

Nõukogude **KOOL**

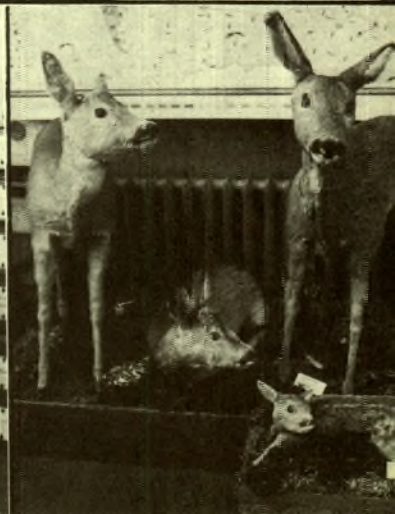
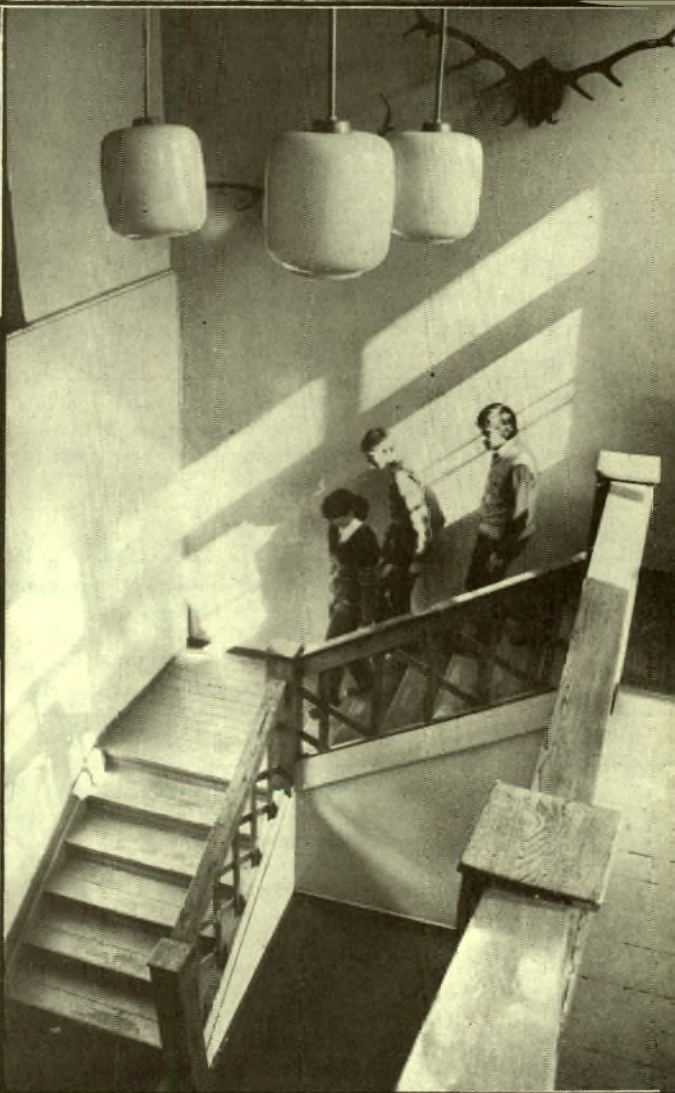
6 · 1986







Notikogude **KOOL** *reportaaž*



Nõukogude Kool

6 · 1986

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 Koolireformi ellurakendusest Tallinna Mererajoonis ●

MEIE INTERVJUU

- 6 Karskus ei kasva tühjale kohale ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 11 **V. PINN** Hariduse kvaliteedist ●

KASVATUSTEEMADEL

- 13 **M.-A. URB** Kutsenõuandlad kutsesuunitlussüsteemis ●
 15 Kõne all on õpilaste hindamine, koolide inspekteerimine, õpilase-
 omavalitsus ja majanduskasvatus perekonnas ●
 19 Seksuaalkasvatuse küsimusi ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 22 **J. ENNULO** Õpetajate enesetäiendamise motivatsiooni tegurid ●

ÕPETAJA JA TEMA TÖÖ

- 26 **L. SIMSON** Pedagoogilise loovuse uurimise tulemusi ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **I. UNT** Avatud õpetuse probleeme ●
 32 **E. KRULL, A. SAAR** Põhiteadmiste ja oskuste ühtlustamise mõju
 õppematerjali omandamisele ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 37 **M. AUNAP** Sõnavaratöö 7. klassi keeletundides ●
 40 **U. IVASK, U. PILVRE** Arvutiõpetuse kabinet ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 **A. SAAR** Kompleksne meetod 4- ja 5aastaste laste rollimänguks
 ettevalmistamisel ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 46 **S. VALDMAA** Põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamine
 Eesti NSV koolivõrgus ja selle ümberkujundamine 1954. aastal ●

KOOLIMUUSIKA

- 50 Otsides uusi lahendusi muusikaõpetuses ●

- 54 KOGEMUSNÕU



MARI-ANN URB,
 Tallinna linna
 haridusosakonna
 kutsenõuandla
 juhataja.
 Lõpetanud aastal
 1959 Tartu
 Pedagoogilise Kooli,
 1966 E. Vilde nim
 Tallinna
 Pedagoogilise
 Instituudi
 joonistamise,
 joonestamise ja
 tööõpetuse erialal
 ning 1983 TRÜ
 psühholoogia-
 osakonna. Töötanud
 Harju rajooni Sausti
 8kl koolis aastail
 1959—1977
 vanempioneerijuhina,
 õpetajana ja
 direktori asetäitjana
 (1968—1974),
 1977—1983 Tallinna
 Linna RSN TK
 Haridusosakonna
 Kutsenõuandla
 meetodik ja 1983.
 aastast juhataja.



SULEV VALDMAA,
 Kuusalu keskkooli
 direktor.
 Lõpetanud aastal
 1973 Tallinna 46.
 keskkooli. Pärast TRÜ
 ajalooteaduskonna
 lõpetamist ajaloolase
 ja ajalooõpetaja
 diplomiga 1979. aastal
 suunati Kuusalu
 keskkooli. 1984.
 aastast sama kooli
 direktor. Aastast 1982
 Vabariikliku Noorte
 Õpetajate Nõukogu
 esimees, 1984
 vabariikliku
 ajalookomisjoni liige.
 Samal aastal astus
 mittestatsionaarsesse
 aspirantuuri Eesti
 NSV TA Ajaloo
 Instituudi juures.
 1985. aastast ajalehe
 «Nõukogude
 Õpetaja» ja ajakirja
 «Nõukogude Kool»
 kolleegiumi liige.

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

XLIV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 Проведение в жизнь школьной реформы в Морском районе г. Таллина ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 6 Трезвость не возникает сама по себе ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 11 **В. ПИНН.** О качестве образования ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 13 **М.-А. УРБ.** Профконсультации в системе профориентации ●

- 15 Оценивание учащихся, инспектирование школ, ученическое самоуправление и другие вопросы ●

- 19 Вопросы сексуального воспитания ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 22 **Я. ЭННУЛО.** Факторы мотивации самоусовершенствования учителей ●

УЧИТЕЛЬ И ЕГО РАБОТА

- 26 **Л. СИМСОН.** Результаты исследования креативности педагогической работы ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 **И. УНТ.** О проблеме открытого обучения ●

- 32 **Э. КРУЛЛЬ, А. СААР.** Влияние унифицирования основных знаний и умений на усвоение учебного материала ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 37 **М. АУНАП.** Лексическая работа на уроках грамматики в 7-ом классе ●

- 40 **У. ИВАСК, У. ПИЛЬВРЕ.** Кабинет информатики ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 **А. СААР.** Комплексный метод при подготовке четырех- и пятилетних детей к ролевым играм ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 46 **С. ВАЛДМАА.** Подготовка механизаторов сельского хозяйства в школьной сети Эстонской ССР и ее преобразование в 1954 году ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 50 В поисках новых решений в обучении музыке ●

- 54 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Koolireformi ellurakendusest Tallinna Mererajoonis

Aprillikuus mõõdus üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade vastuvõtmisest 2 aastat. Mis on muutunud pärast koolireformi vastuvõtmist? Toimetuse sellele ja teistele küsimustele palusime vastata EKP Mererajooni Komitee II sekretäril EVI SOOL.

Julgelt võib kõnelda rajooni üldsuse, ettevõtete ja tehaste abist koolile reformi suuniste ellurakendamisel. Järjekindlalt jälgivad koolielu edendamist parteiorganid. Käesoleva aasta jaanuarikuus andis meie partei rajoonikomitee EKP Keskkomitee sekretariaadis aru koolireformi ellurakendamise juhtimisest. Kuu aega hiljem arutasime sama küsimust juba partei rajoonikomitee pleenumil, kus võtsime arvesse kriitilisi märkusi ja juhtnõure, mida saime EKP Keskkomitee sekretariaadi koosolekul. Ega neid just vähe olnud.

Meie omapära teiste Tallinna rajoonidega võrreldes on, et oleme jõudsalt kasvav linnaosa. Ühest küljest tunneme sellest siirast rõõmu, ent teisalt ei jõua koolide ja lasteasutuste ehitajad elamuehituse kasvuga sammu pidada, kuigi oleme igal aastal saanud uue koolihoone ja selline tempo kehtib ka XII viisaastakul.

Et mitte üldsõnaliselt jääda, toogem konkreetsed arvud. Käesoleval viisaastakul lisandub 16 üldhariduskoolile veel 6 ja ongi viimane aeg, sest Lasnamäe koolid töötavad suure ülekoormusega ning 30% õpilastest õpib II vahetuses. Lasteaiakohtade defitsiidi leevendamiseks plaanitakse sel viisaastakul ehitada 16 uut koolieelset lasteasutust. Ulatuslikumaks muutub kutseõpetus, sest saame juurde 3 uut kutsekeskkooli: side-, ehitus- ja kommunalmajanduse töötajate tarbeks. See oli põgus pilguheit tulevikku.

Milline on olnud rajooni üldsuse ja ettevõtete osa koolireformi suuniste elluviimisel?

Reformi jõustumisest 1984. a oleme selle käiguga pidevalt kursis hoidnud rajooni ettevõtete direktorite nõukogu ja ühiselt ka vastavad plaanid koostanud. Mullu esitasid ettevõtete direktorid meile andmed vajamineva



tööliskaadri kohta koos kutsekirjeldustega. Andsime need haridusosakonna kutsenõuandlale igapäevatöös kasutamiseks.

Tänavu jaanuaris arutasime partei rajoonikomitees ettevõtete juhtkonna ja koolide esindajate ühishõupidamisel šefluslepingute täitmise kulgu.

Esmatulemused on silmaga näha. Peaaegu kõikidele vanemate klasside õpilastele on kindlustatud töökohad süvendatud tööõpetuseks baasettevõtetes. Oma rajoonis õpetame süvendatult 22 eriala 1800 õpilasele, mille tarbeks on välja ehitatud 30 töötuba või õppeklassi. Kiidusõnu väärrib liidutehas «Dvigatel», kus rohkem kui 300 šeflusaluse kooli õpilast saavad esmaoskused treialil, lukksepa ja freesija kutsealal. Tänavu ehitati tehases täiendavalt välja veel 48 töökohata 7. ja 8. kl õpilaste tarbeks. Õpilased töötavad tehase brigaadide koosseisus ja annavad jõukohast toodangut rahvamajandusele.

Tublimate kilda võime lugeda veel koondise «Agro», kus lille- ja juurviljakasvatamises leidis töörakendust üle 100 13. ja 48. keskkooli õpilase. Iru Metsamajand sisustas 36. keskkoolis süvaõppeks metsandusklassi ja taolisi näiteid võiks veelgi tuua.

Milline on ettevõtete osa rajooni ÕTK sisustamisel ja õpilaste jõukohase tööga kindlustamisel?

ÕTK töötab meil hajutatud baasidega. Ka kombinaadi majas endise 3. õhtukeskkooli ruumides on ettevõtete abiga õppeklasse sisustatud. Siinkohal võiks ära märkida TK «Marat» väljaehitatud masinõmblejate õppejaoskonda. Teooriaklassid sisustasime masinakirjabüroole ja lasteaiakasvatatajatele. Praktika korraldatakse ettevõtetes ning linna lasteasutustes. Uuest õppeaastast saab rajooni ÕTK kaudu süvendatud tööõpet üle 800 üldhariduskoolide õpilase. Reserve leidub siingi. Ettevõteted «Uku» ja «Kodu» pole otsiva vaimu poolest eriti silma paistnud. Loodame aga, et ne-

madki leiavad kooliõpilastele jõukohast rakendust. Käesoleval viisaastakul peavad süvendatud tööõppe tingimused kardinaalselt muutuma, sest tehase «Dvigatel» on andnud lubaduse ehitada rajooni igati nüüdisnõuetele vastav ÕTK. Usume, et ta meid ja õpilasi alt ei vea.

Teadupärast on Mererajooni üldharidus- ja kutsekoolidel suurepäraseid koostöövorme. Vahest mõni näide sellest valdkonnast?

Nii see on. Meil kasutatakse juba mõnda aega üldhariduskoolide töökasvatuse tõhustamiseks kutsekeskkoolide töökodasid ja õppeklassse. Hea koostöö poolest paistavad silma 25. keskkool ja 21. ning 24. kutsekeskkool. Tegu on Majaka mikrorajooni koolidega. Kahe esimesena nimetatud šefiks on jällegi tehase «Dvigatel». 24. kutsekeskkoolis saavad 25. keskkooli vanemate klasside õpilased õppida kokakunsti. Tänavu lisandus neile veel 30 tütarlast 12. keskkoolist.

Taolisi koostöösuhteid kavatseme laiendada teistegi rajooni kutsekeskkoolide baasil. Lahendusi otsitakse veel 1. ja 32. kutsekeskkoolist ning tahaks loota, et juba uuest õppeaastast võib nendestki koolidest taolisi näiteid tuua.

Kahtlemata on kutsekeskkoolide baasil võimalik tööle rakendada tehnikaringe üldhariduskoolide keskastme õpilastele.

Kuidas jääte rahule tehnikaringidega rajooni üldhariduskoolides ning laste elukohas?

Teha on veel palju ja seda eriti uues linnaosas Lasnamäel. Rajooni ettevõtete direktorite nõukogus ja mikrorajooni nõukogus püstitasime ettevõtete juhtide ette konkreetse ülesande: iga ettevõtte annab oma šeflusalusele koolile vähemalt ühe tehnikaringi juhi. Sama kehtib ka EEVde kohta. Loodame igal aastal kas uutest elumajades või kapitaalremondist tulnutes leida ringiruumi tehnika- ja teiste huviringide tarvis. Lasnamäel kavatseme Pusta t 4 avada noortemaja. Praeguseks on ringide käsutuses küll vaid esimene korrus. Elukohajärgseks tööks sobivad ruumid Tina t 26 peab korda seadma Kadrioru EEV.

Kaugemas tulevikus on kavas Lasnamäel välja ehitada nüüdisaegne kardirada, mida oleks võimalik kasutada nii treeninguteks kui ka võistlusteks.

Elukohajärgset huvitegevust saavad järjelle aidata ka ettevõtted. Näiteks andis tehase «Dvigatel» Majaka mikrorajoonis äsja valminud elamus lasteringe jaoks korralikud ruumid. Kui seda algatust järgiks kõik rajooni ettevõtted, oleksime edasi astunud jõudsa sammu õpilaste vaba aja sihipärasel veetmisel.

Millist abi osutavad rajooni ettevõtted õpilaste töölerakendamisel suvisel koolivaheajal? Tänavu palusime igalt rajooni ettevõttelt informatsiooni selle kohta, kui palju õpilasi on nende asutuses suvel võimalik tööle rakendada. Ära ei öelnud meile mitte keegi, et ettevõtetelt on võimalused üsnagi erinevad,

sest neid piiravad tööseadusandlus ja ohutustehnika.

Meie rajoonis juba aastate proovi läbi teinud ja levinud vorm on järgmine: ettevõtte šeflusaluse linnakooli lastest moodustatakse EÕMi rühm ettevõtte šeflusaluses majandis Paide või Viljandi rajoonis. Näiteks TK «Marat» saadab põllumeestele appi 30 õpilasega TPLi rühma ja pakub oma vabrikus tööd veel 55 vanema klassi õpilasele. Tallinna Ehitustrust suunab rühma õpilasi Paide rajooni «Kiire» kolhoosi, võtab 45 11. ning 58. keskkooli õpilast suveks ehitusele tööle. Ja sugugi mitte abitöölisteks. Nimelt on trust nende koolide baasettevõtte süvendatud tööõpetuse korraldamisel ja õpilased asuvad suvel tööle maalrite ning krohvijatena.

Õpilasabi kasutavad suvekuudel veel paljud ettevõtted: Külmoone nr 1 võtab 80 õpilast, TK «RET» — 60, «Agro» — 200, neist 100 on praktikandid. šeflusalusest 13. keskkoolist. Kõige enam — 446 õpilast — võtavad suveks tööle rajooni kergetööstusettevõtted.

Oleme põhjalikult rääkinud üldsuse osast koolireformi elluviimisel. Vaatame nüüd sama küsimust veidi kooli poolt. Mida peate olulisimaks?

Ilmselt polegi seda mõtet enam üle küsida. Reformi jõustumise algpäevist peetakse kõige tähtsamaks teguriks õpetajat. Pole meiega rajoon erand. Ei suuda kõik kooli abimehed üheskoos või eraldi mingit imet korda saata, kui koolides on nõrk õpetajaskaader, õpetajad töötavad suure koormusega või lähevad vanaviisi, sissetallatud rada edasi, vaevumata oma tööd põhjalikumalt analüüsima ja uusi nõudmisi arvestades ümber korraldama.

Meil on palju tublisid, otsiva vaimuga pedagooge. Siinkohal võin nimetada õpetajaid-kommuniste V. Kornijenkot ja N. Mihhedovat, kel on väga tihedad tunnid. Nad loobusid õpilastele koduülesandeid andmast. 13. kooli juhtkond ei tee osas klassides õppe- ja klassivälise töö sisekontrolli. Oma kontrolli õigus ja vastutus langevad klassijuhatajale, õpilasorganisatsioonidele ning lastevanemate komiteele. Taolisi värsked tuulepuhangud võib tunda paljudest koolidest ja see on väga meeldiv.

Hoopis enam muret teeb tõsiasi, et paljud õpetajad töötavad topeltkoormusega. Puudust tunneme matemaatika-, tööõpetuse, kehalise kasvatuse, füüsika- jt aineõpetajate järele. Tore oleks, kui nendes ainetes aitaksid õpetajate pöuda leevendada mehed, keda kooli on väga vaja.

Tänapäeva õpetajat iseloomustab kõige paremini otsiv vaim ja loominguline tööõhk-

kond. Rajooni tublimate õpetajate kogemusi kavatseme jagada teistelegi.

Tutvustamist väärivad 13. keskkooli kogemused õpilaste vastutustunde kasvatamisel, 12. keskkooli internatsionalistliku ja patriootilise kasvatustöö saavutused. Kuigi meil on juba mitmeid häid kogemusi, tahame veelgi süvendada eesti ja vene õppekeele koolide koostööd. Ja selleski valdkonnas tuleb teistele eeskujuks seada 12. ja 13. keskkooli kollektiivi ühistegevust.

Leidub veel mitmeid kasutamata võimalusi. Meie koolide õpilastest töötavad malevarühmad maarajoonides. Soovime näha, et meie rajooni vene õppekeele koolid leiaksid endale sõpruskoolid Paide ja Viljandi rajoonis. Kasu on kahtlemata kahepoolne.

Mererajooni koolide kogemustega eespool nimetatud valdkonnas on meie väljaannete lugejad varemgi tutvunud. Mida viimasel ajal tähtsaimaks peate?

Meie koolides seisab heal järjel punaste jäljeküttide tegevus. Viimastel aastatel avati lahingukuulsuse muuseumid või toad 6., 11., 12., 13., 36., 48. ja Maardu keskkoolis ning kutsekeskkoolis nr 24. Ometi pole taoliste tubade avamine töö lõppresultaat. Õpetajad ja koolijuhid peavad meeles pidama, et õpilaste ühistööna kogutu on tänuväärne materjal igapäevases õppe-kasvatustöös. Isegi sellises suurte traditsioonidega koolimuuseumis nagu L. Pärna nim Tallinna 42. keskkoolis ei saa me muuseumi kasuteguriga õppe-kasvatustöö täiustamiseks veel kaugeltki rahule jääda. Kasutamata võimalusi leidub teisteski koolides.

Siiani pole otsingulist tööd suudetud elujõuliseks muuta 21., 25., 56., 58. ja 60. keskkoolis. Viimases näiteks külastas linnamuuseumi ainult üks klass. Ilmselt nende koolide õpetajad liiga kergekäeliselt alahindavad muuseumitundide kasvatusrolli õppe-kasvatustöö vormide mitmekesistamisel. Nii et koolide parteialgorganisatsioonidel on, mille juures töötada, mis suunas pedagoogide kollektiivi juhtida.

Täna töötame koos koolide parteialgorganisatsioonidega selle nimel, et üle saada EKP Keskkomitee sekretariaadi ja partei rajoonikomitee pleenumil meie aadressil öeldud puudustest koolireformi elluviimisel.

Küsis ÜLO TIKK

MEIE INTERVJUU

Karskus ei kasva tühjale kohale

«Utšitel'skaja Gazeta» 1986. a 3. apr juhtkirjas «Kriitika tõhusus» kirjutatakse: «Möödunud suvel jutustasime Läti esimesest kooli karskusklubist «Sigma». Tõenäoliselt selle klubi-ga esimesena tutvunud kõrgel komisjonil Moskvast ja Läti NSV Haridusministeeriumil tekkis kahtlus: mis organisatsioon see niisugune on, millest ministeeriumi instruksioonides pole juttugi? «Sigma» sattus sulgemise äärele. Selles loos ilmutas parteilise printsiipaalsuse ja nõudlikkuse eeskujuna Läti-maa Kommunistliku Partei Keskkomitee, jagades ajalehe ja avalikkuse muret Riia 58. keskkooli lasteklubi saatuse pärast ning aidates vabariigi haridusorganeil, eriti haridusministeeriumil lahti saada ametkondlikust piiratusest ja osutada abi kooli karskusklubile.»

Partei ja valitsuse kehtestatud ranged meetmed ning piirangud alkoholi tootmise, kaubastamise ja tarbimise kohta, karskuspropaganda tõstmine kilbile, üleliidulise karskusühingu asutamine, ajakirja «Trevost i Kultura» ilmumine — nendele tähistele võime täna heita aastavanuse tagasipilgu. Aga veelgi enam: Eesti karskusliikumise ametlikku algust seostatakse karskusseltsi «Täht» asutamise-ga 1889. a. Järelikult on põhjust kõnelda peaaegu 100aastasest kogemusest.

Olgu 19. või 20. sajand, viin on ikka 40° kange ja teeb oma salakavala töö ühtemoodi, müügu seda kõrtsmik või baarimees. Otsime ikka ja jälle lahendust vanale probleemile, mis meie kaasajal on sõna tõsisem mõttes noorenenud — alkoholi mõju ähvardab üha nooremalt iga. Meie karskusliikumise eestvõtjaid kasvatusteadlane ALEKSANDER ELANGO nõustas toimetuse palvel vastama küsimustele, mis puudutavad tema vahetatud osavõttu tervete eluviiside võitlemise eest enam kui pool sajandit tagasi. «Ma ei paku retsepte, aga kui te minu meenutused asja ette arvate, siis palun!»

A. Elango esimene töökoht — 1921. a sai temast noorsoo karskusinstruktor — suunas küsimused tollesse perioodi.



Kuidas nägi välja kodanliku Eesti algusaastate karskusliikumise organisatsioon?

Oli täiskasvanute Eesti Karskusliit (EKL), mida juhtis Villem Ernits. Olles Asutava Kogu ja I Riiginõukogu liige, sai ta organisatsioonile kindlustada vajaliku ühiskondliku kõlapinna. Hiljem läks ta oma parteiga, sotsialistidega tülli, teda enam ei esitatud parlamenti ja talle tuli otsida asendaja. 1928. a valiti EKL esimeheks prof Peeter Pöld, kes ühiskonnategelasena suutis ka liidu huve kaitsta. Paraku suri ta 1930. a, tema järel valiti prof B. Rahamägi, pärastine peapiiskop, kes oligi esimeheks kuni eelnimetatud ametisse nimetamiseni.

Kuidas riik karskusliikumist toetas?

EKL sai riigilt eriti algaastail üsna tublisti toetust. Nimelt kehtis paari aasta jooksul alkoholimüügi tšekisüsteem — soovijale anti vastavas büroos raha eest välja tšekk ja üks osa läks EKLile. Tänu sellele olid tulud õige suured. (Igale isikule anti võimalus kuus 1 liitri viina ostmiseks.) Nii osutus liidul võimalikuks omandada maja ülikooli peahoone taga Toomemäe nõlvakul, kus õppejõud praegu palka saavad, haldusprorektor ja administratsioon peavarju leidnud.

Täiskasvanutele sekundeeris Eesti Noorsoo Karskusliit (ENKL), mis asutati 1923. a ning jäi EKLi ülalpidamisele, sest olemata juriidilise isiku õigustes, ei saanud ta haridus-

ministeeriumilt otsest toetust. Kõikides keskkoolides olid karskusühingud, kes omakorda kuulusid NKLi. Mõnel aastal oli liit kõige suurem noorsoo-organisatsioon Eestis. Olin pikka aega selle esimeheks.

Tagasihoidlikuma lüli moodustas Üliõpilaste Karskusühing. Sinna kuulus mõnel aastal 100, mõnel rohkem või vähem liikmeid, teiste seas praegusaja silmapaistvad teadlased Paul Ariste, Eduard Laugaste, Arnold Kask.

Veel eksisteeris Eesti Naiste Karskusliit, mida juhtis algusest lõpuni Peeter Põllu abikaasa Helmi Pöld, tuntud kooli- ja ühiskonnategelane Tartus, sekretäriks oli kirjanik Helmi Mäelo. Naiste Karskusliidul kohalikke tugipunkte polnud, olid üksikliikmed, tegutseti energilise keskuse arvel. Naiste vahe-daks relvaks sai ajakiri «Eesti Naine», tollal ainuke ja levinud naisteajakiri nagu praegu «Nõukogude Naine». See tasus ennast ja selle arvel oli võimalik liitu ülal pidada.

Jõudsime ajakirjanduse kui tuluaallikani. Ka EKLi tegevuses moodustas teatavasti kaaluka osa vastavasisulise kirjanduse väljaandmine ja levitamine. Kuidas süsteem funktsioneeris? Liit andis kirjandust välja eriti rohkesti, kui tal palju raha käes oli. Väljaandjaks oli kirjastus «Sõnavara», kuid honorari maksis liit. Ilmselt kirjastust juhtiti halvasti ja see läks 1929. a pankrotti. Pärast seda kirjastamisvõimalused ahenesid, levitamisaparaat kadus. Raamatukauplustega sidet pidada oli tülikas, polnud vastavaid kanaleid välja kujunenud. Noorsooliidul oli oma ajakiri «Kevadik», mis ilmus aastal 1924—1940 ja oli noorsoo-ajakirjadest kõige pikaajalisem.

Kodanlikul ajal olid raamatud kallid, tiraažid väikesed. Noorsoo Karskusliit võttis seda arvesse ja laskis igal aastal trükkida raamatukese, nii 60—70 lk mahuga, mis anti igale liikmele tasuta. Et raamat müügile ei läinud, oli selle saamine arvestatav ergutusvahend. Nende seas ilmus E. Laugaste koostatud valimik seltskonnamänge, «Noorkarsklase laulik» pakkus kogumiku üldiselt lauldavaid laule koosviibimiste sisustamiseks. Valimik silmapaistvate kirjanike ja teadlaste arvamus karskusküsimustest «Aegade hää!», samuti suurmeeste mõtteid inimese elu ja tegevuse kohta «Inimene ja aated» aitasid üleval hoida liikmete huvi ühelt poolt, aga ühtlasi viisime sellega oma ideid laiadesse hulkadesse. Iseasi on koosolekul pidada kõnet, mille mõju haihtub varsti, aga raamatukese said kõik liikmed ja küllap nad lugesid ka. Nagu pealkirjadest nähtub, olid need sellised, mis noortes huvi äratasid.

Küsin teie arvamust mõne konkreetse raamatu kohta, mis siit-sealt kätte hakanud. Näiteks A. Krahe «Enesekasvatus», G. Laja «Terviseks!», H. Koppeli «Kas võib lastele anda alkoholi?», H. Mäelo «Alkoholivaba kultuuri poole».

Need on mõnevõrra nüüdki aktuaalsed, aga nagu ikka — tollaegne soust praegu ei maitse. Uusi trükke nendest välja anda ei saa.

Tuletame meelde noorsoo karskusliikumise esimesi samme.

Meie karskuskasvatusel on sügavad juured, alustati ju sajandivahetusel, kui koolides hakati andma karskustunde. Kord aastas kuulutati välja karskuspüha, selleks valiti tavaliselt pühapäev ja karskustunde anti eelneval või järgneval päeval. Karskusseltside Kesktöimkond andis selleks puhuks koolide tarbeks välja brošüüri, mis õpetajal vastava tunni andmist kergendas. 1919. aastal hakati koolides Soome eeskujul looma «Lootusühinguid» (soome k «Toivonliito»), laste karskusorganisatsioon. Lapsed loomulikult alkoholi ei tarvitanud, mingit lubadust ega allkirja neilt ei võetud. Need tegutsesid kuni 1940. aastani. Olen kirjutanud raamatu «Noorsoo karskustöö Eestis», kus kogu see ajalugu on kokku võetud, ka statistika «Lootusühinguid» kohta. Kahjuks pole endal ühtegi eksemplari.

Samal perioodil, 1919. a hakati keskkoolides asutama noorsoo karskusühinguid. Need olid nagu ikka õpilasingid võrdlemisi autonoomsed, omaette juhatare. Tekkis tarvidus neid koondada. Alguses juhtis nende tegevust EKL ja mina kui instruktor töötasin välja juhendeid, töökvu, otsisin võimalusi rahaliseks toetamiseks. Noorte hulgas käis vaidlus — kas omaette liit või töötada Koolinoorte Keskliidu sektsioonina. I noorsoo karskuskongressil otsustati viimase kasuks. Koolinoorsoo Keskliit aga lagunes haridusministeeriumi repressioonide tõttu ja 1923. a peeti otstarbekaks luua koolinoorsoo iseseisev karskusliit. Olin selle esimeheks, kuni siirdusin ülikooli stipendiaadina välismaale haridust täiendama.

Milles seisnes tegevus koolides?

Peaaegu igas koolis oli karskusring või õpilasuühingu vastav sektsioon ja isegi 6klassilistes algkoolides leidis üksikuid ringe. Kohalik tegevus sõltus paljus juhtkonnast, mis muidugi sageli vaheldus nagu õpilaskonnas ikka. Palju tegeldi üldkultuuriliste küsimustega, ühiskonna probleemidega. Kuna EKLi juhtkonnas olid esialgu ülekaalus vasakpoolsete vaadete mehed, nagu Ernits, Kubjas, Prink (hilisem Tartu TK esimees), hiljem L. Illisson, siis olid karskusringid tõsiselt huvitatud ühiskonnateadustest. Selle poolest erinesid need teistest õpilasingidest. Noorte karskusliit hoidis samuti, niipalju kui kodanliku korra tingimustes võimalik, vasakpoolset tendentsi. Pärast mind sai esimeheks Paul

Vihalem, hiljuti surnud õigusteaduse doktor, nõukogude aktivist 1940. aastaist alates. See näitas vaimu, mis liikumises ilmnes ja kajastus ka ajakirjas «Kevadik», mida liit välja andis. Hiljem hakkas huvi raugema, kui üldjuhtimine läks kirikuringkondade kätte (Rahamägi, metodistipastor Kuum). Sotsiaalne huvi langes, see kajastus ka noorteringide töös.

NKL pidas iga kahe aasta tagant oma kongressi, kuhu kutsuti kokku koolide ringide esindajad. Kui EKL oli jõukam, tasuti delegaatide sõidu-, söögi- ja ööbimiskulud, hiljem see võimalus kadus ja osavõtt vähenes. Samuti paariaastase vahemikuga korraldati noorsoojuhtide kursus, kus aktivistidele peeti loenguid, kuidas kohapeal tööd organiseerida. Kord aastas toimusid suvepäevad mõnes kauni loodusega paigas, kus pakuti tõsiselt ettekandeid koos meelelahutusega, umbes nii, nagu praegustel noorsoo suvepäevadel. Need olid põhilised töövõtted, millega noori kaasa tõmbasime. Juhtimine oli peamiselt noorte endi käes. Mina olin üliõpilasena juhatare kõige vanem liige, ülejäänud enamasti keskkooliõpilased. Nemad juhtisid üleriiklikku organisatsiooni.

Tundub, et õpetaja osa ei olnudki määrav, kuigi seda praegu peetakse loogiliseks.

Jah, oli kaunis väike, õpilased tegutsesid suuremalt jaolt iseseisvalt. Ka praegu ei peaks see nii olema, et õpetaja tingimata eesotsas. Oma raadiovestluses «Kirjutamata memuaare» kirjeldasin, mida võtsime ette koolipoistena. Näiteks esimesele üleriiklikule noortepühale sõitis kokku umbes 5000 õpilast üle maa — laulukoorid, spordivõistkonnad. Kogu kohapealne korraldamine oli ainult õpilaste õlgadel. Ma ei taha ennast esile tõsta, aga sel korral 1921. a olin keskkooliõpilasena üldjuht. Tuhanded rahalised läbikäigud, majutamine koolimajades — kõigega saime hakkama.

Üleliidulise Vabatahtliku Karskusühingu põhikiri lubab liikmeks astuda vähemalt 18 aastaseid kodanikke. See tähendab, et üld- ja kutsehariduskoolide noored on liikumisest kõrvale jäetud. Pole võimatu, et elu sunnib samme astuma noorema kontingendi kaasmiseks, sest noorsoo ühe osa mandumise ees ei saa lõpuni silmi kinni pigistada (vt Anu Naruski «Õpilane 85: vaba aeg, tubakas, alkohol», NK 1985 nr 10).

Kas praegu võiks paralleelselt täiskasvanutega eksisteerida noorte karskusorganisatsioonid?

Ma näen paratamatult ette, et kui karskusühingu keskus jalad alla saab, siis oleks üks esimesi välisandide mitte iseseisva KÜ asutamine, vaid luua nõukogu, toimikond, komisjon, kes hakkaks tegelema noortega. Seda peaks juhtima muidugi mitte keskkooliõpilane, aga ikkagi noorepoolne inimene, kes veel

nooruslikult mõtleb, noortega kergesti kontakti leiab. Seejärel tuleks koolides hakata karskusrühmi looma. Omal ajal see moodus õigustas ennast täielikult, ma ei näe teist teed. Mõeldav oleks komsomoliorganisatsiooni olemasolevate sektorite kõrvale karskusektor, aga kardan — see oleks kunstlikult külge poogitud. Võiks ikkagi olla iseseisev üksus, kuidas teda ka nimetada, ja sinna kuuluksid õpilased 5.—6. klassist alates. Nemad on isetegevuslikul alusel võimelised sellisest tööst osa võtma.

Karskusaktivistide nõupidamisel Tallinnas aprillikuus nimetas ühingu aseesimees U. Elmi, et Ajaloo Instituudi üks sektoreist hakkab karskusliikumise ajalugu uurima.

Kirjandusmuuseumis on juba olemas umbes 1000leheküljeline käsikiri, mille koostas riigi keskarhiivi töötaja jurist Otto Ibius oma viimastel eluaastatel kontaktis prof Hans Kruusiga, kes mõnevõrra seda tööd juhendas. Põhiosa haaras kodanlikku aega, selle töö lõpetas Ibius minu teada nõukogude ajal. Ta oli lühikest aega ka ülikooli õppejõud. Oli väga tagasihoidlik mees, tema nimi pole laialt tuntud, aga Tartu juristid teavad teda. Tema koostas üldise karskusliikumise ajaloo. Noorsoo oma on kirjutatud kuni 1924. aastani, vaevalt midagi uut leida enam on.

Oleme oma jutuga jõudnud meie kaasaega. Mida ütelda karskusliikumise kohta TRÜs?

Üliõpilaste karskusklubi on olemas, see tekkis ammu enne 1985. a juunikuud. Põhjus oli lihtne: joomine hakkas maad võtma, eriti ühiselamutes, aga ka mujal. Arukamal osal tekkis mõte hakata sellele vastu töötama. Minu noorusajal läks korda saavutada, et üliõpilaskonna ametlikud üritused, nagu väliskülaliste vastuvõtt jm, olid alkoholita. Üliõpilaste Majas (praegune kohvik ja söökla) kehtis alkoholi tarvitamise keeld. Vaidlused olid ka kohviku taasavamisel 1953. a paiku, kas alkoholi pakkuda või mitte. Rektor F. Klement võttis kompromiss-seisukoha: iga päev mitte, aga koosviibimiste ja tähtpäevade puhul võib. Seda pean praegu kõige suuremaks saavutuseks, et pärast m.a juunit ametlikest üritustest alkohol välja lülitati. See oli üks kõige suuremaid kiusatusi. Asi läks ju nii kaugele, et ei üliõpilaste ega noorte seas saanud ühtegi pidu pidada alkoholita. Pool sajandit tagasi oli see täiesti mõeldav. Rida üliõpilasseltsi keelas oma ruumides joomise, näiteks «Ühendus», «Veljesto», «Raimla».

Üliõpilased ja õlu? On kuulda noorte tudengite hääli, nagu «rikuks riik inimõigusi». I—III kursuse tudengite populaarseim jook pandi nendele keelu alla. Ja üldse — õlu on aegade jooksul pakkunud rohket vaidlusalust.

