

Novkoguide **KOOL**





J. Ellami nim kutsekeskkool nr 26 loodi 1922. aastal Kuressaare Ehitusinstruktorite Kooli nime all. Kuue ja poole aastakümne jooksul on koolis ette valmistatud paljude erialade oskustöölisi ja kooli nimetustki on kümnel korral muudetud. 1976. aastast on ta kutsekeskkool ja 16. maist 1979 kannab Eesti revolutsioonilise liikumise väljapaistva tegelase J. Ellami nime.

Käesoleval ajal õpib koolis 364 õpilast, nendest 61 tütarlast. Õpetatakse laia profiiliga traktoriste-masiniste, kodundusoskusega loomakasvatusemeistreid ja müürsepp-betoneerijaid. Kool valmistab kodusaarele tööliiskaadrit, pidades silmas, et saarlastel poleks vaja kodust kaugele ametit õppima minna.

Kodusaare koolina on ta usalduse võitnud nii lastevanemate kui ka rajooni juhtkonna silmis. Ellami-kool on komplekteeritav konkursiga. Paljud endised kasvandikud taotlevad kõrgharidust EPAs ja teistes suurtöökoolides. J. Ellami nim kutsekeskkool on meie vabariigi põllukoolide alagrupi sotsialistliku võistluse võitja 1986. a.

Pedagoogiline kaader on tubli, paljud neist oma kooli endised kasvandikud, nagu vanemmeister Olev Taru, tootmisõppemeister Toivo Sokolov jt. Kooli kasvandikud õpivad kõrgkoolis suunitlusega pärast kooli lõpetamist hakata oma endises koolis tööle erialaõpetajate või meistritena.

Heaks võib pidada ka materiaalbaasi. Upal on valmis uue tootmisbaasi 1. järk, millest hiljem kasvab välja omaette põllumajandussuunaga kutsekeskkool.

Esikaanel erialaõpetaja Ain Toom juhendab traktoristide eriala õpilasi erialapraktikal.

Ülemisel fotol 2. kursuse kodundusoskusega loomakasvatusemeistri eriala õpilased Alje Ero ja Kaidi Käärid lüpsiagregaati monteerimas. Alje ja Kaidi esinesid edukalt 1986. a vabariiklikel kutseharidussüsteemi kutsevõistlustel. Nende võistkond saavutas esikoha. Vabariiklikel lüpsivõistlustel tuli Alje teisele kohale. Tüdrukud osalesid edukalt ka üleliidulistel kutseharidussüsteemi kutsevõistlustel Volgogradis, kus Kaidi saavutas 4. koha ja medali «Kuldseid käed». Alje jäi neil võistlustel 6. kohale. Tüdrukuid juhendab meister Livia Perens.

Alumisel fotol keemiaõpetaja Maire Kivi keemiatunnis seletusi andmas Meelis Aasakivile.

Kõrvaloleval fotopotaatil direktor Rein Otstavel ja komsomolisekretär Tiia Jõgi.

Keskel lukkseppade klass uues tootmisbaasis Upal.

Alumisel pildil Meister Arno Kaldmets (vasakul) juhendab õpilast traktori T-150 valmendamisel.



Noonkogude
KOOL
reportaaž



Nõukogude Kool

6 · 1987

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 Esimene aasta kõrg- ja keskerihariduse uutmisel (intervjuu kõrg- ja keskerihariduse ministri V. Rajanguga) ●
7 **S. MÄE** Koolidevahelised õppe-tootmiskombinaadid koolireformi tingimustes ●

JUHT. STIIL. MEETODID

- 10 **K. TERAS** Oleme astumas uutele arenguröobastele ●

KOOL UUENDUSE TEEL

- 13 **J. MIKK** Vaimustavate eesmärkide suunas ●

KASVATUSTEEMADEL

- 14 **A. SUKAMÄGI** Statistikaandmete ja uurimistulemuste kasutamine kutseuunitluses ●
18 **L. TALTS** Klassijuhataja koostöö algklassiõpilaste kodudega ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 21 **A. HERKEL** Kuidas käsitleda konflikti ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 23 **A. TARRASTE** Kutsealase teooriaõppe täiustamise võimalusi ●

ÕPETAJA JA TEMA TÕÖ

- 24 **R. URING** Veel kord: kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 31 **A. VALMIS** Minevikukogemus tänapäeva emakeeleõpetuses (III) ●
33 **R. REIER** Kirjandusekursioonid ●
36 **H. KARIK** Keemiamõistete kujundamise järjepidevusest ●
40 **H. RIKBERG** Semantilisest mälest ●
42 **E. SILLAM** Praktilised tööd maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia käsitlemisel 9. klassis ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 45 **T. TULVA** Internatsionalistliku ja patriootilise kasvatused pedagoogilisi ning psühholoogilisi lähtekohti ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 49 **T. RUUBEL** Ataste koolmeistrite kool 150 ●

KOOLIMUUSIKA

- 52 Vladimir Alumäe — õpetaja ●
53 Muusikaõpetuse tabelid kooli ●

- 54 KOGEMUSNÕU



EHA SILLAM, Tallinna Õpetajate Täiendusinstituudi geograafiakabineti juhataja, Eesti NSV teeneline õpetaja. Lõpetanud Tartu Õpetajate Instituudi 1950. a ja Tartu Riikliku Ülikooli matemaatika-loodusteaduskonna geograafia osakonna 1954. a. 1954—1975 töötas V. Kingissepa nim Tallinna 20. keskkoolis geograafiaõpetajana. 1975—1985 Tallinna Mererajooni RSN TK Haridusosakonna meetodikakabineti juhataja. 1. jaanuarist 1986 praegusel ametikohal. Eesti NSV teeneline õpetaja 1973. aastast.



TIINA RUUBEL,
 Koigi 8kl kooli eesti keele ja kirjanduse õpetaja.
 Lõpetanud 1959. a Tartu 3. keskkooli ja 1981. a kaugõppijana E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilise Instituudi eesti keele ja kirjanduse erialal. Pärast keskkooli lõpetamist töötas Taevaskoja Lastesanafooriumis õpetaja-kasvatajana. 1969. aastast õpetaja Koigi koolis. ÕPUI kooliajaloo probleem-grupi liige.

Värvifotod
TÖNU KALLE

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

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 Первый год перестройки высшего и среднего специального образования (интервью с министром высшего и среднего специального образования В. Раянгу) ●
 7 С. МЯЭ Межшкольные учебно-производственные комбинаты в условиях школьной реформы ●

СТИЛЬ И МЕТОДЫ РУКОВОДСТВА

- 10 Выступление народного учителя СССР, директора Пыльтсамааской средней школы Калью Тераса на съезде учителей Эстонской ССР ●
 13 Я. МИКК К высоким целям ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 14 А. СУКАМЯГИ Использование статистических данных и результатов исследования в профорientационной работе ●
 18 Л. ТАЛЪТС Сотрудничество классного руководителя с семьями учащихся начальных классов ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 21 А. ХЕРКЕЛЬ Как рассматривать конфликты ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 23 А. ТАРРАСТЕ Возможности совершенствования профессиональной теоретической учебы ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 24 Р. УРИНГ Учитель общеобразовательной школы и вуз ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 31 А. ВАЛЬМИС Опыт прошлого в современном обучении родному языку III ●
 33 Р. РЕЙЕР Литературные экскурсии ●
 36 Х. КАРИК О преемственности формирования химических понятий ●
 40 Х. РИКБЕРГ О семантической памяти ●
 42 Э. СИЛЛАМ Практические работы при изучении экономической и социальной географии в 9-ом классе ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 45 Т. ТУЛЬВА Педагогические и психологические исходные положения интернационального и патриотического воспитания ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 49 Т. РУУБЕЛЬ Атастеской семинарии 150 ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 52 Владимир Алумяэ — педагог ●
 53 Таблицы по обучению музыке в школе ●
 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Esimene aasta kõrg- ja keskerihariduse uutmisel

(intervjuu
kõrg- ja
keskerihariduse
ministri
V. RAJANGUGA)



Aasta tagasi avaldati üldrahvalikuks aruteluks kõrg- ja keskerihariduse ümberkorralduse põhisuundade projekt. Märtsi viimasel dekaadil ilmusid keskajalehtedes põhisuundad lõplikus redaktsioonis ning avalikustati nende realiseerimist sätestavad dokumendid. Ilumata on ainult veel keskeriõppeasutuste kohta käiv määrus.

Meie vabariigi direktiivorganid võtsid vastavad otsused vastu aprilli viimasel dekaadil. Vahetult kuu lõpul toimus kõrg- ja keskeriharidussüsteemi õppeasutuste aktiivi nõupidamine, millest võttis osa NSV Liidu Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeriumi teadusliku uurimistöö peavalitsuse juhataja asetäitja V. Luškin.

Praktiliselt kulges lõppema hakkav õppeaasta kõrg- ja keskerihariduse süsteemis juba uutmise tähe all, see oli plaanide ja projektide koostamise aasta, ümberkõlastamise aeg. Küsisime Eesti NSV kõrg- ja keskerihariduse ministrilt majandusdektori professor VÄINO RAJANGULT, mida on andnud uutmise esimene aasta meie kõrgkoolidele ja tehnikumidele, missugused probleemid on kerkinud, missugused on tulevikuperspektiivid.

Kõrgkooli peaülesandena toonitatakse põhisuundades spetsialistide ettevalmistamise kvaliteedi tõstmist. Mis on selles suunas teoksil? Mitmete organisatsiooniliste meetmete kõrval tehakse tugev rõhuasetus vastutustunde kas-

vatamisele. Seni me seda hooba nii mõnelgi juhul ei ole küllaldaselt kasutanud. Piisab vahest sellest, kui öelda, et tulevikus õppejõudude arv ei sõltu enam väljalangusest. Õppetöö võlglastest tuleb lahti saada, kui vaja, ka eksmatrikuleerimise hinnaga. Ütle sime oma aktiivil välja, et 1. septembriks ei tohi kõrgkoolides olla enam ühtegi võlgnevustega tudengit. Keskmiselt langeb senistel andmetel aastas välja 5% ringis, kogu studiumi vältel seega umbes neljandik (erialati on muidugi suuri kõikumisi). Esialgu väljalangus töönaoliselt kasvab, aga tudeng kohtade ja neist, kes jäävad, tulevad paremad spetsialistid.

Kõrgkoolide ja keskeriõppeasutuste vastuvõtuplaane ei suurendata. Tulevikus järelkursi ei toimu. Kui põhivastuvõtuga õpperühmi ei komplekteerita, jääb plaan täitmata. Need kõik on hoovad võimekama õppijate kontingendi ja lõpptulemuseks paremini ette valmistatud, vastutustundlikuma spetsialisti saamiseks. Seejuures peame korrigeerima vastuvõtuplaane erialati. Me ei suuda enam kõiki lõpetajaid kindlustada erialase või sellele lähedase tööga, samal ajal mõnel teisel erialal lõpetajaid ei jätku. Ebapopulaarsete elukutsete õppimiseks on tarvis anda täiendavalt soodustusi, luua õppijatele lisatiimuleid.

Väljatöötamisel on uued õppeplaaniid ja -programmid. Opeplaanis on 15% õppeajast reservi jäetud, selle kasutamise üle saavad otsustada kõrgkoolid ise, arvestades regionaalset omapära ja nende ametkondade soove, kellele kaadrit valmistatakse. Võib-olla tuleb

minna seda teed, et mitte võtta õppeplaani juurde uusi aineid, vaid püüda olemasolevaid integreerida.

Üliõpilasi, kellel on kalduvusi teadustöökas ja tehnikaloominguks, hakatakse senisest julgemini üle viima individuaalõppeplaani-dele.

Nõukogude Liidu kõrgkoolides valmistatakse spetsialiste ette 500 erialal, tehnikumides samuti. Meie oma vabariigi kõrgkoolides ja tehnikumides teeme seda 100 erialal. Seoses utmisega tuleb uus erialade nomenklatuur, senine killustatus ei ole ennast praktikas õigustanud. Loetelu peaks minema märksa lühemaks, eriti tehnilistel ja majanduserialadel. Loen seda väga positiivseks, vajame laia profiiliga spetsialiste. Kitsamaid erialateadmisi tuleks aga anda kvalifikatsiooni tõstmise kaudu. Spetsialiseeruda saab ka kursusetööde, diplomitöö ja praktika käigus. Edaspidi on noorel inimesel tulevane töökoht teada juba praktiliselt 2 aastat enne lõpetamist (on seda juba praegugi) ning seda saab arvestada nii praktikale suunamisel kui ka diplomitöö valikul. Tulevikus kuuluvad atesteerimisele ka üliõpilased.

Uutmine tähendab nõudlikkuse tõusu ka õppejõudude suhtes. Nende töötasu ja kohale tagasi valimine hakkab otseselt olema töö tulemustega. Alustame sellest, et õppejõuks saame võtta aastase katseajaga, iga 5 aasta tagant uue konkursi kuulutada. Need, kes pole suutnud oma olemasolu õigustada, võivad ilma kohata jääda, üliõpilastel on õigus selles kaasa rääkida.

Määravat osa hakkab tulevikus etendama õppejõudude atesteerimine. Uues palgaskaalas on kõigis staažigruppides ette nähtud diferentsid ja need pole väikesed. Atesteerimisel on õppejõule võimalik anda nii palgaskaala ülemine kui ka alumine piir. Seega töökoha järgi formaalselt võrdset tasustamisele kuuluvad inimesed ei pruugi saada võrdset palka, kui atesteerimisel leitakse nende tööpanus ja -tulemused erinevad olevat. Vanusepiirid hakkavad senisest range-malt kehtima, see tähendab pensionialiste väljavahetamist nooremate vastu.

Uued palgamäärad on tunduvalt kõrgemad senistest. Tulevikus oleme võimelised üldhariduskoolist üle võtma paremaid õpetajaid TRÜsse ja TPedIsse, kraadita õppejõule võime pakkuda kuni 270rublase palga. Tõuseb ka tunnitasu, sõltuvalt teaduslikust kraadist 4—8 rublani.

Kuigi kõrg- ja keskerihariduse ees seisvaid muutusi on tagasihoidlikult nimetatud põhisuundadeks, on nende sisu hariduselule suurema tagasimõjuga keskharidusreformist. Rõõmustaval moel asusid kõrgkoolid ja tehnikumid uuendusi katseliselt teoks tegema, niipea kui põhisuundade projekt sai läbi arutatud. Tartu Riikliku Ülikooli eksperiment, mis seisneb üliõpilaste iseseisva töö suurenemises ja auditoorse koormuse vähenemises

(eksperiment oli kavandatud juba enne põhisuundade väljakuulutamist), andis positiivseid tulemusi. Suurenes nii õppejõudude kui ka üliõpilaste vastastikune nõudlikkus. Kokku võttes, nagu näitas esimene eksamissessioon, paranes õppeedukus. Eksperimendi vastu tuntakse suurt huvi, kuid seda laiendada polegi nii lihtne. Iseseisvaks tööks peab üliõpilasel olema hea õpik või loengukonspekt. Nende trükkimisega on aga raskusi, sest erialaõpikute väikeste tiraažide tõttu on see kirjastuse ja trükikoja jaoks kahjumiga toodang. Õpikute trükkimisel peame leidma kompromisslahenduse, mis oleks vastuvõetav nii meile kui ka kirjastuskomiteele. Koostatud on oma trükibaasi väljaarendamise perspektiivplaan.

Üeldu ei hõlma kaugeltki mitte kõike tehtut ja tehtavat, edaspidi on nende küsimuste juurde tarvis korduvalt tagasi pöörduda.

Põhisuundades on palju ruumi antud kõrg- ja keskerihariduse juhtimise täiustamisele. Mida võite selles valdkonnas nimetada uuen-dustena?

Esmajärjekorras mainiksin muutusi tööstiilis. Põhisuunad orienteerivad kõrgkoolide õiguste ja vastutuse laiendamisele, nende tegevuse pisisajades reglementeerimise välistamisele, formalismi ja paberimäärimise vähendamisele. Ministeerium näeb oma rolli selles, et kindlustada õppeasutustele töötamise võimalused. Kui asjad lähevad normaalselt, ei pea me vajalikuks sekkuda. Oppetöö vahetu korraldus on eelkõige õppeasutusesisene küsimus. Ministeeriumi kolleegiumi otsustes oleme püüdnud minna väga suure konkreet-suse teed, formuleerida täpselt ülesanded, tähtsajad ja vastutajad, kuid seejuures mitte reglementeerida pisisajades õppeasutuse siseelu. Seal on kogemustega inimesed, kes tunnevad oma probleeme paremini. Paindlikkus juhtimises eeldab, et igal süsteemil — olgu see ministeerium või õppeasutus — oleks võimalus ise otsustada suurem. Kõigis kõrgkoolides lööb oma initsiatiiv läbi, paljudes tehnikumides ka. Põhisuundade projekti arutelule järgnenud perioodil on algatatud palju uut. Kõrgkoolide rektorid ja enamik tehnikumide direktoreid on asjalikud, initsiatiivikad, oma tööd tundvad inimesed, kes elu edasi viivad. Kui aga keegi ei taha ajaga kaasa minna, juhime esmalt tema tähelepanu puudustele, anname võimaluse ennast parandada. Ei hakka ka nüüd asjad paremuse poole minema, tuleb oma kohaga hüvasti jätta.

Ministeeriumi igapäevatöös tahame tulevikus rakendada arvuteid. Näiteks võib usaldada arvutile kogu kirjavahetuse (aga see pole väike) registreerimise, vastamise tähtaegadest kinnipidamise kontrollimise. Saame kohe selgitada, missugune osakond või valitus vastamise tähtaegadest kinni ei pea, miks üks suudab, teine mitte jne. Me kontrollime ka praegu, kuid arvuti võimaldab suuremat ülevaatlikkust: näiteks kui iga nädala lõpul

saavad valitsuste ja osakondade juhatajad tabulogrammi, kust nähtub, missugused dokumendid tulevad järgmisel nädalal vastata, on hõlpsam tööd planeerida.

Valisime kirjavahetuse kaalutletult esimeseks valdkonnaks. See puudutab ministri ümgi kõiki töötajaid, võimaldab tunnetada arvuti praktilist kasulikkust. Esimene ülesanne annab konkreetsed väljundid teistele võimalikele rakendusvaldkondadele.

Ministri ümgi kolleegium on välja töötanud juhendi, mille alusel on laiendatud juhtiva kaadri valiku demokraatlikke vorme: võime juhte kas nimetada, valida või korraldada konkursse, millele järgneb valimine. Keskeriõppeasutuse juhi esimesed valimised on toimunud. Tallinna Kergetööstustehnikumi õppejõudude kollektiiv otsustas ise, kelle juhtimise all nad tulevikus töötama hakkavad. Ühtlasi oli esimene katse õppetunniks, kuidas korraldada järgmisi valimisi.

Üleliidulise sotsialistliku võistluse arvestuses saatis meie õppe- ja teadusasutusi 1986. aastal edu. Üleliidulise sotsialistliku võistluse võitja rändpunalipu koos rahalise preemiaga pälvis Tallinna Ehitus- ja Mehaanikatehnikum, II järgu diplomi koos rahalise preemiaga Võru Tööstustehnikum, III järgu diplomi koos rahalise preemiaga Tartu Meditsiini- kool ja TRK. Rändpunalipu koos rahalise preemiaga sai ka TRÜ üld- ja molekulaarpatoloogia instituut.

Põhisuundades antakse kriitiline hinnang kõrgkoolide ja keskeriõppeasutuste materiaalbaasile, varustamisele elektronarvutite ja muu nüüdistehnikaga. Kuidas on kavandatud mahajäämusest jagu saada?

Möödunud õppeaastal sai TPI juurde 6. õppekorpus, laborihoone, ühiselamu, töötajate elamu. Meie tehnikakõrgkoolile oluline sündmus, 50. aastapäev, andis sellele õppeasutusele teatud eelised materiaalbaasi tugevdamisel. Uue hoone sai Tallinna Majandustehnikum, kus õppetööd alustati 13. oktoobril. Tulevikus toome siia üle majanduserialasid teistest tehnikumidest, leevendame ka nende õppepinna probleeme.

Viisaastaku plaanide kohaselt ootavad ehitamist Konservatooriumi ja TPEDI õppehoone, TRÜ humanitaarkorpus.

Praegu on ajajärk, mil pööratakse palju tähelepanu arvutustehnikale. Väljatöötamisel on perspektiivplaan, mille kohaselt arvutustehnika jõuab kõigisse õppeasutustesse.

Arvutite juurdetulek oli 1986. aastal väga soliidne, kuigi ma ei ütleks, et see meie vajadusi katab. Kaugeltki mitte. Saime palju erinevaid arvutitüüpe. See tekitab nende hool-

damisel ja ekspluateerimisel lisaraskusi. Tarkvara ühelt arvutilt teisele üle kanda pole alati võimalik. Soovida jätab arvutite töökindlus.

Tulevikus peavad igal õppeasutusel olema inimesed, kes oskavad arvuteid käsitseda. Väga tänuväärt on selles mõttes TPI arvutustehnika ja informaatika täiendusteaduskonna töö. Õppida soovijaid on tunduvalt rohkem kui reaalseid võimalusi nende väljaõpetamiseks. Kõrgkool tahab kaasa aidata, et arvutiõpetus jõuaks kõigisse koolitüüpidesse ja kõigisse õppeainetesse.

Õigesti on talitanud need süsteemid ja ettevõtted, kes on läbikaalutult asunud sotsiaalse sfääri väljaarendamisele. Meie süsteemi töötajal, kaasa arvatud õppejõud, pole kusagil puhata, korterite, pioneer- ja spordilaagrite probleem vajab lahendamist. Aprillikuu kolleegiumil kinnitati puhke- ja spordibaaside väljaarendamise perspektiivplaan. Käesoleval viisaastakul on plaanis ehitada Viljandi Kultuurhariduskoolile ühiselamu looduskaunis kohas Viljandi järve ligidal. Miks mitte suvel kasutada seda oma süsteemi töötajate puhkekoduna?

Möödunud aasta novembrist käib eeltöö kõrg- ja keskeriõppesüsteemi kapitaalehituste perspektiivplaan koostamiseks aastani 2000. Plaan on võetud õppe- ja laborihooned, ühiselamud, töötajate elamispinna vajaduste rahuldamine, puhkemajandus. Vastuvõtukontingent, nagu juba juttu oli, enam ei kasva. Meie ülesanne on viia õppeasutuste materiaalbaas vastavusse reaalsete vajadustega. Näiteks Kunstiinstituudil on olemas ainult 47% normatiivsest õppepinnast. Tegime selgeks nii kõrgkoolide kui ka tehnikumide vajaduste pingerea, selle, missuguses järjekorras objekte ehitada.

Kõrg- ja keskeriõppesüsteemi uutmine tervikuna on suunatud hariduse prestiiži tõstmisele. Mida näitab tagasiside kõrgkoolidesse pürgivate näol, kas ühiskondlikus arvamuses on juba mingeid nihkeid toimunud?

Kahtlemata, seda tõendavad konkreetsed arvud. Viimane vastuvõtt näitas, et kõrgkooli astuda soovijaid oli 1000 võrra rohkem kui aasta tagasi. Kui näiteks 1984. aastal ilmusid üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad, kasvas kohe pedagogilistele erialadele taotlejate arv ja üliõpilaste suunitlus õpetajatööle on tugevam.

TPI tähistas möödunud aastal 50., TRÜ 1982. aastal 350. aastapäeva. Need olid väärikad juubelid, mis veelgi aitasid tõsta meie suurimate kõrgkoolide mainet. Tähtpäevad on kõigil õppeasutustel, kuid mitte kõik ei

ole osanud neid ära kasutada heade traditsioonide loomiseks, endale heas mõttes tähelepanu pööramiseks. On olnud juhtumeid, mil juubeli puhul piirduakse ministeeriumilt aukirjade taotlemise ja aktusega. Tähtis on kaasata kogu kollektiiv, et seoses aastapäevaga muuta midagi paremaks, kasutades kõiki teabekanaleid tutvustada oma õppeasutust, luua tihedamaid sidemeid vilistlastega, süvendada oma õppeasutuse tunnet. See on väga vajalik ka noorte kutsesuunitluse seisukohalt. Ministeerium kutsus kokku kooliajaloo uurijad TPedIst ja TA Ajaloo Instituudist. Lähemal ajal tahame välja jõuda selleni, et teame täpselt iga tehnikumi asutamise aega (kõrgkoolide kohta on need andmed olemas). See annab igale õppeasutusele võimaluse hakata regulaarselt oma tähtpäevi tähistama, vastavalt sündmuse olulisusele kas kitsamas ringis, rajooni või linna, miks mitte ka vabariigi ulatuses. Andes oma juubelile laiemat sotsiaalset kõlapinna, kujundab õppeasutus ühtlasi suhtumist haridusse, täidab kultuuri kandja ja edendaja missiooni.

Eelöeldut lühidalt kokku võttes: mida peate kõige olulisemaks kõrg- ja keskerihariduse uutmise praegusetapil?

Kõige olulisem on läbimõeldud sihipärane tegutsemine. Olen kohanud inimesi, kes ainult räägivad uutmisest ning kipuvad muutma seda kampaaniaks. See on väga ohtlik kurss. On vaja tegevuskava hästi läbi mõelda. Paratamatult kõike korraga teha ei jõua. Meie ministeeriumi ja meile alluvate õppeasutuste töö on suunatud praegu sellele, et teha endale vajalikes tööloikudes perspektiivid selgeks, need kollektiivselt läbi arutada ja ellu viia.

Üles märkinud
VIIVI EKSTA

Koolidevahelised õppe- tootmiskombinaadid koolireformi tingimustes

SAMUEL MÄE

Koolireformi, mille üks põhisuundi on noorte ettevalmistamine tööks, rakendame ellu juba kolmandat aastat. Sel ajal on antud mitu normatiivdokumenti, mis reguleerivad üldhariduskooli ja tootmisettevõtete ning majandite tegevust polütehnilise kutseõpetuse valdkonnas ja õpilaste ühiskondlikku tööd. Reform ongi eeskätt tõhusamale tööinimese kasvatamisele suunatud.

Koolireformi elluviimisel on oluline koht täita koolidevahelistel õppe-tootmiskombinaadidel (KÕTK). Koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat kujutab endast kooli ja tootmise vahelüli üldhariduskooli vanema astme õpilaste tootmisalases ettevalmistuses. Tema eesmärk on vanema astme õpilaste kutsealane ettevalmistus võimalikult tootmislähedastes tingimustes ning õpilaste erialase, ühiskasuliku ja tootva töö korraldamine, neile võimaluse korral kvalifikatsiooni andmine. Varem toimus õpilaste polütehniline ettevalmistus selleks sisustatud kooli töökodades.

Võrreldes koolides tehtavaga on KÕTKdel hulk eeliseid. Peamine nendest on pakkuda õpilastele laiem erialade valik. Väikeses- ja keskmise suurusega keskkoolis on see piiratud, KÕTKs aga hoopis suurem. Näiteks Paide KÕTKs töötab praegu 43 õppegruppi 13 erialal.

Teiseks — KÕTK tagab rajoonis/linnas teravikuna õpilaste kutsealase ettevalmistuse kompleksse juhtimise, materiaalbaasi loomise ja kontrolli selle tegevuse üle. Kui koolis pidi seda tegevust juhtima muu töö kõrvalt kooli direktor ja igas koolis eraldi, siis KÕTK tingimustes teeb seda KÕTK direktor ja võtab kõigi rajooni/linna koolide sellekohased mured enda kanda. Tal on asetäitja, kes korraldab otseselt õppetööd, on oma õppenõukogu.

KÕTKde loomisega paranes märkimisväärselt side baasettevõtete ja majanditega ning tõhustus kontroll nende sellealase tegevuse üle. Näiteks koolide baasil polütehnilise tööõpetuse korraldamisel oli rohkesti ette-

heiteid erialase õppepraktika läbiviimisele. KÕTK tingimustes on õpilaste osavõtt õppe- ja tootmistööst tiheda kontrolli all ja töö tunduvalt parem.

Esimene koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat asutati Tallinna Kalinini rajoonis 1978. aastal endise 5. keskkooli majja. Täna-seks on endised klassiruumid muudetud nüü-disaegselt sisustatud kabinetideks ning töö-kodadeks. Kutseoskusi omandavad seal 1700 keskkooli vanema astme õpilast 20 erialal. Õppe-tootmiskombinaat toetub oma töös 17 baasettevõttele, kes sisustasid kombinaadi ruumides vastava eriala õpetamiseks töö-kojad ja kabinetid. Tuntumad neist on tekstiilivabrik «Punane Koit», Kalalaevaremondi Tootmiskoondis «Eströbflot», «Balti Manu-faktuur», Tallinna Teaduslik Mööblitootmis-koondis «Standard», tootmiskoondis «M. I. Kalinini nim Tallinna Elektrotehnika Tehas», tehas «Volta» jt.

Kalinini rajooni eeskujul loodi kombinaadid Kohtla-Järvel, Viljandis ja mujal. Praeguseks on linnatüüpi koolidevahelised õppe-tootmis-kombinaadid tööle rakendatud veel Tallinna Mere- ja Oktoobri rajoonis, Narvas, Tartus, Pärnus. Maal tegutsevad need Paides, Raplas, Viljandis, Haapsalus, Pärnus ja Rakveres. Loomisel on Tallinna Lenini rajoonis, Kingis-sepas, Jõgeval. Viimati nimetatud KÕTKd töötavad hajutatud baasidega. See tähendab, et õppe-tootmiskombinaadi baasid asuvad rajooni ettevõtetes ja majandites. Nii näiteks Paide rajooni KÕTKs on töö korraldatud nii, et 9. klassi õpilased õpivad esmaspäeviti, 10. klass teisipäeviti, 11. klass kolmapäeviti. Neljapäeviti käivad koos vene õppekeele-ga grupid. Paide rajooni KÕTK (direktor R. Soot-la) alustas tööd 1982/83. õppeaastast. Praegu õpib seal 717 õpilast 7 keskkoolist. Kombi-naadi töö on tunnustust leidnud nii töö orga-niseerituse kui ka tulemuslikkuse poolest. Näiteks osaleti nullustel vabariiklikel kutse-võistlustel 10 erialal. Esikoht saavutati õm-blemise, elektrikute, künnimeeste, ehituse eri-aladel. Peale selle 2 teist ja 1 kolmas koht. Peamiseks probleemiks on Paides veel oma maja saamine ja põhjapiirkonnas vähene eri-alade valik.

KÕTKde loomisel lähtuti erialade valikul kõigepealt linna/rajooni perspektiivsest töö-jõuvajadusest, arvesse võttes olemasolevaid polütehnilise tööõpetuse baase (nii koolides kui ka baasettevõtetes). Üldharidus- ja kutse-kooli reform seadis aga koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide ette uued ülesanded — anda enamikule keskkoolilõpetajatele küpsus-tunnistusega koos dokument algkvalifikat-siooni järgu omandamise kohta õpitaval eri-alal. See nõudis kutseõpetuse materiaalbaasi, samuti kogu eriala õpetamise ning praktika ümberkorraldamist. Senisest palju tähtsamale kohale kerkis nüüd küsimus toodangu and-misest. See omakorda nõuab õpilaste tootmis-tööks plaanilisi tellimusi ettevõtetele vajaliku

toodangu valmistamiseks. Sellise ülesande el-luviimine eeldab kombinaadi läbimõeldud töö kõrval baasettevõtete, eeskätt nende juhtide mõistvat suhtumist ning kiiret tegutsemist kooliga ühise eesmärgi, noorte eluks ja tööks ettevalmistamise nimel. Silmas tuleb pidada seda, et koolireformi elluviimise ülesanne on pandud võrdselt nii haridusorganitele kui ka tootjatele.

Paljud baasettevõtted on antud ülesandesse mõistvalt suhtunud ja näevad selles mitte ainult kõrgemaltpoolt pandud kohustust, vaid ka oma ettevõttele tulevase kaadri ettevalmis-tamist. Tallinna Kalinini rajooni KÕTK hin-dab kõrgelt näiteks baasettevõtte tekstiilivabriku «Punane Koit» tegevust, kes sisustas kombinaadile töökoja laste sukkpükste kokku-õmblemiseks. Aga see on ju toodang ja ka õpilased mõistavad, et nende töö on ühiskon-nale vajalik. Baasettevõtted on hoolitsenud samuti õmblusmasinapargi uuendamise, sea-distamise ja parandamise ning toodangu tellimuste eest. Kui tekkis kudumistökoja loomise vajadus, leiti sellekski kiiresti lahendus. Vabrikus saavad väljaõppe ka kangrud vilunud juhendajate hoole all. Vaatamata ruumikitsikusele leidis vabriku juhtkond võimaluse neilegi teooriaklassi sisustamiseks. Samalaadseid näiteid võib teistegi baasette-võtete kohta tuua. Näiteks tootmiskoondis «Rakvere» jt.

M a t e r i a a l b a a s. Igal majapidamisel peab oma katusealune olema, kuhu on paigu-tatud tootmisvahendid, kus asub keskus, kuhu tullakse kokku arutama kogu kollektiiviga tehtut ning eelseisvaid ülesandeid. Nii ka KÕTKdel. Nendeks on endised koolimajad, mis tulid nüüd ümber ehitada eriala õpetamise kabinetideks ja ka tootvaks tööks vaatamata sellele, kas nad selleks otstarbeks sobivad või ei.

Loodavate õppe-tootmiskombinaatide ma-teriaalbaasi aluseks jäid ka paremini sisus-tatud polütehnilise tööõpetuse erialakabinetid ja töökojad koolides, tööstusettevõtetes ning majandites. Põhiliselt olid viimased sobivad tööks uutes tingimustes. Maarajoonides lisan-dus ainult organisatsiooniline külg, see on õpilaste vedu koolist baasi ja tagasi.

Nende kõrval on aga oluline osa uutel õppe-ning tootmisbaasidel, millede rajamine Mi-nistrite Nõukogu määrusega tehti ülesandeks baasettevõtetele ja majanditele. Nende asu-tamine hakkas ka edenema, kuid seoses uutele majandamistingimustele üleminekul on pal-jud baasettevõtted ja majandid tagasi tõm-bunud. Selleks on objektiivseid põhjusi, mis vajavad lahendamist, kuid see ei vähenda nende ja rajoonide/linnade täitevkomiteede vastutust koolireformi elluviimiseks. Nime-tatule juhtis tähelepanu ka Eesti NSV Ülem-nõukogu haridus- ja kultuurikomisjon käes-oleva aasta märtsis, kui arutlusel oli Tallinna Kalinini Rajooni RSN Täitevkomitee tegevus üldhariduskoolide õpilaste töökasvatuse kor-

raldamisel ja nende rakendamisel ühiskasulikulis töös.

K a a d e r. Kuidas eriala omandatakse, sõltub peamiselt erialaõpetajate ja tootmisõppe meistrite ning praktikajuhendajate tööst. Kombinaatide alguspäevil oli nende leidmisega suuri raskusi ja uute õppe-tootmiskombinaatide organiseerimisel ei ole praegugi kergem. Põhitööst vabastatud õppemeistrid on vähe. Paide KÕTKs ei ole näiteks ühtegi põhitööst vabastatud õppemeistrit. Baasettevõtete ja koolide vaheliste sidemete tugevdamise eesmärgil on Kalinini rajooni KÕTKs iga kooli peale määratud vabastatud õppemeister-kuraator.

Üldjuhul töötavad baasettevõtetes ja -majandites õpilastega inimesed, kes teevad seda oma põhitöö kõrvalt. Enamik töötab õpilastega hästi. Igas baasettevõttes on mõni entusiast, kes selle oma südameasjaks võtnud. Hinnatav on nende inimeste arusaamine nüüdisaja töökasvatuse olukorrast ja võimalustest. Tunnustust vääriv on nende oskus ja tahe töötada õpilastega. Paraku oleme veel kaugel olukorrast, et erialaõpetajad ning õppemeistrid töötaksid põhikohaga õppe-tootmiskombinaadis.

Õppe-tootmiskombinaatide kasutegur. Nende ülesanne on tutvustada õpilastele lähemalt üht eriala ja õpetada tööd, sealjuures keskkoolilõpetaja ei ole kohustatud sel erialal tööle hakkama. Õppe-tootmiskombinaadi kasutegurit tuleb näha kolmest põhilisest seisukohast.

1) Õpilane saab õpitaval kutsealal erialateadmised ja -oskused ning enamik kitsa kvalifikatsiooni. Vastavalt sellele võib ta omandatud erialal pärast keskkooli lõpetamist tööle asuda või edasi õppida.

2) Laieneb nooruki polütehniline silmaring ja ta omandab oskusi ning vilumusi, mida eluks on vaja. Näiteks masinakiri, õmblemis- oskus, aiandusalased oskused jne.

3) Noortes kasvatatakse kommunistlikku, ausat töösseisuhumist.

Majanduslikust seisukohast lähtudes küsitakse sedagi, kui paljud omandasid õpitud eriala kvalifikatsiooni ja kui palju asus oma erialal tööle. Sisuliselt on õigem arvesse võtta ka need, kes asusid õpitud või sellele lähedasel erialal edasi õppima. Eelmisel õppeaastal läks õppe-tootmiskombinaadis ettevalmistuse saanud keskkoolilõpetanuist ligikaudu kolmandik omandatud erialal tööle või jätkab õpinguid sellel või lähedasel erialal. Tunduvalt arvukam keskmisest oli tööleminek autojuhi ja mehhanisaatori erialal, väga vähene aga loomakasvataja erialal.

Selle näitajaga rahul olla ei saa, kuid olukorra järsku paranemist lähemal ajal ette näha ei ole. Mõnevõrra aitaks paranemisele kaasa kõrvalharuna B-kategooria autojuhi lubade andmine, kuid selleks ei jätku niigi ülekoormatud õppeplaanis tunde ega ole igal pool baasigi.

Töökasvatuse õppe-tootmiskombinaadis. KÕTK üks tähtsamaid kasvatatusülesandeid on õpilastele ettekujutuse andmine tootvast tööst. Sellele viitab juba õppeasutuse nimetus. Nõude täitmine eeldab, et kombinaadi tsehhides või baasettevõtete õpilaste tarvis käiku antud tootmisallüksustes antaks rahvamajandusele vajalikku toodangut. Mõningal määral seda tehakse. Näiteks Tallinna Kalinini rajooni KÕTK üks baasettevõtetest rahvakunstikoondis «Uku» sisustas tütarlaste eriala õpetamise tarbeks töökoja rahvusliku käsitööga tegelemiseks. Koondive esinduskaupluse (Pikas tänavas) vaateakendel ja müügiletil on ka õpilaste toodang. Mõningal määral annavad toodangut teistegi (Kohtla-Järve, Viljandi jt) KÕTKde tsehhid. Üldiselt on aga toodangu osa tagasihoidlik. Nii näiteks tuleb Kalinini rajooni KÕTKs õpilase kohta ca 14 rubla eest toodangut aastas. Siia on kaasa arvatud ka kaupluses töötavad õpilased. Seda mõistagi on väga vähe. Õpilastele tootva töö tutvustamisel, neile sellealaste kogemuste andmisel on koolidel, haridusorganitel koos baasettevõtete ning majanditega ees suur töö.

