsalu Sanatoorse Internaatkooli  
direktor

## MEILT JA MUJALT

■ Leningradi 278. keskkoolis võib õppetundides näha teaduste akadeemia töötajaid. Teadurid on hakanud õpetajateks, andes koolilastele uue õppeaine «Informaatika ja arvutustehnika alused» tunde. Selles koolis võib üle nädala suhelda kompuutriga iga Lenini rajooni 9. kl õpilane. Tunnivälisel ajal võivad seda teha ka 3. ja 4. klasside lapsed. Neile näidatakse abstraktset mõtlemist arendavaid mängu, mis äratavad huvi arvutustehnika vastu.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

■ Kišinjovi N. Ostrovski nim 34. keskkooli õpilased korraldasid kohtumise inimestega, kelle elu on lahutamatu seotud raamatuga «Kuidas karastus teras». Esimesena vastas kutsele Rita Ustinovitš. Kirja autor ei ole romaani «Kuidas karastus teras» tuntud tegelase nimekaim. Tema hakkas perekonnanime Ustinovitš kandma 1941. a, kui fašistid tungisid Poltaavamaale. Neil päevil lõi grupp Beletsko küla kommunistlike noori põrandaaluse organisatsiooni «Häire». Selle liikmed võtsid endale varjunimedeks lemmikromaanide «Kuidas karastus teras» kangelaste nimed. Žitomiri Õpetajate Instituudi alles lõpetanud Aleksandra Lapinast sai Rita Ustinovitš. Mitugi vaenlase ešeloni on raudteetammilt alla veerenud Ustinovitši, Zuhrai, Kortšagini jt N. Ostrovski kangelaste vääriliste kommunistlike noorte eestvõttel.

Õpilaste kutsele vastas ka Kišinjovi Põllumajanduse Instituudi õppejõud B. Tarassov, kes kordas Pavel Kortšagini kangelastegu. Ta jutustas lastele, et õnnetusest võitu saada aitas tal armastatud kirjaniku teos.

Ajalehest «Ufiteleskaja Gazeta»

Sünergeetika on distsipliinidevaheline õpetus, mis käsitleb nii elusa kui ka elutu iseorganiseerumist, s. t organiseerumist ilma inimese teadliku sekkumiseta. Teadvusega inimene on iseorganiseerunud pidevalt ümber organiseerinud (enamasti ikka teadvuse kõikvõimsuse positsioonilt) ning jõudnud nii paljudel elualadel kõrva saavutustega ka kätastroofide, krahhide ja õnnetusteni. Iseorganiseerumine on sageli vähem kulukas olnud. Koguni, palju teadlikult organiseeritust tuleb aeg-ajalt iseorganiseerumise kätte «ümbertegemiseks» või «parandamiseks» anda. Seega on teadvusest sõltumatu iseorganiseerumise vaatlus ilmselt mõttekas.

Iseorganiseerumisel valitsevate seaduspäraste tundmaõppimine annab ühelt poolt võimaluse tabada organiseerimise vigu, teisalt aga hoiatab, kus ja millistes tingimustes need vead võivad tekkida. Seega muuta ka organiseerimist tõhusamaks. Põhimõtteliselt kehtib kogu öeldu ka kasvatuses kohta.

Kasvatus on nimelt üks neist sotsiaalse elu aladest, kus organiseerimise vead esinevad



silmapaistvalt. Probleem on selles, et pedagoogikas suhestuvad arvestavas kokkusbimatuses ühelt poolt sünergeetiline, iseorganiseerunud ja iseorganiseeruv laps oma fülo- ja ontogeneesis kujunenud vajadustega ning teiselt poolt mitmesuguste sotsiaalsete, poliitiliste, majanduslike, teaduslike tegurite mõjul kujunenud kooli oma õpetus- ja kasvatustegevusega. Viimane ei arvesta kaugeltki iga kord last nii, nagu laps on. Oma konservatiivses pooluses on organiseeritud kasvatus koguni lapsest kaugenenud, mis muidugi ei tähenda, et pedagoogika suurvaimud Komenský, Pestalozzi jpt, meil eriti Käis, poleks püüdnud pedagoogikat lapsepärastada. Päriselt pole pedagoogikas küll kunagi tabatud, kes ja milline on laps oma vajadustes. Alles kõige viimasel ajal on see suure ehmatusena meie teadvusse jõudmas.

Kui kasvatuses kusagil millegagi edu saavutatakse, siis paljud kalduvad uskuma, et selle malli alusel on võimalik jõuda eduni laste kasvatamisel lõpmatult ja kõikjal. Kunagi end õigustanud käitumisviisid saavad nii reegliteks.

Edasine arendus eeldab aksioomina vastu võetavat: laps (nagu inimene üldse) on ülikeeruline sünergeetiline süsteem, kellesse kätkevad kolossaalne hulk eeldusi.

Konflikt koolis saabki alguse sellest, et mitmetähenduslike eeldustega lapsele ei taga pedagoogiline süsteem optimaalseid arenguvõimalusi, täpsemalt selleks arenguks vajaminevat teavet.<sup>1</sup> Kui pedagoogiline praktika eitab lapse arenguvõimaluste paljust, siis ta ei leia ka optimaalset varianti. Nii juhtub, et üheselt pealesurutud teabevool (tagamaks igaüks arengut, sisult üliinimest, kes peab teadma nii ja nii palju) suundub õpilases mööda — see ei vasta ta eeldustele ega rahulda nii ka ta vajadusi. Üldhariduskool (pro sundhariduskool) annab infot isegi ülikülluses, kuid sellel puudub lapse jaoks kvaliteet. Iseorganiseeruvad protsessid lapses selliselt aga tõkestuvad ning ta eeldused jäävad kasutamata või neid kasutatakse osaliselt.

Sellist olukorda võiks nimetada isegi «intellektuaalseks genotsiidiks». Noorsugu ja õpetajad reageerivad sellele frustratsiooniga. See on ikka nii, kui ootused ei vasta tegelikkusele. Kasutusele tulevad «mina» kaitsemehhanismid. Indiviid on valmis rünnakuks, kaitseks

<sup>1</sup> Autor kitsendab liialt pedagoogilise mõjutamise ainult info vastuvõtule ja edastamisele. Sama oluline on tingimuste loomine tegevuseks.

või põgenemiseks. See väljendubki brutaalsuse, vägivalda ja noorsoo kuritegevuse eri vormide kasvus. Täpsemalt saab neist ülipingetest tulenevaid isiksuse pahupidioleku kirjeldada eri inimeste juures selliste mõistetega nagu **anoomia\***, **marginaaalsus\*\***, **devientsus\*\*\*** ja **indolentsus\*\*\*\*** vahendusel.

Märgitud mõistete taga olevad inimese seisundid tunduvad mõnikord otsekui taevast tulnud. Ei taibata, et need on mittelahendunud konfliktsituatsioonide poolt sünnitatud ülepingete tulemus. Fülo- ja ontogenees pole inimest nendega toimetulekuks kohandanud. Kui ka kompensatoorsed ressursid on kulutatud, siis muutub inimene sotsiaalselt defektseks. Paljud sellistest inimestest elavad ühiskonnas väliselt isegi reibaste ja aktiivsetena. Aga kokkupuutel väiksemagi raskusega avaldub nende vigasus kui fikseerunud kaitsemehhanism. Hingeline haavamine invaliidistab inimest mitte vähem kui füüsiline. Sageli isegi enam.

Asja tuuma aitab uuest vaatenurgast avada ja mõista ning leida ka teid vääraarengute ületamiseks isiksuse vaatlus sünergeetilise isiksuse mudeli prismas (vt joonis).

Alustame sellest, et ühiskond annab ülikeerukale süsteemile INIMENE pidevalt kolmes tähenduses infot (1): **ühte**, mis ta sotsiaalselt arengut soodustab (1A), **teist**, mille suhtes inimene on indifereentne ja mille kohta võime väita, et ta on inimesele kasutu (sünergeetilises sõnastuses teda **mitteläbibiv**) — (1B) ning **kolmandat**, mis ergastab inimest antisotsiaalseteks tegevusteks (1C). Nii ka last enne kooli ja koolis.

\* **anoomia** — individuaalsuse ja teadvuse kollektiiv-psühholoogiline seisund, mida iseloomustab väärtussüsteemide lagunemine ja mis lõppkokkuvõttes viib inimese võõrandumisele ühiskonnast, apaatia ja kuritegevuseni.

\*\* **marginaaalsus** — inimese juures esinev püsiv seisund, kus ta on võimetu identifitseeruma teise inimesega ja tegema nii valikuid vastuoluliste nõudmistest, ootustest ja väärtustest tingimustes. Reaalseks tulemuseks on hingeline lõhestatus, madal enese ja teiste austus, eemaldumine ametlikest tegevustest ja kontaktidest.

\*\*\* **devientsus** — inimese alandlikkuse ja orjameelsuse seisund, kus paanilise hirmu kardedetakse kõiki inimesi, asju, suhteid, ka neid, mis selleks reaalselt põhjust ei paku.

\*\*\*\* **indolentsus** — inimese seisund, kus talle miski korda ei lähe, kus ta oma valu ja kannatusi ei taha ja nii end laostab. Mõne aja möödudes aga haiguseni ulatav valutunnetus. Nii reaalne võimetus kohandumiseks suhteliselt stabiilse ümbrusega kui ka omalaadne valutundetuse, tuimus.



Et laps struktureeruks pidevalt oma uuteks ja sotsiaalselt täiuslikumateks võimalusteks, peab ta olema prevaleerivalt avatud ja saama oma isiksusele vastavat unikaalset, tema sotsiaalset arengut ergastavat infot (1A). Inimest võime ses plaanis tinglikult vaadelda kui üht iseenda raku, mis vajab spetsiifilist, ainult talle omast valku. Seda tuleb moodustada aminohapete molekulidest ribosoomide nimetuse all tuntud rakuorganoidides, kus rakule spetsiifiliselt vajaliku aminohapete omavahelise ühenduse järjestuse määrab sealsete nukleiinhapete DNH ja RNH struktuur. Meie seda spetsiifilise vajamist koolis aga ei arvesta (kõik «rakud» lihtsalt vajavad valku) ja seame nii ohtu sotsiaalse arengu enda. Kool pakub lapsele üsna standardset, tema erinevusi mittearvestavat infot.

Antavat-saadavat infot, teisisõnu, ei valita (2). Seda ei tee koolis laps ise, õpetaja ega lapsevanem. Inimese kui sotsiaalse indiviidi jaoks puudub veel see, mis tal raku tasandil on olemas. Sotsiaalsed ribosoomid ning sotsiaalne DNH ja RNH puuduvad. Nende loomine seisab meie ees ülesandena. Suur osa antavast standardinfost, võime õelda, põrkab vastu info läbimatu se müüri (3ML). Selle vastuvõtuks puuduvad lapsel võimed, see ei huvita teda. . . Seda infot aga, mis läbiks isiksuse ja annaks positiivset, temas uut loovat dissipatsiooni (hajumist) ( $L_1$ ), on lihtsalt vähe. Tunduvalt vähem kui vaja ja ka mittevajaliku kvaliteediga, et lapses sünniks looja. Teisiti — tsoon, mis sobiva ja kvaliteetse info korral oleks läbitav ( $L_1$ ), läbitakse osaliselt ( $3L_1a$ ). Teine osa läbitavast ( $3L_1b$ ) jääb sobiva info puudumisel läbimata ja dissipatsioon tekkimata. Selle tulemusel on dissipatsioon ruumis  $3L_1a$  vähene, iseorganiseeruvad kooperativeefektid ei taga võimalikku positiivset isiksuse struktuuris.

Loomulikult tuleb arvestada ka seda, et üheaegselt sotsiaalselt arendava infoga on inimene avatud sotsiaalset arengut tõkestavale infole (1C), mis teda läbides annab tsoonis  $L_2b$  dissipatsiooni. Isiksus kui summaarne tervik (5) saadaksegi kahe iseorganiseeruva — sotsiaalset arengut soodustava ( $3L_1a$ ) ja tõkestava ( $3L_2b$ ) — info konkurentsis tekkivast kooperativefektist (4). Kui sotsiaalseks arenguks sobivat infot saadakse vähe ja põhiosa infost on indiferentne, siis ikka ja enam hakkab prevaleerima sotsiaalset arengut tõkestav info ja isiksus saab antisotsiaalse struktuuri. Tuleb uskuda ka seda, et isiksus, saamata temale positiivseid võimalusi tagavat infot, muutub sel korral just erilisel läbilaskvaks antisotsiaalsetele infovoogudele, mille tulemusel kooperativefekt kaldub väärustuste, anomaaliade suunas.

Muutused isiksusevariantides A ja B (mida ei saa käsitleda kui võrdkaalulisi) tekitavad tasakaalutuse ja annavad inimese kujunemi-

sele suhteliselt stabiilse suuna, kus infotulvas üks dissipatiivne struktuur pidevalt vahetatakse välja teise poolt.

Asi on selles, et tekkinud struktuur on juba muutunud isiksus, millele toimivad uued ja uued sotsiaalset arengut soodustavad ja tõkestavad infovood, mille omavahelises konkurentsis kui ilmutusvannis isiksus end lõplikult avab. Tegelikult esindub isiksus selles ilmutuses oma arvutuis üleminekus positiivselt negatiivsele (või vastupidi), vastuoludes ja nende ületamises, ühe või teise poole arvestatavas üleolekus.

Inimene kas realiseerib sobiva info toimet endast oma positiivsed võimalused või ei tee seda. Suutmatus realiseerida positiivset mina annab võimaluse negatiivse mina (sotsiaalselt väärustunud isiksuse) realiseerimiseks. Iseliikumine on vältimatu, küsimus on vaid selle suunas. See on kas isiksuse eelduste ja võimaluste progressioon või regressioon. Indiferentne isiksus on vähe tõenäone.

Kogu asja olemus, nagu mõistame, seisnebki selles, kas inimene saab sobivat, vastuvõetavat, tema eeldusi ergastavat infot, mis dissipeerudes ja koopereerudes annab tekkinud kaosest sotsiaalselt soovitava korra, s. t inimeses kas tekib või ei teki sotsiaalselt soovitatav.

Kas ja kui palju on võimalik prognoosida antava info kvaliteeti, määratleda kas või kõige üldisemalt info, mille andmise tulemuks oleks optimaalselt efektiivne dissipatsioon ja kooperativefektid — koondresultaadina sotsiaalselt väärtuslik isiksus? On. Ikka ja enam üldistub seisukoht, et väärtuslik isiksus sünnib erinevate infode sünteesist. Sel listest infodest, mis ergastavad lapses järjepanu kordudes kas siis loogilis-abstraktse, kunstilis-kujundilise, filosoofilise või ideoloogilis-mütoloogilise mõtlemise. Kui üks kujundatavatest mõtlemistüüpidest saab absoluudi rolli, jääb kooperativefekt isiksuse plaanis tagasihoidlikuks, inimene ka targana vähevõimekaks.

Et me koolis oleme absoluudi lähedase rolli andnud loogilis-abstraktset mõtlemist kujundavale infole ja anname vähe ja vähekvaliteetselt infot kujundamaks kunstilis-kujundilist ning filosoofilist mõtlemist, siis on see aluseks isiksuse negatiivsete võimaluste realiseerimisele. Toimub midagi sellist, nagu soov inimest taevasse tõsta üksnes bensiini abil, kusjuures teisi lennuks vajalikke komponente peetakse mittevajalikeks või tühisteks (1... 11).

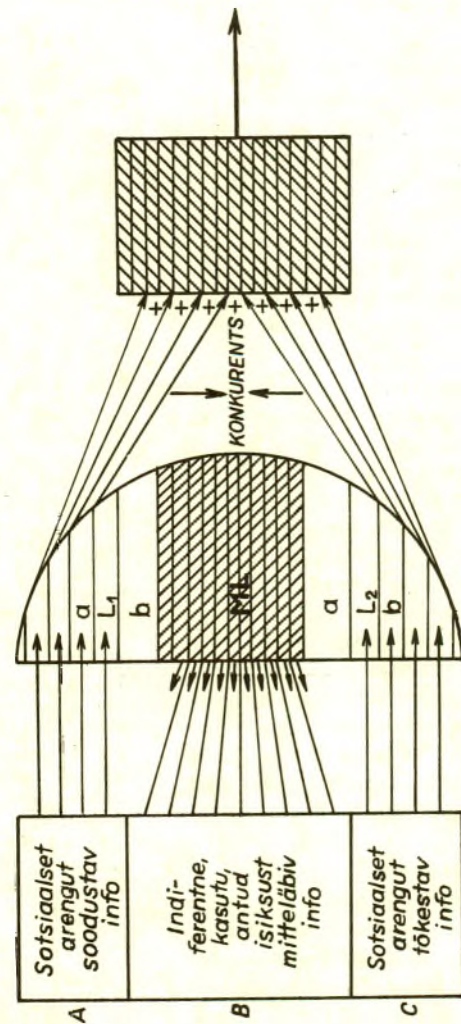
Selle juures jääb muidugi kehtima tõde, et eri infosid antakse a n t u d isiksusest läheduses, ta eripära arvestades. Ühele ühte enam, teist vähem, ühele ühtedes mõõdetes-määrades, teisele teistes.

Osaluspääsmeks sellistele mõttetalgutele on lapses (ja muidugi ka õpetajas) tolerantuse (sallivuse, leplikkuse) loomine teiste ideede,

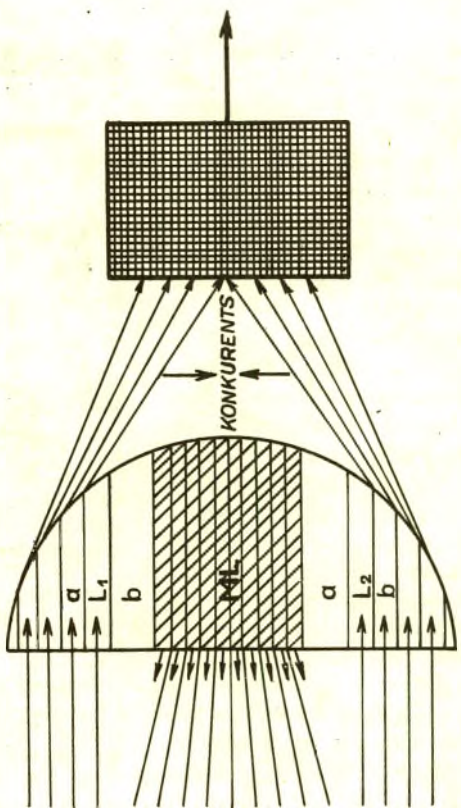


# ISIKSUS SÜNERGETILISES SÜSTEEMIS (dünaamiline mudel)

1	Info oma sotsiaalses väärtustuses	Info pidev voog avatud isiksuses	Info valiku mehhanismid, selle läbilübis ja dissipatsioon	Dissipatsioonist iseorganiseeruvad kooperatiiv-effektid	Ise-organiseeruvad dissipatiivsed struktuurid isiksuses	Üleminek	Uus info oma väärtustuses	Isiksus muutunud läbitavuse tsoonidega	Uued dissipatsioonid, tekkivad kooperatiiv-effektid	Uus organiseerunud dissipatsioonistruktuur isiksuses
2				4	5	6	7	8	9	10



Isiksusevariant A



Isiksusevariant B

Erinevused isiksusevariantide A, B... vahel viivad ta tagaaluatusse, mis püsivalt kestes ilmufab isiksuse.

3L<sub>1</sub> arendava info läbitavuse tsoon, 3L<sub>1</sub>a arendava info läbitavuse tsoon, milleks jätkub adekvaatset infot, 3L<sub>1</sub>b arendava info läbitavuse tsoon, milleks info puudub, 3ML info läbitavuse tsoon, 3L<sub>2</sub> sotsiaalselt arengut tõkestava info läbitavuse tsoon, 3L<sub>2</sub>b sotsiaalselt arengut tõkestava info läbitavuse tsoon, milleks adekvaatset infot jätkub, 3L<sub>2</sub>a sotsiaalselt arengut tõkestava info läbitavuse tsoon, milleks adekvaatne info puudub.



mõtete, seisukohtade, vaadete suhtes. Selle selgitamine algusest peale, et tõde on konkreetne ja paljutahuline,  $2+2=4$  vaid ühes aksoomide süsteemis, täisnurk  $90^\circ$  vaid tasapinnal. Antitolerantsus, kõige nägemine mustvalge positsioonil (hundid on ainult kahjulikud!) on see, mis vähendab last läbiivate ideede hulka. Suureneb nende ideede hulk, mis pörkavad tagasi antitolerantsuse psüühiliselt kaitsekoorikult.

Tinglikult võib eritleda inimese juures kaht liiki antitolerantsust: a) välist kui sisemiseks saanud vastuseisu teiste ideede, mõtete, seisukohtade suhtes; b) sisemist — kui muutuva maailma teiseksaamise tõkestust inimeses endas. Viimast tuleb pidada eriti ohtlikuks. See halvab inimese sünteesisivõime. Võime öelda isegi nii, et dissipatsiooni kui nähtust inimeses ei toimu ja selline inimene — vahest isegi arukuse eeldustega — jääb elu lõpuni kordama iseennast. Iseorganiseeruvad protsessid kui pidev uueni minek lakkavad iseenda psüühilise vastuseisu taustal. Selline inimene on vaimselt surnud, võimetu midagi teisiti nägema, kui kord nägi. Seesmine antitolerantsus läheb siis loomupäraselt üle väliseks: õige on vaid minu nägemine, teiste nägemine on valestinägemine. Joutakse lõpuks antitolerantsuse kui haiguseni.

Sellega seoses anname Rudolf Zorni kirjelduse Itaalia poliitikust, ajaloolasest ja luuletajast Machiawellist: «Temas oli üheaegselt pakitsev teoinimene ja vaikne vaatleja, fantaasiarikas luuletaja ja sõnadega kitsi mõtleja, loodusearmastaja ja õppinud raamatuseõber, tugev realist ja ideedest haaratud unistaja, katoliiklane ja paavstivastane, vabadusvõitleja ja türanni imetleja, vabariigi teener ja selle reetja, galantne kavalier ja hoolitsev perekonnaisa.»

