

ISSN 0134-5656

*Noukogueude*  
**KOOL**

7 • 1983





Meie ajakirja käesoleva numbri esikaane fotod on tehtud Eesti NSV naiste kongressil. Eesti NSV Naistenõukogu esinaiseks valiti EKP Keskkomitee teaduse- ja õppeasutuste osakonnä juhataja AILI ABEN [foto esikaanel]. Vaheajal tabas fotoläätis Naistenõukogu liikmed haridusminister ELSA GRETSKINA [ülal vasakpoolsel fotol] ja EKP Lenini Rajooni Komitee I sekretäri, Tallinna naistenõukogu esinaise SILVI-AIRE VILLO [keskmisel fotol].

Ühises vestlusringis on kutseharidussüsteemi delegaadid [all vasakul], Tehnikakooli nr. 4 direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal ASTA SOOLEP, Tehnikakooli nr. 19 direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal ELLA LUNTS ja Tehnikakooli nr. 15 direktor IRA KALLASVEE ning üldhariduskoolide esindajad [foto all paremal]: Pärnu 6. keskkooli direktor ELVI EINASTE, Rakvere 1. keskkooli direktori asetäitja õppealal, Eesti NSV teeneline õpetaja LIIDIA PIIRSALU, Rakvere 1. keskkooli tüdrukute klubi president TIINA TAKJAS ja J. Kreuksi nim. Tallinna 37. keskkooli direktor THEA VOIT.





■ Pilk Eesti NSV naiste kongressi presiidiumile.  
■ Esteetilise kasvatussektioonis osalejad võttis vastu tootmiskoondise «Marat» kollektiiv. Delegaadid ekskursioonil tsehhides.

VERNER PUHMI ja JAAK VEIDERMA fotod



# Nõukogude Kool

7 · 1983

- 4 **Eesti NSV naiste kongress** ●
- 7 **O. KJULI** Eestimaa Kommunistliku Partei 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis ●
- 10 **E. KESSEL** Täiustatud õppeprogrammid ning iseseisvad õpioskused ja vilumused ●
- 13 **A. KÕVERJALG** Noorte kutsealase ettevalmistuse ning kutseuunitluse süsteemi loomise teoreetilis-praktilisi lähtekohti ●
- 16 **H. KRASOHIN** Kirjanduslik abimaterjal klassijuhatajale ●
- 20 **A. KIDRON** Suhtlemiskompetentsus ●
- 27 **M. RUTE, H. TIITS** Nooruk ja loodus ●
- 31 **M. PEET** Õpilaste iseseisev töö luuletustega kaugõppekeskkoolis ●
- 34 **I. SOTTER** Võõrkeelne lugemisoskus ja kakskeelne sõnaraamat ●
- 37 **U. PILVRE, G. VEGMANN** Visuaalne näitlikkus nüüdisaegses õppetunnis ●
- 40 **J. TUIISK** VTK pikapäevarühmas ●
- 42 **K. PLADO** Küsimuste liigid koolipraktikas
- 45 **M. SALUM** Et lastetavand täidaks eesmärgi
- 48 **V. NIINOJA** Meenutades esimest Eesti nõukogude pedagoogilist ajakirja «Eesti Kool»



**INGRID SOTTER**, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi võõrkeelte sektori juhataja. Lõpetanud keskkooli Tallinnas, õppis 1944—1950 TRÜ-s ning lõpetas inglise ja prantsuse filoloogial erialal. Töötanud inglise keele õpetajana Tallinna 16., inglise ja prantsuse keele õpetajana Tallinna 20. keskkoolis. 1960. aastast töötab PTUI-s, 1968. aastast võõrkeelte sektori juhatajana. 1970. aastal kaitses Leningradis väitekirja võõrkeelte metoodika alal («Inglisekeelne õppediaaloo eesti õppekeele üldhariduskoolide 5. ja 6. klassis») ning sai pedagoogikakandidaadi kraadi. 1976. aastast alates kannab vanemteaduri nimetust. I. Sotter on koostanud 13 õppekomplekti. Koostöös L. Hone'i ja L. Vahtraga valmisid tal süvendatud inglise keele õpetusega koolide 1.—8. kl. õppekomplektid, koos R. Reneliga tavaliste koolide 4.—6. klassi inglise keele praegu käibivad õppekomplektid, koos A. Ehiniga varasemad 5. ja 6. kl. õppekomplektid. I. Sotter on avaldanud palju võõrkeelealaseid kirjutisi.



**UNO PILVRE,**  
NSV Liidu PA Kutsepedagoogika TUI õpetamise järjepidevuse uurimise laboratooriumi vanemteadur. Lõpetanud TPI mehaanikateaduskonna elektri jaamaade, -võrkude ja -süsteemide erialal 1954. aastal. Töötanud TPI ja TPedi füüsikakateedris. 1966. aastal kaitses füüsika-matemaatikakandidaadi kraadi, 1969. aastast dotsent. 1974. aastast töötab NSV Liidu PA Kutsepedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis, kus uurimistööks tehnilised vahendid koolis. Nime-  
tatud teemal on ilmunud artikleid ajakirjas «Nõukogude Kool» ja ajalehes «Nõukogude Õpetaja». Ilmunud ka mitmeid kirjutisi ja raamatuid grafoprojektori kasutamise ning selle tarkvara kohta.

## EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

### TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

## 50 | T. PAOMETS | Muusikaõpetus Läänemaa

### Õpetajate Seminaris ●

## 52 Soovitame ●

Съезд женщин Эстонской ССР . . . . .	4
О. КУУЛИ. Коммунистическая партия Эстонии в социалистической революции 1940 года . . . . .	7
Э. КЕССЕЛЬ. Усовершенствованные учебные программы и развитие самостоятельных умений и навыков в учебе . . . . .	10
А. КЫВЕРЯЛГ. Теоретико-практические исходные положения создания системы профессиональной подготовки и профориентации молодежи . . . . .	13
Х. КРАСОХИН. Литературный вспомогательный материал — классному руководителю . . . . .	16
А. КИДРОН. Умение общаться . . . . .	20
М. РУТЕ, Х. ТИЙТС. Подросток и природа . . . . .	27
М. ПЕЭТ. Самостоятельная работа учащихся над стихотворениями в заочной средней школе . . . . .	31
И. СОТТЕР. Умение читать на иностранном языке и двуязычный словарь . . . . .	34
У. ПИЛЬВРЕ, Г. ВЕГМАН. Визуальная наглядность на современном уроке . . . . .	37
Ю. ТУЙСК. ГТО в группе продленного дня . . . . .	40
К. ПЛАДО. Типы вопросов в школьной практике . . . . .	42
М. САЛУМ. Чтобы обряды в детском коллективе достигали своей цели . . . . .	45
В. НИЙНОЯ. О первом эстонском советском педагогическом журнале «Ээсти кооль» . . . . .	48
<b>T. PAOMETS.</b> Обучение музыке в Ляэнемааской учительской семинарии . . . . .	50
Рекомендуем . . . . .	52

## Eesti NSV naiste kongress

14.—15. aprillini toimus Tallinnas «Estonia» kontserdisaalis Eesti NSV naiste kongress. Avaplenaaristungil esines kõnega NLKP Keskkomitee liige, EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO, keda kooslijad soojalt tervitasid. EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja, Eesti NSV Naistenõukogu esinaine A. ABEN pidas ettekande «Naiste osast Eesti NSV majanduslikus ja sotsiaal-kultuurilises arengus ning NLKP XXVI kongressi otsuste ellurakendamises».

Kongressi tööst võtsid osa delegatsioonid meie paljurahvuselise kodumaa pealinnast Moskvast, kangelaslinnast Leningradist, mitmest vennasvabariigist ja Saksa DV-st. Kõnega esines Üleliidulise Ametiühingute Kesknõukogu sekretär A. BIRJUKOVA. Kongressi tervitasid ajakirja «Rabotnitsa» peatoimetaja, Nõukogude Naiste Komitee Presiidiumi liige V. VAVILINA, Moskva Linna Ametiühingute Nõukogu sekretär L. TUROVA, Leningradi oblasti sovhoosikoondise «Detskoselsoje» kõõgiviljakasvatusbrigaadi brigadir sotsialistliku töö kangelane V. PARŠINA, Minski tootmiskoondise «Integral» tööline sotsialistliku töö kangelane J. SOLOVJOVA, Kaunase Meditsiiniinstituudi professor A. BALDNIENE, Läti NSV sotsiaalhooldusminister, Läti NSV Naistenõukogu esinaine V. PIHEL, SSÜP Schwerini ringkonnakomitee liige, ringkonna naistekomisjoni esinaine M. ZIELMANN, Kaliningradi Oblasti Ametiühingute Nõukogu sekretär A. KALMÖKOVA ja partei Pihkva linnakomitee sekretär I. OSSIPOVA. Tervituse kongressi delegaatidele ja külalistele töid pioneerid ja koolinoored.

Teise päeva ennelõunal toimus töö sektiioonides. Naiste osa ideelis-poliitilise ja kõlbeline kasvutuse aktuaalsete probleemide lahendamisel arutati EKP Lenini Rajooni Komitee esimese sekretäri, Tallinna naistenõukogu esinaine S. VILLO, naiste töö- ja olmetingimuste ning emade ja laste kaitse edasise parandamise küsimusi Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu sekretäri L. MURTAZINA suunamisel. ENSV haridusministri E. GRETSKINA juhitava sektiiooni arutlusobjektid olid naine ja perekond, Tallinna Linna Täitevkomitee esimehe asetäitja U. ELMI eestvõttel vahetati mõtteid esteetilise kasva-

tuse probleemide üle, EKP Harju Rajooni-komitee sekretäri T. TALI suunamisel naiste osa maa-asulate sotsiaal-kultuurilises arengus. Delegaate võtsid vastu kondiitrivabriku «Kalev», V. Klementi nimelise Tallinna Õmblustootmiskoondise, tootmiskoondiste «Norma» ja «Marat» ning Harju rajooni majandite töökollektiivid. Kongressi lõpp-plenaaristungil andsid sektiioonide töö juhtijad ülevaate sektiioonides tehtust-räägitust.

Lõpp-plenaaristungil võeti üksmeelselt vastu tervituskiri NLKP Keskkomiteele ning läkitus kõigile meie vabariigi naistele, perekondadele, töökollektiividele ja üldsusele. Valiti Eesti NSV Naistenõukogu. Kohe pärast kongressi lõppu toimunud esimesel pleenumil valiti esinaiseks EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja A. ABEN.

Kahe päeva jooksul arutasid meie koduvabariigi naiste delegaadid probleeme, mis nende jaoks tähenduslikud ja olulised, arutasid asjalikus töömeeleolus hea tahte ja püüdega meie elu edasi viia. Väga palju kasulikku teavet ning asjalikke ettepanekuid sisaldas K. Vaino kõnes, A. Abeni ettekandes ja sõnavõttudes.

Esimesed naiste kongressid meie vabariigis toimusid 40. aastatel. Mõõtmatult on nendest möödunud aastakümnete jooksul kasvanud naiste osatähtsus meie vabariigi elus. Naised on paljudel võtmepositsioonidel majanduses ja kultuuris.

Neist 47-le on antud ennastsalgava töö eest sotsialistliku töö kangelase kõrge nimetus, ligi 90 000 naist on autasustatud ordenite ja medalitega. Üksnes kümnendal viisaastakul ja üheteistkümnenda viisaastaku esimesel kahel aastal pälvivad NSV Liidu ordeni ja medali 3500 naist, sotsialistliku töö kangelase aunimetuse neli naist. Need on Kurtna sovhoosi brigadir Helbe Vool, V. Klementi nim. Õmblustootmiskoondise õmbleja Elvi Koolmeister, kombinaadi «Kreenholmi Manufaktuur» ketraja Svetlana Petrova ja Väandra katsesovhoosi brigadir Liivi Saar, NSV Liidu riikliku preemia laureaatideks on saanud kombinaadi «Balti Manufaktuur» tootmisinstruktor Zinaida Agafonova ja Tartu näidissovhoosi lüpsja Rosalie Kirjainen.

Naiste aktiivse osavõtuta oleks tänapäeva ühiskondlik elu mõeldamatu. Meie vabariigi parteiorganisatsioonides moodustavad naised 36%, komsomoliorganisatsioonides 58%, Eesti NSV Ülemnõukogu praeguse koosseisu 285 saadikust on 101 naised. Naised töötavad aktiivselt mitmesugustes ühiskondlikes organisatsioonides ja riigiorganites. Rohkem kui pooled kohalike nõukogude esimeestest ja peaaegu kõik täitevkomiteede sekretärid on naised, 42% parteialgorganisatsioonidest ning ligi 70% töökollektiivide ametiühingorganisatsioonidest töötavad naiste juhtimisel.

Viimase rahvaloenduse andmetel töötab või õpib meie vabariigis 94,6% töövõimelistest naistest. Naised moodustavad rohkem kui poole (täpsemalt 54%) kõigist töölistest ja teenistujatest ning rõhuva enamuse — peaaegu 63% — vaimse töö tegijatest. Viimase 20 aastaga on kõrg- ja keskeriharidusega naistöötajate arv kasvanud kahekordselt. Naiste üld- ja eriharidustaseme kiire tõus on soodustanud nende lülitumist ühiskondlikku tootmisse. Meie vabariigi rahvamajanduses töötab palju naisi. Teaduse ja tehnika progressist tingitult on hakanud kaduma piirid nn. meeste ja naiste kutsealade, isegi rahvamajandusharude vahel. Traditsiooniliselt on naiste ala kergetööstus, mille arvele tuleb viiendik kõigist meie vabariigi tööstuses töötavatest naistest. Töötavate naiste arvu poolest on masinaehitus järele jõudmas kergetööstusele. Hariduse ja tervishoiu valdkonnas on naiste osakaal rohkem kui 75 protsenti, seega mõned eluvaldkonnad on isegi liiga femineerunud.

Toodud näited kinnitavad naiste osatähtsuse kasvu, naised on saanud märkimisväärseks jõuks, mis kiirendab ühiskonna materiaalselt, sotsiaalselt ja vaimset progressi. NLKP Keskkomitee liige, EKP Keskkomitee I sekretär K. Vaino märkis oma kõnes: «Tänapäeval ei seisa ülesanne enam selles, et kinnistada naiste õigused, äratada nende eneseteadvus ja kaasata naised aktiivsele osavõtule sotsialistlikult ülesehitustööst. See ülesanne on ammu ja pöördumatult lahendatud. Nüüd kõlab küsimus juba teisiti: kuidas paremini, oskuslikumalt, kogu vabariigi arengu huvides ära kasutada naiste tohutut loomepotentsiaali, kuidas suurendada nende panust uue inimese kasvatusse. See ongi tänapäeval tähtis ja sellepärast võetigi pärast pikka vaheaega vastu Eesti NSV naiste kongressi kokkukutsumise otsus.»

«Meie ühiskonna huvid nõuavad, et naiste tööd kasutataks võimalikult ratsionaalselt ja efektiivselt,» toonitas oma ettekandes Eesti NSV Naistenõukogu esinaine A. Aben. «Mõistesse «naise töö efektiivsus» kuulub see võimaluste määra, mis lubab naisel saavutada parimaid tulemusi, tekitamata kahju tema tähtsaimale sotsiaalsele ülesandele — emafunktsioonile.»

• Naise rollide täpsem määratlemine, naise kui töötaja ja naise kui ema rollide mõistlik ühitamine oligi põhiteema, mis jäi kongressil kõlama.

Võib nimetada hulga parteilisi ja riiklikke dokumente, mis on suunatud naiste töö- ja olmetingimuste parandamisele ning loetleda nende täitmiseks rakendatud abinõusid. Rekonstrueeritakse ja paigaldatakse uusi täiuslikumaid seadmeid «Kreenholmi Manufaktuuris», Pärnu Linakombinaadis ja «Balti Manufaktuuris», kus enamiku töötajatest moodustavad naised. Nende töö muutub selle

läbi tunduvalt tootlikumaks ja kergemaks. Väga aktuaalne on raske käsitsitöö mahu vähendamine, seda enam, et see puudutab peamiselt naisi.

Sihtprogrammi kohaselt peab käesoleva viisaastaku jooksul raske käsitsitöö osakaal meie vabariigis vähenema ligi kahekordselt, naistöötajate hulgas rohkem kui kolmekordselt.

Palju on ära tehtud selleks, et vabastada naised ohtlikust ja kahjulikust tööst. Kuid selles on veel lahendamata probleeme nii nagu selleski, et meie vabariigis töötab palju naisi õistes vahetustes. Nende küsimustega tuleb tõsiselt ja plaanikindlalt tegelda. Ametkondade hulgas, kus töötingimuste parandamisele ei pöörata vajalikku tähelepanu, nimetati Kommunaalmajanduse Ministeeriumi, Toiduainetetööstuse Ministeeriumi, Ehitusministeeriumi jt.

«Naiste tööolude süstemaatiline parandamine peab olema pidevalt päevakorral kõigis naistöötajate kasutatavates ametkondades, nii tootmis- kui ka mittetootmissfääris. Naistele soodsate töötingimuste loomine on NLKP üks programmülesandeid,» rõhutas A. Aben.

NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaiks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani, mis võeti vastu NLKP XXVI kongressil, näevad ette väikelaste emadele osapäevatöö, lühendatud tööaegade ja kodutöö, neile antakse võimalus töötada liuggraafiku järgi. Sealjuures jääb naine oma töökollektiivi täieõiguslikuks liikmeks. Seni ei kasutata selliseid tööpäeva korraldamise vorme nii laialdaselt, kui soovitakse. Küsimus on sageli suhtumises, ettevõtete juhid ei soovi tegelda tööprotsessi ümberkorraldamisega.

Viimasel ajal on võetud meetmeid maatöötajate olme parandamiseks, rohkem tuleb seejuures pöörata tähelepanu maanaise töö ja tööpäeva paremale korraldamisele. Probleeme tekib maal eriti seetõttu, et üldise jõupuuduse juures annab tunda naistele sobivate töökohtade vähesus. Paljud majandid on hakanud looma naistöötajate rakendamisele orienteeritud abitootmisettevõtteid. See aitab parandada maaelanikkonna soolist struktuuri ja annab põllumajandustööde haripunktil tööjõulisa.

Naiste olmetingimusi aitavad kergendada ning nende vaba aega säästa hästi korraldatud kaubandus ja teenindus. Mõndagi on ära tehtud. Meie vabariigis on suhteliselt hästi korraldatud teenindus maal, jõudsalt edeneb teenindamine töökohtadel. Põhinäitajaks ent peaks olema mitte tehtud tööde maht rublades ühe inimese kohta, vaid see, kuidas töö tehtud on.

Seoses kõrge tööhoive ja ühiskondliku aktiivsusega on naiste õlgadele langenud tolpelkoormus, sest aastasadade jooksul väljakujunenud tööjaotuse kohaselt on naise osa kodustes töödes suurem. «Ülesanne seisneb

selles, et saavutada siin oluline murrang. Vajalik on just nimelt murrang, kuna summaarne töökoormus on naisel suurem kui mehel,» rõhutas K. Vaino. Ta peatus oma kõnes veel perekondliku puhkuse tähtsusel, noortele perekondadele heade olmetingimuste loomisel. Õigesti on sellest aru saadud Kõrgema ja Keskerihariduse Ministeeriumis. Esimene üliõpilasperede ühiselamu Tartus on juba valminud, Tallinna hakatakse ehitama tuleval aastal. Perekonna kui ühiskonna algrakukese tugevdamiseks soovitas K. Vaino parandada noorte kõlbelist kasvatamist, anda neile rohkem teadmisi perekonnaelust.

Riigi abita on naisel raske ühendada emafunktsiooni töö ja ühiskondliku tegevusega. Vastavalt NLKP XXVI kongressi otsustele on riik võtnud uusi meetmeid lastega perekondade abistamiseks. Selle alla kuulub koolieelsete lasteasutuste võrgu edasiarendamine. Kuigi olukord meie vabariigis on suhteliselt hea, tuleb rajoonide ja linnade täitevkomiteedel ilmutada lasteaiakohtade defitsiidi lahendamisel rohkem sihikindlust. Õigesti teevad majandid, kes väiksemates asulates ehitavad ühe katuse alla lasteaia ja algkooli.

Riigi poolt perekonnale antavast abist kõneleb ka Üleliidulise Ametiühingute Kesk- nõukogu hiljutine otsus, mille kohaselt antakse käesolevast aastast alates pooled kõigist pioneerilaagrituusikuist tasuta, ülejäänute väljaostmisel tehakse soodustusi. Sellega seoses ei saa leppida asjaoluga, et Eesti NSV-s on pioneerilaagrites kohtade arv vähenenud. Amortiseerunud laagreid ei ole õigel ajal taastatud, uusi piisavalt juurde ehitatud. Oma laste jaoks ei ole pioneerilaagreid Toiduainetetööstuse Ministeeriumil, Tervishoiuministeeriumil, Varumisministeeriumil, Liha- ja Piimatööstuse Ministeeriumil ning Ehitusmaterjalitööstuse Ministeeriumil. Puidus on sanatoorsetest laagritest.

Pidevalt on päevakorral naiste ja laste tervise kaitsmine. Naiste- ja lasteravi materiaalne baas on viimastel aastatel oluliselt tugevnenud. Möödunud viisaastakul eraldati Eesti NSV-s neil eesmärkidel 4,7 miljardit rubla. On avatud uusi haiglaid, polikliinikuid, nõuandlaid. Mõnedel tootmisaladel on naiste haigestumise protsent ikkagi suur, samuti koolieelsetes lasteasutustes käivate laste haigestumus. Ilmselt on nende küsimustega tarvis tegelda naiste töö ja olme ning emade ja lastekaitse komisjonidel.

A. Aben peatus oma ettekandes pikemalt naistööga tegelevatel organitel. 1963. aastast tegutseb Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu juures vabariiklik naistöökomisjon, mis tegeleb põhiliselt naiste töökaitseküsimustega. Viimastel aastatel on elavnenuid rajoonide ja linnade parteikomiteede juurde loodud naistenõukogude ja -komisjonide tegevus, nende juurde on tekkinud naisteklubid ja tütarlasteklubid. Kaks aastakümnet pro-

pageerib nõukogude elulaadi ja selgitab Nõukogude riigi rahuarmastavat välispoliitikat edukalt Välismaaga Sõpruse ja Kultuurisidemete Arendamise Eesti Ühingu naisteseksioon. 1982. a. algusest tegutseb vabariiklik naistenõukogu, mis loodi naistööga tegelevate organisatsioonide tegevuse koordineerimiseks.

Sõnavõtjad peatusid samadel probleemidel. Tehti ettepanekuid naiste töö- ja olmetingimuste parandamiseks. Paljud sõnavõtjad peatusid kasvatusprobleemidel. Muret tunti noorte töö- ja tundekasvatuse pärast, peeti vajalikuks kasvatada ilu nägemise ja mõistmise oskust juba varajasesst lapsepõlvest peale nii kodus kui ka lasteasutustes, tehti ettepanekuid internatsionalistlikuks kasvatamiseks ja perekonnaõpetuseks.

Kongress möödus asjalikus töömeeleolus ning tervikuna toetas naist. Seltsimees K. Vaino toonitas: «Naine peab olema õnnelik! See on mitte ainult tema isiklik asi, vaid ka ühiskondlik. Kui naine on õnnelik, on õnnelikud kõik. Et naise õnn oleks kindel ja kestev, tuleb veel üsna palju ära teha. Selle nimel tasub tõesti töötada.»



# Eestimaa Kommunistlik Partei 1940. aasta sotsialistlikus revolutsioonis

OLAF KUULI,  
ajaloodoktor, professor

Eesti rahva elus pöördelise tähtsusega sündmused 1940. aasta suvel on leidnud korduvat ja mitmekülget käsitlust nii ajaloolastes uurimustes kui ka neis sündmustes osalenute mälestustes. Käesolevas artiklis ei peatuta lähemalt 1940. aasta revolutsiooni käigul. Püüame anda vaid lühikese ülevaate revolutsiooni juhi — Eestimaa Kommunistliku Partei olukorrast enne revolutsiooni ning tema tegevuse põhisuundadest revolutsiooni ajal.

## Revolutsiooni eel

Rohkem kui kaks aastakümnet kestis kodanlik diktatuur Eestis. Kogu selle aja vältel juhtis EKP töörahva võitlust nõukogude võimu taaskehtestamise eest. Illegaalse tegevuse keerukad tingimused ning korduvad rasked repressioonid ei võimaldanud Kommunistlikul Parteil sel ajal muutuda arvuka liikmeskonnaga massiparteiks. Siiski suutis EKP säilitada ja tugevdada oma sidemeid töörahvaga.

Aastail 1938—1940 juhtis Eestimaa Kommunistliku Partei tegevust 5-liikmeline Illegaalne Büroo, mis täitis sisuliselt EKP Keskkomitee ülesandeid. Illegaalsesse Büroosse kuulusid Hendrik Allik (sekretär), Johannes Lauristin, Herman Arbon, Paul Keerdo, Peeter Pedrae (Petree). 1940. aasta mai alguses lahkus H. Allik Illegaalsest Büroost. Tema asemele koopteeriti Oskar Sepre.

Mais-juunis 1940 juhtis Illegaalset Bürood J. Lauristin.<sup>1</sup> 1940. aasta kevadel asusid tugevamad parteiorganisatsioonid Tallinnas, Tartus, Narvas ja Pärnus. Nende tööd juhtisid parteikomiteed. EKP Tallinna Komitee sekretäriks oli H. Arbon, EKP Tartu Komitee esotsas oli P. Keerdo. Narva ja Pärnu komiteesid juhtisid vastavalt Adolf Pauk ja Boris Kumm. Teistes linnades ja maakondades enne 1940. aasta revolutsiooni parteikomiteesid ei olnud. Seal juhtisid parteitööd EKP Illegaalse Büroo volinikud.

EKP liikmete täpse arvu kindlaksmääramine 1940. aasta revolutsiooni eelse seisuga on keeruline ülesanne. Nimelt puuduvad meil 1938. ja 1939. aasta ning 1940. aasta esimese poole kohta igasugused dokumentaalsed andmed (aruanded, informatsioonid) EKP liikmete arvu kohta. Taoliste paberite koostamist ja säilitamist ei pidanud EKP Illegaalne Büroo konspiratsiooni kaalutlusel lubatavaks EKP Keskkomitee büroo otsuses 12. septembrist 1940 on põrandaaluse staažiga kommunistide arvuks märgitud 150.<sup>2</sup> See arv on määratud ligikaudselt, enne parteipiletite vahetust. Revolutsiooniveteran Aleksander Resev, kes uuris põhjalikult EKP organisatsioonilist olukorda 1938.—1940. aastal, koostas 1940. aasta parteipiletite registratsioonilehtede, arvestusraamatute ning kommunistide isiklike toimikute (kõik need dokumendid on pärit perioodist pärast EKP legaliseerumist 1940. aasta suvel) alusel kartoteegi nende kommunistide kohta, kes tegutsesid 1940. aasta revolutsiooni eel Eestis ja kellele määrati parteipiletite vahetuse ajal põrandaalune parteistaaž. Selle kartoteegi järgi oli 21. juunil 1940 Eestis 133 EKP liiget, neist 3 vanglas.<sup>3</sup> Paraku ei saa ka seda arvu võtta täiesti täpsena. On teada, et parteistaaži kindlaksmääramisel 1940. aastal esines vigu, mistõttu mitmetele kommunistidele, keda revolutsiooni eel loeti EKP liikmeteks, hiljem parteidokumentide väljandmisel ei määratud illegaalset parteistaaži.

Igal juhul oli Eestimaa Kommunistliku Partei liikmete arv 1940. aasta revolutsiooni eel suhteliselt väike. EKP Illegaalne Büroo ei pidanud konspiratsiooni kaalutlustel otsustatavaks ulatuslikumat vastuvõttu parteisse. Aastatel 1938—1940 (kuni revolutsiooni alguseni) täienesid partei read ainult 22 uue liikme võrra. Samal ajal oli aga EKP

<sup>1</sup> Muutuste kohta Illegaalse Büroo koosseisus vt. lähemalt: Kuuli, Olaf. Revolutsioon Eestis 1940. Tallinn, 1980, lk. 42—46.

<sup>2</sup> EKPA, f. 1, nim. 3, s.-ü. 176, 1. 2.

<sup>3</sup> Esmakordselt on need arvud avaldatud A. Resevi ja O. Kuuli artiklis «EKP jõudude paigutus enne 1940. aasta revolutsiooni». — «Eesti Kommunist», 1965, nr. 5, lk. 8—16.

ümber koondunud arvukas aktiiv, kes vormiliselt oli parteitu, kuid täitis sisuliselt parteilisi ülesandeid. Tänu sellele suutis Eestimaa Kommunistlik Partei edukalt juhtida paljude legaalsete töölisorganisatsioonide tegevust ning revolutsiooni alguses mobiliseerida tuhandeid töölisi otsustavale väljaastumisele kodanluse võimu vastu.

Tallinnas olid EKP tähtsamateks toetuspunktideks ehitustööliste, metallitööliste ja tekstiilitööliste ametiühingud. Juhtivat osa nendes etendasid EKP suunamisel tegutsesivad revolutsioonilised töölisel Martin Kurg, Georg Toompuu, Adolf Päss, Aleksander Kiidelmaa, Edgar Lepp, Erich Kadakas, Nadežda Tihhanova, Evald Hiimets, Valter Korb jt. EKP mõju oli tugev ka rõivastustööliste, keemia- ja paberitööliste, toidu- ja maitseainete tööliste, elektrikute ja mitmetes teistes ametiühingutes. Poliitilise selgitustöö tegemisel kasutas EKP Tallinna organisatsioon ära kultuuriühinguid «Ideed» ja «Licht». Oluline koht EKP Tallinna organisatsiooni tegevuses oli Tallinna Ühisel Haigekassal. Viimase juhatuses olid kindlas ülekaalus EKP seisukohti pooldavad töölisel eesotsas juhatuses esimehe Aleksander Pirsoniga. Tänu sellele leidsid haigekassas tööd paljud kommunistid. Haigekassa töötajatel oli oma ametiülesannete täitmise kaudu häid võimalusi tehaste ja ettevõtetega side pidamisel.

Narva tähtsaim legaalne töölisorganisatsioon oli Eesti Tekstiilitööliste Ühingu Narva osakond, mis töötas juba 1938. aastast peale EKP vahetel suunamisel. 1940. aasta kevadel oli osakonna esimeheks kommunist August Põlts. Nii tekstiilitööliste ühingu juhatuses kui ka Narva põhiliste vabrikute töölisnõukogudes olid enamuses revolutsioonilised töölisel. Nende seas oli nii EKP liikmeid kui ka parteituid (Arnold Treiberg, Adolf Roode, Karl Vist, Valentin Volkov jt.).

Tartu ametiühingud moodustasid omaette koondise — Tartu Töölisühingute Kesklüüdi. Selle esimeheks oli Kristjan Jalak — vana kivitöölaine, kes oli juba mitu aastat tegutsenud käsikäes EKP-ga, kuigi ta vormiliselt revolutsiooni eel parteisse ei kuulunud. EKP Tartu Komiteele oli iseloomulik, et paralleelselt proletariaadi klassivõitluse suunamisega tegeles ta süstemaatiliselt progressiivse haritlaskonna kaasatõmbamisega revolutsioonilisse võitlusesse. 1939.—1940. aastal võttis EKP Tartu Komitee vastu partei ridadesse viis haritlast. Mitu korda suurem oli aga nende haritlaste arv, kes osalesid legaalsete fašismivastaste kultuuriühingute ning illegaalsete marksismiringide töös. Paljud nendest täitsid vastutavaid ülesandeid 1940. aasta revolutsiooni käigus. Näiteid EKP ümber koondunud revolutsioonilise aktiivi tegevusest võib tuua ka teistest linnadest ja maakondadest.

## EKP jõudude paigutus revolutsioonis

EKP juhtud töörahva väljaastumise survel lahkus 21. juunil 1940 ametist J. Uluotsa reaktiooniline valitsus. Sama päeva õhtul astus ametisse revolutsiooniline rahvalitsus eesotsas J. Vares-Barbarusega. Kodanluse poliitilise võimu selgroog oli sellega murtud. Järgnevatel nädalatel arenes sotsialistlik revolutsioon Eestis kiiresti edasi. Eestimaa Kommunistliku Partei tegevuse põhisuundi revolutsiooni esimesel kuul võib kokku võtta järgmiselt: 1) vana kodanliku riigiaparaadi lammutamine, kodanluse poliitilise ja osalt ka majandusliku tegevusvabaduse piiramine; 2) töörahva organiseerimine, tema jõudude koondamine; 3) laialdane poliitiline selgitustöö. Need põhisuunad määrasid ära ka partei jõudude paigutuse revolutsiooni käigus. Seejuures ei saadud muidugi piirduda ainult põrandaaluse staažiga kommunistide suunamisega vastavatesse tööloikudesse, vaid partei mõju aitasid kindlustada ka paljud seltsimehed, kes võeti Eestimaa Kommunistlikku Parteisse vastu revolutsiooni ajal.

Revolutsioonilise rahvalitsuse 11 ministrist ei olnud enne 21. juunit 1940 ükski kuulunud EKP ridadesse, kuigi mitmed neist olid osalenud koos kommunistidega võitluses Pätsi diktatuurivõimu vastu. Juulis ja augusti alguses võeti 8 ministrit Kommunistlikku Parteisse, lisaks neile veel ministri õigustes tegutsev riigikontrolör. Peale ministrite etendasid valitsuse tegevuses tähtsat osa ministrite abid (tänapäeva mõistes asetäitjad). Revolutsiooni esimesel paaril nädalal asendati 9 ministriabi ja ministriabi õigustes Informatsiooni Keskuse abijuhataja. Nendest oli põrandaaluse staažiga kommuniste kolm (H. Haberman, O. Sepre, J. Lauristin) ning revolutsiooni käigus võeti veel vastu viis uut ministriabi.

Revolutsiooni rahuliku arengu huvides oli vaja võimalikult kiiresti ümber kujundada või vähemalt paralüüsida kodanliku riigimasina need osad, mida kodanlus oli kasutanud töörahva mahasurumiseks ja mis võisid nüüd välja astuda rahvavõimu vastu. Esmajoones tuli silmas pidada politseid (eriti poliitilist politseid). Selle ülesande tähtsust ja keerukust arvestades raskendas EKP Keskkomitee siin läbiproovitud ja kogemustega kommuniste. Juhtivat osa etendas sel alal siseministri abi ja sisekaitseülem kommunist Harald Haberman. Temale allus kogu politseiaparaat. 1. juulist määrati siseministeeriumi politseitalituse abidirektori kommunist Andres Murro (16. juulist asus ta politseitalituse direktori kohale). Üldse suunati siseministeeriumi ja poliitilise politsei linis tööle 18 illegaalse staažiga partei liiget, lisaks veel hulk revolutsiooni ajal vastuvõetud kommuniste.

Revolutsiooni käigus hakkas politseid järk-järgult asendama proletaarse riigi relvastatud organ — Rahva Omakaitse (RO). RO tippjuhtidest (üldjuht, tema abid, ringkondade ja osakondade juhid) olid pooled illegaalse staažiga kommunistid. Ülejäänud osa RO juhtivast koosseisust moodustasid töölisliikumise aktivistid, kellest enamik võeti parteisse 1940. aasta juulis-augustis.

Kodanliku sõjaväe ümberkujundamisel töörahva riigi armeeks etendasid tähtsat osa poliitjuhid ja sõjaväelaste komiteed. Sõjaväe poliitiliseks peajuhiks määrati EKP Keskkomitee liige Paul Keerdo, väekoondiste poliitjuhtideks kas tegevteenistuse või reservohvitserid, kes 1940. aasta revolutsiooni käigus astusid EKP-sse (Paul Hubel, Eduard Inti, Oskar Katt jt.). Paljud sõjaväelased astusid 1940. aasta juulis-augustis Kommunistlikku Parteisse. Nii võttis ainult EKP Tallinna Komitee augusti esimesel poolel parteisse vastu üle 20 sõjaväelase.<sup>4</sup>

Suhteliselt väiksemas ulatuses toimus revolutsiooni esimesel kuul kohalike võimuorganite töö ümberkorraldamine ja kommunistide suunamine nendesse organitesse. Juuni lõpus — juuli alguses määrati ametisse kõigis maakondades uued maavanemad (kokku 11). Neist võeti 1. kuni 16. augustini EKP ridadesse kuus.

Enamik kommuniste osales ühel või teisel viisil töörahvahulkade organiseerimises. Paljud neist tegelesid otseselt ametiühingute tegevuse suunamisega. Eestimaa Ametiühingute Keskliidu juhatuse liikmetest ja vastutavatest töötajatest moodustasid enamiku töölistegelased, kes astusid Eestimaa Kommunistlikku Parteisse juulis-augustis 1940. Illegaalse staažiga kommunistidest tuleks siin nimetada Herman Arbonit, Aleksander Resevit, Aleksander Reinsoni ja Heinrich Roogi. Maakondade ametiühinguorganisatoorite seas oli seitse põrandaaluse töö kogemustega EKP liiget. Mitmed kommunistid olid juhtivatel kohtadel ka suuremates ametiühingutes.

Oluline koht EKP töös oli Eestimaa Kommunistliku Noorsooühingu taasrajamisel ja tema tegevuse parteilisel suunamisel. EKNÜ organiseerimiskeskusse (hiljem nimetati Keskkomiteeks) kuulusid suurte kogemustega kommunistid Erich Tarkpea ja Juliana Telman. Ka mitmete maakondade ja linnade komsomoliorganisatsioonide eesotsas olid EKP liikmed (vastu võetud 1940. aasta suvel).

Eestimaa Kommunistliku Partei ja rahvalitsuse poliitika selgitamisel, elanikkonna õigel ja operatiivsel informeerimisel oli revolutsioonipäevil erakordne tähtsus. See pärast suunati ka esimesel revolutsiooni-kuul suhteliselt palju kogemustega kommu-

niste tööle ajakirjandusse. Ainuüksi kolme vabariikliku töörahvalehe («Rahva Hää!», «Kommunist», «Trudovoi Putj») toimetuses töötas üle 10 illegaalse staažiga kommunisti (Arnold Veimer, Joosep Saat, Anton Vaarandi, Hendrik Allik, Dimitri Kuzmin jt.), peale selle neid, kes astusid parteisse revolutsiooni ajal.