Toodangu kvaliteedi hindamisel kasutatakse Kalinini rajooni KÕTKs ka «suures tootmises» rakendatud eesrindlikke meetodeid, nt enesekontrolli õigust. Toodangu kvaliteeti hindavad õpilased ise, seejärel õppemeistrid pisteliselt. Praaki ei ole esinenud. Õpilased töötavad hoolikalt.

Probleemid. Probleemiks nr 1 on materiaalbaas, mis enamikul KÕTKdel ei vasta nõuetele. Nii puudub omaette keskus Rapla, Paide, Tallinna Lenini rajooni õppe-tootmiskombinaadil. Kohtla-Järve KÕTK hoone ei vasta nõuetele. Sellest tingituna tuleb erialateooriatunnid sageli anda juhuslikes ruumides, nagu baasettevõtete punanurgas või mujal. Mõistagi kannatab selle all tunni ja lõppkokkuvõttes eriala õpetamise kvaliteet.

Sama häda on praktikumide ning laboratoorsete töödega, eriti ühiskondliku toitlustamise, õmblemise, masinakirja, puidu- ja metallitöö erialadel.

Millised on väljavaated nõuetekohase materiaalbaasi loomiseks? Riiklikke vahendeid on eraldatud vähe ja nendest ei piisa. Baasettevõtete põhimäärus paneb baasettevõtetele ja -majanditele küll kohustuse, kuid uutes majandamistingimustes on ka esialgu nende võimalused piiratud. Lahendus oleks baasettevõtete ning -majandite vahendite ühendamises ja ühises tegutsemises. See eeldab aga ettevõtete ning majandijuhitide avaramat arusaamist KÕTKde osast üldises sotsiaalse arengu protsessis. KÕTKd ja koolid selle küsimuse lahendamiseks omal jõul hakkama ei saa. Koolireformi elluviimise eest on vastutus pandud võrdsele haridusorganitega baasettevõtetele. Nõudlikum tuleb olla baasettevõtete sõlmitud lepingute täitmise suhtes, vajaduse korral Ministrite Nõukoguni välja.

Majanduseksperimendi sildi all ei ole baas-ettevõtetel õigust mõõndusi nõuda. Ka KÕTKde töö on sisuliselt osa majanduseksperimendist. Need küsimused tuleks Haridusministeeriumi aktiivsel toetusel lahendada rajoonide ning linnade täitevkomiteede tasandil.

Uutes majandamistingimustes ei tohiks töökollektiividki nende küsimuste lahendamises kõrvale jääda, sest koolireformi elluviimine on üldrahvalik ülesanne.

Kui seni on kõne all olnud peamiselt organisatsioonilised küsimused, siis on aeg kilbile tõsta ka tootmisepoolne külg. Vennasvabariikide KÕTKd annavad ammugi toodangut, meil aga seni sel alal nimetamisväärseid saavutusi ei ole.

Terav probleem on erialaõpetajate ja õppe-meistrite saamine. Töö tulemuslikkus sõltub eeskätt sellest, kas õppemeister töötab täie kohaga õppe-tootmiskombinaadis või on ainult tunniandja. Tunniandjal ei ole võimalik KÕTKs korralikult oma ülesandeid täita, sest kohustused põhitöökohal ei võimalda seda alati teha. Olukord oleks lahendatav, kui õppemeistritele saaks haridussüsteemi eelarvest palka maksta. Sellist võimalust aga ei ole, välja arvatud masinakirja ja auto-traktori eriala. Praegu, mil nendel kohtadel töötavad osaliselt põhitöökohalt vabastatud inimesed, ei rahulda see õpetamise ega ka erialase ettevalmistuse seisukohalt.

Sageli ei rakendata õpilasi praktilisel tege-likku tootmisprotsessi, vaid pannakse nad abitöid tegema. Selliseid vajakajäämisi on täheldatud puidutöötlemise, ehituse ja teistel erialadel. Siin saab asja parandada läbimõeldud ning programmikohase praktika organi-seerimisega. Ümbertegemist vajavad samuti mõned ohutustehnika reeglid, mis keelavad õpilasi masinatel töötada.

Eeltoodust nähtub, et on tõsiseid puudusi, mis takistavad õppe-tootmiskombinaatide normaalsel tööl. Nende kõrval saavad KÕTKd palju senisest paremini teha. Näiteks direktorite nõukogu tööerakendamise lahendataks mõnigi küsimus. Kombinaadid tuleks panna tootma materiaalseid väärtusi ja sellega seoses rakendada osaliselt ka isemajandamise printsiipi. Seni on vähe analüüsitud KÕTKde tegevust. Seda tuleks teha igakülgset ja probleemid rajooni/linna tasandil lahendada komplekselt.

Õppe-tootmiskombinaatide ülesanne on õpe-tada lapsi töötama, austama tööinimest, anda õpilastele mõningane ettevalmistus tootvaks tööks. Neile on koolireformi seadusega ette nähtud keske koht õpilaste töökasvatuses. Vaatamata tõsistele, kiiremas korras lahenda-mist vajavatele probleemidele, näitavad kogemu-sed, et KÕTKd õigustavad end õpilaste kutsealases ettevalmistuses, tööks ning eluks ettevalmistamisel.

JUHT. STIIL. MEETODID

Oleme astumas uutele arengu- röõbastele

**NSV Liidu rahvaõpetaja,
Põltsamaa keskkooli direktori
KALJU TERASE
sõnavõtt Eesti NSV õpetajate
kongressil**

Nõukogude Eesti õpetajaskond on alustamas erutavat etappi oma töös. Me hakkame välja ütlema oma hinnanguid, ettepanekuid, tõdesid. On ütle mata meeldiv, et meie koolmeis-rite suurfoorum alustas tööd jaanuaripleenu-mi atmosfääris, meie vabariiki külastanud M. Gorbatšovi poolt antud hinnangute ja soovitude värs kuses. Kõik see lubab eeldada, et kongressi töö tervikuna kulgeb kriitilises ja enesekriitilises, aga sealjuures terves, tulu-toovas ning koostööpedagoogikale tüürivas toonis ja vaimus.

Me oleme astumas uutele arenguröõbastele, nõukogude kooli ja hariduselu põhjaliku ümberkorraldamise röõbastele. Nende ümberkorralduste praegune seis mõistagi ei rahulda meid ja me võime rääkida ainult esimestest kooliuuenduse võrsetest. Tõde on muidugi selles, et õpetaja on saanud üsna asjalikku palgalisa, ma pean eriti silmas staažikat algklassiõpetajat. Me oleme põhiliselt lahenda-nud 6aastaste õpetamise organisatsioonilised küsimused. Pedagoogiline mõte puistab ning sarjab puitunud ettekirjutusi ja seisukohti ning ilmutab jõuliselt aktiivsuse kasvu, mis murrab sisse ka õppeplaanidesse ja program-midesse. Meeldiv on tõdeda, et meie haridus-elu juhtivad keskused ja pedagoogikateaduse juhtivad tsentrumid — Eesti NSV Haridus-ministeerium, PTUI, TPedI — on muutunud uutmisprotsessi võimsateks generaatoriteks ja otsivad pedagoogikateaduse uusimatele seisukohtadele toetudes vastuseid kõige keeru-kamatele koolielu sõlmprobleemidele, otsivad kõige optimaalsemaid variante õppetöö tule-muslikkuse tõstmiseks. Eriti lootustandev ja paljutõotav on Haridusministeeriumi uus

kurss enesekontrolli õiguse andmiseks koolidele, selle kaudu koolielu üldisele demokratiiseerimisele, diferentseeritud kontrollile, suuremale usaldusele koolijuhi vastu.

Raske on ülehinnata selliste uuenduste osa ja ümberkujundavaid jõude. Sellest mõne sõnaga pikemalt. Ei lausunud kiidusõnu enesekontrollile mitte sellepärast, et loodame kergemat, vaid vastupidi — näeme enesekontrolliõiguses suuremat valikuvabadust ja koos sellega suuremat vastutust, ulatuslikumat ja laialdasemat eneseteostust, mis suurendab traditsioonide jõudu, annab igale koolile oma näo ja olemise. Enesekontroll on minu arvates loominguilise töö läte, loovate mõtete kasvulava, see on õpetajaskonna vabanemine või vabanemise lootus paberi, koosolekute ja bürokraatia ängistavast haardest. Ja lõpuks rahustuseks ka nendele, kes kardavad demokraatlikke juhtimisvorme, juhtimisstiili, kardavad kontrolli nõrgenemist õpetaja ning kooli üle. Enesekontrolliõigus ei tähenda kontrolli nõrgenemist, vaid vastupidi — selle tugevdamist, diferentseeritust, mõjuvõimu suurenemist. Ja siit veel sammuke edasi.

Aastakümnete jooksul olen tutvunud paljude meie vabariigi tublide koolikollektiivide tööga Tallinnas, Tartus, Pärnus, Pandivere mail, Sakalas, Haanjamaal ja Otepääl ning võin öelda täie kindlusega, et suurem osa neist on ära teeninud enesekontrolliõiguse ja täieliku usalduse. Koostööpedagoogika huvides kooli ja ministriumide tasandil teen ettepaneku asuda juba lähemal ajal veelgi julgemalt vahetama hindamatuid väärtusi, vahetama usaldust ja vastutustunnet. Lugupeetud haridusjuhid Tõnismäel, pakkuge meile kartuseta oma veelgi suuremat usaldust koha pealseks tegevuseks ja valikuvabaduseks — õpetajad vastavald sellele loova töö ja otsingutele. (Aplaus.)

Enesekontrolli eksperimendi tulemuslikkuses ei tohiks olla mingisuguseid kahtlusi ka üleliidulisel tasandil, sest just sellelt tasandilt kõlab: «Maksimum demokratismi! Enam usaldust!» Selleteemaline «Pravda» 2. veebruari juhtkiri «Maksimum demokratismi» rõhutab, et see pole loosung, vaid utmise tuum. Järelikult ka kooliuuenduse tuum. Ja mis juhtuks, kui üleliiduline haridusministeerium annaks enesekontrolliõiguse ütleme kõige väiksemale liiduvabariigile? (Aplaus.) See tähendab meie Tõnismäele, ja mitte ainult XII viisaastakuks, vaid veelgi pikemaks ajaks. Millised võiksid olla need «hukatuslikud» tagajärjed? Ma usun ainult ühte, et kogu Nõukogudema koolielu areng, rahvuskooli omanäosus ja rikastamine, loovate jõudude õitseng võivad, ja seda pole tarvis karta.

Koolireform ja tänapäev on jõuliselt rääkima hakanud õpilasesõbralikust koolist. Ka pedagoogiline ajakirjandus annab viimasel ajal üha enam ja enam ruumi Peredelkino kohtumisele, seal üksmeelselt heakskiidetud koostööpedagoogikale, õppimise stiimulite otsimisele, õppimisele endale. Arvan, et koostööpedagoogika on seda väärt, et temast aeg-ajalt jälle jõuliselt rääkida, teda laialdaselt tutvustada ja propageerida, isegi meie kongressil. Arvan seda tema olemuse ammuse tunnustatuse, humaansuse ja lapsesõbralikkuse tõttu. Paratamatult võtavad selle omaks kõik õpetajad, kes armastavad lapsi ja on oma südame soovil õpetaja elukutse valinud. Kui välja arvata mõned uued meetodilised lahendused ja lähenemised, ei ole selles uues pedagoogikas tervikuna ometi midagi uut, vaid juba ammu tuntud ja progressiivse õpetajaskonna poolt omaksvõetud tõesed. Õpetaja Lauri südamlikkus, Johannes Käisi pedagoogiline pärand on selles mõttes küll kõige lähemad tunnistajad, rääkimata pedagoogilise mõtte mineviku suurkujudest. Koostööpedagoogika nõuab tarku ja arukaid õpetajaid, õpetajaid-kasvatajaid selle sõna kõige otsemas ja täielikumas mõttes. Koostööpedagoogika ei saa olla arutu laste kõikide soovide täitmine, õpetajaskonna kokkumäng noorusega, hinnaalandus nõudlikkusele, nagu seda meie kooli argipäevas ka mõnedi juhtub. Mina isiklikult näen selles väga kallihinnalist sulamit, mille põhikomponentideks on õpilase isiksuse austamine, armastus laste vastu ja kõige selle tasakaalustamiseks suur ja arukas nõudlikkus.

Kasvatusküsimused on alati sügavalt huvitanud kogu ühiskonda. Kasvatuse kaudu on põlvkonnad püüdnud edasi anda sotsiaalset kogemust realiseerida oma mõtteid ja unistusi. See on inimkonna ürginstinkt, tema eksisteerimise põhitingimus. Arvan, et oleme selle vahepeal kustunud huvi tänapäevaks jõuliselt ellu äratanud ja loen seda üheks suuremaks saavutuseks kooliuuenduse esialgu nappide tulemuste kõrval. Nüüdispõlvkonna kasvatamine ei saa anda soovitud tulemusi, kui selles ei osale oma loomejõu ja vastutustundega kogu ühiskond. Väga hinnatavaks nähtuseks loen meie päevade ajakirjanduse, eriti aga meie noorteaialehe erilist aktiivsust kasvatuseprobleemide tõstatamisel ja lahendamisel. Vaidlused ning erinevate seisukohtade kokkupõrked sünnitavad tõe ja neid pole tarvis karta, olgu need nii teravad kui tahes. Tarvis on ainult austada vaidlevate poolte võrdseid õigusi ajakirjandustribüüni kasutamisel. Kesknäe ja kaalukam koht kasvatusküsimuste lahendamisel jääb kanda koolil ja meie õpetajal.

Viimased aastad on õpetajatöösse lisanud erilise raskuse, mida kuidagi ei kompenseeri õpetajate palgatõus. Praegune aeg nõuab tugevat, kõrgesti erudeeritud õpetajaisiksust. Õige sageli räägitakse, et töölele õpetajale

on suur osa loovaks tööks vajalikku juba sündides kaasa antud. Ilmselt on niisuguses ütlemisses tõtt ja see vihjab õpetajakandidaadi hoolika valiku vajadusele. Peamine seisneb aga selles, et õpetajatöö nõuab erilist kutsust, südamesoojust ja headust. Nõustuda tuleb sellega, et õpetaja töö on loominguline tegevus, kunst, mis nõuab tohutut tööd enese kallal, tugevat psühholoogilist koolitatust, üldist vaimurikkust ja rohkeid meetodilise töö kogemusi. Olen korduvalt avaldanud arvamust, et tänapäeva arvukas rahvaintelligents, terve armee kõrgharidusega inimesi nii maal kui ka linnas ei sureta tõelise õpetaja osa meie ühiskonnas — ta jääb ikkagi maa soolaks.

Meie majanduse, rahvahariduse ja kultuuri praegune tase, meie suurvaimud ja kuulsused — esmajärjekorras on see tunnustus, aksammas neile, kes on viinud nende lätete juurde.

Koolireformi üks põhilisi ülesandeid seisabki selles, et suurendada õpetaja osa, tema autoriteeti, prestiiži. Head õpetajat on tarvis otsida ja leida, teda on vaja hinnata ja hoida kui aaret, kui suurt rikkust. Eriti tähtis on hoolitseda tema vaimse arengu eest. Talle peaks olema avatud kõik vaimse rikkuse varaaidad, loodud kõik loomingulise töö tingimused. Et see, mis praegu veel loovale õpetajavaimule unistuseks näib, reaalseks muutuks, toetan õpetajate liidu kui õpetajaskonna loominguliste jõudude ühenduse loomist. Näen temas pedagoogiliste jõudude ühenduse ning kõige otsivamate jõudude mõtteliitu vana ja iganenu vastu, uue ja progressiivse eest.

Jätkates mõttemõlgutusi õpetajast ja tema vaimsest arengust, õpetajaskonnast kui loomingulisest jõust, ei saa kuidagi mööda minna meie rahutust ning tormakast kooli argipäevast, mis teeb võimatuks igasuguse loova töö. Kasutades ära enesekontrolliõiguse, mis anti Põltsamaa keskkoolile frontaalse inspekteerimise tulemusena 1986. aastal, võtab kooli juhtkond oma põhiliseks ja pühaks ülesandeks luua koolis lähema aja jooksul rahuliku ning loova töö õhkkond. Oleme veendunud, et õpetaja loov töö, õpetaja ja õpilase ühine koolirõõm, õppekasvatustöö tulemuslikkus ja koostööpedagoogika kooli tasandil on võimalik ainult ilma välise mürata, liigse reglementeerituse ja segamiseta, bürokraatliku asjaajamise ning paberiputuseta. Kasvatusküsimusi — nii suuri kui ka õige väikesi — ei saa ega tohi lahendada rahmeldades, tormates, ennatlikult ja ülepeakaela. Selleks on vaja rahulikku kasvukeskkonda nii kodus kui ka koolis.

Toetudes enesekontrolliõigusele, tahame jätkata veelgi jõudsamalt Põltsamaale omaseid traditsioone klassikalise töö ja muusikakasvatuse valdkonnas. Me näeme selleks küllaldasid reserve, aga oleme samas tõsiselt nõrkinud selle üle, et õpetajate uued palgatariifid endiselt diskrimineerivad meie kullahinnalist

koori- ja orkestrijuhtide kaadrit. Ma avaldan seda nõrdimust kogu kongressi ees.

Me läheme edasi õpilase töökasvatuse sissetallatud radadel ja suuname õpilaste ÜKT kooliruumide eest hoolitsemisele, korrale ja puhtusele oma majas, oma koolimõisas, ilu loomisele tema ümbruses ja haljasaladel, kooliaias ja parkides ning me ei karda tööpuudust. Sest järjekorras on noorele põltsamaalasele südamelähedane kodulinn, tema pargid ja puistud. Arvame, et just nii saame töökasvatuse ja ilutunde hinnalise sulami, viime nooruse lähemale loodusele, istutame temasse kodumaa alguse.

Enesekontrolliõigusele toetudes püüame mõne aasta jooksul tõestada, et vene keele praktilise kõneoskuseni jõuab õpilane ainult aktiivse sõnavara süstemaatilise laiendamise ja igapäevase kasutamise kaudu, õpilasesõbraliku ja targa õpiku läbi. Praegune vene keele õppimine tõlkeõpikute najal on sellest tarkusest kaugel. See kujutab endast kui mitte kõigi, siis kindlasti keskpäraste ja nõrgemate õpilaste muserdamist.

Ja veel palju uusi mõtteid ning suundi on sünnitanud enesekontrolliõigus Põltsamaal. Jätame need esialgu idanema.

Vaimustavate eesmärkide suunas

JAAN MIKK,
TRÜ pedagoogikakateedri juhataja,
pedagoogikadoktor, professor

Meie vabariigi õpetajate suurfoorum jättis sügava jälje kõigi osavõtjate mällu. Vaimustus algas haridusministri E. Gretškina ettekandest, kus esitati alternatiivse õppeplaani projekt. Meil on tarvis ainekeskselt koolilt üle minna isiksusekesksele. Vaimustusetul kandsid edasi sõnavõtjad, nende mõtteid tunnustati sageli aplausiga, mõnikord isegi iga lause järel.

Koolireform tammub meil paigal. Võib-olla seetõttu, et me ei suuda koolis realiseerida sotsialismi põhiprintsiipi: igapähe tema võimete järgi, igapähe tema töö järgi. Mahukad programmid paljudes ainetes panevad igale õpilasele ja õpetajale peale töökoorma, millega ta vaevalt hakkama saab. Niimoodi püüame kõiki õpilasi ühenäoliseks kujundada.

Valik- ja fakultatiivainete mahu suurendamine õppeplaanides võimaldab igat õpilast arendada vastavalt tema võimetele ja võimetele. Me saame kaotada koolis valitseva ebaõigluse, mille puhul erinevatelt õpilastelt nõutakse ühtemoodi. Nii realiseerime humanistlikku printsiipi, mis kohustab meid arvestama iga õpilase isiksuse omapära. Pole mõtet suruda erinevaid õpilasi täpselt ühesuguste õppeplaanide Prokrustese sängi. Meie ühiskond vajab erinevaid isiksusi ja kool peab looma selliste inimeste arenguks soodsad tingimused.

Vaimsete võimete mõju õppe edukusele pole suur, aga näitena tahaks siiski meenutada ühte P. Keesi uurimust. Ta standardiseeris vaimsete võimete teste 2.—8. klassi õpilastele ja leidis, et klassi tugevam kolmandik on oma arengult 2—3 aasta võrra eakaaslastest ees. Analoogilisi tulemusi on saanud I. Unt ja teised uurijad. Me peaksime andma osale õpilastest rohkem ja keerukamaid ülesandeid ning teisele osale lubama kauem töötada oma ülesannete kallal.

Pedagoogikakursuses õpetame üliõpilastele, et kooli põhiülesandeks on õpilaste kasvatamine. Kuidas nii, küsivad nemad — õpilaste ja õpetajate põhitegevus on ju suunatud sellele, et omandada aineprogrammides kirja-

pandu. Selgitame siis, et kasvatus peab toimuma õppetöö kaudu, aga südamesse jääb kripeldus: kas õpetaja ikka suudab kasvatusesmärgid õpetuseesmärkidest kõrgemale seada. Sageli suudab õpetaja aine läbi võtta ja teadmisi kontrollida, aga õpilaste arendamiseks ja kasvatamiseks jääb aega napiks. Kui tuleb valida programmi õigeaegse läbivõtmise ja kasvatuslikult oluliste ideede realiseerimise vahel, siis valib õpetaja aineprogrammi, mille täitmist kõigepealt kontrollitakse. Tihti polnud õpilastel aega programmimaterjali omandada ja siis tuli õpetajal hindeid tõsta. Juurdekirjutused tõid suurt kahju õpilaste kasvatusesele.

Programmid ja õpikud on meie õpilasena-mikule üle jõu käivad. Selle kohta on hulganisti andmeid. Täiskasvanute töö nädal on 42 tundi, vanemate klasside õpilaste ametlikult lubatud nädalakoormus 55 tundi. Tegelikult kuluks neil kõikide ainete täielikuks omandamiseks A. Ussova andmeil umbes 70 tundi nädalas. Paljude õpikute sisuline maht on viimase 20—30 aasta jooksul tunduvalt kasvanud, mõnes aines koguni 2—3 korda, näiteks matemaatikas. Mõned originaalõpikud on meil keerulisemad kui üleliidulised. Õppekirjanduses on väga palju õpilastele tundmatuid termineid ja mõisteid.

Kui küsida programmide ja õpikute autoreilt, miks üks või teine teema on sisse võetud, siis kuuleme nii mõnigi kord vastuseks: «Selleks, et õpilasi arendada.» Jah, see võiks tõesti nii olla, kui meile oleks antud teema läbivõtmiseks piisavalt aega. Tegelikult jääb aega väheseks ja sellistes tingimustes suudame õpilasi ühtede teemade abil paremini arendada ja kasvatada, kui me teised teemad programmidest välja jätame.

Alternatiivne õppeplaan loob eeldused selleks, et muuta õppetöö kõigile jõukohaseks. Me saame vanemates klassides mõneti vähendada õppeaineid, mis pole otseselt seotud nende tulevase kutsetegevusega, ja selle arvel anda täiendavat õppeaega õpilasi huvitavatele ainetele. Huvi on aga stimulaator, mis võimaldab õpilastel ületada suuri raskusi ja saavutada kõrgeid tulemusi.

Väga õigesti ütles kongressi kõnetoolist professor I. Unt: programme tuleb vähendada kolmandiku võrra rohkem kui tunde õppeplaanis. Kui me vähendame programmide mahtu sama palju, kui vähendame tunde õppeplaanis, jääb ülekoormus ikka püsima. Praegusi programme tuleb kolmandiku võrra vähendada, kui ainetundide arv samaks jääb. See on hädavajalik, kui me soovime anda koolile piisavalt aega kasvatustööks.

Tundub, et professor I. Unt andis printsiibi aineprogrammide mahu ülempiiri määratlemiseks klassides, kus seda ainet süvendatult ei käsitleta. Kui valik- ja fakultatiivtundide arvelt eraldatakse ainele täiendavalt tunde, siis võime praegu üldkehtivate programmide mahtu suurendada proportsionaalselt lisatud

tundidele. Võimalik, et praegu kehtivad eriklasside programmid on mõnes aines mahukad. Miks muidu eriklasside lõpetanute lähed oodatust vähem kõrgkooli edasi õppima sama ainet. Me peame mõtlema, kuidas ka eriklassides arendada huvi valitud aine vastu.

Kas võiks juhtuda, et me üldkohustuslikke programme liigselt vähendame? Raske uskuda, kuigi põhimõtteliselt on see võimalik. Kui enamikul õpetajatest jääb pärast kõikide õppe-kasvatustöö eesmärkide täielikku saavutamist 10—20% aega üle, siis on programmid liiga väikesed ja me laseme igal koolil oma teed minna. Praegu aga seda karta ei ole ja kui mõnel õpetajal jääbki aega üle, siis saab ta käsitleda oma meelisteemat, saab lahendada probleemsituatsioone ja esitada tugeva kasvatusmõjuga informatsiooni. See on õpilastele huvitav ja tõstab õpetaja autoriteeti. Meie õpetajad on erudeeritud, nad suudavad leida oma ainet õpilastele piisavalt täiendavat materjali.

Koolireform tammub paigal suuresti seetõttu, et me pole suutnud programme ja õpikuid vajalikul määral ümber töötada. Me vajame programmide mahu ja õpikute keerukuse üldtunnustatud kriteeriume. Igal alal on töö normid, ainult koolis tundub, et õpilane võib ikka rohkem ja rohkem materjali tunnis omandada. Kui ei omanda, süüdistab õpiku autor õpetajat, õpetaja õpilast ja paljudel õpilastel ei jää muud üle kui oma alaväärsust tunnistada. Sellest tulenev kahju teeb väga raskeks kasvatustöö õpilaste tegevuse põhilõigusi — õppetöös. Kui me tunnistame ja realiseerime üldkohustusliku õppe-materjali rangeid ülempiire, siis saavutame õpetajate kongressi paljud taotlused.

Kes ütleb, milline õppematerjal on jõukohane ühe või teise klassi õpilasele? Mõningat nõu saavad siin anda teadlased ja väärtuslikke arvutusi võib teha lähtudes seni läbi viidud kontrolltööde tulemustest. Väga oluline on küsitleda õpetajaid ja mitte üksnes meister-õpetajaid, vaid ka neid, kelle kogemustepagas veel väike on. Kõikide eriharidusega õpetajate juhtimisel peavad õpilased suutma üldkohustuslikud programmid täielikult omandada. Õppekirjanduse koostamisel võiks õpetaja sõna koguni määrav olla, sest õpik on õpetaja lähim abiline.

Me peame ka alternatiivkooli tingimustes mõtlema õpilaste tööpäeva pikkusele ja õppeprogrammide mahule. Ainult jõukohase õppetöö puhul on võimalik realiseerida õppetöö kasvatusesmäärke.

KASVATUSTEEMADEL

Statistika- andmete ja uurimis- tulemuste kasutamine kutse- suunitluses

AIMI SUKAMÄGI,
TRÜ kutse-suunitluse sektori
juhataja

Inimese aktiveerimine on seotud tema koha leidmisega ühiskondlikus tööjaotuses. Sellele aitab kaasa üldharidus- ja kutsekeskkooli reform, mille peaülesanne on põhjalikult parandada noorte ettevalmistamist teadlikuks kutsevalikuks ja tööks.

Kutsevalikul on vaja osata kriitiliselt hinnata oma huvisid, oskusi, võimeid ja teisi isiksuseomadusi. Teadliku ja põhjendatud kutsevaliku eelduseks on mitmekülgne informeeritus kutsevalikuga seotus. Kõigepealt on vaja tunda elukutseid, eriti seda, mida kavatakse omandada, aga ka erialavalikuga seonduvaid kitsendusi.

Iga nooruk, kes asub mingit eriala õppima, peaks teadma:

kui laialdaselt on see levinud, millistel ametikohtadel lõpetanud töötavad, millistele ametikohtadele eriala lõpetanud põhiliselt suunatakse;

milliseid isiksuseomadusi eriala õppimine eeldab, milline tase on vajalik sisseastumiseks;

eriala omandamise viise, õpitavaid õppeaineid ja nende mahtu;

antud erialal spetsialiseerumise võimalusi;

milline kvalifikatsioon lõpetamisel saadakse;

enam levinud töökohtadel tehtavat tööd, töötingimusi, töö organisatsiooni, vajalikke isiksuseomadusi, töötasu.

Üks esmaseid ja ülevaatlilikumaid elukutsetega tutvumise vahendeid on kutsekirjeldused. Neid on välja antud kõrgkoolides, keskeriõppeasutustes ja kutsekeskkoolides õpitavate erialade kohta.

Oskamaks hinnata, kuivõrd reaalne on kujunenud kutsesoovi täideviimine ja sel alal töötamine, on vaja teada kogu rahvamajanduse tööhõive struktuuri.

Ühiskondliku tootmise arengutase määrab ära tööjaotuse, mis tingib rahvamajanduse struktuuri ja vajaduse teatud kutsealade ning vastava kvalifikatsiooniga töötajate järele. Vastavalt rahvamajanduse vajadustele arendatakse välja kutsealane ettevalmistussüsteem. Kutseasuunitluses on vaja arvestada, et kõrgharidusega töötajaid on umbes 12% kõigist töötajatest, mõnevõrra rohkem (16%) on keskeriharidusega töötajaid (1, lk 1—27). Suhteliselt väike kõrgharidusega töötajate vajadus seab nõude eriti hoolikalt tundma õppida kõrgkooli sisseastumisega seotud statistilist andmestikku ja uurimistulemusi.

Selgitamaks kutsevalikuga seotud küsimusi alustas TRÜ haridussotsioloogia labori kutseasuunitluse kabinet 1974. a sisseastujate hulgas mitmeetapilist uurimust. I etapil mõõdeti sisseastujate huvisid, tegevusvaldkonna eelistust, üldvõimete struktuuri ja taset, kasutati ankeedimaterjale. II etapil 1978. ja 1980. a tehti õppeedukuse prognoos, lõpetanute ja eksmatrikuleeritute analüüs. IV etapil, 1985. a uuriti ankeetimise teel noorte töökäiku, nende rahulolu kutsetöoga. Otsesed ülemused töökohtadel andsid spetsialistile omapoolse hinnangu kutsetöoga seotud küsimustes.

Uurimiskontingenti kuulus 1913 TRÜsse sisseastujat kõikidelt erialadelt 1974. ja 1975. a. Kordusuurimusi on tehtud 1978., 1982., 1984. ja 1986. a 2600 esmakursuslase hulgas. Foonandmetena on kasutatud 1983. a kolme koolitüübi lõpetajate ülevabariigilise representatiivse uurimuse andmeid.

Kasutades statistikaandmeid ja uurimistulemusi, peame teadma, mil määral need näitajad mõjutavad nooruki eriala omandamist ja tema hilisemat tööd.

Eduka kutsevaliku esmane tingimus on huvi ala vastu. Uurimuste andmetel huvi vastavus õpitava erialaga toob kaasa oluliselt parema õpiedukuse kõrgkoolis ($r=0,44$). Ülikooli sisseastujate hulgas tehtud uurimused näitavad, et eriala valik on huvialadega kooskõlas 85%-l noortest, neutraalne 13%-l ja vastuolus 2%-l. Näiteks meeldib bioloogia eriala üliõpilastele tegelda bioloogia, geograafia, geoloogia, metsamajanduse ja põllumajanduse alaste probleemidega. Füüsikaüliõpilaste huvi on koondunud matemaatika,

füüsika, raadio ja elektrotehnika valdkonda. Filoloogid huvitab filoloogia, ajakirjandus, kunst. Sport on meeldiv tegevusala paljudele noortele. Vaatamata huvide olemasolule, peavad ligikaudu pooled noored konkursi tõttu oma kutsesoove korrigeerima.

Kutsesoovid kujunevad sotsialiseerumisprotsessis. Selles protsessis peaksime arvestama noorte vastavat arengut. Kutsevaliku psühholoogilise käsitluse esindaja E. Ginzbergi (2, lk 153) järgi õpilase kutsevaliku arengu teatavatel etappidel domineerivad fantaasia (6.—10. eluaasta), huvid (11.—12. eluaasta), võimed (12.—13. eluaasta), vajadused (13.—14. eluaasta), väärtused (15.—17. eluaasta). Tavaliselt 15.—16. eluaastast alates kujuneb juba arusaamine kutsevaliku tähtsusest, elukutse valimises nähakse enda sotsiaalse ja materiaalse seisundi määratlemist. Ginzbergi ja ka paljude teiste uurijate järgi on 11.—13. eluaasta kutsehuvide kujunemises olulise tähtsusega. Selles eas on õpilane emotsionaalselt väga mõjustatav. Antud perioodil on oluline tutvustada õpilastele paljude erinevate elukutsete esindajate tööd. Tutvustamisel tuleks pöörata tähelepanu just emotsionaalsele küljele. Hilisemas eas toimub põhiliselt kutsevalikualaste teadmiste süvendamine. Mida vanemaks saab õpilane, seda põhjalikumaks muutugu kutsevalikut käsitlev info. Kutsehuvid stabiliseeruvad 15—18 aasta vanuselt. Spetsiaalsed huvid kujunevad välja hiljem.

Noortele, kes soovivad oma kutsekavatsuse teatud kindla elukutse ning õppeasutusega, on vajalikum juba täielikum info. Ülikooli kutseasuunitluse kabinetis on erialadega tutvumiseks materjalid, mis annavad reaalse pildi sisseastumisest kuni tööle määramiseni. Näiteks: õpitavate erialade õppeplaanid — milliseid õppeaineid millises ulatuses õpitakse, millised on arvestused ja eksamid. Õppeplaanidega tutvumine aitab mõista, kui suur on ühe või teise õppeaine maht ning kas see on jõukohane antud õpilasele. Võimalus on tutvuda TRÜ lõpetanute töölesuunamise andmetega (ministeerium, asutus, ametikohad) ning mil määral isiksuseomadused (õpiedukus, võimed jne) on avaldanud mõju spetsialiseerumisele.

Ülikooli pürgijatel on kasulik teada, milline teadmiste tase, keskõppeasutuse lõputunnistuse keskmine hinne on stationsaarsesse osakonda sissesaanutel.

Tabel 1

TRÜ ESMAKURSUSLASTE JAGUNEMINE KESKMISE HINDE JÄRGI

| Aasta | 3,0 | | 3,5 | | 4,0 | | 4,5 | | 5,0 | | Kokku arv % |
|-------|-------|-----|-------|-----|---------|------|---------|------|--------|------|----------------|
| | arv | % | arv | % | arv | % | arv | % | arv | % | |
| 1986 | 6(1)* | 0,6 | 86(8) | 8,7 | 231(26) | 23,8 | 395(18) | 38,3 | 304(5) | 28,6 | 1080 100 |
| 1985 | 4 | 0,4 | 79(7) | 8,0 | 210(25) | 22,0 | 469(22) | 45,9 | 249(4) | 23,7 | 1069 100 |

Keskmise hinde ulatus: 3,0(3,0—3,25), 3,5(3,26—3,75), 4,0(3,76—4,25), 4,5(4,26—4,75), 5,0(4,76—5,0).

* Siin ja edaspidi on sulgudes toodud ettevalmistusosakonna lõpetanute arv.

Andmed näitavad, et ülikooli sisseaanute hulgas domineerivad suhteliselt kõrge keskmise hindega noored. 1986. a oli hindega 4,5 ja 5 õpilasi 66,9%, 1985. a — 69,6% noortest. 1986. a sisseastumise ajal korraldatud kutsevestlus, mille alusel sisseastujail oli võimalus saada 0—3 palli, märkimisväärseid erinevusi sisseaanute teadmiste tasemes

keskmise hinde alusel esile ei toonud. Mõnevõrra suurenes 1986. a ainult 5-le õppinute osa ja vähenes keskmise hindega 4,5 osa. Madala õpiedukusega noorte hulk esmakursuslaste seas oluliselt ei muutunud.

Oluline on teada vastavaid näitajaid ka erialade järgi (vt tabel 2).

Tabel 2
TRÜ SISSESAANUTE ARV KESKÖPPEASUTUSE KESKMISE HINDE JÄRGI

| Eriala | Aasta | Vastu võetud | Keskmise hinne | | | | |
|---------------|-------|--------------|----------------|------|-------|-------|-----|
| | | | 3,0 | 3,5 | 4,0 | 4,5 | 5,0 |
| Ravi (e) | 1986 | 99(7) | — | 4(2) | 7(1) | 37(4) | 51 |
| | 1985 | 109(4) | — | 4 | 13(2) | 60(2) | 32 |
| Kaubatundmine | 1986 | 23(3) | — | —(1) | 5 | 10(2) | 12 |
| | 1985 | 27(3) | — | — | 2(1) | 15(2) | 10 |
| Matemaatika | 1986 | 54(1) | —(1) | 6 | 19 | 18 | 11 |
| | 1985 | 46 | — | 5 | 11 | 19 | 11 |
| Keemia | 1986 | 50 | — | 3 | 19 | 16 | 12 |
| | 1985 | 54 | — | 1 | 11 | 30 | 12 |

Konkursiga erialadele, nagu ravi, kaubatundmine, astub suhteliselt vähe (10—15%) õpilasi keskmise hindega alla 4,5. Erialadele, kus konkurssi ei ole, nt matemaatika, keemia, asub õppima selliseid noori oluliselt rohkem — 40—50%.

Kõrgkooli sisseastuja peaks arvestama, et konkursita erialadel 5-listest eksmatrikuleeritakse õpingute jooksul ligikaudu 4%, 4,5-listest 25%, 4-listest pooled ja 85% üliõpilastest, kelle keskmine hinne on 3,5 ja madalam. Suhteliselt madala õpiedukusega nooruk peaks arvestama, et kui kõrgkoolieriala otsustatakse siiski õppima asuda, tuleb juba õpingute esimestest päevadest suhtuda töösse

täie tõsidusega. Keskmise hinde mõju ülikooli lõpetamisele näitab tabel 3. Kõikidel vaadeldud erialadel kõrgkooli lõpetanutel on keskkõppeasutuse lõputunnistuse keskmine hinne oluliselt kõrgem väljalangenutega võrreldes.

Keskkooli õpiedukus on olulises seoses kõrgkooli õpiedukusega ($r=0.67$), aga ka juba tööl olles spetsialisti tööalastele võimetele ($r=0.29$) ja tema tööle ($r=0.20$) antud hinnanguga.

Kõrgkooli õpiedukus mõjutab veelgi rohkem spetsialisti tööle ($r=0.38$) ja tööalastele võimetele ($r=0.50$) antud hinnangut. Järelikult on õpiedukus oluline faktor eriala omandamisel ja hiljem tööl.

