

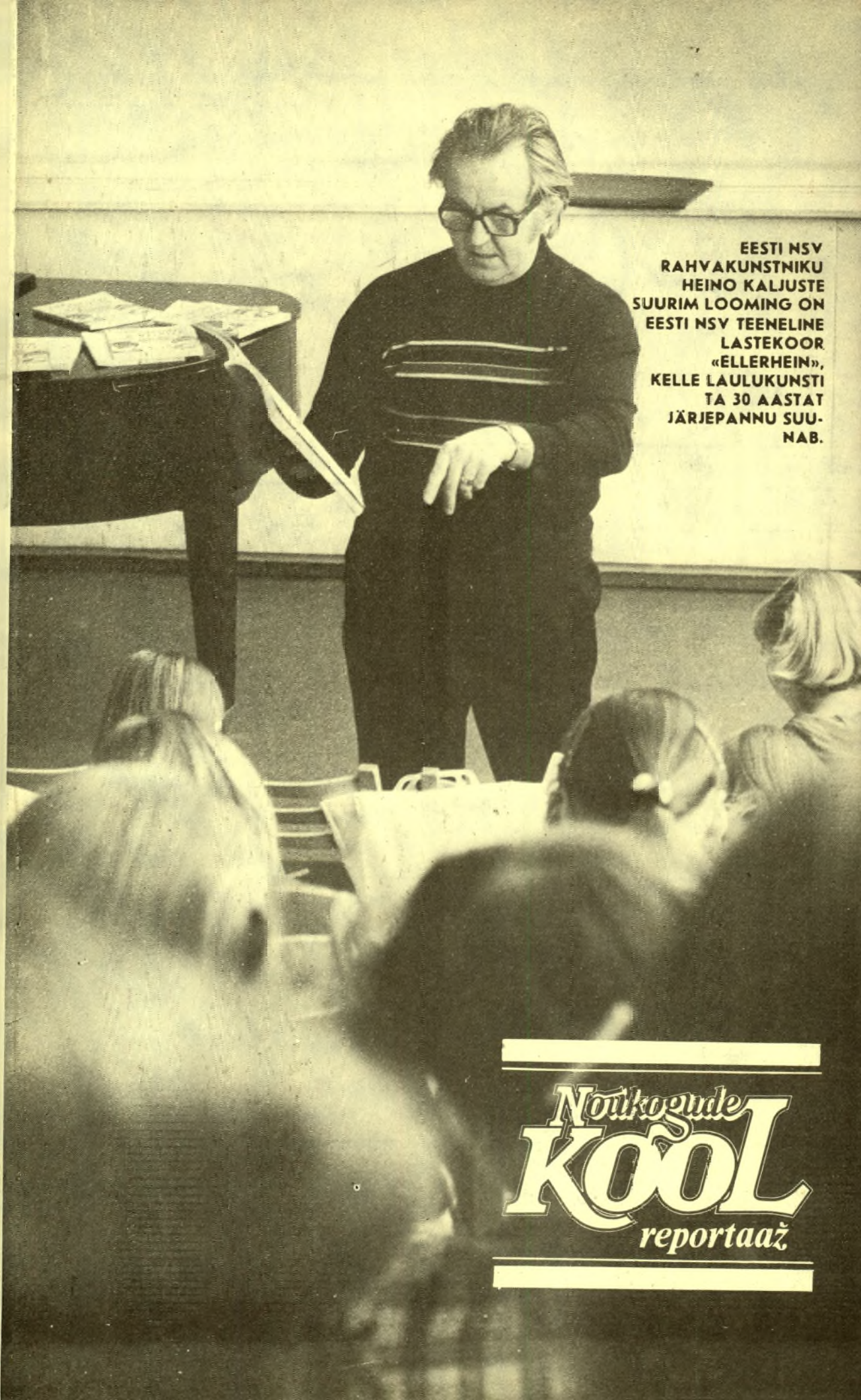
Nõukogude Kool

4 • 1981



Tänase numbri
kaanefotod
on tehtud
Tallinna Pioneeride ja
Koolinoorte Palees





EESTI NSV
RAHVAKUNSTNIKU
HEINO KALJUSTE
SUURIM LOOMING ON
EESTI NSV TEENELINE
LASTEKOOR
«ELLERHEIN»,
KELLE LAULUKUNSTI
TA 30 AASTAT
JÄRJEPANNU SUU-
NAB.