Mina ei oska sellest hästi aru saada, pole spetsialist. Minu nooruses olid ahvatluseks peamiselt koduveinid, õlu oli suhteliselt kallis. Kiusatuseks on ikkagi ametlikud koosviibi-

mised, kus terviseks juuakse. Noored on häbelikud, kuidas käituda, kui pannakse ette juua peremehe terviseks. Karskusühing peaks selle kohta andma mingi seletuse, mida peab tegema karsklane sellises situatsioonis. Mitte nii, et üks joob teed, teine mitte midagi, kolmas tõstab napsiklaasi ainult suu juurde, ei joo (ise ütleb «Ma ei joonud»), klaasi kummuli keerata pole ka ilus. Mäletan ühte koosviibimist. Villem Ernits keeras klaasi kummuli ja keegi torkas: «Siga tõukas molli ümber!» Nii et antagu üks kindel käitumisreegel. Edasi tekib küsimus: kas karskusühingu liikmel sobib kodus, perekonnas külalisi vastu võtta alkoholiga laual. See on väga terav küsimus. Kodanliku KLi liikmed ei tohtinud pakkuda ka kodus.

Ülikooli pedagoogikakateedri juhataja, abisoluutne karsklane prof J. Mikk täitevkomitee liikmena tegi kümmekond aastat tagasi ettepaneku keelata saunades õllemüük. Õllejoogjad hoidsid kaua kappe kinni, istudes tundide kaupa oma pudelitega. Ettepanek lükati toorkord tagasi.

Nõukogude-eelsel perioodil kuulus talu ühe põhitegevuse hulka ka õllekeetmine. Leidus talusid, kus õllele vahet ei tulnudki ja seda jooki lastele ei keelatud. Koduõlut tehakse maaperedes praegugi. Kuidas karskustegelased niisugusesse nähtusesse suhtusid?

Minu kogemused piirduvad peamiselt Lõuna-Eestiga, teie mõtlete eeskätt Saaremaad. Oli poleemikat, vaidlusi, kas koduõlut pidada alkohoolseks joogiks või mitte, sest kanguskraade võis arvata 3—4. Praegu olen kuulnud — ise vastavat tehnoloogiat ei tunne — et maltoosa ja suhkruga kergitatakse koduõlut 7—8°ni. Tartus oli hea retsept, kuidas õllefabriku toodangut iseloomustada: Emajõe ujula kohalt sai heledat «Žigulit», Ihastes oli juba tume «Moskva õlu», vastavalt jõe reostusastmele. Kodanlik karskusliit 2°list lubas ja käisid kõvad vaidlused, kui saadi teada, et mõni liige oli õlut pruukinud — kas heidame välja või mitte, aga see oli muidugi juuksekarva lõhkiajamine suurte asjade kõrval. Praegune karskusühing peaks niisugustes küsimustes selgitust andma: mida peab karsklane tegema joovas seltskonnas, mis on alkohoolne jook jne. Minu loengutel on üliõpilased korduvalt tõstnud küsimuse: mida peab tegema õppejõud, õpetaja, inimene, kui seltskonnas hakatakse laulma mingit kompromiteerivat laulu. Kaasa laulda ei tule kõnesegi. Mina olen öelnud — ta peab ära minema, kui tal puudub autoriteet tegevuse katkestamiseks, sest juuresolekuga ta teatud määral toetab seda. See on muidugi taktika. Teised joovad ju suure mõnuga edasi, aga mõnevõrra kainestavalt ikkagi mõjub, kui autoriteetne isik demonstriativselt ära läheb.

Kas meil poleks mõeldav vastava aabitsa koostamine analoogiliselt liiklusaabitsaga, sest ohud pole ju väiksemad?

Kõigepealt on juhtivatel keskustel vaja kokku leppida selles, mida nad nõuavad. Praegu on nendes küsimustes palju lahkavamat, aga need tuleb lahendada ja õigeid seisukohti propageerida. Minu arvates kardinaalsmaid küsimusi on tervisejooži küsimus: kuidas karsklane sel puhul peab toimima. Kes võib karskusühingusse kuuluda, see on praegu lahendatud — iga inimene. Tartus tehti katseid, üliõpilaste karskusklubi peaaegu ignoreeris ametlikku karskusliikumist, sest klubi nõudis liikmetelt absoluutset karskust. Kui nii, siis tuleks meie vabariigi peale vaid paar tuhat liiget, liikmemaksudega ammugi üleval ei peaks, vajaneks riiklikku dotatsiooni, aga see oleks hoopis teine suund. Mulle alguses tundus, et selline suund ka võetakse.

Moskvas toimunud asutamiskoosolekust, nii palju kui RH seda refereeris, jäi mulle mulje, et hakatakse nõudma isiklikku täiskarskust. Praegusel kujul võib hea üritus ideeliselt ummikusse joosta, mitte majanduslikult. Heatahtlikke toetajaid liikmeid jõukate majandite seast leiab ikka.

Ühel karsklaste kokkutulekul väitis psühholoog A. Kidron, et puudub joomarperekonna laste kasvatamise kontseptsioon.

Joomarperekonna laste kasvatamise kohta oleks vaja brošüüri. Tõlkimist, kapitalistlike maade kogemust üle võtta on raske, selle põhitoon on teine. Segab kodanlik-idealistik kontseptsioon. Peab olema marksistlikult kirjutatud ja marksistlikult mõtestatud. Ka karskusliikumine on emma-kumma ideoloogilisel alusel, marksistlikul või kodanlikul ideoloogial põhinev. Kodanlikul ajal ilmunud kirjandus võib sisuliselt õige olla, aga see tuleb ümber mõtestada. Me ei saa eriti enam välismaa autoritele tugineda. Ma pole paarikümne aasta jooksul jälginud maailmas karskuse alal tehtavat, kuid kodanlikul ajal jälgisime selliseid autoriteete nagu Forell, Masaryk, tsiteerisime nende mõtteid.

Kas teie arvates praegusele karskusliikumisele annab tuge asjaolu, et tegevusse on rakendatud palgaline koosseis?

Kodanlikul ajal ilmus «Õpetajate Leht», praeguse «Nõukogude Õpetaja» eelkäija. Minu vend Julius Õpetajate Liidu sekretärina toimetas seda väikese lisatasu eest praktiliselt üksi, abiks vaid paar tehnilist jõudu.

«Kasvatust» toimetas koolidirektor Enn Murdmaa, üks tema eesti keele õpetajatest luges korrektuuri... Tahan nende näidetega öelda, et ühiskondlikku tööd ei maksa alahinnata, ka palgalisi karskustegelasi oli vaid üksikuid. Praegu on aeg edasi läinud, 25 palgalist ühingu esimeest linnades ja rajoonides, lisaks ühingu juhtkond ajavad asju. Miks ei võiks karskusühingul olla oma kirjastus, kui leidub lugejaskonda ning vaja on sissetulekuid? «Horisont» on näiteks ühingu «Teadus» ajakiri, EKP Keskkomitee Kirjastus jättis kasumi «Teaduse» käsutusse.

Kehastate meie karskusliikumise elavat ajalugu, pöördugem seepärast veel kord tagasi sajandi esimesse veerandisse. Kuuldavasti kaaluti kodanlikul ajal keeluseaduse kehtestamist. Mille taha asi jäi?

See on omamoodi peatükk Eesti karskusliikumises. Oli vaja 25 000 allkirja, et riigikogus küsimus hääletamisele panna (1922. või 1923. a). Rahvahääletust keeluseaduse küsimuses taotles EKL. Vajalik arv allkirju saadigi kokku. Küsimuse päevakorda võtmine kukutati läbi. Mis rahvahääletusel oleks juhtunud, seda on raske ütelda. Vaen alkoholi vastu oli kaunis suur, võis oletada, et väikese enamusega oleks läbi läinud.

Karskusliikumise renessanss jõuab esimese aasta tähiseni. Olete eluga hästi kursis, teil on kindlasti isiklik arvamus.

Nii järskude muudatuste puhul, mis ülevalt-poolt planeeritud, tekivad puhtfinantsilised raskused. Tööstusi ei saa päevapealt seisma panna ega ümber seadistada, alkohol on enast sisse sõõnud kaubakäibesse ja raharinglusse. Suund on vaieldamatult õige. Majandusmeestel tuleb nuputada, kuidas otsad kokku saada.

Noorel karskusühingul seisab ees vastutusrikas töö ja avar tegevuspõld.

ALEKSANDER ELANGO mõtteid ja meenutusi vahendas JÜRI TUISK



KOOLIJUHI VEERUD

Hariduse kvaliteedist

VOLDEMAR PINN,
Haapsalu Sanatoorse
Internaatkooli direktor

Millist meie poolt taotletavat haridust on võimalik kvaliteetsena kirjeldada? Eelkõige on hariduse kvaliteeti kirjeldatud püsivate ja kindlate teadmiste kaudu. Senine koolipraktika peaks meid aga veenma selle määrangu puudulikkuses. Kindlad ja püsivad teadmised, kuidas me neid ka ei interpreteeriks, avavad hariduse ühekülge, pealegi antidialektilise tähenduse. Mis tahes väärtuseline lahendus oma äärmuslikus ja ainuvalitsevas tähenduses viib iseenda eitamiseni.

Püsivate ja kindlate teadmiste massiline realiseerimine tänapäeva programmide tasandil ühelt poolt ülepingestab haridussüsteemi, tekitades osal õpilastest hoiakuid, mis suunab neid valetamisele ja rünnakule. Teisalt kallutavad kindlad ja püsivad teadmised järgal fikseerunud kujul isiksust eemale otsinguaktiivsuse ja loovuse optimaalsetest võimalustest.

Iga väärtus saab oma reaalsuses kvaliteediks üksnes teatud piirides ja just sellest piirist, kus ta võimendab vastandomaduse kui mitte vähemväärtusliku omaduse. Isiksus kui tervik, kui sotsiaalne väärtus kujuneb polaarsete elunähtuste labüündis (4; 5).

Mõiste «kindlad ja püsivad teadmised» vajab nn tänapäevast interpretatsiooni. Üks osa teadmisi, mida me algkoolist ülikoolini saame, osutub vananenuks juba õppimise ajal, teised vananevad tulevikus. Kui praegustest õpilastest saavad tööinimesed, on nad paratamatult olukorras, kus osa «kindlaid ja püsivaid tead-

misi» ei ole mitte üksnes kasutatud, vaid otse segavad nende elu ja tööd ning vajavad ümberõppimist. Järelikult peavad «kindlad ja püsivad teadmised» olema sisendatud «mittekindlalt» ja «mittepüsivalt», et inimene saaks neid aja jooksul ümber kujundada. Teadmiste «püsivus» ja «kindlus» on samapalju väärtalt orienteeriv kui teadmiste «mittepüsivus» ja «mittekindlus». Teadmised peavad olema püsivad ja kindlad vaid teatud mõõdus, piirides, kus neid saab psüühikat rikkumata muuta, teisedandada uuteks, ajakohasemateks. Rutiinsed, dogmaatilised teadmised, mis välistavad uue otsingu, on hariduse devalvatsiooni tunnus.

Ammutundud tõde on ka see, et teadmised pole ainus hariduse komponent (2). Ka siis, kui suudame teadmised viia õpilaseni väga kvaliteetselt, dialektiliselt, jäävad need ikkagi üksnes hariduse peamiseks komponendiks, millele tuleb lisada hulk teisi, eetilisi. Alles teiste komponentide liitmisega muutub kirjaoskus tõeliseks hariduseks ja bioloogiline indiviid isiksuseks. Et õpilasest saaks haritud, kultuurne ja elus edukalt kohanduv inimene, peavad arvukad eetilised töed ta isiksusele olema sisendatud samuti äärmusi välis-taval kujul.

Näide. Alati taganev inimene ei hakka vastu ka suurimale sotsiaalsele paele, oma elupelglikkuses jätab ta realiseerimata oma potentsiaalsed võimalused. Teine äärmus on agressiivne, despotismi kalduv, alati ründav laps. Oma pidevas ja pimedas ründetegevuses «lammutab» ta kaasnimise ja ennast. Ainult teatud piirväärtuses, mis eristab situatsiooni, oma võimalusi ja humaansuse norme, on need mõlemad omadused isiksuse juures vaadeldavad kui kvaliteetsed, andes nii tähendusliku osa isiksuse haridusse ja kvaliteeti. Samasuguses äärmusi välistavas vääringus on isiksuses vaja realiseerida ka mitmeid teisi inimomadusi kui opositsioone: kalkus ↔ tundehellus, ideedest nakatumine ↔ ideedest loobumine, kontaktivalmidus ↔ endassetõmbumine, otsustusvõime ↔ kõhklus, kohusetundlikkus ↔ kohusetundetuse, usaldus ↔ kahtlustamine, kõlbeline labiilsus ↔ kõlbluskindlus, teadmiste rohkus ↔ teadmiste vähesus, sõltumatus ↔ grupiga kaasaminek, stereotüüpne mõtlemine ↔ loov mõtlemine...

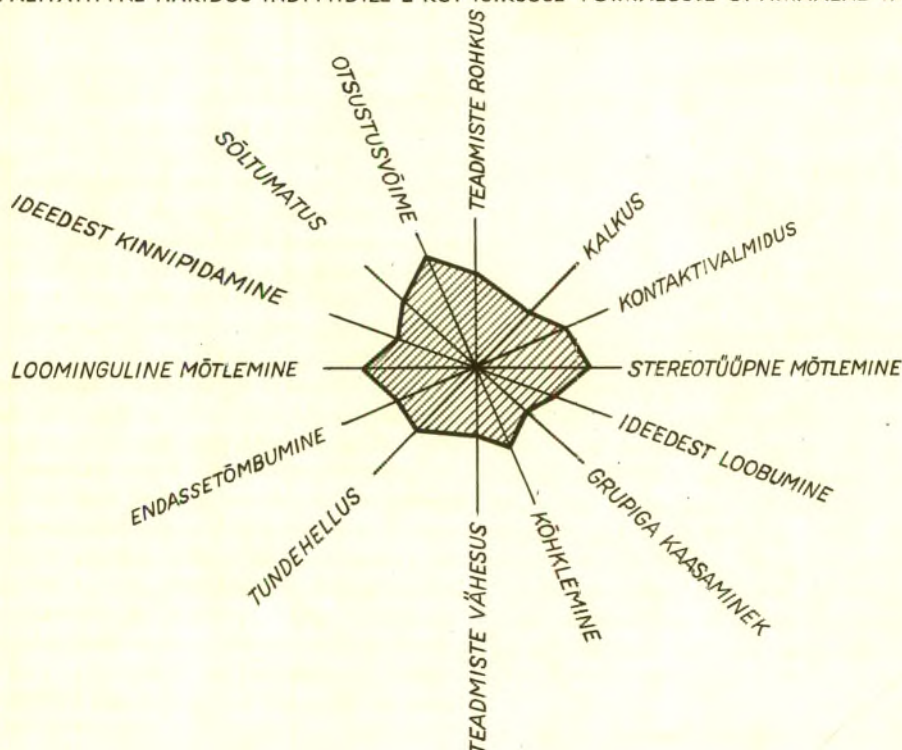
Isiksus pole käsitletav üksikomaduste mehaanilise summuna (1). Ta on keeruline, vastuoluline, dialektiline, dünaamiline tervik talle omase sisearengulise seaduspäraga. Ta ei saa olla normatiivne ega etteantu. Sotsialiseerimise protsessis, kus inimene pidevalt korrigeerib oma isiksuse kujunemist, püüab ta suhtelise suveräänsuse poole (3). See püüdlus oleks kirjeldatav kui otsinguaktiivsuse üks paljudest tahkudest.

Kõiki ülalmärgitud omadusi (ja mitte ainult neid) tuleb kujunevas inimeses (selline on aga inimene kogu oma elu) vaa-

delda piirisituatsiooniliste ja dünaamilistena ajast, olukorrast ja eelkõige konkreetses isiksusest sõltuvatena.

On oluline, et laps juba varasest east õpiks nägema äärmustes pahet ja otsima ENNAST nendevahelises ruumis kui oma potentsiaalset võimalust elus. Sageli on nii, et tööeline väärtus on «äärmuseelses ruumis», äärmusele väga lähedal. Seda «piiriületamist» tabada on raske, riskantne ja siiski ahvatlev.

KVALITATIIVNE HARIDUS INDIVIIDILE L KUI ISIKSUSE VÕIMALUSTE OPTIMAALNE TASAND



Märkus: Viirutatud alal — riski tsoonis — on kõige enam otsitava leidmisi.

samas tundeõrnuse õnnetu, kannatava vastu...

Siiani oleme näinud väärtusi vaid vastandi ühes, äärmuslikus pooluses, pidades teist poolust kogu oma ulatuses vääraks või lubamatuks. Et me oleme nii ohverdanud ühe vajaliku isiksuseomaduse teise eest, saades vastu isiksuse adaptatsioonivõime kasvava kaotuse, hakkab alles nüüd selgeks saama. Adaptatsioonivõime kaotust suurendab iga päevaga kasvav mõnede vastandomaduste vohamine. Sisult on nii, et otsing jääb takerduma ühe pooluse võimalustes, saamata toetust antipooluse rikkustest. Üks poolus aga pole vääratusena kehtiv teiseta — mees naiseta, pluss miinuseta, külm soojata ja nii ka kõhkulus otsustusvõimeteta ning tundeõrnus kalkuseteta. Sealjuures pole hariduse kvaliteet kui tervik nende omaduste äärmus ega kesktee, pole ka

Äärmuseelsus, kus inimeses võitlevad «geenius» ja «hullumeelne», on otsingu viljakas ja ohtlik ala. Jätkugu inimesel julgust sinna minna ja tarkust sealt taganeda enne, kui see ta hävitab!

Nii õppe- kui ka kasvatussituatsioon peavad olema selliselt üles ehitatud, et ergastavad lapses nii otsustavuse lahendada küsimusi kui ka kõhkuluse, kas asuda selle või teise probleemi kallale; kalkuse sotsiaalselt väära vastu ja

ühtede omaduste piiriline tase, vaid terve süsteemi isiksusest lähtuvate piiriliste tasandite summa (vt joonis), mis igas uues olukorras end muutes välistab äärmused ja nende valitsemise.

Inimene kui ISIKSUS otsib oma võimalusi antipooluste vahelises ruumis.

Kirjandus

1. Gehlen A. Der Mensch. Frankfurt a. M., 1971.
2. Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. Berlin, 1977.
3. Божович Л. Воспитание как целенаправленное формирование личности ребёнка. — Вопросы психологии, 1971, № 1.
4. Диалектическое противоречие. М., 1979.
5. Рубинштейн С. Основы общей психологии. М., 1970.

Kutsenõuandlad kutsesuunitlus- süsteemis

MARI-ANN URB,
Tallinna kutsenõuandla juhataja

Meie maa eeloleva sotsiaal-majandusliku arengu programmis on järjekordselt rõhutatud noorte kutsesuunitluse täiustamise nõuet. Pikka aega aktuaalsena püsinud probleem koolilõpetajate ettevalmistamisest teadlikuks elukutsevalikuks ja iseseisvaks tööeluks tõendab, et senitehtu ei vasta kiiresti areneva ühiskonna nõuetele. Praegu, meie maa pöördelise arenguetapi lähtel, vajaneb tõsiselt aru pidada, mis on rahulolematuse põhjus, mida tuleks teha kutsesuunitlustöös teisiti, tulemuslikumalt.

Käesoleval ajal võib rääkida juba kutsesuunitlussüsteemist, esialgu küll veel kujunemisejärgus olevast. Üldhariduskoolides on rajatud kutsesuunitluskabinetid, töötavad kutsesuunitluskomisjonid ja vastava juhendamaterjali kohaselt täidavad kutsesuunitlustöös oma osa kõik koolitöötajad. Haridusosakondade juures tegutsevad kutsenõuandlad. Oma kutsehariduskabinetid on loodud keskeri- ja kutseharidussüsteemis, kõrgkoolides, mitmetes ministeeriumides ja ettevõtetes.

Päevakorral on esimeste kutsesuunitluskeskuste loomine, mis moodustaks süsteemis seni puudunud lüli, s.o üldjuhtiva ja -suunava organi osa. Lisaks loetletuile tegelevad kutsesuunitlusega mitmed ühiskondlikud komisjonid. Viimastel aastatel on intensiivistunud noorte kutsevaliku olukorra ja tendentside teaduslik uurimine.

Kutsesuunitluse teaduslikult põhjendatud süsteemi väljaarendamiseks meie vabariigis seisab aga kõige suurem töö veel ees. Praegu tegutsevad eelmainitud kutsesuunitlusüksused küllaltki omaette, lähtudes enamasti ametkondlikest huvidest. Puuduvad kutsesuunitluse süsteemi teoreetilised alused. Vajalikul määral koordineerimata tundub olevat kutsesuunitlusprobleeme uurivate teadusasutuste töö.

Toetudes uurimistulemustele, mille kohaselt noorte kutsevalikule pole ainumäärav üldhariduskooli kasvatusmõju ja tulenevalt hariduse ette tervikuna seatud ülesannetest, on paratamatu kõigi noorsooga tegelevate institutsioonide (sealhulgas kutsesuunitlusorganite) mõjutuste integreerimine juhtimaks noorte kutsevalikut ühiskonnale vajalikus suunas.

Järgnevas arutelus on lähtutud kutsenõuandlate (edasid lühend KN) osast kogu kutse-

suunitlusprotsessi lõpptulemuse, s.o noorte teadliku elukutsevaliku saavutamisel. Kuna KNid on olnud pikka aega üldharidusasutuste ja mitmete ametkondade, õppeasutuste, ettevõtete ning organisatsioonide kutsesuunitluselase koostöö vahendajad, võiks nende poolt kogetu olla arvestatav kogu süsteemi edasise töö täiustamisel.

KNide tööd võiks valgustada mitmeti, antud juhul on aluseks võetud sotsiaalsed ootused ja nende täitmine.

Õpilaste ja lastevanemate ootused on seotud eelkõige KNide konsultatiivse tegevusega. Soovitakse põhjalikku ja ülevaatlikku informatsiooni õppimisvõimaluste ning kutsevalija isiksuseomaduste kohta. Kahjuks pole KNid seda ootust täitnud nõutaval tasemel. Esiteks napib vajalikke kutseteabematerjale endalgi, teiseks — pole veel olemas teaduslikult põhjendatud uurimismeetodikat psüühilise arengu taseme ning võime väljaselgitamise ja selle alusel kutse sobivuse kindlaksmääramiseks laboratoorsel teel.

On väidetud, et kutseinformatsiooni edastamiseks pole kutsenõuandlaid vajagi, piisaks värvipiltidega brošüüridest. Arvata võib, et kui iga kutsevalijani jõuakski piisaval hulgal ammenda-vaid teatmaterjale (praegu ei jätku neid isegi must-valge trükis), jääks kutsekonsultatsiooni tähtsus püsima. Nimelt ei seisne konsultatsioon mitte ainult informeerimises, vaid vahetu suhtlemisprotsess konsultandi-spetsialistiga sisaldab rohkemat: koos otsitakse kõige efektiivsemaid teid eesmärkide poole, koos analüüsitakse iga isiksuse eriomaseid probleeme.

Vastutusrikas ja keeruline on tervisehäiretega õpilaste töö- või koolivaliku otsustamine. Kahjuks praegu KNide arste vabariiklikul tasandil ei juhendata.

Lastevanemate ja õpilaste huvi meditsiinilispsühholoogilise kutsekonsultatsiooni vastu on elav. Sellealane tegevus peaks laienema.

Asjatu oleks aga loota kutsekonsultandilt otsest efekti, s.o et ta suudaks verbaalsel teel muuta konsulteeritava eelistusi elukutsete suhtes, hoiakuid või väärtusorientatsiooni. Kasutegur väljendub kaudsemalt. Andes kutsevalijale objektiivse tagasiside isiksuseomadustest ja info konkreetsetest valikuvõimalustest, saab mõjutada valikute reaalsust.

Arvestades lastevanemate osatähtsust noorte kutsevalikul, tuleks kõigil kutsesuunitluslülidel suurendada tähelepanu lastevanemate hulgas tehtavale selgitus- ja propagandatööle.

Üldhariduskoolide lõpetanuid vastuvõtvad õppeasutused soovivad, et noored valiksid eriala teadlikult ja õppima tuleksid sobivaimad neist. Nii see peabki olema. Kutsekoolide ja keskeriõppeasutuste esindajad on arvamusel, et üldhariduskool koostöös KNiga peaks olema kind-

laks määratud koolilõpetaja kutseobivuse (juba 8. kl lõpetamisel) ja tagama kutseobivile kindlaksjäämise. Seega jääks ametikoolide ülesandeks kätte õpetada erialateadmised-orskused ja noor tööinimene olekski valmis.

Peab tunnistama, et selliseid ootusi pole KNid suutelised täitma. Põhjused pole siin mitte ainult subjektiivset laadi, s.o tahtmises või oskamises, vaid objektiivsemad. Kõigepealt arvestagem kutsevalijaga, 8. kl lõpetaja on 15aastane. Teatavasti on sotsioloogide uurimistulemused nii meil kui mujal maailmas näidanud, et alles sellest vanusest alates õpib noor elukutset hindama terviklikult (eelnevalt hinnatakse periooditi huvidest, võimetest ja väärtustest lähtuvalt). On põhjendamatu arvata, et maailmapilt, mis on välja kujunenud ja kujundatav 14—15 aastase nooruki teadvuses, jääks sellisena püsima (1, lk 25). Sellest peaks järelduma, et ametit õpetades peab jätkuma nii kutsekasvatust kui kutse-suunitlustöö.

8. kl lõpetajate puhul oleks üleüldse kohasem rääkida kutsehuvidest, -kalduvustest, võimetest ja eeldustest mingi kutse omandamiseks kui kutseobivusest. On ju teada, et inimese lõplikku sobivust mingile kutsealale saab hinnata ainuüksi selle meetodiga, kui edukalt omandab õppija sellel kutsealal vajalikud oskused ja vilumused ning kui hästi laabub tema tegelik kutsetöö. Kutseobivuse kindlaksmääramisest on tavaks rääkida seoses isikuvälisega, millega aga üldhariduskoolid ja KNid tegelema ei peaks. Kuigi jah, sellised kohustused on juba osaliselt antud — välja valida mõningate erialade kandidaatide hulgast etteantud arvule vastavalt kõige sobivamad. Kui see praktika aga laieneks (erialasid on sadu, koolilõpetajaid Tallinas üle 9000), vaevalt siis saaks kutseobivuse väljaselgitamine kutsenõustajate poolt positiivset tulemust anda.

Kutse-suunitlustöö edasiseks täiustamiseks tuleks täpsustada, kust algavad ja kus lõpevad kellegi kohustused või mis osas on need jagatavad. Vaieldamatu on aga seegi, et üldhariduskool ja KN saaksid rohkem ära teha noorte huvide ning võimete väljaselgitamisel, arendamisel ja valikuetapil ka konkreetsel suunitlemisel.

Noort tööjõudu ootavad **asutused-ettevõtted** soovivad samuti, et üldhariduskoolide lõpetanud astuksid tööellu hästi ettevalmistatuna, valides seejuures kõige nõutavamad erialad. Mitmegi eluala esindaja on teinud etteheiteid KNidele, et iga kord see nii ei ole.

Senine tööpraktika on aga tõestanud, et noorte suunamisel kaadripuudust kannatavatele või väheprestiižikatele erialadele ei oma KN nime-tamisväärsust mõjujõudu. Enne kui otsida põhjust kutse-suunitluses, oleks mõnikord otstarbekam eluala- või ettevõttesiseselt uurida, miks teatud kutseid ei taheta valida. Ettevõtte või kutseala hea maine on erilise väärtusega olukorras, kus tööpakkumisi noortele on mitu korda rohkem kui tööletulijaid.

Tundub, et senini on ülehinnatud kutse-su-

nitluse verbaalset külge. Enamasti loevad ettevõtetki peamiseks sõnalisi pöördumisi õpilaste poole. Sotsioloogide väljatoodud tendentsid noorsoo kutseorientatsioonis näitavad (2, lk 239), et noorte kutsealase enesemääratluse täiustamine peab toimuma sügavamatel tasanditel. Kõige tegusamaks mehhanismiks peetakse seejuures noorte lülitamist töötegevusse. Mõjutades ainult noorsoo teadvust (seega ei tohiks ületähtsustada ka siseseviidavat õppeainet «Töötamise alused. Kutsevalik.»), mitte muutes tema elusituatsiooni vastavalt uue isikusetüübi kujundamise ülesandele, ei saa loota erilisi tulemusi.

Tähelepanuväärne on, et viimastel suuraru-teludel seostati noorsoo puudulik ettevalmistust tööks ja eluks eelkõige nende kõlbeliste omaduste puudumisega, mis kujunevad töises töös. Nõudlikkus noorte suhtes nii koolitöös kui tootmiskollektiivis, töö hea organiseerimine, täpne arvestus ja kontroll vähendavad sõnalise veenmise vajadust. Seega saavad ettevõtted ja tootmiskollektiivid anda omapoolse panuse, et koolilõpetajad asuksid tööle iseseisvate ja tööka-tena.

Üldhariduskool näeb KNis eelkõige abistavat ja juhendavat meetodilist asutust, samal ajal ka nõudjat ja kontrollijat. See on valdkond, kus KNid võiksid tunda oma osa täitnud olevat. Koolitöötajatele korraldatakse seminarõpidamisi, koostatakse kohalikest tingimustest ja vajadustest lähtuvalt meetodilisi materjale. Tava-päraseks on saanud osalemine lastevanemate üldkoosolekutel ja kutse-suunitluskomisjoni istungitel, esinemised õpilastele.

Kui aga küsida koolidelt, kas nad on KNi tegevusega rahul, pole mitte iga kord vastuseks «jaa». See tähendab, et töö täiustamiseks on reserve. Ühtlustamist vajaksid koolidele saadetavad meetodikamaterjalid, tuleks välja anda näitmaterjale kutse-suunitluskabinettidele jne. Siinkohal tunnetavad KNid teravat vajadust kutse-suunitluskeskuse järele, kes oma suurema teaduspotentsiaali ja parema materiaalse varustatusega suudaks tagada töö kõrgemal tasemel.

Lahendamist ootab kooli psühholoogiateenistuse probleem.

Ja lõpuks veel lühidalt töödest, mis on jäetud KNide ülesandeks ja mille tulemustest on huvitatud kutsenõustajate kõrval ka mitmed muud instantsid.

Esiteks statistika ja sellel põhinev analüüs. Kokkuvõtted koolilõpetajate kutseobivusest (õpilaskandidaatide nimekirjade ümbertrükkimine ja edastamine järgmise astme õppeasutustele) ja kokkuvõtted koolilõpetanute edasisest tegevusest on üpris töömahukad. 8. ja 11. kl lõpetajate suunamise plaanijaotus kooliti tuleb samuti ära teha, otseselt tegelda 9. klasside komplekteerimisega.

Teiseks võtab oma aja osavõtt koolide inspekteerimisest, enesestmõistetavalt oodatakse KNi töötajate kaasalöömist haridusosakonna laiarindelistes temaatilistes kontrollimistes ja mitmesuguste ülesannete täitmisel. Tihe koostöö õp-

pe-tootmiskombinaadiga, rajooni alaealiste asjade komisjoniga, ürituste kooskõlastamine mitmete ametkondade ja ettevõtetega on vältimatu.

Eelõeldu on vaid lühiülevaade KNi tegemistest.

Millega aga kuidagi ei taha leppida, on mitmesuguste väljastpoolt tulnud teadete ja informatsioonide paljudamine üldhariduskoolidele. Nimelt loevad mitmed ametkonnad või õppeasutused oma kohustuse täidetuks ühe eksemplari saatmisega KNile. Üldse oleks otstarbekas infolevi küsimustes asjaosalistel nõu pidada, millise info puhul on vajalik KNi vahendus. Praegu sageli kasutatav aksiaalne teabelevi-vorm, s.o ahel kommunikatoor — KN — kooli direktor — klassijuhataja — õpilane pole operatiivne ja info ei pruugi lõpuni säilida muutumatusena. Teatud juhtudel oleks ilmselt õigem kasutada otsepöördumisi teabevajajate poole, ära kasutades seejuures massikommunikatsiooni-vahendeid.

Kokkuvõtteks võib öelda, et üldharidussüsteem peab õpilaste suunitlemisel arvestama ühtviisi nii kutse-, keskeri- ja kõrgharidussüsteemi kui tootmise huvidega. Rahvamajandusele on vaja kõikide erialade töötajaid. Silmas pidades ühist eesmärki — noorte ettevalmistamist teadlikuks elukutsevalikuks ja tööks rahvamajanduses — näeme kutsesuunitlustöö täiustamise võimalusi eelkõige kutsesuunitlusega tegelevate asutuste ja kaadri tarbijate jõupingutuste ühendamises ning tihedamas koostöös keskse juhtimise all.

Kui aga kutsesuunitlussüsteemi arenedes ja teisenedes peaks kaduma vajadus üldharidussüsteemi KNide järele, jääb nende töökogemus sillutama teed uute, efektiivsemate töövormide poole.

Kirjandus

1. Must O. Noorte kutsesuunitlus isiksuse ja ühiskonna arengu kontekstis. — Nõukogude Kool, 1985, nr. 7, lk 24—26.
2. Титма М. Социально-профессиональная ориентация молодежи II. Таллин, Ээсти раамат, 1982.

Koolireform ellu

Kõne all on õpilaste hindamine, koolide inspekteerimine, õpilase-omavalitsus ja majanduskasvatus perekonnas

III õppeveerandi lõpp töi «Utšitelskaja Gazeta» toimetusele taas hulgaliselt kirju, milles õpetajad tunnevad muret õpilaste teadmiste hindamise pärast. Siinkohal kirju tutvustamata ütlen vaid, et nendes leidsid kajastust küllaltki vastakad arvamused-arusaamad.

Ajalehe kooliosakonna toimetaja Olga Tšelpanova (5) märgib, et loomulikult polnud lugejaid, kes otseselt või avalikult oleksid toetanud hinnete tõstmist. Kuid õpetajate ja koolidirektorite seisukohad ei ühtinud. Direktoritele teeb muret, et õpetajate «karistamine» kutsub esile negatiivseid tagajärgi. Vajaneb õpetajaid rohkem üles kutsuda paremini töötama, siis kaob protsendimaania iseenesest.

Õpetajad muretsevad, et kui nad hakkavad hindeid «õigesti panema», kasvab kahemeeste hulk järsult. Siit küsimused: mida siis nendega peale hakata? Ja kas ei teki pedagoogidel juhtkonnaga uusi konflikte? Neid peljatakse.

Kuid ikkagi ei ole see vastuolu sisuline, vaid formaalne, toonitab autor. Nii õpetajad kui ka direktorid lähtuvad arvnäitajate prioriteetidist.

Tehakse ettepanekuid. Üldine keskharidus, näe, sünnitab vältimatult mitteedasijõudjaid, sest on olemas lapsi, kes ei ole koolikursust suutelised omandama paljude põhjuste tõttu. Küll mitmete laste vanematelt saadud «alkohoolse pärilikkuse», küll ebaõnnestunud perekondade, küll aeglase vaimse arengu ja madala õpetatavuse tõttu.

Siit aga: suhtugem rahulikult õppeedukuse protsendi järsku alanemisse koolis. Protsent ise elagu ent edasi. Mis selles halba on, arutlevad mitmed lugejad. Protsent on igas rahva-

majandusharus edasi- või tagasilikumise läbiproovitud näitaja. See ei ole kahjulik ka kooliasjanduses. Artikli lühivastuses toonitatakse: kahju ei too mitte protsent kui selline, vaid harjumus otsustada õpetamise ja kasvatamise edusammude üle mitte nende tegelike tulemuste kui just arvnäitajate põhjal. Need arvud pole aga kaugeltki alati objektiivsed.

Kõik öeldu on kooliinimestele arvatavasti ammu teada. Neid, kes protsendist kinni hoiavad, paneb eeskätt liikuma formalism, bürokratism või lihtsalt puru silmaajamine. Sagedi on selles süüdi õpetajad ise, mitte ainult juhtkond.

Kuid mõistetav on ka koolijuhtide ja haridusosakondade mure seoses kahemeeste arvu kasvuga koolireformi perioodil. Tõsi, see «kasv» on samuti tinglik. Neid ei olnud vähem ka enne reformi — neid lihtsalt varjati «venivate» kolmedega. Muide, mitmeid rahuldab see täielikult. Nüüd ent on kõiges, sealhulgas ka kõigis kooliasjades, vaja tõde. Sellele tõele tuleb otse silma vaadata, näha puudusi, võtta meetmeid nendest jagusaamiseks. Ilmselt ei ole see veel kõigile juhtivtöötajatele jõukohane.

Me kõik peame lõpuni aru saama sellest, et õpetaja, kes vanast harjumusest küünib 100protsendilise õppeedukuseni ja varjab sellega kõrvalise pilgu eest laste teadmiste halva olukorra, petab mitte üksnes ennast ja kooli juhtkonda, vaid kogu meie ühiskonda.

Ja koolidirektor, kes aastast aastasse on harjunud raporteerima õppeedukuse 100 täispuhutud protsendist ja 60 kvaliteediprotsendist, loob objektiivselt öeldes enda ümber ebaterve kõlbeline õhkkonna ja takistab reformi edenemist, kogu koolielu moraalselt tervenemist.

Haridusosakonna juhataja, kes loodab sellele, et kõrge protsent tema rajoonis loob üldise hea tausta tema tegevusele, petab mitte ainult ennast. Ta laiendab seda amoraalsuse tsooni, mille vastu praegu leppimatult võitleme.