1940. aasta juuli lõpul kerkis esiplaanile sotsialistliku majanduse aluste rajamine. Jätkus uue nõukoguliku riigiaparaadi lõplik väljakujundamine. Seoses sellega toimusid ka vastavad muudatused partei jõudude paigutuses. Rohkesti suunati kommuniste majandustööle. Ka riigiaparaat vajab täiendavalt parteilisi jõude. Kommunistide juhtimisel viidi edukalt ellu pankade, suurtootuse, transpordi ja kaubandusettevõtete natsionaliseerimine. Teoks sai ka ulatuslik maareform. Alustati sotsialistliku kultuuri-revolutsiooniga.

#### Parteitöö uutes tingimustes

21. juuni 1940 tähendas olulisi muudatusi Eestimaa Kommunistliku Partei elus. Eesti töörahva klassivõitluse illegaalsest juhust muutus ta sel päeval sisuliselt legaalseks parteiks ning ühtlasi valitsevaks parteiks (suunas ju EKP algusest peale rahvalitsuse tegevust). EKP ametlik legaliseerimine toimus paar nädalat hiljem. 4. juulil tühistas sisekaitseülem H. Haberman Eestimaa Kommunistliku Partei keelamise otsuse. Järgmisel päeval ilmus EKP häälekandja «Kommunist» legalne number.

Eespool vaatlesime EKP tegevuse põhisuundi revolutsiooni esimestel nädalatel. Paralleelselt nendega tuli Kommunistlikul Parteil lahendada ka mitmeid siseorganisatsioonilise töö küsimusi: partei kesk- ja kohalike organite väljakujundamine vastavalt uutele tingimustele, parteiliikmete arvestuse korrastamine, uute liikmete vastuvõtt, parteipiletite väljaandmine kommunistidele jne.

Pärast 21. juunit hakati EKP Illegaalset Bürood nimetama Keskkomiteeks ning tema koosseisu täiendati korduvalt. 1940. aasta septembris oli Keskkomiteel 12 liiget ning moodustati ka EKP Keskkomitee büroo.<sup>5</sup> Revolutsiooni ajal jätkasid oma tegevust Tallinna, Tartu, Narva ja Pärnu parteikomiteed (kuigi nende koosseisus toimus mõningaid muutusi). 1940. aasta juuni lõpul moodustati EKP Kunda Komitee.

<sup>4</sup> EKPA, f. 1, nim. 1, s.-ü. 23, l-d 26—38.

<sup>5</sup> Панкеев, А. На основе ленинских организационных принципов. (О деятельности Компартии Эстонии по регулированию своего количественного и качественного состава и расстановке партийных сил). Таллинн, 1967, с. 145.

Juuli lõpul asusid tööle 3-liikmelised partei-komiteed veel neljas maakonnas: Valgamaal, Viljandimaal, Võrumaal ja Saaremaal. Ülejäänud maakondades tegutsesid ka järgneva kuu-kahe vältel parteiorganisaatorid. Eestimaa Kommunistliku Partei kollektiivsed juhtimisorganid nii keskuses kui kohtadel (EKP Keskkomitee büroo, maakonna- ja linnakomiteed) kujunesid täielikult välja 1940. aasta septembris (osaliselt isegi oktoobri alguses).

Revolutsiooni esimestel nädalatel oli siseparteilises töös pearõhk asetatud EKP liikmete ümberregistreerimisele ja partei jõudude paigutamisele vastavalt uue olukorra nõuetele. Laialdasem uute liikmete vastuvõtt toimus 1940. aasta juuli lõpul ja augusti esimesel poolel. Üksikuid uusi liikmeid võeti aga vastu juba juuni lõpul — juuli alguses. Nii on teada, et 24. juunil 1940 astus EKP-sse kuus Kunda tsemenditehase töölist. EKP Pärnumaa Komitee võttis 1. juulil vastu kaks uut liiget. 5. juulil võttis EKP Keskkomitee parteisse 4 inimest Võrumaalt, 12. juulil alustas uute liikmete vastuvõttu EKP Tallinna Komitee.<sup>6</sup>

Tavaliselt võtsid uusi liikmeid vastu EKP linna- ja maakonnakomiteed. Et kõigis maakondades ei olnud juulis-augustis veel moodustatud parteikomiteesid, siis tegeles seal vastuvõtuga tegelikult EKP organisaator. Üksikjuhtudel võttis uusi liikmeid vastu ka EKP Keskkomitee. Igal parteisse astujal oli vaja esitada kaks soovituskommunistidelt. Viimastelt pikemat parteistaaži ei nõutud — nii võis eile parteisse vastuvõetud kommunist juba täna anda soovitus. Harilikult ei rakendatud kuni 16. augustini ka kandidaadistaaži — võeti kohe vastu EKP liikmeks. Olukord muutus pärast 16. augustit. Siis lõpetati ilma kandidaadistaažita parteisse vastuvõtt.<sup>7</sup>

N.-ö. soodustatud tingimustega võeti 1940. aasta juulis-augustis EKP ridadesse üle 1300 uue liikme. Suure osa neist moodustas aktiiv, kes juba revolutsiooni eel oli osalenud võitluses Pätsi diktatuurivõimu vastu ning täitnud Kommunistliku Partei ülesandeid. Vastuvõetutest moodustasid ligi kaks kolmandikku töölisel. Suhteliselt tagasihoidlikum oli talurahva osa partei liikmete seas (1940. aasta 1. novembri seisuga 13 protsenti), umbes üks viiendik kommunistidest kuulus haritlaskonda.

8. oktoobril 1940 ühines Eestimaa Kommunistlik Partei Üleliidulise Kommunistliku (bolševike) Parteiga. EKP sai taas Lenini loodud partei üheks väesalgaks.

<sup>6</sup> Kuuli, Olaf. Revolutsioon Eestis 1940, lk. 166—168.

<sup>7</sup> Üksikuid inimesi võeti siiski ka augusti teisel poolel veel otse EKP liikmeteks (vt. EPKA, f. 1, nim. 1, s.-ü. 20, l. 2—3).



## KOOLIJUHI VEERUD

# Täiustatud õppeprogrammid ning iseseisvad õpioskused ja vilumused

**ELOF KESSEL,**  
Tartu Linna RSN TK  
Haridusosakonna juhataja

Hariduselu korraldamisel on palju probleeme, põhiline osa neist keskendub praegu koolides tehtavale õppe-kasvatustööle. Viies ellu NLKP XXVI kongressil seatud haridus-alaseid ülesandeid ning partei ja valitsuse 1977. a. koolimäärust, on koolide õppe-kasvatustöös kesksel kohal täiustatud programmides ettenähtud nõuete elluviimine. Tuletagem siinkohal meelde, et täiustatud programmidel on ennekõike järgmised eesmärgid:

□ tugevdada õppeprogrammide ideelis-kasvatuslikku potentsiaali ja suurendada nende osatähtsust õppeprotsessis;

□ soodustada igakülgset õpilaste oskuste ja vilumuste arendamist õpitegevuses ning eneseharimisel;

□ tugevdada programmide polütehnilist suunitlust õpilaste tööks parema ettevalmistamise ja teadliku kutsevaliku võimaldamise eesmärgil;

□ korrigeerida õppe-kasvatustsütsessi sisu ülearu keerulise ja teisejärgulise materjali väljajätmisega;

□ osutada õpetajaskonnale laialdast metoodilist abi.

NSV Liidu haridusministri asetäitja V. Korotov märgib oma ülevaltlikus artiklis, mis on pühendatud uuendustele kooliprogrammides: «Peale selle on programmidel veel üks oluline iseärasus — iseseisva õppetöö põhioskuste ja harjumuste väljatöötamine. Nendele tuleb õpetajatel erilist tähelepanu pöörata, sest neid oskusi ja harjumusi kujundades saavutame õppeprotsessi suuremat efektiivsust.»

Täiustatud programmidele üleminekuga tegeleme juba alates 1980/81. õppeaastast haridusosakonnas, metoodikakabinetis ning koolides, eriti just koolides, sest seal toimub täiustatud programmide praktiline rakendamine ning seal tehtava töö tasemest olenevad suurel määral õppe-kasvatustöö tulemused. Praktiline koolielu on veenvalt näidanud, et kuidas programme ka ei täiustataks, lahendab küsimuse ikka õpetaja, tema pedagoogiline meisterlikkus, aine põhjalik tundmine, laste psüühika mõistmine.

Tartu linnas on tehtud vajalikku tööd õpetajate ettevalmistamisel tööks täiustatud programmidega. Alates 1980/81. õppeaastast on täienduskursustel (õigemini uue programmi kursustel) osalenud üle 250 õpetaja ning sealt saadud teadmised ja soovitusel on aidanud kaasa tegelikus koolitöös.

Töökogemuste korras on kõigis aineseksioonides, ainekomisjonides nõukogudes ja koolide ainekomisjonides käsitletud täiustatud programmide rakendamist.

Täiustatud programmide elluviimise efektiivsus on suurel määral programmi uute elementide järjekindlast täitmisest, eelkõige põhiteadmiste ja -oskuste kohta esitatavate nõuete realiseerimisest ning sellest, et õppe-materjali omandaksid õpilased põhiliselt tunnis. Eelnevast ei saa lahutada ainetevahelisi ja ainesiseseid seoseid. Täiustatud programmides on õpilaste teadmiste ja oskuste hindamisel konkreetset nõudeid. Keskse kohal on koduste tööde doseerimise ja õpilaste koormuse vähendamise nõue. Eeltoodu nõuab õpetamise-kasvatamise kompleksse, keerulise ülesande lahendamist kõigis õpetatavates ainetes. Täiustatud programmide üks olulisi uuendusi on õpilastele kohustuslike põhi-teadmiste, oskuste ja vilumuste loetelud iga õppeaasta kohta. See aitab kaasa süsteemsete teadmiste omandamisele ning õppetöös paremate tulemuste saavutamisele.

Õppeprotsess on keeruline tegevus, milles osalevad õpetaja ja õpilane. Täiustatud programmide puhul on eriti oluline õppe-kasvatustöö metoodiline täiustamine ning selle peamise organisatsioonilise vormi, õppetunni efektiivsuse tõstmine.

Koolide frontaalsel ja temaatilisel ins-

pekteerimisel on tähele pandud, et õpilaste ülekoormamine õppetöoga, üleaste koduste ülesannetega on peaaegu alati seotud õppetunni metoodika puudustega.

Nähtub, et tihti ei osata tunnis organiseerida kõigile õpilastele otstarbekat tööd, esineb ajaraikamist, sageli pole õpilaste iseseisev töö küllaldasel tasemel. Selle tõttu on tunni efektiivsuse tõstmine probleem number üks. Tartu linna metoodilise töö põhiteema ongi praegu iseseisva kasvatamine ning õpilaste õpitöö oskuste ja vilumuste kujundamine. Selle probleemiga tegelevad koolide ainekomisjonid, tegeldakse metoodikakabinetis ülelinnalise metoodilise töö raames.

Metoodilise töö iseloomustamiseks toon näitena eesti keele õpetajate ainekomisjonide nõukogu konkreetset ja sisutihedalt planeeritud tööd. Nõukogu on suunanud koolide ainekomisjonide tööd alateemade kaupa sihipäraselt ja järjekindlalt.

Lõppenud õppeaastal on kuulatud ja analüüsitud 58 eesti keele ja kirjanduse õppetundi. Nähtud tundide põhjal võib öelda, et koolides täidetakse täiustatud programmide nõudeid ning kasvatatakse iseseisva tööoskuse ja vilumusega õppureid.

Täiustatud õppeprogrammide elluviimisega on aktiivselt tegelnud Tartu linna üldhariduskoolide paljud tuntud õpetajad.

Eesti NSV teeneline õpetaja, Tartu 7. keskkooli ajalooõpetaja Aino Juhkam on koostanud iseseisva töö ülesanded V. I. Lenini teema käsitlemiseks õppetundides ja koduses õppetöös. Ta on töötanud välja süsteemi 4.—11. klassidele V. I. Lenini teema käsitlemiseks õppeaineti ning ainetevahelised seosed antud teema ulatuses. Töö ilmub trükis koos tööjuhendiga. Eesti NSV teeneline õpetaja, Tartu 7. keskkooli ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja Elvi Liim koostas temaatilise plaani 8. klassile NSV Liidu ajaloo kohta. Temaatiline plaan antakse välja kogumikus, kasutamiseks kõigile meie üldhariduskoolidele. Temaatilises plaanis pööratakse tähelepanu iseseisvale tööle ning selle kaudu õpioskuste kujundamisele. Eesti NSV teeneline õpetaja, Tartu 2. keskkooli ajalooõpetaja Vaike Raup koostas tööjuhendid 9. klassi õpilastele-iseseisvaks tööks õppetunnis ja kodus.

Tartu 8. keskkooli direktori asetäitja Aime Tensbek koos endise ajalooõpetaja Aino Talvistuga on koostanud 5. klassi ajaloo töövihiku. Ajalooõpetajad Maimu Kiiugu, Milda Karu, Tarmo Kerstna ja Aino Juhkam koostasid 6. klassi ajaloo töövihiku.

TRÜ õppejõud, endine Tartu 7. keskkooli geograafiaõpetaja Aino Benno on uurinud 7. klassi geograafiaõpiku raskusastet, võõrsõnadest ja mõistetest arusaamist klassiti ning teinud vajalikke ettepanekuid õpiku lihtsustamiseks. Ta on koostanud mandrite geograafia töövihiku 6. klassile. 9. kl. geograafia töövihiku üks autoreid on Tartu

5. keskkooli direktor Helve Raik. Vajaliku juhendmaterjali Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamiseks koostas Tartu 10. keskkooli õpetaja Milvi Saukas.

Õpetajad osalevad aktiivselt aineseksioonides töökogemuslike ettekannetega. Mõned näited: vene keele õpetajate aineseksioonid on kuulatud töökogemuslikke ettekandeid «Ainetevahelistest seostest kirjanduse tundides» (3. keskkooli õpetaja Valentina Tumanova), «Isiksuse kujundamine vene keele tundides iseseisva töö kaudu» (2. keskkooli õpetaja Zinaida Karamkova), «Iseseisva lugemisoskuse kujundamine 5. klassi õpiku põhjal» (3. keskkooli õpetaja Valentina Litvak).

Võõrkeelte seksioonid oli sisukamaid ettekandeid «Õppeprotsessi optimeerimine 6. klassi programmi järgi» (10. keskkooli võõrkeeleõpetajad Tiit Loog ja Aili Maurus). Meie võõrkeeleõpetajad on vahetanud kogemusi kolleegidega Viljandi 5. keskkoolist ning Tallinna saksa keele õpetajate aineseksioonid. Töökogemuste levitamise eesmärgil on toimunud näidistunnid ainetevaheliste seoste ning õppematerjali põhiteadmiste ja -oskuste teemal. Lõppenud õppeaastal on kogemuste vahetamise eesmärgil koolides arvukalt korraldatud metoodikapäevi, kus kogu kooli pedagoogilisel perel on võimalus vaadata kolleegi tööd, tutvustada oma kogemusi.

Õpetajate ettevalmistamisel tööks täiustatud programmidega on osutanud suurt abi TRÜ õppejõud, kellega meil on välja kujunenud tihedad tööalased kontaktid. Eelkõige väärib esiletõstmist pedagoogikakateedri juhataja professor Inge Undi järjepidev abi metoodilise töö juhendamisel teemal «Õpilaste iseseisvuse kasvatamine ning õpitöö oskuste ja -vilumuste kujundamine». Nimeetatud teemal on toimunud kaks seminari. Aktiivselt on osalenud täiustatud programmide rakendamisel ülikooli õppejõud Allan Liim, Hillar Palamets, Linda Eringson, Gunnar Karu, Jaan Reimand, Kalle Velsker, Olev Raju jpt., esinõudes aineseksioonides, koolides ja mujal.

Märkimata ei saa jätta ülelinnaliste aineseksioonide esimeeste, eriala entusiastide, kauaaegse pedagoogilise tööga silma paistnud pedagoogide hoolsat ja viljakat tegevust. Olgu siinkohal nimetatud 5. keskkooli eesti keele õpetaja Irene Leisner, sama kooli bioloogiaõpetaja Eva Saks, 2. keskkooli ajalooõpetaja Vaike Raup ja matemaatikaõpetaja Igor Holts, 14. keskkooli algklasside õpetaja Elsa Tigane ja paljud teised. Heatahtlikult ja abivalmilt on Tartu õpetajate metoodilisse abistamisse suhtunud VÕT-i rahvas eesotsas direktor Ants Egloniga. Õpetajatele on esinenud Jakob Ots, Asta Kalju, Maimu Põldoja, Endel Rihvk jt.

Õpetajate ettevalmistamisel tööks täiustatud programmidega on tehtud pidevat tööd. Õpetajaskond on psühholoogiliselt ja metoo-

diliselt ette valmistatud õpetamiseks nende alusel ja see töö jätkub ka edaspidi. Asutud on täiustatud programmide avamisele õpetajate loomingulise tegevuse kaudu.

Lõppenud õppeaastal kontrollisime linna kahes koolis täiustatud programmide kasutamist. Eesmärk oli saada ülevaade vaadeldavas konkreetse koolis, kuidas praktilises koolitöös täiustatud programme realiseeritakse. Meetoditena kasutasime tundide külastamist, vestlusi kooli juhtkonna ja õpetajatega ning tutvumist vastava dokumentatsiooniga. Toetudes inspekteerimismaterjalidele, võib öelda, et põhiosa õpetajaist töötab täiustatud programmidega hoolikalt. Paraku leidis ka neid õpetajaid, kelle töös esines vajakajäämisi. Täiustatud programmide uute osade (põhiteadmised ja -oskused, ainetevahelised seosed, teadmiste ja oskuste hindamisnormid jt.) täitmine oli kohati mitteküllaldane. Esines isegi fakte, kus õpetaja ei näinud täiustatud programmis oma esimest abilist ja nõuandjat.

Me ei jää rahule sisekontrolli olukorraga. Vähe ja vähese põhjalikkusega on sisekontrolli korras analüüsitud täiustatud programmide täitmist mõnedes õppeainetes ja mõnedes koolides tervikuna. Õpetajate töösüsteemi täiustatud programmide tingimustes on veel vähe analüüsitud. Praegu jääb kindlalt püsima nõue, et iga õpetaja peab veelgi põhjalikumalt selgeks saama täiustatud programmide uued elemendid. See eeldab kõikide metoodiliste lülide ja eelkõige õpetaja enda püsivat süstemaatilist tööd.

Õpetaja abistamiseks on täiustatud programmide kasutuselevõttuga loodud veelgi avaramad tingimused viljakaks pedagoogiliseks tööks. Muidugi on vaja, et metoodiline kirjandus senisest rohkem abistaks paremate töökogemuste tundmaõppimisel ja levitamisel. Praegu annab tunda mitmete aktuaalsete küsimuste vähene valgustamine metoodilises kirjanduses.

Väga vajalikud on sellised teemad nagu õpetamise ja kasvatamise ühtsuse probleemid, aine kaudu õpilastes nõukogude patriotsismi, sotsialistliku internatsionalismi, kodanikukohuse kasvatamise jt. Aktuaalne on koolidele, koolieelsetele ja koolivälistele lasteasutustele soovitude väljatöötamine õppekasvatustöö tähtsamates lõikudes: tunni aktiivsus, õppeainete õpetamise edasise täiustamise teed, õpetamis- ja kasvatuseetodite täiustamine jt.

Probleemide ring täiustatud programmide elluviimisel on suur, senini tehtu näitab, et töö täiustatud programmidega peab jätkuma veel täie pingega. Selles on olnud saavutusi ja märgata edasiminekut, kuid rahuloluks pole veel põhjust. Tartu linna haridusosakond, metoodikakabinet ja koolide pedagoogilised kollektiivid jätkavad tööd, realiseerimaks täiustatud programmide eeliseid õppekasvatustöös.

## Noorte kutsealase ettevalmistuse ning kutsesuunitluse süsteemi loomise teoreetilis- praktilisi lähtekohti

**ANTS KÖVERJALG,**  
NSV Liidu Pedagoogika  
Akadeemia Kutsepedagoogika TUI  
laboratooriumijuhataja

Sotsiaalse ja tehnilise progressiga seotud keerukate probleemide edukas lahendamine oleneb suurel määral haridussüsteemi edasise arengust. Rahvamajanduse plaanipärane areng on võimalik ainult sel juhul, kui osatakse otstarbekohaselt kindlaks määrata õpetamise ja kasvatamise eesmärgid, sisu, meetodid ning organisatsioonilised vormid eri tüüpi õppeasutustes. Eeskätt on muidugi vaja kindlaks määrata üldhariduskoolide, kutsekoolide, keskeriõppeasutuste ning kõrgkoolide optimaalne vahekord, lähtudes kvalifitseeritud spetsialistide vajadusest nii käesoleval hetkel kui ka tulevikus.

Tänapäeva teaduse ja tehnika progressi tingimustes peab operatiivselt täiustama hariduse sisu. Mõnede teadlaste arvates peaks hariduse sisu korrigeeritama 15—20 aasta, teiste arvates aga isegi iga 10—15 aasta tagant.

Seoses ülaltooduga ning pingelise tööjõuressursside olukorraga meie vabariigis tuleb igati läbikaalutult mõelda sellele, kuidas kasvatada uut tööjõudu kõige efektiivsemalt nii erialase ettevalmistuse kvaliteedi kui ka

majanduslike kulutuste seisukohalt. (Maksab ju spetsialisti ettevalmistus kõrgkoolis ligi 2 korda rohkem kui keskeriõppeasutustes ja kutsekoolides, viimastes aga 3 korda vähem kui üldhariduslikes keskkoolides.)

Vaatamata sellele, et spetsialistide ettevalmistuse planeerimises on viimasel ajal olukord tunduvalt paranenud, esineb meie vabariigis veel sageli ametkondlikke barjääre, ainult tänase päeva vajaduste arvestamist jms.

Selleks et määrata kindlaks noortele kesk- ja kutsehariduse andmise vahekord eri tüüpi õppeasutustes, tuleks eeskätt selgusele jõuda sotsiaalse ja tehnilise progressiga kaasnevates muudatustes rahvamajandusharudes, nende arenguperspektiivides, omavahelistes suhetes, muudatustes töötajate koosseisudes, nende töö iseloomus ning tööjõu vajadustes nii eri rahvamajandusharudes kui ka regioonides.

Sellist prognoosimist takistavad peamiselt järgmised asjaolud: 1) usaldusväärsete andmete puudumine spetsialistide vajaduse kohta rahvamajandusharudes; 2) usaldusväärsete andmete puudumine spetsialistide kutsealase tegevuse kohta käesoleval ajal ja tulevikus; 3) disproportsioon rahvamajanduses vajalike elukutsete ja noorte kutsesoo- vidade vahel (tööliselukutsete puhul on see suhe ligi 6:1).

Tootmise mehhaniseerimine ja automati- seerimine ning selle tõttu tootmisest osavõt- vate tööliste töö iseloomu muutumine toob endaga kaasa senise tööjaotuse kiire muutu- mise. Muutub tunduvalt vanade elukutsete sisu ja tekivad uued elukutsed. Nii näiteks ei tundud meie maal B. Mitajevi andmeil 40 aastat tagasi 50% neid elukutseid, mis praegu rahvamajanduses esinevad. Täna- päeva remondilukksepa töö on hoopis midagi muud, kui oli paarkümmend aastat tagasi. Mikroprotsessortechnikaga varustatud trei- pingil ei saa treiali tööst selle tänapäeva tähenduses enam kõnelda.

Vaatamata sellele, et nii meil kui ka välis- maal on püütud seoses tehnika progressiga prognoosida nii töötajate koosseisu kui ka nende töö iseloomu muutumist, ei ole selles küsimuses jõutud ühisele seisukohale. Ol- lakse aga arvamusel, et tootmise kompleksse mehhaniseerimise ja automatiseerimisega kaasneb elukutsete ja erialade tundu- vahene ning need muutuvad senisest märga- tavamalt laiemaprofiilsemaks, nõuavad seni- sest tunduvalt paremaid üldhariduslikke ning kutsealaseid teadmisi ja oskusi.

Prognooside ebaselgus takistab mõnevõrra tulevaste spetsialistide ettevalmistuse opti- maalset planeerimist, kuid üks on siiski kin- del — meil on rohkem vaja laia profiiliga ja kõrge erialase kvalifikatsiooniga spetsia- liste.

Tõsine signaal kutsesuunitlustöö pedagoo- gilise külje nõrkuse kohta on asjaolu, et

vahetult pärast keskkooli lõpetamist soovib tööle asuda ainult 15—20% lõpetajatest, faktiliselt läheb aga pärast kõrgkoolidesse mittesissesaamist tööle 35—40% ehk 4000—5000 keskkoolilõpetanust. Järelikult asub küllaltki palju noori tööle purunenud unistustega (akadeemik Arsenjevi väljend), sest unistati õppimisest kõrgkoolis, elu aga tõmbas sellele kriipsu peale.

Peale selle asub osa noori tootmises tööle veel vahetult pärast 8-klassilise kooli lõpetamist või siis pärast väljalangemist keskkoolidest tehnikumidest ja kutsekeskkoolidest. Selliste õpilaste hulk on igal aastal umbes 4000. Seega asub meie vabariigis igal aastal 8000—9000 noort tööle ilma korraliku kutsealase ettevalmistusega, sest vahetult tootmises individuaalkorras omandatud madala kvalifikatsiooniga või abitöölise eriala ei paku keskkoolilõpetanutele mingit moraalset rahuldust ning selliseid spetsialiste ei vaja tulevikus ka meie rahvamajandus. See kontingent noortest põhjustab üle poole tööliste üldvoolavusest. Meie vabariigis moodustab noorsugu töötajate üldarvust 25—30%, töötajate üldvoolavusest aga 60—70%. Seega on noortöölise kutseadaptatsiooni probleemid ka majanduslikust aspektist väga olulised.

Eelnimetatud vastuolude likvideerimine on reaalne, kui organiseerida noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseorientatsiooni optimaalne süsteem, mis vastab rahvamajanduse ja ühiskonna arengu käesolevale etapile, alates koolieelsest kasvatuses ja lõpetades kutsealase meisterlikkuse omandamisega tegelikus tootmistöös.

Vaatamata kutseasuunitlustöös esinevatele kitsaskohtadele, ei ole meil teadlased ja praktikud mõningates probleemides veel jõudnud ühiste seisukohtadele. Nii mõnigi kord esineb metodoloogilisi väärsisukohti, näiteks kutse sobivuse hindamise meetodite kasutamisel, üldhariduse osatähtsuse alahindamises tööliste ettevalmistamisel, noorte erialale spetsialiseerumise vanuse määramisel, samuti üld-polütehnilise ja kutsehariduse vahetkordade hindamisel.

Üks tõsisemaid väärsisukohti kutseasuunitluses on, et meil püütakse mõnikord vastandada ja eraldada selle kahte aspekti: analüütilist ja diagnostilist ning arendavat ja kasvatavat.

Tänapäeval võib rääkida kahest kutseasuunitluse vormist: empiirilisest, stiihiliselt kulgevast ja teaduslikele alustele tuginevast.

Kutseasuunitluse nõukogulikud teaduslikud alused lõi N. K. Krupskaja juba nõukogude korra algaastail, tuginedes marksistlikule pedagoogikale ja välismaa vastavate kogemuste ümberhindamisele. Tänapäeva kutseasuunitluse teaduslikud alused on argumenteeritult antud nõukogude teadlaste K. Platonovi, E. Klimovi ja K. Gurevitši töödes. Nende kontseptuaalsed seisukohad peaksid

olema kindlaks aluseks meie noorte hulgas tehtavas kutseasuunitluses ning ei ole mingit põhjust neid kahtluse alla seada.

Kutseasuunitlus peab olema psühholoogilis-pedagoogiliste, meditsiiniliste ja riiklike ürituste süsteem, mis aitab elluastuval inimesel teaduslikult põhjendatult ja kindlalt valida oma elukutse, arvestades nii ühiskonna vajadusi kui ka oma huve ja võimeid. Need üritused peavad ühendama nii ühiskonna kui ka isiksuse huvid.

Võttes aluseks nõukogude teadlaste seisukohad noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseasuunitluse süsteemi loomisel, tuleks lähtuda viiest omavahel tihedalt seotud faktorist: tööjõu vajadusest rahvamajanduses, elukutsete (erialade) iseloomustusest, elukutse valija tervislikust seisundist, tema psüühilistest omadustest ja ettevalmistatusest, s. t. tema teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemest.

Väga oluline on tänapäeva nõukogude kutseasuunitluse teoreetiliste aluste loomisel prof. K. Platonovi (2, lk. 209—210) antud neli kutse sobivuse hindamise põhiprintsiipi:

1) valiku ühtsuse printsiip, s. t. teooria ja praktika ühtsus kooskõlas kõigi teiste valikuvormidega (tööalane edasijõudmine, küsitlus jm.);

2) isikulise lähenemise printsiip, s. t. uurimisaluse isiku dünaamilise funktsionaalse struktuuri igakülgne tundmaõppimine;

3) dünaamilisuse printsiip, s. t. uurimisaluse isiku võimete hindamine nende arengus, dünaamikas koos katseisiku tundmaõppimisega tema adaptatsiooniprotsessis;

4) aktiivsuse printsiip, s. t. antakse psühholoogilisi, treeningulaseid, kasvatuslikke ja režiimilaseid soovitusi, mille eesmärk on kujundada vajalikke, kuid seni veel mitte küllaldaselt arenenud võimeid.

Võttes aluseks eeltoodud olulisi teoreetilisi lähtekohti, eriti aga neljandat, ja prof. I. Kartsevi (1) andmeid selle kohta, et kutse sobimatus protsent meil enamlevinud erialadel kõigub 7,4—20 piirides, on olulise tähtsusega nn. kutsekasvatus. Kahjuks on viimasest mõistest üsna vähe juttu erialases kirjanduses ja vähe rakendatakse seda ka tegelikus kutseasuunitluses.

Sügavalt ekslik ning nõukogude tänapäeva pedagoogika- ja psühholoogiateadusele vastuvõetamatu on seisukoht, et ainuüksi kutse sobivuse hindamise testide rakendamisega lahendatakse kõik noorte kutseasuunitlusega seotud kitsaskohad. Test on ainult üks isiksuse omaduste mõõtmise vahendeid ja mitte mingil juhul ei tohi asendada teisi kutse sobivuse hindamise meetodeid (töö- ja õppeprotsessi analüüs, intervjuu, ankeetküsitlus, katsetööd jne.). Ainult testide alusel kutse sobivuse hindamine on ka paljud välismaa teadlased hukka mõistnud. Olulist osa etendab siin just tegevuses, töös arenevate tööalaste võimete dünaamika jälgimine. Ini-



mese lõplikku sobivust mingile kutsealale saab hinnata ainuüksi selle meetodiga, kui edukalt omandab õppija sellel kutsealal vajalikud oskused ja vilumused ning kui hästi laabub tema tegelik kutsetöö. Kutsealane meisterlikkus on aga tööalase tegevuse kõrgem aste, milleni peaks püüdlema iga töötaja, kuid kahjuks kõik töötajad ei jõuagi selleni kogu oma töötegevuse jooksul.

Kutsekasvatuse on kommunistliku kasvatus, eriti aga selle ühe osa — töökasvatuse — orgaaniline koostisosa. Selle ülesanne on eeskätt õpilastes kommunistliku töösuhetumise kasvatamine, kutsehuvide kujundamine, kutsevaliku suunamine ja psüühiline ettevalmistus tootvaks tööks rahvamajanduses.

Noukogude teadlaste arvates peab kutsekasvatuse algama koolieelses eas ja jätkuma pidevalt kogu inimese elu jooksul. Eriti oluline on aga just noores eas, peamiselt eelkoolieas, selle kasvatusõige organiseerimine kodus, lasteaias ja algklassides. Sellised olulised isiksuseomadused nagu töökus, täpsus, hoolsus, korralikkus, püsivus jm. kujunevad õige kasvatusõige korral just selles eas. Kahjuks peab kool sageli vanemate kasvatustöö praaki hakkama parandama. Siit tuleneb ka vajadus senisest rohkem tähelepanu pöörata töökasvatuse pedagoogilisele propagandale.

Kutsealases ettevalmistuses ja kutsekasvatuses võib eristada nelja peamist etappi: 1) üldine tööalane ettevalmistus koolieelses eas ja algklassides; 2) kutse-eelne ettevalmistus 8-klassilises koolis ja keskkoolis; 3) kutsealane ettevalmistus kutsekeskkoolis, keskeriõppeasutustes, tehnikakoolides ja kõrgkoolides; 4) kutsealane enesetäiendamine vahetult tootmises (kutsealane adaptatsioon, kvalifikatsiooni tõstmine).

Kutsekasvatuse peaks viima selleni, et õpilaste omaduste analüüsi ning rahvamajanduses esineva olukorra arvestamise alusel võiksime juba igale 8-klassilise kooli lõpetajale soovitada mingi sobiva kutsealade grupi ja õpingute edasise jätkamise vormide valimist.

Edaspidine kutsekasvatuse peaks aga likvideerima praegu esinevad olulised puudused keskkooli lõpetajate, samuti õpingud katkestanud noorte elluastumisel. Oluline on see, et iga rahvamajandusse tööle asuv noor saaks korraliku, süstemaatilise kutsealase ettevalmistuse kas kutsekeskkoolis, tehnikakoolis või tehnikumis. Konkurents kõrgkoolidesse peab muidugi jääma selleks, et saada sinna kõige võimekamaid, töökamaid ja paremini ettevalmistatud noori, kuid õige kutsekasvatuse peab viima selleni, et iga kõrgkooli mitte sissesaanud noor inimene valiks ilma erilise nõrdimusega temale enam sobiva tööala rahvamajanduses ning asuks seda õppima kas keskeriõppeasutuses või tehnikakoolis.

Noorte inimeste moraalne ettevalmistama-

tus tootvaks tööks rahvamajanduses ja nende täiesti omapead jätmise oma muredega pärast kõrgkoolidesse sisseastumiskatsete ebaõnnestumist on suurim kutsekasvatuse praak, mida tuleb nii koolil, kodul kui ka kutseõuandlatel kiiresti likvideerida. Murelasteks ei tohiks olla meil praegu kutseasuunitluses niivõrd kõrgkoolidesse astujad, kuivõrd stiihiliselt tööle siirduvad noored.

Kutse sobivuse hindamist on otstarbekas läbi viia etapiliselt:

1) valija meditsiinilised uuringud eesmärgiga selgitada omadused, mis kindlalt takistavad elukutse omandamist (näiteks autojuhil värvipimedus, muusikul muusikalise kuulmise ja rütmitaju puudumine jne.);

2) valija psühholoogilis-füsioloogiliste omaduste uurimine, selleks et selgitada tema eeldusi elukutse edukaks omandamiseks (autojuhil näiteks reaktsiooniaeg, liigutuste kiirus jm., tehnilistel erialadel ruumikujutus jne.);

3) elukutse omandamisega seotud õpetegevuse tulemuste ning õppija tööd soodustavate psühholoogilis-füsioloogiliste omaduste arenemise uurimine õppimise käigus;

4) elukutsega kohanemise uurimine (kutseadaptatsioon) tegelikes tootmistingimustes (kutsealane, sotsiaalne ja uue tehnikaga kohanemine);

5) õpitud kutsealase meisterlikkuse kujunemise uurimine, mis avaldub eeskätt kiires kutseadaptatsioonis, leiundus- ja ratsionaliseerimistegevuses, kaaselukutsete omandamises ja elukutsete ühituses ning erialase kvalifikatsiooni kiires tõstmises.

Noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseasuunitluse teaduslikult põhjendatud süsteemi loomiseks meie vabariigis on lähemal ajal vaja lahendada järgmised ülesanded:

1. Töötada välja noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseasuunitluse süsteemi teoreetilised alused.

2. Selgitada rahvamajandusharude kaupa enamlevinud elukutsete ja erialade vajadused, võttes arvesse kõiki eeltoodud asjaolusid.

3. Koostada nende kutsealade ja erialade professiogrammid.

Tuleb märkida, et teaduslikult põhjendatud professiogramme meetodika on meie poolt välja töötatud, üleliidulises ulatuses tunnustuse leidnud ning seda kasutatakse juba ulatuslikult Ukraina NSV-s ja mujal. Täiustatud meetodika kasutamine Sindi 1. Detsembri nimelises Vabrikus ja Tallinna Lihakombinaadis andis häid tulemusi ning seda võib soovitada ka teistele ettevõtetele. Ainult intuitsioonile tuginevate professiogramme koostamist ei saa pidada teaduslikuks. Peale kutseinformatsiooni võimaldab hästi koostatud professiogramm veel abistada mitmeti tootmisega seotud teiste probleemide lahendamisel.

4. Nende lähteandmete alusel määrata kindlaks noorte kutsealase ettevalmistusega tegelevate eri õppeasutuste vahekord meie vabariigis.

5. Määrata kindlaks kutse- ja erialad, mida on otstarbekohane ette valmistada eri õppeasutustes.

6. Anda noortele objektiivset ja operatiivset informatsiooni vajalike elukutsete ning erialade kohta meie vabariigis tervikuna ja üksikute rajoonide kaupa.

7. Töötada välja teaduslikult põhjendatud psühholoogiline süsteem õpilaste individuaalsete omaduste uurimiseks.

8. Töötada välja õpilaste individuaalsete omaduste arengu uurimise vormid ja meetodid.

9. Korraldada noorte hulgas kutseühikute, arvustades rahvamajanduse vajadusi ja õpilaste individuaalseid iseärasusi.

10. Töötada välja soovitusel noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseühikute sisu, vormide ja meetodite täiustamiseks meie vabariigis.

11. Anda praktilisi soovitusi noorte kutseühikuteks perekonnas, koolis, ettevõtetes ja kutseõuandlates.

12. Kontrollida, et töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseühikute metodoloogilisi aluseid ning meetodikat õigesti interpreteeritaks ja ühtviisi rakendataks kõikides meie vabariigi rahvamajandusharudes ning rajoonides.

