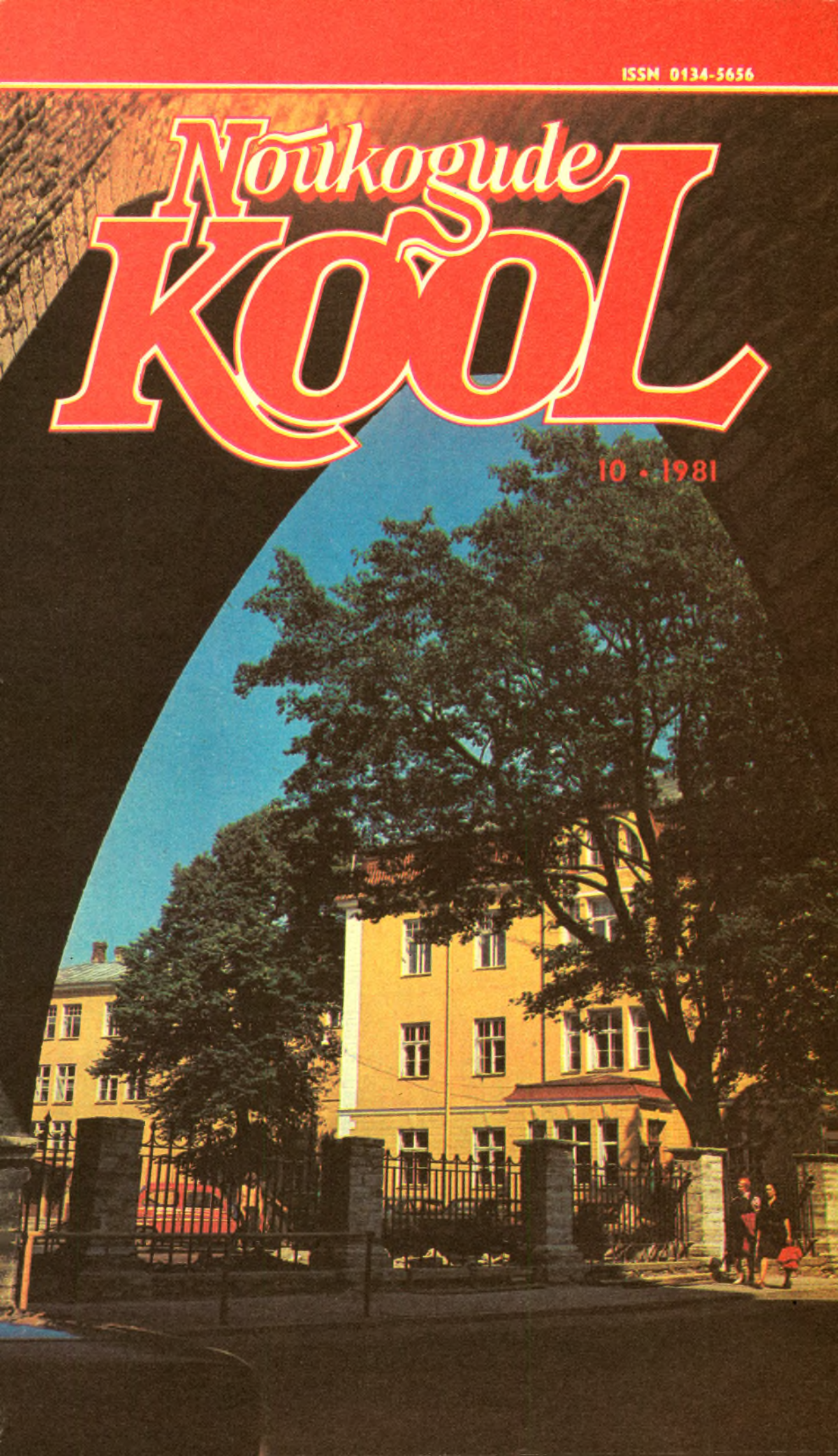


ISSN 0134-5656

Novikogude **KOOL**

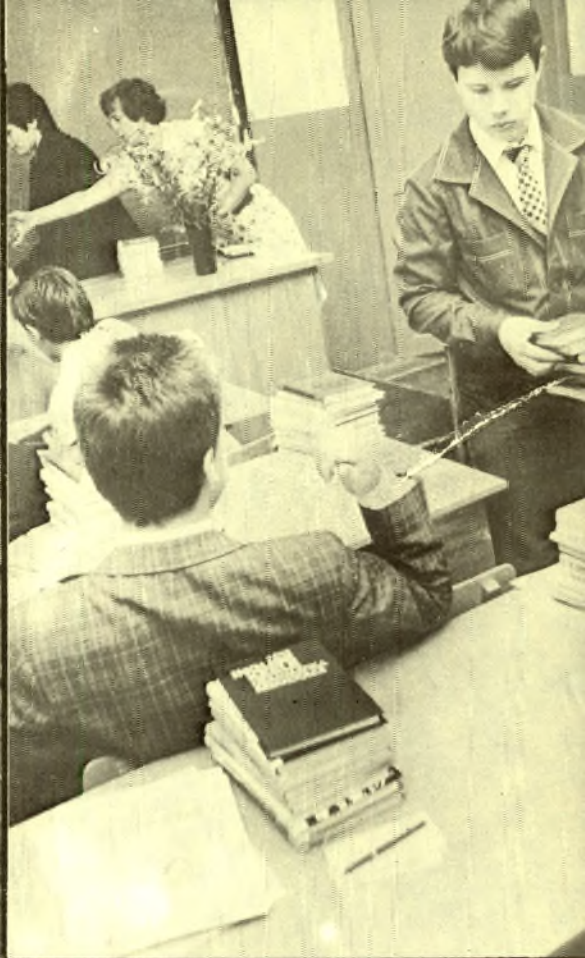
10 • 1981





Meie maa territooriumil loodi esimesed gümnaasiumiks nimetatud üldhariduskoolid Tartus ja Riias 1630. aastal. Teatavasti Riia gümnaasium ei jäänud alatiseks tegutsema, Tartu gümnaasium aga muudeti 1632. aastal ülikooliks. Sellest tähelepanuväärsest sündmusest aasta varem, 1631. a. 6. (16.) juunil, alustas tegevust Tallinna gümnaasium, praeguse Tallinna 1. keskkooli eelkäija. Nimetatud kool on meie maa vanim pidevalt tegutsenud keskkool.

Praegu jagab meie vanimas keskkoolis (vt. esikaane fotod) 960 õpilasele teadmisi ja oskusi 55 pedagoogi. Kooli mainet tõstab see, et 1.—8. klassini on koolis a-klassid prantsuse keele eriklassid, 9.—11. klassides õpitakse a-klassides põhjalikumalt ühes rühmas prantsuse keelt, teises rühmas saadakse teadmisi masinakirjas ja asjaajamises. Ülejäänud vanema astme klassides (b- ja c-) õpitakse süvendatult matemaatikat ja füüsikat.



Noitkoguude KOOL

reportaaž

1. september — esimene koolipäev

□ Ootusärevalt emade-isade käekõrval tulid kõige pisemad alustama oma õppuriteed meie maa vanimas koolis.

□ 9-b klassis jagas klassijuhataja Vilma Kukrus sedaaegu õpikuid.

□ Lõppklasside õpilased kogunesid vastremonditud aulasse, kus neid algava õppeaasta puhul tervitasid ja soovisid edukat kooliaastat kooli direktor H. Viikholm, rajooni RSN Täitevkomitee esimees U. Elmi, Mererajooni sõjakomissar K. Hein, ELKNU Keskkomitee osakonnajuhataja S. Lääne ja TRÜ üldfüüsika kateedri juhataja dotsent V. Ruttas, kes andis üle täppisteaduste olümpiaadi võitja ränddiplomi. Opetajate tervitused andsid abiturientidele üle H. Leht ja J. Loonde.



Nõukogude Kool

10 · 1981

- 4 **E. ALAS** Kutseharidus XI viisaastakul ●
- 8 Kolm küsimust ~ vastavad ordenikandjad ●
- 12 **H. ROOTS** Optimeerimine ja see «tavaline töötund» ●
- 15 **V. PÜTSEP** Õpilaste arvamusi suhtlemisest õpetajaskonnaga ●
- 18 Õpilaste kasvatatuse väljaselgitamise meetodika
- 22 **P. LEHESTIK** Kogemusi õpilaste isiksuse tundmaõppimisel raskestikasvatatavuse ennetamiseks ●
- 23 **S. ALUMÄE, S. MOREL, K. SAAR** Mida näitas eksperiment? ●
- 29 **M. ÕIGER** Debora Vaarandi luule käsitlemine 11. klassis ●
- 34 **I. MARRAN** Slaidid ja kiled tunni efektiivsuse tõstmisel ●
- 39 **T. MAASIK** Kollektiivne, grupiviisiline ja individuaalne töö kujutava kunsti õpetamisel
- 43 **M. ROOMET** Tööarmastus tekib tööd tehes



ELMAR ALAS, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee esimehe esimene asetäitja. 1953. aastal lõpetas Tallinna Kommunaalehituse Tehnikumi, 1965. aastal Tallinna Polütehnilise Instituudi. 1946—1953 töötas Raudteekoolis nr. 1 meistrina, insenerina, direktori asetäitjana õppe-tootmistöö alal. Aastail 1953—1961 oli eriainete õpetaja Tallinna Kommunaalehituse Tehnikumis. 1961—1964 linnakutsekooli nr. 6 direktor. 1964. aastast töötab Eesti NSV Riiklikus Kutsehariduskomitees, algul õppe-kasvatustöö osakonna juhataja, seejärel esimehe asetäitja ja 1973. aastast esimehe esimese asetäitjana. Meie ajakirjas on avaldatud tema artikleid 1977. aastast.



AHTO KENNIK,
Eesti NSV TA Ajaloo
Instituudi rahvahariduse
ajaloo sektori
vanemteadur,
ajalookandidaat (1972).
Lõpetas 1956. aastal
TRÜ ajaloo-keeletea-
duskonna ajaloo
osakonna. Töötas
aastail 1956—1960
ENSV RAKA vanem-
teadurina. Seejärel oli
1963. aastani Ajaloo
Instituudi aspirant.
Pärast aspirantuuri
lõpetamist töötas ENSV
MN j.a. Arhiivide
Valitsuses vanemteadu-
rina ja osakonnajuha-
tajana.
Uurinud rahvahariduse,
keskerihariduse ja
kutsehariduse ajalugu.
«Nõukogude Kooli»
autor 1968. aastast.
Käsiraamatu
«Dokumendid nõukogu-
de asutuses» autor.

Fotoreportaaz
MARGUS VIKMAA

Värvifotod
VOLDEMAR MAASK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA [toimetaja asetäitja] A. KOPPEL, F. KUPP,
O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS,
L. RAUDSEPP, H. ROOTS, A. SEPP, J. SEPP, I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

47 **A. KENNIK** Tallinna 1. keskkool
aastail 1947–1951 ●

51 **H. KALJUSTE** Mõtteid üldkooli muusika-
õpetusest ●

55 *Soovitame* ●

Э. АЛАС. Профессиональное образование в XI пятилетке.	4
Три вопроса орденоносцам.	8
Х. РООТС. Оптимизация и этот «обыкновенный рабочий урок».	12
В. ПЮТСЕП. Суждения учащихся об общении с учительством.	15
Методика выявления воспитанности учащихся.	18
П. ЛЕХЕСТИК. Опыт изучения личности учащихся в целях предупреждения трудновоспитуемости.	22
С. АЛУМЯЭ, С. МОРЕЛЬ, К. СААР. Что показал эксперимент!	23
М. ЫЙГЕР. Трактровка в XI классе поэзии Деборы Вааранди.	29
И. МАРРАН. Использование слайдов и кодопози- тивов как средство повышения эффективности урока.	34
Т. МААСИК. Коллективная, групповая и индивиду- альная работа в обучении основам искусства.	39
М. РООМЕТ. Любовь к труду рождается в труде.	43
А. КЕННИК. Таллинская I средняя школа в 1947—1951 гг.	47
Х. КАЛЬЮСТЕ. Обучение музыке в общеобразо- вательной школе.	51
Рекомендуем.	55

Kutse- haridus XI viis- aastakul

ELMAR ALAS

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressil kinnitatud NSV Liidu majandusliku arengu põhisuundades aastaiks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani rõhutatakse, et alanud aastakümme on uus suur etapp kommunismi materiaal-tehnilise baasi rajamisel, ühiskondlike suhete arendamisel ja uue inimese kujundamisel.

Kaheksakümnendatel aastatel jätkab Kommunistlik Partei järjekindlalt oma majandusstrateegia elluviimist, mille kõrgeim eesmärk on rahva elujärje ja kultuuritaseme kõrvalekaldumatu tõstmine ning parimate tingimuste loomine isiksuse igakülgseks arenguks kogu ühiskondliku tootmise efektiivsuse edasise tõstmise, töövõime suurendamise ning nõukogude inimeste sotsiaalse ja tööalase aktiivsuse kasvu alusel.

Nende majanduslike ja sotsiaal-poliitiliste ülesannete lahendamise edukus, nagu märgiti partei XXVI kongressil, on kõige otsemalt seotud meie noorsoo hariduse ja erialaste oskuste tasemega, nõukogude inimeste sotsiaalse ja tööalase aktiivsuse kasvuga.

NLKP XXVI kongressil rõhutati, et meie ühiskonnas on kasvanud ja kasvab ka edaspidi töölisklassi osa. See on seotud mitte ainult tema arvulise, vaid ka ideelis-poliitilise küpsuse kasvu, hariduse ja kutsekvalifikatsiooni tõusuga.

Järelikult peab täiustuma ka kutsekooli kasvandike eluks ja tööks ettevalmistus, suurenenud kutsekooli vastutus ühiskonna ees nende ülesannete täitmisel.

Siit tulenevad konkreetsed ülesanded riiklikule kutseharidussüsteemile, kutsekoolide pedagoogilistele kollektiividele, õppeasutuste

partei- ja teistele ühiskondlikele organisatsioonidele — kõigile, kellele on usaldatud noorte tööliste, meie maa kuulsusrikka töölisklassi uue vahetuse ettevalmistamine.

Täites partei ja valitsuse määrusi, on vabariigi kutseharidussüsteemi töötajad X viis-aastakul teinud märkimisväärse töö noorte oskustööliste ettevalmistamise laiendamisel ja paremustamisel.

Möödunud viisaastakul kasvas kutsekoolide võrk 3 õppeasutuse ja kutsekoolides õppivate noorte arv 21% võrra. Kutsekoolid täitsid kümnenda viisaastaku ülesanded: aastatel 1976—1980 valmistati ette ja suunati tööle rahvamajandusse ligi 35 000 kvalifitseeritud töölisi, sealhulgas tööstusele 8500, ehitusele 5500, põllumajandusele 6000 inimest. Kutsekoolide juures korraldatud kursustel valmistati ette või tõsteti kvalifikatsiooni 13 500 inimesel. Käesoleval aastal lõpetas meil kutsekooli 5630 inimest.

Nimetatud arvude kõrval tuleb rõhutada kvalitatiivseid muutusi. Viisaastaku jooksul viidi lõpule õppeasutuste reorganiseerimine kutsekeskkoolideks ja tehnikakoolideks. Praegu õpib kutseharidussüsteemi 28 kutsekeskkoolis ja 6 tehnikakoolis üle 15 300 noore.

Süsteemi igakülgne areng on saanud teoks tänu nõukogude organite pidevale tähelepanule ning praktilisele abile ja meie õppeasutuste pedagoogiliste kollektiivide pingsale tööle. On alust öelda, et selle tulemusena on kasvanud kutseharidussüsteemi autoriteet, suurenenud tema osatähtsus sotsiaal-majanduslike probleemide lahendamisel vabariigis.

Sellele vaatamata, et käesoleval ajal võtame kutsekoolidesse ligi 9000 inimest, ei rahulda see tase veel kaugelki rahvamajanduse konkreetseid vajadusi tööliskaadri järele. Alanud XI viisaastaku plaani väljatöötamisel on seda arvesse võetud. Nii tuleb aastatel 1981—1985 kutsekoolides ette valmistada 38 600 oskustöölisi, sealhulgas päevastes ligi 29 000. Oluliselt suureneb vastuvõtt tehnikakoolidesse.

Selle ülesande täitmine, arvestades tööjõu hõivatust ja defitsiiti vabariigis ning piiratud noortekontingente, ei ole kerge. See nõuab noorte täpset jaotamist haridussüsteemide vahel ning tunduvalt paremat kutse-suunatust ja -orientatsiooni, mille vajadust rõhutas ka EKP Keskkomitee kongressil seltsimees K. Vaino ettekandes ning kongressi otsustes.

Me oleme asunud selle ülesande täitmiseks vajaliku materiaalse baasi loomisele. Täpsemalt väljendudes, sellele pandi alus juba kaks aastat tagasi, mil EKP Keskkomitee ja ENSV Ministrite Nõukogu võtsid vastu määruse noorsoo kutsehariduse edasiarendamise kohta vabariigis. Teatavasti kinnitati nimetatud määrusega konkreetne kutsekoolide ehitusprogramm aastateks 1981—1990. Selle määruse kohaselt on ette nähtud ehitada XI viis-aastakul 8 uut (à 720 kohaga kutsekeskkooli, edaspidi aga viis, ning alustada

veel 4 uue kutsekeskkooli ehitamist. Uute kutsekeskkoolide ehitamise ja olemasolevate laiendamise teel saab süsteem kahe viisaastaku jooksul juurde üle 11 000 uue õpilaskoha, millega õpilaskohtade arv meil peaaegu kahekordistub.

Juba käesoleval ajal ehitatakse üheaegselt kuut uut kutsekeskkooli kompleksi. Sillamäel avas 1. septembril ukseid kutsekeskkool nr. 33 metallistide, aparaadiehitajate ja kohalike vajaduste jaoks oskustöölise ettevalmistamiseks. Intensiivne on tegevus kutsekeskkoolide ehitustandritel Tallinnas kergetööstusele ja tehastele «Talleks» ning «Volta» ja J. Lauristini nim. Masinaehitustehasele kaadri ettevalmistamiseks. Harju rajooni Kosele ehitatakse maakutsekeskkool mehhanisaatorite ja maaehitajate ettevalmistamiseks. Kutsekoolide ehitustöid on alustatud Kohtla-Järvel ja Tartus vastavalt põlevkivibasseini, Liha- ja Piimatööstuse ning Toiduainetetööstuse Ministeeriumile kaadri ettevalmistamiseks. XI viisaastakul on kavandatud veel kahe uue kutsekeskkooli ehitamine Tallinnas — kaadri ettevalmistamiseks Ehitusministeeriumile ning Kommunaalmajanduse Ministeeriumile.

Ulatuslikud ülesanded on seatud olemasolevate kutsekoolide laiendamiseks, neis puuduva materiaalse õppebaasi loomiseks, töötajate ja õpilaste olmetingimuste parandamiseks. Et õpilaskontingentide suurendamine enamikus tegutsevates kutsekoolides ei ole võimalik, siis on selge, kui võrd tähtis on ülaltoodud ehitusprogrammi realiseerimine. Meil on partei ja valitsuse vastavatele määrustele tuginedes vaja tunduvalt aktiveerida koostööd plaaniorganite, vastavate ministeeriumide, kohalike partei- ja nõukogude organitega ja muidugi ka ehitajatega selleks, et tagada kutsekoolide ehitustegevuse riiklike plaanide kõrvalekalduvat täitmine.

Õpilaste vastuvõtu tunduv suurenemine kutsekoolidesse toob kaasa olulisi muutusi noorte jaotamisel erinevate haridussüsteemide vahel. Nii suurenes juba käesoleval aastal 8. klassi lõpetanutest kutsekeskkooli õppima asujate arv 20 protsendilt 25-le. Ka järgmistel aastatel kasvab see pidevalt ning peaks 1990. aastaks tõusma 32—33 protsendile. Vastuvõtt tehnikakoolidesse suureneb 1985. aastaks 2500 õpilase ni.

Seda asjaolu tuleb meie kutsekoolide ja üldhariduskoolide töös arvestada. Need küsimused peavad leidma asjakohase selgituse lastevanemate hulgas, olema baasettevõtete ja majandite tähelepanu keskpunktis.

Üleminek üldisele keskharidusele on muutnud keskhariduse üldrahvalikuks, täpsemalt öeldes — töölise tööd tegeva elanikkonna valdava enamuse haridustasemeks. On teada, et meie vabariigis läheb ligikaudu 70% keskkoolilõpetanutest põhiliselt tööle tootmisse. Seetõttu etendavad olulist osa noorte õige, ühiskonna vajadusi arvestav kutseinformatsioon, -suunitlus ja kutsevalik. Paraku on

meil veel suured lahkumineku ühiskonna vajaduste ja noorte eneste huvide ning soovide vahel. Seepärast peame oluliselt tõhustama noorte orientatsiooni, seda eriti tööliselukutsete omandamiseks.

Kutseorientatsioon tervikuna kujutab endast teadaolevalt suurt abinõude kompleksi, mis haarab noore inimese elueast küllaltki pika perioodi. Pearõhk selles on loomulikult üldhariduskoolil.

Tähtsat osa etendavad kahtlemata ka kodu ja lasteaed, kuid peamine langeb eelkõige õpetajale, kes vahetult suhtleb noortega, hindab tööliselukutseteid ning õpetab oma kasvandikke austama töölise tööd ja tööinimest. Õpetaja eeskujul, tema sõna on sageli määrav. Meil kõigil seisab ees avar tööpõld, et eelkõige õigesti orienteerida õpetajaskonda kutseharidusele, anda temale kõige vajalikumat informatsiooni ja materjali kutse-suunitlustööks. See loob eeldused õpetajaskonna aktiivseks osalemiseks selles.

Kutsekoolisene kutseorientatsioon seisneb peamiselt selles, et igas õpilases kujundada huvi, lugupidamist ja armastust õpitava eriala vastu. Selle kõrval tuleb õpilaskandidaat paljudel juhtudel ning mitmesugustel põhjustel suunata teisele erialale või teise kutsekooli, arvestades kandidaadi isikuomadusi ja rahvamajanduse konkreetseid vajadusi.

Lähtudes vabariigi rahvamajanduse arendamise plaanist, on ENSV Riiklik Kutsehariduskomitee ja kutsekoolid kavandanud kooskõlastatult ministeeriumide ja keskasutustega kutsekoolide iga-aastased vastuvõtu- ja õppimiskavandid, õppeaegade ja erialade loikes. Anneme informatsiooni kutsenõuandlatele kutsekoolides õpetatavate erialade ja väljaõpetatavate kontingentide kohta linna ja rajooni plaani raames, teostame vajalikku kutsepropagandat.

Kutsekoolide pedagoogilised kollektiivid viivad sihikindlalt ellu ülesandeid, mis partei ja valitsus kutseharidussüsteemile õpilaste õpetamise ja kasvatamise edasisele täiustamisel annavad.

Suurt tööd on programmikohaste ja komplekselt tehnifitseeritud õpperuumide väljaehitamisel ja sisustamisel teinud pedagoogilised kollektiivid, eriti A. Müürisepa nim. kutsekeskkoolis nr. 3, kutsekeskkoolis nr. 1, tehnikakoolis nr. 15 (Tallinnas), kutsekeskkoolis nr. 30 (Helves), A. Grivtsovi nim. kutsekeskkoolis nr. 14 (Narvas), erikutsekoolis nr. 34 jm. Kutsekoolides on kabinetisüsteemi väljaehitamine lõpule viidud.

Aktiviseerunud on mitmete baasettevõtete — tehase «Dvigatel», Balti Raudtee Eesti Raudteekonna, tehase «Punane Ret», Tallinna

Elamuehituskombinaadi ning vastavate kutsekoolide koostöö õppebaasi tugevdamisel ning tootmispraktika paremal korraldamisel.

Viljakas pedagoogiline loometöö on iseloomulik paljudele õpetajatele ja meistritele. Pidevalt kasutavad uusi efektiivseid õppevorme ja -meetodeid, näit- ja jaotusmaterjale, ainetevahelisi seoseid ning õpetamise tehnovahendeid näiteks S. Torri kutsekeskkoolist nr. 1, A. Redkin kutsekeskkoolist nr. 10, M. Tae K. Kärberi nim. kutsekeskkoolist, G. Batina A. Kreisbergi nim. kutsekeskkoolist, J. Sini-salu ja V. Eisen tehnikakoolist nr. 15, H. Ahven kutsekeskkoolist nr. 13, H. Vajakas kutsekeskkoolist nr. 31 ja paljud teised.

Kõik eelöeldu on positiivselt mõjutanud kutsekoolide õppe-kasvatustööd. Tugevnenud on õpilaste õpetamise ja kasvatamise ühtsus, paranenud õppeedukus ja väljaõppe kvaliteet, süvenenud õpilaste teadmised, oskused ja vilumused. Suurenenud on kiitusega kutsekeskkoolide ja tehnikakoolide lõpetanute arv, kellel on õigus vahetult pärast kutsekooli kõrgkoolidesse õppima asuda. 1980.aastal oli selliseid noori ligi sada.

Saavutatuga ei saa kaugeltki rahule jääda. Algavast õppeaastast jõustub õppe-kasvatustöö planeerimise uus juhend, kehtestatud on uus katse- ja kontrollitööde korraldamise kord tootmisõpetuses. On antud mitmeid uusi soovitusi üldhariduslike õppeainete perspektiivtemaatilise planeerimise kohta, nende paremaks seostamiseks eriainetega ja tootmisõpetusega. Kõik see peab oluliselt kaasa aitama õppetöö korraldamise edasisele parandamisele, pedagoogilise töö efektiivsuse tõstmisele. See nõuab pedagoogilistelt kollektiividelt suuremat tähelepanu õpetamise ja kasvatamise, üld- ja kutsehariduse järjepidevuse ning orgaanilise ühtsuse tagamisele, noorte töökasvatuse tunduval tugevdamisele, efektiivsete õppevormide ja -meetodite, eesrindlike pedagoogiliste kogemuste tundmaõppimisele ning rakendamisele.

Kõrge kvalifikatsiooniga oskustöölise ettevalmistamine nõuab tootmisalase väljaõppe edasist täiustamist ning selle paremat planeerimist, õiget, läbimõeldud õppe-tootmistööde valikut ning õpetamist keerulise toodangu baasil. Oleme seadnud eesmärgi, et õppetöömused kutsekoolide õppetöökodades oleksid võimalikult lähedased tootmisettevõtete töötingimustele, tagaksid mitmekesiste töövõtete, nüüdistehnoloogia ja rakiste kasutamise.

Erialaste teadmiste, oskuste ja kutsevilumuste omandamist soodustavad õpilaste kindlad teadmised üldhariduslikes õppeainetes. Seepärast tuleb endiselt pöörata suuremat

tähelepanu üldhariduslike ainete õpetamise efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmisele, nende tihedale seostamisele kutseõpetusega.

Õpilaste õpetamine ja kasvatamine toimub eeskätt õppetundides. Seepärast püüame veelgi tõhustada tähelepanu õppetundide eeskujulikule ettevalmistamisele, vormide ja meetodite mitmekesistamisele, õpilaste iseseisva töö harjumuste kujundamisele, õpilaste tunnetusaktiivsuse tõstmisele. Just õppetunnis tuleb kujundada noort isiksust, keda iseloomustavad kommunistlik veendumus, valmisolek ennastsalgavaks tööks ühiskonna hüvanguks. Seepärast peaks iga tund täitma oma kasvatuseesmärgi, tagama noorte ideelispoliitilise, tööalase ja kõlbelse kasvatuse ühtsuse.

Senisest enam tähelepanu olemas hakanud pöörama 8. klassi lõpetanud õpilaste teadmistesse jäänud lünkade kõrvaldamisele, individuaalsele tööle nõrgalt edasijõudvate õpilastega, süstemaatilisele õppematerjali kordamisele.

ENSV Riikliku Kutsehariduskomitee kolleegium on heaks kiitnud mitmete koolikollektiivide ja pedagoogide töökogemused. Nende levitamine ja juurutamine on kaasa aidanud kutsekoolide õppe-kasvatustöö taseme paranemisele.

Loov suhtumine töösse, eesrindlike kogemuste juurutamine peab muutuma kõigi õpetajate ja tootmisõpetuse meistrite igapäevaseks harjumuseks.

Tuleb märkida, et selles töös on palju kasutamata reserve. Vähe on veel tundma õpitud ja üldistatud nende pedagoogide ja koolide töökogemusi, kes pidevalt saavutavad täieliku õppeedukuse, kus on väikesed õpilaskontingendi kaod ja kõrge õppedistsipliin.

Tänapäeva kutsekool ei ole ainult eriala omandamise koht. Siin vormuvad noore tööliste iseloom ja tahtejõud, omandatakse ideelised ja kõlbelised veendumused, pannakse alus sotsiaalselt aktiivse isiksuse kujundamisele. Neid nõudmisi arvestades laieneb kooli kasvatuslik, ideoloogiline funktsioon.

Koolitöö edasise arengu ülesandeks XI viis-aastakul on saavutada uus tasand noorte kommunistlikul kasvatamisel, seda eriti ideelispoliitilise ja internatsionaalse kasvatuse, kõlbelse ja töökasvatuse valdkonnas.

Kooli kasvatusfunktsiooni tugevnemine peab realiseeruma kõigepealt õppetundides tehtava kasvatustöö tõhustamise kaudu. Kindlad teadmised teaduste alustest on marksistlik-materialistliku maailmavaate kujunemise esmaseid eeldusi. Kuid ei tohi unustada, et õpilaste maailmavaate kujunemine ei toimu iseenesest, teadmiste omandamise kõrvalsaadusena. Selleks on vaja iga õppetunni sihivast suunitlust.

Kasvatuse aineõpetuse kaudu on viimastel aastatel olnud tähelepanu keskpunktis. Suurem osa õpetajaskonnast teeb seda loomupäraselt, sihikindlalt, oma aine eripära kohaselt.

Eriti tahaksin märkda kutsekeskkooli nr. 1 vene keele õpetaja L. Laidla, kutsekeskkooli nr. 10 ja kutsekeskkooli nr. 25 ühiskonnaõpetuse õpetajate V. Tšukina ja L. Grossi, A. Müürisepa nim. kutsekeskkooli nr. 3 matemaatikaõpetaja N. Belova ja paljude teiste suurt tööd selles valdkonnas.

Üha rohkem kasutatakse nende õpetajate tundides õpilasreferaate, dispuute, mitmesuguseid individuaalse ja rühmatöö vorme, mis võimaldavad noortel lahendada loomingulisi ülesandeid, anda elunähtustele hinnanguid nõukogude ühiskonna väärtussüsteemi positsioonilt.

Käesoleval õppeaastal etendab õppetöö ideoloogilise taseme tõstmisel suurt osa NLKP XXVI kongressi materjalide käsitlemine, kongressi kogu ideelise rikkuse ja meie maa arenguperspektiivide, sealhulgas koduvabariigi, oma kodurajooni, -linna ja baasettevõtte osa tundmaõppimine. Seda tööd alustati juba möödunud õppeaastal ja seda tuleb oskuslikult ja läbimõeldult jätkata. On vaja, et kongressi ideed, seal antud ülesanded rikastaksid õppe-materjali igas õppeaines, et õppimine sostuks orgaaniliselt ühiskonna ees seisvate suurte ülesannete tunnetamisega, et need jõuaksid arusaadavalt ja konkreetselt iga õpilaseni. Muidugi on seejuures vaja arvestada iga aine sisu ja spetsiifikat, esituse eakohasust. Tuleb taotleda, et õpilased seejuures ei oleks ainult passiivsed kuulajad, vaid esineksid informatsioonide, referaatide ja sõnavõttudega tundides, seminarides, õpilaskonverentsidel, valmistaksid temaatilisi stende jne.

Suur tähtsus noorte isiksuse kujunemisel ning mitmekülgsele arendamisele on vaba aja veetmise sisukal organiseerimisel, mis peab õppetundides tehtavat tööd täiendama, arendama õpilaste aktiivsust. Meil on palju positiivset tehnilise omaloomingu, taidlus- ja huvialaringide ning sporditöö korraldamisel, mida tunnistavad õnnestunud tehnilise loometöö näitused ja taidluskontserdid. Mitmed aastad järjest on vabariigil ÜVSÜ «Tööjõureservid» rändlipp massilise sporditöö eest.

Pedagoogilises töös ei ole piasjasju. Õpetajatel ja koolijuhtidel tuleb praktilises töös rohkem toetuda teaduse saavutustele ja eesrindlikele kogemustele, luua selleks koolis vastavad tingimused ja nõudlik loominguline atmosfäär. Koolile antud ülesannete lahendamise edukus oleneb suurel määral koolijuhtimise tasemest ja stiilist. Meie koolijuhtide peamine ülesanne on luua koos ühiskondlike organisatsioonidega — parteiorganisatsioonidega koolis loova töö, vastastikuse abistamise ja nõudlikkuse õhkkond. See nõuab koolide juhtimistegevuse tunduvalt paremust, konkreetsete ametikohustuste delegeerimist, juhtkondade järjepidevat organisatoortööd ja kontrolli ülesannete täitmise üle. Nõrgemaks kohaks meie koolide töös on sisekontroll, kogemuste vahetamine, paremate töökogemuste avastamine.

Meie koolijuhid ja pedagoogiline kaader peavad selgelt mõistma, et kool on eeskätt ideoloogiline organisatsioon, mis ei saa ega toha seista elust eemal. Sageli korraldame hulgaliselt kasvatusliku iseloomuga massiüritusi, kuid selle varjus unustame individuaalse töö õpilastega, eelkõige raskestikasvatatavatega.

Noori tuleb õpetada hindama ühiskonnaelu nähtusi klassipositsioonilt, see on keskseid ülesandeid, mis nõuab igalt õpetajalt, tootmisõpetuse meistrit, kasvatajalt ja koolijuhtilt laia teadmisteringi ja kutsumust, pidevat eneseületamist ja sihikindlust.

Aastate jooksul on tõsiselt muret valmistanud tootmisõpetuse meistrite ja kasvatajate nappus ning nõuetele mittevastavus.

Vähe aitavad meid selles küsimuses ka baasettevõtted.

Üheks tähtsamaks tööloiguks peab jääma kaadri pedagoogilise ja kutsealase meisterlikkuse pidev tõstmine. Tahame ka edaspidi veelgi enam toetuda pedagoogika uusimatele saavutustele.

Abinõud kõigi eeltoodud kutsehariduse ülesannete edukaks lahendamiseks on kavandatud süsteemi töötajate tegevusplaanides NLKP XXVI kongressi otsuste elluviimiseks.



MEIE INTERVJUU

V. Kingissepa nim. Tallinna 20. keskkooli
direktori asetäitja õppealal
GITA-MAREN LINNAKS,
Rahvaste Sõpruse ordeniga autasustatu

Kolm küsimust — vastavad ordeni- kandjad

NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi seadlusega 17. juunist 1981. a. autasustati ordine ja medalitega edu eest õpilaste õpetamisel ja kommunistlikul kasvatamisel X viisaastakul rühma meie haridustöötajaid. Toimetus pöördus nende hulgast kolme poole kolme küsimusega:

1 Teie mõtted seoses NLKP XXVI kongressi suunistega rahvahariduse arendamise alal?

2 Millest tunnete oma pedagoogitöös koolirõõmu?

3 Teie soovid kolleegidele seoses alanud uue õppeaastaga?

1 Olen kogu hingest keskharidust omava rahva poolt. Aga tundub, et hariduse andmine oleks otstarbekam, kui arvestataks rohkem õpilaste kalduvusi. Heal keeleoskajal kulub sagedasti väga palju aega füüsika, matemaatika või keemia õppimiseks, kuid tulemused jäävad ikkagi kahvatuks. Seevastu on küllalt poisse, kes reaalsinetes tugevad, kuid keeltes saavutavad vaevalt rahuldava taseme. Aeg oleks ratsionaalsemalt kasutatud ja saavutataks paremaid tulemusi, õppides süvendatult seda, milleks looduslikud eeldused.

Ühel hiljutisel haridustöötajate nõupidamisel ütles haridusminister E. Gretškina, et vaid kaks kolmandikku pedagoogilise ettevalmistusega inimesi meie vabariigis töötab õpetajatena. Niisugune suur õpetajate äravool koolist paneb mõtlema, otsima selle juuri. Palju on õpetajaskontingendi säilitamisel kahtlemata koolisisesele tehtav. Õpetaja vajab abi ainekabinettide sisustamisel, vajab tunnustust hästi tehtud töö eest. Palju mõjub kooli mikrokliima. Kuid kõike ei saa teha kool, on ka üldsust puudutavaid probleeme. Näiteks kõlas eelmise viisaastaku lõpuaastail ja kõlab praegugi mõte: kooliaknad peavad olema valgged ka laupäeviti ja pühapäeviti. See tähendab, et seal peaksid tegutsema huviala- ja spordiringid, toimuma puhkeõhtud. Õpetaja

MEIE INTERVJUU

peaks ka nädalavahetusel viibima oma õpilaste keskel. Aga just neilsamadel laupäevadel ja pühapäevadel saaks ilmuda perekonna kasvatajate mõju. Vanemad on töölt kodus, neil on aega lastega tegelda, õpilastel on mahti osaleda perekonna ühisettevõtmistes. Katse nädalavahetusel lapsed kooli tuua kärbib perekonna kasvatusmõju ja vähendab kodu vastutust. Kindlasti on perekondi, kelle kasvatusmõju on negatiivne, aga neid pole nii palju, et umbusaldada perekondlikku kasvatus üldse.

Just nädalavahetusel vajab õpetaja vaba aega eneseharimiseks, koolivälise muljete hankimiseks ja kindlasti ka oma perekonna jaoks. Õpetaja perekonnaelu peaks olema lastevanemate jaoks perekonnaelu mudeliks. Võib-olla muudaksid pedagoogi rohkemad vabad nädalavahetused õpetaja kutsekindlammaks.

NLKP XXVI kongressil kõneldi, et õpilaste ja õpetajate töö hindamisel ei tohi olla formalismi. Aga kas saab klassis, kus on 40 õpilast, anda igale neist mitmekülgset ja objektiivset hinnangut?

Ikka on koolis palju hoogtööilmelist. Liiga palju tuleb täita pabereid. Kontrollimisel vaadatakse sageli ühte kitsast koolitöö lõiku. Seni kuni kooli ei nähta kui tervikut, on raske tema töötajatele õiget hinnangut anda. Juba NLKP XXV kongress tõstatas kasvatusmõju kompleksuse vajaduse ja arvan, et XXVI kongress, esitades õpilaste ja õpetajate töö formalismivaba hindamise nõude, mõtlekski koolile kui kompleksile lähenemist.

2 Igal sügisel võin tunda tõelist koolirõõmu, kui puhtas värskelt remonditud majas tööle asume. Kui kooli õpilaste ja õpetajaspere komplekteeritud ja töö saab normaalselt alata. Koolirõõmu võib tunda sellestki, kui oleme suutnud hulgale õpilastele sisendada oma kooli tundeid. Koolis töötab õpetajana tervelt üksteist oma kooli kasvandikku. Rõõm õnnestunud ettevõtmisest on seda suurem, mida enam on selleks valmistumisel tulnud raskusi ületada. Heameelt teeb, et suurele osale oma kolleegidest võin igas olukorras kindlalt toetuda, suure hulga õpilastega võin vabalt, siiralt ja sõbralikult suhelda.