Mida vähem me laseme endas elada oma vastasel, seda enam me muutume enda tõeliseks vastaseks. Mittemõistvus kõige selle vastu, mis ei lange kokku oma ideaalidega, viib lõpptulemusena ideaalide kaotamisele üldse.

Rõhutan veel üsnagi ühemõtteliselt: kui tahes loogilise ja kindlalt piiritletud programmi me lapse kujundamiseks loome, on lõppresultaat dissipatsioonis arvestavat rolli mängiva juhuse taustal ennustamatu. On ka nii, et täpne lõpptulemuse fikseerimine end alati ei õigusta. Iseorganiseerumine soovitavas suunas tõkestub loodavate tõkete taustal. Arvestavalt vaba valik — isiksuse ISE ja iseliikumine, nendesse austav suhtumine sai NLKP XXVII kongressil eluõiguse. See on lootustäratav.

Enam kui kunagi varem vajab meie kool täna ausat, avameelset juttu sellest, mis takistab ta edasiminekut, selle meelespidamist, mis ütles NLKP peasekretär M. S. Gorbatšov Leninile viidates: mis tahes situatsioonis peame meeles pidama Lenini hoiatust, et kohutavad

on illusioonid ja enesepettus, hukutav on teokartus.

## Kirjandus

1. Pinn V. Sünergeetika, inimene, pedagoogika. Käsikiri.
2. Климонтович Н. Синергетика — лозунг или наука. — Знание — сила, 1982, № 9.
3. Климонтович Н. Шаги к признанию. Термодинамика узнает себя в синергетике. — Знание — сила, 1983, № 3.
4. Кудюмов С., Малинский Г. Синергетика — теория самоорганизации. М., 1983.
5. Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах. От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. М., 1979.
6. Няпинен Л. О понятиях организации и самоорганизации в современном естествознании. — Известия Академии наук Эстонской ССР 1982, № 31, № 8.
7. Няпинен Л. Философский анализ понятия «организация» в современном научном познании. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Тарту, 1984.
8. Пригожин И., Стенжер И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — Химия и жизнь, 1985, № 7.
9. Рузавин Г. Синергетика и принцип самодвижения Материи. — Вопр. философии, 1984, № 8.
10. Рузавин Г. Синергетика и системный подход. — Философские науки, 1985, № 5.
11. Хакен Г. Синергетика. М., 1980.

## MEILT JA MUJALT

■ Lielupe jõe maalilisel kaldal Jormalas sündis «Õunake». Niisuguse nime sai kalurite ja kohalike ettevõtete töötajate lastele ehitatud uus lasteaed. Ehitajad tegid oma töö eeskujulikult. Nägusate hoonete kõrval paiknevad mänguväljak ja spordilinnak.

See on Lätis esimene koolieelne lasteasutus, mis täielikult on antud kommunistlike noorte ja noorte kollektiivi, Riia Pedagoogilise Kooli lõpetanute hoole alla. «Õunakese» juhataja kommunistlik noor Tatjana Kijeva ja tema noored kolleegid töötavad lastega meelsasti. Nad tuginevad uemale pedagoogikale ja psühholoogiateadmistele, toetudes eriti NSVL APNI korrespondentliikme S. Amonšvili kogemusele.

«Õunakese» on oma šefluse alla võtnud Jormala komsomoli linnakomitee. Aasta lõpuks tahetakse kommunistlikele noortele ja noortele anda veel kolm lasteaeda.

Ajalehest «Utiitelskaja Gazeta»



## Informaatika ja arvutustehnika õpetamisest TPI täiendus-teaduskonnas

**TOOMAS MIKLI,**  
TPI informaatika ja arvutustehnika  
täiendusteaduskonna dekaan

Käesoleva aasta märtsikuus avati TPI juures uus teaduskond, mille ülesanne on anda kahekuuliste kursustega väljaõpet informaatika ja arvutustehnika kasutamiseks. Selle teaduskonna kuulajateks on planeeritud kõrgkooli lõpetanud insenerid ja ökonomistid, samuti abistab teaduskond üld- ja kutseharidussüsteemi informaatikaõpetajate väljaõppel. Õpetajate väljaõppeks koostati veidi erinevad tööprogrammid, mis kooskõlastati Õpetajate Täiendusinstituudi ning TRÜga. Et kooliprobleemid on südamelähedased meile kõigile, kohustati kahte õppejõudu tegelema ka arvutiõpetuse metoodikaga. Täna on kursused lõpetanud juba 125 keskkooli andvate koolilõpetajat.

Sellega abi Õpetajate Täiendusinstituudile ei piirdu. Arvutisaale ja auditooriume on antud kasutada mitmesaja õpetaja täienduskoolituseks. Meie poolt vaadatuna on olnud töö õpetajatega meeldiv. Ka VÕTiga on koostöö olnud ladus. Kuigi õpetajate täienduskoolitus erineb eesmärgilt mõneti meie põhitööst, arvame, et asi on läinud enam-vähem hästi. Ankeetküsitluste põhjal on olnud meiega rahul ka õpetajad. Väike osa kursustest on meile ette heitnud konkreetse metoodika puudumist, aga ka vastupidi: on tuntud rõõmu, et arvutiõpetuses veel metoodikat pole ja õpetaja saab töötada loomingulisemalt. Me ei suru tahtlikult oma õppemetoodikat, oma programme ja eesmärgi õpetajale peale, sest arvame, et mõne aasta jooksul nii või teisiti kogu informaatikaõpetus muutub. Nagu ikka uue asja alguses, ei ole veel paljugi selge, pole teada kuulajate suutlikkus ja mis kõige tähtsam — õpetajad on arvutiõpetuse õpetamisel väga erinevates tingimustes.

Artikli autori isiklik arvamus: praegu propageeritava informaatika aine sisu on liiga teaduslik ja raske. Ei ole usutav, et enamik õpilasi

suudaks õppeaine sellisena omandada. Pole ka selge, kuidas saavad õpilased omandatud teadmisi kasutada.

Järgmiseks vaatleme TPI informaatikaalast õpetajate täiendusõppe programmi. Kogu kursus on meil jaotatud neljaks õppeaineks. Need on algoritmimine ja programmeerimine, informaatika alused, arvuti riist- ja tarkvara ning arvutiõpetuse metoodika.

Õppeaine «Algoritmimine ja programmeerimine» hõlmab kogu informaatikaalast väljaõppest poole. Üleliiduline kooliinformaatika käsitlus propageerib informaatikat algoritmimise ja programmeerimise oskusena. Arvutustehnika puudumine või defitsiitsus koolis tingib, et kompuuterlikku, algoritmilist mõtlemisviisi saab arendada algoritmimise ja programmeerimise treenimise-drillimise kaudu. Iseküsimus on, kas algoritmimise ja programmeerimise oskuse meie õpetaja ja nende õpilased ka omandavad ja kas see arendab piisavalt infotöö (hanked, töötlus, jaotamine, kogumine jne) arvutiga tegemise oskust. Viimast aga vajab tööstus või täpsemalt — hakkab lähitulevikus vajama.

Meie teaduskonnas omandab õpetajate täienduskoolituse kursuste kogemuse põhjal algoritmimise ja programmeerimise oskuse hästi või väga hästi ca 60 % kuulajast. Mõned erandid välja arvatud, on need alla 40aastased inimesed. Kuid sugugi mitte kõik nooremad õpetajad ei valda kursust hästi. Parimad lõpetajad on kahtlemata kuni 5 aastat tagasi lõpetanud pedagoogid või erialaselt töölt õpetajaks siirdunud inimesed. Me ei oska praegu väita, kas täienduskoolitusest saadavatest teadmistest piisab, et õpetada õpilasi, seisab ju ees veel enesetreening, iseõppimine ja õppimine õpetamise käigus.

Meie õpetuses on pooled õppeaine «Algoritmimine ja programmeerimine» tundidest praktilised. Põhiliselt toimuvad praktilised tunnid arvutite SM-4 või DVK-2M saalides, kus igal õpetajal on kuvar ülesannete lahendamiseks näidisprogrammidega ning omakoostatud programmi sisestamiseks, silumiseks, redigeerimiseks ja täitmiseks. Programmeerimine toimub BASIC-keeles. See rahvusvaheliselt tunnustatud mitteilukutselistele arvutiõpetajatele mõeldud keel on igati sobiv kasutada ka meil.

Osa tundidest pühendatakse ka arvutigraafikale. Siin on praktilisteks õppusteks tarvilikud arvutid «Yamaha».

Ankeetküsitluse põhjal hinnatakse programmeerimise praktikume väga kõrgelt. Kõigile õpetajatele meeldib arvutiga ise töötada. Nad arvavad, et koolides oleksid tarvilikud samasugused arvutiklassid või vähemalt mõned arvutid. Tööpöolest, arvuti olemasolu tagaks võimaluse õpetajale ja samuti õpilasele programmeerimise treeninguks, enesekontrolliks.

Algoritmide koostamine toimub meil põhiliselt nn algoritmi- või pseudokeele abil. Veel õigem oleks väita, et ega see õieti olegi keel, vaid õppejõud kasutavad teatavat hulka suhteliselt vabalt valitavaid, ilma kinnistatud süntaksi ja



formalismita eesti keele sõnu algoritmide koostamisel või probleemi analüüsil.

Õppeaine «Arvutiõpetuse metoodika» täpsustab algoritmikeelte kasutamise võtteid. Selles õppeaines tutvustatakse ka tehnilisi õppevahendeid ja õpikuid, mis on informaatika õpetamisel koolis praegu kasutusel.

Õppeaine «Informaatika alused» moodustab veerandi kursuse üldmahust. Sisult on see õppeaine formuleeritud kui töökohatöötlus. Nüüdisaegsetele mikroarvutitele on loodud ergonoomilised, lõppkasutamiseks mõeldud tarkvara süsteemid võimaldamaks mikroarvuteid kasutada töökohtadel. Neist tähtsamad on andmebaasisüsteem dBASE II, planeerimise süsteem MULTIPLAN, (VISICALC, SUPERCALC) ja tekstitöötluse süsteem WORDSTAR. Oma ideelt lubavad need süsteemid luua arvutitega töökohti (nn automatiseeritud töökohti) või veel lihtsamalt — arvuteid koos nende süsteemidega saab peaaegu iga inimene kasutada andmete registreerimiseks, otsimiseks ja aruannetena vormistamiseks, planeerimisülesannete lahendamiseks, kirjade kirjutamiseks jne. Ajakirja «Прикладная информатика» (nr 2(9), 1985) andmeil on sellise süsteemid põhilised läänemaailmas kasutusel olevad ja müüdatavad programmpaketid. Seal on need kasutusel ka koolides. On selge, et õpilased ja õpetaja omandavad kergemini nende süsteemide kasutamise ja mõtlemisviisi. Töö nendega on meeldiv, sisult harjumuspärasem. Saab väita, et nendega töötamisel teeb inimene arvutiga sama tööd, mida praegu käsitsi. Arvutil on siin kiirendi osa, töö mehhaniseerimise roll.

Me arvame, et lähitulevikus informaatika õppeaine koolis formuleeritakse kui õpetus infotöö tegemisest arvutil ning õpilaspärasel arvutiga töökohal õppimine muutub aine põhisisuks.

Praeguses õpetajate täienduskoolituses võtsime endale julguse mõningal määral treenida õpetajate infotööd eelnimetatud pakettidega. Õpetajatele see õppeaine meeldib. Praktikume sooritatakse personaalarvutitel «Yamaha», «Microbee» ja «Sharp».

Septembrikuus olid meil õppimas teise astme õpetajate täienduskoolituse rühmad, kes soovisid õppida ainult õppeainet «Informaatika alused».

20 tundi õpetame teemat «Arvutite riist- ja tarkvara». See annab teadmisi arvutitest, nende seadmetest, operatsioonisüsteemidest ning arvutitehituse loogikast.

TPI informaatika ja arvutustehnika täienduse õppe teaduskonnas töö jätkub. Iga kahe kuu järel võetakse vastu 125 uut kuulajat. Põhiliseks jääb meil ikkagi inseneride ja ökonomistide täienduskoolitus, kuid vajaduse korral abistame ka kooliinformaatika probleemide lahendamisel.

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

# Ideelis-esteetiliste väärtushinnangute kujundamine kirjandustunnis

KRISTA USTAV,  
Simuna 8kl kooli õpetaja

Üldhariduskooli kirjandusprogrammist loeme: «Kirjanduse kui õppeaine eriline asend humanitaarhariduses johtub eelkõige ainespetsiifikast: õpetamise peamiseks objektiks on sõnakunst, ilukirjandusteosed, mille ideelised ja kõlbelised väärtused avanevad esteetilisest tunnetusest. Kooli kirjanduskursus tugineb marksistlik-leninlikule käsitusele kunsti ja elu seosest ning kunstiteose sisu ja vormi ühtsusest, kunsti rahvalikkuse, parteilisuse ja historismi põhimõttele. Need põhimõtted määravad kursuse sisu ja struktuuri ning ainekäsitluse teoreetilis-metodoloogilised lähete kohad.»

Sellega on kirjandusõpetaja töö põhisuuna ja -tööd paika pandud. On selge, et ilukirjandusel on väga sügav esteetiline, tunnetuslik ja kasvatuslik väärtus, ta on elu ekstrakt, nagu tõdeb Tuglas. Küsimus on aga selles, kuidas kasvatada noort, et ta hakkaks armastama oma kodu ja kodupaika, kodumaad ja rahvast.

Kuidas töötada nii, et anda noorele need 3 omadust, mille olemasolu N. Tšernõševski tähtsaks peab: «Kolm omadust: laialdased teadmised, mõtlemise harjumus ja tunnete õilsus on hädavajalikud selleks, et inimene oleks haritud sõna täielikus mõttes. Kellel on vähe teadmisi, see on vähik; kes pole harjunud mõtlema, see on toores ja nürimeelne; kellel pole õilsaid tundeid, see on halb inimene.»

Muidugi, iga õpetaja tööstiil, -võtted ja -olud on erinevad, ent igaüks püüab anda oma parima. Rutiini tekkida ei saa ega tohi. Iga õpilane, iga klass ja õppeaasta on omanäoline. Rangelt tunniks ettenähtust, tunnikonspektist kinni pidada ei saa, sest mõni hetkemeleolu, impulss, klassi häälestatus esitavad ju omad tingimused. Oma töös olen püüdnud juhinduda põhimõttest:

□ Kirjandustund pole mitte tavaline koolitund, vaid emotsionaalne kohtumine heade sõprade — raamatutega.

□ Kirjandustundi ei tulda mitte ainult uut saama, vaid ka andma, ennast ja teisi hingeliselt rikastama.

□ Kirjandust ei saa õppida reast reani, leheküljelt leheküljeni. Mitte vähem tähtis pole



see, mis on ridade vahel, jäämäe veelune osa. Mõistuse kõrval on tingimata vaja südant.

□ Tund peab olema töö- ja mõtetihe.

□ Iga tund peab vähekegi suutma kasvatada inimlikkust, õpetama tundma ja mõistma elu ning inimesi, kujundama ideelisi ja kõlbelisi veendumusi ning harjumusi.

Kogu kirjandusõpetaja töö teenib üht eesmärki: hea raamat peab saama noore inimese iseenesestmõistetavaks kaaslaseks, sõbraks, keda tunnustatakse, kellega vaieldakse ka siis, kui kooliprogramm seda ei nõua.

Mõnedest võtetest, millele olen tuginenud oma töös.

□ Palju kasutan tundides õpilaste valitud ja kaasa võetud materjale; pilte, luuletusi, tsitaate jne. Olen tuttav õpilaste koduse õpikoormusega, liiga see lisatöö ei tee, küll aga paneb mõtlema, võrdlema, valima, mitmekestab tundi ja annab isetegemise võimalusi. Mõistagi on alati enne juhendatud, mida otsida, mida otsides silmas pidada. Pildimaterjali oleme otsinud nt teemadel «Meelishetki looduses», «Meri», «Kohtumine», «Sõprus» (mitte ainult inimeste vahel), «Rõõm» jne. Ei saa ju laps jääda tundetuks emotsionaalse pildi juures, mis pealegi toredasti haakub tunniteemaga.

Luuletuste ja tsitaatide valikul peame teemakohasusele lisaks silmas, et need õpilasele ka midagi annaksid, hingeliselt rikastaksid, et oleks valitud, mitte võetud ettejuhtuv. Tekstid ei tohi olla pikad (45 min jooksul tahab igaüks end avada!), küll aga sisu- ja mõtetihead. Oskus niisuguseid tekste leida, valida ja piiritleda ei tule kohe, aga ajapikku siiski. Ühel halvemini, teisel paremini, aga — õpilane on viidud mõtetiheada kontaktini raamatuga. Kuigi ka oskuslikult valitud teksti peab mõnikord saatma õpetaja siduv või selgitav sõna. Ei saa mõelda, et hea tekst teeb ise kogu kasvatusöö. Ka sunnib niisugune esinemine õpilast end kokku võtma: halba teksti ja halba esitust ei kuulata, sellest ei mäletata aruteluosas midagi.

□ Palju kasutan õpilaste eneste kirjandite vm tööde katkendeid tunni motoks, lõpetuseks, mõjususe tõstmiseks. Näide:

*Inimesed ju ise teevad elu halastamatuks oma külmuse, toonitatud ranguse ja masinlikkusega. Ja kõige rohkem mõistmatusega. Kas me, igaüks, oleme midagi teinud, et pakkuda tuge, kellele seda pole? On ju maailma parim, kui on olemas inimene, kes sind otsib, kellele oled vajalik, kes vajab sinu armastust niisama kui sina tema oma! Ent sa mõtle ikka, kas talitasid õigesti, mõtle, kas oled elu ees puhast; mõtle, kas oled tasunud oma õnne eest? Sest elu on väga tõsine...*

□ Kus vähegi võimalik, toon häid teemakohaseid tekste kaasa ka grammatikatundidesse, veenmaks neid emakeele õppimise vajalikkuses, rõhutamaks selle vahetut seost kirjanduse kauni kunstiga.

□ Mõni tööke, või kuidas nimetadagi, improvisatsioon (loomulikult ka suuliselt!), lähtudes

ilmast: härmast hommik, Vahimees Kuusk selles hommikus (meie klassiakna taga on palju toredaid põlispuud, paljud neist endale nime saanud!), tema hoolealused. Päikesetõus, selle helendus ja puna okstel, lumel, taevaserval; oravad, tihased ja värvuklutid — nende selle päeva rännakud, rõõmud ja muud.

□ Püüame palju teha loovtöid, mis muidugi koormab õpetajat, aga annab ka võimaluse töörõõmu tunda. Sisukad on olnud loovtööd või kirjandite teemadel «Mure», «Kahekesi», «Kas kangelasteod on «aegunud»?», «Minu tulevane kodu», «Inimene ei murdu» jne. Raskemate teemade puhul annan kaasa küsimustiku, mis sunnib mõtlema endast. Näiteks «Kui mõtlesin iseendast»: Kas sul on iseloomujooni, millest tahaksid vabaneda? Oled seda teha proovinud? Tulemused? Kas oled vahel kedagi kadestanud mõne ta oskuse või omaduse pärast, oled püüdnud teda järgida? Kas käitunud igaühega ja igas olukorras ühtemoodi? Miks? Enam ei saa vastata *takse*-vormis, et teha, ollakse, laiseldakse jne, tuleb analüüsida ennast.

□ Aastate jooksul on õpilaste abiga varutud ajalehtedest, ajakirjadest jm rohkesti peal kirju, mis kirjanditeemadena edaspidi palju põnevust pakuvad. Kas saab igaüks talle karbist juhuslikult pihku sattunud teema, millega alustab tööd, või proovime ühiselt, missuguseid mõtteid üks ühine teema erinevatel õpilastel äratav. Eakohasus on garanteeritud juba teemasid paigutades. See töö on huvitav, sunnib lapsi pingsale mõttetöele. Mõned näited: Isa, jutusta mulle; Koolirõõm; Eksitus; Pesakast; Kõige kallimale inimesele jne. Teemad on korrektselt vormistatud, nägusad, lausa kutsuvad kirjutama. Alati ei kirjuta me valmis kogu kirjandit. Õpime nende abil kirjutama sissejuhatust, tegema kokkuvõtet, ka vastame ja analüüsime.

□ Huvitavad on tööd antud algusega. Perfokaardile on kleebitud tekstilõik, mis katkeb kohalt, kust mõttematk võib jätkuda fantastikasse, muinasjutumaailma, igapäevaelu. Aga kui vaimukad on lapsed, kui toredad nende ideed! Mõned tekstinäited.

*Kõigepealt jutustan teile, kuidas ma tekkisin. Aknalaual seisis lillast klaasist vaas. Ühel päeval libises vaas aknalt alla ja kukkus õuele kildudeks. Nii ma siis tekkisingi. Ja minu õed-vennad ka. Me olime väga kurvad, sest nüüd polnud me enam ilus vaas ega saanud kedagi rõõmustada. Teised killud pühiti kokku, aga mina jäin rohututi varju peitu.*

*Nüüd, kus kõik oli parandamatult sündinud, tajusin, et olin ennast justkui ise paljaks varastanud. Tundsind end kurjategijana... Kuidas jätkata?*

□ Onnestunud on tööd päevikuvormis. Nooremates klassides nt vaheajast, koolinädalast vms, mis sunnib otsima, mõtlema ja leidma olulist, veendumata möödunud päeva kasulikkuses jne. Vanemates klassides lisab värvi tundemaailm. Või vaatlusteemad, mis arendavad väljendusoskust (proovi rääkida oma kodukese erinevast «meeleolust» ühe nädala eri



päevadel!), ent sunnivad ka tähelepanelikumalt jälgima oma kodukandi metsi, põlde, inimesi ja sündmusi nende ümber. Näiteks: «Minu kodumets», «Talv mu akna taga», «Tõeline kaunitar». Või valib õpilane «vaatlusaluse» ise. Aega vaatluskirjandiks nädal, kaks, olenevalt vajadusest ja olukorrast.