Tabel 3
ÜLDVÕIMETE JA ÕPIEDUKUSE ERINEVUSI KÕRGGKOOLI LÕPETANUTEL JA VÄLJALANGENUTEL

| Eriala | Keskasutuse lõputunnistuse keskmine hinne | | Üldvõimete testi kuue alltesti summa | |
|---------------------|---|-----------------|--------------------------------------|-----------------|
| | lõpetanutel | väljalangenutel | lõpetanutel | väljalangenutel |
| Füüsika | 4,50* (N=21) | 4,11 (N=15) | 712* | 660 |
| Keemia | 4,29* (N=22) | 4,03 (N=13) | 666* | 625 |
| Matemaatika | 4,47 (N=16) | 4,25 (N=5) | 708* | 688 |
| Rakendusmatemaatika | 4,34* (N=20) | 3,50 (N=2) | 712* | 662 |
| | humanitaar- ja reaalainete summa | | | |
| Raadiotehnika | 4,17* (N=22) | 3,42 (N=6) | 720* | 670 |
| Peenmehaanika | 3,74* (N=16) | 3,88 (N=17) | 667* | 636 |

* Oluline erinevus nivool 0.05.

Eriala valikul on oluline üldvõimete struktuur ja tase. Humanitaareriala üliõpilastel, võrreldes eakaaslastega, on oluliselt kõrgemad keelelised võimed, reaerialadel matemaatilised võimed, tehnikaerialadel ruumiline kujutusvõime ja matemaatiline mõtle-

mine (2). Analoožilised tulemused on saadud 1978., 1982., 1984. ja 1986. a esmakursuslaste üldvõimete uurimisel.

Tööliskutsealadel tehtud uurimused näitavad, et mida kõrgemat kvalifikatsiooni nõuab kutse, seda kõrgemad on ka antud kutseala

töötajate üldvõimed. Näiteks, kõrge kvalifikatsiooniga trükiladujate verbaalsed ja tajuvõimed on analoogilised filoloogiaeriala üliõpilaste üldvõimetega. Kõrge kvalifikatsiooniga

treialite üldvõimed on lähedased peenmehaanika seadmete eriala üliõpilaste võimetega (tabel 4).

ERINEVATE ERIALADE ÜLIÕPILASTE JA TÖÖTAJATE
ÜLDVÕIMETE STRUKTUUR JA TASE

Tabel 4

| Nr | Alltest | Eesti fil I kursuse üliõpilased | Edukad trüki- ladujad | Peen- mehaanika seadmete I k üliõpil | Kõrge kvalif treialid | Töölt lahkunud treialid |
|----------------|--|---------------------------------------|-----------------------------|---|-----------------------------|-------------------------------|
| v ₇ | Sõnaline arusaamine | 131 | 130 | 101 | 90 | 80 |
| v ₃ | Taju eristamisvõime (verbaalne materjal) | 122 | 126 | 98 | 99 | 87 |
| v ₁ | Vormitaju | 100 | 111 | 92 | 95 | 86 |
| v ₅ | Taju eristamisvõime (kujundiline materjal) | 106 | 117 | 100 | 94 | 88 |
| v ₂ | Ruumiline kujutlusvõime | 96 | — | 112 | 93 | 79 |
| v ₆ | Matemaatiline mõtlemine | 108 | — | 121 | 107 | 86 |
| v ₄ | Arvutamisoskus | 110 | — | 114 | 103 | 88 |
| v ₈ | Motoorne koordi- natsioon | 105 | 98 | 95 | 93 | 74 |
| | Kuue alltesti summa (v ₁ +v ₂ +v ₃ +v ₄ +v ₆ +v ₇) | 667 | — | 638 | 587 | 506 |

Oluline erinevus nivool 0,05 üksikute alltestide puhul 10 standardpunkti, Σv_6 puhul 40 standardpunkti.

Kolme koolitüübi keskmine alltestidel 100 standardpunkti.

Üldvõimete taseme puhul on osutunud kõige diferentseerivamaks 6 alltesti summa ($v_1 + v_2 + v_3 + v_4 + v_6 + v_7$). Kõigi kõrgkoolierialade, kaasa arvatud TPI, EPA, TPedI, esmakursuslaste näitajad on olnud oluliselt kõrgemad ea vastavatest näitajatest. Oluliselt madalam üldvõimete tase on olnud väljalangenutel, võrreldes eriala lõpetanutega (tabel 3). Õpiedukus on oluliselt seotud üldvõimetega. Kõrgkooli lõpetanute uurimuses oli 6 alltesti summa ja keskeriõppeasutuse keskmise hinde vaheline korrelatsioonikordaja 0.59, kõrgkooli keskmise hinde korral 0.61.

Kõrgkooli õpiedukuse prognoosiks läbiviidud regressioonanalüüs näitas, et kõrgkooli õpiedukus on oluliselt seotud keskõppeasutuse lõputunnistuse humanitaar- ja reaalinete hinnete summaga, kusjuures mõlemal neil on peaaegu võrdne kaal, ja üldvõimete testi 6 alltesti summaga, mille kaal on mõnevõrra

väiksem. Andmete analüüsist selgus, et erinevad erialad nõuavad erinevat üldvõimete taset. Selle olemasolul sõltub õpiedukus mitte niivõrd üldvõimetest kui teistest isiksuseomadustest.

Võimetestite tulemused mõjustavad ka noore spetsialisti tööle antud hinnanguid otsese ülemuse poolt, kõige enam hinnangut tööalastele võimetele ($r=0.28$).

Kõrgkooli sisseastumisel esitatud iseloomustus, kus kajastuvad peale õpiedukuse ja võimete ka teised isiksuse karakteristikud, on küllaltki suure prognoosiva väärtusega. Iseloomustuse ja kõrgkooli keskmise hinde vaheline oluline korrelatsioonikordaja on 0.33, tööalastele võimetele antud hinnanguga 0.25.

Toodud andmetest nähtub, et eriala valikul on olulise tähtsusega kogu nooruki senine tegevus ning tegevuse tulemused.

RAVI ERIALALE SISSESAAMINE KESKÕPPEASUTUSE LÕPUTUNNISTUSE
KESKMISE HINDE JA ÜLDVÕIMETE ALUSEL 1986. A

Tabel 5

| Keskmine hinne | | Üldvõimete testi näitajad | | | Kokku |
|-------------------|------------|------------------------------|----------------|-------------|-------|
| | | madalad % | keskmised % | kõrged % | % |
| 5,0 | said sisse | 50 | 65 | 85 | 75 |
| | ei saanud | 50 | 35 | 15 | 25 |
| 4,0 | said sisse | 7 | 11 | 22 | 11 |
| | ei saanud | 93 | 89 | 78 | 89 |

Kutsesuunitluse kabinetis peetud individuaalvestlustel ei öelda õpilastele, millist eriala valida või millist mitte, nooruk peab selle otsuse ise tegema. Iga inimene vastutab ise enda eest. Õppides paremini tundma oma isiksuseomadusi testide ja küsimustike kaabil, saab õpilane teada, millist tegevusvaldkonda ta eelistab, millised on huvid, milline on üldvõimete struktuur, õpiedukuse ja üldvõimete vahekord. Tema kohta käivat andmes- tikku analüüsitakse koos antud eriala sisse- astujate ja õppurite näitajatega, milline tõe- näosus on antud erialale sisse astuda, edukalt õppida ja töötada. Näiteks (vt tabel 5) ravi erialale 1986. a kõrgete võimetega 5-lisel õpi- lasel oli 85% tõenäosus sisse saada, kesk- päraste võimetega 4-lisel õpilasel 11%-line tõenäosus, madalate võimete korral ainult 7%-line tõenäosus.

Teadlik kutsevalik eeldab enese tundma- õppimist ja eneseanalüüsi. Iga nooruk peaks aegsasti teadma, mil määral keskkõppeasutuse lõpuks väljakujunenud isiksuse karakteristi- kud mõjustavad eriala valikut. Selle mõist- miseks on vajalik teada statistika andmeid ja uurimistulemusi.

Kirjandus

1. Eesti NSV rahvamajandus 1984. aastal. Statistika aastaraamat. Tln, Eesti Raamat, 1985.
2. Ginzberg E., Ginzberg W., Axelrod S. Occupational Choice. An Approach to a General Theory. N. Y., 1951.
3. Sukamägi A. Üldvõimete testi kasu- tamisest kutsesuunitlusel. — Nõukogude Kool, 1977, nr 2, lk 131—136.

Klassijuhataja koostöö algklassiõpilaste kodudega

LEIDA TALTS,
TPeDi algõpetuse kateedri juhataja,
dotsent

Uuenduste mitmepalgelisus meie ühiskonnas, vajadus orienteeruda pidevas infotulvas on klassijuhataja ette seadnud ülesande leida vastuoluliste seisukohtade rägastikus opti- maalne tee lapse isiksuse arengu suunamiseks. Ajast aega on õpetaja parim liitlane selle ülesande täitmisel olnud lapse kodu, kuid üha enam võivad õpetajad veenduda, et koos ühis- konnasuhete keerukamaks muutumisega on tunduvalt komplitseeritumaks kujunenud ka suhted koduga. Klassijuhataja töö lapsevane- mate kurssiviimisel uute suundadega õppe- programmides, lapse tööharjumuste ja vaba aja sisuka veetmise väärtustamisel võetakse erinevate kodude poolt vastu tunduvalt suu- remate kõikumistega, kui seda võis täheldada vaid kümnekond aastat tagasi.

Allpool esitatavad mitmed tähelepanekud ja praktilised nõuanded tuginevad vestlustele ja aruteludele kaugüliõpilastest algklassiõpe- tajatega, kes tihedalt suhtlevad õpilaste kodu- dega. Resümeeerides Eestimaa erinevaist pai- gust saadud hinnanguid tänapäeva kodule, tuleks rõhutada üllatavalt suuri kontraste kodude kasvatustaotluste vahel. Kontrastid ilmnevad eelkõige perekondade erinevas val- misolekus ja orienteerituses lapse kasvatami- seks. Üha enam on põhjust väita, et oluline osa vanematest ei huvitu lapse tunde- ja mõttemaailma arendamisest. Kõlbeliste põhi- väärtuste sisendamise asemel pakutakse vaja- like omaduste mõõdupuuna hoolimatust, kal- kust ja üksteise ületrumpamist eelkõige ma- teriaalses sfääris. Teiseks puutume kokku perekonnatüübiga, kes küll teab, missuguste omadustega inimesed peaksid nende lastest kujunema, kuid seejuures ei suudeta mitme- sugustel põhjustel (soovimatus mõista lapse vajadusi, ebasobiv suhtlemismaneer, ebajärje- kindlus jpt põhjused) neid taotlusi realisee- rida.

Kolmandaks ei ole tänapäeval haruldaseks perekonnad, kus lapse kasvatamist käsitle- takse «ülevoolava» tähelepanuna lapse suhtes.

Sellised vanemad pühendavad lastele maksimaalselt aega ja tähelepanu, tõtates appi väiksemagi konflikti või raskuse korral. Lapse iga vaimset ja kehalist pingutust tõlgendatakse ülekoormusena ning püütakse «koormat» igati kergendada.

Esineb veel neljaski perekonnatüüp, kellest miskipärast räägitakse ja kirjutatakse üha harvem, kuid tänu kellele võrsub elujõuline ja teotahteline järelpölv. Need on vanemad, kes tänapäeva kiire elurütmis ei näe lapse kasvatamises tülakat ja rasket koormat. Laps on nende jaoks eelkõige arenev isiksus, kelle tundlik sisemaailm ja vastuvõtlikkus nii heale kui halvale on sageli tugekjõud vanemate eneste pidevale täiustumisele. Suhteid nendes perekondades iseloomustab mitmekülgne vastastikune seotus, mis tähendab, et laps ei ole kodus mitte üksnes hooldatava rollis, vaid teda ennastki on pidevalt õpetatud märkama ja abistama teisi. Teatavasti on koolis tekkinud terav vajadus koostööpedagoogika järele, mille alustoeiks on püüd tõsta õpilaste ja õpetajate huvitatust oma töö tulemustest ja väärtuslike isiksuseomaduste arendamisest. Analoomiline koostööpedagoogika põhimõte domineerib ka nendes peredes. Head suhted ja vastastikune abistamine teostuvad mitte sunni ja vägivalda kaudu, vaid ajendatuna soovist üksteist toetada.

Kritiseerimise ja enesehaletsuse tuhinas unustame sageli kümned meie endi kätes olevad võimalused inimlike suhete loomiseks täiskasvanute ja laste vahel. Väärtustades kodu ja kooli koostöö, aga ka perekonnasisese koostöö paremaid kogemusi, on õpetajal ja ka vanemal võimalus hinnata oma tegevust sellest aspektist.

Igale algklassijuhatajale on ilmselge: lapse areng saab toimuda harmooniliselt vaid siis, kui kooli kasvatustaotlusi kodu igati toetab. Koos selle üldlevinud tõega on vaja nii õpetajal kui vanemal teada, milliseid omadusi me lapses eelkõige kasvatada tahame ning mil viisil on võimalik selleni jõuda.

Paljud õpetajad väidavad veenvalt, et enne kui püüda last kodu kaudu mõjutada, tuleks alustada vanemate kasvatamisest. Jätame siinkohal kõrvale alkohoolikute ja vaimsete puuetega perekonnad, kelle moraalsest mõjutamisest tavaliselt ei piisa ja keda ka mitmesugused administratiivkaristused ei pane last paremini kasvatama ega tema eest hoolitsema. Kõikidel ülejäänud juhtudel aga on õpetaja võimuses kas või pisutki panna vanemaid mõtlema oma lapse ja enese üle.

Eesti NSV Haridusministeeriumi poolt koostatud algklassiõpetajast klassijuhataja töö suunistes on õigesti rõhutatud kasvatusvestluse osa koostöös lastevanematega. Vestluseks lastevanematega on kõige sobivam klassi lastevanemate koosolek, kus õpetajal on võimalus lähtuda konkreetsest olukorrast

klassis. Juhendis klassijuhatajale on antud ka vestluste näidistematika, kuid iga klassijuhataja võib ja peabki teema valikul lähtuma konkreetsest olukorrast. Hästi läbimõeldud vestlusest leiavad vanemad kinnitust oma seisukohtadele või ärgitab see elavat omavahelist mõttevahetust, püüdu jõuda igaüht rahuldava seisukohani. Kasvatusvestluse juh-tijaks ei pea tingimata olema klassijuhataja (loomulikult võib ta ka olla), liiati kui tege-mist on noore õpetajaga, kellel koduse kasva-tuse probleemid isiklikult veel läbi tunnetama-ta. Sama hästi võib seda teha mõni lapsevanem. Sel viisil tugevdame ühtlasi lastevanemate ühtekuuluvust, vajadust mõista ja lahendada praktilisi kasvatusprobleeme.

Kui küsida vanematelt, mis takistab neid kõige enam tegelemast oma lapsega, vastatakse suure hääleteenamusega — ajanappus. Et ajadefitsiit on kujunenud otsekui kilbiks kõikide kasvatusraskuste põhjendamisel, on äärmiselt aktuaalseks vestlusteemaks algklasside lastevanematele laste ja nende vanemate aja kasutamine. Paljude tegematajätmist põhjendamine ajapuudusega on kujunenud omamoodi nakkushaiguseks, mille sümptoomideks on suutmatus eristada olulisi ja ebaolulisi toiminguid, küündimatus analüüsida iseenda tegevust ja suhteid ümbritseva-ga.

Sageli arvatakse, et kui emad oleksid kodus ja saaksid pidevalt ise suunata lapse käekäiku, võiksid õpetajad koolides tegelda märksa kõrgetasemelisema õpilaskontingendiga. Kaoksid jutud õpilaste mahajäämusest õppetöös, nende sotsiaalsest hooldamatusest, süvenevast jõhkruusest ja ükskõiksusest.

Õpetajate tähelepanekud kinnitavad aga muud. Nimelt mitu aastat lapsega kodus olnud ema on tema kooliks ettevalmistamisega üldjuhul halvemini toime tulnud kui kodu, kes teeb seda koostöös lasteaiaga. Eriti vajaka jääb koduste laste puhul suhtlemisvalmidusest, nende kohanemisvõime uues keskkonnas on aeglasem ja mõnigi kord seotud negatiivsete elamustega. Erinevate laste ja täiskasvanutega harjunud kooliuisikule on esimene koolipäev tõeliseks röömupäevaks, samal ajal kui tema kodust tulnud klassiõele või-vennale võivad aabitsa pidulik kätteandmine ja õpetaja südamlilikud sõnad vanematest eemaloleku hirmu ja mure pärast sootuks kaduma minna. Õpetajad on märganud sedagi, et kodu kaitsva tiiva alt tulnud lapsed on teiste suhtes lasteaiast tulnutega võrreldes sageli agressiivsemad ja vähem initsiatiivikad. Selline tähelepanek erineb üprisli oluliselt levinud vastupidistest arvamustest ning tundub praeguse kodu osa rõhutamise taustal isegi vanamoodne. Loomulikult leidub ka ideaalilähedasi koduseid emasid, kes kõik eeltoodud puudused lapse kasvatamisel suudavad ära hoida ning kelle laps tunneb end koolis igas mõttes kindlalt.

Millega siiski seletada mõningaid kasvatusraskusi koduses miljöös sirgunud laste puhul? Põhjused on peamiselt kahesugused. Esiteks võib tegu olla kodudega, kus kogu tähelepanu suunatakse lapse soovide täitmisele. Lapsega küll tegeldakse palju, kuid ei korrigeerita tema suhtumisi ümbritsevasse. Lootus, et laps ka omalt poolt oleks teiste suhtes heatahtlik ja tähelepanelik, on enamasti petlik. Sage-damini kohtame väikest tšuranni, kes lakka-matult nõuab oma soovide täitmist. Teiseks leidub koduseid emasid, keda lapsega suhtle-mine tüütab ja väsitab, kodused toimingud tunduvad neile vastumeelseina, kuid igapäe-vasele töölkäimise kohustusele eelistavad nad siiski kodust elu. Sama tendentsi kinnitavad mõned USAs, Lääne-Saksamaal ja Prantsus-maal tehtud uuringud (T. Kitvel. Psühholoo-gia ja töösse suhtumine. Tln, Valgus, 1983).

Eelnevast ei tohiks kuidagi järeldada, nagu oleksid töötavate vanemate lapsed igal juhul märgitud puudustest vabad. Tahan vaid rõhutada, et kõikvõimalike kasvatusvigade põhjendamine vanemate suure tööhõive ja sellest tuleneva ajadefitsiidiga ei ole alati õigustatud. Algklassiõpetajast klassijuhataja peaks võimalikult hästi tundma vanemate kasvatusaotlusi ning aitama neil analüüsida reaalsel olukorda. Et tuua selgust vanemate töövälise aja kasutamisse, on mitmed õpetajad klassi lastevanemate koosolekul korraldanud vastava vestluse. Paremini haarab see vane-maid juhul, kui õpetaja on eelnevalt mõnele neist läbimõtlemiseks andnud vastandlikke väiteid.

Esimene väide. Vabast ajast ei saa juttugi olla. Tulen väsinuna töölt, teen perele süüa, pesen nõud ja ongi varsti magamamineku aeg käes.

Teine väide. Lapse jaoks püüan aega maksimaalselt leida. Kui tulen töölt, teeme lapsega kõike koos. Tema räägib koolipäevast, mina oma tööst. Vahel me laulame ja naljatame ning kõige selle juures valmib õhtusöök. Pärast vaatame koos üle koolitükid, naudime lastesaadet ja tegeleme kõikvõimalike ko-duste toimingutega.

Esimesel juhul on emale tüütu nii töö-lkäimine kui ka kodused toimingud. Talle tundub, et nendest vabanemine annaks võimaluse pühenduda lapse kasvatamisele. Siit edasi on võimalik arutada, mida keegi mõtleb lapse kasvatamise all ja kuidas on võimalik neid mõtteid realiseerida.

Õpetajad on kogenud, et sellised arutelud, kui need toimuvad vabas, sundimatus õhk-konnas, liidavad vanemaid ja rikastavad neid uute mõtetega. Inimest mõjutav keskkond praegusajal on vastuoluline ja keerukas. See-pärast ei piisa, kui püüame kodu mõju vähe-nemist lapse kujunemisele seletada vaid tema-le pühendatud aja hulgaga. Määravam kui kasutatud aeg tundub olevat lapsega suhtle-mise kvaliteet, õigete eluhoiakute kujunda-mine.

Algklassiõpetajad, aga veelgi enam kes-ja vanemate klasside juhatajad murravad päid küsimuse kallal, mil viisil saada klassi lastevanemate koosolekule võimalikult roh-kem vanemaid. Olukord, et kohale tulevad vaid õpiedukate ja hea käitumisega laste emad-isad, ei võimalda õpetajal täiel määral oma kavatsusi ellu viia. Mõnel pool on üsna häid tulemusi andnud probleemsete laste vanemate eraldi kooli kutsumine. Sellisel juhul tunnetavad vanemad, et nende raskustes on paljudgi ühist. Olukorra konkreetne analüüs ja asjalikud nõuanded panevad mõnigi kord vanemad mõtlema kasvatusraskuste põhjus-tele ja iseenda osale nendes.

Lemmikteemaks algklasside vanematega on kujunenud **töökasvatus**. Õpetajad teavad siin nimetada tüüpilisi koduse kasvatus-e puudusi. Need on: vaimse töö kui töökasvatuse olulise komponendi mitteamvestamine; töö osa ala-hindamine lapse kõlbelisel kujundamisel; tarbijamentaliteedi kujundamine töö kaudu.

Kodu ja kooli ühismure on ÜKT korralda-mine ja selle arvestus algklassides. Õpetajad näevad siin palju formaalset ja aegunud, kuid väljapääsu leidmine ei olegi nii kerge. Juba algklassilaps tajub selgesti, et tema töö ei olegi alati kuigi oluline, vaid midagi tuleb teha lihtsalt tundide pärast. Õpetajad on märganud, et sageli lapsed keelduvad abist, kui nende ÜKT tunnid on täis. Sellised faktid sunnivad tõsiselt kaaluma aktsentide ümber-asetamist töökasvatuse selles lõigus.

Paljud koolid on leidnud mõistliku lahenduse: võimaluse korral abistavad lapsed jõudumööda vanemaid nende töö juures. Loomulikult ei ole see igal pool ja võrdsetl võimalik, vaid toimub vanemate nõusolekul ja kaas-abil. Omakorda annaks laste selline rakenda-mine võimalusi vanemate töö sügavamaks mõistmiseks ning ka õpetajal oleksid märksa elulisemad ja loomulikud kontaktid nii laste kui nende vanematega.

Õpetajad peavad vajalikuks praegusaja tin-gimustele ja võimalustele vastavalt **mitme-kesistada kodutöid**. Selline võimalus on mee-lepärane ka suurele osale lastevanematest.

Koduse õppetöö koormuse paindlik regu-leerimine annab nii kodule kui koolile sisu-kaid võimalusi koostööks. Et koostöö sellel pinnal saaks toimuda, peavad vanemad hästi tundma õpetaja taotlusi ning neid ka omalt poolt toetama.

Kirjutises ei puudutatud mitmeid olulisi kooli ja kodu koostöövorme. Õpetajate arva-mustest jäi sõelale seisukoht, et tänapäeva kodu näeb koolipoolset abi ja toetust enne-kõike inimlikus mõistmises ja heatahtlikes nõuannetes. Kodu omakorda peaks tunduvalt enam väärtustama lapsega koos oldud tunde ning veetma töövälise aja võimalikult ühes lapsega (lastega).



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kuidas käsitleda konflikti

ANDRES HERKEL,
PTUI nooremteadur

Artikli eesmärk on esitada abimaterjali konfliktide käsitlemiseks psühholoogia ja perekonnaõpetuse õpetajaile, kuid käesoleva kirjutise adresseerime ka kõikidele pedagoogidele, kes otsivad konstruktiivseid teid konfliktide ennetamiseks, vältimiseks ja lahendamiseks.

Põhiseisukohad võtame kokku neljas punktis.

1. Konflikt on inimtegevuse lahutamatu kaaslane, konfliktide vältimine aga on võimalik vaid teatud piires. (Konstruktiivne psühholoogia lähtub konfliktide ületamise vajalikkuse teesist — inimese kannatused ei tulene mitte niivõrd konfliktidest kui oskamatusesest neid lahendada.)

2. Konfliktid tekivad põhjuslikult. Enamasti peituvad nende tekkemehhanismid inimeses eneses.

3. Konfliktide ületamine on võimalik.

4. Konfliktide ületamisele viib nende tekkimise põhjuslike mehhanismide tundmaõppimine ja teadvustamine, oskus valida parim teguviis ka kõige keerulisemas konfliktisituatsioonis — sõnaga, isiksuse areng eneseteadvuse avardamise kaudu.

Katse konflikti defineerida võiks kõlada järgmiselt: konflikt on terav vastuolu inimeste vahel, samuti ühe inimese erinevate mõtete, vajaduste ja tundmuste vahel. Mitte iga vastuolu ei ole konflikt. Konflikti spetsiifilisi avaldusi, nagu stress, frustratsioon, kriis jt, me käesolevas lühiülevaates ei vaatle (vt 1; 3).

Konflikti käsitlemisel on otstarbekas eristada inimese psüühikas alateadvust, teadvust

ja eneseteadvust. Avagem nende mõistete sisu alljärgneva näite abil.

18aastased Malle ja Kalle kohtusid tantsupeol. Nad armusid teineteisesse nagu filmis ning sõlmisid abielu juba mõni kuu pärast tutvumist. Aasta pärast hakkasid Kallega kummalised asjad toimuma — ta oli tihti närviline, pahasid Mallega asja ees, teist taga; iga pisimagi lahkeli puhul heitis Mal-lele ette üht: «Sa ei armasta mind enam!» Mõõdusid mõned kuud, mil Kallel oli sageli juhuseid viibida noorte tütarlaste seltskonnas. Ühel heal päeval ta avastas, et on armunud kellessegi teisesse. «Ma ei armasta sind enam,» tunnistas Kalle Mallele avameelselt. «Varem sa arvasid, et mina ei armasta sind, kuidas siis nüüd vastupidi on?» tuletas solvatud Malle meelde. Oma käitumise üle põhjalikult järele mõeldes jõudis Kalle arusaamale, et oli alateadlikult uute armusuhete kujunemist ette aianud juba varem, siis kui hakkas Mallele alusetuid etteheiteid tegema. Tegelikult oli Kalle juba siis lakanud Mallet armastamast. Suutmata seda endale tunnistada, süüdistas ta hoopis Mallet armastuse puudumises.

Konflikti alateadlik tase ehk salalik konflikt on vastuolu, mida me endale ei teadvusta. Sageli toimib meis tendents tõrjuda konflikte tingivad vastuolud alateadvusse. Väide «sina ei armasta mind» võib olla alateadlik väljendus sellest, et mina ei armasta sind.

Konflikti teadlik tase ehk avalik konflikt. Avalik konflikt tekib sedamööda, kuidas vastuolu hakkab teravnema ja teadvustuma ning nõuab lahendamist. Terav konflikt, mis pika aja vältel lahendamist ei leia, on meie tervisele eriti ohtlik.

Konflikti lahendamine nõuab eneseteadvuslikku analüüsi. Eeltoodud näites hakkas Kalle eneseteadvuse tasemele jõudma siis, kui mõistis Mallele tehtud rumalate etteheidete tõelist põhjust.

Konflikti lahendamise jämedakoeline (mitteeneseteadvuslik) strateegia seisneb:

- oma agressiivsuse ohjeldamatus vallandamises;
- vastaspoolele võimalikult suure kahju tekitamises;
- tingimusteta alistumises.

Arvatakse, et niiviisi püütakse lahendada umbes 80% olmekonfliktidest. Tagajärjeks võib siin olla neurootilise käitumismalli mõjulepääs või psühhotrauma.

Konflikti analüüs eneseteadvuse tasandil eeldab:

- arvestamist vastaspoolega — tema vajaduste ja püüdluste õiget mõistmist;
- iseenda vajaduste ja püüdluste õiget mõistmist;
- konflikti põhjuste ja võimalike tagajärgede selgitamist;
- erinevate lahendusvõimaluste kõrvutamist, neist sobivaima valimist.

Et tavaliselt ei osata konflikte mõistlikult lahendada, siis arvatakse mõnikord, et mis tahes konfliktid on halvad ja neid peab ilmingimata vältima. Sellise mõttekäigu loogikat järgides on surm parim viis kõigi kann-

tuste ja konfliktivõimaluste ärahoimiseks. Elujaatav psühholoogia ei saa niisuguse vaatekohaga nõus olla. Konflikte ei tule mitte niivõrd vältida kui ületada. Esimene konfliktide ületamise tee on oskus neid lahendada. Teine konfliktide ületamise tee on oskus mõtetuid ja kahjulikke konflikte vältida.

Konflikte inimeste vahel võib jagada olulisteks ja ebaolulisteks, suhteid parandavateks ja lõhkuvateks, töö- ja olmekonfliktideks jne. Peatume põgusalt kahel ühiskondliku ja perekondliku kooselu tüüpilisel konfliktiskemil:

- konfliktid erinevate sugupoolte vahel;
- konfliktid erinevate põlvkondade vahel.

Vastavalt võib inimese normaalset olemist kahjustav sügav konfliktus avalduda neljal moel:

- Mehe konfliktus on suunatud naissoole. Naistevihkaja tüüpiline otsustus kõlab: «Kõik naised on rumalad.»
- Naise konfliktus on suunatud meessoole. Meestevihkaja tüüpiline otsustus kõlab: «Kõik mehed on lurjused.»
- Täiskasvanu konfliktus on suunatud noorsoole. Tüüpiline otsustus kõlab: «Tänapäeva noored on hukas.»
- Murdealise või nooruki konfliktus on suunatud täiskasvanuile. Tüüpiline otsustus kõlab: «Nad on ajast maha jäänud,» «Kõik täiskasvanud on kummipead» jne.

Iseloomulik on, et kõigil ülaltoodud otsustustel puudub mõistlik alus — kuidagi ei ole võimalik tõestada, et kõik mehed on lurjused või kõik naised rumalad. Järelikult ei tulene seda laadi otsustused tegelikkusest, vaid otsustaja enda väärast meelestatusest naissoo, meesso, noorsoo või vanema põlvkonna suhtes.

Millest tuleneb väär meelestatus? Küsimus kõlab pretensioonikalt eksistentsiaalsena, *à la* «Millest tuleneb kõik halb siin ilmas?», ja ilmselt ei olegi võimalik sellele kõigekülgsest vastata, kuid mõningaid piirjooni üritame visandada.

Väär meelestatus vastassoo suhtes on sageli tingitud lapsepõlves juurdunud valedest tõekspidamistest. Näiteks võib negatiivne suhtumine meestesse suure tõenäosusega kujuneda tüdrukul, kelle ema on isasse halvasti suhtunud või tüdart üksi kasvatanud. Helge isakuju olemasolu lapsepõlves on aga üsna kindel tagatis, et türel kujunevad terved ja usalduslikud suhted meestega.

Palju pahandust tekitab väär arusaam suguelust, eriti see, kui ollakse harjunud pidama seksuaalvahekorda rämpseks, ebamoraalseks ja häbenemistväärt toiminguks. Siis ei mõisteta mehe ja naise loomulikke tunge ega nähta armumängu loovat ülevust. Seksuoloogias eristatakse rida psühhoogeense päritoluga suguelu häireid (suguelu funktsionaalsed häired), mis enamasti on tingitud väärast seksuaalkasvatusest ning partnerivahelistest konfliktidest. Niisugused häired on erektsiooni

nõrkus ja enneaegne seemnepurse meestel; anorgasmia, frigiidsus ja vaginism naistel (2; 4).

Väär meelestatust teise sugupõlve suhtes võib pidada suhteliselt kergemaks. Murdeea lõpus ning noorukiea alguses esineb sageli teatav maksimalismi ehk krititsismi periood. Noor inimene leiab, et keegi teda ei mõista, kool on igav ja õppimine tüütu ning kõigis hädades on süüdi täiskasvanud, kes on kogu maailma asjad valesti korraldanud. Järkjärgult ise täiskasvanute maailma sisse elades niisugune maksimalism lahtub.

Täiskasvanute negatiivne suhtumine noortesse on tegelikult tunduvalt harvem nähtus, kui noored ise arvavad. Tavaliselt tuleneb see moraali ja moe ülikiirest muutumisest ja on kokkuvõetav üheainsa vähikliku süüdistusena: «Miks te ei ole niisugused, nagu olime meie?»

Kaugeltki mitte igat noorusea maksimalismiavaldust ega vanainimese laitvat peavangutust ei ole õige võtta põlvkondadevahelise sügava konfliktuse avaldusena. Meie kiiresti muutuvas maailmas on teatav vastuolu noore ja vana sugupõlve vahel isegi paratamatuks saanud. Ikka ja jälle kipuvad lapsevanemad leidma, et nemad olid noorestpeast oma järeltulijaist paremad. Kujuneb kummaline olukord, millele juba A. H. Tammsaare tähelepanu juhtis — aina halvematest ja halvematest lastest saavad üha paremad ja paremad lapsevanemad!?

Inimese sisekonfliktid on inimestevahelistest konfliktidest vaid tinglikult eristatavad. Ühelt poolt tekivad sisekonfliktid inimestevaheliste konfliktide ja halbade suhete tagajärjena. Teiselt poolt on meie endi sisepinged sageli ebaõiglase viha, alusetu solvumise ja teiste mõttetute väliskonfliktide põhjusteks. Klassikaline sisekonfliktide tüpologia, mida saame asjakohaseid näiteid kasutades aluseks võtta ka psühholoogia- ja perekonnaõpetuse tundides, pärineb Kurt Lewinilt (5).

1. **Lähenemis-lähenemiskonflikt** ehk positiivne topeltvalik tekib olukorras, kus inimese ette kerkivad korraga kaks võrdselt meeldivat võimalust, millest valida saab ainult ühe. Siia kuulub näiteks abikaasa või seksuaalpartneri valikul tekkiv küsimus «keda võtta, keda jätta?».

2. **Lähenemis-vältimiskonflikti** puhul lähevad vastuollu soov midagi olla, saada või saavutada ja kartus selleks planeeritud teo tagajärgede ees. Niisugust konflikti peegeldab käibeväljend «igal ajal omad head ja vead». Nii võib armunu kõigest hingest ihaldada väljavalituga abielluda, kuid samal ajal karta vanemate vastuseisu, «vabaduse» kaotamist või veel midagi.

Kutsealase teooriaõppe täiustamise võimalusi

ANTS TARRASTE,
NSVL PA Kutsepedagoogika TUI
vanemteadur

Teadus- ja tehnikarevolutsiooni nõuetele vastava töölistkaadri ettevalmistamine sunnib kriitiliselt üle vaatama kutseõppe senist sisu, vormi ja metoodikat. Seda enam, et paljud pedagoogika ja psühholoogia fundamentaalsed kontseptsioonid ei ole rakendusteaduse vähese suutlikkuse tõttu koolipraktikasse jõudnud.

Kutseõppe uuendamisele ei saa läheneda kui olemasoleva täiustamisele. Siin tuleb uut moodi lahendada didaktika igipõlised probleemid — mida ja kuidas õpetada. Esimene neist, **kutseõppe sisu probleem** on eriti aktuaalne, sest seda traditsioonilistel, üldharedusele omastel viisidel lahendada ei saa. Vähe-malt iga reaalne sisu tugineb vastavale teadusharule, on teatud mõttes selle mi-nimudeliks. Siin lausa valesti toimida ei saa, probleem on ainult selles, kui võrd didakti-liselt otstarbekalt on teaduse alused õppeaineks transformeeritud. Kutseteadmised on kujunenud mitmesuguste tehnilis-tootmislike tead-miste sünteesi tulemusena. Neist saab kutse-õppeaineid vajaliku objektiivsusega kokku panna (st teadmisi valida ja neid loogiliselt seotud süsteemi ühendada) vaid vastava kut-seala tootmistevõime ja selle arenguperspek-tiivide uurimise põhjal. Selleks vajaliku kom-petentsuse puudumise tõttu on kutseõppe-ainete sisu senini määratud juhuslikul ja subjektiivsel «surnud ringi» põhimõttel: järjekordne programmivariant koostatakse olemasolevate nõrkade õpikute põhjal, see omakorda jääb «uute, täiendatud ja paran-datud» õpikute koostamise aluseks jne. Ana-lüüs kinnitab, et näiteks puidueriala õpikud annavad edasi kohati vaid 20—25% vajalikust teabest. 1979. a mõõblitiserite eritehno-loogia programmi analüüsimisel tehti ligemale sadakond ettepanekut programmi täiustami-seks.

Üldtuntud on Arvo Veski raamatute kestev populaarsus individuaalehitajate seas. Seda saab seletada asjaoluga, et kogemusteta ehi-tajad sealt neid huvitavate töötegevuste alused vähemalt 80%-liselt kätte saavad. Aga teame ka, et sama autori käsiraamatud kutse-aladel, mille tundmisest tal vajaka jäi (näi-

teks «Laudsepa ja mööbelsepa käsiraamat», 1982), enam kaugeltki sellisel tasemel ei olnud.

Eespool nimetatud puudusi saab ületada sel teel, et me kutseõppe programmid seame kokku tööliste tootmistevõime ja selle arengu-perspektiivide analüüsi alusel, õpikute sisu tuumiku aga vastavate töötoimingute orien-teerumisaluse põhjal. Seda ei saa võtta kui kitsalt utilitaarset lähenemist kutseõppele, vaid kui selle kõige olulisema ja vajalikuma objektiivset kindlaksmääramist, mis õppe-materjalilis puududa ei tohi ja mis iga kutse-ala töötegevuse omapära arvesse võtta aitab.

Kutseõppe sisu probleem on seda tõsisem, et õpetajatena saame tööle rakendada ainult insenertehnilise ettevalmistusega inimesi, kes, olles pedagoogilise ettevalmistuseta, ei valda piisavalt teadmisi ka tööliste otsese kutse-tegevuse vallast. Seega tuleb algajal eriaine-õpetajal tööliste kutseteadmiste ja -oskuste süsteem kokku panna viletsa õppekirjanduse, tööliste töötegevuse jälgimise ja analüüsimise, kolleegidelt kogemuse ülevõtmise jms põhjal. Eeldustega ja töökas insener võib sellega esi-mese 5 tööaasta jooksul hakkama saada, ande-tu laisk jääb kutseteadmisi elu lõpuni viletsa algmaterjali põhjal «lugema».