Kokkuvõtteks peab märkima, et nõukogude pedagoogika- ja psühholoogiateadus on andnud noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseühikute korraldamiseks küllaltki põhjendatud metodoloogilised ja meetodilised lähtekohad. Lootkem, et need ka õigesti ellu rakendatakse, sest ainult siis on võimalik luua teaduslikult põhjendatud noorte töö- ja kutsealase ettevalmistuse ning kutseühikute süsteem meie vabariigis.

#### Kirjandus

1. Карцев И. Д., Халдеева Л. Ф., Павлович К. Э. Физиологические критерии профессиональной пригодности подростков к различным профессиям. М., 1968. 168 с.

2. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.

## Kirjanduslik abimaterjal klassijuhatajale

### HERMIIDE KRASOHIN, Nuia keskkooli õpetaja-metoodik, ÜPUI liige

Kui aineõpetaja ülesanne on ära õpetada valemid, aastaarvud, sündmused, suurmeeste elulood jmt., siis klassijuhataja peab noorele inimesele õpetama elamiskunsti, inimeseks olemise kunsti. Ja see ei ole vähem tähtis ükskõik millises erialaaines.

Võrreldes ainetundidega on klassijuhataja tunde märksa raskem ette valmistada, olgu tegemist noore või kogenud õpetajaga. Eriti aeganõudev on abimaterjali hankimine. Et ajapikku koguneks midagi käeulatusse, selleks mõned soovitusel. Millised abivahendid võiksid klassijuhatajal olla?

1. Tsitaatide, aforismide, luuletuste vm. kartoteek. Selles on väljakirjutusi hõlbus süstematiseerida. Kabinetis on meil taoline kartoteek järgmiste alajaotustega: sõprus; armastus; ausus, usaldus; töö, õppimine; inimestevahelised suhted; kunsti jmt. mõju inimesele; inimese olemus; kodu, kodumaa; kool, käsvatus; eesmärgid, ideaalid elus; kollektiiv; sõna; käed; kangelaslikkus.

See jaotus ei ammenda kõiki võimalikke teemasid.

Mul endal on olemas kaustikud, milles leidub 5174 väljakirjutust kokku 1053 leheküljel.

Kõik see eeldab, et lugeda tuleb alati, pliiats pihus.

2. Tsitaatide mapid. Mõned sellised on meil ka kabinetis: alkoholism, suitsetamine jm. Olemine nende materjale kasutanud ka sten-didel.

3. Huvitavate faktide kartoteek.  
Näide: «Noorus» 1967, nr. 7 — J. Eilart «Vaikus». «Rootsis ei helistata latika kudemise ajal kirikukelli. Merisiga sureb müras nelja minuti kestel nahapõletuse tõttu. Nelk närtsib raadio kõrval.»

Kogutud ja säilitatud materjal aitab klas-

sijuhatajat palju. Kogumisele, mappide koostamisele, kartoteekide süstematiseerimisele saab rakendada ka õpilasi.

#### 4. Temaatiline kartoteek.

Näiteks: inimestevahelised suhted, loodus jm.

Võib teha eraldi ilukirjandus- ja populaarteadusliku kirjanduse kartoteegi. Perioodika võiks omakorda jaotada alaliikideks: «Nõukogude Naine», «Nõukogude Kool», «Küsimused ja Vastused». «Noorus», ajalehed jm. Näiteks H. Kreis «Klassijuhatajatöö planeerimine» (NK 1966, nr. 1).

Keda neist nimetatakse vargaks?

Kes bussis või trammis piletitä soidab?

Kes oma töökohas toodetud produkte omastab?

Kes tänaval käekella leiab ja seda leiubüroosse ei vii?

Kes veab autojuhina riiklikule objektile ehitusmaterjali ja osa sellest tee peal ära müüb?

Kes täiskasvanuna oma vanemate kulul elab?

Kes varastab oma töökaaslase taskust raha või omastab mõne muu teisele inimesele kuuluva eseme?

#### 5. Perioodikaväljalõigete mapid.

Näiteks: «Ilu meie ümber», «Mina ja meie», «V. I. Lenin ja Uljanovite perekond», «Kangelaslikud inimesed», «Kool, õppimine ja õpetamine» jm.

Informatsiooni leidub palju. Kuid abi sellest on ainult siis, kui meil on jätkunud aega ja tahtmist see endale käepäraselt kasutada.

6. Võib koguda kartoteeki ka huvitavaid vanasõnu. Igal rahval leidub kõnekäände ja vanasõnu, mida saab koolis edukalt kasutada.

Näiteks:

Käed võivad ühe, teadmised — tuhandeid (kasahhi vanasõna).

Sõber on sõbra peegel (tadžiki vanasõna). Õppimata inimene on nagu nüri kirves (vene vanasõna).

Hea raamat on parim külaline (saksa vanasõna).

7. Ärgem unustagem ka luuletusi, mis samuti sobivad arutluse lähteks või teema emotsionaalsemaks muutmiseks. Suurepärast lektööri pakuvad näiteks kas või B. Alver, E. Niit, M. Raud jt. Nii et on üsnagi arukas koguda kartoteeki ka luuletusi.

Siinkohal näitena M. Raua «Oleks».

*Oh oleks, et keegi tuleks  
ja sedasi teeks,  
et maa jääks maaks,  
et vesi jääks edasi veeks  
(jää jääks jääks)  
ja tuleleek leegituleks  
ning et aegade kestes  
inimene  
inimestes  
otsa ei saaks.*

Edasi pöördugem mõne konkreetse teema juurde.

#### Oma koha leidmine ühiskonnas

Tähtis ja aktuaalne probleem. Kä leidub selle

kohta huvitavat abimaterjali. Loomulikult leiab iga õpetaja alaprobleemid, mida tunnis arutada. Näiteks: Kes sa oled? Olla mees meeste seas. Millele kulub sinu aeg? Mis on sinu jaoks väärtus? Kohus iseenda üle... Kas me oleme ilusad päeva lõpuni?

V. Lattiku «Olla mees meeste seas» on 1966. a. publitsistikakonkursil auhinnatud teos. Stiililt intiimne ja vahetult lugeja poole pöörduv. Iga peatükk tõstatab probleemi: «Üks rubla», «Õige mehe «lagi» jt.

V. Lindströmi «Aga mina, sina, meie» on eelmisega üht laadi. Probleemide vahel annab autor huvitavaid dialooge kujutletava partneriga:

\* — Oled sa rahul maailmaga?

— Narr! Muidugi mitte! Kui oleks minu teha, raputaksin teda kõvasti.

— Aga miks sa siis teda ei raputa?

— Kui sa siia tood, võtan kohe ette.

— No haara siis endast kinni.

— Mis siis viga, kui mina maailm oleksin!\*

Koguteos «Portreevisandid», milles eriti tahan esile tõsta O. Antoni kirjutatud lugu Ülo Läänemetsast — «Vabariigi populaarseim põllumees». Peale selle, et O. Antoni teksti on mõnus lugeda, leidub palas Läänemetsa mõtteid oma isast, milledes eelkõige seisnebki loo väärtus.

«Ühel külvipäeval juhtus, et põllunurgast jäi samm maad teradeta. Isa märkas selle kohe ära ja ütles: «Poeg, mul pole kahju teradeta maast, mul on kahju, et sa tööd niimoodi võtad.»

Või selline:

«Meil tehti kodus uut lauta. Öhtul ütlesid ehitajad: «Peremees, kivid on otsas, hommikust jääb töö seisma.»

«Ei jää.»

Üösel vedas isa kivimürakad õue.»

«Tööd armastama õppisin kodus.»

Sama püüab sisendada Ülo Läänemets ka oma poegadele. Ta ütleb: «Töötaolek viib inimese puu otsa tagasi.»

Väga oluline on selgitada lapsele juba õige varakult väärtuste mõistet. Kui noore mõttelaad on kujunenud selliseks, nagu ütleb valmimester Ivan Krõlov: «On võhikute otsus ühine — mis neile tundmatu, see kõik on tühine,» oleme hiljaks jäänud, siis on sageli juba mõttetu temaga paljude probleemide üle vaielda.

Väärtustest tulenevad vajadused.

See, kuidas isiksus oma sotsiaalseid rolle tajub ja hindab, oleneb suurel määral temale tüüpilisest väärtusorientatsioonide süsteemist.

«Millegagi ei avalda inimesed oma iseloomu rohkem kui selle läbi, mida nad naeruväärseks peavad,» on öelnud saksa kirjandusklassik J. W. Goethe.

Ka kirjandusteadlane Endel Nirk peatub väärtuste probleemil oma raamatus «Mosaikvõlv», samu mõtteid leiame vene kirjanikult Ilja Ehrenburgilt.

E. Nirk: «Sest raskedki rahad ja ka kõrgete sammastega kultuuripaleed iseenesest ei sünnita veel kultuursust.»

I. Ehrenburg: «Ma nägin ühe puuvilla-plantaatori kodus suurepäraseid asju — tore-dat raadiovastuvõtjat, imeväärset ventilaa-torit, kuid selle maja peremees oli täielik metslane: ta polnud pärast kooli lugenud ainsatki raamatut... ta ei teadnudki, et maailmas oli elanud Lev Tolstoi, ta ei tead-nud üldse midagi peale dollarite ja totrate anekdootide...»

«Nõukogude Naisest» 1979. nr. 9 loeme pedagoogikakandidaat Jüri Orni vestlust: «Üks esimese klassi juntsu valinud endale pinginaabri... tema isa automargi järgi. Mõnigi mees võlgneb oma prestiiži poppidele teksastele. Inimese tunnustamisel ja hinda-misel ei arvestata enam, kes ta on, vaid mis tal on. Suhted kipuvad asjastuma. Inimene ise peab olema väärtus ning tema põhivaja-dus on tunda end teistele vajalikuna kui inimene, mitte kui vahend.»

Tänuväärne abilektuur on V. Pildi «Kan-gelaseks ei sünnita». Autor kohtub paljude huvitavate inimestega: Aleksei Meresjeviga, Arnold Merega, Ludvig Kuristiga, kosmose-lendur Georgi Beregovoiga, mitmekordse Nõukogude Liidu kangelase kindralpolkovnik Ivan Kožedubiga jt.

Olgu näitena siin mõned mõtted G. Bere-govoilt: «Inimene peab oskama mitte üksnes töötada, vaid ka armastada tööd. Paaegu igaüks meist on oma hingepõhjas veidike laisk ja looder. Kuid tõeline mees ei hellita oma laiskust...»

Leida ennast tähendab leida ka oma elu, mitte otsida tähendab elada võõrast elu, elada nii, kuid juhtub.»

V. Pekelis «Sinu võimalused, inimene» — «Mosaiigi» sarja kuuluv teos, mis on täis huvitavaid fakte ja informatsiooni. Juba saatesõnast loeme, et inimese ajukoor kätkeb niisama palju mõtteenergiat, nagu peitub füüsilist energiat aatomituumas. Autor jõuab isegi sellise järelduseni: andetaid inimesi pole, andetud on vaid need, kes pole osanud arendada oma võimeid.

1981. a. ilmus Ülo Tootseni publitsistika-võistluse töö «Leivalõhnalised käed», milles autor jagab oma muljeid ja mõtteid kohtu-mistelt mitmesuguste tööinimestega. Pea-mine, mida autor näidata tahab, on see, kui-das töötavad need inimesed, kes oma tööd tõeliselt armastavad, kes ei luba endale het-kekski tööd narrida.

Sama autori teine teos «Tuled taigas» on nagu eelminegi sündinud kohtumistest huvi-tavate, endast ja oma tööst lugupidavate inimestega. Samal ajal on raamatus hulga-nisti huviäratavaid fakte Gorki autoteha-sest, Togliattist, Bratskist, Angaraast, BAM-ist jm.

E. Leisson «Relsid taigas» I ja II (1978, 1980). Selle ja eelmiste raamatute vahel on isegi mõnesugune sarnasus. Kõik nad räägi-

vad igapäevase töö tegijatest, nendest, kelle iga päev on omamoodi kangelastegu.

«Kus tehnika on võimetu, seal saab hak-kama ainult inimene.»

«Tööd tehakse tõsiselt, ollakse nõudlikud esmalt iseenda suhtes. Iga ülesannet võe-takse nagu lahingukäsku.»

«Esimesed kaks üheksakorruselise maja monteerisid ehitajad 22 päevaga. Tööd tehti veebruaris, mil külmapügalaid viiekümne ringis. Anatoli Gussevi brigaad töötas seda-võrd graafikus, et ei ennetanud ega jäänud maha tundigi.»

«Terastraadist tõsteasjad ei talunud kül-ma ja murdusid. Inimesed talusid ja täitsid kõigi takistuste kiuste aastaplaani.»

Need on read BAM-i ehitajatest. Raama-tus on teisiigi probleeme, kas või looduse ja inimese suhted.

«Vajaduseta ei lõika evengid taigast kep-pigi, ei lähe kunagi jahile suvel, loomade poegimise ajal. Pärast taigas ööbimist kor-jab ta lumele laotud oksad kokku ja kinnitab puu külge, et järgmine kord poleks vajadust uusi murda. Siinmail ei ole kunagi tuntud ja-hi- ega kalastuskeeldu. Keegi ei küti ega püüa enam, kui eluks vajalik.»

Üsna hiljuti, 1982. a. ilmus Juta Renzeri huvitav lühijutukogu «Kui poksiks pisut», milles leidub paljugi sellist, mida tasuks õpi-lastega koos arutada. Nimetagem mõnin-gaid: «Tiivad». «Kaja», «Rüütliatern», «Kolm korda leivast», «On teil siis kahju?», «Koputus» jt.

ÜLKNÜ 60. aastapäevaks ilmus autorite koondkogu «Noorusaated». See on suurepä-rane raamat paljude huvitavate probleemi-dega. Üks meeldejäävamaid kirjutisi on Tõnu Otsa «Ükskõiksushaigus». Mõned autori ere-damad mõtted:

«Ükskõiksuse juures on kõige hullem, et see on platsdarm kõige halva arenemiseks inimeses.»

«Kui mul kästaks ükskõiksust joonistada, siis joonistaksin suletud vaatelukkidega tanki.»

«Iga kuriteo, iga väärsammu, iga väikse-magi vääratuse põhjusi uurides võime alati leida suuremal või väiksemal määral üks-kõiksust.»

Huvitavat materjali leiame ka perioodi-kast, eriti «Nõukogude Naisest». «Nõuko-gude Naine» 1979. nr. 2. E. Hioni kirjutises «Tütarlaps kindlusest» räägitakse kohtumi-sest Klavdia Šumiloviga, keda sõda tabas Bresti kindluses kolmeteistkümnendal elu-aastal.

«Radist tassis oma aparate seljas, auto-maat üle öla. Päevas marsiti kuni 16 kilo-meetrit. Klavdia oli väsimusest nii tuim, et kui kolonn peatus, vajus ta maha sealsamas, kus seisis. Ta õppis magama istudes, nina vatikuu krae vahel, õppis märga gymnast-jorkat põues kuivatama, õppis viimast kuivi-kut naabriga jagama, õppis tallata saabast

jala külge siduma, õppis tõusma ja edasi minema, ükskõik kui väsinud ta ka polnud.»

Pärast haavatasaamist tehti tütarlapsele 17 silmaoperatsiooni, kuid ometi väljus ta haiglast pimedana.

«Nõukogude Naine» 1979, nr. 10. S. Endre huvitav mõtisklus inimestest meie ümber — «Maailm on roosiaed» ...»

«Nõukogude Naine» 1979, nr. 12. Noorukese Lea kiri «Kuu aega enne pulmi». Selles on hulk probleemseid mõtteid tänapäeva tütarlapsest.

Need olid mõned näited «Nõukogude Naise» veergudelt.

1982. a. ilmus L. Pintšuki raamat «Eeskuju jõud», milles leidub huvitavaid kirjutiisi tuntud ühiskonnategelastest. Iga jutustus annab võimaluse õpilastega arutleda.

Siinkohal tsiteerin professor Fjodor Nikolajevitš Petrovi, kahekordse sotsialistliku töö kangelase mõtet: «Õnnelik lapsepõlv» — see on head sõbrad ja targad nõuandjad, kes aitavad algusest peale asuda õigele teele.»

Või tema isa nõuanne pojale: «Peksta nõrgemaid pole mingi vägitegu. Tead sa, kuidas sääraestest räägitakse? Lammaste keskel täismees, aga täismehel ees lammast.»

«Alkoholistastest selgitustööst noorte seas.» Selles raamatus on konkreetseid ja emotsionaalseid fakte, laste kirju, mida arutelu puhul kasutada.

V. Panso «Portreed minus ja minu ümber». Eriti meldejääv on arutus õnnest ja oma vanematest.

«Olen rikkaste vanemate laps. Neil oli palju lapsi, kelledest õnneke pooled jäid ellu. Neil oli lasteõnne, eluõnne ja muud õnne, sest nad olid rikkad, kuigi osteti poest eilset leiba, sest see pani kauem vastu. Meil oli kodus külluses huumorit, ideid, isikupära, soojust, juhtumusi, muresid, orelimängu, totrust, armastust. See tegi lapsepõlve rikkaks ning kauniks. Vähestel on nii rikkaid vanemaid!»

D. Grišin-Koldunov «Õpilaste enesekasvatuse juhtimisest». Siin on klasside kaupa teemasid, näiteid, mõteteeri. Probleemide järel on nõuanded. (Enesevalitsemisest. Tunne iseenast! Jne.)

R. Hamzatov «Minu Dagestan». Ääretult rikas raamat. Siit võiks lõputult tsiteerida, kuid piirdugem ainult mõne olulise mõttega, mille üle tasuks õpilastega vestelda.

«Kui sa pole õppinud laulma isamajas, ei õpi sa seda ka isamajast eemal.»

«... müü ära põld ja maja, jää ilma kas või kogu varandusestki, ent ära müü ega kaota endas inimest!»

S. Smirnov «Bresti kindlus». Selle raamatu tugevus seisneb eelkõige emotsionaalsuses, kuid samal ajal ka ajaloolises toes. Ei usu, et keegi saaks jääda külmalt ükskõikseks Alik Bobkovist, major Gavrilovist, nutvatest hobustest ja paljust muust lugedes.

Nimetagem veel teoseid, mis võiksid õpetajale ühes või teises klassijuhatajatunnis olla abimaterjaliks.

V. Nemtsov «Erutavad mõtted, rõõmud ja lootused», A. Dripe «Viimane barjäär», I. Petšernikova «Hingesuurus», M. Priležajeva «Lenini elu», A. Pervik «Õhupall», S. Rannamaa «Kasuema», M. Keskitalo «Tabletid», «Kangelaspioneeridest» (koost. J. Renzer), H. Jānes «Allakäiguspiraal», M. Oppenheim «Milleni viib alkohol», L. Pintšuk «Mu lastele — testamendi asemel», V. Lissovski «Nõukogude noorus sotsioloogiapeeglis», H. Luik «Kõik noored orbiidile», A. Kovaljov «Kooliõpilase enesekasvatusest», «Siin eilsed pioneerid» (koost. H. Pukk), «Majaka valgus» (V. I. Leninist) (koost. E. Lõbu), R. Kaugver «Suurte arvude seadus», «Georg Lurich» (album, koost. O. Langsepp), H. Pukk «Rein ja Riina», E. Püvi «Eluõigusemäng», E. Voinich «Kiin», M. Titma, P. Kenkmann «Noore põlvkonna vaimesusest», A. Pavlov «Täitsamees», H. Šmahelova «Noorus tiibadel», K. Kangur «Puud, mis virvendavad lindude laulust», L. Davõdotšev «Käed üles!», V. Petrosjan «Elatud ja elamata aastad», A. ja C. Centkiewicz «Nansen», J. Iljina «Neljas kõrgus», I. Siimisker «Jaan Saul», «Anne Franki päevik», V. Bogomolov «Ivan», E. Fonjakova «Tolle talve leib», «Suure elu lehekülgi» (koost. O. Saar), T. Kallas «Varjud vikerkaarel», J. Krüss «Timm Thaler ehk müüdnud naer», V. Titov «Surma kiuste», J. Marcinkevičius «Kell ei jää seisma», «Meie sõbrad, meie tuttavad» I—III (koost. M. Kits jt.), «Noored ja seadus» (koost. N. Žogin ja E. Melnikova), A. Šahinjan «Väikemees ja tema head päkapikud», G. Jurmin «Kõik tööd on head».

See oli küllaltki põgus ülevaade väljapakutud teema — oma koha leidmine ühiskonnas — kirjandusliku abimaterjali kasutamise võimalustest. Ühe artikli piirid rohkeemat ei võimalda. Tegelikult aga, kui tähelepanelikult lugeda, leiab peaaegu igast raamatust või ajakirjast midagi, mida talle panna.



## PSÜHHOLOOGIAVEERUD

### Suhtlemis- kompetentsus

**ANTI KIDRON,**  
Juhtivate Töötajate ja  
Spetsialistide Kvalifikatsiooni  
Tõstmise Instituudi vanemteadur

Õpetamine ja kasvatamine saab valdavalt teoks suhtlemisena õpetaja ja õpilase vahel. Head suhtlemisoskust on ikka peetud pedagoogi kutsemeisterlikkuse aluseks. Pedagoogikaalastel seminaridel ja konverentsidel korraldatakse ning kaitstakse juhtmõtet, mille järgi kooliõpilastes tuleks hinnata ja väärtustada kordumatut-individuaalset ning suhted nendega seada subjekt—subjekt-tasandile. Samal ajal pole saladus, et igal aastal lahkub suunamisaja järel kümneid noori õpetajaid teisele erialale raskuste tõttu õpilastega suhtlemisel. Kahjuks on koolides klasside ülekoormatuse ja pingeliste õppeprogrammide tõttu säärane suhtlemiskesk-kond, kus praktiliselt on väga raske kõiki õpilasi mõista ja kohelda nende kordumatute individuaalsete väärtuste järgi. Suhtlemis-alase asjatundlikkuse teema väärub ülalloodud asjaoludel senisest märksa tõsisemat tähele-panu.

Rakendusuuringuis vaadeldakse suhtlemis- oskust või suhtlemisomadusi diferentseeri- matul kujul mitmete teiste näitajate (eriala tundmine, energilisus, aktiivsus jm.) hulgas.

Väited «tema suhtlemisoskus on vähe are-  
nenud» või «suhtlemisoskus on tema tugev  
kõlg» tähendavad enamasti seda, et järel-  
dusi tehakse ühe või mõne suhtlemiskompe-  
tentsust mõõtvat tunnuse alusel, näiteks selle  
järgi, kui seltsiv või jutukas keegi on, kas  
vaatlusalusel on lai tutvusring, kui kon-  
taktse või taktitundelise isikuga on tegemist,  
kas subjekt säilitab konfliktiolukorras mee-  
rahu või ägestub. Ehkki me nii laialt kasu-  
tame «suhtlemisoskuse» mõistet, on selle sisu  
väga laialivalguv. Hästisujuv suhtlus võib  
juba iseenesest olla väärtus ja täiendava  
rõõmu allikas elus. Halvasti laabuv suhtle-  
mine seevastu koormab, pingestab, väsitab.  
Niisiis peaks suhtlemisalase asjatundlikkuse  
saavutamise olema praktilist huvi pakkuv  
siht vist igale õpetajale ja lapsevanemale.

Järgnevas käsitluses on peamine tähele-  
panu pööratud suhtlemisalast kompetentsust  
kindlustavaile omadustele, võimetele, eeldus-  
tele ja oskustele. Küsimust sellest, milliste  
käitumisilmingute või sotsiaalse kohanemise  
näitajate alusel suhtlemiskompetentsuse ta-  
seme üle otsustada, tuleks lugeda ennatli-  
kuks, aga vahest ka teisejärguliseks.

Suhtlemiskompetentsus kui enesetunne-  
tuse ala ja arengu reserv

Nagu paljudel muudelgi inimese ja kesk-  
konna suhet mõõtvail aladel, peaks ka ise-  
enda eripära mõistmisel ja oma suhtlemis-  
kompetentsuse realistlikul hindamisel olema  
soodustav mõju sotsiaalse kohanevuse saa-  
vutamisele. Minu tähelepanekuil mõistetakse  
aga nii suhtlemiskompetentsust kui ka käitu-  
miskultuuri häirivalt ahtais piires. Enamasti  
lähtutakse lihtsustavast skeemist *a la* «hea  
suhtleja on see, kes tunneb ja arvestab vii-  
saka käitumise nõudeid» või «suhtlemisosa-  
v suudab ka keerukais olukordades oma teis-  
te inimestele suunatud taotlused edukalt  
realiseerida». Sellega seoses ei taibata ise-  
enda ja teiste inimeste suhtlemiskompetent-  
suse (või selle puudumise!) kaasmõju  
sotsiaalse käitumise «käivitamisel». Ei nähta  
ka suhtlemiskompetentsust tagavate isiksus-  
like ressursside suuri rakendamata reser-  
ve ega mõisteta selles valdkonnas kom-  
penseerimise võimalusi. Üsna madal  
näib olevat meie sotsiaalse õppi-  
mise võime — taip eluliste suhtlemisolu-  
kordade arvel teritada oma läbinägevust  
isikutajul, tõsta hindamise täpsust situat-  
siooni tõlgendamisel, arendada vaistu inim-  
käitumise ennustamiseks iseloomulikel ilmin-  
gutel või tüüpilistes olukordades.

Alljärgnevas käsitluses tehakse katse mit-  
mekülgelt kirjeldada eriti neid suhtlemis-  
kompetentsuse näitajaid, mis pakuvad prak-  
tilist huvi treenitavuse, asendatavuse, aren-  
gutingimuste loomise seisukohalt. Tuleb

nõustuda B. Lomoviga, et suhtlemine pole lahti mõtestatav mingis ühes «koordinaatide süsteemis» (9, lk. 11). Täies vastavuses sellega näib suhtlemiskompetentsuse tõlgendamisel olevat asjakohane klassifikatsioonide ristamise printsiibi rakendus.

### Põhimõistete määratlus

**Suhtlemine** on vahetel või vahendatud teabe edastamisel ja tagasisidel põhinev inimeste vastastikuse mõjustamise protsess, mille käigus leiab aset sotsiokultuuriliselt iseloomulike käitumismallide aktualiseerumine ja formeeruvad lühema või pikema püsieaga inimestevahelised suhted (inimsuhted). Aastaid väldanud vaidlus selle ümber, kas suhtlemist pidada tegevusest eraldi olevaks (seda vaatekohta kaitseb B. Lomov) või tegevuse eriliigiks (niisugust seisukohta toetab A. A. Leontjev), on õigupoolest skolastiline. Kõik oleneb sellest, millisena need kaks mõistet määratleda.

Juhul kui meid huvitab inimeste vastastikuse mõjustamise nähtuste ring, on sobiv kasutada **interaktsiooni** mõistet. Selle raames võidakse kirjeldada suhtlemispartnerite vastastikuse mõjustamise sääraseid nähtusi nagu mõjude teadvustatust, määra, vormi, retsiprooksust (vastastikusust), eripära, asümmeetriat. Interaktsioon pole ei kitsam ega laiem mõiste kui «suhtlemine», see mõeldab enam-vähem samu nähtusi lihtsalt teises ristlõikes. Interaktsioon võib teostuda ka ilma et suhtlemist teadvustataks. Oletame näiteks, et naiskolleeg K laseb teise samas asutuses ametis naise Ü kohta lendu kuulujutu, mis kahjustab viimase reputatsiooni. Ü kuulub aga teise allüksusesse, peaaegu ei kohtugi K-ga ega saa kunagi jälile, kes kuulujutus süüdi. Nii et suhtlemist nagu poleks toimunudki. Küll oli aga mõjustamine.

Teisest küljest võib suhtlemine — näiteks puhtkonventsionaalne tervituste vahetamine või ajatähtejutud ilmast — teoks saada nõnda, et vastastikune mõjustamine võrdub praktiliselt nulliga. Märkimisväärne sedagi, et Lääne psühholoogiateaduses on suhtlemise mõiste peaaegu tundmatu. Isikutaju, kommunikatsiooni, vastastikuse mõjustamise, atraktiivsuse, sotsiaalse kompetentsuse jpm. probleeme käsitletakse üha interaktsiooni psühholoogia raames (6).

**Suhtlemiskompetentsus** on vaadeldav üldvõimele või võimetekompleksile ekvivalentse struktuurina, mis

- a) toetub arukusele, välimusele, tervisele, reageerimiskiirusele, meeleeelundite arengutasemele, hääleomadustele jt. isiksuslike ressursside näitajale;
- b) on kirjeldatav antud sotsiokultuuris, suhtlemiskeskonnas või kutsealal akuutsete suhtlemisotsuste kogumina;

c) väljendub kasutusesolevate ja käepäraste käitumismallide (malli kirjeldust vt. allpool) olemasolus ning väljavahetamise võimes;

d) peegeldub paljude subjektile iseloomulikes suhtlemisomadustes (seltsivus, avatus, siirus jne.);

e) formeerub, areneb ennekõike argipäevaste suhtlemiskogemuste toimetel; sealjuures pole kaugelki tegemist järjepideva täiustamisega, vaid mõningais allstruktuurides võib elulaadi, ametiala või tutvusringi muutumine kaasa tuua ka omandatud käitumise vilumuse minetamist ning teravat ebakompetentsuse tunnetamist;

f) on kaudselt mõõdetav sotsiaalse kohanevuse näitajatega: tutvusringi suurus ja koosseis ning sellega rahulolu; staatus esmastes gruppides, kuhu subjekt kuulub; kommunikatiivse kohanemise laad mitmeis suhtlemise korduvais tüüpolukordades (koostöö, konflikt, rituaalne ja mänglev suhtlemine jne.); rollide repertuaar ametikohal, perekonnas;

g) on arendatav sihipärase enesetäiustamisega (näiteks sotsiaalpsühholoogia õppimisel) ning suhtlemisotsuste kavakindla treenimise teel (nii iseseisvalt, omaenda kogemustest õppides kui ka näiteks grupitreeningu vormis);

g) kujutab endast «küpse isiksuse» (humanistlikus psühholoogias kasutusel olev mõiste) tunnust.

G. Allport (1) refereerib A. Maslow' järgi 14 järgmist «küpse ja ennastaktualiseeriva» isiksuse tunnust: 1) realistlik keskkonnatunnetus, 2) enesejaatus, austus kaasinimeste ja looduse vastu, 3) spontaansus, 4) suundumus ette tulevate probleemide konstruktiivsele lahendamisele, 5) seesmine vabadus, 6) suhteline sõltumatus oma kultuurikeskkonnast, 7) avatus uutele muljetele, meeleerksus, värskus, 8) avar silmaring, 9) sotsiaalne soojus (osavõtlikkus kaasinimeste suhtes), 10) sügavad, kuid valitud sotsiaalsed sidemed, 11) demokraatlik (salliv) iseloom, 12) eetilise kindlus, 13) huumorimeel, 14) produktiivsus.

Sotsiaalset kompetentsust tuleks vaadelda pigem potentsiaali või ressursina. Seega võib esineda küllalt juhtumeid, kus ka suhtlemises pädev inimene jääb kutsealasel või sotsiaalpsühholoogilisel keskkonnaga kohanemisel või ka näiteks väga dominantse, agressiivse või hüsteerilise partneriga lävides olukorrale alla.

Nagu eeltoodust nähtub, pole suhtlemiskompetentsust kuigi hõlbus määratleda, ja nimelt seetõttu, et suhtlemise enese edukust, resultatiivsust pole kuidagi võimalik üheselt kindlaks määrata. Me saame leida näiteks sääraseid tunnuseid:

võime teha end hõõstetavaks, aru saada partnerist ning saavutada kooskõla kas mingi ühistegevuse või arusaamade ühitamise pinnal;

võime anda partneri(te) psüühilisele sei-

sundile, taotlustele, isiksuse püsiomadustele ning grupoloogilistele tunnustele tegelikku-  
sele vastav tõlgendus,

□ võime säilitada suhtluse (kommunikat-  
siooni) käigus spontaansus ja enesekindlus;  
□ võime seada sotsiaalse kohtumisega rea-  
listlik eesmärk ning see saavutada. Kuid  
sääranegi määratlus arvestab puudulikult  
seda, et teabevahetuse ja vastastikutest mõ-  
jude väljas on vähemalt kaks isikut. Vaid  
iseenda taotlusi arvestades eiratakse partnerit  
kui isiksust. Ja vastupidi, partneri psüühi-  
lise heaolu turvamine keskse eesmärgina  
välistaks võimaluse iseenda taotlusi täisvää-  
rselt realiseerida. Niisiis loobugem sotsiaalselt  
kompetentsust mõõtvat unitaarset toimet  
otsinguist. See tee lõpeks manipuleerimis-  
võime ja altruismi tasakaalustamise katsega.

Mööngem veel teisigi metodoloogilisi ras-  
kusi. Nn. pragmaatilisel lähenemisel võik-  
sime võrdsustada suhtlemispädevuse erialal  
tarvilike inimeste kohtlemise oskustega. Seer-  
sandi või pootsmanni alluvate juhtimise võime  
esmatunnuseks oleks siis vali komandöri-  
hää, telefonisti käitumiskultuuri tõestaks  
aga tema oskus vaibutada ärritatud kliendi  
pingeid. Loomulikult jääb toodu äärmiselt  
napiks sotsiaalse kompetentsuse näitamisel.  
Nn. humanistlikul lähenemisel hakkaks kõne-  
alune võimetekogum paljus kordama A. Mas-  
low' «küpse isiksuse» kirjeldust. Kuidas  
toimida? Ülaltoodud vastuolude tõttu näib  
mõttekas kirjeldada suhtlemisalast asjatund-  
likkust tagavate võimete struktuuri võima-  
likult operatsioonistlikult, püüdmata lõplikku  
lahendust leida integreerivas tervikus.

Anglo-ameerika psühholoogiakirjanduses  
kasutatakse laialdaselt mõistet *pattern*, tä-  
histamaks käitumise isikuist ja situatsioonist  
sõltumatut põhisisu, n.ö. muutumatute käi-  
tumisüstrite või käitumiskujundite struk-  
tuuri. Selle mõiste vaste võiks eesti keeles  
olla **käitumismall**: sotsiokultuuris kindlat  
tähendust eviv ja samalaadse teostusviisiga  
kommunikatiivne käitumine. Käitumismall  
— kontakti võtmise, pöördumise, abipalu-  
mise, konflikti silumise, distantsi loomise,  
keeldumise jne. mall — on sellisena äratun-  
tav eri laadi olukordades ja erinevat ise-  
loomu inimeste juures.

Käitumismall eeldab alati teise arvesse-  
tuleva käitumisviisi (alternatiivse tegutse-  
misvõimaluse) olemasolu. Käitumismall kan-  
nab sageli kindlat suhtumuslikku värvingut  
ning seda tõlgendatakse valdavalt kindlapii-  
rilise taotluse esiletõojana.

Toogem näiteid. 1. Koolidirektor peab dist-  
sipliini rikkunud poissi kasvatama. Seda  
võib teha hädaldav-noomivas, pealehüppa-  
vas, isalik-ranges, häbistav-alandavas, sunni-  
tult-formaalses või ka heasoovlik-andestavas  
toonis. Kõigi nende kohtlemismallide puhul  
tajub süüdi olev ka mõnevõrra erinevalt kas-  
vataja suhtumist iseendasse ning oletab  
teise poole taotlusi (hirmutab vaid, püüab

mõista, on valmis andestama, rakendab uuel  
üleastumisel range karistuse jne.). 2. Noor-  
mees püüab neuu tähelepanu võita. Uje isik  
ootab pikka aega, et saabuks väline ette-  
kääne kontakti loomiseks. Suhtlemisjulge  
püüab ise situatsiooni selliseks kujundada, et  
oleks kohane intiimsemalt suhelda.

Käitumisalternatiivid tähendavad, märgis-  
tavad või mõnel puhul reedavad ka teise-  
laadilisi suhtumisi ja taotlusi. Mingi kindla  
suhtlemisülesande (näiteks usaldusvahekorra  
loomine, partneri veenmine) või tüüpsituat-  
siooni (näiteks konflikti lahendamine, intiim-  
suhtlemine) puhul grupis või kultuuris luba-  
tavad, mõeldavad, ootuspärased repliigid,  
kõnetlused, pöördumised ja suhtlemiskäigud  
kujutavad endast üldjuhul ka tõhusaid  
(konstruktiivseid) käitumismalle. Ning vastu-  
pidi — ootusvastased, vastastikust mõistvust  
kahandavad ning suhtlemise ärevusnivood  
tõstvad käigud on enamasti ebatõhusad.

Käitumismall kujutab endast toimimis-  
skeemi, mis põhineb partneri või olukorra  
stereotüüpsel lahtimõtestamisel. Mõis-  
tagi peitub siin selge arengureserv: rohken-  
dades nende stereotüüpide arvu, mille vahen-  
dusel me lahterdame või skematiseerime  
tegelikkust, me samaaegselt loome aluse ka  
uute käitumismallide lisandumiseks. Ülal-  
õeldu ei puuduta aga neid malle, mis laena-  
takse mõjusalt, prestiižikalt või suure at-  
raktiivsusega eeskujudelt niihästi oma tut-  
vusringis (seda eriti teismeliste puhul), aga  
ka filmist, TV-st, teatrist, kirjandusest. Mõis-  
tagi väärakis kultuuris eriliste või mingil kut-  
sealal (näiteks õpetajaametis) tavapärase  
käitumismallide klassifikatsioon omaette  
uuringuteemat. Soome keelde tõlgituna meil-  
gi laialt loetav T. Gordon (2) on toonud  
üksikasjalikke klassifikatsioone niihästi lap-  
sevanema kui ka kooliõpetaja käitumismal-  
lide kirjeldamiseks.

Samaaegselt tavapäraste kui ka üldiselt  
vähetõhusate või isegi kahju tekitavate va-  
nemliku pöördumise mallidena kirjeldab  
T. Gordon järgmisi: tingimatu nõue, käsk ja  
keeld; otsesed ja kaudsed hoiatused ning  
ähvardused; moraallugemine; valmisette-  
panekute ja otsuste pakkumine (ilma et lastel  
endal võimaldataks nendeni tulla); selgita-  
mine ja tõlgitsemine; pilkamine; tähelepanu  
teisale juhtimine. Üldjuhul tõhusate käitu-  
mismallidena käsitab Gordon mõistvuse (tei-  
sest arusaamise) ilmutamist; valmisoleku  
näitamist teisel poolel vabalt oma tundeid  
väljendada lasta; omaenda tunnete moonu-  
tusvaba väljendamist jm.