Nõukogude
KOOL
reportaaž

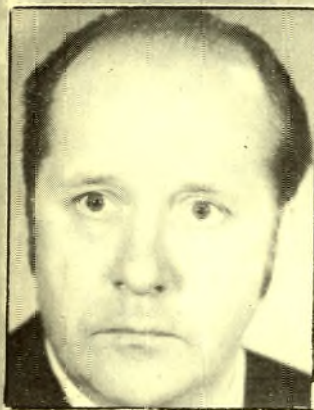
Nõukogude Kool

4 · 1981

- 4 Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei
XXVI kongress ●
- 8 Meie intervjuu ●
- 10 Mida kujutab endast pikapäevakool ●
- 14 Kommunistliku kasvatuses psühholoogilisi
aspekte ●
- 17 **S. HERMAN** Õpilaste mõjutamise võima-
lusi õppe-kasvatustsükli protsessis ●
- 21 **L. LAMESOO** Vanemate osa lapse ette-
valmistamisel perekonnaeluks ●
- 25 **M. KALMET** Pilgude klassivälisele tööle ●
- 29 **E. ALLESE** Kutseinformatsiooni osa
elukutsevalikul ●
- 30 **E.-M. VERNIK** Õpetajate suhtlemis-
treening Saksa DV-s ●
- 33 **R. URING** Veel kord üldhariduskooli
õpetajate isiksuseomadustest ●
- 36 **A. LIIM** Eesti NSV majandusliku,
kultuurilise ja sotsiaalse arengu tulemustest
kümnenal viisaastakul ●
- 40 **E. PÄRTEL** Redeltest füüsikateadmiste
mõõtmisvahendina ●
- 43 **J. VAITMAA** Diaprojektori kasuliku
valgusvoo suurendamise võimalusi ●



SULEV VAHTRE,
TRÜ NSV Liidu ajaloo
kateedri professor
[1974], ajaloodoktor
[1971].
1947. aastal
lõpetas Tartus Arve- ja
Plaanindustehnikumi ning
1952. aastal TRÜ ajaloo-
keeleteaduskonna ajaloo
osakonna. Jäi ülikooli
juurde aspirantuuri. 1955.
aastal kaitses
kandidaadiväitekirja ning
1970. aastal doktori-
dissertatsiooni.
Avaldanud mitu
monograafiat, palju
teaduslikke artikleid.
Osalenud Eesti NSV
ajaloo õpikute
koostamisel, toimetanud
erialast kirjandust, ENE
mitmesaja märksõna
autor. Õpetab TRÜ-s
Eesti NSV ja NSV Liidu
ajalugu ning allikate-
õpetust.



ALLAN LIIM, Eesti NSV teeneline õpetaja (1973), TRÜ ajalooeaduskonna dekaan (1976), ajalookandidaat (1972). NSV Liidu ajaloo kateedri õppejõud (1974), dotsent (1978). 1948. aastal lõpetas Tapa keskkooli ja 1953. aastal TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna ajaloo osakonna. Aastail 1953—1956 TRÜ aspirant. 1956.—1970. aastani oli Tartu 1. keskkooli direktor, seejärel 1974. aastani Eesti NSV TA Ajaloo Instituudis vanemeadur. Olnud ligi veerandsada aastat Eesti NSV Haridusministeeriumi ajalookomisjoni liige, üks õpilastele ajaloolümpiaadide organiseerijaid. Avaldanud artikleid ja ülevaateid Eesti kooli ja hariduse (eriti keskhariduse) ajaloost.

Kaanafotod
ARVI KRIIS

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXIX AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