Aga mida siis ikkagi peale hakata, kui näiteks veerandi lõpuks ei jõua ühes 7. klassis matemaatikas edasi 5 õpilast. Kas neile 2 välja panna või mitte? Artiklis kostetakse: ilmtingimata panna. Veelgi enam: julgelt seista oma õiguse eest hinne välja panna tõe, südametunnistuse järgi, hoolimata neist, kes sellele õigusele vastu vaidlevad. Kuid tunnistage endale, et õpetaja kuulsus ei seisne ausalt väljapandud kahtede rohkuses, rõhutab autor.

Õpetaja ja kogu pedagoogilise kollektiivi väärikus seisneb selles, et tähelepanelikult ja niisama ausalt välja selgitada iga õpilase nõrkade teadmiste põhjused. Ja leida pedagoogiliselt õiged teed neist igaühe kaasamisele seesmiselt kindlalt motiveeritud tunnetusprotsessi.

Selles peetakse erilisel suureks pedagoogilise kollektiivi, kooli partei- ja ametiühinguorganisatsiooni rolli. Nende kohus on ka kolleegidelt otseselt, ausalt ja avalikult aru

pärida ning nõuga abistada neid, kes tuge vajavad. Mitte vähem nõudlikult tuleb aru pärida ka koolijuhtidelt, linna(rajooni) haridusosakondades aga nende juhatajatelt ja inspektorilt. Seal, kus on tavaks kujunenud avalik, konstruktiivne ja heasoovlik kriitika, ühiskondlik nõudlikkus, tuleb protsendimaa-niale lõpp.

Mis puutub «madala õpetatavusega» lastesse, siis on olemas võimalused nende õpetamiseks mitte üld-, vaid tasandusklassides või neurootilistele lastele mõeldud koolides. Paraku ei ole selliseid klasse ja koole piisavalt. Ilmselt on ühest küljest vaja teatavate laste kroonilise mahajäämuse põhjuste asjalikku meditsiinilist ja psühholoogilist analüüsi, teisalt — sellekohaste õppeasutuste ja klasside võrgu laiendamist. Igal juhul peetakse seda probleemiks, mille üle tuleks mõelda liiduvabariikide haridusministeeriumidel.

Ühtlasi vääriks Pedagoogika Akadeemia tundma õppida mitmete lugejate arvamusi hindamise viiepallilise skaala ja selle paindlikumaks muutmise vajaduse kohta.

Vaieldamatult nõuab hoolikat tähelepanu koolide inspekteerimise organiseerimise ja meetodika täiustamine.

Nii lõpetatakse kirjjade ülevaate kommenteerimine.

* * *

Lähemegi selle teemaga edasi. Vaatame, mida ütleb pedagoogikakandidaat, NSVL Pedagoogika Akadeemia Hariduse Juhtimise ja Ökonoomia hiljuti avatud TUI teadur E. Lihhatskaja (3).

Ta tunnistab, et hariduse juhtimine on praegu erakordselt keeruliseks aetud ja üleorganiseeritud.

Ei ole midagi kummalist, et ajakirjanduse veergudelt ei kao ametnikust inspektori kuju, kelle süü läbi pole formalism koolist senini välja juuritud. Nähtavasti see, et tema töö määravaks kriteeriumiks peeti tema koolis viibimise aega, põhjustas pigem jälgiva, mitte aga tegeliku kontrolli. Nüüd on aeg sellele lõpp teha. Kõigi juhtimislülide tegevuse efektiivsus tuleb otseselt seostada töö lõpptulemusega.

Mida on siis vaja, et inspektuuri töö sisu ja meetodid vastaksid koolireformi nõuetele? Esimene ja tähtsaim probleem on kaadri valik. Täiesti ilmne, et siin tugineb kõik töötingimustele. Madal töötasu takistab sellele tööle hõivamast paremaid koolijuhte ja õpetajaid. Ei maksa häbelikult vaikida: iga koolidirektor ja kogemustega õpetaja on aineliselt tunduvalt paremini kindlustatud kui suure tööstaažiga kvalifitseeritud inspektor. Veelgi enam, selle kategooria töötajate töö tasustamisel valitseb lihtsalt segadus ja korralagedus, nendib autor. Mispärast õpetaja-metodik, kui ta läheb tööle haridusosakonda, kaotab atesteerimisega saadud lisatasu, jäädes niiviisi ilma ka moraalsest õigusest end õpetajate hulgas parimaks pidada? Või see-

sama pedagoogiline töö, mida inspektor teeb kohakaaslasena. Mispärast ei arvestata seda pensioni arvutamisel, vaid tasustatakse tunnitasu alusel?

Ka kujutab inspektoriamet endast tegelikult tupikut. Püüdkе leida näiteid, et teda oleks rajooni(linna) haridusosakonna juhatajaks edutatud. Seda on ette tulnud ülimalt harva. Seega puudub hariduse spetsialistide-organisatorite kujunemiseks ka moraalne stiimul. Järelikult tuleb haridusosakonna juhatajatel praegu arvestada üksnes organiseerimiskogemusteta uustulnukatega. Enamasti on nad inspektoritöö ülesannete, sisu ja meetoditega vähe kursis, mistõttu asuvad tihtipeale pelga administreerimise ja koolinähtuste subjektiivse hindamise teele. Piirduvad üldiste juhtnõu-ridega, mis ei rahulda ei koolijuhte ega õpetajaid. Autor viitab sellele, et inspektorite koolituse praegune süsteem ei anna vajalikke teadmisi ja oskusi, mistõttu inspektoriks saamine võtab kaua aega — 3—5 aastat.

Lisaks ülesannete ratsionaalse jaotamise vajadusele osakonnas peatub E. Lihhatskaja kontrollil üldse. Üldteada on leninlik nõue, et kontrolli on meil vaja mitte niivõrd erakordse abinõuna, kuivõrd riigiaparaadi iga lüli organisatoorse töö olulise osana. Ja mitte mingid õilsad kavatsused ei saa olla riikliku kontrolli nõrgenemise õigustuseks.

Seejuures leiab märkimist, et väljakujunenud kontrollimissüsteem ei vasta praeguse nõuetele. Küsitakse: kas kontrollimise struktuur hariduse valdkonnas pole oma aja ära elanud? Liia ti on kujunenud nii, et kooli on õigus kontrollida kõigil, kui see neile pähe tuleb.

Inspektori kasutuses on eelistatavalt frontaalne ja temaatiline kontroll. Need nõuavad suurt organisatsioonilist ettevalmistust. Näikse, et just nendes vormides on kõik paigale pandud, standardiseeritud. Tegelikult aga tuleb välja, et nende efektiivsus on äärmiselt madal ega rahulda kedagi.

Samas viidatakse inspektori vähestele õigustele. Ta ainult fikseerib olukorra ja teeb selle parandamiseks ettepanekuid. Mispärast ei saa ta töölt kõrvaldada, keda vaja? Aga sellepärast, et inspekteerimise juhendis ei nähta ette liiga rangete meetmete võtmist. Võib-olla tuleks talle anda õigus kontrollimise liigid ise valida, küsib autor. Samuti operatiivseid abinõusid rakendada ja seda mitte üksnes seni kehtiva korra kohaselt. See vastaks praegusaja vaimule. Miks mitte jätta mõnes koolis frontaalne kontrollimine korraldamata ja asendada see kogu õpetajaskollektiivi või aineseksiooni, ühe õpetaja või direktori töö loomingulise aruandega? Niisugune usaldus oleks austav, vastutusrikas, mis aga peamine — rõõmustav. Nendel aruandlustel osalenud teavad, kuidas kõiki mobiliseerib ja innustab soov oma kolleegide ees mitte häbisse jääda.

See-eest suudaks inspektor keskendatumalt

suhtuda koolidesse, kes nõuavad erilist tähelepanu ja hoolt. Ja kui pärast frontaalset kontrolli paneks inspektor ühe laua ümber istuma külanõukogu esimehe, kolhoosi esimehe ja kooli direktori, et koos mõelda, kuidas koolireform kõigi teadvusse jõuaks, võiksime öelda: kontrollist oli tegelik kasu.

* * *

Kas õpilasomavalitsus on mäng või juhtimine, selle üle avaldab mõtteid Tšeljabinski Pedagoogilise Instituudi koolijuhtimise teaduslike aluste kateedri dotsent V. Opalihin (4).

Mitmed pedagoogid arvavad, et õpilasomavalitsus on see, kui lapsed mängivad täiskasvanuid. Nondel pedagoogidel teevad õpilased kõike «nagu täiskasvanud»: korraldavad koosolekuid, esinevad ettekannetega, võtavad vastu otsuseid. . . Täiskasvanuist eristab neid vaid üks — kõike, mida nad teevad, pole nad ise välja mõelnud ega otsustanud, seda on teinud täiskasvanud. Taoline ettekujutus omavalitsusest on üksnes esmapilgul süütu. Tegelikult kujundab selline «mäng» õpilastel täiesti kindla omaduse — vastutustundetu, tarbijaliku ellusuhtumise. See on ka arusaadav, sest sellisel korral saab õpilastele selgeks, et neil ei ole tegelikult vaja millegi eest vastutada, sest seda teevad ja kõike otsustavad nende selja taga seisvad täiskasvanud. Pole raske ette kujutada, milleks selline «omavalitsus» muutub siis, kui koolilõpetanud tööellu astuvad.

Teised pedagoogid lähtuvad sellest, et õpilasomavalitsus on õpilastele juhtimistegevuse harjumuste õpetamise viis. Kool täidab ühiskonna sotsiaalset tellimust, valmistab lapsi ette eluks, sealhulgas ka riigi- ja ühiskonnasjade juhtimiseks. Niisugune lähenemine seab õpilasomavalitsuse märksa tugevamale jalale. Sellisel puhul ei koosta täiskasvanud õpilasomavalitsusele valmis tegevusstsenaariume, vaid innustavad neid mõtlema ja otsuseid iseseisvalt vastu võtma, ehkki need otsused on pedagoogidel juba olemas.

Kahjuks on selliselgi korral arusaam õpilasomavalitsusest kohati ühekülgne. Selles nähakse üksnes juhtimise **õpetamise** viisi, kuigi ülesanne on mitmeti keerulisem — muuta see koolijuhtimisest osavõtu vormiks.

Autor küsib, kas õpilasomavalitsusorganite tegevuses on **täielik** iseseisvus üldse võimalik. Praktikas täheldatakse kaht äärmust. Üks seisneb selles, et lastele ei usaldata kollektiivi organiseerimisel õieti midagi. Pedagoogid reglementeerivad rangelt ja kontrollivad vahetult kõiki nende tegemisi. Teine äärmus ilmneb nn omavalitsuspäevade vormis, milles pedagoogide usk laste võimekusse ületab arukuse piirid. «Omavalitsuspäeval» eemalduvad kõik õpetajad oma tegevuse juurest, lähevad ära laste silma alt (korraldavad nõupidamisi jne). Koolielu aga jätkub. Kõigil pedagoogipostidel asuvad õpilased ise. Nad annavad tunde, panevad hindeid, võtavad vastu. . . lastevanemaid. Isegi kooli direktori

toolil istub noor administraator ja võtab vastu külastajaid... Tõsi, see kõik leiab aset ükskaks korda aastas. Kuid see-eest on olemas täielik omavalitsus! Õpilastele usaldatakse sel päeval koguni sügavalt professionaalsed ametifunktsioonid, ehkki argielus (enne ja pärast «omavalitsuspäeva») ei usaldata neile isegi seda, mida nad tegelikult suudaksid iga päev teha.

Niisiis, kaks äärmust: kas kõik või mitte midagi! Kus on siis arukas määr? Eesrindlike koolide kogemused on juba ammu näidanud, et õpilasi peab ja saab juhtima kaasata sellises ulatuses, milleks nad on juba valmis. See ent sõltub otseselt lastekollektiivi aremistasemest. Mida kõrgem see on, seda suurem on ka laste osalemine kollektiivi juhtimises. Õpilased võtavad enda kätte üha suuremaid tõelisi juhtimisfunktsioone — korrapidamise organiseerimisest kuni paljude pedagoogiliste(kasvatustlike) funktsioonide igapäevase täitmiseni. Sel juhtumil nad tõepoolest asendavad pedagooge!

Kummati ei tähenda see, et kollektiivi arengu kõrgeimalgi staadiumil saavad õpilased neid tervenisti asendada. Heades kollektiivides korraldavad nad iseseisvalt korrapidamist klassiti ja kooliti, lahendavad paljusid õpilasselve, tootliku töö, õpiabi, sanitaarkorra ja elukohajärgse tegevuse küsimusi. Õpetajatele jääb alati nende probleemide lahendamine, mis nõuavad pedagoogilist ettevalmistust ja sellekohaseid ametivolitusi. Täiskasvanute kätte jääb õpilasomavalitsuse pedagoogiline juhtimine.

Küsimuse selline asetuse näib mõnele vastuoluline. Üeldakse: «Kuidas saab üheaegselt ühendada õpilaste täielikku iseseisvust omavalitsuses ja nende pedagoogilist juhtimist?» Kas iseseisvus või juhtimine. Vastuolu on siin tõepoolest olemas. Kuidas seda ületada?

Kogemused näitavad, et on olemas vaid üks võimalus: evides ametlikku õigust õpilasomavalitsusorganite vahetule juhtimisele, peavad pedagoogid kasvatuslikel kaalutlustel vabatahtlikult sellest õigusest lahti ütlema ja eranditult rakendama kaudse juhtimise meetodeid. See tähendab, et juhtimine peab toimuma üksnes sellistes vormides, nagu nõu- anne, soovitus, soov, seltsimehelik kriitika. Niisugusel korral on omavalitsusorganite õiguste ja volituste rikkumine välistatud. Kõik vaidlusküsimused lahendatakse demokraatlikul viisil omavalitsusorganites endis, pedagoogide arvamusel mõistagi arvestades. Üksnes taolises psühholoogilises olukorras võtavad õpilased omavalitsust tõsiselt, peavad reaalseks oma õigusi ja kohustusi. Kui seda kõike pole, siis pole ka tegelikku omavalitsust. On vaid seesama täiskasvanute-mängimine, mis ei suuda õpilasi kauaks köita, samuti häid kasvatus tulemusi anda.

* * *

18 Viimasel ajal räägitakse ja kirjutatakse palju sellest, et vanemad laste arvu suurendami-

sest perekonnas materiaalselt huvituma panna. See on loogiline. Lapse sünniga, veelgi enam mitme lapse puhul suurenevad väljaminekud, vähem jääb perekonna iga liikme jaoks. Uhtaegu saab paljuliikmeline perekond kokku hoida perekonnas üldkasutatavate tarbeesemete, teenuste, riietusesemete kasutusea pikendamise arvelt, samuti söögi pealt, sest ühine majandamine tuleb siis ühe inimese kohta odavam kui väikeses perekonnas. Jne.

Kuid hoolimata uuringute arvnaitudest, kirjutab Nikolai Andrejev (1), ei tohi seejuures jalge alt kaotada tegelikku pinda. Lapsed tähendavad ikkagi kulutusi ja seejuures mitte väikseid. Nagu on välja arvutanud MRÜ rahvastiku tundmaõppimise probleemide keskuse teadurid, läheb lapse 17aastaseks kasvamine vanematele maksma 17 000—25 000 rubla sõltuvalt nende ainelisest olukorrast. Selleks peavad noored perekonnad valmis olema.

Samas tunneb autor muret, et mitmed lapsed ei tea, mis maksab leib. Üpris sageli räägitakse noorukite infantiilsusest, mõeldes selle all nende kodanikuomaduste vähest arengut. Kuid infantiilsus avaldub ka selles, kui lapsed ei tea, kuidas vanemad raha saavad.

Nižni Tagilis lasti õpilastel koostada nimekiri asjadest, mida nad vanematelt ilmingimata tahaksid saada. Paljudel küündis esemete väärtus 700 rublani! Üliõpilastel koguni keskmiselt 2000 rublani. Kuid peaaegu keegi küsitletuist ei teadnud oma perekonna sissetulekuid. Noorte nõuded olid ulatuslikud, ja seda kõike vanemate arvelt.

Hiljaaegu lõpetas Kubani Riikliku Ülikooli poliitökonoomia kateeder koos linna komsovolikomitee ja haridusosakonnaga uuringu, mille eesmärk oli analüüsida majanduskasvatuse olukorda perekonnas. Küsitleti õpilasi ja nende vanemaid 37 Krasnodoni koolist. Sellest kirjutavad professor V. Gotlober ja aspirant L. Ivaštšenko (2).

Üldiselt olid vanemad arusaamatuses, misugust majanduskasvatust saab teha perekond. Seda peeti kooli asjaks. Samuti olid nad arvamusel, et see ei ole kellegi asi, kui palju nad oma lapsele taskuraha annavad või mida neile kingivad.

Veerand küsitletud vanematest annab vanematele õpilastele taskuraha 3—10 rubla nädalas. Üle kolmandiku vanematest kingib noorukile 100 ja rohkem rubla maksvaid esemeid, kusjuures need kingitused (džiinid, magnetofonid jmt) evivad prestiižikas-tarbijaaliku iseloomu. Püüd, et laps «ei oleks teistest halvem», kannaks moeuudiseid, õpetab lastele juba maast-madalast ülalpeetavahoiakut ja asjadekultust. Ankeetides küsiti lastelt, mida nad tahaksid lähemal ajal saada. Vastused: raadioaparatuuri — 22%, riietusesemeid — 21%, firmarõivaid — 9%, jalatseid — 8%. Tahetakse ka autosid ja juveeltooteid, raamatuid aga unistab osta vaid 1,5% küsitletuist.

Ankeetimise tulemused kõnelevad sellest, et peaaegu kolmandik vanemaid õpilasi ei tea vanemate töötasu suurust. Seetõttu pole inestada, et lapsed arvavad vanemaid kulutavat nende ülalpidamiseks ühes kuus summat amplituudiga 30—100 rublani. Ühtlasi selgus, et üksnes kolmandik vanemaid õpilasi evib kodus pidevaid majapidamisülesandeid. Sageli pidasid nad ainsateks majapidamistödeks tolmü pühkimist ja lillede kastmist. See mõistagi ei tähenda, et vajaduse korral ei oskaks nooruk süüa teha või rõivaid puhastada. Kuid ei saa rääkida täielikest eneseteenindamise harjumustest ega perekonna eest hoolitsemisest.

Uuritud perekondades osaleb küllalt iseseisvalt ja pidevalt toiduainete ostmises 14% noorukeid, vanemate konkreetsete korralduste põhjal teeb seda 64%, majapidamise rahaliste operatsioonidega ei tegele üldse 22%. Need arvud pakuvad vähe rahuldust. Iseseisva elu künnisel seisvad noored inimesed ei oska ratsionaalselt oma rahaga ümber käia, õigesti kaupa valida.

Eeltoodu tõendab veel kord ilmekalt, et majanduskasvatuse võimalusi perekonnas ei kasutata. Küllap peaksime seda oma töös lastevanematega senisest rohkem arvestama, sest perekonnas kasvavad ju tulevased kodanikud ja ühiskonnale ei ole ükskõik, missuguseks nad saavad.

Ülevaate andis
HELGI ROOTS

Kirjandus

1. Андреев Н. Анна на шее. — Семья и школа, 1986, № 3.
2. Готлобер В., Иващенко Л. «Что хочу, то и дарю...» — Семья и школа, 1986, № 3.
3. Лихацкая Э. Где взять резервы. — Учительская газета, 3 апреля 1986.
4. Опалихин В. Самоуправление: игра или управление? — Учительская газета, 22 марта 1986.
5. Челпанова О. Противоречие: подлинное или мнимое? — Учительская газета, 20 марта 1986.

Seksuaalkasvatuse küsimusi*

NLKP programmi uue redaktsiooni projektis rõhutatakse: «...tohtu riikliku tähtsusega ülesandeks on tugevdada hoolitsust perekonna eest.»

Alates 1984/85. õppeaastast õpetatakse perekonnaõpetust kõigis üldhariduskoolides (9. ja 10. klassis) kohustuslikus korras. Eesti NSVs õpetatakse perekonnaõpetust fakultatiivkursusena 1980. a alates dotsent H. Kurmi koostatud programmi järgi, selle venekeelse variandi põhjal õpetab Pärnu 3. keskkoolis pedagoog-psühholoog-seksuoloog G. Marajev samuti 1980. a saadik.

«Molodjož Estonii» 1985. a 30 jaanuari numbris avaldab ajakirjanik M. Dobrovitskaja oma artiklis endiste G. Marajevi õpilaste kirjadest järgmised read: «Täname kooli, kus me peale lugemise ja kirjutamise õppisime seda, kuidas hoida perekonda.»

Et perekonnaõpetusega kõigis koolides nii ei ole, nagu peaks, näitavad 26. novembril 1985 Eesti Televisiooni Noortestuudio saates «Kontakt» kõlanud ühe koolipoisi sõnad: «Perekonnaõpetus on tühi tund... suhtlemise õpetamist pole vaja...»

Õpetaja G. Marajev, kes ühtlasi on konsultandiks Pärnu perekonnanõuandlas ja esinenud ühingu «Teadus» lektorina mitmetes asutustes, on leidnud kontakti nii lastevanemate kui ka õpilastega. Tema õpilased ootavad suure huviga perekonnaõpetuse tunde, kus selgitatakse perekonnaelu eetikat ja psühholoogiat.

Lastevanematele selgitab G. Marajev koduse kasvatuse erilist tähtsust isiksuse väljakujunemisele. See suunab lastevanemate tähelepanu vajadusele hankida teadmisi ja oma käitumist pidevalt kontrollida, sest vanematevaheliste suhete iseloom on tähtsal kohal tegurite hulgas, mis aitavad kujundada laste valmidust perekonnaeluks.

Lastevanematele selgitab ta seksuaalkultuuri probleeme (laste seksuaalset arengut ja vanemate osa laste seksuaalkasvatuses) enne, kui vastavaid teemasid õpilastega käsitletakse.

Õpilastele soovib G. Marajev anda teadmisi seksuaalkultuuri alustest eelkõige positiivsete mudelitena, lastevanemaid tuleks ette valmistada ka seksuaalpatoloogiat põhjustavates küsimustes. Sageli on just lastevanemate väärastunud arusaamad ja teadmiste puudumine laste seksuaalsest arengust põhjusta-

* Abiks perekonnaõpetuse õpetajaile.

nud noorte inimeste psüühilist ja kehalist arengupeetust. Näiteks võib tuua juhtumeid, kus lapsevanem (ema) on karistanud poega pollutsioonide esinemisel, mille tulemusena on arenenud impotentsus.

Nii loengutes lastevanamatele kui ka õpilastele peetavates loengutes tuleb esiplaanile seada perekonna vaimse ühtsuse kujunemine. Sellepärast on õigem, et seksuaalkultuuri aluseid õpetavad pedagoogid. G. Marajev on seisukohal, et ka tervishoiu programmi raames antavad isikliku hügieeni tunnid (4. klassis tütarlastele ja 6. klassis poistele) võiks anda kooli perekonnaõpetuse õpetaja. Samuti on ta seisukohal, et ei ole õige anda iseseisvalt läbitöötamiseks seksuaalkasvatuse teemasid 8. klassi bioloogiakursuses. Arste soovitab ta kutsuda juhul, kui õpetaja ei tule toime mõnede füsioloogilise iseloomuga probleemide selgitamisega. Arstide esinemised on sageli mõjustatud paljudest patoloogilistest nähtustest, millega arstid oma kutsetöös kokku puutuvad. Kogemustega pedagoogid oskavad seksuaalkultuuri õpetamist paremini seostada õpetamise ja kasvatamise pedagoogiliste aspektidega. Perekonnaõpetuse õpetaja peab aga kindlasti tundma eetikat ja psühholoogiat.

Perekonnaõpetus koolis on mõeldud eelkõige õpilaste isiksuse kujunemiseks vajalike teadmiste andmiseks, iseenda ja kaaslaste mõistmisoskuse arendamiseks. Arvestades noorte loomulikkust häbelikkust, tundlikkust ja vajadust armastuse järele, tuleb intiimelu probleeme selgitada peenetusel, teadusest lähtuvalt, kuulajate psühholoogilisi iseärasusi arvestavalt.

Eluaegse iseseisva enesetäiendamise tagamiseks peab andma õpilastele vajaliku sõnavara ja selgitama spetsiifilisi mõisteid, mis esinevad perekonnaelu eetikas ja psühholoogias ning seksuaalkultuuri aluseid selgitavas kirjanduses.

Kas ikka on vaja keskkoolis õpetada seksuaalkultuuri aluseid, küsivad kahtlejad.

G. Marajev viitab tuntud demograafisotsioloogi V. Perevedentsevi brošüürile (18), milles autor väidab, et on vaja õpilaste paremat ettevalmistust perekonnaeluks ja et perekonnaõpetus peab sisaldama ka seksuaal-suhte õpetust.

Vastuseks küsimusele, kuidas spetsiaalse ettevalmistuseta pedagoog peaks õpetama seksuaalkultuuri aluseid, ütleb G. Marajev oma töökogemust silmas pidades:

*Seksuaalkultuuri õpetamine peab olema orgaaniliselt seostatud tulevaste abikaasade hingelise armastuse küsimustega, nende kõlbeliste ja intellektuaalsete väärtushinnangute kujunemise probleemidega, emotsionaalsete kiindumuste kujunemise seaduspärasuste selgitamisega.

Selgitades õpilastele mehe ja naise seksuaal-suhte füsioloogia ning psühholoogia arengu

ja funktsioneerimise üldisi seaduspärasusi, ei pea laskuma üksikasjadesse. Tähtis on, et õpilased tunneksid seksuaal-suhte üldisi seaduspärasusi ja oskaksid neid seostada oma individuaalsusega suhetes vastassugupoolega.

Seksuaalkultuuri õpetamine on delikaatne küsimus. Seda peab õpetama poistele ja tüdrukutele eraldi, arvestades soo psühholoogiat. Siinjuures peab arvestama ka õpilaste ealisi iseärasusi, nende intellektuaalset arengutaset ja moraalselt valmisolekut õppematerjali vastu võtta. Seksuaalelu kultuuri teemadega peavad tutvuma klassijuhatajad, bioloogiaõpetajad, ühiskonnaõpetuse, kirjanduse, riigiõiguse aluste ja kehalise kasvatuse õpetajad. Eelnimetatud ainete õpetajad saavad kasutada teadmisi õpilastele õpetatavast kursusest juhtudel, kui õppe-kasvatustöös kerkivad esile moraali ja kõlblusega, eetilise käitumisega ja tegutsemisega seotud probleemid.

Seksuaalkultuuri õpetamisel peab silmas pidama meie vabariiki ulatuvat massiteabevahendite mõju Läänest. Selle negatiivsele mõjule peame vastu seadma sugudevahelisi suhteid ja perekonda puudutavat marksistlik-leninlikud seisukohad.

Arvestama peab ka aktseleeratsiooni, urbanisatsiooni, naiste emantsipatsiooni. Joomaruse ja alkoholismi negatiivset mõju perekonnale ning ühiskonnale tuleb selgitada seoses seksuaalkultuuri küsimustega.

Abielu muutumine ebastabiilseks, lahutus- te arvu suurenemine, poolikute perekondade arvu kasv, laste arvu vähenemine, üksikute meeste ja naiste arvu suurenemine on nähtused, mis on esile kutsunud muudatusi ka intiim-suhetes. Seda kõike peab arvestama seksuaalkultuuri aluste õpetamisel.

Abiellujate noorenemise tendents on põhjustanud meie noorte ja täiskasvanud elanikkonna suurt huvi abielu ning intiimelu probleemide vastu. Lastevanematele on aga iseloomulik teatud ettevaatlikkus ja kartlikkus seisukohtade võtmisel seksuaalelu küsimustes. Põhjuseks on sellealaste teadmiste puudumine ja väärad ettekujutused ning suhtumised.

Lastevanematele tuleks pidada 4 loengut eraldi isadele ja emadele ning üks loeng koos. Need peaksid ajalisel eelnema klassis õpetatavatele teemadele ja loenguid peavad kuulama ka vastavate klasside juhatajad.

Suur tähtsus on õpilaste iseseisval töö- l kirjandusega. Esimeses tunnis, kus alustatakse seksuaalkultuuri teemadega, anda soovitava kirjanduse loetelu. Õpilastele tuleb teha selgeks, kuidas inimese psühholoogia, intellekti ja tunnete seaduspärasuste tundmine aitab kujundada käitumiskultuuri, enesest ja kaaslasest lugupidamist ning arusaamist inimestevahelistest keerulistest ja hapratest intiim-suhetest.*

Alljärgnevas esitame seksuaalkultuuri aluste tunnikavade näidiseid.

Esimene tund

Tunni eesmärk on selgitada armastuse, abielu, perekonna suhete tähtsust inimese elus.

Tuleb anda ettekujutus sugulise arengu etappidest, sugulisest küpsusest ja normaalsetest suguküpsuse tunnustest; poiste ja tüdrukute suguküpsuse peamistest erilmingutest. Näidata, milliste negatiivsete järeldesteni viivad sugulise moraali rikkumised, enneaegne suguelu alustamine.

Tunnis käsitletavat teemat:

- Seksuaalkultuur, selle osa ja koht inimese elus. Laste seksuaalne areng ja kasvatus.
- Noorukite sugulise küpsuse füsioloogia ja nende enesetunnetuse kujunemine.
- Tüdrukute ja poiste seksuaalsuse ilmingute erinevused.
- Seksuaalsuhete moraal ja noorte inimeste käitumine enne abielu. Seksuaalsuhete moraali ilmingute eripära meie ühiskonna arengu käesoleval etapil.
- Seksuaalsuhete moraalist kõrvalekaldumised.
- Varane intiimne lähedus, selle tagajärjed.

Opetajale vajalik kirjandus tunni ettevalmistamiseks: kirjanduse näidisloetelust sobivad 1, 10 ja 18.

Teine tund

Tunni eesmärk on veenda õpilasi selles, et inimese seksuaalkultuur on täielikus seoses tema isiksusega, kultuuritasemega. Just seetõttu on lubamatu silmakirjalik ja skeptiline suhtumine seksuaalküsimustesse. See viitab inimese madalale kultuurile.

Tunnis käsitletavat teemat:

- Inimese seksuaalkultuur on isiksuse üldise kõrge kultuuritaseme ilming.
- Valevagaduse ja skeptitsismi ületamine sugulise armastuse küsimustes, harimatuse negatiivsed tulemused seksuaalsuhetes ja valediku seksuaalkasvatuse puudumine.
- Inimisküpsuse moraalse vääriskuse austamine, teineteise seksuaalse tervise hoidmine, arenenud häbitunne ja naiselikkus, mehelikkus ning enesevalitsemine kui armastajate kõrge seksuaalkultuuri näitaja.
- Intellektuaalne, emotsionaalne, seksuaalne intiimsus abielus, nende vastastikune seos ja eripära.

Opetajale vajalik kirjandus tunni ettevalmistamiseks: kirjanduse näidisloetelust 2, 5, 7, 14, 26.

Kolmas tund

Tunni eesmärk on selgitada õpilastele mehe ja naise seksuaaltunnete eripära. Anda normaalse suguakti iseloomustus, näidates selle sõltuvust kehalisest ja psüühilisest olekust.

Mõtestada lahti mehe ja naise vahelise ebakõla olemus noorpaari elus ning näidata ebakõla ületamise teid.

Selgitada, et pidev teadmiste omandamine seksuaalkultuuri küsimustes on tähtis abielu

seksuaalsuhete harmoonia säilitamiseks.

Tunnis käsitletavat teemat:

- Seksuaalkultuuri alused abielus.
- Biopsüühilised erinevused mehe ja naise loomuses, abikaasade intellektuaalne areng ja haritus kui vajalikud eeldused harmoonia saavutamiseks seksuaalsuhetes.
- Seksuaalne intiimsus, selle faasid ja astmed.
- Psühholoogiline ja intellektuaalne sobimatus kui peamised seksuaalse sobimatuse põhjused. Sobimatuse põhjuste tundmise vajalikkus ja selle ületamise viisid.
- Võimalus saada konsultatsiooni perekonnanõuandla psühholoogilt, arstilt ja seksuoloogilt. Seksuaalkultuuri-alaste teadmiste omandamise vajalikkus.

Opetajale vajalik kirjandus tunni ettevalmistamiseks: 3, 9, 10, 21, 27, 28.

Neljas tund

Tunni eesmärk: anda peamiste suguhaiguste iseloomustus, näidata neisse haigustesse nakatumise võimalusi seksuaalsuhetes ja igapäevases suhtlemises ning haigestumise põhjusi.

Tunnis käsitletavat teemat:

- Suguhaigused, alkoholism ja suitsetamine, nende profülaktika ja ravi.
- Tänapäeval esinevate suguhaiguste üldised tunnused: süüfilis, gonorröa, trihhomoonos, nende karakteristikad.
- Suguhaigustesse haigestumise põhjused (joomarlus, alkoholism, juhuslikud seksuaalvahekorrad, abieluvälised suhted). Isikliku hügieeni reeglite täitmatajätmine.
- Tütarlapse au, mehelik vääriskus ja enesevalitsemine kui tugevad moraalsed barjäärid suguhaigustest hoidumiseks.
- Suguhaiguste sotsiaalsed ja meditsiinilised järelused.
- Alkoholi ja suitsetamise mõju inimese tervisele ning järglastele.

Opetajale vajalik kirjandus tunni ettevalmistamiseks: 3, 11, 17, 24.

Viies tund

Tunni eesmärk: selgitada õpilastele, et perekonna koosseisu õiget planeerimist peab alustama kohe pärast abiellumist, et abikaasade noorus on kõige soodsam aeg laste sünnitamiseks ja kasvatamiseks.

Erilist tähelepanu tuleb osutada esimese abordi kahjulikkusele, anda ülevaade nüüdisaegsetest rasedusvastastest vahenditest ja rasestumisest hoidumise viisidest.

Tunnis käsitletavat teemat:

- Perekonna planeerimine. Sünnimuse reguleerimine perekonnas. Abikaasade noorus kui kõige soodsam aeg laste sünnitamiseks ja kasvatamiseks.
- Vanemate vastutus lapse saamise üle otsustamisel.
- Esimese abordi ohtlikkus, selle tagajärjed.
- Seksuaalelu ja rasestumisvastased vahendid.

- Rasestumise vältimise meetodid ja viisid.
- Rasestumisest hoidumise viiside tundmine ja oskus neid individuaalselt valida ning kasutada seksuaalsuhetes on üks tähtsamaid abikaasade seksuaalkultuuri elemente.

Opetajale vajalik kirjandus tunni ettevalmistamiseks: 16, 19, 25, 28.

Pärnu 3. keskkooli õpetaja GENNADI MARAJEVI materjale vahendas ENSV Haridusministeeriumi vanemmetoodik NEIDI AULI.

Kirjandus

1. Kurm H. Üks tõsine jutt lastevanematega. Tln, Valgus, 1970.
2. Rjurikov J. Kolm kiindumust. Tln, Eesti Raamat, 1976.
3. Rõigas E. Suguhaigused ja nende vältimine. Tln, Valgus, 1978.
4. Афанасьева Т. М. Семья. М., Просвещение, 1985.
5. Беледа Р. В., Фотина Л. А. Семья и здоровье. — Знание, серия «Факультет здоровья». 1984, № 12.
6. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. М., Педагогика, 1979.
7. Джеймс М. Брак и любовь. М., Прогресс, 1985.
8. Зацепин В., Цимбалюк В. Мы и наша семья. М., Молодая гвардия, 1985.
9. Имилинский К. Психогигиена половой жизни. М., Медицина, 1971.
10. Исаев В. Е., Каган Д. Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей. Л., Медицина, 1980.
11. Кардашенко В. Я. Не раскрывая тайны. М., Советская Россия, 1985.
12. Колесов Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., Педагогика, 1978.
13. Кон И. С. Психология юношеской сексуальности. — Советская педагогика, 1976, № 5.
14. Культура семейных отношений. Сборник статей. М., Знание, 1985.
15. Лаптема С. М. Спросите у любви своей... Л., 1983.
16. Мануилова И. А. Современные контрацептивные средства. М., Медицина, 1983.
17. Машкова Л. Т. Алкоголь враг семьи. Л., Знание, 1981.
18. Переведенцев В. И. Социальная зрелость выпускника школы. М., Знание, серия Педагогика и психология. 1985, № 10.
19. Пичуев В. П. Чтобы быть здоровым. М., Знание, Факультет здоровья. 1985, № 3.
20. Рюриков Ю. Трудность счастья. М., Знание, 1977.
21. Сысенко В. А. Супружеские конфликты. Финансы и статистика. М., 1983.
22. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка-подросток-девушка. М., Просвещение, 1981.
23. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Мальчик-подросток-юноша. М., Просвещение, 1982.
24. Швердин С. Н. У опасной черты. М., Педагогика, 1985.
25. Трча С. Искусство вести здоровый образ жизни. М., Медицина, 1984.
26. Эльштейн Н. В. Диалог о медицине. Главы Сексуальная культура и половое воспитание. Таллин, Валгус. 4-е изд. 1984.
27. Юнда И. Ф. Гармония и дисгармония в супружестве. Знание, серия «Факультет здоровья». 1983, № 1.
28. Юнда И. Ф. и др. Поговорим откровенно. Знание, Факультет здоровья. 1985, № 5.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpetajate enesetäiendamise motivatsiooni tegurid

JAAN ENNULO,
VÕTi psühholoogikateedri juhataja,
psühholoogikandidaat

Psühholoogia üks põhiprobleeme on, millest saab käitumine algimpulsi ja mis hoiab seda protsessi käigus. Miks üks töötab probleemi lahendamisel kauem ja pingelisemalt kui teine? Miks üks tegutseb ühtviisi, teine teistviisi? Need on motivatsiooni probleemid.