S. Sax ja S. Hollander (8) kirjeldavad  
arvesse tulevaid käitumisviise väga erilme-  
liste suhtlemisülesannete raames (õppimine,  
õpetamine, konsulteerimine, arvamuste ühi-  
tamine, suhtlustökete avastamine, loovuse  
stimuleerimine, etteantud probleemi lahenda-  
mine grupis jne.).

Käitumismall jääb suurel määral enese-



teadvuse «pimedasse alasse» (7), seda teadvustatakse ka pähatihti ainumõeldavana, taipamata varieerimisampluaad. Siit tuleneb mallõppe selge perspektiiv suhtlemiskompetentsuse tõstmisel.

**Suhtlemisstiil** on kommunikatiivses käitumises eristatav isikupärane, tänu millele võib subjektis ära tunda kordumatut-isiksuslikku. Mõistagi kannab individuaalne stiil sotsio-kultuuris üldist, viitab ametile, päritolule, temperamendiomadustele. Praktilist huvi pakuvad kaks stiiliaspekti. Esiteks — isikupära nivelleerumine (see kahandab indiviidi veetlevust). Teiseks — maneerlikkus. Maneerlik võidakse olla a) oma erilise liialdatud rõhutamisega, b) staatusele, kutsele või mingisse suletud gruppi (kampa) kuuluvusele viitavate stiilitunnustega kõnekeeles, pöördumisviisis, prestiižikate käitumismallide ülekasutamises jne. Piirjooned malli ja stiili vahel on tinglikud. Mall läheb üle stiili tunnusteks ja viimane omakorda on kirjeldatav eelistatud mallidena. Meie keel on vägagi vaene käitumist kirjeldavate omadussõnade poolest. See on nähtavasti ka üks põhjus, miks me oleme tõntsid eristama käitumismalle ja stiili eripärasid. Nende asemel kõneleme enamasti isikuomadustest (kiire, kindel, ebalev, kinnine, suletud, uje, kelmikas jne.). Probleem on selles, et see, mida keele eripära tõttu peame isiku püsiomaduseks, on tihti vaid käitumisviisi esiletulek (mis on paljus kultuurile omane, gruppist tingitud). Niisiis — käitumismalli ja suhtlemisstiili põhjal pole õige teha kaugelulatuvaid järeldusi isiku kesksete püsiomaduste kohta. Suhtlemiskompetentsuse kohta aga kindlasti!

### Suhtlemiskompetentsuse allstruktuurid

Suhtlemisel sõltub edukus säärastest füsioloogilistest eeldustest nagu artikulatsiooni- ja aistimiselundite normaalne arengutase, tervislik seisund, välimus, sund- ja surveisundite puudumine kehahoius ja motoorses tegevuses, käe- ja näolihaste liikuvus. A. Lowen (vt. 5) näeb inimeste sotsiaalse kohanevuse tõstmise efektset teed kehalise paindlikkuse arendamises, muskulatuuri vabastamises ladestunud surveisundeist. I. Grotowski peab väljenduse loomulikkust seotuks keha paindlikkuse ja liigutuste plastilisusega.

**Psühholoogiliste** teguritena omandavad suhtlemisel tähtsuse tahteomadused, arukus, üld- ja erivõimed, neurootilisus, rigiidsus jpt. näitajad.

**Sotsiaalpsühholoogiliste** suhtlemiskompetentsuse lähte-eelduste hulgas tuleks arvesse võtta kasvuperekonda (suurus, koosseis, selles kasutusel käitumismallid), sotsiokultuurilist keskkonda, indiviidi staatust mikro-

kollektiivis, rollide repertuaari, üldist sotsiaalset kogemust.

**Suhtlusvahendeist** on põhiline sõnaline keel, mille arengutaset mõõdavad hea verbaalne mälu, sõnade semantilisel täpne kasutamine, mahukas sõnavara, väljendusrikkus, keele mitmetähenduslikkuse ärakasutamise oskus. **Mittesõnaliste** suhtlusvahendite hulka kuuluvad paralingvistilised (häälvaljus, kandvus, tämber, parasiithelide kasutamine või vältimine!), kineetilised (miimika, žestid, poosid, käte ja keha sümbolised liigutused ja prokseemilised (ruumidistantsi ja suhtlemisnurga ärakasutamise oskus) vahendid.

Suhtlemise abivahendid on riietus, soeng, parfüümid.

N. Jerastov kirjeldab (11) omaette suhtlusvahendite liikidena ka suhtlemist mingi tegevuse vahendusel (näiteks ukse avamine, akna sulgemine), samuti esemeliselt vahendatud suhtlust (reaalsete esemete näitamist või kasutamist).

Väärrib tähelepanu, et paralingvistilisi ja kineetilisi suhtlusvahendeid kasutatakse enamasti ebateadlikult, oskamata ette kujutada muljet, mis sõnatul eneseväljendamisel partnereile jäetakse. Nii peitub mittesõnalistes suhtlusvahendites reserv vastastikuse mõistmise suurendamiseks. Vabam ja täpsem mittesõnaline eneseväljendus tõstab tudekultuuri, soodustab psüühika eneseregulatsiooni taset, hõlbustab emotsionaalset või rollilist häälestumist partnerile.

Edasi vaatleme suhtlemispartnerite tajumisel ja situatsiooni lahtimõtestamisel rakendatavaid **orienteerivaid** skeeme. G. Allport kirjeldab (1, lk. 489—514) isikutaju **etalone** ja **stereotüüpe**, mis võimaldavad partneri keerulist ja komplitseeritud isikut kiiresti ning usaldusväärselt mingisse kategooriasse lahterdada. Mis tahes stereotüübi — näiteks «prantslanna», «ärimees», «töörügaja», «kergemeelne», «elumees», «lahke inimene» — kasutamine on otstarbekas vaid siis, kui vaatlusalusele isikule leitakse temale vastav õige stereotüüp. Alati see ei õnnestu. Häm-mastav on, et eestlased hindavad lõunapoolsete vabariikide rahvusi (näiteks tadžikke) kõiki «grusiini» stereotüübi vahendusel. Turkmeeni või tadžiki temperamendiomadused on tegelikult pigem eestlase kui grusiinlase omadega sarnased. Rööbiti stereotüüpiseerimisega tuleks asuda tajuobjekti individualiseerima, temas isikupärast nägema ja avastama. Inimesetundmise vallas **üks** pädevaks pidada seda, kes väldib kasutamast etnilistest eelarvamustest moonutatud või ülemäära lihtsustavaid tajuetalone.

Ilmselt kohaldatakse hindamisskeeme ka **situatsioonide tõlgendamisel**. Ängistus seisundis, ärritatuna, aga ka suurte ootuste või üleemeeliku tuju seisundis aheneb tõenäoliselt paljukordselt situatsiooni ambivalentsete tunnuste eristamine ja võimalusrohkes reaal-

suses nähakse üht mõnest ainsast mõeldavast situatsioonitüübist: konflikti, mängu, turvalisust, võitlust, toetust, koostööd või hädaohtu. Situatsioonitunnetus määrab ka kontrollitus- ja vabadusmäära tajumise, see on vägagi tähtis väljendusliku spontaansuse tagamise seisukohalt. B. Parõginil on välja töötatud huvipakkuv metoodika kollektiivi suhtlemissituatsiooni ning selle subjektiivse tõlgendamise uurimiseks. Tema tüpologia hõlmab enam-vähem ülalpool mainitud parameetreid.

Mainigem ka psühholoogiaalast teavet, käibearusaamu ja tavatõdesid, millel suhtlemiskompetentsuse väljakujunemisel on kindel osa. Millise tajumisskeemiga ka poleks tegu, reeglipäraselt ei anna skeemikasutaja endale kuigivõrd aru oma tunnetusviisi piiratusest. Kerge on libiseda järeldama skeemil «mulle näib nii — järelikult on nii». Sotsiaalne õppimine tähendab kannatlikkust järeldamisel, oskust inimeste adekvaatseks tajumiseks rakendada testolukordade põhimõtet (vaid iseloomulikes olukordades tuleb esile inimese ehtne olemus, enamasti on tegemist pettekujundi või peitepildiga). Nii inimeste kui olukordade hindamisel on kõrge suhtlemiskompetentsusega isikud kõigil aegadel näinud ilmselge ja olemusliku kõrval ka varjatut ning potentsiaalset, osanud varjus võimaluspotentsiaale ka ära kasutada. Eriti oluline on seda silmas pidada õpetamisel ja koolitustegevuses. Võime näha pea kõigis inimestes head ja meelepärast on väga kaugel naiivsest kinnitusest «kõik inimesed on loomult head» või teostumatust loosungist «püüan kõiki kasvandikke kohelda võrdväärselt õiglaselt ja erapooletult». See tähendaks ei midagi vähemat kui «hea»-«halva» mõõdupuu kõrvalejätmist! Pigem võiks kõ-

nelda loomulikest, ootuspärastest, kahjutekitavaist või arengueeldusteks olevaist isikomadustest. Seegä võime ka nentida, et see kognitiivne kaart, mida inimene kaasiniemete ja suhtlemisoluksordade lahtimõtestamisel seirab, on suuresti sõltuv tema ellusuhtumisest, arengujärgust, vaimsest küpsusest, väärtushinnangutest. On kaheldav, kas suhtlemisõppusel tasub anda ainuüksi tõhusaid tegutsemisorientiire, kui õiged need ka sügavalt humanistliku sisu poolest poleks.

Nagu tabelist nähtub, kaasatakse suhtlemiskompetentsuse võimete struktuuri suur hulk eeldusi, vahendeid, malle, etalone, mille sihipärane ja otstarbekohane kasutamine tagab edukuse kommunikatiivse ülesande täitmisel. Mitmed autorid on inimese kommunikatiivse potentsiaali avanud suhtlemisostkuste «varuna». Lähemalt käsitleme antud artiklis ainult neid.

### Suhtlemisostkused

Üldpsühholoogias käsitatakse oskust kui omandatud elementaarvilumuse eesmärgipärase kasutamise võimet (9). Suhtlemisostkust võiks määratleda võimena kasutada kooskõlas suhtlemisülesande nõuete ja situatsiooni tingimustega sihipäraselt olemasolevaid isikuslikke kommunikatiivse potentsiaali eeldusi, suhtlemisvahendeid ja käitumismalle. Nii näiteks olukorras, kus lapsevanem peab sekkuma õues tülitsevate alaealiste konflikti, millesse on segatud tema enda teismeline poeg, võib kõnelda konflikti reguleerimise ostkusest. Oma mõjujõu saavutamiseks võib vanem toetuda külmaverelisele, valjule häälele, sellele, et teab ühe

Tabel 1

#### SUHTLEMISKOMPETENTSUSE ALLSTRUKTUURID JA ALUSEELDUSED

suhtlemiskompetentsuse allstruktuurid	suhtlemisostkused	rollide repertuaar
	käitumismallid	suhtlemisstiil
	tajuetalonid	situatsioonide klassifikatsioon
kommunikatiivse potentsiaali baas	sotsiaalpsühholoogilised eeldused	verbaalsed suhtlusvahendid
	psühholoogilised eeldused	mitteverbaalsed suhtlusvahendid
	füsioloogilised eeldused	

↑  
interaktsiooni lülitatus laiemasse sotsiaalsete suhete konteksti: suhtlemisvajadus, partnerite staatus-rolliline dispositsioon, käitumisnormid grupis jt. tegurid

↑  
suhtlemisülesande iseloom

poisi kuuluvat alaealiste kampa, teise aga olevat oma poja sõbra. Ta võib valida «arupäriva», «keelitava» või «keelava» pöördumismalli, olema valmis vastuhakuks või selle ilmnedes taanduma... Võimalusi suhtlemiskompetentsuse üksikeelduste liitumiseks tarvilikeks oskusteks on palju; mõni oskab isiksuslikud ressursid kasutusele võtta, teine ei taip seda teha.

Suhtlemisoskust tuleb pidada kompetentsuse allstruktuuri märksa kõrgemaks elemendiks kui käitumisvilumust. Viimase all mõistame viisipärase ning etiketi nõuetega kooskõlas «soleeriva» käitumise (sundimatut ja vaba) valdamist juhtudel, kus see on detailideni normeeritud — esitlemine, viisakusvormelid, seltskondlikud kõnelused, kombe- nõuete täitmine külaliste vastuvõtul jne.

Milliseis mahuühikuis või üksuste hulgas suhtlemisoskusi vaadelda? Üks võimalusi on avada suhtlemiskompetentsuse struktuur järgmiste liigitusaluste ühendamise teel:

- suhtlemise tüüpsituatsioon (koostöö, konflikt jne.),
- suhtlemise enese struktuur (partneritaju, teabevahetus, teise poole mõjustamine jne.),
- kutsealale iseloomulikud suhtlemisülesanded,
- suhtlemise allfunktsioonidega seonduvad oskused (B. Lomov eristab kolme klassi funktsioone: informatsioonilis-kommunikatiivsed, regulatsioonilis-kommunikatiivsed, afektiiv-kommunikatiivsed; 12, lk. 10—11),
- suhtlemisliik,
- suhtlemisfaasi (näiteks kontakti loomine) või etapiga seonduvad oskused.

Arvestades kõiki eeltoodud liigitusaluseid, on järgnevalt toodud välja 14 suhtlemisoskust. Seda liigitust tuleb lugeda mõistagi tinglikuks ennekõike sellepärast, et see kujutab mitte mõeldavate üksikostuste ammen-davat loendit, vaid võimalikult erinevail isiksuslikel ressurssidel põhinevaid ja erineva toimeobjektiga oskusi. Loodetavasti on toodav klassifikatsioon huvipakkuv ka orien-tiiriks pedagoogi professiogrammi koostamisel ning abiks vastavate suhtlemisoskuste arendamisprogrammide koostamisel.

#### I. Gnostilised (pertseptsiooniga seotud) oskused

1. Isikutaju ja inimestetundmise oskus. Võime eristada suhtlemiskaaslase akuutset psüühilist seisundit, anda inimestele nende käitumise ja välimuse põhjal tabav psüüholoogiline kirjeldus, otsustada inimeste suhtlemisomaduste, arukuse, väärtusarusaamade, kõbeliste ja tahteomaduste üle.

2. Situatsioonitaju ja käitumise ettenägemise oskus. Taip eristada ja ära tunda suhtlemise «siin-ja-prægu» kehtestuva mikrosituatsiooni põhiolemust ja kaasnevaid mängureegleid (käitumisnorme, rolliootusi jmt.). Oskus mõista rituaalse, sümboolse, mitmetähendusliku ja peidetu

olemasolu inimkäitumises. Võime ära tunda manipuleeriva käitumisega kujunevaid suhtlemismänge ja ette aimata nende kulgu (3).

3. Enesetundmine omaenese suhtlemisoskuste taseme ja suhtlemisstiili eripära suhtes. Siia kuulub ka oma sotsiomeetrilise staatuse realistlik hindamine ning selle rolli ettekujutamine, mis tavapäraselt töö- või õppegrupis, kodus või seltskondlikul lävimisel üle võetakse (ja milles teised subjekti näevad).

4. Sotsiaalpsühholoogiline tähelepanelikkus — oskus ära tunda laias diapasoonis grupipsühholoogilisi nähtusi: liidriks pürgimine, rivaalitsemine, matkimine ja konformism, emotsionaalne nakatumine, hõlbustava või takistava rollikäitumine, pinevuskollete teke grupis, alarühmade moodustumine, grupiliikmete staatuse muutumine jne.

#### II. Kommunikatiivsed oskused

5. Kuulamisoskus (selle kohta vt. 4).

6. Vestluse juhtimise oskus — võime häälestada partner ühele või teisele teemale, muuta jutuajamised tuumakaks, intiimseks-usalduslikuks ning sundimatuks, oskus (grupiliste vestluste korral) osalejad kõnelusse kaasa tõmmata neile kohases rollis.

7. Argumenteerimisoskus — võime kõrvaldada eneseväljendusest segav mitmetähenduslikkus ja ebaloogika, oskus edastada oma mõtteid lühidalt, selgelt, põhjendatult ja veenda loogiliste vahenditega.

8. Verbaalne eneseväljenduse oskus (sellest vt. eespool suhtlemisvahendite all).

9. Mittesõnalise eneseväljenduse oskus. Intonatsioon, kõne tämber ja rütm peaksid olema meeldivad, žestid ja miimika loomulikud ja kultuurised, vältida tuleks parasiitliigutusi. Meisterlik žest või miimiline väljendus suudavad vahel täisväärselt asendada verbaalse teate või olema sellele tõhusaks saateinstrumendiks.

#### III. Ekspressiivsed oskused

10. Spontaanse ja moonutusvaba tundeedastamise oskus. Võime tõlkida oma tundeimpulss adekvaatsesse ja nüansseeritud emotsionaalsesse keelde. Tundekultuur. Emotsionaalse pärsituse (häbenetud või tabueeritud tunnete) puudumine.

11. Omaenda isiksuslikult-kordumatute joonte markeerimise oskus. Võime väljenduda isikupärasel stiilis ja kasutada just endale omaseid arutlus-, lähenemis-, pöördumis- või vastusmalle. Kindlustatus suhtlemispartneri või väikese grupi isikupära tasalülitava jõu vastu. Omaenda isiksuse loodava «image» värvikus.

#### IV. Mõjutamisoskused

12. Partneri refleksiivjuhtimise oskus. Võime juhtida partneri mõtlemislaadi, käitumist ja otsusetegemist tema mina-kujundiga osava manipuleerimise kaudu (teise poole meelitamine, tema tähtsus-

tunde tõstmise, auahnuse äratamise, psühholoogilise (dis)komforti tekitamise teel). See ning järgmine oskus muutuvad ebakõlblike inimese käes ohtlikuks mõjutamisvahendiks.

13. Suhtlemistehnikate ja manipuleerimisvõtete valdamine. Argisuhtlemisel partnerilt initsiatiivi ülevõtmist, teise mõju pareerimist, psühholoogilise distantsi reguleerimist või teise isikuga manipuleerimist võimaldavad toimimisprintsipid ja -taktikad. Siia kuuluvad standardväljendid («kihvt», «uskumatu», «no kuule!», *keep smiling*, emotsionaalse loogika vahendid (keevaline tundeastamine, agressiooni ja hüsteeria kasutamine), peened käigud partneri üle kontrolli kehtestamiseks (3), piitsa ja prääniku meetod jt.

14. Mikro- ja makrosituatsiooni võimaluste ja tingimuste ära kasutamise oskus. Initsiatiivi võib vallata ning partneri üle kontrolli kehtestada ka oma vanust, staatust, välimust, erudeeritust kasutades, autoriteedile või positsioonikale tuttavale osutades, sel teel, et viidatakse partnerite ühistele kogemustele, eesseisva koostöö vajalikkusele. Ka miljöö, kellaaeg, kõrvaliste isikute juuresolek jmt. mõjuvad kaasa taotlusi soodustavate või takistavate vahenditena.

Ülaltpöudud loendile võiks lisada veel terve rea oskusi — kontaktiloomise oskus, konflikti reguleerimise oskus, diskussiooni juhtimise oskus, avaliku esinemise oskus, terapeutilise kohtlemise oskus jne.

Suhtlemiskompetentsuse tõstmise kindla teena näib defitsiitsete suhtlemisoskuste kompenseerimine. Vähearenenud kommunikatiivsete oskuste korral võib toetust saada gnostilistest oskustest, samuti on ka ekspresiiivsed ja mõjutamisoskused vastastikku kompenseeritavad. Väga sage on see, et oma suhtlemisoskust hinnatakse madalaks ühe või mõne tunnuse alusel, enamasti seoses esinemisjulguse puudumise ja madala seltsivusega.

EÜE-s tehtud uuringu alusel (285 vastajat) väärtustatakse erinevaid suhtlemisoskusi erinevalt; tähtsaimate hulka arvati kontaktiloomise oskus, inimesetundmise, konflikti reguleerimise oskus.

#### Suhtlemisomadused

EÕM-is, EÜE-s, taidluskollektiivides ja raamatukogutöötajate hulgas korraldatud uuringu alusel (kokku 70 vastajat) võime vastastikuse suhtlemiskompetentsuse hindamise elementaarühikuid (suhtlemisomadusi) jaotada 4 järgmise klassi:

tahte- ja moraaliomadused,

kommunikatiivsust mõõtvad omadused (seltsivus, avatus jt.),

temperamendiomadused,

üksikute suhtlemisoskuste valdamist näitavad omadused (sõnaosav jt.),

suhtlemisstiili iseloomustavad omadused,

välimust kirjeldavad omadused,

sotsiaalset staatust ja rolli kirjeldavad omadused,

käitumisvilumust kirjeldavad omadused (etiketipärase käitumisega jt.).

Milliseid tendentse täheldame oma kommunikatiivse potentsiaali hindamisel? Enesehinnanguis ülehinnatakse: häälestumisoskust, empaatiavõimet, riskivalmidust, sundimatust, taktitunnet, mittesõnalise eneseväljenduse taset, keskendumisoskust. A dekvaatselt tajutakse oma dominantuse määra, enesekontrolli võimet, eneseastuse taset. Alahinnatud joonte hulgas on haavamatus, sensitiivsus, sõnaosavus, laheda loomulisus, negatiivsete stiimulite ja sanktsioonidega juhitavus jt.

Võrdleme veel enese- ja partnerihinnanguil tekkinud suhtlemisomaduste «moodustisi» (kognitiivseid kujundeid). Need kaks kujundit on kooskõlas ennekõike kontaktuse (seltsivuse), aga samuti dominantuse ja enesekontrolli hindamisel. «Mina»-kontseptsiooni stabiilsuse alusel hinnatakse partnerit endast kõrgemini, häälestumisoskuse puhul, aga lausa vastupidi — iseend partnerist tugevamaks. Niisiis võime järeldada, et iseenda kommunikatiivse häälestumise oskust ülehinnatakse (taipamata, et see on defitsiitne!), partneri haavatavust alahinnatakse (teise tundlikkusega ei arvestata piisaval määral).

#### Mõningaid järeldusi

Suhtlemiskompetentsust tuleb vaadelda keeruka ja paljude allsüsteemidega struktuurilise moodustisena, mille üksikkomponente (näiteks käitumismalle, suhtlemisoskusi, rollikäitumise vilumusi) võib laias ulatuses kompenseerida, välja arendada, treenida, sihipäraselt kasutada ja tõsta sel teel tõhusalt subjekti kommunikatiivset potentsiaali.

■ Suhtlemiskompetentsuse üksikute näitajate eristamise, tähtsustamise ja enesetundmise määr on erinev; mõningate suhtlemisomaduste ebaadekvaatne enesehinnang võib olla takistuseks kaasinimestega lävimisel, pidurdada enesearendamist.

■ Subjekti suhtlemiskompetentsust on õigem hinnata, mõõta, arendada, treenida selle ühe või mõne külje väljaarendamise ja sihipärase kasvu kindlustamise kaudu. Samal ajal ilmneb või puudub suhtlemiskompetentsus ka puhtsituatiivselt, n.-ö. unitaarse näitajana. Võime oletada, et suhtlemiskompetentsuse kõrget või madalat taset käsitatakse sageli diferentseerimatult, taipamata selle

aluseks olevate ressursside pingestatust, aga ka kompensatsiooni ja arengu reserve.

Tulles korraks tagasi artikli algul mainitud õpilaste ja kasvandike kordumatu isikusena kohtlemise probleemi juurde, näib siingi suhtlemiskompetentsusel olevat edu tagav toime — oma kommunikatiivse potentsiaali paljude erinevate vahendite tundmine võimaldab vältida asümmeetrilisi suhteid koolis, avab tee vastastikku rikastavate suhete loomiseks.

#### Kirjandus

1. Allport G. W. Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. — Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain, 1970. 589 S.
2. Gordon T. Viisat vanhemmat. Helsinki, Tammi, 1977. 301 s.
3. Kidron A. Ehtsuse vabastamise tee. — «Nõukogude Naine», 1982, nr. 7.
4. Kidron A. Kuidas saada heaks kuulajaks. — «Horisont», 1983, nr. 2.
5. Lowen A. Physical Dynamics of Character Structure, N. Y., Grune & Stratton, 1958.
6. Piontkowski U. Psychologie der Interaktion. München, 1976. 256 S.
7. Diehl P., Howell J. R. Engineering teams: what makes them go? — "Engineering Management Review", 1976, vol. 4, pp. 36—40.
8. Sax, S., Hollander, S. Reality Games. N. Y., Popular Library, 1972. 352 p.
9. Üldpsühholoogia. Õpik pedagoogilistele instituutidele. Tallinn, «Valgus», 1975. — 405 lk.
10. Вооглайд Ю., Нигесен К. Взаимодействие. Рукопись. Таллин, 1982. 38 с.
11. Ерастов Н. Психология общения. Пособие для студентов-психологов. Ярославль. Ярославский государственный университет, 1979. 96 с.
12. Ломов Б. Проблема общения в психологии. — В: Проблема общения в психологии. М., 1981, с. 3—23.
13. Парыгин Б. Научно-техническая революция и личность. М., Политиздат, 1978. 240 с.
14. Соковнин В. О природе человеческого общения. Фрунзе, Мектеп, 1973. 116 с.

## UURIMUSI, ÜLDISTUSI

### Nooruk ja loodus

MALLE RUTE,  
PTUI vanemteadur

HELI TIITS,  
PTUI sektorijuhataja

Laps on seotud loodusega ja tunneb huvi eriti kõige elava vastu maast-madalast. Ta märkab looduses tihtipeale rohkem kui täiskasvanu ja huvitub paljust sellestki, millest ema-isa ükskõiksest mööduvad.

Vahetu kokkupuude loodusega ja loodust vahendavad infoallikad annavad lapsele kogemusi ning mõjutavad üheskoos nii tema intellekti kui ka emotsioone. Nende alusel kujuneb tema suhtumine loodusesse ja tekiavad käitumisharjumused looduse suhtes. Kooliiga toob enesega kaasa uue olulise mõjuteguri — süstemaatilise loodusteaduslike ainete õppimise. Need taotlevad ning võimaldavad vastavalt oma sisule teadmiste rikastamist loodusest, looduse tunnetamiseks vajalike oskuste arendamist ja hinnangute kujundamist loodusesse. Enamik teisigi õppeaineid pole looduskauged — lapsed ju joonistavad pildikesi, laulavad laule, õpivad luuletusi loodusest jne. Ka klassi- ja kooliväline tegevus viib lapsed alatasa kokkupuutesse loodusega.

Õpilaste ökoloogilise kasvatuse probleematakat on meie vabariigis püütud vaadelda olemasolevate võimaluste ja potentsiaalsete reservide seisukohalt (vt. «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5). Selles valdkonnas edu saavutamise kogemusi on jaganud paljude ainete õpetajad (artiklite kogumik «Looduskaitse ja kool»). Kuid on püütud valgustada ka õpilaste ökoloogilise kasvatuse olukorda. Kahjuks on siis mõnigi kord minetatud alternatiivsuse võimalus ning asetatud panus postulaadile: lapsed ei tea loodusest mitte kui midagi, nende «teadvus on neitsilikult puhas, ökoloogilisest mõtlemisest «rikkumata»» (SV, 4. veebruar 1983).

Valisime uurimiseks 8. klassi õpilase kui keskmise kooliastme lõpetaja, kelle üldhariduslik koolitee võib kas jätkuda või asendada kutsehariduse omandamisega. 334 poisi-tüdruku küsitlus 1982. a. maikuu ja 292 õpilase küsitlus sama aasta oktoobris meie vabariigi eri osades asuvates koolides (Tallinn, Nõo, Kose, Kiviõli, Kilingi-Nõmme, Lihula, Maardu, Raasiku, Viru-Jaagupi) andis allkirjutanute arvates huvipakkuvat teavet tänasest noorukist. Meie korraldatud küsitlused taotlesid ülevaate saamist tema huvialadest, sealhulgas ka loodusega seotud huvidest ja tema loodusega seotud emotsionaalsest kogemusest. Õpilaste seisukohtade tõepärasust püüdsime tagada küsitluse anonüümsusega, andmete interpretatsiooni objektiivsust nende matemaatilise töötlusega. Väljavõtu kogumi iseloomulikuks tunnuseks oli tüdrukute mõningane ülekaal (54%) võrreldes poistega.

\*

Kasvatuseesmärkide realiseerimisel, hoiakute, hinnangute ja väärtusorientatsioonide kujunemises on oluline koht õpilaste huvil. Alustuseks küsisime 8. klassi õpilastelt, kuhu nad tahaksid minna kooli lõpetamisel ekskursioonile. Vastusest selgus, et enamikku (68,8%) huvitab loodus — koduvabariigi saared ja muud looduslikult huvitavad ning kaunid paigad, mäed, looduskaitsealad meil ja mujal, põnevust ja romantikat pakkuvad alad teistes liiduvabariikides. Koduvabariigi linnade vastu on huvi minimaalne (0,9% küsitletutest), Moskva, Leningradi ja Riia vastu üsnagi suur (30%).

Küsitlus nõudis ka oma soovi motiveerimist. Kui üle 2/3 märkis ekskursiooniobjektina küll looduslikult huvitava paiga, siis vaid 48,2% on selles teadlik ning vastaski järgmiselt: seal on huvitav/kaunis loodus. Iga viies õpilane motiveeris oma soovi lihtsalt sellega, et ta nimetatud paigas pole varem käinud. Kas ja kuivõrd niisuguses vastuses kajastub huvi looduse vastu, ei ole teada.

Järgnevalt korraldatud ankeetküsitlus võimaldas saada huvide kohta täpsustavaid andmeid. Ankeedi kahe sõlmküsümuse abil eeldasime võimalust diferentseerida õpilasi loodushuvilisteks ja looduse suhtes ükskõikseteks (indiferentseteks). Selleks esitati õpilastele järgmised küsimused.

1. Kui Tartus töötaks Noorte Looduskaitsete Klubi, kas sa sooviksid astuda klubi liikmeks? Vali alltoodud võimalustest üks: a) tahaksin väga klubisse astuda, b) tahaksin klubisse astuda, c) ei taha klubisse astuda, d) ei oska öelda.
2. Juhul, kui sa tahaksid klubisse astuda, täida avaldus.

Klubisse soovis astuda 292 õpilasest 77 (26,9%), neist 20 oli klubist väga huvitatud (7,0%). Lünktekstina ette antud avalduse täitis koguni 90 õpilast, s. o. 30,7% vaatlus-

alusest kontingendist. Oletasime, et avalduse täitjad ja mittetäitjad erinevad loodushuvi ning loodusesse kujunenud hoiakute struktuuri poolest, mistõttu järgnevalt vaatlesime õpilaste vastuseid kahes rühmas (loodushuviliste L-rühm ja indiferentsete I-rühm), võrreldes neid üldkogumi taustal.

Sõlmküsümuste leitud veel kolmas, mis näitas ristuvalt eelmiste vastuste tõesust ja oli sõnastatud järgmiselt: Sinu klassis on ... õpilast. Mis sa arvad, mitu õpilast täidab vastuse klubi liikmeks astumiseks? ... õpilast. Vastuste analüüsimisel selgus, et kõik L-rühma õpilased on kindlad osa oma klassi õpilaste klubiliikmeks astumises. Seevastu I-rühmast on aga 15,2% veendunud, et tema klassis ei leidu ühtki, kes seda teeks. Klassikaaslaste loodushuvi erinevat hindamist näitas ka see, et ligemale 60% I-rühma õpilastest ei pidanud võimalikuks rohkem kui 5 õpilase vastavasse klubisse astumist, L-rühmast andis seesuguse vastuse vaid 7,8%. Tendents hinnata oma suhtumise järgi kaasõpilaste suhtumist, näha kaasõpilase oodatavat käitumist iseenele tõekspidamise kaudu leidis seega kinnitust ja näitas, et eeltoodud sõlmküsümused tõepoolest õpilasi diferentseerisid huvi poolest looduse vastu.

Käitumist looduse suhtes mõjutab **individaalne kogemus**, mis tekib välismaailma kujundite mällu talletamisega. Pilguheitmiseks sellele, missugune on loodus õpilaste mälukujundites (eelkõige emotsionaalse ja kujundilise mälu avaldumisvormides) ning sellega ka nende emotsionaalses kogemuses, esitasime õpilastele järgmised küsimused.

1. Millised looduse hääled Sulle meenuvad?
2. Millised värvused Sulle looduses meeldivad?
3. Millised looduse lõhnad Sulle meenuvad?
4. Millised looduspildikesed Sulle meenuvad?

Õpilaste vastuste analüüs näitas, et neile meenuvad **hääled** alates varahommikusest linnulaulust, lõkese trillerist, pääsukeste vidinast ja mesilaste suminast lammaste määgimise ja hobuste hirnumiseni, käärikumise ja rähni toksimisest kodukaku huigeteni, lehtede sahinast ja metsavaikuselt puude kohina ja metsade mühani, oja veelulinalast ja lainete loksumisest merekohinani, tuule ja tormi mühist äikesemürinani. Kõige suuremat mõju on noortele avaldanud linnulaul — kõigi teiste looduse häälte seas nimetas seda esimesena 2/3 õpilastest. Ülejäänud kolmandikul oli see mõne teise loodushäälte järel märgitud teisena. Nende õpilaste vastustes kuulus esikoht mitmesugustele metsahäältele või loomade häälitsustele (näit. konna krooksumine, ritsika siristamine). Loodushuvilisi õpilasi iseloomustas suhteliselt mitmekesisem loodushäälte tajumine ning nende säilimine mälus.

Looduse **värvustest** meenutavad õpilased nii kevad-suvise kui ka sügisese looduse värvusi. Meenutatakse metsade rohelist, puude

pruune tüvesid, taevasina, tõusva ja lojuva päikese värvimängu, sügislooduse värvikirevust. Enam kui 2/3-le õpilastest meeldivad looduses tajutavatest värvustest ennekõike roheline ja roheline koos pruuni ning sinisega. Valdavalt mainitakse sügavrohelist, selle kõrval ka kevadisi mahedaid rohekaid toone. Punakaid-kollakaid värvusi on esikohale seadnud küll iga neljas õpilane, ent ka nemad on märkinud talle meeldiva värvusena rohelist. Valget, musta ja halli meenutab vaid 2% õpilastest. Nii võime 8. klassi õpilase loodusega seostuvaks meelisivärvuseks pidada rohelist. Paraku ei kajasta meie andmed seda, kas ja kuivõrd loodusroheline meeldivus seostub looduse mõjuga inimese psüühikale tervikuna, looduse rekreatiivse tähtsusega. Küsitavaks jäävad ka põhjused, miks õpilased meenutavad põhivärvuste kokkupuutest küll värvusi vahemikus sinine-kollane ja kollane-punane, aga mitte värvusi vahemikus sinine-punane. Nimelt ei olnud vaatlusaluses kontingendis ühtki õpilast, kes oleks meelisivärvusena nimetanud sirelilillat või teisi lillasid-violetseid toone.

Kui looduse häälte ja värvuste kohta esitatud küsimustele vastamata jätnud õpilaste arv oli tühine, siis looduse lõhnade kohta ei osanud võtta seisukohta iga 11. õpilane. Teised tuletasid meelde puude ja vaigu lõhna, lillede erinevaid aroome, mere ja mulla lõhna jpm. Andmed näitavad, et looduse lõhnadest võistlevad õpilase mälus lillede lõhnad puude ja metsalõhnadega (mõlemad meenuvad ligikaudu 2/3-le õpilastest). Umbes 1/3 õpilaste üheks meelislõhnaks on niidetud heina, küpse vilja, õunte, maasikate ja seente spetsiifiline lõhn. Merelõhnad meenuvad igale 10. õpilasele. Suurele osale õpilastest tuli meelde mulla lõhn eelkõige seoses iseenda tegevusega looduses. Üsna paljud õpilased märkisid, et neile meenub puhas ja värske õhk. See viitab ilmselt asjaolule, et tavatingimustes häirivad õpilast mitmesugused tootmisprotsesside tagajärjel õhku paiskuvate ainete lõhnad ja nendele pakub meeldivat elamust puhas õhk. Selle kõrval jääb küsitavaks, kas looduse lõhnadest oli ja roiskvee lõhna meenutamine 1,2% õpilaste poolt tähendab nende traumeeritust mõne neile armsa loodusliku paiga rikkumisest või mõnevõrra väärastunud arusaamisest looduse lõhnadest, vastavate meelislõhnade puudumisest üldse.

Õpilaste vastuste analüüsimisel arvestasime, et isiksuse psüühilises tegevuses valitseb igal ajamomendil ja teatavais tingimustes kindel suundus, mille tõttu on välisärritajatel igale inimesele alati erinev tähendus. See avaldub ka õpilaste tähelepanu individuaalsetes erinevustes. Inimese tahtmatut tähelepanu võib kõita põõsa tagant lendu tõusev lind, ootamatu kohtumine põdraga vms. Tahtelist tähelepanu aitavad äratada ja kõita vastavate objektide tajumisega seotud tunded ja eelnev kogemus, eriti nende

objektide kohta olemasolevad teadmised. Valmisolek tähelepanemiseks toob kaasa mingi konkreetse objekti hoolikama vaatamise (jälgimisest plaanipärase vaatluseni) ning mälu-kujutluste rikastamise.

Ettekujutuse sellest, mida õpilased looduses viibides märkavad ja mis nende mälus talletub, annavad vastused neile meenuvate looduspildikeste kohta. Selgus, et õpilaste tähelepanu on seotud aastaaegade kontrastidega (mets kevadel ja sügisel, niit suvel ja talvel, kevadine suurvesi ja talvine hangederohkus), öö ja päevaga (päikesetõus ja loojang, öine tähistaevas jne.), mitmesuguste ilmastikunähtustega (hommikune kaste ja keskpäevane päikeselõõsk, vikerkaar, lumetuis, paduvihm jne.). Tuuakse esile niisuguseid kujundeid nagu välgusähvatus tumedas taevas, jääminek jmt. Rohkesti kujundeid on toodud maastike kohta: vaiksed jõe- ja ojakäärud, maistav järv, õitsev aas, metsatukk, kuusik, kaasik, mererannik, kivine rand, ääretu veeväli, kiviklibune põld, lokkav viljaväli jt. Meenutuste seas on koht ka loomad: jooksev põder metsa all, kalade mäng päikeseloojangu ajal, metskitsed sumamas üle lumise välja, varemed metsas raibe kallal, hanekari põllul söömas, metskitsed sööküna juures, oravate mäng puudel, rebase vilksatus puude vahel, ootamatu kohtumine haavikuemandaga, esimeste rändlindude saabumine jne.