□ Kirjutame muinasjutte, köidame; kirjutame valme, peame duelle vanasõnade teadmises-tundmises, paneme kirja oma «mõtteeri» raamatust, kodust, tööst, teeme ise vanasõnu (oma elukogemuste põhjal!), kirjutame töid võrdlusi, isikustamist, dialoogi silmas pidades ja püüame mitte unustada, et keeles on peale väitlause ka teisi lauseliike. Püüame, et kirjand suvest poleks lihtsalt värvikas ümberjutustus, vaid ka analüüs: mida õppisid uut, kuidas abistasid kodu ja kodumajandit, tööroõmu ja -mured. On ju tore, kui 4. kl poiss ütleb: «Tunsin sellest suvest suurt tööroõmu, sest pääsesin ka malevasse, päristööle!»

Kõigest sellest ei tule niimoodi aru saada, et meie lapsed muud ei saagi kui kirjutada, hommikust õhtuni. Õpetan kirjandust 4.—8. klassini ja nii need tööd hajuvadki klasside, õppeveerandite ja teemade järgi. Ülemäära palju ei pea töötama keegi. Küll on aga tarvis, et ei tekiks kordust, töö poleks igav, vaid sunniks õpilast analüüsima, märkama, mõistma, lugema, töötama, arendama end vaimselt ja kehaliselt. Pole võimalik avaldada end loetus, kui loetud pole; ei saa kõnelda tööst ja tööroõmust, kui üht pole tehtud, teist kogetud; mida rääkida kodust, lähedaste inimeste muredest ja roõmudest, kui neid pole märgatud.

□ Et mul on väikesed klassid (14—18 õpilast), jõuan igapäeva rohkem tegelda. See on vajalik igal juhul, aga see on eriti vajalik ka juhtudel, kui püüame teha pisut rohkem, kui programm otseselt nõuab, s. t lugeda rohkem. Nii on see Tammsaare, Wilde, Puškini jt puhul vanemates klassides, aga paljudel juhtudel ka nooremates klassides. Loomulikult püüan õpilasi enne juhendada, mida lisaks võiks lugeda, mis eakohane. Nii nad siis püüavadki teha loetust kokkuvõtte, valida tsitaate. On ju vaja, et igaüht saaks ära kuulata, et teada: ta on teose mõistmisel õigel teel.

□ Loeme lindile, et oma esinemist kuulda. Kõige muu vajaliku kõrval püüame jälgida, kas luuletuse mõte on lugejani jõudnud, kas esitus on hingestatud.

□ Kui teema võimaldab (ja seda polegi nii harva), tõmbame paralleele kodupaiga tublide inimeste, lastevanemate, kooli lõpetanute ja laste enestega. Ja näiteid igapäevaelust. Püüan koguda meenutusi-mõtteid tublidelt inimestelt, nende mõtteid tööst ja töötegemisest. Mis veel paremini kasvataks kui hinnang ja eeskuju inimeselt, kes on lugupeetud, kes elab ja töötab sinu kõrval.

□ Püüame ära kasutada ka emotsionaalsuse loomise võimalused. Kui vaja, vahetame mõnikord kirjanduse ja grammatikatunnid, et

saaks lugeda härmas hommiku lumevalguses hingestatud luulet; või kustutame laetuled, suuname esinejale laualambivalguse kui projektori ning — meeololu on teine. Kasutame grupiviisiliselt vastamist, et tunnetada ja arvustada kaasesinejat, harjutada kooslugemist. Ent on ka nii: kustutame mõne minuti enne tunni lõppu tuled, naudime vaikust, loodust ja rahu akna taga, püüame tunda — meisse tuleb rõõm, et elan ja olen, et on rahu, headus... Läheme järgmisse tundi, vastu ping-sale koolipäevale rahulike ja heatahtlikena, valmis mõistma ja aitama. Vahel panem mängima sobiva muusikapala või loen luuletuse, mis hingele...

□ Õnnestunuks julgen lugeda lembeluule tunde 7. ja 8. klassis. Luuletuste valikuks annan aega, kes soovib, näitab neid varem. Et nad on harjunud valima, on luuletused, mis kõlavad, head, sisukad. Neis tundides valitseb eriline meeololu.

□ Sageli kasutan tundides muusikat. Taus-taks, kujutluspildi loomiseks jm. Vahel ka mõne hetke selleks, et tajuda: sobimatu muusika segab töötamist, keskendumast, muudab närviliseks. Seepärast ka kodus ärgu mürtsugu vahetpidamata muusika. On nüüdisaegset levi- ja süvamuusikat, et seda vahetundides lihtsalt kuulata, lõõgastuda.

□ Tundides annan õpilastele diferentseerimiseks, õpioskuste ja -vilumuste kujundamiseks perforeeritud töid, mis otseses või kaudses (tugevamatele, vaja seostada, tuletada jne) seoses tunniks õpituga. Mõne töö lõppu lisan küsimuse: viimane raamatuelamus, midagi nähtud teleaatest või -etendusest, «Sädemest» vm loetu kohta.

□ Kus vähegi võimalik ja nii sageli kui võimalik ärgitan lapsi vestlema: nende OMA kogemused, suhtumised, elamused. Nende kaudu ja abil saangi õpilasi suunata, innustada, kasvatada märkamatult. Alustada tuleb kindlasti kohe 4. klassis, muidu on hiljavõitu.

□ Väga suurt abi saan kogutud pildimaterjalist, mis on ammandamatu varamu suuliseks emotsionaalseks ja kirjalikukski tööks. Pildid on enamasti süstematiseeritud, kuid üht pilti võib vaja minna mitmes kohas ja mitmel otstarbel. Mis me nendega teeme? Võimalusi on palju: pealkirjasta, anna lühikirjeldus või koosta -jutuke, leia epiteete, võrdlusi, isikusta, tee lühikommentaari värsides jne. Aga mõnikord lihtsalt VAATA!

□ Palju huvitavat materjali saab perioodikast. Näiteks «Noorte Hääle» järjejutud «Arsti märkmed» — kui palju inimsuhetest, või «Varajane sügis». Artiklid rajoonilehes, «Sädeme» mitmed rubriigid («Säde» annab üldse palju materjali ka ühiseks aruteluks koolis), «Pioneeride» sulekklubi, «Nõukogude Naine», «Noorus», «Aja Pulss» jt. Saan enda kasutusse ühe kooli tulevast «Tähekesest», «Pioneerist» ja «Sädemest», mida siis vajaduse korral materjali väljalõikamisekski kasutan. Ka teiste rajoonide ajalehed (mida kätte



saan) pakuvad huvitavat noortest, noortelt ja noortele.

□ Olemas on ka stiili- ja sõnastusvigade jms kogu, mis otseselt kuulub küll sõnastusõpetusse, ent üks ikka ka kirjandusõpetusse.

Palju aitab mind see, mis samuti igal õpetajal olemas: mahukas luuletuste, tsitaatide ja kõikvõimalike väljakirjutuste kogu. Seda läheb vaja nii tundides kui ka endale, «dopinguks», laenguks, sest: «Enne kui olla teistele, on tarvis olla iseendale; enne kui hakkate andma, peate hankima endale. Nii väike, kui teie lamp ongi, ärge andke õli, mis teda toidab, vaid leeki, mis teda kroonib,» on öeldud Maeterlinck.

□ Hoian tihedat kontakti raamatukoguga. Parandame seal raamatuid, teeme mõne mängu või viktoriini — oleme raamatute maailmas.

□ Kirjanduse ja kirjandite vihikusse luban ja sageli palun joonistada. Enamasti illustatsiooniks, aga on ka tööd «Olen kurb», «Nii palju rõõmu» — kes pole suure kujutlusvõimega, joonistab pildi konkreetsest olukorrast. Ja sellest, missugused on Kröll, Kingpool jt, kui me poleks neid näinud!

□ Toredad on olnud tunnind vanematest ja vanavanematest, nendelt kuuldud-küsitud lugudest; kus sündisid, kasvasid, töötasid, elasid, kohtusid. Isegi vanemate elust ei teata palju — kus sündisid, õppisid jne. Oma kodumajast, -korterist — kaua seal elanud, kus varem, maha «elulugu» jne. Need on rõõmsad ja elavad tunnind, mis kasvatavad huvi, austust, mõistmist oma lähedaste, nende elu, töö ja oma kodupaiga vastu.

□ Aeg-ajalt olen korraldanud laste hulgas küsitluse nende lugemuse, huvide, soovide ja arusaamade väljaselgitamiseks. See näitab mulle, mis olen tegemata jätnud, mis huvi pakub, kuidas õpilasi suunata, kasvatada, aidata.

□ Oma töö taotlusi ja eesmärke silmas pidades olen koostanud mitmed mapid, mille täiendamist tasapisi jätkan. Neisse koguneb ajapikku materjali, mis muudab tunni ettevalmistamise kergemaks, huvitavamaks, loob võimaluse rühma- ja diferentseeritud ning iseseisvaks tööks, aitab kasvatada, meeolelu luua. Nimetan mõned: Lapsed Suures Isamaasõjas; V. I. Lenin; Leib sinu laual; Sinu eakaaslane laias maailmas; Sinu eakaaslasest; Sinu eakaaslaselt; Uudishimulikele (sobib ka kirjandusringi tööks!); Väike ajakirjanduskool; Vanarahva ilmatarkus; Luuleveerud; Muinasjutuvestja; Pildi- ja tekstimapid; Tunned ja mäleta; Silmast silma (tööteemaline); Loodus sinu ümber.

□ 2 aastat tagasi tegin algust nimeliste kirjandimappidega. Alustasime nii, et iga klass sai jõukohased teemad:

4. kl. Ema ja kodu.

5. kl. Rõõmus ja kurbuses koduga.

6. kl. Kodu ja kodumaa.

7. kl. Kodu, kodumaa ja rahu.

8. kl. Mina ja mu maailm.

Õigem oleks öelda, et need olid märksõnad. Konkreetne pealkiri koorus tööst, need olid vaid juhtmõtted, mis suunasid kirjutama. Tegelikke pealkirju tuli erinevaid niisama palju, kui oli töidki: Emakene, hellakene, kodukene, kaunikene; Minu ema ja minu kodumaa; Ema käte ja südamega; Laps, päike, säravad silmad ja naeratav suu ja veel maa...; Kodust, rahust, ja elust üldse; Lihtne, kuid armas; jne. See pole kirjand tavalises mõttes. Selle materjali kogumiseks oli väga palju aega, suures osas (eriti nooremate laste puhul) käis see enne minu käest läbi. Sinna koguti luuletusi, tsitaate, pilte. Luuletused, tsitaadid jms tingimata koos autori, loo ilmuniskoha ja -ajaga, kindlasti koos omapoolse tervikuks sidumisega, mis oli muidugi kõige raskem, aga väga kasvatustlik. Kui palju toredaid lugusid valmis, kui palju sundis nende koostamine mõtlema, töötama, kui suur oli rõõm!

Järgmistel aastatel mapid täienevad uute mõtetega, töö jätkub, muutub tõsisemaks ja põhjalikumaks ja — missugune tore materjal on see lõpuks 8. kl kevadel kirjandiks valmimisel. Pealegi, kui tore on 8. klassis lugeda oma 4. klassis kirja pandud lapselikult naiivseid ja siiraid mõtteid. Nendel töödel on loovuse ja järjekindluse ning vaimse kujunemise seisukohalt suur tähtsus.

□ Kui olen saanud hea uue raamatu, võtan selle kooli kaasa, et lugeda sealt mõni kõitev koht, tutvustada seda. Ja pole sugugi harva, kui uudisteos on kohe kaasas ka õpilastel või räägivad nad loetust mulle veel enne, kui ise selleks sobiva aja leian.

□ Õpilastele pakub huvi kirjandusriiul, kus pealkirja «Lemmikraamatuid Malle (Jaani, Kalle...) raamatukogust» all tutvustame oma õpilaste lemmikuid. Teoseid vahetame 2—3 nädala järel, vastutajaks õpilane kirjandusringist. Raamatuid kadunud ja lõhutud pole, lugeda küsitud küll.

□ Õpilastele on pidevaks lugemiseks väljas «Kunstiraamat noortele», «ÕSId, ENEKEsed, Võõrsõnade leksikonid, «Sirp ja Vasar», «Keel ja Kirjandus», «Looming», «Teater. Muusika. Kino». Ja kuigi neis ajalehtedes-ajakirjades on palju noorematele õpilastele rasket ja arusaamatut, püüan jõudumööda huvi ja tutvumissoovi äratada.

□ Raske on öelda, kus lõpeb mu töö kirjandusõpetajana ja algab kirjandusringi juhendajana. Igatahes toimuvad meil kord poolaastas kirjandi- ja luulekonkursid (ka omaloomingulised), nt «Rahu on õnn», «Kui pihlad punavad», «Mina ja minu maa», «Leivast ja tööst», «Kevad hinges heliseb» jne. Kevaditi korraldame nn aruandeesinemisi, korraldame luule-, muinasjutu- ja nääriõhtu (mil paki saab omaloomingulise luuletuse, epigrammi vms eest).

□ Püüan leida võimaluse tööks õpiku sõnastikuosaga avardamiseks sõnavara. Iseseisvaid töid andes proovime võistlust, püüan võimaldada hästi oma tööga valmis jõuda ka nõrgemal, tiivustada neid. Suunan ise tege-



ma, ise leidma, sest õpiku «lugemisoskus» on väike, eseseisva töö oskus vähene, üldistusvõime vajab arendamist.

□ Käime palju teatris. Rakvere teater tegi 1984. a sügisel algust tänuväärse ettevõtmisega — kord või kaks kuus toimuvad noortetendused ja õhtud, kus näeme kõiki sobivaid uuslavastusi või täidab õhtut mõni muu huvitav programm. Oleme käinud neil kõikidel. Ja tunnen — meil on palju lapsi, kes tahavad teatris käia, huvituvad sellest ja hindavad ning tunnevad hästi oma kodurajooni teatrit. See on nii ideeline kui ka tunde kasvatus, mida ei saa lihtsalt sõnadega teha.

Kirjandus on elu ja selle elamiseks, nii nagu kirjanduse õpetamisekski ei saa kasutada valmisretsepti, anda täpset tunnikonspekti, kuidas õpilases üht või teist joont kasvatada, millal, mis vahenditega seda teha. Kui rikkad on lugemikud, missuguseid suurepäraseid võimalusi noorte arendamiseks ja suunamiseks pakub M. Solohhovi, N. Ostrovski, S. Rannamaa, M. Underi, J. Liivi, A. Haava, Fr. Tuglase, F. Molnári jt looming!

«Tänapäeva maailmas sõltub inimese käitumine suuresti mõtlemist ja tundeid reguleerivatest kõige peenematest, kõige tundlikumatest sfääridest. Järelikult peab praegu erilist tähelepanu pöörama tunnete kasvatamisele... Kõige peamiseks, mida iga noor inimene peab meeles pidama — mitte asendada mõttekehvust jöhrkrate tunnetega, mis väljenduvad karjumises, ägeduses, metsikus. Kuskil inimpsüühika sügavuses, alateadvuses uinuvad instinktid — loomulik hirm, metsikus, julmus. Mida vähem on inimesel kultuuri, seda vaesemad on ta vaimsed, esteetiliselt huvid, seda sagadamini ärkavad instinktid ja annavad endast märku jöhrkusega. Kui inimesel pole enam midagi öelda oma õiguse tõestamiseks, siis ta kas ütleb otse, et ta ei suuda rohkem enam midagi tõestada (nii teevad suure emotsionaalse ja intellektuaalse kultuuriga inimesed) või hakkab karjuma, s. o asendab mõttekehvuse «instinktide mässuga».

Eelkõige — ära kunagi unusta, et sa elad inimeste hulgas. Kunagi ära unusta, et sinu kõrval töötab inimene, kellel on oma mured, erutused, mõtted, elamused. Osata inimlikkust austada igaühes, kes elab ja töötab sinu kõrval — see on arvatavasti kõige suurem inimlik kunst,» on öelnud V. Suhhomlinski.

Ons meil, kirjandusõpetajail, suuremat rõõmu, kui kasvatada selle kunsti valdajaid?! Ons suuremat rõõmu, kui Tammsaare võiks meie kasvandike kohta öelda: «Tõelise inimese esimene varandus on tema keel ja kodumaa.»

#### Kirjandus

1. Kaheksaklassilise kooli ja keskkooli programmid. Kirjandus. IV—XI klass. Tallinn, Valgus, 1984.
2. Nikiforova O. Ilukirjanduse vastuvõtu psühholoogia. Tallinn, Valgus, 1985.
3. Suhhomlinski V. Kirjad pojale. Tallinn, Valgus, 1983.

## Rühma- ja paaristöö keskastme eesti keele ja kirjanduse tundides\*

PIIBE LEIGER,  
Kuuste 8kl kooli õpetaja

Olen katsetanud rühmatööd 4.—8. kl emakeele ja kirjanduse tundides 8 aasta vältel ja minu kursusetöö põhineb saadud kogemustel, samuti tuginen kirjanduses ilmunul rühmatöö kasutamise kohta.

Enamik töödest on tehtud tunnis. Rühmad on valdavalt olnud heterogeensed, 3—6 õpilasest koosnevad. Rühmade koosseisud olen määranud ise. Tööülesanded on enamikul juhtudel olnud ühtsed kogu klassile. Küsitluseks ja kontrolliks olen rakendanud mooduseid nii suuliselt kui kirjalikult.

Rühmatööst veidi paindlikum ja kergemini rakendatavam töövorm on paaristöö, mida saab muuta mõneti analoogiliseks rühmatöoga. V. Kornel nimetab seda laadi tööd koöperatiivtööks (3, lk 36), kusjuures temal saavad kõik paarid eri ülesanded. Olen paaristööd kasutanud vähe — ainult 1 aasta jooksul enamasti 4. kl eesti keele tundides, vähem 7. ja 8. kl eesti keele ja kirjanduse tundides.

**Millal kasutada rühmatööd?** Rühmatööks peab olema probleemset materjali, et oleks võimalik eri arvamuste teke, et oleks, mida arutada.

Allakirjutanu on rühmatööd emakeeles kasutanud nii uue aine käsitlemisel, harjutamisel kui ka ulatuslikumal kordamisel. Tulemusrikkaimaks on osutunud just viimane. Kui õpilased on materjali juba enam-vähem omandanud, mõni paremini, mõni halvemini, siis just kollektiivne läbiarutamine ja koostöö võimaldavad teadmiste ühtlustamist ning paremat kinnistumist. Sellisele rühmatööle järgnenud kontrollitöö tulemused on alati paremad kui tavalisele frontaalsele kordamisele järgnenud kontrollitöö puhul.

\* VÕTi 1985. a täienduskursuse töö.



Hästi õigustab end rühmatöö kasutamine ka eelmistes klassides õpitud teemade kordamisel (otse- ja kaudkõne 7. ja 8. kl, kirjava-hemärgid 8. kl).

Häid tulemusi annavad emakeeles harjutamise rühmatööd. Ulatuslikumaid katsetusi seda liiki rühmatöödega on teinud Tartu õpetaja S. Kuusik (5, lk 84—91).

Kirjanduses tundub otstarbekas kasutada rühmatööd ulatuslikumate proosapalade (A. Puškin «Tuisk» 7. kl jm), teoreetiliste osade («Kunstilised kujundid» 7. kl, «Suhtlemine ja massiteabevahendid» 8. kl), aga ka luuletuste käsitlemisel. Viimaste puhul on hinnatav luulet vähem armastavate õpilaste paratamatult suurem ja sügavam tähelepanu käsitletavate luuletuste sisu- ja vormiprobleemidele. See aga omakorda on tinginud huvi suurenemise luule vastu üldse.

Teoreetilises osas on hea selgusetuks jäänud koos arutada. Pikemate proosapalade käsitlemisel aga võimaldab rühmatöö olulisemad sõlmpunktid põhjalikumalt läbi arutada.

Allakirjutanu on rühmatööd kasutanud 8. kl kirjandites esinenud interpunktsioonivigade analüüsimisel. Töö pakkus õpilastele huvi ja oletatavasti aitas kaasa sellele, et järgmises kirjandis oli märgivigu oluliselt vähem.

Mõnel korral olen praktiseerinud ka rühmatööd koduülesandena. 8 kl õpilased (14 õpil) jaotati 3 rühma, iga rühm sai materjalid ühe kuulsa filmirežissööri (Sergei Eisenstein, Charlie Chaplin, Walt Disney) kohta. Ülesandeks jäi materjal omavahel ära jaotada, tähtsaim selekteerida, klassile ette kanda. Grupijuht vastutas materjali jaotamise ja kõigi grupiliikmete tööga toimetuleku eest. Sel puhul ei toimunud kõigi tööosade arutelu grupis, küll aga pidasid nõrgemad õpilased tugevamate grupikaaslastega nõu materjali valimisel.

Rühmatööna valmis ka kaks raadiosaadet 8. klassis. Pärast raadiotööd käsitleva peatüki lõpetamist oli igapäev valida, kas koostab individuaalselt ühe lühiintervjuu või reportaaži või teeb saate koos grupiga. Spordivõistlustelt tegi üks tütarlaste rühm ja poisterühm meelelahutussaate, kus oli kooliteemalist nalja, kuuldemängukatkend «Kevadest», spordireportaaži, 3 õpilast tegutsesid individuaalselt.

**Rühmade moodustamine.** Rühma optimaalne suurus tundub olevat 3—6 õpilast. Rühma koosseisu võib määrata õpetaja, võib aga lasta ka õpilastel endil valida. Esimesel juhul õpetaja, tundes õpilaste võimeid, saab organiseerida heterogeense või homogeense koosseisuga gruppe vastavalt oma soovile. Õpetaja peab aga sel juhul õpilasi hästi tundma, arvestama

nende omavahelist sobivust. Kui rühma liikmete vahel valitseb sallimatus, võib lausa tüli tekkida, vastastikku ükskõiksed suhted võivad aga rühmatöös paraneda. Kõige paremini ja kiiremini laabub töö grupis, kus omavahelised suhted on väga head.

Kui õpilastel lasta endil kaaslasti valida, võivad tekkida ebahütlased grupid. Sel juhul tuleb õpetajal eriti hoolega jälgida nõrgemate gruppide tööd.