MEIE INTERVJUU

MEIE INTERVJUU

3 Igal aastal tuleb koolidesse noori õpetajaid. Nendele soovin kiiret kodunemist pedagoogilises kollektiivis ja vaprust igapäevatoos. Kooli jääb vaid see noor õpetaja, kes raskusi ei karda. Õpetajatele, kes koolis töötanud viis kuni viieteist aastat, kellel käes kõige viljakamad pedagoogiaastad, soovin pidevat taht avastada enda jaoks uusi teadmisi, oskust avasilmi jälgida kolleegide tööd sellest parima omandamise ja loomingulise ellurakendamise eesmärgil.

Suure staažiga pedagoogidele soovin püsivat nooruslikkust, arukat ja oskuslikku noorte kolleegide suunamist. Väga tahaksin, et neil jätkuks aega ja tahtmist oma rikkalikke kogemusi talletada uuele pedagoogide põlvkonnale.

Tahaksin, et kolleegid ka pedagoogitöö mustadel päevadel ei unustaks, et ebaõnnestumine koolitöös on juhuslik, ühekordne. Töörõõm oma kasvandike edasiste saavutuste jälgimisel on püsiv.

MEIE INTERVJUU



Roela keskkooli vanempioneerijuht
MARET TRALLA,
kes pälvis ordeni «Austuse märk»

1 NLKP XXVI kongress tõstas küsimuse inimese kohuse- ja vastutustundest, peremehtundest. Selle kasvatamine peab algama kodust, palju ent on siin teha koolil. Oma koolis oleme nimetatud küsimuse seadnud kasvatus-töös keskseks. Meie õpilased teavad, et nende kohuseks on mitte ainult hästi õppida, nad tunnevad oma kohustusi ka kodumajandi Roela sovhoosi suhtes. On tavaks saanud, et pioneriealine hooldab kogu suve kindlaid juurviljavagusid. Vähemalt kahel korral tuleb kitkuda oma kolmveerand kilomeetri pikkusi vagusid, vihmarohketel aastatel sagedamini. On ju täpselt teada, kes milliste vagude eest vastutab, ja keegi ei taha lohaka või tegemata töö pärast punastada. Igakevadine metsaistutamine, kartulivõtmine sügisel on õpilasele saanud enesestmõistetavaks. Samuti nagu seegi, et Roela pargi hea väljanägemine, kõnelemata kooli lähemast ümbrusest, on kooli mure. Kõige selle eest ei nõutata ÜKT

MEIE INTERVJUU

tunde, see lihtsalt on vajalik kõikide Roela inimeste tarvis. Õpilastele on selge, et majandis töötatakse ka nende heaks, neid hüvesid tunnetavad nad kas või kooli talvise toidulaua näol, mille eest tasub kodumajand.

Roela lapsed on alati töökad olnud. Kui poolteist aastat tagasi saime uue koolimaja, jäeti kogu haljastus meie teha. Praegu hooldab iga klass teatud maa-ala, mille eest ta juba alates külvist on hea seisnud.

Meie pioneerimaleva südameasjaks on aktiivse eluhoiaku kujundamine. Igal pioneeril on pidev ülesanne, sageli ent tuleb täita ka ühekordseid. Pioneeriaktiiv on koolis küllaltki stabiilne, tänu õpilasomavalitsuse moodustamisele aga on kolmandikul õpilastest võimalik kätt proovida kaaslaste suunamisel ja juhtimisel.

Rajoonis kuulume ühte pioneeritsooni Viru-Jaagupi, Tudu, Muuga ja Laekvere 8-kl. kooliga. Koos peame pioneeriaktiivi päevi, paraade. Koolide sõprussidemete süvendamiseks oleme püüdnud anda õpilastele suhtlemisvõimalusi võõramate eakaaslastega. Iga õpilasele oleme leidnud esinemisvõimalusi klassi- ja koolikaaslastele. Mullu pani õpetaja-metoodik N. Lossi vene keele kuu ajal kõik 7. klassi õpilased esinema.

2 Koolirööm on minu jaoks alati seotud laste saavutustega. Eelmise õppeaasta suurimaks kordaminekuks oli kahtlemata esikoht rajooni keskkoolide hulgas «Põuavälgu» võistlustel. Valmistusime selleks terve aasta ja seda enam tundsim eheskoos tulemustest rõõmugi.

Viimasel aastal tundsin rahuldust ka pedagoogilise rühma tööst, mida ma kooli poolt juhendasin. Sovhoosi komsomoliorganisatsiooni sekretär leidis majandi noorte spetsialistide hulgast meile mitu rühma- ja ringijuhti. Nende juhendatud tütarlaste lauluan-sambel «Miki» esines korduvalt sovhoosi klubis. Tänu pedagoogilise rühma toetusele saime uude koolimajja kauni näitagitatsiooni.

3 Kolleegidele soovin teguderohket pioneeriaastat. Et kõik seaksid sihikule tööarmastuse, vastutus- ja kohusetunde kasvatamise. Ainult siis, kui tööd tehakse vastutustundega, on võimalik oma soove ja mõtteid teoks teha, viia kavandatu ellu ja tunda rõõmu kordasaadetüst.



Tallinna 46. keskkooli matemaatikaõpetaja
NAIMA MERISOO,
kelle tööd hinnati ordeniga
«Austuse märk»

1 NLKP XXVI kongress seadis XI viisaastaku haridusalaseks põhiülesandeks üldise kohustusliku keskhariduse tagamise. Selleks peavad meie õpilaste teadmised vastama nende koolihinnetele. Nõudlikkus iseenese ja kaaslaste suhtes peab alguse saama koolist. Kui rahuldava hinde taga seisavad kesised teadmised, siis on keskharidus vaid formaalne. Kui noor inimene õpib koolis saama teistega võrdset tasu vähese vaeva eest, siis vaevalt saab temast tööinimene, kes tunneb töö maitset ja hinda. Formaalset haridustõendist pole kellelgi kasu, nüüdistööline vajab üha enam teadmisi.

Põhiteadmiste andmise eest aga vastutab otseselt kool. Õppimishoiaku kujundamine on ilmselt samavõrd tähtis kui teadmiste andmine. Õppimis- ja tööharjumuste kasvatamine on iga õpetaja ülesanne juba algklassidest peale. Kui seda pole õigel ajal suudetud teha, siis on hiljem raske edu saavutada.

MEIE INTERVJUU

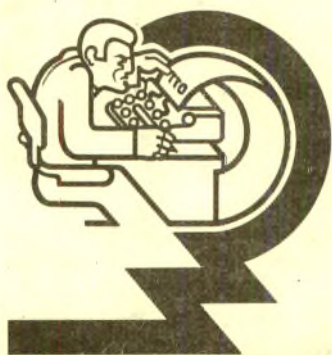
2 Koolirõõm on minu jaoks juba see, kui õpilased tulevad hommikul klassi särasilmsetena ja töötahtelistena. Altkulmu põrniitseja silmad püüan veel enne tunni algust särama panna.

Minul on laste hulgas, tunnis hea olla. Ka elu kõige raskematel hetkedel olen oma tööst, õpilastest tuge leidnud. Rõõm on kohata endisi õpilasi, kuulda, et neist on saanud tublid inimesed. Pole oluline, et just matemaatik või maalikunstnik, vaid lihtsalt kaaslaste poolt lugupeetu. Selles tunnen osakest oma kasvatustööst. Ka õpilaste head teadmised rõõmustavad. Mullu tehti 6. klassis ülelinnaline kontrolltöö. Meie kooli ühe klassi tööd leidsid tunnustavat äramärkimist. Kui sellest lastele rääkisin, siis tundsin, et seekordne töö rõõm oli meil ühine. Arvan, et oma tööst rõõmu tundmata pole üldse võimalik õpetaja olla.

3 Kolleegidele soovin töö rõõmu tunneta- mist, virisemist olgu vähem. Õpetaja, kellel alati jääb millestki puudu, kes aina nuriseb tunniplaani, õpilaste, klassiruumi, remondi- meeste ja kõige muu võimaliku üle, koht pole koolis.

Õpetaja töö pole kaugeltki kergete killast. Kuid sedagi koormat on õigem kanda rõõmsa näoga ja virisemata. Kui on raske, siis õpilaste hulgas viibides tundub kõik kergem ja ei tohi unustada, et suur osa rõõmust ja rahuldusest on niisugune, mida võib anda ainult kool.

Vahendas AIME RUUBEL



KOOLIJUHI VEERUD

Optimeerimine ja see «tavaline töötund»

HELGI ROOTS

Tänavustel õpetajate augustikuu nõupidamistel oli kõikjal ühe keskse teemana päevakorral õppetunni täiustamine.

NSV Liidu Haridusministeeriumi soovitus-tes tööks täiustatud õppeprogrammide järgi on öeldud: «Tänapäeva efektiivset tundi iseloomustab organisatsiooniliste vormide, meetodiliste vahendite ja võtete mitmekesisus. Nüüdistundi ei ehitata üles kord valitud šabloonil põhjal. Kogenud õpetaja ei püüa otsida mingit universaalset meetodit, vaid arvestades konkreetset situatsiooni paindlikkust, kasutab enese praktikas väljatöötatud, pedagoogilisest kirjandusest ja kolleegide kogemusest ammutatud meetodite ja võtete mitmekesisust. Selles mõttes on võitlus efektiivse õppetunni eest pedagoogi isikliku metoodilise meisterlikkuse lakkamatu täiustamise protsess.

Õppetunni efektiivsuse tõstmine peab saama peamiseks suunaks võitluses õpilaste õppeülesannetega ülekoormamise vastu.» (2)

Kuidas ent on õppetunni efektiivsuse tegelik hetkeseis? Mida selle kohta arvavad peda-

googikateadlased, tegelikud kooli- ja haridusjuhid? Selle kohta püüan ülevaadet anda viimastel aegadel üleliidulisest aja- ja muust kirjandusest loetu ning omaenda tähelepanekute põhjal. Seejuures püüan seda käsitleda ka sisekontrolli aspektist.

Kõigile peaks olema tuttav olukord, kui keegi tahab koolis etteteatamatult kellegi õpetaja tundi minna. Tavaliselt öeldakse selle tahtmise vääramiseks: «Täna pole mul midagi erilist. Tavaline töötund.» Enamasti ongi selline tund kõige tavalisem oma küsitluse, uue materjali esitamise ja kinnistamisega.

Mille poolest erinevad need siis näidistundidest? Aga selle poolest, et viimaste jaoks pannakse valmis tehnilised vahendid, valmistatakse ette probleemküsimused ja õpilaste esinemised. Iga päev pole aga aega nendega jännata. On vaja hindede panna.

Järelikult: kui melu näidistunni ümber on vaibunud, antakse edasi «töötunde» nagu mullu ja muistegi.

N. Kazanski ja T. Nazarova «Didaktikas» öeldakse: «Viiekümnendate aastate lõpul hakkas tundide andmises ja ülesehituses märku andma teatav trafaretsus.» Nad nimetavad seda Prokrustese sängi šablooniks. Õpetaja ja õpilane olid pandud pihvide vahele, neist kummagi tegevus oli rangelt ette nähtud. (5)

M. Skatkin kirjutab «Tänapäeva didaktika probleemides»: «Igavuse tundides sünnitab üksikute õpilaste pikaleveniv küsitlemine klassitahvli juures, teadmiste edasiandmise kiretu informatiivne iseloom, mis rakendab tööle üksnes reprodutseeriva tunnetustegevuse.» (7)

Paraku käib see, et antakse veel palju tunde, kus õpetaja ei jaga, mida ta külvab ja lõikab, ka näidistundide kohta. K. Gaponenko (4) toob ära ühe sellise kokkuvõtliku analüüsi: «Tee-makäsitlus oli põhjalik. Tunnis kasutati tabeleid, pilte ja tehnilisi vahendeid. Õpetaja ergutas õpilasi aktiivsele tööle. Eredalt demonstreeriti seost eluga. Oskuslikult oli korraldatud küsitlus ja kinnistamine...» Järelikult peaks olema tegemist hea tunniga. Kuid K. Gaponenko kahtleb, kas see «hea» tund ikka nii hea on. Oma pika õpetaja- ja koolijuhitöö kestel on ta olnud neist vaimustuses, hiljem muutunud nende suhtes tagasihoidlikumaks, praegu aga on teda vallanud kahtlused: kas me ei võta soovitatavat tegeliku pähe? Kui õpetaja ongi teemat põhjalikult käsitletud, ei tähenda see veel, et õpilased on seda niisama põhjalikult mõistnud. Isegi õpilaste ergutamine aktiivsele tegevusele probleemküsimuse abil võib osutuda üksnes väliseks etteks, kui sellele suudavad vastata vaid mõned õpilased, juhtub ent niigi, et vastata tuleb — õpetajal endal. Liiatigi hinnatakse ju tunni nähtavat osa, pedagoogi tegevust, teadmisi omandavad ja töötlevad aga õpilased. Mida nemad sel ajal mõtleavad — me ei tea. Vahest peaksime üha sagedamini esitama küsimuse, milleks õpetaja üldse tundi läheb. «On olemas

pedagoogika, didaktika, metoodika, on olemas sadu tuhandeid õpetajaid, kes on kohustatud nendest teadustest juhendumata, nende käsutuses on kabinetid, kus on tohtu hulk abimaterjali — individuaalsetest didaktilistest kaartidest kuni televiisorini —, hea tund aga osutus kontrollimisel hoopiski mitte nii heaks. Täheandab, teeme midagi, nagu ei peaks!

NLKP XXVI kongressil märkis seltsimees L. I. Brežnev: «Ei tohi kohandada majanduse juhtimise elavat ja arenevat organismi seisunud, harjumuslike vormidega. Ümberpöörduvalt, vormid tuleb viia vastavusse muutuvate majanduslike ülesannetega.» (1) Seost tuleb näha selles, et praegu muutuvad mitte üksnes majanduslikud ülesanded, vaid ka hommepäev rahvamajanduses tööleasujate kasvatamise ülesanded.

Õppetundide šabloonsuse pahesid on ammu ilma märgatud ja terava kriitika alla võetud, kuid ometigi antakse veel palju tunde sellisama šabloni järgi. Kohati püütakse väita, et tunni struktuursed osad on nüüd täidetud uue sisuga, et küsitlust peaks nimetama «põhiteadmiste aktualiseerimiseks», et küsitlemisel kasutatakse mitmesuguseid eri võtteid jne. Kummatigi ei suuda keegi täpselt öelda, mis leiab õpilase peakeses aset sel ajal, kui tema kaaslane tahvli juures vastab.

Mõnes tunnis pole küsimistel-kostmistel otsa ega äärt, leitmotiivina kõlab õpetaja üleskute: «Mõelge!» Ent mille üle ja kuidas? Psühholoogid on välja selgitanud selliste «üliaktiivsete» tundide tüüpilise puuduse. Nendes tundides teeb õpetaja teatavaks vajalikud teadmised ja kontrollib nende omandamise efektiivsust, kuid ei evi ettekujutust sellest, kuidas ja missuguse vaimse tegevuse süsteemi vahendusel muutub programmis ettenähtud sisu konkreetseteks teadmisteks, oskusteks ja harjumusteks.

Kui aga aineõpetajat küsime, kui palju aega kulub õpilastel koduülesande tegemiseks; mille poolest erineb tugevamate õpilaste töö nõrgemate omast; missuguseid vigu teevad selle aine iseseisvas töös näiteks 7. klassi õpilased, saame väevalt ammendava vastuse. Miks siis? Sest et: õpetaja ei tunne tavaliselt huvi koduülesannete doseerimise vastu; tunnis ei toimu nõrgemate õpilaste õpetamist tugevamate eeskujul; ülesannete vastastikust kontrollimist ei praktiseerita, õpetaja aga ei suuda tunnis seda funktsiooni täita.

Lisagem siia veel põhiline — nii küsitluse kui ka uue materjali esitamise ajal on õpilane enamasti passiivses rollis. Õpetajal tuleb täita nii palju «tuleb-peab» käsusõnu, et ta läheb pigem harjumuslikku teed: küsitlus, uue materjali esitus, kinnistamine. Kuhu ta pääsebki — ajalimiiti ju pole. Kui klass on kolhoosis abiks olnud või muul põhjusel tunde ära jäänud, on õpetajal ainult üks hool: programmile järele jõuda. Ja pikemalt mõtlemata töötab ta vana skeemi järgi —

mis sest, et see on konservatiivne, kuid seeest läbiproovitud ega too kaasa tuisustusi.

Kui koolijuhtidel oleks rohkem aega ja nad saaksid rohkem viibida mitu päeva järjest ühes klassis kõik tunnid, saaks veelgi selgemaks õppeprotsessi monotoonsus ja trafaretus. Lisaks veel seegi, et arendav õpetamine, probleemõpe, aktiveerimine ja optimeerimine on suuresti ikka veel teoorias.

NLKP Keskkomitee aruandes partei XXVI kongressile on öeldud: «Ühtlasi peab ka teadus ise olema alaline «rahulikkuse häiriija», näidates, missugustes lõikudes täheldatakse seisakut ja mahajäämist, kus teadmiste nüüdistase annab võimaluse liikuda kiiremalt ja edukamalt edasi. Tuleb läbi mõelda, kuidas muuta see töö juhtimismehhanismi lahutamatuks koostisosaks.» (1)

Õigesti märgitakse, et rutiinist jagusamine, otsingud ja uue evitamine on võimalik üksnes sellises kollektiivis, kelle eesotsas on sügavalt haritud ja loominguiliselt mõtlevalt juht.

Kahjuks on meilgi veel koolijuhte, kes ei mõtle oma töö produktiivsuse üle, vaid püüavad üksnes ettenähtud külastusnormi ära täita. Tundides ja kasvatusüritustel käiakse juhuslikult ega mõelda läbi külastuse eesmärgi. Selline süsteemitu kontroll ei soodusta mingil moel pedagoogide tegevuse täiustumist. Taoline koolijuht arutleb umbes nii: näikse, et ma pole juba ammu selle õpetaja tunnis käinud, peab asja parandama. Õpetaja ent vajab süstemaatilist kvalifitseeritud abi ja nõu, kontrollimist kontrollimise enda pärast pole kellelegi vaja. Sellisel juhul kaotab sisekontroll oma positiivse mõju.

Õppetundi peetakse informatsiooni tähtsaimaks allikaks. Kuidas siis saavutada, et ta seda ka oleks?

N. Kuhharevi (6) andmeil selgus õpetajate tunde eri klassides külastades, et mitmed küsitletud õpilased ei suuda sellesama ülesandega teistkordselt iseseisvalt toime tulla. Õpilane lahendas õpetaja juhendamisel ülesande klassitahvli, ka klass tuli ülesandega toime. Kuid teistkordselt ei saanud seesama õpilane ega 21% 8. klassi õpilasi selle ülesandega iseseisvalt hakkama (jutt on õpilastest, kelle vihikutes oli enne seda õige lahendus). Järeldus: õpilased ei mõtle kaasa, vaid kirjutavad vastuse tahvli maha. See on esimene juhtum.

Teine juhtum. Sama kontrollitöö teistkordsel tegemisel kuu aega hiljem tegid nõrgad õpilased endisi vigu, teised — uusi. Järeldus: osal õpilastel puuduvad püsitedadmised, nad ei analüüsi oma vigu.

Kolmas juhtum. Kodu lahendamata jäänud, kuid klassis analüüsitud keerulist füü-

sikaülesannet ei suutnud iseseisvalt lahendada 70% 9. klassi õpilasi. Põhjus sama: vastutustundetu suhtumine, teiste tegevuse mõtestamata kopeerimine.

Neljas juhtum. Kõik 5. klassi õpilased olid kodus õigesti täitnud botaanikatabeli. Teistkordse sama iseseisva ülesandega taldi toime halvemini. Puudub vastutustunde töös.

Viies juhtum. Ühtede õpilaste häid vastuseid ajaloos, geograafias ja kirjanduses ei suutnud korrata teised, kuigi neil olid esimestega võrdsed hinded.

Sellisesse situatsiooni sattunud õpetaja kehitab tavaliselt õlgu ja küsib nõu. Tegelikult on raske uskuda, et ta taolisi nähtusi pole märganud. Küllap sellepärast, arvab N. Kuharev, et sellest numbrit ei tehta, ongi õppetunde ennetamise probleem nii terav.

Mida ta siis soovib sihipärase ja efektiivse sisekontrolli teostamiseks aigolukorra analüüsist kuni soovitava tulemuse saavutamiseni?

Välja on pakutud järgmine algoritm.

Esiteks. Koolijuht loob kriitilise enesehinangu situatsiooni. Pedagoog analüüsib nähtust, otsib õpilaste mõjutamise efektiivsemaid viise.

Teiseks. Koolijuht kontsentreerib õpetajate tähelepanu kontrolli eesmärgile. Õpetajad lülituvad probleemi detailsesse mõestamisse.

Kolmandaks. Koolijuht määrab kindlaks abinõude süsteemi õpetamisprotsessi optimeerimiseks. Õpetajad korrigeerivad isiklikke õpetamismeetodeid.

Neljandaks. Koolijuht ekstrapoleerib situatsiooni. Õpetajad prognoosivad optimaalset abinõude süsteemi omaenda ja oma kolleegide paremate kogemuste ning teaduse saavutuste alusel.

Omaette küsimuseks on, kuidas sisekontrolli protsessis õpetajail aidata oma tegevust paremini prognoosida, neid õpetada. See probleem on seda aktuaalsem, et kohati seisneb kontroll ikka veel, nagu juba öeldud, külastustundide formaalses arvulises täitmisel. Liiatigi, kui kõneldakse nüüdistunnile esitatavatest nõuetest, ei tohi me nende täitmisesse lihtsustatult suhtuda. Mõnel pool on käibel lahtritega tabelid või vihikud, kuhu märgitakse ristikesi: näitlikkus oli olemas — ristike, individuaalne lähenemine ka — ristike, tehnilisi õppevahendeid ei kasutatud — miinus. Tunni lõpul tehakse arvestus. Kui ristikesi oli rohkem, oli tund hea, kui ülekaalus miinused — halb.

Pedagoogilise süsteemi juhtimise efektiivsus sõltub paljudest teguritest, millest kahtlemata ülimalt olulised on koolijuhi oskus oma tööd organiseerida ja informatsioonitulus orienteeruda. Juhtimise olemus iseendast nõuab üheaegselt nii informatsiooni kogumist kui ka läbitöötamist ning selle alusel õigete otsuste tegemist.

Ühe uuringu ajal, millest kirjutab N. Kuharev, küsitleti 371 õpetajat eesmärgiga täp-

sustada, kuidas koolide direktorid ja nende asetäitjad arvestavad kontrollimisel informatsiooni, korrigeerivad ja prognoosivad õpetajate tegevust. Selgus, et 54,3% direktoreist ja 40,1% nende asetäitjatest piirduvad kontrollimisel üksnes faktide konstateerimisega (ei välju saadud informatsiooni piirest; viitavad õpetaja tegevuse negatiivsetele ja positiivsetele külgedele); 26,8% direktoreid ja 32,1% asetäitjaid kasutavad varasemat informatsiooni, kuid mitte süsteemis (meenutavad varem täheldatud puudusi, viitavad endistele headele kogemustele); üksnes 17,1% direktoreid ja 27,8% asetäitjaid õpetavad teiste kogemuste najal, püüavad uusi teadusideid koolipraktikasse evitada. On olemas teisi uuringuid, mis sedastavad, et osa koolijuhte ei täida sisekontrolli funktsiooni piisava kvalifitseeritusega. Nende andmete üle tuleks koolijuhtidel eriti sügavalt mõelda, seda enam et paljud neist isiklikes enesehinanguis ülehindavad oma omadusi (73%).

J. Babanski ütleb, et koolijuhtkonna töös «õpetajate meisterlikkuse arendamisel panakse veel vähe rõhku neis operatiivsuse kujundamisele pedagoogiliste mõjutusvahendite muutmiseks seoses konkreetse situatsiooni muutumisega, aga samuti neis pedagoogilises tegevuses uue tunnetamise arendamisele.» Ta toob ära pedagoogide õpetamistegevuse üksikülgedele hinnangud, milles õpetamise psühholoogilis-pedagoogiliste aluste tundmine oli viimasel kohal. (3)

Selge on, et uute töövormide rakendamiseks on vaja kasvada, otsinguvaimu ja vastutust kasvatada, välja töötada analüüsi ja sünteesi oskused. Õpetajalt nõuab see eneseorganiseerimist, loomingut, pedagoogilise kirjanduse lugemist, süvenemist laste psüühilistesse iseärasustesse. Kas just selle tundmaõppimisest ei tulekski alustada õpetajate tundides käies?

Kirjandus

1. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., «Eesti Raamat», 1981.
2. NSV Liidu Haridusministeeriumi soovitud tööks täiustatud programmide järgi. NÕ nr. 34, 1981.
3. Б а б а н с к и й Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
4. Г а п о н е н к о К. Иду на урок. — «Учительская газета». 1981, № 55.
5. К а з а н с к и й Н. Г. и Н а з а р о в а Т. С. Дидактика. М., 1978.
6. К у х а р е в Н. В. Эффективность обучения и воспитания. Минск, 1979.
7. С к а т к и н М. Н. Проблемы современной дидактики. М., 1978.

Õpilaste arvamusi suhtlemisest õpetajaskonnaga*

VELLO PÜTSEP

Tänapäevane koolielu nõuab haridustöötajailt kaasaminekut uute probleemidega, nende fikseerimist ja nentimist, et töö koolis ning õpilasedki on muutunud keerukamaks, ühtaegu ka otsinguid olemasolevate ja järjest uuenevate ning täienevate probleemide lahendamiseks.

Rohkem kui kunagi varem tuleb nüüdisaegses õpetajatöös hoiduda rutiinsest tööstilisest, ükskõiksest või minnalaskvast meeleolust, šabloonilisest mõtlemisviisist, langemisest stereotüüpse tegevusse. M.-I. Pedajase järgi (7) just sellise stereotüüpse tegevuse järel hüütakse: õpetajatöö on igav, lapsed kõik ühtmoodi (lollid), nõudmised lõpmatuseni nõmedad... Aeg nõuab õpetajalt uuenemist. Seda mitmes mõttes ja ennekõike just sellepärast, et õpilased on uuenenud. Millised aga on meie uuenenud õpilased, mida nad mõtlevad, mida nad meilt, õpetajatelt, ootavad ja tegelikkuses vajavad — see on valdkond, mida meie praktilises pedagoogikas on seni vähe arvestatud. Viimastel aastatel on nimetatud lünka õnneks täitma hakatud. Pean meie vabariigis silmas eelkõige H. Lahe, J. Orni, M.-I. Pedajase jt. uurimusi. Huvitavaid materjale õpetaja ja õpilase vaheliste suhete kohta esitati Tallinnas 1979. a. detsembris toimunud üleliidulisel sümposiumil.

Præguseks on õpetajate—õpilaste suhete valdkonna kohta olemas üht-teist asjalikku ja mõtlemapanevat pedagoogilises kirjanduses ning eriti ajakirjanduses. Sõna on võtnud mitmed õpetajad-praktikud, rõhutades vajadust selle probleemiga intensiivsemalt tegeleda. Ometi kohtame igapäevases koolitöös paljude õpetajate inertset, lihtsalt ükskõikset

või koguni üleolevat suhtumist õpilaspoolse külje määratlemiseks oma kutsetöö jaoks. Liialti teame mitmete viimaste uurimuste põhjal, et «õpetamine on muutunud inimliku suhtlemise koostisosaks» (7), rääkimata muudest kasvatustöö valdkondadest.

Metoodika

Käesolev kirjutis on koostatud uurimuse põhjal, mis korraldati kolmes erilaadilises üksteisest kaugel asuvas keskharidust andvas koolis: ühes Tallinna kutsekeskkoolis, ühes Valga rajooni üldhariduslikus keskkoolis ja ühes Tartu keskeriõppeasutuses, kus ankeetküsitlusele vastasid 47 üheeaalist (10. klassi) õpilast, ning ühes kaheksaklassilises maakoolis, kus ühtekokku andsid vastused 55 6.—8. kl. õpilast.

Kirjalikult tuli vastata kolmele küsimusele:

1. Mida pean õpetajas kõige olulisemaks, vajalikumaks? (Rolliootuse aspekt.)
2. Millised väiksemad või suuremad puudused meie õpetajates paistavad mulle silma? (Rollipettumuse aspekt.)
3. Mida on minu praegustes õpetajates head, väärtuslikku, asendamatu? (Rollivastavuse aspekt.)

Küsimustele tuli vastata vabas vormis, oma sõnastusega. Õpetajaid nimeliselt ei olnud vaja nimetada. Teise ja kolmanda küsimuse vastamisel tuli vaid mõelda konkreetsetele õpetajatele ja selle põhjal kirjutada. Vastused ankeetküsitlusele jäid anonüümseks, märgiti vaid, kas tegemist on poisi või tüdrukuga.

Sellise suhteliselt vabavormilise ankeedi ülesanne oli jätta õpilastele võimalus kirjutada oma arusaamadest õpetaja isiksuse kohta olemasolevatele suhtlemiskogemustele toetudes. Seatud eesmärgi arvestades selline ankeedivorm autori arvates õigustas end.

Küsimused olid koostatud nii, et vastused võimaldasid teha kokkuvõtteid ja üldistusi õpetajale esitatavatest rolliootustest, aga samuti rolliootustele mittevastavusest.

Rollipettumuse aspektil on praeguses töös eriline koht: ühelt poolt näitavad saadud andmed rolliootustele mittevastavust, teiselt poolt samaaegselt sisuliselt rolliootusi õpetaja isiksuse suhtes, s. t. seal, kus pettuti, oodati õpetajalt vastupidist. Seega kujunes selle aspekti faktiline materjal vajalikuks täienduseks rolliootuste kindlakstegemiseks, mida autor vastavas osas ka rakendab.

Õpilaste poolt väljatoodud omadused on ülevaate saamiseks, kokkuvõtete ja järelduste tegemiseks grupeeritud järgmise jaotusprintsiibi kohaselt:

kontaktstust väljendavad omadused (õpilaste mõistmine, õiglane suhtumine õpilasesse, õpilaste usaldamine, õpilaste tundmine jms., siia kuuluvad ka kõik suhtlemisväärtus-

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

tega seotud omadused, nagu vaba suhtlemine õpilastega, inimlikkus jne.);

□ emotsionaalset suundust väljendavad omadused (abivalmidus, headus, sõbralikkus, lahusus, ausus jt.);

□ tasakaalukust väljendavad omadused (rahulikkus, kannatlikkus, tasakaalukus jms.);

□ tegutsemisstiili väljendavad omadused (täpsus, järjekindlus, vastutustunne jt.);

□ pedagoogilist initsiatiivi väljendavad omadused (hüumorikus, teravmeelsus, erudeeritus jt.);

□ pedagoogilist energiat väljendavad omadused (elurõõm, õpetamisind, sütitavus);

□ suhtlemisstiili väljendavad omadused (nõudlikkus).

Et õpilastele oli antud vastamisel täielik vabadus, on paljud toonud välja mitte ühe, vaid palju õpetajale vajalikke omadusi. Töö analüüsimisel on need kõik arvesse võetud, mistõttu järelduste tegemisel on lähtutud kõikjal arvamuste, mitte õpilaste arvust.

Tulemused

2.1. Õpilaste ootused ideaalsele õpetajale

Õpilaste rolliootused ideaalsele õpetajale andis ankeetküsitluse esimene punkt «Mida pean õpetajas kõige olulisemaks, vajalikumaks?». Kolme keskkooli 47 õpilast andsid kokku 102 arvamust. Olulise täienduse andsid rollipettumusele viinud omaduste oletatavad vastandomadused rolliootuste kindlate näitajatena. (Näiteks, kui rollipettumuseks on närvilisus, siis rolliootus on järelkult rahulikkus, s. o. tasakaalukust väljendav omadus).

Andmete statistiline töötlus näitas, et valdav osa ootusi kuulub kõigis kolmes koolis kontaktust väljendavate omaduste gruppi. Eredalt iseloomustav on kõikides koolides veel õpetaja tasakaalukust väljendavate omaduste ootuste suur osakaal. Mainitu viitab sellele, et uuritavas valdkonnas ei ole kõik korras õpetajate omadustega või siis psüühilise seisundiga (närvilisus, ägedus, viha). Eriliselt tähelepanuväärne on viimati nimetatud osas ootuste jagunemine just kaheksaklassilise kooli õpilaste hulgas. Siin saadud 96 vastusest järeldub, et tervelt 33 juhul ootavad selle astme õpilased õpetajate juures tasakaalukust väljendavaid omadusi. Valulist protesti võib lugeda eriti rollipettumuste lahterist (õpetajad on ägedad, karjuvad, söimavad, lärmitsevad jms.). Palju oodatakse ka emotsionaalsust (24 juhul) ja kontaktust väljendavaid omadusi (22 juhul). Soovid õppeainete heale õpetamisele jäävad selles astmes vähesusse, märgitud 17 korral 96-st.

Rolliootuste koondtabel kinnitab, et ülejäänud omaduste grupid on esindatud sedavõrd vähesel hulgal arvamustega, et nad ei olnud uurimuses faktiliselt arvestatavad.

Lõpuks olgu öeldud, et lisaks eespool toodud isikuomadustele loetles osa keskkooliõpilasi õpetamisega seotud ootusi. Sooviti, et õpetaja suhtuks oma ainesse hästi ja seletaks tunnis seda korralikult. Selliseid arvamusi oli kokku 15 (102-st), mis moodustab ligikaudu 14% ootuste üldarvust.

2.2. Ootuste vastavus tegelikkusele

Ankeediküsimusele «Millised väiksemad või suuremad puudused meie õpetajates paistavad mulle silma?» andsid keskkooliõpilased kokku 76 arvamust. Arvamustes väljendub kokkurusutult nende õpetajate koondpilt, kelle tõttu õpilaste ootused ei realiseeru.

Ootuste pettumus õpetajast kui aineandjast on ka selle küsimuse puhul vähemuses, vaid 9 arvamust 76-st (12%) on seotud õpetamisega. Kaheksaklassilise kooli õpilastel 5 juhul 96 võimalikust oli rollipettumus ülekaalukalt tasakaalukust väljendavate omaduste vald — üle kolmandiku vastustest. Rollipettumust põhjustavate omaduste hulgas kaldub peaarõhk tasakaalukust väljendavate omaduste puudumise lahtrisse.

Kolmandaks on märgatav kõikides koolides antud vastustes, et õpetajatel jääb puudu kontaktust väljendavaid omadusi, sealhulgas suhtlemisväärtusi puudutavaid omadusi. Õpilaste ootustes on need esiplaanil ning tegelikkuses tunnevad nad sellest nappust.

Tuleks rõhutada, et antud 2. küsimuse vastused baseeruvad õpilaste vahetul kogemusel, iga vastuse taga on konkreetne õpetaja. Seetõttu vääriskid need vastused, samuti nende vastuste sisuline ja emotsionaalne varjund ning võimalik, et isegi sõnastus, suuremat tähelepanu.

2.3. Õpilaste arvamus oma praegustest õpetajatest

Ankeetküsitluse kolmandale küsimusele «Mida on minu praegustes õpetajates head, väärtuslikku, asendamatu?» on antud kokku 58 arvamust (keskkoolides). 8 nende hulgas (13%) puudutavad õppeaineid.

Koondtabelite üldandmestik tõendab, et õpilaste ootuste realiseerumine nende õpetajate seas on vähene. Üldse on õpilased avaldanud siin arvamusi vähem kui kahe eelmise küsimuse puhul. Seda ühelt poolt. Teiselt poolt on antud arvamustes rõhutatud, et tegemist ei ole paljude õpetajatega, vaid osaga nendest õpetajatest, kellega õpilane on kokku puutunud. Seega kokkuvõtte arvulised näitajad jäävad väheseks, et teha mingisuguseid üldistusi, pealegi jaotuvad needki enam-vähem ühtlaselt, vähesed erinevused on kindlasti juhuslikku laadi.

Siiski viitab õpilaste suhteline passiivsus kolmandale punktile vastamisel, arvamuste väike arv ja nende juhuslik jaotumine erinevate omadusrühmade vahel sellele, et õpetajad

sageli ei vasta õpilaste ootustele. Asjaolu, mis on küllaltki mõtlemapanev.

Kaheksaklassilises koolis ei olnud õpilased võimelised nimetatud küsimusele kuigi arukalt vastama. Sellepärast täiendati kaheksaklassilises koolis mainitud osa positiivse suunitlusega abiküsimusega: «Millise õpetajaga Sa tahaksid kõige meelsamini teha koos klassivälisest tööd?» Sellele küsimusele vastati väga meelsasti. Saadud vastused võimaldavad teha järgmisi järeldusi:

■ Kõikides klassides (4.—8. kl.) sooviti kõige enam koostööd oma klassijuhatajaga (4. kl. 18 22-st, 5. kl. 19 24-st, 6. kl. 12 30-st, 7. kl. 15 23-st, 8. kl. 6 21-st).

Sellest järeldub, et vahetu ja sagedane suhtlemine soodustab positiivsete kontaktide tekkimist ning laienemist õpetaja ja õpilase vahel; vaatlusaluses koolis on klassijuhatajate valik tehtud õigesti.

■ Ilmneb tendents, et nooremates klassides (4.—5.) koondutakse siiski tunduvalt tihedamalt ühe inimese, oma klassijuhataja ümber, vanemates klassides aga toimub diferentseerumine kooli teiste õpetajate vahel vastavalt huvialadele, millega tegeldakse. Nimetatud nähtust tuleb pidada täiesti normaalseks.

Kokkuvõte

Vaadeldud uurimusest nähtub, et vanemas ja keskmises koolieas on kujunenud õpilastes teatud ühetaolised arusaamad õpetaja isiksusest. Oma elupildile ja lähematele eesmärkidele baseeruvalt on selle vanuseastme õpilastel kujunenud kindel rolliootus õpetajale, milles saab eraldada kahte suurt valdkonda: ootused, mis on seotud õppeaine ideaalse õpetamisega ja õpetaja isikuomaduste ning suhtlemisoskustega seotud ootused.

Arvuliselt on valdavad teise valdkonna ootused. Rollipettumust aga esimese valdkonna ootused peaaegu ei tekitagi.

Siit järeldub, et õpilastele on tähtsamad õpetaja isiksuseomadused (võrreldes oma aine spetsialistivõimetega), samuti õpetaja suhtlemisoskused. Rollipettumuse puudumine viitab sellele, et aine õpetamisega jäävad õpilased rahule.

Teiseks: õpetajad oma isiksuseomadustelt sageli ei vasta õpilaste ootustele.

Seega ei ole õpetajad veel õigesti ette valmistatud tööks tänapäeva õpilaskontingendiga. Silmatorkavalt suured vajakajäämised on kontaktisust väljendavates omadustes (õpilaste mõistmine ja lugupidamine, takt, õiglus, usaldusväärsus) ja suhtlemisoskustes.