Osale õpilastele on jätnud tugeve jälje inimeste, sealhulgas nende endi loodusega seotud tegevus. Nii on mitmele õpilasele sööbinud mälu pildid kartulivõtmisest, viljakoristusest, heinateost. Võimalik, et neile õpilastele avanes loodusliku sügavamini inimese ja looduse eluliste seoste vahetu tajumise taustal. Ent on ka mõeldav, et just neil puudub looduse kui iseseisva tunnetusobjektiga sügavama kokkupuutumise kogemus. Sellele mõttele viib ka asjaolu, et kui L-rühma õpilastest vaid iga 14. ei suutnud kirja panna ühtki meenuvat looduspildikest, oli I-rühmas niisuguseid iga viies.

Kogutud andmed näitavad, et 8. klassi õpilastel on loodusega seostuvaid mälu-kujundeid üsnagi rikkalikult ja mitmekesiselt. Teataval määral on neil seost huvidega (L- ja I-rühma õpilaste erinevus loodushäälte ja looduspildikeste tajumisel). On siiski ilmne, et domineerivad õpilaste individuaalsed erinevused, mida kinnitab kõnesolevate rühmade sarnasus looduse värvuste ja lõhnade meenutamisel.

Millised on noorukieas õpilaste huvialad tema enese arvates? Millist osa etendab neis loodus? Selgus, et need ulatuvad tehnikast muusikani, kirjandusest kollektioneerimiseni, fotograafiast matkamiseni, käsitööst tantsimiseni, kino ja teatri külastamisest looduseeni, spordist, kalal, marjul ja seenel käimiseni. Leidub üksikuid, kes soovivad mängida kaarte, tegelda lastega, tunnevad

huvi astronoomia vastu või kelle huvid piirduvad telesaadete vaatamisega.

Üldpildi taustal tõuseb eredalt esile 8. klassi õpilaste huvi spordi vastu. Kõrvutades L- ja I-rühma ilmneb, et see domineerib eriti viimaste seas: kui loodushuvilistest nimetas sporti esimese huvialana 16,7%, siis indifferentses rühmas oli nende osatähtsus 37,3%. Peale selle on I-rühmas koondunud huvi väga silmapaistvalt muusika kuulamise, kirjanduse lugemise, kino ja teatri vastu. Loodust huviobjektina nimetas siiski iga 10. I-rühma õpilane. Tunduvat teistsugust huvide jaotust täheldasime L-rühma õpilastel. Nendest ligemale 2/3, s. o. üle 6 korra rohkem I-rühma õpilastega võrreldes, märkis huviobjektina looduse. Muude huvide pooldest on L-rühma õpilastel ülekaalus huvi kollektioneerimise (2 korda arvukamalt) ja marjul, seenel, päiklil ja kalal käimise vastu (2,5 korda arvukamalt). 8. klassi loodushuviline õpilane kollektioneerib peamiselt loodustemalisi pilte ja marke, aga kogub ka mere-rannast kive.

Õpilaste huvisid kajastavad samuti vastused küsimusele: mida sa unistad saada sünnipäevakingituseks? Kokkuvõtvalt iseloomustab 8. klassi õpilast soovide mitmekesisus. Üsna tagasihoidlike soovide, nagu maiustused, raamatud, mälestuseseimed, igapäevased riietusesemed jne. kõrval nimetati teid, elektronkella, magnetofoni, transistorraadiot, mopeedi, mootorratast, autot, oma tuba jmt. Märkimist väärib osa õpilaste soov saada kingituseks sporditarbeid (jalgratast, rula, suuski, kalastusvahendeid, telki jne.), mis rõhutab, et huvi spordi vastu on tööpoolest arvestatav. Tähelepanuväärne koht on soovide reas ka loodusobjektidel — lilledel ja loomadel: neid tahaks saada sünnipäevakingitusena iga teine õpilane.

Vaadeldavaski suhtes iseloomustab L- ja I-rühma õpilasi tunduv erinevus. Sporditarvete saamise soove avaldas I-rühma igast kümnest õpilasest neli. L-rühmas aga kaks-kolm; magnetofoni või transistorraadiot soovib I-rühmast iga kolmas, L-rühmast aga iga viies-kuues. Lilled meenuvad sünnipäevakingitusena tunduvalt rohkem L-rühma õpilastele (ligemale igale teisele I-rühma iga 20. vastu). Soov saada kingituseks looma on samuti iseloomulikum L-rühmale (62,8% I-rühma 21,7% vastu).

Ankeedi viimane küsimus nõudis meeldivama õppeaine nimetamist. Uuritud koolide 8. klassi õpilastele meeldivad kõige enam kehaline kasvatus, bioloogia ja tööõpetus. Rühmade võrdlus aga peegeldab üsna ilmekalt erinevusi. L-rühmas on rohkem neid, kelle meelisõppeaineks on tööõpetus, geograafia ja kehaline kasvatus, I-rühmas aga neid, kes kõige meeldivama õppeainena nimetasid kehalist kasvatust, bioloogiat ja ajalugu. On huvitav, et mõlemas rühmas esineb võrdselt neid, kes esimesena nimetavad

bioloogiat. Seevastu geograafia osas on erinevus küllaltki suur — L-rühmas 16,9%, I-rühmas 6,7%.

Meeldivuselt teise õppeainena nimetas I-rühma õpilastest täpselt ühepalju (15,9%) kas geograafiat või bioloogiat (seega kokku ligi 1/3). Neile järgnevad tööõpetus ja kehaline kasvatus. L-rühmas on aga 32,1 protsendiga juhtiv koht geograafial, teist ja kolmandat kohta jagavad matemaatika ja bioloogia. Kui esimese ja teisenä nimetatud õppeainete kaupa õpilaste arv summeerida, siis ilmneb, et L-rühma õpilastele meeldivad kõige rohkem geograafia, bioloogia ja tööõpetus, I-rühmas aga neid, kes I—II kohale asetavad kehalise kasvatus, bioloogia ja geograafia. Järelikult on L-rühma huvi võrreldes teiste õppeainetega suurem geograafia ja bioloogia vastu. On aga vägagi tähelepanuväärne, et ka I-rühma õpilasi huvitavad kehalise kasvatus järel needsamad loodusteaduslikud ained. Kas see tuleneb eelnevast kogemusest (loodusõpetus, botanika, zooloogia, füüsilise geograafia õppimisest eelmistes klassides), aine uudsusest 8. klassis (inimese anatoomia ja füsioloogia, majandusgeograafia), õpetaja isikust või millestki muust, meie andmed ei peegelda.

Võttes kokku meie käsutuses olevaid andmeid 8. klassi õpilaste huvidest looduse kohta on ilmne, et aktiivne loodushuvi on kujunenud välja pisut vähem kui 1/3-l noorukitest. Neid iseloomustab soov omal tahtel võtta osa looduse kaitsmisest (astuda klubi liikmeks), püüde kontakteeruda loodusega ja tunda rahulolu loodusobjektist (sünnipäevakingitus), omandada meeleldi teadmisi loodusest (õppida bioloogiat ja geograafiat). Noorukite enamikku iseloomustab passiivne loodushuvi. Nad soovivad minna ekskursioonile looduslikult huvitavatesse paikadesse, seda paljudel juhtudel teadvustamata, tahavad saada sünnipäevakingituseks lilli ja loomi, valdavalt on neil olemas emotsionaalseid kogemusi looduse häälte, värvuste, lõhnade ja looduspildikeste näol, nad peavad meeldivateks õppeaineteks bioloogiat ja geograafiat, kuid ei soovi vabatahtlikult looduse kaitsmisest osa võtta. See ei kõnele huvi puudumisest, vaid selle passiivsusest. Täoliselt õpilased võivad osutada aktiivsete loodushuviliste taimelavaks, kui kool ja koolivälised asutused nende vastava huvi arenemisele kaasa aitavad. Ükskõiksus ei ole kaugeltki vastumeelsus, vaid sisemise veendumuse puudumine loodusega kontakteerumise vajalikkuses. Seesuguseid veendumusi saavad kujundada nii aineõpetajad kui ka klassijuhataja, nii pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon ning aineringid kui ka muud õpilaskollektiivid. Kuidas, milliste võtete ja meetoditega, missugustes konkreetses vormides seda teha saab, on aga juba omaette probleem, mille arutlus käesoleva kirjutise raamesse ei mahu.



## Õpilaste iseseisev töö luuletustega kaugõppekeskkoolis

MARI PEET,  
Tallinna kaugõppekeskkooli õpetaja

Käesolevas kirjutises antakse ülevaade Tallinna kaugõppekeskkooli neljas 10. klassis 1980. aasta sügisel tehtud katsest, mille käigus õpilased töötasid iseseisvalt eesti lüürika programmimaterjaliga.

Katse lähtus hüpoteesist: mis tahes kirjan-dusteose iseseisev käsitlemine on mõeldav juhul, kui õpilane selle tõepoolest läbi loeb ja kui tööülesanne on jõukohane. Katsetööde eesmärk oli harjutada õpilasi süvenema lüüri- kasse kui tundemaailma rikastavasse kunsti- nähtusse. Ühtlasi oli vaja selgitada tööviisi otstarbekust ja rakendamisvõimalusi ning kontrollida küsimuste koostamise põhimõtteid.

Kokku kirjutati kuus tööd. Esimeses osales 101, kuuendas 87 õpilast vanuses 17–47 aastat. Tööd tehti grupikonsultatsioonides kahe koolitunni jooksul. Need õpilased, kes nimetatud tundidest osa ei võtnud, kirjutasid töö individuaalkonsultatsioonis, haiged ja imikuemad ka kodus. Kõigil olid kasutada õpikud ja tööülesanded. J. Sütiste luuletused paljundati katse tarvis.

Instrueerimine kulges individuaalselt töö käigus, sest osa inimesi ei vajanud abi. Õpilaskonna heterogeensuse tõttu ei paistnud frontaalsete kokkuvõtete tegemine vajalikuna. Isikupärastele puudustele juhtiti tähelepanu samuti individuaalselt.

Kõik tööd algasid sissejuhatavate ülesannetega, mis suunasid autori isiku ja loome- tingimustega tutvuma. Luuletuste kohta käi- vate küsimuste eesmärk oli süvenema juh- tida ning tagasisidet võimaldada. Küsimuse iseloom oleneb luuletusest. Lihtsamate lüüri- liste luuletuste puhul nõuti meeleolu eritle- mist või subjektiivset muljet, keerukamate lüüriliste ja eepiliste ning publitsistlike lue- leoste puhul oli rõhk asetatud ajendtegu- rile, millest luuletus alguse on saanud, ja sellest tuleneva mõtte tabamisele. Vormiküsi- mustes domineeris äratundmisnõue. Mitme ühetüübilise luuletuse kohta oli vahel üksai- nus küsimus. Kuigi küsimuste järjestuse määras luuletuste järjekord õpikus, püüti reastada eri tüüpi küsimusi.

Et tugevamadki õpilased ei soovi keeru-

kamaid ülesandeid täita, kui lihtsamad on silmapiiril, siis anti töö individualiseerimine nende endi hooleks. Seda on nad teinud ju- hul, kui raskeks peetav küsimus jääb vasta- mata või töö ajapuudusel lõpetamata.

Luuletuste kohta oli kuues töös kokku 89 küsimust, mis jagunesid tüübiti järgmiselt:

1. Objektiivset lähenemist eeldavad küsimu- sed.

1. Sisu kohta: a) liigitamist nõudvad valik- vastustega (tüüp «kas on tegemist loodus- või mõtteluulega») — 14 küsimust, b) kokkuvõtavad (tüüp «missugused mõtted väljenduvad luuletuses») — 16 küsimust, c) üldistavad (tüüp «leida nimetatud luule- tustest ühist ja erinevat») — 6 küsimust, d) tonaalsust määravad (tüüp «missugune on luuletuse meeleolu») — 14 küsimust.

2. Vormi kohta: a) mingi komponendi (riimi, vabavärsi, korduse) äratundmine, soneti- vormi kirjeldamine — 6 küsimust, b) kujutamisladi fikseerimine (tüüp «kuidas väljendub») — 4 küsimust.

II. Subjektiivset lähenemist eeldavad küsi- mused.

1. Ratsionaalset vastust ootavad mõtteküsi- mused (tüüp «mida teile ütleb») — 10 küsi- must.

2. Emotsionaalset vastust ootavad: a) mulje- küsimused (tüüp «missuguse mulje saite») — 13 küsimust, neist 3 valikvastustega, b) meeldivusküsimused (tüübid «missugune luuletus kõige rohkem meeldis», «missugust autorit eelistate») — 6 küsimust.

Eraldi võetakse kokku põhjendused, mida on nõutud liigitus- (14 juhtu) ja meeldivus- küsimuste puhul (6 korral).

Kokkuvõtete tegemiseks ei ole eeskujusid leidunud, sest õpilaste iseseisvat tööd raken- davad katsed on enamasti orienteeritud kogu käsitletava materjali meeldeajutamisele.

Välja arvatud liigitus- ja vormiküsimuste vastused, on teiste puhul esmane kriteerium vastuste iseseisvus, sest kasutatakse õpikuid. Iseseisev lähenemine kunstiteosele on küllap loov tegevus, kuigi mitte loominguine (neid termineid pole seni alati täpselt eristatud: esimene peaks tähistama igale inimesele jõu- kohast tegevust, teine nõuab erivõimeid).

Vastuste täpsus on teine oluline kritee- rium. Seda saab mitmest küljest hinnata. Vahel on vastatud ebatäpselt, s. t. mittetäie- likult, vahel aga hoopis midagi muud, kui on küsitud, s. t. mõõda.

Õige—vale-põhimõte on rakendatav üksnes liigitus- ja vormiküsimuste vastuste puhul.

Vastuseid ja põhjendusi puudub kokku 1647, seega 17,7% võimalikust 9267-st. Kõige rohkem on vastamata jäetud mõtte- küsimusi — 81 ehk 9% 897-st. Küsimuste vastamata jätmist tingib varem mainitud individualiseerimisprintsip, mõndagi aga oleneb ka küsimuse asukohast töös. Viima- sed jäävad ajapuudusel sageli vastamata. Ratsionaalse mulje kohta käivatest mõtte-

küsimustest on ühe, mis paiknes töö lõpus, jätnud vastamata 33 õpilast, seega 33,67% 98-st.

Põhjendusi puudub märksa rohkem: liigitusküsimuste puhul 1077 (78,38% 1374-st), meeldivusküsimuste korral 182 (37,68% 483-st). Need on seepärast ära jäänud, et vastavat nõuet pole tähele pandud. Küllap ei ole kaheosalise küsimuse vastamine igaühele sel tasandil jõukohane. Mõneti toimib ka juurdunud põhimõtte kooliülesannetes formaalselt suhtuda.

Vastuste iseseisvust on jälgitud nende küsimusgruppide puhul, kus ei ole valikvastuseid antud (vt. tabel 1).

Vastuste iseseisvus oleneb subjektiivsete tegurite kõrval ka küsimuse laadist: kas on tegemist keeruka juhtumiga (väljendusviisküsimused) või harjumata lähenemisnurgaga (muljeküsimused). Nähtavasti pole paljudel inimestel juba nooremates klassides kujunenud harjumust luuletustest emotsionaalset muljet saada. Luuletusesse kui kunstiliiki suhtutakse lihtsalt kui tuupimisobjektisse.

Sisukokkuvõtetes ja üldistus- ehk võrdlusküsimuste vastustes on tegemist üldistamisraskustega, mis võrdlemisi konkreetselt mõtleivate inimeste puhul on üpris raskesti ületatavad. Muidugi kammitseb ka õpik. Iseseisvate vastuste arv on tunduvalt suurem neil juhtudel, kui õpikus pole vastava luuletuse kohta midagi öeldud.

Vastuste täpsus selgub tabelist 2.

Tõenäoliselt peitub üks ebatäpse vastamise põhjusi sama kvaliteeti lugemises. Haaratatakse kinni mõnest märksõnast küsimuses ja vastatakse huupi.

Väljendusviisi tabamine on kõige raskem. Nähtavasti võib seesuguseid küsimusi anda ainult juhul, kui tööülesanne on väga konkreetselt sõnastatud. Vist ei tohi küsimuses isegi objekti nimetada, mille kujutamisel tuleb kirjutada, sest see nimetus juba üksi köidab vastaja tähelepanu sedavõrd, et sellele keskendununa unustab ta ülesande. Tundemulje fikseerimiseks tuleks senisest rohkem valikvastuseid esitada, sest need soodustaksid muljete selgimist ja annaksid õige suuna kõrval ka kohase terminoloogia.

Liigitus- ja vormiküsimustele antud õigete vastuste protsent osutab asjaolule, et niisugused küsimused on meie kooli tingimustes jõukohased. Küsitavaks jääb muidugi, kas seesugused ülesanded suunavad õpilasi ka edaspidi vormile tähelepanu pöörama.

Sisukokkuvõtetest on täpselt loetud vastused, milles on esile toodud vastava luuletuse idee või aine. 578 täpsest vastusest oli esitatud ideed 489 juhul (84,6%), ainet 89 juhul (15,4%). Idee väljatoomine ilmutab küll võimet olulist tabada ja aine fikseerimine üldistusoskust, ometi viitab selle isenesest ühe lihtsama küsimustüübi täpse vastamine ainult ligikaudu 60% ulatuses taas üldistamisraskustele, mille üheks põhju-

seks võiks ehk pidada ka eriharidusepärast detaile harrastavat kooliõpetust. Küllap on vaja õpilasi senisest märksa lihtsamate tööülesannete varal üldistama suunata.

Üldistavad sisu- ehk võrdlusküsimused näitavad, et ühisjooni on leitud rohkem kui erinevusi, võib-olla on arvatud ka esimesest seigast piisavat. Üksikkomponentidest (kokku on neid 388 vastuses 561) domineerivad aine — 206 juhtu (36,7%), 561-st meeleolu — 146 juhtu (26%), idee — 89 juhtu (15,9%). Siit ilmneb, et sisukomponente tabatakse hõlpsamini kui vormielemente. Tööülesannete koostamisel peab sedagi arvestama. Võrdlemist peaks suunama konkreetsete küsimustega, mis juhiksid õpilased kõigi oluliste ilmingute juurde.

Tonaalsust määravate ehk meeleoluküsimuste puhul on täpsete vastuste diapsoon väga avar. Et meeleolude tabamine on teostusküsimustest kõige hõlpsam, peaks see küsimustüüp saama lähtepunktiks, millest kujutamislaidi juurde edasi minna (tüübi «millest eelöeldut järeldata» kaudu). Osutab ju täpsete vastuste vähesus väljendusviisküsimustele, et vorm ei jõua paljudel inimestel teadvuseni, sest mis tahes kunstiteose vastuvõtt toimub «loo» tasandil.

Vastustes mõtteküsimustele (ratsionaalse mulje kohta) on täpne objektiivne lähenemine. Arvestades kõiki esitatud komponente (neid on kokku 631 575 täpse vastuse kohta), on ülekaalus konkreetsed vastused (ümberjutustused ja mõtestused ehk äraseletamised) — 423 ehk 67%. 208 üldistava vastuse hulgas domineerivad aine ja idee — 112 juhtu, 53,8%, ning meeleolu (40 juhtu, 19%). Nagu näha, ei erine hõlpsamini tabatavad komponendid eespool ilmnenuist.

Subjektiivse mulje puhul on 144 täpsest vastusest negatiivsed muljed, märgitud 42 juhul (29,2%). See nagu variantide rohkuski (83 ehk 57,6%) annab tunnistust, et küllalt paljudel juhtudel on tegemist siiraste vastustega, mida tasub tõsiselt võtta.

Liigitusküsimuste põhjendustest on täpsed need 125, milles on motiveeringu aluseks kas mõtestus (96 juhtu, 76,8%) või teostus (29 juhtu, 23,2%).

Meeldivusküsimuste põhjendused osutavad kriteeriumidele, mille alusel eelistatakse luuletusi ning poete. Need põhjendused on 74 juhul mitmekomponendilised, seega on tegu 333 üksikelemendiga, mille põhjal on eelistuse aluseks teostus 102 juhul — 30,6%. Seejuures on lihtsust esile tõstetud 48 korda ehk 47%. Emotsionaalsust on mainitud 92 juhul (26,43%). Luule meeldib 12 vastajale (4,4% iseseisva põhjenduse esitanuist), autori isik neljale (1,5%). Eelistuste puudumist on põhjendatud sellega, et luule ei meeldi (15 juhtu 274-st, 5,5%) või et ei saa luuletustest aru (3 juhtu, 1,1%). Vähe lugenud inimesele tundub igasugune värsstekst raske, sisseelamine, kaasakujutlemine tülikam kui

	Vastuseid	Neist iseseisvaid	%
1. Kokkuvõtted	1334	969	72,6
2. Üldistusküsimused	501	388	77,4
3. Tonaalsuse määrangud	1222	992	81,2
4. Väljendusviisiküsimused	342	200	58,5
5. Mõtteküsimused	816	692	84,8
6. Muljeküsimused	802	572	71,3
7. Põhjendused: a) liigitusküsimused	297	257	86,5
b) meeldivusküsimused	301	274	91

Tabel 2

	Vastuseid	Neist täpseid	%
1. Liigitusküsimused	1374	957	69,6
2. Kokkuvõtted	969	578	59,6
3. Üldistusküsimused	388	280	72,2
4. Tonaalsuse määrangud	992	690	69,5
5. Vormiküsimused	631	390	61,8
6. Väljendusviisiküsimused	200	23	11,5
7. Mõtteküsimused	692	575	83,1
8. Muljeküsimused	572	144	25,2
9. Põhjendused: a) liigitusküsimused	257	125	48,6
b) meeldivusküsimused	274	259	94,5

eeepika puhul. See selgub ka valikvastustest muljeküsimustele, mis pärisid Liivi ja Suitsu luule keerukuse järele. Liivi lüürikat on hinnanud 78 vastajat 86-st (90,70%). Lihtsaks peab seda 52 ehk 67%. 26 keeruliseks arvanust 5 siiski reservatsiooniga: osa on keeruline. Suitsu luule kohta oli ülesanne nimetada muude kõrval ka keerulisi ja lihtsaid luuletusi. 73 inimesest, kes vastava ülesande mingit alalõiku on täitnud, reageeris sellele ettepanekule 49 ehk 67,1%. Viis neist on piirdunud üldsõnaliste vastustega (kõik, enamik, mõned). 44 vastajat 49-st (89,8%), kes nimetasid luuletuste pealkirju, on keeruliseks pidanud 14 luuletust (kokku on õpikus 20 G. Suitsu luuletust), mida on mainitud 56 korda. Rohkem on nimetatud «Kruppi» — 11 korda, lihtsaks peab seda luuletust kaks inimest. «Kerkokella» on nimetatud 9 korda, lihtne on see kuue õpilase meelest. Järelikult langeb 56 nimetamisest «Kruppile» 19,6%, «Kerkokellale» 16%. Lihtsatena on 47 vastajat (kaks vastust olid ebamäärased) maininud 17 luuletust 76 korda. Domineerib «Ühele lapsele» — 10 korda (13,2%), keeruliseks peab seda üks inimene.

Autorieelistustest ilmneb samuti, et rohkem meeldivad lihtsamalt väljenduvad poeedid. 54 vastajast eelistab Liivi 68,5%, Sütistet 26%, mõlemat 5,5%. 79-st meeldib M. Under 90%-le, Visnapuu 10%-le. Luuleeelistused avaldavad sama tendentsi. Luuletustest on enim poolehoidu palvinud V. Ridala «Kevade tunne» ja «Talvine õhtu» (26 ja 25% 95-st) ning G. Suitsu «Ühele lapsele» ja «Kerkokell» (33 ja 25% 52-st). Konkreetse, lihtsa väljendusviisi kõrval eelistatakse lähedast ainet, kõne- ja lausekujundites väljenduvat otsejoonelist emotsionaalsust. Siiski ei ole romantiline tundevoovus päris paljudele meelepärane: Underi luuletust «Sinine terrass» peab 83 täpselt vasta-

nust liiga ilutsevaks 48 ehk 57,8%, ilusaks 35 (42,2%). Mittemeeldivatena on 25 vastajat 52-st (48%) — tavaliselt seda ei küsita — nimetanud 13 Suitsu luuletust kokku 41 korda. Kolm inimest on märkinud, et kõik on ebameeldivad. Pealkirjadest domineerib «Krupp» — 14 vastust 41-st (34,2%). Vastumeelseteks on enamasti tunnistanud negatiivseid elunähtusi kujutavad ja keerukamalt sõnastatud luuletused.

Väheste lugemiskogemustega inimeste hinnangud, luuleeelistused ja mitte-eelistamised on tähelepanemist väärt nähtused ning lugejate kasvatamisel kasulikud arvestada. Programmpoeedi esindusvaliku kõrval peaks keskkooliõpilastele pakkuma ka lihtsamaid, kaasaenamist soodustavaid luuletusi.

Ebatäpseid ehk pooleldi õigeid vastuseid esineb kolmes küsimustüübis kokku 338 (14,1% 2393 vastusest). Rohkem on «mööda» vastatud — 1896 korda (27% 7023 vastusest). Peamiselt on esitatud mittenõutud komponente. Seda tuleb ette kogusurmas 1435 juhul, mis on 75,7% 1896 «mööda» vastusest. Esikohal on aine ja kirjeldus — kokku 997 juhtu ehk 69,5%. Mittenõutud komponentide esitamine viitab ühel poolt sellele, et küsimuse mõte on arusaamatuks jäänud, aga võib ka formaalsele suhtumisele osutada. Seekõrval tuleb arvestada tööka, et kooli kirjandusõpetuses nõutakse õpilastelt esmajoones teoste tundmist. Seetõttu on ümberjutustus mis tahes küsimustüübi vastusena üsna ootuspärane.

Kirjeldataud katse osutas, et õpilaste iseseisev töö lüürikaga on kaugõppekoolis võimalik ning peaks aitama kirjandusõpetust ajakohasemaks muuta. Õpilased harjusid luulet lugema ja mõnevõrra ka iseseisvalt mõtlema. Katsetulemuste põhjal saab koostada senistest jõukohasemaid ning sellistena arendavaid tööülesandeid.

# Võõrkeelne lugemisoskus ja kakskeelne sõnaraamat

INGRID SOTTER,  
PTUI sektorijuhataja

Lugemisoskuse kujundamine on võõrkeeleõpetuses üks peamisi eesmärke, milleni jõutakse tavalises üldhariduskoolis juhul, kui saavutatakse igas osaoskuses programmis ettenähtud tase.

Intensiivne kõnearendus (kuulamine ja kõnelemine) eriti nooremates klassides annab lugemisoskuse arvestatava baasi. Kirjutamisoskus on kogu õppetöö vältel kõnearendust ja lugemisoskust toetavas rollis. Lugemisoskuses on 4. ja 5. klassis eriti oluline lugemistehnika omandamine, mis toimub peamiselt häälega lugemise harjutuste kaudu. Samal ajal harjutavad õpilased ka vaikset lugemist võõrkeelsete tekstidega. Loetavad tekstid uut keelist materjali ei sisalda, mistõttu peamine tähelepanu koondub just lugemistehnika, s. t. täht—häälik seoste omandamisele.

6. ja 7. klassides on tähelepanu keskmes lugemisvilumuste automatiseerimine. Individuaalse lugemiskiiruse tase peaks enamikul õpilastel ületama programmis ettenähtud piiri nii detail- kui ka tutvuslugemisel.

Alates 8. klassist tuleb ulatuslikumalt arendada ka nn. ülevaatlikku ehk valivat lugemist, s. t. teksti lugemist mingi kindla eesmärgiga. Kui tutvuslugemise eesmärk oli teada saada, millest tekstis üldiselt juttu, siis valiva lugemise tulemusena leitakse tekstist vastus varem esitatud küsimusele, teatavat isikut kirjeldavad laused, mõnda tegu põhjendavad faktid jne.

Võõrkeelne lugemisoskus toetub kindlalt emakeelsele lugemisoskusele. Nii meil kui ka

mujal korraldatud koolikatsed näitavad kõrget korrelatsiooni ema- ja võõrkeelse lugemisoskuse vahel. Meie 4. klassi õpilastel, kes võõrkeelt õppima hakkavad, peaks aga juba venekeelne lugemisoskus kenasti käes olema. Järelikult on äärmiselt oluline võõrkeelsele lugemisele üle kanda ema- ja venekeelse lugemise võtted.

Võõrkeelse lugemise programmikohane tase keskkooli lõpuks on vähese keelematerjali omandatuse tõttu küllalt piiratud. Korvamaks õpitud sõnavara vähesust ning kindlustamaks ea- ja huvikohase kirjanduse lugemise oskus, õpetatakse lugemisel aegsasti sõnaraamatut kasutama. Sõnaraamatuga lugemist hakatakse järjekindlalt harjutama alles 7. klassis, kuid eeltöö toimub juba 5. ja 6. klassis, kus nii õpikutes kui ka didaktilistes materjalides on mitmesuguseid lugemisharjumusi kujundavaid harjutusi. Kahjuks pole inglise keele 4., 5. ja 6. klassi õppekomplektidesse kuuluvad didaktilised materjalid ikka veel trükist ilmunud, mis suuresti takistab heade lugemisvilumuste kujundamise edukat ettevalmistust.

Sõnaraamatu kasutamisoskust tuleb koolis õpetada. Võimalikult tihe harjutustik peab kindlustama 8. klasside lõpetajatele võõrkeelse sõnaraamatu hea kasutamisoskuse. Õppekomplektide juurde kuuluvais meetodilistes juhendites on nõuandeid tööks sõnaraamatuga. On soovitusi harjutuste koostamiseks ja mitmesuguste tekstide kasutamiseks sõnaraamatuga lugemisel. Hoolimata sellest leidub isegi keskkooli lõpetajate hulgas neid, kes sõnaraamatuga midagi mõistlikku peale ei oska hakata. Mida siis ikkagi teha? Või oleks õigem küsida, mis tegemata on jäänud? Ilmselt on vajaka asjatundlikust suunamisest.

Sõnaraamatuga lugemine on keeruline protsess. Selle kaks külge, lugemine ja samal ajal tundmatute sõnade otsimine sõnaraamatust, tuleb ratsionaalselt seostada. On vaja optimaalset tegevuste järjestust töös sõnaraamatuga. Tüüpiline viga on praegu selles, et õpilased otsivad (ja küllaltki aeglaselt) mõtlematult igasuguseid sõnu sealjuures tekstis süvenemata. Otsitakse ka tuntud sõnu. Ei loeta lausetki lõpuni, kui juba hakatakse tundmatutena tunduvate sõnade tähendusi otsima. Sõnatähenduse valikul ei arvestata sõnaliiki. Võetakse enamasti esimene tähendus. Tulemuseks on mõttetu kontekst. See riisub viimasegi huvinatukese võõrkeelse teksti vastu. Huvi ei aita säilitada ka otstarbekas sõnade leidmise viis, kui lugedes liiga sageli pöördutakse sõnaraamatu poole. Järelikult on vaja osata 1) kiiiresti leida vajalikke sõnu, 2) lugeda teksti nii, et sõnaraamatu poole pöördutakse ainult siis, kui seda tõesti vaja on.

Vene keele sõnaraamatute kasutamisoskus (vene-eesti ja eesti-vene) peaks meie õpilastel

7. klassis juba laitmatult käes olema. Sellele oskusele toetudes saab võõrkeeleeõpetaja suunata õpilasi ühes keeles omandatud vilumusi üle kandma teisele keelele. On oluline, et võõrkeeleeõpetaja täpselt teaks, kuidas vene keele õpetaja on sõnaraamatuga lugemise oskust kujundanud.

5. ja 6. klassides innustatakse õpilasi võõrkeeles võimalikult palju lugema. Õpetatakse orienteeruma vastava keele tuletusõpetuse reeglites ja taipama sõnatähendusi konteksti kaudu. Samuti õpitakse täpselt selgeks tähestik. Selleks on mängude kasutamine kõige meeldivam vorm. Õpilane peab kõhklemata teadma tähtede järjekorda tähestiku algusest lõpuni ja lõpust alguseni. Peab teadma, milline täht eelneb ja järgneb mingile tähele. Et see meelde jääks, on vaja tähtedega tegeleda, neid n.-õ. oma käega reastada. Ka sõnaraamatu vahele paigutatud papist riba tähestikuga ei kindlusta tähtede järjekorra teadmist. Harjutamine tähtedega on oluline. Siinkohal pole vajadust uuesti loetleda neid tähestiku tundmise mängude, mida metoodilised juhendid sisaldavad. Mängud ja võistlused sobivad tavaliselt ükskõik millise võõrkeelega õppimiseks. Tähestiku tundmaõppimisel on väga kasulik alustada tööd õpiku sõnastikuga, kust hakatakse otsima tuntud sõnu õige kirja kontrollimiseks.

7. klasside õpilastele müüakse kooli sõnaraamatuid. Siis on aeg alustada süsteemikindlat tööd sõnaraamatuga. Tähestiku tundmise harjutused seostuvad nüüd juba konkreetsete ülesannetega, mida tehakse esialgu õpetaja juhendamisel klassis ja hiljem iseseisvalt kodus.

Iga sõnaraamatu eessõnas on juhendid kasutajale. Nendega tutvumine on esialgu üldine, kuid järk-järgult harjutatakse neid praktiliselt rakendama. Esialgu on kõige tähtsam kätte saada sõnade leidmise kiirus.

Järgmine samm on harjutada sõnaraamatust leidma sõnu, mis tekstis ei esine. Siin on igal võõrkeeles suuri erinevusi ja vastav harjutustik sõltub õpitud keelepagasist. Õpetaja saab koostada mitmesuguseid lühikesi tekste, kus esineb muutevormides sõnu, mida tuleb õpetada sõnaraamatust üles otsima. Inglise keel on selles suhtes tunduvalt vaesem kui prantsuse keel. Esialgu võivad kõik ühiselt (tahvlile kirjutatud või kätte jagatud) ühe ja sama tekstiga töötada. Hiljem ülesanded grupeeritakse või antakse igale õpilasele veidi erinev ülesanne.

Tuleb teha harjutusi ka otsitavate sõnade kirjapildi meeldejätmiseks. Selleks lastakse otsida lähedase õige kirja sõnapaaride või kolmikute tähendusi. Parem on, kui need sõnad on lausetes antud (bear-bare, heel-heal; jaune-jeune, argent-ardent; Haut-Haupt; fliegen-fließen). Õige sõna leidmiseks ei

tohiks harjutamisele kulutada üle 15–20 sekundi. Kiirusharjutusi tuleb jätkata ka edaspidi, sest saavutatud kiirus pole kaugetki veel piir.

Kui sõnade otsimise keskmine kiirus on saavutatud, on omandatud n.-õ. sõnade otsimise tehnika. Järgmine harjutuste tsükkel peab kindlustama loetavasse konteksti sobiva sõnatähenduse leidmise. Selleks tuleb juba aegsasti õpilasi tutvustada sõnade mitmetähenduslikkusega ja teha n.-õ. profülaktist eeltööd. Võõrkeeles pole see õpilastele midagi uut, sest vene keeles on nad sõnade mitmetähenduslikkusega juba harjunud.

Veelgi sagedamini, eriti inglise keeles, ekvivivad õpilased õige sõnatähenduse leidmisel seetõttu, et nad sõnaliike ära ei tunne. Olulist sõnaliikide tundmise harjutusvara pakkus tuletusõpetuses orienteerumine, kuid sellest üksi ei piisa. Ka siin saab teada ema- ja vene keele õppimise kogemustele. Sõnaliigiga eksitakse veel seetõttu, et ei tunta ega panda tähele lühendeid sõnaraamatus. Nendega harjumiseks tuleb koostada eraldi harjutustsükkel.

On selge, et harjutamine sõnaraamatu ratsionaalse kasutamise oskuse saavutamiseks tõstab tunduvalt ka lugemise oskuse taset, rikastab sõnavara ja parandab õige kirja oskust. Lisaks sellele õpetab see õpilasi täpselt ja kiiresti töötama.

Sõnaraamatuga lugemisel pole väiksema tähtsusega asjaolu, millal ja kui sageli sõnaraamatut kasutada. Eeldame, et sõnaraamatuga hakatakse lugema õppekomplektides selleks pakutud tekste, kus raskused ja tundmatute sõnade hulk on piiratud. Eesmärk on sõnaraamatut kasutamist võimalikult vältida. Õpilasi õpetatakse tekst esmalt tervikuna läbi lugema (sõnaraamatuga lugemist ei alustata pikkade tekstidega) ja siis otsustama, milliste sõnade tähendust tundmata pole tekst arusaadav. See harjutamisetapp on kõige raskem, sest õpilasel takistab iga tundmatu sõna tekstist arusaamist. Raske on tal ka otsustada, milline sõna või lauseosa tekstis kannab põhilist informatsiooni. Õpilasi tuleb suunata nägema, et mõne sõna tähenduse mitteteadmine ei takista tekstist arusaamist (küll aga takistaks teksti tõlkimist, mis pole arusaamisega identne). Olgu siis tegemist teksti üldise või detailse sisuga. Selline harjutamine tähendab, et õpilased õpivad rohkem loetavasse teksti süvenema, taipavad paremini teksti mõttelisi seoseid ja tabavad kiiremini neid sõnu, mida tuleb sõnaraamatust otsida. Kui õpilasele on tekstis 10 tundmatut sõna ja sisust arusaamiseks otsib ta sõnaraamatust 5 sõna, on tulemus hea. Kui ta aga otsib tähendusi 20 sõnale, on olukord halb. Seda laadi töö pidurdab õpilasi mõttes teksti sõna-sõnalt tõlkimast. Tekstist arusaamine aga veel ei tähenda, et seda tõl-

kida osatakse. Tõlkida ei saa ühtki teksti ilma sellest eelnevalt aru saamata. On õpetajaid, kes ikka veel ekslikult leiavad, et tõlkimine on tekstist arusaamise peamine vahend. Väidetakse, et tõlkimiseta on tekstist arusaamine pealiskaudne ja ebatäpne. Olenevalt teksti lugemise eesmärgist saab ka sellest arusaamine olla detailne või üldine, ilma et teksti oleks vaja tõlkida. Sõnaraamatut kasutamise sagedus on loomulikult sõltuv sellest, kas tekst on mõeldud tutvus- või detaillugemiseks. Vastavaid harjutusi õppekomplektides on, kuid neid võiks olla rohkem ja nad peaksid moodustama järjepideva süsteemi kogu õppekursuse vältel.