Homogeensete gruppide puhul tuleb tööülesanded diferentseerida. Sellise tööviisi kasutamine on mõnikord väga vajalik (põhivara materjali kinnistamine nõrgemate õpilastega, nõrgemate õpilaste aktiveerimine jm). Üldjuhul aga eelistan heterogeenseid rühmi.

#### Mida arvestada tööjuhendite koostamisel?

Ülesanded olgu probleemsed, mitte liiga lihtsad, mitte ainult mehaanilist tööd nõudvad.

Töökärsud sõnastada selgelt, nii et neid saab vaid üheselt mõista.

Noorematele klassidele koostada lühemad tööd (3—4 väiksema mahuga ülesannet).

Töökärsus näidata ära tööde teostamise järjekord.

Ülesanded peaksid võimaldama tööjaotust.

**Õpilaste tegevus rühmatöö ajal.** Kui õpilastel puuduvad veel rühmatöö oskused, tuleks neile anda väikesi ülesandeid (1—2 küsimust), et nende abil saaksid selgeks rühmatöö võtted, et tekiks harjumused. Oleme nimetanud neid proovirühmatöödeks. 1—2 sellise proovitöö järel võib klassile anda juba ulatuslikuma ülesande.

Enamikul juhtudel on soovitatav lasta valida rühmavanem, kes jaotab ülesanded, määrab ülesannete individuaalse lahendamise aja, juhendab arutlust. Vajaduse korral pöördub küsimustega õpetaja poole.

Saanud õpetajalt tööjuhendi, tutvutakse ühiselt sellega, mida üldse vaja teha. Esialgne kollektiivne arutelu on vajalik selleks, et kõik grupi liikmed ülesandest õigesti aru saaksid (1, lk 53). Seejärel toimub individuaalne töö: olenevalt juhendist täidab igaüks kas eri ülesannet või teevad kõik sama tööd. Järgmiseks toimub omavaheline arutelu, kooskõlastamine ja korrigeerimine. Valmistatakse vastama suuliselt või koostatakse kirjalik aruanne. Õpilased peavad õppima omavahel suhtlema nii, et grupi liikmed üksteist mõistaksid, kuid et liiga palju arutlemisega ei segataks naaberrühmade tööd.

**Õpetaja tegevus rühmatöö tunnis.** Kui klass pole rühmatööd varem teinud, on vaja esimesed, nn proovirühmatööd väga hästi ette valmistada, juhendada, selgitada. Sellest oleneb edaspidise tulemus. Võib teha rühmadega eraldi läbi kõiki tunni osi: töö jaotamine rühmas, individuaalne töö, selle kiiruse reguleerimine eri õpilaste puhul, eriti aga on vaja selgitada, kuidas omavahel arutada. Praktika näitab, et see on kõige raskem, harjumatum



rühmatöös. Õpilane küll täidab oma osa, aga kaaslastega arutada, tööd teistega võrrelda ei oska. Sel juhul jääb puudu just see, mis tegevuse rühmatööks teeb. Kui klass on rühmatööga juba harjunud, piisab lühemast suulisest juhendamise eest.

Õpetaja peab kursis olema kõigi rühmade töö käiguga, et vajadusel abistada neid, kes raskustesse sattunud. Eriti tuleb juhendada rühmavanemaid. Juhendamisel peab õpetaja hoiduma liigsest vahelesegamisest.

Tööjuhendit kätte andes ütleb õpetaja alati aja, mille jooksul ülesanded peavad valmis olema ja algab vastamine. Nooremates klassides on otstarbekas öelda eraldi iga ülesande jaoks selle täitmise aeg.

Ülesannete suulisel vastamisel olen kõige sagedamini toiminud nii, et lasen ühel rühmal (esindajal) anda vastuse, seejärel on täiendamise ja korrigeerimise õigus sama rühma liikmeil, siis teistel rühmadel. Viimasena avaldab arvamust õpetaja. Järgmisele küsimusele annab esimesena vastuse teise rühma esindaja jne. Nii saab kõigil rühmadel oma vastusevariante esitada lasta vaid väikese õpilasarvuga klassis. Töö tulemuste kontrolli saab teostada veel mitmeti: võib vastata see, kes antud ülesande ette valmistas; õpetaja võib ise valida vastaja; osa tööst või terve töö tulemused võib esitada kirjalikult jne. Õpetaja U. Kuresoo on vahel lubanud rühmadel ise otsustada, millises vormis tulemusi tutvustada (4, lk 5).

Raskusi tekitab rühmatöö puhul õpilaste hindamine (2, lk 37; 4, lk 5; 6, lk 44—45).

Hindamise võimalusi muidugi võib leida, kuid rühmatunnis pole see eriti oluline. Hoopis olulisem on hinnang rühmale, rühmade tööedukuse võrdlemine. Seda tuleb alati teha. Hindamist nii, et kõik ühe rühma liikmed saavad ühesuguse hinde, ei saa küll õigeks pidada. Rühmatöö tunnis omandatud teadmisi, nende kinnistumist saab kontrollida ja hinnata järgmises tunnis. Loomulikult peavad õpilased seda ette teadma ja neil peab olema võimalus materjal kodus üle korrata.

**Rühmatöö eelistest ja puudustest.** Positiivseks võib rühmatöö puhul lugeda järgmist:

Hea võimalus kõiki õpilasi aktiivselt tööle rakendada. Tekib võistlusmoment. Heterogeenses rühmas püüavad tugevamad õpilased nõrgemaid kaasa tõmmata kiiremale tööle, neid suunata ja parandada.

Annab õpilastele vastastikuse rikastamise võimalusi õppeprotsessis. Väljaspool tundi ja õppimist on õpilased väga kollektiivsed: neil on ühised huvid, vastastikune rikastamine, mõtetevahetus. Õppetöös on õpilane aga üksiklane, kes seisab üks ühe vastu õpetajaga (6, lk 33). Rühmatöö tooks normaalset kollektiivset õppetundigi.

Paraneb omavahelise suhtlemise otkus, süveneb harjumus arutada õppetöösse puutuvaid küsimusi.

Psühholoogide uurimuste kohaselt areneb kriitiline mõtlemine ja kujunevad mõisted kõige paremini teiste inimestega suhtlemisel (6, lk 43).

Rühmatöö võimaldab kiiret tagasisidet.

Õpilane saab oma tööle kohe hinnangu rühmakaaslastelt, teiste rühmade liikmeilt, õpetajalt.

Õpilased saavad kasutada ja levitada neidki teadmisi, mis nad on käsitletava osa kohta saanud muudest allikatest.

Rühmatöö puudustest võiks nimetada järgmisi:

Mugavamad õpilased võivad hakata kasutama teiste töötulemusi.

Õpetajale on rühmatöö küllalt koormav. Eriti nõuab aega tööjuhendite koostamine ja paljundamine.

Takistavaks asjaoluks osutub ebasobiv mööbel klassis — koolipink. Vaja on laudutoole, mis tuleb enne töö algust ümber paigutada, nii et õpilased saaksid omavahel vabalt suhelda.

Rühmatöö ei anna õpilastele lõdvestumisaega, nõuab pinget enamasti terve tunni vältel. Seetõttu ei peaks tegema üle 1 või 2 rühmatöö koolipäeva jooksul. Ka ei sobi see lõputundidesse, mil õpilased on juba väsinud.

**Õpilaste suhtumine rühmatöösse.** Õpilaste käsitlemisel mitme aasta vältel saadud andmed lubavad väita järgmist:

Enamik õpilasi teeb rühmatööd meelsasti.

Rühmatööd hinnatakse kui huvitavat vaheldust teistele õppetöövormidele.

Meeldib raskemaid küsimusi omavahel arutada, meeldib teistele selgitada.

Enamasti omandatakse materjal hästi.

Õpilased ei pea rühmatöö tundi liiga pingutavaks.

Õpilaste positiivset suhtumist rühmatöösse on märkinud ka E. Sepa ja E. Voitk (7, lk 24; 9, lk 72).

**Tööjuhendeist.** Rühmatööde «Suhtlemine ja massiteabevahendid», «Tuisk» (lisad 1 ja 3) tegemiseks peavad õpilased materjaliga õpikus juba eelnevalt tutvunud olema.

«Stilistilised kujundid» (7. kl, lisa 2) on mõeldud kordamiseks ja kujundite olemusest arusaamise kontrolliks õpiku peatüki «Kunstiline kujundlikkus» õppimise järel.

Lisa 1

## RÜHMATÖÖ 8. KL

### Suhtlemine ja massiteabevahendid

Jaotage ülesanded rühma liikmete vahel. Valmistuge vastama suuliselt, kusjuures kõiki dele vastustele lisage näiteid igapäevaelust, oma kogemustest. (Soovitav on ettevalmistamisel kava paberile märkida.)

1. Millised erinevused on inimeste ja loomade suhtlemisel? Too näiteid loomade erinevaist suhtlemisviisidest.

2. Tõesta, et inimesel on suur suhtlemisvajadus.

3. Selgita suhtlusahela tekkimist.

4. Nimeta suhtlemist mõjustavaid asjaolusid. Miks tekivad suhtlemishäired?



5. Miks ei jõua teade päralt sellisena, nagu ta lähetati?
6. Mis on tagasiside?
7. Massiteavahendite liigid. MTV-suhtlemise erinevused inimestevahelisest suhtlemisest.
8. Massiteabelevi ülesanded.
9. MTVde võimalik kahju.

L i s a 2

#### RÜHMATÖÖ 7. KL Stilistilised kujundid

1. Selgita kontrasti ja gradatsiooni mõistet. Too kummagi kohta näide.
2. Kirjuta 3 näitelauseid, kus esineks inversioon.
3. Milliseid kõlakujundeid tead? Milleks neid kasutatakse? Too näiteid alliteratsiooni ja asonantsi kohta.
4. Leia luuletusest tuntud kujundid:  
*Ohtune sadu viis viimase lume.*  
*Kinkudel koidiku õhetav jume...*  
*Mühavad metsad ning kutsuvad rajad.*  
*Hääled ja lõhnad ja kilked ja kajad.*  
*Päikese keegi on surunud põue,*  
*villega keegi sind meelitab õue.*  
*Keegi su varvastelt paisati üles,*  
*liiritab-lõõritab sinavas süles.*
5. Metafoor või metonüümia?  
*Seni on mul kõikjal ema käsi toeks olnud.*  
*Tädi hoolitseb nüüd rõngassabade eest.*  
*Õhk veeretab nurmede linal küünlakuu päikese sütt.*  
*Härmatise õrn pitsloor sädeleb päikesekiirtes.*  
*Klass vaikis.*  
*Heledas härmamantlis raam (=mets) süvendas lumist lohku.*
6. Esita kummalegi naaberrühmale üks küsimus või ülesanne kujundite kohta.

L i s a 3

#### RÜHMATÖÖ 7. KL

##### A. Puškin «Tuisk»

I.

1. Kirjelda varemloetu ja nähtud filmide põhjal aadlipreilide elu.
2. Iseloomusta Mašat: kasvatus, kiindumus Vladimirisse, läbielamused ja tegevus enne põgenemist kodust, suhtumine Burminisse.
3. Iseloomusta Burmini.
4. Mille järgi hindasid aadlikud inimesi? Kuidas väljendub see «Tuisus»?

II.

1. Selgita, miks on Puškin valinud oma jutustusele sellise moto.
2. Milliste võtetega hoiab autor ülal teose pinget? Leia kulminatsiooni.
3. Mis tähtsus on süžee arendamise seisukohalt: Maša haigusel, Vladimiri «hullumeelisel» kirjal Maša vanematele, tuisul?

**Paaristöö.** Olen lühikest aega katsetanud paaristööd, mida võiks ehk tinglikult lugeda rühmatöö üheks erivormiks. Siingi antakse ülesanne mitte individuaalselt, vaid paarile. Sellegi tööliigi puhul täidetakse algul ülesanne individuaalselt, seejärel arutletakse, võrreldakse, kontrollitakse naabriga ning lõpuks antakse tulemustest aru klassile.

Kui rühmatöö puhul on vaja rühmad moodustada, pikad juhendid koostada, mööbel ümber paigutada, ja enamasti kulub rühmatööks terve tund, siis paaristööd saab mis tahes vajalikuks peetaval hetkel tundi tuua. Töökärsud võib kirjutada tahvlile.

Tundub, et rühmatöö sobib paremini alates 6. kl, 4. ja 5. kl õpilaste puhul annab häid tulemusi paaristöö. Mõnevõrra on see ka eeltooks rühmatööle — siingi on võimalus

ülesandeid omavahel arutada, et teisele selgitada, teist kuulata ja kontrollida.

Paaristöö ülesanded olen tavaliselt esitanud 3järgulistena:

- 1) ülesandega tutvumine, ülesandest arusaamine (loe ise, aruta naabriga);
- 2) ülesande teostamine (individuaalne);
- 3) vastastikune kontroll (aruta naabriga, kontrolli). Seejärel juba teatab õpetaja, kuidas tulemusi klassile esitada.

Võib ka vastastikku kontrollida varem valminud (kodus tehtud) töid, dikteerida raskeid sõnu, koostada mitut liiki mõistatusi jne.

Paaristöö, erinevalt rühmatööst, ei nõua tingimata probleemset materjali. Et siin põhi-eesmärk on enese ja teise teadmiste kontroll, sobib see hästi harjutamisel, kordamisel, aga ka uue õppimisel. Tihti on just tore anda mingi probleem paariit lahendada — kes millisele otsusele jõuab.

Paaristöö õnnestumiseks on vaja, et töökärsud oleksid selged ja näidatud teostamise järjekord.

Kui ülesanne on probleemne ja nõuab arutlust või naabri küsitlemist, tuleb esialgu selgitada, kuidas seda teha.

Paaristöö aktiveerib õpilasi, võimaldab kontrollida oma teadmisi, neid naabri omadega võrrelda, arendab tähelepanu, mõtlemist, arutlus- ja põhjendusoskust, võimaldab kiiret tagasisidet ja hinnangut oma tööle.

#### Kirjandus

1. B e n n o A. Rühmatöö organiseerimisest ja ülesannete valikust. — Nõukogude pedagoogika ja kool VII, 1972.
2. K a r u O. Õpilaste aktiveerimine õppetunnis. — Nõukogude Kool, 1983, nr 9.
3. K o r n e l V. Ülesanded rühmatöökäsitlustes. — Nõukogude Kool, 1983 nr 6.
4. K u r e s o o U. Rühmatöö kirjanduse õpetamisel. Tln, 1975.
5. K u u s i k S. Harjutamine rühmatööna emakeele õpetamisel. — Nõukogude pedagoogika ja kool VII, 1972.
6. L i i m e t s H. Rühmatöö tunnis. Tln, 1976.
7. S e p a E. Rühmatöö efektiivsusest ülesannete lahendamisel matemaatikas. — Nõukogude pedagoogika ja kool VII, 1972.
8. U n t I. Õpilase aktiveerimine tunnis. Tln, 1974.
9. V o i t k E. Rahvaluule käsitlemine rühmatöö vormis. — Nõukogude pedagoogika ja kool VII, 1972.



# Slaidide kasutamise tulu vanema astme tundides

**PEEP LEPPIK,**  
Helme kutsekeskkooli nr 30 õppealajuhataja, ÕPUI liige

## Näitlikustamisest

Tänapäevakoolis kasutatakse ulatuslikult tehnovahendeid. Nende kasutamine didaktika seisukohalt pole toonud kaasa uut. Lähtekohaks on õpilase eri meeleorganite tööerakendamise tunnis, mis oli kirjas juba J. A. Komenský õpetamise «kuldses reeglis»: kõike, nii palju kui võimalik, pakkuda meeltele: nähtavat silmale, kuuluvat kõrvale, lõhnavat ninale, maitstavat keelele, kombitavat sõrmedele; kui mingi ese on tajutav üheaegselt mitme meelelundiga, siis tuleb seda ka mitmele pakkuda. Kui pole käepärast esemeid endid, asendatagu need piltidega (1).

Järgnevalt peatugem sellel, mida me tunnis õpilastele näitame, valides seekord välja **slaidid**. Praktika on kinnitanud slaidide kasutamise mugavust, lihtsust ja metoodiliste võimaluste mitmekesisust. Me võime saada slaide diafilmide lahtilõikamisel ning loodusobjektide ja fotode pildistamisel. Võime muuta nende kasutamise järjekorda, näitamise aega ja kohta tunnis.

Slaidide kasutamise kohta on ilmunud soovitusi. Kahjuks ei oska tegevõpetaja veel kindlalt öelda, kas slaidide kasutamine tunnis parandab õppetöö tulemusi ja mil määral seda teeb. Teadmatus on nähtavasti põhjus, miks paljud praktikud asendavad slaidi näitamise tunnis õpetaja n-ö elava sõnaga.

G. Gorodilova on väitnud, et vaadeldavad õppevahendid loovad 6 korda kiiremini asjast ettekujutuse, kui suudame seda teha sõnade abil (4). R. Gregori peab nägemisanalüsaatori läbilaskevõimet 100 korda kõrgemaks kuulmisanalüsaatori omast (5). A. Perfiljevi katsetes on ilmnenu, et visuaalne materjali esitamine ületab oma efektiivsusest kuulmise kaudu informatsiooni saamist (7).

Kahjuks on slaidide kasutamise mõju kooli oludes vähe uuritud, nagu üldse tehnovahendite kasutamise mõju õppeprotsessis. Akadeemik A. Kõverjalg on õigesti väitnud, et tehniliste õppevahendite kohta on ilmunud peamiselt kogemusliku iseloomuga tööd, milles esineb palju üksteisele vastukäivaid seisukohti (2). Gruusia uurija N. Kikabidze peab tehnovahendite kasutamist õppeprotsessis efektiivseks õpihuvi äratamise seisukohalt. Lisaks sellele toob ta ära põhjenduse pedagoogilise psühholoogia seisukohalt: mida rohkem sensoorsete kanalite liike võtab osa õppematerjali omandamisest, seda kindlamalt omandavad õpilased õppematerjali (6). V. Volõnski katsed näitasid, et nendel õpilastel, kelle tundides oli õpetamise ajal kasutatud tehnovahendeid, olid 6 kuud pärast õppimist paremad teadmised (3). Kahjuks on meil vähe uuritud üksikute tehnovahendite kasutamise efektiivsust tunnis.

## Eksperimendid

Oleme juba 5 õppeaasta jooksul järjest uurinud slaidide kasutamise mõju tunnis. Selle aja jooksul on pedagoogilistest eksperimentidest osa võtnud ligi 600 kutsekeskkooli õpilast (poissi). Katsete usaldusväärsust tõstavad tegurid, mis kogu aeg on olnud muutumatud — programmid, õpetaja, kool, õpperuum, õppevahendid, aine jne.

Eksperimendid on toimunud astronoomias, mida on õpetatud III kursuse (11. klass) esimesel poolaastal kogu 17tunnise kursuse ulatuses.

Väliselt on eksperiment olnud väga lihtne. 5—6 paralleelklassis on kogu õppeajal üks õpetaja kasutanud õpetamiseks ühesuguseid metoodilisi võtteid. Nendest kolmes paralleelklassis (eksperimentaalklassid) on näidatud praktiliselt igas tunnis lisaks teemakohaseid slaide. Neljal õppeaastal (1981—1985) näidati 17 tunni jooksul 79 slaidi, seega keskmiselt 4,6 slaidi õppetunnis. Lõppenud, 1985/86. õppeaastal kahekordistati näidatavate slaidide arvu.

Õpilaste teadmiste kontrollimiseks ja mõõtmiseks tehti kogu 17tunnise teoreetilise kursuse jooksul neli vahekontrolltööd ja kogu kursuse materjali haarav lõpptöö. Tööde tulemusi mõõdeti lisaks hinnetele punktisüsteemis.

## Tulemustest

Esmalt on eksperimentidega ümber lükatud üldsõnaline seisukoht slaidide suurest efektiivsusest õpetamisprotsessis üldse. Selgus, et vahekontrolltöodes (jooksev õppedukus) ei ole mingit vahet eksperimendial- ja kontrollgruppide tulemustes. Kontrollgruppides oli 825



vahekontrolltöö keskmine tulemus 1,72 punkti, eksperimentaalgruppides 1056 kontrolltöö keskmine tulemus 1,74 punkti.

1985/86. õppeaastal, kui slaidide arvu eksperimentaalgruppides kahekordistati, langevad kontrollgruppide 148 vahekontrolltöö ja eksperimentaalgruppide 233 vahetöö keskmi-

sed tulemused täiesti kokku — 1,69 punkti.

Kui võrrelda aga lõpptööde tulemusi, siis võib märgata olulist erinevust eksperimentaal- ja kontrollgruppide tulemustes:

	Õpilaste arv	Keskmine tulemus	Standardhälve
Kontrollgrupid	217	2,21	1,22
Eksperimentaalgrupid	261	2,63	1,24

Keskimate tulemuste diferents on 0,42 punkti. Studenti t väärtuse puhul 3,73 on tulemuste erinevus statistiliselt oluline.

1985/86. õppeaasta tulemustes olid lõpptööd eksperimentaalgruppides (N=62) keskmiselt 2,32 punkti ja kontrollgruppides (N=40) 2,04 punkti.

Eksperimendid on toimunud kutsekeskkoolis. Kui küsida, kas saadud tulemusi võib üle

kanda üldhariduskooli vanemasse astmesse ja tehnikumidesse, kus õpivad võimekamad õpilased, siis näib, et tuleb vastata jaatavalt. Uurimise käigus on kogu aeg jälgitud ka seda, kuidas slaidide kasutamine avaldab mõju erineva võimekusega õpilastele. Tugevamate õpilaste osa on olnud koolis väike, kuid 4 õppeaasta tulemused kinnitavad lõpptöös juba väljatoodud suunda.

	Tugevaid õpilasi	Keskmine tulemus	Standardhälve
Kontrollgrupid	44	3,15	0,89
Eksperimentaalgrupid	60	3,60	0,96

Diferents seega 0,45 punkti. Studenti t väärtuse 2,50 puhul on erinevus statistiliselt oluline.

Loomulikult on eeltoodud tulemused kehtivad vanema kooliea poiste puhul.