Kolmandaks: rollipettumus tõi selgesti välja, et liiga suur osa õpetajaid on ärrituvad, ägedad, vihastuvad, närvilised. Tasakaalutus on suures osas tingitud õpetajatöö erilisest pingest. Pedagoogilises töös selline ebasta-

biilsus häirib tugevasti, sageli lausa takistab tööd. Õpetajal tuleks oma tegevust analüüsida, pedagoogilise takti küsimused peaksid olema iga koolikollektiivi tähelepanuorbiidis.

Kirjandus

1. Laht, H. Õpetaja ja õpilase vahelisest suhtlemisest. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 2.
2. Laht, H. Õpetaja nõudmised õpilasele. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 6.
3. Laht, H. Õpetajate vastavusest õpilaste ootustele. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 9.
4. Mudrik, A. Õpetaja. Suhtlemine. Klassikollektiiv. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 4.
5. Orn, J. Inimeste vastastikune tunnetaamine ja isiksus. — «Nõukogude Kool», 1974, nr. 11.
6. Orn, J. Inimese tundmine ja seda mõjutavad tegurid. — «Nõukogude Kool», 1973, nr. 11.
7. Pedajas, M.-I. Õpetaja uuenemine. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 8.
8. Sirelpuu, L. Kasvataja ja kasvatatava vahelised suhted kui pedagoogilis-psühholoogiline probleem. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 9.

Õpilaste kasvatatuse väljaselgitamise metoodika

Käesolevas numbris jätkame ülevaate andmist N. Monahhovi monograafiast «Изучение эффективности воспитания: теория и методика», mis ilmus kirjastuse «Pedagogika» väljaandena 1981. aastal. Vaatluse alla tuleb õpilaste kasvatatuse väljaselgitamise metoodika.

Õpilaste kasvatatuse väljaselgitamise põhiprintsüübid ja -meetodid

Eelkõige tuleb silmas pidada, et kasvatatuse väljaselgitamine ei ole eesmärk omaette, vaid tõhus vahend kasvatusprotsessi efektiivsuse tõstmiseks.

Üks kasvatatuse objektiivse väljaselgitamise eeldusi on õpilase perekondlike tingimuste analüüs. Teades koduseid olusid, suhteid perekonnas, võib kasvataja paremini mõista õpilast, tema käitumise põhjusi.

Kasvatatuse selgitamisel tuleb tundma õppida kõiki klassikollektiivi liikmeid. Praktika ent näitab, et kasvataja vaatevälja satuvad sagedamini hälbiva käitumisega lapsed. See tuleb kahjuks kasvatuses eesmärkide saavutamisele.

Ühe Moskva kooli 9. klassis otsustas klassijuhataja selgitada, kuivõrd tema õpilastel on arenenud vastutustunne. Ta laskis neil vastata järgmistele küsimustele: 1. Mida sa mõistad vastutustunde all? 2. Too sulle meelde näiteid vastutustundliku suhtumise kohta. 3. Milles eelkõige peaks väljenduma nõukogude õpilase, kommunistliku noore vastutustunne? Saadud vastused lubasid klassijuhatajal otsustada, kuivõrd tema õpilastel on vastutustunne arenenud. Teiselt poolt — pannes õpilased sügavalt mõtlema oma suhtumise üle õppimisse, ühiskondlikku töösse, aitas õpetaja kaasa olemasolevate puuduste kõrvaldamisele.

Õpilaste kasvatatust tuleb tundma õppida igakülgselt ja konkreetset, arvestades ealisi iseärasusi. Praktika näitab, et optimaalne on kasvatatuse tulemusi selgitada perioodiliselt — kaks korda õppeaastas, oktoobris ja aprillis. See nõuab õpetajalt suurt pedagoogilist takti, edu aluseks on tuginemine positiivsele. Otsustavateks on õpilaste tüüpilised teod ja igapäevane käitumine mitmesugustes loomulikes situatsioonides, nimelt see avab isiksuse tõelise olemuse. Saadud andmete usaldatavuse kindlustavad eri meetodite kasutamine, kasvatajate, teiste kasvandike ja õpilaskollektiivi ühiskondliku arvamuse arvestamine.

Kõige käepärasem meetod on dokumentide tundmaõppimine. Siia alla kuuluvad eelkõige õpilaste isiklikud toimikud. Neis olevad andmed orienteerivad pedagoogi tööks klassiga. Õpiedukuse, puudumiste, huvide kohta saab andmeid klassipäevikutest. Vaadata tasub ka eelmiste aastate omi. Õpilaspäevikute järgi, selle põhjal, kui regulaarselt ja püüdlikult neisse sissekandeid tehakse, võib otsustada õpilase korralikkuse, distsiplineerituse ja vastutustunde üle. Vaadata tuleks lugejakaarte kooli raamatukogus, need näitavad lugemishuvi ja -kalduvusi. Loetu põhjal õpilasega vesteldes võib saada olulisi andmeid tema isiksuse kohta. Ärgem unustagem ka rühmapäevikuid!

Seega annab dokumentide tundmaõppimine ettekujutuse õpilasest, kuid neil andmetel on eelinformatsiooni iseloom, nende põhjal ei võid teha kaugeleulatuvaid järeldusi.

Üks efektiivsemad meetodeid õpilase tundmaõppimisel on vaatlus. Selle eelis — võimaldab teha järeldusi reaalsete tegude põhjal.

Lävides pidevalt õpilastega, näeb õpetaja, kuidas nad käituvad, suhtuvad üksteisesse, oma koostustesse, õppimisesse, täiskasvanutesse jne. Niisugused tähelepanekud on ühistegevuse ja suhtlemise lahutamatu osa.

Rohkem informatsiooni annavad spetsiaalsed vaatlused, s.t. õpilaste käitumise sihipärane jälgimine konkreetsetes tingimustes. Selleks võib olla õpilaste vaatlus enese või kolleegide tundides, vaheajal, klassijuhatajatunnis, pioneerikoondusel, komsomolikoosolekul, kohtumistel huvitavate inimestega, ekskursioonidel, matkadel jmt. olukordades.

Vaatlusteks on otstarbekas valida kindlad objektid ja jälgida neid varem seatud eesmärke silmas pidades. Ainult nii toimides võib saada konkreetseid andmeid, kõike vaatlusega hõlmata on võimatu. Vaatluse eesmärgiks võivad olla üksikud kasvatatuse indikaatorid, samuti nende tunnused. Korraga jälgitakse üksikut õpilast või väiksemat gruppi (4–6 õpilast). Kui vajatakse andmeid kõigi õpilaste kohta, korraldatakse vaatlusi järjekorras väiksemate gruppidega. Oluline on tähelepanekuid teha eri tingimustes, eriti hästi avavad õpilased end väljaspool kooli:

ekskursioonidel, matkadel jne. Peaasi — õpilased ei tohi teada, et neid vaadeldakse. Juhuslikkuse vältimiseks tuleb vaatlusi aeg-ajalt korrata.

Väga levinud meetodiks koolis on vestlus õpilaste endiga ja teistega neist. Vestlused võimaldavad välja selgitada teadmisi, ettekujutusi, arvamusi, vaateid, huvisid jm. Vestlus on efektiivne siis, kui see korraldatakse konkreetset eesmärgil ja kindla plaani alusel, ära märkides põhiküsimused, mõnikord ka võimalikud vastusevariandid.

Võib korraldada vestlusi kogu klassiga (frontaalselt), grupiga ja individuaalselt. Viimased neist on kõige efektiivsemad, eriti, kui peetakse silmas õpilase iseärasusi ja pedagoogilist takti. Õpilast paremini tundma õppida aitavad vestlused tema sõprade, vanemate, teiste õpetajate ja pioneerijuhtidega, ringijuhtidega koolis ja koolivälistes asutustes.

Anketeerimine annab võimaluse saada kogu klassi kohta kiiresti andmeid. Nagu vestluski võimaldab see teada saada õpilaste teadmisi, arvamusi, suhtumisi, huvisid jmt. Nende vastused on suhteliselt hõlpsasti analüüsitavad ja üldistatavad.

Enne anketeerimist tuleks õpilastele arusaadaval viisil selgitada eelseisva töö mõtet. Küsimused peavad olema sõnastatud eakohaselt arusaadavalt; need võivad olla nii otse- kui ka kaudsed; avatud (õpilane annab vastuse vabas vormis) ja suletud (vastusevariandid on ette antud); neid ei tohiks olla palju (soovitav 5—10, sõltuvalt õpilaste eest).

Mõnikord on otstarbekas lasta lastevanematel täita samasugune küsimustik. Muidugi võib nende jaoks koostada spetsiaalseid ankeete.

Kasvatatuse üle võib otsustada ka õpilaskirjandite põhjal. Kirjandi teema tuleb sõnastada vastavalt konkreetsele uurimisülesandele täpselt, õpilasi köitvalt, arvestades nende vanust. Selleks et õpilaste tähelepanu juhtida kasvatajat eriti huvitavatele küsimustele, võib anda kirjandi näidisplaani. Näiteks võib 5. klassi õpilastele pakkuda kirjandi «Üks päev minu elust» jaoks järgmise plaani: 1. Hommik. 2. Koolitee. 3. Koolis: a) tunnis; b) vahetunnis; c) pärast tunde. 4. Kojumine. 5. Kodu: a) õppimine; b) puhkus.

Kirjandite analüüsimisel ent peab silmas pidama, et keskmise ja vanema kooliea õpilased püüavad neis sageli endast soovivat muljet jätta. Seetõttu tuleb kirjandit käsitada ikkagi ainult kui abimeetodit.

Kasvatatust aitavad selgitada ka õpilaste tegevuse tulemused ja nende loomine: vihikud, joonised, luuletused, seinaleheartiklid jmt. Kõik need «asitõendid» näitavad isiksuse arengutaset, tööarmastust, kohusetundlikkust, täpsust, vastustunnet, ilumeelt, avavad nende huvid, oskused ja võimed.

Esmareaktsioon ülesande saamisel, töösse suhtumine, iseseisvus, täpsus, töö õigeaegne täitmine — nende näitajate põhjal võib otsustada õpilaste distsiplineerituse, kollektivismi, teadlikkuse, aktiivsuse, töökuse, vastutustunde, esteetilise arengu üle.

Mõnikord on otstarbekas luua spetsiaalseid situatsioone, kus õpilastel tuleb langetada valik, anda iseseisev töö ilma õpetajata. Ainult distsiplineeritus ja kõrge kohusetunne lubavad jagu saada ahvatlusest jätta ülesanne tegemata. Õpilaste käitumine erinevates situatsioonides annab vastuseid klassijuhatajat huvitavatele küsimustele eeldusel, et situatsioonid on loomulikud.

Räägime siinkohal ka nn. kriitilistest situatsioonidest, mis on seotud teatud riskiga, nõuavad õpilastel eneseohverdumist. Spetsiaalselt niisuguseid situatsioone luua ei tohi, kui nad aga tekivad, peame teadma, et õpilased käituvad situatiivselt, nende teod ei iseloomusta veel neid kui isiksusi. Õpilase üle otsustama peab siiski igapäevase käitumise, mitte olukorrast tingitud üksikte põhjal.

Viimastel aastatel on pedagoogilistes uurimustes küllaltki palju kasutatud sotsiomeetria t. Sotsiomeetriselised testid võimaldavad selgitada kollektiiviseseid sümptiaid ja antipaatiaid, autoriteetsemad õpilasi, vastastikuseid hinnanguid teatud omaduste kohta.

Partneri valiku meetodi puhul esitatakse õpilastele näiteks järgmised küsimused: Keda sa tahaksid oma pinginaabriks? Kellega koos läheksid matkale (pioneerilaagrisse vmt.)? Soovitatakse teha kolm valikut: esimene — kõige eelistatum, teine — kui esimene võimalus ära langeb, ja kolmas — kui kumbagi esimest pole võimalik teostada. Vastuste üldistamine selgitab klassi kõige populaarsemaid, tõrjutud ja isoleeritud, grupid jne.

Kasvatuse efektiivsuse selgitamiseks võib soovitada järjestusmeetodit. Olemus seisneb selles, et õpetaja laseb kasvandikel oma kaaslasti reastada mingi tunnuse alusel (näiteks aktiivsus, julgus, printsiipiaalsus jmt.). Selleks antakse õpilastele nimekiri, kuhu nad iga nime taha märgivad järjenumbri alates neist, keda antud tunnus iseloomustab kõige rohkem. Nii saab õpetaja küllaltki objektiivse võrdluspildi.

Lõpetades ülevaadet õpilaste kasvatatuse väljaselgitamise põhimeetoditest ja -printsippiidest, rõhutame veel kord, et usaldusväärseid andmeid saab ainult rakendades eri meetodeid võimalikult erinevates tingimustes ning arvestades õpilaste vanuseastet. Erilist tähelepanu nõuab õpetajalt esimene klass,

kooliuisikuid on tarvis mitte ainult tundma õppida, vaid ka aidata sisse elada koolimiljõesse. Õpetaja peab kasvatatuse hindamise kriteeriume rakendades hästi teadma vanuseastmete iseärasusi.

Õpilaskollektiivi osa kasvatatuse väljaselgitamisel

Kui kogenud ja läbinägelik õpetaja ka poleks, ei või ta ometi tugineda üksnes oma tähelepanekutele. Kogemused näitavad, et on palju võimalusi kaasata õpilaskollektiivi oma liikmete kasvatatuse hindamisele. Klassikaaslaste omaduste ja käitumise kollektiivne arutamine kujundab aktiivset eluhoiakut, aitab kaasa enesekasvatusele (seda kõike ainult väga taktiliselt ja oskuslikul pedagoogilisel juhendamisel!).

Kollektiivselt võiks arutada kasvatatust ainult nende näitajate põhjal, mis on õpilastele lähedased, arusaadavad ja mõistetavad. Näiteks headus (humaansus), seltsimehelikkus (kollektivism), ausus, distsiplineeritus ja printsipiaalsus. Vajalik eeltingimus seejuures on, et õpilastel oleks piisav ettekujutus kõne all olevast isiksuseomadusest. Juba algklassi õpilastel on need ettekujutused olemas, kuid õpetaja suunav ja selgitav osa on suur. Keskmise kooliastme õpilaste teadmised on mitmekülgsemad, nad suudavad analüüsida ja üldistada, see lubab neil arutelusse aktiivselt sekkuada. Vanema kooliastme õpilaste kõrgem arengutase ja suuremad elukogemused räägivad selle poolt, et neid kaasata klassikaaslastele hinnangu andmisele.

Kollektiivse arutelu muudab efektiivsemaks eelnev selgitustöö, mis aitab õpilastel paremini mõista ennast ja kasvatatust üldse. Tegelikult iga pedagoogi igapäevane kasvatustöö selles seisnebki. Klassikoosolekud, eetilised vestlused, diskussioonid, lugejate konverentsid, kohtumised huvitavate inimestega, vaatatud filmide ja näidendite arutelud — kõike seda võib edukalt kasutada õpilaste orienteerimiseks. Niisuguse eeltöö tulemusena saab igaüks kollektiivsetest aruteludest osa võtta.

Õpilastel peab olema selge, missugused nad peaksid olema, ja küllalt objektiivne ülevaade sellest, missugused nad tegelikult on. Õpetaja ülesanne on kindlustada arutelude heatahtlik õhkkond, rahulikult pareerida katsed öendada isiklikke arveid.

Nagu juba öeldud, pakub oma sõpradele hinnangu andmiseks suuri võimalusi lennlik arvestus. Osa klassijuhatajaid rakendab kogu kollektiivi õpilaste iseloomustuste koostamisele. Klassiaktiiv koostab esialgsed variandid, mida siis kollektiivselt arutatakse ja täiendatakse. Niisuguse töö tulemusena valmivad maksimaalselt objektiivsed iseloomustused.

Eelöeldust võib teha järelduse, et kasvatuse efektiivsuse tundmaõppimisel annab tugine mine õpilaskollektiivile usaldatavaid ning arvestatavaid andmeid.

Andmete fikseerimise vormid

Kasvatusprotsessi ja selle tulemusi on võimalu uurida andmeid fikseerimata. Traditsiooniline ja kõige levinum vorm on pedagoogiline päevik. A. Makarenko leidis, et hea pedagoog peab tingimata pidama päevikut, kuhu märgib kasvandike kohta tehtud vaatlused, üht või teist iseloomustavat juhtumid, vestlused nendega, kasvandike arenmise, igal lapsel eri vanuses esinevate kriiside ja murrangute analüüsi.

Päevikut võib pidada kronoloogilises järjekorras. Sellisel juhul kajastab ta klassi kui terviku elu, ühisüritusi, kollektiivi arengut. Võib juhtuda nii, et õpetaja vaatevälja satuvad peaaesjalikult end heast või halvast küljest näitavad õpilased.

Teine päevikupidamise moodus eeldab tähelepanu igale kollektiivi liikmele, tema individuaalsele arengule. Igale kasvandikule jäetakse sellisel juhul päevikus teatud arv lehekülgi. Mõni õpetaja ühendab mõlemad päevikupidamise moodused. Päevikust on kasu ainult siis, kui see sisaldab ka analüüsi, kajastab õpetajapoolseid konkreetseid ettevõtmisi, töö vorme ja meetodeid.

Päevikupidamise mooduseid on lisaks toodud näidetele mitmesuguseid. Autor tutvustab nende poolt väljatöötatud süsteemi kasvatusprotsessi efektiivsuse uurimiseks koolis. See hõlmab õpilaste kasvatatuse indikaatorid, kriteeriumid ja kolmepallilise hindamisüsteemi. Nende abil saavad pedagoogile nähtavaks kasvatustöö tulemused, ta võib otsustada selle efektiivsuse üle iga kasvandikku ja tervet kollektiivi silmas pidades.

Iga klassijuhatajatöö plaani juurde kuulub klassi iseloomustus, mis määrab kasvatustöö suuna järgneavaks veerandiks või poolaastaks. Autor soovib andmed üles märkida tabelina. Poltava 28. keskkooli 9-v klassi õpilaste kasvatatuse üldistatud andmed näevad näiteks välja nii, nagu on esitatud tabelis 1.

Selline tabel annab ülevaatliku pildi igast õpilasest. Klassikollektiivi iseloomustamiseks on andmed otstarbekam esitada koondtabelina (vt. tabel 2).

Tabelist nähtub, et õpilaste kasvatatust tervikuna ei saa pidada rahuldavaks: 10—24 protsendil õpilastest on mõni omadus hinnatud madalatasemeliseks. Selle alusel otsustas õpetaja teha täiendavalt tööd kogu kollektiiviga. «Kasvatustöö näidisplaani» eeskujul nähti ette järgmised üritused: diskussioon «Kelleks saada ja missuguseks saada?», kohtumine tööeesrindlastega, osavõtt mikrorajooni heakorratamise laupäevakust, lasteva-

Tabel 1

Õpilase nimi	Patriotism	Kollektivism	Internatsionalism	Humaansus	Ausus	Kohusetundlik suhtumine töösse	Distiplineeritus	Aktiivsus	Printsiipiaalsus	Sihikindlus	Vastutustunne	Teadmishimu	Eseetiline areng	Püüd end kehaliselt täiustada
Oleg B.	H	H	H	H	H	K	K	K	K	H	K	H	H	H
Irina B.	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	H	K
Igor B.	K	H	K	K	K	K	K	M	M	M	K	M	K	K
Nikolai G.	K	K	K	K	K	K	K	K	H	H	M	H	H	H
Galina K.	K	M	K	K	K	M	K	M	M	M	K	M	M	H
Niina P.	K	M	K	K	K	K	K	M	M	M	K	M	M	M

* H — kõrge arengutase, K — keskmine arengutase, M — madal arengutase

Selline tabel annab ülevaatliku pildi igast õpilasest. Klassikollektiivi iseloomustamiseks on andmed otstarbekam esitada koontabelina (vt. tabel 2).

Tabel 2

Kasvatatuse indikaator	Arengetasemed		
	kõrge arengutase (H)	keskmine arengutase (K)	madal arengutase (M)
1. Patriotism	18	15	—
2. Kollektivism	20	9	4
3. Internatsionalism	14	19	—
4. Humaansus	14	19	—
5. Ausus	14	13	6
6. Kohusetundlik suhtumine töösse	9	17	7
7. Distiplineeritus	8	20	5
8. Aktiivsus	8	17	8
9. Printsiipiaalsus	10	18	5
10. Sihikindlus	15	13	5
11. Vastutustunne	9	18	6

nemate koosolek, kus juttu õpilaste osavõtust kodustest töödest, ekskursioon kunstimuuseumi jne.

Lisaks sellele kavandati kasvatustöö üksikute õpilasgruppidega. Suurima — kaheksaliikmelise grupi — moodustasid aktiivsuse madala arengutasemega õpilased. Igaühel nähti ette nende huvidele ja võimetele vastavad konkreetsed ühiskondlikud ülesanded.

Andmed võimaldasid konkretiseerida ka individuaalset tööd. Seitse kasvandikku, nende hulgas Niina P. ja Galja K., vajasid ilmselt kasvataja erilist tähelepanu. Niina P-ga seoses märkis klassijuhataja tööplaani seitse punkti: tunda pidevalt huvi tema õpiedukuse ja ühiskondliku töö vastu; kohtuda regulaarselt vanematega, arutada koos kasvatusküsimusi; lasta Niinal anda klassikollektiivile aru ühiskondlike ülesannete täitmisest jne. Galina K. soovitas klassijuhataja võimlemisõpetaja abiliseks ülekoollistel kergejõustikuvõistlustel, tihendas sidemeid perekonnaga, kontrollis tema osavõttu ühiskondlikust tööst jne.

Niisuguseid konkreetseid samme sai klassijuhataja astuda vaid tänu täpsetele andmetele iga õpilase kohta. Koontabel näitab, mis on klassiga tehtavas kasvatustöös paremini õnnestunud, millele edaspidi vaja rohkem tähelepanu pöörata.

Andmeid võib statistiliselt töödelda. Selleks antakse igale kasvatatuse tasemele arvuline väärtus: näiteks kõrge tase — 3, keskmine — 2, madal — 1. Nende põhjal võib välja arvutada kasvatatuse keskmise hinde. Juba näiteks toodud Poltaava 28. keskkooli 9-v klassis on kõrgemad näitajad järgmistes indikaatorites: patriotism (2,5), kollektivism (2,5), humaansus (2,4), internatsionalism (2,4); madalamad on aktiivsus (2,0), kohusetundlik suhtumine töösse (2,0), distiplineeritus (2,1), vastutustunne (2,1). Õpilaste keskmisi hindeid võrreldes selgus, et kõrgeima hindega oli Juri Tš. (3,0), madalaimaga Niina P. (1,5). Objektiivsed arvud kinnitavad õpetaja varem väljakujunenud arvamust, saavad tema valitud strateegia ja taktika kaalukateks tõenditeks. Omades niisuguseid andmeid, võib klassijuhataja tõhusalt rakendada tööle lastevanemate komitee ja aktiivi klassi murelaste abistamiseks.

Kasvatuse efektiivsuse tundmaõppimise kirjeldatud süsteem on esimesi katseid ning tõenäoliselt õnnestub edaspidi seda täiustada. Saadud kogemus aga tõendab, et järgnevatel otsingutele on alus pandud. Selle süsteemi kasutamine aitab kaasa õppe-kasvatust protsessi kvaliteedi tõstmisele, sirguva põlvkonna kommunistliku kasvatusülesande kindlustamisele.

Kogemusi õpilaste isiksuse tundmaõppimisel raskesti-kasvatatavuse ennetamiseks*

PAUL LEHESTIK

2.1.8. Klassikursust kordavate või ülekasvanud õpilaste nimed. Suures koolis, kus aineõpetaja õpetatavate õpilaste arv võib ulatuda 800-ni või üle selle, on õpetajal ilma klassijuhataja abita raske iseseisvalt tundma õppida mis tahes klassi erikontingenti. On teada, et ülekasvanud ja klassikursust kordajad vajavad iga aineõpetaja erilist tähelepanu: eelkõige tuleb aidata neil taastada usk oma võimetesse, aidata leida ja saavutada vähemalt rahuldav seisund klassikollektiivi omavahelistes suhetes, püüda tõsta nende prestiiži ja hoiduda tegemast etteheiteid nende ea või istumajäämise pärast. Nende teadmisi aines, üksikuid võimeid või kogemusi tuleb aineõpetajal kasutada positiivses mõttes.

Kooli juhtkond omalt poolt püüab neid rakendada ülekoolliste ürituste korraldamisel. 2.2. Klassijuhatajatelt direktorile laekunud infosedelid töötatakse läbi, kantakse õpilaste «erikontingenti» (nimetus on tinglik) ja iga õpilase kohta täidetakse väike perfokaart. Žurnaal ja infosedelid jäävad direktori valdusse, perfokaardid aga antakse direktori asetäitjale õppe-kasvatustöö alal. Dubleerimine on vajalik andmete efektiivsemaks kasutamiseks, sest paljusid kasvatuse- ja õppetöö probleeme ülekoollises ulatuses lahendab asetäitja. Leiame, et antud vorm on end õigustanud. Direktor ja tema asetäitja õppe-kasvatustöö alal ei võta jutule ega lahenda ühtki õpilase kasvatuse, õppimise või muud probleemi enne, kui on tutvunud klassijuhatajalt laekunud infoga.

2.3. Aineõpetajalt klassijuhatajale. Kuigi klassijuhatajateks määratakse reeglina kõige võimekamad ja suurte kogemustega pedagogid, ei ole suure koolis harulduseks, et klassijuhataja oma klassi õpilasi kuigi põhjalikult ei tunne, sest õpetab klassis ainult 1—2 tundi nädalas või koguni töötab ainult ühe grupiga (vene ja võõrkeelte õpetajad). Pealegi on 35—40 õpilasega klassi iga õpilase tundmaõppimine raske ja aeganõudev. Seda kõike

arvesse võttes oleme õpilase isiksuse tundmaõppimiseks kasutanud ka aineõpetajate abi.

I õppeveerandi lõpul annab meie kooli iga aineõpetaja klassijuhatajale, kelle klassis ta ainet õpetab, infosedeli, millel on õpilaste nimed, kes on:

□ Aine aktivistid ja entusiastid. On hea, kui klassijuhataja neid teab ja oskab arvestada klassisiseste ja tunniväliste ülesannete jaotamisel, klassi ürituste korraldamisel.

□ Aine ignoreerijad. Klassijuhataja püüab rakendada omapoolseid mõjutusi õpilase suhtumise parandamiseks, samuti selgitab, millest taoline suhtumine võib põhjustatud olla.

□ Programmiga mittetoimetulejad. Klassijuhataja selgitab, kas raskused on ainult selles aines või ka mujal ning püüab rakendada vastavaid abinõusid.

□ Kroonilised korrarikkujad tunnis, sagedased hilinejad ja puudujad. Klassijuhataja teeb kindlaks, kas nimetatud esineb ainult antud aines või ka teistes, vastavalt sellele rakendab ka meetmed.

On arusaadav, et nimetatud info ei sisalda täielikku ülevaadet ühe või teise õpilase isiksusest. Nii klassijuhatajatel kui ka aineõpetajatel tuleb otsida, leida ja kasutada paljusid teisigi vorme ja meetodeid nii õpilase isiksuse tundmaõppimiseks kui ka individuaalseks õppe-kasvatustööks. Ainult kõikide pedagogide ühiste jõupingutuste ja ühise tegevuse tulemusena võidakse jõuda võimalikult lähemale õpilase individuaalsuse tundmisele ja selle arvestamisele õppe-kasvatustöös.

Eriti teravaks ja oluliseks osutub õpilaste individuaalsete iseärasuste tundmise probleem nõrga edukusega õpilaste kasvatamisel ja õpetamisel. Nende puhul on tekkinud vastuolu õpetamise eesmärgi (selle määrab ühiskond: teha õpetus koolis maksimaalselt efektiivseks, luues sügavad tunnetushuvid) ja reaalse psühholoogilise situatsiooni vahel, milles asuvad nõrgad või edutud õpilased. Individuaalse lähenemisega, individuaalsete iseärasuste tundmaõppimise ja nende arvestamisega on võimalik ja vajalik luua ka nendele nn. **eduelamus**, et nende tegevus oleks efektiivne ja positiivselt motiveeritud.

Kirjandus

1. Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tln., 1977.
2. Werner, R. Das verhaltensgestörte Kind. Berlin, 1974.
3. Бурза, Г. Трудные юноша и их индивидуальные особенности. «Воспитание школьников», 1976/3.
4. Кантор, И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. Москва, 1980.
5. Крупская, Н. Пед. соч. т. 3, Москва, изд. АПН РСФСР 1959.
6. Лехестик, П. Г. Влияние положения учеников в коллективе класса на их нравственное развитие. — «Вопросы психологии», 1970/5.
7. Сухомлинский, В. А. Разговор молодым директором школы. Москва, 1975.
8. Турченко, В. Н. Общественное воспитание сегодня и завтра. «Знание», серия педагогики и психологии, 1978.

Mida näitas eksperiment?

SILVI ALUMÄE
SIRJE MOREL
KAJA SAAR

Lõppenud viisaastakul uurisime enesekontrolli probleeme algklassides. Otsisime vastust küsimusele, kas enesekontroll kui tegevus on jõukohane algklasside õpilasele.

Meie arvates saab otsustada enesekontrolli jõukohasuse üle enesekontrollioskuste kujunemise põhjal. Kui õpilasel kujunevad enesekontrollioskused, võib rääkida enesekontrollist kui tegevusest, mis on jõukohane algklasside õpilastele. Kui enesekontrollioskused ei kujune, on alust väita, et enesekontrollil ei ole kohta algõpetuses.

Enesekontrollioskuste kujunemine sõltub aga omakorda õpetamisest, selle sisust ja meetodikast.

Eelnenud aastatel (1977/78. õ.-a. ja 1978/79. õ.-a.) tehtud katsetest (1) selgus, et algklassiõpilane võib edukalt kontrollida oma töö resultaati, lahendatud ülesande vastust, täidetud harjutust jne. Selle kontrollimise sisuks on otsustamine selle üle, kas saadud vastus, tulemus on õige või väär. Kontrolli edukusele aitab kaasa enesekontrollivõtete tundmine.

Et selgitada enesekontrolli õpetamise võimalusi algklassides, oli vaja saada andmeid enesekontrollioskuste kujunemise kohta enesekontrollivõtete süstemaatilise õpetamise ja enesekontrollialase tegevuse organiseerimise baasil.

Eelnev õppekirjanduse (programmide, õpikute, töövihikute) (2) analüüs ja vaatlused tundides (3) ning kirjanduses (4) avaldatud andmed näitasid, et õpilaste lülitamine enesekontrollialasesse tegevusse on juhuslik, enesekontrollivõtteid aga üldse ei õpetata.

Seega tekkis vajadus korraldada eksperiment, millega õpetatakse õpilastele enesekontrollivõtteid teatud kindlas süsteemis, organiseeritakse nende enesekontrollialast tegevust ning fikseeritakse enesekontrollioskuste kujunemine.

Eksperimentaalne enesekontrolli õpetamine organiseeriti 1978/79. õ.-a. meie vabariigi seitsmes koolis: J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkoolis (õpetaja R. Hunt), J. Nikonovi nim.

Tallinna 17. keskkoolis (õpetajad M. Teeäär ja M. Hakman), Abja keskkoolis (õpetajad A. Song, E. Tirgo, V. Sepp ja H. Heinsalu), Pärnu-Jaagupi keskkoolis (õpetajad V. Paara ja E. Kallasmaa), Loksa keskkoolis (õpetajad L. Lainla ja E. Toomel), Lagedi 8-klassilises koolis (õpetaja M. Freirik) ja Keila algkoolis (õpetajad I. Riga ja M. Altmets).

Kaheksas 1. klassis õpetati enesekontrolli matemaatikatundides, üheksas 2. klassis — loodusõpetuse tundides.

Eksperimentis osales ca 500 õpilast (matemaatikas 240, loodusõpetuses 254).

Andmeid enesekontrollioskuste kujunemisest koguti kontrollitöödega (kummaski õppeaines 5 tööd), mille abil fikseeriti enesekontrollioskuste tase kolme osaoskuse (enesekontrollivõtte tundmine, vigade avastamine ja parandamine ning oma töö käigu jälgimine) lõikes.

Enesekontrollivõtet tunneb õpilane siis, kui ta seda kasutades hangib ise informatsiooni õigest vastusest ja langetab otsuse oma vastuse õigsuse või mitteõigsuse kohta. Oma vastuse õigsuse fikseerimine, vea avastamine ja parandamine on enesekontrolli resultaat, milleni jõutakse kelleltki tuleva käsu (antud juhul õpetaja suulise ja kirjaliku korralduse) kohaselt. Me nimetasime seda teadlikuks ja tahtlikuks enesekontrolliks.

Oma töö käigu jälgimine toimub õpilase enda initsiatiivil, enamasti isegi alateadlikult ning selle tulemuseks on vigade ennetamine. Niisuguse oskuse olemasolu viitab enesekontrollioskuse kõrgemale arenguastmele.

Enesekontrolli eksperimentaalse õpetamise tulemustest 1. klassi matemaatikas

Enesekontrolli süstemaatiline õpetamine toimus 1. klassi matemaatikas teisel poolaastal kahes ulatuslikus teemas «Liitmine ja lahutamine 20 piires» ning «Liitmine ja lahutamine 100 piires», kokku 72 tunni ulatuses. Enesekontrolli pidev süstemaatiline õpetamine toimus teemas «Liitmine ja lahutamine 20 piires». Õpetamine katkes seoses geomeetria teema käsitlemisega, kus me otsustasime enesekontrolli mitte rakendada. Jätkasime enesekontrollialast tööd kordamisena teemas «Liitmine ja lahutamine 100 piires».

Enesekontrollivõtete õpetamine toimus kindlas süsteemis. Enesekontrollivõtted jagunevad raskusastmetesse sõltuvalt nende tegevuste iseloomust, mida õpilane antud võtet kasutades läbi teeb. Võtteid kolmel raskusastmel oleme kirjeldanud varem «Nõukogude Koolis» nr. 9, 1977. a., lk. 760—764.

Alustati I raskusastme võtete õpetamisega, kuhu kuuluvad võtted, milledes õige vastus õpilasele pärast iseseisva töö ülesande soorita-

mist teada antakse. Paralleelselt I astme võttega õpetati II raskusastme võtteid. II raskusastme võttega kontrollimise aluseks on mitte õige vastus, vaid ainult osaline informatsioon vastusest. III raskusastme võtete (*valikvastus*) õpetamine tuli lisaks I ja II astme võtetele esimese alateema «Liitmine ja lahutamine teise kümne piires» lõpus. Edaspidi õpetati, kinnistati ja harjutati võtteid kõigil kolmel raskusastmel paralleelselt, kusjuures I astme võtete harjutamine jäi teemas «Liitmine ja lahutamine 100 piires», s. o. kordamisel suhteliselt harvemaks. II ja III astme võtteid harjutati võrdsel hulgal eksperimendi lõpuni.

Kuidas enesekontrollivõtteid eksperimentaalklassides õpetada, milliseid ja missuguses järjekorras, seda näitasid õpetajatele meie koostatud tööjuhendid. Tööjuhendeis, mis esitati õpetajatele teemade ja tundide kaupa, anti enesekontrollivõtteid, mida õpetaja antud tunnis õpetab, näidati tunni etapp, kus võtet õpetada, kinnistada ja harjutada; kirjeldati, kuidas õpetaja võtet õpetab. Samuti näidati õpilase tegevus enesekontrolli protsessis ning nimetati kontrollimaterjal. Tööjuhend koostati õpetajale ainult tunni selle lõigu kohta, kus tegeldi enesekontrolliga. Teistes tunniosades töötas õpetaja vastavalt aineprogrammile.

Tööjuhendid koostati töövihiku 41 ülesande ja õpiku 14 ülesande kirjalikuks ja suuliseks kontrollimiseks. Üldse õpetati ja harjutati tööjuhendite alusel I raskusastme võtteid 40, II astme võtteid 73 ja III astme võtteid 43 ülesandes. II raskusastme võtete arv on võrreldes I ja III-ga suhteliselt suur, sest selle raskusastme alla kuuluvaid võtteid (mille arvu dikteerib matemaatika töövihik) on kõige rohkem. Teemal «Liitmine ja lahutamine 20 piires» õpetati ja harjutati suurem osa I raskusastme võtteid (30 ülesandes), mõnevõrra vähem III astme võtteid (25 ülesandes). II raskusastme võtete õpetamine ja harjutamine toimus nimetatud teemas 32 ülesandes. Neid kõiki korralditi pärast pausi, mis tekkis geomeetria materjali õpetamisel: I raskusastme võtteid 10-s, II astme võtteid 41-s ja III astme võtteid 18 ülesandes. Klassides, kus enesekontrollivõtete omandamine nõudis rohkem harjutamist, koostas õpetaja kontrollimiseks lisaks tööjuhendis märgitud ülesannetele veel ise ülesandeid.

Ülevaate enesekontrollioskuste kujunemisest eksperimendi jooksul kõigi kolme osaoskuse (võtte tundmine, enesekontrolli resultaadi ja vigade ennetamine) lõikes annab joonis 1.

Joonisel 1 on näha, et enesekontrollivõtete omandatuse näitaja tõusis tööst töösse. Esimeses kontrollitöös saadi kõikide eksperimendis osalenud klasside keskmiseks näitajaks 72,2%, teises kontrollitöös 83,2% ning süstemaatilise enesekontrolli õpetamise lõpuks (kolmas kontrollitöö) 92,5%. Enesekontrollivõtete omandatuse võimalikust maksimumist

(100%) jäi süstemaatilise õpetamise lõpuks puudu ainult 7,5%.

Need faktid kõnelevad sellest, et matemaatikas on võimalik saavutada küllaltki kõrge enesekontrollivõtete omandatuse tase juba 1. klassis.

Mil määral seda võib väita kõigi kolme võteterühma (I, II ja III raskusastme) kohta, seda näitab joonis 2. Sellelt on näha, et võtete omandatuse tase tõusis ka kõigi kolme raskusastme võtetes. Sealjuures saavutati küllaltki kõrge omandatuse tase juba esimeses kontrollitöös I ja III raskusastme võtetes: 76,7% ja 82,7%. II raskusastme võtete omandatuse tase jäi esimeses kontrollitöös mõneti tagasihoidlikumaks (57,6%), tõusis aga teises kontrollitöös (75,7%) ning kolmandas kontrollitöös (89,2%), jäädes I ja III raskusastme võtete omandatuse tasemele küllalt lähedale.