Olulise leidmist tekstis õpetavad kokkuvõtete tegemised (leheküljepikkusest tekstist tee viielauseline kokkuvõte). Ka teemale kirjutamine, kui lausete arv või teksti pikkus on piiratud, õpetab olulist esile tõstma. Lühikesed tekstid, mis õpetavad sõnaraamatust ainult üldiseks arusaamiseks vajalikke sõnu otsima, tekitavad klassis rühmatöös elevust ja soovi kiiresti tegutseda. Arutatakse ühelt, kas ikka kõik väljaotsitud sõnad olid tekstist arusaamiseks vajalikud ja kui ei, siis miks.

Selle harjutustsükli kasutamisel on ühised arutelud väga tähtsad. Saab näidata sõnaraamatu otstarbeka kasutamisoskuse eelseid. On hea, kui õpilased ise omal soovil kodus teeksid mitmesuguseid sõnaraamatu kasutamisoskust viimistlevaid harjutusi, et nad oleksid ise huvitatud oma töötulemuste heast tasemest. Arvatavasti on õpilastel kasulik sõnaraamatu vahel hoida nn. meelepead:

1. Tunne hästi (vastava võõrkeele) tähes-tikku.

2. Pea hästi meeles sõnaraamatus kasutatavaid lühendid ja nende tähendused.

3. Sõnaraamatuga töötades hoi a see vasaku käega keskelt avatuna, kuni oled leidnud kõik vajalikud sõnad.

4. Enne sõna otsimist tee kindlaks, mis sõnaliiki see kuulub.

5. Pea otsitava sõna kirja-pilt hästi meeles (või märgi tundmatud sõnad lehele), et mitte aega kulutada selle korduva tekstist otsimisega.

6. Ära unusta vaadata sõnaraamatu lehekülgedel antud märksõnade esimest kolme tähte, et vältida valel leheküljel otsimist.

7. Pea meeles, et sõnaraamatus on sõnad algvormis (ainsus, infinitiiv jne.). Ära otsi tegusõna pöördelisi vorme (prantsuse ja saksa keel).

8. Pea meeles, et sõnad on paljutähenduslikud. Vaata kiiresti läbi kõik tähendused ja vali konteksti sobiv.

9. Lugemise eesmärk on tekstist aru saada, mitte sõnaraamatust sõnu otsida: Katsu tundmatutest sõnadest konteksti või tuletusõpetuse reeglite põhjal aru saada. Kui see ei õnnestu, alles siis ava sõnaraamat.

10. Teksti lugedes ära hakka kohe sõnaraa-

matut lehitsema. Loe enne tekst (kui see lühike on) või tekstilõik läbi ja katsu üldiselt sisust aru saada. Alles siis õnnestub sul tundmatutele sõnadele tekstis sobiv tähendus leida.

11. Katsu kõik teksti või tekstilõigu tundmatud sõnad võimalikult kiiresti üksteise järel üles leida.

12. Kui tegemist on tutvuslugemisega, siis otsi sõnaraamatust ainult nende sõnade tähendused, mis takistavad teksti sisust üldist arusaamist.

Sõnaraamatu ratsionaalne kasutamisoskus on eeldus, et õpilane saab võõrkeeles rohkem lugeda, kui õpetaja tundides seda nõuab. Pole kahtlust, et kolme õpetaja — eesti, vene ja võõrkeeleõpetaja — koostöö paremini tulemusi annab kui omaette tegutsemine. Seda enam, et sõnaraamatut käsitsemise õppides harjub õpilane igasugust teatmekirjandust otstarbekamalt kasutama. Igas vanuses keeleõppijatele oleks kindlasti väga teretulnud raamatuke, kuhu on koondatud sõnaraamatuga lugemise oskust kujundavad harjutused. Harjutustikud koos nõuannete ja vajaduse korral ka võtmega peaksid olema eraldi inglise, saksa ja prantsuse keele õppijaile.

#### Kirjandus

1. Барышников Н. В. Методические указания для студентов старших курсов по теме «Обучение учащихся средней школы чтению иноязычного текста с помощью двуязычного словаря». Пятигорск, Минпрос РСФСР, Пятигорский гос. пединститут иностранных языков, 1979. 22 с.

2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Учебник (Гез Н. И., Ляховский М. В., Миролубов А. А. и др.). М., «Высшая школа», 1982, с. 64—94.

# Visuaalne näitlikkus nüüdisaegses õppetunnis

UNO PILVRE,  
NSVL PA Kutsepedagoogika  
TUI vanemteadur

GUIDO VEGMANN,  
Eesti NSV Haridusministeeriumi  
õppevahendite osakonna juhataja kt.

Õppetöö korraldamise põhivorm on õppetund. See sisaldab kõiki õpetuse ja kasvatused pedagoogilisi elemente — eesmärki, sisu, vahendeid, meetodeid, korraldamist ja juhtimist (7, lk. 46). Kõiki nimetatud elemente on arvukates uurimistöodes käsitletud, vaadeldud nende vastastikust toimet ja kompleksset mõju õppeprotsessi käigule (näit. 7; 8; 11 jt.). Küsimus näib olevat piisava sügavusega uuritud, meetodilised näpunäited õpetajatele ammu antud. Tegelikuses on asi märksa keerulisem, sest nüüdisaegne õppeprotsess on järjest täienev ja arenev süsteem. Iga uue tehnilise vahendi kasutuselevõtt õppetunnis tekitab vastuolusid senistes töekspidamistes, püstitab lahendamist nõudvaid probleeme. Kui näiteks paigutada õppekabinetti raal, on meil tegemist täiesti uue süsteemiga (9, lk. 4).

Käesoleval juhul on selleks uueks õppevahendiks, mille massilise kasutuselevõtmisega olene praegu silmitsi, ekraanivahend grafoprojektor. Kui varematal aastatel seda projektsiooniseadet said meie vabariigi koolid aastas sadakond, siis eelmisel ja käesoleval aastal lisandus koolivõrku juba mõne tuhande seadme ümber. Järeldus saab olla ainult üks — meie haridussüsteemi juhid on leidnud, et õppeprotsessis seni kasutatud projektsioonivahendid ei rahuldanud enam tänapäeva nõudeid. Nüüdisaegse õppetunni korraldamine vajab grafoprojektorit kui nüüdisaegset tehnilist õppevahendit. Kahjuks on siin kujunenud olukord, kus praktika teooriast ette ruttab — projektoreid tuleb hakata kasutama, teoreetilised alused selle uue õppevahendi sihijärgse rakendamise kohta õppetunnis aga praktiliselt puuduvad. Märgime, et siiski pole tegemist mahajäämusega meie pedagoogikateaduses, sest teaduslikel uurimustel baseeruv õppevahendite didaktika on kogu ulatuses alles arenemisejärgus (1, lk. 53,54).

Miks omistame grafoprojektorile nii palju tähelepanu — on see ju ehituslikult küllalt sarnane aastakümneid õppeteabe edas-

tamisel kasutatud diaprojektoriga, vaid projektsioonipind on suur ja horisontaalne? Sellele ja teistele küsimustele vastuse leidmiseks vaatleme lühidalt üht osa nüüdisaegse tunni korraldamise tingimustest, toetudes akadeemik M. Mahmudovi seisukohtadele. Viimastes tuuakse õppetunni organiseerimise oluliste sotsiaalpedagoogiliste tingimuste hulgas esile järgmisi: hea õpik, head õppe- ja näitvahendid, tehnilised õppevahendid ja vastav ruum (7, lk. 65). Kahtlust nende tingimuste täitmise vajalikkuses ei teki, kuid lugedes need piisavaks, tekib kohe vajadus hindamiskriteeriumide järele — mida lugeda heaks, mida vastavaks.

Toetuma peaks uurimustele. Toodud loetelust on igakülgset ja põhjalikult uuritud aga ainult üht — õpikut (vt. näiteks 12). Ülejäänute kohta, seda öelda ei saa, kuigi vajadus taoliste uurimuste järele on ilmne. Juba ainuüksi üheksanda viisaastaku jooksul juurutati tootmisse 1264 nimetust uusi õppevahendeid (4, lk. 99). Nende kogumaksumus oli üle ühe miljardi rubla. On enam kui tõenäoline, et edaspidi need arvud pole vähenenud.

Konkreetsuse huvides on otstarbekas tingimuste mõistet piiritleda. Niisiis tingimused millegi kasutamiseks, tingimused tööks. Kuigi viimased on meie arvates ka õppekabinetis väga olulised, minnakse isegi tehniliste õppevahendite kasutamisest rääkides neist tavaliselt mööda (vt. näit. 11). Heal juhul rõhutatakse, et tingimused peavad vastama nõuetele — millistele, see jääb selgusetuks. Pealegi ühtsed normeeritud nõuded, näiteks ekraanivahendite õppeotsarbelisel kasutamisel, hoopiski puuduvad.

Vastandina õppeprotsessile on range kord ja vastavad nõuded töötingimuste kohta tootmistöö sfääris põhjalike uurimistööde alusel ammu kehtestatud. Põhjuseks on nähtavasti asjaolu, et tarvilike ja piisavate tingimuste puudumise korral suureneks toodangu praak järsult üle lubatava. Õppe-tegevuse praagipõhjused on aga hoopis raskemini avastatavad, märksa komplitseeritumad ja teiselaadsed. Pealegi varjab sinne toodang — teadmiste-oskuste väegusega õpilane — kiivalt oma puudusi ja on neid kohe valmis veeretama õppeaine raskuse, õpetaja saamatuse jm. tegelike või otsitud põhjuste kaela. Et aga õppetunni korraldamise tingimused klassis või kabinetis võivad samuti takistada õppeaine edukat omandamist, selle peale õpilased tavaliselt ei tule, sest seos on kaudne ja mitmeastmeline. Nii näiteks põhjustab halva nähtavuse tõttu tekkinud ülemäära pingutatud olek kiire väsimuse, see omakorda hajutab tähelepanu õpetaja seletuskäigu jälgimisel. Lõpptulemusena väheneb ainek arusaamine ja õppematerjali osa, mis optimaalsete tingimuste korral oleks õpi-

lasele vahest huvipakkuvaks osutunud, muutub paratamatult vastumeelseks ja raskesti omandatavaks.

Töötingimuste toimet tootmisprotsessile käsitlevas inseneripsühholoogias on saadud isegi tulemusi, mis kinnitavad, et pole olemas tervistkahjustavat, väsitavat, tülgastavat jm. töötegevust (2, lk. 22). On vaid halb või hea töökorraldus, mis kindlustab ühed või teised töötingimused ja arvestab töötaja individuaalsete omadustega. Toome näitena töö aatomielektrijaamas, mis tööpoolest vaid tänu loodud tingimustele võimalik on. Vahest võib tulevikus kuvareite ja miniarvutite baasil individualiseeritud õppetöö juurutamisel koolitöös samuti väita: pole olemas raskeid ega kergeid õppeaineid, tuleb ainult luua õige meetodiliste õppevahendite komplekt, kasutada seda optimaalsetes õppetingimustes, arvestades õpilastel olemasolevate teadmiste taset ja nende valmisolekut uue materjaliosa omandamiseks.

Meetodiliste õppevahendite komplektide koostamisest on viimasel ajal järjest rohkem juttu. Kui mõnes töös komplektide kasutamise tingimusi ka mainitakse, piirdub see optimaalsuse vajaduse rõhutamisega. Akadeemik J. Babanski formuleerib spetsiaalse printsiibi, mis haarab õppe-materiaalseid, kooli-hügieenilisi ja moraalseid-psühholoogilisi tingimusi õpilase õppetunnetusliku tegevuse optimaalseks kulgemiseks (3, lk. 17), kriteeriume mõnegi tingimuse hindamiseks ei tooda. Samas ta rõhutab, et selle printsiibi tähele panemata jätmine viib tihti selleni, et ka õnnestunult valitud ja läbimõeldud õppemeetodid ei kindlusta edukat õppetööd. Tingimuste valiku kriteeriumide kohta jäävad vastuse võlgu ka õppeprogrammid ja vahendite loetelud, milles on toodud antud õppeaine läbitöötamiseks tarvilikud õppekomplekti koostisosad ja nõuded kabinetide varustamise kohta.

Teisalt on selge see, et nii nagu iga tunnis kasutatud vahend kannab teatavat temale ettenähtud kindlat pedagoogilist koormist, nii ka igal vahendil võivad olla oma spetsiifilised optimaalse kasutamise tingimused, mis sõltuvalt õppeainest ja seatud õppe-eesmärgist võivad märgatavalt muutuda. Toome näitena õppefilmi kasutamise kordamistunni illustreeriva materjalina (õpilased ei pea filmi demonstreerimise käigus endale märkmeid tegema — ruum võib olla täielikult pimendatud) ja õppefilmi kasutamise uue aineosa dünaamiliste protsesside sisulisel selgitamisel (märkmete tegemine hädavajalik — ruum peab olema valgustatud). Et didaktiliste vahendite komplekt peab moodustama süsteemselt seotud terviku, võib selle terviku ühe lüli (vahendi) ebaõnnestunud valik või kasutamistingimustega mitteamestamine kutsuda esile häireid kogu süsteemis, millega kaasneb

loomulikult antud komplekti kasutamise efektiivsuse langus.

Näitlikkus on tänapäeva õppetunni üks peamisi koostisosi, õppeprotsessi näitlikkus üks kõige tähtsamatest didaktilistest printsiipidest. A. Köverjalg jaotab näitlikkuse kolmeks grupiks (6, lk. 25) — sõnaline, kujundlik ja sümboolne. Kui teiselt poolt arvesse võtta inimese meeleorganeid, saame kõiki kolme hõlmavaks nägemistaju (eel- dusel, et sõnaline näitlikkus on kirjaliku kõne kujul). Pidades silmas, et kuni 90% kogu inimese poolt vastuvõetavast informatsioonist saab ta nägemise vahendusel ja seda, et nägemisanalüsaatori läbilaskevõime ületab kuulmise oma 100-kordselt, on selge üks olulisematest põhjustest visuaalsete tehniliste õppevahendite üha enam hoogustuvaks rakendamiseks. Peame siin eriti silmas tulevikukooli telersüsteeme ja kuvareid, tänapäevakoolis aga grafoprojektorit, mis koos ühe kõige vanema õppevahendi — kriiditahvliga — annab aineõpikut täiendades meie arvates igati nüüdisaja nõuetele vastava õnnestunud vahendite kolmikkomplekti. Igal neist on oma eripärast tingituna vaieldamatud vooresed õppetunnis kasutamisel, ühine aga see, et puudub vajadus õpperuumi tülrika pimendamise järele, mille häiriv toime õppetunni terviklikkusele on vaieldamatu.

Ühe või teise visuaalse õppevahendi otstarbekuse selgitamiseks tänapäeva õppetunnis kasutamisel on mingisuguseid hindamiskriteeriume siiski vaja. Nagu varasemates töödes (10, lk. 147) näidatud, sobivad kaudse hinnangu andmiseks mõned aastad tagasi kehtestatud «Sanitaarsed tingimused kooliõpikute kujundamiseks».

Kui nimetatud tingimustes toodud nõudeid rakendada analoogia alusel visuaalse teabe edastamise kohta seinatabelite, diafilmide, epiliintide ja lüümikute abil, saame grafoprojektori eelistest kujuka pildi. Et õpik paikneb lugemisel ligikaudu ühesugusel kaugusel silmadest kõigil õpilastel, seinatabelid ja ekraan kabineti esiseinas on esimese rea õpilastele aga palju lähemal kui viimases reas istuvatele, tuleb arvestada just viimastega. Võttes viimases reas istuvate õpilaste kauguseks 7 m, saame algklassides nõutavateks tähekörgusteks tabelis või ekraanil 7 kuni 9 cm (kriiditahvli kiri on tööpoolest selles suurusjärgus). Et tabeli laius on tavaliselt 70 cm piires, mahuks ühte kirjaritta sellise nõude täitmisel näiteks ainult sõna «matemaatika», seetõttu on toodetavate seinatabelite kiri vajalikust mitu korda väiksem. Järeldus — võimalust mööda vältida esiseinale riputatavate tabelite kasutamist nüüdisaegses õppetunnis ja asendada need vastavasisuliste lüümikutega.

Ekraanivahenditest on diafilm kõige masiliseima levikuga. Õppevahendite loetelus on



diafilme nimetuste poolest mitukümmend korda rohkem kui seinatabeleid. Kui aga arvestada, et iga diafilm sisaldab vähemalt 20 üksikkaadrit, on nende arvukus tabelite omast sadu kordi suurem. Järelikult kasutamise sagedus nüüdisaegses õppetunnis ka märksa tõenäolisem.

Et diafilmi saab kasutada ainult koos vastava projektsiooniseadmega, vaatlemegi siin valitsevat olukorda nende kahe ühisel rakendamisel. Ekraani laiuseks soovitatakse 0,2 ruumi pikkust, seega ca 1,5 m. Kasutades kõige uuemat ja suurima valgusvooga diaprojektorit «Lektor-600», joonkujutisega diakaadrit ja 80% peegeldusteguriga plastikaatekraani, saame fooni heleduseks ekraanil, s.t. kohas, kus vaadeldav objekt puudub, umbes  $11 \text{ cd/m}^2$  (vt. 10, lk. 149). Vastav norm täielikult pimendatud ruumi — kinosali — ekraani kohta on  $25 \text{ cd/m}^2$ , osalise pimendamise korral, mis klassiruumis võimalik, soovitatakse ekraani heledust vähemalt  $60 \text{ cd/m}^2$ . Märgime, et grafoprojektor annab ekraani heleduseks, sõltuvalt seadme margist, lüümikule läbipaistvusest ja liitlüümiku puhul ka lehtede arvust, 100 kuni 200  $\text{cd/m}^2$  kohta, mis võimaldab hea kontrastsusega ekraanikujutise tekke juba täiesti valgus ruumis, kus laudadel on normikohane valgustustugevus 300 lx (ekraanimootmeteks on arvestatud  $1,5 \times 1,5 \text{ m}$ ).

Epilint on teatavasti paberilusele kantud teksti või graafilise materjaliga lehtedest moodustatud riba, tavaliselt 15 cm lai. Projitseeritakse ekraanile hajuva peegelduse vahendusel töötava seadme epiprojektori abil. Viimase tööpõhimõttest tingituna saame epilindi puhul äärmiselt piiratud ekraani heleduse — mitte üle 2–3  $\text{cd/m}^2$ . Kuigi kommentaarid õpilaste nägemishügieeni seisukohalt tunduvad siin liigsed, võib kirjanduses kohata terminit: transparent paberilusel (5, lk. 9), mida soovitatakse kasutada grafoprojektoril (või lüümikute) puudumisel, pildiheleduse ligi 100-kordset erinevust seejuures ei arvestata.

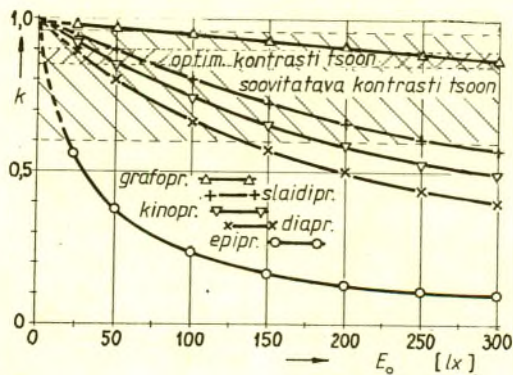
Ülaltoodust saab kergesti järeldada, et alles grafoprojektoril kasutuselevõtt teiste staatiliste projektsioonivahendite asemel võimaldab väita — vähemalt nägemishügieeni seisukohalt on õppetund nüüd korraldatud teaduslikul alusel. Nimetame, et akadeemik M. Mahmutovi arvates polnud töö teaduslik organiseerimine 1981. a. koolipraktikasse veel jõudnud (7, lk. 135), seega algus on siiski tehtud.

Kirjanduses toodud grafoprojektoril eeliste loetelu kordamata (vt. näiteks 9, lk. 10,11), mainime, et informatsiooniteooria energaetilise kontseptsiooni seisukohalt on helendaval ja esiseina muudest osadest seetõttu esiletõstatud ekraanikujutisel toime alla suruda nn. visuaalset müra, mis klassiruumis või õppekabinetis suuremal või vähe-

mal määral alati esineb (õpilaste nägemisväljas olevad õppevahendid jm. taolised seadmed ja materjalid, mida antud aineosa omandamisel ei kasutata). Nähtust rakendatakse ajaviitelise informatsiooni edastamisel laialdaselt näiteks estraadil ja see põhineb tähelepanu koondumisel ning pilgu tahtmatu pöördumisel nägemisväljas oleva suurimate kontrastidega piirkonnale (nagu näiteks leekide mäng paelub lõksetule ümber istujate pilke).

Ekraanikujutise vajalikust suurusest oli eespool juba juttu. Mitte vähem oluliseks tingimuseks on ekraani õige paigutus — ristsirge selle keskpunkti peab suunduma projektori objektiiv. Kui see tingimus pole rahuldatud, ei ole ekraanikujutis identne projitseeritava materjaliga lüümikul ja teaduslikult täpne ning üheselt mõistetav õppekõrval näitlikustamine kaotab oma selguse (paralleelsed sirded ei jää üldjuhul paralleelseteks, ring muutub ellipsiks, ellips projitseerub ringina jne.).

Et nähtavuse kindlustamiseks kogu ruumi ulatuses tuleb ekraan panna võimalikult kõrgele, tähendab see nõue ekraani asetamist kaldu. Kui sama ekraan on kasutusel ka õppefilmi demonstreerimisel, peab olema võimalik ekraani kallet muuta.



Joonis 1. Ekraanikujutise kontrastsuse sõltuvus valgustusest õpilaslauadel. Vaadeldud järgmisi projektsiooniseadmeid: epiprojektor «EP»; dia- ja slaidiprojektor «Lektor-600»; kinoprojektor «Ukraina-5»; grafoprojektor «Lektor-2000». Diagrammi koostamisel on aluseks võetud: ekraanikujutise laius — 1,5 m, peegeldustegur — 0,8; valgustatus ekraani vertikaalsel pinnal — pool valgustusest õpilaslauadel; valgusneeldumist projitseeritavas materjalis ei arvestatud; positiivne kontrast arvutati valemiga  $\frac{L_0}{L_1}$ , kus  $L_0$  on eristamisobjekti ja  $L_1$  — fooni heledus  $\text{cd/m}^2$ .

Visuaalse näitlikkuse informatsioonisisalduse kui ka emotsionaalsuse tõstmiseks on värvustel oluline osa. Järeldus: pind, millel kujutis tekitatakse, peaks tingimata olema valge või äärmisel juhul neutraalselt hall, vastasel juhul kaotame osa teabest ja materjali autori mõte moonduv. Niisiis kriiditahvel, kui see just helehall pole (nagu

näiteks mattklaas), ekraaniks üldjuhul ei kõlba. Pealegi peaks nõuetele vastava puhastatud kriiditahvli pind neelama 80% sellele langevast valgusest ja isegi grafoprojektori suurest valgusvoost jääks sel juhul järele liiga vähe. Muidugi ei välista viimane erandjuhtusid, kus õppetunni strateegia selle mõnel etapil kriidiga täiendavat kujutist metoodilist vaheldust pakkuva võttena vajalikuks peab ja lühiajalist kasutamist ette näeb. Rõhutame, et grafoprojektoriga saadud kujutis vähegi kriiditolmusel tahvli-pinnal on ikkagi märksa heledam kui mis tahes diaprojektoriga saadud kujutis normaalsel plastikekraanil. Küll aga jääb kriiditahvel vertikaalseks pinnaks (kujutise moonutused) ja paikneb pealegi pähtavuse mõttes ebasoodsalt madalal õpetaja taga.

Vaadeldud staatilise kujutise projektsiooni-vahendite ja lisaks ka kinoprojektori kasutatavuse võimalustest õppetunnis saame kujuka pildi joonisel 1. toodud graafikute alusel, kus ekraanikujutise kontrastsus on antud funktsioonina õpperuumi üldvalgustusest.

#### Kirjandus

1. Armbuster, B., Hertkorn, O. Arbeitstransparente im Unterricht. Köln, Greven Verlag, 1977.
2. Hacker, W. Spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin, VEB Verlag Wissenschaft, 1980.
3. Бабанский Ю. К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов. — В кн.: Проблемы школьного учебника. М., 1980, вып. 8.
4. Волович М. Б. и др. Место школьного учебника в системе средств обучения математике. — В кн.: Проблемы школьного учебника. М., 1976, вып. 4.
5. Комплекс средств обучения в учебно-воспитательном процессе профессионально-технических учебных заведений. М., Высшая школа, 1980.
6. Кыверялг А. А. ТСО в учебном процессе. — В кн.: Применение ТСО. Таллин, 1979.
7. Махмутов М. И. Современный урок. М., «Педагогика», 1981.
8. Онищук В. А. Урок в современной школе. М., «Просвещение», 1981.
9. Пильвре У. В. Графопроектор в комплексе с другими средствами обучения. Таллин, «Валгус», 1979.
10. Пильвре У. В. Проблема обоснованного применения наглядности в учебном комплексе. — В кн.: Проблемы школьного учебника. М., 1982, вып. II.
11. Прессман Л. П. Технические средства на уроках русского языка. М., «Просвещение», 1976.
12. Проблемы школьного учебника. М., 1974, вып. 1, 2; 1975, вып. 3; 1976, вып. 4; 1977, вып. 5; 1978, вып. 6; 1979, вып. 7; 1980, вып. 8; 1981, вып. 9; 1982, вып. 10, 11.

## VTK pikapäeva-rühmas

### JÜRI TUISK

Pikapäevarühmade ees seisvate noorema kooliea kehalise kasvatus ülesannete lahendamise võib toimuda mitmesuguste klassiväliste sportlik-tervistavate ürituste kaudu: spordialade algõpetuse sektiioonides, üldkehalise ettevalmistuse (ÜKE) ja VTK sektiioonides, lihtsatel «Lootuste startide» tüüpi võistlustel, lühiajalistel matkadel jne.

Pikapäevarühma tingimused pakuvad soodsaid võimalusi laste VTK-alaseks ettevalmistuseks eeskätt igapäevase kehakultuuritunni näol, mida tuleks sisustada peamiselt liikumismängudega. Kehalise kasvatus tunde päeva teisel poolel annavad pikapäevarühma kasvatajad enne koduste ülesannete tegemist, kuid mitte varem kui tund pärast lõunaeinet. Kehalise kasvatus õpetaja kindlustab kontrolli ja üldise metoodilise juhendamise, vastutab tundide planeerimise eest, konsulteerib kasvatajaid ja korraldab nendega seminare iga õppeveerandi algul.

Mängutunde peetakse mitte harvemini kui kolm korda nädalas. Enamasti peavad mängud olema lastele tündud. Uute mängude õpetamisel kehtib nõue, et need oleksid lihtsate reeglitega ja kiiresti omandatavad. Tunnid toimugu vabas, sundimatus vormis. Kui nende põhimõtete vastu eksitakse, jõutakse tavalise täiendava kehalise kasvatus tunni.

Kindlustamaks pikapäevarühma kehalise kasvatus tundide efektiivsust, seatakse esikohale liikumismängud, arvestades nende intensiivsust, kestust ja sobivust VTK normide täitmise ettevalmistamiseks. Rakendades tundides erinevaid mängu, peab kasvataja jälgima kehalise koormuse ühtlast jaotumist. Selleks võib kasutada I tabelit, milles mängud on süstematiseeritud liikumistegevuse intensiivsuse ning kehaliste võimete ja liikumisevilumuste arendamiseks mängudest saadava tulu järgi, pidades silmas VTK kompleksi selle või teise ala omandamise põhiluseid.

Erineva intensiivsusega ettevalmistavad mängud VTK normide täitmiseks.

	Doseering minutites (puhas mänguaeg)
Liikumismängud	

### I rühm\*

Kõrge intensiivsusega mängud, mis arendavad ja täiustavad osavust, kiiruslikkust ning valmistavad lapsi ette täitma VTK norme 30 m jooksus püstilähtest, süstikjooksus (3×10 m), takistusriba läbimises ja krossijooksus.

Kõik oma lipukeste juurde!	6—8
Hüpped mätastel	6—7
Ratsanike teatesõit	6—8
Haned-luiged	6—8
Kullimäng — anna käed	5—7
Kaks külma	7—10
Kullimäng lintidega	5—7
Valged karud	6—8
Tühi koht	7—8
Numbrite väljakutse	6—8
Pendelteatejooksud	5—7
Teatejooksud ronimisega	8—9
Teatejooksud takistuste ületamisega	8—9

### II rühm

Keskmise intensiivsusega mängud, mis arendavad kiiruslikku jõudu ning abistavad täitmaks norme sammhüpetes.

Keksijad-varblased	7—8
Jänesed juurviljaajas	6—7
Hunt kraavis	8—9
Rebane ja kanad	8—10
Kullimäng ühel jalal	6—8
Langevarjurid	7—9
Teatejooks kaugus- ja kõrgushüppega	7—8

### III rühm

Keskmise intensiivsusega mängud, mis arendavad kiiruslikku jõudu ning aitavad õpilasi ette valmistada tennisevalliviske normi täitmiseks.

Täpselt märki	10—12
Kes viskab kaugemale	10—12
Liikuv märklaud	8—10
Jahimehed ja pardid	8—10
Taba palli	8—9
Pikad visked	8—10
Snaiper	6—8
Teatejooks visetega	7—8

### IV rühm

Madala intensiivsusega mängud üldarendavate elementidega.

Klass, valvel!	6—7
Meie lastel kord on hea	6—7
Kiiresti kohtadele!	5—6
Õökullike	6—7
Pall naabrile	6—8
Keelatud liikumine	6—7
Figuurid	5—6
Pildinäitus	7—8
Pall keskmisele	6—7
Seltsimees komandör	6—8
Pallide edasiandmine	6—7
Pallide võidujooks ringis	7—8

\* Spetsiaalseid liikumismänge vastupidavuse arendamiseks selles eas polegi. Ent siiski, suurendades doseeringut 3—5 minuti võrra, võib edukalt arendada vastupidavust, pidades silmas ettevalmistust VTK normide täitmiseks.

Koormuse ühtlaseks tõstmiseks kuni tunni keskosani ja vähendamiseks tunni lõpuni piisab, kui valida erinevateks tunniosadeks tabelitest vastavad mängud, võttes arvesse alljärgnevat soovitusi.

Iga tunni kestuseks on 60 minutit, suusatamisperioodil kuni 90 minutit. Mängutunni alguses — ettevalmistusosa kestab 5—7 minutit — soovitatakse lihtsaid, kergeid harjutusi, mis valmistavad laste organismi ette järgnevatiks suuremateks kehalisteks pingutusteks. Sel eesmärgil kasutatakse 6—8 virgutava toimega üldarendavat harjutust ning sörkjooksu ühtlases tempos 100—200 meetrit. Üldarendavad harjutused peavad toimet avaldama erinevatele lihasrühmadele, kätele, jalgadele, kerele. Neid sooritatakse ringjoonel, kolonnides, paigal või liikumisel. Võib mängida madala intensiivsusega mängu IV rühmast.

Tunni põhiosa kestab 40—50 minutit, sellesse võib lülitada 2—3 liikumismängu. Mängudevaheline puhkeintervall peab olema 2—3 minutit. Seda aega kasutatakse järgmise mängu ettevalmistamiseks — rivistatakse ümber, selgitatakse mängureegleid jms. Koormuse järkjärguliseks suurendamiseks või vähendamiseks tunni põhiosas kasutatakse eespool toodud mängu järgmise skeemi kohaselt:

1. Keskmise intensiivsusega mäng II või III rühmast.
2. Kõrge intensiivsusega mäng I rühmast.
3. Keskmise (III rühmast) või kõrge intensiivsusega mäng (I rühmast).

Tunni lõpul kasutatakse IV rühma mängu. Nii kindlustatakse koormuse sujuv alanemine, vähendatakse õpilaste emotsioonide kõrget taset ja taastatakse südame-veresoonkonna normikohane tegevus. See on väga oluline, sest pärast kehaliste harjutustega tegelemist muutub pulsiaegedus normaalseks alles 10—15 minuti pärast. Niisugune protsess on teatud määral iseloomulik ka laste organismi teistele funktsionaalsetele näitajatele ning närvisüsteemile. Mänguline tegevus tr eks lõpetada mitte vähem kui 25—30 minutit enne kojuülesannete algust.

Tunni sisu peab vastama harjutajate ettevalmistustasemele. Mängu raskusaste valitakse selline, et lapsed saaksid endid täielikult rakendada vastavalt oskustele ja võimetele, et nad suudaksid täita kasvataja antud ülesande. See põhimõte hõivab olulisema koha kehaliste harjutuste organiseerimisel ning on kooskõlas nõuetega õpilastele individuaalseks lähenemiseks kehalise ettevalmistuse parandamisel.

Individuaalse koormuse valiku meetodeid mängude organiseerimisel on mitmeid. Näiteks temaatiliste või sportlikele lähedaste mängude puhul võib igale õpilasele individuaalselt, sõltuvalt madalast või kõrgest töövoimest anda konkreetse ülesande:

# Küsimuste liigid koolipraktikas

KAJA PLADO,  
TRÜ eripedagoogika kateedri  
õppejõud

Õpetamise-õppimise käigus ei saa me kui dagi läbi ilma küsimusteta. Vaadeldes lähemalt koolitöös kasutatavaid küsimusi, leiame, et neid võib jaotada 3 suurde gruppi.

Kõige levinumad koolis, nagu igapäevases kõnes üldse, on küsilauseid. Nende abil saame meid huvitavat informatsiooni (Mis kell on? Millal rong väljub?). Küsilauseite abil toimub koolis õpitud materjali kordamine ja õpilaste teadmiste kontroll (Millal toimus Jüriöö ülestõus? Mis on Eesti NSV pealinn?).

Üsna sarnased tavalistele küsilauseitele on süntaksiküsimused, mis esitatakse koos põhisõnaga laiendi kohta ja mida kasutatakse sõnadevaheliste seoste väljatoomiseks sõnaühendis või lauses ning ka lausete laiendamiseks. Need küsimused eeldavad sõnaühendi (lause) olemasolu või nõuavad selle moodustamist. Sõnadevaheliste seoste väljatoomine soodustab aga lausete paremat mõistmist. Süntaksiküsimuste abil on võimalik fikseerida seoseid a) aluse ja öeldise, b) verbi ja laiendi, c) nimisõna ja täiendi vahel. Näiteks: *Kes jookseb?* — *Koer jookseb. Kuhu jooksis?* — *Jooksis metsa. Missugune koer?* — *Valge koer.*

Kolmas grupp küsimusi on morfoloogiaküsimused e. formaalgrammatilised küsimused. Neid kasutatakse keeleõpetuse tundides sõnade või sõnavormide analüüsil. Küsimus esitatakse analüüsitava sõna kohta, kusjuures vastuseks on sama sõna ise. Morfoloogiaküsimus eeldab sõnaliikide praktilist eristamisoskust ja küsimuste tundmist. Antud juhul tegeldakse ainult konkreetse sõnaga (mitte eseme, selle omaduse või mingi tegevusega): *mille/ni?*, *mille/sse?*, *kelle/ga?*; *jõe/ni?*, *tasku/sse*, *ema/ga*.