(8). Kool pole ju pelgalt teadmiste andmise koht.

### Lõppjärelused

**Esiteks.** Näidates tundides õpilastele teemakohaseid slaide, ei maksa loota, et see õpilaste töötulemustes kohe kajastuks. Väikese mahuga materjali puhul pole mõju teadmiste reprodutseerimisel üldse märgatav.

**Teiseks.** Püsivamate teadmiste saamiseks tuleks teemakohaseid slaide ainetes, kus neid on olemas, tundides kindlasti näidata. Meie eksperimentis olid eksperimentaalgruppide õpilaste lõpptööde tulemused 1,14—1,19 korda paremad. Saavutades sellise tulemuse enamikus ainetes, oleme astunud suure sammuga kas või haridusreformi elluviimisel oma koolis.

**Kolmandaks.** Paistab, et näidatud slaidide arv ei ole väga oluline. Meie katses polnud mingit vahet tulemustes, kui teemakohaste slaidide arvu kahekordistati. Nähtavasti piisab mõnest slaidist tunnis.

**Lõpuks** tuleb arvestada ka professor I. Undi seisukohaga, kui ta rõhutab, et tehnovahendite efektiivsuse hindamisel on hädavajalik pidada silmas nende kasutamist mitmesuguste didaktiliste funktsioonide (minu sõnenduse — P. L.) seisukohalt

### Kirjandus

1. Elango A. Pedagoogika ajalugu. Tln, Valgus, 1984.
2. Kõverjalg A. Tehnilised õppevahendid nüüdisaegses õppeprotsessis. — Nõukogude Kool, 1977, nr 3.
3. Волынский В. П. Исследование эффективности использования комплекса экранно-проекционных пособий в учебном процессе средней общеобразовательной школы (автореферат). Киев, 1974.
4. Городилова Г. Г. Технические средства в обучении русскому языку как иностранному. — Русский язык за рубежом, 1975, № 4.
5. Грегори Р. Л. Глаз и мозг. — В книге: Психология зрительного восприятия. М., 1970.
6. Кикабидзе Н. И. Рациональное использование технических средств обучения на уроках физики и его эффективность (автореферат). Тбилиси, 1976.
7. Перфильев А. К. Об обнаружении и классификации сложных акустических сигналов. — В книге: Психология — производству и воспитанию. Ленинград, 1977.
8. Унт И. Дидактические функции технических средств обучения на базе опыта ТГУ. Материалы IV зональной научно-методической конференции преподавателей вузов... Таллин, 1977.



# Õpetamise iseärasused 6aastaste liitklassis

LILIAN KIVI,  
PTUI sektorijuhataja

Liitklassid on olnud meie maakoolides põline nähtus. Kuigi mõni aeg tagasi võeti suund suurematele ja paremini sisustatud maakoolidele, mis koondasid rohkem lapsi ja oluliselt vähendasid liitklasside arvu, ei olnud see lahendus maarahvale alati vastuvõetav. See põhjustas laste väga pika ja aeganõudva koolitõe, ülemääraselt väsitava ja pika koolipäeva ning kodukohatunde hajumise, mis kaasneb paratamatult, kui oma kodu on ühes asustatud punktis, kus käiakse vaid magamas, kool aga sootuks teises, kuhu tuleku ja kust mineku määrab buss, mitte soov sealsest elust osa võtta. Kodukohatunde ja -armastusega laps (nn bussilaps) on võrreldes teistega ka edaspidisel kujunemisel halvemas olukorras. Kodumaatunne ja kodumaarmastus kujunevad tugevaks, kui selle alusastmestik — kodutunne ja -armastus ning kodukohatunne ja -armastus — on eelnevalt välja arenenud. Viimane teatavasti ajastub kooli algastmega.

Eelmisele lisandub negatiivset veelgi. Lapsevanema enesetunnet ja töömeeleolu häirib teadmine, et tema äsja 6aastaseks saanud pesalind on ribelemas täiskiilutud bussis või lapse kombel hullates ootamas sõidukit pidevas ohuolukorras. Lakkamatu südamevalu aga kulutab inimest rohkem kui ükski muu koormus. Seepärast valibki noor maatööd eelistav inimene elukoha selle järgi, kas seal on olemas lasteaed ja kool. Ka majandid huvituvad, et igas paigas, kus töökäsi vaja, oleks oma kool ning hoolitsevad selle ehitamise, korrashoidmise jm eest. Seepärast ongi meil jälle suurenemas väiksemate koolide arv, kus algklassid töötavad põhiliselt 2 liitklassina. Kõige suuremat kasu annab see lapsele: öine uni saab täis magatud, pärast kooli jääb aega ka kodusteks tegemisteks ja omaetteolemiseks, ellu on kaasa võtta oma kool oma kodukohast, jääb ära eakohaselt tarbetu (et mitte öelda: arengule kahjulik) igapäevane liikumis- ja mänguaega rohkesti kulutav sundtegevus — bussi ootamine ja sõit.

6aastaste laste õpetamine liitklassis toob õpetajale kaasa lisaks töökorralduslikele ka

hulga õppetunni organiseerimise ja õpetamise meetodikaga seonduvaid probleeme, mis mõnelgi asjakohasel arutelul on tõstatanud 6aastaste laste liitklassis õpetamise küsitavuse. Kingissepa rajooni kogemused (alates 1981. aastast on seal igal õppeaastal õpetatud 6aastasi lapsi 8 kuni 10 koolis liitklassina) näitavad, et sellealised lapsed on võimalik ka liitklassis õpetada. Kohalikest vajadustest tingituna on Saaremaal 6aastaste laste klasse liidetud kõikide järgmiste klassidega. Tõsi küll, Saaremaal ja Hiiumaal ei ole olnud vaja komplektiks liita rohkem kui 2 klassi. Mõnes mandirajooni väikeses algkoolis ja pisematel saartel aga tuleb ette rohkemategi liitmist. Teatavasti moodustatakse 4 klassist komplekt siis, kui lapsi on kokku kuni 10, ja 3 klassist, kui laste arv ei ületa 14.

Vaagides probleemi laiemalt, osutub 6aastase lapse paigutamise väikese kooli liitklassi siiski lapsesõbralikumaks, kui saata kooliuisik pikale iseseisvale bussisõidule, sundida talle peale väga pikk koolipäev, mõnikord panna koguni elama internaati või jätta lastepäevakodu ööpäevärühma. Pealegi on vaatlused Kingissepa rajooni koolides (Eikla, Hellamaa, Koikla, Karja, Metsküla ja Pihtla algkoolis) näidanud, et väikese kooli õpilane on nii õppeaasta alguses kui lõpus liitklassis pingevabam ja loomulikum kui suure kooli mitmekümne õpilasega üksikklassis.

Senisest nooremate koolilaste õpetamisel liitklassis on mitmeid üldisi iseärasusi.

□ Õpetaja tööaeg vahetus kontaktis õpilastega väheneb mitte rohkem kui 70 protsendile tunni tegelikust ajast, s.o keskmiselt 25 minutile. Igas tunnis peavad lapsed umbes kümnekond minutit töötama iseseisvalt (komplekti kuuluva teise klassi jaoks jääb õpetajal siis aega umbes 20 minutit, sest pärast 6aastaste laste 35minutilise õppetunni lõppu jätkub töö teise klassiga eraldi veel 10 minuti jooksul). See nõuab võimaluste loomist 6aastaste laste kiireks lülitumiseks iseseisvasse mängu. 6aastasele kõige raskemini talutavam pinge tekib tunnis sunnitud paigalolekust (istumisasendist). Sellepärast ei ole nimetatud 10 minuti sisustamiseks arvestatavad laumängud, mida laps mängib istudes senisest asendist ja töökohalt lahkumata.

Lapsel peab olema võimalus pärast 35minutist õppetundi minna ära oma kohalt mängutuppa või klassiruumi selleks sisustatud mängunurka ja seal vabalt valitud asendis või mõõdukas liikumises meelepärases mängis.

Nagu näitavad õpetajate tähelepanekud, harjuvad lapsed suhteliselt kiiresti süvenenult mängima ka ilma erilise müra ja valjuhäälese jututa. Vajadus hoiduda veel töötavate klassikaaslaste segamisest on loomulik ja lapsele arusaadav häälekuse pidurdamise põhjendus. Tunni piiresse jääv mänguaeg eeldab muidugi 6aastasi lapsi hõlmava liitklassikomplekti tööle paigutamist kõige avaramas klassiruumis või kõrvuti asetsevates ruumides. Samuti on oluline, et mänguasjad oleksid lastele huvipakkuvad ja neid piisaks, sest väheste mänguasjade kiire hõivamise (või ka teistele vallutamise) vajadus toob



tavaliselt kaasa rahutu pinge ja häälekuse.

Laste iseseisva töö aeg on õpetaja otsese tähelepanu alt väljas, sest ta peab sel ajal aktiivselt töötama teise klassiga.

Sellest tulenevalt on õpetajale üks keerukamaid ülesandeid rakendada lapsed esimestest koolipäevadest alates igas tunnis teatud ajaks iseseisvale tööle. Õpiülesandeid seks puhuks leida pole praktiliselt võimalik, sest esimesed koolipäevad ei anna veel õpioskusi. On kasutatavad vaid mitmesugused arendavat laadi mängud.

Tööle emotsionaalse tausta loomisel ja näitlikustamisel peab õpetaja arvestama, et see võimalikult vähe häiriks teise klassi õpilasi ja nende töösseüvenemist.

Lisaks eelnimetatule mõjutavad liitklassis õpetamist ka laste arv ning nende klasside liitmise variant.

Laste arvust sõltuvalt võib liitklassid tinglikult jaotada kolme rühma:

- 1) laste minimaalse arvuga klassid (koosnevad kuni 4 lapsest, nn A-rühma liitklassid),
- 2) laste väikese arvuga klassid (koosnevad 5...8 lapsest, nn B-rühma klassid).
- 3) suurema laste arvuga klassid (koosnevad 9...14 lapsest, nn B-rühma klassid).

**A-rühma liitklassides:**

- võimalik on kasutada iga lapse tarvis individuaalseid ülesandeid;
- saab rakendada eriülesannetega tööd rühmas;
- hästi sobivad iseseisvaks tööks mitmesugused lauamängu-tüüpi õppemängud;
- laste individuaalseks küsitlemiseks kulub suhteliselt vähe aega.

**B-rühma liitklassides:**

- arvestatavad on veel individuaalülesanded, ent mitte nii ulatuslikult kui A-rühma klassides;
- sobiv on korraldada kahe rühma vahelisi kollektiivseid võistlusmänge;
- lauamängu-laadseid mänge saab kasutada enamasti kahe mängurühmana (6 ja enama lapse puhul);
- on vaja välja õpetada vähemalt üks õpilasest mängujuht.

**C-rühma liitklassides:**

- tuleb orienteeruda iseseisva töö ülesannete ühtsele vormile koos üksikute ilmtingimata vajalike individuaalülesannetega;
- rühmatööks on vaja kujundada enam-vähem kindlad rühmad, et vältida ajakulu igakordseks rühmade moodustamiseks. Võib moodustada ka samal ajal mängudes ja harjutustes osalevad kaheksugused rühmad. Iga laps kuulub sel juhul kahte rühma, mis eristatakse mingi kindla tunnuse või nime alusel. Näiteks ühel puhul arvestab õpetaja rühmade võrdvõimelisust, s.t rühma koosseisus on nii nõrgemaid kui tugevamaid lapsi. Teises jaotuses kujundatakse nn tasemerühmad. Nii võivad ühel päeval mängida «Trips-traps-trulli» võrdvõimelised rühmad, teisel päeval aga «seente rühmad» («Kukesened», «Puravikud», «Riisikad»), mis õpetaja arvestuses on eri tasemega. Viimasel juhul saavad rühmad

ka eri ülesanded, mis on neile võrdselt jõukohased;

- tuleb rakendada mitmesuguseid küsitlusvorme, et vältida monotoonsust, sest 6aastase lapse niigi hajuv tähelepanu satub liitklassis veelgi tugevama hajumise ohtu (teise klassi laste erisuguse tegevuse, neile määratud näitvahendite jm olemasolu tõttu klassiruumis);
- aktiivsemate ja paremini oskajate laste hulga tõttu tuleb õpetada vähemalt paar mängujuhti.

Klasside liitmise variandist sõltuvalt võib 6aastaste 1. klass olla liidetud kõikide teiste algklassidega. Nimetagem edaspidi klasside liitmise variante järgmiselt: 1.+2. klass — variant I, 1.+3. klass — variant II, 1.+4. klass — variant III.

III varianti esineb tänava ainult Kingissepa ja Hiiumaa rajooni koolides, eelmistele lisandub aga kahe 1. klassi (6- ja 7aastased) liitmisvariant, kus õppeprogrammide erinevus tingib samuti liitklassitööd. Nimetagem seda IA variandiks ning püüdkem edaspidi pöörata tähelepanu sellele variandile.

Nii I kui IA variant on üldised, kõikidele tundidele kehtivad. II ja III liitmisvariandi puhul vajavad tunniplaanis ümberliitmist lähivanusega komplektideks kehalise kasvatuse, ümbritsevat loodust tutvustavad koduloo- ja loodusõpetuse tunnid.

Küllalt arvukalt leidub käesoleval aastal IA liitmisvarianti. Selle variandi eelistamist põhjendab suhteliselt avar võimalus anda peaaegu kõikides õppeainetes arvukalt tunde samaaegselt. Sellistes tundides on kolm organisatsioonilist lahendust: a) ühine üleklassitöö, b) õpetaja töö 6aastaste 1. klassiga ja 7aastaste 1. klassi iseseisev töö, c) 6aastaste 1. klassi iseseisev töö ja õpetaja töö 7aastaste 1. klassiga.

Tundide erineva pikkuse tõttu on viimane jaotus (c) 6aastaste 1. klassi jaoks minimaalse kestusega. Õpetaja töö 7aastaste 1. klassiga on planeeritav eelkõige tunni lõpuosa 10-le minutile. See 10 minutit, mil 6aastased mängivad ja õpetaja saab segamatult töötada 7aastastega, võib paikneda ka tunni alguses või jaotuda tunni algusele ja lõpule. Vastavalt sellele lülitatakse 6aastased lapsed mängult ümber õppetööle kas koos 7aastastega või märksa hiljem. Eriti õppeaasta alguses, kui lastel ilmnevad kergesti väsimuse tunnused, on võimalik teha 10minutine mängupaus tunni keskel, pärast 20minutist pingsat tegevust, ning lõpetada tund koos teise klassiga. 1. ja 2. tunniks planeeritakse üldjuhul emakeele- ja matemaatikatunnid. Pikema mängupausi tegemine tunni keskel võib osutada vajalikuks mõnikord just 2. tunni ajal.



Maksimaalseid võimalusi ühistööks annavad tunnid sama õppeaine ühendamisel. Mõningatel juhtudel tuleb aga ühendada ka eri õppeainete tunnid, sest sama õppeaine tundide arv klasside õppeplaanis erineb.

Kuigi eri õppeainete tunde on võimalik ühendada, on mõningad ained või aineosad tervenisti seesugused, et nõuavad õpetaja pidevat osavõttu 6aastaste tööst. Paratamatult tuleb leida võimalus teatud eralditööks. Sellised vajadused on I ja IV õppeveerandil ümbritseva loodusega tutvumisel, koduloo tundide õppekäikudel, vene keele suulises eelkursuses, 6aastaste laste teise muusikalise kasvatus tunnis (7aastaste 1. klassil on muusikatunde nädalas vaid 1). Üksikutundide andmiseks loob võimaluse töökorralduse selline variant, mille puhul tundide arv päevas suurendatakse 4-lt 6-le, lühendades iga õppetunni pikkust 45 minutilt 30 minutile võrdselt mõlema klassi jaoks. Õpetaja koormus astronoomilise aja järgi jääb samaks (6 tundi á 30 min = 4 tundi á 45 min), kuid 30 minutit tööks väikeses üksikklassis on tunduvalt efektiivsem kui 45 minutit kahe klassiga üheaegselt töötades.

Sellisel juhul töötab kumbki klass iga päev kaks tundi (7aastased mõnikord ka kolm tundi) üksikklassina ja kaks tundi liitklassina. See eeldab, et ühel klassil algavad tunnid hommikul üksikklassina, kolmandaks tunniks tulevad kooli teise klassi õpilased ning kaks järgmist tundi on liitklassitunnid. Seejärel lahkuvad varem alustanud õpilased ning õpetaja jätkab tööd hiljem kooli tulnud lastega. Selline töökorraldus on arvestatav koolis, kus lähedal elavad lapsed ei vaja pikapäevarühma ega sõltu bussiliiklusest, või seal, kus pikapäevarühm on tööle rakendatav paralleelselt õppetööga teatud aja vältel päevas.

Kõige selle üldise kõrval on iga tunni planeerimisel vaja arvestada veel konkreetses õppeainest tulenevaid vajadusi ja võimalusi.

## MEILT JA MUJALT

■ Gorki I. N. Uljanovi nim keskkoolis võtavad aeg-ajalt algklassiõpetaja rolli enda kätte nn dublantõpetajad — vanemate klasside õpilased. See pole mäng ega eksperiment. Koolis toimib juba aastaid kutse-suunitlussüsteem sihitusega pedagoogilistele erialadele. Alates 5. klassist püüavad õpetajad välja selgitada neid õpilasi, kel võib täheldada pedagoogi kalduvust. Need lapsed on oktoobrilaste šeffideks. Vanemates klassides olles aitavad nad õpetajaid-kasvatajaid, võtavad osa õpetajate dispuutidest. Juhendajate käe all usaldatakse neid tunde andma nooremates klassides. Seejärel võivad nad seal juba ajutiselt asendada õpetajat.

Üldjuhul valivadki selle kooli lõpetanud pedagoogikakõrgkoolid, teejuhiks oma endise kooli kaks deviisi: «Õpetaja, kasvata õpilast!» ja «Õpetaja, kasvata õpetajat!».

Ajalehest «Ühtlaskaja Gazeta»



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Kasvataja kutse-eetika ja suhtlemiskultuur

ÜLLE LAIDVEE,  
Eesti NSV Haridusministeeriumi  
lasteasutuste valitsuse inspektor-  
metoodik

Kutse-eetika on teatud kutseala töötajatele esitatavad kõlbelised nõuded, mis väljenduvad kutseala spetsiaalsetes käitumisnormides, rolliootustes, kutseau-, -kohuse toonitamises ning kutseuhkuse olemasolus. Kutse-eetika kujunes koos kutsete tekkimisega ühiskondlikus tööjaotuses ning seondub eelkõige selliste kutsetega, kus töö ajal peab astuma vahetusse kontakti teiste inimestega, nagu meditsiini- ja kaubandustöötajad, pedagoogid jt. Kutse-eetika nõuetest on koostatud spetsiaalseid kodekseid ning mõnel maal nõutakse teatud elukutsete esindajatelt ametisse astumisel ametivannet (nt arstide Hippokratese vanne).

Mis tahes ametiala kutse-eetika aluseks on ühiskonnas kehtivad üldised moraalnormid ning ühiskonna vajadustest tulenevad nõuded ühe või teise kutseala esindajate ja nende töö suhtes. Erinevalt ametlikult fikseeritud kutsealastest eeskirjadest (nt sisekorra eeskirjad) pole moraalnormidel konkreetset ühest tegutsemist määravat sisu erinevateks olukordadeks. Kutse-eetika mõte ja otstarve selles seisnebki, et rõhutada, täpsustada ning muuta kohati rangemaks üldisi moraalnorme



teatud kutsealal esinevate olukordade jaoks.

Pedagoogilises tegevuses on keskne koht suhtlemisel. Kasvataja kutsetöös võime eristada kolme põhilist suhtlemistasandit: kasvataja—laps, kasvataja—lapsevanem, kasvataja—kaastöötaja. Alljärgnevalt vaatleme lühidalt kasvataja kutse-eetikaga seonduvaid probleeme eri suhtlemistasanditel.

**Kasvataja—laps.** Õpetamine ja kasvatamine saab valdavalt teoks suhtlemisprotsessis kasvataja ja lapse vahel. Kasvatuse edu sõltub paljuski pedagoogi oskusest suhelda lastega, arvestada nende vanuselisi ja individuaalseid iseärasusi ning rakendada valikuliselt sobivaid meetodeid nende mõjutamiseks. Kasvataja pidev suhtlemine lastega nõuab temalt suurt pedagoogilist takti.

Pedagoogiline takt on kasvataja tähtsaim professionaalne oskus, ilma milleta ei saa olla head pedagoogi. Pedagoogilise takti aluseks on erialase, poliitilise ettevalmistatuse kõrge tase, laste tundmine ja nende armastamine, pedagoogiline meisterlikkus, käitumiskultuur ja kasvataja kõikumatu autoriteet (3, lk 15). Kasvataja, kes valdab pedagoogilist takti, oskab lastega rääkida ja neid kuulata, säilitab enesevalitsemise kõigis tingimustes ja olukordades, mõistab ning hindab õigesti laste tegusid, toetudes alati parimale lapsele.

Kasvatusreeglite ja -printsipide tundmine ei tee veel pedagoogi taktiliseks. Kasvataja võib küll teada pedagoogika ja psühholoogia aluseid, kuid ometi mitte osata lastega suhelda. Pedagoogiline takt ei ole kaasasündinud omadus, vaid kujuneb pedagoogilises tegevuses, eeldades, et kasvatajal on selleks tööks ka kutsumus. Kasvataja, tundes tööks lastega kutsumust, oskab oma töös leida paeluvaid momente, näha tööd sotsiaalselt väärtuslikuna ja tajub vajadust sel kutsealal end teostada. Kasvataja takt on pedagoogilise meisterlikkuse resultaat ja tema edasise täiustumise tingimus.

Kasvataja suhtumise lastesse määravad suuresti need tunded, mida kutsutakse temas esile kogu tema töö tervikuna. Seetõttu on taktitus tüüpiline neile kasvatajaile, kes on lasteasutusse tööle asunud juhuslikult, evimata erialast kutsumust. Kasvatajana töötamine on mõeldamatu armastuseta laste vastu, ja kui inimesel seda pole, on parem pedagoogi elukutsele mitte mõelda.