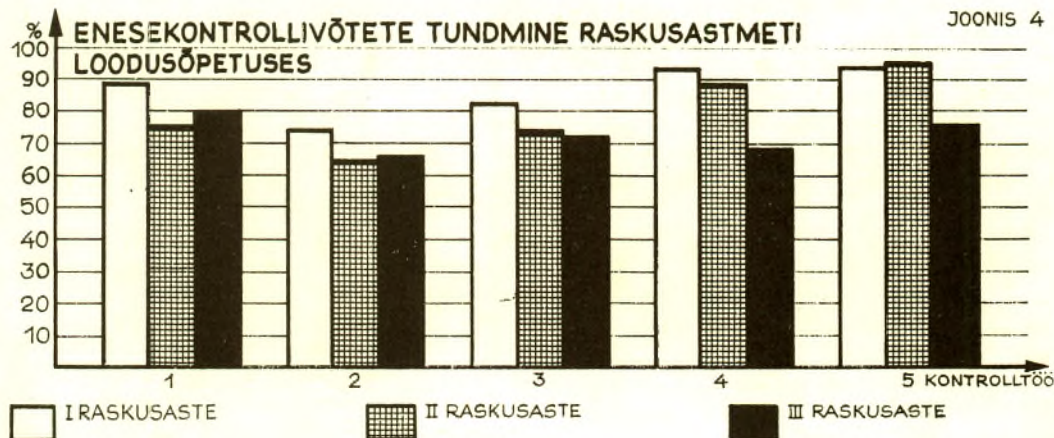
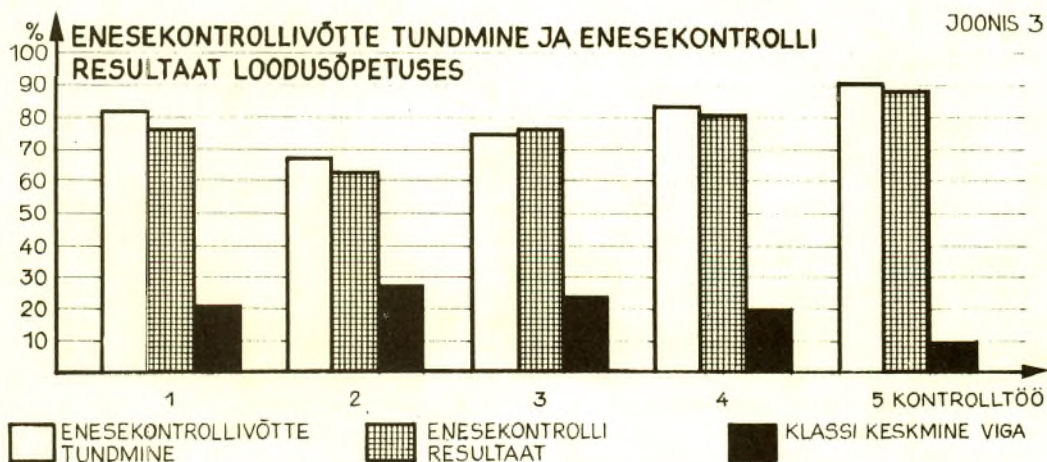
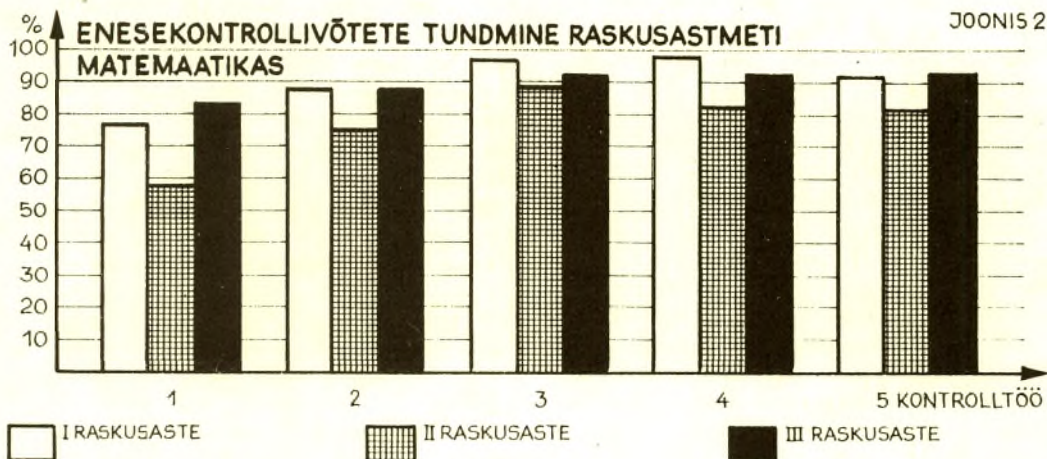
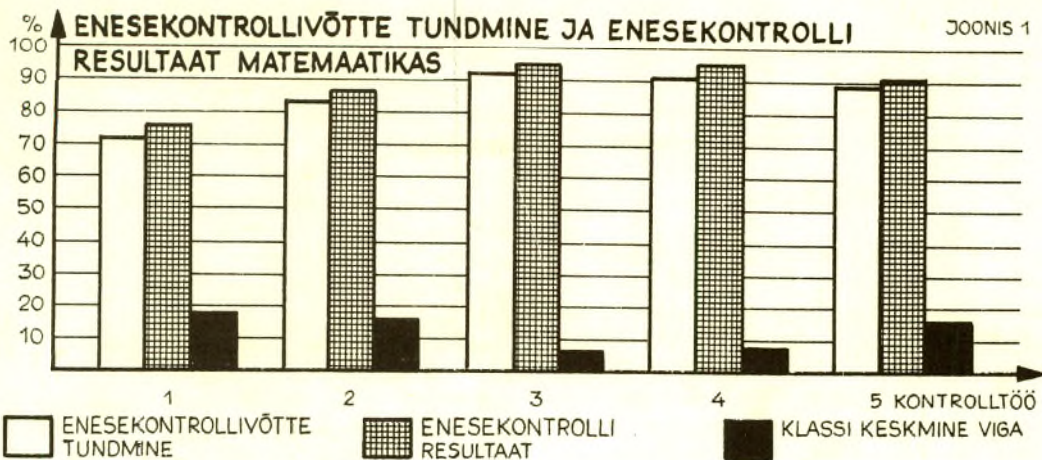
Seega on alust rääkida, et matemaatikas võib õpetada 1. klassis nii I, II kui ka III raskusastme võtteid. Suhteliselt väiksema töövaevaga ja kiiremini omandatakse I ja III raskusastme võtteid, II raskusastme võtete omandamine on töörohkem. Peale selle on nende omandamine suhteliselt ebapüsiv. Pärast enesekontrolli süstemaatilise õpetamise lõpetamist teema «Liitmine ja lahutamine 20 piires» järel langes neljandas kontrollitöös II astme võtete omandatuse tase 83,6%-ni, samal ajal kui I ja III raskusastme võtete omandatuse tase neljanda kontrollitöö andmetel veel tõusis ja alles viiendas kontrollitöös näitas languse tendentsi. Langus II raskusastme võtete omandatuse tasemes oli suurem kui I ja III raskusastme võtetes kokku, mis mõjutas üldist neljanda kontrollitöö tulemust (vt. joonis 1).

Nende näitajate alusel võime teha veel ühe järelduse: enesekontrollivõtete õpetamine matemaatikas 1. klassis on edukas siis, kui seda tööd teha pidevalt, tunnistundi, kõikides programmi teemades.

Joonisel 1 on näha, et enesekontrolli eksperimendialne õpetamine matemaatikas andis häid tulemusi ka enesekontrolli resultaadi näitajais. Esimeses kontrollitöös iseloomustab enesekontrolli resultaati 76,3%, mis tähendab, et 76,3% juhtudel tegid õpilased õige otsuse oma vastuse kohta (*Minu vastus on õige, minu vastus on vale*) ning parandasid avastatud vea. Teises kontrollitöös oli see näitaja 86,7%, kolmandas kontrollitöös 95,2%.

Üldiselt paistab silma, et tulemusid enesekontrolli resultaadis on sünkroonis enesekontrollivõtete tasemega. Enesekontrolli taseme tõusuga kaasneb tõus enesekontrolli resultaadis (1., 2., 3. kontrollitöö), esimese langusega kaasneb langus ka teises (4., 5. kontrollitöö). Vastavus esineb ka raskusastmete lõikes (sellekohast joonist polnud võimalik artiklisse paigutada).

See asjaolu viitab kindlale seosele kahe osaoskuse vahel ning lubab oletada, et enesekontrollivõtete tundmine matemaatikas aitab



õpilasel teha õiget otsust oma vastuse õigsuse või mitteõigsuse kohta. Õpetades enesekontrollivõtteid matemaatikas, õpetame õpilast jõudma enesekontrolli vahendusel oma vigade avastamiseni ja nende parandamiseni, enne kui tehtud töö läheb õpetaja kätte hindamisele.

Joonis 1 annab ülevaate ka kolmanda osaoskuse kujunemisest eksperimendi jooksul. Selleks osaoskuseks on oskus oma töö käiku jälgida. Töö käigu jälgimise tulemuseks on vigade ennetamine. Vigade ennetamise oskus avaldub antud juhul klassi keskmise vea kaudu. Joonisel 1 on näha, et klassi keskmine viga on üldjoontes küllaltki väike. Kõige suurem on klassi keskmine viga 1. kontrolltöös — 17,5. Järgmises kahes kontrolltöös klassi keskmine viga langeb: teises kontrolltöös 15,4-le, kolmandas kontrolltöös 6,6-le. Need arvud näitavad, et teema «Liitmine ja lahutamine 20 piires» kohta tehtud kontrolltöödes vigade hulk tööst töösse vähenes. Võib oletada, et õpilased omandasid materjali ja seetõttu tegid vigu vähem. Ei ole välistatud ka võimalus, et seoses materjali parema omandamisega kujunesid oskused ennast kontrollida juba ülesannete lahendamise ajal. Klassi keskmise vea suurenemine neljandas kontrolltöös ja eriti veel viiendas kontrolltöös, mil äsja oli alustatud arvutusvõtete õpetamist arvullas 100, järsult vähendas oskust kontrollida oma töö käiku. See on ka täiesti loogiline, sest töö käigu kontrollimiseks on õpilasel eeskätt vaja teada, kuidas üht või teist matemaatilist operatsiooni sooritada. Iga uue teema käsitlemise algul on neid oskusi veel ebapiisavalt.

Kokkuvõttena enesekontrolli eksperimentaalse õpetamise tulemuste kohta matemaatikas võib öelda, et eksperimendi vahendusel õnnestus meil välja selgitada järgmist.

1. Matemaatikas on enesekontrollioskused kujundatavad juba 1. klassis. Nende oskuste sisuks on oskus rakendada erinevaid enesekontrollivõtteid oma töö resultaate õigsuse kindlakstegemiseks, oskus sel teel avastatud viga parandada. Vigade parandamise seisukohalt on kõige edukamad need võtted, milles õige vastus õpilasele kas teada antakse või esitatakse valikvastuse kujul (I ja III raskusastme võtted).

Enesekontrollivõtete kasutamine oma töö resultaate õigsuse kindlakstegemisel niisuguste võtetega nagu pöördtehe jne. (II raskusastme võtted) on mõeldav, kuid ainult siis, kui nende olemus on ainealase tegevuse kaudu omandatud.

Enesekontrolli eksperimentaalsest õpetamisest ja selle tulemustest 2. klassi loodusõpetuses

Loodusõpetuses läbis enesekontrolli eksperimentaalne õpetamine viit teemat: 1. «Aed», 2. «Õhk». 3. «Vesi ja muld», 4. «Mets», 5. «Põld».

Eksperimentaalne õpetamine toimus loodusõpetuse programmi järgi. Eksperiment algas teemaga «Õhk». Teemaga «Aed» tegelesid õpetajad iseseisvalt, saamaks ettekujutust enesekontrollivõtetest.

Esimese kontrolltöö, mis määras õpilaste enesekontrollioskuse algtaseme, tegime pärast antud teema käsitlemist. Ülejäänud neli kontrolltööd toimusid eelloetletud teemade lõpus.

Enesekontrolli eksperimentaalsel õpetamisel oli suur rõhk asetatud enesekontrollivõtete õpetamisele. Enesekontrollivõtteid on palju. Need tulenevad õppeainetest. 1. klassi matemaatikas ja 2. klassi loodusõpetuses sai kasutada nii ühiseid kui ka erinevaid enesekontrollivõtteid. Ühised võtted olid õige vastus õpikus, töövihikus, lipikul, tahvlil jne. Erinevad enesekontrollivõtted tulenevad aine spetsiifikast. Matemaatikale on iseloomulik pöördtehe, kuid loodusõpetusele suunav lause. Nii nagu matemaatikas, õpetasime loodusõpetuseski erineva raskusastmega enesekontrollivõtteid (I, II, III). Loodusõpetuses toimus töö analoogiliselt matemaatikaga. Alustasime võtetega, kus õpilane sai õige vastuse kohe teada (I raskusaste). Pikapeale lisandusid võtted, mille abil õpilane sai vastusest informatsiooni (II raskusaste). Kõige viimasena õpetasime valikvastuseid (III raskusaste).

Enesekontrollivõtete õpetamine, kinnistamine ja kordamine toimusid programmi 40 tunni ulatuses (24 tundi geograafia ja 16 tundi bioloogia teemadel). Neis tundides töötasid õpetajad meie koostatud tööjuhendite järgi. Viimased sisaldasid õpetaja ja õpilase tegevusest selle tunniosa, mis oli seotud enesekontrolliga. Enesekontrolliga lahendatud ülesannete suhe raskusastmete lõikes oli võrdne: võrdselt õpetati ja harjutati nii I, II kui ka III raskusastme võtteid. Enesekontrolliga ülesannete arv teemade lõikes sõltus materjali mahust. Reeglipäraselt alustasime iga uue teema käsitlemisel I raskusastme võtetega. Sellele järgnesid II ja III astme võtted. See on seletatav sellega, et õpilane peab kõigepealt uue teemaga harjuma. Seni kuni tal uus materjal veel selge pole, alustame kergemate enesekontrollivõtete ja hiljem lisanduvad II ja III raskusastme võtted.

Järgmiseks näitame, milliseid tulemusi saavutati enesekontrollivõtete eksperimentaalsel õpetamisel 2. klassi loodusõpetuses. Eksperimendi tulemuste analüüsimisel vaatlesime bioloogia ja geograafia teemasid eraldi, sest need on ainesiseselt erineva raskusega ning seetõttu avaldavad vastavat mõju ka enesekontrolli tulemustele. Tehtud viiest kontrolltööst olid 1., 4. ja 5. kontrolltöö bioloogia teemadel ning 2. ja 3. kontrolltöö geograafia teemadel. Ülevaate enesekontrollioskuste kujunemisest annab kõigi kolme osaoskuse lõikes joonis 3. Joonisel 3 on näha, et enesekontrollivõtete tundmise tase tõusis nii bioloogia kui ka geograafia teemade korral. 1. kontroll-

töös oli see 81,2%. Kui vaatame bioloogia teemasid, siis 4. töös oli vastav näitaja 83,7% ja 5. töös 89,6%. Geograafia teemade käsitlemisel olid enesekontrollivõtete omandatuse taseme näitajad järgmised: 2. kontrolltöös 68,4% ja 3. töös 75,8%. Seega tõusis enesekontrolli tundmise tase bioloogia teemade käsitlemisel 8,4% ning geograafia teemade käsitlemisel 7,4%. Nagu matemaatikas, nii ka loodusõpetuses saavutavad õpilased küllalt kõrge enesekontrollivõtete omandatuse taseme.

Joonis 4 näitab enesekontrollivõtete tundmist raskusastmeti. Jälgides I ja II raskusastet, näeme, et võtete omandatuse tase tõuseb mõlemal astmel. Juba esimeses töös saavutati I raskusastmel küllalt kõrge tase — 88,9%. Lõpptöös oli vastav näitaja 95,3%. Seega eksperimendi jooksul tõusis I astme enesekontrollivõtete tase 6,4%, saavutades peaaegu maksimumi. Kõige madalam algatus oli 2. kontrolltöös II astme võtetel (75,4%). Geograafia teemade käsitlemisel olid vastavad näitajad 2. töös 65,2% ja 3. töös 74%, mis on isegi madalam kui algatuses töös. Mõjutavateks teguriteks pidasime aine ja võtte raskust. Huvitav on märkida, et eksperimentaalse õpetamise lõpul oli II astme võtete omandatuse tase teistest kõrgem. Sellest saame järeldada, et kergemate materjalide läbitöötamisel, milleks on bioloogia teemad, saavutatakse kõrgem võtete omandatuse tase. III raskusastme võtteid omandati 76,1% ulatuses, mis on 3,3% võrra madalam 1. kontrolltöö vastavast tulemustest. III astme võtete omandatuse taset iseloomustab ebastabiilsus (vt. joonis 4). Võtte omandatuse protsent kord tõuseb, kord langeb. Võib oletada, et see on tingitud materjali raskusest. Järelikult, kui materjal on raske, on otstarbekohane vältida ülesannete kontrollimist III raskusastme võtetega.

Jooniselt 3 võime näha enesekontrolli resultaadi näitaja muutumist kontrolltööde kaupa.

1. kontrolltöös oli enesekontrolli resultaat 77,2%, 2. kontrolltöös 64,2%, 3. kontrolltöös 76,1%, 4. kontrolltöös 81,4% ning 5. kontrolltöös 88,6%, mis täpselt kordab enesekontrollivõtete omandatuse näitajate muutumist. Kui võtete omandatuse tase on kõrge, on ka enesekontrolli resultaat kõrge, kui võtete omandatuse tase on madal, on enesekontrolli tase samuti madal. See asjaolu näitab, et nii nagu temaatikaski, sõltub otsuse tegemine oma vastuse kohta enesekontrollivõtte tundmisest.

Joonise 3 andmed näitavad ka klassi keskmist viga, mis iseloomustab üht enesekontrolli osaoskust — oskust oma töö käiku jälgida. 1. kontrolltöös oli keskmine viga 20,5. Geograafia teemade ülesannete kontrollimisel oli see suurem: 2. kontrolltöös 27,3, kuid 3. töös oli jälle väiksem (24,5). Kahes viimases kontrolltöös vähenes keskmine viga veelgi;

vastavalt 18,8 ja 9,7. Järelikult: 2. klassi loodusõpetuses on oskus oma töö käiku jälgida seoses enesekontrollivõtete tundmisega ning oma vigade avastamise ja parandamisega.

Selle põhjuseks võib olla asjaolu, et eksperimendi viimasteks teemadeks olid bioloogia teemad, mis on lastele lähedasemad ja seetõttu suhteliselt kergemini omandatavad. Kuid me võime oletada, et selle põhjuseks on enesekontrolli oskuste kujunemine, oskus jälgida oma töö käiku.

Üldistusi ja järeldusi eksperimendist

Matemaatika ja loodusõpetuse eksperimentaalse õpetamise tulemuste võrdlev analüüs võimaldab meil teha mõningaid üldisi järeldusi enesekontrolli õpetamise võimaluste kohta algklassides.

Esiteks. Õppeaineti ei ole suuri erinevusi enesekontrollivõtete omandatuse tulemustes, samuti enesekontrolli resultaadis (vt. joonis 1 ja 3), seega on meil alust väita, et õpetada enesekontrollivõtteid algklassides võib võrdse eduga nii matemaatikas kui ka loodusõpetuses ja oletatavasti kõigis teisteski õppeainetes. Loomulikult igale õppeainele ja isegi programmi teemale on omased eri võtted, seda eriti II raskusastme võtete osas, mis eranditult tulenevad kõik aineist (matemaatikas näiteks pöördtehe, võrratuse põhjendamine jne., loodusõpetuses — suunav lause, «võtmeülesanne» jne.).

Jooniselt 1 ja 2 võrdlemisel näeme, et matemaatikas olid võtete omandatuse näitajad mõnevõrra kõrgemad kui loodusõpetuses, kuid see vahe ei ole nimetamisväärne, liiati kui me teame, et loodusõpetuse tunde on palju vähem kui matemaatikakunde. Üldiselt on matemaatikas enesekontrollivõtete õpetamine suhteliselt lihtsam kui loodusõpetuses, sest arvu-dega sooritatud tehete kontrollimine on matemaatikas harjumuspärane tegevus. Vahe on ainult selles, et tavaliselt ei panda õpilasi kontrolltehete sooritama teadlikult enesekontrolli funktsioonis. Loodusõpetuses asendab kontrolltehet korduv vaatlus, mida kontrollimise funktsiooniga hoopiski ei seostata, kuigi ta tegelikult seda on.

See on ka põhjus, miks enesekontrolli näitajad loodusõpetuses jäävad veidi maha samadest näitajatest matemaatikas.

Tähelepanu väärrib hoopis teine fakt. Nimelt oli loodusõpetuses teemasid (näiteks «Vesi» ja «Õhk»), milles võtete omandatuse tase ja ka enesekontrolli resultaat jäid teiste teemade tulemustest madalamaks (vt. joonis 3). Selles avaldub üks oluline seaduspärane, mis on iseloomulik mõlemale õppeainele — üks ja seesama enesekontrollivõtte omandab igas teemas uue sisu ning õpilase tähelepanu tuleb suunata selle võtte kasutamise spetsiifilistele iseärasustele uuesti iga uue teema puhul. Eks-

perimendi planeerimisel me seda asjaolu esialgu ei osanud ette näha. Sellest ka madalamad tulemused enesekontrolli näitajates loodusõpetuses (vt. joonis 3) ning enesekontrolli tulemuste langus matemaatikas pärast 3. kontrolltööd (vt. joonis 1).

Teiseks. Meie katse andmetel on ilmne, et nii matemaatikas kui ka loodusõpetuses on enesekontrolli võtmed omandatavad kõigil kolmel raskusastmel (vt. joonis 2 ja 4). Üldjuhul saavutati enesekontrollis paremaid tulemusi I raskusastme võtteid kasutades ning nende kasutamisel ei pea arvestama õpitava materjali enda raskust ega selle omandatuse astet. II raskusastme võtete õpetamine oli aga kindlas seoses ainealaste oskuste omandatuse tasega. Ainealased oskused peavad enne olema omandatud nende rakendamise tasandil, alles siis on võimalik nende kasutamine enesekontrolli funktsioonis. III raskusastme võtete õpetamine oli seoses õpitava materjaliga, selle raskusega. III raskusastme võtteid on otsustavalt õpetada ja rakendada kergemates ainelõikudes ja organiseerida raskemini omandatavates ainelõikudes enesekontrolli ainult I astme võtetega. Seega võime öelda, et enesekontrollivõtete õpetamise koht valikul ainetundide süsteemis on küllaltki otsustav tähtsus võtte omandamisel.

Kolmandaks. Eksperiment näitas, et enesekontrollioskused on õige enesekontrolli õpetamise korral kujundatavad. Peatähelepanu peab olema pööratud oskusele kontrollida oma töö tulemuste õigsust. See oskus kujunes koos enesekontrollivõtete rakendamise oskusega, mida spetsiaalselt õpetati (vt. joonis 1 ja 3: võtte tundmise ja enesekontrolli resultaadi näitajad). Oletatavasti on võtete rakendamise oskusega seoses ka oskus vigu ennetada (vt. joonis 1 ja 3 — klassi keskmise vea näitajad).

Et kõik eksperimentis kogutud andmed näitasid enesekontrollioskuste kujunemist, on meil õigus väita, et enesekontroll kui tegevus on j o u k o h a n e algklasside õpilastele. Enesekontrolli sisuks algklassides olgu oma töö resultaadi kontrollimine.

Kirjandus

1. Alumäe, S., Morel, S., Pintman, M., Saar, K. Enesekontrolli eesmärgid ja võimalused algklassides. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5.
2. Alumäe, S. Töövihiku ülesannete liiki-dest loodusteaduslikes õppeainetes. — Kog.: Töövihik koolis. Koost. O. Nilson. Tln., 1975.
3. Morel, S., Saar, K. Töövihiku kasutamist Eesti NSV koolides. — Kog.: Töövihik koolis. Koost. O. Nilson. Tln., 1975.
4. Лында, А. С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий. Учебное пособие. М., 1973.

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeeriumis olid kõne all järgmised üldhariduskooli päevaprobleemid: 1) NSV Liidu haridussüsteemi ees seisvad ülesanded tulenevalt NLKP Keskkomitee oktoobripleenumi (1980. a.) otsustest ja NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe seltsimees L. I. Brežnevi ettekandest sellel pleenumil, 2) haridustöötajate kaadri edasisest ettevalmistusest ja kvalifikatsiooni tõstmisest.

Esimese päevakorrapunkti kohta tegi ettekande NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev. Kaadriprobleemidest kõneles NSV Liidu haridusministri asetäitja V. Jagodkin. Haridustöötajate kaadri eri kategooriate (algklassiõpetajad, aineõpetajad, koolieelsete ja kooliväliste lasteasutuste kasvatajad) koosseisu üldanalüüs tunnistab nende head taset. Samal ajal on ühel osal algklassiõpetajatest, peamiselt maakoolides, vaid üld-, mitte eriharidus. Endiselt jätab soovida muusika-, joonistus-, joonestus- ja tööõpetuse õpetajate ning sõjalise algõpetuse ja koolieelsete lasteasutuste kehalise kasvatusõpetajate pedagoogiline ettevalmistus.

Koole ja teisi lasteasutusi täiendavad kaadriga peamiselt pedagoogilised õppeasutused. Viimasel ajal on hakanud tekkima disproportsioon pedagoogilise õppeasutuse lõpetanute hulga ja reaalsete kaadri vajaduste vahel. Pealegi ei asu kõik noored spetsialistid tööle määratud kohal, suurenenud on nende arv, kes lahkuvad pedagoogiliselt töölt ning vahetavad elukutset, seda teevad isegi noored õpetajad. Osa õpetajaid siirdub pensionile. Üheteistkümnendal viisaastakul on vaja suurendada pedagoogilise eriharidusega koolieelsete lasteasutuste kasvatajate arvu, rohkendades vastuvõttu pedagoogilistesse õppeasutustesse 1985. aastaks 60000 inimeseni. Pedagoogiliste instituutide kaugõppe- ja õhtused osakonnad peavad vastu võtma kuni 20 000 lasteadeade töötajat, samuti on tarvis rohkem ette valmistada pikapäevarühma kasvatajaid.

Ettekandja rõhutas vajadust järjepidevalt täiendada koolijuhtide kvalifikatsiooni. Peab ju kooli direktor olema kooli pedagoogilise kollektiivi hing ja hästi tundma tänapäeva kooli juhtimisprobleeme.

Kümnendal viisaastakul suurendati tähelepanu rahvuskoolide vene keele õpetajate, tööõpetuse õpetajate ja koolidesse ning õppetootmiskombinaatidesse tööle asunud spetsialistide kvalifikatsiooni täiendamisele. NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegium kiitis heaks Moskva koolide pedagoogiliste kollektiivide algatuse «Igale õpetajale kõrgem poliitiline haridus» ning soovitas seda kogemust laiemalt levitada.

V. Jagodkin rõhutas, et NSV Liidu Haridusministeeriumi ja liiduvabariikide haridusministeeriumide tähtsaim ülesanne on õpetaja töötingimuste edasine parendamine, tema tegevuse materiaalne ning moraalne tunnustamine, püsiv hoolitsus õpetajate olmetingimuste ja puhkuse eest.

Ajakirjast «Sovetskaja Pedagogika»

Debora Vaarandi luule käsitlemine 11. klassis*

MALLE ÕIGER

Debora Vaarandi luule käsitlemiseks 11. klassis on endiselt ette nähtud 4 tundi, kuigi vahepeal on ilmunud uus luulekogu «Tuule valgel». Arvestades seda, tuleb varem sisseharjunud käsitluses kärpeid teha. D. Vaarandi on poetess, kelle luule arengujoontes peegeldub võrdlemisi selgelt kogu eesti nõukogude luule areng üldse.

Kõige otstarbekam on käsitleda D. Vaarandi loomingut üksikute luulekogude kaupa järgmiselt:

1. tund — ülevaade D. Vaarandi elust ja loomingust, kogud «Põleva laotuse all», «Kohav rand» ja «Selgel hommikul».
2. tund — luulekogu «Unistaja aknal».
3. tund — luulekogu «Rannalageda leib».
4. tund — luulekogu «Tuule valgel» ja kokkuvõtte.

Et 11. klassis on eesti kirjanduse õpik kaua aega puudunud, pakub abimaterjali EKBL ja H. Siku poolt eesti keele ja kirjanduse eriala üliõpilastele koostatud brošüür «Debora Vaarandi. Elu ja loomingu ülevaade».

Teoste vähesuse tõttu on luuletaja loomingu tutvumine küllalt raske ülesanne. Abi võib leida ainult tekstide paljundamisest. Kohustuslikuks teen lugeda D. Vaarandi «Valik luuletusi» (1966), kuhu on koondatud tema luuleloomingu paremik, v. a. viimase 14 aasta luuletused ja sealhulgas kogu «Tuule valgel» (koolil ainult 1 eksemplar). Lisamaterjali võib leida D. Vaarandi publitsistikaraamatutest «Uuenevate mälestuste linnad» (1964) ja «Kaudu mulla ja asfaldi» (1976).

* XIII ülevabariigilistele pedagoogilistele loengutele esitatud töö.

D. Vaarandi elukäigu lähem vaatlus osutub vajalikuks, sest tema elamuslik lüürika ja loojaisiksus on omavahel lahutamatu seotud.

1. t u n d. Ülevaade D. Vaarandi elust ja loomingust. Luulekogud «Põleva laotuse all», «Kohav rand» ja «Selgel hommikul».

Tunni esimeses pooles esitab õpetaja ülevaate D. Vaarandi elust ja loomingust. Õpilased kannavad vihikutesse olulisemad faktid (need on varem kantud tahvlile). Pearõhk tuleb asetada luuletaja lapsepõlvele ja noorusaastatele, sest seal peituvad tema loomingujuured.

Tema lapsepõlve- ja noorusaastate kohta võib leida hulgaliselt materjali. Näiteks luuletuses «Saaremaa kohal» lausub luuletaja:

«Saar kuskil on merede süles / ja minu juured on seal.»

Rääkida Saaremaast tähendab luuletajale rääkida kodumaast. Lapsepõlvkodus saab lapsele kindlustunne, oma maa tunne, mis jääb kogu eluks. Luuletaja ise on arvamusel: «Luule põhimaterjal, vähemalt tema süvamuud lamab elu alguspäevade lademena meie teadvuse pimedikus... Tavaliselt on lapsepõlv ja kujunemisaastad siiski teoste kõige värvikamad osad.» (12, lk. 322.) Autobiograafilisest lühijutust «Vend» leiame lisa (11, lk. 14). Lapsepõlveaegu meenutab luuletus «Maalapsed».

D. Vaarandi ergas loodusetunnetus on pärit samalt lapsepõlvemaalt: «Polnud see ilus ega suurejooneline maastik, kuid tema kasinuses oli malbust ja puhtust. Ta oli huviäratav ning hellitav selle poolest, millega laps kõige esmalt kokku puutub: maakamaralt, murudelt... Otstarbetud ja seega mängudele kutsuvad kivikülvid, kadakate tuhandeti varieeruv labürint, rukkipollu liikuv, kahisev ja hingav müür... Ja taevast oli väga palju, alati pakkus ta vahelduvus fantaasiale toitu.» (12, lk. 323.) Kõik see leiab kinnitust D. Vaarandi luuletustes «Kadakad», «Põdrakanep», «Lihtsad asjad» ja mujal.

Saaremaa kõrval on Tallinnal luuletaja elus ja loomingus teine tähtis koht. Lapsepõlves alguse saanud kiindumusest räägib ta: «Tallinna südalinn on mulle alati olnud põnevalt salapärane. Kui lapsena südalinnas elasin, Toompea pea kohal, kiskus mind ikka tahtmine nende kõrguvate majade katustel kassina ringi rännata.» (1, lk. 157.) Kuid 20. aastate Tallinn «oli muidugi kõike muud kui muinasjutuloss. Ta kubises urgastest ja elu heidikuist, sõja- ja revolutsioonitormide uhte aastast. Mäletan aguli kitse-mammisid, mängusid kangialustes ja metsistunud bastionidel, 1. detsembri häiresireene öös, Sinise Risti hädaabisuppi, Kalaranna kivilid konutavaid mehi ja Viru tänava tontlikke naisi» (12, lk. 327).

Palju aastaid hiljem näeb D. Vaarandi seda kõike uuesti luuletuses «Tume tunnel» (kogust «Tuule valgel»).

Oluline osa D. Vaarandi kujunemisel on

õpinguaastatel Kuressaare gümnaasiumis. Me märkame hariduse ülendavat tähendust tolle aegsele kehvale maalapsele, suurt õppimise ja avastamisrõõmu. Varakult tekkinud lugemiskirest räägib luuletus «Üks jõulumälestus». Ilmekalt mõjub lapse naiivne suhtumine pakutavasse piibliraamatusse. Vaarandi ise meenutab: «Piiblitugudes olid kummalised pildid (ikka Doré järgi), kus inimesed olid väga ilusad ja käisid ihualasti või voodilinal ümber. Värvisin punaseks Rebeka rõiva (pildil kaevu juures, kus ta ütleb oma kuulsalause: «Joo! Ja ma tahan ka su kaameleid joota!»). Nimedki olid seal otsekui värvilised: Rebeka, Rahel, Rutt. Uue testamendi pool ei ütelnud midagi, seal oli liiga palju arusaamatut-sünget. Ja liiga palju manitsusi.» (13, lk. 303.)

Selgesti ilmneb teadmisanu ja tollaste maolude vastuolu luuletaja väites: «Raske polnud mitte maadöö, vaid sellega seotud ebakindlus ning puudus, piiratus, aheldatus, kultuurinälg.» (12, lk. 324.)

Luuletuses «Aastate tagant» annab D. Vaarandi nukra meenutuse lapsepõlve valusamatest päevadest:

«Aga kuidas ta õppima ihkas
sellelt sõrgadest sõtkutud rajalt...»

Siit saab mõistetavaks, millist sisemist juubeldust võis pakkuda pääsemine raamatute juurde, kust ulatus nägema seni avastamata maailma. (See peaks õpilasi mõtlema panema!)

Tunni teise poole pühendan luulekogudele «Põleva laotuse all», «Kohav rand» ja «Selgel hommikul». Neid analüüsid saavad ka õpilased aktiivsed olla.

Luulekogu «Põleva laotuse all» (4)

Siin püüame üksikluuletuste käsitlemise põhjal jõuda üldistusteni. (Õpilased on varem antud ülesande järgi tutvunud mõningate valikkogus antud luuletustega.)

Käsitlemisele tulevad luuletused sõjast ja Tallinnast: «Tallinna langemise päeval», «Viha 'päevad», «Mõtted kodumaast», «Tallinna lävi». Lugesid ja võrreldes tekste, näeme luuletaja viha, muret ja igatsust, mis luuletuses «Tallinna lävi» muutub hardaks pöördumiseks: «Tallinn, jutusta, kes sinu tuvisid toitis...» Pöörame tähelepanu ka luuletusele «Kiri kaugelt», millest leiame nukra lemmemotiivi, mille meeoleolu määrab sõda.

Luuletuste «Kasahstani noorus» ja «Kõrbejaamas» taustaks on seni tundmata paikade loodus, kuid peamine on tagalätõ, inimeste tahe olla tugev, solidaarsustunne.

Luuletuste lugemine ja kommenteerimine aitab esile tõsta olulist selles luulekogus.

Vihikutesse kirjutavad õpilased analüüsitud luuletuse pealkirjad ja kokkuvõtte.

1. Põhimotiividena kõlavad rahva saatuse teema, mure sünnimaa pärast, rahvaste ühtsuse ja ühise võitluse tunnetamine, tööpaatos.
2. Luuletused on rütmilt ja värsivormilt küllalt erinevad.
3. Luuletaja väljenduslaad on lihtne, siiras.

Luulekogud «Kohav rand» ja «Selgel hommikul» (5,6)

Tutvume lähemalt luuletustega. (Neid on valikkogus ainult 14.) Poemide käsitlemise peab ajanappuse tõttu ära jätma.

Ülevaateteemas käsitleme tolled ajajärgul kirjandusele esitatavaid ülesandeid. Meenutame, et luule ülesanne neil aastail oli propagandistlikult kujutada sotsialistliku teadlikkuse arenemist inimestes. Sotsialistliku realismi meetodi ahendatud tõlgitsemine aga takistas poeetiliste väljendusvahendite mitmekülgsust kasutamist.

Ajajärgule iseloomulikke jooni leiame ka D. Vaarandi luulest. Näiteks võib õpetaja klassis ette lugeda luuletuse «Töökangelased» (valikkogus seda enam ei ole). Pöörame tähelepanu kogu luuletust läbivale pidulikule meeolule, sellele, kuidas ettetulevatest raskustest mõeldakse optimistlikult. Luuletuse pealkiri «Töökangelased» eeldab kangelaste näitamist. Saame teada, et «Tublid, lihtsad naised, mehed, / need on meie töölisväest. / Neil on kõige kaunim ehe — / kuumav süda, kuldsed käed.»

Õeldul puudub aga konkreetsus. Lisanduvad loosungitena kuulnud laused.

Võrdluseks vaatleme luuletust «Emale». Võiksime lähtuda sõnadest: «Vaata, vaprusmedal sulle rinda / pandi töö ja tubliduse eest!» Ka siin on tegemist töökangelaslikkusega, ometi on saadud mulje erinev. Põhjus peitub autori tundesoojas lähenemises kujutatavale, inimese sisemise rikkuse ja ilu väljatoomises. Meie ees on «kõigist armsam soojasilmne memm».

D. Vaarandi luuletusi deklameeriti tol ajal sageli («Noored kogu maailmas»), neid viisitati («Lähme lauldes nurmedele», «Saaremaa valss» poemist «Taljud Lõõne soos»). Regivärsilise rahvalaulu vormi tõttu levisid neist mitmed rahvalauludena («Uus paat», «Laisad poisid»).

Loodusluuletustest käsitleme klassis «Laulu männile». Luuletuses valitseb tõsine meeoleolu. Pöörame tähelepanu värsisidele: «Sügavalt muremaa südamest / juurtega toitu sa otsid» ja «Karedaks eluks siis küpsetad / sitkeid ja jõulisi vilju».

Laul tagasihoidlikust männipuust kasvab mõtiskluseks eesti rahva visadusest, töökest.

Vihikutesse kirjutavad õpilased analüüsitud luuletuste pealkirjad ja kokkuvõtte.

1. D. Vaarandi ajakajalise luule põhimeeleolu on optimistlik ja pidulik. Tihti tuuakse luuletuse idee otse välja. Paljusõnalised kirjeldused jäävad aga tegelikkuse kahvatuks illustratsiooniks.
2. D. Vaarandi kirjutab ka teistsugust luulet, kus kujutletu aluseks on elamused. Selles väljendub ta suhe kodumaaga, loodusega, lähedase inimesega.
3. Rahvaluule laadi kasutamine viitab autori huvile rahva vaimse pärandi vastu.

Hiljem on D. Vaarandi ise kriitiliselt suhtunud oma selle aja luulesse: «Kõige rohkem teevad mulle mu varasemad luuletused tuska selles mõttes, et nendes on pealiskaudsust. Mõned on küll kohmakad — mõningaid neist olen hiljem kohendanud ja tahan loota, et ma seejuures ei ole neid kuidagimoodi rikunud —, aga niisugune kohmakus häirib mind siiski vähem kui sisuline pealiskaudsus.» (1, lk. 16.)