44 **R. RUGA** *Mõned matemaatika õpetamise individualiseerimise aspektid* ●

48 **A. REKKARO** *Ole minu sõber!* ●

52 **S. VAHTRE** *Eesti rahvastikust XVII sajandil* ●

55 *Pioneerkoor «Ellerhein» läbi kolme aastakümne* ●

58 **M. KLAAS** *Tšeljabinski konverentsi tähelepanekuid* ●

XXVI съезд Коммунистической партии Советского Союза.	4
Наше интервью.	8
Что представляет из себя школа продленного дня.	10
Психологические аспекты коммунистического воспитания.	14
С. ХЕРМАН. Возможности воздействия на учащихся в учебно-воспитательном процессе.	17
Л. ЛАМЕСОО. Роль родителей в подготовке детей к семейной жизни.	21
М. КАЛЬМЕТ. О внеклассной работе.	25
Э. АЛЛЕСЕ. Роль профинформации в выборе профессии.	29
Э.-М. ВЕРНИК. Тренировка общения для учителей в ГДР.	30
Р. УРИНГ. Еще раз о личностных качествах учителей общеобразовательных школ.	33
А. ЛИЙМ. О результатах экономического, культурного и социального развития Эстонской ССР в X пятилетку.	36
Э. ПЯРТЕЛЬ. Тесты-лестницы как средство измерения знаний по физике.	40
Я. ВАЙТМАА. Возможности увеличения полезной световой волны диапроектора.	43
Р. РУГА. Некоторые аспекты индивидуализации обучения математике.	44
А. РЕККАРО. Будь моим другом!	48
С. ВАХТРЕ. Народонаселение Эстонии в XVII веке. Три десятилетия пионерского хора «Эллерхейн».	52
М. КЛААС. Конференция в Челябинске.	58
Хроника.	60
Рекомендуем.	61

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongress

23. veebruaril algas Moskvas Kremli Kongresside Palees Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei korraline, XXVI kongress. Kaheksa päeva jooksul tegi Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei kõrgeim organ kokkuvõtteid ja seadis sihte eelseisvaks perioodiks. Kongress lõpetas töö 3. märtsil.

Nõukogude Liidu kommunistide 17,5-miljonilist armeed esindas kongressil 5002 delegaati, nende hulgas 1370 sotsialistliku tööstuse töölisi, 877 põllumajandustöötajat, 269 teadlast, kirjanikku, kunstnikku, arsti ja õpetajat, 118 NSV Liidu Teaduste Akadeemia ning liiduvabariikide teaduste akadeemiate tegev- ja korrespondentliiget, 609 majandusjuhti ja 1077 parteitöötajat. 97 protsenti delegatidest on autasustatud NSV Liidu ordenite ja medalitega, 57 inimest kannab Nõukogude Liidu kangelase ja 670 inimest sotsialistliku töö kangelase nimetust, 342 on Lenini preemia ja riikliku preemia laureaadid. Kongressist võtsid osa Nõukogude Liidu 66 rahvuse ja rahvusrühma esindajad.

Kongressile olid NLKP Keskkomitee kutsel saabunud kommunistlike, töölise-, rahvuslik-demokraatlike ja teiste parteide ning organisatsioonide 123 delegatsiooni 109 maalt. Oma sõnavõttudes rõhutasid nende esindajad NLKP XXVI kongressi tähtsust ja Nõukogude Liidu määratu suurt mõju tänapäeva maailma keerukatele protsessidele.

Avapäeval esines NLKP Keskkomitee peasekretär seltsimees L. I. Brežnev ettekandega «NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas». Ettekannet kuulati suurima tähelepanuga. Korduvalt katkestasid seda kestvad kiiduavaldused.

Ettekande esimeses osas «NLKP rahvusvahelisest poliitikast» ütles seltsimees

L. I. Brežnev: «Meie võitlus rahu tugevdamise ja rahvusvahelise pinevuse edasise lõdvenemise eest on esmajoonel võitlus selle nimel, et tagada nõukogude rahvale vajalikud välisingimused tema ees seisvate loomeülesannete lahendamiseks. Sellega me lahendame ka tõeliselt ülemaailmse iseloomuga probleemi. Ei ole ju praegu ühelgi rahval olulisemat ja tähtsamat küsimust kui hoida rahu ja tagada iga inimese esmane õigus — õigus elule.»