Pedagoogilises suhtlemises peab kasvataja arvestama laste erinevaid vanuselisi vajadusi täiskasvanutega suhtlemisel. Lastel on väga tähtis tunnetada kasvataja hoiakut endi suhtes, eriti veendumust selles, et nad igal hetkel leiavad temalt toetust ja mõistmist. Kui kasvataja leiab aega iga lapse jaoks, tuleb appi rasketel hetkedel, oskab kaasa tunda, lohutada, julgustada ning suudab rühmas luua soodsa mikrokliima, tekib lastel armastus oma kasvatajate, rühmakaaslaste ja lasteaia vastu.

Suhtlemine kasvataja—laps eeldab suhtlejate vahel lähedast distantsi. Pedagoogiliselt

mõjusaimaks peetakse personaalset vahemaad (lähim faas 45—75 cm, kaugeim 75—120 cm), mis võimaldab tunnetada vastastikuseid suhteid ja suhtumisi hoopis selgemalt (2, lk 127). Lähedane kontakt võimaldab kasvatajal paremini mõista lapse hingelisi seisundeid, sest koolieelikutel ilmnevad emotsioonid eriti miimika, žestide, intonatsioonide kaudu. Mida noorem on laps, seda kergem on mõista, milliseid tundeid ta tunneb. Seetõttu on kasvataja kutsetöö olulisel kohal empaatiavõime arendamine, s. o teise inimese omaduste, seisundite, käitumise tunnetamine, mis rajaneb võimel elada sisse tema sisemaailma, näha ümbritsevat tema pilguga, teda mõista, talle kaasa tunda (6, lk 32).

Laste vanuseliste ja individuaalsete iseärasuste arvestamine võimaldab kasvatajal õigesti määrata oma nõudmiste määra ning vormi, kuidas neid edastada. Kasvataja võib igaühe jaoks leida võtme ainult sel juhul, kui ta teab, mida endast kujutab laps: mille vastu tunneb huvi, kuidas elab, mis teda rõõmustab ning kuidas suhtuvad temasse eakaaslased. Selleks et kasvatajal kujuneks õige arvamus lapsest, nõutakse temalt oskust analüüsida igakülgsest lapse käitumist ning anda objektiivseid ja põhjendatud hinnanguid.

Kasvataja ei saa orgaaniliselt kokku sulada lastekollektiiviga, kuid võib neile väga lähedaseks saada, kui tal tekivad lastega usalduslikud suhted. Juhtida lastekollektiivi suhtlemise kaudu võib see kasvataja, kellel õnnestub lastekollektiivi sisse elada, rahuldada laste vajadust suhelda täiskasvanuga. Lastel peab olema huvi lävida kasvatajaga, need suhted peavad neid rikastama (3, lk 18). Seda saavutatakse siis, kui lapsed mõistavad, et nende kasvataja on tähelepanelik igaühe suhtes, usub laste püüdu olla hea, arvestab nende vajaduste ja huvidega, võimaldab laste tegevuse arengut ja mõtete realiseerimist.

Kasvataja suhtlemine lastega on täiskasvanute kasvatusmõjustuse oluline võimalus, mille edukus sõltub lastekollektiivi juhtimisstiilist. Kasvataja juhtimisstiil on küllalt püsiv, väljakujunenud käitumismudel, milles peegelduvad tema iseloom, temperament, elukogemus ja isikupärane suhtlemislaad. Pedagoogilises suhtlemises kasutatavad juhtimisstiilid avaldavad lastele erinevat mõju. Juhtimisstiil avaldab otsest mõju laste omavaheliste suhetele ja selle kaudu ka lapse isiksuse kujunemisele (5, lk 42). Pedagoogilise suhtlemise efektiivsus sõltub suurel määral kasvataja oskusest kohandada oma juhtimisstiili vastavalt olukorra nõuetele, muuta vajadusel oma väljakujunenud hoiakuid ja suhtumisi (7, lk 159).

Seega on kasvataja kutse-eetika tähtsaim nõue — austada last (s. t näha temas arenevat isiksust), luua rühmas soodne psühholoogiline mikrokliima õppe-kasvatustöö edukaks läbiviimiseks ja kujundada positiivsed suhted laste vahel, tagamaks iga lapse emotsionaalset heaolu rühmas.



**Kasvataja-lapsevanem.** Laste kasvatamine on edukas ainult sel juhul, kui see toimub koostöös pedagoogi ja perekonna vahel. Kuidas kasvataja ka ei töötaks ja lapsi igakülgselt ei arendaks, jäävad soovitud tulemused siiski saavutamata, kui ta ei tea, kuidas last kodus kasvatatakse. Lapsevanemad võivad pedagoogile anda vajalikku teavet lapse iseloomu ja käitumise iseärasuste, kalduvuste, huvide ning võimete kohta. Suheldes pidevalt oma kasvandike vanematega, külastades laste kodusid, on kasvatajal võimalus põhjalikult tundma õppida nii lapsi kui ka vanemate kasvatusseisukohti.

Igapäevane suhtlemine vanematega (eriti üksikvanemaga) nõuab kasvatajalt eelkõige takti ja delikaatsust. Kõik see, mida kasvataja kuuleb vesteldes lastega, vanematega, saab teada lapse kodus, jäägu kasvataja (kasvatate) enda teada. Ainult niisuguse lähenemisega on võimalik luua usaldussuhteid lastevanematega. Erandi moodustavad sellised juhtumid, kus vanemad suhtuvad vastutustundelt oma kohustustesse ning kasvatajatel tuleb otsustavalt sekkuda perekonna ellu, kaasaates vajadusel ka ühiskondlikke organisatsioone.

Perekondade nõustamisel eri kasvatusküsimustes tuleb kasvatajal olla vanematele nii konsultant kui ka õpetaja tõstmaks nende üldist pedagoogilist kultuuri. Vanemad võtavad meelsasti vastu pedagoogilisi nõuandeid ja soovitusi kasvatajalt, kes äratav nendes usaldust ning evib vajalikku autoriteeti. Vestlusteks vanematega tuleb valida sobiv aeg ja koht, arvestades eelnevalt vestluse sisu ning vanema isiksuseomadusi ja kasvatushoiakuid (4, lk 27). Eriti suurt takti nõuab pedagoogilt vestlus vanemaga tema lapse või teiste kasvandike juuresolekul.

Suhetes kasvataja—lapsevanem ettetulevate konfliktide ja arusaamatuste lahendamisel tuleb ennekõike vältida tüli süvenemist ning otsida teid paremaks teineteisemõistmiseks. Konfliktisituatsioonides rolliõudistab tavaliselt üks pool teist tema rolliootuste eiramises. Ka konfliktolukorras peab kasvataja säilitama viisaka suhtlemismaneeri. Ennast austav ja enesevärikusega pedagoog ei lase end kunagi kaasa haarata vastastikusse sõnelusse.

Vastastikune usaldus kasvataja ja vanemate vahel, heatahtlik suhtumine üksteisesse, lapse vajaduste, huvide ja oma kohustuste mõistmine ning vastastikune autoriteedi kindlustamine on kasvataja kutse-etiika põhinõuded töös lastevanematega.

**Kasvataja—kaastöötaja.** Lasteasutuse rühmapersonal (kasvatavad, lapsehoidja) moodustab mikrokollektiivi, mille liikmed tegutsevad ühiselt nii ajas kui ruumis, arvestavad üksteist otseselt nii oma töös kui ka suhtlemises. Siin on vaja kasvatajate professionaalset ja psühholoogilist sobivust, mille tulemusena nad näevad tööprobleeme ühiste huvide ja eesmärkide ühtsuse seisukohast. Sobivuse kujunemi-

sel mängivad tähtsat osa välimus ja vastastikune meeldivus, sobiv vanusevahekord, temperamentitüüp (nt ägeda- ja kiireloomulisel pole kerge kohaneda pikaldasega), haridus, huvide ja hoiakute kooskõla, eriti aga kummagi poole käitumislaadi vastuvõtavus teisele (1, lk 11). Kasvatate omavaheline hea sobivus, rahulolu kutsetööga kindlustab rühmasiseses soodsa psühholiima ja töötajate emotsionaalse tasakaalu.

Kui vastastikuse hoolivuse, tähelepanelikkuse ning abivalmiduse asemel valitsevad egoism ja umbusaldus, ei teki koostööotusi, vaid sugenevad hoopis arusaamatused ja konfliktid. Vastastikused suhted võivad komplitseeruda uute ja vanade töötajate vahel, kui äsja koolist tulnu suhtub üleolevalt juhendamisse ja staažikas pedagoog püüab uusikule näidata, kui eluvõoras ning kogenematu ta on. Rühmasisesed pingeid tekitab ka kasvatajate rivaalitsemine, kui kumbki pool püüab võimalikult vähe sõltuda teisest, tõestada, et suudab teisetagi kõigega toime tulla. Kasvatate töös on raske täpselt kindlaks määrata ühe või teise poole panust ning nii võib ühel poolel (vahel ka asutuse juhtkonnal) kujuneda arvamus, et üks laiskleb teise arvel.

Kasvatate kui kaastöötajalt nõutakse koostöövalmidust — s. o tähelepanelikkust, abivalmidust, soovi koostöötegevust, vastastikust kursisolekut teise poole probleemidega ja püüdu neid lahendada (1, lk 10). Koostööks peetakse seda, kui vähemalt kaks isikut ühendavad oma teadmised ja oskused ühise tööülesande täitmiseks. Koostööoskus loob tingimused üldiseks psüühiliseks sobivuseks, muututakse vastastikku mõistetavaks ning saavutatakse edu ühises töös. Kasvatatevahelist koostööd soodustab ka ühiste murede arutamine vabas mõttevahetuses.

Vastastikune koostöö on väga oluline juhataja ja kasvataja (juhi ja alluva) suhetes. Nende suhete iseloom sõltub paljus vaadete ning arvamuste ühtsusest, isiksusele ja tema tegevusele antavast hinnangust. Ametlike suhete omapärast tingituna ei hinda juhataja ja kasvataja teineteise tegevust ühesuguselt (6, lk 5). Koostöövalmis kasvataja tunnistab juhataja (ka vanemkasvatate) õigust käsutada, juhendada, organiseerida, planeerida, kontrollida ning ilmutab kaasatulevust ja initsiatiivi ka nendes küsimustes, mis pole otseselt tema tööülesannetega seotud (nt lasteasutuse üldised huvid, arenguperspektiivid).

Kuna koostöövilumus on osa suhtlemisoskusest, tuleb seda harjutada. Kõigepealt tuleb kasvatajal endas arendada vastuvõtlikkust kaaslase ettepanekutele, tähelepanelikkust teise pöördumiste, arvamuste ja hoiakute suhtes.

Laste õpetamine ja kasvatamine ei anna soovitud tulemusi, kui kasvatajad ei suuda oma pedagoogilisi seisukohti, hoiakuid ja kasvatusvõtteid kooskõlastada ühise eesmärgi nimel. Kasvatate kutse-etiika nõue suhetes kaastöötajatega on koostöövalmidus ning hea suht-



lemiskultuur, mis võimaldab kasvatajal teha ladusat koostööd ning orienteeruda suhtlemise keerukais olukordades.

**Kõkkuvõtteks.** Kutse-eeetika seab kasvataja ette teatud käitumisnormid, soovitavaks peetava tegutsemise nõuded ja põhimõtted. Nende nõuete teadvustamine kasvataja poolt on juba samm selle järgimise suunas. Igapäevatoos võidakse kutsetöö kõlbelisi nõudeid järgida kolmel viisil: vastumeelselt, omaksvõetult ja sügava seesmise veendumuse tasandil. Eriala-se kutsumusega kasvatajale on omane kutse-eeetika nõuete täitmine seesmise veendumuse tasandil.

Kutse-eeetika printsiipide teadmine ja arvestamine suunab kasvatajat suurendama oma professionaalset meisterlikkust. Kutsealane edukus aga tagab rahulduse tööst, tõstab eneseaustust. Kasvataja kutse-eeetika taset mõõdab seega ühelt poolt tööst, eriti lastega suhtlemisest saadav rahulolu, teiselt poolt tema maine, kolleegide ja lastevanemate lugupidamine.

Valdav enamik kasvatajale vajalikke kutsealaseid omadusi pole mõistagi looduse poolt kaasa antud, need kujunevad ja arenevad nii õpingute ajal kui ka hiljem praktilises töös. Edu kasvatajatöös tuleb ilmingimata, kui on olemas püsiv soov pedagoogitööks, kiindumus lastesse, veendumus oma elukutse vajalikkuses, visadus vajalike omaduste arendamisel. Mida sügavamalt kasvataja mõistab oma elukutse ühiskondlikku väärtust ja tähtsust iseenda jaoks, seda loomungulisem ja analüüsivam on tema tegevus, seda avaramatenäeb ta oma arenemisvõimalusi. Pedagoogiline tegevus rikastab inimest, õpetab teda analüüsima nähtusi ja inimesi, annab rikkaliku suhtlemiskogemuse.

Kutse-eeetika nõuete austamine võimaldab kasvatajal tajuda kutseuhkust, tunda oma tööst ning suhtlemisest lastega ehsat rõõmu. Ühtaegu võimaldatakse enam rahuldust ja rõõmu ka kolleegidele, lastevanematele. Seda polegi nii vähe, et mitte järele mõelda, mil viisil paremini täita kutse-eeetika nõudeid, kuidas lihvida oma suhtlemiskultuuri.

#### Kirjandus

1. Kidron A. Hea koostöö — kuidas seda saavutada? — Horisont, 1982, nr 2, lk 10—12.
2. Liimets H., Orn J., Pedajas M.-I. Noorele õpetajale. Tln Valgus, 1985. 176 lk.
3. Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети. М., Просвещение, 1985, 143 с.
4. Детский сад и семья. Под ред. Т. А. Марковой. М., Просвещение, 1981. 173 с.
5. Коломинский Я., Панько Е. Что такое педагогическое общение. — Дошкольное воспитание, 1985, № 6, с. 39—43.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., Знание, 1979. 45 с.
7. Мухина В. С. Детская психология. М., Просвещение, 1985. 270 с.



## KOOLIMUUSIKA NR 12

### Muusikaõpetus 4. klassi uue lauliku järgi

HEINO KALJUSTE,  
TRK professor

Tänavu sügisel ilmus üldhariduskooli 4. klassile uus laulik. Võrreldes eelmise lauliku ülesehitusega on uues paljugi teismoodi, mistõttu selle autorina tahan jagada artiklis mõningaid õpiku otstarbeka kasutamise nõuandeid.

Kõigepealt lauliku üldideest.

Haridusministeeriumi muusikaõpetuse komisjoni algatusel töötati välja mõni aeg tagasi üldhariduskooli muusikaõpetuse uus programm Eesti NSV koolidele. Selles arvestati NSV Liidu Haridusministeeriumi soovitatud, helilooja D. Kabalevski juhtimisel väljatöötatud muusikaõpetuse uue programmi temaatikat.

Silmas pidades meie koolimuusika kauaaegseid kogemusi ja praktikat, säilitab meie muusikaõpetuse uus programm kõike head ja kasulikku vanast programmist, mis on vajalik laste aktiivseks muusikategevuseks klassi laulmistun-nis. Täiendust meie programmile võeti Kabalevski programmist esmajärjekorras senisele nõrgemale lülile — muusika kuulamisele.

Nii sai ka 4. klassi programm oma peateema üleliidulisest programmist — «Музыка моего народа». Nimetasime seda eestipärasemalt — «Minu sünnimaa muusika».



7. KLASSI MUUSIKAÕPETUSE NÄIDI STÕÕPLAAN

1. õppeveerand

Õppe- nädal	Tunni teema, laulud	Muusikaalased teadmised ja oskused	Muusika kuulamine
1.	Sissejuhatus õppeaasta peateemasse « <b>Minu sünnimaa muusika</b> » «Kui mina hakkkan laulema»*	õpilaste nälgitamine kindlatele kontaktile (2hääleks ja diferentsseeritud laulmiseks)	Eesti NSV hümn
2.	<b>Rahvuslik ärkamisaeg eesti kultuuriloos</b> Eesti asjaarmastajaist heliloojad «Oled seisnud tormikaartel»	Eeltakt / Taktimõõt J löögiühikuga (kordamine) Rütmiline visatsioon"	A. Kunileid «Mu isamaa on minu arm», «Sind surmani» (katkend)
3.	Eesti vana rahvalaul — <b>hällilaulud</b> A. Hermann eesti kultuuri edendajana «Äiutus», «Uni tule...», «Kungla rahvas»	5-M ja JO-R, (kordamine). J* -kaheksandik-noot uue löögiühikuna: 4 6 <b>J J</b>	K. A Hermann «Oh laula ja hõiska», «Kevade marss»; V. Tormis «Kiigelaul»
4.	Vana rahvalaul — <b>mängitamislaulud</b> «Püksid jalga». Laulude kordamine	7 -taktimõõdu kordamine, l ja l kordamine, JO, L, M, N, S kordamine	V. Tormis «Sõit Riiga», «Tiha-ne», «Püksid jalga» Muusikapalade kordamine
5.	M. Härna — eesti esimene naishelilooja	3osalise taktimõõdu kordamine korimõona-f	M. Härna «Lauliku e) e) :j --j :äne8G..Ä(

ened



1	2	3	4
3.	A. Kapp (järg) <b>Kadrilaulud</b> «Ema» (kordamine) «Kadrilaul»	Moll helilaadi kordamine Laul ühe tetrakordi ulatusega	«Eesti süit» nr 1 (2. osa, «Laulge, poisid») «Kadrilaul» (Collage)
4.	M. Lüdigi muusikategevus 20. aastail «Kiigelaul» «Üles, üles»	$\frac{4}{4}$ osaline taktimõõt	«Avamäng fantaasia nr 1» («Üles, üles») Muusikapalade kordamine
5.	Muusikaharidus Eestis <b>Näärilaulud.</b> «Talvehommik» «Nääriskokk» (katkend)	$\square$ - rütmi õpetamine, $\square\square$ - kordamine, $\square$ - kordamine	G. Ernesaks «Nääriskokk» Muusikapalade kordamine.
6.	Muusikaharidus Eestis (järg) Instrumentaalmuusika kontser- dilaval. Laulude kordamine	Kordamine	A. Läte avamäng «Kalevala» (katkend) A. Wirkhaus «Tiliseb, tiliseb aisakell»

### 7. K O R D A M I N E

\* käsitletakse nii tundides kui ka kodutööna

### 3. õppeveerand

1.	Eesti esimesed kutselised muusikud-interpretid  M. Härma «Lauliku lapsepõli» Vana rahvalaul — <b>vastlalulud</b> «Liulaul»	Vahelduv taktimõõt: $\frac{4}{4}$ $\frac{3}{4}$  Meloodiaimprovisatsioon	M. Härma «Lauliku lapsepõli» (soololaul) «Linad, liu- laskjale (rahvalaulik) V. Tormise «Liulaskmise laul»
2.	Eesti <b>uue</b> rahvalaul «Tiideratas ...» (katkend)	Salmilaul <b>Tetrakord</b> moll-helilaadis	«Kus on kurva kodu» (O. Raukas), «Tiideratas ...» (T. Kuusik)
3.	Eesti tuntumaid kutselisi muusikakollektiive Uuem rahvalaul (järg) «Laulge, poisid»	Tetrakordide kordamine	«Ei saa mitte vaiki olla» (Filharm Kammerkoor), «Eesti süit nr 1» (ERSO)
4.	Uuem rahvalaul (järg)  «Jaanike, ae» «Meie armee» Eesti tuntumaid ... (järg)	$\frac{3}{4}$ ja $\frac{4}{4}$ kordamine. Eel- takt (kordamine)  Tetrakordide kordamine	L. Auster Klaverikontsert II osa (katkend), «Sõmeralt sõrmikule» (RAM)
5.	Eesti nimekamaid taidlus- muusikakollektiive <b>Eesti rahvatants</b> — «Jommitants» <b>Voortantsud</b>	«Hüppeline» astmetaba- mine: S-JO-N-L-S.-M-S.-JO (jne)	M. Saar «Laulik» (RAMi poiste- koor), V. Tormis «Kuusalu sabatants», «Jommitants» (klaveril)
6.	Eesti nimekamaid ... (järg)  A. Kapp «Ema» (kordamine) Eesti rahvatants — <b>sõörtantsud</b> «Targa rehealune»	$\frac{3}{4}$ (kordamine)  Moll-helilaadi kordamine kordamine $\square\square\square$	V. Tormis «Emata» («Ellerhein») «Targa rehealune», «Kalamies»
7.	Heino Eller — eesti rahv. instrumentaalmuusika looja «Karutants» (somiseerimine) <b>Imitatsioonitantsud</b>	C - $\frac{4}{4}$	E. Kapp «Karutants», H. Jüri- salu «Sabatants», H. Eller «Koit» (katkend)



1	2	3	4
8.	Riho Päts — koolimuusik, helilooja Eesti rahvatants — paaristantsud «Poiste laul»	TTTT TT TTTT Tetrakordid (kordamine)	kordamine R. Päts «Labajalavalss» «Jooksupolka», «Tuljak»
9.	Riho Päts (järg) Laulude kordamine Rühmatants	Kordamine	R. Päts «Sipelgate töölaul» ooper «Kaval Ants ja Vanapagan», «Pikk ingliska», «Käär-Jaan»

#### 10. KORDAMINE

\* käsitletakse valikuliselt nii muusikatunnis kui ka kodutööna

#### 4. õppeveerand

1.	<b>Eesti rahvapillid</b> (sarvepill, karjapasun, vilepill) Vana rahvalaul — <b>kiigelaulud</b> «Kiige katsumine», «Kiigelaul» (M. Lüdigi kordamine)	<b>Muusikaline tähestik</b> Nootide pärisnimede õppimise eesmärk Improviseatsioonide rakendamine*	V. Tormis «Kitsas kiik». «Kiigel kartlik» Näide sarvepillist, karjapasunast, vilepillist
2.	<b>EESTI RAHVAPILLID:</b> (roopill, torupill, parmupill) G. Ernesaks — laulutaat «Kurekell»	g-a-h õppimine Laa-lii-laa (JO=g) Vihm ja karjane (kordamine).	G. Ernesaks «Mind kutsuti pulma». Näide reopillist, torupillist, parmupillist.
3.	Eesti laulupeod Eesti rahvapillid (hiukannel, moldpill, viiul) «Pioneeride laul Leninist»	f-g-a õppimine Laa-lii-laa (JO=f)	M. Lüdigi «Koit», G. Ernesaks «Mu isamaa on minu arm», G. Podelski «Laul Leninist»
4.	Eesti rahvapillid — (lõõtspill, kannel) E. Kapp — muusika lastele «Lauluga me lähme metsa»	d-e-f-g-a õppimine Jaani laul (V. Tormis) «Meil aiaäärne tänavas»	E. Kapp «Lauluga me lähme metsa», «Loida, leek», («Talvemuinasjutt»), «Lippu heisates» («Pioneeride kantaat»)
5.	Eesti tänapäeva heliloojaid — lastemuusika viljelejaid Laulude kordamine (katkend)	c <sup>1</sup> — c <sup>2</sup> õppimine Mängulaul (III kl laulik)	Külakapelli näide J. Rääts «Koolikantaat» (1. osa) R. Lätte «Laulumaa lapsed»
6.	Eesti muusika arenguloo kordamine Eesti rahvamuusika V. Tormise loomingus V. Tormise kordamine	Kordamine	V. Tormise rahvalaulutöötluste kordamine V. Tormise «Lauliku lapsepõli»
7.	Vana rahvalaul — <b>jaanilaulud</b> «Jaanilaul» (kordamine). Eesti muusika . . . (kordamine)	Kordamine	V. Tormis — 4 laulu «Jaanilauludest»: «Kutse jaanitulele», «Jaani hobu», «Tulesõnad», «Jaanilaul» (katkend)

8.