Vihikutesse kantakse ka poemide pealkirjad ja lühikokkuvõtte.

1. D. Vaarandi lühipoemides on püütud avada ajastu muutuste suurt mõtet, näidata inimeste ümbersündi.

2. Korduvalt kasutab autor mineviku—oleviku kontrastset kõrvutamist, näidates tööd nõukogude ühiskonnas rikkuse ja õnne allikana.

2. tund. Luulekogu «Ünistaja aknal» (7)

50. aastate alguses D. Vaarandi loominguline aktiivsus vaibus. Uus kogu ilmus alles 1959. a. Kui jälgida selle arvustusi, leiame seal järgmisi kiitvaid sõnu: meisterlik, omapärane, rikas, kordumatu, lõpmata meeldiv.

D. Vaarandi ise on öelnud: «Olen aja jooksul muutnud oma luulelaadi küllalt palju. Ja ma ei ütleks, et see oleks tahtlikult ette võetud. Ühe teatud kätteõpitud laadi järgi, hea küll, et see on kunagi tunnustust leidnud, mina ei oska... Kui elu, õhkkond su ümber muutub, siis lihtsalt ei saa enam vanaviisi kirjutada.» (1, lk. 155.)

Klassi võiks jaotada rühmadeks, kusjuures need moodustada eelnevalt ja ülesanded anda läbimõtlemiseks ning luuletused päheõppimiseks juba koju. Klassis anda rühmadele veidi aega läbirääkimisteks.

Enne rühmatöö juurde minemist peame toonitama, et selle kogu luuletustes põimuvad omavahel eri teemad, me ei saa vaadelda luuletust kui ühel kindlal teemal kirjutatud. Näiteks sisaldab luuletus «Põdrakanep» meie jaoks ühtaegu looduspilti, sõjameenutusi («varemeil toretsev lill») ja kodukoldetunnet («Eluaseme muru, jalajälgedest soe»).

Võime meenutada D. Vaarandi enese sõnu: «Väga tugevasti olen ma seotud loodusega, loodus on mulle alati üks lähenemisviise luulele. Selle kaudu ma tajun luulet ja väljendun luules. Päris puhast loodusluulet mul seejuures nagu polegi.» (1, lk. 159.)

Igale rühmale anname tööülesande, milles on antud 1) teema, 2) motona värsid mõnest analüüsivast luuletusest ja 3) küsimus, mida uut leiavad õpilased selle kogu luuletustes. II ja III rühmale peaks andma ka soovitatavate luuletuste pealkirjad (võivähemalt osa neist).

I r ü h m. Saaremaa ja saarlane.

«Saar kuskil on merede süles
ja minu juured on seal.»

Õpilased leiavad vaatluse alla tulevad luuletused kergesti. Peaks jõudma mõteteni, et Saaremaa-ainelistes luuletustes on tavalisi

inimesi kujutatud soojalt («Kalurinaise»), nähtud argielu, kuid ka seda, mis on inimlikult ainukordne («Kunas kalur tantsu lööb»). Vaarandi jõuab välja sügavate üldistusteni («Pulmapilt» — pähe õppida, «Näärid käes», «Kadakad» — pähe).

II r ü h m. Teed, teed.

«Suurt kodumaad kannan ma endas.

Mu kaugustejanu on kuum.»

Vaatluse alla peaksid tulema luuletused «See kauge hää!» (pähe 1., 2. ja viimane stroof), «Teed, teed», «Vee ääres». Vaarandi kodumaatunne on väga avar, ta tunnetab eri rahvuste ühtekuulumist, samas aga mõtiskleb kodumaatusest. («Kohtumine», «Kohtumine Sundi ääres».)

III r ü h m. Inimene tema otsinguis ja leidmistes.

«Armastan laulu, mis kasvab ja kaikub
igasse maailmajakku.»

Argipäevaelu seos püsiva ja kauniga («Põdrakanep» — pähe), pöördumine rahutus otsingus kodupaiga poole («Rahutus»), soov näha elu avaralt vaatepinnalt («Aknapesijad») — see annab inimese elule mõtte. Siit avaneb pilk kaugemale — teeäärsest nimetust lillest naeratuseni kõigi inimeste vahel. («Lill ja naeratus» — pähe.) Tutvustada tuleks ka selle luuletuse saamislugu. (H. Siku brošüür, lk. 36, 37.) Luuletus nõuab tõsisist analüüsi.

IV r ü h m. Armastus.

«Armsam, sul on lehejuuksed,
las ma olen nende tuul!»

Vaarandi lembelüürika selles kogus on põhjamaiselt karge ja peenetundeline, puudutab kõige erinevamaid hingekeeli sügavast õnnetundest valusa sisepiinani — sellise järelduseni tuleks jõuda. Vaatlemist vääriskid luuletused «Õõ» (pähe), «Luiged», «Õõviil» (pähe), «Kurjad õhtud» (pähe), «Karikakar», mis on tiheda ja varjundirikka sisuga. Neis luuletustes armastus põimleb loodusega. (Õpilased loevad neid meelsasti peast.) Peast loetavate luuletuste valikut peab õpetaja juhendamata. Neid ei tohi olla liiga palju, sest järgmises tunnis loevad luuletusi veel 12 õpilast.

Luulet võiks kuulata ka heliplaadilt «Debora Vaarandi. Valik luulet», kuid seal loetavate luuletuste üldilme jääb küllalt monotoonseks ja nende kuulamisega ei tohi üle pakkuda. Kõigile rühmadele esitatud ühine küsimus on aluseks kokkuvõtte tegemisel.

Et lähemalt määratleda, milles seisneb D. Vaarandi luule muutumine ja uuenemine ning milline on selle mõju, selleks analüüsime lähemalt mõnda luuletust, näiteks «Lihtsad asjad». Inimelu väärtusi leiab luuletaja lapsepõlves, looduselamustes, kiindumises lähedastesse inimestesse ja kodusse, armastuses elu vastu. Luuletaja on ise öelnud: «Lihtsad asjad» on minek... kõige selle juurde, mis on elus jääv, püsiv, mis sind ei peta ja mis aitab sul elada, ükskõik kui vähenõudlikult, mis on ehtne, tõeline, milles ei pruugi kahelda... «Lihtsad asjad» on selles suhtes minu

ümberrhindamiste ja mõtlemiste kokkuvõte.» (1, lk. 160)

Pealkirjas väljendub luuletuse idee — lihtsad asjad. Nende asjade olemuse avab luuletaja ilmekalt. Rahu ja kindluse sümboliks saab pahisev meri, maa, lapseõlvekodu, kevade sünd. Nendele igapäevastele harjunud asjadele toetumine aitab jõuda selgusele eneses ja oma kohas ühiskonnas. Luuletuse mõju suurendab mõtisklev, rahulik meeleolu. Õpilaste tähelepanu tuleks juhtida ka luuletuse ilmekatele kujunditele.

Õpilased kannavad vihikutesse kõikide rühmade teemad, motod, analüüsitud luuletuste pealkirjad ja kokkuvõtted.

1 Luulekogu «Unistaja aknal» iseloomustab üksikmotiivide omavaheline seotus ja põimimine. Lahutamatud on näiteks kodumaa ja loodus, armastus ja loodus. Loodusest ja kodupaigast saab alguse poetessi armastus oma maa ja rahva vastu, mis kasvab kogu inimkonna ühtekuuluvuse tunnetamiseks.

2. D. Vaarandi luule on elamuslik, tema luulekujundid annavad elunähtustele sümboolseid üldistusi.

Tunni võib lõpetada autori sõnadega: «Omas mõttes arvan, et luule peab lähtuma rahvuslikust, kõige lähemast, mis inimesel on, ja selle kaudu kõnelema suure maailmaga.» (1, lk. 159.)

3. t u n d. Luulekogu «Rannalageda leib» (8) D. Vaarandi ise on sellest kogust esile tõstnud luuletust «Maanteel». Ta ütleb: «Võib-olla üheks järguks mu loomingus on see osa 60. aastate luules, kus ta muutub närvilikumaks, kus sellesse tuli dissonantse, teravaid noote, oli rahutu, kus ma oma luuletuste sisemist pinget püüdsin edasi anda põhiliselt vastuolude kaudu... Selgelt on see minu arvates näha «Maanteel» arenduses, kus idüllilised pildid vahelduvad raske ja löikavaga, kuhu lõõvad sisse dissonantsid. Seegi luuletus võtab kokku väga palju minu elust. Ta on unistuslik ja samal ajal on ta läbi põimunud ühiskondlikuga, ajaloo ja ajaga, millest ma pole kunagi oma luules lahti ütelnud.» (1, lk. 162.) Selleks tunniks võiks koostada luulekompositsiooni, mille teljeks on eespool mainitud luuletus. Kava pealkirjaks võiks võtta viimase värssi «Inimeste taeva all». Kava saab üles ehitada kontrastile. Alustatakse luuletusega «Maanteel», seejärel esitatakse valitud luuletuste vahele katkendeid samast luuletusest. Nii jääbki «Maanteel» juhtima kogu luulekava. Loevad 12 õpilast. Neile peab juba enne D. Vaarandi luule juurde minemist trükitud kavad välja jaotama, et nad tajuksid kogu kava meeleolusid ja teaksid oma esinemise kohta. Tingimata on vaja kava eelnevalt kord läbi proovida.

Pärast luulepõimiku esitamist tuleks vestelda selle meeleoludest, kommenteerida mõningaid kohti luuletusest «Maanteel», näiteks seda, miks tuletab luuletaja meelde Jõulusaart, miks räägib elupuu põlevatest okstest.

Õpetaja annab mõned selgitused luuletuse «Turdus musicus» juurde. D. Vaarandi eluloost teame tema bioloogiaõpetaja A. Valsineri otsesest suunavat mõju luuletaja maailmamõistmise kujunemisele. Maailma materiaalsuse tunnetamine avas noorele inimesele tee eluseoste nägemisele. Luuletuse «Turdus musicus» esimeses kaheksas värssis on antud lapse kogu senine lihtne elukogemus. Siin on juttu kõrrepõllust, looma tapaeelsest kisast, soomätta heinast, puuduse piitsast ja kartulivagude mudast. Sellele järgneb hardunud pöördumine: «Siis asetasi sina, tark õpetaja...» Me mõistame, kui palju tähendasid hariduse järele janunevale lapsele õpetaja sõnad, kuidas õpetaja süütis oma õpilasele näidata maailma tervikkust.

Mõne lausega peaks kommenteerima veel luuletusi «Eesti mullad» ja «Inimesed vaatavad merele».

Esitatud põimikust jäid välja «Tehumardi hommik» ja «Oświecim». Need on väga tugeva sotsiaalse kandvusega ning kunstiliselt küpsed sõja- ja fašismivastased luuletused, sellepärast peaks neid põhjalikumalt analüüsima.

Luuletust «Tehumardi hommik» kuulame plaadilt. Selle refrään «Kõik maa täis varjusid» kõlab nagu leinamuusika. Traagilised, vihased meeleolud vahelduvad maa leinaga oma poegade pärast. Pöörame tähelepanu aeglasele, raskele rütmile, vokaalide rohkusele: «Kui naervaid, valu pärast vanduvaid. / Ja tormi joostes võikalt kisenduvaid. / Ja haavatuna tummalt vaibuvaid, / näol lapseimestus.» Viimane kiiresti katkenud värss rõhutab hoopis uuest küljest sõja ja tapmise sobimatust inimese põhiolusega.

Seoses luuletuse «Oświecim» analüüsiga võiks õpilastele lugeda, mida D. Vaarandi meenutab oma reisist Poolamaale (11, lk. 215).

Kui luuletuses kujutatud inimkonna valu ja lootus jõuavad õpilasteni, on sellel suur väärtus.

Seda luuletust poleks õige heliplaadilt kuulata. Laseme õpilastel vaikselt teksti süveneda. Sellele järgnevas kommentaaris nad esitavad tekstinäiteid. Etteloetud mälestuskatke loob tingimused luuletusele lähenemiseks üheaegselt tänapäevast ja Oświecimi vangina. Nii mõistab lugeja kohe alguses kujutluspilti: «Pilved suitsesid maha / ja kivid jalge all / said mustad silmaaugud.»

Kus lõpeb muuseumi külastus ja algab luulelu? Luuletuse seisukohalt polegi piirjoon tähtis. Jäävad vaid üksikud sõnad, milles tajume luule sündi: «Prillid», «Kohvrid», «Juuksejuured mu peas liigutasi end», «Tee, kivist ja rähast ainult». Tee muuseumi värvast muutub kannatusteeks minevikku. Inimlikkusest kinnihoidmine viimse jõuga, üleolek surmast ja tapjatest väljendub sõnades: «Suu-dan ma kinnitada pilgu pilgusse: / oleme inimesed!» Siin jõuame järjekordselt D. Vaarandi luulet läbiva motiivini suure inimkonna-ahela tunnetamisest.

D. Vaarandi ise on öelnud: «Tean, et sõda ei saa passiivselt eitada, teda peab vihkama kogu hingejõuga. Mul on ainult hää ja tihti tundub see nii nõrk nagu rohkõrre kahin maailma legendikul.» (11, lk. 271.)

Õpilased märgivad vihikutesse luuletused, millest oli koostatud luulepõimik, ja need, mida hiljem analüüsisime, samuti kokkuvõtte.

1. Luulekogu «Rannalageda leib» kannab meie kaasaegset üldilmet. Siin käsitletakse suuri ühiskondlikke probleeme. Rasked üleelamised Teises maailmasõjas, sellest tulenev mure tuleviku pärast loob tugeva sisepinge.
2. Kontrastselt eelnevaga mõjuvad noorusmälestused ja kõige selle hea ja ilusa tunnetamine, mis teeb väärtuslikuks inimese elu.
3. «Rannalageda leiva» luule pakub võimalusi süvenevaks mõtiskluseks, on tunde- ja mõtterikas.
4. **t u n d.** Luulekogu «Tuule valgel» (10). **Kokkuvõte** D. Vaarandi luule arengujoontest Selles tunnis käsitletakse D. Vaarandi viimast luulekogu, püütakse selles näha uut etappi kirjaniku loomingus.

Teos on vähe kättesaadav. Pearõhk langeb luuletuste lugemisele tunnis. Luulekogu käsitlemiseks ühe võimaluse pakuvad referaadid järgmistele ilmunud retsensioonide põhjal: K. Muru «Luuletöelus. Selgus» («Looming», 1977, nr. 9); T. Liiv «Tumedast tunnelist Kassari murumõtenni» («Keel ja Kirjandus», 1977, nr. 12); T. Haug ««Tuule valgel» luule valgel» («Sirp ja Vasar», 14. IV 1978). Referaatide koostajad peavad olema luulehuvilised õpilased ja neid on vaja juhendada. Referaatide kuulamise kõrval on vaja lugeda luulenäiteid, mida võiksid teha teised õpilased.

Kui refereeritakse K. Muru retsensiooni «Luuletöelus. Selgus», on oluline rääkida luulekogu jagunemisest kaheks kujutusviisiks. Esiteks peab selgeks tegema, mida tähendab D. Vaarandi luule väljumine tegelikkusest luuletöelusse ja sageli esinev anakronistlik ajahetkede koondamine ühte lüüriilise tunnetuse punkti.

Sobivateks luulenäideteks võiksid olla «Saar» ja «Tume tunnel». Tegelikult väljumist muinasloopärasesse kujutusse jääb ilmekalt iseloomustama «Ballaad». Teiseks enam-vähem traditsioonilise kujutamislaidi näiteks loetakse luuletust «Maalapsed».

Edasi jälgitakse referaadi põhjal luulekogus esinevaid motiiviarendusi.

Omaette lõigu kogus «Tuule valgel» moodustavad luuletused, mis interpreteerivad kujutatavat kunsti. Üheks käsitluse lähtepunktiks võib võtta Kristjan Raua teoste aineil loodud värsid. D. Vaarandi interpretatsiooni Kr. Raua loomingust sobivad sisse juhatama elamuslikud värsid luuletusest «Muinasvärav»:

«Mu värava taga on päike. / Sõemusta mõtte säralt / sai see tule. / Mu värav on lahti. / Su päralt. / Kui leiad tee, / siis tule!»

D. Vaarandi interpretatsioonid Kr. Raua maalidele on eelkõige omaette kunstiteosed, mis saavad aga tõelise mõtestatuse, kui vaatame klassis Kr. Raua loomingu näiteid R. Kangro-Pooli monograafiast «Kristjan Raud» epidiaskoobi abil.

Pärast Kr. Raua teoste vaatlemist loetakse D. Vaarandi luule. Järjestus võiks olla niisugune: «Muinasvärav», «Kandlemängija», «Kaks sarvikut», «Mets», «Inimene ja õõ».

Sõejoonistuse «Muinasvärav» imeaed, õitsuvad puud ning imelinnud on tegelikkuses kättesaamatud inimesele, kes vaatab üle targa, sest sinna pääsevad ainult unistused. D. Vaarandi muinasmaal muutuvad puud hiiglaste mõtte sümboliks, inimfantaasia suudab luua silla maa ja taeva vahele ja nendel mõttepuudel on aset võtnud kogu eelnenud põlvkondade vaimurikkus, D. Vaarandi muinasvärav on lahti igale otsijale.

Ka «Inimese ja õõ» puhul ei jää märkamatuks erinevused teema mõtestamisel. Kr. Raua «Inimesed tähistaeval all» on ülemlaul igavesti püsivale kõiksusele ja väljendab imetlust ning aukartust looduse imetaolisuse ees. D. Vaarandi inimlaps «ringutab käsi ja kratsib / kõiksuse pimedat seinat». Luuletaja sõnades näeme rahutust, igavest püüet kõiksust tabada ning tunnetada. Võime teha järelduse, et D. Vaarandi interpretatsioonid Kr. Raua loomingust pole juhuslikku laadi, sest mõlema loomingu lätted on oma maas ja rahvas. Mõlema kunstniku suurus seisneb elunähtuste sügavas mõistmises ja mõtestamises.

Toomas Liiv on öelnud, et teostuslikult ja meeolutoonides jääb D. Vaarandi võrratult lähedasemaks V. Tollile. V. Tolli on illustreerinud D. Vaarandi 1966. a. ilmunud kogu «Valik luuletusi» ja ka 1977. a. ilmunud kogu «Tuule valgel». Vaatleme neid illustratsioone, kõrvutame D. Vaarandi luulelaadiga, võrdleme kahe eri kogu omi omavahel.

Kokkuvõte ja analüüsitav luuletuste pealkirjad kantakse vihikutesse.

1. Kogu «Tuule valgel» pöördub valdavalt inimese sisemaailma avamisele.
2. Luulekogu hingestab ajamotiiv, milles ühelt poolt avaneb inimelu suletus ja sellest tulenevad nukrad meeolud. Teiselt poolt ilmneb inimelu kuulumine järjepideva lülina ajaahela kõiksusse.
3. Elamuslik on pöördumine lapsepõlve, kodupaikade ja looduse poole. Siin avaneb eriti tugevalt D. Vaarandi poeetilise keele ilu ja varjundirikkus.

Lõppkokkuvõte

1. D. Vaarandi luuletajate algas koos eesti nõukogude luule sünniga. Tema esikkogu meeolu süngestas sõda.
2. Sõjajärgsed aastad olid ebasoodsad luule arengule. Ka D. Vaarandi loomingust leiame ajajärgule omaseid publitsistlik-agiteerivaid jooni. Ometi saavutasid tema siirast kaasaelamisest kantud värsid tunnustuse.
3. 50. aastate teisel poolel toimus põhjalik

muutus D. Vaarandi luules. Elunähtuste mõtestamine, enesemääramine ja lihtne inimlik õnn said üldistuse luuletaja poeetilise sõna kaudu.

4. 60. aastate algul pöördus D. Vaarandi suurte ühiskondlike probleemide poole. Eriti jõuliselt kõlas tema luules mure inimkonna saatuse pärast, kogu inimkonna ühise ahela motiiv.

5. Viimases luulekogus süveneb eluvaatlus veelgi. Üksikisiku tundeelu kaudu avab luuletaja inimelu keerulise ja vastuoluderikka maailma.

D. Vaarandi luule on olnud pidevalt arenev, süvenev ja elamuslik. Tema loomingus on peegeldunud ajastu mõte ja üldsunnad; esteetilised otsingud teevad D. Vaarandist silmapaistva eesti nõukogude lüüriku.

Lüürikatsükli käsitlemise järel kirjutame 2-tunnise klassikirjandi, kus D. Vaarandi luule kohta annan järgmised teemad:

1. Loodus ja D. Vaarandi.

2. «Saar kuskil on merede süles ja minu juured on seal.»

3. «Käest kätte peab minema lill, suult suule vabaduslaul.»

4. Milles peitub Debora Vaarandi luule võlu.

Kirjandus

1. M a l l e n e, E. Inimeste taeva all. Kriitiku päevik. Tln., «Eesti Raamat», 1973.

2. M ü r u, K. Mõnda luulest uues kirjandusprogrammis. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 3, lk. 216—220.

3. S i k k, H. Debora Vaarandi. Elu ja loomingu ülevaade. ENSV Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeerium. (Rotaprint.) Tln., 1975.

4. V a a r a n d i, D. Põleva laotuse all. Tln., «Ilukirjandus ja Kunst», 1954.

5. V a a r a n d i, D. Kohav rand. Tln., «Ilukirjandus ja Kunst», 1948.

6. V a a r a n d i, D. Selgel hommikul. Tln., ERK, 1950.

7. V a a r a n d i, D. Unistaja aknal. Tln., 1959.

8. V a a r a n d i, D. Rannalageda leib. Tln., ERK, 1965.

9. V a a r a n d i, D. Valik luuletusi. Tln., «Eesti Raamat», 1966.

10. V a a r a n d i, D. Tuule valgel. Tln., «Eesti Raamat», 1977.

11. V a a r a n d i, D. Uuenevate mälestuste linnad. Tln., ERK, 1964.

12. V a a r a n d i, D. Kaudu mulla ja asfalidi. — Rmt.: Teose sünn. Tln., «Eesti Raamat», 1976.

13. «Keele ja Kirjanduse» ringküsituslik kirjanikele. Millised olid Teie kirjanduslikud huvid enne kirjandusse astumist ja kuidas valmisid Teie esimesed tööd? — «Keel ja Kirjandus», 1961, nr. 5.

Slaidid ja kiled tunni efektiivsuse tõstmisel*

JÜRI MARRAN

Reaalained ei ole õpilaste põhimassi hulgas populaarsed. Programm on liiga ulatuslik, et keskpärane õpilane suudaks kõigist küsimustest sisuliselt aru saada. Õpikud ja kogu õpetamissüsteem on ratsionaalsed, emotsioonidele ei ole ainetundides toitu. Inimesele meeldib aga see, millest ta aru saab ja mis teda emotsionaalselt haarab.

Olukorra parandamiseks tuleks püüda, et käsitlev saaks juba tunnis põhimassile täiesti arusaadavaks ja et iga tund haaraks ka emotsionaalselt. Selleks ongi ette nähtud audiovisuaalsed õppevahendid, mille efektiivsus sõltub nende metoodilisest kvaliteedist ja kasutamise sihipärasusest.

Allpool vaatleme kogu audiovisuaalsest arsenalist vaid slaide ja kilesid, sest neid on ka õpetajal endal võimalik operatiivselt valmistada. Kui õpetaja enda ainenägemisest kantud slaide ja kilesid kombineerida tsentraliseeritult valmistatud infokandjatega, saame isikupärase ainekäsitluse ja õpetaja naturaalse optimaalselt haakuva tunni. Vaid siis on võimalik maksimaalne emotsionaalsus.

Milleks on vaja slaide ja kilesid?

Kõik audiovisuaalsed õppevahendid on ette nähtud selleks, et oluliselt toetada õpetus- ja õppimisprotsesse. Loomulikult peab seejuures valitsema didaktilis-metoodiline ühtsus infokandjate (slaid, kile, kilekomplekt, film, magnetofonilint, heliplaat, videomagnetofonilint) vahel.

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

Audiovisuaalsete õppevahendite ühised funktsioonid:

■ **Motivatsioonifunktsioon.** Igas õppeprotsessi faasis on oluline teada, miks antud teemat on vaja õppida. See motiiv tuleb luua ja edaspidi pidevalt kinnistada, ainult siis suhtub õpilane tähelepanelikult tunnis pakutavasse.

Motiivi loomisel demonstreeritakse filmi, slaidide või kilesid, mis rõhutavad, kui tähtis on praktika seisukohast ülestõstetud küsimusele lahenduse leidmine. Teema edasisel käsitlemisel tuleb seda motiivi pidevalt kinnistada probleemslaidide või -kiledega. Need tuleks kujundada selliselt, et nad puudutaksid ka õpilase emotsionaalset sfääri.

■ **Informatsioonivahendusefunktsioon.** Teaduslikud töed on suures osas teatud hulga üksikute konkreetsete nähtuste abstraktsioonid. Abstraktsiooni loomine lähtub konkreetsest ning seda «konkreetset» koos talle iseloomulike omadustega tuleb audiovisuaalsete vahenditega õpilasele tajutavaks teha. Siinjuures on oluline, et pakutav kujund oleks lihtne, vabastatud kõigest kõrvallisest, et õpilastel tekiks ühtne ettekujutus käsitletavast. Slaid või kile ei tohi olla üle koormatud informatsiooniga. Nad peavad seda andma parajate «portsjonitena».

■ **Loominguliste võimete ja ainealase intuitsiooni arendamise funktsioon.** On hädavajalik välja töötada spetsiaalsed loomingulised ülesanded ja harjutused. See vajadus lähtub teadmiste omandamise astmetest: mõistmine, reprodutseerimine, teadmiste rakendamine tüüp-olukordades, teadmiste rakendamine uutest olukordades. Loomingulised harjutused peavad olema õpetamisprotsessi kõrgeim, viimane etapp.

Loominguliste ülesannete koostamisel tuleb mõista loomingulist tsükli ja selle kriitilisi punkte. Need on punktid, kus nähtus läheb üle oma abstraktseks mudeliks või vastupidi — abstraktne mudel läheb üle konkreetseks nähtuseks. Esimesel juhul tuleks õpilasel selgitada konkreetset uut nähtust vastomandatut abstraktse mudeli põhjal. Seda liiki loomingulisi ülesandeid nimetatakse «uurimuslikeks». Teisel juhul peab õpilane saama uue etteantud efekti. Neid loomingulisi ülesandeid nimetatakse «konstruktorlikeks».

Kõiki loomingulisi ülesandeid on väga otsustavaks esitada slaidide või kiledena, sest piltkujutis viib õpilase konkreetsemalt situatsiooni sisse. Iga slaid on väärtuslik vaid siis, kui ta on kasutatav ka loomingulise ülesandena. Sellele vastavalt tuleks valmistada ka algselt illustreerivaks materjaliks mõeldud

slaidid. Slaidi või kile kompositsiooni kvaliteedi määrajaks on küsimuste hulk, mida saab antud kile või slaidi põhjal esitada. Hea slaidi korral saab esitada suure hulga küsimusi: mis? kuidas? miks? kuidas muutuks pilt, kui...? jne. jne.

■ **Ratsionaliseerimisfunktsioon.** Hariduse kvaliteedi tõstmise nõue on õpetamisprotsessis esmane. Kuid samas ei ole ühiskonna seisukohalt sugugi ükskõik, kui palju kulutati aega ning raha vastava tulemuse saavutamiseks. Ideaalne oleks, et õpetamisprotsess annaks väga häid tulemusi, kuid võimaldaks säästa aega ning raha. Järelikult on äärmiselt tähtis õppetunni efektiivsuse tõstmine. Selles seisnebki õppimis- ja õpetamisprotsessi ratsionaliseerimine.

Psühholoogid on kindlaks teinud, et õpilastele jääb meelde 10% sellest, mida nad lugesid, 20% sellest, mida nad kuulsid, 30% sellest, mida nad vaatlesid, 50% sellest, mida nad nägid ja kuulsid, 70% sellest, mida nad arutasid ja 90% sellest, mida nad arutasid ning praktiliselt täitsid.

Siit nähtub, kui võrd oluline on muuta tunnis käsitletav õpilasele nähtavaks, kui võrd tähtis on anda materjali aruteludeks, seda võimaldavadki slaidid ja kiled. Neil võib esitada probleemituatsioone, mida saab lahata tunnis läbivõetava materjali alusel. Seega on õpilasel võimalus vastomandatu kohta oma arvamust avaldada, tõsta materjali omandatavus kuni 70%-ni.

Slaidid ja kiled võimaldavad tunduvalt aega kokku hoida nii uue materjali käsitlemisel, kordamisel, õpilaste teadmiste kontrollimisel kui ka teadmiste üldistamisel. Teatavasti on ju nägemiskanali läbilaskevõime 100 korda suurem kui kuulmiskanali. Isegi definitsioone on võimalik avada vastavate slaididega.

Oluline on ka slaidide ja kiledel psühholoogiline ülesanne. Nende abil saame tõsta esitatava materjali emotsionaalsust, lisada terakese huumorit kuiva ainesse, tuua sisse esteetilisi väärtusi. Kõige sellega soodustame õpilase aktiivsust õppeprotsessis.

Füüsikatunni efektiivsuse tõstmine slaidide ja kiledel abil

Tunni efektiivsus tõuseb, kui

sisulised teadmised omandatakse juba tunnis;

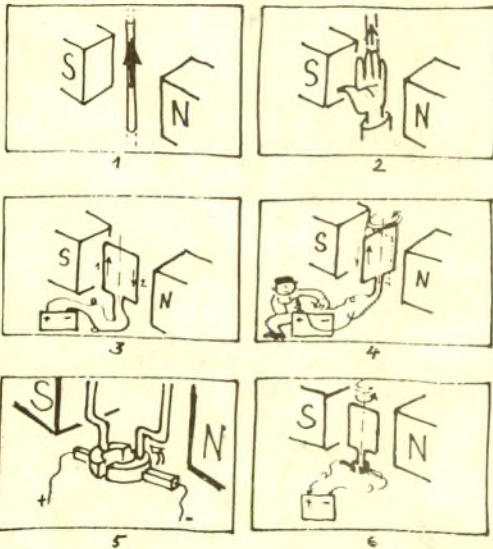
hoitakse kokku aega (aruteludeks, kordamiseks, teadmiste süstematiseerimiseks, õppe-motiivi loomiseks jne.);

□ saavutatakse õpilaste loominguiliste võimete ja ainealase intuitsiooni arenemine.

Selleks et õpilane omandaks olulise juba tunnis, peab materjal olema esitatud üldarusaadavalt. See peab olema seostatud varemõpituiga, süstematiseeritud ja piisavalt korratud. Teiselt poolt on kindlasti vaja, et õpilane tunneks huvi käsitletava vastu. See on aga omakorda võimalik õpilasele kindla õppemotiivi loomise, materjali emotsionaalsuse tõstmise ja rohkete eluliste probleemide arutamise teel.

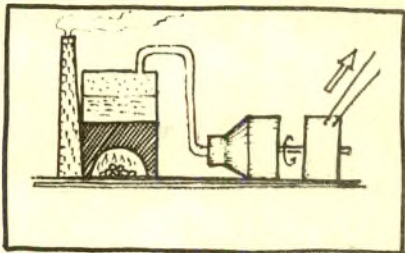
Materjali üldarusaadavaks esitamiseks võib teemat saata slaidiseeriaga. Iga slaid illustreerib üht mõtet. Üks slaid oleks osutunud informatsioonist liiga ülekoormatuks. Näiteks teema: alalisvoolumootor (joonis 1). Kordamisel või käsitlemisel kasutame muidugi vaid slaidi 6. Iga üksik slaid seeriast on kasutatav probleemslaidina (näiteks 3: millises suunas pöörduks raam, kui magneti poolused vahetada; kui magneti poolused paikneksid vertikaalselt jne.).

Joonis 1



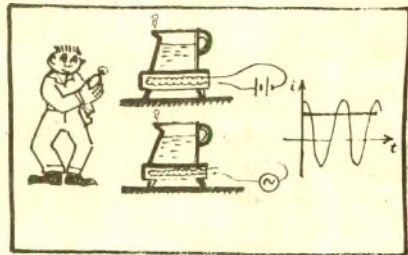
Lihtsamal juhul piisab ühestainsast nn. «sooloslaidist». Siin on aga kujund puhastatud kõigest liigsest. On jäänud vaid oluline, mis kergesti jaotub üksikosadeks. Näiteks soojuselektrijaama kujutatav slaid (joonis 2).

Joonis 2



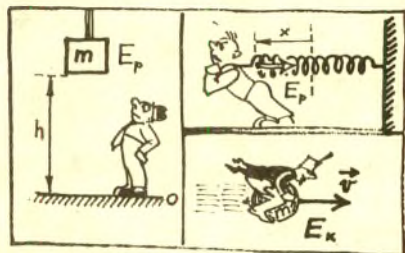
Sageli on õpilastel raskusi definitsioonide ja mõistetega. Et neil paremini aidata esitatava füüsikalisse sisusse tungida, on kasulik definitsioon «ümber jutustada» piltkirjas. Näitena olgu toodud slaid, mis aitab avada mõistet «vahelduvvoolu tugevuse efektiivväärtus» (joonis 3). Õpilasel jääb siit silmade ette vahelduvvoolu ja alalisvoolu vastavusse seadmine töötegemise seisukohast (sama aja jooksul eraldub mõlemas elektripliidis sama suur soojushulk, sest mõlemad kohvikannud lähevad keema üheaegselt).

Joonis 3



Materjali seostamiseks varemõpituiga on nn. üldistavad slaidid ja kiled. Samale slaidile on koondatud mitu teemat. Nii seostame kursuse erinevaid osi. Näiteks slaid, mis võimaldab üldistavalt korrata mehaanilist energiat (joonis 4).

Joonis 4

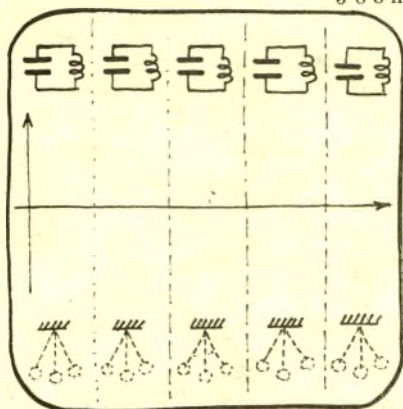


Slaidide ja kilede kasutamine võimaldab aega kokku hoida. Kui katsume õpilastes esile kutsuda piltlikku ettekujutust, siis on sõnaline viis selleks äärmiselt ebaratsionaalne («Katsume nüüd ette kujutada, et viibime liikvas rongis ja...»), palju ratsionaalsem on projitseerida situatsioon ekraanile saatekstiga «Me viibime liikvas rongis ja...».

Väga väärtuslikud aja kokkuhoiu seisukohast on osaliselt valmisjoonistatud töökiiled. Siin on osa mehaanilisest tööst kodus ära tehtud. Näiteks olgu kile teema «elektromagnetvõnkumised võnkeringis» käsitlemiseks (joonis 5). Kogu käsitus toimub sellele kilele joonistamisega (alusjoonis on valmistatud permanentpliiatsitega). Et võimaldada õpilastele kaasatõttamist, jaotatakse neile sama joonisega paljundatud lehed.

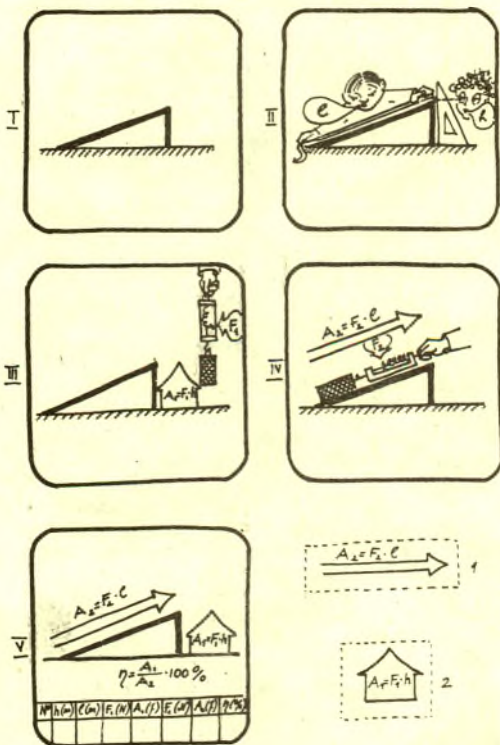
Mõningatel õpilastel on raskusi teksti mõistmisega. Seepärast kulub neil palju aega laboratoorsete tööde juhenditega tutvumiseks.

Joonis 5



Ratsionaalne on ka laboratoorse töö juhendi esitamine kilekomplektidena. Näiteks laboratoorne töö kaldpinna kasuteguri määramisest (joonis 6). Siin on kogu töö jaotatud elementideks, kusjuures igaüht kujutab üks kilepilt. Seejuures liitub järgmine eelmisele.

Joonis 6

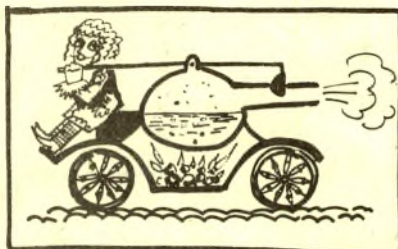


Õpilaste loominguulisi võimeid on võimalik arendada loominguuliste ülesannetega. Neid aga on kõige ratsionaalsem esitada slaidide või kiledena, sest piltkujutis viib õpilase kõige kiiremini ja konkreetsemalt situatsiooni sisse.

Loominguulisi ülesandeid võib liigitada järgmiselt:

ülesanded, mis on üles ehitatud nõudele
 selgitada mingit tehnilist nähtust või saada mingit tehnilist efekti. Näiteks Newtoni aurumobiil (joonis 7). Kirjeldada slaidi põhjal ta ehitust, sõitu ning manööverdämist;

Joonis 7.



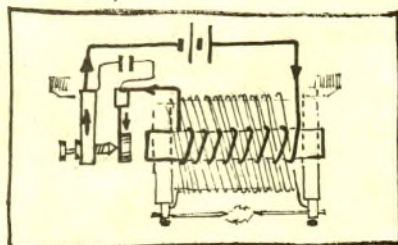
selgitada või kasutada mingit loodusnähtust. Näiteks maastik tugeva tuulega (joonis 8). Selgitada, mis võib selles situatsioonis juhtuda! Miks kuivanud lehed tõusevad õhku? Kuidas ära hoida, et tuul ei tõstaks katust pealt?;

Joonis 8



selgitada mingi seadme või riista tööpõhimõtet või konstrueerida uus seade. Näiteks sädeinduktor (joonis 9). Kirjeldada slaidi põhjal ta tööd;

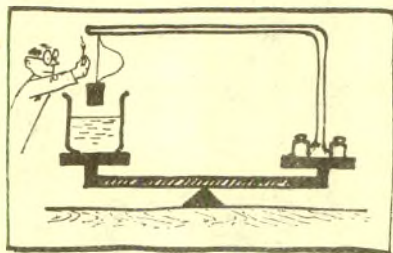
Joonis 9



selgitada mingit laboratoorset nähtust, esitada nähtuse mudel või leida uus nähtus, mis vastab esitatud nõuetele. Näiteks seadel-

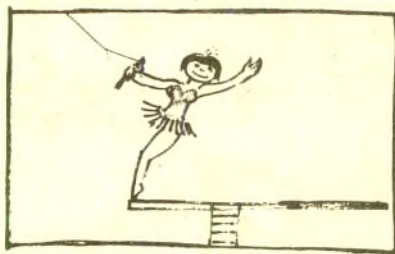
dis kankaaludel (joonis 10). Mis toimub, kui niit läbi põletada? Kirjeldada nähtuse üksikuid etappe! Kuhu ja kui suur koormus lisada, et tasakaal taastuks?