Probleemi — kuidas õpetada — vallas on suurim puudus kutsealase **teooriaõppe valdav orienteeritus ainult teadmiste andmisele**. Kõik me teame, kui palju õppeajast kulutatakse, näiteks, matemaatikas ja füüsikas ülesanne-tele ja harjutustele. Seda paradoksaalsemana näib olukord, et kutsettevalmistus, mis on seatud ette valmistama inimesi tegutsemi-seks (mitte targutamiseks!) tootmises, rahul-dub teooriaõppes ainult teadmiste jagamisega. Teadmiste rakendamise oskuste kujundamise-le, rääkimata juba eri valdkondade teadmiste integreerimise oskustest, ei suuna õpetajaid ei kutseõppeainete programmid ja õpikud ega ka mitmesugused juhendmaterjalid. Õpilaste kutsevalmiduse üle otsustatakse praktikas vaid teadmiste reproduktiivse omandatuse hindamisega kontrolltöödes, eriainetes ja kvali-fikatsioonieksamil, kutsemeisterlikkuse kon-kurssidel jne.

Oskusi ja vilumusi saab kujundada ainult harjutamisega. Kuna me teooriaõppes kerge-käeliselt harjutamisest loobunud oleme, siis pole imeks panna, et õpilastel jääb kujunda-mata hulk olulisi vaimseid oskusi, mis peaksid kuuluma valmisoperatsioonidena töötoimin-gute koosseisu, teadmised realiseeruvad kutse-tegevuses visalt, puudu jääb iseseisvusest, teadlikkusest töötegevuses jne.

Tõetruu ülevaate sellest, milliseid vaimseid oskusi tuleb õpilaste teooriaõppe käigus ku-jundada, milline harjutuste süsteem selleks vajalik on jne, annab jällegi eespool juba nimetatud tööliste tootmistevõime analüüs. Seejuures ei tule harjutused üles ehitada mitte töötoimingute otsesele jälgendamisele, vaid need tuleb harjutusteks transformeerida didaktika nõudeid silmas pidades, ehk teisi-

sõnu õeldes — teooriaõppe harjutused kuju-
tagu endast töötoimingute didaktilisi ana-
looge.

Harjutuste endi ülesehituse ja läbiviimise
metoodika aluseks on otstarbekas võtta P. Gal-
perini vaimsete toimingute etapiti omandam-
ise teooria. Kutseõppe seisukohalt omandab
erilise tähenduse nimetatud teooria põhi-
mõtete rakendamine koos nn üldistatud orien-
teerumisaluse kujundamisega. Viimast ei tohi
laia teadmisteringi andmisega segi ajada.
Üldistatud orienteerumisaluse tähendab õpi-
lase valmisolekut tootmistevõime (nt detai-
lide valmistamine) raamides ükskõik millise
konkreetses töötegevuses (igasuguse detaili val-
mistamine) jaoks **konkreetses orienteerumis-
aluse** iseseisvaks koostamiseks kõikvõimalike
tingimuste puhul (tööpingipargi koosseis,
lõikeriistade ja rakistega varustus jne). Kui
töötegevuse konkreetses orienteerumisaluses
saab kompetentne õppemeister anda õppuse
algjuhenduse käigus, siis üldistatud orien-
teerumisvõimalust saab kõige tulemusliku-
malt kujundada ikkagi ainult teooriatunni
võimalustele vastava harjutamise käigus.

Vaimsete toimingute etapiti omandamise
teooria rakendamise efektiivsust näitas veen-
valt aastatel 1982—1984 kolmes ENSV kutse-
keskkoolis korraldatud eksperiment, mis seis-
nes mõblitlisleri kutseala õpilaste tehnoloogi-
ateadmiste ja -oskuste kujundamises eri-
metoodika abil. 4tunnise harjutamise järel
oli eksperimentaalgruppide õpilaste keskmine
edukus tehnoloogia koostamisel, tehnoloogilise
praagi põhjuste määramisel jne (ühte-
kokku hinnati 17 näitaja alusel) 63—76%.
Kontrollgruppides tavalist metoodikat kasu-
tades oli see 50—60%. Neis eksperimentaal-
gruppides, kus täiendava eksperimenteeritava
tegurina lisandus õpetaja perspektiivne tege-
vus tehnoloogiaoskuste tugimaterjali õpetamisel,
kündis õpilaste keskmine edukus samade
näitajate lõikes koguni 74—86%-ni.

Teooriaõppe harjutuste süsteem peab kind-
lustama materiaalses vormis sooritatavate
töötoimingute **interioriseerumise** (toimingu
mõtlemise vormi ülemineku), milleta pole või-
malik töönähtuste ja -objektide olemuse mõist-
mine ning nende täiustamine. Sama vajalik
on ka valmisolek vastupidiseks protsessiks,
vaimsete toimingute **eksterioriseerumiseks**,
s. o. üleminekuks mõtlemistevõime toimingu-
te sooritamisele, millel põhineb teadmiste
rakendamine praktilises tootmistöös. Vastava-
te oskusteta pole võimalik nüüdistootmise
nõuetele vastava, tehnoloogilisi ja tööprotsessi-
se ning seadmete tööprintsipi hästi mõistva
ning nende täiustamise võimelise oskustöö-
lise kujundamine. Samal põhjusel ei saa ilma
eriettevalmistuseta õppemeistrina edukalt
töötada iga tootmises oma tööfunktsioone
täitma harjunud töömees.

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

Veel kord: kas üldharidus- kooli õpetaja on pärit kõrgkoolist?

REET URING,
**TRÜ pedagoogikakateedri vanem-
õpetaja**

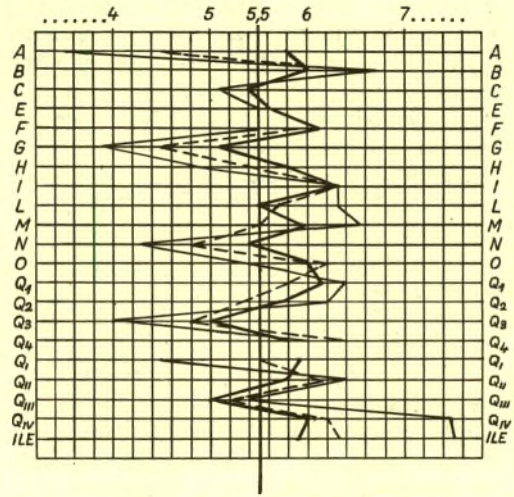
Juba teist korda (5) peab autor alustama
oma kirjutise pealkirja sõnadega «veel
kord...». Tahaks loota, et endast lugupida-
vad õpetajad ja koolijuhid on tutvunud eel-
mises artiklis (7) toodud faktide ja skeemi-
ga ning nõustuvad faktidel baseeruva tõde-
musega: «üldhariduskooli õpetaja on eelkõige
pärit ühiskonnast, sealhulgas ka oma vane-
matekodust, üldhariduskoolist ja kõrgkoolist
kui ühiskonna tervikusteemi allosadest...
Käesolev kirjutis aga fikseerib mõningad
reformieelse kooli õpetajate taastootmisega
seonduvad ilmingud nende madalseisus ja
annab seega võimaluse edaspidi jälgida re-
formist tekkivaid muutusi».

1986. a sügisel TRÜ pedagoogiliste voo-
rude esmakursuslaste küsitluse (16 PF ja an-
keet «Eriala, elukutse») andmete kõrvuta-
mine varasematega lubabki jälgida, milliseid
nihkeid on muutunud olud kaasa toonud.
Nihkeid lubab oodata see, et juba mitmendat
aastat viime ellu koolireformi ja et ümber-
korraldused on jõudnud ka kõrgkooli (peda-
googiliste vöörude üliõpilaste kõrgem stipen-
dium, TRÜs füüsika, keemia ja bioloogia
osakonnas eraldi vastuvõtt teoreetilisse ja
pedagoogilisse harru jne).

Küsitletud kontingent

Ajavahemikul septembrist novembrini 1986. a
korraldati taas pedagoogilist ettevalmistust
andvate TRÜ osakondade (keemia, füüsika,
matemaatika, geograafia, bioloogia, ajaloo,
eesti filoloogia, võõrfiloloogia) I kursuse üli-
õpilastega küsitlused selgitamiseks nende ka-
rakteri- ja temperamendiomadusi ning eriala-
ja kutsevaliku motiive. Keemia ja bioloogia
osakonnas testiti ka teoreetiline haru: nii
ilmnevad selgemini teoreetikute-pedagoogide
eraldamise põhjused ja tagajärjed. Küsitlus

(2 tundi) ja tulemuste teatamine üliõpilastele (4 tundi) korraldati loengukursuse «Sissejuhatus erialasse» raames. Immatrikuleeritud esmakursuslaste 85,9% line küsitlusega hõlmatas on küllalt piisav alus sissesaanute iseloomustamiseks. Nagu TRÜ pedagoogiliste voorude puhul ikka, on umbes 60% neist 5 aasta pärast oodata tagasi kooli, nüüd juba noorte õpetajatena. Praegu on nad oma seniseks kujunenud-kujundatud isiksuslike potentsiaalidega astunud kutse omandamise perioodi. Eriala ja kutset omandades realiseeritakse olemasolevaid potentsiaale, samaaegselt luues ja suurendades selles tegevuses ühtlasi oma isiksuslike potentsiaale tulevaseks kutsetööks (nt õpetajatööks) (7, lk 23, joonis 1). Milline on siis tänavune esmakursuslane ülikooliperioodi hakul ühel lõigul haridusest «... üldhariduskool → kõrgkool → üldhariduskool...»?



Joonis 1. Üldkontingendi (—), bioloogia teoreetilise haru (---) ja keemia teoreetilise haru (- · -) üliõpilaste psühhoogramide võrdlus. Vajadusel vaata kõikide faktorite mõnesonalist sisuseletust kogumikus «Üliõpilasest õpetajaks» (Tln, 1983) lk 125—127 paiknevateft joonistelt.

Isiksuseküsimumistikuga 16 PF saadud tulemustest

R. B. Cattelli isiksuseküsimumistik 16 PF (1) on uurimismeetodina laialdaselt kasutusel nii kogu maailmas kui ka Nõukogude Liidus. Küsimustiku on ENSV oludele korrektset adapteeritud ja standardiseeritud grupp ENSV psühholooge M. Henno juhtimisel. Küsimustikuga saadud tulemused on koondatud tabelisse 1, mis annab võimaluse võrrelda mitmete erialade esimesi kursusi ja tödeda, et kursused on erialati üksteisest suuresti erinevad. NB! ka üldkooli õpetajad erinesid õpetatava aine alusel üksteisest kõige rohkem (4; 5). Kogu kontingendi keskmisi näite jäl-

gides peame nentima, et need liiguvad üsna skaala keskmise ($\bar{x}=5,5$) lähistel, nagu suurte gruppide puhul sageli ette tuleb. Märgatavamad kõrvalekalded on vaid faktorites I (6,3), F (6,1) ja Q_1 (6,1). Võiks siis öelda, et sel sügisel ülikooli astunud noorte inimeste hulgas on palju neid, kes on tundeõrnad, intuiitiivsed, sümpaatialembed, isegi hellikud (I+), radikaalsed, uuendusorientatsiooniga, kriitiliselt meelestatud (Q_1+), entusiastlikud, muretult tuisupäised, elurõõmsad (F+). Samal ajal ei küüni uuritute enesekontrolli näitajad üle keskmise: C=5,4; G=5,1; Q_3 =5,0. Üsna kesk-

Esmakursuslaste keskmised tulemused isiksuseküsimumistiku 16 PF faktorites Tabel 1

| | | | | | | | | Keemia | | Bioloogia | | Erinevused | | Ped osak | |
|-----------|------|-------|-------|------|---------|--------|---------|----------|-----|-----------|-----|------------|-----|----------|----------|
| | | | | | | | | ped teor | | ped teor | | min | max | difer | üldkont. |
| | Füüs | Geogr | Matem | Ajal | Eesti f | Ingl f | Saksa f | | | | | | | | |
| A | 5,0 | 6,5 | 5,6 | 5,9 | 4,9 | 5,4 | 7,1 | 6,4 | 4,6 | 5,3 | 3,4 | 3,4—7,1 | 3,7 | 5,7 | |
| B | 6,2 | 6,4 | 5,6 | 5,3 | 6,4 | 6,6 | 5,1 | 6,1 | 6,0 | 6,4 | 6,7 | 5,1—6,7 | 1,6 | 6,0 | |
| C | 7,2 | 5,1 | 5,9 | 4,8 | 4,5 | 4,8 | 7,4 | 4,8 | 5,4 | 5,2 | 5,2 | 4,5—7,4 | 2,9 | 5,4 | |
| E | 6,2 | 5,2 | 5,3 | 5,7 | 5,3 | 5,7 | 6,1 | 6,1 | 5,6 | 5,5 | 5,5 | 5,2—6,2 | 1,0 | 5,6 | |
| F | 6,4 | 6,8 | 5,4 | 5,4 | 6,0 | 6,4 | 7,1 | 7,0 | 6,1 | 6,7 | 5,5 | 5,4—7,1 | 1,7 | 6,1 | |
| G | 3,6 | 4,8 | 6,5 | 6,1 | 3,5 | 4,1 | 5,7 | 6,1 | 4,6 | 4,3 | 3,9 | 3,5—6,1 | 2,6 | 5,1 | |
| H | 5,6 | 5,6 | 5,8 | 5,6 | 5,0 | 5,7 | 6,5 | 6,6 | 5,4 | 5,4 | 5,0 | 5,0—6,6 | 1,6 | 5,7 | |
| I | 3,9 | 7,0 | 5,0 | 6,6 | 7,8 | 7,2 | 6,4 | 5,9 | 6,3 | 6,4 | 6,3 | 3,9—7,8 | 3,9 | 6,3 | |
| L | 5,1 | 5,7 | 5,1 | 5,5 | 5,8 | 5,6 | 5,6 | 5,4 | 5,6 | 6,1 | 6,3 | 5,1—6,3 | 1,2 | 5,5 | |
| M | 5,8 | 5,1 | 5,5 | 6,6 | 6,9 | 6,9 | 6,2 | 4,7 | 5,5 | 5,3 | 6,5 | 4,7—6,9 | 2,2 | 5,9 | |
| N | 4,5 | 5,6 | 6,3 | 5,5 | 5,3 | 5,2 | 5,1 | 5,5 | 4,7 | 4,4 | 4,3 | 4,3—6,3 | 2,0 | 5,4 | |
| O | 3,7 | 6,5 | 5,7 | 6,9 | 6,0 | 6,6 | 5,6 | 5,9 | 6,2 | 5,8 | 5,6 | 3,7—6,9 | 3,2 | 6,0 | |
| Q_1 | 6,9 | 6,6 | 5,7 | 6,6 | 6,3 | 5,6 | 6,5 | 5,5 | 5,7 | 5,6 | 6,4 | 5,5—6,9 | 1,4 | 6,1 | |
| Q_2 | 5,4 | 4,8 | 5,4 | 6,3 | 6,6 | 6,6 | 4,7 | 5,2 | 5,5 | 5,1 | 6,2 | 4,7—6,6 | 1,9 | 5,7 | |
| Q_3 | 5,6 | 4,8 | 5,7 | 5,3 | 4,3 | 4,0 | 5,2 | 5,2 | 4,8 | 4,8 | 4,0 | 4,0—5,7 | 1,7 | 5,0 | |
| Q_4 | 4,4 | 6,0 | 4,9 | 6,2 | 6,2 | 6,7 | 4,2 | 5,9 | 6,3 | 6,3 | 5,9 | 4,2—6,7 | 2,5 | 5,7 | |
| Q_I | 6,1 | 6,3 | 5,6 | 5,5 | 5,2 | 5,8 | 7,3 | 7,1 | 5,5 | 6,0 | 4,6 | 4,6—7,3 | 2,7 | 5,9 | |
| Q_{II} | 4,0 | 6,2 | 5,0 | 6,3 | 6,5 | 6,7 | 4,5 | 5,7 | 6,2 | 6,2 | 6,3 | 4,0—6,7 | 2,7 | 5,8 | |
| Q_{III} | 7,1 | 4,4 | 6,0 | 4,4 | 3,9 | 4,3 | 4,9 | 5,4 | 5,3 | 5,1 | 5,4 | 3,9—7,1 | 3,2 | 5,0 | |
| Q_{IV} | 6,9 | 5,2 | 6,2 | 6,4 | 7,2 | 6,8 | 5,5 | 5,0 | 6,1 | 5,6 | 7,4 | 5,0—7,4 | 2,4 | 6,0 | |
| ILE | 5,5 | 5,4 | 5,3 | 6,4 | 7,2 | 6,9 | 4,9 | 5,1 | 6,2 | 5,8 | 7,5 | 4,9—7,5 | 2,6 | 5,9 | |

päraste enesekontrolli näitudega ei kaasnenud kogu kontingendil veel Q_4 -faktori ja Q_{II} keskmise näidu tõusu. Üksikindviiditi ja ka kursuseti võib seda aga täheldada (vt Q_4 ja Q_{II} näidud inglise ja eesti filoloogidel, ajaloolastel). Ühe põhjusena tuleb siin kindlasti silmas pidada uute tingimustega kohanemist (kõrgkooli nõuded ja tööstiil, kursusekaaslased, õppejõud, ühiselamu jpm) ning oletatavat vaimset väsimust (pisut rohkem kui poole aasta jooksul tuleb teha üldhariduskooli lõpuksamid, sisseastumiseksamid ja talvine eksamisesisioon).

Erialati annavad kõige suuremaid diferentse faktorid A, I, O ja Q_{III} . Igal erialarühmal on seega oma iseloomulik nägu. Ilmnenud tendentsid sarnanevad varasemate uurimuste tulemustega (6; 8; 9). Kuna tänava on võimalik jälgida eraldi teoreetikute rühmi keemia ja bioloogia osakondades, siis näeme neile rühmadele omaseid tendentse, mis on samasuunalised tulevasele teadustööle orienteerunud üliõpilaste juures ilmnenud joontega (8;9). Kui nad oleksid varasemal kombel pedagoogilisest rühmast eraldamata, toonuks see kaasa üldkontingendi keskmistes näitutes (tabel 1 viimane veerg) järgmised muutused: faktorite A, F, G, H, N, Q_I keskmiste näitude languse ja faktorite M, Q_2 , Q_{IV} ning ILE näitude tõusu (vt ka joonis 1). Seda laadi tendentsidega kontingendi kooliga kohanemise probleemidest on varem juttu olnud (6). TEISISÖNU: pedagoogide-teoreetikute eraldamine korrigeerib TRÜ õppurite karakteri- ja temperamendiomaduste keskmisi näite koolisituatsioonides kergema kohanemise suunas (pedagoogiliste harude üliõpilased on teoreetikutest seltsiva-

mad, ekstraveeritumad, pisut kõrgema enesekontrolliga, tegutsemisjulgemad, sotsiaalselt kompetentsemad). Aga seevastu pedagoogiliste harude üliõpilased on teoreetikutest vähem iseseisvamad, vähem fantaasiaküllased, mitte nii soodsate isiksuslike looveeldustega. Pole vist kahtlust selles, et viimati mainitud omadustega õpetajaid vajaks meie kool eriti, kui püüdleme ka tegudes lastes looveeldusi arendava kooli poole. Ühtlasi seostuvad iseseisvus, sõltumatus, fantaasiaküllasus ja soodsad isiksuslikud looveeldused demokraatlike (isiksusekesksete) kasvatushoiakutega (8, lk 102—103).

Ankeediga «Eriala, elukutse» (ErEl) kogutud andmetest

Esmakursuslaste jaoks koosneb ankeet järgmistest osadest:

- 1) erialavaliku motiivid — 34 väidet;
- 2) üldised kutsevaliku asjaolud — 3 küsimust;
- 3) suhtumine õpetajakutsesse — 19 väidet;
- 4) õpetajakutse valiku motiivid ja asjaolud — 7 väidet.

Varasematel uurimustel tehtud faktoranalüüside põhjal on välja töötatud mitmete koondnäitajate (indeksite) arvutamise eeskirjad. Nii on võimalik:

- 1) erialavaliku motiivid taandada 6le indeksile (1—6, tab 2 ja 3);
- 2) suhtumine õpetajakutsesse „ 3le „ (7—9, „);
- 3) õpetajakutse valiku motiivid „ 2le „ (10—11, „).

Tabel 2

Esmakursuslaste erialavaliku motiivide, õpetajakutsesse suhtumise ja kutsevaliku motiivide keskmised indeksid

| Indeksi nimetus ja skaala | 1978 | 1980 | 1984 | 1986* |
|--|------|------|------|-------|
| Eriavalavaliku motiivide indeksid: | | | | |
| 1. Orientatsioon teadustegevusele ja tunnetushuvi rahuldamisele (orient=0, ei=4) | 1,3 | 1,3 | 1,5 | 1,4 |
| 2. Orientatsioon harjumuspärase tegevuse jätkamisele (orienteerub=0, ei=4) | 1,6 | 1,7 | 1,7 | 1,8 |
| 3. Juhuslik (=0)—teadlik (=4) erialavalik | 3,0 | 3,0 | 2,9 | 3,0 |
| 4. Orienteerumine eriala ühiskondlikule prestiižile (jah=0, ei=4) | 1,1 | 1,0 | 1,3 | 1,3 |
| 5. Orientatsioon kitsalt isiklikule «Minale» (jah=0, ei=4) | 0,9 | 0,9 | 0,9 | 1,0 |
| 6. Orientatsioon karjäärile ja isikl prestiiži tõstmisele (jah=0, ei=4) | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,3 |
| Õpetajakutsesse suhtumise indeksid: | | | | |
| 7. Õpetajakutsesse suhtumine (positiivne=0, negatiivne=4) | 1,2 | 1,3 | 1,2 | 1,0 |
| 8. Õpetajakutse ühiskondliku väärikuse tunnetamine (tunnetab=0, ei=4) | 2,6 | 2,4 | 2,2 | 2,3 |
| 9. Kutse ühiskonnapoolse madala hinnangu tunnetamine (tunnetab=4, ei=0) | 3,2 | 3,3 | 3,4 | 3,3 |
| Kutsevaliku motiivide indeksid: | | | | |
| 10. Teadlikud (=0) — juhuslikud (=4) kutsevaliku lähtealused | 1,6 | 1,7 | 1,5 | 1,4 |
| 11. Juhuslik (=0) — teadlik (=4) kutsevalik | 3,1 | 3,0 | 3,3 | 3,2 |

* 1986. a keskmiste indeksite arvutamisel pole arvestatud keemia ja bioloogia teoreetilise haru üliõpilaste tulemusi.

Tabelis 2 on võrdlevalt esitatud 4 aasta esmakursuslaste keskmised näidud. Kuna piln on üldjoontes sama (v. a indeksid 7 ja 10) mis

1985. a ilmunud artiklis (7), siis pole mõtet sealtoodud interpretatsiooni sõna-sõnalt korrata. Siiski loodab autor, et hea lugeja kirja-

pandu uuesti üle vaatab: tegemist on õpetajaskonna taastootmise seisukohalt küllalt tähtsate seikadega. Muudatused indeksites 7 ja 10 räägivad aga sellest, et õpetajakutseesse suhtumine on eelnevate aastatega võrreldes pisut paranenud ja kutsevaliku lähtelused veelgi teadlikumaks muutunud (kognitiivne tase). Loodetavasti ei tulene see ainult keemia ja bioloogia teoreetilise haru üliõpilaste näitajate mitteamestamisest, mis ootuspäraselt teiste näitudest erinevad (vt nt indeksid 1 ja 7 tabelis 3), diferentsid aga ei küüni siin maksimaalsete diferentsideni erialarühmade vahel. Esmakursuslaste hoiakute-suhtumiste erinevus erialati (tabel 3) pärineb üldhariduskoolist, kõrgkoolil tuleb oma töös nendega kõigepealt arvestada, neid aktsepteerida nii, nagu nad on ja siis otsida teid nende muutmiseks, kui see on vajalik ja võimalik.

Tabelite 2 ja 3 andmed räägivad sellest, et TRÜ üliõpilaste erialavalik on suhteliselt teadlik. Elukutsevalikuga on lood aga märksa segasemad. Üliõpilasel pole ilmselt kuigi kerge jõuda tõdemiseni, et elukutse, eriala ja amet ei lange kaugeltki alati kokku (10). Ega eestikeelses teaduskirjanduseski pole need mõisted veel korralikult määratletud. Kui ENEst abi otsida, saame teada, et:

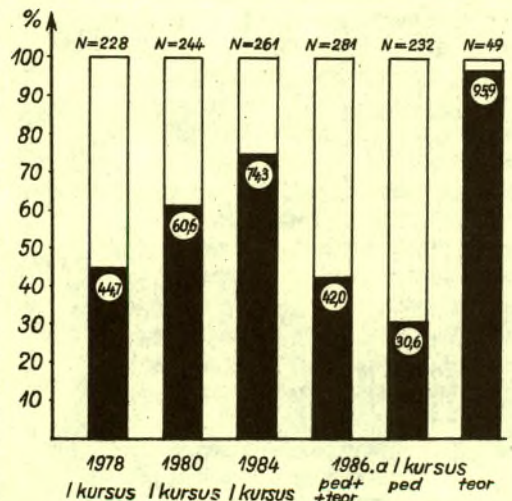
amet on tööala, ülesannete kompleks, mida isik täidab oma töökohal ja mille eest ta saab tasu (2, 1. köide, lk 135);

elukutse ... on tööülesannete täitmiseks vajalikud teadmised, oskused, vilumused, mis omandatakse harilikult süstemaatiliselt õppides või vastaval alal kestvalt töötades... Elukutset tõendab harilikult kutsetunnistus või diplom... Elukutse annab võimaluse ja õiguse vastaval alal töötada, aga ei kohusta selleks (2,2. köide, lk 223). Märksõna «eriala» me aga ENEst ei leiagi. Peame leppima sellega, mis on öeldud spetsialiseerumise ja spetsialisti kohta:

spetsialiseerumine (<lad.), eriala omandamine, mingile kindlale erialale keskendumine (2,7. köide, lk 253);

spetsialist (pr. < lad.) erialateadlane (2,7. köide, lk 253).

Ülikoolis füüsiku, bioloogi, võõrfiloloogi vmt eriala omandanud inimene saab pidada väga mitmesuguseid elukutseid ja ameteid (teadur, õpetaja nii üld- kui kõrgkoolis, tõlk, insener jne). Meie ülikooli astunute arvad paljud, et kui eriala on valitud, siis on juba elukutsegi käes. Erialavaliku motiivide hulgas olnud küsimusele 3* vastamine annab meile pildi esmakursuslaste seas valitsenud olukorrast. Üle 25% sissesaanutest pole üldse elukutsele mõelnud, 15,1 kuni 36% märgib elukutse asemele vastuslehele eriala (ei erista neid): biokeemia, matemaatik, astronoomia, ajalugu vmt. Üldkontingendi pedagoogilise haru üliõpilastest 31,0%+2,2%+13,4% ja teoreetilise haru üliõpilastest 4,1%+8,2% on silmas pidanud tõesti konkreetset elukutset. Seega on pea kahel kolmandikul sissesaanuist elukutse tegelikult valimata, seda teadvustab aga ainult 8,4% pedagoogilise ja 20,4% teoreetilise haru üliõpilastest. Elukutse ja eriala



Joonis 2. Diagrammid nende üliõpilaste protsendist (■), kes jätsid vastamata õpetajakutse valiku motiivide ploki (küsimused 58—64), st nad ei seosta oma tuleviku õpetajakutsega.

Ankeedi ErEl baasil arvatud indeksite keskmised näidud erialati

Tabel 3

| Indeksi jrk nr* | Füüs | Geogr | Matem | Ajal | Eesti fil | Ingl fil | Saksa fil | Keemia | | Bioloogia | | Erinevused | | | Ped osak |
|-----------------|------|-------|-------|------|-----------|----------|-----------|--------|------|-----------|------|------------|-----|-----|----------|
| | | | | | | | | ped | teor | ped | teor | min | max | dif | |
| 1. | 1,2 | 1,2 | 1,6 | 1,0 | 1,4 | 1,6 | 1,9 | 1,8 | 1,4 | 1,3 | 0,8 | 0,8—1,8 | 1,0 | 1,4 | |
| 2. | 1,9 | 1,6 | 1,8 | 2,2 | 1,9 | 1,6 | 2,1 | 1,3 | 1,8 | 1,9 | 1,8 | 1,3—2,2 | 0,9 | 1,8 | |
| 3. | 2,7 | 3,0 | 2,9 | 3,4 | 3,2 | 3,1 | 3,2 | 2,5 | 2,5 | 3,1 | 3,1 | 2,5—3,4 | 0,9 | 3,0 | |
| 4. | 1,1 | 1,1 | 1,2 | 1,4 | 1,4 | 1,6 | 1,4 | 0,8 | 1,0 | 1,2 | 1,4 | 0,8—1,6 | 0,8 | 1,3 | |
| 5. | 1,0 | 0,8 | 1,1 | 1,1 | 0,9 | 1,0 | 0,8 | 0,9 | 1,1 | 0,8 | 1,0 | 0,8—1,1 | 0,3 | 1,0 | |
| 6. | 2,7 | 2,3 | 2,1 | 2,3 | 2,4 | 2,4 | 2,1 | 2,5 | 2,5 | 2,2 | 2,4 | 2,1—2,7 | 0,6 | 2,3 | |
| 7. | 1,3 | 1,1 | 1,0 | 1,2 | 1,2 | 1,0 | 0,8 | 0,6 | 1,6 | 1,0 | 1,7 | 0,6—1,7 | 1,1 | 1,0 | |
| 8. | 2,0 | 2,5 | 2,5 | 2,2 | 2,1 | 2,2 | 2,4 | 2,9 | 2,7 | 2,3 | 2,2 | 2,0—2,9 | 0,9 | 2,3 | |
| 9. | 3,4 | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,3 | 3,3 | 3,0 | 3,1 | 3,3 | 3,4 | 3,0 | 3,0—3,4 | 0,4 | 3,3 | |
| 10. | 1,7 | 1,1 | 1,4 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,2 | 0,9 | — | 1,7 | — | 0,9—1,7 | 0,8 | 1,4 | |
| 11. | 3,0 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,2 | 3,3 | 3,1 | — | 3,3 | — | 3,0—3,3 | 0,3 | 3,2 | |

* Indeksi nimetus ja skaala on toodud tabelis 2.

Noukogude Kool

reportaaž

15.—22. aprillini toimus Tallinnas füüsikaolümpiaadi üleliiduline voor 8., 9. ja 10. (11.) klassi parimate ainetundjate väljaselgitamiseks. 161 osavõtjat jagunesid kõikide liiduvabariikide, Vene NFSV piirkondade, Moskva ja Leningradi võistkondadesse. Omaette võistkonnaga esines ka korraldajalinn Tallinn. Toimus nii teoreetiline kui ka praktiline voor.

Olümpiaadiüritused algasid lilled asetamisega V. I. Lenini mälestussamba jalamile. Küllastati Tallinna Olümpiapurjespordikeskust, tutvuti vanalinnaga. Puhkeõhtud Tallinna koolides olid pühendatud Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 70. aastapäevale. Kultuuriprogrammi mahtus ansambli «Mašina vremeni» kontsert linnahallis, ooper «Traviata» «Estonia» teatris ja Nookogude Eestit tutvustav filmiprogramm Kinomajas.

Kommunistlikul laupäeval töötati Komsomolinimelisel staadionil ja TSIKI ümbruses. Osavõtjaterohke oli kohtumine ajakirja «Kvant» esindajate ja füüsikaolümpiaadi veteranidega. Osalejaid jagus ka õpikäikudele Tallinna tehastesse ja TPI füüsikalaboritesse.

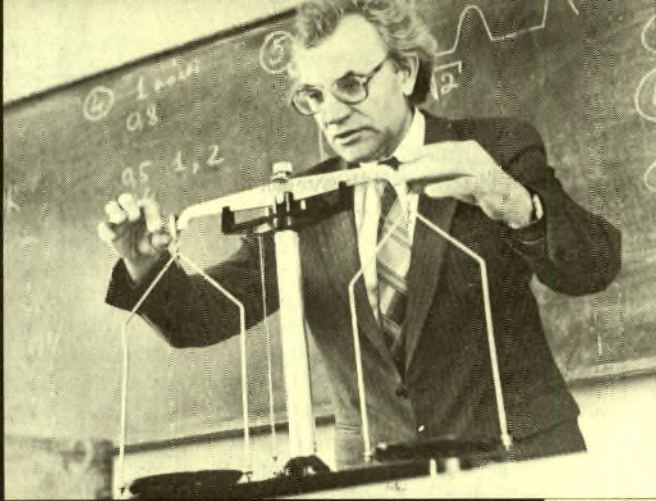
Žüriil (esimees TRÜ professor H. Tammet) oli tükk tegemist, et pingelises ja kõrgetasemelises konkursis paremaid selgitada. Kokku anti 8 I järgu, 15 II järgu ja 30 III järgu diplomit, lisaks 35 aukirja, mitmeid eripreemiaid eksperimentaal- ja teoreetilise vooru parematele.

10. (11.) kl õpilastest oli parim Dmitri Genštšenkov Leningradi 239. keskkoolist. Fotol 1 saab ta H. Tammetilt üldvõitja karika. 9. kl õpilastest osutus nutikaimaks Anton Maokin Leningradi 30. keskkoolist. Mõlemad noormehed on süvaõppega matemaatika-füüsikakooli õpilased.

8. klassi tublima selgitamisel tuli žüriiliikmetel üllatuda. Nimelt selgus, et võitja (foto 3) Sergei Šinkevitš (Permi oblasti Berezniiki keskkoolist) õpib alles 7. klassis. Meie vabariigi noored esinesid tagasihoidlikult. Kuid tublimad (foto 6) Lauris Toomet (Tartu 1. keskkool) ja Helle Laas (Tallinna 1. keskkool) teenisid vastavalt ajakirja «Kvant» aastakäigu ja eksperimentaalvooruu preemia. Hästi koostatud olümpiaadiülesanded nõudsid nuputamist žüriiliikmeteltki. Fotol 4 kontrollib Vladimir Skoronkov katsete tulemusi. Füüsikaolümpiaadil ei piisanud nuputamisest (foto 8, Aleksandr Samussenko Semipalatinskist), katseoskusi pidi ka olema (foto 7, Aleksander Rõzkov Kaliningradist).

Olümpiaadis osalejad olid kõik targad ja erudeeritud, aga ometigi... päris tavalised noored inimesed. Seetõttu ei olnud tantsuansambli «Piibarid» erilisi raskusi neid tantsu keerutama (foto 2) või sõprusringi kutsuda (foto 5).





4



2



5

6



8



7



segiaajajate protsent on tänavu varasemaga (25—40%) võrreldes tublisti langenud ja tervelt kolmel erialal (saksa, inglise ja eesti filoloogia) ei märgitud kordagi vastuslehele elukutse asemel eriala. See, et ülikoolis õppijail esimestel kursustel lõplik kutsevalik tegemata on, pole põhimõtteliselt halb: õppides saab ta hulgaliselt uut infot, mis aitab teadlikumalt elukutset valida. Halb on see, kui õppur ei teadvusta, et tal on valik tegemata ja et see tuleb paratamatult teha. Kutsevaliku hiline mine või sellest hoidumine tähendab seda, et üliõpilase elukutsealane enesemääratlus ülikoolis õppimise ajal toimub ebarahuldavalt või ei toimi (lükkub esimestele tööaasta-

tele) ning sedagi vähest kutsealast ettevalmistust, mida ülikoolil on võimalik pakkuda, ei võeta sellisel juhul vastu. Ülikool on pidanud sageli kuulma süüdistust, et tema lõpetajad suhtuvad õpetajakutsesse halvasti. Tänavuste sissesaanute suhtumist (tabel 4 ja tabelite 2 ja 3 indeksid 7—11) pole ülikool otseselt veel mõjutanud (6, lk 23, joonis 1). Nendes andmetes avaldub kutsesse suhtumise kognitiivne tase. Kõige ilmekamalt näitab sissesaanute suhtumist õpetajakutsesse (ja seega ka ülikoolis antavasse vastavasse ettevalmistusse) konatiivsel (käitumuslikul) tasemel tabeli 4 viimane veerg.

Tabel 4

| Osakond | Suhtumine õpetajakutsesse (%) | | | |
|--------------------|-------------------------------|-----------|---------------------|---|
| | meeldib | ei meeldi | ei oska öelda saada | Küsimused 58—64 vastamata (ei taha õpetajaks) |
| Geograafia* | 58,8 | 29,4 | 11,8 | 41,2 |
| Bioloogia* | | | | |
| ped | 77,8 | 11,1 | 7,4 | 3,7 |
| teor | 4,5 | 68,2 | 22,7 | 100,0 |
| Ajalugu | 34,3 | 42,8 | 20,0 | 62,8 |
| Eesti filoloogia | 56,7 | 23,3 | 16,7 | 62,8 |
| Inglise filoloogia | 70,4 | 18,5 | 11,1 | 40,7 |
| Saksa filoloogia | 68,8 | — | 31,2 | 37,5 |
| Matemaatika | 63,0 | 17,4 | 10,7 | 10,7 |
| Keemia* | | | | |
| ped | 100,0 | — | — | 5,0 |
| teor | 18,5 | 51,8 | 22,2 | 92,6 |
| Füüsika ped | 57,1 | 35,7 | 7,1 | 21,4 |
| Üldkontingent | | | | |
| ped | 147 | 48 | 30 | 71 |
| % N | 63,4 | 20,7 | 12,9 | 30,6 |
| % N | 6 | 29 | 11 | 47 |
| teor | 12,2 | 59,2 | 22,4 | 95,9 |

* Nendes ainetes valmistab meie vabariigi üldhariduskoolidele kõrgharidusega õpetajaid ette ainult TRÜ.

Ankeedis olnud küsimused 58—64 olid vastamiseks neile, kes arvasid, et neist saavad õpetajad. Vastamata jätnud (30,6% pedagoogilise haru üliõpilastest) ei taha õpetajaks saada ja on teadmises, et neist õpetajaid ei saa (vt ka joonis 2). Joonisel 2 ilmnev nihe õpetajakutsesse suhtumisel ongi see, mille üle võiksime rõõmu tunda. Nihe on märgatav isegi siis, kui vaadata tulpa, mis kajastab koos nii 1986. a pedagoogilise kui ka teoreetilise haru üliõpilaste suhtumist. On selge, et selliste hoiakutega üliõpilasi on märksa tulemuslikum aidata õpetajakutseks ette valmistada kui 1984. a kontingenti. Asjale tuleb ilmselt kasuks pedagoogilise ja teoreetilise haru loomine meie kõige probleemsemates osakondades. Ja jälle: selle eest tuleb maksta.

Tulevased kõrgkoolipedagoogid nendel erialadel tulevad vaieldamatult teoreetilise haru lõpetanute hulgast. Need on kõrgkoolipedagoogid, kes pole saanud tundigi pedagoogilist ega psühholoogilist ettevalmistust (kui just lähematel aastatel ei toimu ümberkorraldusi kõrgkoolipedagoogide ettevalmistuses).