Käesolevas kirjutises vaatleme ettekatsetud käitumist, jättes kõrvale impulsiivse. Ettekatsetatud, eesmärgistatud, teadlikustatud või tahtlikku käitumist nimetame tegevuseks.

Tegevuse põhjuste selgitamiseks on välja pakutud mitmeid tegureid. Paljud psühholoogiateoreetikud peavad igasuguse tegevuse aluseks vajadusi (tarbeid). Laskumata arutlustesse, kas see alati nii on, väidame, et õpetaja teadmiste ja oskuste täiendamisele peab eelnema vastava vajaduse tekkimine.

Täiendamisvajadust määravaid tegureid on kirjanduse andmetel põhjalikumalt uurinud E. A. Scissons (3). Ta on arvamusel, et seni pole olemas ühtegi õiget või täielikku vajaduse määratlust, kuid selliste mõistete nagu kompetentsus, relevantus ja motivatsioon abil on võimalik vastata enamikule küsimustele täiendamisvajaduse struktuuri kohta.

Täiendamisvajaduse analüüsil on lähtekohtaks asjaolu, kes seda teeb või kelle seisukohalt vajadust uuritakse. Koolitusvajadust võib analüüsida ühiskonna vaatevinklist, võib määratleda organisatsiooni tasandilt lähtuvalt, kuhu koolitav rühm või indiviid kuulub, ja lõpuks indiviidi enda tasandilt. Ene-

setäiendamise motivatsiooni puhul tuleb arvesse peamiselt viimane tasand.

Mõistlik on eristada objektiivset ja subjektiivset täiendamisvajadust, kusjuures väline e objektiivne vajadus peaks üle minema sisemiseks e subjektiivseks vajaduseks. Viimane paneb inimese iseseisvalt tegutsema vajaduse rahuldamise suunas.

Täiskasvanute õpetamisel on oluline probleemikeskne lähenemine. Täiskasvanud inimesel on kalduvus näha elu kui probleemide või raskuste rida, mis tuleb ületada või mille abil õpitakse elu tundma. Seetõttu osaleb täiskasvanu meelsamini õppetöös, mis keskendub probleemide ümber, mitte aga eri õppeainete kuulamisele. Niisiis lähtekohaks on probleemid, soovimatud olukorrad ja takistused, mis aitavad täiskasvanuid oma täiendamisvajadusi arendada ning suunavad neid rahuldama. Muidugi ei saa koolitus piirduda ainult olemasolevate probleemide lahendamisega ja esilekerkinud raskuste ületamisega. Tuleb silmas pidada ka uusi võimalusi, mida täienduskoolitus võib luua. Igal juhul on koolitusvajaduse teadvustamine oluline osa õppimisprotsessist ja eelduseks õpimotivatsiooni kujunemisele.

Mis määrab kavatsuse õppida, ennast täiendada? Ilmselt see, millisena näeme väljakujunenud olukorda, milliseid tulemusi loodame õppimisest, mida peame väärtuslikuks, oluliseks. Aktiivsus sõltub eesmärgist, mida tahame saavutada.

Töös esilekerkivate probleemide puhul viidatakse enamasti ka põhjustele, miks raskused tekkisid. Soome koolijuhtide uurimine (5) selgitas, et nende arvates pole tööprobleemide põhjused enamasti neis endis, pole mitte teadmiste või kogemuste puudumises või mõnes muus isiksuslikus parameetris. Põhjus on väljaspool, kas teistes inimestes, aja või mingi ressursi puudumises, bürookraatlikus juhtimises või muus taolises. Selline ekstrapunitiivsus teenib enesekaitse eesmärgi ega soodusta motivatsiooni enesetäiendamisele. Omane on see paljudele inimestele, sõltumata elukutsest, kuid juhi puhul lisandub veel tõenäosus, et kui ta ise ei pea vajalikuks ennast täiendada, siis ei nõua ta seda ka oma alluvatelt.

Üks täiendamisvajadust põhjustav tegur on ka ettekujutus oma elukutsest — kas kutsepildis sisaldub kursisoleku nõue kõige uuega oma erialal või mitte.

Eesmärgiga välja selgitada õpetajate suhtumine uue otsimisse, töös esilekerkivatesse probleemidesse, meetodilistesse katsetustesse, oma seisukohtade väljajätmisele, initsiatiivikuisse, ettevõtlikkuisse jne korraldati ankeetküsitlus. Selle kaudu püüti selgitada, kes õpe-

tajatest võiks enesetäiendamisse suhtuda tõsiselt, tahab tõsta oma teadmiste ja oskuste taset, kes on aldis katsetustele, kellel on soov leida paremaid endale sobivaid meetodilisi võtteid ja lõpptulemusena tuleks täienduskursusele igati arvestatava, iseseisva töö tulemusi kajastava resultaadiga — kursusetööga. Küsitluse tulemusi võrreldi vastanute isiksuseomaduste, enesehinnangu täpsuse ja mõnede faktidega nende kohta. Küsitluid oli 102 I etapi kursusest osavõtjat 1985. a suvel Värskas.

Isiksuseomadusi mõõdeti R. Cattelli testiga 16PF-B. Enesehinnang saadi sama testi abil mõõdetavate omaduste põhjal.

Katseisikute keskmine vanus oli 30,0 aastat vahemikus 25 kuni 43 aastat, keskmine staaž õpetajana 6,3 aastat vahemikus 1 kuni 20 aastat. Naisi oli 78, mehi 24. Linnakoolidest oli 45, maakoolidest 57 õpetajat.

Enamik arvesse tulevaid korrelatsioonikordajaid langes vahemikku 0,20 kuni 0,25 (kriitiline väärtus olulisuse nivool 0,05 on 0,195). Seega on peaaegu kõik seosed suhteliselt nõrgad.

Kogu seda suhteliselt noort katseisikute kontingenti tervikuna iseloomustab testitulemuste põhjal alistuvus, järeleandlikkus, taktitundeline käitumine, leebus (E—); tundeõrnus, intuiitiivsus, sümpaatialembus (I+) ja nõrk enesekontroll, raskused plaanipärase tegevusega (Q₃—).

Enesehinnangute järgi näevad õpetajad ennast hoolikalt kaalutlevatena (F—), tundeõrnadena (I+), usaldavate ja leplikena (L—), praktiliste ja realistlikena (M—) ning kaastelgitega hästi kohanevatena, koostegutsejateks (Q₂—). Seega vaid I-faktorist langeb enesehinnang testitulemustega hästi kokku.

Kõige suuremad lahkuminekud testitulemuste ja enesehinnangu vahel olid faktorites E, G, M ja eriti Q₃. See tähendab, et õpetajad peavad ennast enesekindlamaks, kohusetundlikumaks, praktilisemaks, tahtejõuliseks ja korrektsemaks, kui nad tegelikult on. Võimalik, et see pisut kõrgendatud enesehinnang soodustab eneseaustust ja loob kindluse suhtlemisel ning on seetõttu parem kui tegelikust madalam enesehinnang.

Millise isiksuseprofiiliga õpetaja on kõige lootustandvam enesetäiendaja kursustevahelisel ajal? Olulisi seoseid vastavate ankeetküsimustega andsid faktorid E—, I+, L+, O—, Q₄+, see tähendab, et täiendamisaltid ja uue otsijad õpetajad kalduvad olema alistuvad (leebed, järeleandlikud), tundeõrnad (intuiitiivsed, sümpaatialembesed), kahtlustavad (skeptilised, auahned, nõudlikud), häirimatud (endaga rahulolevad, reipad) ja kõrge sisepingega (rahutud, «üleskruvitud»). Häirimatus ja endaga rahulolu vähenevad vanuse kasvades. Kui seostada enesetäiendamisvajadust saavutusmotiiviga, siis M.-I. Pedajase (1985) andmetel on saavutusmotiivi ja fak-

torite L, I ja Q₄ vahel arvestatav korrelatsioon. Seega viiest faktorist kolm langevad kokku.

Seostest on huvipakkumad järgmised:

□ Võimalikult palju oma seisukohti ja arvamusi püüavad kursusetöösse panna endaga rahulolevad, häirimatud õpetajad (O—). Koosolekutel on nad tagasihoidlikud, oma arvamuse väljendamiseks nad ise sõna ei võta. Reisimishuvilised. Enamik neist on maakoolidest.

□ Soov nii mõndagi teisiti, omamoodi teha on seoses skepsise, kahtlemise, nõudlikkuse ja auahnusega (L+). Nad on arvamusel, et igal pool probleemide nägemine teeb elu asjatult raskeks (nähtavasti isiklik ebameeldiv kogemus). Neile meeldib ka teiste juures omapärane käitumine ja väljendumine.

□ Omapärasusetaotlus seostub oma tarbeks õppevahendite valmistamise sagedusega, kuid tunnikonspekti igal aastal uuendada ei pea nad vajalikuks.

Ülalloetletud omadused koondusid ühte faktorisse, mida võiks nimetada uue otsimise või uuendusmeelsuse faktoriks.

Enesehinnangu täpsus oli väga kõrge korrelatsioonis ($r=0,88$) täpse tunnikonspekti koostamisega igaks tunniks.

Olulisemad seosed olid veel järgmised:

□ Sageli pöördub teiste poole nõu saamiseks ettevaatlik, läbiproovitu tuginen, alalhoidlik (Q₁—) õpetaja. Sellised õpetajad ei armasta iseseisvaid katsetusi ja uuendusi.

□ Arukamatel õpetajatel on kaldumus iseseisvalt otsustada, mitte küsida nõu teiste käest.

□ Sõltumatu, iseseisev, oma arvamust usaldav (Q₂+) õpetaja on sagedamini arvamusel, et kui ta kord tööle on hakanud, siis teeb ta seda paremini kui teised.

□ Häirimatu, endaga rahul ja reibas (O—) õpetaja ei karda sattuda ebasoosingusse, püüdes oma mõtteid ja ideid koolis ellu viia. Talle ei tundu, et oleks võinud valida huvitavama elukutse.

□ Võimalikult palju pedagoogilist uudiskirjandust püüavad endale muretseda kõrgema sisepeingega, rahutud (Q₄+) ja suurema pedagoogilise staažiga õpetajad.

□ Järeleandlik, leebe ja alistuvusele kalduv (E—) õpetaja ei kasuta kord ettevalmistatud tunnikonspekti 2—3 aastat. Ta on ka väiksema suhtlemisjulgusega ja ohutundlik (H—).

□ Intuitsioonile toetuvatel ja tundeõrnadel (I+) õpetajatel pole väljakujunenud kindlat käitumismaneeri õpilastega suhtlemisel.

Linnakooliõpetajad pole nii kindlad kui maakooliõpetajad selles, et nad kursusetöösse võimalikult palju oma seisukohti ning arvamusi panevad, kuid õppevahendite valmistamises ja igaks tunniks millegi uue leidmise suhtes on linnaõpetajad endast paremal arvamusel.

Uuritavas kontingendis oli mitme eriala

õpetajaid. Suuruse poolest arvestatavaid gruppe oli kolm — matemaatika-füüsika, võõrkeeled ja kehalise kasvatuse õpetajad. Võrreldes neid gruppe omavahel, võib välja tuua järgmisi tendentse:

□ matemaatika-füüsikaõpetajad on teistest enam grupiga kohanevad, kaasaminevad (Q₂—), kohusetundlikud, moraalinorme austavad (G+), kaalutlevad ja tõsimeelsed (F—);

□ võõrkeeledõpetajad on teistest järeleandlikumad ja leebemad (E—), tundeõrnemad ja sümpaatialembesemad (I+), muretsevad ja ebakindlamad (O+), nõrgema enesekontrolliga (Q₃—) ja kõrgema sisepeingega (Q₄+) ;

□ kehalise kasvatuse õpetajad on teistest vähem seltsivad (A—) ja abstraktselt mõtlevad (B—), teistest enam tegutsemishimulised ja ettevõtlikud (H+), skeptilised ja kahtlustavad (L+), alalhoidlikud ja uuendusi kartavad (Q₁—).

Enesehinnangu (eba)täpsus on väljendatud testi tulemuste summa ja enesehinnangu summa erinevusena. Erinevus eri ainete õpetajate rühmade vahel ei ole märkimisväärsed. Mõnevõrra täpsem on enesehinnang kehalise kasvatuse õpetajatel. Kas see asjaolu omab ka mingit sümptomväärtust, aga samuti teiste käesolevas töös väljatoodud seoste ja prognooside paikapidavust saab kontrollida siis, kui samad õpetajad tulevad oma iseseisva töö resultaadiga järgmise etapi kursusele.

Võrreldes uuritud õpetajate kontingenti suuremahulise taustaga, milleks on ÜPUI õpetajaskonna uurimise grupi poolt 1980. aastate algul kogutud siiani veel avaldamata andmed (4), selgub, et erinevus 1 steen ja rohkem on ainult faktorites E ja N. See tähendab, et I etapi kursusel osalenud suhteliselt noored õpetajad on järeleandlikumad ja loomulikumad kui eesti õpetajad keskmiselt. Eriti tõsiselt seda erinevust küll võtta ei saa, sest küsitlus on tehtud erinevate testivariantidega.

Uuritavasse kontingenti sattus vaid 24 meest, neist 10 on kehalise kasvatuse õpetajad. Seega mingeid tõsiseid järeldusi naiste ja meeste erinevusest suhtumises enesetäiendamisse teha ei saa. Huvi võiks pakkuda, kas meeste keskmine tulemus suurema sümptomväärtusega faktorites erineb üldisest keskmisest.

Tabel 1

	E	I	L	O	Q ₄
Üldine \bar{x}	3,41	6,52	5,12	6,11	5,89
Meeste \bar{x}	4,10	4,40	5,50	4,75	4,80

Erinevus 0,69 2,12 0,38 1,36 1,09

Selgub, et soolised erinevused on küllaltki tähelepanuväärsed. Mehed on tunduvalt asjalikumad ja sentimentaalsusevabamad, häirimatamad ja enesega rahulolevamad, sees-

miselt rahulikumad, enesekindlamad ja domineerivad. Sealjuures vaid O-faktori puhul on erinevus enesetäiendamise motivatsiooni soodustavas suunas (L-faktoris on erinevus liiga väike). Seega võib väita, et vähemalt selles grupis on meesõpetajate enesetäiendamise motiveeritus mõnevõrra väiksem kui naisõpetajatel.

Õpetaja enesetäiendamisele suunatud käitumist võivad motiveerida mitmed tegurid. Üks tugevamaid nende hulgas on selle tunnetamine, et vanaviisi ja olemasolevate teadmistega enam edasi töötada ei saa. Hea on, kui selline tunnetamine tekib ilma välise suunamiseta. Kui mitte, siis peab kooli juhtkond täiendamisvajadusele tähelepanu juhtima. Viimasel juhul ei pruugi õpetaja võtta enesetäiendamise ülesannet omaks. Talle võib tunduda, et kui siamaani on hakkama saanud, saab edaspidi ka. Välised motiveerivad tegurid (näiteks hirm atesteerimise ees) peavad põhjustama sisemise motivatsiooni. Õpetaja peab aru saama, et enesetäiendamine toob talle kasu.

Enesetäiendamise sooviga on seotud need motiveerivad tegurid, mis sundisid valima pedagoogi elukutset. Kui need on tugevad, on oodata ka tugevat enesetäiendamise motivatsiooni. Kui aga nõrgad, siis mittehakkamasaamine ja suure töö vajadus enesetäiendamiseks võivad inimese õpetajatööst hoopis eemale peletada. Aga just sellised, nõrgalt pedagoogilisele tööle motiveeritud, vajavad teistest enam teadmiste, oskuste ja vilumuste täiendamist. Järelikult tuleks õpetajate motivatsiooni uurimisel ning iseseisva töö korraldamisel orienteeruda just nendele.

Lähtuvalt L. Festingeri dissonantside minimeerimise teooriast (2) on õpetajate täiendamisaktiivsuse juhtijate ülesanne tekitada dissonantse, viia välja tasakaalust, põhjustada psüühilist pinget, rikkuda homöostaasi. Siinkohal võidakse väita, et õpetajal on niigi psüühilist pinget palju, milleks seda veel juurde vaja. Dissonants tuleb tekitada ainult nendel õpetajatel, kellel on oma teadmiste taseme ja töö poolt esitatavate nõudmiste vahel välja kujunenud selline tasakaaluseisund, et seda on tarvis rikkuda. Enesetäiendamise motiivide probleem taandub nende hoobade leidmisele, mis viib õpetaja homöostaasist välja. Tasakaalu taastamine toimub tööalaste teadmiste ja oskuste suurendamise kaudu. Kahtlemata peab silmas pidama mõeldutunnet nõudmiste juures, et õpetajat ei hirmuta ja õpetajatöölt hoopiski ära ei peleta. Esmajoones ärevil, rusutud, ebakindla (O+) õpetaja puhul on see oht olemas.

Tõenäoliselt ei peaks täienduskooolituse korraldajad eriti palju tegelema õpetajate enesetäiendamise motiveerimisega, kui oleks ellu viidud mõte, mille on hästi kirja pannud M.-I. Pedajas (1): «Töölisi ergutatakse veel professionaalse taseme tõstmise eest, õpetaja

jaoks on see eralõbu või lihtsalt kursustel käimise kohustus. Kategooriaid ega kvalifikatsioonijärke õpetajal ju ei ole. Kursused lõpevad kõigile ühtemoodi, pärast kursusi on ka kõik ühtemoodi. On aeg mõelda kursuste diferentseeritud lõpetamisele ja sellest sõltuvate õiguste andmisele edasises töös.»

Järeldused-soovitused

16 PF meetoodika võimaldab saada teavet õpetajate psüühiliste omaduste kohta, mida on võimalik kasutada õpetajate diferentseeritud suunamisel koolitöös vajaminevate teadmiste ja oskuste iseseisvale täiendamisele.

Probleem, mille kallal õpetaja töötab, peab olema välja kasvanud tema oma tööst. Õpetaja peab tunnetama, et probleemi uurimine ja lahenduse leidmine on talle endale kasulik. Probleemi leidmisel on sageli vajalik väline abi.

Toetudes uurimistulemustele (6) ja pidades silmas õpetaja teadmiste kasvatusmõju õpilastele, on soovitatav valida senisest enam arengusühholoogiaga seonduvaid uurimistemasid.

Õpetajal on vaja teada kõike uuemat oma erialal. See nõue põhjustab pidevat soovi ennast täiendada. Kutsepildi peaks andma kõrgkool, kuid see võib olla olemas juba varem. Kui kutsepilt on moonutatud või kui seal midagi olulist puudub, on see üks raskuste allikaid õpetaja motiveerimisel ennast täiendada.

Teadmiste ja oskuste täiendamine nagu iga teinegi tegevus vajab stimuleerimist. Tunnetusvajaduse rahuldamisest alati ei piisa, on vaja arvestada ka tunnustusvajadust.

Kirjandus

1. Pedajas M.-I. Koolireformi realiseerimise edasilükkamatu ülesanne: tõsta õpetaja kutsemotivatsiooni. — Nõukogude Kool, 1985, nr 12, lk 15—21.
2. Ryan T.-A. Intentional Behaviour. An Approach to Human Motivation. The Ronald Press Company. New York, 1970. 589 p.
3. Scissons E. H. A typology of needs assessment definition in adult education. — Adult Education, 1982, 33, 1, p 20—28.
4. Uring R. Eesti NSV üldkooli õpetajakonna isiksusest. (Käsikiri.) 1986.
5. Vaherva T. Rehtorin ammatikuvu ja koulutustarve. Jyväskylä yliopisto. Kasvatustiedien laitos. 1984, A 5.
6. К а л а У. В., Э н н у л о Я. Ю. Установки учителей в области психологии развития как условие деятельности школьного психолога. — Психологическая служба в школе. Таллин, 1983, с. 114—116.

Pedagoogilise loovuse uurimise tulemusi

LAINA SIMSON,
TPedi algõpetuse kateedri õpetaja

Loova töö ja loomingulise töösse suhtumise nõue muutub hädavajalikuks ühiskonna arengu teatud etapil, mil edasimineku sõltub just kvalitatiivsetest muutustest inimeste teadvuses ja tegevuses. Oma ettekandes NLKP XXVII kongressil märkis M. S. Gorbatšov: «NLKP ammutab jõudu sotsialismi tohututest võimalustest, rahvahulkade elavast loomingust.» (1) See, millised on võimalused ja kuidas neid paremini kasutada, sõltub paljuski loovuse kui nähtuse tundmisest, tema avaldamise eripärade arvestamisest eri elualade esindajate tegevuses.

Edasine areng toimub eelneva arengu pinna ka õpetajatöös. Milline on meie tänase õpetaja iseloomustus loovuse seisukohalt läheduses? Mida peame arvestama, et nii õpetajate ettevalmistuse kui ka täienduskoolituse süsteemis pedagoogilise loovuse arendamine muutuks tulevikuvajadusi silmas pidades plaanipärasemaks (eesmärgipärasemaks)? Kuidas väljendub loovus õpetaja elutegevuse süsteemis üldse? Nendele küsimustele otsisime vastust ulatuslikumas uurimistöös, mille mõningaid olulisi aspekte tutvustame asjast huvitatud õpetajatele-lugejatele.

Empiiriline uurimus hõlmas 10% eesti õppekeele üldhariduskooli õpetajatest. Neist 996 nais- ja 151 meesõpetajat. Kompleksse meetodika «Olla õpetaja» abil saime andmed 1147 õpetaja pedagoogilise loovuse taseme ja tüübi ning kogu elutegevuse süsteemi (elustiili) kohta. Ankeetküsitlus korraldati koolides põhiliselt 1984/85. õppeaastal. Empiirilise materjali statistilisel töötlusel ilmnes meie teoreetiliste põhiseisukohtade paikapidavus. Et autor on need avaldanud mitmes artiklis (2; 3; 4;), piirdume siinkohal vaid empiirilise uurimuse põhjal tehtud järelduste väljatoomisega.

Pedagoogiline loovus on oma olemuselt mitmepiiriline tervik, mis on aluseks pedagoogilise loomingulise suunduse väljendumisele kutsetöös. Selle terviku põhikomponendid on pedagoogiline suhtlemisloovus ja intellektuaalne pedagoogiline loovus. Need kumbki jagunevad omakorda kaheks erineva iseloomuga loovustüübiks. Meie õpetajatel võib eristada kaheksugust suhtlemisloovust. Esimene põhineb ekstravertsetel isiksuseomadustel, väljendub valmisolekus kergelt ja leidlikult lahendada mitmesuguseid suhtlemisprobleeme, olla suhtlemisel meeleldi juhirollis ja suhelda laias inimesteringis. Nimetasime seda organisatoriloo vuseks. Teine suhtlemisloovus on oma olemuselt esimesest erinev: põhineb tundlikkusel suhtlemises, partneri arvestamisel, võimel ette kujutada suhtlemissituatsiooni eeldatavat lahendust. Selle tüübi esindajad on introvertsete isiksustega, tunnevad end vabalt väikeses suhtlemisingis. Selle tüübi esindajatel õpetajatel on eeldusi lähedasteks kontaktideks õpilastega, kuid samas on neil raskusi kogu klassiga korraga toime tulemisel. Nimetasime seda tinglikult kasvatusloovuseks.

Intellektuaalne-pedagoogiline loovus väljendub esiteks aine-metoodilise loovuse n a, mis iseloomustab õpetajaid, kelle loominguline potentsiaal avaldub põhiliselt oma aine metoodilisel arranžeerimisel, mitmesuguste meetoodiliste võtete katsetamises, uue otsingus ja selle realiseerimises meetoodikas. Teisena on eristatav intellektuaalne loovus, mis väljendub kalduvuses enesetäiendamisele, võimes loova mõtlemise abil probleeme teoreetiliselt lahendada jne.

Kirjeldataud tüübid on oma olemuselt äärmused. Pedagoogilise loovuse süsteemis moodustavad nad terviku. Kvalitatiivselt kõige kõrgemal tasemel on kõigi nimetatud nelja tüübi iseloomulike joonte tasakaalustatud tervik. Pedagoogiliselt loovateks võib aga ka lugeda neid õpetajaid, kellel on ülekaalus kas üks või teine loovustüüp kui terviku komponent.

Pedagoogilise loovuse erineva sisu ja osakaalu järgi võib loovuse tasemete hierarhiat iseloomustada järgmiselt (arvulised andmed on kehtivad niivõrd, kui võrd nad peegeldavad meie uuritud valimit). **Kõige kõrgemal tasemel** on tasakaalustatud süsteem, mis hõlmab kõik neli erinevat komponenti: a) organisatoriloo vuse, b) kasvatusloovuse, c) ainemetoodilise loovuse ja d) intellektuaalse loovuse. Neid on 5,8%. **Kõrgel tasemel** on 2—3komponendiline süsteem, mis hõlmab erinevates kombinatsioonides kõiki loovustüüpe a+b, a+c, b+c, c+d. . ., moodustades küll mitte niivõrd tasakaalustatud terviku, kuid võimaldades edu saavutada kutse- ja kutsevälises tegevuses. Edu kriteeriumiks tuleks siiski lugeda organisatoriloo vuse kui ühe komponendi olemasolu, sest nagu näitavad uurimistule-

mused, on see omamoodi edukuse tagatiseks.

Pedagoogilises tegevuses saavutavad eriti hinnatavaid tulemusi tervikliku suhtlemisloovusega ja organisaatoriloovuse-metoodilise loovusega õpetajad. Niisugustesse gruppidesse kuulus 18,9% õpetajatest. **Madalamal tasemel**, võrreldes teistega, on ühekomponendilise (monoloovuse) esindajad. Loovatest on nad kõige vähem koolile suundunud ja eelistavad oma loovust rakendada kes väljaspool kooli, kes isiklikke huvisid silmas pidades ja isiklikke ressursse arvestades koolis. Monoloovusega õpetajad on valdavalt (peale organisaatorite) vähe tasakaalustatud. Neile on omane sisemise psüühilise tasakaalu ja välise tasakaalu puudulikkus suhetes keskkonnaga. Monoloovaid on 16,4%. Seega on üldse mitmesuguse loovustüübi esindajaid 41,1% 1147 õpetajast.

Et meie eesmärk polnud kindlaks teha mitteleovuse võimalikku süsteemisest struktuuri, võtsime mitteleovuse kirjeldamisel aluseks ekstreemse grupi kõige madalamate näitajatega loovustesti osas. Mitteleovaid oli 4,6%. Ülejäänud 54,3% hulgas on ilmselt õpetajad, keda iseloomustab mõningane loovus koos rigiidsete ja autoritaarsete joontega.

Kuidas siis väljendub see kirjeldatud tasakaalustatus õpetaja elutegevuse süsteemis ja millised on eri tüüpide erinevused? Järgnevalt iseloomustame kahte äärmusgruppi — igakülgset ja harmooniliselt arenenud pedagoogilise loovusega õpetajaid ja mitteleovaid pedagooge, tuues välja nende põhilised erinevused nii isiksuslikus plaanis kui ka elutegevuse süsteemi terviku seisukohalt.

Cattelli isiksusliku küsimustiku uurimistöö kasutamise ja selle tulemuste analüüsi põhjal võib loovõpetajaid iseloomustada enam ekstravertsetena ($r=0,48$) ja mitteleovaid introvertsetena ($r=0,31$). Loovatele on omane dünaamilisus, mitteleovatele emotsionaalne ebastabiilsus, tundlikkus ($r=0,29$). Kuna Cattelli intellektuaalsete looveelduste näitaja on kõrges korrelatsioonis introvertsusega ($r=0,51$) ja stabiilsusega ($r=0,61$), mis on omased teadlasele, intellektuaalselt loovale isiksusele, siis pedagoogilise loovuse taseme üle me selle põhjal otsustada ei saa (korrelatsioonid olid statistiliselt mitteamvestatavad). Loovad on võimelised ka suhteliselt kiiresti kohanema ($r=0,16$), mitteleovad kohanevad raskemini ($r=0,11$).

Oma psüühiliselt laadilt on loovõpetajad positiivselt, optimistlikult meelestatud, armastavad nalja (95,5%) ega solu kergesti (92,2%). Oma tervislikku seisundit hindab 56% heaks. Ainult 6% tunneb tõsiselt muret tervise pärast. Mitteleovaid iseloomustavad nendes näitajates vastupidised tulemused. Võrreldes teiste tüüpidega on nad kõige madalama huumoritajuga, ülekaalus on halb meeleolu (74%) ja oma tervislikku seisundit ei hinda neist ükski väga heaks. Erinevused

loovate ja mitteleovate hinnangutes ilmnevad ka selles, et loovatel on kalduvus nii oma kutsetegevust kui ka isiklikku elu kõrgemalt hinnata. Hinnangud puudutavad kutsetöö tingimustega rahulolu, kõrgemalt hinnatakse kolleegide loovevõimeid, enam ollakse rahul isikliku elu korralduse ja eluprobleemidega toimetulekuga. Mitteleovad kalduvad ka kolleegide pidama väheloovateks, loomingulise töö tingimusi koolis ebarahuldavaks ja oma võimete rakendamise võimalikkust koolis puudulikuks. Järgnevalt iseloomustame loovate ja mitteleovate õpetajate elutegevuse süsteemi.

Harmooniliselt arenenud mitmekülgne pedagoogiline loovus on omane õpetajatele, kel aastaid üle kolmekümne (31—40), staažiga kuni 25 aastat. See näitab, et pedagoogiline loovus on iseloomulik küpsele õpetajale, on tema arenguküpsuse näitaja. Meie uuritud kontingendis kuulus sellesse gruppi 5,7% meesõpetajatest ja 11% naistest. Ülekaalus on linnaõpetajad (31,8%). Gruppi iseloomustavad kõige kõrgemad tulemused näitajates, mis peegeldavad suurt huvi ümbritseva elu vastu, püüdu vaheldusrikkusele, uue otsingutele, oma tegevuse ja käitumise modifitseerimisele. Need õpetajad on suundunud õpilaste arengu juhtimisele kõrgel loometasemel, kasutades selleks kogu elutegevuse süsteemis omandatud.

Loovõpetaja elutegevuse süsteemis on võrreldes teistega suurimad intellektuaalse tunnetustegevuse näitajad. Neid iseloomustab pidev vajadus enesetäiendamise järele (88%). Vajadust info järele näitab üldine lugemine ja teatud ajalehtede-ajakirjade lugemine. Selles grupis loetakse näiteks kõige enam «Loomingut», «Sirpi ja Vasarat» ja «Horisonti». Neil on palju pedagoogilist kirjandust ja nad loevad võrreldes kirjanust teistest enam.

Elutegevuse süsteemis on tähtsal kohal ka mitmed loovtegevused. Teistest enam tegeldakse muusikaga (55,4%), käiakse teatris (62,7%), kunstinäitustel (49,3%). Neid, kes ei käi sümfooniakontsertidel, on selles grupis kõige vähem (26,9%). Kirjandusliku loomingu tegeleb neist 10,6%, mis on samuti kõrgeim näitaja.

Tuleb arvata, et kogu selle kirjeldatud pagasiga mõjutavad loovõpetajad õpilaste arengut. Nad fantaseerivad koos õpilastega tundides (95,5%), suhtlevad õpilastega ka väljaspool tunde (88,1%) ja peavad oma suhteid õpilastega avameelseteks (100%). Loovõpetajale meeldib tundide andmine (100%), klassivälise töö (88%), kasvatustöö (86,4%). 64,8% on ise klassijuhatajad.

Loovõpetajal on suur koormus — kuni 30 tundi nädalas. Oma koormusega on rahul 71,2%. See näitab, et oma isiksuslike ressurside baasil on loovõpetajal kergem toime tulla teises tegevuses, võrreldes teistega. Ainukesena on loovõpetajate grupp seisukohal, et nende koduse elu iseloom pole ainult teine,

kuigi nad ei kuulu sugugi mitte üksikute enamusse: 56,7%-l on lapsed. Ilmselt räägib see loovõpetaja suutlikkusest ka kodudes ja olmesfääris kergemini toime tulla. Tema elutegevuse stiili iseloomustab seega paindlikkus, kohanevus, võime leida parim lahendus elusituatsioonides, saavutada nii psüühiline ja füüsiline tervis kui ka väline tasakaal keskonnatingimuste, väljast tulnud nõudmiste ning oma eelduste ja võimaluste vahel.

Mitteloovate gruppi kuuluvad uuritud kontingendist noored kuni 30aastased õpetajad, kelle staaž ei ületa 10 aastat. Iseloomulik on, et ülekaalus on naisõpetajad (92,6%), kes töötavad väikestes, kuni 200 õpilasega maa-koolides. Kõige vähem on rigiidseid õpetajaid Tallinnas. Gruppi iseloomustavad kõige madalamad näitajad pedagoogilise loovuse tasemes. Mitteloovad õpetajad ei ole suundunud õpilase ega iseenda arengutaseme muutmisele meetodilis-intellektuaalses sfääris ega ka suhtlemisele. Nad ei improviseeri ega fantaaseeri. 51% ei usalda intuitsiooni tegevuses ja käitumises, ei tunne vajadust kontaktide järele õpilastega, eelistavad tuntut uuele ja tundmatule (42,4%), täpseid tegevusjuhendeid tunniks (53,7%). Suhtlemisloovuse puudumist iseloomustavad veel järgmised näitajad (lisame võrdluseks loovõpetajate andmed).

	Mitteloovad	Loovad
Kergus ja vabadus suhtlemisel	20,4%	92,6%
Organisaatorivõimed suhtlemises	13%	55,2%
Leidlikkus suhtlemis-situatsioon	15%	80,6%

Suhtlemisloovuse puudumist iseloomustab mitteloovate soov eralduda, olla omaette (48,2%) ja avameelsuse puudumine (71,3%).

Mitteloovaid õpetajaid iseloomustab ka autoritaarsus, mis väljendub õpilaste tingimusteta kuulekuse nõudes (68,5%). Arvestades mitteloovate õpetajate isiksuseomadusi ja isiksuslike ressursside (kuhu kuulub ka loovus) madalat taset, näitas saadud andmete analüüs, et mitteloovate õpetajate autoritaarsed jooned on kompensatoorse iseloomuga. Noored õpetajad, kellel puuduvad isiksuslike ressursside süsteemis valmisolekud paindlikult lahendada suhtlemisprobleeme ja loovalt läheneda õppemetoodilisele tegevusele, püüavad sisemist tasakaalustamatust kompenseerida välise nõudlikkuse ja tugevusega. Seda, et tegemist on sisemise tasakaalustamatusega, näitavad järgmised andmed: 57,5% arvab, et nende seisukohtadega ei arvestata pedagoogilises kollektiivis, nende arvamustel pole kaalu ja kolleegid ei pea nendega nõu mitmesuguste probleemide paremaks lahendamiseks. Kuigi õpilaste arvamustega nad ise arvestavad vähe (18,3%), nõudes neilt tingimusteta kuuletumist, on klassis probleeme distsipliini säilitamisega 52%-l mitteloovatest õpetajatest. Et kõige mitteloovamate grupp on just

noored õpetajad, on seda enam põhjust pidada autoritaarsust isiksuse püüdeks olemasolevate ressursside baasil saavutada sisemine ja väline tasakaal, kasutades selleks kompensatoorseid mehhanisme.

Meie arvamust kinnitas ka uuritavate õpetajate hulgas ühe rigiidsete ja autoritaarsete joontega, kuid meetodiliselt tugevate õpetajate grupi (IX gr) analüüs, kuhu kuulusid eakad, staažikad õpetajad. Nende puhul polnud tegemist autoritaarsuse kompensatoorse iseloomuga, vaid väljakujunenud stabiilse isiksuse joonega. Aastad ja õpetajakutse olid arendanud nende õpetajate meetodilisi võimeid, andes võrdluses noortega grupisisestel paremaid tulemusi.

Niisiis avaldus autoritaarsuse kahesugune iseloom noorte ja vanade õpetajate võrdluses. Ilmnes samuti õpetaja arenguvõimalus aastatega. See lubabki meil eespool mainitud 54,3% pidada mõningase (arengu tulemusel saavutatud) loovusega ja autoritaarsete ning rigiidsete joontega õpetajateks. Kuna võib arvata, et sellise arengu protsess on küllaltki stiihiline, siis tulevikueesmärke silmas pidades peaks pedagoogilise loovuse areng muutuma juhitaavaks protsessiks, mis põhineb õpetajate puuduvate või väljakujunenemata pedagoogilise loovuse komponentide väljaselgitamisel ja nende eesmärgipärasel arendamisel. Mõningaid lähtepunkte selleks on andnud ka meie uurimistöö.

Kirjandus

1. Gorbatšov M. S. NLKP Keskkomitee poliitiline ettekanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVII kongressile. Tln, Eesti Raamat, 1986. 112 lk.
2. Simson L. Loovusest õpetaja elutegevuse süsteemis. — Nõukogude Kool, 1983, nr 11, lk 34—37.
3. Simson L. Pedagoogilise loovuse teemadel. — Nõukogude Kool, 1983, nr 12, lk 42—45.
4. Simson L. Õpetaja loovuse arendamisest. — Nõukogude Kool, 1984, nr 5, lk 36—39.

MEILT JA MUJALT

■ «Maailma laste sõpruse nimel» — niisugune deviis ehtis N. Ostrovski nim Kiievi Pioneeride Palees väljapanud Nõukogude ja Ameerika laste joonistuste näitust. Seal võis vaadata sadat noorte kunstnike tööd rahu ja rahvaste sõpruse teemal. Eredate värvidega olid jäädvustatud laste unistused ja fantaasia, looduspildid, kosmose hõlvamine, õppimise ja töö teema, mõtted tulevikust. Kiievi Pioneeride Palees on sellelaadisi näitusi olnud varemgi. Tutvustatud on Austria, Taani, Jaapani laste joonistusi. Mitu korda on teiste hulgas demonstreerinud oma töid Ukraina NSV lapsed. Mõõdunud aastal oli 15 näitusel välismaal 800 tööd Ukraina laste loominguks.