Joonis 10



Loominguliste ülesannete hulka tuleb lugeda ka situatsiooniülesandeid. Neil slaididel on kujutatud mingit reaalselt olukorda. Õpilaste ülesanne on näha selles situatsioonis füüsilist probleemi. Slaidi põhjal koostavad õpilased iseseisvalt ülesande, määrates kindlaks otsitava suuruse ja vajalikud andmed selle leidmiseks. Andmed peavad olema valitud selliselt, et nad oleksid reaalsed antud situatsiooni jaoks ja ka määratavad. Näiteks situatsiooniülesanne joonisel 11. Situatsiooniülesannete puhul lahendavad eri õpilased sisuliselt erinevaid ülesandeid, kuna eri õpilased võivad samas situatsioonis näha erinevat probleemi. See annab suuri võimalusi individualiseeritud tööks klassiga. Õpetaja võib gruppidele lisada erinevaid kommenteerivaid vihjeid.

Joonis 11



Peab ütleva, et situatsiooniülesanded meeldivad õpilastele. Nende puhul tajutakse, et füüsikaülesande aluseks on reaalne tegelikkus, olukord, mis vajab analüüsimist. Koos sellega väheneb ka õpilaste vastumeelsus tekstülesannete vastu, neid harjutatakse «nägema».

Lõpetuseks

Nii nagu iga õpetaja on kordumatu isiksus, peaks ka tema tunnis kasutatav audiovi-

suaalne materjal olema ainult talle omane. See aga tähendab, et ta peab selle kas ise valmistama või vahetult juhendama selle valmistamist. Kogu materjal peaks ju peegeldama õpetaja ainenägemist ja harmoneeruma tema temperamendiga.

Ja ärgem unustagem ilu! Slaidid ja kiled olgu kaunid, värvikad. Samuti tuleb tähelepanu pöörata katsete ülesseadmise kompositsioonile ja värvidele klassis. Nagu kõikjal elus, nii tuleb ka füüsikatunnis avada õpilase silmad ilule, et ta hakkaks nägema valemite ilu, nautima nende sümmeetriaomadusi ja füüsilise maailmapildi harmooniat.

Kõige sellega me saame õpilase tunnis ping-salt tööle rakendada. Kui aga tehakse tööd, küllap siis tuleb ka armastus, armastus füüsika vastu!

MEILT JA MUJALT

□ Volgogradi 123. keskkooli õpetajad ja õpilased organiseerisid linna kaitsjate, endise 15. kaardiväe laskurdiviisi võitlejate lahingukuulsuse muuseumi. Kolme aasta jooksul koguti hoolikalt materjali: veteranide esemeid, kirju ja fotosid, kangelaste elulugusid, ajaleheväljalõikeid, kahjutuks tehtud miine, hülsse. Õpilased tegid ise stendid, planšetid. Jäljeküttidel on olnud rohkesti kohtumisi Rostovis, Harkovis, Moskvas, Vladimiro-Volõnskis ja teistes linnades elavate sõjaveteranidega.

Oleliidulisel koolinoorte ja pioneeride matkajate-jäljeküttide ekspeditsioonide kokkutulekul «Minu kodumaa NSV Liit» tunnustati laste tööd Vene NFSV Haridusministeeriumi aukirjaga.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

□ Arhangelski V. I. Lenini nim. Oblasti Pioneeride ja Koolinoorte Palees avati pioneeriliikumise muuseum ja põhjamaalaste lahingukuulsuse saal, millele on antud Nõukogude Liidu kangelase Prokopi Ivanovitš Galušini nimi.

Palee kasvandikud on juba mõnda aega käinud P. Galušini ja teiste põhjamaalaste kangelastegude jälil. Lapsed on üles leidnud P. Galušini 50 relvakaaslast, neli neist elab Arhangelskis. Kaug-Itta, Uuralitesse, Volgogradi oblastisse — kõikjale lendavad kirjad. Lahingukuulsuse saali hooldajad on kirjavahetuses rindevõitlejatega, kohtuvad nendega ning püüavad leida sõja-aastate dokumente. Lastel kirjale vastas tuntud nõukogude filmirežissöör Grigori Tšuhrai, filmi «Ballaad sõdurist» autor, kes on sõdinud koos P. Galušiniga.

Pioneerimuseumi ja lahingukuulsuse saali avamine palees on noorte jäljeküttide töös uue ulatusliku etapi algus.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Kollektiivne, grupiviisiline ja individuaalne töö kujutava kunsti õpetamisel*

TIJU MAASIK

Kommunism on täiuslik ühiskond mitte ainult tehniliselt ja majanduslikult. Mitte ainult kõige moraalsem — õiglasem, õilsam, vaid ka kaunite inimeste kauneim ühiskond. Ühiskonna ilu saab inimese ilu, inimese ilu — ühiskonna ilu allikaks.

L. STOLOVITS

Üldharidusliku kooli ees seisab vastutusrikas ülesanne: luua õige alus uue, igakülgset arenenud inimese kunstimaitse, esteetiliste väärtete ja tõekspidamiste kujunemiseks.

Loomingulise kavatsuse tekkimine ja küpsemine, selle realiseerimine eredate kunstiliste väljendusvahendite ja võtete abil, fantaasia ergutamine, õpilase loomingu iseisvuse säilitamine, tehniliste raskuste ületamine — see kõik on kunstiopetuse tunni ja õpetaja ülesanne.

Kunstiopetus kui ainult osa esteetilisest kasvatuses toetub lapse loomupärasele aktiivsusele ja koolieelses eas antud esteetilistele tõekspidamistele ning kodusele kasvatusel. Vajadusel peab õpetaja delikaatselt korrigeerima lapse võõritikasvanud maitset ja sissejuurdunud väärarvamusi. Et loomisprotsess on aktiivne, täiesti isikupärane tegevus, peaks ka kooli kunstiopetus, s. o. maitsekuju ja ilu seaduspära tundmaõppimine toimuma individuaalselt või ainult väikese õpilasgrupiga. Suur klassikollektiiv seab aga paratamatult õpetaja ette teistsugused võimalused.

Kunstiopetuse tunni struktuur ja tunnis kasutatavad meetodilised võtted on tingitud paljudest teguritest: klassiruumi ja õpilasgrupi suurusest, näitvahendite iseloomust ja demonstreerimisviisist, kooli kunstimajan-

duslikust baasist, konkreetse klassi meeleolust ja iseloomust, õpetaja töö- ja loomingu- lisest laadist. Sellest tulenevalt saab tunnis antud ülesannet täita individuaalselt, grupiviisiliselt või kogu klassikollektiiviga.

Kooli ülesanne pole grupiviisiline õpetamine, vaid iga õpilase kõigekülgne arendamine. Kunstiteooria äraõppimine on individuaalne protsess, samuti kunstimaitse arenemine. Kõik see eeldab individuaalset tööd iga konkreetse õpilasega.

Teooria selgeõppimine ja praktikas rakendamine on võimalik ainult iga inimese oma aju abil, selle alahindamine viib aga varem või hiljem märgatavate puudujääkideni kunsti mõistmisel ja tegelikul loomisel.

Eriti maalimise ja joonistamise tundides peab õpetaja igati õhutama lapse loometegevust: teemade valiku ja tehniliste kunstivõtete õpetamise korral tuleb virgutada õpilase fantaasiat, ergutada tema käelist tegevust alluma aktiivsele mõttetööle. Ainult loomupärasest andekusest on pidevaks arenguks vähe; ilma teooriata jääb lapse tööde tase teatud tasandile püsima ja varsti ei paku ka autorile endale rahuldust. Siis aga kaob huvi töö vastu.

Ilu seaduste õpetamisel ei tohi õpetaja alahinnata lapse kui loova isiksuse omapära. Töö hindamisel tuleb tingimata arvestada noore autori omapoolseid mõttekillukesi ka siis, kui need pole kunstiteooriaga märgatavas kooskõlas. Eriti püüavad loovad lapsed oma töödes näidata uut, vähemalt neile endale seninähtamatut. Kindlatesse teooria raamidest surumisel kaotavad niisugused õpilased tahtmise pakkuda teistsuguseid lahendusi ja tekib kas konflikt või kaob lõplikult tema loomislust. Õppenädala kindel ajaline ja sisuline raam nagunii surub õpilase määratud piiridesse ja kohanduv laps loobub loomingu (4, lk. 28). Seega peaks kunstiopetuse tund olema koht, kus iga õpilane saaks end täielikult väljendada.

Märgatavamate kunstieeldustega õpilastele, samuti kunstiringis lisateadmisi saanud autoritele tuleb ka õppetunnis leida jõukohast tegevust: keerukam kompositsioon või maali koloriit, uued tehnilised võtted või kunstivahendid, töö teistsugune formaat või paber, teistsugused šriftid kirjaõpetuse tunnis, enam tööd ja materjali sügavamalt tundmist vajavad referaadid kunstiajalos jne.

Õppeplaan annab kunstiopetajale ainult ühe tunni nädalas kuni 6. klassini, et realiseerida kõiki esteetilise kasvatusel võimalusi. Suur klassikollektiiv väikeses tööruumis, nädalane vahe, mis killustab lapse mõtte järjepidevust, tööaja lühenemine organiseeriva tunniosa arvel jne. ei soodusta just eriti õpilaste loometegevust. Õppevestlus, juhendite andmine tööks ja lapse teemasse sisseelamine vajavad ka teatud aja. Seega on töö individualiseerimine ja iga õpilase vajalikul määral juhendamise seatud ajataktuse ette. Ka ei ole

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

võimalik sooritada tunnis töömahukaid ja enam aega nõudvaid tööülesandeid: õpilane vajab uut ning põnevat, mis tema mõtetegevust aktiveeriks ja haaraks. Seetõttu on õpetaja sunnitud appi võtma grupiviisilise ja kollektiivse töövormi.

Häid võimalusi kollektiivseks tööks pakuvad dekoratiivkunsti-ülesanded, tööd tekstiiliga, konstrueerimisülesanded jm.

Dekoratiivkunsti õpetamisel tuleb vastava tunni õpetusliku ja kasvatusliku eesmärgi kõrval näha kaugemale: kujundus- ja kujutuskunsti ülesanne on «... mitte üksikeseme, vaid kogu keskkonna disainimine tervikuna» (E. Tinn), sellest aga tunne disaineri sotsiaalse vastutustunde ulatust, disaineri kui kultuuriideaalide täideviija osa ning tema tegevuse ideoloogilist kaalu (5, lk. 5—6).

Dekoratiivülesannete lahendamisel oleme sageli kasutanud kollektiivset töövormi: suu-remahulised tööd vajavad pikaajalist mahukat tehnilist tööd ja seetõttu muutuvad üksikautorile üle jõu käivaks.

5. klassis koostasime suurearvulise värvus-õpetuse ja kompositsioonitabelite sarja (5, lk. 107—114). Kõik autorid said samasisulise tööülesande: koostada kueteistkümnest detailist koosnev dekoratiivne pinnalahendus ruudule, arvestades tulemust kui ornamenti ja kasutades detaile ainult kindlas suunas ja asendis.

Värvilahendus oli erinev: ühe värvi heledad ja tumedad toonid, toonilähedased kooskõlad, kontrastvärvilised kompositsioonid. Iga autor pidi järgima nõuet luua täiesti uus ja omanäoline kompositsioon, olemasoleva kordamine polnud lubatud. Õpilased töötasid süvenenult ja huviga, pärast oma mõtte teostamist võrreldi saadud lahendust olemasolevatega ja kordunud variandi segipaiskamise tekitas lõbusat elevust, nõrdimust, pettumust — iga erineva autori juures oli reaktsioon erinev. Näitusestendi jäi kaunistama suur värvikompositsioon — ligi viiskümmend varianti samale teemale.

Keerukamate värvikooskõla- ja kompositsiooniülesannete lahendamine järk-järgult: tunni lõpul varem töö lõpetanud õpilane sai 2—3 erinevat värvipaberit, valis neist meeldivama kooskõla ja lõikas välja algelemendid. Järgmised õpilased seadsid olemasolevatest detailidest kokku ringisektorid ja terved ringid. Kunstiklassi vanematel õpilastel tuli aga koostada suur värvikompositsioon varem ettevalmistatud materjalist, arvestades nii detailide paigutuse kui ka värvuste tasakaalu.

6. klassi tööülesanne oli ruudu liigendamine joontevõrgu abil. Pinna mõõtmed ja jaotus olid ühesugused, joontevõrgu tihedus, suund ja põhiliste toetuspunktide asukohad aga erinevad. Ka siin polnud lubatud korduvaid variante. Iseseisva mõtte väljatoomine oli siin eriti raske, sest õpilased istuvad klassis tihedalt ja naabri töö segab keskendumist — laps on loomult agar matkima. Joone-

rütmi erinevused samade tingimuste juures üllatasid meeldivalt ka autoreid — näitusestendi ees käis elav mõttevahetus võimalustest, mida võinuks veel kasutada. Aktiivne mõtetegevus ühtlaste täpsete joonte tõmbamisel hajutas monotoonsuse.

Mahuliste konstrueerimisülesannete iseloom, suurt täpsust ja head kompositsioonitaju ning puhtust vajav töö on juba loomult lapsele küllalt keerukas. Kartongi või joonestuspaberi suure formaadi osaline läbilõikamine täpse joonise järgi, samuti detailide ühendamine käib ühele lapsele sageli üle jõu. Seetõttu on sobivam anda ülesanne kahe- või kolmeliikmelisele õpilasgrupile. Koos töötades saadakse kiiresti tore töötulemus ning omavaheline asjalik mõttevahetus pakub käelise tegevuse kõrval tööd ka ajule.

Niitjate joonte kompositsioone — küll teemaatilisi, küll geomeetrilisi — oleme valmistanud mitmeti: joonestanud, õmmelnud kartongile, kerinud tihvitele puitplaadil. Kavandi koostamine kui mõtestatud loometegevus on alati olnud individuaalne ülesanne, samuti augukeste asukohtade väljajoonestamine. Õmmeldud niitjoonte kompositsioonid teostati üksikautorite poolt, puitplaadile tihvite valmistamine ja täpsesse määratud kohta kinnitamine vajab väikese autori puhul puidu- ja metallitööd tundvat suuremat abilist. Kujutise kohalekerimine jäi autori enese tööks.

Graafilistest tehnikatest saab tunnis teostada mitmeid: papi-, naturaal- ja materjalitrüki, linoollõiget, diatüüpiat. (Trükipressi olemasolu korral lisanduvad ka sügavtrüki eri liigid.) Linoollõike valmistamine, nagu maal ja joonistamine, nõuab individuaalset tööd: iga õpilase graafiline käekiri ja linoollisse lõigatud joone iseloom on kordumatu. Abiline või kaasautor toob paratamatult töösse erinevad detailid ja suudab seega klišeeterviklikkust ainult rikkuda. Ka materjalitrüki klišeet valmistamine tundub olevat sobiv individuaalülesandeks. Suureformaadilise ja tiheda naturaaltrüki tömmise puhul võib aga kasutada mitme autori koostööd: kasutatakse ju loodusest leitud valmisdetailide, jääb üle ainult kokku leppida kompositsiooni suhtes.

Papitrükk kui õpilastele jõukohane ja palju võimalusi pakkuv graafiline tehnika on kunstõpetuse tunnis hästi kasutatav. Klišeet valmistamiseks vajalikud materjalid ja vahendid on igale õpilasele kättesaadavad, tömmise trükkimine jõukohane ka väiksematele lastele. Suureformaadiliste keerukamate papiklišeet valmistamisel võib rakendada õpilasgruppi: töö valmib kiiremini ja autorid näevad rutem oma töö vilja.

Õpilasgruppide moodustamisel tuleb eriti arvestada õpilaste loomust: sarnast loomulist käekirja, omavahelist läbisaamist, sarnaseid võimeid ja töötempot, samuti iseseisvust. Tugeva isikupäraga õpilased tavaliselt ei soovi koos teistega töötada, grupis aga haaravad enda kätte initsiatiivi ning suruvad

alla loomult tagasihoidlikumad ja rahulikumad õpilased. Nõrgemate kunstieeldustega õpilased seevastu saavad koostööst tuge: õnnestunud suure graafilise lehe all on ka tema kui autori nimi. See tõstab usaldust enese vastu ja lubab autoril hiljem julgemalt end väljendada. Grupijuhil ülesandeks jääb töö organiseerimine ja ülesannete jaotamine, kõigi ülesandeks aga grupikaaslaste töö kiiruse ja kvaliteedi jälgimine. Valmisdetailid seatakse kohale koos. Tõmmise trükkimine suure klišeepuhul läheb kiiremini ja kaob oht saada mitmekordne ebaõnnestunud tõmmis.

Töö hindamisel peaks õpetaja tingimata arvestama ka õpilaste arvamust oma kaastööd: fantaasia, kiirus, kvaliteet.

Kunstiringis, kus õpilaste koosseis on eri vanusega, saab rakendada koostööle nooremaid ja vanemaid lapsi. Suuremad ja kogenumad õpilased saavad kõrvalt jälgida väikese autori tehnilisi võtteid ja vajadusel teha abistavaid märkusi. Ei tohi lubada ühegi detaili valmistegemist suurema õpilase poolt, sest väikeste elav fantaasia ning väljakujunemata proportsiooni- ja perspektiivtunne toovad töösse kordumatu võlu.

Tore on jälgida suure ja väikese autori omavahelist asjalikku arutelu: üks saab näidata oma teadmisi ja rõhutada oma õpetatust, teine aga kuulab kikkiskõrvul ning säravate silmade välkudes poetab mõnusa repliigi. Seejärel laskub suur ja tark tavaliselt maa peale ja edasi jutlevad juba võrdsed omavahel, teineteist vastastikku täiendades.

Ilu armastavad kunstioõpilased tunnevad suurimat rahuldust ja rõõmu aktiivsest loometegevusest. Oma töö tulemust imetlevad nad suhteliselt lühikest aega, tundes varsti jälle huvi uue ja põneva tegevuse vastu. Kunstiringi ongi koht, kus töötavad koos kunstisse ja kõigesse kaunisid omakasupüüdmatault ning siira vastuvõtlikkusega suhtuvad noored. Siin on ka parimad individuaalse loomingu tegevuse võimalused: iga õpilast saab juhendada vastavalt tema vastuvõtlikkusele ja olemasolevate eelteadmiste tasemele. Õpilane on tulnud kunstiringi tõelisest huvist ja loometahetusest aetuna ning seetõttu läheb ka iga õpetaja märkus täie ette. Ülesannete jõukohasust silmas pidades ja igale kunstioõpilasele uut pakudes vastavalt tema loomusele kujuneb õpilase areng pidevaks. Õpetaja tööd erivanuseline ja eritasemeline õpilasgrupp muidugi raskendab, tuues ringitundi sisse liitklassiga töötamise meetodika, kuid see on rõõmus raskus.

Kunstiringis on kollektiivsed töövormid sageli seotud väljastpoolt tulnud tellimustega: peosaali dekoratsioonide valmistamine, õnnitluskaartide kujundamine mitmesugusteks tähtpäevadeks jms. Töö teostamisel saab rakendada iga õpilast vastavalt tema individuaalsusele: hea proportsioonitundega õpilased teevad alusjoonise ja viimistluse, rõõmsa

värvimeelega nooremad lapsed maalivad. Detailide paigaldamine on kollektiivne töö.

Meil on alati võimalus kasutada kooli väga hästi sisustatud muuseumi materjale, see annab võimaluse põhjalikult tutvuda eesti rahvusliku tarbekunsti (puit, metall) toredate näidistega ning neid ka kujutada. Muuseumi fondide materjalidest valmistasime suure sarja eriteemalisi joonistusi ja linoollõikeid, millest kokkuseatult kujunes kena kokkuvõtlik mapp juubelikingituseks muuseumi juhatajale.

Looduses maalimas ja joonistamas käies on lapsed kaasa toonud väikesi südamelähedasi ilukillukesi: põllulilli, huvitava kujuga taimi, eredaid lehti. Neid oleme nukrail sügispäevil kasutanud kollektiivselt valmistatud taimekompositsioonide loomiseks. Selletaolise töö eriline südamelähedus on tingitud ilusatest mälestustest.

Kunstiklassis oleme tegelnud ka tekstiilitööga (naha-, sidumis- ja murdbatik, makramee, riidejäätmest meenete valmistamine). Nahabatik kui tehniliselt keerukam töö on jõukohane kesk- ja vanema astme õpilastele. Individuaalse tööna valmisid meeldivad kompositsioonid «Vigri», «Krooksuja», «Suvi», «Piibeleheneitsi» jt. Sidumis- ja murdbatik kui kergem on jõukohane ka väikestele autoritele. Väikestele loojatele tuleb juhendamisel pöörata erilist tähelepanu, sest nende elav fantaasia loob sageli ülekeerukaid ja tehniliselt teostamatuid kavandeid. Tehnoloogia võimalusi arvestades püüdsime säilitada esialgsest mõttest võimalikult rohkem ja vanemate õpilaste abiga ka pildid värvidega valmis keeta. Rätikute, kannumütside, linikute jms. valmistamine oli põhiliselt väikeste, 4. klassi õpilaste proovitöö, põhitööna kaunistati toreda rahvusliku ornamendiga põllesid, seelikuid, pluuse ning tehti temaatilisi seinapilte.

Makramee kui suhteliselt uuem ja väga huvitav võimalus pakkuv töö haaras lapsi väga. Ühesuguse agarusega sõlmisid ringset seinavaipa nii suured kui ka väikesed, poisid kui ka tüdrukud. Kollektiivne töö «Päike» ongi tegelikult põhiskooli õppimise ja kompositsiooniharjutus. Järgnes keerukas individuaalülesanne: oma kavandi järgi vaipade, võõde, rahakottide, lillevaasi ümbriste jms. sõlmimine. Iga kavandi teostamine nõudis õpilaselt lisaks näppude tööle pingsat mõttegevust.

Kunstioõpetaja ees seisab veel üks suur, raske ja vastutusrikas ülesanne: praktilise kunstitegevuse ja -teooria õpetamise kõrval peab ta õpetama noori mõistma, hindama ja armastama maailma kunstiväärtusi igalt kunstialalt, s. o. kunstimaitse kasvatamine. Maitse kasvatamine on kompleksne ülesanne, mida ei tohiks jätta ainult kunstioõpetuse tunni pärisosaks. «Inimest ei kasvata vahetult ainult esteetikateadus, vaid kõik see, mis tekitab esteetilisi elamusi, mõjutab meie esteetilist

maitset: keskkond, inimese tööolud, kölblussuhete, spordi jms. esteetiline aspekt» (8, lk. 78—79). Ainult kasvatusprotsessis võtab inimene omaks teatud elulaadi ja omandab sotsialistlikule ühiskonnale omased esteetilised tõekspidamised. Kunstiarmastuse kasvamine on pikaajaline järjepidev töö kunsti- ja kultuuriajaloo, kirjanduse, muusika ja teiste ainete õpetamisel. Armastust aga saab kasvatada armastuse abil.

Hea või halb maitse pole inimese kaasa-sündinud võime. See kujuneb ümbruse esteetilisel toimel, esteetilisest kasvatuses. Maitse kujunemisele avaldab suurt mõju kunsti aktsepteerimine (ilukirjanduse lugemine, muusika kuulamine, kunstinaätuste külastamine, teater ja kino), aga samuti inimese enda eluolu esteetiline külg (laste mänguasjad, rõivad, mööbel ja elumajad, linnaväljakute kujundus ja töökoha korrastus). Sageli ei anna inimesed endale aru, kust neil just see või teine maitse pärineb, mis ometi just sellisel kujul määrab nende esteetilise taju (8, lk. 33—34).

Igati arvestades tänapäeva moodi on inimesed sisustanud oma kodud rikkalikult ja rõivastuvad hästi, kuid sageli alahindavad laste kunstitegevuse vajadust. Kodudes valmistatakse veel 1930. aastate maitse järgi vaipu ja linikuid — praeguste õpilaste vanemad said kodanlikus koolis head käsitööalased teadmised ja oskused. Emade põlvkond jäi vastavatest ajakohastest teadmistest ilma, mistõttu ei saa nad ka oma lapsi kasvatada kunsti armastama. Seega puutub õpilane sageli nüüdisaja kunstiga kokku vaid väljaspool kodu. Selliste kunstiteooriat ja ilu seadusi vähetundvate inimeste kunstikriitiline sõna on aga küllaltki terav. Kunstiteose nägemisel hindavad nad taise «nagu elus» mõõdupuuga ja seavad esikohale nähtu vaatlemisel elus kohatu äratundmise ja võrdluse momenti.

Vanemate õiged või vähemõiged kunstitööd juurduvad väga sügavalt ka lapses. Esteetilisest maitse kasvamine on kodu ja kooli ühine ülesanne. Kurib on, kui abivalmis vanemad ja vanavanemad õpetavad kodus lastele aegunud töövõtteid ja esteetikatõdesid (tütarlaste tööõpetus ja tarbekunst), mille väärtuse selgitamine nõuab iga õpilase puhul suurt kannatlikkust, taktitunnet ja delikaatset lähenemist.

Kunstinäituste külastamisel ja kaugematel ekskursioonidel puutuvad lapsed ühekorruga kokku ülisuure hulga kunstiväärtustega (eriti kui laps elab kunstimuuseumidest kaugel ja saab neid ainult harva külastada). Õpetaja ülesanne on teha valik, et laps suudaks kõike pakutavat vastu võtta. Vastasel juhul kaotab kunstiväärtuste vaatamine oma mõju.

Üldhariduskooli ühest kunstiopetuse tunnist nädalas ainult poole kooliaja vältel ei piisa kõikide esteetilisest kasvatuses ette seatud eesmärkide realiseerimiseks. Esteetiline kasvatus peab haarama isiksuse kõiki külgi, avama moraalse puhtuse ja ilu, voolima koostöös kehalise kasvatuses kehaliselt ja esteetiliselt täiuslikku inimest (9, lk. 122—123). Lapse esteetilisest kasvatamisel tuleb ühendada kõikide õppeainete ja last ümbritseva maailma võimalused. Kompleksse esteetilisest kasvatuses üheks osaks on kunstiopetus, kus õpetaja käsituses lapse maitse kasvatusel ja kunstitarkuste õpetamisel on nii individuaalsed kui ka kollektiivsed töövormid. Individuaalne õpetus kui parim võimalus eriti kunstimaitse kasvatusel ja kunstiteooria õpetamisel on asendamatu, kuid praeguse töökorralduse puhul mitte alati kasutatav. Seepärast peab kunstiopetaja püüdma leida võimalusi, kus minimaalse ajakulu ja varustusega oleksid tulemused maksimaalsed. Appi tuleb siin kollektiivne töövorm, kus töökorralduse ja juhendamisega võib saavutada palju (sisuliselt tähendab ka kollektiivne töö ometi individuaalset juhendamist, ainult grupitöös jaotub juhendamine õpetaja ja grupiliikmete vahel). Kollektiivne töö liidab õpilasi, süvendab üksteisemõistmist ja abivalmidust. Ka kollektiivse töövormi puhul tuleb näha iga õpilase erinevat arusaamist ilust, erinevaid võimeid ning vastuvõtlikkust uuele.

V. I. Lenin on rõhutanud, et kunst, peab inimeses äratama kunstniku (1, lk. 117—118). Kunstiopetaja tõsine ülesanne seisabki selles, et valmistada eluks ette kauni maailma kõike helget näha suutva ja tulevastele põlvedele uut ilu valmistada oskavat inimest.

Kirjandus

1. B o r e v, J. Esteetika. Tln., 1976.
2. J a k o v l e v a, T. Ideoloogiatöö kompleksplaneerimine. Tln., 1980.
3. K a g a n, M. Esteetika alged. Tln., 1970.
4. K a l a, U. Kas kohanduv või loov laps? — «Nõukogude Naine», 1980, nr. 12.
5. K a m m a l, U., T i h a s e, K. Disain. Tln., 1978.
6. R e h e, E. Vestlusi maitsest. Tln., 1970.
7. S o o n p ä ä, L. Ars longa... Tln., 1974.
8. S t o l o v i t š, L. Ilu filosoofia. Tln., 1980.
9. S t o l o v i t š, L. Ilu ja ühiskond. Tln., 1969.
10. T w a i n, M. Võhikud võõrsil. Tln., 1963.



KOOLIEELNE KASVATUS

Tööarmastus tekib tööd tehes*

MILVI ROOMET

Komplekses kasvatussüsteemis on tähtis koht töökasvatusel. «Töökasvatuse ülesandeks on kasvatada väikelastes austust ja armastust töö vastu, õpetada hindama ausat ja ühiskonnale kasulikku tööd, tundma töörõõmu, harjumust töötada, arendada jõukohaseid ja arenemiseks kasulikke töövilumusi.» nii määratleb töökasvatuse osa koolieelse lasteasutuse programm.

Arvestades töökasvatuse määratu suurt tähtsust, valisimegi süvendatud tööks oma lasteasutuses tööarmastuse kasvatamise.

Töökasvatust võimaldavad meil korraldada □ täiskasvanute poolt tehtav töö, paljude tublide tööinimestega suhtlemine, vestlemine nendega, nende töö vaatlus, erinevate kutsetööde jälgimine jne.;

□ loodus meie ümber, ilu, mis meid ümbritseb ja mis on saavutatud inimese tööga. See sisendab lastele mitte üksnes austust ja lugupidamist

* XIII ülevabariigiliste pedagoogiliste loengute ettekanne.

mist töö vastu, vaid äratav nendes endiski soovi tööst osa võtta;

□ meie lasteaija puidutöökoda, mis pakub eriti poistele palju tegevust ja töörõõmu.

Kuidas oleme 6-aastastes poistes-tüdrukutes kasvatanud tööarmastust, sellest püüangi siinkohal rääkida.

Täiskasvanute tööga tutvustamine

Eriline tähtsus lapse kõlbelses arengus on täiskasvanute tööga tutvumisel. Lapsed saavad teada, et esemed, mis meid ümbritsevad, ei kasva imepuul, vaid on inimeste loodud. Lapsed õpivad austama tööinimest, tekib soov täiskasvanuid abistada. Täiskasvanute tööga tutvustamisel oleme alustanud lähemast ümbirusest, kodudest. Kõigepealt oleme püüdnud, et iga laps tutvuks oma ema-isa tööga. Soovitasime vanematel mõnikord võimaluse korral võtta oma lapsed töö juurde kaasa. Vestluses «Minu ema-isa töö» selgus, mida laps üldse teab oma ema-isa tööst.

Tundides oleme tutvustanud ümbritsevat süstemaatilise plaani järgi. Omandatud teadmiste süsteem aitab lapsi vaimselt arendada. Koos lastega me ainult ei konstateeri fakti, vaid püüame leida ka seost nähtud faktide vahel. Selleks et viia laps ühiskondliku elu tunnetuseni, oleme korraldanud hulgaliselt vaatlusi ja tulemusi hiljem üldistanud.

Lõpptulemusena ongi lapsed jõudnud järelduseni, et kõik väärtused on inimesed loonud jõupingutuste, hoole, mure ja vaevaga.

Et meie kodumajand annab riigile põhiliselt piima, liha, vilja, kartulit, peamegi vajalikuks lapsi tutvustada just põllu- ja farmitöödega.

Augustis korraldasime õppekäike põldudele viljalõikuse jälgimiseks. Jälgisime ja selgitasime kombainerite, autojuhtide, traktoristide, agronoomide, brigadiride ja mehaanikute tööd.

Tõime välja viljakoristuse edukuse põhjused — ühise töö, kus kõigil on üks eesmärk. Edasi vaatlesime kartulivõtmist.

Ardi isa on agronoom, Lauri, Hannese, Kaia ja Urmase isad traktoristid, seepärast teadsid lapsed palju jutustada oma isa tööst. Saadi teada, kui pikad ja pingelised on traktoristi ja kombaineri tööpäevad külvi- ja viljakoristuse ajal. Õppekursioonidel kolhoosi karjafarmi saadi teadmisi lüpsja, karjabrigadiri, zootehniku, karjakute tööst, töövahenditest, lüpsimasinatest. Malle teadis palju rääkida oma lüpsjast ema tööst. Farmis nägime, kuidas piim voolas torusid mööda jahutuspaakidesse. Lapsed said teada, et brigadiri ja teiste farmitöötajate töö algab juba kell 4 hommikul.

Talvel ja varakevadel õppekursioonidel kolhoosi masinaparki saime teada, et talvel on traktorite ja kombainide kiire remontimise

aeg. 27 teraviljakombaini peab saama siin ravi, et sügisel jälle täie hooga tööle asuda. Ka remonditöökojas palusime seletusi andma oma traktoristidest, autojuhtidest, kombaineritest lapsevanemaid.

Talvisel ekskursioonil kasvuhoonesse on olnud eesmärk anda lastele teadmisi taimede peamistest kasvutingimustest (õhk, soojus, valgus, niiskus). Neid teadmisi rakendavad lapsed ka loodusnurgas taimede ja lillede eest hoolitsemisel. Ekskursioonid kasvuhoonesse on korduvad ning lastel on olnud väga huvitav jälgida taimede ja lillede arengut.

Kevadel jälgitakse põllutööd: põldude ettevalmistust külviks, väetamist, kartulite sorteerimist, kartulipanekut kombainiga, vilja külvamist. Suvel vaadeldakse vilja- ja kartulipõlde ning selgitatakse, mida on vaja vilja ja kartuli edukaks kasvatamiseks. Jälgitakse veel heinategu, kuivsilu ja heinajahu valmistamist.

Sellistel õppekäikudel rõhutavad kasvatajad tööliste suurt vastutust, nende töö vajalikkust, kollektiivse töö tähtsust. Lapsed mõistavad, et nende tublide töötajate töötulemusi kasutab kogu rahvas. Pärast ekskursiooni ja vaatlusi toimub alati vestlus. Vestlusi püüame organiseerida võimalikult huvitavalt ja mitmekesiselt.

Koos lastevanematega oleme valmistanud loovmänguvahendeid, nagu traktoristi, aedniku, lüpsja tööriided, autojuhtidele mütsid, roolid, valgusfoorid, liiklusvahendeid, mänguloomad karjafarmi mängimiseks jne.

Meie kolhoosis on välja kujunenud, et igal sügisel korraldatakse traditsiooniline tublide tööinimeste austamisõhtu, kus jagatakse preemiaid ja autasusid. Rajooni ning oma majandi autahvliile paigutatakse parimate töötajate nimed ja fotod. Igal sügisel viime lapsed nende autahvliite juurde. Lastele selgitatakse, miks nende töötajate pildid on autahvliil, miks neid kiidetakse. Huvitavaks ürituseks on kujunenud kohtumisõhtu meie majandi tööeesrindlastega. Lapsevanematest tööeesrindlased on rääkinud meile oma tööst.

Õppekursioonid täiskasvanute tööga tutvumiseks toimuvad meil kindla plaani järgi.

Traktoristi-kombaineri töö tutvustamist 6-aastaste rühmas planeerisime näiteks järgmiselt:

August. Ekskursioon viljapõllule. Kombaineri töö. Viljavedu. Põhu kokkupanek.

September. Traktor põllul. Künd. Põllu ettevalmistus külviks. Kartulivõtt. Kartulikombain.

Oktoober. Kartulikuht. Kartuli paigutamine talveks kuhjadesse.

November. Õppekursioon autahvli juurde «Keda kiidetakse». Vestlusringis meie tublid lapsevanematest tööeesrindlased.

Detsember. «Masinad — meie abilised» (illustatsioonide ja piltide vaatlemine). Pildialbumi koostamine.

Jaanuar. Joonistamine teemal «Meie abilised».

Veebruar. Ekskursioon masinate remonditöökotta. Mida teeb traktorist-kombaineri talvel.

Märts. Esimesed kevade tunnused põllul. Orase vaatlus põllul (talivili). Lume sulamine. Orase toitumine.

Aprill. Kevadised põllutööd. Traktorid müri-sevad varahommikust hilisõhtuni põllul.

Mai. Kartulipanek. Traktoristi ja kombaineri töö kartulikombainil.

Juuni-juuli. Heina, kuivsilu, rohujahtu valmistamine. Viljapõldude ja kartulipõldude vaatlus.

Laste töö looduses

Kasvatajad taotlevad, et igal lapsel tekiks vajadus töötada ka üheskoos, austada teiste tööd ja teha kasulikku teiste heaks. Töökasvatuse eesmärgiks seadsime, et kõik lapsed harjuksid ise pakkuma oma abi kasvatajale või teisele lapsele. Märkasime rõõmuga, et lapsed ise soovivad osa võtta neile jõukohasest tööst. Nad vajavad ainult asjalikku nõuannet ja abi ning siis muutub iga töö lastele meelepäraseks. Senisest rohkem tähelepanu pöörame töövõtete õpetamisele. meie lasteaias kehtib nõue: enne õpeta, siis nõua! Selgitame lapsele igal sobival hetkel tema töö vajalikkust ja tähtsust ning teeme töö lapsele võimalikult huvitavaks ja meelepäraseks. Ise jälgime alati lapse tööd ja hindame seda vääriliselt.

Sügisel koguti lilleseemneid, paigutati need etikettidega varustatud kottidesse (kress, aster, lõvilõug), pandi pottidesse taimi ning nartsissi- ja tulbisibulaid.

Sügisel selgitati ka, millised seemned on lindudele-loomadele talveks vajalikud. Koguti pihlakamarju, sireliseemneid lindudele, käbisid oravatele, lepavihtasid kitsedele. Meeldiv oli jälgida, kuidas rühmakorrapidajad talvel toitsid pidevalt lindi omakogutud seemnetega. Lapsed tundsid sellest ilmselt suurt rahuldust. Kogu rühmaga käidi metsas kitsekestele omavalmistatud heinaredelisse lepavihtasid ja heina panemas. Lapsed ootasid metsaminekut alati suure õhinaga. Heina saadi kokkuleppel oma lapsevanematest jahi-meeste ja metsavahi abiga.

Kevadel algasid tööd lasteaias katsepeenardel: peenarde tegemine, seemnete külvamine, rohimine, mulla kobestamine, kastmine. Tuletati meelde talvel kasvuhoonesse ja oma loodusnurgas nähtut-õpitud, mida on taimede kasvatamiseks vaja.