Rääkides sotsialistliku maailmasüsteemi arenemisest ja sotsialismimaade koostööst, nimetas L. I. Brežnev sotsialismimaade koostöösuhteid ajaloos enneolematuteks riikidevahelisteks suheteks, mis on tõeliselt õiglased, võrdõiguslikud ja vennalikud. Sõna otseses mõttes kõigil aladel sammub ülemaailmne sotsialism kindlalt edasi. Märgatavalt on laienenud koostöö koloniaalikest vabanenud maadega. NLKP hoiab edaspidigi sihikindlalt kurssi NSV Liidu koostöö arendamisele vabanenud maadega ning ülemaailmse sotsialismi ja rahvusliku vabadusliikumise liidu tugevdamisele. Aruandeperioodil on NLKP ja tema Keskkomitee teinud aktiivset tööd vennasparteidega toimuva igakülgse koostöö edasiseks laiendamiseks ja süvendamiseks. Rahvusvaheline kommunistlik liikumine on veelgi laiendanud oma ridu ning tugevdanud oma mõju rahvahulkades. Analüüsides meie suhteid kapitalistlike riikidega, iseloomustas L. I. Brežnev kapitalismi üldkriisi teravnemist ning sellest tulenevaid tagajärgi, meie suhteid üksikute riikidega. Elu nõuab kõigi riikide viljakat koostööd, see areneb praegu niisugustes valdkondades nagu aatomienergia rahumeelne kasutamine, võitlus epideemiatega, kirjaoskamatususe likvideerimine, ajaloo- ja kultuurimälestiste kaitsmine ning ilmaennustamine. See on juba olemas ennast õigustanud alus riikide praktilise rahumeelse koostöö sfääri edasiseks laiendamiseks. Punase joonena läbis ettekande esimest osa rahu ja koostööpoliitika idee. Üksikasjalikult ja täpselt näitas L. I. Brežnev ära Nõukogude Liidu poolt väljapakutava abinõude süsteemi rahu kindlustamiseks, pingelõdvenduse süvendamiseks, võidurelvastumise ohjeldamiseks.

Ettekande teises osas «NLKP majanduspoliitika arenenud sotsialismi perioodil» olid põhjaliku vaatluse all NSV Liidu majandusliku arengu põhitulemused 70-ndatel aastatel ja kümnendal viisaastakul, 80-ndate aastate ja üheteistkümnenda viisaastaku aktuaalsed rahvamajandusprobleemid. Majanduse poliitilise, poliitilise suhtumise lähtepunktiks on olnud ja on muutumatu programmiline nõue: kõik inimese nimel, kõik inimese heaks. Siit tuleneb NLKP XXIV ja XXV kongressi kurss rahvamajanduse põhjalikumale pöördele rahva heaolu tõusuga seotud mitmekülgsete ülesannete suunas. Siit lähtub kongresside orientatsioon otsustavale üleminekule peamiselt majandusliku kasvu intensiivteguritele, orientatsioon kogu töö efektiivsuse ja kvaliteedi

tõstmisele. Niisugune on NLKP majanduspoliitika suund pikema aja peale.

Riigi arengut aastail 1971—1980 näitavad andmed kinnitavad partei majandusstrateegia õigsust. Meie maa on oluliselt edasi nihkunud kõigis kommunismi materiaa- tehnilise baasi loomise suundades. Kvalitatiivselt uue taseme on saavutanud nõukogude ühiskonna tootlikud jõud. Sügavuti ja laiuti areneb teadus- ja tehnikarevolutsioon. Mõõdunud aastakümne vältel käis visa võitlus rahvamajanduse efektiivsuse tõstmise eest. 70-ndate aastate iseloomulikuks jooneks olid suured muudatused tootlike jõudude paigutuses. Vastavalt NLKP XXV kongressi otsusele on käimas territoriaalsete tootmiskomplekside loomine Vene NFSV Euroopa-osas, Uuralis, Siberis, Kaug-Idas, Kasahstanis ja Tadžikistanis. Need aastad olid rasketööstuse stabiilse kasvu periood.

Mõõdunud kahe viisaastaku jooksul tugevnes oluliselt põllumajandustootmise tehniline baas. Põllumajanduse intensiivistamine on võimaldanud — isegi töötajate arvu vähendades — pidevalt suurendada toodangu mahtu. Teine intensiivistamise efekt on põllumajanduse suur stabiilsus. Nõukogude riigi majandusliku võimsuse kasv võimaldas 70-ndatel aastatel täita rahva heaolu tõstmise ulatusliku programmi. 70-ndaid aastaid tervikuna võib hinnata suure sammuna meie maa kõigi liidu- ja autonoomsete vabariikide rahvamajanduse arengus.

Üheteistkümnenda viisaastaku peaülesanne on tagada nõukogude inimeste heaolu edasine kasv rahvamajanduse stabiilse ja progresseeruva arengu alusel teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise, majanduse intensiivse arengu teele üleviimise, riigi tootmispotentsiaali ratsionaalsema kasutamise ning kõigi ressursside igakülgse kokkuhoiu ja töö kvaliteedi parandamise alusel.