Et morfoloogiaküsimusi igapäevases kõnes ei kasutata, osutub see küsimustegrupp õpilastele kõige raskemaks. Küsimuste diferentseerimise muudab raskeks veel asjaolu, et üks ja sama sõnavorm võib olla seoses kord ühe, kord teise küsimusega:

1) küsilause: *Kui kaua kestab matk?* — *reedeni;*

2) süntaksiküsimus: *Kui kaua kestab?* — *kestab reedeni;*

3) morfoloogiaküsimus: *milleni?* — *reedeni.*

Paljudel juhtudel võivad morfoloogia- ja süntaksiküsimustena kasutatavad küsisõnad kokku langeda:

süntaksiküsimus: *nägin keda?* — *nägin sõpra*

morfoloogiaküsimus: *keda?* — *sõpra*

Kohakäänetes (ja kohafunktsioonides) olevate sõnade puhul on morfoloogia- ja süntaksiküsimused tavaliselt erinevad:

<i>elab metsas</i>	<i>elab kus?</i> — <i>elab metsas</i>
↑	<i>milles?</i>
<i>kus?</i>	<i>metsas</i>
<i>läks kalale</i>	<i>lüks kuhu?</i> — <i>läks kalale</i>
↑	<i>kellele?</i>
<i>kuhu?</i>	<i>kalale</i>

Tavaliselt on erinevad küsimused ka aja-funktsioonis olevate sõnade puhul:

*jõuab mis ajaks?* — *jõuab õhtuks;*

*milleks?* — *õhtuks;*

*tuleb millal?* — *tuleb õhtul;*

*millal?* — *õhtul*

Tuleb silmas pidada, et sõna ühe konkreetse vormi kohta saab esitada vaid ühe kindla morfoloogiaküsimuse. Kuna aga üks ja sama sõna võib lauses teistega väga erinevates grammatilistes seostes olla, tuleb kasutada ka erinevaid süntaksiküsimusi. Koolipraktikas seda tööd tihti ei tehta. Õpikutes levinud kirjapilt (küsimus sõna järel) pigem segab, kui soodustab küsimuste erinevate liikide diferentseerimist. Tihti pole võimalik aru saada, missugust küsimust nõutakse ühes või teises harjutuses (korraldus on ainult: *Esita küsimus!*). Soovitav (ja viimasel ajal abikooli õpikutes ning töövihikutes ka kasutatav) kirjapilt oleks selline, et morfoloogiaküsimus kirjutatakse täpselt sõna kohale, süntaksiküsimus aga laiendi ette või sõnu ühendiks siduvale kaarele

<i>mida tegi?</i>	<i>millelt?</i>
<i>soabus</i>	<i>reisilt</i>
↑	↑
<i>kust?</i>	

Emakeeleõpikus abikooli 6. klassile on küsimuste kohad toimetuse eksituse tõttu kahjuks vahetatud: (vt. lk. 64, 73 jne.):

*kui kauaks?*

<i>sõitsid päevaks</i>
↑
<i>milleks?</i>

õige oleks:

*milleks?*

<i>sõitsid päevaks</i>
↑
<i>kui kauaks?</i>

Kuna üldkoolis eesti keele tundides morfoloogia- ja süntaksiküsimusi ei eristata, peavad lapsed ise leidma, missugust küsimust

on sobiv kasutada ühel või teisel puhul. Üldkooli lapsed saavad neile esitatud nõuetega tavaliselt ka hakkama, sest neid abistab tugevasti keelevaist ja paindlik mõtlemine. Ei ole aga alust väita, et kõik üldkooli õpilased oskaksid kindlalt küsimusi esitada. Nagu näitab üldkooli 3. ja 4. ning abikooli 4. ja 5. klassis korraldatud eksperiment (J. Mõttus, 1980), on tegelikult küsimuste esitamise raskustes ka küllaltki suur hulk üldkooli õpilastest. Selgus, et kõige raskem on nimetatud õpilaste jaoks morfoloogiaküsimuste esitamine. Esitatud küsimuse õigsus sõltub suurel määral sellest, kas sõna, mille kohta küsimus tuli esitada, anti lastele üksiksõnana, sõnaühendis või lauses. Õigeid morfoloogiaküsimusi esitati alljärgnevalt üksiksõnade kohta:

	Üldkoolis	Abikoolis
üksiksõna kohta	91,2%	65,7%
sõnadele sõnaühendis	89,9%	61,2%
sõnadele lauses	85,3%	51,2%

kokku 88,8% 59,4%

Eksperiment võimaldas välja tuua ka tüüpilisi vigu, mida tehti morfoloogiaküsimuste esitamisel sõnade kohta:

1. Kõige rohkem asendati morfoloogiaküsimusi süntaksiküsimustega:

a) *laual — kus? taskusse — kuhu?*

(Küsimuste selline valik on põhjendatav praegu levinud õpetamise meetodiga.)

b) *vehklema — millega? jooksmata — kuhu?*

2. Analüüsitava sõna lülitati küsilause:

*töötama — Kas sa lähed töötama?*

*kollane — Mis on kollane?*

*poiss — Missugune see poiss oli?*

3. Küsimuse esitamisel lähtuti sõna leksikaalsest tähendusest: *käimine — mida teha? vanaduse — missuguse?*

4. Aetakse segi erinevate sõnaliikide küsimusi. Eriti selgelt ilmneb see samatüveliste sõnade korral (*jooks, jooksmata, jooksmine, jooksev, jookseb*).



5. Rohkesti eksiti küsimuse käände- ja pöördelõppude valikul.

Lisaks nimetatud vigadele on sõnu, mille kohta õpilased üldse küsimust esitada ei osanud. Nendeks osutusid abstraktseid mõisteid väljendavad sõnad (*ausus, sõprus, rahu*); sõnad, mis märgivad loodusnähtusi (*sadu, udu, äike*) või ka tegevusnimed (*puhkamine, vaatamine*). Probleem seisneb selles, et õpilane peab eelkõige klassifitseerima antud sõna nimisõnade hulka (mis valmistab põhilise raskuse) ja seejärel esitama talle grammatiliste tunnuste baasil nimisõna küsimuse mis?.

Toodud näitajad viitavad selgesti vajadusele küsimuste esitamisel abikoolis spetsiaal-

selt õpetada. Senisest enam tuleks nimetatud teemale tähelepanu pühendada ka üldkooli eesti keele tundides, pidades silmas eelkõige nõrgemaid õpilasi, kes abi vajavad.

Abikoolis algab töö küsimustega juba 1. klassis, kus grupeeritakse esemeid küsimuste kes? mis? alusel. 2. klassis diferentseeritakse ese, küsimus ja sõna:

ese (pilt)	küsimus	sõna
	mis?	õun
	kes?	jännes

3. klassis lisandub tegusõna (vormideks kindla kõneviisi olevik ja lihtminevik).

Lihtsamatele küsimustele vastamisega tulevad õpilased sel perioodil toime iseseisvalt. Õpetaja kasutab esmalt küsilauseid, siis ka süntaksiküsimusi, mis asendavad küsilauseid dialoogis. Õpilased vastavad kas täislause või sõnaühendiga. Prevaleeruvad nn. konstruktiiv- e. sünteesharjutused. Sel ajal hakkavad õpilased ka ise küsimusi koostama ja neile vastama. 3. klassi lõpuks peaksid õpilased suutma koostada küsilauseid lause igast sõnast lähtudes.

Vend sõidab uue autoga.

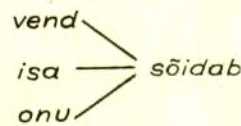
1. *Kes sõidab uue autoga?*

2. *Mida teeb vend?*

3. *Millega vend sõidab?*

4. *Missuguse autoga vend sõidab?*

Küsimuste põhjalik käsitlus algab abikoolis 4. klassist. Alustatakse süntaksiküsimustest kui kõnekeelele (s. o. küsilausele) lähemast, seega õpilastele tuttavast, jõukohasemast, aga ka kõnearenduse seisukohalt vajalikumast küsimuste tüübist. Töö algab sõnaühendite moodustamisega:



Õpetaja korraldus: *Ütle küsimus koos sõnaga «sõidab»!*

Küsimus: *kes sõidab?*

Vastus: *vend sõidab.*

Õpetaja korraldus: *Ütle küsimus koos sõnaga «vend»!*

Küsimus: *Mida teeb vend?*

Vastus: *Vend sõidab.*

Edaspidi õpetatakse esitama ainult küsi-sõna ja minnakse üle ühesõnalisele vastusele, mis soodustab hiljem morfoloogiaküsimuste esitamist. Soovitavad harjutused on:

a) küsimuse ja sõna sobitamine:

*kes? laulab*

*mis? mängib*

*mida teeb? pinal, lind*

b) vastuse leidmine antud küsimusele:

kes? .....  
 mis? .....  
 mida teeb? .....

c) sõna ja küsimuse sobitamine:  
 linn kes?  
 karu mida teeb?  
 heliseb mis?

Kuna küsisõnad langevad kokku, tuleb al-  
 gusest peale kindlalt diferentseerida morfo-  
 loogia- ja süntaksiküsimus. Alustatakse juh-  
 tudest, kus need kaks küsimuste vormi ühti-  
 vad. Vaatlusharjutuseks sobiv tabel oleks  
 alljärgnev:

sõna või sõnaühend    küsimus    vastus

vend sõidab	kes sõidab?	vend sõidab
vend	kes?	vend
sõidab	mida teeb?	sõidab
vend sõidab	vend mida	vend sõidab
	teeb	

Raskusaste tõuseb, kui küsisõnad on eri-  
 nevad:

sõidab maale	sõidab	sõidab maale
	kuhu?	
sõidab	mida teeb?	sõidab
maale	millele?	maale

Sobivad harjutused küsimuste diferentsee-  
 rimiseks on a) sõna või sõnaühendi sobita-  
 mine küsimustega ja vastamine; b) sõna-  
 ühendi või sõnavormi moodustamine küsi-  
 muse abil (I), seejärel sõnade grupeerimine  
 morfoloogiaküsimuste alusel (II):

	I		II	
			millele?	millesse?
pani (kuhu?) —	lauale	—	lauale	—
	sahtlisse	—	—	sahtlisse
	taldrikule	—	taldrikule	—
	raamatule	—	raamatule	—
	taskusse	—	—	taskusse

c) küsimuste esitamine sõnade kohta ja koos  
 põhisõnaga sõnaühendis. (Algul anda küsi-  
 mused valikuks tahvlile, hiljem mõtlevad  
 õpilased küsimuse ise.)

Sõnaühendi kohta:

	Küsimus	Vastus
sõitis linna	sõitis kuhu?	.....
saabus rongilt	.....	.....
tuli emaga	.....	.....

Sõna kohta:

linna	millesse?	.....
rongilt	.....	.....
emaga	.....	.....

Sõna või sõnaühendi kohta:

saabus reisilt	saabus kust?	.....
saabus	mida tegi?	.....
reisilt	.....	.....
tuleb sõbraga	.....	.....

Kokku võttes tuleks morfoloogia- ja sün-  
 taksiküsimuste käsitlemisel silmas pidada  
 järgmist:

Tööd alustada süntaksiküsimustega (sõ-  
 nauhendite moodustamine ja lausete laienda-  
 mine süntaksiküsimuste varal) ja hiljem  
 tegelda pidevalt mõlema küsimusega, sest see  
 sunnib last oma tähelepanu fikseerima  
 kahele erinevale nähtusele: sõna vormile ja  
 tähendusele.

Morfoloogiaküsimus kirjutada alati ana-  
 lüüsitava sõna kohale, sest see esitatakse  
 sõna kohta.

Morfoloogiaküsimusi esitada algul üksik-  
 sõnade kohta, hiljem aga eraldada sõnu ka  
 sõnaühendist ning lausest.

Vaatluse alla tuleks võtta ka abstraktseid  
 mõisteid väljendavad sõnad ning verbid,  
 mille grammatiline ja leksikaalne tähendus  
 ei ole omavahel kooskõlas.

Vanemates klassides ei tohi süntaksiküsi-  
 muste osatähtsus langeda, küll aga tuleb  
 järjest suuremat tähelepanu pöörata üksik-  
 sõnadele, mille vormiline analüüs nõuab mor-  
 foloogiaküsimuste täpset tundmist ja kasu-  
 tamist.

(41. lk. järg.)

mängida ainult kaitses või ainult rünna-  
 kul;

hüpata üle tingliku takistuse selle kõige  
 kitsamas või kõige laiemas osas;

visata pall lähimasse või kaugeimasse  
 märki;

suurendada või vähendada harjutuse  
 korduste arvu, jooksudistantsi jne.

Väiksema kehalise tööviimega lapsed ei  
 pruugi osaleda üksikutes, kõrgema intensiiv-  
 susega mängudes. Neid võib kasutada kohtu-  
 nikenäna või lihtsalt kasvataja abilistena. Sel-  
 line metoodiline võte, lubades alandada orga-  
 nismi koormust, on oma olemuselt ainus või-  
 malus mängudes, kus kõik osalejad peavad  
 korduvalt maksimaalselt pingutama.

Mängutundides lastega, kes kehaliste või-  
 mete poolest üksteisest tublisti erinevad,  
 võib klassi või rühma jaotada võistkonda-  
 desse nii, et igasse satuksid enam-vähem  
 võrdvõimelised õpilased.



## KOOLIEELNE KASVATUS

# Et lastetavand täidaks eesmärgi

**MAIE SALUM,**  
Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse  
Metoodika Kabineti direktor

Isiksuse kujunemine on pikaajaline ja keeruline pedagoogilis-psühholoogiline protsess. Soovitud eesmärgi saavutamise üks tingimusi on erinevate kasvatusvõtete, -meetodite ja -vahendite oskuslik ühendamine. Kahtlemata kuuluvad isiksust vormivate tegurite hulka ka mitmesugused lasteasutustes toimuvad traditsioonilised pidustused ja lastetavandid. Nimetagem siinkohal tähtpäevi, mis märgivad ära meie kodumaa ja rahva elus toimunud või toimuvaid sündmusi (1. mai ja Suure Oktoobrirevolutsiooni aastapäev, rahvusvaheline naistepäev ning Nõukogude armee aastapäev), aastaegade vaheldumist (uus aasta, kevadpidu), rahvakalendri tähtpäevi (kadri-, mardi- ja jaanipäev, vastlad), laste elus toimuvaid sündmusi (sünnipäev, koolisaatmise pidu, laste kevadpäevad, aabitsapidu jne.).

Lastepidustustel ja -tavanditel on rohkesti sarnaseid jooni, kuid ka olulisi erinevusi. Tavand on alati seotud inimese elu pöördeliste momentidega, seepärast on tavandi otsene ülesanne avada selle hetke sisu, aidata inimesel omaks võtta ja sisse elada uude rolli.

Lastepidustused ja -tavandid sarnanevad

üksteisega kõigepealt oma struktuurilise ülesehituse poolest. Nii lastepidustuste kui ka -tavandite läbiviimisel tuleb kindlasti arvestada nende kolme komponendi — sõna, tegevuse ja sümbolika — omavahelist seost ning lülitamist kavva.

Sõnaline osa sisaldab esitatavaid laule, luuletusi, vaheteksti jms. Tegevus hõlmab mitmesuguseid mängu, mängulist või matkivat tegevust, tantse, samuti tavandisse lülitatud tseremooniaid ja rituaale. Sümbolika moodustavad kõik need esemed, tegelaskujud ja tegevused, millele on antud mingi sümbolne tähendus.

Sõnalise osa valikul tuleb jälgida, et nii korraga esitatav kui ka kogu peokavas sisalduv tekst oleks laste eale vastava optimaalse pikkusega, et tekstis sisalduv mõte oleks väljendatud selgelt ja täpselt ning et esitamisi viis oleks emotsionaalne. Peojuht peab käituma ja kõnelema vastavalt kehas-tatavale rollile, samas pidevalt orienteerudes lastegrupile, kelle pidu ta juhhib. Peojuht peab tajuma laste suhtumist esitatavasse. Lapsed võivad täiskasvanu sõna vastu võtta erinevalt: nad võivad sõnalisest materjalist küll hästi aru saada, ilma et seejuures midagi muutuks nende suhtumises, s. o. ilma kaasa-elamiseta. Samas võivad lapsed aga toimuvasse äraunustamiseni kaasa elada, identifitseeruda täielikult peojuhiga, positiivse tege-lasega. Viimasel juhul lapsed just nagu tegutseksid, tunneksid ja mõtleksid kõike samuti nagu täiskasvanust peojuht.

Sõna peab olema nii peo kui tavandi puhul tegevuse saatja, täiendama tegevust ja sümbolikat selles osas, kus see vajalikuks osutub. Sõnalise osa valikul tuleb jälgida, et valitseks tasakaal selle eri liikide vahel — laulud, luuletused, vahetekst, saatekõne jne. Ei tohi unustada, et lastepidudel on kõnel ja sõnalisel osal tihti peale väiksem osakaal kui teistel väljendusvahenditel — näoilmel, liigutustel, intonatsioonil jne.

Tegevuslik osa lastepidudel ja -tavanditel on väga suure tähtsusega. Lapsi tuleb aktiveerida, haarata nad huvitavasse ja eakohasesse tegevusse, ainult sel juhul, tegutsedes kaaslastega koos, kujunevad lapse isiksuseomadused. Kui laps jääb passiivseks kõrvaltvaatajaks, võib ta küll saada elamuse, kuid läbiviidava tegevuse kasvatuslik mõju-mehhanism on tema suhtes väiksem.

Teisest küljest on tegevuslikul osal väga suur tähtsus laste liikumistarbe rahuldamisel, mis omakorda tekitab positiivseid emotsioone. Miski ei valmista lastele sellist rõõmu kui liikumine, aktiivne tegevus. Kõrvuti liikumistarbe rahuldamisega annab lastepidu häid võimalusi laste tunnustusetarbe rahuldamiseks. Lastel avaneb võimalus näidata oma võimeid, kutsuda esile pealtvaatajate tunnustust. Tihti peale saavad tunnustuse osaliseks heade muusikaliste eeldustega või etlus-võimetega lapsed, kusjuures teistele osutatav

tähelepanu on üsna vähene. Täiskasvanute ülesanne on leida sobiv, võimetele vastav tegevus igale lapsele, mis võimaldaks lapsel tunda siirast rõõmu sooritatud tegevusest.

Kõrvuti eelnimetatud tarvete rahuldamise ülesandega täidab lastepidude tegevuslik osa veel meelelahutuslikku funktsiooni. Selleks lülitatakse peokavva mitmesuguseid tantsu, mängu, lühikesi lavastusi, koomilisi etteasteid jms. Kõiki ülaltoodud tegevusi võib tinglikult nimetada mittedünaamilisteks tegevusteks. Kõrvuti mittedünaamiliste tegevustega lülitatakse tavandisse (ja selle poolest ta erinebki pidudest) veel nn. märgilist tähendust omavaid tegevusi — rituaale, tseremoniaid, sümbolset käitumist. Rituaalses tegevuses võetakse omaks uus sotsiaalne roll; väimase omaksvõttu kergendab sümbolne tegevus või käitumine. Tseremonia (pidulikult läbiviidav ametlik osa) on vajalik rohumaks tavandi ühiskondlikku tähtsust.

Tähtis koht lastepidude, eriti aga lastetavandite struktuuris on **sümbolikal**. Sümboli all me mõistame eset, pilti või märki, mis tähistab mingit abstraktset mõtet või ideed kujundilises vormis. Sümbol on meelelise kujundi vahendusel tekkinud mõttejärelus. (Näiteks: valge tuvi kui rahu sümbol, põlev küünal kui elu sümbol, koolivormimüts kui õpilase rolli sümbol jne.)

Sümbolika kasutamine on äärmiselt vajalik, sest see puudutab inimeste intellektuaalsete tunnete sfääri, äratab huvi, aktiveerib tähelepanu, motiveerib. Sümbolika aitab lastetavandisse lülitatud sõnalist ja tegevuslikku osa paremini mõista, sügavamalt tunnetada.

Kujundilised vahendid — sümbolika, esteetiline kujundus — on pidude ja tavandite üks tähtsamaid komponente, kuna nende väljenduslikkus ja emotsionaalsus määravad kindlaks ürituse kasvatusliku mõju. Kujundiliste vahendite valik ja omavaheline seostamine olenevad peo või tavandi ideelis-kõlbelisest sisust. Peokorraldajate ülesanne on viia sisu iga osavõtja ning pealtvaatajani. See on võimalik aga ainult siis, kui arvestatakse nii lapse kui ka täiskasvanu taju, mõtlemise ja mälu psühholoogilisi iseärasusi. Kindlasti tuleb arvestada, et koolieelses eas laste mõtlemises domineerib piltlik ning kaemuslik-motoorne mõtlemisviis, s. t. laps suudab mõelda sellest, mida ta vahetult tajub või millega ise tegutseb. Abstraktne mõtlemine alles hakkab kujunema. Seepärast ongi vaja lastetavanditesse suhteliselt vähem lülitada sõnalist materjali ja hoopis rohkem tegevust. Ka sümbolika valikul tuleks arvestada selle suunatud tavandist osavõtjate täiskasvanuile.

Tavandi esteetilisel kujundamisel tuleb arvestada seda, et lastetavandis osalevad tavaliselt nii lapsed kui ka täiskasvanud. Seepärast tuleb kujundusele seada 2 eesmärki — laste puhul on eesmärk positiivse

emotsionaalse õhkkonna loomine, lastele meeldivate emotsioonide pakkumine; täiskasvanute jaoks aga on eesmärk nende intellektuaalsete tunnete sfääri mõjutamine, meeldivate kollektiivsete elamuste pakkumine.

Sõna, tegevuse ja sümbolika vahelist suhet lastepidudel ja tavandites on raske täpselt välja tuua. Koik sõltub ürituse iseloomust, talle seatud eesmärkidest, osavõtjate ootustest. Kuid kindlasti peavad kõik kolm eelnimetatud komponenti igas lastetavandis sisalduma.

Nii pidude kui ka tavandite korraldamisel tuleb kindlasti arvestada, et inimesed võtavad eelkoige vastu seda, mis puudutab nende tundeid, tekitab emotsioone. Samas on emotsioonidele iseloomulik nii hindav kui ka motiveeriv funktsioon (emotsioonide kaudu anname hinnangu toimuvale, emotsioonide tõttu hakkame nii või teisiti tegutsema). Sümbolikal on emotsionaalse laengu loomisel väga suur osa. Osavõtjate tähelepanu köitmisel ja hoidmisel etendavad peosa peo või tavandi kompositsiooniline ülesehitus, temasse kontrastsete muljete lülitamine. Osavõtjate tähelepanu pidev hoidmine toimuvale omab suurt tähtsust kollektiivsete tundmuste ja meeleolude tekkimisel, see õmakorda on isiksuse kujunemise üks tingimusi.

Nagu eespool öeldud, täidab tavand nii üksikisiku kui ka ühiskonna kujundamisel suuri ja tähtsaid funktsioone. Tavandi ülesanne on välja kujundada kindel veendumus, mille põhjal isiksusele hakkab hindama tema jaoks uusi suhteid.

Üks esimesi pöördepunkte inimese elus on koolitee algus, mil ühiskond esitab lapsele kindlad nõudmised. On vaja, et laps tunnetaks neid nõudmisi, et ta töötaks välja sisenemised veendumused, millest juhenduda tema jaoks täiesti uutes ja keerulistes tingimustes. Veendumuste väljakujunemine on keerukas ja aeganõudev protsess. Selle protsessi kujunemise kergendamiseks on meie ühiskonnas kasutusele võetud mitmeid traditsioone ja tavandeid. Laste kevadpäevad, mida tähistatakse enamasti mai lõpul või juuni algul, rahvusvahelisel lastekaitsepäeval, on üks koolieelkuea lõppu ning üsna pea algava koolitee algust tähistavaid traditsioonilisi üritusi. Sellest lähtuvalt tuleb kevadpäevade tähistamine korraldada nii, et see koosneks kahest teineteisega erinevast, kuid siiski orgaaniliselt seotud osast: huvastijätt koolieelkueaga ja astumine uude, väga tähtsasse ja vastutusrikkasse õpilase rolli.

Õpilase rolli omaksvõtu kergendamiseks on peale laste kevadpäevade veel mitmeid teisi traditsioonilisi üritusi. Nimetagem siinkohal lasteaija lopupidu, 1. septembri kui tarkusepäeva tähistamist ning loomulikult lapse 7-aastasaks saamise sünnipäeva.

Kõigi nende pidude ülesehitamisel tuleb silmas pidada üht ja väga olulist nõuet: nende ülesanne on aidata lapsel omaks võtta



uut, õpilase rolli. Uue rolli omaksvõtt on äärmiselt keeruline protsess. Tähtis, on, et laps saaks uuest rollist õige ettekujutuse, et ta teaks täpselt, mida uus roll enesega kaasa toob:

□ sihipärane ja süstemaatiline tegevus — õppimine, mis nõuab tahtepingutust, loobumist meeldivast jne.;

□ uus käitumine — laps saab peaaegu iseseisvaks, samas peab laps uues suures lastekollektiivis leidma oma koha;

□ vähenevad kontaktid täiskasvanuga, suureneb eakaaslaste osatähtsus suhtlemispartnerina.

Kui lapse ettekujutus rollist on väär, võib lapsel tekkida nn. rollikonflikt (lapse kujutus rollist ei lange kokku rolli tegeliku sisuga). Selline olukord on võimalik juhul, kui lapsele tutvustatakse ainult positiivset uues rollis (uued koolirüüdid, huvitav koolivarustus, lilled ja kingitused lasteaia lõpupeol, ülipidulik esimene koolipäev).

Kõik õpilase rolliks ettevalmistavad üritused tuleb korraldada selliselt, et nad aitaksid last õigete sisemiste veendumuste väljakujunemisel ja nende nõudmiste omaksvõtmisel, mida toob endaga kaasa selline tähtis tegevus kui õppimine. Kui traditsiooni ühiskondlik funktsioon jäetakse tähelepanu alt kõrvale ja kogu tegevus ehitatakse üles meelelahutuslikku funktsiooni silmas pidades, on korraldatava ürituse kasutegur minimaalne või puudub hoopis.

Eespool nimetasime tavandi komponendidena sõna, tegevust ja sümbolit. Vaatleme edasi, milline võiks nende omavaheline suhe olla kooliks ettevalmistaval üritusel. Sõnaline osa tuleb valida selliselt, et see lihtsalt ja selgelt tooks välja õpilase rollist tulenevad kohustused, vastutuse, aga samas näitaks, milline suur ja vastutusrikas ülesanne see on nii oma perekonna kui kogu ühiskonna ees. Õppimine ei ole igapäevane oma asi, see on suur ja tähtis riiklik ülesanne. Vaja on, et laps selle veendumuse omaks võtaks, et ta seda kõigi osavõtjate ees kinnitaks. Soovitada võib lihtsatekstilist töötust, mida kõik kooliminevad lapsed koos ütlevad. Töötuse tekst võib olla kirjutatud ka lasteaia lõputunnistusele, millele iga laps kättesaamisemisel oma allkirja alla kirjutab.

Vaja on, et tavandi organisaatorid ka tegevuslikku osa valides peaksid silmas konkreetset eesmärki — uue rolli omaksvõttu. Paljudes linnades ja rajoonides on saanud toredaks traditsiooniks parki nn. koolipuu istutamine, traditsiooniks võiks muutuda ka igal kevadel selle puukese juures kohtumine.

Sümboolse tähenduse võiks anda ka laste sünnipäevapeol nende ülestõstmisele 7 korda: toolil istuvat last võiks tõsta kord-korralt kõrgemale, rõhutades, et iga aastaga kasvab laps tüki maad pikemaks, muutus targemaks. Viimast, seitsmendat korda tõsta kõige kõrgemale ja kinnitada seejuures, et nüüd tõste-

takse laps koolieelikueast välja ja õpilase-ikka sisse. Selline rituaalne tegevus jätab lapsesse kindlasti sügava mulje. Kui sellele järgneb veel mingi sümboolne kinnitus, näiteks vormimütsi (mis pole tavaline müts, vaid selline, mida tohivad kanda ainult õpilased) pähepanek, on kindlasti sügavalt mõjutatud lapse tundemaailma. Koolimüts on ju esimene müts, mida poiss tervitades peast võtab. Esimest korda tunneb ta end võrdväärseks täiskasvanuga.

Iga peo või tavandi läbiviijal tuleb silmas pidada, kas üritus on seotud rollimuutusega; kui jah, siis tuleb kogu ülesehitus sellele ka rajada. Samas tuleb arvestada, et iga ühisürituse eesmärk on tarvete rahuldamine. Jälgida tuleb siin kaht poolt — nii peaosalisi (lapsi) kui ka külalisi (täiskasvanuid).

Meelelahutusliku eesmärgi meie lastepidustused ja -tavandid üldjuhul realiseerivad, tihtipeale on kogu ülesehitus sellele rajatudki. Kindlasti tuleb aga jälgida, et ka teised tavandi eesmärgid (rolli omaksvõtt, kollektiivsed tundmused, tarvete rahuldamine) realiseeritaks.

Ainult sel juhul on traditsioonilised lasteüritused ja -tavandid sotsialistliku elulaadi lahutamatu komponent, on igakülgset arenenud inimese kujundamise vahendid.

#### Kirjandus

1. Ebber, I. Tarbed. Isiksus I. Tallinn, 1976.
2. Kon, I. Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.
3. Sotsiaalsühholoogia. Tallinn, 1978.
4. Глаголев В. С. Эмоционально-психологические основы советской обрядности. Москва, 1978.
5. Соколов Э. В. Культура и личность. Ленинград, 1972.
6. Суханов И. В. Обычай, традиции и преемственность поколений. Москва, 1976.
7. Новые праздники и обряды — в жизнь. Москва, 1978.

## Meenutades esimest Eesti nõukogude pedagoogilist ajakirja «Eesti Kool»

VELLO NIINOJA,  
EKP Keskkomitee Partei  
Ajaloo Instituudi vanemteadur,  
ajalookandidaat

Oktoobrirevolutsiooni tulemusel võitis Eestis nõukogude võim. Uue ühiskonna loometöös osales noor eesti nõukogude ajakirjandus, millel lasus ühe vastutusrikkama ülesandena kultuurimissioon — kujundada töötajaid ja järelsirguvat põlvkonda paljurahvuselise sotsialistliku töörahariigi igakülgsest arenenud kodanikeks, patriootideks ja internationalistideks, loovisiksusteks ja sotsialismi-ürituse veendunud kaitsjateks, keda ühendasi meie maa kõikide teiste rahvastega sotsialistlik ideoloogia ja ühised eesmärgid. Sotsialismi ülesehitamine oli mõeldamatu rahvahulkade kõrge teadlikkuse ja aktiivsusega, mis olenes nende haridus- ja kultuuritasemest. Sellega on seletatav, miks oli esimesi nõukogude ajakirju Eestis kultuuripoliitilist suunitlust evinud haridusalane «Eesti Kool».

«Eesti Kooli» esimene kaksiknumber ilmus rohkem kui 65 aastat tagasi 15. jaanuaril 1918 Tallinnas Eesti Tööraha Koolivalitsuse ja Kooliõpetajate Kongressi Täidesaatva Komitee (tänapäevaoludele vastavalt haridusministeeriumi) häälekandjana. See sisaldas artikleid ja märkmeid hariduselu ümberkorraldamise kohta vastavalt nõukogude võimu dekreetidele kooliküsimustes. Teooria alal võttis sõna Eesti Tööraha Koolivalitsuse juhataja ning ajakirja toimetaja Artur Vallner. Tema kirjutised «Kasvatuse siht mõtte- teaduse seisukohalt» ja «Mis tuleb palve asemel tööraha kooli seada?» selgitasid

kooliõpetajaile kasvatuse ja hariduse ühtsuse tagamise vajadust ning nõudsid usuõpetuse asendamist materialistliku ainetükliga. Ametlikus osas tõi ajakiri Koolivalitsuse ja Kooliõpetajate Kongressi Täidesaatva Komitee teadaanded ja määrused.

Ajakiri hakkas järjekindlalt selgitama eesti õpetajaskonnale nõukogude valitsuse poliitikat ning marksismi-leninismi põhimõtteid, neid tööliklassi poliitilisse võitlusse kaasates. «Eesti Koolis» nr. 3 4 ilmunud artiklis «Rahvakooliõpetaja ja poliitiline moment» rõhutati, et õpetaja on nõukogude võimu poliitika elluviija koolis. Olles tööraha laste kasvatajaks, peab tal selge olema, millise klassi huve ta väljendab. Ajakiri etendas suurt osa koolielu demokratiseerimises ning ilmalikus- tamises.

«Eesti Kooli» kavatseti välja anda kord nädalas. Ent nii sellest kui ka laiaulatuslike rahvahariduse arendamise plaanide elluviimisest tuli ajutiselt loobuda keiserliku Saksamaa kontrrevolutsioonilise okupatsiooni survele. Eesti partei- ja nõukogude töötajad asusid Nõukogude Venemaale, eeskätt Petrogradis, mis oli ajalooliselt kujunenud suuremaks eestlaste kultuurikoldeks väljastpoolt Eestit. 20. juunil 1918. 5. numbrist alates jätkas siin ilmumist ka «Eesti Kool» Eesti Rahvasajade Komissariaadi haridusosakonna häälekandjana.

5. numbril avaartiklis «Uued ülesanded» kirjutas A. Vallner, et «kodumaa tarvidusi ei taha me maha mätta, vaid me püüame esialgu oma ajakirja kaudu tema õpetajatega ühenduses olla ja alal hoida seda tulukest, mille 1917. a. detsembri kongress meie seas löi põlema.»<sup>1</sup> Siinkohal mainis A. Vallner Eesti ülemaalist kooliõpetajate kongressi, mille otsused realiseerides hakkas ajakiri avaldama mitmekesisit pedagoogilist materjali. Eelkõige seadis «Eesti Kool» ülesandeks «kooli ja hariduse küsimused sotsialismi seisukohalt» ning «informeerida haridustege- lasi keskvalitsuses ja kohtadel tehtud ja käsilolevast tööst».<sup>2</sup>

Saksa okupatsiooni perioodil (märts-november 1918), kui side Eestiga oli raskendatud, rääkimata ajakirja organiseerivast mõjust kodumaa hariduselule, pööras «Eesti Kooli» toimetuse peatahelepanu Petrogradis ja Nõukogude Venemaal elunevate eestlaste rahvahariduse korraldusele, avaldades Petrogradis 1918. a. kevadel avatud Eesti Tööraha Ülikooli ja samal ajal asutatud Eesti Tööraha Kultuurharidusliku Ühenduse (Eesti Proletkulti) põhikirjad ning vaagides nende tegevuspraktikat. Ajakirjas jäi ruumi ka teoreetilisteks sõnavõttudeks töötajate sotsialistlikust kasvatusest. «Eesti Kooli» veergudel trükimusta näinud A. Vallneri pikem kirjutis «Kasvatus ja haridus tööraha riigi ja

<sup>1</sup> «Eesti Kool», 1918, nr. 5, lk. 67.

<sup>2</sup> Sealsamas, nr. 6, lk. 113.

majandusteaduse seisukohalt» avaldati ka eribrošüürina (Petrograd, 1918). Rubriigis «Hariduskroonika» toodi teateid perspektiivituist koolioludest okupeeritud Eestis ning rahvaharidustöö esimestest edusammudest Nõukogude Venemaal.

Märgatav oli ajakirja tiraaž. VNFSV Hariduse Rahvakomissariaadi Raamatupalati andmeil oli see 3000.<sup>3</sup> Olgugi et «Eesti Kool» oli spetsialiseeritud väljaanne, oli nõudmine ta järele suur. Petrogradi eesti ajalehes «Tööline» kirjutas tollal üks ta kaastöötajaist, naasnud Jaroslavl'i kubermangu eesti asundustest, et kõik kaasavõetud eestikeelsed brošüürid, ajalehe «Tööline» ja «Eesti Kooli» numbrid võeti «ahnelt lugeda».<sup>4</sup> Sellise silmapaistva huvi ka esimesel pilgul erialase ajakirja vastu tingis asjaolu, et sotsialistliku ülesehitustöö praktika ning ümberkorraldused kultuurisfääris seadsid asunike ette konkreetsete sihtjoonte kõrval ka palju probleeme, millele vastuste otsimine nõudis pöördumist bolševistliku tõesõna poole.

1918. aasta suvel tehti ettevalmistusi eesti koolide avamiseks Petrogradis ja kubermangus. Selles tähtsas ürituses osales ka ajakirja «Eesti Kool» toimetuse, kes koostöös Petrogradi Kubermangu Rahvasajade Komissariaadi Eesti Osakonna kultuurharidustoimkonna töötajate Jaan Depmani, Johannes Jürgensi ning Anna Leetsmanniga valmistati avaldamiseks Nõukogude Venemaal teostatava koolireformi alusel loodud ühtse töökooli eestindatud aineprogrammid. Need vahendas eesti haridustöötajatele ajakirja 1918. aasta viimane kolmiknumber.<sup>5</sup> Samas tutvustati lugejate koolireformi põhimõtete ja ning selgitati neile uue nõukogude kooli printsiipe ja õpemetoodikat. Tõlkes eesti keelde toodi ära VNFSV hariduse rahvakomissari A. Lunatšarski metodoloogilised juhendid ajaloo õpetamise kohta. Ajakirja viimane, 13. number, mis ilmus 1919. aasta juunis, edastas rahvuslike ainete (Eesti ajaloo, geograafia ja eesti keele) õppekavad algkoolidele.

«Eesti Kooli» numbrid, mis köidetuna moodustasid kokku 304 lehekülge, olid õpetajale esimeseks nõukogude pedagoogika ja hariduspoliitika käsiraamatuks. Seda tolle aja olusid arvestades hindamatut teatmikku kasutati Nõukogude Venemaal eesti rahvuskoolides. Ainuüksi Petrogradis ja kubermangus oli 1920. aasta sügiseks avatud 61 eesti algkooli.<sup>6</sup> Vajadust «Eesti Kooli» järele tunti ka Eesti Tööräha Kommuuni vabastatud territooriumil, kus asuti ellu viima nõukogude koolikorralduse põhimõtteid.

24. detsembril 1918 kirjutas ETK Kultuuri ja Hariduse Valitsuse juhataja A. Vallner O. Rästasele, kes tollal töötas Kommuuni Nõukogu erivolitustega nõukogude võimu organisaatorina Võrus ning täitis sealse täitevkomitee sekretäri kohustusi: «Nende päevade sees saadan Teile «Eesti Kooli» numbrid, mis tuleb igale koolile maksuta edasi toimetada. Kõik koolid on kohustatud ajakirja maksuta tellima.»<sup>7</sup> Nädalapäevad varem oli toimunud Võrumaa õpetajate konverents, kus arutati koolitöö parema korraldamise küsimusi. Õppetöö alguseks maakonna kõigis koolides oli määratud 13. jaanuar 1919.

ETK Nõukogu valmistati ette ka koolireformi Eesti vabastatud osades. Hariduselu hakati Eestis korraldama eelkõige ajakirjas «Eesti Kool» avaldatud uute õppeprogrammide, koolitöö ümberkorraldamist puudutavate direktiivide, pedagoogiliste nõuannete ja kogemuste üldistamise alusel. Selles seisneski «Eesti Kooli» mõju ja tähtsus.

Eesti Tööräha Kommuuni asutuste tegevuse seiskudes lakkas ilmumast ka ajakiri «Eesti Kool». Kuna aga vajadus pedagoogika-ajakirja järele oli suur Nõukogude Venemaal elunevas 190-tuhandelises eesti rahvusühmas, siis hakkas Petrogradis 15. augustil 1919 ilmuma uus samateemaline kuukiri «Tööräha Kultuur». Ajakirja väljaandjaks oli Eesti Tööräha Ülikool Petrogradis, toimetajaks A. Vallner. Ajakiri ilmus aasta lõpuni.

1920. aastal hakkas kultuurpoliitilist kuukirja «Uus Loomistöö» välja andma Hariduse Rahvakomissariaadi Vähemusrahvuste Osakonna Eesti seksioon (ilmus 1921. aastani). Uus ajakiri laiendas eesti asunike keskel tehtava kultuurharidustöö probleemide vaatlemist, käsitledes ka Petrogradi kubermangust kaugemal paiknevates asundustes toimuvat. Seda tööd jätkas Hariduse Rahvakomissariaadi Vähemusrahvuste Nõukogu Eesti Büroo ajakiri «Haridustöö» (1925—1926).

«Eesti Kooli» toimetamisega alanud emakeelse pedagoogikaalase trükisõna arendamine leidis igakülgselt toetust Kommunistlikul Partei ja rahvavõimu organitelt Nõukogude Venemaal. Kui 1920. aastatel oli selle trükisõna ainuvormiks ajakirjandus, siis järgneval aastakümnel suudeti Leningradi eesti kirjastuses «Külvaja» ning Õppe-Pedagoogilise Kirjastuse eesti osakonnas ette valmistada ning trükis avaldada õpikute täielikud komplektid eesti alg- ja keskkoolidele Nõukogude Liidus. Selle tööga talletatud kogemusi kasutati Nõukogude Eesti hariduselu korraldamisel pärast 1940. aasta revolutsiooni.