Niisugune tava aitab kasvatada lastes ilutunnet, püüdu elada maailmas rahu ja sõpruses oma eakaaslastega.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Avatud õpetuse probleeme

INGE UNT,
TRÜ pedagoogika ja metoodika
kateedri professor

Juba kauemat aega on tajutavad vastuolud selle vahel, mida üldsus koolilt ootab ja mis koolis kauaaegsete traditsioonide kohaselt toimub. Aeg-ajalt kostab hääli, mis nõuavad teaduslik-tehnilise revolutsiooni ajastule väärilisi muudatusi. Teiselt poolt manitsevad pedagoogika ajaloo tuntud kogemused, mille sihiks olid üliradikaalsed muudatused, meid ettevaatusele, sest neid on ridamisi tabanud läbikukkumised. On ilmne, et massikool ei ole koht ettevaatamatuteks eksperimentideks. Ka inimplapse kui indiviidiga on lubamatu eksperimenteerida, sest temale võib tekitada korvamatuid kaotusi. Mõistagi ei eita me mõistlike ja väiksemas ulatuses tehtavate eksperimentide vajalikkust. Leiame aga, et on mitmeid uuendusi, mida saaks ja tuleks teha olemasoleva kooli rüpes juba täna.

Väidan, et üks vajalikke muudatusi võiks olla õpetuse ja hariduse senisest suurem avatus. Avatud õpetuse probleemeid on praegu aktuaalsed kogu maailmas. Meil seda terminit tavaliselt ei kasutata, ent sisuliselt esineb nii meie pedagoogikateoorias kui ka koolipraktikas selle elemente.

Alljärgnevalt püüan põhjendada järgmisi väiteid.

1. Avatud õpetus on kommunistliku kasvatuses põhieesmärkide täielikuma realiseerimise vajalik tegur; vajadus selle järele kasvab otsest välja marksistlikust isiksusekontseptsioonist; nõukogude pedagoogika metodoloogia annab talle konkreetsed rakendamise põhimõtted.
2. Õpetamise avatus on printsip, mida saab ja peab rakendama nii õpetamise sisus, meetodites kui ka vormides, kusjuures tema realiseerimine on enamasti lihtne ja ökonoomne.
3. Avatud õpetus on oluline tee õpetuse individualiseerimise edasiarendamiseks ja täiusdamiseks.

Alustagem avatud õpetuse mõistest. Seda mõistet kasutatakse kogu maailmas niivõrd laialivalguvas tähenduses, et tema täpsem defineerimine on üsna võimatu. Määratlus oleb pedagoogika valdkonnast, kus või millist kontseptsioonist lähtutakse. Nii võib lähtekohaks olla õpetaja tööstiil, hariduse si-

su, õppetöö organiseerimine, õpilastevaheline suhtlemine jm (2). Ent kõigi avatud õpetuse käsitluste juures on oluline, et ei piirdata kindlaksmääratu ja reglementeerituga, vaid õpetamist täiendatakse ning modifitseeritakse õpetaja, õpilaste või mõlema soovil, teisiti öeldes — on jäetud teatud valikuvabadus. Avatud õpetus võib hõlmata õpetamise sisu, selle metoodilist ja organisatoorset, samuti ka sotsiaalset külge: suurema avatuse korral saavad õpilased koos tegutseda ja oma tööd planeerida. Muide, analoogilises tähenduses on käibel mõiste «avatud vastus», mida vastandatakse rangelt kindlaksmääratud, suletud vastusele. Avatud vastuse kasutamine on tüüpiline näiteks loovustestides. Avatud õpetusele lähedases tähenduses kasutatakse ka mõisteid *õpilasekeskne õpetus*, *isiksustatud õpetus*, *informaalne õpetus*, *õpilastele orienteeritud õpetus*.

Avatud õpetuse esindajad lähtuvad traditsioonilise õpetuse kriitikast. Heidetakse ette tunni ja üldse õppetöö organiseerimise rutiini ning jäikust, dotseerivat õpetamist, õpilaste väheseid võimalusi loovtööks (4); laste huvide, õppimisstiili ja vajaduste vähest arvestamist; õpetamise jäikust ruumilise ja ajalise reglementeerituse mõttes; õppimistulemuste arvestamist vaid nende näitajate alusel, mida saab mõõta; õpilaste tõelise koostöö vähesust (1). Õpetaja ja õpilaste vahelistes suhetes kritiseeritakse nende ametlikkust ning külmust. Sealjuures lähtutakse sageli tuntud motivatsiooniuurijast A. Maslow'ist, kelle järgi eduka õppimise aluseks on õpetaja ja õpilaste vahelised soojad emotsionaalsed suhted.

Nimetatud puuduste vastu võitlemine on avatud õpetamisega katsetajaid viinud mitmete liialdusteni. Nõukogude võrdleva pedagoogika esindajad on õigusega kritiseerinud kodanlike avatud õpetuse kontseptsioone, eriti Ameerika Ühendriikidest pärinevaid. L. Tšekina näitab, et avatud õpetamise ameerika teoreetikud (juba viidatud Barth ja Silbermann) absolutiseerivad lapse loomupärast teadmishimu ja vajadusi, nende võimeid koos ilma õpetaja juhtimiseta teadmisi omandada. Täieliku avatud õpetuse tunnustena toob Tšekina esile järgmised: kohustusliku õppeplaani ja -programmide puudumine; õpilased ise leiavad õpitava sisu, tegevusliigi, õppimise tempo, tähtsajad; klassi-tunnisüsteem on likvideeritud, pole kindlat tunniplaani; teadmisi ei hinnata, vaid õpilasi lihtsalt jälgitakse pikema aja jooksul; õpetaja ei juhi õpirotsessi, vaid on üksnes nõuandja ja abiline; klassikursust ei jäeta kordama ning seetõttu pole ka mitteedasijõudjaid. Ameerika Ühendriikides kasutati sellist maksimaalset avatud õpetust massikoolis laialdaselt. Sealjuures olivat erakoolid, kus õpivad põhiliselt varakate vanemate lapsed, sellest targu hoidunud. Nagu oletada võibki, olevat sellist õpetamist tabanud fiasko: õpilaste teadmised ja oskused lan-

gesid, tööharjumusi ei kujunenud ning koolis valitses korralgedus. Praegu on loodud riiklikud komisjonid, kelle ülesanne on leida abinõusid hariduse taseme tõstmiseks (6).

Kui vaadelda asja ajaloolises aspektis, selgub, et tegemist on pedotsentrismiga tema uues arenguspiraalis, mis ennast ka nüüdisajal ei õigusta.

Avatud õpetuse üks olulisemaid metodoloogilisi küsimusi on avatuse optimaalne määra, ettemääratu ja kohustusliku ning valitava ja vabatahtliku vahekorrad. Avatud õpetusega liialdamine muudab õpilaste arengu mittejuhitavaks ning stiihiliseks. See aga ei tähenda, et avatud õpetuse põhimõte ise vale oleks. Seda küsimust peab lahendama vaid dialektika abil. Avatud õpetamise põhimõtte kohta ei saa ütelda: progressiivne või reaktsooniline, kasulik või kahjulik. Kõik oleneb tema kasutamise määra ja konkreetsetest tingimustest. Asjaolu, et kodanlikus pedagoogikas on seda kasutatud idealistlikest kontseptsioonidest lähtudes ja fiaskoni viivalt, pole mingi põhjus, et me peaksime selle mõistlikust kasutamisest nõukogude koolis loobuma ning tema ratsionaalse ja kasuliku tuuma kodanlikule pedagoogikale loovutama. Otse vastupidi — avatud õpetuse põhimõte nõukogude pedagoogika metodoloogiliste aluste kohaselt rakendatuna loob head eeldused õppekasvatustöö täiustamiseks. Mitmeid avatud õpetuse elemente kasutame tegelikult juba ammu. Nende rakendamist eeldavad ka üldtunnustatud pedagoogilised ja psühholoogilised kontseptsioonid.

Milliseid põhimõtteid peaksime avatud õpetuse puhul silmas pidama?

On väljaspool kahtlust, et avatud õpetust nõukogude koolis rakendatakse kindlate riiklike õppeplaanide ja -programmide raames. Kõik see, mida peame hariduse sisu fundamentaalseks ja maailmavaate kujundamiseks vajalikuks, ei saa olla vabatahtlik ega valitav. Küll aga on vajalik hariduse sisu täiendamine ning süvendamine vastavalt õpilase huvidele, võimetele ja kutsekavatsustele. Mõistagi toimub see tunni-klassisüsteemi raames. Muud olemuselt avatumad õppevormid (kodune töö, iseseisev töö raamatukogus, klassivälise töö, sealhulgas töö ÕTÜs ja aineolümpiaadide raames, info hankimise muud vormid) avardavad regulaarse õppetöö võimalusi. Lapse tunnetushuvid ja -vajadused pole ette määratud ning sageli pole need isegi vanemates klassides veel piisavalt välja kujunenud. Neid tuleb koolis äratada ja kujundada, milleks avatud õpetus loob soodsaid võimalusi. Kogu õppeprotsessi, sealhulgas õpilaste õpitegevust, juhib õpetaja, ta loob ka võimalusi õpilaste initsiatiivi arendamiseks ja rahuldamiseks.

Järgnevalt püüame esile tuua tähtsamad kommunistliku kasvatuse eesmärgid, mille realiseerimiseks on avatud õpetust tingimata vaja. Ühtlasi osutame juhtudele, kus avatud

õpetamist faktiliselt juba edukalt rakendatakse.

Küsimust on võimalik analüüsida kahelt aluselt: 1) õpetajate ning õpilaste, 2) õpetuse sisu, vormide ja meetodite seisukohalt. Püüame need vaatekohad järgnevas ühendada.

Kõigepealt avatud õpetus õpetava poole seisukohalt. Lähtekohaks on kaks nõukogude pedagoogikas üldtunnustatud põhimõtet. Esiteks peaks igal koolil olema omapära, n-ö oma nägu, ja teiseks peab olema õpetaja töö loov. Kooli oma nägu tähendab mõnes tegevusvaldkonnas iseärasusi, mis teda teistest eristavad. Selle tähtsust on pedagoogikas piisavalt põhjendatud, näiteks kollektiivi kujundamise seisukohalt. Et selline oma nägu tekiks, peab koolil olema piisavalt võimalusi korraldada mõningaid koolielu löike oma äranägemise järgi. Kui püüda iseloomustada oma näo poolest tuntud koole, siis on ilmne, et kaasa aitab silmapaistev klassivälise tegevus (näiteks kodulooline töö, kooliteater või klubi), heal tasemel süvaklassid jmt, mis aga kuuluvadki avatud õpetuse valdkonda.

Kooli põhivõimalusteks avatud õpetuse laiendamisel on fakultatiivsete õppeainete valik, kogu klassivälise tegevuse kujundamine koos pioneeri- ja komsomolitööga (mille lähem vaatlus käsiteldavast aspektist on omaette teema), osalt ka kutseõpetus ja süvaklassid. Tuleks arutada, kuidas tegelikkuses neid võimalusi kasutatakse ja millised on reservid.

Et õpetajale peab jääma loominguvabadus, mis tähendabki ühtlasi avatust, on pedagoogilises kirjanduses aksioomiks saanud. Loovus õpetajatöös nõuab piisavat tegutsemisruumi, õpetaja looveeldusi ning valmisolekut neid rakendada. Jätame siinkohal arutluse õpetajate loovuse kujundamisest (see viib õpetajate harimise ja täienduskoolituse juurde). Kesken-dume võimalustele loovuse rakendamiseks. Viimase annabki õpetuse avatus. Vaatleme seda eraldi sisu, meetodite ja vormide seisukohalt.

Õpetuse sisu on määratud teatavasti programmide ja õppekirjandusega. Teadmiste kindlaksmääratus nõuaks senisest suuremat reglementeerimist, sest õpetaja peab praeguste ülekoormatud programmide ja õpikute juures sageli ise otsustama, mida selekteerida kõige olulisemana. Selline valikuvabadus võib õpilastele näiteks kõrgkooli astumisel kalliks maksma minna. Küll aga peaks soodustama õpetaja valikuvõimalusi järgmistes valdkondades: laiendava ja süvendava (sealhulgas kultuuri- ja koduloolise) materjali pakkumine; teatud arvu tundide eraldamine, mida saaks mingi programmiosa piires oma suva järgi sisustada (nagu näiteks on kirjanduse õpetamisel ette nähtud tunnid nüüdiskirjanduse käsitlemiseks). Võib-olla meeldiks õpetajale olenevalt ainest neid tunde kasutada mõnel vastaval teadusalal või kunstis aktuaalseks saanud küsimuse käsitlemiseks, filmi külastuseks, õppekursiooniks või välitöödeks

omal valikul, kultuuritegelase isiku lähemaks valgustamiseks jne. Ei saa eitada, need võimalused on ka praegu teatud määral olemas, küsimus on nende muutmises õppesüsteemi kindlaks osaks.

Õpetamise meetodikas on õpetaja valikuvõimalused olnud alati kõige suuremad. Põhimõtteliselt on õpetamise eesmärgid ja printsiibid fikseeritud, ent on õpetaja teha, milliseid eesmärgi ta rohkem väärtustab, milliseid didaktika printsiipe oma töös realiseerib. Õpetaja valib õppemeetodi, samuti õpetamise vormi (frontaalne, individuaalne või rühmatöö), õppematerjali käsitlemise käik on tema määrata. Üksikküsimustes on siin küllalt poleemikat olnud, eriti palju õpilaste teadmiste kontrolli ja hindamise valdkonnas; küllap sellepärast, et tegemist on töö resultaatide fikseerimisega. Näiteks millise määranäe peavad olema reglementeeritud hindamise üksiküsimused (suuliste ja kirjalike hinnete arvuline vahetamine, hinnete arv üldse). Või jälle, kuidas peavad olema õpetaja konspektid kirja pandud. Kui siin lahtiste silmadega ringi vaadata, siis võib küll märgata, et mõni ammu nõue kehtib tänaseni lihtsalt sellepärast, et keegi pole märganud seda kõrvaldada.

Õppevormides näib avatus olevat väiksem ja rutiin suurem. See on ka mõistetav. Seni pole katsed asendada õppetundi otsustavalt millegi muuga õnnestunud. Õppetunnil on suured eelised, eriti süsteemi ja korra loomise seisukohalt. See ei tähenda, et me ei võiks otsustavamalt ka teisi vorme kasutada. Samuti on õppetunni raames suuremad avatuse võimalused, kui me seda oleme harjunud kasutama. Praeguses kabinetsüsteemis võiks õpilastel olla tavakohasest märksa rohkem vabadust õppevahendite käsitlemiseks ja ruumis liikumiseks.

Suhteliselt kõrge on avatuse aste klassijuhatajatöös, sealhulgas klassijuhatajatundides. Mõistagi on teemasid, mille käsitlemine vastavas klassis on tingimata vajalik ning mis seega klassijuhatajale kohustuslikud. Valdavas osas aga määrab ju klassijuhataja ise tunni teema, eesmärgid, sisu ja meetodika. Siia kuuluvad ka teemad, mis on otseselt seotud õpetamisega (näiteks poliitinfo jagamine, kultuurilise silmaringi laiendamine, klassivälise lugemise suunamine jne). Võib-olla klassijuhataja alati ei teadvustagi endale, kui avatud on tegelikult tema tegevuse valdkond.

Vaadeldagem nüüd asja **õpilase seisukohalt**. Marksistliku filosoofia põhikontseptsioonidest lähtudes on isiksuse kasvatamise eesmärk individuaalsuse kujundamine. Igakülgset arendust isiksuse ideaal välistab ühetaolisuse ning eeldab isikupära. Järelikult peavad kasvatusvahendid selle eesmärgiga kooskõlas olema. Kõigile ühetaoline tegevus selliste vahendite hulka ilmselt ei kuulu.

Edasi — õigekeelne peame kasvatust, mis viib enesekasvatusele. Viimase aluseks on aga võime oma tegevust reguleerida, initsiatiiv, ot-

sustusvõime, valikuvalmidus. Nimetatud isiksuseomadusi peame kasvatuse eesmärgidena väga oluliseks, sest kogu elu jooksul on need eelduseks inimese tegevusele tootmises ja oma isikliku elu korraldamisel. On ilmne, et nende omaduste kasvatamine on praegu, NLKP XXVII kongressi materjale silmas pidades eriti aktuaalne. Ei vaja vist argumenteerimist, et initsiatiivi kujundamine ainult reglementeeritud tegevuse alusel on võimatu.

Arendava õpetuse keskmeks on loovuse kujundamine. Selle eelisarendamise vajadusest probleemõppe abil on didaktika- ja meetodikakirjanduses palju juttu olnud. Probleemõpe oma valdavas osas aga ongi ühtlasi avatud õpetus.

Seega, kõikide ülalmainitud esmatähtsate kasvatusülesannete täitmise peamise teena näeme avatud õpetuse põhimõtte rakendamist. Õpilane peab tundma, et tema ideid ja soove arvestatakse (mõistagi siis, kui need mõne olulise kasvatusesmärgiga vastuolus ei ole). Õpilasele peab võimaldama valida tegevusvariante. Siit viib otsetee huvide, sealhulgas kutsehuvidi kujundamise juurde. Ja veelgi laiemas plaanis — H. Liimets ja tema õpilased on korduvalt konstateerinud suure osa vanemate klasside õpilaste (eriti poiste) võõrdumist koolist ja tema eluviisist. Paratamatult tekib küsimus, kas kool just oma ülearuse reglementeeritusega loovamaid õpilasi endast eemale ei tõuka.

Lõpuks avatud õpetuse ja individualiseerimise seostest. Tegelikult on õpilasele suunatud avatud õpetuses rakendatud individualiseerimise kui õpilase individuaalsete iseärasuste arvestamise võtteid. Siinkohal on asjakohane meenutada J. Käisi loomingu (eriti tema käsitlust isetegevusest kui õpetamise kesksest põhimõttest), mis on aluseks tema seisukohale õpetuse individualiseerimisest. Kõigile ühesugusele iseseisvale tööle järgneb isetegevuse teise astmena individuaalne töö, kus õpilasele on jäetud tööülesannete valikul ning töö korraldamisel laiemas või kitsamas ulatuses vabadus toimida oma võimete, kalduvuste ja huvide järgi. Kolmandaks astmeks on aga vaba tegevuse spontaansuse aste, siin on töösüsi määramine, ülesannete valik ja töö korraldus õpilasele täiesti vaba (selle võimalusi koolis peab Käis küllalt piiratuteks) (3, lk 21—24).

Ilmselt on tegemist avatud õpetusega, kui seda mõistetakse siis veel käibel polnud. Avatud õpetuse ideid esineb ka mitmetes muudes Käisi töödes, kus ta rõhutab nende mõõduka kasutamise nõuet.

Õppetöö individualiseerimise nüüdisprobleeme analüüsides ilmneb, et avatud õpetus loob võimaluse individualiseerimist käsitleda ja rakendada täiustatud kujul. Nimelt on nõukogude pedagogika senistes sellealastes uurimustes, k. a. meie töödes, pööratud peatähelepanu sellele, kuidas arvestada õpilaste iseärasusi, nii et paremini saavutada õpetuse üldeesmärgi, iga õpilast tema vaimse arengu

tasemest lähtudes maksimaalselt arendada. Ka individualiseeritud õppematerjalid on pidanud silmas eeskätt nimetatud eesmärki. Reaalseid võimalusi arvestades on see töö toimunud seni enam-vähem ühesuguste võimetega õpilasarühmadega, tööd üksikõpilasega tehakse vaid erandjuhtudel. Ideaalina on küll alati silmas peetud ka individuaalsuse kujundamist, ent õppematerjalid selle kujundamiseks on seni olnud tagasihoidlikud. Individuaalse kohtlemise vajaduse ja õpilaste arvu vahelist vastuolu võib kui mitte ületada, siis vähemalt leevendada avatud õpetusega. Õpilasele tuleb jätta senisest rohkem võimalusi ülesandeid valida, neid lahendada mitmesugusel viisil, tegutseda omal initsiatiivil. Õpilane realiseerib need võimalused individuaalsetest omadustest lähtudes ja kujundab nii oma individuaalsust. Nii käivitub isereguleeriv süsteem. Peame vajalikuks rõhutada, see pole vastuolus kasvatuse sihikindlusega ega õpilase arengu juhtimisega. Siin on tegemist vaid elemendiga, õpetuse põhisisu on ju kindlaks määratud ja alati jääb võimalus individuaalsuse arengut korrigeerida, kui see kasvatuslikult vajalikuks osutub.

Nagu nägime, on avatud õpetus seotud laia probleemiringiga. Käesolevas artiklis saime neist mõnda vaid markeerivalt puudutada. Laiemas mõttes on siin tegemist võitlusega rutiini vastu ja õpetaja ning õpilaste omaalgatuse poolt. Probleemi taoline asetuse nii selles kui ka muudes pedagoogilistes küsimustes kasvab välja meie ajastu nõuetest.

Kirjandus

1. Barth R. S. Open Education and the American School. New York, 1974. 300 p.
2. K u n e r t K. Theorie und Praxis des offenen Unterrichts. München, 1978. 173 S.
3. K ä i s J. Isetegevus ja individuaalne tööviiis. Võru, 1935. 243 lk.
4. Silberman C. E. Crisis in the Classroom. New York, 1970. 553 p.
5. W a g n e r A. C. (Hrg.) Schülerzentrierter Unterricht. München, 1976. 268 S.
6. Чекина Л. М. Фiasco «открытого обучения» в школах США. — Советская педагогика, 1985, № 6, с. 123—126.

Põhiteadmiste ja oskuste ühtlustamise mõju õppematerjali omandamisele

EDGAR KRULL,
TRÜ üldfüüsika kateedri nooremteadur
AIVO SAAR,
TPedi füüsikakateedri dotsent,
tehnikakandidaat

Meie üldhariduskooli üks tõsisemaid probleeme on õpilaste ülekoormatus ja õppetöö mittejõukohasus. Neid negatiivseid nähtusi põhjustavad vähemalt kaks asjaolu. Üks põhjustegruppe on õppematerjali mahu, esitusloogika ja keele mittevastavus õpilaste eale, teine — õpilaste õpitegevuses tekkinud ja õigel ajal likvideerimata lüngad. Õpilünkade kuhjumine häirib edasist õppimist. Ainetes, kus järgnev materjal toetub suures osas eelnevale, võib õpilünkade pikaajaline kuhjumine muuta õppimise väga raskeks ja kutsuda esile õpimotivatsiooni järsu languse.

Et vältida õpiraskusi, tuleks igale õpilasele enne materjali õppimisele asumist kindlustada seni läbivõetust hädavajalik teadmiste ja oskuste miinimum. Selle probleemi edukat lahendamist takistavad mitmed ebapiisavalt lahendatud didaktikaküsimused.

Esiteks, ei ole rahuldavat metoodikat vältimatult vajalike teadmiste ja oskuste miinimumi määramiseks. Koolitöö kriteeriumiks, mille põhjal peetakse õpilast ettevalmistatuks järgneva õppimiseks, on hinne 3. Kuid programmides on õppe-eesmärgid formuleeritud väga üldiselt. Seetõttu kujunevad ka õpetajate nõuded hindele 3 väga erinevateks.

Teiseks, ei ote praktilist ja operatiivset metoodikat väljaselgitatud õpilünkade kiireks kõrvaldamiseks. Mitterahuldava hinde parandamine venib sageli uue materjali õppimise perioodi. Niiviisi peab nõrga õpiedukusega õpilane töötama topeltkoormusega — õppima uut ja kordama eelnevat. Kujunenud olukorras ei suuda ega oska õpilane järgida materjali õiget omandamisloogikat (kontrollitakse ju eelkõige vahetukoduse ülesande täidetust) ning õppimine muutub parimal juhul tüütuks pähetuupimiseks.

Meie uurimuses püüti leida lahendusi mõlemale probleemile: töötati välja kõigi õpilaste

teadmiste ja oskuste miinimumi piiritlemise ning kindla omandamise meetodika. Meetodika praktilise kasutuskõlblikkuse ja efektiivsuse hindamiseks korraldati 1985. a septembris-oktoobris ulatuslik kooliekperiment, milles osales 9 eksperimentaal- ja 14 kontrollklassi 17 koolist meie vabariigi eri piirkondades. Katsetoodikat rakendati 8. klassi füüsikakursuse õpetamiseks stabiilse õpiku (2) I peatüki «Üldised andmed liikumisest» materjali ulatuses. Eksperiment kulges asjalikkuse ja teotahtelisuse õhkkonnas ning andis mitmeid praktilise väärtusega tulemusi. Kasutades võimalust, täname kõiki eksperimentaal- ja kontrollklasside õpetajaid aktiivse osavõtu eest. Seejuures tahame erilist tunnustust avaldada eksperimentaalklasside õpetajatele L. Lepandile, L. Jaekile, K. Trahvile, R. Aidmale, L. Jõumehele, E. Paasile ja L. Samelile, kes, vaatamata suurele töökoormusele, leidsid aega ja taht katsetoodika omandamiseks ja edukaks rakendamiseks.

Katsetoodika töötati välja, lähtudes õpematerjali täieliku omandamise kontseptsiooni põhiideedest (5). Katselises õppetöös säilisid kõik traditsioonilise õppetegevuse elemendid, kuid muutus rõhuasetus. Uue meetodika olulisim, kogu õppetegevust läbiv eripära oli täpsete õppe-eesmärkide kasutamine ning õpitegevuse järjepidevuse kindlustamine. Praktilise õppetöö vajadusteks jaotati õpiku I peatükile «Üldised andmed liikumisest» vastav materjal kolmeks õppeühikuks. Iga õppeühiku õppimisel, kasutades diagnostilis-korrektiivseid protseduure, töötati seni, kuni kõik või peaaegu kõik õpilased omandasid teadmiste ja oskuste miinimumi. Alles seejärel asuti uue õppeühiku juurde. Õppetöö ajal pöörati palju tähelepanu õpilaste tegevuse motiveerimisele selgete eesmärkide abil. Selleks selgitati õpilastele kohe õppetöö alguses 8. kl mehaanikakursuse olulisust keskkoolifüüsika seisukohast ja kinemaatika osatähtsust mehaanika õppimisel. Seejärel tutvustati õpilastele uue õppimisviisi eripära ning õpiku I peatüki üldeesmärgid (osutades, milliste ülesannete lahendamisega peavad õpilased toime tulema pärast õppimist).

Järgmiseks asuti 1. õppeühiku materjali õppimisele. Materjali tutvustati küll tavalisel viisil, kuid jällegi pöörati tõsiselt tähelepanu eesmärkidele. Selleks esitati õpilastele **õpiülesanded** koos põhjendustega, millal on vajalik ühe või teise eesmärgi saavutamine. Näiteks anti õpiku I peatüki sissejuhatuses oleva materjali jaoks järgmised õpiülesanded:

1. Teada mehaanilise liikumise mõistet.
2. Osata eristada mehaanilist liikumist teistest liikumise vormidest.
3. Teada mehaanika mõistet.
4. Teada mehaanika põhiülesannet.
5. Tunda ära juhud, kus on tegemist mehaanika põhiülesande lahendamiseega.

Pärast õppeühiku materjali esitamist ja kindlastamist tehti lühike diagnostiline test teadmiste ja oskuste miinimumi omandatuse kontrolliks. Vastused testiküsimustele märkisid õpilased

spetsiaalsetele lehtedele kahte kohta. Pärast testi sooritamist anti vastuselehtede üks pool õpetajale. Lehe teise poole kontrollisid õpilased ise neile esitatud õigete vastuste järgi. Tulemuste põhjal jaotati õpilased kahte rühma: miinimumtaseme eesmärgid saavutanuteks ja mittedaavutanuteks. Testi edukalt sooritanud õpilasi ergutati ja neile anti iseseisev töö.

Õpetaja edasine töö kulges korrektsioonigrupiga — õpilastega, kes ei suutnud lahendada nõutavat minimaalset arvu testiülesandeid. Kõigepealt analüüsiiti testitulemusi, et kindlaks teha enamlevinud õpilüngad. Pärast õpilünkade analüüsi selgitas õpetaja uuesti need osad, mis enamikul korrektsioonigrupi liikmetel olid omandamata. Ülejäänud õpilüngad kõrvaldasid õpilased ise individuaalselt või rühmas, kasutades vastuselehtedel osutatud kirjallike allikaid. Lisaks õpikule ja ülesannetekogule anti õpilastele võimalus kasutada õppimiseks materjali alternatiivseid esitusi. Sellel otstarbel koostati stabiilse õpiku I peatüki «Füüsika korrektiivmaterjalid 8. klassile» (4) kohta alternatiivne käsitus. Nimetatud õppeallikas pani suuremat rõhku õpitava eesmärgistamisele. Vastandina õpikumaterjali deduktiivsele ümberehitusele on korrektiivmaterjal esitatud põhiliselt induktiivselt. Korrektiivne õppetöö toimus vastavalt võimalustele kas tunnis, pärast tunde või kodus, kuid tingimata enne uue materjali õppimisele asumist.

Tehtud töö tulemuste kontrolliks lasti korrektsioonigrupi õpilastel järgmiseks tunniks joonistada tabel, kuhu märgiti testis ebaõnnestunult lahendatud ülesannete numbrid ja vastavate lünkade kõrvaldamiseks kasutatud õpimaterjalid. Järeletoona lahendasid õpilased diagnostilise testi paralleelvariandist samadele eesmärkidele vastavaid ülesandeid. Järeletoote sooritamise ajal tegeles õpetaja tuguvamate õpilaste iseseisva töö tulemuste analüüsi ja kontrolliga. Õppeühikute lõpus sooritatud diagnostiliste testide tulemusi üldjuhul ei hinnatud. Õpilaste tegevust motiveeriti ettevalmistusega lõpptestiks.

Eksperimentaalse õppetegevuse kirjeldusest nähtub, et peale teadmiste ja oskuste miinimumi piiritlemise on õpetamiseks selle meetodika järgi vaja formuleerida täpsed ja põhjendatud õppe-eesmärgid. Ühtlasi tuleb konstrueerida testiülesanded seatud eesmärkide saavutatuse kontrolliks. Kõigi õppematerjali ettevalmistamisega seotud küsimuste lahendamisel lähtuti üldjoontes õppe-eesmärkide konkretiseerimise meetodikast (3). Selle meetodika järgi formuleeritakse õppe-eesmärgid kahemõõtmeliste — õppematerjali sisu ja selle omandamisega seoses õpilastelt oodatavate intellektuaalsete toimingute kaudu. Viimased väljendatakse õpilaste väliselt jälgitava tegevusena. Nende tegevuste klassifitseerimiseks kasutati B. S. Bloomi juhtimisel väljatöötatud kognitiivsete õppe-eesmärkide taksonoomiat (1).

Õppematerjali eesmärgistamine toimus kahes etapis. Kõigepealt määrati kursuse ja teema üld-

eesmärgid. Lähtealuseks võeti õpiku esitusloogika ja programminõuded (6). Eesmärkide saavutatuse kontrolliks konstrueeriti lõpptest. Igapäevase õppetöö eesmärkide seadmisel selgitati õpilaste jaoks uued sisuelemendid. Teadmiste ja oskuste miinimumile vastavate eesmärkide väljendamiseks valiti ainult need sisuelemendid, mis on hädavajalikud aine esitusloogikas. Õpilastelt oodatavate intellektuaalsete operatsioonide nivoo (ehk eesmärkide nivoo) vastavate sisuelementidega määrati 8. kl füüsika õppe- ja metoodilistes materjalides esinevate küsimuste ning ülesannete põhjal. Teadmiste ja oskuste miinimumile vastavate eesmärkide puhul piirduti teadmise ja mõistmise (transleerimise) tasemega. Esitamise tabelina õpiku I peatüki sissejuhatuse jaoks saadud eesmärgid.

Tabel 1

8. klassi füüsikaõpiku I peatüki sissejuhatuse õppe-eesmärkide spetsifikatsioon

Sisuelement, mõiste	Tegevus	Teab	Mõistab
1. mehaaniline liikumine		+	+
2. mehaanika		+	
3. mehaanika põhiülesanne		+	+

Kirjeldatud meetodika järgi konstrueeritud õppe-eesmärkide spetsifikatsioon annab õpeta-

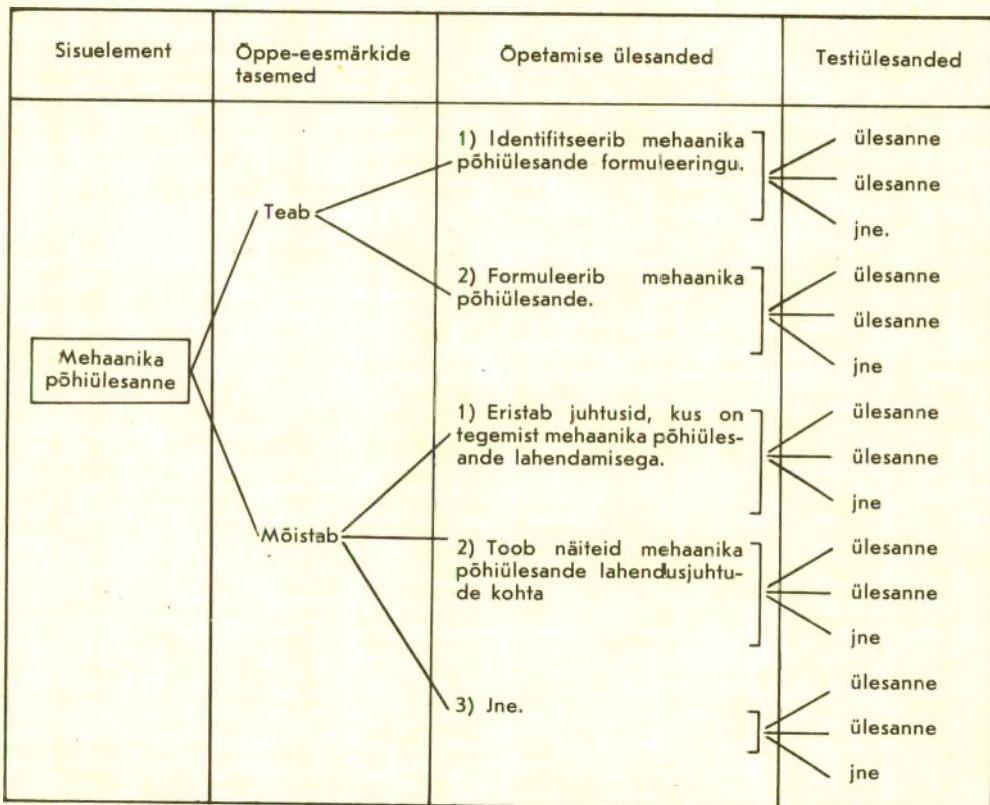
jale hea ülevaate taotlustest, kuid saadud eesmärgid on liiga üldised vahetuks kasutamiseks õppetöös. Asi on selles, et õppe-eesmärkide taksonoomia kategooriates väljendatud tegevus võib realiseeruda mitmel kujul. Nii näiteks võib õpilasel definitsiooni teadmine väljenduda selle äratundmises, formuleerimises, ebakorrektselt formuleeritud definitsiooni korrigeerimises jne. Taolisi konkreetseid tegevusvorme võib olla väga palju. Seetõttu praktilise õppetöö vajadusteks valiti nende seast välja kõige tüüpilisemad. Tulemusena saadi **õpetamise ülesanded**, mis väljendavad õpilasel oodatavaid konkreetseid tegevusi seoses vaadeldava sisuelementidega. Õpetamise ülesannete täidetuse kontrolliks konstrueeriti testiülesanded.* Illustreerime eesmärgistamise protseduuri ühe sisuelementi jaoks.

Kirjeldatud eesmärgistamise protseduurid ja testiülesannete konstrueerimine teostati kogu eksperimentaalselt õpetatava materjali jaoks. Kõrvuti õpetamise ülesannetega formuleeriti õpilaste jaoks õpiülesanded. Töö tulemusena määratud õppe-eesmärgid, õpetamise ülesanded ning konstrueeritud testiülesanded koondati sisuelementide kaupa «Metoodilisse materjali».

* Hiljem komplekteeriti nendest ülesannetest diagnostilised testid.

Tabel 2

Eesmärgistamise käik mehaanika põhiülesande mõiste jaoks



Ekspereiment väljatöötatud metoodika katsetamiseks kooli oludes algas katse- ja kontrollklasside õpilaste algandmete määramisega. Selleks toimusid mõlemas klassigrupis algtestid õpilaste eelteadmiste, mõningate võimete ja hoiaku määramiseks. Algtestide tulemuste võrdlus näitas, et mõlema klasside rühma algnäitajate vahel ei olnud statistiliselt olulist erinevust. Üllatavalt madalaks osutusid õpilaste eelteadmised ja oskused kinemaatikast. Vaadeldav õpilaskontingent (665 õpilast) lahendas keskmiselt 5,9 ülesannet eelteadmiste testi 12 ülesandest. Testi tulemuste analüüs näitas, et ligikaudu 2/3 õpilastest ei tea läbitud teepikkuse ning mitteühtlase liikumise mõisteid ja valemit kiiruse arvutamiseks. Eriti viletsaks osutus õpilaste ettevalmistus tööks graafikutega. Ligikaudu 85% õpilastest ei suutnud määrata liikumisgraafikut keha poolt ajavahemikus läbitud teepikkusest ega keha liikumiskiirusest.