Tingimata on vaja, et laps näeks taimede arengut. Ta kogeb, et ainult tänu tööle ja õigele hoolitsusele kasvab vili, sirgub kartul, võrsub lilletaim. Selle veendumuse tekkeks annab suurepärase võimaluse vaatlus ja töö lasteaias loodusnurgas. Meie lasteaias loodusnurgas ei kasvatata ainult lilli, vaid kasvatatakse ka sibulat, salatit, redist, tilli. Tänu laste tööle ja kasvataja pidevale juhendamisele oleme oma loodusnurgast palju rõõmu tundnud. Varakevadel oleme saanud siit sibulat, tilli, redist ja salatit.

Kord nädalas korraldatakse loodusnurgas suurpuhastus, kobestatakse mulda, puhastatakse ja piserdatakse taimede lehti jne.

Kevadel jätkub töö katseaias. Soovides kasvata lastes armastust aiatöö vastu, pida sime silmas järgmist:

□ et töö oleks pidev. See peab algama juba talvel loodusnurgas ja lõppema sügisel koristustöödega. Rõhutasime, et tehtud tööst said tulu kõik;

□ kasvataja eeskuju peab olema tööle innustav. Tal peab olema teadmisi ja oskusi vastavaks tööks;

□ kasvatajal peab alati olema varuks huvitavaid võtteid ja vahendeid, kuidas mõnikord ka igavat tööd huvitavaks muuta;

□ töövahendid peavad olema korras ja terved ning nendel olgu kindel panipaik;

□ töö olgu lastele jõukohane, töövõttes aga otstarbekad;

□ pidev kontakt lastevanematega, et luua ka kodus võimalused lapsele jõukohaseks tööks taimede ja lillede eest hoolitsemisel.

Puidutöö

Et 6-aastaste rühmas on enamuses poisid, tekkis vajadus rakendada nad jõukohasele paeluvale tööle. Kaalusime ja leidsimegi lahenduse puidutöös. Tingimused selleks meie lasteaias on olemas. Meil on eraldi töötuba, mille sisustamisel on suurt abi osutanud kolhoosi puidutöökoja töötajad. Kolhoosi juhatuse ja lastevanemate abiga saime vajalikud töölaudad, tööriistad, materjalid ja riulid materjalide, tööriistade ning valmistööde paigutamiseks.

Kuigi töölaudad on massiivsed, põruvad need naelutamisel ikkagi. Otsustasime tuua töökotta suured 50—60 cm läbimõõduga ja 80 cm kõrgusega kasepakud. Pakul on lapsel mugav töötada. Need on ka küllalt suured selleks, et laps saaks kõik tööks vajalikud vahendid pakule paigutada. Töötoa sisustamisel jälgisime rangelt laste kasvu, liikumist ja ohutustehnika nõudeid. Tööriist, mille me lapsele kätte anname, olgu hea kvaliteediga. Näiteks vasarad on 100-grammised, kinnitatud kindlalt varre külge. Saagidest kasutame peenehambulist kitsalehelist raamsaagi ja oksasaagi. Tähelepanekud näitavad, et oksasaagi on lapsel kergem ja mugavam kasutada.

Saetava eseme tugevaks kinnitamiseks on meie töölaudade külge kinnitatud saagimisrennid. Saagimisrennidel olevate saagimissoonte abil on võimalik lapsel määrata kindel saagimissuund ning saagida välja vastav nurk, mida lapsel palja silma ja käe abil on võimatu teha. Saagimisrennid on kinnituskruvidega laua külge kinnitatud. Nii on saetav materjal kõvasti laua küljes, lapsel pole tarvis materjali käega kinni hoida. Saagimisrennid on kahekujulised: kandilise ja ümarmarguse puidu saagimiseks.

Naaskel on töövahend, mida lapsel on naelutamisel alati vaja. Naasklite hoidmiseks oleme ise valmistanud spetsiaalsed naasklihoidjad. Müügilolevad noad ei kõlba puutööks, sest noaped on liiga rasked ja tera paks, seetõttu oleme ka noad ise valmistanud. Noad on valmistatud mehaanilise rauasae lehest, käepide on kaetud isoleerpaelaga. Kui nuga ei kasutata, asetatakse see kunstnahast kaitseesse. Puuridest on kasutusel väikeseid käsipuure. Puuritava eseme kinnitamiseks on töölaua külge kinnitatud tislери kruustangid. Puuri kasutab laps peamiselt kasvataja abiga, sest iseseisvalt on tal raske puuri hoida.

Kavas on valmistada trellpuurist puurimismasin, mida on lapsel kergem ja ohutum kasutada. Töövahenditest on meie lastel veel peitlid ja viilid. Oleme jälginud, et kõik töövahendid oleksid alati hästi korras.

Meisterdamisel oleme kasutanud kolhoosi puidutöökojast hangitud jääkmaterjale: iga-suguses mõõdus klotse, lauätükke, liiste, vineeritükke, mis on kolhoosi puidutöökojas eelnevalt juba siledaks lihvitud. Kasutanud oleme ka looduslikku materjali ning töötlemata looduslikku puitu.

Materjalid paigutasime suuruse ja kuju järgi selleks määratud riulitele, et laps leiaks kergesti tööks vajaliku detaili.

Töökojas töötamisel kasutavad lapsed spetsiaalset tööriietust, kasvataja jälgib rangelt hügieeninõuete ja ohutustehnika täitmist. Et tööruum ei ole suur ja tervet rühma pole võimalik kasvatajal juhendada, tekkis küsimus, kuidas organiseerida tööd puidutöökojas.

Puidutöökoja kasutamiseks koostasime kindla plaani. Ühtlasi määrasime, kelle juhendamisel tegelevad lapsed rühmas sel ajal, kui kasvataja töötab osa poistega puidutöökojas.

Naelutamist õpivad juba 5-aastased lapsed. 6-aastased aga meisterdavad mänguasju. Alustame kergemast ülesandest, s. o. kahekolme detaili ühendamisest. Algul lapsi detaile saagima ei õpetata, vaid kasvataja saab need ise eelnevalt valmis. Iga laps saab vajaliku arvu detaile. Et kasvataja jõuaks jälgida vahendite õiget kasutamist ning õigeid töövõtteid, töötab korraga 4—5 last. Teravaid töövahendeid kasutavad lapsed vaid kasvataja individuaalsel juhendamisel. Kasvatajad on tööd korraldanud nii, et lastel oleks alati erinevas suuruses ettevalmistatud detaile, mida laps saab valida vastavalt oma soovile ja fantaasiale. Nii valmis Urmasel laev, lapse silmis säras tõeline loomisrõõm.

Lapsi tööle rakendades jälgib kasvataja, et iga laps asetaks otstarbekalt töölauale või pakule kõik vajalikud töövahendid. See õpetab last ratsionaalselt tööd organiseerima. Järjepideva harjutamise tulemusena on lapsed hiljem juba harjunud ise vajalikke vahendeid oskuslikult valima ning otstarbekalt lauale asetama. Rühma minnes võtame kaasa oma-

valmistatud esemed, et näidata neid rühma-kaaslastele ja kasutada neid kollektiivses mängus.

Suureks elamuseks poistele on ka kolhoosi puidutöökojast puitmaterjali toomine. Töömehed suhtuvad meie lastesse väga sõbralikult: nad pakuvad meile eelnevalt valmistatud materjali ning näitavad ka oma käetööd.

Meie kasvatajate arvates on väga tähtis enne tööle asumist (olgu see ükskõik missugune töö) seada laste ette selge, arusaadav eesmärk. See aitab ka kõige püsimatamate laste loominguulist aktiivsust tõsta.

Oleme lastega valmistanud puidutöökojas lennukeid, traktoreid, autosid, laevu, helikoptereid, ronge jm. Toredasti organiseerivad lapsed mängu omavalmistatud mänguasjadega.

Töökojas ei valmista me ainult mänguasju. Kevadel oli meil juttu rändlindudest, esimestest kevadekuulutajatest. Meie lasteaias juures ei olnud aga ühtegi kuldnokapuuri, kuigi lasteaias ümbritsevad suured vanad puud. Otsustasimegi meisterdada kuldnokkadele pesakastid. Huvitav oli pesakastidele sobiva koha valimine, suur oli laste rõõm, kui igasse pesakasti tulid asukad. Oleme valmistanud ise ka lindudele söögimajad, nii oma kui ka 2- ja 3-aastaste laste rühmadele. Talv on raskeks katsumuseks metsloomadele. Oleme sellest saagi lastega vestelnud. Ühel päeval ütles Mark: «Kasvataja, valmistame kitsedele söögimajakese. Ma võin neid siis toitma hakata!» Sellest mõttest haarasid kohe kinni teised poisid. Kolhoosi puidutöökojast tõimegi pikki liiste, saagisime need parajateks detailideks ja valmistasime kitsedele heinaredeli. Et aga heinaredel tuli küllaltki raske, tellisime kolhoositalist hobuse, et redelit metsa viia. Mis tore sõit see oli! See oli meil just vastlapäeval. Nii saime ka vastlasõitu kuljuste helinal. Lastele oli see päev tõeliseks elamuseks. Et kitsede söögikoht asub 1 km kaugusel lasteaiast, siis käime kas kogu rühmaga või grupiviisiliselt heinaredelit täitmas.

Sel talvel oli lund rikkalikult ja tekkis suur vajadus lumelabidate järele. Kaupluses müügil olevad lumelabidad on liiga väikesed. Otsustasimegi need ise valmistada. Siin tulid jälle appi kolhoosi puidutöömehed. Nad valmistasid meile lumelabidate varred. Saagisime ise vastava suurusega labidad, naelutasime kokku ja olidki olemas meile parajad tööriistad. Tegime lumelabidaid nii palju, et neid jätkus ka teistele rühmadele. Lapsed tundsid oma tööst kahekordset rõõmu: töötati omavalmistatud labidatega ja majahoidja rasket tööd sai natukegi kergemaks muuta.

Kui laste tööd korraldada nii, et nad tunnevad rõõmu oma tööst, kui nad leiavad, et nende töö on vajalik mitte ainult neile, vaid ka täiskasvanutele, siis see kasvatabki töötahet, kohusetunnet.

Kokkuvõttes võib öelda, et meie taotlused laste huvi ja armastuse äratamiseks töö vastu on leidnud lastes soodsat kõlapinda.

Täiskasvanute tööga tutvumine, töö puidutöökojas, hoolitsus lindude ja loomade eest, looduse hoidmine ja kaitsmine, töö looduse- ja rühmaruumis, aias ja mänguväljakul — kõik see on aidanud lastes kasvatada tähtsamat kõlbelist omadust — armastust töö vastu.

Rõõmuga võib märkida, et lastel on ühiste tööde kaudu arenenud kollektiivsustunne ja arusaamine sellest, et iga töö on vajalik ja austust vääriv. Eriti meeldiv on tähele panna laste loovat ja omakasupüüdmatut suhtumist töösse.

Lasteaias on kujunenud huvitav traditsioon: iga laps, kes lõpetab lasteaias ja läheb kooli, joonistab pildi teemal «Kelleks tahan saada» ning need joonistused köidetakse albumisse. Neist joonistustest nähtub laste huvi ja austus täiskasvanute tööde vastu.

Meie lasteaias kollektiiv on veendunud, et koostöös lastevanematega õnnestub meil lastes kasvatada tublisid inimesi, kellel töö on esmane eluline vajadus.

Tallinna 1. keskkool aastail 1947—1951

AHTO KENNİK

Seoses õpilaste arvu märgatava kasvu ning sellest tuleneva kooliruumide nappusega Tallinnas ühendati 1947/48. õppeaasta algul 1. keskkooliga 15. kooli nooremate klasside õpilaskond, sealhulgas vene õppekeele klassse. Klassikomplektide arv kasvas 14-lt 30-le, õpilaste arv 452-lt 973-le. Et juurde tulid just 1.—4. klasside õpilased, avati esimesi klasse neli, teisi ja kolmandaid kuus ning neljandaid kolm. Paralleelklassid töötasid ka 8.—10. klassides, Esialgu avati paralleelklass ka 11. klassis (15 Tallinna Raudustehnikumi endist õpilast, kes soovisid saada keskkooli lõputunnistust), kuid hiljem osa õpilasi lahkus ja moodustati üks lõppklass. 1.—4. klassides oli nüüd 677, 5.—7. klassides 100 ja 8.—11. klassides 196 õpilast.¹ Kooli õppepind ei võimaldanud sellist arvu õpilasi korraga tööle rakendada, seetõttu tuli alustada õppetööd kahes vahetuses, kummaski 15 klassikomplekti. Teise vahetusse jäid 512 1.—4. klasside õpilast. Uute õpilaste juurdetulekuga kasvas õpetajate arv koolis 40-ni.

Järgmisel õppeaastal alustas õppetööd 997 õpilast, neist 585 eesti ja 412 vene õppekeelega. 1.—4. klassides oli õpilasi 692, 5.—7. klassides 145 ja 8.—11. klassides 160, klassikomplekte kokku 32. Õpetajaid oli 42, neist 13 vene õppekeele klassides.²

1949/50. õppeaastal ulatus õpilaste arv 976-le, neist 665 eesti õppekeelega. Eesti õppekeelega osas oli 1.—4. klassides 357, 5.—7. klassides 180 ja 8.—11. klassides 128 õpilast, klassikomplekte 20. Vene õppekeelega osas oli klassikomplekte üheksa, 1.—4. klassides 311 õpilast. Õpetajaid oli 43 (vene õppekeelega osas 10), neist põhitöökohaga 41.³

1950/51. õppeaastal kasvas õpilaste arv 1. keskkoolis 1035-le, eesti õppekeelega osas 898-le. Eesti õppekeelega 1.—4. klassides oli 390, 5.—7. klassides 387 ja 8.—11. klassides 121 õpilast, klassikomplekte 25. Vene õppe-

keelega 1.—4. klassides õppis viies klassikomplektis 137 õpilast. Esmakordselt asusid põlises poistekoolis õppima tütarlapsed, neist 8. klassis 10 ja lõppklassis 11. Esimeses vahetuses töötas 517, teises 518 õpilast (mõlemas 15 klassikomplekti). Õpetajaid oli koolis 43, neist viis vene õppekeelega osas.⁴

Tööle asus hulk uusi õpetajaid: A. Heinmann (vene keel), A. Ainomäe, H. Seljandi (mõlemad eesti keel), L. Pealkivi (vene keel), H. Kelder (ajalugu), A. Söber (füüsika), L. Reinvald (inglise keel), N. Palis, S. Meriloo, I. Ristik, J. Klemets, E. Rikken, H. Pannal, H. Aumere, E. Hoffert, T. Randalu, H. Jõe-rand, A. Kilkson, E. Murel ja mitmed teised. Enamik neist oli vanema põlvkonna esindajaid, kuid osa oli saanud pedagoogilise hariduse juba nõukogude võimu aastail (lõpetanud kas õpetajate seminari või õpetajate instituudi). Sellesse põlvkonda kuulusid H. Kelder, A. Söber, E. Murel, A. Kilkson, L. Reinvald jt.

Muudatusi toimus ka kooli juhtkonnas. 1949. aasta veebruaris lahkus direktori kohalt August Tiisler. Tema järel võttis kooli juhtimise raske koorma enda kanda Eesti NSV teeneline õpetaja (1946) Rudolf Meriloo.

1950. aasta aprillis lahkus suure autoriteediga õppealajuhataja Richard Kress. Tema asemele kinnitati emakeeleõpetaja Hilda Seljandi. 1. jaanuarist 1948 moodustati koolis õppealajuhataja koht ka eraldi teisele vahetusele. Teise vahetuse õppealajuhatajana töötas 1948. aasta jaanuarist sama aasta 16. augustini Viktor Ramul ning 16. augustist 1948 16. aprillini 1951 Aleksander Pärn. Aleksander Pärna lahkumise järel kinnitati sellele kohale Linda Pealkivi. Majandusjuhataja kohale asus B. Haltrik.

Õppetöös omandas järjest suurema osakaalu nõukogude pedagoogika põhimõtete rakendamine. Sellele aitas kaasa õpetajate pidev poliitilis-ideoloogiline ja erialane enesetäiendamine, mille üheks ja kõige olulisemaks vormiks sai õppimine Marksismi-Leninismi Õhtuülikooli pedagoogikateaduskonnas (seal asus õppima enamik õpetajatest). Loeti ka iseseisvalt poliitilist ja erialast kirjandust. Enamik õpetajaid sooritas eksami nõukogude pedagoogikast, filosoofiast ja ÜK(b)P ajaloost.⁵

Nõukogude pedagoogika põhimõtetest tulevaid ideid hakati rakendama nii tundide ülesehituses kui ka metoodilisel ettevalmistamisel. Õppetunni andmist nõuti range plaani alusel. Uue aineosa läbivõtmise kõrval nähti selles ette kindel koht kinnistavale osale ja õpilaste küsitlemisele. Õpilaste küsitlemist hakati ette planeerima (nähti ette, mitut õpilast ja keda tunni jooksul küsida, samuti ajakulu, küsimused jne.). Rõhutati, et õpilaste küsitlemist on vaja ette valmistada niisama hoolikalt kui uue aine seletamist, milleks samuti tuli aeg täpselt planeerida.⁶

Õppetöö taseme sisuliseks tõstmiseks vahetasid õpetajad üksteisega järjekindlalt õpetamiskogemusi ning aitasid noori õpetajaid

tundide ettevalmistamisel. Võeti osa lahtis-
test tundidest, mida 1949/50. õppeaastast
hakati õppenõukogu otsusel korraldama regu-
laarselt kord kuus.⁷ (1949. aasta septembris
andis lahtise inglise keele tunni õpetaja
M. Morin, oktoobris loodusteaduse tunni õpe-
taja A. Aaremäe jne.)

Metoodika küsimusi arutati ka õppenõu-
kogu koosolekul (kirjalike tööde tehnika ja
parandamine; geometria õpetamine täielikus
ja mittetäielikus keskkoolis; näitlikkus loo-
dusteaduse, ajaloo- ja mäateaduse tundides;
milline peab olema võõrkeeletund; vene keele
häälduslik kord jne.), tutvustades üksteist
oma kogemustega õppetöös.

Õpetajad osalesid ka Vabariikliku Õpetaja-
Täiendusinstituudi (VÕT) töös ja kooli
metoodikakomisjonides. Elavalt võeti osa Va-
bariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kor-
raldatud metoodikaõngutest. Kuid 1. keskkooli
paremad õpetajad esinesid ka ise metoo-
dikaalaste ettekannetega. Eriti hinnati Täien-
dusinstituudis M. Morini ja M. Schwarz'i loen-
guid.⁸ 1948. aasta sügisel organiseeriti koolis
kolm, metoodilist ainekomisjoni: matemaatika-
füüsika (juhataja F. Männik), keelte-
(A. Heinmann ja eesti keele õpetajad) ning
kunstikomisjon (N. Palis). Moodustati veel
teisigi komisjone — majanduskomisjon, õppe-
komisjon, komisjonid koolivälise töö alal, pio-
neeri- ja komsomolitöö alal jt.⁹

Ainete käsitlemisel hakkasid õpetajad või-
malust mööda silmas pidama õpilaste poliitilist
kasvatamist, rõhutati nõukogude korra
tähtsust ja selle saavutusi vaimse ning majan-
dusliku elu alal. Paremaid tulemusi saavutati
sel alal ajaloo- ja maateaduse, loodusteaduse,
emakeele- ja vene ning võõrkeeletundides,
kuigi poliitkasvatuseks osa hakati rõhu-
tama ka teistes (matemaatika-, füüsika-, kee-
mia- jt.) tundides. Ajalugu hakati käsitlema
klassivõitluse seisukohalt, sealjuures rõhuta-
des, et selle võitluse lõpptulemuseks on kom-
munistlik ühiskonnakord.¹⁰

Õpilaste edukuse tõstmiseks organiseeriti
mahajääjate abistamist: määrati nõrgemaile
hooldajad tugevamate hulgast, korraldati
konsultatsioone, aidati mahajääjaid pärast
tunde (nii üksikult kui ka grupiti). Eriti palju
vaeva nägi mahajääjate abistamisel vene keele
õpetaja A. Heinmann.

Kuigi ka 1947/48. õppeaastal tunti puudust
veel üsna mitmest õpikust (keemia 8., 10., ja
11. klassile, bioloogia 11. klassile, eesti kir-
janduse ajalugu 8., 10., ja 11. klassile, füüsika
8. klassile ja mõned teised), oldi õpikutega
juba enamasti piisavalt varustatud ning olu-
kord paranes aasta-aastalt veelgi. Seetõttu
osutus võimalikuks täielikult lõpetada kodan-
liku aja õpikute kasutamine.¹¹ Enam-vähem
rahuldavalt oldi varustatud ka õppeabinõu-
dega, kuigi teinekord tunti mõnest asjast puu-
dust. Alati ei jätkunud veel pliiatseid, kirju-
tussulgi, värvpliiatseid, teinekord ka vihi-
kuid, kibedat puudust tunti sirklikarpidest.

Vähe oli tööõpetuse materjale 1.—4. klassi-
dele, hoopiski puudusid need vanematele klas-
sidele.¹² Siiski hakati aasta-aastalt üha roh-
kem saama ka õppeabinõusid, järk-järgult
osutus võimalikuks hakata täiendama ka eri-
ainete õppevahendite kogusid (näiteks
1948/49. õppeaastaks muretseti füüsika õppe-
vahendeid juurde 2510 rubla eest jne.). Rajati
ja sisustati sõjanduskabinet.

Mõningal määral intensiivistus kommunist-
like noorte ka pioneeride töö. Kommunistlike
noorte arv koolis suurenes, kuid ikkagi suhte-
liselt aeglaselt. Enamasti kasvas see lõppklas-
sides, mistõttu õppeaasta lõpul oli organi-
satsioon arvel alati rohkem noori kui õppe-
aasta algul (näiteks 1947/48. õppeaasta algul
ühiksa, lõpul 19, 1949/50. õppeaasta algul
ühiksa, lõpul 18). 1950/51. õppeaasta lõpuks
kasvas kommunistlike noorte arv koolis 41-
le.¹³ Kommunistlikud noored korraldasid mit-
meid huvitavaid üritusi. 1947. aasta lõpul
võtsid kooli kommunistlikud noored (seoses
valimistega) šefluse alla Tõdva valla (Harju-
maal), kus detsembri lõpul peeti esimene vali-
miseelne koosolek. Koosolekul esineti kõnede
ja ettekannetega. Õhtut sisustas kooli džäss-
orkester.

1948. aastal korraldasid kommunistlikud
noored seoses ÜLKNÜ 30. aastapäevaga mit-
meid üritusi. Toimus päevakohaseid vestlusi
ja pidulikke koosolekuid, peeti loenguid
(«ÜLKNÜ põhikiri», «Kommunistlike noorte
kuulsusrikas ajalugu»), organiseeriti filmi
«Noor Kaardivägi» külastamine. Toimus ka
vastava kavaga õpilaspidu, võeti osa ülelinna-
lisest lõkkeõhtust, korraldati kohtumisi va-
nade revolutsionääridega, kooli šeffidega jmt.
Klassides peetud koosolekul tutvustati teisi
õpilasi kommunistliku noorsooühingu kuul-
susrikka minevikuga. Kooli komsorg. 10-b
klassi õpilane H. Roop esines koolis ettekan-
dega «Komnoorte osa Suures Isamaasõjas ja
sõjajärgsel ülesehitustöö perioodil».¹⁴

1949. aasta aprillis moodustati koolis esma-
kordselt komsomoligrupid klasside kaupa. See
nõudis senise töö mõningat ümberkorralda-
mist, sest komsomolitöö raskuspunkt hakkas
nüüdsest teatud lõikudes kanduma klassi-
desse. Siiski ei suutnud komsomoliorganisat-
sioon koolikollektiivis etendada veel seda täht-
sat ja vastutusrikast osa, mis oli temale pan-
dud ÜLKNÜ põhikirjaga. Selle põhjusi oli
mitmeid: kogemuste ning tööks sobivate ruu-
mide puudumine, ei osatud veel leida vaja-
likku kontakti õpetajatega, väike oli kom-
munistliku noorsooühingu liikmeskond. Eba-
regulaarselt töötasid klasside komsomoligru-
pid. Seetõttu ei suutnud Kommunistlik Noor-
sooühing neil aastail veel täiel määral täita
õpilaskonna juhtivale tuumikule ettenähtud
ülesandeid.

Kiiresti kasvas pioneeride arv. 1947/48.
õppeaasta algul oli koolis 58, õppeaasta lõpul
310 pioneer.¹⁵ Toimus mitmeid huvitavaid
üritusi: peeti salgakoondusi, õpiti pioneer-

laule, käidi Rannamõisas sõjamängudel jne. 17. aprillil 1948 korraldati sõprusõhtu Puna-laevastiku madrustega, külas käisid ka 13. mittetäieliku keskkooli pioneerid. Veebruarist maini 1948 korraldati salkade ülevaatusi. Igas salgas töötati läbi eeskiri «Noored pioneerid» ja küsimus «Mis tähendab olla pioneer?». Suurt abi pioneeritöös osutasid õpetajad ja kommunistlikud noored. Nad asusid rühmajuhtide kohale (1. rühmas 9-b klassi õpilane L. Luur, teises rühmas 7. klassi õpilane Ü. Aren, vene õppekeele klassidele 8. klassi õpilane F. Tibar).¹⁶ Õpetajad selgitasid õpilastele pioneeriorganisatsiooni eesmärki ja ülesandeid, abistasid ka praktilises tegevuses. Häid ja huvitavaid salgakoondusi korraldas kavakindlalt õpetaja M. Sarn.

Vanempioneerijuhtidena töötasid neil aastail H. Roop, I. Tibar, F. Kulderknupp (1947/48. õppeaastal), Reigo, Juurik ja Butškina (1948/49. õppeaastal, neist viimane vene õppekeelega osakonnas), Jürisson ja Goruškina (1949/50) ning Neemre ja Näärts (1950/51).

Jätkasid tegevust mitmesugused õpilasingid, ühed suurema, teised väiksema aktiivsusega. 1947/48. õppeaastal kuulus muusikaringi 82, loodusteaduste ringi 78, matemaatikaringi 68, maleringi 62, laskuringi 53, ajalooringi 48, füüsikaringi (koos autosektsiooniga) 27, näiteringi 20 ja noorte naturalistide ringi kaheksa õpilast.¹⁷ (Teiste ringide liikmeskonna arvu kohta andmed puuduvad.) Hiljem pandi alus veel kunsti-, tehnika- ja vene keele ringide tegevusele. Tolleaegsete ringide tegevuses on õpilaste mällu talletunud kõige enam mälestusi Ch. Darwini nimelisest loodusteaduste ringist (ringi esimees D. Kaljo, hooldaja õpetaja A. Aaremäe), aga ka rahvataantsu-, füüsika- ja keemiaringi tegevusest. Võib-olla aitasid selleks kaasa loodusteaduste ringi korraldatud mitmed huvitavad ekskursioonid. «Mikide» kõrval said populaarseks kooli meeskoor, meesansambel ja 1947. aasta sügisel taas tegevust alustanud puhkpilliorkester P. Põdra juhatusel. 1949. aasta sügisest hakkas puhkpilliorkestrit juhatama noor füüsikaõpetaja Ants Sõber (praegu tuntud helilooja, tol ajal ühtlasi Tallinna Riikliku Konservatooriumi kompositsiooniklassi üliõpilane). Meeskoor kujunes õpetaja N. Palis-Jaansoni juhtimisel Tallinna koolide hulgas üheks paremaks. Ta esines koolilpidude kõrval ka ülelinnalistel koosviibimistel.

Heade tulemustega töötas noorte naturalistide ring. Bioloogiaõpetaja A. Aaremäe juhatusel sisustati kooli elavnurk, valmistati tabeleid ja bioloogiakollektsioone, töötati 1949. aasta aprillis kooli juurde rajatud väikeses kooliaias.

1948. aasta sügisel toimus emakeeleõpetaja A. Ainomäe eestvedamisel noortekirjanduse nädal, mille puhul kooli raamatukogu ruumes korraldati raamatunäitus, kuhu pandi välja üle 200 raamatu. Kirjandusnädala jooksul ostsid õpilased 723 raamatut ligikaudu 3500 rubla eest.¹⁸

Neil aastail seati lõplikult korda kooli õppe- raamatukogu, kõrvaldati vananenud ja poliitiliselt mittesobiv kirjandus. 1949. aasta sügisel koosnes kooli raamatukogu 4539 köitest (sealhulgas 541 nimetust venekeelseid).¹⁹

Kooli kehakultuurikollektiivi kuulus pidevalt üle 100 (hiljem isegi üle 200) õpilase (1947/48. õ.-a. algul 126, 1950/51. õ.-a. algul 215).²⁰ See oli õpilaste arvult suurim har- rastuskollektiiv koolis. Korraldati jooksu- ja suusakrosse, peeti koolidevahelisi võistlusi kergejõustikus, korv-, võrk- ja jalgpallis, jää- hokis, laskmises, males ja teistel aladel. Koolil endal spordiväljakut polnud, mistõttu kasutati Schnelli tiigi ääres asuvat väljakut (pärast väljaehitamist VSÜ «Tööjõureservid» staadion). 1947. aastal asus völmlemisõpetaja- jana tööle Harri Aumere, kelle pedagoogi- isiksus tõi tol ajal niigi populaarsesse sporti juurde uusi õpilasi, ka neid, kelle eeldused sporditegemiseks olid tagasihoidlikumad. Suursündmuseks oli 10-a klassi õpilase Harri Öismetsa osavõtt 1948. aasta kevadtalvel üle- liidulistest suusavõistlustest Arhangelskis (kus ta küll ei tulnud mingile silmapaistvale kohale, kuid tugevat konkurentsi arvestades peeti tema esinemist rahuldavaks). Balti ja- mas käis Öismetsal vastas kogu 10-a klass koos kooli puhkpilliorkestriga (küll ilma di- rektorilt luba küsimata). Kooli jäähokivõist- kond käis võistlusreisil Viljandis, malevõist- kond (1949. aasta veebruaris) Haapsalus jne. Maleringi eesotsas seisis 1948. aasta märtsist toleaeagne 7. klassi õpilane F. Smagar (praegu meistrikandidaat). Selle põlvkonna õppurma- letajatest said hiljem tuntumateks H. Villup, I. Luha ja F. Smagar, võistluste organiseeri- jana ja malekohtunikuna E. Jegerson. Väljas- pool kooli võeti osa spordiühingute tööst. 1947/48. õppeaastal osales näiteks «Kalevis» 22 õpilast, «Dünamos» kaheksa ja «Sparta- kis» kuus, jahtklubis üheksa, laskurklubis kaheksa, aeroklubis kaheksa ja ratsaklubis üks õpilane. Noorte spordikoolis õppis 1948. aasta märtsis 32 õpilast.²¹

Muudatusi toimus olmes ja klassivälistes ettevõtmistes. 1949/50. õppeaastast hakati õpilastele andma koolis soodsa hinnaga (rbl. 7.50 nädalas) sooja toitu.²² Kaks korda nädalas (neljapäeviti ja reedeti) hakati kooli lähedal asuvas kinos «Lembitu» näitama õpilastele filme, mida kool valis oma soovidele vastavalt.

1949. aasta aprillis otsustati asutada kooli juurde väike kooliaed. Kooliaia rajamiseks moodustati komisjon, kuhu kuulusid õppeala- juhataja R. Kress (esimees), looduslooõpetajad A. Aaremäe ja M. Sarn, majandusjuhataja B. Haltrik ning vanempioneerijuht Juurak.²³ Õpilaste aktiivsel osavõtul hariti üles umbes 350 m² suurune maa-ala, jaotati see klasside vahel ning hakati korraldama õppeprogram- mis ettenähtud katseid. Juba esimese paari aastaga viidi kooliaed enam-vähem rahulda- vale tasemele. Koolinäitust külastanud Vaba-

riikliku Õpetajate Täiendusinstituudi keemia-bioloogiakabineti juhataja K. Kärk kirjutas 25. juunil 1951: «Tutvusin ka kooliaia ja elavnurgaga. Kooliaias tehtud miinimumkatset, mida programm ette näeb. Aed üldiselt korras.»²⁴

Alati oodatud olid koolipeod, mida sõja-järgseil aastail korraldati võrdlemisi tihti. Enamasti esinesid oma õpilased, kuid teinekord kutsuti esinema ka konservatooriumi üliõpilasi. Kõigil kooliaktustel esinesid muusikaettekannetega oma õpilased. Koolipidude kõrval korraldati 4. keskkooli (enamasti paralleelklasside) tütarlastega ühiseid klassiõhtuid, õhtu programm oli alati küllakutsujalt.

Suvist koolivaheaega veetsid toleaeagsed õpilased mitmeti: käisid töö, ekskursioonidel jne. Organiseeritud tegevust oli tol ajal hoopis vähem kui tänapäeval. Populaarsed olid ekskursioonid vahetult pärast koolitöö lõppu Eesti looduskaunitesse kohtadesse, aga ka kaugemale (Läti ja Leedu NSV, Leningrad), mida organiseeriti vastavalt võimalustele. Mõned õpilased käisid suvevaheajal töö.

1. keskkooli lõpetas 1948. aastal 28, 1949. aastal 38, 1950. aastal 28 ja 1951. aastal 31 õpilast. 7. klassi lõpetas vastavalt 26, 22, 24 ja 83 õpilast.²⁵

1948. aastal lõpetasid 1. keskkooli ekster-naadi korras ja said küpsustunnistuse toleaeagsed tuntud partei- ja riigitegelased Ludmilla Ausman, Paul Keerdo, Boris Kumm ja Joosep Saat.²⁶

Kooli lõpetanutest said hiljem mitmete elukutsete esindajad, suurem osa siirdus neilgi aastail edasi õppima kõrgkoolidesse.

* * *

1940. aastate lõpul ja 1950. aastate algul lahkusid koolist mitmed autoriteetsed ja õpilaste poolt väga hinnatud õpetajad (V. Orav, R. Kress, A. Kuusik, E. Nurm, F. Männik, L. Aleksejeva, M. Schwarz). Nende asemel hakkas kasvama uus pedagoogide põlvkond, kes, omandanud pedagoogilise meisterlikkuse ja tööks vajalikud kogemused, kujunes edaspidi eeskujuks ja autoriteediks mitme järgmise põlvkonna noortele. Nimetatud ajavahe-mikul 1. keskkoolis tööle asunutest said sel-listeks eeskätt Hilda Seljandi (sünd. 1906), Harri Aumere (1917) ja Ants Sõber (1928).

Selle ajajärgu meenutamiseks toogem kaks väljavõtet endiste õpilaste mälestustest. Neist esimene ajalooõpetaja Villem Oravast iseloomustab tolle ajani sageli esinenud ja seejärel kaduma hakanud õpetamise meetodit kui ka õpetaja isiksust.

«Villem Orav — meie esimene klassijuhataja ja ajalooõpetaja. Meeles on tema õpetamismeetod, mis välmistas meid hästi ette kõrgkooliks. Rida tunde järjest ta ainult sel-tas (jutustas) meile ajaloost huvitavaid seiku, mida meie õpikust ei leidnud. Sellega küttis ta üles meie huvi õpiku lugemise vastu. Iga loengutunni lõpus soovitas lugeda raamatut

sellest selle leheni. Pärast mõnda loengut tea-tas, et järgmine kord hakkam küsima ja kü-siski ning hindas. Häda neile, kes ei olnud suutelised vastama!»²⁷

Järgmine mälestuskatke võimlemisõpetaja Harri Aumerest iseloomustab õpetaja isiksuse kõrval mõningal määral ka sõjajärgset, sageli ilma isata üleskasvanud põlvkonda.

«Tähelepanuväärne oli see, et Harri Aumere ei tegelenud mitte ainult tippudega, vaid ta suutis sporti armastama panna enamiku poisse ja tüdrukuid. Ka tagasihoidlike sportlike eeldustega õpilased sportisid hea meelega ja edukaltki.

Ma arvan, et oma alateadvuses meie, tüd-rukud, tunnetasime Harri Aumeres positiivset meeskangelast, seda enam, et pooltel meist olid isad sõjas hukkunud.»²⁸

¹ ENSV TRKA (Eesti NSV Tallinna Riiklik Keskarhiiv), f. R-205 (Tallinna 1. Keskkool), nim. 1, s.-ü. 2, l. 7 ja 8.

² Samas, l. 64 ja 65.

³ Samas, s.-ü. 8, l. 1 ja 2.

⁴ Samas, l. 11 ja 12.

⁵ Samas, s.-ü. 2, l. 11 ja 22.

⁶ Samas, s.-ü. 4, l. 43.

⁷ Samas, s.-ü. 3, l. 85.

⁸ Samas, s.-ü. 8, l. 7.

⁹ Samas, s.-ü. 3, l. 33.

¹⁰ Samas, s.-ü. 2, l. 21 ja 22.

¹¹ Samas, s.-ü. 3, l. 8.

¹² Samas, s.-ü. 2, l. 21 ja 63.

¹³ Samas, l. 11 ja 19; s.-ü. 8, l. 8 ja 18.

¹⁴ Samas, s.-ü. 3, l. 38.

¹⁵ Samas, s.-ü. 2, l. 11 ja 19.

¹⁶ Samas, s.-ü. 3, l. 12.

¹⁷ Samas, s.-ü. 2, l. 20 ja 24.

¹⁸ Samas, s.-ü. 3, l. 45.

¹⁹ Samas, s.-ü. 8, l. 3.

²⁰ Samas, s.-ü. 2, l. 24; s.-ü. 8, l. 215.

²¹ Samas, s.-ü. 2, l. 23.

²² Samas, s.-ü. 3, l. 87.

²³ Samas, l. 60.

²⁴ Samas, s.-ü. 6, l. 4.

²⁵ Samas, s.-ü. 2, l. 64; s.-ü. 8, l. 2, 4, 12 ja 37.

²⁶ Samas, s.-ü. 3, l. 29.

²⁷ K. Hallik, Suure sõja ajal ja järel Tallinna 1. Keskkoolis (1942—1947). Tallinn, 1980, lk. 3. (Käsikiri Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.)

²⁸ A. Pihlak (Taidla), Mõnda meie Tallinna 1. Keskkoolist ja tema 56-st 1956. aastal lõpetanut + miniportreed meie õpetajatest. Tallinn, 1980, lk. 4. (Käsikiri Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudis.)



KOOLIMUUSIKA NR. 10

Mõtteid üldkooli muusikaõpetusest

HEINO KALJUSTE

Palju on viimasel ajal kõneldud ning kirjutatud muusikaõpetuse tähtsusest ja osast koolinoorte igakülgisel ettevalmistamisel täisväärtuslikeks, laia silmaringi ja huvialadega isiksusteks.

On vaieldud ja vaieldakse edasi: mida peab endas sisaldama muusikaõpetus? Millistest komponentidest peab koosnema tänapäeva nõuetele vastav, laste üldist harmoonilist arengut silmaspidav üldkooli muusikaõpetus?

Uhes ollakse aga üldiselt küll üksmeelsed — kõige erinevamate kontseptsioonide ja meetodite juures rõhutatakse põhiliselt ikka muusikaõpetuse kolme põhikomponenti: **musitseerimist** (laulmist ja pillimängu), **muusikalaste teadmiste ja oskuste vahendamist** ning **muusika kuulamist**.