On veel märk tänavustes tulemustes, mis näitab, et suhtumine õpetajakutsesse hakkab pigitasa paranema. See on üliõpilaste reageerimine erialavaliku motiivile nr 8 (Valisin eriala kellegi (tuttava, õpetaja, sõbra, vanema jne — kirjutage vastuslehe punktiirile, kelle nimelt) soovitusel). Neid, kes sellele väitele vastates punktiirile soovitaja märgivad, on vähe: 1984. a 17,7% ja 1986. a 20,6% vastanuid. See on üsna ootuspärane, sest on ju esmakursuslane oma ealiste iseärasuste tõttu veel küllaltki maksimalistlike suhtumistega, eneseküllane ja iga hinna eest sõltumatust ja iseseisvust rõhutav. Soovitajat märkinutest kirjutatakse punktiirile «õpetaja» 1984. a 28,6% ja 1986. a 50,0%. Tahaks loota, et see vihje õpetaja autoriteedi tõusule õpilase silmis pole

* Pidasin silmas teatud elukutset (kirjutage vastuslehele, millist), mida on võimalik omandada minu poolt valitud eriala kaudu. (Vt lk 27.)

ühe aasta juhunäitaja, vaid ühiskonna toel iseenesestmõistetavaks saav nähtus.

Kõik eeltoodu ei anna meile veel kaugeltki põhjust kergendusohkeks ja lootusteks olukorra termilisele parnemisele. Tegelik reaalsus on hetkel enam kui tõsine. (7). Ülikoolis näevad õppejõud praegu vaeva õpetajakutse suhtes kõige negatiivsemalt häälestatutega (joonis 2; 1984. a kontingendi suhtumine ei pruugi olla üldsegi veel maksimaalselt negatiivne, tuleb arvestada tõenäosusega, et «lagi» võis olla ka mõnel teisel aastal vahemikus 1981—1985). 1986. a sügisest hakkasid nad noorte õpetajatena kooli tagasi jõudma ja märkimisväärne osa neist tuleb vastutahtmist. Ei lohuta meid seegi, et neid on suhteliselt vähe (demograafilise madalseisu kontingent, lisaks armees teeninud või teeniva meesväe puudumine). Neid vastu võttes tuleb haridussüsteemil senisest veelgi rohkem arvestada, et kõrgkoolist tulnu pole valmis õpetaja, koolMEISTRId teeb temast kool ja koolitöö. Olgu meile siin toekaks eeskujuks mööblitootjate eluterve suhtumine kutsekoolist tulnud noorde mööbelseppa (3): enesestmõistetavalt arvestatakse siin kooli lõpetamise ja meistriks saamise vahele õpipoisilaeg, mil noor algaja vajab mõistmist, tuge, õpetust.

Kirjandus

1. Cattell R. B., Eber H. W., Tatsuoka M. N. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign, Illinois, 1970, 388 p.
2. Eesti nõukogude entsüklopeedia, 1., 2., 7. k. Tln, Valgus, 1968—1978.
3. Rozental V. Oodata, kuni rotid pesa teevad? Mööbel: luks või loks. — Edasi, 2. detsember, 1986.
4. Uring R. Eesti NSV õpetajate isiksusest. — Rmt: Õpilase isiksuse arengu teguritest. — Nõukogude pedagoogika ja kool XXIII. Tln, 1980, lk 87—108.
5. Uring R. Veel kord üldhariduskooli õpetajate isiksuseomadustest. — Nõukogude Kool, 1981, nr 4, lk 33—35.
6. Uring R. Noore õpetaja isiksusest ja kutsekohanemisest. — Nõukogude Kool, 1981, nr 12, lk 18—23.
7. Uring R. Kas üldhariduskooli õpetaja on pärit kõrgkoolist? — Nõukogude Kool, 1985, nr 12, lk 21—24.
8. Uring R. Noore õpetaja kujunemine kõrgkooli õppe-kasvatustsüklis. — Plaani- lise teadustöö aruanne. Käikiri. Tartu, 1985. 123 lk.
9. Uring R. Noore õpetaja kujunemine kõrgkooli õppe-kasvatustsüklis. — Rmt: Pedagoogikateaduselt koolile 1981—1985. Konverentsi materjalid. Didaktika. Koost I. Unt. Tln, 1986, lk 136—146.
10. Уринг Р. О некоторых чертах личности учителя, связанных с типом оконченного вуза. — Rmt: Üliõpilasest õpetajaks. Tln, 1983, lk 128—137.

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Minevikukogemus tänapäeva emakeele- õpetuses (III)*

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

Sõnavaraõpetuses ei tohi alahinnata tuletussüsteemi osa, mis on eesti keele üks iseloomulikumaid nähtusi. Tuletusõpetus võib kaasa aidata ka õpilaste väljendusvahendite rikastamisele ja väljendusvabaduse kujundamisele. Selleks tuleb õpilastele tutvustada sõnamoodustusmalle ja taotleda praktiliste harjutuste teel nende kasutamise automaatsust.

Teatavasti iseloomustab tänapäeva kirja- keelt internatsionaliseerumise tendents, s. t keeles suureneb rahvusvaheline sõnavara. Samal ajal aga osa oma sõnavarast majanduse arengu ja urbaniseerumise tõttu vana- neb kiiresti. Järelikult tuleb sõnavara õpetamisel pöörata tähelepanu ka arhaisemidele ja uutele võõrsõnadele.

Kuigi juba M. Kampmaa märkis, et suuline ja kirjalik kõne peavad teineteist täiendama, on emakeeleõpetuse ajaloos õpilaste väljendusoskuse all enamasti silmas peetud kirjalikku eneseväljendust. Seetõttu on peatähelepanu pööratud mitmesuguste kirjalike terviktekstide koostamise õpetamisele. 30nda- te aastate lõpul soovitas E. Nurm suuremat tähelepanu pöörata õpilaste suulise keele- oskuse arendamisele. Sedasama nõudis ka P. Rummo, pidades õigustatult head suulist väljendusoskust korrektse kirjaliku väljenduse eeltingimuseks. Ka tänapäeval jäetakse koolides sageli suulise väljendus- ja esinemis- oskuse arendamine tagaplaanile või ei tegelda sellega nimetamisväärselt üldse: on ju lõpu- eksamiks kirjand, mille õpetamiseks raken- datakse kogu energia. Igapäevases elus läheb aga suulist suhtlusoskust isegi rohkem vaja, mistõttu suulise väljendusoskuse kujundami- sega tuleb koolis tõhusalt tegelda. Õpilastele on vaja tutvustada kõnetehnika aluseid, sel- gitada suulise ja kirjaliku kõne leksika ning stiili erinevusi. Mõistagi on selles tööloigus

* Vt «Nõukogude Kool» nr 4 ja 5.

vajalikud praktilised ülesanded, nagu suulised kirjandid, mitmesuguste rollide täitmine suhtlussituatsioonide lavastustes, publitsistlik esinemine, osalemine väitlustes jne. Selle kõrval peab õpetaja pidevalt jälgima ning korrigeerima õpilaste suulisi vastuseid, samuti ettekandeid ja sõnavõtte klassivälistel üritustel jm.

Tänapäeval osutatakse vajadusele suuremat rõhku panna teksti vastuvõtmise, s. o lugemise ja kuulamise õpetamisele. Kui lugemisõpetuse probleemidega on tegeldud kõikidel aegadel, siis kuulamise õpetamist pole meil seni nimetamisväärselt üldse käsitletud. Kuulamise teel võtab aga inimene vastu suure osa talle määratud informatsioonist. Järelikult on kooliõpetuses paratamatult vaja kujundada õpilaste kuulamisoskust: keskendumist mingile teemale, olulise eristamist ja selle meeldejätmist jms. Paremate tulemuste saavutamiseks on sedagi valdkonda vaja uurida ja õpetajaile tutvustada.

Kooliõpetuse eesmärk on teatavasti õpilase isiksuse igakülgne arendamine. Keeleõpetuse eesmärke tuleb näha selle üldeesmärgi taustal.

Emakeeleõpetuse põhieesmärgiks jääb edaspidigi õpilaste korrektne suuline ja kirjalik keeletarvitus, vaba väljendumine erinevais suhtlussituatsioonides. Selle eesmärgi saavutamine eeldab keeleteaduse, kommunikatsiooniteooria ja didaktika uurimistulemuste arvestamist ja rakendamist kooliõpetuses. Ei saa tähele panemata jätta ka ühiskondliku elu arengut ning sellega seoses olevaid muutusi hariduse eesmärkides.

Koolireformi tingimustes, kus suuremat tähelepanu hakatakse pöörama õpilaste töökasvatusele ja praktiliste oskuste kujundamisele, tuleb ka emakeele õpetamisel rohkem arvestada elu vajadusi ja maksimaalselt ära kasutada kõik kasvatustöö võimalused. Emakeeleõpetuses pandagu vähem rõhku faktilise materjali õppimisele, esiplaanile seatagu keeletunde ja iseseisva töö oskuste kujundamine, mõtlemisvõime arendamine, silmaringi laiendamine, taotletagu tunduvalt enam iseseisvust ja loovust.

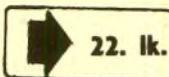
Käibelolevas õppeplaanis on kõigi nende ülesannete täitmiseks varutud küllaldaselt aega. Eesti keelele ja kirjandusele on planeeritud kõigi klasside peale kokku 69 nädalatundi, s. o kuus tundi rohkem kui kodanlikus Eestis 1939. a 12õppeaastases koolis. Ka sellisel juhul, kui siia juurde arvestada maalgkoolidele lisaks määratud 3 nädalatundi, on tänapäeval kogu õppeaja jooksul ikkagi 3 nädalatundi rohkem.

Seega võib konstateerida, et nõukogude

koolis on emakeele õpetamisele antud vääriline koht ja loodud vajalikud tingimused seatud eesmärkide saavutamiseks.

Kirjandus

1. Aavik J. Keel ja stiil gümnaasiumi õpilaste võistluskirjandeis. — Eesti Kool, 1936, nr 4, lk 165—176.
2. Alttõa V. Märkmeid keeleõpetusest algkoolis. — Eesti Kool, 1935, nr 8, lk 327—332.
3. Eesti keele õpetajate IV kongress. — Kasvatus, 1931, nr 7, lk 336—343; nr 8, lk 387—394; nr 9, lk 430—436; nr 10, lk 475—486.
4. Kampmann M. Eesti keele õpe-wiis. — Tln, 1918. 240 lk.
5. Keeleõpetuse ja -korralduse nõupidamine. — Nõukogude Kool, 1980, nr 1, lk 13—17.
6. Must K. Astmevahelduse käsitlus kesk-koolis. — Eesti Kool, 1939, nr 10, lk 646—653.
7. Rajamaa H. Mõningaid probleeme eesti keeleõpetuse alalt. — Eesti Keel, 1937, nr 7—8, lk 238—250.
8. Raud A. I eesti keele õpetajate kongress. — Eesti Keel, 1923, nr 3, lk 85—89; nr 4, lk 117—121; nr 5/6, lk 177—184.
9. Raud K. Pilk eesti keeleõpetuse senistele saavutustele meie koolides. — Eesti Kool, 1939, nr 1, lk 24—35.
10. Udras A. Oppeainete kontsentratsiooni põhimõte J. Käisi pedagoogilises süsteemis. — Rmt: Nõukogude pedagoogika ja kool, 5., Trt, 1969, lk 56—66.
11. Valgma J. Tõsta kõrgemale eesti keele õpikute teaduslik ja metoodiline tase. — Nõukogude Kool, 1953, nr 11, lk 495—503.
12. Väari E. Humanitaarainete õpetamist on tarvis koordineerida. — Nõukogude Kool, 1965, nr 2, lk 110—114.
13. Щербя Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974. 428 с.



3. Vältimis-vältimiskonflikt ehk negatiivne topeltvalik tekib olukorras, kus inimene on sunnitud valima kahe võrdselt ebameeldiva võimaluse vahel.

Käsitletud probleemidega võib lähemalt tutvuda allnimetatud kirjanduse kaasabil.

Kirjandus

1. Lunge A. Emotsioonide psühholoogia. Tln, Valgus, 1980. 140 lk.
2. Singer Kaplan H. Hemmungen der Lust: neue Konzepte der Psychosexualtherapie. Aus d. Amerikan. übers. von D. Langer. Stuttgart, Enke, 1981. 186 S.
3. Васильюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М., Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Кратохвил С. Терапия функциональных сексуальных расстройств. М., Медицина, 1985. 160 с.
5. Левин К. Типы конфликтов. — В кн.: Психология личности. Тексты Под ред. Ю. Б. Гипперрейтер, А. А. Пузыря. М., Изд-во Моск. ун-та, 1982, с. 93—96.

Kirjandus- ekskursioonid*

REET REIER,
Rapla keskkooli emakeeleõpetaja

Isiksuse kujundamisprotsessis on kirjandusõpetajal täita suur osa — juhtida lapsi kunsti kaudu elu ja elu kaudu kunsti mõistma. Mõistagi toimub see töö kogu kooliaja vältel ja enamasti koolitunnis. Ent uusi teadmisi, olemasolevate kinnistamist, emotsioone andvaid, eetilisi ja esteetilisi töekspidamisi sisendavaid kirjandusalaseid töövorme pakub ka klassiväline töö. On vaja, et teine toetaks esimest. Üks niisuguseid võimalusi on kirjandusprogrammi teemadest väljakasvanud õppekursioonid.

Luuleklassik G. Suits nimetas oma sünnimaad tulemaaks. Küllap märgistas sellega neid aegade tuuleheitlusi, mis ikka sajandite kestel üle siinsete randade, üle sisemiste kihelkondadegi on käinud. Noorema põlve poeet P.-E. Rummo leiab samast vallast sümboli pööriöömaa mõistes. D. Vaarandi on seda maad esitlenud tema kehvade muldade kaudu ja rahvusliku ärkamisaja armastatuim poetess L. Koidula väljendas oma hardust selle maa vastu sooviga tema rüpes puhata. Ellen Niit on pidanud koduseks leppa — lihtsat, musta mullaga maa puud, J. Smuul austanud paepealse kadaka visadust (1).

Mida ja mil määral seda meie praegune koolipoiss oma väikesel sünnimaal armsaks ja austamisväärseks pidama hakkab, on paljus kirjandusõpetajagi teha. Lugupidamist ning austust pälvib see, mida hästi teatakse-tuntakse.

Peetakse endastmõistetavaks, et iga eestlane armastab oma keelt, maad ja rahvast. See aga on rahvustunde kasvatamisel isevoolutee ja võib saada aluseks natsionalismi tekkimisele. Eesmärk on kasvatada sõbrallikku, sallivat ja eelarvamusteta rahvustunnet, mis õilistab ja rikastab harmoonilise inimese hingeelu. Kui laps ei austa oma kodu, oma keelt, oma rahvast, oma kodumaad, on võimalu teda kasvatada rahvaste sõpruse ja in-

ternatsionalismi vaimus. Armastust oma rahva, keele ja tema kultuuriloo vastu sisendatakse küllap kõige rohkem kirjandustundides, õppeainetena on peamiseks toeks ajalugu, muusika- ja kunstiõpetus.

Et tunnis antule lisa saada, materjali konkreetsemaks ja omasemaks muuta, on otstarbekas viia õpilasi kohtadesse, mis seotud tutvustatava kirjaniku eluga, teose sündmuse või üksikobjektiga. Meie kultuuri- ja kirjandustegelasi ning sündmusi on õnneks üsna oht-rasti põlistatud arvukate mälestusmärkide ja muuseumidega. Nii et vaatamisobjekte jätkub.

Rapla oma soodsa asukoha tõttu võimaldab korraldada ühepäevaseid (isegi poolepäevaseid) sõite Tallinna, Mahtresse, Kurgjale, Vargamäele, Pärnu- ja Viljandimaale.

Alljärgnevalt tutvustan 4.—8. klassi ekskursioone, mida olen keskastme emakeele- ja kirjandusõpetajana õpikumaterjali toetusel korraldanud, milliseid eesmärgeseadnud ja ülesandeid rakendanud.

Üeldakse küll, et kes käib, see näeb, ja kes näeb, see õpib, kuid ainult sellele lootma jääda ei saa: ei tea ju, mida keegi näeb. Seepärast peab igal õppe-ekskursioonil olema oma eel- ja järeltöö.

Kirjandusekskursioone olen püüdnud teadmiste kogumise ja süvendamise seisukohalt tähtsustada sellega, et

- ekskursioon toimub õppetöö ajal võimalikult vastava teema käsitlemise ligidal;
- enne ekskursiooni annan osavõtjatele ülesanded kas rühmiti või individuaalselt;
- pärast ekskursiooni toimub tavaliselt mingi kirjalik töö, mida hindan.

4. klass

Keskastme lugemikus on arvukalt lugemispalu kaugemast või lähemast minevikust. Nendes esineb hulgaliselt arhaisme, millega laps oma igapäevases elus kokku ei puutu. On päris tegemist, et väike inimene iga mõiste taga õiget asja nägema hakkaks. Ilukirjandusteksti käsitlemisel tahaksime eeskätt, et sellest lõpuni aru saadaks ja hiljem seda ka reprodutseerida mõistetaks.

L. Madissooni uurimusest selgub, et 4. klassi õpilased ei tunne vähemtuntud sõnade hulgast just vananenud sõnu (658st 74). Mitte ükski katses osalenud õpilastest ei osanud seletada niisuguseid etnograafiaarhaisme nagu *pinu, söemiil, linapeo, lasila, pars* (6). Õpilased ise nende sõnade tähendusest ei jõuagi.

4. klassi lugemiku sõnasetuste osa pakub järgmisi arhailise hõnguga sõnu: *kibu, pars, karnits, uhmer, peerg, pürg, kõrt* (seelik), *kätki, kahv, märss, söemiil*, eesti keele õpikust lisanduvad *koot, toober, tõrs, värten*.

* VÕTi kursusetöö.

Nii ongi 4. klassi ekskursiooni sihtpunktiks Rocca al Mare vabaõhumuuseum ja eesmärgiks eesti talurahva endisaegse eluloga tutvumine ning sellega seoses sõnavara rikastamine ja kinnistamine. Ekskursioonil käime septembrikuus, siis on nähtu-kuuldu hea alus õppeaasta jooksul käsitlemisele tulevatele teemadele nii kirjanduse kui ka ajaloo kursuses.

Iga õpilane saab poole vihikulehe suuruse kartongi, millel on üks ülesanne.

Näiteks:

- Missugune ruum on rehealune?
- Kirjelda rehetuba.
- Nimeta ja joonista rehepeksuriistu.
- Nimeta ja joonista toidunõusid.
- Missugused nõud on toober, tõrs, kapp, kibu? Joonista.
- Nimeta põllutööriistu.
- Missugused hooned kuulusid ühe talu hoonestikku?

Jne.

Järgmiseks kirjandustunniks esitavad kõik korralikud vastuskaardid (võivad muidugi ka uuele paberile teha). Nendest korraldame väljapaneku, mida uudistades saadakse veel kord nähtule kinnitust. Kaardid jäävad õpetaja kätte kevadeni. Nii saab neid töös kasutada.

Igalt õppekäigult soovitan lastel midagi (kui on) mälestuseks kaasa osta: märke, brošüüre. Viimased tuleb kindlasti läbi lugeda, sest varsti võib seda tarkust vaja minna.

Kui talvel õpime J. Parijõe juttu «Kuidas vanaisa õppis», usun, et väikese lugeja silme ette kerkib üsna tõepärane kujutluspilt.

Või hoopis hilisemasse aega ulatuv Kersti Merilaasi luuletus «Talvine mets»: «Nüüd seal käivad palgivoorid, / nagisevad rasked reed...» Kuigi luuletaja imetus kuulub siin kargele talveloodusele, tööle ja töönimesele, ei ole ülearune seletus, kuidas ja millega mitte eriti ammu metsatööd tehti. Nüüd on paras aeg välja otsida «muuseumikaart» ülesandega «Nimeta metsatööriistu». Kaardi autor annab omapoolseid seletusi.

5. klass

5. klassi on planeeritud kaks kirjandusõpetusest väljakasvatavat ekskursiooni: E. Kippeli ajaloolise jutustuse «Meelis» tervikkäsitleluse tõttu Lohavere ja L. Koidulaga lähema tutvumise eesmärgil Väandra-Pärnu.

Õppeaastat alustan avateemaga «Jälle sügis — kooli- ja rännuteed», mille käsitlemise lõpetan J. Liivi luuletusega «Sügisene kodu», mis tegelikult on ju koduluuletus. Siit leiame kiiresti tee Koidula luuletuse «Kodu» juurde, mille 4. klassis pähe õppisime. Tuletame meelde. Kui käsitleme L. Koidula luuletust «Mu isamaa on minu arm», siis ongi paras aeg sõita L. Koidula lapsepõlve- ja noorusmaale.

On septembri lõpp ja kuldne sügis täies jõus. Bussiaknast vilksatavad mööda sügisvärvides metsatukad, koristatud põllud või veel käimasolevad sügistööd. Raikkülas Paka mäel, kus vanad eestlased oma kärajaid pidasid, teeme luulepeatuse. Otsustame, missugune õpitud sügisluuletustest on tänase päeva ilma

ja meeololuga kõige lähedasem. Õpilased loevad neile enam meeldinud värsse. Igäihel peab midagi mälus või paberil kaasas olema. See oli bussi pääsuks vajalik.

«Ma ei tea, kas sa oled käinud sügisel maal. Taevas on kõrgele tõusnud ja puudest said jaheda leegiga lökked.» Nii küsib-mõtiskleb V. Luik. Mõtlemele-vaatame kaasa. Loeme ka K. Merilaasi värsse luuletusest «Rändlinnud». Meenutame vanasõnu sügisest ja esitame loodusteemalisi mõistatusi.

Sõidame edasi Väandra poole. Kilomeetri jagu teispool Väandrat ongi Lydia Koidula sünnikoht, mille mõjul ta kirjutas meile tuttava luuletuse «Kodu». Lasen õpilastel mõned minutid mälestuskivi ees seista ja mõtiskleda, kivilt kirja lugeda.

Vaatame endise köstrimaja vundamenti, pooleldi umbekasvanud tiiki, raudkivi, kus väike Lydia istus küllaltulnud vanaema süles ning anus temalt kauneid laule ja muinasjutte. Siin tärkas L. Koidulal soov kirjutada oma rahvale raamatukene (7, lk 80—81). Et luua paremat ettekujutust tolle aja maalapse rõõmudest, panen lapsed sinnasamasse kivile või rohusse istuma ja loen valitud löike J. Vahtra mälestuste raamatust «Minu lapsepõlve kodud» (11, lk 5—6). Nii väga sarnast leiab siit Koidula kodulauluga. Huvastijätuks armsa paigaga laulame koos «Meil aia-äärne tänavas».

Bussis edasi sõites jutustab õpetaja ka Koidula isast Johann Voldemar Jannsenist (õpilased tunnevad teda 4. klassi ajalooõpikust kui «Perno Postimehe» väljaandjat). Kui Lydia oli 7aastane, kolis Jannsenite perekond Pärnu, kus isa asus Ülejõe vallakooli õpetaja ametikohale (5, lk 6). Selles endises koolimajas asubki Koidula muuseum, kuhu peatselt jõuame.

On hea, kui muuseumis annab seletusi õpilaste iga arvestav ja eelteadmisi tundev muuseumitöötaja. Tavaliselt lülitatakse sisse ka magnetofon, kust kostavad Koidula sõnadele loodud laulud. Järgmises tunnis küsin, missugused kuulnud lauludest olid tuttavad. Seejärel alustan «Mu isamaa on minu arm» käsitlemist lauluga plaadilt.

Pärnu-sõidu aga lõpetame jalutuskäiguga Koidula pargis, kus mõttehetk kulub ausamba ees seistes. Kuhu vaatab, mida mõtleb Koidula? Millest kõneleb tema rüht ja poos? Kes on mälestussamba autor? Amandus Adamson — pidagu lapsed selle suure eesti kujuri nimi meeles, me vaatame tema töid edaspidi. Või ehk ongi näinud? Sarnasus «Russalkaga» hakkab paljudele silma.

Järgmiseks tunniks valmistuvad kõik kõnelema Koidulaulikust. Paar õpilast on saanud ülesande esineda teemal «Koidula ja teised kunstid» ja «Koidula mälestuse jäädvustamine». Kirjandiõpetuse tunnis kirjutame ümberjutustuse «Koduühes». Teksti koostan J. Vahtra mälestuste järgi.

Kevadel, kui jalg enam poriseks ei saa,

sõidame Lõhavere linnamäele, kus kunagi seisid muistse eesti rahvajuhi Lembitu linnus. Eeltööna on iga õpilane joonistanud kaardikesele linnuse ja teisele küljele muistsete sõdalaste relvi. Nüüd saab igaüks võrrelda oma kujutluse vastavust tegelikkusele.

Kõigepealt lasen lauskmaalt tulnud õpilastel mõõda linnamäe nõlvu pidi üles-alla lipata. See on neile seletamatu lõbu. Siis koguneme linnuse vastas asuva omapärase monumendi juurde, püüame tema tähendusse süveneda, loeme kivisse raiutud teksti. Kust see pärineb? Edasi ronime linnusemäele ja püüame muistsete eestlaste osasse sisse elada. Loeme katkendeid E. Kippeli «Meelise» 1. peatükist. Jutustan ka arheoloogilistest väljakaevamisest (on ju Lõhavere üks paremini uuritud linnuseid Eestis). Pilte leitud esemetest vaatame arheoloog E. Tõnissoni koostatud brošüürist «Lõhavere linnamägi» (9). Jutumaterjalile on toeks ka raamatuke «Kui Lembitu kutsus» (10).

Et asume otse Suure-Jaani külje all, viin õpilased heliloojate Kappide muuseumi. Kuigi lastel siin eelteadmised puuduvad, tahan neile öelda, et ka väikesest asulast võib pärineda suuri mehi, kes oma kodukoha on kuulsaks teinud. Ja kuidas rahvas on oma suurmeeste mälestust jäädvustanud. Austame meiegi neid käiguga Suure-Jaani kalmistule. 5. klassi õpilasele võib see olla üldse esimene surnuaias viibimine. Seda enam on seal vaja käia kas või puhtkasvatustlikke eesmärke silmas pidades. Peatume M. Saare ja J. Köleri kalmude ees. Palun hoolega vaadata Köleri hauamonumenti, jällegi on tegemist A. Adamsoni pronksbüstiga.

Kirjeldataud õhtupoolikust sai muljeid kuhjaga. Püüame järgmisel päeval neid paberil edasi anda. Lasen mõtiskluste vormis kirjutada ühel neist teemadest: Heitsin pilgu sajan-dite taha; Seisin Lembitu linnuse vallidel; Suure nimega väikelinn (asula).

6. klass

Pärast O. Lutsu «Kevade» ja sellega seoses oleva filmiõpetuse osa käsitlemist on sobiv aeg ise neid tuntuks loetud ja filmilinalt nähtud kohti üle vaadata.

Eelnevalt on õpilased oma lemmiktegelase kohta kirjutanud karakteristikad. Ekskursioonidel kuulu lisavad nad sellele jätkuks.

Et meie teekond läheb läbi Tartu, siis külastamegi kõigepealt O. Lutsu majamuuseumi. Kuulame muuseumitöötajate seletusi ja otsime vastust küsimusele: «Kuidas kajastub muuseumis «Kevade» populaarsus?», sest eeskätt on Oskar Luts rahvakirjanik ikkagi tänu Tootsi-lugudele.

Sõidu järgmine sihtpunkt on Palamuse. Teel sinna peatume Laadivere küla Mäeotsa talus, mis oli Tootsi prototüübi Voldemar Tootsoni kodukoht.

Palamusel uudistame ise kiriku ja koolimaja ümbrust, püüame teatud seiku «Kevadest» paika panna. Endisest kihelkonnakooli

hoonest on saanud muuseum. Nüüd aga astume Paunvere koolituppa. Kuuleme muuseumi-tunnis Paunvere poistest ja nende prototüü-pide saatusest. Tunni lõpetab lõbus Tootsiks löömine. Veel saame lahkeid seletusi maja-ümbruses, kus miski oli, kes kus käis.

Alevis heidame pilgu apteegimajale, mis olnud O. Lutsu lapsepõlvkodu. Viimaseks vaatamisväärsuseks siinmail on Palamuse kalmistu, kus puhkavad O. Lutsu vanemad ja mitmed «Kevade» lugudeks ainet andnud palamuslased.

Palamuse ümbruses on ka ohtrasti Kalevi-poja-muistenditega seotud kohti. Nende ja teistegi vaatamisobjektide kohta pakub materjali brošüür «Palamuse ja Oskar Luts» (3; 8).

8. klass

Et Rapla rajoonis asuvad Juuru Talurahva-museum ja nn Mahtsa sõjaväli, siis on Rapla kooli õpilased enamikus juba enne E. Vilde romaani «Mahtsa sõda» käsitlemist nende kohtadega tuttavad. Kuid pärast teose läbi-lugemist ja klassis toimunud arutelusid on vaataja pilk teiseks saanud. Olen Mahtsa ekskursiooni korraldanud kahel moel: kohe pärast käsitlust, see on tavaliselt hilissügisel, või kevadel kordamistunni asemel. Tähelepanu keskendame ainult romaaniga seotule.

Alustame kunagise Sepa talu õuest. Tolle-aegsed hooned peale õlgkatusega aida on küll hävinud, kuid koht, kust kõik alguse sai, on sama. See talu oli Mahtsa sõja eelpäevil oma-moodi staabiks, kuhu talupojad kokku tulid «Suure Auliku Keisri Härra ja Kõrge Vene riigi Isevalitseja» nimel väljaantud Eestimaa talurahva seaduse üle vaidlema. H. Tertsiuse kutsel kogunesid talupojad 1858. a 30. mai varahommikul siiasamasse taluõue, et üles-tõusu asjus nõu pidada.

Kõige tähtsam ajalooline paik on Mahtsa sõja asukoht. Sellel maa-alal oli kunagi parun von Helffreichi mõisa südamik. Härraste-maja varemed on kattunud mullaga ja nende peal kasvab puudesalk. Mõisa õues on näha veel opman Rosenbergi elumaja ja viinaköögi ahervaret. Mõisast on järele jäänud ainult aida kivihoone, kaev, kaks tiiki. Selles mõisa-õues võiski esmaspäeva, 2. juuni hommikul 129 aastat tagasi näha suurt talupoegade malevat. Neid päevi meenutab mälestussam-mas lihtsa pealkirjaga: «Siin võitles eesti talupoeg tõe, õiguse ja vabaduse eest».

Ülestõusu käiku aitavad piltlikumaks muu-ta raamatus «Mahtsa sõda» (mitte romaan) lk 28—29 toodud skeemid (2). Raamat ise on õpilastele teose käsitlemise ajast tuttav.

Siinsamas lähedal on nn verepõld, kus 8 kuud pärast ülestõusu toimus Mahtsa sõja viimane vaatus — talupoegade elajalik peks-mine.

Atla—Juuru tee ääres peatume Adra Mihkli kase juures. Seisame maanteel, mida mõõda sammusid Mahtsa sõja päevil takustes püks-tes ja pasteldes Mahtsa teorjad põgenevaid tsaarisoldateid taga ajades.

Maantee ääres asub hall rehetare — Eeru kõrts, mis oli ülestõusupäevil talupoegade kogunemiskohti. Ta on madal, hall ja tahmane nagu tollaegse teoorja argipäevgi.

Astume sisse madalast uksest, millest on sisse ja välja käinud Mahtsa mehed. Satume peaaegu kottpimedasse ruumi, kus on korra-

lik muldpõrand. Seinapalgid on nõgised, lae all on põigiti üle ruumi ulatuvad tahmased parred. Siin haistab rohkem kui näeb. Nina-sõõrmetesse tungib sajandivanune suitsulõhn (4).

Lõpuks külastame ka Juuru Talurahva-muuseumi, kus süveneme ainult talupoja elu-olu ja Mahtra ülestõusu kujutavatesse väljapanekutesse. Muuseumi vitriinist leiame kauaoodatud ja palju pahandust tekitanud Eesti-maa talurahvaseaduse.

*

Arvan, et kirjandusteemalised ekskursioonid arendavad eeskätt õpilaste kultuuriloolist silmaringi, rikastavad neid teadmiste ja vahe-tute muljetega oma rahva mineviku suur-sündmustest ja suurkujudest, sisendades austust ja lugupidamist nende vastu. Saab selgemaks rahvuskirjanduse tihe side oma maa ja rahva saatusega, millest leiame vapustavalt ebainimlikku, kuid ka püüdlusi inimliku õnne, õigluse ja headuse järele. Püüdleme ju meiegi nimetatute poole.

Kirjandus

1. Eilart J. Maa ja rahvas. Tln, 1973.
2. Kahk J., Treier E. Mahtra sõda. Tln, 1959.
3. Kaarma J., Teder E. Palamuse ja Oskar Luts. Tln, 1970.
4. Kruusimägi A. Mahtra. Tln, 1979.
5. Lydia Koidula Memoriaalmuuseum. Pärnu, 1979.
6. Madisson L. Kuidas IV kl. õpilased tunnevad lugemikusõnade tähendust. — Sõnavaarapetuse probleeme, Tln, 1975.
7. Niinemäe O. Väandra. Tln, 1972.
8. Rosenberg I. Eesti NSV muuseumid. Tln, 1961.
9. Tõnisson E. Lõhavere linnamägi. Tln, 1965.
10. Tõnisson E. jt. Kui Lembitu kutsus. Tln, 1968.
11. Vahtra J. Minu lapsepõlve kodud. Tln, 1982.

Keemiamõistete kujundamise järjepidevusest

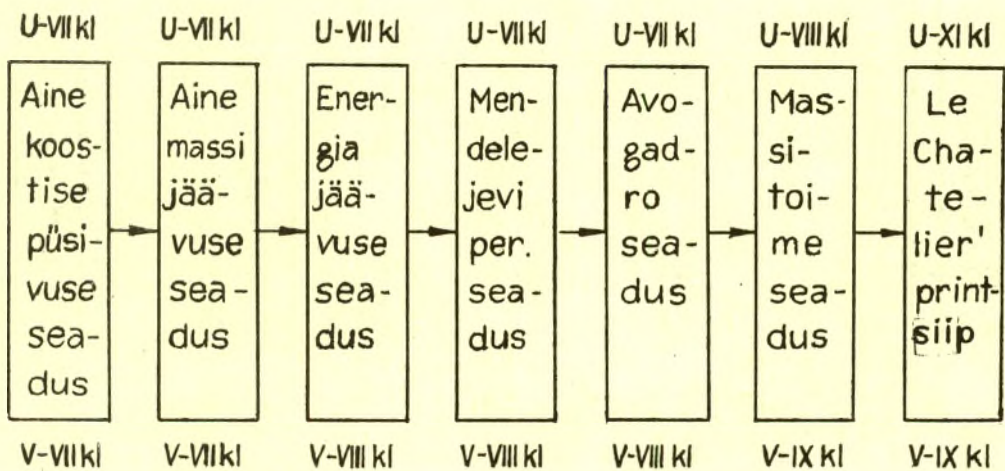
HERGI KARIK,
TPedI matemaatika-füüsikateadus-konna dekaan

Üldhariduskooli uues keemiaprogrammis on võrreldes eelnevatega tunduvalt suuremal määral arvestatud mõistete kujundamisel järjepidevuse printsiipi ja ainetevahelisi seoseid. Teiselt poolt on aga uute mõistete ja faktide rohkus ajastatud lühemale õppeperioodile. Üldjoontes võib konstateerida, et 7. ja 8. klassi keemiakursus on mõnevõrra lühendatuna üle viidud 7. klassi, 9. ja 10. klassi anorgaanilise keemia osa toodud aga 8. klassi keemiaprogrammi. Programmi on oluliselt tihendatud. Neil asjaoludel on keemia põhimõistete kujundamiseks võimalik kasutada palju lühemat aega, arvestada tuleb ka õpilaste nooremata, mis paljuski raskendab abstraktsete mõistete kujunemist. Kui endise õppeprogrammi järgi olid teemad «D. Mendelejevi perioodilisusseadus ja keemiliste elementide perioodilisussüsteem», «Aatomi ehitus» ja «Keemiline side» 8. klassi kursuses, siis nüüd on need teemad üle viidud aasta võrra varasemaks. Ka teema «Elektrolüütiline dissotsiatsioon» toodi aasta võrra ettepoole, 9. klassi kursusest 8. klassi. Aatomi ehituse kirjeldamine on muudetud uue programmi järgi mõnevõrra vähem abstraktseks, vähendatud on orbitaalide osa ja praktiliselt välja jäetud aatomi elektronvalemi tuletamine, kuid üldjoontes prevaleerib teoreetiline kallak. Keemia teooriaküsimuste kontsentreerumine suhteliselt lühikesele õppeperioodile ja õpilaste suhteliselt nooremata komplitseerib teaduslik-teoreetiliste mõistete kujundamist, mida õppeprotsessis tuleb tingimata arvestada. Järgnevas võrreldakse mõningate keemia põhimõistete kujundamise järjepidevust.

Keemia põhimõistete sisu, millega õpilane kokku puutub keemia algkursuses, peab järjepidevalt arenema vastavalt kursuse teaduslik-teoreetilise sisu muutumisega, kujundamaks õpilases nüüdisaegset kujutlust antud mõistetest. Niisugused esmased põhimõisted on keemiline element, liht- ja lihtaine, metall ja mittemetall, anorgaaniliste ühendite põhi-klassid. Nende põhimõistete tundmisele tugineb keemia keel ja nn keemiline mõtlemine. Keemilise elemendi mõiste kujundamine algab molekulaar-atomistliku teooria tundmaõppimisest ja täpsustub aatomi ehitusega tutvumisel ning isotopia nähtuse käsitlusel. Küllalt tüüpiline viga on elemendi ja lihtaine

mõistete segiajamine. Niisugused lapsused esinevad mõnikord populaarteaduslikus kirjanduses ja isegi käsiraamatuis, kus räägitakse elemendi füüsikalistest omadustest (värvus, tihedus, keemistemperatuur jne). Elemendil ei ole ei värvust ega lõhna, tihedust ega keemistemperatuuri. Seda laadi vead on tekkinud võõrkeelsest kirjandusest tõlkimisel, kus sõna «element» tähendab tegelikult lihtainet või on siis kahetähenduslik (element ja lihtaine).

Keemia tähtsamaid põhiseadusi on üldhari-duskooli keemiaprogrammis seitse. Nende jaotus on klassiti järgmine:



Märkus: tähis «U» — uus keemia programm; «V» — vana, praegu veel käibiv keemia-programm.

Skeemist nähtub, et 5 põhiseadust on toodud keemiakursuse algusse, 7. klassi programmi. Neist põhiseadustest võiks aine koostise püsivuse seaduse programmist elimineerida või viia 11. klassi üldistava keemia ossa andmaks seadusele nüüdisaegset sisu ja seostamiseks teda aine kristalli struktuuri ehitusega (daltoniidid, bertolliidid, kristallivõredefektid). Antud kujul on seadused vaid keemia ajalooline tähtsus ning edasises keemiskursuses ta rakendust ei leia.