Tabel 3

Lõpptesti teadmiste ja oskuste miinimumile vastavate ülesannete lahendatus

	Õpilaste protsent, kes lahendasid		Keskmine lahendatud ülesannete arv
	0—7 ülesannet	8—13 ülesannet	
Katseklassid	56,7 %	43,3 %	7,0
Kontrollklassid	80,8 %	19,2 %	5,3

Õpiku I peatükile vastava materjali õpetamine planeeriti eksperimenterklassides 11 õppetunni. Kontrollklassides õpetamise aega ega meetodeid ei reglementeeritud ning õpetajad toimsid vastavalt oma tööplaanile. Keskmine ajakulu oli 14 kontrollklassis 9,7 õppetundi. Eksperimenter- ja kontrollklasside õppetulemuste väljaselgitamiseks sooritati pärast õpiku I peatüki materjali läbivõtmist lõpptest. Lõpptest koosnes 78 ülesandest, millest 13 vastasid miinimumtaseme eesmärkidele. 5 ülesannet eeldas teadmist ja 8 mõistmist. Õppe-eesmärkide tase-

mete järgi sisaldas test 6 teadmist, 9 mõistmist ja 3 rakendamist eeldavat ülesannet. Neljas katseklassis (111 õpilast), kus õpetajad põhi-joontes jälgisid uut metoodikat, said õpilased testi eest keskmiselt 9,9 punkti (iga õigesti lahendatud ülesannet hinnati ühe punktiga). Katseklasside (275 õpilast) keskmiseks tulemuseks oli 9,2 punkti, kontrollklassides 6,4 punkti. Suurem oli eksperimenter- ja kontrollklasside erinevus teadmiste ning oskuste miinimumi omandamisel. Õpilaste jaotus 13 miinimumtaseme ülesande lahendamisel saadud punktide järgi on toodud tabelis 3. Tabelist nähtub, et katseklassides lahendasid õpilased keskmiselt õigesti 7 ülesannet, kontrollklassides 5,3. 8 (62%) või rohkem 13 ülesandest lahendas eksperimenterklassides 43,3%, kontrollklassides 19,2% õpilastest. Lõpptesti ülesannete lahendustulemuste analüüsiks õppe-eesmärkide tasemete järgi võrreldi katse- ja kontrollklasside õpilaste (protsentuaalseid) hulki, kes lahendasid 67 või enam protsenti teadmise, mõistmise ja rakendamise taseme ülesannetest. Vastavad andmed on koondataud tabelisse 4. Tabelist on näha, et 6 teadmis-ülesandest vähemalt 4 vastas õigesti 75,6% katseklasside ja 59,1% kontrollklasside õpilastest. Eriti suureks osutus erinevus katse- ja kontrollklasside õpilaste tulemustes mõistmis- ja rakendamistaseme ülesannete lahendamisel. 9 mõistmisülesandest vähemalt 6 lahendas 21,6% katseklasside õpilastest ja 6,9% kontrollklasside õpilastest. 2—3 rakendustaseme ülesannet lahendas 29,9% katseklasside õpilastest ja ainult 7,7% kontrollklasside õpilastest.

Lõpptesti tulemused näitavad, et katsemetoodika rakendamise järel olid katseklasside õpilaste õpitulemused oluliselt paremad kõigi eesmärkide puhul. Seejuures ilmsnes, et teadmiste ja oskuste miinimumi omandamine mõjutab suuresti kõrgema taseme eesmärkide saavutamist (rakendustaseme ülesandeid lahendas katseklassides protsentuaalselt 3,9 korda rohkem õpilasi kui kontrollklassides). Eksperimendi tulemused viitavad ka ühele üldisema iseloomuga tõsisele probleemile. Esitatud andmete põhjal ei saa rahule jääda ei katse- ega kontrollklasside tulemustega põhivara omandamisel. Eksperi-

Tabel 4

Lõpptesti ülesannete lahendatus ülesannete (eesmärkide) taseme järgi

	Teadmine		Mõistmine		Rakendamine	
	4 ja enam ülesannet 6st	Punkte*	6 ja enam ülesannet 9st	Punkte	2 ja 3 ülesannet 3st	Punkte
Katseklassid	75,6 %	4,4	21,6 %	3,8	29,9 %	1,0
Kontrollklassid	59,1 %	3,8	6,9 %	2,2	7,7 %	0,5
Katse- ja kontrollklasside tulemuste suhe	1,3	1,2	3,1	1,7	3,9	2,0

* Keskmine õigesti lahendatud ülesannete arv.

mentaalklassides lahendas 62 või rohkem protsenti miinimumtaseme eesmärkidele vastavatest ülesannetest vaid 43,3% õpilastest, kontrollklassides 19,2%. Teiste sõnadega, minnes üle traditsioonilisele hindamisele, said vähem kui pooled katseklasside õpilastest rahuldava või parema hinde, kontrollklassides vähem kui üks

viies. Katseklassides selgus juba õpetamise käigus, et õpilastel on raskusi õpiku I peatüki materjali omandamisel. Selles võib veenduda õppeühikute materjali omandamise dünaamika ja tulemuste põhjal. Vastavate diagnostiliste testide ja järeltööde resultaadid on koondatud tabelisse 5.

Tabel 5

Õppematerjali jaotus õppeühikutesse, testide tulemused ja ajakulu

	Põhivara omandanud õpilaste protsent		Õpetamise aeg tundides	
	Diagnostiliste testide tulemuste põhjal	Diagnostiliste testide ja järeltööde summaarse tulemuste põhjal	Planeeritud	Reaalselt kulutatud
1. Sissejuhatus, §§ 1 ja 2	18,2 %	70,6 %	3	3,8
2. §§ 3, 4, (5) ja 6	9,6	60,9 %	4	6,4
3. §§ 7, 8 ja 9	12,4 %	76,9 %	3	4,7

Ekspérimentaalklasside õppetöö kulg, kulutatud aeg ja nõrgad lõpptesti resultaadid, vaatamata väga soodsatele õppetingimustele, sunnivad järeldama, et 8. klassi füüsikakursuses õpiku I peatüki «Üldised andmed liikumisest» materjali omandamine ei ole enamikule õpilastele jõukohane isegi põhivara tasemel. Olukorra otsustavaks parandamiseks tuleks võtta vaatluse alla nii vastava materjali maht, sisuline ülesehitus kui ka õpetamiseks ettenähtud ajapiirid.

Üldistades eksperimendi tulemusi võib väita, et kõik (või peaaegu kõik) õpilased omandavad õppematerjali paremini, kui see on eesmärgistatud, miinimumtaseme eesmärgid eraldatud ning nende saavutamine kindlustatud. Lisaks õppe-tegevuse efektiivsuse otsesele suurenemisele võimaldavad õppematerjali eesmärgistamine ja täieliku omandamise meetodika rakendamine uurida praktilise õpetamise käigus ühe või teise õppeaine programmi nõuete vastavust õpilaste võimalustele.

Kirjandus

1. Bloom B. S. (ed.) Taxonomy of educational objectives, Handbook I, Cognitive domain. New York, Longmans, Green and Co., 1956. 208 p.
 2. Kikoin I., Kikoin A. Füüsika VIII klassile. 3. trükk, Tln, Valgus, 1981. 184 lk.
 3. Kreitzberg P. Õpetamise eesmärkide mõiste ja konkretiseerimine. — Nõukogude Kool, 1982, nr 2, lk 19—23.

4. Krull E. Füüsika korrektiivmaterjalid 8. klassile. Tartu, TRÜ, 1985. 46 lk.

5. Krull E. Õppematerjali täieliku omandamise taotlused nüüdisdaktikas. — Nõukogude Kool, 1985, nr 9 lk 23—26

6. Üldhariduskooli programmid. Füüsika. Astro-noomia. Tln, Valgus, 1985. 62 lk.

MEILT JA MUJALT

■ Algajast üheks parimaks leiduriks keskerihariduse süsteemis sai aastaid kestnud õpingute järel Kaunase kutsekeskkooli nr 40 kasvandik Sigita Tarvidas. Tema nimel on juba 9 ratsionaliseerimissetpanekut elektrienergia kokkuvõtteks.

S. Tarvidas pole erand. Selles õppeasutuses tehakse suurt tööd arendamiseks tulevastes tööstustööstustes tehnikat mõtlemit. Noored on omal jõul sisustanud kabinetid elektriliste vahenditega.

Õppeprogrammi lülitatakse mõne aja pärast erikursus «Looming minu erialal». Selle teoreetilist osa hakkavad õpetama kogenud meistrid, aga praktikajuhendajaks on palutud varem selle kooli lõpetanud, kes on end tootmistöös näidanud kui juurdleva ja otsiva mõttega inimesed.

Ajalehes «Ütitselkaja Gazeta»

Sõnavaratöö 7. klassi keeletundides*

MAI AUNAP,
Kohtla-Järve 1. keskkooli õpetaja

Eesti keele programmis on öeldud, et erilist tähelepanu tuleb keskastmes pöörata õpilaste suhtlemisoskuse kujundamisele. See saavutatakse sõnastus- ja kirjandiõpetuse seostamisel keeleteemadega. Üks keeleõpetuse eesmärke ongi korrekse ja isikupärase väljendusoskuse arendamine. Väljendusoskus sõltub aga suuresti õpilaste sõnavara rikkusest ja selle kasutamisest.

Õpilase sõnavara peab aastast aastasse järjekindlalt suurenema ning täpsustuma. Tuleb omandada võõr- ja vähetuntud sõnade tähendus ning ortograafia. Niisama tähtis on, et õpilased uusi sõnu ka oma suulises ja kirjalikus kõnes tarvitama hakkaksid.

Keskastme õppekirjanduses on õpilastele võõraid ja vähetuntud sõnu küllaltki palju. Tuleb teha valik, milliseid sõnu põhjalikumalt lähendada. Lähtun oma keeletarvitusest ja sellest, mis mulle tunduvad olevat kõige vajalikumad, mõistmaks õpikute tekste, ajalehtedes-ajakirjades avaldatut jm. Olen seadnud eesmärgiks õpetada nii tarbe- kui ka väljendusoskust soodustavat sõnavara.

Iga tundi kavandades püüan teiste eesmärkide kõrval silmas pidada õpilaste sõnavara avardamise ja täpsustamise vajadust. Et keeletundides jääb sõnavaratöök vähe aega, seostan selle stiilõpetusega, kirjandi- ja kirjandustundidega.

Oma kirjutises võtan kokku 7. klassi keeleõpiku ja töövihiku sõnavara käsitlusi, toon näiteks lisaharjutusi.

*

1984. aasta sügisel hakkasin taas õpetama 7. klassis. Kohe õppeaasta algul kirjutasin sedelitele uue eesti keele õpiku ja töövihiku sõnad, mida põhjalikumalt käsitleda. Seejärel valisin teemad, millega koos sain neid sõnu kõige sobivamalt lähendada ning püüdsin iga teema juures leida harjutusi. Mõistagi ülesanded järk-järgult keerustasid. Kui 4. ja 5. kl on tähtis sõnadest arusaamine ja õigekirjutus,

* VÕTi 1985. a täienduskursuse töö

siis 7. kl juba nende kasutamine tekstis, jutudes, kirjandites stilistiliselt.

Seadsingi 7. klassis eesmärgiks õpitavate sõnade tähenduse kõrval nende varjundi mõistmise ja sõnade kasutamise tekstis. Püüdsin näidata sõnade stiiliväärtust, õpetada valima mõttetäpsemaid sõnu, väljendama nende suhtumist. Ühendasin sõnavaraõpetuse kirjandiõpetusega.

Alguses tuli uue sõna tähendus avada kas õpetaja seletuse, vestluse, sõnastiku, tekstist järeldamise või näitelause kaudu. Sõna seletades püüdsin sellele leida võimalikult täpse ja tuntud vaste. Ka levinud võõrsõnade ja vähemkasutatavate omasõnade puhul ei tohi mõiste ebamääraseks jääda, muidu tarvita- takse sõna vales tähenduses.

Võõrsõnade tähenduse avamisel kasutasime ka sõnastikke, nii õpiku oma kui ÕSi, 7. klassis sagedasti viimast. Keerulisem oli töö vähem tuntud omasõnadega, nendel puuduvad sõnastikes sageli seletused. Siis tuli leida tuntud sünonüüme. Näiteks: sihvakas, ränk, sage, loid, julm, mahe, rabe, sünge, puiklema jt. Nende päris täpset tähendust kõik õpilased ei tunne ega oska ka sobivas kohas kasutada.

Tähenduse selgitamisele järgnes töö uute sõnadega. Tuli silmas pidada kordava kinnistamise nõuet: kasutada sõnu oma kõnes, lausetes, põimida harjutustesse, et õpilased uusi sõnu oma suulises ja kirjalikus kõnes tarvita- ma hakkaksid. Õppeaasta algul planeerisin, millal ja kuidas tegelen sõnavaraga.

7. klassi uues keeleõpikus ei ole võõrsõnu eriti palju, küll aga esineb vähem tuntud, vähem kasutatavaid oma- ja uudissõnu, peamiselt verbe ning adjektive. Iga võõrast või vähetuntud sõna seletasin kohe, siis aga tegin valiku, millistega ja kuidas edasi töötada. Valisin õpilaste kõnet oluliselt rikastavad sõnad ja lülitasin need 5–6 harjutusse. Võtsin harjutustesse ka 5. ja 6. kl omandatud sõnu. 6. kl õpikus ja töövihikus leidis hulgaliselt sõnavara- ning sõnastusõpetuse harjutusi. 7. kl õppekirjanduses jätab see osa soovida, liiga palju tuleb endal juurde leida, lisaharjutusi koostada, neid paljundada. Kasutasin käsitahvliit, magnetahvliit, enda koostatud jaotvara, lipikuid.

Rööbiti keeleharjutustega juhtisin õpilaste tähelepanu sõnavara värvi- ja varjundirikku- sele. Eriti palju selleks harjutusi 7. kl õpikus ei leidu, siiski sobivad harjutused 68, 72 õpikust ning 39, 52, 56 töövihikust. Need on peamiselt J. Piiperi ja K. Põldmaa meeolukad looduspildid. Õpiku ning töövihiku sõnastus- harjutused on ühenäolised ja mõeldud keele- reeglite kindlamaks omandamiseks. Neis ei pöörata tähelepanu stiilile ega sõnade tähendusele.

Ootamatult tundsin suurt väsimust. Pehmed tuuleiilid libisesid üle mu näo. Ta on veel noor ja teovõimeline.

6. Õpilaste kirjandeid lugedes täheldame, et tegusõnad kipuvad korduma. Tegusõnafaasi puhul tegime mitmeid lisaharjutusi, et verbiide hulka sõnakasutuses suurendada.

* Vali antud sõnadest lausesse sobivaim, ilmekaim. (Lauseid olid perfokaartidel, sõnad lipikutel.)

Poiss ei (löikejoon) oma mõtet lõpuni avaldada.

sõandanud

tihanud

Poiss ei (tihanud, sõandanud, julgenud) oma mõtet lõpuni avaldada. Kui midagi viltu läks, (aasisime, nõokasime, narrisime) sõbralikult teineteist. Ema (virgus, ärkas) kergest tukastusest. Metskiitsed (pelgavad, kardavad) suuri süngeid metsi. Tema meeli (kõitsid, erutasid) uued tööd ja ülesanded. Ma olen väga (kiindunud, armunud) oma kooli. Sõber (mainis, nimetas), et läheb pärast tunde kinno. Pahas tujus olles ei (säästnud, hoidnud) ta kedagi. Õpilast (piinas, painas) mure tegemata töö pärast. Ühises töös (kadusid, taandusid) isiklikud mured.

7. Mida tähendab diagonaalis asuv tegusõna? Moodusta leitud sõnaga ja veel 4 sõnaga omal valikul sisukaid lauseid.

1. läbema, kärsima 2. kütkestama 3. pooleli jääma 4. uinuma 5. muuseas lausuma 6. enda alla võtma 7. tundeliseks muutuma

Ruudustik oli paljundatud. Õpilased said lehekese ruudustikuga, sõnad panin magnet-tahvlile.

8. Mida tähendavad järgmised sõnad? Vali 6—7 tegusõna ja moodusta lauseid, nii et tegusõna oleks eri kõneviisides. Määra vormid.

harrastama, hajuma, halastama, ammendada, pelgama, suikuma, kümbelma, seilama, matkima, paeluma, mainima, hõlvama, sõandama, naituma, maldama

9. Leia sõnaühendiline verb ja asenda ta samatähendusliku tegusõnaga. Jactusmaterjal.

Pärast võistlusi tulime kõik kokku oma klassi. Võidupäevaks õpitud montaaži kandsime

ette aktusel. Piduläks igati korda. Lapsed olid laagris kõvasti juurde võtnud. Sõber läks mööda mind märkamata. Vaenlane oli lõpuks sunnitud alla andma. Põhjuseta puudunud tööline lasti lahti. Viimaks jõudis kätte ka koolivaheaeg. Mulle tuli meelde, et lubasin kiiresti koju minna. Peagi läksid pilved laiali ja taevaskõigepealt nimisõna mõistet.

10. Moodusta antud silpidest 13 nimisõna ja koosta lauseid teemal «Päevauudised».

a, a, ag, de, din, dit, e, fes, fi, for, gaat, gi, in, kon, kong, kurss, le, mat, mi, naal, ner, noom, oon, oor, por, pree, re, ress, rii, ro, si, si, zü, taaž, ti, tor, tra, val

(Vastused: kongress, festival, agronoom, informatsioon, delegaat, konkurss, preemia, žürii, traditsioon, diktator, reportaaž, finaali, energia.)

11. Leia nimisõnafaas. Igas nimes on peidus selle omaniku elukutse. Milline see on? Koosta lause, mis näitaks, millist tööd ta teeb.

Arno Goom, Ene Snir, Ago Pedog, Kati Reht, Mai Kobner, Iti Rekond, Riina Bel, Zura Stilin, Li Topo, Reet Porr.

(Vastused: agronoom, insener, pedagoog, arhitekt, kombainer, kondiiter, baleriin, žurnalist, piloot, reporter.)

12. Erilist tähelepantu pöörasin täiendi mõiste selgitamiseks, püüdsin näidata omadussõnade tähendusvarjundeid, õpetada leidma kõige sobivamaid sünonüüme.

Leia sünonüümid ja kasuta leitud sõnu lauses. Kumb väljend annab täpsemalt edasi omadust, näitab suhtumist?

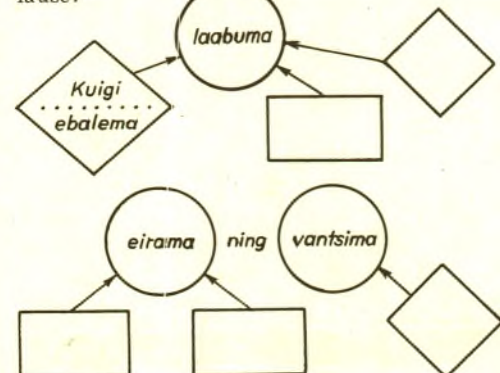
veetlev, võlv, armukade, suursugune, vastuhakkav, paindumatu, kange, nõtk, karm, nõudlik, karastav, karm, väga raske, napp, karske, kannatusrikas, sünge, pahur, usin, noble, aus, otsekohene, väga õrn, särav, hele, süd ametu, külm, lage, upsakas, uhke, elav, elurõõmus.

13. Jaga 2 tulpa: meeldivad ja ebameeldivad omadused. Iseloomusta neid. Moodusta lauseid, kus nad esineksid täiendina.

intelligentne, energiline, nõme, alp, delikaatne, humaanne, kõrk, ülbe, irooniline, tarmukas, kalk, korrektne, jäik, üllas, siiras, loid, religioosne, elegantne, geniaalne, türannlik.

14. Liht- ja liitlause käsitlemisel õppisime neid ka moodustama. Keerulisemad olid harjutused, kus tuli kasutada öeldisena õpetaja antud verbe, milleks valisin võõrsõnu ja vähem tuntud sõnu.

Moodusta vastavalt skeemidele liitlauseid. Jälgi verbi tähendust. Kas said rind- või põimlauseid?



15. Leia saatelausesse sobiv tegusõna, nii et sama sõna ei korduks. Jälgi tähendusvarjundit. Pane kirjavahemärgid. Jaotusmaterjal.

Mart sõbrale Meil oli täna koon-
dus Mida te seal tegite sõber
Mart Meile tuli külla bussijuht
kes palju huvitavat oma tööst
Tiit Kes see bussijuht oli See oli
meie linna parim juht Andres Kask
Mart ja nagu muuseas Ta on minu
isa sõber Tiit vastu vaielda,
vaid tagasihoidlikult Minu onu
peetakse ka väga heaks bussijuhiks Mart aga
..... sõpra kuulata ja Sinu
onu kah asi või midagi Parim on ikka Andres
Kask Nüüd Tiit natuke pahaselt
Marti Andres Kask, Andres Kask ... Lõpuks
Mart ja sõbrale Noh,
nad mõlemad on väga tublid ja toredad juhid

16. Koosta dialoog, kasutades järgmisi verbe: võitma, puiklema, usutlema, mainima, tingima, torisema, taipama, nõrdima

Kõik eelkirjeldatud harjutused ei ole uued, olen neid varem kasutanud 6. klassis.

*

Sõnavaratöö on ulatuslik. Kõike, mida vaja, ei suuda ära teha: tundides tuleb ajanappus ega jõua valmistada-paljundada küllaldaselt jaotusmaterjale.

1984/85. õppeaastal õpetasin 7. klassides esimest korda uue programmi järgi ja uue õpikuga. Kasutamiskõlbmatuks muutus suurem osa varem koostatud harjutusi ja jaotusmaterjale, sest lauseõpetuse käsitus ja sõnavara erinevad suuresti. Alustasin seega otsast peale. Õpetaja tööd kergendaks 7. ja 8. kl sõnavara- ja sõnastusõpetuse töövihik.

Kirjandus

1. K a u k e s H. Sõnavaraline töö VI klassi keeletundides. Emakeeleõpetuse küsimusi VI. Tallinn, 1979, lk 73—106.
2. K r a a v I. Sõnavaraõpetusest 6. klassi eesti keele tundides. — Nõukogude Kool, 1969, nr 10, lk 746—752.
3. L a u g a s t e G. Sõnavaraõpetusest emakeele tunnis. Eesti keele õpetamise meetodika küsimusi III. Tallinn, 1962, lk 3—24.
4. M a a n s o V. Sõnavaraline töö nõuab tähelepanu. Emakeeleõpetuse küsimusi V. Tallinn, 1975, lk 83—102.

Arvutiõpetuse kabinet

UDO IVASK,
Eesti Riikliku Kunstiinstituudi
tööstuskunsti kateedri juhataja
UNO PILVRE,
Kutsehariduskomitee õppemetoodika
kabineti informaatikalabori juhataja

Koos uue õppeaine «Informaatika ja arvutus-tenika alused» koolidesse jõudmisega tuleb varem või hiljem sinna ka arvuti. See tehnovahend on õppetöös kahtlemata üks täiuslikumaid. Võrreldes seniste tehniliste õppevahenditega võimaldab arvuti näiteks individuaaltööd dialoogirežiimis õpilase enese valitud tempos. Kuigi nüüdiskooli tulev arvuti mahub lähedalt kirjutuslauale (3, lk 83), oleks selline lahendus poolele teele seismajäämine. Õppevahendina on arvuti küllalt kallis ja kokkuhoid kabineti sisustuse arvel oleks lubamatu. Pealegi ajal, mil rõhutatakse, et olemasolev õpetamise ja kasvata-
mise tase ei vasta täiel määral riigi sotsiaal-
majandusliku arengu ja teaduse ning tehnika saa-
vutuste kiirema kasutuselevõtu ülesannetele.

Millest siis uue, perspektiivse sisustusega kabineti rajamisel lähtuda?

Üks konkreetne puudus, millele ka NSV Liidu Teaduse- ja Tehnikakomitee viitab, on ergonoomia* nõuete vähene jälgimine nii tootmisteg-
evuses kui õppeprotsessis. Selles peituvad re-
serve esile tuues rõhutatakse muu hulgas Ko-
mittee määruses, et ergonoomiat arvestades saab
erialaettevalmistuse aega vähendada kuni 30 %.

Samas kohustatakse NSVL Riiklikku Kutsehariduskomiteed laialdaselt kasutama ergonoomika saavutusi kutsehariduse sisu, vormi, vahendite ja meetodite edasiseks täiendamiseks.

Nagu nähtub, on seatud ülesanne väga laial-
dane, annab aga võimalikud pidepunktid ka
kabineti kujundamiseks.

Õppeprotsessis on ergonoomial kolm lõiku:

- kommunikatsioon ja selle tingimused ahelas
õpetaja—õppevahend—õpilane;
- õpetaja ja õpilase töökoht;
- õppeprotsess tervikuna.

* Sõna «ergonoomia» on pärit Kreeka keelest (ergo — töö, nomoo—seadus) ja tähendab teadust, mis käsitleb tööd kui kompleksset süsteemi inimene—töövahend—töõese—tootmiskulud. Ergonoomia uurib tööprotsessi töövahendite ja -tingimuste optimeerimise eesmärgil, lähtudes inimese tervise kaitsmise ja igakülgse arendamise nõuetest.

Et kergendada õpilasele dialoogi arvutiga kui ka õpetajale kogu õppetegevuse juhtimist, tuleb tihti kasutatavad teeninduselemendid (lülitid, sõrmistik jm) otstarbekalt paigutada. Need peavad olema kergelt ja ilma pingutuseta käsitsetavad ning kooskõlas standarditega.

Põhiosa informatsioonist arvutikabinetis edastatakse nägemiskanali kaudu. Seepärast tuleb jälgida, et vaateväljas olevate infoallikate kaugus, nägemisnurk ja vaadeldava objekti kontrast vastaksid keskmise õpilase võimetele (6). Vältida tuleb igasugust visuaalset müra, s. t õppeprotsessis antud ainega mitteseostuvaid, kuid tähelepanu äratavaid objekte vaateväljas ja eriti selle keskosas. Siia kuuluvad peale ettevalmistusfaasis olevate näitvahendite ja projektsiooniseadmete veel ka oskamatult paigutatud valgustid ning mitmesugused läikivad pinnad. Isegi avarele kooliõuele või tänavaliiklusele vaadet võimaldav ja seega pilku püüdev aken võib olla suureks visuaalse müra allikaks. Loomulikult peavad valgus, mehaanilise müra ja ruumi temperatuur olema ettenähtud piirides. Teatavasti peab laudade tööpindadel olema valgustustihedus vähemalt 300 lx, mis piirab märgatavalt projektsiooniseadmete valikut. Tuleb ju tagada piisavalt konkreetne ekraanikujutis valgustatud ruumis.

Nii õpilase kui õpetaja töökoht peaks võimaldama mugavat kehahoidu. Seejuures peab õpilane hästi nägema kõiki vaateväljas olevaid õppeinformatsiooni edastavaid objekte, s. t ette ei tohi jääda ei teised õpilased ega õpetaja.

Toolide-laudade kujundamisel ja seadmestiku paigaldamisel on abiks antropomeetriselised näitajad — käehaare raadiusega 530 kuni 650 mm poolringidena, mille keskpunkt on 200 mm keha keskjoonest ja 100 mm töölaua servast (1).

Et inimsilm pingutuseta eraldab esemeid, mille vaatenurk erineb üle 3°, saame leida parima nägemiskauguse (500 kuni 700 mm), arvestades tärkinformatsiooni vajaliku suuruse kuvariekraanil ja edasiselt ka projektsiooniseadme ekraanil. Arvestada tuleks veel, et vertikaalne nägemispiirkond on $\pm 15^\circ$ optimaalset vaatejoonist. Viimane suundub istumisel 15° horisontaalset alla poole, seismisel aga 10° . Pea kallutamisega saab mugavalt seda muuta küll veel allapoole 10° ulatuses. Teatavasti iseloomustab visuaalset informatsiooni ekraanil vaadeldava objekti kontrast. Selle vajalik ja lubatud väärtus on määratud allpool eraldusvõime ja ülalpool pimestustoiemega. Õppeinfot sisaldaval objektil peab olema kontrast piirkonnas 8:1 kuni 15:1, ümbruskonnas aga mitte üle 10:1.

Üldjuhul tuleks vältida kogu kabineti kujundamisel liiga heledaid värve, näiteks valget, heledollast jm. Samuti läikivaid (helendavaid) pindu nii õpilase kui õpetaja vaateväljas. Viimane asjaolu on eriti oluline, sest osa õpilasi, kes isegi

juhul, kui päike silma paistab või tahvel läigib, ei saa kohta vahetada.

Olenevalt väljakujunenud harjumusest on õpetaja alati suurema või väiksema osa tunnist püsti. Loengu ajal õpetaja harilikult seisab. Seega tuleks kaaluda õpetaja töökohas vajaminevate tehnovahendite teeninduselementide dubleerimist. Tööks istuvas asendis on erikujundusega töölaud vältimatu (2). Selline töökoha laud peab rahuldama järgmisi põhitingimusi:

- vaba ruum jalgade mugavaks asendiks ja selle muutmiseks olgu nii suur kui võimalik,
- vajalik teeninduselementide käitamist võimaldav haardekaugus nii väike kui võimalik,
- vaba paigutuspind laual olgu võimalikult suur (arvestada vajadust),
- töölaua välismõõdud olgu nii väikesed kui võimalik,
- ruum töölaua ümber peab olema vaba 1 m ulatuses.

Ülaltoodud nõuded on täiel määral kehtivad ka õpilase töölaua kohta.

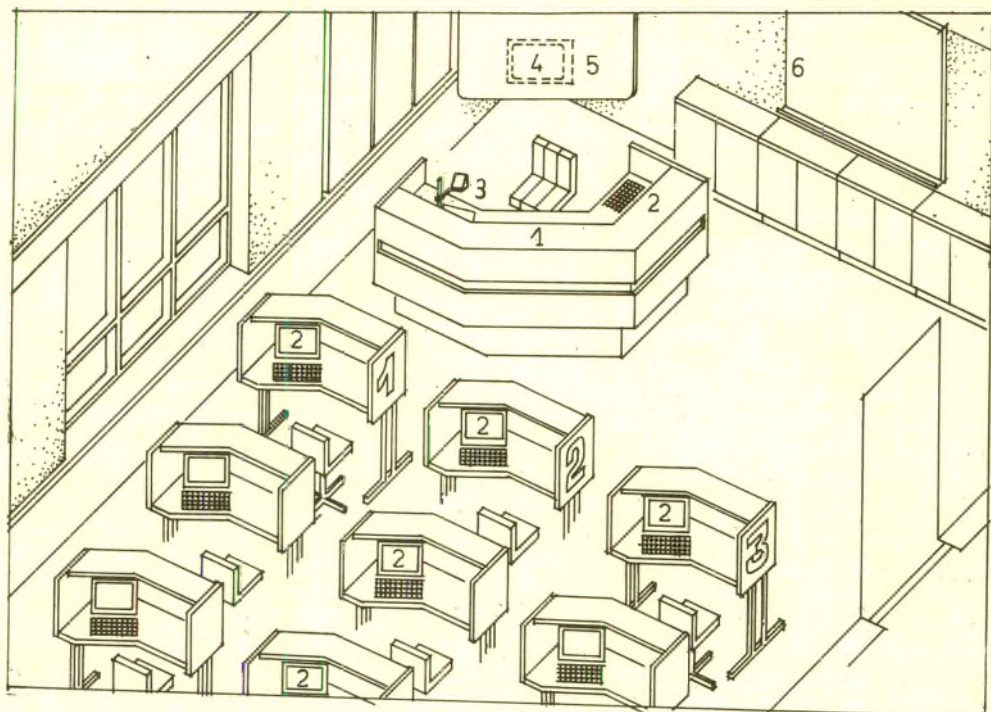
Selgub, et optimaalne lahendus on jällegi kompromiss vastandlike nõuete vahel ning eeldab tihedat koostööd arvutiõpetaja ja ergonoomi ning ruumi- ja mööblikujundaja vahel.

Oluline osa on kuvariklassis veel valgus- ja valgustustingimustel. Tuleb jälgida, et kuvari ekraan poleks ei valguse poole ega ka selle vastassuunas. Valgusti ei peaks paiknema otsestelt töökoha peal, vaid veidi küljel jne.

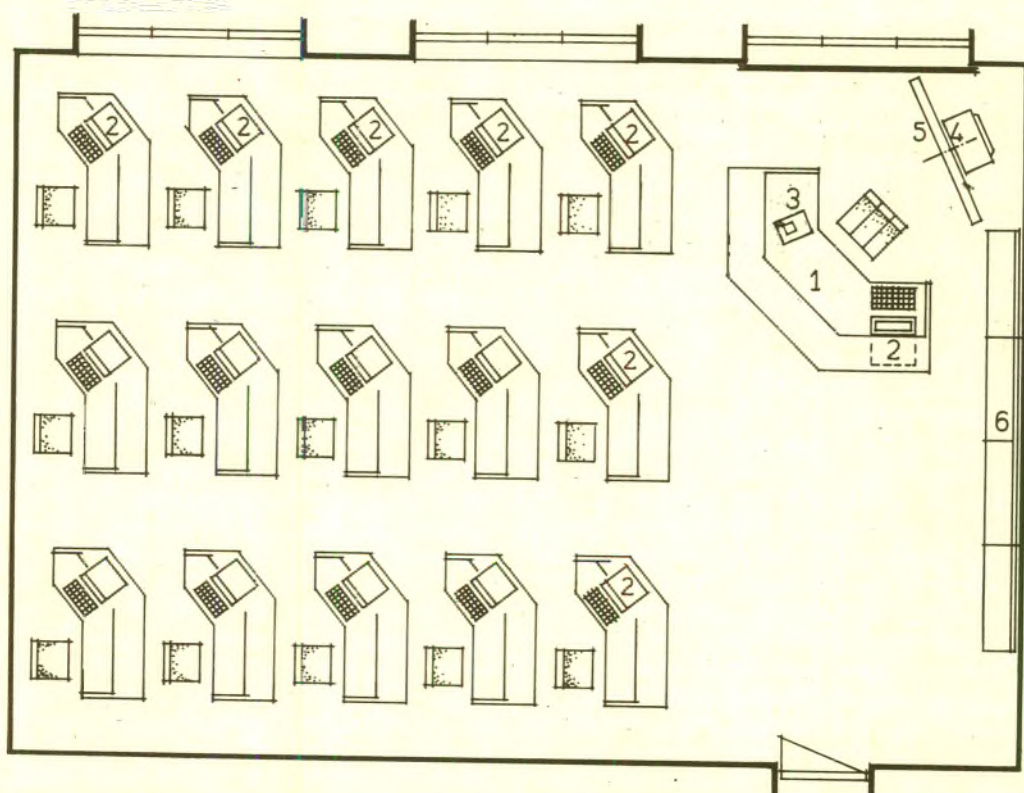
Soovitavaks tuleks lugeda eraldi ettevalmistusruumi (nn preparaatoriruumi) olemasolu, et võimaldada keeruka seadmestiku kohapealset remonti ja tehnohooldust õppetundide normaalsel kulgu häirimata.

Nagu isegi ülaltoodud valikulistest ergonoomia põhinõuetest nähtub, ei rahulda senised ainekabineti kujundused. Informaatika ja arvustehnika aluste õpetamist korraldavates eeskirjades 4 on aga tavakohaselt piiratud vajaliku õppekirjanduse, õppevahendite, tarkvara ja riistvara loeteluga ning spetsialiseeritud mööbliesemete nimetamisega. Igasugune lähem selgitus ja viited puuduvad. Sellises olukorras lugesime otstarbekaks täiesti uuelaadse kabinetikujunduse loomist.

Arvutiõpetuse kabinet mahutab 15 õpilast, kes istuvad ühekohaliste erikonstruktsiooni ja -kujuga laudade taga (vt joonis). Igas lauas paikneb kooliarvuti, mille kuvar on asetatud nii, et dialoogitöös tuleb pöördtoolil istuval õpilasel pööruda veidi vasakule. Sõrmistiku ja kuvari paigutus ning kasutatud värvitoonid vastavad ülaltoodud ergonoomia nõuetele. Täiendavalt on õpilaslaua esiserv nii kõrge, et vaatevälja ei jääks eesistuva õpilase häiriv kuvarikujutis. Õpetajate seletuste ajal pöörduvad õpilased otse suunas ja kasutavad laua piisavalt suurt vaba



1. ÕPETAJALAUD
2. ARVUTI
3. GRAFOPROJEKTOR
4. TELEVIISOR
5. EKRAAN
6. TAHVEL



pinda konspekterimise või märkmete tegemisel. Teeninduselementide rakendamisel tekkiva mehaanilise müra piiramiseks on laua esisein seestpoolt dekraga kaetud.

Õpetajalaud—juhtpult on paigutatud vasakule akna suunas (õpilase poolt vaadatuna) ja nurga all. Selline paigutus on vaatenurga suhtes märksa soodsam nii õpilasele kui ka õpetajale ega takista vaadet kriiditahvlile (vt joonis). Õpetajalaus on arvuti koos lisaseadmetega (tehovahendite ja kabinetisese arvutivõrgu juhtpuldid), panipaigad arvuti ja teiste tehovahendite tarkvara tarvis jm. Lauda on monteeritud käepäraselt paigutatud grafo- ja diaprosjektor, mis kasutavad ühist ekraani (1,6×1,6 m). Laus on veel kohad videomagnetofoni ja telekaamera jaoks, telefoniaparaadid audioside otstarbeks jm. Laua kolme moodulsegmenti poolringis paigutus ja õpetaja pöördtool garanteerivad kõigi seadmete teenindamismugavuse. Õpetajalauda kõrgemale tõstetud esisein takistab seal olevate esemete ja õpetaja käte liikumise nähtavust õpilase töökohtalt.