Neid ülesandeid tuleb lahendada keerukates tingimustes. 80-ndatel aastatel hakkavad toimima mitmed majanduslikku arengut kompitseerivad tegurid. Üks neist on tööjõuresursside juurdekasvu vähenemine. Teine — kulutuste suurendamine seoses Ida ja Põhja hõlvamisega, samuti keskkonnakaitseks tehtavate kulutuste vältimatu kasv. Ka teed, transport ja side jäävad majanduse kasvavatest vajadustest maha.

Kõigi rahvamajandusülesannete lahendamise vältimatu eeldus on rasketööstuse areng. Eriti puudutab see rasketööstuse baasharusid, eelkõige kütuse- ja energiatööstust. Gaasi ja nafta tootmine Lääne-Siberis ning transportimine meie maa Euroopa-ossa tuleb muuta üheteistkümnenda ja samuti kaheteistkümnenda viisaastaku energiaprogrammi tähtsaimateks lülideks. Uuel viisaastakul eraldatakse suured assigneeringud musta ja värvilise metallurgia arendamiseks. Spetsiaalselt peatus ettekandja transpordi töö. Põhisuundadega on ette nähtud pikaajalise kompleks-

programmi väljatöötamine transpordiprobleemide lahendamiseks.

L. I. Brežnev rõhutas vajadust täielikumalt ja efektiivsemalt kasutada tootmispotentsiaali, viia kõik rahvamajandusharud teaduse ja tehnika eesmistele rajajoontele. Rahva heaolu tõstmise peasuunad näevad ette tõsta tarbimisfondi osakaalu rahvatulus 1985. aastal 77,3 protsendini. Kavas on suurendada minimaalpalk 80 rublani kuus, tõsta tööliste ja teenistujate palgamäärasid ning ametipalku. Vajalikuks on tunnistatud töötada välja spetsiaalne toitlusprogramm, mis peab tagama põllumajandussaaduste tootmise märkimisväärse suurendamise. Esmajärgulise tähtsuse heaolu tõstmisel omandavad tarbekaupade tootmise laiendamine ja kvaliteedi parandamine ning teenindussfääri arendamine.

Majandusprobleemide lahendamine on leeb paljuski rahvamajanduse juhtimise tasemest, plaanimise ja haldamise tasemest. L. I. Brežnev toonitas, et tänapäeva tingimustes kasvab distsipliini tähtsus, isikliku vastutuse tähtsus mitmekordseks.

Ettekande kolmas osa «Nõukogude ühiskonna sotsiaalne, poliitiline ja vaimne arenemine ning partei ülesanded» käsitleb sotsiaal- ja klassistruktuuri ning rahvussuhete arendamist, sotsialistliku elulaadi materiaalsete ja vaimsete aluste tugevdamist, uue inimese kujundamist, NSV Liidu konstitutsiooni, nõukogude poliitilise süsteemi edasiarendamist.

Rääkides rahvaharidusest, märkis L. I. Brežnev, et aruandeperioodil täideti üldiselt edukalt partei XXV kongressi suuniseid rahvahariduse arendamise alal.

Ületatud on tähtis rajajoon: lõpule on viidud üleminek üldisele kohustuslikule keskharidusele. Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvata- mise kvaliteeti koolis, juurida välja formalism õpetajate ja õpilaste töötulemuste hindamisel, tegelikkuses tugevdada õpetamise side- meid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks. Ot- sustav osa kuulub siin muidugi õpetajale. Ei tohi olla kitsi tähelepanuga tema töö, olme ja kvalifikatsiooni tõstmise vastu. Kuid samuti kasvavad tema tööle esitatavad nõuded.

L. I. Brežnev peatus vajadusel parandada kooliprogrammide ja õpikute kvaliteeti. Õigesti märgitakse, et need on liiga keerulised. See raskendab õpetamist ning toob kaasa laste õigustamatut ülekoormamist. Haridusmi- nisteerium ja Pedagoogika Akadeemia peavad sellist olukorda viivitamatult parandama.