Ka keemiliste reaktsioonide klassifikatsioon on tüüpiliselt klassikalisel tasemel. Keemiliste reaktsioonide käsitlus algab keemilise nähtuse selgitamisega, keemiliste reaktsioonide tunnuste alusel hakatakse kujundama mõistet ekso- ja endotermilistest reaktsioonidest. Esimene reaktsioonitüüp on lagunemisreaktsioon, sellele järgneb ühinemisreaktsioon, mida illustreerivad lihtainete oksüdeerimisreaktsioonid. Kolmandaks põhireaktsioonitüübiks on asendusreaktsioon, mis leiab eda-

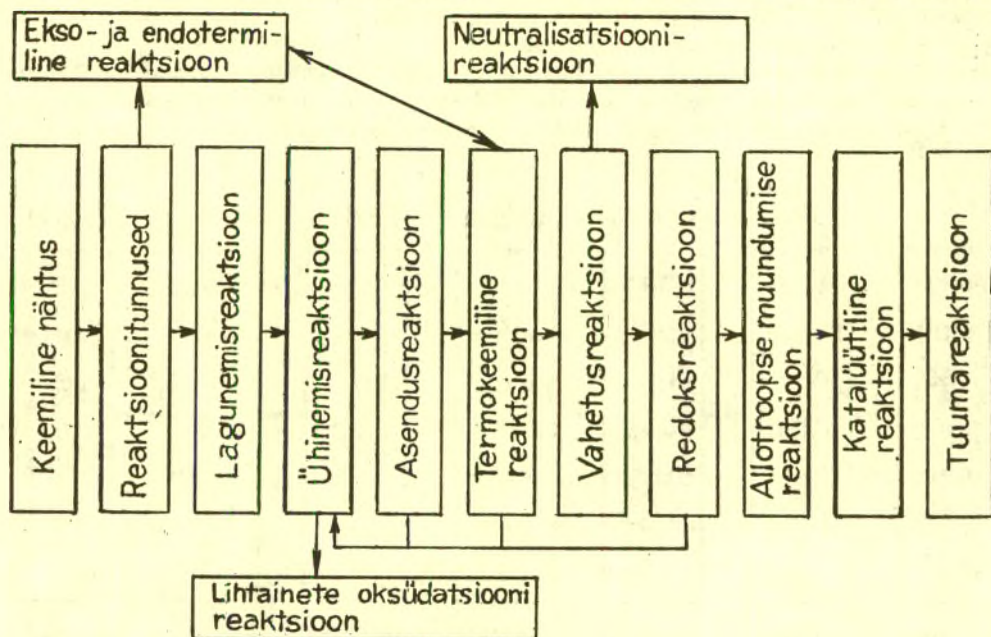
sist järjepidevat rakendamist keemiakursuses (metallide reageerimine hapetega või soolalahustega, metallide pingerida), 7. klassi keemias puudutatakse põgusalt ka allotroopseid muundumisreaktsioone (hapniku ja osooni puhul). Hapniku saamise juures käsitletakse nüüd katalüütilisi reaktsioone vesinikperoksiidi lagundamise näite varal. Oksüdeerimisreaktsioonide soojusefekt seostatakse termokeemiliste võrranditega. Senise programmi alusel oli 7. klassi viimane reaktsioonitüüp vahetusreaktsioon ja selle erijuht neutralisatsioonireaktsioon. Käibivas programmis on märgitud ka tuumareaktsioonid, uue programmi järgi neid käsitleda pole vaja. Redoksreaktsioonide käsitlus on uue programmi järgi toodud 7. klassi teemasse «Halogenid».

8. klassi keemiakursuse esimeses teemas käsitletakse elektrolüütilisi dissotsiatsiooni reaktsioone; vahetusreaktsioone trakteeritakse ioonidevaheliste reaktsioonidena. Naatriumkarbonaadi ja alumiiniumkloriidi näitel selgitatakse hüdrolüüsireaktsiooni. Anorgaanilises keemias rohkem uusi reaktsioonitüpe

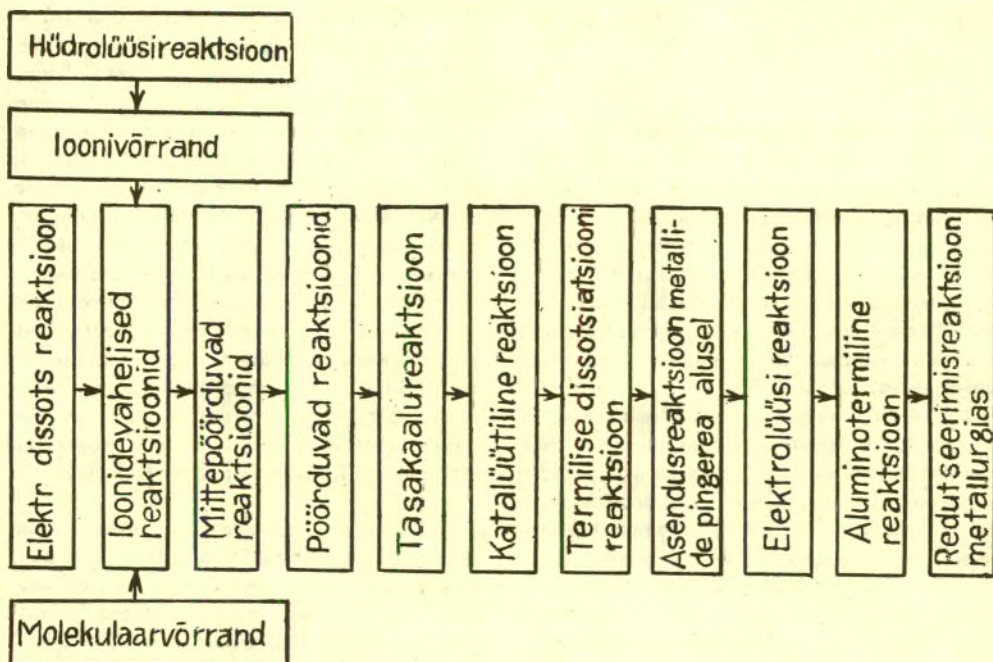
ette pole nähtud. Keemilise tasakaalu käsitlemisel (8. kl) puudutatakse põgusalt pöörduvaid, mittepöörduvaid ja tasakaalureaktsioone. Järgmise kursuse osas seostatakse juba tuntud reaktsioonitüübid konkreetse õppematerjaliga (katalüütilised reaktsioonid: ammoniaagi ja lämmastikhappe saamine; redoksreaktsioonid: lämmastikhappe omadused, metallide tootmine; oksüdatsioonireaktsioonid: metall+hapnik; mittemetall+hapnik; redutseerimisreaktsioonid: vaskoksiidi redutseerimine söega; malmi tootmine). Ammooniumisoolade termilist dissotsiatsiooni

vaadeldakse kui lagunemisreaktsiooni erijuhtu.

Orgaanilise keemia kursuses korratatakse liitumis-, lagunemis-, asendus-, vahetus- ja redoksreaktsioone konkreetsetel näidetest. Kõikide reaktsioonitüüpide klassifikatsioon ja üldistav käsitlus on toodud üldise keemia kursuse 11. klassi. Siin lisanduvad eespool käsitatud tüüpidele veel homogeenised ja heterogeensed reaktsioonid, põhjalikult peatutakse tasakaalureaktsioonidel ja nende tasakaalu muutmisel. Kokkuvõtlikult iseloomustab eespoolset 7. klassis järgmine skeem:



8. klassi keemiaprogrammi täienemist uute reaktsioonitüüpidega iseloomustab skeem:



Võrreldes käibiva programmiga puudub uues programmis vaid tuuma- ja ahelreaktsioonide mõiste, mis on üle viidud füüsikakursusse. Esimeses käsitluskontsentris on rõhk asetatud

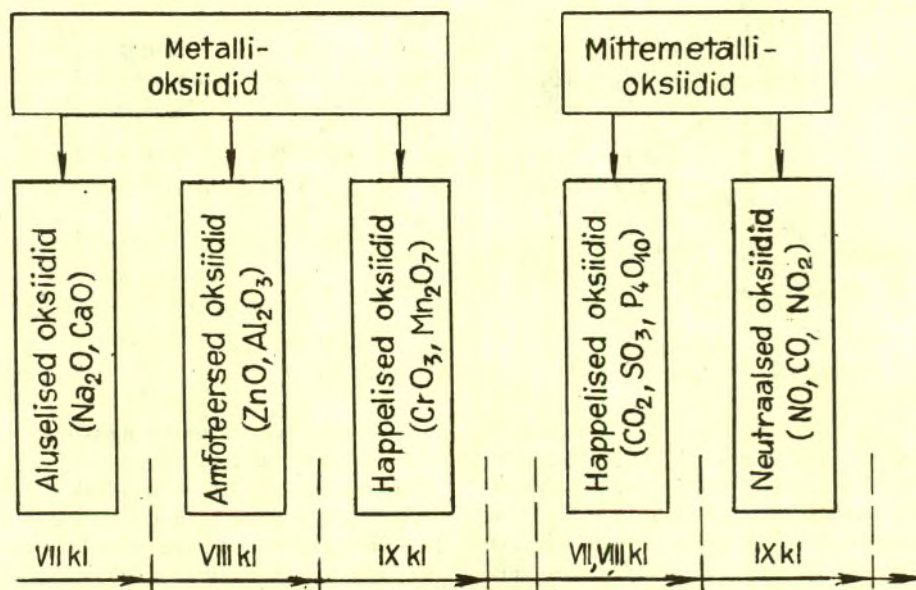
lagunemis-, ühinemis-, asendus- ja vahetusreaktsioonidele. Tundub siiski, et niisugune klassikaline rõhuasetus on aegunud. Enamik ühinemis- ning lagunemisreaktsioone ja kõik

asendusreaktsioonid kuuluvad redoksreaktsioonide hulka. Seepärast on Saksa DV, Saksa LV, Inglismaa jt riikide uuemates keemiaõpikutes loobutud ajaloolisest käsitlusviisist ja reaktsioonide klassifikatsioonist. Enamik keemilisi reaktsioone kulgeb paralleelreaktsioonidena, kuid anorgaanilise keemis osas ühtegi näidet programmi järgi ette ei ole nähtud. Ka orgaanilise keemia kursuses, kus selleks on soodsad võimalused (etanooli dehidratatsioon alkeeniks või eetriks; krakkmisreaktsioonid, Markovnikovi reegli käsitlemine jne) paralleelreaktsiooni sisu ei avata.

Üks esimesi keemilisi elemente, millega õpilane kokku puutub, on looduses kõige levinum element hapnik. Hapniku leiduvuse, saamise ja funktsioonidega tutvutakse 4. klassi loodusõpetuse teemas «Öhk». 7. klassi keemiakursuse teine teema on «Hapnik. Oksiidid. Põlemine». Kui esimesse 7. klassi teemasse «Keemia põhimõisted» oli lülitatud kolm reaktsionitüüpi (lagunemis-, ühinemis-, asendusreaktsioon), siis tuginevalt neile saab hapniku saamisviise ja omadusi käsitleda järjepide-

valt ning reaktsionitüüpe kinnistades. Fosfori, söe, väävli ja raua oksüdeerimisreaktsioonid hapnikus on tüüpilised ühinemisreaktsioonid (redoksreaktsioonid). Hakatakse kujundama ka reaktsiooni kiiruse mõistet (kiire oksüdatsioonireaktsioon — põlemine; aeglane — roostetamine, kõdunemine). Oksiidi tekkimine lihtainest on samaaegselt ühinemis-, oksüdeerimis-, redoks- ja termokeemiline reaktsioon.

Oksiidi mõiste kujundamine kestis käibiva programmi kohaselt 7. kuni 9. klassini. 7. klassis õpiti tundma metalloksiide kui aluselisi ja mittemetallioksiide kui happelisi. 8. klassis lisandusid amfoteersed oksiidid metalloksiidide (ZnO , Al_2O_3) näitel. 9. klassi keemias täienes oksiidide klassifikatsioon veel juhtumitega, kus metalloksiidid (CrO_3 , Mn_2O_7) on happeliste oksiidide funktsioonis. Mittemetallide klassifikatsiooni lisandusid 9. klassis aga ka neutraalsed (indiferentsed) mittemetallioksiidid (CO , NO , N_2O). Klassiti iseloomustab oksiidi mõiste kujundamist järgmine skeem:



Uue programmi alusel on aluselised ja amfoteersed metalloksiidid ning happelised mittemetallioksiidid lülitatud 7. klassi programmi, ainult happelised metalloksiidid ja neutraalsed mittemetallioksiidid kuuluvad 8. klassi programmi.

Hapniku teemas alustatakse allotroopia mõiste tutvustamist. Hapniku näitel (O , O_2 , O_3) selgitatakse allotroopiat erineva aatomite arvu funktsioonina molekulis. 8. klassis areneb allotroopia mõiste järjepidevalt. Nüüd seostatakse allotroopia erinevate kristallstruktuuride olemasoluga. See allotroopia-tüüp esineb väävli (rombiline, monokliinne, plastiline väävel), fosfori (valge ja punane fosfor) ja süsiniku (teemant, grafiit, karbüün) puhul. Käibiva keemiaprogrammi järgi tuli 10. klassis raua teemas käsitleda ka raua

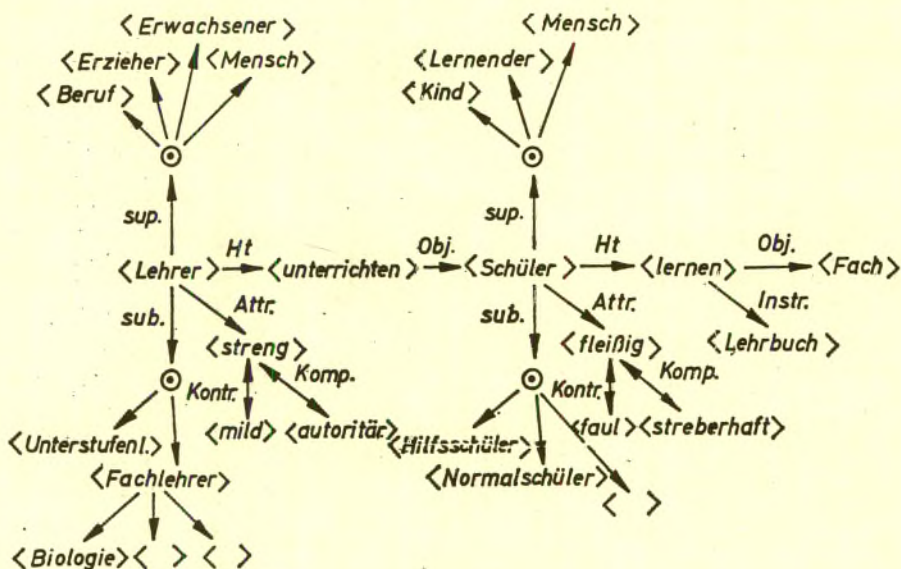
polümorfismi, kuigi ilma nähtust nimetamata. Sisuliselt on ka alfa-, beeta- ja gamma-raua puhul tegemist erinevatel temperatuuridel eksisteerivate kristallstruktuurist tingitud allotroopsete teisenditega. Uue programmi järgi on raud viidud 8. klassi kursusesse, polümorfisminähtust ei käsitleta.

Toodud näited osutavad keemiamõistete arengu järjepidevusele, mille tulemusena peaks keemiakursuse lõpuks kujunema teraviklik põhimõistete süsteem. Kahjuks on õpetamisperiood lühenenud, s.t et ka mõiste kujunemisperioodi pikkus on uue programmi põhjal tunduvalt väiksem, kui oli seni. Mõistete järjepideval käsitlemisel peab nende sisu järgmisel etapil mõnevõrra muutuma, ta peab laienema, täienema, süvenema ja mõnigi kord omandama uue sisu, ent alati säilitama teatud osa varem õpitust.

Semantilisest mälust

HELLE RIKBERG,
Pedagoogika Teadusliku Uurimise
Instituudi nooremteadur

Võõrkeele õppimisel on semantiline mälu olulise tähtsusega. Semantiline mälu salvestab ning säilitab informatsiooni sõnade ja mõistete tähenduse kohta. Iga uue võõrkeelse



Siin on vaadeldud kooli ja õpetamisega seotud semantilisi seoseid (1, lk 16).

Kõneldes semantilistest seostest sõnade vahel, tuleks silmas pidada seda, et iga sõna võib ükskõik millise teise sõnaga seostada. See seos on kompleksne. Et sõna defineerida, peame kindlaks tegema, millise teise sõnaga on ta seotud ja milline see seos on.

J. Hoffmann ja M. Trettin tegid järgmise katse. Üks rühm katseisikuid pidi meelde jätma ühte kategooriasse kuuluvad sõnad, nt elukutsete nimetused, teisel rühmal paluti meelde jätta situatsiooniliselt seotud sõnad, nt õpetaja, õpetamine, õpilane, klass. Katsetulemused näitasid, et ühte kategooriasse kuuluvate sõnade puhul oli seoste loomine aeglasem kui ühte situatsiooni kuuluvate sõnade korral. Püsimälus säilitatakse kergemini viimaseid (1, lk 96). Ühte situatsiooni kuuluvaid sõnu on kergem kujutleda ja see võib soodustada semantiliste seoste kujunemist. Siit võime järeldada, et uusi sõnu lausetes meelde jätta on otstarbekam kui üksikuid

sõna omandamine tähendab keeruka semantilise struktuuri loomist.

Meie teadvus kujutab endast semantiliste seoste süsteemi. On olemas individuaalselt kogetud seosed, mis on otseselt fikseeritud mälus vastavate mõistete paaridena, nt õpetaja õpetab, õpilane õpib. Kuid on ka seoseid, mis on kujunenud võrdlemise tulemusena, nt tool on mööbliese. Arvatakse, et seda laadi seosed ei ole mälus selgesõnaliselt salvestatud, kuid olenevalt vajadusest need luuakse (1, lk 15).

F. Klix toob järgmise näite semantiliste seoste kohta.

sõnu õppida. Soovitav on anda uusi sõnu lausetes või situatsioonid.

Rohwer väidab, kui kahte sõna ühendab tegusõna, nt «koer hammustas meest», on neid kaht nimisõna kergem meelde jätta kui siis, kui neid ühendab sidesõna, nt «koer ja mees» (2, lk 426).

Seosed mälus võivad olla lühiajalised (lühimälu), mõnesekundilise kestusega, keskmise pikkusega, ulatudes minutitest tundideni, ja pikaajalised (püsimälu). Viimases säilitatakse informatsiooni aastaid või kogu elu.

Eristatakse mitut semantilise mälu mudelit. M. R. Quilliani arvates on mõistete mälus salvestatud hierarhiliselt. Mälu mudel koosneb «sõlmedest» (s. t mõistetest), mis on omavahel seotud mitut eri laadi assotsiatiivsete seostega. Ühelt poolt võib see seos olla otsene, s. t seosed lähevad ühe sõlme juurest teise juurde, või teiselt poolt kaudne, s. t seosed kaudselt vihjavad mõistetele (3, lk 223).

J. R. Anderson ja G. H. Bower annavad semantilise mälu mudeli «puu diagrammina».

Vaadeldakse assotsiatsioone sõnade vahel, mis moodustavad lause. Nad väidavad, et lausemälu ei sõltu «sõlmede» (s. t mõistete) paigutusest. See mudel põhineb kolmel komponendil: lausel, mõistetel ja mõistetevahelistel seostel. Selle mudeli alusel püütakse selgitada informatsiooni edastamist püsivalt.

D. E. Rumelharti, P. H. Lindsay ja D. A. Normani arvates põhineb mälu mudel kahel struktuuril komponendil: sõnadel, mis tähistavad mõisteid või sündmusi, ja seostel nende vahel (4, lk 334—335).

Semantiliste seoste kujunemisel on oluline, kuidas mõisted mälus on salvestatud. J. Benjafeld ja T. R. G. Green väidavad, et inimesed omistavad suuremat kaalu negatiivsetele semantilistele kategooriatele. Positiivne tähendab normaalset, kuna negatiivne tähendab normist kõrvale kaldumist, siis negatiivsele nähtusele pööratakse rohkem tähelepanu. Siiski inimese teadvuses on positiivsed kategooriad ülekaalus (1, lk 237). «Positiivne» sõna on primaarne.

Katsetulemused on näidanud, et algselt positiivseid muljeid on raskem muuta kui muljeid, mis algselt olid negatiivsed. Kergem on minna negatiivselt positiivsele kui vastupidi (1, lk 240).

Mitmed uurimistulemused kinnitavad, et laps jälgib kergemini positiivseid omadusi. Neid omadusi kajastavaid sõnu omandatakse kiiremini kui negatiivseid iseärasusi tähistavaid sõnu. Nii omandatakse «pikk» enne kui «lühike», «rohkem» enne kui «vähem» (5, lk 102).

Semantiliste seoste puhul võime kõnelda ka semantilisest väljast. Semantilise välja mõistet tutvustas H. Ipsen tähistamaks sõnade rühma, mis moodustavad semantilise terviku. J. Trieri arvates on igal keelel «sisemine vorm», mis määrab keelt kõneleja suhte maailmaga. J. Trieri teooria järgi iga sõna tähendus sõltub teiste sõnade tähendusest keeles. Ühe sõna tähenduse sõltuvus seosesolevate, «lähedaste» sõnade tähendusest on väljaomadus. J. Trieri seisukohti on kritiseeritud, kuid sellele vaatamata on ta teorial olnud suur mõju saksa keeleteadlaste hulgas (6, lk 237—238).

Mitmed assotsiatsiooni katsed on näidanud, et sõnad mälus on seotud semantiliste väljadega. Juhtivaks tunnuseks sõna otsimisel mälus on semantiline tunnus, foneetilised tunnused etendavad abistavat osa. Sõna meeldejäätmine on seotud sõna paigutamisega juba tuntud semantilise struktuuriga süsteemi.

Kui hakatakse keelt õppima, siis kasutatakse lihtsaid väljendeid, sõnu tuntakse vähe

ja need on mälus süstematiseerimata. Sõnavara suurenedes hakatakse sõnu süstematiseerima mingi lihtsama mõiste ümber. Sõna säilitamine mälus allub kindlale struktuurile. Semantilistel seostel on oluline osa sõnavara säilitamisel mälus.

Käesolevas artiklis püüti anda lühike ülevaade semantilisest mälust sooviga pöörata keeleõpetajate tähelepanu semantiliste seoste kujundamise vajalikkusele sõnavara õpetamisel.

Kirjandus

1. Cognition and Memory. Ed. by F. Klix and J. Hoffmann. Berlin, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1980. 306 p.
2. Anderson J. R., Bower G. H. Human Associative Memory. Washington, Winston & Sons, 1973. 524 p.
3. Quillian M. R. Semantic Memory. — In: Semantic Information Processing. M. Minsky. Cambridge Massachusetts and London, The MIT Press, 1968, pp. 216—270.
4. Tarpy R. M., Mayer R. E. Foundations of Learning and Memory. Glenview, 1978. 447 p.
5. Menyck P. Language and Maturation. Cambridge, The MIT Press, 1978. 240 p.
6. Miller G. A., Johnson-Laird P. N. Language and Perception. Cambridge, London, Melbourne, Cambridge University Press, 1976. 760 p.

A. LUNATŠARSKI ÕPETUSE JA KASVATUSE ÕLESANNETEST

■ Oks peab olema selge: lapsel on tarvis mängida. Kuidas muidu arenevad lapse aju ja närvisüsteem? Tal on erakordselt palju ebareaalset, fantastilisi kujutlusi. Väga ohtlik on rikkuda aju loomuliku arengu kulgu. See oleks niisama tobe kui keelata unenägusid või püüda jõuga avada öiepungi. Lapse fantaasiat peab arendama... Laps peab mängude ja ulmemailma läbi elama, tema mõttelend peab olema vaba, sest enneaegne «küpsemine» on vastuvõtmatu nii pedagoogika kui ka psühholoogia vaatenurgast.

■ Laps kannab endas seesmist valgust ja seda pole vaja lämmatada. Õppematerjal saab omaeaks ja õppetöö läheb hästi vaid siis, kui see on huvitav. Nii nagu toitu süüakse meeleldi, kui see on maitsev. Maitsevuse eest on vaja hoolt kanda. Õppematerjal peab olema huvitavalt esitatud ning lapsele jõukohane.

■ Muinaslugude, luuletuste ja jutustuste instseneerimine võib olla väga suureks abiks sõnaloomingu tundmaõppimisel. Rahva elust võetud olmeeliseid või eppohhide lavastamine aitab imepäraselt illustreerida õpitavat geograafiat või ajalugu...

Praktilised tööd maailma majandus- ja sotsiaal- geograafia käsitlemisel 9. klassis

**EHA SILLAM,
Tallinna Õpetajate Täiendusinsti-
tuudi geograafiakabineti juhataja,
Eesti NSV teeneline õpetaja**

Praktilistel töödel on maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia kursuses oluline koht õpilastele püsivate ja kindlate teadmiste andmisel ning oskuste ja vilumuste kujundamisel.

Koolireformi seisukohtadest lähtudes on vajalik aktiivsemalt suunata õpilasi iseseisvalt töötama õpiku teksti ja ülesannetega, õpiku lisas antud statistiliste tabelitega, mitmesuguste teadmiste ja ajakirjanduses ilmunud materjalidega, kaartide, diagrammide ja skeemidega.

Maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia õppimise eesmärk ei ole üksnes majandusgeograafiliste teadmiste saamine, vaid ka poliitilis-geograafilise silmaringi avardamine ning majandusgeograafiliste üldistuste tegemise oskuse arendamine. Kursuse kõigi osade käsitlemisega peab kaasnema NLKP XXVII kongressi materjalide kasutamine. Eriti oluline on see sotsialistliku ja kapitalistliku maailmamajanduse süsteemide tundmaõppimisel, Vastastikuse Majandusabi Nõukogu liikmesriikide koostöö selgitamisel, teaduslik-tehnilise progressi, ratsionaalse looduskasutuse jt küsimuste juures. Kongressi materjale saab kasutada nii õpetajapoolsetes selgitustes kui ka õpilaste iseseisvate ja praktiliste tööde korraldamisel.

1986/87. õppeaastal vähenes 9. klassis geograafiatundide arv. Põhitähelepanu tuleb nüüd pöörata maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia üldistele probleemidele. Sotsialistlike ja kapitalistlike maid käsitletakse üldistatult. Õpetajal peab eelkõige kujunema selge ülevaade selle kursuse programmi õppekasvatustöö alastest põhinõuetest. Praktilisi töid tuleb vaadelda süsteemina, kogumina, et oleks ülevaade kogu kursuses tehtavatest praktilistest töödest, nende kaudu kujundatavatest teadmistest ja oskustest. Otseselt praktiliste tööde tegemiseks on arvestatud 10 õppetundi. See ei välista aga kõikides

tundides läbiviidavaid (enamasti suuliselt, harjutamise eesmärgil rakendatud) praktilisi töid.

Praktiliste tööde ajal kasutatakse mõnikord ka õpiku tekstis (täpselt määratletud ulatuses) esitatud andmeid. Nii õpiku teksti kui ka muude allikmaterjalidega töötamisel on soovitatav põhiküsimusi kavastada või lühidalt konspektteerida. Nii süvendatakse olulise eraldamise ja oma mõtete lühikese ning selge väljendamise oskust. Kirjanduse läbitöötamisel on võimalik rühmitada ning klassifitseerida nähtusi ja objekte, teha järeldusi ja üldistusi ning leida põhjuslikke seoseid. Praktilistes töödes on soovitatav kasutada ka perioodikas avaldatavaid poliitika- ja majandusalaseid kirjutisi. Nende kaudu saadakse uusi faktilisi andmeid, areneb õpilaste huvi rahvusvaheliste sündmuste vastu ja kujuneb ajakirjanduse kasutamise harjumus.

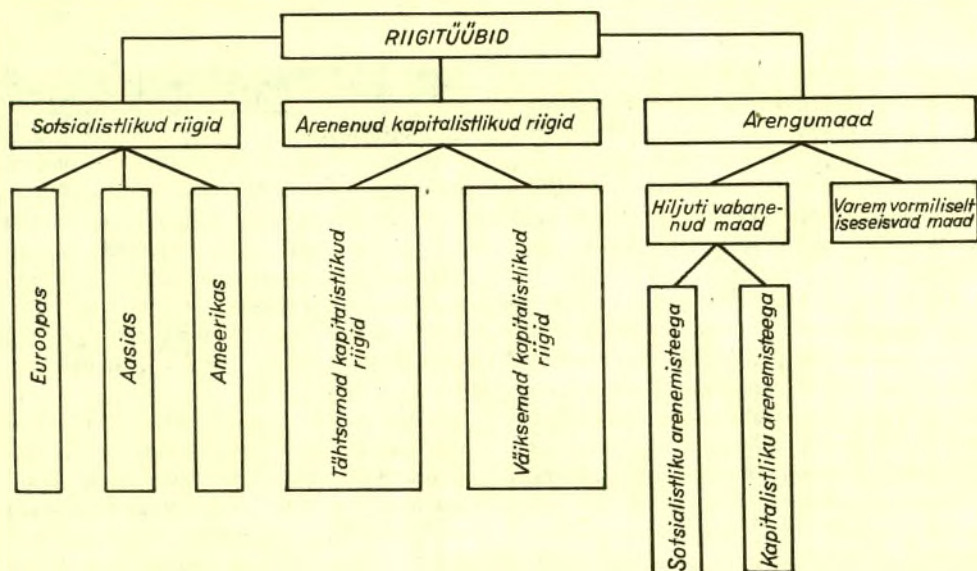
Praktiliste tööde seas on olulisel kohal tööatlase ja õpiku kaardilisa kaartidega. Kasutatakse mitmesuguseid kaardiga töötamise võtteid, nagu mitme kaardi kõrvutamine, kaartide omavaheline seostamine, kaartide järgi skeemide tegemine, kirjelduste koostamine, nähtuste põhjuste leidmine jne. Kaartide kasutamine on vajalik iga teema juures. Tööjuhendite koostamisel tuleb täpselt märkida, milliseid kaarte kasutatakse. Kõrvale ei tohi jätta ka kaardilõigenditel olevaid diagramme ja graafikuid. Majanduskaartidega töötamisel peab õpilane kaardisümboleid õigesti tajuma ja oskama neid lahti mõtestada. Sellele tuleb töö ajal aeg-ajalt tähelepanu pöörata.

Majandusgeograafia-alased praktilised tööd arendavad õpilaste iseseisvat mõtlemist. Nii saab kaartide, tabelite ja skeemide analüüsimisel luua probleemsituatsioone, mis põhjustavad arutelusid ja diskussioone. Selleks tõtatakse kindla suunaga küsimused, millele pole võimalik vastata olemasolevate teadmiste põhjal, vaid vastus tuleb leida lisamaterjali läbimõeldud kasutamise kaudu.

Praktiliste tööde raames on oluline koht töötl kontuurkaartidega. Kõige sagedamini märgitakse kontuurkaartidele objekte, mille asendit on tarvis teada. Kontuurkaarte võib kasutada aga ka seoste ja seaduspärasuste esiletoomiseks ning mitmesuguste ülesannete lahendamiseks. 9. klassi geograafias ettenähtud praktiliste tööde hulgas nõuavad kontuurkaardi kasutamist vaid mõned. Kuid paljudes tundides annab kaart-skeemide kiire visandamine häid tulemusi.

Maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia sissejuhatavas tunnis võib õpetaja esitada skeemi käsitletava kursuse koostisosade kohta ja lasta selle põhjal õpilastel tutvuda õpiku struktuuriga.

Nüüdismaailma poliitilise kaardi käsitlemisel aga lasta õpilastel täiendada õpiku teksti abil maailma sotsiaal-majanduslike riigitüüpide skeemi:



Skeemile tuleb juurde märkida sotsialistlikud riigid erinevates maailmajagudes, tähtsamad kapitalistlikud riigid ja näiteid väiksematest arenenud kapitalistlikest riikidest.

Arenumaa puhul arutada noorte sõltumatute riikide küsimust, lasta leida sotsialistliku arenemise valinud riigid ning need skeemile märkida.

Maailma poliitilise kaardi kujunemise tundmaõppimiseks võrdlevad õpilased Teise maailmasõja järgse perioodi Aafrika kaartskeemi tänapäeva Aafrika poliitilise kaardiga. Seejuures analüüsitakse õpiku tabelit nr 3 (pärast Teist maailmasõda poliitiliselt iseseisvunud riigid). Õpetaja abistab õpilaste tööd selgituste ja suunavate küsimustega. Mõningaid tuntumaid vabanenud riike kantakse kontuurkaardile.

Varssavi Lepingu Organisatsiooni ja NATO agressiivse bloki olemuse ning koosseisu kohta saavad õpilased iseseisvalt leida andmeid õpiku mõistete sõnastikust.

Rahvusvaheliste suhete ja maailma poliitilise kaardi õppimisel kasutatakse NLKP XXVII kongressi materjale ja õpilastele välja antud V. I. Lenini teoste valimikku.

Esimestes 9. klassi geograafiatundides tuleb selgeks saada ka riigi või regiooni poliitilis-geograafilisele asendile hinnangu andmine. Selleks on õpilastele soovitatav anda riigi majandus-poliitilise asendi hindamise kava:

1. Asend maailmajaos.
2. Poliitilis-geograafilise asendi hinnang (naaberriigid, nende riigitüübid, osavõtt sõjalistest liitudest jm).
3. Transpordialase seisundi hinnang (rahvusvaheliste liiklusteede lähedus, meretranspordi võimalused jm).
4. Riigi või piirkonna asend oluliste toorainebaaside suhtes.
5. Naaberriikidega majanduslike sidemete kujunemise võimalused (nende majanduslik arengutase, tähtsamate loodusrikkuste ja ühenduste olemasolu jne).

6. Kokkuvõtte poliitilis-geograafilise asendi mõjust maa majandusele.

Maailma loodusvarade geograafia tundmaõppimisel on suur tähtsus praktilistel töödel atlase ja diagrammidega. Mineraalsete ressursside kaardilt leiavad õpilased erinevate maavarade ulatuslikke võõndeid ning nende piires eristatavaid piirkondi, basseine ja leiukohti. Siinjuures on vaja korrata NSV Liidu geograafia kursustes õpitud maavarade leidumise seaduspärasusi. Atlase kaardi sektordiagrammide järgi määratakse ka tähtsamate maavarade leidumine erinevate maailmajagude kapitalistlikes maades. Õpiku tabelite (10–13) alusel võrreldakse sotsialistlike ja kapitalistlike riikide söe, nafta, maagaasi ja rauamaagi üldvarusid ning märgitakse välja suuremate varudega riigid. Loodusvarade käsitlemisel saadakse huvitavat täiendavat materjali ajakirjadest «Eesti Loodus», «Horisont», «Aja Puls» jt.

Veeressursside hindamiseks pakuvad võimalusi atlase vastavad kaardid, tabelid ja tulpdiaграмmid.

Maailma maafondi struktuurist annab pildi atlase sektordiagramm. Haritava maa osakaalu kohta eri maailmajagudes leitakse andmeid õpiku tekstist. Seda ilmestab maaresursside kaart. Siit näevad õpilased, kui väike on tänapäeval põllumaa osatähtsus. Siinjuures on tarvis selgitada, mis on takistanud senini selle suurendamist, miks on suurte metsade säilitamine maakeral vajalik jne. Haritavate maade paiknemisele leitakse põhjendusi agrokliimaatiliste ressursside kaardi abil, mis võimaldab määrata eri piirkondade aktiivsete õhutemperatuuride summat vegetatsiooniperioodil kui ka niiskusega varustatust. Atlase kaartide alusel saab võrrelda eri regioonide (näiteks Kesk- ja Lõuna-Euroopa, Kagu- ja Edela-Aasia jt) ja hinnata eri sotsiaal-majanduslikku tüüpi riikide (näiteks Tšehhoslovakkia, Prantsusmaa, India) loodusvaradega varustatust.

Maailma rahvastiku geograafia praktiliste tööde korraldamiseks saab peale atlase rahvastiku tiheduse kaardi ja õpiku tabelite

(2, 5, 6) kasutada ka õpiku lisana välja antud rahvastiku iibe, soolise struktuuri, linnastumise taseme ja rahvastiku hõive kaarte. Nimeetatud allikaid ja õpiku teksti kasutades saavad õpilased anda eri sotsiaal-majanduslikku tüüpi riikide (näiteks Saksamaa LV ja Brasiilia) tööjõuga varustatuse võrdleva hinnangu.

Maailmamajanduse käsitlemisel koostatakse skeemkaardid kas energieetika, masinavõi keemiatööstuse peamiste regioonide kohta ja selgitatakse nende paiknemise põhjusi. Näiteks kütuse- ja energiatööstuse käsitlemisel saab õpiku graafiku (lk 27) alusel selgitada muudatusi ülemaailmses kütuse ja energia tarbimises käesoleval sajandil. Atlase energieetika kaardi järgi määratakse peamised kütteenete tootmise piirkonnad ja kantakse need skemaatiliselt kontuurkaardile (viirutatud aladena, värviliste ringidena jne). Atlase kaardi sektordiagramm näitab eri riikide osatähtsust elektrienergia tootmises, tulpdiaagramm aga naftatootmises. Head vastavasisulised kaardid (nr 9—12) on ka õpiku kaardilisas. Siit saab leida veel andmeid söe ja põlevgaasi tootmise ning ekspordi peamiste suundade kohta.

Kütteenete varudest ja toodangust maailmas ja eri riikides saab andmeid õpiku tabelitest (10—12).

Sotsialistlike maade käsitlemisel pööratakse tähelepanu sotsialistliku maailmasüsteemi põhijoontele, nende majanduse arengu kiirele tempole, ratsionaalsele looduskasutusele jm. Seejuures on oluline esile tuua iga maa majandusgeograafilise iseärasusi. Nende küsimuste selgitamisele peavad oluliselt kaasa aitama ka praktilised tööd.

Euroopa sotsialistlikest riikidest käsitletakse üksikasjalikumalt Poola Rahvavabariiki, teisi aga võrdlevalt. Riikide tüüpiliste joonte ja iseärasuste väljatoomiseks võib kasutada tabelit järgmiste alajaotustega: 1. Riik. 2. Poliitilis- ja majandusgeograafilise asendi iseärasused. 3. Peamised loodusvarad. 4. Rahvaarv. 5. Suurlinnad ja linnastud. 6. Arenenumad tööstusharud. 7. Põllumajanduse spetsialiseerumine. 8. Veenduskompleks.

Sotsialistlike maade käsitletu kokkuvõttena koostatakse mõne riigi majandusgeograafiline iseloomustus ja tootmissidemete skeemkaart. Selleks kasutavad õpilased atlase kaarte ja õpiku materjale. Soovitav on juurde anda päevakohaseid andmeid ajakirjandusest ja teadmikest.