Demonstratsioonikuvarina kasutatud suure diagonaaliga teler ja ekraan moodustavad ühise mooduli (vt joonis). Ekraaniks saame selle pööratavatel telerikujutist tõstva ja häirivat peegeldusteket takistava katte. Nii kaldu ja vajalikku erinurka viltu asetatud ekraan kui ka teler on paigutatud hea nähtavuse tagamiseks võimalikult kõrgele. Et õpetaja saaks töötada seistes, on arvuti sõrmistik demonstratsioonimoodulil dubleeritud.

Nagu öeldud, on arvutikabinetis ka kriiditahvel. Selleks on esiseina keskel küllalt kõrgele olev tumeroheline, osaliselt magnetpinnaga ruudustikuga kaetud klappihvel, mis toetub allolevale neljaosalisele kombineeritud lihtsa väliskujundusega seinakapile. Kapp on õhuke, kirjanduse plakatite, demonstratsioonimaterjali ja mitteaktuaalse tehovahendite tarkvara hoidmiseks. Nagu juba öeldud, on tunnimaterjal (v. a plakatid) õpetaja lauas.

Ülaltoodust selgub, et esitatud kabinetikujunduses on loobutud õpetaja töökohta poodiumist, ligi paari meetri paksusest lükkandtahvlitega kriiditoolmu koguvast esisein-kapist, läbivprojektsiooni kasutamisest ja õpetaja mitmeosalisest mammutlauast. Need kõik on oma aja ära elanud, pole ilmselt ergonoomia nõuetega vastavuses ega leia ka mujal maailmas enam kasutamist.

Kirjandus

1. K n a b e K. P. Ergonomische Aspekte bei der Gestaltung von Computern. Bürotechnische Sammlung BTS — Aktuell (Januar—Februar 1978), S. 9—14.
2. K r a u ß M., K u t s c h b a c h E., W o s c h n i E. Handbuch Datenerfassung. VEB Verlag Technik, Berlin, 1984. 241 S.

3. P e n j a m J., T o u g u E. Arvuti jõuab kooli. — Nõukogude Kool, 1985, nr. 11.

4. Комплект учебной документации по курсу «Основы информатики и вычислительной техники». М., 1985, с. 118—135.

5. Н а з а р о в а Т. С. Эргономический подход к оборудованию рабочих мест учителя и учащихся. М., АПН СССР, 1971.

6. П и л ь в е р е У. Изготовление и применение транспарантов для графопроектора. М., Высшая школа, 1982, с. 29—31.

MEILT JA MUJALT

■ Tbilisi 41. keskkooli vanemate klasside õpilased õpivad tööõpetuse tundides programmeerimise aluseid ja arvutite tööpõhimõtteid ning kasutamishübeid. Selle võimaluse andis neile šeff — Gruusia Riigiplaani Arvutuskeskuse kollektiiv, sisustades koolis arvutiklassi. Arvutiõpetuse tarbeks on seal olemas vajalik tehnika, väike vastavateemaline populaarteaduslik raamatukogu. Tööd juhendavad keskuse kogemustega spetsialistid.

Tänu šeffide abile on arvutiõpetuse tunnid saanud kooli kutseühendustöö tähtsaks lüliks. Juba mõnda aastat antakse kooli lõpetajatele lõputunnistuse kõrval arvutitehnika operatori kutsetunnistus.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

■ Isegi viimasest pingist võib näha millist tahes kirja elektroonilisel klassitahvlil, mis on ehitatud Kurski oblasti Noorte Tehnikute Maja raadiokonstruktorite ringis. Kõigile tuttavast taskuarvutist erineb see kaugjuhtimise võimaluse ja suure pinna poolest. Mõeldud kõige nooremate õpilaste tarbeks, on tahvlile nimeks pandud «Kooli-uusik». Õppevahend on eksponeeritud NSVL Rahvamajandusnõuete paviljonis «Noored loodusesõbrad ja tehnikud», soovitatud ka tööstuses tootmiseks.

Noorte konstruktorite edu pole juhuslik: tehnilise loominguga tegeleb oblastis üle 35 000 õpilase.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»

■ Hiljuti tuli Gruusia NSV kauplustes müügile esimene partii lastekingi, valmistajaks Kutaisi 22. keskkooli noored kingavabriku töölised. Natuke üle aasta tagasi ei võinud keegi arvata, et lapsed tulevad toime nii tõsise tööga. Kooli töökojas aga kihab tegevus. Nahast labaja sõrmkinnastega saadi kergesti hakkama. Seepärast tuli baasettevõtte Kutaisi Jalatsikombinaat kooli õpilaskollektiivi palvele vastu ning usaldas neile tööks lastekingade uue mudeli. Lastel on kahju vaid ühest: firmalipikul pole märget, et jalatsid on valmistanud kooliõpilased.

Ajalehest «Ušitel'skaja Gazeta»



KOOLIEELNE KASVATUS

Kompleksne meetod 4- ja 5aastaste laste rollimänguks ettevalmistamisel

AINO SAAR,
TPedi koolieelse kasvatus kateedri
vanemõpetaja

Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades on suurt tähelepanu pööratud 6aastaste laste õpetamisele koolis. Selleks et üleminek kooliõpingutele kulgeks sujuvalt, on vaja enam tähelepanu pöörata ettevalmistusele koolieelses eas. Koolieelne iga on mänguiga. Mängus ja mängu kaudu on võimalik arendada lastes mitmeid vaimseid, hiljem õpingutes vajalikke oskusi, nt oskust tegevust ette planeerida, tähele panna ja meelde jätta, kiiresti otsustada, arusaadavalt kõne abil väljendada jm.

Erilise koha mängude liigituses on omandanud rollimäng, mille põhitunnused on roll, rollilised suhted ning toimingud mängijate vahel. Jälginud laste rollimänge Harju ja Rakvere rajoonis, veendusime, et lapsed tihti ei tea ega oska oma mängudes kujutada erinevaid töötajaid, Mängijate mängulised toimingud olid ühetüübilised ning šabloonsed, harva või hoopiski mitte kujutati erinevate elualade esindajaid ja nende vastastikuste suhete iseärasusi. Lapsed seisid raskuste ees, kui oli vaja iseseisvalt edasi arendada mängu süžeed. Peamiselt maateemalistes mängudes toitsid lapsed loomi, jalutasid nendega või panid magama. Vähe esines mängus kõnet, rollilist suhtlemist ja erineva mängumaterjali kasutamist.

Sellepärast rakendasimegi mänguks ettevalmistamisel seni veel vähe kasutatud kompleksset meetodit. F. Fradkina, N. Aksarina, R. Zukovskaja, J. Zvorõgina (2) jt on veenvalt tõestanud oma töödes, et mäng ei teki varajases lapseas spontaanselt, vaid selleks on vaja spetsiaalset pedagoogilist juhendamist.

Kompleksne meetod sisaldab järgmisi komponente:

- ümbritseva eluga tutvustamine;
- laste elukogemuse rikastamine mänguvõtete abil;
- esemeline mängukeskkond;
- probleemsuhtlemine kasvataja ja laste vahel mänguprotsessis.

Räägime alljärgnevas igast kompleksse meetodi komponendist eraldi.

Ümbritseva eluga tutvustamisel toimub lapsel mängumotiivide kujundamine ja esialgsete kogemuste üldistamine. Ümbritseva eluga, sealhulgas ka täiskasvanute tööga tutvustamisel on suur tähtsus laste vaimsel arendamisel ja isiksuse kujundamisel. Mida rikkalikumad, emotsionaalsemad ja eredamad on vaatlustelt saadud muljed ja kogemused, seda soovitud on ka lapse jaoks mäng, milles ta, nagu ütleb L. Vögotski, rahuldab oma tarvet tegutseda kui täiskasvanu. Selle tarbe rahuldamine sõltubki sellest, kui paju ja mida teavad lapsed täiskasvanute töödest, ühisest tegevusest ja omavahelistest suhetest.

Mõiste «täiskasvanute tööga tutvustamine» sisaldab endas teadmisi töö kollektiivsest iseloomust, töövahenditest, tööprotsessist ning töötajate omavahelistest suhetest. Paljud tuntud nõukogude pedagoogid (O. Solovjova, E. Fradkina, V. Loginova, J. Neverovitš) rõhutavad mõtet, et täiskasvanute tööga tutvustamisel tuleb kindlasti pöörata tähelepanu nii töö ühiskondlikule tähtsusele, s. o inimeste vajaduste rahuldamisele kui ka tööarmastuse kasvatamisele. Lastes peab kujundama soovi ja tahet ise midagi oma kätega korda saata. Sealjuures tuleb pöörata tähelepanu ka isiksuse mitmesuguste külbeliste omaduste, nagu teadmishimu, tahe, vastutustunne, püsivus jne kujundamisele.

Meie lähisime õppekäikudel ja vaatlustel sellest, et need oleksid lastele huvitavad, haaravad ja hõlmasid tundemaailma. Kasvatajad valmistusid õppekäikudeks suure põhjalikkusega. Kõigepealt tutvusid nad ise vaadeldavate objektidega, käisid kohapeal ning vestlesid brigadiride ja treeneritega. Kasvatajad selgitasid õppekäigu eesmärgid, täpsustasid toimumisaja ja kohapeal selgitusi jagava töötaja. Väga tähtis on, et selgitusi jagav inimene lapsi köidaks, neile ea- ja jõukohaselt teadmisi annaks ning tööprotsessi näitaks, et tema kõne oleks keeleliselt korrektne ja lastele arusaadav. Eelnevalt pöörasid kasvatajad tähelepanu, et küllastataval objektil valitseks puhtus ja kord, et seal lapsi miski ei ohustaks.

Teel kõneles kasvataja lastele, mis on farm ja milleks see vajalik on. Farmi vaadeldi esmalt väljastpoolt ning seejärel uuriti põhjalikult, kes seal töötavad. Farmibrigadir ja ratsabaasi vanemtreener kõnelesid haaravalt sellest, kes töötajatest missugust tööd teeb, mis vahendeid sealjuures kasutavad. Lapsed nägid lüpsjate, traktoristide, mehaaniku, ratsasportlaste jt tegevust ning kuulasid selgitusi. Neile

räägiti, et loomadega tegelevad inimesed peavad olema hoolitsevad, õrnad ja heatahtlikud oma hooalelaste suhtes ning armastama oma tööd. Õppekäigu ajal rõhutati igaühe töö ühiskondlikku tähtsust ning vastastikust seost. Näiteks kui traktorist ei too õigel ajal lehmadele toitu, ei saa ka lüpsja õigel ajal lehmaid sööta ja seejärel neid lüpsata.

Lapsed ei olnud õppekäigul passiivsed pealtvaatajad, vaid võisid ise anda lehmadele heina, silitada vasikaid, teha reesõitu jne. Vaatlusel esitasid lapsed palju küsimusi. Näiteks 4aastane Kati tahtis teada, kui palju antakse vasikale piima; 5aastane Ivar küsis, miks ponid ei kasva kunagi nii suureks kui hobused jne.

Veendusime, et lapsed on sellistel õppekäikudel ise väga tunnetusaktiivsed ning tahavad palju teada, seepärast on hea, kui kasvataja näeb ette võimalikke küsimusi ja oskab neile vastata õigesti ning arusaadavalt, arvestada laste vanust ja nende elukogemusi.

Õppekäigult saadud teadmised, muljed ja kogemused vajavad täpsustamist, kinnistamist ning süstematiseerimist. Selleks korraldatud vestlustes korraldati, kes töötavad farmides, mis töövahendeid kasutavad ja mida teevad. Kasvataja rõhutas veel kord maatöötajate töö ühiskondlikku tähtsust ja vastastikuste suhete vajalikkust. Lapsed veendusid töö väärtuses nii enda, lasteaias, kolhoosis kui kogu meie suure kodumaa jaoks. Kasvataja ja laste vestluses kasutasime näitmaterjali ja tehno vahendeid (pildid, slaidid, magnetofon ja grammofoon loomade häälitsuste kuulamiseks jm).

Õppekäike objektidega tutvumiseks korraldasime mitu korda. Nendega andsime lastele nii üldisi kui ka konkreetseid teadmisi. Näiteks, esmalt näidati ja selgitati, mis on farm ja kes seal töötavad ning seejärel nägid lapsed oma silmaga farmitöötajate tööd, töövahendeid ning kuulasid selgitusi sinna juurde.

Rakendades kompleksset meetodit 3aastaste laste mänguks ettevalmistamisel, kasutas G. Zvorogina (1) teise komponendina **õppemänge**. Sellistes õppemängudes, lahendades koos lastega mängu ülesannet, tutvustas kasvataja mänguviise ning erinevat mängumaterjali. Meie organiseerisime 4- ja 5aastaste lastega mängukogemuse rikastamise nii, et koos kasvatajaga mängis rühm lapsi (4—6 last). Täiskasvanu võttis endale juhtrolli (nt brigadir, treener, loomaarst), lapsed olid lüpsjad, traktoristid, mehaanikud vm. Vahetult enne mängu arutati üheskoos läbi ühe või teise rolli toimingute sisu ja kasutatavad töövahendid ning seejärel asuti lahendama mänguülesannet, näiteks lehma lüpsma ja söötma, sigu ravima, viima piima piimakombinaati jne. Veendusime, et kasvataja peab olema lastele vahetu ja siiras mängupartner ega tohi konkreetseid toiminguid demonstreerida või valmisnäidiseid esitada. Mängijad peavad ise kasvataja abiga leidma antud mängusi-

tuatsioonis orienteerumiseks sobivama lahenduse ning parima tee mänguülesande täitmiseks. Organiseerides sellist ühistegevust, arvestab kasvataja ka laste mänguoskuste ja kogemustega. Selline mänguvõtte on laste õpetamise ja iseseisva loovmängu vahepealne vorm, mis aitab kaasa mängijate initsiatiivi ja loovuse arendamisele.

Iseseisva mängutegevuse kujundamisel on tähtis koht ka **esemelisel mängukeskkonnal**. On vaja laiendada mängus nii mänguasjade temaatikat kui ka lülitada mängu erinevat mängumaterjali. Meie oma töös kasutasime

- 1) realistlikke mänguasju, s. o mänguasju, mis kujutavad reaalse objekti tüüpilisi tunnuseid ja iseloomulikke jooni;
- 2) tinglikke mänguasju, mis kujutavad ainult mõningaid objekti tüüpilisi jooni või tunnuseid (nt karbist aplitseeritud põrsas, millel oli kärss ja rõngassaba, või sokist valmistatud ja vatiga täidetud hobusepea lakaga jne);
- 3) asendusmänguasju, mis kujutavad endast reaalse objekti üldistatud näidist (nt lehmadeks kasutatime ovaalseid vatiga täidetud riidest padjakesi, põrsaste asemel roosa paberiga kaetud väikseid karpe jne).

Veendusime, et lapsed võtavad meeleldi omaks eri laadi mänguvahendeid, hoolimata, kas need sarnanevad n-õ prototüübiga. Lapsed oma mängus ravisid asendusmänguasju, toitsid tinglikke loomi, lüpsid neid, vedasid masinaga, ühesõnaga sooritasid samu mängutoiminguid mis reaalselt mänguasjadega. Märkasime ainult, et mõningal määral eelistasid lapsed pehmeid riidest mänguasju paberist valmistatutele.

Meie vabariigis on veel vähe mänguvahendeid maatemalistele mängude jaoks. Seepärast soovitasimegi kasutada elloetletud mänguasjade liike. Esimest mängukeskkonda on vaja muuta olenevalt sellest, kuidas rikastuvad laste praktilised ja mängukogemused.

Et laps oma kogemusi iseseisvas mängutegevuses aktualiseeriks, on vaja täiskasvanu suhtlemist lastega. Suhtlemine peab olema suunatud uute mänguliste toimingute saavutamisele, samas tuginema laste praktilistele ja mängukogemustele ning mängukeskkonna õigeaegsele muutmisele. Pedagoogi ja laste problemsuhtlemine toimub mitmesuguste kaudsete võtete abil, s. o küsimusi, nõuande, ettepanek, meeldetuletus. Kasvataja ergutab igati laste omaalgatust uute mängulahenduste leidmisel ning loob võimalused loovuse arendamiseks. Näiteks, kui kasvataja näeb, et lüpsja on söötud ja lüpsnud oma hooalelaste ning ei oska pärast seda midagi ette võtta, arutleb ta koos mängijaga, mida võiks nüüd edasi teha, kas minna koju või veeta aeg puhketoas jne. Kasvataja peab siinjuures tajuma täpselt ja õigesti mängusituatsiooni ja loogikat, tundma mängurühma tervikuna ning iga üksikmängijat rühmas.

Kasutanud oma töös 4- ja 5aastastega kompleksset meetodit, tegime taas rollimän-

gude vaatlused ning analüüsisime tulemusi. Selle põhjal võib järeldada, et

□ kompleksne meetod on rakendatav laste mängutegevuse ettevalmistamisel ja vastavate pedagoogiliste tingimuste loomisel. Selle meetodi abil on võimalik lastele anda mitmesuguseid teadmisi rollile vastavatest toimingutest ja rollile vajalikest vahenditest. Kompleksse meetodi komponendid on omavahel tihedalt seotud, kusjuures igaüks neist kannab eri vanuses erinevat osa. Rollimängu tekkimisel etendavad tähtsat osa mänguvõtted elukogemuse rikastamisel ning sobiv mänguasjade ja materjali valik. Pärast mänguvõtte kasutamist võtsid lapsed iseseisvas mängutegevuses endale rollid ja vastavalt rollile ka toimisid. Koos mängu arenguga kasvab järjest probleemsuhtlemise osatähtsus. Tüüpiline on mängus ka see, et probleemsuhtlemine leiab aset nii täiskasvanu ja laste kui ka laste endi vahel. Tänu viimasele on võimalik mängu eesmärk üheskoos ette planeerida ja kollektiivselt mängu süžeed edasi arendada.

□ Enne kompleksse meetodi rakendamist kasutasid lapsed oma mängudes ainult realistlike mänguasju, hiljem aga kõiki mänguasjade liike. Kasvataja peab hoolega mõtlema, kuidas veelgi enam laiendada nii mänguasjade temaatikat kui ka valikut.

□ Rollimängus vajab laps oma rolli täitmiseks mitmekülgseid teadmisi. Neid saab ta eelkõige õppetundidest. Tundide ettevalmistamisel on vaja läbi mõelda, kuidas edastada lastele teadmisi nii, et lapsed sooviksid meeleldi neid teadmisi iseseisvalt mängus kasutada.

□ Selles, et mäng oleks lastele huvitav, jõukohane ja neid arendav, on suure tähtsusega kasvataja isiksus ja tema töö meisterlikkus. Kõigepealt peab kasvataja ise olema huvitatud laste mängust, mängutingimuste loomisest, mängu juhendamisest ja hiljem mängu tulemuste analüüsimisest. Loovalt töötaval kasvatajal suudavad lapsed loovalt mängida.

Kompleksse meetodi kasutamine näitas, et laste rollimäng nõuab eelnevalt põhjalikku ettevalmistust nii täiskasvanult kui ka lastelt. Koolieelne iga on mänguiga ja et meie lapsed läheksid kooli igati ettevalmistatuna, vajab enam tähelepanu ka laste mäng selles eas. Pedagoogiliselt õige mängu juhendamine, täpne mängureeglite täitmine, mängu sisu arutelu enne mängu, laste tähelepanu juhtimine täiskasvanute omavahelistele suhetele — see on, mis võimaldab lapsi mängu kaudu viia õpinguteni koolis ja luua vajalikke õpieeldusi.

Kirjandus

1. Новосёлова С. Л., Зворыгина Е. В. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей. — Дошкольное воспитание, 183, № 10, с. 38—46.
2. Новосёлова С. Л. Игра и психологическая готовность ребёнка к школе. — Формирование школьной зрелости ребёнка. Тезисы республиканской конференции. Таллин, 1982, с. 29—32.

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

Põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamine Eesti NSV koolivõrgus ja selle ümberkujundamine 1954. aastal

SULEV VALDMAA,
Kusalu keskkooli direktor

Praegu on meie koolisüsteemis muutuste aeg. Üldharidus- ja kutsekooli reform näeb ette teisenemisi nii hariduse vormis kui ka sisus. Reform on tingitud vajadusest kvalitatiivselt uut laadi harituse järele, millela meie ette seatud majandusliku ja sotsiaalse progressi ülesanded pole täidetavad.

Nõukogude Eesti haridusvõrgus on praktilisest vajadusest tingitud sügavamaid ümberkorraldusi toimunud varemgi. Käesolevas artiklis analüüsib autor sisulist reformi põllumajanduse mehhanisaatorite kaadri ettevalmistamisel, mis viidi läbi NLKP Keskkomitee 1953. aasta septembripleenumi järel, ning selle põhjuseid.

Meie vabariigi põllumajanduse mehhanisaatorite kaadri küsimustega on tegelnud mitmed eesti ajaloolased ja majandusteadlased. Teema on aktuaalne seetõttu, et Eesti NSV majanduse kõrge tootmisintensiivsuse üks allikaid on kutseoskuslik kaader. Mehhanisaatorite kaadri kujunemise küsimusi sõjajärgseil aastail on käsitleanud M. Rubin.¹ E. Pillikse on uurinud traktoristide masskaadri ettevalmistamise algust 1941. aastal.² L. Kiik on selgitanud EKP osa põllumajanduse mehhanisaatorite kaadri ettevalmistamisel NLKP Keskkomitee 1953. aasta septembripleenumi otsuste valguses.³ Autor on pööranud tähelepanu peamiselt ettevalmistuse organisatoorsele küljele ja arvilistele näitajatele aastail 1953 kuni 1958.

Majanduse ja ajaloo alastes väitekirjades on muu hulgas puudutatud mõnd põllumajanduse

¹ Rubin, M. Mehhanisaatorite kaadri formeerumine Eesti NSV põllumajanduses aastatel 1944—1965. — Rmt: Sotsialistliku põllumajanduse areng Nõukogude Eestis. Tallinn, 1976.

mehhanisaatorite ettevalmistamisega seotud probleemi (V. Malken, U. Sögel, A. Metsa). Meie vabariigi sotsiaalset struktuuri käsitlevates uurimustes on vaadeldud ka mehhanisaatorite osa maatootjate hulgas.

Suure Isamaasõja alguseks oli Eesti põllumajanduses kasutusel umbes 2000 traktorit, lisaks muid mehhanisme. Kodanliku vabariigi päevil ei oldud põllumajandusliku kutsehariduse liinis vaatamata tekkinud vajadusele mehhanisaatorite koolitamisele praktiliselt asutud. Esimene katsetus traktoriste riiklikult välja õpetada tehti alles 1940. aasta kevadel, mil Eesti Aleksandri Olustvere Põllutöökooli juures töötas tasuline 12 õpilasega traktoristide eriklass.⁴ Sama aasta sügisel töötas seal 14 õpilasega klass ka nõukogude põllumajanduse tarvis.⁵

Riiklike põllumajanduse mehhaniseerimise kavade kohaselt oli aga 1941. aasta kevadkülviks tarvis nii palju mehhanisaatoreid, et olude sunnil otsustati loobuda nende aeganõudvast ettevalmistamisest koolide kaudu. Koolivõrku ei suudetud suhteliselt komplitseeritud eriala õpetamiseks kohe luua. Ülesande pidid lahendamata MTJide baasil organiseeritud kursused. Kursused lõpetasid 74 traktoribrigaadi brigadiri, 115 teise liigi traktoristi ja 533 algajat.⁶ See oli esimene mehhanisaatorite masskaadri ettevalmistamise kogemus Nõukogude Eestis. Enne Suure Isamaasõja puhkemist jäid nimetatud kursused ka viimaseks omalaadseks ettevõtmiseks.

Sõja lõppedes asuti põllumajanduslike õppeasutuste võrgu taastamisel seal mehhanisaatorite masskaadri väljaõpetamisele. Et sellealast kogemust praktiliselt ei olnud, oli tehtu katsetelise iseloomuga. Aluseks mehhanisaatorite väljaõpetamiseks koolides võidi võtta vennisvabariikide saavutusi. Võrreldes aga Eesti põllumajandust vanemate vennisvabariikide omaga, oli olukord sõja lõppedes siin sootuks erinev. Esiteks tuli taastada maareform, ees seisis kollektiviseerimine ja mehhaniseerimine. Need olid niivõrd ulatuslikud eripärad, mis ei lubanud üha aktuaalsemaks muutuva põllumajanduse mehhanisaatorite kaadri ettevalmistamise probleemi lahendamist lihtsa naabrite kogemuse kopeerimise teel. Eestis, kus põllumajanduse üleminek sotsialistlikule teele seisis sõja lõppe-

des ees, polnud ka traktoristide väljaõpetamiseks vajalikku kaadrit.

Need ja hulk teisi probleeme tingisid seda, et traktoristide-kombaineriite masskaadri ettevalmistamine kujunes ebaühtlaseks ja kirjuks tegevuseks. Kuni koolivõrgu reorganiseerimiseni 1954. aastal valmistasid mehhanisaatorite kaadrit ette koolid Põllumajanduse Ministeeriumi, Sovhooside Ministeeriumi ja Vabariikliku Tööjõureservide Valitsuse alluvuses. Olgugi et koolide töö resultaat pidi olema üks, oli sisuline töö erinev. Tööjõureservide Valitsuse Paide ja Põltsamaa koolides (Paide tööstuskool nr 9, Põltsamaa vabriku-tehasekool nr 18) näiteks oli õppeprotsess korraldatud sarnaselt tööliiskaadri ettevalmistamisele ning erines mõneti õppeprotsessist põllumajanduse alluvates koolides. Õppeprogrammide täitmine oli ebajärjekindel ja kooliti erinev. See olenes õppeprotsessi materiaalsest, metoodilisest ja pedagoogilisest kindlustatusest. Ühiskonna tagasihoidlike võimaluste tõttu oli igas nimetatud osas olulisi puudujääke. Alluvuse deentraliseeritus takistas kooskõlastatud jõupingutusi olukorra parandamiseks. Tüüpilisemaid raskusi oli õpperuumide puudus ja puudulikkus. Näiteks polnud mitmes koolis elektrit. Sovhooside Ministeeriumile alluvas Vodja Põllumajanduse Mehhaniseerimise Koolis (PMK) toimus praktiline põllutööriistade ehituse õpetamine «kabinetis», milleks oli lagunenud tall, kus isegi päeval polnud piisavalt valgust.⁷ Erialaspetsialistide puuduse tõttu jäi õpetuse kvaliteet väga madakaks. Põllumajanduse Ministeeriumile allunud Vaeküla Põllumajanduse Mehhaniseerimise Tehnikumi (PMTK) ja mujal koolides ei omanud õpetajaskond loetavaid õppeaineis haridust. See tõi kaasa programmi täitmata jätmise. Nii tuli Vaekülas traktorite eriala lugeda 1948. aastal 165 tundi, loeti aga 45. Joonestamist oli samas ette nähtud 81 tundi, ent anti 8 tundi.⁸ Vaekülas levis mentaliteet, mille kohaselt kool oli majandile abikäitis, kust vajaduse korral sai tööjõudu. Vältimatuks õppevahendeiks põllumajanduse mehhaniseerimise erialade õpetamiseks olid traktorid ja kombainid. Nendel oli mitmeid puudujääke. Esiteks oli neid hulga poolest vähe. Teiseks oli olemasolevate hulgas liialt töökõlbatuid, mida sai kasutada vaid demonteeritult, õppevahendina. 1953. aasta andmeil oli Helme PMK-l 27 traktorit, neist 14 olid töökorras. 27 traktori hulgas oli 8 eri marki, milledest mitmeid Eesti põldudel enam ei kasutatud.⁹ Vigala PMK traktorite hulgas olid üks «Deering» ja «Lanz-Bulldog», mis töötasid meie põllumajanduses juba enne sõda, kuid nende osakaal tegelikus tootmises oli selleks ajaks muutunud tähtsuseks.¹⁰

² Pillikse, E. Mõningaid daatumeid Eesti põllumajanduse mehhaniseerimise arenguloos. Põllumehe teatmik 1981. Tallinn, 1981.

³ Kiik, L. EKP tegevusest põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamisel aastail 1953—1958. Tartu Riikliku Ülikooli toimetised. Vihik 261. Tõid NLKP ajaloo alalt VIII.

⁴ ORKA, f R-6, nim 1, s 286, l 226.

⁵ Sealsamas, l 301.

⁶ Pillikse, E. Mõningaid daatumeid..., lk 313.

⁷ Kosar, V. Otsustavalt parandada mehhaniseerimiskoolide taset. Eesti Põllumajandus nr 3, 1948, lk 133.

⁸ Sealsamas, lk 330.

⁹ ORKA, f R-1941, nim 6, s 100, l 2, 3.

¹⁰ Sealsamas, s 101, l 84.

Põllumajanduse mehhaniseerimine oli sõja- järgsel perioodil meie vabariigi jaoks väga oluline küsimus. Seetõttu pööras vabariigi valitsus mehhanisaatorite ettevalmistamisele korduvalt tähelepanu. Nenditi koolide lõpetanute madalat teoreetilist ja praktilist ettevalmistatust.

J. Arutjunjan on uurinud mehhanisaatorite ettevalmistamist käsitletaval perioodil NSV Liidu materjalide põhjal. Tema andmeil olid traktoristide, kombaineriite, autojuhtide ja teiste mehhanisaatorite ettevalmistamisel üleriiklikult põhimõtteliselt samad puudused mis meie vabariigiski.¹¹ Vaatamata sõjajärgse perioodi edusammudele oskuskaadrit ettevalmistanud koolivõrgu arengus, jäi MTJide kursuste väljalase suhteliselt suureks. Nii neil kursutel kui ka koolides antud teadmiste ja oskuste tase jäi lubamatult madalaks ning uue kaadri erialast ettevalmistatust hinnati ebarahuldavaks. Kursustel ega ka koolides ei suudetud kinni pidada õppeplaanides ettenähtud õpiajast. Venis komplekteerimine. MTJide kursustel puudusid püsiv õpetajakond ning õpperuumid.

Põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistamise halb olukord oli üleliiduliselt korduvalt

arutusel. Juba 1948. aastal tehti NSV Liidu Põllumajanduse Ministeeriumis ettepanek viia traktoristide ettevalmistamine täielikult üle mehhaniseerimise koolidesse.¹²

Eriti teravdus probleem NLKP Keskkomitee 1953. aasta septembrileenumi materjalide valguses. Juhindudes NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusest nr 2954 16. detsembrist 1953 ja NSV Liidu kultuuriministri käskkirjast nr 2175 19. detsembrist 1953 asuti Eestis reorganiseerima põllumajanduse mehhanisaatorite ettevalmistuse süsteemi.¹³ Üheksa sõjajärgse aasta jooksul oli meie vabariigis ette valmistatud 13 791 mehhanisaatorit.¹⁴ Väga suure osa andsid MTJide kursused, kus tulemus oli sageli üsna nõrk.

Eespool kirjeldatud olukord vajas kardinaalseid muutusi. Seetõttu kujutas 1954. aastal toimunud põllumajanduse mehhanisaatoreid ettevalmistava koolivõrgu reorganiseerimine sisuliselt reformi. Reorganiseerimise käigus muudeti nii mehhanisaatoreid ettevalmistanud koolivõrku kui ka õpetuse sisu. Toimunud muudatusi kajastab tabel 1.*

Tabel 1

Põllumajanduse mehhanisaatorite kaadrit ettevalmistanud koolivõrgu reorganiseerimine 1954. a

Kooli asukoht	Kooli endine				Kooli uus		
	nimetus	baas	eriala	kontingent (õpilast)**	nimetus	eriala	esialgne kontingent (plaaniline)
Paide	TK nr 9	P Min	1, 2	100	PMTK nr 1	1, 14	160
Kingissepa	TK nr 11	Kultuurimin	3, 4, 5	50	PMTK nr 2	3, 4, 14	180
Tartu	ETK nr 12	—	6	—	PMTK nr 3	3, 4, 14	200
Tartu	VTK nr 4	tsiviil-ehitus	7, 8, 9	—	PMK nr 4	14	200
Helme	Helme PMK	P Min	2, 9, 10	723	PMK nr 5	9, 10, 14	520
Järva-Jaani	J-J. PMK	P Min	2	335	PMK nr 6	14	260
Koluvvere	Koluvvere PMK	P Min	10	235	PMK nr 7	10	250
Põltsamaa	VTK nr 18	P Min	2	98	PMK nr 8	14	200
Vigala	Vigala PMK	P Min	2, 10	459	PMK nr 9	10, 14	260
Vodja	Vodja PMK	Sovh Min	2, 11, 9,	72	PMK nr 10	10, 14	160
Viljandi	—	—	—	—	PMK nr 11	14	260

* ORKA, f R-1941, n₅m 3, s 60, l 14; 107; nim 4, s 245, l 95, 96, 133; nim 6, s 102, l 1; s 103, l 1; s 104, l 1; s 105, l 1, 6; s 108, l 1, 4.

** Tööjõureservide valitsuse alluvuses olnud koolidest on senisest kontingendist näidatud mehhanisaatori erialadel õppinute arv.

* Ruumi kokkuhoiu mõttes on lahtrites «kooli nimetus» kasutatud järgmisi lühendeid: TK — tööstuskool, VTK — vabrikutehasekool, ETK — eritööstuskool, PMK — põllumajanduse mehhaniseerimise kool, PMTK — põllumajanduse mehhaniseerimise tööstuskool. Lahtrites «eriala» on nummerdatud järgmised erialad: 1 — ekskavaatorimasinistid, 2 — traktoristid, 3 — auto-traktoriremondi lukksepad, 4 — treialid, 5 — tööstusseadmete lukksepad, 6 — müürsepp-santehnikud, 7 — krohvijad, 8 — katusepanijad, 9 — traktoribrigaadi brigadirid, 10 — kombainerid, 11 — mehaanik-kombainerid, 12 — jaoskonnamehaanikud, 13 — elektromehaanikud, 14 — laia profiiliga traktoristid-masinistid.

¹¹ Арутюнн Ю. В. Механизаторы сельского хозяйства СССР в 1929—1957 г.г. М., 1960, с. 126—127.

¹² Sealsamas, lk 127.

¹³ ORKA, f R-1941, nim 6, s 103, l 1.

¹⁴ K i i k, L. EKP tegevusest... lk 97.

Nagu tabelist nähtub, oli suurim vormiline muudatus koolide alluvuse ühtlustamine seni Põllumajanduse ja Sovhooside Ministeeriumi süsteemi kuulunud koolide allutamiselega Vabariiklikule Tööjõureservide Valitsusele. Need olid Helme, Järva-Jaani, Koluvere, Vigala ja Vodja kool. Lisaks seni Tööjõureservide süsteemis mehhanisaatoreid ettevalmistanud TK nr 9le ja VTK nr 18le muudeti TK nr 11, ETK nr 12 ja VTK nr 4 profiili, kuid arvestades nende senist baasi, alustasid tööd sisuliselt uued õppeasutused.

Ettevalmistused koolisüsteemi reorganiseerimiseks algasid 1953. aastal. Aasta lõpul viidi alluvust vahetanud koolides läbi revideerimine ning üleandmis-vastuvõtuaktid vormistati 1954. aasta jaanuaris. Kõikide koolide puhul loetleti neis üles puudujäägid materiaalbaasis, millest kujunes objektiivne alus edaspidiseks süsteemi kompleksseks väljaarendamiseks.

Tabelist nähtub, et uus koolivõrk hakkas andma sisuliselt uut mehhaniseerimisalast haridust. Kui reorganiseerimise eel valmistati puhtmehhanisaatorlikest erialadest ette põhiliselt traktoriste, traktoribrigaadi brigadire ja kombainereid, siis reorganiseeritud koolivõrgus hakkasid 11 koolist 10 ette valmistama laia profiiliga traktoriste-masiniste. See väljendab selgesti aja nõuet ja ümberkorralduse mõtet ning eesmärki. Tervelt 4 kooli plaanilise 920 õpilaskontingendiga pidid asuma ainult laia profiiliga traktoristide-masinistide väljaõpetamisele. Laienes kombainereite ettevalmistamine. Iseliikuvad kombainid ilmusid eesti põllumajandusse 1948. Sel aastal sai ühe neist Kostivere sovhoos, teise Vodja PMK.¹⁵ Masinate lisandumine oli hoogne. 1950 oli neid 131 ja 1955 juba 1164.¹⁶ Siit ka kasvanud vajadus kombainereite järele. Reorganiseeritud koolivõrgus planeeriti õpetada kuut eriala, millest neli olid vähema tähtsusega, treiali eriala säilis esialgu senisest süsteemist ning pidi hiljem viimase lennu väljalaskega kaduma.

Kui seni Põllumajanduse Ministeeriumi ja Sovhooside Ministeeriumi alluvuses olnud koolide profiil muutus suhteliselt vähe, toimus suuremaid muudatusi Tööjõureservide alluvuses olnud koolides. Mõlemad Tartu koolid korraldati põhjalikult ümber. Kursused, mida ei jõutud enne profiili muutust lõpetada, viidi üle teistesse sobiva kallakuga õppeasutustesse samas alluvuses. Viljandisse asutati uus kool. Teistes õppeasutustes jätkus õppetöö reorganiseerimisele vaatamata katkematult, Viljandi kool alustas tööd 1954. aasta sügisel.