#### KOKKUVÖTE ÕPPEAASTAST



Kui Kabalevski programmis kõneldakse oma rahva muusikast 3. klassi 1. õppeveerandi jooksul, siis meie programmis on sama teema planeeritud 4. klassi terveks õppeaastaks. On ju täiesti loomulik, et enne teiste maade ja rahvaste muusikaga tutvumist peab laps teadma eelkõige oma sünnimaa muusika tekkeloost ja tänapäevast.

Nii nagu õpitakse tundma oma sünnimaa geograafiat ja üldajalugu, tuleb lapsi õpetada tundma ka oma maa kultuuriajalugu, rahva-muusikat, -tantsu, -pille ja tänapäeva muusika-saavutusi. 4. klassi õpilane on sellise teabe vastuvõtuks igati sobiv.

Ette rutates olgu öeldud, et Kabalevski ideed edasi arendades jõuame 5. klassis Nõukogude rahvaste ja 6. klassis maailma rahvaste muusika-kultuuri tutvustamiseni.

4. klassi laulik koosneb neljast sisult ja üles-hituselt erinevast osast:

1) ülevaade eesti muusika arengust (möödu-nud sajandist tänaseni) koos näidetega heliloo-jate vokaal- ja instrumentaalloomingust;

2) laulude täiendav valik (aastaaegadest, pioneerialaulud);

3) läbilõige eesti rahvamuusikast (rahvalau-lud, -tantsud, -pillid);

4) muusikaalased teadmised-oskused (muusi-kaalane kirjaoskus, improvisatsioon).

Lauliku selline ülesehitus annab õpetajale ühelt poolt aine käsitlemiseks senisest vabamad võimalused, teisalt aga võib niisugune jaotus väiksemate kogemustega õpetaja seada raske-masse olukorda: kuidas kogu seda kirevat mater-jali viia ühtsesse õpivormi?

Seniste laulikute kasutamise metoodika oli lihtne: tuli alustada lauliku algusest, valida järjekorras sobivad laulud, siduda need samas toodud muusikaalaste teadmiste ja oskuste ning ülesannetega, leida kooli (või õpetaja enda) fonoteegist vajalikud muusika kuulamispa-lad ning aasta tööplaani oligi valmis.

Nagu öeldud, annab kõnesolev laulik õpetaja fantaasiale suurema tegevusvabaduse. Küll tuleb aga silmas pidada ühte printsiipi, millela käsit-lus võib liialt laiali valguda. Nii nagu senisteski õppeplaanides, tuleb ka nüüd võtta lähtepunk-tiks nn **kalendriline ülesehitus** (nii riiklikud kui ka rahvakalendrilised tähtpäevad). Seega tuleb osa-ta ühitada eelkõige lauliku 1. ja 3. osa teemade-ringid. Põhimõtteliselt tuleb laulikute üksikosade materjale käsitleda kronoloogilises järgnevuses (peale 4. osa, mille järgnevus sõltub eelkõige laulude noodipildist johtuvatest probleemidest: taktimõõdust, rütmist, helilaadist jm).

Muusikaalaste teadmiste ja oskuste õpetamisel on muusikaõpetajad senini vähe tähelepanu pööranud laste omaloomingulisele tegevusele, improvisatsioonidele klassi muusikaõpetuses. Kõnesoleva lauliku abil tuleb õpetajal ka selle probleemiga rohkem tegeleda.

Alustada tuleb **rütm**improvisatsioonidest siir-dudes järk-järgult (**teksti** rütmistamise kaudu) **meloodia** omapoolsele väljamõtlemisele. Tegeli-

kult on nimetatud tööle alus pandud juba 3. klassi muusikaõpetuses.

Lauliku 2. osa laulude valikut tuleb käsitleda kui lisamaterjali põhiteemade juurde (ka klassi-väliseks, ansambli-tööks).

Lauliku 1., 2. ja 3. osa laulude õpetamine toimub koos laste vokaalsete võimete arenda-misega. Selleks pakuvad täiendavat võimalust lauliku lõpus (lk 123) asuvad hääleharjutused, mida õpetaja saab kasutada oma äranägemise järgi õpitava laulu karakterit, eripära silmas pidades. Samalaadseid hääleharjutusi, ette val-mistamiseks uue laulu õppimist, võib õpetaja ka ise välja mõelda.

Uue komponendina on laulikus toodud muu-sika kuulamispa-lade loetelu, millest tuleb õpetajal teha valik vastavate teemade puhul reaalseid kuulamisvõimalusi arvestades. Lauliku autor on koostanud lauliku juurde 2 kasseti muusika-palu muusika kuulamiseks: esimene neist lau-liku 1. osa, teine 3. osa illustreerimiseks. Kavatsusel on kassette välja anda Tallinna kassetivabriku abiga. Seni, kuni seda pole veel tehtud, tuleb muusikaõpetajal kasutada Vaba-riikliku Õpetajate Täiendusinstituudi abi (ümber-lindistamiseks kassetile või tavalisele lindile) või muretseda helilinte, -plaate omal käel.

Toon ühe võimaliku muusikaõpetuse tööplaan-i näidise 4. klassile. Pean kõige olulisemaks **ka-lendritähtpäevade** ja aastaaegade järgimist, millest tuleneb laulude (koos muusikalise kirja-oskusega) ja muusika kuulamispa-lade valik.

Esitatud õppeplaanil laulude ja muusikapa-lade loetelu on ainult üks võimalusi, mida iga muusika-õpetaja võib vähendada-suurendada ja välja vahetada talle meelepäraste pa-lade vastu.

Igaks õppenädalaks antud materjali on kül-lalt palju, mis sunnib õpetaja tunni korrektsele ettevalmistamisele, töötempole ja aine oskusli-kule käsitlemisele.

Erinevalt teistest õppeainetest, kus õppetunde on nädalas enam kui üks ja kus kodust tööd ei peeta eriti soovitatavaks ega vajalikuks, peab muusikaõpetaja leidma klassis läbivõetu koduse kinnistamise võimalusi (ülesannete, improvisat-sioonide jm kaudu). Et koduülesannete maht ja raskusaste sõltub eelkõige klassi õpilaste koos-seisust, laste võimetest ja oskustest, ei ole kodu-ülesandeid ja harjutusi aasta(veerandite) töö-plaanis võimalik täpselt ette planeerida. Jäägu selle fikseerimine õpetaja tunnikonspekti koostis-osaks.





## SOOVITAME

NLKP XXVII kongressi otsustest ja koolireformi põhisuundadest tulenevalt on 1986. a ajakirja «Преподавание истории в школе» numbrites pööratud palju tähelepanu õppekasvatustöö täiustamisele ajaloo, ühiskonnaõpetuse ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuse, fakultatiivkursuste kaudu, soovitud uut kirjandust ühiskonnateadustes.

Ajakirja k.a. 3. numbrist (mai—juuni) avaldatakse artikleid NLKP XXVII kongressi materjalide tutvustamisest, ilmuvad õpetajate poliitilist silmaringi avardavad kirjutised.

Näiteks õigusteaduse kandidaat **J. Todorski** artikli teemaks on «NLKP XXVII kongress ja nõukogude ühiskonna poliitilise süsteemi täiustamine». Majanduskandidaat **A. Topilin** kirjutab NLKP sotsiaalpoliitikast XII viisaastakul ning kuni 2000. aastani, pedagoogikadoktor **L. Bogoljubov** ühiskonnaõpetuse õpetaja ülesannetest tulenevalt viimase parteifoorumi otsustest (ajakirja 3. numbris; edaspidi märgime vaid numbr), NSV Liidu PA instituudid annavad soovitusi NLKP XXVII kongressi materjalide tundmaõppimiseks üldhariduskooli ainetundides (4), ajaloodoktor **I. Volkov** tutvustab meie maa agrotööstuskompleksi ülesandeid pärast partei viimast kongressi (4), ajalookandidaat **J. Antruš**in käsitleb ülemaailmset revolutsiooniprotsessi nüüdisajal (5).

Metoodikaalastest materjalidest ilmusid pärast NLKP XXVII kongressi lisaks **L. Bogoljubovi** artiklile pedagoogikakandidaat **A. Nikitini** «NLKP XXVII kongressi materjalide tundmaõppimisest Nõukogude riigi ja õiguse aluste kursuses» (4), pedagoogikadoktor **T. Samova** uurimus tunni efektiivsuse tõstmisest (4). Kaasani 35. kk õpetaja **G. Samsutdinova** tutvustab aisteitliku kasvatus kogemusi tunnis, klassi- ja koolivälises töös (4), samal teemal peatub Tšernigovi 5. kkk õpetaja **M. Solovei**, tutvustades aisteitide klubi tegevust ja saavutusi kutsekeskkoolis (5). Õpetajate tähelepanu peaks köitma **D. Poltoraki** ja **N. Apparovi**tš'i informatiivne kirjutis näitvahendite kasutamisest NLKP XXVII kongressi materjalide tundmaõppimisel (5). Autorid annavad üksikasjalikku teavet, mida eri kirjastused, TASS, stuudio «Diafilm» jt propagandistidele, pedagoogidele ja õpilastele pakuvad.

Ajakirjas on tähelepanu pööratud teadusliku kommunismi klassikute tööde õpetamisele («Kommunistliku Partei manifest»), leninlikele tunnile ajaloo (L. Papkova; 1), vastu-

propagandale (J. Snaider; 1), fakultatiivkursusele «Ideoloogiline võitlus ja noorsugu» (L. Uss; 2), kasvatussele ja vastupropagandale (J. Polner; 2), tööle Nõukogude riigi sümboolikaga (A. Golovatenko; 1).

Väljaandes on tähtsal kohal NSV Liidu üldajaloo, ühiskonnaõpetuse ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamine, uued õppeprogrammid.

NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite TUI töötaja **G. Klokova** ja NSV Liidu Haridusministeeriumi esindaja **V. Bažon** kirjutavad sellest, mida on teisiti uues NSV Liidu ja üldajaloo programmis (5). Nimetatud programmid üldhariduskeskkooli 5.—11. (12.) klassile on avaldatud ajakirja 4. ja 5. numbris.

Veel on avaldatud ühiskonnaõpetuse teemaplaan koos juhistega 1986/87.—1988/89. õppeaastaks (4) ning kõigi keskaste õppeasutuste ühiskonnaõpetuse programmi projekt (5). Teatavasti hakatakse ühiskonnaõpetust uue programmi järgi õppima 1989/90. õa. Selleks ajaks peab ilmuma ka uus ühiskonnaõpetuse õpik. Milline see peaks olema, on kõneaineks ajakirja mitmes numbris. Meie maa teadlaste ja õpetajate arvamusi uue õpiku kohta (mille koostamisele pole veel asutud) oleme refereerinud ajalehes «Nõukogude Õpetaja». Praegu soovib NSV Liidu Haridusministeerium õpetajatelt arvamusi ka uue ühiskonnaõpetuse programmi projekti kohta.

Kõnesolev ajakiri tutvustab igas numbris ühiskonnateaduste õpetajatele, klassijuhatajatele, propagandistidele jt vajalikku kirjandust, tehes seda teoste, käsiraamatute kõrval ka temaatilise loeteluna. Näiteks teemadel «Kultuur ja ideoloogiline võitlus», «Sõja ja rahu probleemid» (1), kirjastuses «Pedagogika» ilmunud raamatuid (2—5). Kirjastuse «Prosvetšeniye» ajaloalast uudiskirjandust 1986. aastaks tutvustati ajakirja 1. numbris. 4. numbris ilmus retsensioon raamatule **G. V. Klokova**. Методика факультативных занятий по истории: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1985. Selles vaadeldakse fakultatiivõppuste sisu metoodikat ja korraldust ajaloo.

Veel soovitatakse lugeda: История ССР в художественно-исторических образах:

С древнейших времен до конца XVIII века.

Хрестоматия для учителя/ сост. А. В. Шестаков. М.: Просвещение, 1985.

Ajakirja 5. numbris tutvustatakse raamatut **E. V. Яковлев**. Жизнь первая треть: Документальное повествование о семье Ульяновых, детстве и юности Владимира Ильича. М.: Политиздат, 1985.

Raamatu autor on tuntud **V. I. Lenini** elu ja tegevuse uurijana ning temalt on ilmunud mitu väljaannet meie riigi rajaja kohta. Nimetatud trükis on pühendatud Uljanovite perekonna elule Simbirskis. Seal möödusid Lenini 17 esimest eluaastat — üks kolmandik tema teguderohkest ja tulemusrikkast elust. Raamat koosneb kolmest osast. Seda võib kasutada NSV Liidu ajaloo tundides, samuti vestluste, temaatiliste õhtute ja konverentside korraldamiseks kesk- ja vanemas kooliastmes.

Samas tutvustatakse 5. klassi ajalooõpetajale vajalikku käsiraamatut **O. И. Бахтина**. Формирование у учащихся классового подхода при изучении истории в 5 классе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1986.

**O. Bahtina** on selles väljaandes püüdnud anda õpetajale praktilist abi õpilaste teadusliku maailmavaate kujundamisel ja seda 5. klassi õpilastele jõukohases ning vastuvõetavas vormis.





## KROONIKA



10. novembril sai 60 aastaseks  
ANTS KÕVERJALG,

NSVL PA laborijuhataja, sama akadeemia korrespondentliige, pedagoogikadoktor, professor, meie väljaannete kauaaegne viljakas autor ja nõuandja.

Palju õnne!

## KOGEMUSNÕU

### TEHNIKAGA TUTTAVAKS

#### Dia-fono-filmid ja sünkronisaatorid II\*

**Dispetšersignaali salvestamine diafilmiprojektori «Lektor 600» kasutamisel, dia-fono-filmi esitamine.**

Diafilmi ettevalmistamine näitamiseks koos helitektiga ei erine oluliselt eelkirjeldatust. Sünkroimpulsside salvestamine toimub analoogiliselt, kuid väikese erinevusega selles, et tagasikäiku diafilmile anda ei saa. Selle tõttu salvestamisel kasutatakse sünkronisaatoril vaid nuppu 37 «edasi», impulsi pikkusest midagi ei olene.

Sünkroimpulsi pikkuseks valime ca 0,5—1 sekund. Diaprojektorit «Lektor 600» ühendamiseks sünkronisaatoriga kasutame ühenduskaabli pistmiku 40 (joonis 10) diaprojektorit kaugjuhtimiskaabli pesas, kaabli pistmik 39 ühendatakse nagu tavaliselt sünkronisaatori pesa D.

Sünkroimpulssi on võimalik magnetlindile salvestada ka projektori kaugjuhtimispldi kaudu. Viimane ühendatakse sünkronisaatori pesa 48 «kaugjuhtimine» (joonis 14). Impulsi salvestamiseks vajutatakse pldi nupule «edasi».

Dia-fono-filmi demonstreerimiseks diaprojektoriga «Lektor 600» komplekteeritakse aparaatuur (joonis 11), sünkronisaatoriga ühendatakse pesa 48 (joonis 14) tingimata ka diaprojektorit kaugjuhtimispldi kaudu. Pulti saab kasutada ka pilditeravuse korrigeerimisel. Kaadrivahetusnuppu ei tohi kasutada. Dia-fono-filmi demonstreerimiseks tuleb esimene filmikaader ekraanil täpselt raami seada ja teravustada. Seejärel käivitame magnetofoni dia-fono-filmi esitamiseks.

Soovin uudse seadmekomplekti edukat rakendamist.

ALEKSANDER VINKEL,

VÕTI tehnovahendite kabineti metodik

## Nõukogude Kool

**X. ЛИЙМЕТС. Система образования на перепутье.**

Актуальная в настоящее время проблема обновления системы образования, несомненно, и в дальнейшем будет объектом исследования и обсуждения, потому что далеко не все аспекты его ясны. Автор рассматривает развитие образования в Советском Союзе в поворотные моменты и задает вопрос, как идти дальше, чтобы избежать ошибок, сделанных в прошлом. Автор подчеркивает, что начинать следует с обновления и уточнения постановки цели.

**Педагогика сотрудничества.**

Статья знакомит с мнениями известных педагогов-экспериментаторов. Основной упор в учебно-воспитательной работе экспериментаторы делают на педагогику сотрудничества. Ими выдвинуто 18 новых идей, которые экспериментированы в повседневной работе. Новая методика опирается на учебу без принуждения, которая предполагает новое отношение к учащимся. Педагогика сотрудничества не требует особых условий, она применима в любой школе и в любом классе.

**P. КАМПС. О проблеме работы директора школы.**

Речь идет о проблемах работы директора школы с учетом требований школы. Автор знакомит с поисками новых форм работы в

\* Algas NK nr 7.



своей школе, критически относится к формализму. Он придерживается мнения, что большая часть рабочего дня директора должна быть связана с педагогическим процессом. С учетом этого требования должны перестроить свою работу и другие связанные со школой ведомства.

#### **А. ТИЙДЕБЕРГ. Возможности атеистического воспитания.**

Автор рассматривает проводимую в школе атеистическую работу и приводит обобщенную методическую разработку для ее осуществления. Перечень форм и тем работы, проводимой на уроках и во внеурочное время с учащимися и родителями, приводится в схеме, которой можно пользоваться при планировании, организации и анализе атеистического воспитания.

#### **О чувстве долга и ответственности.**

Беседой за круглым столом руководил доцент ТПЕДИ Юрий Орн. Практики и теоретики воспитательной работы обменивались мыслями о чувстве долга и ответственности учащихся как явления, сущность которого не всегда понимается правильно. Подчеркивалась необходимость направлять учащегося на путь более самостоятельной деятельности, давать ему больше возможностей для самостоятельных решений и выбора. В работе как учителя, так и ученика существенной должна стать постановка цели, единогласие педагогического коллектива. Следует учитывать различные типы школ, половые особенности учащихся. В то же время следует к каждому ученику подходить с одинаковыми воспитательными принципами.

#### **Л. СОАНС. Внеклассная работа по литературе.**

Статья представляет собой работу, написанную в 1985 г. на курсах усовершенствования при РИУУ. Автор останавливается на некоторых возможностях и типах внеклассной деятельности по литературе и более подробно знакомит с внеклассной работой по литературе в Хохилаской средней школе. Статья дополняется подборкой стихов ко Дню учителя.

#### **В. ПИНН. Синэргетическая модель личности и школа.**

Следует честно, откровенно вести разговор о том, что мешает развитию нашей школы. Воспитатели не всегда видят, что ребенок — это сверхсложная синэргетическая система с многозначительными предпосылками. Поэтому могут возникать конфликты, излишнее напряжение. Автор размышляет о путях преодоления неверного развития. Статья содержит пояснительный рисунок.

#### **Т. МИКЛИ. О преподавании информатики и вычислительной техники на курсах повышения квалификации при ТПИ.**

С марта нынешнего года при ТПИ работает факультет повышения квалификации специалистов по информатике и вычислительной технике, в котором занимаются и учителя общеобразовательных и профессиональных школ. Автор знакомит с предметами программы факультета и с используемой тем техникой.

#### **К. УСТАВ. Формирование идейно-эстетической оценочной ориентации на уроках литературы.**

Статья написана на основе опыта работы. Учитель Симунаской 8-летней школы знако-

мит с некоторыми приемами в возможности-ми воспитания молодежи посредством литературы, чтобы привить ей любовь к своему дому, родному краю, родине и народу. Учитель делает упор на творческие работы учащихся и воспитание чувств, побуждает к наблюдениям, мышлению, анализу. Автор статьи подчеркивает необходимость руководить интересом учащихся к чтению. Показываются возможности создания эмоциональности на уроке в ходе занятий с добавочным материалом и других видов деятельности.

#### **П. ЛЕЙГЕР. Групповая и парная работа на уроках эстонского языка и литературы на средней школьной ступени.**

Статья методического содержания. Показывается групповая и парная работа как форма учебной деятельности, которая способствует активизации учащихся. Для учителя групповая работа является трудоемкой и требует четкой организации. Если групповая работа больше подходит для средней ступени, то парная работа, более гибкая и простая, — для 4 и 5 классов.

#### **П. ЛЕППИК. Эффект использования слайдов на уроках в старших классах.**

В наших школах имеется много различных технических средств, но учителя еще плохо знают, какое воздействие оказывает их использование на знания учащихся. Автор в течение пяти учебных лет преподавал курс астрономии в профтехучилище в условиях эксперимента (в дополнение к традиционным методам в экспериментальных группах он почти на каждом уроке показывал некоторые слайды по теме). При сравнении результатов с контрольными группами выявилось, что в текущей успеваемости нет никаких различий. Однако заключительная контрольная на весь материал курса показала, что средние результаты учащихся экспериментальных групп значительно лучше. Для достижения более прочных знаний автор советует на уроках, где это возможно, показывать тематические слайды.