<sup>3</sup> Vt.: Leningradi Riiklik Kirjanduse ja Kunsti Arhiiv (LRKKA), f. 8741, nim. 1, s. 294, 1.47.

<sup>4</sup> Vt.: «Tööline», 1918, 26. okt.

<sup>5</sup> Vt.: «Eesti Kool», 1918, nr. 10—12.

<sup>6</sup> Vt.: Tööräha tähtsamat: 1921. Petrograd, 1920. lk. 215—217.



## KOOLIMUUSIKA NR. 7

# Muusikaõpetus Läänemaa Õpetajate Seminaris

TÖNU PAOMETS

1982. aasta 1. augustil möödus viiskümmend aastat ajast, mil oma tegevuse lõpetas Läänemaa Õpetajate Seminar — õppeasutus, mis üheteistkümnelt ja poole eksisteerimisaasta jooksul saatis koolipõllule 188, koos pärast likvideerimist Tallinna Pedagoogiumi juures lõpetanud klassidega aga ligemale 300 õpetajat, enamikus silmapaistvalt töötanud pedagoogi, kellest viimased veel tänagi ajavad sügavaid vagusid meie vabariigi hariduspõllul.

Et 1981. aastal möödus kuuskümmend aastat kooli asutamisest, toimusid seoses kahe tähtpäevaga 1981. ja 1982. aasta suvel Haapsalu kooli vilistlaste kokkutulekud, kus esitati ettekandeid, mis puudutasid kooli saamislugu ning õpe- ja tunnivälisist tööd koolis.

1982. aasta kokkutuleku põhitemaatika moodustasid muusika- ja kunstõpetus. Seda mitte juhuslikult, sest eriti muusikaõpetuses oli Läänemaa Õpetajate Seminar (LÕS) tolleaegsete seminaride hulgas vaieldamatult esirinnas. Koolis töötasid muusikaõpetajatenä kaks hilisemat muusikaprofessorit ning meie vabariigi teenelist kunstitegelast Riho Päts ja Cyrillus Kreek ning hilisem Lenini ordeni kavaler ja Eesti NSV teeneline õpetaja Jaan Pakk. Seesugust pedagoogide koos-

seisu ei olnud ühelgi seminaril vastu panna, rääkimata teistest koolidest (peale konservatooriumi).

1921. aasta jaanuaris astus Tartu Kõrgema Muusikakooli klaveri ja tšello eriala õpilaseks Riho Päts, kellele harmooniat hakkas õpetama Cyrillus Kreek. Sama aasta suvel aga langes Mart Saare ja Cyrillus Kreegi ühine kodu tuleroaks ning C. Kreek asus elama Haapsallu, kus ta võttis vastu muusikaõpetaja koha vastavatu õpetajate seminaris. Ka kohalik ühisgümnaasium otsis muusikaõpetajat, kelleks direktor Ükstile soovitas C. Kreek Riho Pätsi. Viimane võttiski pakumise vastu ning temast sai peale gümnaasiumi lauluõpetaja ka seminari klaveriõpetaja. Talle polnud kunagi pähe tulnud pedagoogiks saada, samuti puudusid tal selleks eelharidus ning kogemused. Uuel töökohal nakatus R. Pätski C. Kreegi eeskujul nootide kogumisest, mida nad neljal käel läbi mängisid, sageli öödest lisa võttes. «Ühel keskööl sattusime nii hasarti, et hakkasime laulma, õigemini röökima Beethoveni IX sümfoonia finaali. Kõik ärkasid hõmmastunult ja tulid vaatama, mis on juhtunud,» kirjutab R. Päts ise.

R. Päts olnud 1922. a. sügisel muu hulgas ka väikese orkestri dirigendiks. Orkestrile oli tehtud ülesandeks esineda avapaladega ühel aastavahetuse paiku toimuvall peoõhtul. Ettenähtud kellaajaks ei ilmunud R. Päts kohale, direktor J. Õunapuu aga nõudnud eeskava algust täpselt väljakuulutatud kellaajal. Orkester alustanudki siis ilma Pätsita mängija Harald Lepamäe märguandel ja tulnud oma ülesandega tore dasti toime. Viimase pala ajal jõudnud kohale ka Riho Päts uhiuues hästiistuvass frakis. Võib kujutleda noore dirigendi enesetunnet.

Oma tööaastaid LÕS-is meenutades olevat ta hiljem öelnud: «Olin siis veel noor ja rumal.»

Seminaris töötades jõudis R. Päts äratundmisele, et täisväärtuslikkuse saavutamiseks tuleb lakkamatult töötada. Ta lahkuski kahe aasta pärast Haapsalust, et astuda Tallinna Konservatooriumi klaveri ja kompositsiooni eriala õppima. Lakkamatu eneseharimise tulemusena sai Riho Pätsist eesti juhtiv muusikaõpetuse metoodik, asendamatu lektor muusikaõpetajate suvekursustel, muusikakriitik, viljakas helilooja, laulupidude üldjuht, professor, meie vabariigi teeneline kunstitegelane. Oma elukutse leidis ta aga Läänemaa Õpetajate Seminaris.

Cyrillus Kreek sidus end Läänemaa Õpetajate Seminariga tervelt 11 aastaks, olles seega pikima staažiga pedagoog seminaris. Enamik seminari lõpetanuist on tema käe all omandanud muusikateadmised ja oskused. Ta andis nn. laulutunde, õpetas klaverimängu, juhatas ja valmistas mängijaid ette puhkpilliorkestrile, juhatas lühemat aega kooli sümfonietteorkestrit, pikemat aega



Õpetaja-metoodik Tõnu Paomets on pildil paremalt esimene.

TOOMAS NÕLVAKU foto

segakoori ning muusikarühma tööd, juhendas muusika-alast õppepraktikat.

On huvitav märkida, et vilistlaste esitatud eredamates mälestuskildudes tõuseb esikohale C. Kreek. Kuigi enamik väidab, et ta ei olnud eriti silmapaistev metoodik, kirjutatakse siiski, et C. Kreegi improviseeritud tunnid olnud üles ehitatud vaheldusrikkalt ja huvitavalt. Ta kasutas laulmist tekstiga ja noodinimetustega küll üksikult, küll mitmekesi koos, helirea laulmist edas- ja tagurpidi, taktilöömisega ja ilma, muusikalisi etteütlusi, katkendite ettemängimist suurvormidest, vahepaladeks teravmeelsed huumorikillud. Tema kredo oli: «Kõik, mida teed, tee korralikult.» Tema enda noodikiri oli selles suur eeskuju.

Eriti hoolega töötas C. Kreek muusikarühmaga, mis tänapäeva mõistes kujutas endast kohustuslikust programmist tublisti üleulatuvat fakultatiivkursuse tööühma. Töövormideks olid muusikaliteratuuri tutvustamine klaveri ettekandes kas üksinda või hilisematel aastatel neljal käel koos tolleaegse õpilase Aado Velmetiga, akordiõpetuse ja esimese harmooniakursuse läbitöötamine, asjasthuvitatuile ka instrumenteerimine orkestrile.

Puhkpilliõpetus ja puhkpilliorkestri juhtamine oli kogu seminari eksisteerimise ajal seotud C. Kreegi nimega. Olles ise selle ala tunnustatud spetsialiste, tegi ta seda tööd heal metoodilisel tasemel. Harjutused koostas ta ise. Ometi ei saavutanud puhkpilliorkester koolis seesugust populaarsust kui hilisem

sümfooniaorkester või kui orkester gümnaasiumis, kus seda juhatas samuti tema. Koorijuhina oli aga C. Kreek suur meister ja tunnustatud autoriteet. Nii linna kui ka seminari kooriga valmistas ta konsertettekandeks mitu suurvormi, sealjuures Palestriina «Stabat materi» isegi muusikarühma koosseisuga.

Cyrillus Kreek on oma õpilastesse jätnud sügavaid jälgi võib-olla mitte niivõrd õpetajana kui omapärase isiksusena, järjekindla töömehena, kellel oli väga selgeid seisukohti paljudes kunstiküsimustes.

Mitte vähem sügavaid jälgi oma kasvandike mällu on jätnud tollal veel noor ja tulihingeline Jaan Pakk, kes suutis õpilasi oma innustava eeskujuga tööle panna, ja mis seal salata, vahel ka kas või vägisi töö juurde tuues. Esialgu tuli temagi enda arvates vaid üheks aastaks viiuliõpetajaks, et siis pooleli jäänud õpinguid Tallinna Konservatooriumis jätkata. Kuid töö seminaris hakkas meeldima: järgmisel aastal võttis ta muusikaõpetuse tunnid ühes klassis, siis ka veel järgmisel. Konservatooriumis läks ta üle muusikapedagoogika erialale.

J. Paku suurimaks teeneks jääb suure hulga viiulimängijate väljaõpetamine ning nendega selle aja kohta enneolematult suure — kuni 40-liikmelise — kooli sümfooniaorkestri moodustamine ja juhtamine. Orkestri repertuaari kuulusid seesugused nõudlikud teosed nagu W. A. Mozarti «G-moll sümfoonia», F. Schuberti «Lõpetamata sümfoonia», E. Griegi mõlemad süidid.

muusikale näidendist «Peer Gynt», J. Brahmsi Ungari tantsud nr. 5 ja 6 ims. Orkester korraldas isegi kaks kontserdiringreisi, rääkimata esinemistest kohapeal. Orkestrikontsertidel esinesid solistidena õpilased.

J. Pakk andis umbes pooleajale tulevasele õpetajale ellu kaasa viiulimängu oskuse, oskuse töötada ka kooliorkestriga. Jaan Pakk oli hulga koolis toimunud muusikalavastuste hing. Tundub lausa uskumatu, et 1932. a. kevadtalvel lavastati peaaegu ühe klassi jõududega F. Lehari operett «Mustlasarmastus», milles peaosaline G. Nõlvak esitas lavalt mustlase viiulikadentsid. Varasematel aastatel olid lavale toodud H. Ibseni — E. Griegi «Peer Gynt», A. Kitzbergi — J. Simmi «Kosjasõit» jt.

Onnelikud olid need toleaeagsed õpilased, kes said olla nii C. Kreegi kui ka J. Paku õpilased — mis ühel puudu jäi, selle andis tema kolleeg.

Seminari lõpuaastail tuli sinna veel üks noor õpetaja — 22-aastane Johan Tamverk, kes asus õpetama klaverimängu ning juhatama segakoori. (Pildil esireas keskel.)

Nende silmapaistvate pedagoogide käe all sirgus seminarist mitmeid võimekaid üldhariduskoolide muusikaõpetajaid, samuti taidluskooride dirigente. Silmapaistvaim oli hilisem tuntud koorijuht ja helilooja, muusikapedagoog, vabariigi teeneline kunstitegelane Aado Velmet.

Eelöeldust andsid kokkutulekul üsna põhjaliku ülevaate vilistlased Tõnu Paomets, Eesti NSV teeneline õpetaja Helga Kariis ja Alma Nõmm.

Esteetilisest kasvatuses täielikuma ülevaate saamiseks kuulati veel ära Peeter Laretei ettekanne teemal «Kunstiõpetusest Läänemaa Õpetajate Seminaris».



## SOOVITAME

Soovitame ajakirjast «Defektologija» nr. 1 ja 2 1983 lugeda järgmisi artikleid:

### I. Abikoolide pedagoogidele

Аксенова А. К., Якубовская А. В. Речевая зарядка на уроках чтения в I—III классах вспомогательной школы (nr. 1, lk. 20—23).

Artiklis kirjutatakse, et abikooli õpilastel kujuneb aeglaselt lugemise õigsus. Lapsed teevad lugemisel palju vigu ja vead on püsiva iseloomuga. Lugemisoskuse kujundamise resultatiivsemaks ajaks peavad autorid 1.—3. klassi, mil õpilased lähevad tähthaaval lugemiselt üle silp- ja sõnahaaval lugemisele ning kus loetakse suhteliselt lühikesi palasid. Seoses sellega soovitataksegi sel perioodil teha lugemistundides kõnevirgutusmomente. Kõnevirgutus on harjutuste süsteem, mis on suunatud silbi- ja sõnastruktuuride tervikliku haaramise (taju) kujundamisele. Materjaliks valitakse niisugused silbid või sõnaosad, mis võivad lugemisel raskusi tekitada. Terminit «virgutus» on autorid mõistnud kui ettevalmistust teadlikuks tegevuseks. Kõnevirgutusmomendi ülesandeks loetakse püsivate seoste loomist nägemis- ja kõneliigutusühikute vahel, sarnaste lugemiselementide diferentseerimist ning niisuguste silbi- ja sõnastruktuuride teadlikku talletamist mälus, mida on otsustavalt haarata korraga, ilma tähthaaval lugemiseta. Loomulikult teenib kõnevirgutus ka hääduse selguse ja täpsuse kujundamise eesmärki, kuid erinevalt artikulatsiooniparaadi gümnaastikale, mis treenib põhiliselt lihastööd, on ta suunatud just lugemisevilumuste ettevalmistamisele. Artikli põhisosas antakse kõnevirgutuse harjutuste süsteem (8 harjutuste tüüpi), praktilist harjutusmaterjali ja räägitakse ka vastava töö organiseerimisest ning näitlikustamisest.

Архип И. А. Самостоятельная работа на уроках русского языка во вспомогательной школе (nr. 2, lk. 40—44).

Artikkel on uurimusliku iseloomuga ja kajastab abikooli 5. klasside õpilaste iseseisvuse kontrollimise tulemusi vene keele (emakeele) tundides. Autor annab kõigepealt ülevaate sellest, milliseid iseseisva töö liike ja võimalusi ja pakkus abikooli emakeeletunnis. Siin leidub materjali, mis on sarnane meil töövihikutes olevaga, aga ka enam loomingulist iseseisvust nõudvaid iseseisva töö vorme. Huvipakkuvad on uurimistulemused: selgus, et uuritud 68 õpilase hulgas on 41% neid, kes asuvad suhteliselt kiiresti saadud ülesandeid täitma, ülejäänutel kulus aega selleks, et ennast mingil moel kokku võtta ja organiseeruda tööks (millega niisugused õpilased enne tööle asumist tegelesid, on vägagi õpetlik artikkel välja lugeda). Ükski uuritud õpilastest ei sooritanud iseseisvat tööd hindede «väga hea», sellele vaatamata et oli õpilasi, kelle teadmisi emakeeles oli sageli hinnatud kõrgeima hindega. Iseseisva töö eest said hinde «hea» ja «rahuldav» vaid 1—4% õpilastest; uuritud 68-st 5. klasside õpilasest ca 37% püüdis töö ajal oma vigu parandada; 85—95% õpilastest leidis, et nad tulid iseseisva tööga toime ja loodavad saada hindeks «4» või «5». Juba siin äratoodud näitajad räägivad nii mõndagi. Huvitav on lugeda veel, milliseid järeldusi teeb artikli autor ja mida võib taolisest uurimisest õpetlikku saada.

Жук Т. В. Понимание оценки умственного отсталыми учащимися (nr. 1, lk. 23—27).

Artiklis räägitakse hinde osast õpilase isiksuse kujunemisel ja hindamisest arusaamiseuurimise võimalustest ning tulemustest abikooli 3., 5. ja 8. klassis. Autor on jaotanud hindest arusaamad kolme tasandisse: esimene — täielik, motiveeritud arusaamine hinde olemusest; teine — hindekriteeriumide ebakindel mõistmine, mitte alati täpne arvuste ühtelangemine õpetaja ja õpilase poolt; kolmas — kõikide hindekriteeriumide väär mõistmine, ebaadekvaatne enesehinnang ja vastastikune hindamine, motiveerimatus. Vastavalt nendele tasanditele uuritigi abikooli õpilaste arusaamu hindest erinevate vanuste lõikes. Üldiselt märgib autor, et abikooli õpilased erinevad oma hindest arusaamade poolest mitte üksnes vanuse muutudes, vaid ka ühe klassi piires on lapsed väga erinevad. Artiklis ongi huvitav see, kuidas õpetaja saab ja peab õpilastes õige enesehinnangu ning teiste isiksuslike omaduste kasvatamisel arvestama õpilaste psühholoogilisi ja defekti struktuurseid iseärasusi.

Чепкая Л. М., Дроздов Ю. А. Социальная адаптация и трудовое устройство выпускников вспомогательных школ (nr. 1, lk. 27—31).

Artiklis analüüsitakse aktuaalseid küsimusi — abikooli lõpetanute sotsiaalse adaptatsiooni ja tööhõive. Nende probleemidega ei ole meie vabariigis kahjuks ammu tegeeldud. Juba viis aastat on sellest, kui ilmest viimane artikkel dots. V. Väaraneni sulest sel teemal. Käesoleval aastal oli allakirjutanal võimalus retsenseerida üht TRÜ defektoloogia osakonna lõpetaja diplomitööd, milles käsitleti koka eriala sobivuse küsimusi

abikooli tütarlastele. Kuid see töö ei leia laiemat lugejaskonda. Seega on nimetatud artikkel väga huvipakkuv. Autorid uurisid 195 abikooli lõpetanu sotsiaalse adaptatsiooni ja tööle hakkamise küsimusi. Uurimise alla olid võetud järgmised näitajad: sugu, vanus, abikooli lõpetamise tase (õppeedukus), omandatud eriala, vanus tööleasumisel, tervislik seisund, tööalane enesetäiendamine — kvalifikatsiooni tõstmine, töökaaslaste suhtumine abikooli lõpetanusse, lõpetanu arvamus töökohta kohta, töökohta vahetuste hulk, põhjused, raskused töökoahas, töödistsipliini täitmine. Lehekülgedel 28 ja 29 on ära toodud andmete analüüs. Selgub väga oluline seisukoht, et on vaja tunduvalt parandada ja kindlamalt eesmärgistada kutseuunitluse ning tööhõive küsimuste selgitamist abikoolides. Huvitav on need faktorid, mis mõjustavad töökohtade vahetamist. Artikli lõpus on välja toodud olulised järeldused selle kohta, mida on vaja teha, selleks et parandada vaimselt alaarenenud noorte sotsiaalset adaptatsiooni, tööalast ettevalmistust ja kvalifikatsiooni tõstmise võimalusi pärast kooli.

## II. Koolieelsete erilasteasutuste töötajatele

Миронова С. А., Лазарева Р. Г. О способах обследования детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (nr. 1, lk. 52—56).

Artiklis pööratakse tähelepanu sellele, kuidas õppeaasta alguses võib logopeed täpsustada erirühma tulnud lapse kõne üldise alaarengutaset. Märgitakse, et 3—4-aastaseid lapsi on väga raske laboratoorselt (kabinetis) uurida ja selleks pole ka vastavat metoodikat. Autorid soovivad jälgida lapsi järgmistes situatsioonides: mängus rühmatoes või jalutuskäigul; laste riietumisel (valmistumisel jalutuskäiguks); lapse kohtumisel vanematega, kui need tulevad lapsele järele.

Artiklis märgitakse õigesti, et nii väikestel lastel on suured iseärasused emotsionaaltahetelises sfääris, et need varjavad sageli kõne arengu tegeliku taseme, mistõttu ongi otstarbekas pidada vaatluspäevikut õppeaasta algul rühma tulnud laste kohta. Lehekülgedel 53—56 on ära toodud vaatluste protokollide näidised ja nende küllaltki huvitav analüüs. Korrektsioonitöö efektiivsuse tõstmise mõttes peaks see artikkel huvi pakkuma mitte üksnes erilasteaedade logopeedidele, vaid ka kasvatajatele, sest artikkel toob vajalike andmeid kõne üldise alaarenguga 3—4-aastaste laste õpitegevusse, mängu ja käitumise iseärasuste kohta.

Ерамеева Ц. Г. Особенности временных представлений и ориентировки во времени у умственных отсталых детей старшего дошкольного возраста (nr. 2, lk. 63—66). Artiklis antakse edasi uurimistulemused selle kohta, millised teadmised on vaimselt alaarenenute erirühmas viibivatel koolieelikutel aega väljendavatest terminitest (aastajad, nädalapäevad, ööpäev); milline on ajakujutluste maht; kuidas lapsed olemasolevaid

ajauhikuid oma tegevuses kajastavad; kuidas orienteeruvad vaimselt alaarenenud koolieelikud lühikestes ajaühikutes ja koordineerivad vastavalt sellele oma tegevust. Uurimus on iseenesest vajalik ja huvipakkuv, sest ajas orienteerumise õigsusest sõltub sündmuste ja tegevuse järgnevuse mõistmine ja arvestamine. Autori saadud uurimistulemused on huvitavad ja nende kvalitatiivne väärtus seda suurem, sest neid on võrreldud tavaliste rühmade laste tulemustega.

### III. Arengupeetusega laste koolide pedagoogidele

**Поддубная Н. Г. Особенности воспроизведения произвольного запечатленного материала детьми с задержкой психического развития (nr. 2, lk. 13—18).**

Arengupeetusega laste koolide pedagoogid saavad sellest uurimuslikust materjalist andmeid oma kasvandike vahendatult omandatud materjali meenutamise kohta — seega mälu iseärasuste kohta. Autorit huvitas, millistes tingimustes omandatud materjali arengupeetusega lapsed paremini taastavad. Tingimusteks olid järgmised seoste loomise võimalused mõnede sõnade paremaks meeldejätmiseks:

- pildi meeldejätmiseks valib laps pildi (I seeria);
- sõna meeldejätmiseks valib laps pildi (II seeria);
- pildi juurde sõna (III seeria);
- sõna juurde sõna — nimisõna (IV seeria).

Tulemusi võrdlevalt normaalse arenguga koolieelikutega näitab tabel 1 lk. 14. Väga kasulik on lugeda tabeli juurde käivat analüüsi; samuti meenutamise produktiivsust mõjutavaid fakteid lk-lt 16 ja 17. Nimetatud artikli läbitöötamiseks saavad teha praktilisi korrektsioonitöö tõhustamise eesmärki teenivaid järeldusi just nende ainete õpetajad, kus vahetu omandamise osakaal õpitegevuses on väga suur (matemaatika, ajalugu, keeled).

Eriinternaat- ja abikoolide pedagoogidel, samuti koolieelsete erilasteasutuste töötajatel on väga oluline hankida enam andmeid oma õpilaskontingendi pedagoogilis-psühholoogiliste iseärasuste kohta, et realiseerida aktuaalseimat nõuet eripedagoogikas — õppeprotsessi optimeerimist erinevate anomaaliatega laste koolides.

# Noortekogude Kool

## Съезд женщин Эстонской ССР.

14—15 апреля в Таллине в концертном зале «Эстония» состоялся съезд женщин Эстонской ССР. Статья реферирует проблемы, которые обсуждались на съезде.

## О. КУУЛИ. Коммунистическая партия Эстонии в социалистической революции 1940 года.

Статья дает краткий обзор положения Компартии Эстонии до революции и направлений ее деятельности во время революции. В течение более двадцати лет КПЭ нелегально руководила борьбой трудового народа за восстановление советской власти, используя в своей деятельности и легальные рабочие организации. 21 июня 1940 г. революционное народное правительство во главе с И. Варесом-Барбарусом приступило к организации советского государственного аппарата. 8 октября 1940 г. КПЭ объединилась с ВКП(б).

## Э. КЕССЕЛЬ. Усовершенствованные учебные программы и развитие самостоятельных умений и навыков в учебе.

Автор, заведующий отделом горно исполкома СДТ г. Тарту, знакомит читателей с тем, что сделано в г. Тарту по подготовке учителей к работе по усовершенствованным программам. Это и курсы усовершенствования, и предметные секции, и советы предметных комиссий, и предметные комиссии школ. Многие известные учителя г. Тарту разработали необходимый методический инструктивный материал.

## А. КЫВЕРЯЛГ. Теоретико-практические исходные положения создания системы профессиональной подготовки и профориентации молодежи.

Быстрое развитие науки и техники, а также трудное положение с трудовыми резервами в нашей республике вызывают необходимость определить соотношение обучения в средних школах и профессионально-технических учебных заведениях различного типа. Неясность этих прогнозов препятствует оптимальному планированию подготовки будущих специалистов. Профориентация должна быть системой психолого-педагогических, медицинских и государственных мероприятий. Статья содержит рекомендации для лучшей организации профориентации в нашей республике.

## Х. КРАСОХИН. Литературный вспомогательный материал — классному руководителю.

Статья базируется на опыте работы. У классного руководителя уходит много времени на поиски вспомогательного материала при подготовке классного урока. Автор статьи рекомендует различные возможности получения и систематизации дополнительного материала для воспитательной работы. Приводится пример использования темы «Нахождение своего места в обществе». В конце статьи дается перечень книг, рекомендуемых классному руководителю.



#### **А. КИДРОН. Умение общаться.**

Хорошее умение общаться всегда считалось основой профессионального мастерства педагога. В статье рассматриваются внутренние свойства, способности, предпосылки и умения, гарантирующие умение общаться. Описываются те показатели компетентности в общении, которые представляют практический интерес с позиции тренируемости, компенсированности и создания условий развития. Определяются основные понятия, вытекающие из метапонятия общения.

#### **М. РУТЕ, Х. ТИИТС. Подросток и природа.**

В статье публикуются результаты исследования интересов учащихся VIII класса общеобразовательной школы, а также эмоционального опыта, связанного с природой. Дается обзор интересов и представлений, которые возникли в результате восприятия природы (голоса, запаха, цвета) у учащихся, интересующихся природой и тех, у кого этого интереса нет. В статье указывается, что активный интерес к природе имеется менее чем у 1/3 подростков. У большинства учащихся VIII класса интерес к природе пассивный, однако его можно развить и сформировать убеждение в необходимости контакта с природой.

#### **М. ПЕЭТ. Самостоятельная работа учащихся над стихотворениям в заочной средней школе.**

Осенью 1980 г. в четырех десятых классах Таллинской заочной средней школы было проведено 6 экспериментальных работ (89 вопросов), целью которых было научить учащихся более глубоко понимать лирику. Возраст учащихся был от 17 до 47 лет. Статья знакомит с вопросами этих работ и дает обзор итогов.

#### **И. СОТТЕР. Умение читать на иностранном языке и двуязычный словарь.**

Рациональное чтение с использованием словаря — комплексный и очень сложный процесс. Быстрое нахождение слов в словаре, выбор подходящего значения слова и целесообразная частота использования словаря являются основными компонентами этого процесса. Статья дает учителям иностранного языка методические рекомендации для выработки умения использовать словарь. Подчеркивается необходимость сотрудничества трех учителей — эстонского, русского и иностранного языков.

#### **У. ПИЛЬВРЕ, Г. ВЕГМАН. Визуальная наглядность на современном уроке.**

Авторы рассматривают технические средства, отвечающие современным требованиям. Во многих школах пользуются графопроекторами, однако теоретические основы для целенаправленного использования этого учебного средства еще не разработаны. Использование графопроектора способствует научной организации учебной работы на современном уровне. Статья приводит много материала, доказывающего это утверждение.

#### **Ю. ТУИСК. ГТО в группе продленного дня.**

Статья методического содержания рекомендует воспитателям группы продленного дня различные подвижные игры, чтобы повысить эффективность урока физического воспитания. Эти игры помогают подготовить детей к выполнению норм ГТО.

#### **К. ПЛАДО. Типы вопросов в школьной практике.**

Вопросы, имеющиеся в школьной практике, можно разделить на три большие группы: вопросительные предложения, синтаксические вопросы и морфологические вопросы, или формальнограмматические. Автор рассматривает их с аспекта вспомогательной школы и описывает эксперимент, который был проведен в 1980 году в III и IV классах общей школы и IV и V классах вспомогательной школы. Выявилось, что труднее всего для учащихся задавать морфологические вопросы. Во вспомогательной школе учащихся следует специально обучать задавать вопросы. К этому даются в статье рекомендации.

#### **М. САЛУМ. Чтобы обряды в детском коллективе достигали своей цели.**

К факторам, формирующим личность, в детском учреждении относятся обряды, а также традиционно проводимые праздники. Здесь следует учитывать взаимосвязь трех компонентов — слова, действия и символики. Автор более подробно рассматривает эти компоненты и дает некоторые методические рекомендации для использования как праздников, так и обрядов в воспитательных целях.

#### **В. НИЙНОЯ. О первом эстонском советском педагогическом журнале «Ээсти кооль».**

Первый двойной номер журнала «Ээсти кооль» вышел 15 января 1918 года в Таллине. Журнал последовательно разъяснял эстонским учителям политику советского правительства и принципы марксизма-ленинизма. Номера этого журнала стали для учителей первыми справочниками по педагогике и школьному образованию. Ими пользовались также в эстонских национальных школах в Советской России. Последний, 13-й номер журнала вышел в июне 1919 года.

#### **Т. ПАОМЕТС. Обучение музыке в Ляэне-мааской учительской семинарии.**

В 1981 г. исполнилось 60 лет со дня основания Ляэнемааской учительской семинарии, которая просуществовала 10 лет. Т. Паометс рассказывает об обучении музыке и искусству в этом учебном заведении, более подробно рассматривая деятельность известных педагогов семинарии Р. Пятса, К. Креэка и Я. Пакка.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika». Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 31. 05. 1983. Trükkimisele antud 28. 06. 1983. Trükiarv 4500. Offsetpaber nr. 1 60 × 70 8. Fotoladu. Kiri: skolnaja, Trükipoognaid 7.0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,4. MB-06681. Tellimise nr. 2058. EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikooda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop. Organ. min. prov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ныукогуде кооль» («Советская школа»).

## 40 AASTAT TAGASI

Juulis 1983 tähistame 40 aasta möödumist Nõukogude vägede võidust Kurski kaarel. See hiigelahing, Punaarmee arvult kolmas strateegiline pealetung Nõukogude—Saksa rindel oli üks suuremaid lahinguid Suure Isamaasõja ja kogu Teise maailmasõja käigus.

Vaatamata hävitavale lüüasaamisele 1942/43. a. talvekampaanias, alustasid Saksamaa ja tema satelliidid 1943. a. kevadest pingelist ettevalmistust pealetungiks. Hitler kirjutas *Wehrmachi* operatiivkäsu nr. 6 15. aprillil 1943. a.: «Ma otsustasin, et niipea kui ilmastikuolud lubavad, realiseerida pealetung «Zitadelle». Sellele pealetungile antakse otsustav tähtsus. See peab lõpule jõudma kiire ja lõpliku eduga...»

Kasutades teise rinde puudumist Euroopas, tõi vaenlane Saksamaalt ja Prantsusmaalt Nõukogude Saksa rindele mitu diviisi. Läänest toodi kohale suured õhujõud. Hitlerlased lootsid palju uutele soomusmasinatele: need olid rasked tankid «Tiiger», keskmised tankid «Panter» ning liikursuurtükid «Ferdinand». Üldse oli vaenlasel operatsiooni korraldamiseks ligi 50 diviisi (umbes 900 000 mehega), neist 17 tanki- ja kolm motoriseeritud diviisi, ligi 10 000 suurtükki ja miinipildujat, 2700 tanki ning üle 2000 sõjalennuki. Saksa fašistide sõjavägi kujutas endast enne Kurski lahingut veel suurt jõudu: selles oli 10,3 miljonit meest, kellest tegevvaes 6,7 miljonit, neist Nõukogude—Saksa rindel 4,8 miljonit sõdurit ja ohvitseri.

Plaanil «Zitadelle» täitmiseks nihutas vaenlane Kurski kaare (eendi) kahel vastasküljel ette oma peaajad, kes vastassuunaliste löökidega põhjast (Orjol—Kursk) ja lõunast (Belgorod—Kursk) üldsuunaga Kurski peale pidid ära lõikama, seejärel aga hävitama ümberpiiratud Nõukogude armeed.

1. juulil kutsus Hitler operatsiooni peamised juhatajad enda juurde ja tegi teatavaks lõpliku otsuse — alustada pealetungi 5. juulil.

Kuid vaenlase pealetung ei tabanud meie vägesid ootamatult. Mitme kanali kaudu teati, et hitlerlaste pealetung algab kell 3 hommikul. Ennetades vastast, andsid Nõukogude väed 5. juuli varahommikul vaenlase lahingupositsioonide, komando- ja vaatluspunktide pihta ennetava tulelöögi. Hitlerlased kandsid suuri kaotusi ning oma ridade korraldamiseks tuli pealetung mõne tunni võrra edasi lükata.

Kell 5. 30 alustasid kindralfeldmarssal Kluge armeegrupi «Mitte» valikväeosad Orjolist lõuna pool pealetungi Keskrinde vägede vastu (armeejuhataja kindral K. Rokossovski). Sedasama tegid 30 minutit hiljem kindralfeldmarssal von Mansteini armeegrupi «Süd» soomusüksused, kes ründasid kindral N. Vatutini juhitavaid Voroneži rinde vägesid.

Keskrinde vägedele andsid vaenlased umbes 40 km lauses vööndis kolm lööki, nendest pealöök oli suunatud Olhovatkale. Sellesse suunda olid hitlerlased koondanud kuni 500 tanki. Võimsate terasmasinate ramminguga püüti meie vägede kaitse läbi murda. Neli korda püüdsid Saksa fašistlikud väed pealetungi esimesel päeval meie kaitse sügavusse tungida, kuid pidid suuri kaotusi kandes tagasi tõmbuma. Neli päeva kestnud vihaste lahingute tulemusena suutsid hitlerlased Orjol—Kurski suunas meie kaitsele kiiluda kõigest 10 km lauses vööndis. Kiilu sügavus oli 9 kuni 12 km. Viimendal lahingupäeval polnud vaenlasel enam jõudu pealetungiks Orjol—Kurski suunas. Selleks ajaks olid hitlerlased kaotanud 42 000 meest ning 800 tanki. Veelgi verisemad heitlused arenesid Belgorod—Kurski suunal. Erinevalt Keskrindest ei suutnud Voroneži rinde väejuhatust täpselt kindlaks teha vaenlase pealöögi suunda. Siin õnnestus Saksa vägedel kiiluda meie kaitse sügavusse 15 kuni 35 km. Manstein oli lootnud kahe päevaga jõuda Kurski alla. Kuid päevad läksid ja vaatamata sellele, et iga päev paisati suurtüki- ja lennuväe toetusel lahingusse sadu tanke, oli saavutatud vaid tühist edu.

Hinnanud olukorda, võtsid Peakorteril esindaja marssal A. Vassilevski ja Voroneži rinde väejuhatust vastu otsuse anda võimas vastulöök. Selleks kasutati rinde käsutusse antud kindral P. Rotmistrovi 5. kaardiväe tankiarmeed, kindral A. Zadovi 5. kaardiväearmeed ja mitmeid teisi väeüksusi. 12. juulil alustas Punaarmee pealetungi ning võitlus ägenes kogu rindel. Ka kindralfeldmarssal Manstein oli otsustanud samal päeval alustada pealetungi, koondades Belgorodist kirdes paikneva Prohhorovka asula lähedale võimsa soomusmasinate grupeeringu, sealhulgas parimad SS-tankidiviisid «Adolf Hitler» ja «Das Reich».

12. juuli hommikul löi meie lennuvägi vaenlase tankidiviiside lahingukorrad segamini ning pärast ettevalmistavat kahurituld läksid kindral P. Rotmistrovi 5. tankiarmee esimese eselonil terasmasinad rünnakule.

Samal ajal liikusid meie tankidele vastu vaenlase tankidiviisid. Nõukogude tankid tungisid Prohhorovka piirkonnas täiskäigul fašistide lahingurivvi, murdsid läbi vaenlase esimesest eselonist ning hitlerlaste löögigrupeeringu juhatusel polnud võimalik oma eelväeosi juhtida. See ajaloo suurim tankilahing oli erakordselt äge ja vapustav. Mõlemalt poolt võttis sellest osa umbes 1200 tanki ja ründesuurtükki. Päeva teisel poolel töid vaenlased kohale reservid teistest rindelõikudest, kuid kõik rünnakud jooksid tühja ning hitlerlased Prohhorovkasse ei jõudnud. Äge lahing kestis hilisõhtuni. Tankidelt leidsid tornid, kahuritorud, rebenesid roomikud. Stepsis põlesid sajad soomusmasinad, suitsu ja tolmupilv olevat tõusnud 3 kilomeetri kõrgusele, varjutades päikese.

Prohhorovka all kaotasid hitlerlased kuni 400 tanki ning 100 000 sõdurit ja ohvitseri tapetutena. 12. juulil oligi murrang Kurski lahingus. Sel päeval alustasid pealetungi vaenlase Orjoli grupeeringule Brjanski ja Läänerinde väed. 15. juulil ühines nendega Keskrinne. Voroneži rinde ja 18. juulil lahinguid alustanud Stepirinde väed jälitasid Kurski kaare lõunaküljel taganevat vaenlast. 23. juuli hilisõhtuks olid hitlerlased tagasi paisatud positsioonidele, kust nad rünnakut alustasid. Sakslaste kolmas suvine pealetung oli läbi kukkunud. Strateegiline initsiatiiv oli Nõukogude väejuhatuse käes. Vastase grupeeringute purustamine löi head võimalused vastulöögi andmiseks.



Kümme-kakskümmend sorti eri värvitoonis lilli — daaliaid, lõvilougu, kresse, pojenge, astreid, elulõngu —, ilupöösaid ja puud kasvab 125-aastaseks saava Viira algkooli iluaias. Sametiseks niidetud murud, umbrohuta katsepeenrad, õdus puhkenurk varjulises lehtlas, võimlemislinnak — kõik need mahuvad väikese kooli suurele kuusehekist piiratud eeskujulikult korras maa-alale. Ilu ja kord sünnib seal suurelt jaolt Ludmilla Marguse, Viira koolis 1939. aastast peale töötava koolitädi hoolest ja loodusearmastusest. Millatädi, nagu teda hellitavalt hüütakse, oskab lahke sõna ja töökusega innustada nii õpilasi kui õpetajaid oma kooli ümbrust kauniks looma ja seda niisugusena hoidma. Koduõue kujundamises annab Viira algkool eeskuju kogu ümbruskonnale.



Kaunatupala

83-808a

20.7.83

30 kop. 76 189