Käesoleva artikli maht ei võimalda käsitleda reformi saavutusi, kuid kõnesolev koolivõrk valmistas aastail 1954 kuni 1958 ette 9669 kvalifitseeritud spetsialisti.¹⁷ Seega oli uus süsteem

produktiivsem vanast. Tunduvalt paranes õppeasutuste materiaal-tehniline baas. 1954. aastal said koolid tsentraliseeritult ja MTJidelt kokku 135 traktorit, 75 teraviljakombaini, 426 mitmesugust põllutöömehhanismi ja -riista.¹⁸ Tugevnes koolide õpetajaskaader. Ümberkujundatud koolivõrku suunati tööle 121 spetsialisti, kes enamikus olid praktikud. Õpetajate üldarv tõusis 1954. aastal 244ni, kuid nendest 132 ehk 54,1 % ei olnud keskharidusega, sealhulgas keskhariduseeta oli 11 koolidirektorist 8.¹⁹ Kutseõpetuse meistrid suunati kaugõppe teel õppima Põllumajanduse Ministeeriumile allunud Vaeküla Põllumajanduse Mehhaniseerimise Tehnikumi.*

Loomulikult ei kadunud senised puudused kohe. Endiselt jäi 1954. aastal puudu kaadrit ning erialaõppekirjandust. Raskusi oli õpilastega komplekteerimisel. Koolides täheldati nõrka distsipliini. Sellele vaatamata võib nentida, et 1954. aastal viidi Eesti NSVs sisuliselt läbi reform põllumajanduse mehhanisaatorite masskaadri ettevalmistamisel. See korrastas senise hajutatud süsteemi ja tõstis õppetöö resultatiivsust. Üheks tähtsamaks saavutuseks tuleb pidada nihet õppeprotsessi kvalitatiivsele uuenemisele. Pandi alus Eesti NSV tänasele põllumajanduse mehhanisaatoreid ettevalmistavale mainekale koolivõrgule.

¹⁵ «Eesti Põllumajandus» nr 8, 1948, kaanepilt.

¹⁶ 25 aastat Nõukogude Eestit. Statistiline kogumik. Tln, 1965, lk 58.

¹⁷ K i i k, L. EKP tegevusest ..., lk 97.

¹⁸ ORKA, f R-1941, n 3, s 83, l 4.

¹⁹ Sealsamas, 119.

* 1954. aastal toimunud põllumajanduse mehhanisaatoreid ettevalmistanud koolivõrgu reorganiseerimise järel jäid Põllumajanduse Ministeeriumi alluvusse põllumajanduslikku keskharidust andnud Vaeküla Põllumajanduse Mehhaniseerimise Tehnikum ja Saku Maakorraldus- ja Maaparandustehnikum.



KOOLIMUUSIKA NR. 6

Otsides uusi lahendusi muusikaõpetuses

Kõikides eluvaldkondades toimub praegu uuenemine, tehtu kriitiline analüüs, reservide otsing. Sellele suunitavad NLKP XXVII kongressi meelsus ja käimasolev koolireform. Uudse pilguga vaatavad oma tööd ka muusikaõpetajad. Toimetus pöördus koolimuusikaga tegelejate ja muusikaõpetajate poole küsimuste-
tega:

1. Mis teie töö edukust kõige enam takistab?
2. Milliseid reserve oma töös näete? Kuidas saaks muusikaõpetaja paremini töötada?
3. Kuidas hindate muusikaalase klassi- ja koolivälise tegevuse hetkeseisu? Puudused? Kasutamata võimalused?

HEINO KALJUSTE, Eesti NSV rahvakunstnik, TRK professor

1. Esmane, mida meie muusikaõpetuse edendamiseks hetkel vajame, on senisest suurem ajalimiit. Kui täna 20 aastat tagasi oli muusikaõpetuse põhiprobleemiks metodoloogiliste aluste leidmine ja väljatöötamine, siis nüüd, mil alused on põhimõtteliselt paika pandud, paistab ikka selgemalt, et edusammud oleksid märgatavalt suuremad, kui programmi täitmiseks oleks piisavalt aega.

Olen tunnetanud seda oma isikliku töö põhjal Tallinna 21. keskkoolis viimase 6 aasta jooksul. 1 tund nädalas võimaldab küllaltki kokkusurutud programmi ainult «läbi ratsutada», jätmata võimalust läbivõetu korrali-

kuks kordamiseks ja kinnistamiseks. Kordamine on aga tarkuse ema. Normaalseks tööks vajab õpetaja nädalas kahte muusikaõpetuse tundi.

Teades selle lahenduse raskusastet, pöördun siiski veel kord meie hariduselu juhtide poole leida kahe õppetunni võimalus kas või 1.—4. klassini.

*

Teine muusikaõpetajate soovunelm on muusikaõpetuse **töövihikud**.

Kui palju tarbetut ajaraiskamist — kirjutamist ja ümberkirjutamist — jääks klassis ära, kui õpetaja saaks viidata ülesandele, mida õpilastel kas klassi- või kodutööna teha tuleb. Kodustest ülesannetest ei saa aga nii kaua loobuda, kuni nädalas on ainult 1 muusikaõpetuse tund! Töövihikute probleem on paljudes maades juba ammu lahendatud.

Mõne aasta eest alustatud n-õ eksperiment VÕTi trükitud 1. klassi töövihikuga lõppes vaikselt ja ebamääraselt, nii et isegi autor ei saanud ametlikult mingit kokkuvõtet katsetustest. Suuliselt teatasid aga õpetajad, kus seda vihikut kasutati (ca 40 koolis), et «küll oli lihtne selle järgi töötada!».

Oleme vana harjumuse kohaselt riputanud kõikidele tegemata töödele sildi — defitsiit. Antud juhul on selleks paber. Kas see ikka on põhjus? Kui palju isegi läbilugemata väljaandeid tuuakse iga päev makulatuuri ümbertöötamiseks!

*

Oleme võtnud suuna TRK muusikapedagoogika fakulteedis tulevaste muusikaõpetajate ettevalmistamisel sellele, et anda üliõpilastele kogemusi vokaalseks ja instrumentaalseks tööks klassiga. Seniste koolipillide (mitmesugused löökpillid) kollekttsioon on viimase 10 aasta jooksul täienenud viisipillidega. Neist olulisim on plokklööd, mille muretsemine on aga toimunud õpetajate eneste algatusel ja entusiasmil (kauplustes võib osta pille sularaaha eest!).

Aeg on jõudnud nii kaugele, et eelkõige Haridusministeerium peaks olema huvitatud nende pillikomplektide muretsemisest. Kunagi Saksa DVst saadud pillid on oma aja juba üle elanud, amortiseerunud. Tuleks leida püsiv ja kindel firma, kust võiks tsentraliseeritult tellida neid pille.

Seni, kuni väikelaps pole algklassides saanud plokklöödi-, s. t puhkpillimängu kogemusi, ei ole loota meie koolides korraliku puhkpillimuusika sündi.

*

On tõsi, et iga asi vananeb. Nii on lugu ka laulukutega. Tuleb tervitada Haridusministeeriumi ja kirjastuse «Valgus» ühiseid jõupingutusi laulukute väljavahetamiseks lähema 6—7 aasta jooksul. Esimene pääsuke — 3. klassi laulik — on juba koolides. 4. klassi laulik ilmub 1986. a sügiseks. Ettevalmistustöös on 1., 2. ja 5. klasside uued laulikud. Jääh ainult loota, et Tallinna Helikassetitehaselt

aastate eest lubatud muusikakuulamise kassetid laulikute juurde ei jää paljaks lubaduseks.

2. Kogu materiaalbaas, laulik-õpikud, õppemeetodid jne üksi ei ole veel tagatis, et töö koolis hästi laabuks. Kõik oleneb sellest, kes seda tööd teeb ja kuidas tehakse.

Konservatooriumi diplom üksi ei ole alati kõige määravam. Töökogemused on need, mis lisavad sellele väärtust. Iga kool, klass on kordumatu keskkond, kus eriti noorel, kogemusteta õpetajal on tarvis leida oma mina.

Olukorras, kus tsentraalne varustatus jätab veel soovida, tuleb muusikaõpetajal endal selgusele jõuda, mida on koolis vaja, ootamata ainult kooli juhtkonna abi (mis on muidugi ka vajalik!). Muusikaõpetaja enesekriitiline suhtumine oma töösse on üks eeldusi.

Ilmselt tuleb veel süsteemsemalt kui seni lähetada kõik muusikaõpetajad iga 5 aasta järel suvel korraldatavatele täienduskursustele. Lühemaid (2—3 päeva) kursusi võiks korraldada ka talvistel õppevaheajadel.

Paremini oleks tarvis korraldada muusikaõpetuse kontrolli koolides. Küsimus ei ole meie muusikaõpetajate usaldamatuses, vaid üldise korra loomises, ülevaate saamises meie muusikaõpetusest, ka edusammudest, et paremini suunata, juhendada.

Kui ametlikult puudub muusikainspektorite kohtade võimalus rajoonides, tuleks teha seda kas või vastastikuse töökogemuste vahetamisena (naaberrajoonid või linnad vahetavad muusikaõpetajaist inspektoreid).

3. Klassivälise muusikaõpetuse all mõistame kooride, orkestrite ja ansamblite tegevust koolis. Neist on kooride ja ansamblite tegevus kõige aktiivsem. Esimene eelkõige tänu regulaarsetele laulupidudele, teine aeg-ajalt korraldatavatele ülevaatuks.

Orkestrid on koolielus esialgu veel erandlik nähtus, seega on nende osa meie koolimuusikas liialt tagasihoidlik. Kui kooride ja ansamblite edasine töö peaks kulgema sisulise sügavuse suunas, siis orkestriliikumine takerdub esialgu organisatsiooniliste küsimuste taha.

Väga tähtis kollektiivi tegevuse osa on hea eeskujuga järgimine. Kahjuks pole meie vabariigi maarajoonides ja linnades veel piisavalt eeskujundvaid kollektiive. Kaugemal asuvate mõju kooli muusikakollektiivile on liialt väike.

20 aastat tagasi alustasime muusikalise süvaõpetusega koolide rajamist. Neist on tekkinud eelkõige oma rajoonis-linnas koolid, kelle järgi võib joonduda. Peale Tallinna (21., 22., 37., 51. kk) ja Tartu (5., 7., 10. kk) on selliseid koole veel Viljandis (5. kk), Pärnus (4. kk) ja Keilas (1. kk). Kahjuks puuduvad taolised koolid (ja ka koorid) ülejäänud rajoonides. See võiks olla meie klassivälise töö tõhustamise, koori- ja orkestritöö parandamise üks tee.

Ülelinnalisi koore-orkestreid on ainult Tallinnas ja Tartus. Siin-seal mujal tekkinud ülelinnalised laste- või poistekoored ei ole kahjuks saavutanud taset, et eeskujuga anda.

Halvasti on kasutatud maa kultuuri- ja pioneerimajade võimalusi ülelinnaliste kollektiivide loomisel. Juba 2 või 3 kooli vaheline koor, orkester võimaldab tegelda rohkema kui ainult laulupeo repertuaariga. Ilmselt on nimetatud asjus puudused kahepoolsed — ei ole asja algatajat, organisatorit (organisatsiooni) ega vastavastasemelist koori- või orkestrijuhti, entusiast, kes tahaks asjaga tegelda. Arvan, et oma organisatsioonilisi ja metoodilisi kogemusi oleksid meelsasti nõus jagama Tallinna Pioneeride Palee, J. Tombi nim. Kultuuripalee, Tartu Kultuurimaja, RAMi kooristuudio kooride-orkestrite juhid. Rajoonide hariduselu juhid võiksid siin asja algatajad olla!

*

Meie koolivälise muusikaõpetuse hoogtöönädalateks on kujunenud igal aastal üleliiduliselt korraldatavad laste ja noorsoo muusikanädalad. Ütleme kohe välja, et need on seniajani kandnud meie vabariigi suurel määral linnukese kirjapaneku rolli. Üritus on tehtud, nii palju kohtumisi toimunud. Keegi aga ei ole seni analüüsinud, kuidas need meil on läbi viidud, millise kasuteguriga.

Üeldakse, et kaks kokka ei keeda head putru. Nii võib öelda ka meie haridus- ja kultuuriministeeriumi omavahelise vaidluse kohta, millal muusikanädalat korraldada. Tuleks hoopis mõelda, kuidas ja kellele on see määratud. Pole siis ime, et (vähesed erandid välja arvatud) enamik senistest muusikanädala kontsertidest on antud tühjadele saalidele või siis esinejate vanematele!

Võiks kogemusi võtta näiteks teatrikuu korraldajatelt.

Meie laste ja noorsoo muusikanädal on seniajani üks suur kampaania, millel puudub eelkõige sisuline suunitlus.

Kujutan asja nii, et märtsikuus (koolivaheajal) toimuv muusikanädal on paika pandud juba 1. jaanuariks (kes, kus, millal, millega esineb). 1. märtsiks on trükitult muusikaõpetajatel käes muusikanädala koondbuklett muusikanädala üritustega (mitte ainult Tallinnas ja Tartus tehtav), esinejate fotode, kavade, paikadega, kus esinemine toimub. Koolivaheajaks külla sõitev laps saab valida teda huvitava ürituse ühes või teises paigas kogu vabariigi ulatuses.

Kasutades teatrikuu kogemusi võib ju muusikanädala raskuspunkte viia ühel aastal ühte või teise rajooni, kuid mitte ialgi ei tohi muusikanädalat selle arvel ülejäänud kohtades te-

gemata jätta. Nii juhtuski see käesoleval aastal, mil sisuliselt muusikanädalat ei toimunud.

HELVI VOORE, G. Otsa nim Muusikakooli õppejõud, Eesti NSV teeneline õpetaja.

1. Muusikaõppeasutused, kes muusikaõpetajaid ette valmistavad, on pikemat aega ilma meetodikaõpikuta. Vajadus selle järele on suur, õpik aitaks tunnis aega kokku hoida. Muusikaklasside materiaalne külg ootab parandamist. Iga kool peaks tsentraliseeritult saama grammofone, magnetofone, heliplaate, lindikogusid, mitmesuguseid tabeleid ja skeeme, mille näidiseid on Haridusministeeriumi ainekomisjoni koosolekul korduvalt arutatud ja trükkimiseks soovitatud. Kuhu küll need on jäänud? Veel vajame suures formaadis pilte heliloojaist ja nende monograafiaid, fotosid orkestripillidest ja orkestreist. Orkestripille peaks saama vabalt osta. Ka klaverite häälestamise ja remondiga on üldhariduskoolis seniajani suuri raskusi. Kesk- ja vanemaste ootavad töövihikuid, see hõlbustaks tööd.

2. Pedagoogilises praktikas tuleb nõudlikkust tõsta. Kõik need, kes pedagoogitööle sobimatud, leidku endale muu ala. Koolis toovad nad rohkem kahju kui kasu.

Rajoonide ja linnade muusikaõpetuse komisjonid saaksid palju enam ära teha, kui nad käiksid regulaarselt koos, külastaksid üksteise tunde, arutaksid tööplaane ja ühiseid huviküsimusi. Kooliinspektorid ei kontrolli küllaldaselt muusikaõpetajate tööd.

3. Ringijuhtide tasu koolis nõuab normaliseerimist. Kuid koolis peaks siis olema muusikaring, kes oleks võimeline tegema vähemalt ühe ürituse kuus. Koolikooridele ettenähtud tunde ei piisa, vähemasti rühmatööks mitte. Ometi annaks rühmiti õpe paremaid tulemusi. Huvitava tegevusvormina pakub naaberkoolide muusikaringide koosharrastus vaheldust.

Minu arvates on praegu Filharmoonia lektoriumid koolis liiga kallid. Nende kontsertidele peaks pääsema õpilaspiletiga. Usun, et siis oleks õpilaste osavõtt suurem.

LYDIA RAHULA, N. Gogoli nim Tallinna 21. keskkooli muusikaõpetaja, RAMi poistekoori dirigent.

1. Hädasti oleks vaja uuendada ja täiendada kogu koolimuusika õpetuses vajanevat instrumentariumi. 10–15 aastat tagasi koolidesse tulnud C. Orffi instrumendid on vananenud. Samuti oleks vaja tsentraliseeritult mitmesuguses suuruses triangleid, tamburiine, kõ-

lapulgakesi, rütmipille jpm. Aeg on oma teinud ka helitehnikas. Kui õpilaste kodudes on kõrge helikvaliteediga aparaadid, siis koolis ei suuda kedagi võluda helivärvitu muusika.

Aastate vältel, hoolimata arenevast trükitehnikast, pole valmistatud heliloojate portreepilte. Oma õpiajast mäletan neid rippumas lauluklassi seintel. Pildisoovijate arv poleks kindlasti väike, nii et väljaandmine oleks majanduslikult tagatud.

Ajast aega on muusikaklassi peetud oma-moodi «pühaks kojaks», mis ümbritsetud saladuslikkusega. Muusikaklass ei saa olla ruum nagu läbisõiduhoov teistele ainetundidele. Ruumis on oma atribuutika, mis läheb kergesti rikki, kui pole peremeest hoidmas. Muusikaklass on koht, kus tegeldakse peale õpingute ka loomingulise harrastusega. Loominguliseks tegevuseks, ansamblite, solistide, kooride harjutusteks peab klassiruum igal hetkel kasutamisevaba olema.

2. Mida suudaksime ise paremini teha? Kõige esmalt peaksime oma tööd enesekriitiliselt vaagima. Kas pole me sageli põhjendamatult rahulolevad ja inertsed. Hoolimata muusikaõpetajate suurest ühiskondlikust koormusest peaksime rohkem üksteisega lävima. Meil on mõndagi vastastikku õppida.

Nagu iga töö, sõltub tulemus distsipliinist. Nii ka muusikaõpetuses. Meie, muusikaõpetajad, peame väga ranged ja järjekindlad olema distsipliininoodes. Kui jätame ära ühe koorilaulutunni, võib järgmine kord juhtuda, et õpilased jätavad ise selle ära.

Tunnis peab õpetajal alati olema hea tuju ja teotaha. Ainult siis saab õpilasi kaasa haarata aktiivsele tegevusele.

Süvendatud muusikaõpetusega koolides ja klassides peaks kestma järjepidevus, s. t algklassides omandatud mitmehäälsel laulmismängimise oskust tuleks süvendada kesk- ja vanemas astmes.

Palju muret on koolis orkestriga. Ikka veel pole orkestrijuhi oskustega muusikaõpetajaid.

Muusikaõpetuse edendamisel on kõige määravam siiski õpetaja. Seepärast peaks õpetaja tundma põhjalikult oma ainet ja käima uue, arenevaga kaasas. Eneseharimine on aja nõue.

Muusikaõpetajaid atesteerigu kompetentne erialakomisjon. Siis jõuaks kooskõlla ka palk ja õpetamiskvaliteet.

3. Klassiväline muusikategevus on eelkõige seotud solistide, ansamblite ja kooride ettevalmistamisega ülevaatuseks, kooli kontsertideks, esinemisteks šeffide juures, raadios jm. Meie kooli kooridel on olnud võimalus esineda mitmetel rajooni laulupäevadel. See on elusta-

nud kooli koorimuusikat. Väljasõitudel on kahtlemata kasvatuslik mõju. Viimasel ajal kummitab siiski transpordimure.

Süvendatud muusikaõpetusega koolides peaks igal veerandil olema üks avalik õpilaskontsert. Teisiti kaob stiimul. Klassivälisesse muusikaharrastusse kuulub ka kontserditel käimine. Kuid ka koolidesse võiksid jõuda esinema teenekad lastekollektiivid ja professionaalsed koorid. Nii tekiks eeskuju. Just laste ja noorsoo muusikanädala aegu soovime head muusikat kuulata. Aga viimasel ajal ei jõua info kontsertide kohta koolidesse. Vähemasti tänavusel muusikanädalal polnud üritustest midagi kuulda.

VEAVABANDUS

NK nr 4 1986 artiklis «Laulma õhutamine ja laulmine lastesõimes» lk 53 I veerus lugeda fa¹ asemel esimese oktaavi fa-diees.

Muusikauudiseid

Tallinna 4. keskkooli õpilaspere tuli aprillis lavalaudadele J. Kreuksi nim Noorsoo Kultuuripalees Marjatta Pokela lasteoperiga «Mörkö». Muusikalise külje eest kandis hoolt lauluõpetaja Aleksander Kaidja. Ta õpetas selgeks laulud kahele mudilaskoorile, solistidele ja palee juurde asutatud laulustuudiale (koos Kadri Polliga). Pillipartiid kirjutas ta lindilt. Saateorkestris olid peale klaveri (mängis A. Kaidja) veel süntesaator, tamburiin, kastanjett, triangel, kärsti, marakas, piitsaplaks ja vile, imiteerimaks lindude-loomade häält. Kaasa tegi üle 130 õpilase.

«Mörkö» lavastas palee kunstiline juht Reet Hunt, lavakujunduse tegi kunstnik Agu Püümann.

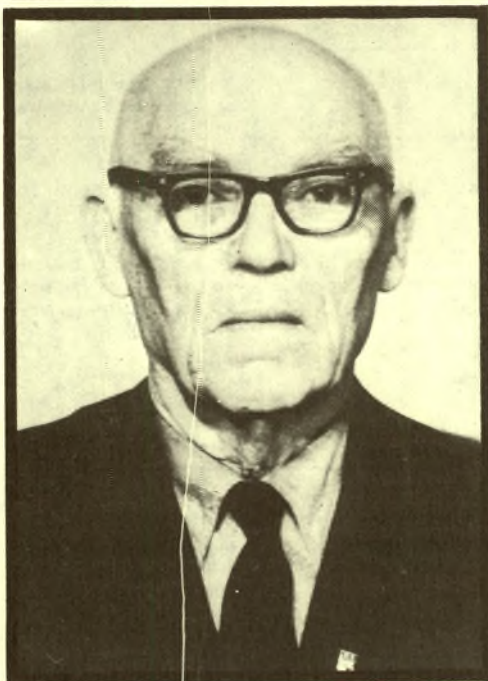
Mörköt laulis 4. kl õpilane Kalle Hanson, jutustaja oli Anneli Kuuseväli, solistidena osalesid Mari Kitsing, Toomas Teppo, Kätlin Nõupuu, Jaanika Orav, Assar Jõepera, Lea Viira, Helis Seppel.

*

10. aprillil esitas Tartu 2. keskkooli lastepere O. Lutsu—Ü. Vinteri laulumängu «Kevade». Lavastas «Vanemuisest» Silvi Ait, koorid õpetas 2. kk muusikaõpetaja Kadri Leppoja, liikumist juhtis Milvi Link, kontsertmeister oli Tiiu Usk, oreil saatis Heiki Laanemaa. Tootsi rolli laulis Olari Koppel, Kiirt Jaan Väljaots, Arnõ Tanel Joamets, Teelet Piret Tammar, köstrit Priidu Nõmm, Tõnissoni Margus Sardis. Järgmine etendus, samuti «Vanemuise» kontserdisaalis, oli 26. aprillil.



KROONIKA



IN MEMORIAM

ALEKSEI ILVES

28. aprill 1901—23. aprill 1986

Oma töölaua taga su ikus igavesele unele endine kolleeg, Eesti NSV Ajakirjanike Liidu liige Aleksei Ilves, kes 1945. aastast kuni pensionile siirdumiseni 1962. a juhatas ajalehe «Nõukogude Õpetaja» kooliosakonda.

A. Ilvese näol kaotasime erudeeritud ajakirjaniku, kooliajaloo uurija OPUis, ühingu «Teadus» lektori, Nõukogude Esperantistide Assotsiatsiooni Eesti Osakonna aktiivse liikme kuni viimaste elupäevadeni.

Ajalooloto kasutamine teema «Nõukogude Liidu Suur Isamaasõda» kordamisel

(Algus üleelmises numbris.)

NÕUKOGUDE LIIDU SUUR ISAMAASÕDA

4. loto

22. juuni 1941	Fašism	Nõukogude armee ebaedu põhjused sõja alguses	Moskva võidu ajalooline tähtsus
Murrang sõjas	Suure Isamaasõja kangelasi	Nõukogude rahva võidu põhjused sõjas	Saavutatud võidu ajalooline tähtsus
8. mai 1945	Neljakordne Nõukogude Liidu kangelane	28. nov—1. dets 1943	24. juuni 1945

Eraldi kaardikestel saavad õpilased järgmise teksti:

Saksamaa reeturlik kalaletung Nõukogude Liidule	Imperialistliku kodanluse kõige reaktsioonilisema kiidkonna avalik vägivallavõim	1) Sõja ootamatus 2) Saksamaal olid kahe sõja-aasta kogemused 3) Nõukogude armee oli ümberorganiseerimisel 4) Saksa armee võitmatuse kuulsus	1) Likvideeriti sakslaste väiksõja plaan 2) Hajutati müüt saksa armee võitmatusest 3) Tugevnes antihitlerlik koalitsioon 4) Oli esimene sakslaste suurem lüüasaamine II maailmasõjas
november 1942—veebruar 1943 Stalingradi lahing	Matrossov, Zoja Kosmodemjanskaja Gastello Oleg Koševoi Kullman	1) Sotsialismi üleolek kapitalismist 2) NLKP juhtiv osa 3) Komsomoli aktiivsus 4) Nõukogude rahvaste ennastsalgav kangelaslikkus 5) Partisanide tegevus	1) Sotsialismi maailmasüsteemi tekkimine 2) NSV Liidu rahvusvahelise autoriteedi kasv 3) Meie riigipiiride julgeoleku kindlustamine 4) NSV Liidu rahvaste sõpruse tugevnemine
Saksamaa tingimusteta kapituleerumise aktile allakirjutamine	G. Žukov	Teherani konverents NSV Liidu, USA ja Inglismaa valitsusjuhtide osavõtul	Nõukogude sõjameeste võiduparaad Moskvas. Hävitatakse hitlerliku armee lipud

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 trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 04. 1986. Trükkimisele antud 30. 05. 1986. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-04184. Tellimise nr. 1736.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri 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. «Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Novikogude Kool

Проведение в жизнь школьной реформы в Морском районе г. Таллина.

Второй секретарь Морского райкома КП Эстонии Эви Соо отвечает на вопросы работника редакции Юло Тикка о результатах проведения в жизнь школьной реформы. Общественность и предприятия района уже много сделали для лучшей организации трудового обучения; созданы технические кружки по местожительству, продумана работа учащихся в летние каникулы. У райкомов партии и партийных организаций школ имеется много еще не использованных возможностей, чтобы преодолеть недостатки в проведении в жизнь школьной реформы.

Трезвость не возникает сама по себе.

Движение за трезвый образ жизни в Эстонии имеет почти 100-летний опыт. В 1920-ые годы предводителем его был ученый-педагог Александр Эланго. Работник редакции Ю. Туйск знакомит с позицией и мыслями ученого об этом движении в прошлом и настоящем. Опыт прошлого может принести пользу и в настоящее время.

В. ПИНН. О качестве образования.

Автор интерпретирует понятие «прочные знания» с современных позиций, считая прежнее определение неточным.

М.-А. УРБ. Профконсультации в системе профориентации.

Наша система профориентации находится еще на стадии формирования. На повестке дня стоит создание первых центров профориентации. Статья освещает роль профконсультаций в достижении конечной цели — сознательного выбора профессии молодежью. Профориентации на хорошем уровне ждут учащиеся и их родители, учебные заведения, учреждения и предприятия. Автор рассматривает достижения в этой работе и некоторые возможности ее дальнейшего совершенствования.

Оценивание учащихся, инспектирование школ, ученическое самоуправление и другие вопросы.

Хельги Роотс знакомит с мнениями, опубликованными в педагогической периодике, в которых выражается забота о некоторых проблемах нашей школы.

Вопросы сексуального воспитания.

В Эстонской ССР семейное воспитание преподается с 1980 г. как факультативный курс. Успешно его преподает в Пярнуской 3-й средней школе Геннадий Мараев. Статья старшего методиста Министерства просвещения ЭССР Нейди Аули знакомит с опытом его работы. Приводятся образцовые планы уроков и список рекомендуемой литературы.

Я. ЭННУЛО. Факторы мотивации самоусовершенствования учителей.

В статье рассматривается мотивация учителей, связанная с их самоусовершенствованием. Автор приводит результаты анкетного опроса, проведенного летом 1985 г. в Вярска, который показал отношение 102 учителей к

проблемам самоусовершенствования. Многие факторы могут мотивировать поведение учителя, направленное на самоусовершенствование, и это должны учитывать организаторы курсов повышения квалификации.

Л. СИМСОН. Результаты исследования креативности педагогической работы.

Статья знакомит с результатами эмпирического исследования, которые были получены в ходе проведения анкетного опроса 10 % учителей общеобразовательных школ с эстонским языком обучения. Более подробно описываются такие типы креативности общения учителей, как организаторский, воспитательный, интеллектуально-педагогический.

И. УНТ. О проблеме открытого обучения.

Проблемы открытого обучения сейчас актуальны во всем мире. Автор знакомит с понятием открытого обучения и полемикой вокруг него. В советской школе открытое обучение применяется в рамках учебных планов и программ, исходя из целей коммунистического воспитания. Вопрос можно анализировать с двух позиций: 1) с позиции учителей и учащихся и 2) с позиции содержания, форм и методов обучения. Статья рассматривает эти позиции во взаимосвязи.

Э. КРУЛЛЬ, А. СААР. Влияние унифицирования основных знаний и умений на усвоение учебного материала.

Статья знакомит с обширным экспериментом, проведенным в сентябре-октябре 1985 г., в ходе которого при преподавании 1 главы стабильного учебника физики для 8-ого класса «Ощие данные о движении» использовалась экспериментальная методика. Целью эксперимента было исследовать соответствие учебного материала возрасту учащихся, а также возможности своевременного устранения пробелов в знаниях. Статья иллюстрируется таблицами. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод, что рассматриваемая часть курса физики трудна большинству учащихся.

М. АУНАП. Лексическая работа на уроках грамматики в 7-ом классе.

Статья основывается на опыте работы. Она дает обзор стремлений учителя по лексической работе в VII классе. Приведенный выбор упражнений показывает работу учителя при подготовке к урокам, направленную на активизацию мыслительной деятельности учащихся, организацию дифференцированной и самостоятельной работы, развитие у учащихся умения корректно выражать свои мысли.

У. ИВАСК, У. ПИЛЬВРЕ. Кабинет информатики.

Введение нового предмета «Информатика и основы вычислительной техники» требует оборудования и соответствующего кабинета. Особенно следует учитывать эргономию, которая позволяет сократить время на специальную подготовку до 30 %. Авторы приводят описание рекомендуемого кабинета информатики. Статья содержит рисунки.

А. СААР. Комплексный метод при подготовке четырех- и пятилетних детей к ролевым играм.

При подготовке малышей к учебной деятельности в школе следует обращать больше внимания на ролевые игры, которые нуждаются в педагогическом руководстве. Автор более подробно знакомит с комплексным методом подготовки к игре, который про-

верялся на практике. Речь идет об учебных походах, учебных играх, результатах анализа комплексного метода.

С. ВАЛДМАА. Подготовка механизаторов сельского хозяйства в школьной сети Эстонской ССР и ее преобразование в 1954 году. Автор рассматривает в статье реформу подготовки кадров для сельского хозяйства после сентябрьского 1953 г. Пленума ЦК КПСС. Статья дает представление о том, какие проблемы стояли перед учебными заведениями, готовившими механизаторов. Обновилась сеть школ, в учебном процессе произошел качественный сдвиг. Укрепились педагогические кадры. Статья содержит таблицу.

В поисках новых решений в обучении музыке.

XXVII съезд КПСС и школьная реформа заставляют учителей музыки по-новому рассматривать свою работу. На вопросы редакции отвечают заслуженный артист ЭССР, профессор Таллинской госконсерватории Хейно Кальюсте, преподаватель музыкального училища им. Г. Отса, заслуженный учитель Хельви Вооре и учительница Таллинской 21-ой средней школы, дирижер хора мальчиков при Государственном академическом мужском хоре Лидия Рахула.

ESIKAANE JUURDE

Kaarepere Sovhoostehnikum on ainuke õppeasutus meie vabariigis, kus valmistatakse ette keskeriharidusega metsamajanduse spetsialiste. Esimene metsamajanduslikku keskeriharidust andev õppeasutus Eestis oli 1939. aastal Tihemetsas avatud metsatehnikum, mis 1961. aastal muudeti põllumajanduslikuks õppeasutuseks. Vältimaks vaheaega keskeriharidusega metsamajandusspetsialistide ettevalmistamisel moodustati 1. oktoobril 1956. aastal Jõgeva rajoonis Luual Kuremaa Metsamajanduse Tehnikum. 1968. aastal muudeti tehnikum sovhoostehnikumiks, alates 1976. aastast nimetati Kaarepere Sovhoostehnikumiks.

Sovhoostehnikum asub ilusal Vooremaal. Teda ümbritseb 15 ha suurune Luua park, kus kasvab üle poolteisesaja puu- ja põõsaliigi.

Viimase aastakümne jooksul on tehnikumi materiaalbaas ja üldilme tunduvalt muutunud. Varem asusid õppeklassid ning kabinetid endises mõisahäärberis ja ühiselamuks oli ümberehitatud valitsejamaa. Nüüd on palju uusi hooneid juurde ehitatud. 1973. aastal valmis garaaž-töökoda, kus asuvad ka õppekabinetid. 1977. aastal saadi 120 kohaga ühiselamu, 1979. aastal võimla. Hoogustus ka elamuehitus. Rekonstrueeriti klubi-söökla.

Kaarepere Sovhoostehnikum on omapärane mitme profiiliga asutus, milles on koos sovhoos oma põllumajandusliku tootmisega, puukool koos haljastusgrupiga ning metsamajanduslikku eriharidust andev tehnikum.

Põllumajanduslikuks põhitootmisharuks on töuveisekasvatuse, kõrvaltootmisharuks seakasvatuse. Puukoolist on aastate jooksul kasvanud ligi 20 ha suurune hästimajandav puukool, kus kasvatatakse ligi 700 faksonit erinevaid puid-põõ-

said. Palju istutusmaterjali on viidud teistesse liiduvabariikidesse, puukoolil on ka ulatuslikud rahvusvahelised sidemed. Park ja dendropark annavad tulevastele metsameestele esimesed teadmised ning praktilised kogemused puudest ja põõsastest, pargi hooldamine aga kasvatab ilumeelt ning armastust elava looduse vastu.

Sovhoostehnikumi metsaosakonna metsad üldpindalaga 3273 ha kasvavad erinevatel kasvukohtadel kuivadest nõmmemetsadest rabadeni, on liigirikkad, kus kohalike liikide kõrval võib leida lehist, ebatsuugat, nulgu, pähklipuud jt.

Tehnikumis õpib statsionaarselt üle 220 õpilase, kaugõppe teel 230 õpilast. Suurema osa suunavad õppima metsamajandid, kolhoosid, sovhoosid, ka metsatööstuskeskused. Koolis soovivad õppida paljud linnalapsed. 15 % õpilastest on tütarlapsed. Paljud lõpetanuteist on asunud tööle metsnikena ja abimetsaülematena ning tulevad oma tööga hästi toime. Tehnikumi lõpetajad saavad metsamajandustehniku kvalifikatsiooni. Lisaks 3. liigi traktoristi, A, B, C kategooria autojuhiload, mootorsae motoristi load. Soovi korral on võimalik sooritada ka jahimehe eksam.

Enamik lõpetanuid suunatakse tööle metsamajandusse metsnikena. Metsatööstusse tööle asunud töötavad meistrite ning praakeritena, ATK süsteemis tehnikute ja metsavahtidena. Erihariduse kõrval saadakse üldine keskeriharidus ning neil on õigus edasi õppida kõrgkoolides.

Õpilastele makstakse stipendiumi, vähemalt rahuldava õppe edukuse korral 37 rbl kuus, majandite, ettevõtete suunatuile 15 % rohkem. Õpilased elavad ühiselamutes, toitlustatakse tehnikumi sööklas.

Vabal ajal võivad õpilased sportida, kaasa lüüa eriala- ja huviringides. Tugeval järjel on sport, eriti kergejõustik, suusatamine, tõstmine. Aktiivselt töötavad ka looduskaitse ja keemiaring.

Tehnikumil on sõprus sidemed Kaunase ja Aizupe metsatehnikumidega. Igal suvel toimub kolme tehnikumi sõpruskohtumine. Eeloleval suvel saab see teoks Läti NSV.

Esikaane fotol Kaarepere Sovhoostehnikumi peahone. Esikaane siseküljel omapärase arhitektuuriga «piparkoogimaja». Selles elavad õpetajad.

1. Viimased pingutused eksamil, seejärel õppepraktikale päris metsa. Kevadistel metsapäevadel panevad esmakursuselased kasvama ka oma esimese puu.

2. 1977. aastal ehitatud 120 kohaga ühiselamu.

3. Sovhoostehnikumi peahoones.

4. Sovhoostehnikumis töötavad paljud staažikad õpetajad. Maila Talve (fotol vasakul) on kaugõppeosakonda juhtinud veerand sajandit. Sama kaua on Ilme Ilmet botaanikat ja bioloogiat õpetanud.

5. Raamatukogus on rikkalikult nii erialast kui ka ilukirjandust.

6. Tehnikumil on oma muuseum, kus arvukalt topiseid metsaelanikest.



Tagakaane pildid on tehtud möödunud aastal juunikuises Kurenurme koolis, mille ümbrus ja aed Võru rajooni paremate hulka loetakse. Tööka koolipere hooldada on 4,5 ha maad: katseaed, vabaõhuklass, tootmisaed, üksnes õunapuid saab üle 200. Juur- ja puuviljad ning mahlad õpilaste talvisel toidulaual on omast käest võtta.

▲ Hoolsat harijat ootab sügisel hea saak. Aiatöid tehakse õpetajate Asta Veri (tema on ka aia juhataja) ja Vaike Kähri käe all.

▼ Sovhoosiga sõlmitud lepingu kohaselt tervendatakse kilehoones 100 m pinnal meristeemmetodil seemnekartulit. Kooli direktor Nordon Antons (alumisel pildil vasakult esimesena) on sellele töö oma südameasjaks võtnud.





86-7662
18.6.86