#### **Л. КИВИ. Особенности обучения 6-летних детей в слитном классе.**

Речь идет об обучении 6-летних детей в условиях слитных классов, которые имеются в основном в небольших сельских школах. Автор рассматривает особенности и различные варианты этой работы. Даются некоторые методические рекомендации.

#### **Ю. ЛАЙДВЕЭ. Профессиональная этика и культура общения воспитателя.**

Автор рассматривает проблемы, связанные с профессиональной этикой воспитателя, на различных уровнях общения: воспитатель — ребенок, воспитатель — родитель, воспитатель — коллега. Самым важным профессиональным умением воспитателя является педагогический такт, к этому следует добавить высокую культуру общения, готовность к сотрудничеству и прежде всего — серьезное желание работать педагогом.

#### **Х. КАЛЪЮСТЕ. Обучение музыке по новому песеннику для IV класса.**

Автор нового песенника для IV класса дает некоторые рекомендации для целесообразного его использования. Для примера приводится конкретный план обучения музыке в IV классе.



# NÕUKOGUDE KOOL 1986

## SISUKORD

XLIV aastakäik

### PARTEI OTSUSED ELLU, JUHTKIRJAD

R. VIRKUS. Koolireformi elluviimisest Viljandi rajoonis . . . . .	(1)	4
XI viisaastak Mustamäe koolis (vastab EKP XIX kongressi delegaat Tallinna 37. kk direktor T.-M. Voß) . . . . .	(2)	4
Maalähedaselt (vastab EKP XIX kongressi delegaat Pärnu rajooni haridusosakonna juhataja P. Orav) . . . . .	(2)	5
Teaduslik-tehniline progress ja kool: vajadused ja probleemid . . . . .	(2)	8
Eestimaa Kommunistliku Partei XIX kongress. Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne ja vabariigi parteiorganisatsiooni ülesanded (EKP Keskkomitee esimese sekretäri sm K. Vaino ettekanne) . . . . .	(3)	4
EKP Keskkomitee pleenum . . . . .	(3)	6
K. LUTS. Õpilaste tunni- ja kooliväline tegevus ning selle koht kommunistliku kasvatusesüsteemis . . . . .	(3)	7
Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVII kongress . . . . .	(4)	4
Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee pleenum . . . . .	(4)	5
A. TARRASTE. Üld- ja kutsehariduse integratsiooni probleemid . . . . .	(4)	6
T. TÕNISE. Viisaastakuvahetuse mõtteid . . . . .	(4)	9
K. LUTS. NLKP XXVII kongressi novaatorlik vaim kutsub tegutsema haritud inimese nimel . . . . .	(5)	8
A. RAID. Õhtukool XII viisaastakul . . . . .	(6)	4
Koolireformi ellurakendusest Tallinna Mererajoonis . . . . .	(7)	4
E. SIIMASTE. Haridus tõusuteel . . . . .	(7)	7
J. LOSS. Õpingud jätkuvad ka pärast kõrgkooli . . . . .	(8)	4
E. GRETŠKINA. Kool ja õpetaja XII viisaastakul . . . . .	(8)	8
R. VIRKUS. Kõrghariduse uutest arengusuundadest . . . . .	(8)	13
M. DUDKIN. VÕTi kursuste süsteem XII viisaastakul . . . . .	(10)	4
Koolireform nõuab tegevuse sügavust ja dünaamikat (haridusnõupidamiselt NLKP Keskkomitees) . . . . .	(10)	8
A. LIIM. Eesti NSV majandusliku ja sotsiaalse arengu tulemused XI viisaastakul ning ülesanded XII viisaastakuks (täiendusi Eesti NSV ajaloo keskkooliõpikule) . . . . .	(11)	4
L. TÜRNPUU. Juhtimise täiustamise põhisuunad sotsiaalse ja majandusliku arengu kiirendamise käesoleval etapil . . . . .	(12)	4
H. LIIMETS. Haridussüsteem teelahkmel . . . . .	(12)	7
Koostööpedagoogika . . . . .		

### TÄHTPÄEVI

I. ŠEVTSUK, N. ŠEVTSUK. Kangelaslikkuse tähtis faktor ajaloolise töö seisukohalt . . . . .	(5)	10
O. TOOMET. Maalaste loodusearmastus — kust see tuleb? . . . . .	(5)	14
V. MIKKAL. Tehnilise kõrghariduse arengujooni . . . . .	(9)	4
A. OLANDER, Ü. TARTU. Tallinna Polütehnilise Instituudi vastuvõtt 1985. aastal . . . . .	(9)	6
R. VIRKUS. Esimene aastakümme koolijuhtide täienduskoolitust . . . . .	(69)	11
L. TÜRNPUU. Kiirenduskontseptsioon haridusjuhtide täienduskoolituse sisu kujundamise lähtekohana . . . . .	(9)	14
M.-I. PEDAJAS. Subjektist lähtuv ja subjektile suunatud täienduskoolitus . . . . .	(9)	16
T. KARJAHÄRM. Balti küsimus enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni . . . . .	(11)	6
A. TÕLDSEPP. Nüüdishinnanguid M. Lomonossovi meetodilisele pärandile . . . . .	(11)	11
O. PAABO. Dobroljubovilt õppides . . . . .	(11)	16

### MEIE INTERVJUU

Koolireform ja baasettevõtte (küsimustele vastab Viljandi ATB nr 8 peainsener T. Mändve) . . . . .	(3)	16
Tehnikumis saab keskastme spetsialistiks (vastab Eesti NSV Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeeriumi keskeriõppeasutuste valitsuse juhataja I. Rute) . . . . .	(4)	24
Karskus ei kasva tühjale kohale (vastab kasvatusedlane A. Elango) . . . . .	(6)	6
Ametiühingutöö NLKP XXVII kongressi nõuetest lähtuvalt (vastab Haridus- ja Teadustöötajate Ametiühingu EVK esimees K. Vana) . . . . .	(8)	11
Kõrg- ja keskerihariduse probleemid päevakorral (intervjuu kõrg- ja keskerihariduse ministri I asetäitja H. Peremehega) . . . . .	(9)	8
Vastavad Eesti NSV teenelised õpetajad N. Demehhina, Ü. Köpp, E. Lunts ja M. Naams . . . . .	(10)	13

### KOOLIJUHI VEERUD

H. LUKAS. Koolireform Rakvere rajoonis . . . . .	(1)	7
J. LOSS. Tulevased sotsiaalsed ressursid on meie kujundada . . . . .	(2)	13



Eesmärgiks on uus kvaliteet (intervjuu annab EKP XIX kongressi delegaat, Tallinna Polütehnikumi direktor L. Tšerkassov)	(3)	13
A. ROSENTAL. Õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrolli süsteem	(5)	17
V. PINN. Hariduse kvaliteedist	(6)	11
V. PRIKK. Tunniplaanile esitatavad nõuded	(7)	10
N. TŠURILIN. Ainetevahelised seosed tegelikus koolipraktikas	(8)	16
M. MÄND. Kodu, kooli ja üldsuse koostöö Kohila piirkonnas	(9)	21
S. SOVETNIKOV. NLKP XXVII kongressi järgseid mõtteid kvalifitseeritud tööliste ja tehnikute komplekssest ettevalmistamisest	(10)	19
J. VENE. Koolijuhtide töö tunnustamine asjaosaliste pilguga nähtuna	(11)	18
R. KAMPS. Koolijuhi tööproportsioonid ja aeg	(12)	13

## KASVATUSTEEMADEL

J. LIIVAMÄGI. Käitumishäired lapse- ja noorukieas	(1)	11
V. EKSTA. Gruusia NSVs mõeldakse palju lastevanematele	(1)	15
V. EKSTA. Õpilase vaba aeg (Tbilisi kutsekeskkoolide kogemusi)	(2)	15
E. VIITAR, K. KOTSAR. Kurtide ja vaegkuuljate integratsiooniprogrammi psühholoogilise-pedagoogilise lähtekohti	(2)	19
V.-I. LAIDMÄE. Kodu mõju lapse kunstihuvile	(3)	18
S. HERMAN. Pedagoogiline eetika kõlbelise arengu katalüsaatorina	(4)	13
Kasvatusemosaiiki	(4)	15,
H. TONISMÄGI. puudujäägid kõlbluskasvatuses kui kuriteo soodustingimused	(5)	20
M.-A. URB. Kutsenõuandlad kutseasuunitlussüsteemis	(6)	13
Kõne all on õpilaste hindamine, koolide inspekteerimine, õpilasomavalitsus ja majanduskasvatuse perekonnas	(6)	15
Seksuaalkasvatuse küsimusi	(6)	19
L. KADAKAS. Maailmavaate kujundamise mõned aspektid	(7)	14
A. MUST. Kõik on kokku kasvuaeg	(7)	17
I. KRAAV. Tänapäevakodu kasvatusvõtetest	(7)	20,
H. TAMVELIUS. Sõprus ja koostöö kahe eri õppekeeleaga kooli vahel	(8)	19
M. KRISTEL. Kainiku töökasvatuse õpitöö kaudu	(9)	24
L. LANKOTS. Meie-teater koolis	(9)	26
T. HERODES. Kuidas õpetada eetikat?	(9)	29
M. KUURA. Õpilaste majandusliku mõtlemise kujundamise võimalusi	(10)	22
H. TONISMÄGI. Tõde ja vale viinast	(10)	25
A. TAVIT. Abikaasade suhted sugulastega	(11)	21
A. TIIDEBERG. Ateistliku kasvatuse võimalusi	(11)	23
L. SOANS. Klassiväline kirjandustegevus koolis	(12)	16
	(12)	28

## VESTLUSRINGID

Kodanikuõpetus — probleeme ja lahendusvariante	(5)	22
Kõne all oli vastutus- ja kohusetunne	(12)	20

## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

K. TOIM. Isiksuse mõiste psühholoogias	(1)	17
L. MIKK. Keskkoolilõpetaja enesemääratlus	(2)	23
V. PINN. Otsinguaktiivsus	(3)	22
H.-M. KADAJAS, A. KIVISTIK. Tehnikasuhtlusoskuse kujundamise probleeme	(4)	20
A. ÖUNAPUU. Õpetaja ülesanded õpilaste eneseteadvuse kujundamisel	(5)	31
J. ENNULO. Õpetajate enesetäiendamise motivatsiooni tegurid	(6)	22
A. LEINBOCK. Kollektiivse tegevuse probleeme	(7)	23
T. MÄRJA. Koolijuhtide koostöötreening	(9)	31
E.-M. VERNIK. Murdeeaalsete suhetest oma vanematega	(10)	28
H. VÄRE. Noorsoo psühhohügieenist	(11)	27
V. PINN. Isiksuse sünergeetiline mudel ja kool	(12)	32

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

J. PÄRNAT, T. JÜRIMÄE, T. MATSIN, E. VALGE. Hapniku tarbimise maksimumi ja välise hingamise näitajad Eesti NSV kooliõpilastel	(1)	21
K. LEHT. Esteetilis-kunstilise kasvatuse algmed Johannes Käisi töödes	(1)	24
H. ISOK. Didaktika printsiibid tööõpetuses	(2)	27
H. TIITS. Miks õpilasel on raske	(3)	24
A. TANG. Eesti NSV õpetajaskaadri kujunemine aastatel 1970—1984.	(3)	27
H. SIKK, K. PIISKOP. Värvide tants Tuglase «Saatuses»	(4)	33
T. ORAV. Alkoholist bioloogi pilguga	(4)	36
J. EILART. Mis on maastikukultuur (looduskaitsekuu puhul)	(4)	40
E. SAVISAAR. Kool, kultuur ja keel	(5)	33
E. SIIMASTE. Tähelepanekuid Jugoslaavia FSV hariduselust	(5)	37
A. SAVIK. Töövihik: pro ja contra	(5)	40



L. SIMSON. Pedagoogilise loovuse uurimise tulemusi . . . . .	(6) 26
I. UNT. Avatud õpetuse probleeme . . . . .	(6) 29
R. KRULL, A. SAAR. Põhiteadmiste ja oskuste ühtlustamise mõju õppematerjali omandamisele . . . . .	(6) 32
J. MIKK. Õppetöö motiveerimine õpekirjanduse abil . . . . .	(7) 27
E. OAGO, V. MAANSO. Kuueaastaste laste sõnakasutusest . . . . .	(7) 30
H. SIKKA. Individualiseeritud õpetamise mõju 3. klassi õpilaste vaimsele arengule . . . . .	(8) 26
V. KALLAM. Põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamise optimeerimise matemaatiline mudel kutsekeskkoolis . . . . .	(9) 34
K. INDRE. Realse tegevuse modelleerimine on aja käsk õpetajate ettevalmistamisel kõrgkoolis . . . . .	(10) 31, (11) 30
K. ALEKSIUS. Tehnikaainete meetodikast . . . . .	(11) 34
T. MIKLI. Informaatika ja arvutustehnika õpetamisest TPI täiendusteaduskonnas . . . . .	(12) 37

## ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

M. KALMET. Efektiivsuse mitu tahku: kabinet, õpetaja, meetodid . . . . .	(1) 26
J. TEPANDI. Arvutid koolis ehk õppigem koos õpilastega . . . . .	(1) 32
O. PRINITS. Rõõd ja tasandid koolimatemaatikas . . . . .	(1) 36
L. KIVI, M. ROOSLEHT. Laste kõne arendamine ümbritseva elu ja lastekirjanduse tutvustamise kaudu . . . . .	(1) 41
T. PENDER. Ainetevahelised seosed teema piires . . . . .	(2) 30
U. LÄÄNEMETS. Kirjutamisoskus kui abivahend keelte õppimisel . . . . .	(2) 33
J. KIHU. Algoritmide vormistamisest . . . . .	(2) 36
R. RUGA. Mõtteid algklasside matemaatikaringi tööst . . . . .	(2) 39
E. ISOP. Vigade ennetamine ja parandamine kehalistes harjutustes . . . . .	(2) 42
P. KREITZBERG. Kõsimuste osa õpetamisel . . . . .	(3) 31
M. MÜÜRSEPP. «... mille ta ära loeb» . . . . .	(3) 35
T. PENJAM. Personaalarvuti abiks õppeaine temaatilisel planeerimisel . . . . .	(3) 39
V. PAJU. Füüsikapraktikumi täiustamise võimalusi . . . . .	(3) 43
K. SOLVAK. Ainetevahelised seosed 4. klassi kirjandusõpetuses . . . . .	(4) 44
N. TOOTS. Liitlauseste intonatsioonist inglise keeles . . . . .	(4) 48
G. KARU, R. LUHT. Õppetunni reserveid otsingul . . . . .	(4) 50
M. KÄRDI. Kirjandiõpetus ja eksamielne kordamine 8. klassis . . . . .	(5) 45
T. MIKLI, L. VÕHANDU. Arvutiõpetus ja arvutid koolis . . . . .	(5) 48
K. PÖLDSEPP. Valikvastustega küsitluskaardid . . . . .	(5) 49
M. AUNAP. Sõnavaratöö 7. klassi keeletundides . . . . .	(6) 37
U. IVASK, U. PILVRE. Arvutiõpetuse kabinet . . . . .	(6) 40
H. KREIS. Arendades loovust eesti keele ja kirjanduse õpetamisel . . . . .	(7) 33
E. SARV. Koolifüüsika õpetamise päevaprobleeme . . . . .	(7) 36
K. KARLEP. Sõnaliikide käsitlemisest abikoolis . . . . .	(7) 39
E. REBANE. Emakeeleõpetuse tunnieesmärgid õpetajate määratlustes . . . . .	(8) 30
K. LEHT. Kirjandusprogramm — taas mõne uuendusega . . . . .	(8) 34
R. SELG. Keeledidaktika probleeme ja perspektiive . . . . .	(8) 37
I. SOTTER, U. LÄÄNEMETS. Ainetevahelised seosed . . . . .	(8) 41
S. OISPUU. Kuidas töötada täiustatud ajalooprogrammidega . . . . .	(8) 43
A. VESKIVÄLI. Uut ühiskonnaõpetuses . . . . .	(8) 45
A. VILLAND. Kunstistiilid ja -voolud kirjandusõpetuses . . . . .	(9) 37
H. KUNINGAS. Õpioskuste kujundamisest ajaloos . . . . .	(9) 40
T. KOHVER. Võimalusi õpilaste emotsionaalse sfääri mõjutamiseks . . . . .	(9) 43
E. LÕHMUS, M. RÕIGAS. Kõige nooremast eesti keele ja kirjanduse olümpiaadist . . . . .	(10) 33
L. TAMMEMÄE. Kirjanduse ja kirjandiõpetuse seos kodukohaga . . . . .	(10) 35
L. VÕHANDU. Probleeme ja käsitlusi arvutiõpetuseks . . . . .	(10) 38
J. HENDRE, A. SAAR. Füüsikahuvist ja huvifüüsikast . . . . .	(10) 41
M. VALTS. NLKP XXVII kongressi materjalide käsitlemine kutsekeskkoolis . . . . .	(11) 38
E. NURK. Mõnda õpioskustest . . . . .	(11) 42
K. USTAV. Ideelis-esteetiliste väärtushinnangute kujundamine kirjandustunnis . . . . .	(12) 38
P. LEIGER. Rühma- ja paaris töö keskastme eesti keele ja kirjanduse tundides . . . . .	(12) 42
P. LEPIK. Slaidide kasutamise tulu vanema astme tundides . . . . .	(12) 46
L. KIVI. Õpetamise iseärasused (6aastane liitklassis) . . . . .	(12) 48

## KOOLIEELNE KASVATUS

S. ALMANN. Soovitusi lasteasutuse pedagoogiliseks sisekontrolliks . . . . .	(1) 43
Ü. LAIDVEE. Näitagitatsioon lasteasutustes . . . . .	(2) 45
A. REKKARO. Mõtteid kasvatustöö eripärest liitühmas . . . . .	(3) 46
M. NILSON. Laulma õhutamine ja laulmine lastesõimes . . . . .	(4) 52
T. TULVA. Koolivalmidus ja selle edendamise teid . . . . .	(5) 52
A. SAAR. Kompleksne meetod 4- ja 6aastaste laste rollimänguks ettevalmistamisel . . . . .	(6) 44
M. TORM. Muusikakasvatust ja selle parandamise võimalusi . . . . .	(7) 42
R. RUUS. Koolieeliku kõne uurimise probleem . . . . .	(8) 47
V. NEARE. Psüühiliste protsesside uurimine erirühmas . . . . .	(9) 45
I. MUHEL. Kirjutama õppimist ettevalmistavad mängud kuueaastastele lastele . . . . .	(10) 45
T. MERILOO. Sõimealine laps perekonnas . . . . .	(11) 45
Ü. LAIDVEE. Kasvataja kutse-etteika ja suhtlemiskultuur . . . . .	(12) 50



E. KUUSIK. Kooliõpilaste pörandaalusest revolutsioonilisest tegevusest 1905.—1907. aastal	(1)	46
S. VALDMAA. Pöllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamine Eesti NSV koolivörgus ja selle ümberkujundamine 1954. aastal	(6)	46
L. ANDRESEN. Eestikeelse kooliöpetuse algus	(7)	46
A. KITS. Tartumaa koolivörk Suure Isamaasöja järel (1944—1950)	(10)	47

## KOOLIMUUSIKA

M. VIKAT. Muusikalise kasvatuse aktuaalseid probleeme	(1)	50
V. SARV. Muusikast muinasjuttudes	(2)	49
H. SAADE. Koolinoorte puhkpilliorkestritest	(3)	51
I. TÖNISSON. Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri tänapäev	(3)	52
T. SEPP. Plokkflöödi häälestamisest	(4)	55
H. VOORE. Et laste silmad esinemisel säraksid	(5)	56
Heino Rannap — pedagoogikadoktor	(5)	58
Otsides uusi lahendusi muusikaöpetuses (küsimustele vastavad H. Kaljuste, H. Voore, L. Rahula ja A. Vahter, M. Klaas, E.-E. Liiksaar, K. Liigand, S. Salundi)	(6)	50, (7) 49
H. NEUMANN. Ainetevahelisi seoseid muusikatundides	(8)	51
H. RANNAP. «Muusika koolis»	(9)	50
U. UIGA. Millist feed edasi minna	(11)	47
H. KALJUSTE. Muusikaöpetus 4. klassi uue lauliku järgi	(12)	53

## MITMESUGUST

Kroonika	(1)	52, (2) 52, (4) 59, (8) 54, (10) 53, (12) 59
Johannes Käis 100	(3)	53
Öleliiduline kokkutulek Tallinnas	(3)	54
Friedebert Tuglas 100	(5)	59
Soovitame	(1)	53, (2) 54, (4) 57, (7) 53, (9) 52, (12) 58

## KOGEMUSNÖU

Sönnastik geograafiatunnis	(1)	56
R. KUUSEMETS. Klassi tehnilise täiustamise võimalusi	(2)	54, (3) 55
K. PÖLDSEPP. Öpetamise konteinersüsteem	(2)	55
I. PÖLDSAAR. Nööbimäng	(4)	62
L. TROSS. Arvuta, saad teada	(4)	62
M. ISAND. Ajalooloto kasutamine teema «Nöukogude Liidu Suur Isamaasöda» kordamisel	(4)	62, (5) 63, (6) 54
A. VINKEL. Dia-fono-filmid ja sünkronisaatorid	(7)	54, (9) 53, (10) 54, (11) 53, (12) 59

Toimetuse address: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 29. 10. 1986. Trükkimisele antud 26. 11. 1986. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri ökolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-10726. Tellimise nr. 4170.

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

Organ Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР по профессионально-техническому образованию, город Tallinn. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкугде кооль» («Советская школа»).







● HEAD UUT AASTAT ● HEAD UUT AASTAT ● HEAD UUT AASTAT

Rasmalinn  
86-16092  
13.12.86