Tootmissidemete skeemkaardile märgitakse värviliste nooltega peamised impordi ja ekspordi artiklid. Selleks kasutatakse vastavaid õpiku graafikuid, diagramme ja tekstis esitatud andmeid. Rahvusvahelise sotsialistliku tööjaotuse ja sotsialistliku majandusintegratsiooni käsitlemisel võib koostada skeemkaardi kahe või kolme VMN liikmesriigi tootmissidemetest (näiteks NSV Liit, Poola ja Ungari). Selleks kasutatakse õpiku teksti (lk 121—126)

ja tabelit VMN liikmesriikide toodangu põhiliikidest (lk 124), atlase vastavat kaarti (VMN liikmesriikide koostöö) ning õpiku lisas olevaid toodangu hulka näitavaid tabeleid. Skeemkaardile märgitakse naftajuhe «Družba», gaasijuhe «Sojuz», mõned ühised ehitused ja vastavate noolte juurde toodangu põhiliigid, mida nimetatud maad üksteisele tarnivad.

Arenenud kapitalistlike riikide käsitlemisel rõhutatakse nende maade tootlike jõudude arengu ja paigutuse põhijooni, nagu majanduse arengu madal ja ebaühtlane tempo, tööpuudus, tootmise paigutuse ebaühtlus, kapitalistlik looduskasutuse iseloom jm. Praktelistes töödes on ette nähtud kahe-kolme kapitalistliku riigi tootmise paiknemise ebaühtluse tundmaõppimine. See ilmneb eriti selgesti mõnede riikide puhul, nagu Itaalia, Ameerika Ühendriigid, Jaapan jt. Näiteks Itaalia tootmise territoriaalse ebaühtluse kindlakstegemiseks võrdleme Põhja- ja Lõuna-Itaalia tööstuse paiknemist ja struktuuri ning põllumajandusliku tootmise erinevusi atlase majanduskaardi (lk 35) alusel.

Arengumaade käsitlemisel kasutatakse atlase kaarte, õpiku skeeme ja tabeleid. Tähelepanu koondatakse nende majanduslikule ja sotsiaalsele mahajäämusele, loodusvarade ja rahvastiku paiknemise peamiste rajoonidele, tööstuspiirkondadele, iseloomulikele põllukultuuridele (omatarbe ja ekspordikultuurid) jne. Mitme allikmaterjali kasutamise oskuse taset näitavad riikide võrdlevad majandusgeograafilised iseloomustused, mis on maailma majandus- ja sotsiaalgeograafia kursuse kokkuvõtlikeks praktilisteks töödeks.

9. klassi õpetava ja harjutusliku iseloomuga praktilisi töid tehakse enamasti üleklassiliselt ja nende täitmist kontrollitakse kas valikuliselt või kontuurkaartide ja viihikute vaatlusel. Sageli kasutatakse aga ka individuaalset ja diferentseeritud tööd vastavate tööjuhendite abil. Kokkuvõtlike ja üldistavate tööde puhul on hea korraldada rühmatööd.

Mitmekesiste praktiliste tööde kasutamine muudab aine õpilastele huvitavamaks, arendab iseseisvust ja loomingulist mõtlemist.

Kirjandus

1. Artemjeva A., Maksakovski V., Rakovski S. jt. Välisriikide majandusgeograafia IX klassile. Tln, Valgus, 1984.
2. Eesti NSV Haridusministeerium. Üldhariduskooli programmid. Geograafia. Tln, Valgus, 1986.
3. Географический атлас для девятого класса. М., Главное управление геодезии и картографии при Совете Министров СССР, 1986.



KOOLIEELNE KASVATUS

Internatsionalistliku ja patriootilise kasvatuspedagoogilisi ning psühholoogilisi lähtekohti

TAIMI TULVA,
E. Vilde nim TPedI koolieelse kasvatuskateedri juhataja, dotsent

Käsiteldav teemaring kuulub kõlbluskasvatuse valdkonda. Teadupärast on kõlbluskasvatuse metodoloogiline alus marksistlik-leninlik filosoofia ja materialistlik õpetus moraalist. Koolieelset last suunavate kasvatajate esmaülesandeks peame lapse isiksuse kõlbeliste omaduste vormimist. Nende seast nime-tame olulisematena nõukogude patriotismi, sotsialistliku internatsionalismi, kollektiivsustunde ning austuse ja armastuse kasvatamist töö, siitkaudu ka töönimise vastu.

On ootuspärane, et lapse kooliastumise ajaks kujunevad tal suhteliselt püsivad kõlbelised omadused. Suhteliselt püsivad selles mõttes, et nende edaspidise täiustamise ja kinnistumise tagavad soodsad pedagoogilised tingimused. Selleks aga on vaja kasvatajate ja lastevanemate sihikindlat ning süstemaatilist koostööd. Koolieelsete lasteasutuste õppekasvatustöös asetame laste ümbritsevaga tutvustamisel ühe aktsendi rahvaste sõpruse ja kodu-

maa-armastuse kujundamisele. Seda teeme rööbiti teiste kõlbeliste tundmuste arendamisega. Väikeste laste kõlbelised tundmused tekivad ühenduses kõlbelise käitumisega. Et ehitada lapse mõttemaailmas silda mõistete kodu — kodumaa — kodumaa-armastus vahel, on vaja arvestada järgnevust. Siit edasi saab kasvatada juba internatsionalismitunnet. Määrav on seejuures ümbritseva keskkonna osa, hoiakud ja suhtumised. Koolieelse lapse jaoks peame tutvumist ümbritsevaga lapse sotsialiseerumise põhielemendiks ning suuresti selle sisuks.

Kodumaa-armastuse ja rahvaste sõpruse kujundamisel on otstarbekas esile tuua mõned kriteeriumid, mille põhjal saab otsustada kõlbeliste tundmuste üle. Nendeks peame mitmete teadlaste (N. Vinogradova, R. Faizulina jt) uurimistulemusi sünteesides järgmisi:

- tunnetushuvid, soov ja tahe üha rohkem teada saada oma kodupaigast ja teiste rahvaste elust;
- emotsionaalne kirkus, mis kätkeb emotsionaalselt positiivset suhtumist ümbritsevasse;
- tegevuse suunitlus, oskus kasutada tundides saadud teadmisi mängus ja teistes tunni-välistes tegevustes.

N. Krupskaja (1) on pidanud internatsionalistlikku kasvatust kommunistliku kasvatus-tähtsaimaks komponendiks. Korduvalt osutas ta sellele, et nimelt koolieelse lapsepõlves on paras sellega alustada. Kõik lapsepõlves kogetu mõjutab suuresti isiksuse edasist kujunemist.

Patriotism ei väljendu kaugeltki ainult keerukates ja rasketes olukordades, vaid päris igapäevases elus. Lapsed arutlevad omavahel sageli ühiskondlik-poliitiliste sündmuste üle. Neil on elav huvi täiskasvanute maailma vastu. See avaldub kõige eredamalt laste küsimustes, nende joonistustes, soovis kuulata kangelaslugusid ning jutte oma ja teiste rahvaste elust.

Ukraina silmapaistev õpetaja V. Suhhomlinski on tõdenud järgmist: «Meie keeles on sadu tuhandeid sõnu, kuid esikohale seaksin kolm sõna: leib, töö, rahvas. Need on kolm juurt, millele toetub meie riik. Selles on meie korra olemus. Need juured on nii tugevasti põimunud, et neid puruks rebida ei saa kunagi.» (2, lk 8.)

Ideelis-poliitiline kasvatus õppe-kasvatustöö süsteemis. Ideeline ettevalmistus eluks ja tööks on otseselt seotud meie partei ja valitsuse suunistest kinnipidamise ning nende omaksvõtmisega. Lastele arusaadavas vormis räägime neile riiklikest tähtpäevadest ning ühiskondlik-poliitilistest sündmustest meie elus.

Kõik see suur ja tark, õilis ning inimlik, mis mahub hiljem mõistesse «kodumaa», eksisteerib lapse jaoks eelkõige temale lähedases, lihtsas ja arusaadavas, mis teda ümbritseb (kodu, vanemad, lasteaed, kodukoht). Tutvustades lapsi kodupaiga loodusega, huvita-

vate nähtuste ja ühiskondlike sündmustega, kasvatame koduarmastust. See ongi primaarne lähte koht kodumaa-armastuse tekkele. Lapsele saab iseäranis tähenduslikuks see, mis puudutab tema kodu ja vanemaid.

Eriti suure taktitundega tutvustame ühiskondlik-poliitilisi sündmusi. On tähtis, et lapsed tajuksid näiteks oktoobripühade pidulikkust, maipühade ülevust, teaksid, et Lenin õpetas inimesi õigesti töötama ja õppima. Iseloomustame lastele Leninit kui tarka ja õilsat inimest, kes väsimatult töötas kodumaa hüvanguks. Et vastloodud riiki kaitsta vaenlaste eest, loodi Nõukogude armee. Isad ja vanaisad räägivad lastele meeeldi sõjameestest, piirivalvuritest, samuti tankistide ja meremeeste vaprust. Räägime sedagi, et eri rahvusest kangelased kaitsesid üheskoos kodumaad vaenlase eest.

Omaette teema on suhtumine sõjamängudes ja -mänguasjadesse. Poistel on elav huvi pistolite, tankide, pusside vastu. Nad armastavad sõjamänge ja tahavad olla sama tugevad, osavad ja julged kui meie sõdurid. Kasvatustlikult ei saa sõjamänge pidada kohaseks koolieelses eas, kuivõrd lapsed ei taba veel sõja olemust. Tapmine, mängukaaslaste relva sihtimine on julm ja toores. Need mängud, kui neid mängitakse, vajavad kasvatajapoolset valvsust ning arukat juhendamist. Kooliõpilaste arusaamad on juba selgemad, nende mängudki sportliku iseloomuga. «Sõda sõja vastu tuleb alustada laste hingedes,» on öelnud poola pedagoog Janusz Korczak.

Vahendid. Vaadeldav kasvatusloik on paljutahuline ning edukuse tagab vaid eri kasvatusvahendite kooskasutamine.

Õppe-kasvatustöö üldtunnustatud vormideks peame mängu, õppimist ja tööd. Sihipärane, programmikohane (5) õpetamine toimub tundides. Osutame sellele, et meie lapsed on varasemaga võrreldes tunduvalt muutunud, kuid õpetamise viisid ja meetodika on jäänud endiseks. Otsene õpetamine on oma funktsioonid minetanud, ootame senisest loovamat suhtumist nii kasvandikku kui õpetatavasse. Nendes küsimustes orienteerib kasvatajaid teadlane S. Kozlova (4). Nii näiteks soovitab ta mõnel juhul, kui kasvataja eesmärgiks on lastele Lenini kui juhi tutvustamine, kasutada traditsioonilist tunni vormi. Sel juhul lapsed istuvad laudade taga, töötavad raamatuga, vaatavad illustratsioone, fotosid jms. See tagab teema käsitlemiseks vajaliku ranguse. Rääkides lastele Uljanovite perekonnast, sobib hoopiski intiimsem laste paigutus (lapsed istuvad vaibal vms), kuulatakse kasvataja jutustust, vaadatakse piltidelt Uljanovite peret. Kõik see loob vajaliku hoiaku ning soodsa emotsionaalse õhustiku.

Kujutava loomingu tundides tutvustame lapsi kodukoha rahvakunstiga, õpetame kasutama rahvusliku ornamentika elemente jne. Muusikatundides kuulatakse rahvamuusikat, õpetatakse rahvatantse ja -mänge, nii meie

kui ka teiste rahvaste omi. Edukalt saab aruteldava teema raames kasutada mängu. See, et mudilastele on tunnuslik kujutlusvõime erksus, fantaasia lennukus ning tundeelamuslikkus, loob eeldused mängude kaudu ümbritsevate sündmuste emotsionaalseks tajumiseks.

Toonitame seda, et kõbeliste tunduste kujundamine on tihedalt seotud eetiliste tõekspidamiste vormumisega. Teadlased (R. Ivanova, A. Zaporozhets jt) soovivad mõnikord «prepareerida» koos lastega mängu süžeed ning avada eetilistele vestlustele toetudes rolli täitjate käitumise vähetuntud külgi. Samas välditagu oma ideede pealesurumist, dikteerimist.

Kasulikud ning huvitavad on rahvaste sõpruse teema arendamisel reisimängud. Niisugused mängud virgutavad tunnetushuve, pakku des rohkeid varieerumisvõimalusi. Reisimängudes «tutvuvad» lapsed iga külastatava liiduvabariigiiga, mängivad nende mänge ja laulavad. Suurematele lastele on omane tegevuse motiveerimine. Mängult reisitakse Läti maale; rahvarõivais nukk Daina näitab keraamilisi tasse, taldrikuid, vaase. Leedulaste juures kohtutakse kaluritega ning Leedu poissnukk Antanas jutustab Leedumaast kui merevaigumaast. Kasvataja osaval suunamisel võib mängus luua uusi olukordi. Tähtis, et ei tekiks suuri pause, vastasel juhul laste tähelepanu hajub. Sääraste mängude korraldamisel võime kasutada rahvarõivais nukke, mis on alati hinnatavad näitvahendid siis, kui puudub võimalus vahetuks suhtluseks eri rahvusest lastega. Nii saavad lapsed end tunda suure pere liikmetena, lapse soe suhtumine kodusse ja omastesse laieneb kodukohalt kodumaale.

Hea on kasutada veel teisigi mänguliike. Olgu need siis liikumis- või laulumängud, kus õpetame teiste maade rahvaste mänge, laule, tantse, samuti laulumänge jne. Nõnda kasvatame lastes jaatavat suhtumist meie suure kodumaa eri rahvaste loomingu vastu. Koolieelsetele lastele on vajalik ning kõitev L. Raidmaa koostatud raamat «Ühise pere lapsed» (1985). Selle tore raamatu vahendusel saavad lapsed aduda nii töö- kui liikumisrõõmu, ka annab see vajalikke teadmisi teiste liiduvabariikide ja seal elavate rahvaste kohta.

Huvipakkuvad on lastele eetilised vestlused (kodust, vanematest, nende tööst, ühiskondlik-poliitilistest sündmustest jms). Vaatlusi, õppekäike ja ekskursioone korraldatakse sellekohase plaani alusel. Lapsed tutvuvad kodukoha huviväärsustega, ajalooliste ja kultuuri mälestusmärkidega jne.

Äärmiselt tähtis tunduste mõjutamise vahend, ühtaegu ka teadmiste allikas on lastekirjandus. Meil ilmub muinasjutusari «Saja rahva lood», mille kaudu saame lastele anda huvitavat teavet teiste rahvaste elust, kommetest, loodusest, tööst jne. Pikkamööda muutub lapsele lähedaseks see, mida hindavad täiskas-

vanud. Ka vihkama võib ta hakata seda, mida ei salli tema rahvas. Mõistatused, vanasõnad, muinasjutud, rahvalaulud — need on rahvaloomingu pärlid ning lapsed võtavad neid vastu kergelt ja loomulikult.

Lastele saagu mõistetavaks see, et kodumaast rääkides peame eelkõige silmas inimest, kes elab ja töötab kodumaa heaks. Kahjuks tunnevad meie lapsed halvasti oma vanemate tööd, ka vanemad ise räägivad harva lastega oma tööst ja elukutsest. Konkreetsete faktide põhjal, näidates lastele töö tulemusi (uued elumajad, lasteaiad, koolid, haiglad, pargid jne), saab laste teadvusse viia meie partei ja valitsuse hoole kogu nõukogude rahva eest.

Verbaalse info ilmetamiseks ning kinnistamiseks võib kasutada diapositiive, diafilme, kuulata muusikapalasisid, vaadata kunstitöid jne. Rangelt tuleb hoiduda teema kampaanialikust ja episoodilisest käsitlemisest. Selle-suunalist tööd tuleb teha kogu õppeaasta vältel, lähtudes programmi uuendustaotlustest (5). Kulminatsioon saavutatakse riiklike pühade pidulikul tähistamisel, mil tehakse kokkuvõtteid õpitust, lapsed väljendavad oma tundeid tantsudes, lauludes, luuletustes.

Suuri nõudeid esitatakse kasvataja isiksusele. On vaja, et kasvataja oleks kultuuriliselt ja poliitiliselt haritud, avara silmaringiga isiksus, kes tunneb selle rahva kultuuri ning töösaavutusi, keda lastele tutvustab. Säärased kasvatajad on suutelised oskuslikult ära kasutama kultuurilooliselt tähtsaid sündmusi, nagu on kunsti- ja kirjanduse dekaadid, muusikapäevad, laulu- ja tantsupeod jpm. Vältimaks ühekülgselt arusaamist tuleb visalt selgitada, et rahvaste sõprus ei seisne ainult ühises pidutsemises, vaid ühises sõbralikus koostöös, üksteise vennalikus abistamises.

Teema käsitlemisest vanuseastmeti. Nooremas rühmas on olulisel kohal lastevaheliste humaansete suhete kujundamine. Sellega moodustub lastest suhtlusergas ning sõbralik kollektiiv. Lastesuhetel on nii emotsionaalne kui ka intellektuaalne külg, mis väljendub laste igapäevastes tegevustes ja käitumises.

Äratame laste huvi kodu ja kodukoha ning sealsete tööinimeste vastu. Peame lähieesmärgiks meie ühiskonna normidele vastava õige eluhoiaku kujundamist. Esmane osa kodutunde tekkimisel kuulub vanematele. Kodusoojusest ning vanemate ja laste vahelistest vastastikutest suhetest ja mõistmisest saab alguse tunde kasvatus tervikuna. Lastele on tarvis sisendada turvalisuse tunnet, seda, et «kodumaa, see on kõige kodusem maa».

Suure Oktoobri tähtsuse mõistmist 3aastastelt veel ei oodata. Küll tuleb saavutada, et lapsed tajuksid selle päeva nagu teistegi riiklike tähtpäevade pidulikkust. Nõukogude armee ja sõjalaevastiku päevaga ühenduses anname lastele teadmisi sõdurite ja madruste tööst (spordivad, et saada tugevaks; õpivad, et saada targaks ning osata kaitsta meie kodu-

maad vaenlaste vastu).

Hea, kui kasvatajate taotlusi toetavad vanemad. Eredalt jäävad lastele meelde peovärvid, meeleolu, rongkäik. Suunamine lapsi peomuljeid edasi andma kujutavate tegevuste, vaatluste, laulude jms kaudu.

3aastased tunnevad pildil Leninit (täiskasvanuna ja lapsepõlves). Nad teavad, et ta armastas lapsi ning muretses nende heaolu pärast.

Keskmise rühma lapsed õpivad tundma oma kodukohta (küla, alev, linn) ja selle lähemat ümbrust. Lapsed peavad teadma oma kodu aadressi ning kodukoha nime. Räägime lastele, et igal inimesel on oma kodukoht, kus ta on sündinud ja elab. Seda kohta tuleb alati pidada kalliks ja lähedaseks.

Anname lastele teadmisi Eesti NSV pealinnast Tallinnast, jutustame sellestki, et Eesti NSV lipp lehvib Toompeal Pika Hermannitornis. Nüüd on aeg tutvustada lapsi tähtpäevade sisuga (Oktoobrirevolutsiooni aastapäev — kodumaa sünnipäev, 1. mai — töötajate sõpruse päev, mil lasteaias peetakse sõpruspidu jne). Nelja-aastasi õpetame huvi tundma Moskva ja teiste suuremate linnade vastu, tutvustame neid ka seal elavate rahvastega.

Õppe- ja jalutuskäikudel, aga ka fotodel, raamatute illustratsioonidel näevad lapsed, et paljudes meie maa eri paikades on püstitatud Leninile mälestussambad ja et Lenini nimi on antud kaunitele väljakutele, kolhoosidele, sovhoosidele. Tublisid tööinimesi autasustatakse Lenini ordeniga.

Nõukogude armee aastapäeva tähistamisel keskendame laste tähelepanu maa-, lennu ja mereväelaste pidupäevale, kõneldes nende mehisusest. Selgitame lastele, et Nõukogude armee kaitseb Nõukogudemaad inimesi, nende kodusid. 1. maist rääkides anname lastele teadmisi selle pidupäeva tähistamisest meie maal, täpsustame ja süvendame teadmisi rongkäigust oma kodulinnas ja Moskvas (tribüün, valitsuse liikmete tervitus jm). Kõneleme sellest, et Moskvas on Punane väljak, Kreml ning V. I. Lenini mausoleum.

21. juulil tähistatakse Eesti NSV aastapäeva, kõneleme süvendatult Eesti NSV pealinnast, mälestusmärkidest jne.

Vanema rühma lapsi tutvustatakse kodupaiga silmapaistvate kohtadega, linnalapsi maaeluga, ja vastupidi. Arusaadavalt ning loomulikult räägitakse sellest, kuidas maa ja linn teineteist abistavad. Kodukanti tunnevad 5aastased paremini kui nooremad lapsed. Maa-lapsed tunnevad naaberkülasisid, linnalapsed mõnede tänavate nimesid, samuti kunstnike, kirjanike ja heliloojatega seotud paiku, aga ka muuseume, mis asuvad lapse kodukohas. Jutustame kindlasti sellestki, et meie maal elab palju eri rahvusi, kõik nad elavad sõprus-ses. Vene keele abil on kõigi Nõukogudemaad rahvastega võimalik suhelda. Seetõttu peame vajalikuks vene keele õppimist juba lasteaias.

Selgitatakse, et Eesti NSV pealinn on Tal-

linn. Ta on sadamalinn, turismi- ja olümpialinn. Põgusalt räägitakse ka sellest, mida siin toodetakse. Kuna Tallinn on merelinn, siis sobib meenutada, et Balti meri on rahumeri, mis tähendab, et kõik selle mere rannikul asuvad riigid on omavahel sõbrad. Kõneleme põhjalikumalt meie kodumaa pealinnast Moskvast. Lapsed peavad tundma Eesti NSV ja NSV Liidu riigilippe ning vappe. Selgitame lastele, et paraadile võetakse kaasa väikesed lipukesed, mis on osake meie riigilipust. Ühised kõikide liiduvabariikide vappidele on sirp, vasar ja punane täht. Lisandub veel midagi, mis iseloomustab ainult seda liiduvabariiki. Opetame lastele, et vapi iga element sümboliseerib Suure Oktoobri saavutusi: sirp ja vasar tööliste ja talupoegade ühtsust, tõusev päike inimkonna helget tulevikku, viisnurk viie erineva mandri töötajate liitu, viljapead meie maa rikkust. Vapp on pitsatitel kujutatud, see on ka lapse sünnitunnistusel kui märge sellest, et laps on Nõukogude Liidu kodanik.

5aastastele on vaja rääkida ka hümnist. Muusikatundides tutvuvad lapsed hümnimeloodiaga ning õpivad eristama Eesti NSV ja NSV Liidu hümnid.

Iseloomustame lastele Leninit kui tarka ja õilsat inimest, kes väsimatult töötas kodumaa hüvanguks ning suutis enda ümber koondada töötava rahva ning juhtida teda lõpliku võiduni. Lapsed saavad teada seda, et Leningrad on nimetatud Lenini linnaks tema auks, aga Lenini kodukoht on Uljanovsk. Paljudes linnades on Lenini muuseumid. Moskvast seisab Lenini mausoleumi juures auvalve.

Ülevaks sünnimuseks kujunegu Lenini sünnipäeva tähistamine 22. aprillil. See langeb kokku meie maal toimuva kommunistliku laupäevakuga. Võimaldame ka lastel selles osaleda, tunnetada päeva erakordsust ning tähenduslikkust. Küllalt on neid töid, milles lapsed saavad kaasa lüüa (ruumide koristamine, õueala puhastamine, mänguasjade korrastamine jne).

Tarvilik on lastele arusaadavalt selgitada Suure Isamaasõja teemat, võimalusel käia lastega igavese tule juures, mis on süüdatud paljude linnade kangelaste mälestuse ja tänu märgiks. Õige aeg on siin «vaikuse minuti» tähenduse selgitamisel.

Vesteldes sotsialistlike ja kapitalistlike maade rahvaste elust, toome välja erinevused. Aratame lastes poolehoidu ja austust kapitalistlike maade eakaaslaste vastu. Selle eesmärgi saavutamiseks soovime kasutada vastavat lastekirjandust, fotosid, pilte jne. Hästi valitud ja lastele arusaadava materjali põhjal mõistavad lapsed, et paljudes maades pole nende eakaaslastel õnnelikkust lapsepõlve. Siit hakkab võrsuma patriotismitunnet, mis väljendub uhkuses meie kodumaa saavutuste ja tema tublide tööinimeste üle.

Vanema rühma lastele anname teadmisi veel mõnedest suurematest linnadest ning Eesti NSV naaberliiduvabariikidest.

Internatsionalistliku ja patriootilise kasvatusena seonduvat teemaringi on kirjutise autor analüüsinud soovitusel kasvatajatele (3).

Kokkuvõtvalt. Kasvataja süvendagu kõigis vanuses laste lugupidamist tublide tööinimeste vastu. Ümbritsevat elu tundma õpetades tutvustame lapsi erinevate elukutsetega. Nii võivad lapsed hoomata, et kõigi väärtuste aluseks on töö. Tubli tööga annavad laste vanemad panuse kodumaa heaks, aitavad üles ehitada paremat ja jõukamat ühiskonda. Näitame lastele väikese kaudu suurt, selgitame ühe inimese seost teisega, kogu maa ja rahvaga.

Teema käsitlemiseks on kasvatajale vajalikud materjalid Leninist (raamatud, fotod, mapid jne), rahvarõivais nukud, samuti liiduvabariikide lipud, mapid Eesti NSVst ja naaberliiduvabariikidest. Kasulik on koostada mappe teemadel «Meie kodumaa laste elu», «Luuletusi kodumaast», «Vennasrahvaste mängu» jne. Kõige paremad mõjurid on kahtlemata vahetu suhtlemine teistest rahvustest lastega ning kaudne suhtlemine — kirjavahetus, fotode ja meenete vahetamine, märkide ja postkaartide kogumine. Metoodikakabinetis võiks olla sõprusnurk, kuhu on paigutatud rahvarõivais nukud, kingitused jne.

Koolieelse perioodi lõpuks on lastel kujunenud arusaamad ja veendumused selle kohta, et kõik rahvad on erinevad (igal oma keel, oma traditsioonid, rahvakunst jne). Kõiki rahvusi liidab aga püüd elada rahu ja vastastikkuses sõpruses. Meid kõiki liidab austus oma kodumaa vastu, töö tema õitsenguks ning lugupidamine meie riigi rajaja V. Lenini vastu.

Kodumaa-armastuse ja rahvaste sõpruse teema käsitlemisel on tihedalt läbi põimunud intellektuaalne, esteetiline ja eetilised. Efektiivseid tulemusi selles töös saavutab lasteasutuse juhtkond vaid filigraanse koostöö puhul kolmel erineval tasandil: töö lastevanematega, töö kasvatajatega, kasvatajate töö lastega. On hea, kui lasteasutuse kasvatusteaotlusi toetab ja süvendab läbimõeldult korraldatud näitagitatsioon. Komplekselt töötades on võimalik lahendada nõukogude pedagoogika vastutusrikkaimat ülesannet — kasvatada tõelisi patrioote ja väarikaid kodanikke, tulevikuühiskonna ehitajaid.

Kirjandus

1. Krupskaja N. Valimik pedagoogilisi teoseid. Tln, 1949.
2. Suhhomlinski V. Kirjad pojale. Tln, 1983.
3. Tulva T. Rõhuasetusi rahvaste sõpruse ja kodumaa-armastuse kujundamisel. — Nõukogude Opetaja, 29 okt 1977.
4. Козлова С. Воспитание патриотических чувств у старших дошкольников. М., 1980, с. 45—75.
5. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. Под ред. Р. А. Курбатовой, Н. Н. Подъякова. М., 1984.

Ataste koolmeistrite kool 150

TIINA RUUBEL,
ÜPUI kooliajaloo probleemgrupi
liige

Kui lühike on järelopõlvede mälu! Kui vähe peab see midagi konkreetset kinni.

FR. TUGLAS «Marginaalia»

«Nõukogude Kooli» lugeja võiks sellesuvisesse matkamarsruutidesse sisse võtta Paide rajooni Esna kn Ämbra küla (Peetri kiriku) lähistel asuva Ataste seminari, mille rajamisel möödub 13. juunil k.a 150 aastat.

Lähenedud majale, võiks teeline ette kujutada a seinal lihtsat tahvlikest, millel kiri: «Siin töötas aastatel 1837—1854 Ataste koolmeistrite kool, mis oli esimene selletaoline õppeasutus Eestis.»

Kerime ajalõnga tagasi eelmise sajandi 30. aastatesse. Oli ikalduste, näljahädade aeg, talurahvaseaduste-, rahutuste-, reformideelne aeg, mil rüütelkond püüdis igati oma kõiki õigusi säilitada. Juba paarkümmend aastat paberite järgi vabad talupojad elasid aga endises viletsuses ning pimeduses. See ajas neid kasutama üht vähestest saadud õigustest — liikumisvabadust.

Parunid võitlesid ägedalt selle vastu. Nii esines 1839. aasta maapäeval Koigi mõisnik O.v Grünewaldt (1801—1890) kõnega, kus tegi ettepaneku keelata talupoegadel kodukohast lahkumine, sest noored oskavat vaid hulkuda ja loodud väärtusi raisata ning ei olevat kiindunud oma kodukohasse (11, lk 96).

Osalt just talupoja kinnistamiseks mõisa külge hakati Eestimaa kubermangus valla-koolide võrku tihendama. Koole oli tol ajal tõepoolest vähe, kuid veel suurem oli puudus koolmeistritest. Selle lünga otsustasid täita teistest suhteliselt liberaalsemad Järvamaa mõisnikud, kes Koigist pärit Esna mõisa omaniku A.v Grünewaldti (1805—1886) eestvedamisel võtsid nõuks avada rüütelkonna kulul koolmeistrite kool.

Esna mõisniku käega on kirjutatud 15punktiline akt 12. sept 1835. Selles kohustuti rajama seminar 12 osaniku rahadega. Igaüks pidi maksuma 1000 rubla ning saama seega õiguse oma valdustest saata õppima üks vähemalt 20aastane nooruk. Seminaristid pidid õppimise kõrval tegelema käsitöö ja põllumajandusega,

et olla hiljem oma külas igakülgsest eeskujuks maarahvale. Ette nähti seminaris puu- ja köögivilja, humala ning tubaka kasvatamise õpetus, mille tarvis pidi seminari tööle palgatama aednik.

Seminari jaoks otsustati rentida krahv K.v Tollilt 18 aastaks Aruküla mõisa juurde kuuluv Ataste (Alexanderhofi) karjamõis.

Aktile kirjutasid alla seitse mõisnikku: P.v Benckendorff, J.v Grünewaldt, O.v Grünewaldt, O.v Taube, M.v Engelhardt, W.v Ungern-Sternberg ja viimasena kooli eestseisjaks valitud A.v Grünewaldt (9, lk 287—289). Kes olid hiljem veel viis osaniku, pole kindel, kuid tõenäoliselt kuulusid sinna Stackelbergid ja pärastpoole ka K.v Toll.

Loa seminari avamiseks sai maanõunik J.v Grünewaldt (1796—1862) Tartu ülikoolilt 24. okt 1836. a tingimusel, et õppeasutus allub koolivalitsusele (16, lk 161).

Seminarihoone koos lauda, rehe ja keldriga ehitati kohalikust paekivist umbes kilomeetri kaugusele Peetri kirikust (15, lk 85).

Seminari õpetaja leidmisele tuli appi juhus. Nimelt sattus Türi lähedalt Säreverest pärit noor kangur Johann Reinhold Jürgens (1798—1879) mõisate ostu-müügi tõttu uut kohta otsima Purdi mõisasse, kust parun W.v Ungern-Sternberg, tutvunud noormehe teadmistega, juhatas viimase Tallinna J.v Grünewaldti juurde, kes omakorda saatis taibuka mehe oma vennale A. v Grünewaldtile seminariõpetaja kandidaadiks. A. v Grünewaldti soovitusel ja kuludega läks J. Jürgens 13. det 1836 viieks kuuks õppima Tartu Õpetajate Seminari. Saanud õpetajakutse ja naasnud Atastele, õnnistati sinne valminud hoone Peetri pastori Henningi poolt 13. juunil 1837 koolimajaks (2, l 9).

Õppeplaanis oli ette nähtud usuõpetus, lugemine, kirjutamine, rehkendamine, laulmine nootide järgi ja katekismus. Geograafiat ning ajalugu õpetati niipalju, kui valla-kooli õpetaja vaja. Hiljem, kui seminari tuli teiseks õpetajaks Karl Koch (?—1859), lisandusid veel ortograafia, grammatika, viiuli- ja orelimäng.

Õppetarvetest olid Atastel piibel, eestikeelne lauluraamat, katekismus, piiblilood Henningi tõlkes, Krümmi ja Flori rehkendamise raamat, Masingu lugemislehed ning Rosenplänteri kirjanäidiste kogu (16).

Koolmeistrite koolis õpetamise kohta võib oletada, et neis ainetes, kus eestikeelsed raamatud puudusid, toimiti samuti kui Kuuda seminari algaastail, mil seal oli ainsaks õpetajaks Atastelt üle viidud Karl Koch. Nimelt jutustas õpetaja eesti keeles õpetükid ette, seminaristid konspekterisid tahvlitele. Pärast õpetaja kontrollis kirjutatu üle, parandas vead, siis kirjutasid õpilased õpitava paberilehele ja sealt õppisid aine selgeks. Paberilehed köideti hiljem kokku ja nii saadi omapärane eestikeelne õpik, millest võis pärastistes tööski abi olla. Sel viisil õpetati geograafiat, ajalugu ja rehkendamist (12).

Et kool oli isemajandav, siis kõik töö «saab neist tullewaist koolmeistridest tehtud, sest nemmad tallo töö jurest on võetud ja sinna sisse jälle taggasi savad» (2, l 4). Töö kõrvalt jäi õppimisaega jüripäevast mihkclipäevani neli tundi, mihkclipäevast jüripäevani viis tundi.

Kui niiviisi oli õpitud kolm aastat, sai noormehest vallakooli koolmeister. Alles siis võeti vastu järgmine lend. Juba 1839. aasta ajalehes «Das Inland» teatas A. v Grünewaldt, et 23. apr 1840 oodatakse Ataste seminari 12 uut õpilast ja lisas koolis õppimise tingimused (10).

Ataste seminari lõpetanute arvu on raske kindlaks teha, sest kooli arhiiv on hävinenud (16). Kool olevat kolm tulekahju üle elanud (12).

Andmed on vaid selle kohta, et seminaristid lõpetasid oma kolmeaastase kursuse 1840., 1843., 1846. aastal. Vahepeal millegipärast õppetöö seiskus. Järgmised lennud olid 1851. ja 1854. a. Siis enam K. v Tolliga rendilepingut ei pikendatud ja õpetaja K. Koch koos kooli inventariga läks avatavasse Kuuda seminari.

Seega sai Eestimaa Atastelt umbes 60 koolmeistrit, keda kohustati oma vallas töötama vähemalt kuus aastat. Tihti piirdutigi sellega ja mindi tööle mujale. Kolm noormeest I lennust aga olevat kohe pärast lõpetamist C. v Stackelbergi soovil saadetud Saksamaale täiendavalt õppima lastekasvatamist ja põllumajandust. Tulnud Eestisse tagasi, said neist kõigist hoopis mõisavalitsejad (12). Kui 1840. a lennu kohta on teada, millistest mõisatest kasvandikud pärit olid, siis edaspidi mõisnikest osanikud vahetusid (16).

Lünklikel andmetel on Ataste seminari lõpetanud ja oma kodukanti tagasi läinud järgmised koolmeistrid:

1840. a

1. Käsper, Mikk (s 1813) — Purdi kooli (Ungern-Sternbergi mõis) /1, 7, l 258/.

2. Rute, Ado Mardi p (s 1817) — Üötla kooli (Stackelbergi mõis) /1/.

3. Sardis, Mihkel Jaagu p (s 1812) — Koigi kooli (O. v Grünewaldti mõis) /3, l 13/.

4. Simson, Mart — Huuksi kooli (J. w Grünewaldti mõis) /1, 12, lk 6/.

5. Üus, Mati — Avanduse kooli (P. v Benckendorffi mõis) /1, 12, lk 6/.

6. Weinmann, Juhan Joosepi p (s 1819) — Esku kooli (Stackelbergi mõis) /4, s 1941, 8, lk 48/.

1843. a

7. Wildmann, Jakob (s 1820) — Jäneda kooli (Benckendorffi mõis) /1, 7, l 220/.

8. Treude, Jaan (s 1821) — Väinjärve kooli (Engelhardti mõis) /4, s 1937, 7, l 232/.

1846. a

9. Tulp, Johann — Kehtna kooli (Benckendorffi mõis) /1, 12, lk 6/.

10. Linkgreim, Gustav — Viru-Vanamõisa kooli (Stackelbergi mõis) /1, 12, lk 6/.

11. Weinberg, Hans Jüri p (s 1813) — Esna kooli (A. v Grünewaldti mõis) /1/, hiljem Jüri kih-s /7, l 14/.

12. Brauer, Hans (s 1819) — Koeru, hiljem Vao kooli (K. v Tolli mõisad) /1, 7, l 240/.

1851. a

13. Saksman, Kristjan (s 1821) — Põdruse kooli (Stackelbergi mõis) /7, l 116/.

14. Bleiman, Gustav Karli p (s 1830) — Päre kooli /4, s 1938, 7, l 313/.

15. Andok, Jaan — Kodila kooli (Kronsguti mõis) /5, l 1, 12, lk 6/.

1854. a

16. Rosenbrauch, Juhan (s 1833) — Särevere kooli (Schillingi mõis) /7, l 265/.

17. Spren, Juhan Thomase p (s 1829) — Rahkla kooli (Stackelbergi mõis) /4, s 1945, 7, l 200/.

18. Kirsch, Hans — Järvakandi kooli (Taube mõis) /5, l 1/.

19. Luuk, Hans (s 1827) — Alliku kooli (Engelhardti mõis), hiljem Laupa koolis (Taube mõis) /7, l 261/.

Peale nende on Ataste seminari lõpetanud veel Miilen, Reinwald, Must, Liimand, Eichen, Helmat, Gustavson (2, lk 6), kuid nende eesnimi ega töötamise koht pole selgunud.

Kuigi selles nimekirjas on vaid osa Ataste seminari kasvandikest, võib mõningaid üldistusi ometi teha: enamik koolmeistreid alustas oma tööd Järvamaa koolides, kuid osa läks ka Viru- ja Läänemaale Järvamaa-lähedastesse kihelkondadesse. Oli muidugi erandeid, sest näiteks üks noormees oli pärit Lüganuselt Purtse vallast ning ta asus ka sinna tööle (7). Kust vallast keegi tuli, olenes mõisaomanikest. Oli ju Stackelbergidel ja Benckendorffidel mõisaid üle terve Eesti kubermangu, teised osanikud-mõisnikud omasid aga valdusi enamasti Järvamaal.