Näib, et küsimus seisnebki selles — millist nimetatud kolmest komponendist eelistada teistele? Või on nad kolm kõik võrdväärsed? Või on kooli muusikaõpetuse sisuks hoopiski midagi muud?

Huvitav on täheldada fakti: viimase 30—40 aasta vältel rakendatud muusikaõpetuse meetodites on kõik kolm komponenti saanud kord siin, kord seal ka erineva rõhuasetuse. Vaadeldes lihtsustatult meie nüüdisaegseid mu-

sikaõpetuse tähtsamaid kontseptsioone, võime öelda, et **Z. Kodály muusikaõpetuse** «selgroo» moodustavad ennekõike inimhääli ja selle rakendamine laululises tegevuses koos laste teadliku **noodilugemisõpetuse** aluste tundmaõpetamisega. Instrumentaalmuusikaga tegelemine lisandub siis, kui on ette valmistatud laste minimaalne ettekujutus noodikirjast. Muusika kuulamisel kui tahes-tahtmata passiivsel muusikalisel tegevusel on alperioodil suhteliselt väiksem kaal. Alles laste muusikalise kirjaoskuse mõttes teadlikkuse suurenemisega kasvab vähehaaval ka muusika kuulamise maht klassitunnis.

Carl Orffi põhiidee on kasvatada ja arendada lapses muusikalist mõtlemist **instrumentaalmuusika** kaudu. Tema koostatud ja arendatud instrumentaariumi abil puutub laps algusest peale kokku aktiivse musitseerimisega, pillimänguga. Eriline koht on seejuures rütmikal, ostinaatsetel saadatel ja improviseatsioonidel. Laululine tegevus on tema kontseptsioonis sekundaarse tähtsusega. Muusika kuulamise asemel musitseeritakse alperioodil pikka aega ise.

Viimase kümnekonna aasta vältel on eelnimetatud koolimuusikutest suurkujude kõrvale kerkinud veel üks nimi — **Dmitri Kabalevski**, nimekas nõukogude helilooja, laste- ja noortemuusika aktiivne viljeleja. Tema tuntud «kolme vaalaskala» teoorias on privileegiõigus antud **muusika kuulamisele**. Kõige nooremast koolieast peale puutuvad lapsed kokku kõige mitmekesisemate muusikažanrite ja -vormidega. Temaatilisel jaotatud muusika kuulamise palade abil viiakse lapsed kõige esimestest õppenädalatest alates «kolme vaala» abil kohe suurde muusikasse. Laululine tegevus, mis kaasneb muusika kuulamisega, peab esmajoones silmas lapse laulurõõmu, s. t. emotsionaalse pooluse rõhutamist. Muusikalise kirjaoskuse õpetamine on taandatud D. Kabalevski teoorias kuhugi «ääremaille» (kui seda üldse sealgi kasutatakse). Sama võib öelda ka instrumentaalmuusika massilise viljelemise kohta (kui mitte arvestada üksikute laste kaastegevust muusikaõpetaja saatemuusikale klaveril või olemasolevate rütmipillide rakendamist laulude saateks).

Igaüks mainitud «kolmest vägilasest» on põhjendanud oma kontseptsiooni alused ja eraldi võttes ning nende seisukohti analüüsid leian, et neil kõigil on olnud täielik õigus ja alus oma meetodite väljapakkumiseks ning propageerimiseks.

Kõnesolevad koolimuusikud on oma töeks-pidamise ja ideedega rikastanud kogu maailma koolimuusikat. Nende küllaltki erinevate meetodite sünni põhjuseks on olnud eelkõige objektiivne olukord koolimuusika vallas maal, kus autorid tegutsesid või tegutsesid.

Kodály ungari rahvalaulule tuginev meetod asendas Ungaris sajanendeid kestnud võõra-
maise maiguga muusikakultuuri koos sinna
juurde kuulunud koolimuusikaga.

Orffi instrumentaalmuusika viljelemiseks oli soodne pinnas Šaksamaal. Sealsete pillimeeste ja -tööstuste hea maine andis talle võimaluse oma kontseptsiooni ellurakendamiseks just instrumentaalmuusika kaudu.

Kabalevski veendumuste aluseks (nagu ta oma «kolme vaala» sissejuhatuses kirjutab) on olnud tema pikaajaline suhtlemine noortega, nende muusikaliste vajaduste ja puudujääkide tundmaõppimine nii isiklikel kokkusaamistel pioneerilaagrites kui ka kirjavahefototeel. Noorte muusikalised vajadused ja puudujäägid kajastavad aga tegelikku olukorda koolimuusika vallas. Ei saa öelda, et kogu meie suure kodumaa koolimuusika tase oleks olnud alati ja kõikjal ühtlane. Arvan isiklikult, et Kabalevski meetodi sünn on eelkõige tihedalt seotud autori sooviga ühtlustada meie paljurahvuslikku koolimuusikat, anda võimalust mahajääjatel kiirendatud korras osa saada maailma rikkalikust muusikavaramust. Muusika kuulamise temaatiline piiritlus teemade järgi on kahtlemata selgem ja arusaadavam kui juhuslike palade kuulamine ja tundmaõppimine. Muusikat kuulata ja sellest seejärel kõnelda on nähtavasti siiski kergem, kui seda ise teadlikult viljelda ja interpreteerida.

Nagu eeltoodust selgub, on kõigil mainitud metoodilistel kontseptsioonidel eluõigus ja nende rakendamise puhtal kujul tingivad eelkõige objektiivne olukord vastava maa koolimuusikas, antud rahva muusikakultuuri omapära ja vajadused.

On selge, et üldhariduskoolid ei tohi muutada oma muusikaõpetuse seisukohast halbadeks muusikakoolideks, kus laulutunnis püütakse lastele ühe nädalatunniga samu muusikalisi teadmisi ja oskusi vahendada, mida õpetatakse spetsiaalses muusikakoolis. On selge, et üks muusikaõpetuse tund nädalas saab ainult kõige üldisemalt täita neid ülesandeid ja eesmärke, milleks ta on kutsutud ja seatud oma nime poolest.

Samas on aga selge seegi, et üldkooli muusikatund ei tohiks muutuda ka kultuuriülikooli loenguks (ehkki emotsionaalseks), kus muusikast tehakse ainult ilusaid sõnu, kuid selle olemuse tunnetamiseni ei jõuta iialgi.

Mis on üldse eelduseks muusika olemuseni jõudmisel? Arvan, et võrdluseks sobiks siinkohal iga teine teadusharu, mida koolis õpetatakse.

Kuidas õpitakse tundma emakeelt, matemaikat, loodusteadust, geograafiat, ajalugu jne. ning nende olemust? Kõigile on selge, et esimene, mida me lastele koolis õpetame, on emakeel, emakeele grammatika (ehkki ka see ei ole alati kõige emotsionaalsem tegevus), lauseõpetus, sõnaga, me loome koolis kõigepealt oma emakeele kirjaoskuse. Alles siis, kui see on kõige algelisemalt käes, hakkame oma emakeele vahendusel õpetama lastele teadmisi maailmast (matemaatilisi, loodusteaduse-, geograafia-, ajaloolaseid). Ma ei

kujuta ette, et mingit teadusharu saaks lõpuni õppida (ka mitte professionaalse eesmärgiga) ainult kuulmise, jutustamise, ettelugemise ja vaatluse abil. Mingil etapil hakkab nooruk kindlasti huvi tundma ka kirjaoskuse vastu, et ise raamatust teadmisi ammutada. See pärast algabki emakeele (ja mitte ainult emakeele) lugemise ja kirjaoskuse õpetamine lastele koolis esimesest klassist ja esimestest tundidest alates. Me ei pea siinjuures silmas, et kõigist lastest tuleksid kirjanikud või kirjandusteadlased. Matemaatik, füüsik, keemiat, ajalugu jne. õpetades ei pea me samuti silmas professionaalide kasvatamist.

Iga õppetunniga, ükskõik, milline see ka oleks, anname lastele teadmisi ellu kaasa, et nad võiksid valida, milline eriala neile kõige enam sobib. Õpetuslikuga kaasneb ka kasvatuslik pool.

Kuidas on aga lugu muusikaõpetusega? Mille poolest erineb emakeel muusikalisest keelest? Huvitav on tõdeda, et niipea kui tuleb juttu muusikalisest kirjaoskusest üldkoolis (kuna loogiliselt võttes peaks muusikat õppima asudes alustama selle elementaarset kirjaoskusest), tõuseb otsemaid kõne: «See ei ole kõigile mõistetav ja jõukohane. Kõik lapsed ei taju seda, sest osa neist ei pea ju isegi viisi!» Jne. Mis jääb siis järele? Muusikast rääkida, vestelda, muusikat kuulata. Ja alles siis, kui oleme lapsi selliselt pannud muusikat armastama, võib lastele ainult tutvustada (?) muusikalist kirjaoskust. Kas see on ikka õige tee?

Matemaatika õppeprogrammid on viimaste aastatega läinud niivõrd komplitseerituks, et lastevanematel tekib juba algklassides raskusi oma last kodus millegagi abistada. Ometi ei kurda ükski lapsevanem, et «minu ajal käis matemaatika õpetamine hoopiski lihtsamalt». Kui aga kõne alla tuleb JO-LE-MI meetodil muusikalise kirjaoskuse vahendamine, on pahandamist kui palju (ja mitte ainult lastevanemate poolt). Asjasse süvenemata ja minimaalsematki huvi tundmata asja sisu vastu tehakse lühike ja selge otsus: «Kuna mina seda ei tunne, on palju lihtsam edasi minna vana tallatud teed mööda!» Kuid kellele lihtsam?

Paljude maade koolimuusikud on aastate vältel püüdnud lahendust leida just sellele küsimusele, kuidas teha muusikaline kirjaoskus väikelapsele jõukohaseks, temale arusaadavaks ja meeldivaks. Erinevad koolimuusikud on leidnud sellele lahenduse eri teid pidi. Kuid ühine on kõikidel see, et muusikalist kirjaoskust tuleb õppida praktilise musitseerimise kaudu, olgu selleks vahendiks kas laul või instrumentaalpala. Ja mida varem sellega algust tehakse, seda parem. Rõõm ise muusikat teha peab kasvama rõõmuks muusikat mõista, seda tunnetada.

Võidakse jällegi öelda: kõik lapsed ju ei laula, ei pea viisi, mis musitseerimine «jorutajatega» ikka on!

Kõik lapsed ei õpi ka emakeelt lugema ja kirjutama võrdsesti hästi. Õpetaja ülesanne on leida teid mahajääjate abistamiseks mitmesuguste töövõtete abil. Eks kehti sama ka muusikaõpetuse kohta. Õpetaja oskus ja võime **diferentseeritult** lastele läheneda on üks lahenduse teid. Ka instrumentaalmuusika senisest sagedasem lülitamine klassi muusikaõpetuse programmi annab kindlasti häid tulemusi.

Ma ei eita, et kõiki lapsi laulma ja üldse musitseerima panna on märgatavalt raskem kui emakeelt õigesti kõnelema ja kirjutama panna, kuid kas oleme ikka ära kasutanud **kõiki võimalusi**, mida pakub meile nõukogude muusikapsühholoogia selles valdkonnas.

Meenutame nõukogude juhtiva muusikapsühholoogi prof. B. Teplovi mõningaid seisukohti, mida on refereerinud prof. R. Päts oma metoodilises õpperaamatus (R. Päts. Muusikaline kasvatus üldhariduslikus koolis. Tallinn, Eesti Riiklik Kirjastus, 1962.)

Prof. B. Teplov on tõestanud, et lapse muusikaalsus, viisipidamine või viisipidamatus omavad paljuski objektiivseid tegureid, millest üks olulisemaid on **keskkonna mõju lapsele**, ümbrus, kus laps kasvab. Lapse muusikaalsuse hindamisel tuleb silmas pidada kahte olulist tegurit: lapse **emotsionaalset muusika läbielamist** ja tema võimet **tajuda ka helikangast**, s. t. olla võimeline eraldama muusikas vajalikku: rütmi, meloodiat, harmooniat jne. Vastasel korral saab inimene vaid vähesel määral osa muusikalisest sisust. Emotsionaalse ja kuuldekülje eraldatusel pole mõtet: nad mõlemad peavad esinema koos.

B. Teplov väidab, et kõigile inimestele on omane mingisugune muusikaalsus, kusjuures eri inimestel on see muidugi erinev. Ta jätkab: muusikaalsuse probleem on eelkõige kvaliteedi, mitte kvantiteedi probleem. Kogu probleem ei seisa selles, **kuivõrd** muusikaalne on üks või teine õpilane, vaid selles, **milline** on tema muusikaalsus ja millised peavad olema tema muusikalise arendamise teed. B. Teplov näitab veenvalt, et ei saa olla normaalset muusikaalsust helikõrguste kuulmiseta, sest muusikalise heli aistimisel on juhtiv osa heli kõrgusel, s. t. **muusikaline kuulumine** peab oma olemuselt olema eeskätt **helikõrguste** kuulmine. Kõige selle juures on muusika tajumisel oluline mitte helide absoluutne, vaid **suhteline kõrgus**. Meloodilist kuulmist analüüsides leiab ta, et sel on kaks põhialust: **helilaadi taju** ja **muusikalised kuuldekujutlused**. Just viimaste puudumine põhjustab laste juures laialt levinud viisipidamatuse. Selle üks põhjus on aga liialt vähene tegelemine laulmisega, musitseerimisega. B. Teplov annab ühtlasi ka suuna kuuldekujutluste väljakujundamiseks. Selleks on lihtsate viisikeste, kergete motiivikeste järrellaulmine ja pidev kordamine.

Nagu eeltoodust selgub, ei tohiks laste ebaühtlasest muusikaalsusest, nende viisipidamise

tasemest teha väära, lihtsustatud kokkuvõtet: et kõik lapsed ei ole võrdsesti suhtelised laulma ja helikõrgusi tajuma, polegi vaja neile seda õpetada, vaid asendada see muusika kuulamisega ja kuulmise järgi laulmisega. Prof. B. Teplovi siintoodud seisukohad laste muusikaalsuse väljakujundamisel tohiks olla meile meie edaspidises muusikaõpetuses piisavaks ja veenvaks aluseks.

Milline on meie vabariigi koolimuusika olukord ja selle vajadused tänapäeval? Peab ütleva, et vaatamata ka meie koolimuusika suhteliselt ebaühtlasele nivoole (oleneb ju palju muusikaõpetajatest), tuleb siiski rõhutada selle pidevat edasiminekut.

Tähtis osa meie koolimuusika stimuleerimisel on kahtlemata üld- ja koolinoorte laulupidudel (1982. aastal mõeldub 20 aastat esimesest koolinoorte laulupidust). Koolikoorige ja -orkestrite lülitumisega laulupidude kavva andsime muusikaõpetajatele ühtlasi konkreetse võimaluse realiseerida muusikaõpetuse tunnis õpitut (muusikaline kirjaoskus, vokaaltöö) eelkõige kooride ja orkestrite töö kaudu.

Meie laulupeod vajavad aktiivseid musitseerijaid, lauljaid ja mängijaid. Ainult aktiivsete kontserdikülastajatega, ainult abstraktse armastusega muusika vastu laulupidusid tulevikus teha ei saa. **Kas ei olegi see meie jaoks põhiküsimuse lahendus**, millist teed mõõda minna edasi, millises vahekorras rakendada algul mainitud muusikaõpetuse tunni kolme komponenti.

Kui me 1964. aastal alustasime võitlust muusikalise kirjaoskamatus vastu meie koolimuusikas, pidasime juba tollal silmas eelkõige kooride-orkestrite arengu probleeme. Olgu lisatud, et selle eestvedajad olid algusest peale kaugel arvamusest, et samastada JO-LE-MI noodilugemismeetodit kogu muusikaõpetuse tundi läbiva õppemeetodiga, ehk teisiti öeldes — JO-LE-MI-metoodika puudutab muusikaõpetuse tunni ainult seda lõiku, mis on seotud elementaarse muusikalise kirjaoskuse õpetamisega.

Ilmselt selle momendi ebaõige tõlgendamine on olnud põhjuseks, miks paljudes koolides nähakse JO-LE-MI-s kogu muusikatunni ülesehituse A-d ja O-d. Olen näinud sellist tunnikäsitlust, kus õpetaja, aga loomulikult ka lapsed, ei teadnudki tunni lõppedes, millist laulu või muusikapala tunnis õpiti — tund algas ja lõppes solmiseerimisega ning käemärkidega liialdatud manipuleerimisega. Kahjuks ei ole taolised nähtused erandlikud. See on teine äärmus ja sama väär tee nagu muusikalise kirjaoskuse õpetamise eitaminegi.

Meie muusikatunni kõige **nõrgem lüli** on aastate vältel olnud **muusika kuulamise komponent**. Ei saa öelda, et selles osas oleks valitsenud meil täielik tühjus või anarhia. Muusikaõpetuse programmides sisalduv muusika kuulamiseks määratud literatuur on aga üksikasjalikumal silmitsemisel suhteliselt tunni teiste komponentidega (musitseeriv tege-

Muusikaõpetajad Leedu NSV-s

vus + muusikaline kirjaoskus) vähem süsteemne. Ka puudub enamikul õpetajail võimalus väljapakutud muusika kuulamise palu tunnis kuulata, sest puudub võimalus neid hankida. Haridusministeeriumi muusikaõpetuse komisjon on juba võtnud vastu otsuse muusika kuulamise literatuuri uue programmi kohta. D. Kabalevski kontseptsiooni elementide (temaatiline jaotus õppeveerandite järgi) kasutamine tuleb siin kahtlemata asjale kasuks. On viimane aeg hakata kasutama ka Tallinnas tegutseva üleliidulise kassetivabriku võimalusi, et salvestada muusikaliteratuuri koolide tarbeks.

Aktiviseerimist nõuab ka instrumentaalne musitseerimine klassi laulutunnis. Probleem nr. 1 on siin lastemuusika instrumentaariumi nappus. Selles osas ei ole Haridusministeerium midagi tõsiselt ette võtnud, kui mitte arvestada aastaid tagasi Saksa DV-st tellitud plokkflööte, mis jaotati välja muusika eriklasside vahel. Kuid ka see samm andis paljude üldkoolide tavaliste klasside muusikaõpetajatele tõuke instrumentaalmuusika senisest aktiivsemaks getutsemiseks.

Peaks arutama, kuidas meie vabariigi pillimeistrid ksilofone, metallofone, ka koolikandleid jt. lastepille kohalikes tingimustes valmistada saaksid.

Esti NSV Haridusministeerium peaks tõsiselt mõtlema hakkama uute laulik-õpikute väljaandmisele, kus väljenduks selgesti muusikaõpetuse tundide meetodiline käsitelu: laulmine ja pillimäng, muusikaline kirjaoskus ja muusika kuulamine. Meie laulmistunni ajalisel piiratusel (1 muusikaõpetustund nädalas) tingimustes oleks lausa hädavajalik varustada kõik klassid alates 2. klassist muusikaõpetuse töövihikutega, millega hoiaksime kokku kallist aega aktiivse musitseerimise ja muusika kuulamise tarvis.

Kokkuvõtteks tuleb rõhutada, et muusikaõpetuse kui õppeaine ülesanne üldkoolis peab olema eelkõige lastes musitseerimisrõõmu tekitamine nende muusikaliste algete ja võimete arendamise kaudu. «Mida Juku ei õpi, seda Juhan ei tea» — seda üldtuntud vanasõna peaksid silmas pidama eriti need, kes muusikalise kirjaoskuse probleeme püüavad üldkooli muusikalisest kasvatuses välja tõrjuda.

Maaailma eesrindlikum muusikapsühholoogia, milleks on kahtlematult nõukogude muusikapsühholoogia, on andnud meie muusikaõpetajaile laste ja noorukitega tehtavaks muusikaõpetuslikuks tööks kindla kompassi. Kompleksne, kõiki muusikatunni komponente silmaspidav ja neid õiges vahekorras serveeriv peaks olema meie muusikaõpetuse tee, mida mööda minnes ei tooda me kontserdisaalide jaoks ainult emotsionaalseid muusikahuvilisi kuulajaid, vaid ka neid, kes tulevikus meie arvukais taidluskollektiivides kaasa lüües kuulajale ise muusikarõõmu pakuvad.

Aprillikuu viimasel nädalal viibis vabariigi muusikaõpetajate aktiiv ekskursioonil Leedu NSV-s, tutvumaks sealse muusikaalase õppekasvatustööga. Delegatsiooni kuulus 25 muusikaõpetajat ja allakirjutanu grupijuhina.

Meie võõrustajaks oli sealne õpetajate Täiendusinstituut eesotsas vabariigi teenelise õpetaja, muusikakabineti meetodiku Anele Piljunaitega. Kohe algusest peale tajuime väga lahkelt ja sooja vastuvõttu. Kolme päeva vältel oli meie programm pingeline ja huvitav.

Nagu instituudi direktori sõnavõtust selgus, võeti esmakordselt vastu sellist suurearvulist muusikaõpetajate delegatsiooni.

Külastasime nelja Vilniuse ja kaht Kaunase keskkooli, kus muusikat on üks tund nädalas. Saime põhjaliku ülevaate keskaste klassides tehtavast tööst. Nendes klassides on kümnead aastat kasutusel uued programmid, kus on suur rõhk pandud instrumentaalmuusikale. Kõikides nähtud tundides kasutasid õpilased oskuslikult palju erinevaid instrumente.

Väga levinud on koolides viilet meenutav rahvuslik instrument skudušei, mida on õpilastel lihtne käsitseda. Need pillid võimaldavad luua lauludele meeldivat akordsaadet.

Rohket kasutamist leidsid ka kromaatilised metallofonid. Neid pille oli võimalik osta laste mänguasjade kauplustest.

Mängiti tuntud lauluviise ja paraja raskustmega instrumentaalpalu, mis on selleks otstarbeks laulikus olemas.

Tihti moodustus erinevatest pillidest tänu õpetaja oskuslikule juhendamisele meeldiva kõlaga orkester. Tundides võis märgata, et pillimäng võimaldas rakendada kõiki õpilasi, valmistades õpilastele suurt rõõmu ja rahuldust, sellesse suhtuti väga tõsiselt.

Oli meeldiv tõdeda, et meil nii paljuräägitud probleem on leedu kolleegidel heal tasemel lahendatud. Selle taseme näitajaks on ka fakt, et õige mitmes Vilniuse keskkoolis tegutseb puhkpilliorkester.

Instrumentaalmuusika kõrval pöörati küllaltki suurt tähelepanu tunnis laulmisele. Need kaks komponenti olid omavahel orgaaniliselt seotud ja täiendasid teineteist.

1.—3. klassis toimub laulmine relatiivse meetodi abil, alates neljandast klassist on valitsev absoluutne meetod. 1.—5. klasside tarvis on õpetajale valmistatud spetsiaalsed heliplaadikomplektid, õpilastele kontrollülesannete vihikud. 6.—8. klasside jaoks on sama materjal ettevalmistamisel.

Paljud õpetajad mainisid, et keskaste klassidega on hea töötada, sest programmid on väga huvitavad.

Suure töö on leedu kolleegid teinud muusikakabinetide väljaehitamisel ja esteetilisel kujundamisel. Kabinetides on kõik vajalik olemas — meetodilised materjalid, mitmekesine instrumentaarium, üks komplekt iga klassi laulikuid, stereoradiola, televiisor jne. Selles oleme meie veel võrdlemisi maha jäänud. Paneb imestama, kust on leitud selleks vastavad võimalused! Meil oli võimalik tutvuda ka klassi- ja koolivälise tööga.

Kõikides Vilniuse ja Kaunase üldhariduskoolides töötavad mudilas- ja lastekoorigid. Paljudes keskkoolides on võimekad nais- ja segakoorigid. Üht neist kuulasime Vilniuse 21. keskkooli õpetaja J. Kisialise juhatusel. Koor, mis koosnes 8.—10. klasside õpilastest, esitas küllaltki nõudlikku repertuaari. Õpilased laulsid suure innu ja kaasaelamisega. Pisut häiris

intonatsiooniline ebatäpsus ja laulude vähene muusikaline viimistlus. Väga sümpaatse mulje jättis Kaunase 32. keskkooli lastekoor õpetaja Uliavičuse juhatusel. Siin võis kuulata head vokaali, intonatsiooni ja ilusat fraasi. Esitati suure säraga ka H. Kaljuste «Ringmängu laulu».

Erilise elamuse valmistas meile kõigile Leedu NSV teenelise tütarlastekoori «Lebaitese» proov.

Üllatas koori erakordselt kaunis vokaal. Nagu koori peadirigendi P. Vailionise sõnavõttust selgus, ei ole kooril eraldi hääleseadet, vaid seda tööd tehakse proovides pidevalt. Eriti rõhutati vajadust laulda võimalikult palju repertuaari eri stiilides.

Tahaks ära märkida ka koolide sooja vastuvõttu. Igas koolis võttis meid vastu ja saatis ära direktor isiklikult.

Tuleb nõustuda Kaunase 32. keskkooli direktori A. Locerise mõttega: «Kui koolis on heal tasemel muusikaline ja kehaline kasvatus, on see juba omaette väärtus.»

Kahtlemata on vastastikused kontaktid väga vajalikud, need annavad mõlemapoolset kasu — rikastavad uute muljetega, lisavad uusi impulsse, mis tulevad kasuks igapäevases koolitöös.

ARVO SAAR



SOOVITAME

Füüsikaõpetajale peaks ajakiri «Fizika v Skole» olema kättesaadav. Et meie koolis õpitakse füüsikat üleliiduliste programmide järgi, on seal esitatavad nõuanded ja materjalid õpetajale lausa kohustuslikud. Vaatleme siinkohal eelmisel õppeaastal ilmunud ajakirju (alates 1980. aasta neljandast kuni 1981. aasta kolmanda numbrini).

Kasvatus- ja ideoloogiatöö ei tohi füüsika-tunnis viivukski ununeda. Nii on sellest juttu ka kõikides ajakirja numbrites. 2. ja 3. numbris kõneldakse aineprobleemide seostamisest NLKP XXVI kongressil kavandatuga.

Tähtsal kohal iga õpetaja enesetäiendamises on teaduse ja tehnika uudistega kursis olemine. Lühiformatsiooni antakse selle kohta püsirubriigis «Teadus ja tehnika». Tõlgituna on materjal sobiv ka õpilasele määratud stendide jaoks.

Metoodikaprobleemidest tungitakse sügavuti didaktiliste materjalide kasutamisse (A. Plessovski «Ühest didaktiliste materjalide kasutamise viisist», nr. 4) ja iseseisva töö probleemidesse

(V. Lõrtšikova «Õpilaste õpetamine iseseisva töö meetodeid kasutades», nr. 2, ning J. Reva «Õpilaste iseseisve töö»).

Ajakirja 6. numbris kõneldakse koolile määratud telesaadete jälgimisest. Et need meilgi teist aastat nähtavad, saab iga õpetaja artiklist terve hulga vajalikku informatsiooni.

1981. esimeses numbris oli S. Jurovi artikkel «Kodused katsed füüsikas». Sellelega oleks oluline tutvuda just 8-klassiliste koolide füüsikaõpetajatel, sest sellealiste õpilaste puhul on aine vastu huvi äratamisel suur osa katsetel, mida iga õpilane ise sooritab.

Märtsi-aprillinumbris on toodud N. Ivanova kirjutis fundamentaalsetest teaduslikest eksperimentidest klassis. Seal annab autor näpunäiteid katsete sooritamiseks ja soovitusi nendest järelduste tegemiseks. Arvestus teadmiste kontrollimise viisina on end igati õigustanud kaugõppe- ja kõrgkoolis. Arvestuse kasutamist ka päevases üldhariduskoolis soovib ajakirja 3. numbris Leningradi RÜ õppejõud L. Hrunova.

Tehnilised vahendid ei ole ühelegi õpetajale uudiseks. Aga ometi on ajakirjal «Fizika v Skole» sellelgi alal uusi mõtteid pakkuda. E. Koršak ja V. Nižnik tutvustavad võimalust kasutada lüümikudel antud informatsiooni füüsikaliste suuruste mõõtmisosekuste kujundamisel (nr. 4), V. Slutski kirjeldab õpilaste teadmiste kontrollimise võimalusi diaposiitvide abil (nr. 5). 1981. aasta jaanuari-veebruari numbris annab V. Rukmann ülevaate tunni efektiivsuse tõstmise teedest tehniliste vahendite abil.

Sageli kõneldakse vajadusest tihendada õppeainete sidet eluga, teistes tundides õpitava. Ajakirja 4. number pakub võimaluse veel kord läbi mõelda kehakultuuri-, 5. number keemia- ja 1. number matemaatikateadete seostamise füüsikaprobleemidega.

Õpetaja tööd kergendavad ajakirja 4. ja 5. numbris toodud temaatilised plaanid. Süvendatud õppega klassidele leiab lisamaterjali peaaegu kõikidest numbrist, osa sellest sobib tutvustada ka füüsika fakultatiivtundides. Fakultatiivkursuse näidisprogrammid ilmuvad 5. ja 6. numbris. 1981. a. jaanuarinumbris tutvustati füüsikaprogrammi täiustamise plaane.

Klassivälise töö kohta leiab palju kirjutisi. Juttu on aineolümpiaadideks valmistumisest, tuuakse ära 14. üleliidulise füüsikaolümpiaadi tulemused, ülesanded ja nende lahendused (nr. 5). Mitmel korral on materjale füüsikaõhtute ja ainekonverentside korraldamiseks. Õpetaja jaoks tulusad on füüsika uudiskirjanduse soovitused (rubriik «Mida lugeda füüsikast»).

Kuulsate vene füüsikute elust võib lugeda seoses nende sünniaastapäevadega: A. Joffe (nr. 6) ja S. Vavilov (nr. 2).

Jaanuari-veebruarinumbris on lühidalt tutvustatud juubelit tähistavate füüsikute, tehnika- ja astronoomiateadlaste elutööd.

Astronoomiaõpetajale määratud lugemismaterjali pöuda aitavad leevendada mitmed ajakirjas ilmunud artiklid. Astronoomiaväljakutest ja nende kasutamisest oli juttu 4., 1. ja 3. numbris. Neist viimati nimetatust oli huvipakkuv materjal päikesesüsteemi uurimise uuematest saavutustest (V. Surdini sulest).

Kahtlemata väärib tähelepanu rubriik «Eksperiment», milles tuuakse üksikkatsete kirjeldusi koos joonistega. Algaja ja erihariduseta füüsikaõpetaja leiab sealt praktilisi näpunäiteid, nii mõndagi ajakirjas esitatud katset on traditsioonilistest hõlpsam sooritada.

Õppeaasta on alanud, vahepeal on ilmunud nii mõnigi uus ajakirja «Fizika v Skole» number, mis raamaturiivil lugemisjärge ootamas. Aga ehk väärib ka mullune aastakäik veel kord läbisirvimist?

NSV LIIDU HARIDUSMINISTEERIUMIS

NSV Liidu Haridusministeerium, ÜLKNÜ Keskkomitee Büroo, Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusametuste Ametiühingu Keskkomitee Presiidium ning NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presiidium kinnitasid ühiste meetmete plaani noorte õpetajate tehtava töö edasiseks parendamiseks.

Haridus-, komsomoli- ja ametiühinguorganitele on tehtud ülesandeks pöörata erilist tähelepanu noorte õpetajate ideelis-poliitilise taseme, pedagoogimeisterlikkuse ja kutsealase kvalifikatsiooni tõstmisele, olmetingimuste loomisele, vaba aja ja puhkuse korraldamisele. NLKP XXVI kongressi materjalide paremaks tundmaõppimiseks soovitatakse rajoonides ning linnades avada lektooriume sise- ja välispoliitika, majanduse, teaduse ning kultuuri küsimustes, informeerida õpetajaid süstemaatiliselt NLKP XXVI kongressi otsuste täitmise kohta. Moskva ja Altai krai õpetajate eeskujul kaasata noored õpetajad aktiivselt liikumisse «Igale noorele õpetajale kõrgem poliitharidus».

Vajab tähistada leninliku arvestuse läbiviimise korda õpetajate komsomoliorganisatsioonides, tõsta noorte õpetajate kvalifikatsiooni, levitada eesrindlike kogemusi. Noori õpetajaid tuleb suunata õppima kaugõppe teel pedagoogilistesse kõrgkoolidesse ning välja töötada programmid noorte spetsialistide psühholoogilis-pedagoogiliste teadmiste süvendamiseks. Kontrolli stažeerimise üle tuleks tõhustada.

1981.—1983. aastatel korraldatakse noorte õpetajate ja vanempioneerijuhtide IV üleliiduline referaatide konkurss, mis on pühendatud NLKP XXVI ja ÜLKNÜ XIX kongressile.

1982. a. on plaanis korraldada üleliiduline seminar ÜLKNÜ Keskkomitee noortekeskuse «Olümpiane» baasil, kuhu kutsutakse 2000 õpetajate komsomoliorganisatsiooni sekretäri.

Komsomolikomiteed peavad korraldama süstemaatiliselt õppusi õpetajate komsomoliorganisatsioonide sekretäridele, arutama nende tööd, levitama ajakirjanduse kaudu paremaid töökogemusi, korraldama iga-aastasi noorte õpetajate rajooni- (linna-) koosolekuid.

Noorte õpetajate nõukogudele soovitatakse luua pedagoogikaringe, diskussiooniklubisid, korraldada pidevalt töötavaid seminare ja pedagoogilisi loenguid N. Krupskaja, A. Makarenko, V. Suhhomlinski jt. tuntud nõukogude pedagoogide pärandi tundmaõppimiseks. Soovitatakse korraldada probleemküsimuste, raamatute, filmide arutelusid, kohtumishüvituid pedagoogitöö veteranidega. Iga aasta oktoobris on ette nähtud seminarnõupidamised noorte õpetajate nõukogude esimeestele

ja õpetajate päeva eel noore õpetaja nädal. Sel ajal korraldatakse kohtumisi noorte õpetajate, noorte õpetajate nõukogude esimeestega. On vastu võetud otsus organiseerida 1983. a. NSV Liidu Rahvamajandusnõukogu ekspositsioon «pedagoogilise kaadri ettevalmistamine haridussüsteemis, noorte õpetajate ja kasvatajate kutsealase meisterlikkuse kujundamise teed (kõrg- ja üldhariduskoolide, koolieelsete asutuste, õpetajate täiendusinstituutide metoodikakabinetide ning pedagoogika rahvaülikoolide töökogemuse põhjal)»; samas korraldada seminar noorte õpetajate nõukogude esimeestele (200 inimesele).

Haridus-, komsomoli- ja ametiühinguorganitele tehakse ülesandeks hoolitseda noorte õpetajate olme eest, kasutada nende tööaega ratsionaalselt, aidata luua õpetajaskollektiivides loominguine õhkkond ja psühholoogiliselt terve mikrokliima. Igal aastal soovitatakse korraldada reide maõpetajatele antavate soodustuste täitmise kontrollimiseks. Üliõpilaste ehitusmalevaid soovitatakse rakendada esmajärjekorras õpetajate elamute ehitamiseks, nende abiga tuleb igal aastal ekspuatsiooni anda mitte vähem kui 100 000 m² elamispiinda.

Komsomoli- ja haridusorganitele tehakse ülesandeks tõmmata noori õpetajaid kaasa taidlusringidesse, loominguistesse koondistesse, spordiseksioonidesse jne.

ÜLKNÜ Keskkomitee ja haridustöötajate ametiühingu keskkomitee organiseerib igal suvevaheajal tasuta turismireise 5000 noorele õpetajale «Sputniku» tuusikutega marsruutidel «Minu kodumaa NSV Liit», suunab «sputniku» noortekeskustesse puhkama 2300 noort õpetajat.

Tuleb aktiviseerida komsomoliorganisatsioonide ja noorte õpetajate nõukogude tegevust noorte orienteerimisel õpetajakutsele, viia ellu ÜLKNÜ Keskkomitee kirjas 25. märtsist 1980. a. üldhariduskoolide komsomolikomiteedele ettenähtu. On vaja kindlustada, et iga kool saadaks oma paremaid lõpetanuid õpetajakutset omandama, et neid kandidaate arutataks komsomolikoosolekutel. Vanemate klasside õpilastele soovitatakse korraldada kohtumisi teenekate õpetajate, õpetajate dünastiate esindajate, pedagoogiliste kõrgkoolide parimate üliõpilastega. Soovitatakse korraldada kooli elu ja õpetajate tegevust käsitlevaid näitusi, konverentse, filmifestiivale. On tarvis tõsta kõrgkoolide komsomoliorganisatsioonide vastutust õpetajate kohalemääramise eest, kohalike komsomoliorganisatsioonide vastutust noorspetsialistidele vajalike tingimuste loomise eest.

On vastu võetud otsus pöörduda NSV Liidu Televisiooni ja Raadio Komitee, Kultuuriministeeriumi, loominguistete liitude poole ettepanekuga innustada parimaid loominguilisi jõude teoste loomisele õpetajast, eelkõige noorest õpetajast, sirguva põlvkonna õpetamise ja kommunistliku kasvatamise probleemidest.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika». Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 07. 09. 1981. Trükkimisele antud 17. 10. 1981. Trüklarv 4580. Ofsetpaber nr. 1, 60x70/8. Fotoladu. Kiri skolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,4. MB-09918. Tellimise nr. 2952.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

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



Fotograaf käis Tallinna 1. keskkoolis päeval, mil maja oli eksami- pinget täis. Olemisel fotol on ootusärevuses 6c klassi tütar- lapsed Signe Sinilaid, Epp Schiff ja Eve Toom. Enne eksamiruumi sisenemist püütakse veel ühes- koos meenutada vene keeles õpi- tud tarkusi.



Keskmine foto on tehtud 10b klassi eesti kirjanduse eksamil. Eksamineerib õpetaja Elja Leht (keskel), eksamikomisjoni esi- mees on direktori asetäitja õppe- alal Luule Jõela, assisteerib õpe- taja Lea Lõhmus (vasakul). Kõik nad on andnud sellele koolile oma õpetajatöö parimad aastad, staaži 1. keskkoolis tuleb neist Igaühel mõõta paari aastaküm- nega ja üle selle.



«Ja saidki korda!» tunneb ker- gendust keemiaõpetaja Aino Oispuu (alumisel fotol). Tema õpilaste head teadmised on too- nud koolile tunnustust keemia- olümpiaadidel ja kõrgkooli sisse- astumiseksamil. Kolm aasta- kümnet on ta selles majas õpi- lastele tarkust jaganud, oma täpsuse ja järjekindlusega neile eeskujuks olnud.

Raamatupalat
81-1242a
10.11.81

Vana koolikellaga on seotud
1. keskkoolis õppinute ja õpetanute
paljud mälestused.
Ei ole juhus, et kooli direktor
HELMI VIKHOLM (paremal)
valis nimelt selle koha
vestluseks ülevabariigilise
täppisteaduste olümpiaadi üldvõitja
10b klassi õpilase Jaan Kalda ja
füüsikaõpetaja Erna Pajuga,
kes aastaid on aidanud sepistada
kooli õpilaste häid
tulemusi füüsikaolümpiaadidel.