Mitmes kooliajaloolises uurimuses on tähelestatud seika, et 1840. aastatel tõusis Eesti kubermangus, eriti Järvamaal järsult taluravakoolide arv (8, 16). Tõenäoline on, et oma osa andis siin Ataste seminar.

Ataste kasvandikest said kooli asutajateks õpetajateks järgmised (autor võtab aluseks kooli asutamise kõige varasema aasta, kui see puudub, siis aasta, mil õpetaja seal tööd alustas): M. Sardis Koigi kooli — 1840, A. Rute Üötla kooli — 1840, M. Käsper Purdi kooli — 1840, J. Weinmann Esku kooli — 1840, J. Treude Väinjärve kooli — 1843, G. Linkgreim Viru-Vanamõisa kooli — 1846, K. Saksman Põdruse kooli — 1851, J. Rosenbrauch Särevere kooli — 1854, H. Luuk Alliku kooli — 1854.

Koolide tase oli väga erinev. See tulenes nii õpetaja meisterlikkusest kui ka õpilaste arvust. Näiteks 1863. a õpetas Juhan Rosenbrauch 150 last, samal ajal kui Jakob Wildmannil oli vaid 14 õpilast. Nii ei jõudnudki siis esimene poistele-tüdrukutele muud kui kõige hädapärasemat — lugemist, laulmist — õpetada. Ometi oli õppeplaanis ette nähtud lugemine, kirjutamine, arvutamine, laulmine ja katekismus (7, l 220, 265).

Et Ataste seminaris ei õpetatud kumbagi riigikeelt, osati vaid maakeelt, siis pidid paljud neist venestamise ajal oma kutsest loo-

buma. Siiski säilitasid töökohta veel 1880. a., mil õppeplaanis oli vene keel, G. Bleiman, J. Weinmann, J. Treude, J. Spren.

Edukalt tegutsesid Ataste haridusega koolmeistrid muusika alal, sest olid selles saanud suhteliselt hea õpetuse, eriti viimased lennud, mil seminaris anti laulmise ja noodiõpetuse kõrval ka viili- ja orelimängu tunde. On teada, et kohalikus kirikus õpetas laulu koolmeister J. Weinmann, koorilaulu oma külas arendasid G. Bleiman ja J. Spren. Viimase kohta on lisatud, et kooris lauldi nelja hääle peal (4, s 1941, 1938, 1945).

Täpseid andmeid selle kohta, kui palju oli Ataste endisi seminariste Tartus I üldlulupeol 1869. a, pole, kuid Heino Rannap väidab, et see oli koolmeistrite laulupidu: 789 lauljast oli 455 valla- ja kihelkonnakooli õpetajaid ning köstreid (14). Laulupeorongkäigus sammusid Järvamaalt Türi, Ambla, Koeru ja Peetri koorid, millest kahele viimasele omistati võistlulaulmisel III koht. Sellist edu suurpeol on seotud otseselt Ataste seminari laulukultuuriga (13).

Paljud Atastelt võrsunud koolmeistrid olid oma ala tõelised entusiastid. On ju teada, et kooliõpetajate elu polnud tol ajal lihtsate killast ja seepärast oli üsna tavaline, et oldi ära vaid sundaeg (6 aastat), siis aga mindi tasuvamale tööle. Nii näiteks käis Koigi vallakoolist 30 aasta jooksul läbi viis õpetajat (3, l 1). Seda enam väärivad imetlust need koolmeistrid, kellel tööaastaid korjus hoopiski enam:

| | |
|----------------------|--|
| Vähemalt 17 aastat — | Brauer, Weinberg, Saksman; |
| „ 20 „ — | Wildmann, Andok, Linkgreim, Käsper, Spren; |
| „ 30 „ — | Bleiman, Rute, Treude; |
| „ 40 „ — | Weinmann. |

Need tõsimeelsed koolmeistrid olid tõeline «maa sool» ja rahva seas austatud mehed. Nad ei eraldunud maainimestest, vaid püüdsid oma teadmisi ja oskusi teistega jagada. Haridust pidasid koolmeistrid varanduseks, millest pidid osa saama ka pojad. Oma isa jälgedes käisid Eduard Rute (4, s 1935), Priidik Andok (5, l 11) ja sajandi lõpus töötasid Simuna kihelkonnas pärast Juhan Weinmanni (1883. a) veel kolm Weinmanni (6, l 16—20). Wilhelm Linkgreimist sai aga peale kooliõpetaja veel mõnede raamatute autor (12, lk 6).

Ataste seminari kasvandike mõju ulatub nii oma järeltulijate kui ka õpilaste kaudu tänapäeva välja. Võib-olla ükski neist eraldi võttes pole midagi suurt kultuurielus korda saatnud, kuid nad kõik koos aitasid kujuneda Eestimaa rahvuslikul intelligentsil, eestlaste praegusel haritusel. Fr Tuglas on öelnud: «Suurvaime pole maailmas palju, küll aga huvitavaid, omapäraseid, isikliku siseeluga varustatud inimesi. Nad ei jõua iial murda enestele teed üldsuse teadvuseni, kuid nad pole kasutatud üldsuse arenemise seisukohalt.»

Ja ajal, mil eesti õpetajaskond on suuremalt jaolt kõrgharidusega, ei võiks me unustada poolteist sajandit tagasi rajatud õppeasutust, kus meie maal pandi alus pidevale õpetajate eriväljaõppele; ei tohiks jätta ajahambale pureda seminarihoonet; ei peaks lubama koolmeistrite kooli asutamise initsiaatorite Grünewaldtide perekonnakalmistu edasist rüüstamist.

Kasutatud allikad ja kirjandus

1. ENSV RAKA, f 29, nim 2, s 473, l 36—40.
2. ENSV RAKA, f 384, nim 3, s 40.
3. ENSV RAKA, f 622, nim 1, s 141.
4. ENSV RAKA, f 854, nim 1, s 1932—1945.
5. ENSV RAKA, f 1219, nim 1, s 144.
6. ENSV RAKA, f 1224, nim 1, s 211.
7. ENSV RAKA, f 2569, nim 1, s 77.
8. Andresen L. Eesti rahvakoolide kujunemine ja areng kuni 1886. a. Tln, 1976. 66 lk.
9. Grünewaldt O. v. Vier Söhne eines Hauses. Leipzig, 1900.
10. Das Inland, 1839 nr 38, 20.09 v. 606—607.
11. Kahk J. Murrangulised neljakümnead. Tln, 1978.
12. Neumann M. Kuuda seminar ja tema kasvandikud I. Tln, 1928. 64 lk.
13. Püvi J. Järvamaa muusikaelu algaastail. — Võitlev sõna, 1981, 23.05.
14. Rannap H. Muusikaline kasvatus Eesti rahvakoolis ja kodus (kuni 1917). Dissertatsioon ped. kand. kraadi taotlemiseks. Tartu, 1969. TRÜ rk.
15. Saarist T., Tõnison E. Paide rajooni ajaloo- ja kultuurimälestised. Tln, 1986. 118 lk.
16. Speer H. Das Bauernschulwesen im Gouvernement Estland vom Ende des achtzehnten Jahrhunderts bis zur Russifizierung. Tartu, 1936. 524 S.

A. LUNATŠARSKI ÕPETUSE JA KASVATUSE ÜLESANNETEST

■ On vaja, et õpilane kergesti leiaks endale lugemiseks värske, oma kaasaegse raamatu, mis ergastaks tema mõtet, annaks talle võimaluse säravamalt ning rikkamalt mõista end ümbritsevat maailma. Muidugi, hea oleks jätta noore enda hooleks kohaneda meie kirjanduse kasvavas, kuid juba tihedas metsas. Mõnikord poleks paha panna tema käeulatusse raamat, mis oleks eakohane, vajalik suunitluse ja hea kunstitasega ning varustatud eessõna või kommentaaridega.

■ Laste hulgas peaks olema korraldatud äärmiselt kiire vastukaja ühiskonnaelu sündmustele... Tuleb osata leida ajalehest, mis meid iga päev informeerib, vajalik teave ja tõlkida see, kui nii võib öelda, laste keelde... Populaarsestes ajalehtedes sisalduvate teadete edastamine õpilastele peaks olema kooli üks pidevaid ülesandeid...

■ Kui me... ei kujunda lapsest võitlejat, isiksust, takistab see loomast väga palju, takistab loomast harmoonilist ühiskonda. Meie klassivaenlasi ning tuhandeid muid takistusi tuleb võita pinga töö ja võitlusega, meil on vaja ülimalt sihiteadlikke, teravat kriitikat ja rohket jõukulu taluvaid inimesi, kes on valmis suureks eneseohverduseks.

■ Muidugi, kasvatus on vaja seostada ühiskonna eluga, läbi tootmise ühiskonna elust osavõtuga laiendada silmaringi, kasvatada sumpaatatunnet inimese vastu.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Vladimir Alumäe — õpetaja

Eesti NSV rahvakunstnik professor Vladimir Alumäe nimetas ennast sageli oma õpilaste ringis koolmeistriks. Kuigi viiulimängu õpetamine oli vaid osa kunstniku avarast tööpõllust, kujunes haritud inimese ja muusiku kasvatamine missioonitundega tehtud pedagoogitööks. Selles mõttes oli ta oma kooliõpetajast vanemate ja eesti parimate koolmeistrite, nn maa soola traditsioonide jätkaja.

V. Alumäe viiuliõpinguteks oli aeg soodus. Professor J. Paulseni viljaka töö tulemusena Tallinna Konservatooriumis (1919—1939) kasvav grupp lootustandvaid viiuldajaid, kellele avanes tee rahvusvahelistele konkurssidele, kust toodi kaasa ka esimene rahvusvaheline tunnustus. (H. Wieniawski nimeline rahvusvaheline viiuldajate konkurs 1935. a: I Ginette Neveu, Prantsusmaa; II David Oistrakh, NSVL; VIII Hubert Anton (Aumere), Eesti.) Oma professori hindamatuid teeneid viiulimängijate kasvatamisel on V. Alumäe korduvalt rõhutanud. Hoogsaks tõukejõuks noore viiuldaja juurdlevale vaimule oli ka enesetäiendamise maineka viiuliprofessori C. Floschi juures Londonis. Sellise rikkaliku pagasiga varustatud andeka inimese töö tõotas kujuneda huvitavaks ja tulemusrikkaks. Viiuliõpetamist alustas V. Alumäe konservatooriumis erakordselt noorena (20aastasena) ja tegi seda kuni elu lõpuni, piirdumata vaid oma klassi ja oma õpilastega. Professor Alumäe pedagoogitöö muusikaõpetuse arengut ja perspektiivi nägeva õppetöö organiseerijana (Tallinna Konservatooriumi rektor 1941, 1944—1948, 1964—1970) ja oma eriala teoreetilise mõtte edasiviijana on suunda rajava tähendusega. (Teosed: «Interpretatsioonist»

(1966); «Struktuurne ja kujundiline mõtlemine viiulimängus (1975); «Mõtisklusi viiulimängu teooriast ja pedagoogikast» (1981).)

Tänapäeva pedagoogika uute nõuete taustal saab eriti selgeks, kuivõrd novaatorlik, ajast ees oli professor Alumäe oma õpetajatöös. Rikkaliku interpreedipraksisega kunstnik ei surunud oma valmislahendusi peale. Ta suunas meid muusikateose algallikate, mitmete eri redaktsioonide kaudu ise mõtlema ja otsima omapoolset lahendust, mille väljakujuneva helilise konteksti sees aitas leida paremaid tehnilisi töövõtteid. Eriolist tähelepanu pööras ta barokkmuusika originaaltekstile, soovitudes tungivalt loobuda romantismiajastu esitustavadest. Bachi viiulimuusika «varjatud polüfoonia» reljeefsemaks esiletoomiseks, häälte juhtimise huvides tuli lahti õelda harjumuspärastest ratsionaalse rakendustehnika mugavustest ja leida uusi võtteid. Need probleemid on praegu aktuaalsed kogu maailma muusikaelus.

Professori kujundusliku tehnika arsenal oli suur, pidevalt otsis ta uusi vahendeid oma kaasaegse muusika mängimisel, julgelt kasutades uudseid aplikatuure (surutud, laiendatud asendid) ja strihhe teose sisuliste väärtuste erendamaks esiletoomiseks. Peab tunnustama, et pidevas ajapuuduses olev üliõpilane oleks nii mõnigi kord meelsamini soovinud teose kiiret ja täpselt «äraõpetamist» (interpretatsioonilise plaani paikapanemist, kohe «õigete» sõrmede ja strihhide fikseerimist) otsingute ja iseseisva otsustamise tülika protsessi asemel. See aga on loovisiksuse kasvatamisel ohtlik tee, kunstis eriti. Aeg on näidanud, millise väärtusliku kapitali on professor Alumäe suutnud oma õpilastele ellu kaasa anda iseseisva mõtlemisioskuse, otsustamisjulguse ja avastamisrõõmu näol.

Imetlust väärrib siiani professori oskusi luua klassis loomingut austav õhkkond. Juhisena on mällu sööbinud nõue, et õppima peab läbi kogu elu, sest aeg toob järjest kaasa uusi vajadusi ja nõudmisi, millele peab leidma lahendusi viiulimängu teoorias ja pedagoogikas. Viiulitund ei olnud kaugeltki ainus õppevorm. Õpetlikud olid klassikontsertide ühisarutelud, tippinterpreetide plaatide ühiskuumine, kontsertide ja konkursside kuulamine Riias, Leningradis, Moskvast. Üleliiduliste ja rahvusvaheliste võistluste žüriide liikmena oli V. Alumäe hästi kursis eri interpretatsiooniloomingutega, mille analüüs rikastas meid kõiki. Ka oma kontserdiprogrammide kõõgipoolt oli õpetaja alati nõus tutvustama, jagama oma kahtlusi ja leide.

Professor Alumäel oli lai nägemis- ja tegutsemishaare, vajadus süsteemaselt näha nii

viulimängu tehnilisi probleeme kui ka kogu pedagoogitegevust üldse. Olles praktiliselt küll kõrgkooli õpetaja, oli tema tähelepanu orbiidis viiuliõpilane mudilases täiskasvanuni. Maestro rõhutas, et õige kurss viiulipedagoogikas alaku esimestest viiulitundidest: kes lähemate ülesannete seadmisel ei tunneta kaugemat eesmärki, on õpetamisel järjepideva protsessi tunnetamisest kaugel. Viuldaja võimed, peavad igal astmel tuginema arengut tagavatele ülesannetele ning loomulikule väljendusvajadusele. V. Alumäe ei teinud põhimõtteliselt vahet pisikesse ja täiskasvanud viiuliõpilase õpetamisel, küsimus oli vaid selle õpetuse «keeles», ülesannete vastavuses eale, lapse mängurõõmu säilitamises, kiindumuse ja andumuse õhutamises. Suurele töökoormusele ja hõivatusele vaatamata leidis ta ikka aega istuda laste esinemistel ja eksamitel, jagada oma tähelepanekuid ja nõuandeid, mis olid asjalikud, mõistvad ja lapse eneseväarikust respektiivad. Lapse väarikustunde säilitamist ja kasvatamist pidas ta muusikaõpetuses oluliseks ja tunnistas ka tagasihoidlikumate võimete ja kehalise eripäraga inimeste kordumatust.

Aruka õppimisega kindla vundamendi rajamist pidas professor eriti vajalikuks, sest madalama tasandi tegemata tööd ei saa kõrgem tasand endale võtta. Töö algelementide kindlustamisel ei tohtinud ka kõrgkoolis lõppeda, aga see jäi rohkem õppi ja enda teha. Siinjuures oli nõue: harjutamise kasutegur võimalikult kõrgeks tõsta ning ajaga kokkuhoidlikult ümber käia, et seda kasutada enda igakülgselt arendamiseks.

V. Alumäe oli mitmekülgsede huvide ja võimetega. Elus ja kunstis palju näinud ning kogenud, oli ta ometi huvitatud kõigest uuest, mis elu tõi. Kaunite kunstide kõrval võis ta samasuguse ohinaga vaimustuda teaduse uudistest. Loodusseaduste tundmist pidas professor viiuliõpetuses hädavajalikuks, sest neist tulenevad instrumendikäsituse printsiibid. Kontserdilaval oma muusikalise kontseptsiooni kirglik tribuun oli viiulitunnis eri muusikalisi lahendusi arukalt analüüsiv õpetaja, kes armastas diskuteerida ja valdas seda kunsti hästi. Aga kõigepealt oli V. Alumäe hea ja mõistev inimene, kes ühiskondlikult keerulistes kultuurielu situatsioonides säilitas kindla eetilise hoiaku ja oma väarika käitumisega jääb eeskujuks meile kõigile. Aeg väaristas üha enam Vladimir Alumäe hinnalist panust eesti kultuuriloos.

IVI TIVIK,

Tallinna Muusikakeskkooli
õpetaja, õpetaja-metoodik

Muusikaõpetuse tabelid kooli

Muusikaõpetuse komisjoni ja Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi kunstilise kasvatuskabineti kauaaegse juhataja Ülo Pajuri viimaseks elutööks jäi muusikaõpetuse tabelite käsikirja koostamine. Pikka aega nõudnud trükkimine on jõudnud nii kaugemale, et tabelid on valmis ja jõuavad peatselt koolidesse.

Muusikaõpetuse tabelite komplekt on mõeldud kasutamiseks peamiselt algklassides nii muusikaõpetuse kui ka mudilaskoori tunnis. Tabelites on harjutusi ja materjali ka 4.—8. klassi kursusest. Seetõttu on tabelid nendes klassides edukalt kasutatavad, eriti aga lastekooriga tundides.

Et tabelid ilmuvad rullis, võrdlemisi õhukesel paberil, siis tuleks need kõik kleepida tugevamale papile. Võimalus on ka tabelid osadena välja lõigata ja siis tugevamale alusele kleepida.

Komplektis on 19 tabelit: 1. Klaviatuuri-tabel. 2. Rütmitabel (2 tabelit). 3. Rütmi kiirtabamise tabel (4 tabelit). 4. Taktimõõdud. 5. Rütmi ja astmete järgi meloodia kiirtabamise tabel (6 tabelit). 6. Meloodia kiirtabamise tabel (4 tabelit). 7. Astmeredel.

Klaviatuuritabel. Tabelil on üks osa klaviatuurist. Selle abil õpitakse tundma klaveri klahvistikku, kuid seda võib kasutada ka helisuhete näitlikustamiseks. Alklassides on vaja ainult osa klaviatuurist, mittevajaliku katab õpetaja kinni.

Võimalikud ülesanded:

1. Näita tabelil klahve *do, re, fa (c, d, f)* jne.
2. Nimeta klahve õpetaja ütlemise järgi.
3. Näita tabelil klahvid *sol, mi, do (g, e, c)*. Mängi need klaveril.
4. Nimeta ja näita tabelil tõusvas suunas klahvid *do-st do-ni*.
5. Nimeta ja näita laskuvas suunas klahvid *re-st re-ni*. Mängi see klaveril.
6. Laula tabelilt õpetaja näitamise järgi: *do, mi, sol* jne. Antud ülesanded on mõeldud enamasti algklassidele. Vastavalt programmi nõudmistele koostab õpetaja keskastme õpilastele need ise.

Rütmitabelid. Komplektis on 2 tabelit, esimene neist algklassidele, teine keskastme õpilastele. Tabeleid kasutatakse eri rütmivormide õppimisel ja kordamisel. Tabelite abil harjutatakse rütmilugemist kollektiivselt ja individuaalselt. Harjutusi tehakse mõõdukas tempos ning kindlas taktimõõdus. Õpetaja näitamise järgi õpilased loevad, plaksutavad, koputavad või mängivad rütmipillidel antud rütme. Mälu treenimiseks on võimalikud harjutused, kus õpetaja näitab tabelil rütmimotiive, õpilased aga mängivad neid mälu järgi.

Rütmi kiirtabamise tabelid. Tabeleid on 4, neist kaks esimest kaheosalises, ülejäänud

kolmeosalises taktimõodus. Alustatakse lihtsamatest harjutustest. Rütmilugemise harjutuste koostamisel tuleks lähtuda mingist konkreetsest laulust või muusikapalast. Rütmilugemiseks kasutatakse vastavaid rütmisõnu või -silpe. Alklassides on soovitatav kasutada rütmisõnu (vt muusikaõpetuse programm).

Taktimõõtude tabel on mõeldud eri taktimõõtude ja noodipikkuste vaheliste seoste loomiseks.

Antud rütmi ja astmete järgi meloodia kiirtabamise tabelid on antud heliastmete õppimise järjekorras ning püütud haarata kõiki põhilisi viisikäike. Tabeleid on 6. Solfedžeerimisel antud rütmi ja astmete järgi kujundab õpetaja mitmest harjutusest tervikliku muusikalise motiivi või fraasi.

Meloodia kiirtabamise tabeleid on 4. Meloodia ei ole antud astmemärkidega, vaid on paigutatud noodijoonestikule. Solfedžeerimisel paitutab õpetaja joonestiku algusse JO-võtme olenevalt sellest, millist helistikku õpitakse. JO-võtme asukohta võib õpetaja muuta. Siin on harjutusi kahes helistikus. Tabelite kasutamisel solfedžeerimiseks tuleb harjutused järjestada selliselt, et meloodia üleminekud ühelt harjutuselt teisele oleksid loogilised. Lisaks otsesele solfedžeerimisele harjutuste järgi tuleks neid kasutada ka muusikalise mälu arendamiseks. Õpetaja näitab tabelilt vastavat harjutust mõne sekundi jooksul, õpilased jätaavad motiivi meelde, tabel pannakse ära, õpilased laulavad nähtud ja mälus talletatud motiivi.

Astmeredeli abil on võimalik õppida laulma eri helikõrgusi, teha harjutusi, õppida laule kiiremas tempos ja rütmiliselt täpsemalt kui käemärkide järgi. Eriti on see kehtiv nende õpilaste kohta, kelle manuaalne tegevus on kohmakas. Astmete õppimise algul 1. klassis on soovitatav kinni katta need astmed, mida veel ei ole õpitud.

Võimalikud ülesanded:

1. Õpilased laulavad õpetaja näitamise järgi tabelilt. Laudakse mõõdukas tempos, kindlas taktimõodus.
2. Sama tegevus mis punktis 1, lisaks näitavad õpilased tabelilt astmeid veel käemärkidega.
3. Õpetaja märguande peale laulavad õpilased tabelilt astmeid vaheldumisi häälega ja mõttes.
4. Õpetaja näitamise järgi õpitakse selgeks uue laulu viis.
5. Õpilased laulavad astmetega õpitud laulu ja näitavad tabelilt lauldavaid astmeid.
6. Laudakse kahehääelseid harjutusi. Õpetaja näitab astmeid kahe rändnoodiga.

VALVE MATESEN,
ENSV Haridusministeeriumi
algõpetuse metoodik

KOGEMUSNÕU

Jälle üks õppimismäng Võrumaalt

Mõned aastad tagasi oli võimalus näha vana tööõpetuse õpetaja Julius Ungru valmistatud ohutuid rakiseid koolitöökoja masinatele. Rakiste kohta andis Eesti NSV Haridusministeerium autorile välja täiustustunnistused. Neid rakiseid on autor ise tutvustanud «Nõukogude Õpetajas», samuti ajakirjas «Skola i Proizvodstvo». Mullu pälviv Võru rajooni Urvaste eriinternaatkooli õpetaja Julius Ungru selliste rakiste eest kõrgema preemia üleliidulisel õppevahendite konkursil, teatas «Skola i Proizvodstvo» nr 12, 1985.

Paljud Julius Ungru ametikaaslased on juba näinud tema väljamõeldud arvutusmängu «Munamäe torn». Seda alklassides korrutamise õppimiseks kasutatavat täringumängu asus kuuldavasti tegema Tartu Plastmasstodeed Katsetehas.

Möödunud aasta märtsikuus valmis uuriva mõttega staazikal pedagoogil veel üks õppevahend muutmaks liitmise ja korrutamise õppimist vaheldusrikkamaks, vältimaks igavat tuupimist ja andmaks võimalusi mõtlemiseks ning naabriga võistlemiseks.

Korrutamise- ja liitmisplaati saavad kasutada lapsed 100 piires korrutamise ja 20 piires liitmise õppimiseks.

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 2 0 2 | 3 0 2 | 4 0 2 | 5 0 2 | 6 0 2 | 7 0 2 | 8 0 2 | 9 0 2 |
| 2 0 3 | 3 0 3 | 4 0 3 | 5 0 3 | 6 0 3 | 7 0 3 | 8 0 3 | 9 0 3 |
| 2 0 4 | 3 0 4 | 4 0 4 | 5 0 4 | 6 0 4 | 7 0 4 | 8 0 4 | 9 0 4 |
| 2 0 5 | 3 0 5 | 4 0 5 | 5 0 5 | 6 0 5 | 7 0 5 | 8 0 5 | 9 0 5 |
| 2 0 6 | 3 0 6 | 4 0 6 | 5 0 6 | 6 0 6 | 7 0 6 | 8 0 6 | 9 0 6 |
| 2 0 7 | 3 0 7 | 4 0 7 | 5 0 7 | 6 0 7 | 7 0 7 | 8 0 7 | 9 0 7 |
| 2 0 8 | 3 0 8 | 4 0 8 | 5 0 8 | 6 0 8 | 7 0 8 | 8 0 8 | 9 0 8 |
| 2 0 9 | 3 0 9 | 4 0 9 | 5 0 9 | 6 0 9 | 7 0 9 | 8 0 9 | 9 0 9 |

Kõige kättesaadavam ja mugavam materjal plaatide valmistamiseks on kihiline vineer, kinnitavad teisedki tööõpetuse õpetajad, kes õppevahendit näinud ja järele teinud.

Plaatidele on joonistatud 64 ruutu, tutvustab «puust taskutarka» autor ise. Igas ruudus on arv ja samas auk läbi plaadi. Korrutamise vastused on esimese plaadi tagaküljel vastavate aukude kohal. Korrutamise õppimiseks pistab laps nõela (näiteks 7×5 kohal) auku ja mõtleb vastuse. Kui vastus ei meenu või ta seda ei tea, leiab ta selle nõela teise otsa juurest plaadi tagaküljel (7×5 puhul on see 35).

| | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 0 1 8 | 0 1 6 | 0 1 4 | 0 1 2 | 0 1 0 | 0 8 | 0 6 | 0 4 |
| 0 2 7 | 0 2 4 | 0 2 1 | 0 1 8 | 0 1 5 | 0 1 2 | 0 9 | 0 6 |
| 0 3 6 | 0 3 2 | 0 2 8 | 0 2 4 | 0 2 0 | 0 1 6 | 0 1 2 | 0 8 |
| 0 4 5 | 0 4 0 | 0 3 5 | 0 3 0 | 0 2 5 | 0 2 0 | 0 1 5 | 0 1 0 |
| 0 5 4 | 0 4 8 | 0 4 2 | 0 3 6 | 0 3 0 | 0 2 4 | 0 1 8 | 0 1 2 |
| 0 6 3 | 0 5 6 | 0 4 9 | 0 4 2 | 0 3 5 | 0 2 8 | 0 2 1 | 0 1 4 |
| 0 7 2 | 0 6 4 | 0 5 6 | 0 4 8 | 0 4 0 | 0 3 2 | 0 2 4 | 0 1 6 |
| 0 8 1 | 0 7 2 | 0 6 3 | 0 5 4 | 0 4 5 | 0 3 6 | 0 2 7 | 0 1 8 |

Liitmise jaoks ühendab õpilane esimese plaadi taha veel teise ja toimib samamoodi. 7+5 vastus on plaadi tagaküljel nõela otsa juures — 12.

Võib õppida ka kahekesi: üks pistab nõela ja teina peab ütlema vastuse.

Noorkogude Kool

Korrutamise- ja liitmisplaatide kasutamisel klassis olgu kaasas ka kontroll-lehed, kus on samuti 64 ruutu. Õpetaja ütleb read, kuhu tuleb vastused kirjutada. Kõrvuti istuvatele õpilastele antakse erinevad read, et poleks mahakirjutamist. Liitmise õppimisel võib tagumise plaadi keerata ümber, siis ei saa mõtlemata maha kirjutada. Kui vastused juba lehel, võivad õpilased end kontrollida nõela abil, parandada oma tööd ning kui tingimused teada, isegi oma töid hinnata. Korrutamise- ja liitmiseplaate võib kasutada ka koduste ülesannete andmiseks. Plaatidel pole tehteid 1-ga ega 10-ga.

Mõned õpetajad, kes on juba kasutanud selliseid plaate, ütlevad, et liiga ruttu kiputakse plaadi pöördelt vastust vaatama. Ärksamad aga saavad ruttu selgeks ka nii horisontaal- kui vertikaalridade aritmeetilise süsteemi: kui $2 \times 2 = 4$, siis 3×2 on juba 2 võrra suurem, 4×2 aga eelmisest jälle 2 võrra suurem. Ent loogilise mõtlemise arendamisele ei tohiks see kahju tuua.

Allakirjutanu arvates saab kasutada mängu ka nii: panna kahe plaadi vahele plaadisuurune kontroll-leht ja lasta näiteks 5. horisontaalreast ja 6. vertikaalreast läbi torgata need tehted, mille vastused õpilane kindel on. Kui augud torgatud, saab pisteliselt kontrollida vastaja ausust suuliselt. Õppimismängu kasutamisevariante leiab tegutsemise ajal ilmselt veelgi.

Kuni algklassides ei kasutata veel taskuarvuteid, võiks igal korrutama õppival õpilasel olla taskus korrutusplaat, mille teevad tööõpetuse tunnis ära 5. või 6. klassi õpilased.

Just algklasside õpilastele meeldib, kui õppetöös leidub ka mängu, seda, mis veel lähiminekus oli tema pärisosa. Tundub, et korrutamise ja liitmise plaadike võib kasuks tulla, eriti erikoolide ja arengupeatusega klasside väikestele õppuritele.

ILMAR VANANURM

| | | | | | | | |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| o 11 | o 10 | o 9 | o 8 | o 7 | o 6 | o 5 | o 4 |
| o 12 | o 11 | o 10 | o 9 | o 8 | o 5 | o 6 | o 5 |
| o 13 | o 12 | o 11 | o 10 | o 9 | o 8 | o 7 | o 6 |
| o 14 | o 13 | o 12 | o 11 | o 10 | o 9 | o 8 | o 7 |
| o 15 | o 14 | o 13 | o 12 | o 11 | o 10 | o 9 | o 8 |
| o 16 | o 15 | o 14 | o 13 | o 12 | o 11 | o 10 | o 9 |
| o 17 | o 16 | o 15 | o 14 | o 13 | o 12 | o 11 | o 10 |
| o 18 | o 17 | o 16 | o 15 | o 14 | o 13 | o 12 | o 11 |

VEAVABANDUS

Palume NK 4 48. leheküljel joonise 1 allkirjas lugeda s a m b l a männiku asemel s a m b l i k u männik.

Первый год перестройки высшего и среднего специального образования.

На вопросы работника редакции В. Экста отвечает министр высшего и среднего специального образования, доктор экономических наук, профессор Вяйно Раянгу. Речь идет о первом годе перестройки в соответствии с проектом основных направлений. Перестройка касается повышения качества подготовки специалистов, совершенствования управления и преодоления отставания материальной базы. От всего этого зависит рост престижа образования. Министр подчеркнул необходимость действовать продуманно и целенаправленно.

С. МЯЭ. Межшкольные учебно-производственные комбинаты в условиях школьной реформы.

Межшкольные учебно-производственные комбинаты (УПК) являются промежуточным звеном между школой и производством в профессиональной подготовке учащихся старших классов. УПК предлагают учащимся широкий выбор специальностей, они находятся в тесном сотрудничестве с базовыми предприятиями, подчиняются комплексному контролю и руководству. В статье рассматривается деятельность УПК и их коэффициент полезного действия, а также проблемы, требующие решения.

Выступление народного учителя СССР, директора Пыльтсамааской средней школы Калью Тераса на съезде учителей Эстонской ССР.

Я. МИКК. К высоким целям.

Статья является откликом на съезд учителей Эстонской ССР. Автор развивает свою мысль об увеличении объема выборных и факультативных предметов. Он поддерживает мнение профессора Инге Унт о сокращении программ и переработке учебников. Только при усиленной учебной работе возможно реализовать воспитательные цели учебной работы.

А. СУКАМЯГИ. Использование статистических данных и результатов исследования в профориентационной работе.

Сознательный выбор профессии предполагает со стороны ученика изучение и анализ самого себя. Каждый молодой человек должен заблаговременно знать, в какой мере сформировавшиеся к окончанию среднего учебного заведения характеристики личности оказывают воздействие на выбор специальности. Статья знакомит с соответствующим многоэтапным исследованием, проведенным среди студентов кабинетом профориентации лаборатории социологии образования. Результаты его показывают, что при выборе специальности больше значение имеет деятельность молодого человека, успеваемость и уровень общих способностей. Результаты исследования приводятся в таблицах.

Л. ТАЛЪТС. Сотрудничество классного руководителя с семьями учащихся начальных классов.

Автор приводит свои наблюдения о больших контрастах в воспитательных стремлениях современных семей. Многие родители не интересуются умственным и нравственным развитием ребенка. Такие семьи нуждаются в помощи школы. Статья содержит рекомендации по укреплению сотрудничества семьи и школы.

А. ХЕРКЕЛЬ. Как рассматривать конфликты.

Статья предлагает вспомогательный материал для учителей психологии и семейноведения, а также всех педагогов, которые ищут конструктивные пути для предотвращения и решения конфликтов. Автор рассматривает содержание и формы проявления конфликта.

А. ТАРРАСТЕ. Возможности совершенствования профессиональной теоретической учебы.

Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям научно-технической революции, заставляет критически пересмотреть содержание, форму и методику профессионального обучения. Следует выяснить, чему и как обучать. Автор высказывает свои предложения по преодолению существующих трудностей.

Р. УРИНГ. Учитель общеобразовательной школы и вуз.

Статья теоретического содержания, которая знакомит с результатами опроса, проведенного осенью 1986 года среди студентов I-го курса педагогических специальностей ТГУ. Выявлялись качества их характера и темперамент, а также мотивы выбора профессии. Статья содержит таблицы и рисунки.

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

Р. РЕЙЕР. Литературные экскурсии.

Статья основывается на опыте работы. Автор знакомит с литературными экскурсиями в 4—8 классах, их целями и задачами, исходящими из материала учебника. При проведении любой учебной экскурсии должна проводиться предварительная и заключительная работа. Основной целью литературных экскурсий является внушение учащимся чувства любви и уважения к культурным ценностям родной страны, своего народа.

Х. КАРИК. О преемственности формирования химических понятий.

Новая программа по химии для общеобразовательных школ содержит изменения: в ней преобладает теоретический уклон. Основные химические понятия изучаются сейчас школьниками более младшего возраста и за более короткий срок, чем раньше, что затрудняет формирование абстрактных понятий. Автор рассматривает преемственность формирования некоторых основных хими-

ческих понятий на основе новой программы. Статья содержит обобщающие схемы.

Х. РИКБЕРГ. О семантической памяти.

В статье рассматриваются некоторые аспекты семантической памяти, которая имеет большое значение при изучении иностранного языка. Автор знакомит с моделями семантической памяти и понятием семантического поля. При обучении лексике рекомендуется формировать семантические связи, давая новые слова в предложениях и ситуациях.

Э. СИЛЛАМ. Практические работы при изучении экономической и социальной географии в 9-ом классе.

Статья методического характера. Автор дает некоторые рекомендации по работе с атласом и картами в учебнике на уроках географии в 9-ом классе. Описанные практические работы имеют обучающий и тренировочный характер. Они позволяют использовать различные приемы работы.

Т. ТУЛЬВА. Педагогические и психологические исходные положения интернационального и патриотического воспитания.

Автор рассматривает нравственное воспитание дошкольников как часть идейно-политического воспитания. Речь идет о средствах воздействия на чувства ребенка на различных возрастных ступенях. Воспитание любви к родине следует начинать просто и понятно для ребенка с самого близкого — дома, родителей, природы родного края и т. д. Успех гарантирует использование различных средств воспитания, умелое сочетание игры, учебы и работы.

Т. РУУБЕЛЬ. Атастеской семинарии 150.

13 июня 1987. г. исполнилось 150 лет со дня основания Атастеской семинарии близ деревни Эмбра Эснаского сельсовета Пайдеского района. Семинарий, основанный на средствах рыцарей по инициативе относительно либеральных помещиков Ярмаа, должен был восполнить нехватку учителей. Автор знакомит с учебным планом семинарии и рассказывает о его выпускниках, которые оказали влияние на историю культуры Эстонии.

Владимир Алумяэ — педагог.

Учительница Таллинской музыкальной средней школы Иви Тивик рассказывает о педагогической работе народного артиста ЭССР, профессора Владимира Алумяэ. Автор ценит его как человека с разносторонними интересами и способностями, который обогатил историю эстонской культуры.

Таблицы по обучению музыке в школе.

Методист Министерства просвещения ЭССР В. Матесен знакомит с возможностями использования таблиц по обучению музыке, составленных Юло Паюри, которые в ближайшее время поступят в школы.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

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

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

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

Ladumisele antud 30. 04. 1987. Trükkimisele antud 26. 05. 1987. Trükiarv 4100.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 8,2. MB-05629. Tellimise nr. 1786.

Tellimishind aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

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

Pakume vaadata fotomälestusi Ruhnu saare loodusest, vanadest hoonetest ja kooliperest. Tõnu Kalle pildistas need mullu kevadel, kui saar kuulus veel Pärnu rajooni haldusse. Nüüdseks on saar Kingissepa rajooni oma ning tema sotsiaalseks arendamiseks on koostatud perspektiivplaan. See töötab head nii saarerahva majandus-, kultuuri- kui ka hariduselule. Kool on juba remonditud, ees seisab põhjalikum rekonstrueerimine. Hiljuti kinnitati kooli ukse kõrvale ilus tammine nimesilt. Muutusi on muidki. Meie fotole jäänud õpetaja Kadri Siimiskerist on vahepeal saanud TRÜ defektoloogia eriala tudeng, nüüd õpetab ruhnlastest koolilapsi tema õde Riina Siimisker. Ruhnule ja koolile on aga truuks jäänud koolijuhataja Marika Ojaaru, kes püüab lastele üle kanda oma looduse-, kunsti-, muusika- ja aja-loohuvi.

Tagakaanel on koolijuhataja Marika Ojaaru jäädvustatud koos oma dogi Hektoriga.



Nõukogude **KOOL** *reportaaž*



Raamatupalat

30 kop. 78 189

87-847a
18.6.87