Tuntud ja teatud on Nõukogude kõrg- ja keskerihariduse süsteemi edusammud. Ainu- üksi viimase viie aasta jooksul andis see meie rahvamajandusele 10 miljonit kvalifitseeritud spetsialisti.

Samal ajal võib ja peab paljut selles süsteemi parandama. Ettekandja peab silmas eeskätt õpetamise kogu kvaliteeti, tootmisega

loodud sidemete tugevdamist. Täielikumalt on tarvis kasutada kõrgkoolide teaduslikku potentsiaali, sest neisse on koondatud peaaegu pool kõigist meie teaduste doktoritest ja kandidaatidest. Koos rahvamajanduse arendamisega muutub ka nõudmine ühe või teise eriala kaadri järele. Järelikult peab ka kõrgkoolides kaadri ettevalmistamise planeerimise süsteem erksalt reageerima nendele muudatustele.

Iseloomustades nõukogude inimest kui kohusetruud töötajat, kõrge poliitilise kultuuriga inimest, patriooti ja internatsionalisti, märkis L. I. Brežnev, et see ei tähenda, nagu oleksime juba lahendanud kõik küsimused, mis on seotud uue inimese kujundamisega. Meie käsutuses on suured materiaalsed ja vaimsed võimalused isiksuse üha täielikumaks arendamiseks ja me suurendame neid ka edaspidi. Kuid ühtlasi on tähtis, et iga inimene oskaks neid arukalt kasutada. See aga oleneb lõppkokkuvõttes sellest, missugused on isiksuse huvid ja vajadused. Seepärast näeb meie partei nende aktiivses ja sihipärasel kujundamises sotsiaalpoliitika üht tähtsamat ülesannet.

Neljas osa «Partei on nõukogude rahva avangard» käsitleb parteilise juhtimise meetodite täiustamist, parteisisese elu küsimusi ning partei ideoloogiatööd ja poliitilist kasvatustööd. Aruandeperioodil tehti ära märkimisväärne töö juhtiva kaadri kvalitatiivse koosseisu ja paigutuse edasisel parandamisel ning kvalifikatsiooni tõstmisel, suurenes tähelepanu vastuvõetud otsuste täitmise kontrollile. NLKP XXV kongressi juhtnõõrid stimuleerisid kriitika ja eneskriitika edasiarendamist parteis. On tarvis edaspidigi igakülgset süvendada seda positiivset tendentsi.

Arvestades muutunud tingimusi — nõukogude inimene on teistsuguseks saanud, laienenud on ideoloogiatöötajate käsutuses olev propagandavahendite arsenal, kasvanud klassivaenlaste propagandavahendite aktiivsus —, formuleeris partei Keskkomitee ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö parandamise ülesanded NLKP Keskkomitee otsuses 26. apr. 1979. Aruandeperioodil pöörati palju tähelepanu parteiõpingutele. Parteiõpingutele õpib peaaegu 23 miljonit inimest, edaspidi seisab ees ülesanne teha resolootne pööre õpingute, esmajooneliste kommunistide õpingute kvaliteedi parandamise poole.

Aruandeperioodil toimusid kõik ümberkujundused meie maal ja kõik meie aktsioonid maailmaareenil vastavalt partei programmikontseptsioonidele. Praegu kehtiv NLKP programm tervikuna peegeldab õigesti ühiskonna arenemise seaduspärasusi, kuid selle vastuvõtmisest on möödunud kaksikümmend aastat. Arvestades toimunud muutusi meie majanduse struktuuris ja rahvusvahelisel areenil, peab Keskkomitee tarvilikuks teha vajalikud muutused ja täiendused kehtivas programmis.

Oma kõnet lõpetades ütles L. I. Brežnev: «Jah, nõukogude inimesed vaatavad kindlalt

homsesse päeva. Nende optimism aga ei ole saatuse hellikute enesekindlus. Meie rahvas teab: kõik, mis tal on, on loodud tema enda tööga, on kaitstud tema enda verega. Me oleme optimistid seetõttu, et usume töö jõusse, seetõttu et usume oma maasse ja oma rahvasse. Me oleme optimistid seetõttu, et usume oma parteisse, teame, et tee, mille ta kätte näitab, on ainuõige tee!»

NLKP Keskrevisjonikomisjoni aruande esitas Keskrevisjonikomisjoni esimees G. F. Sizov.

Läbirääkimiste käigus sõnavõtnud toetasid üksmeelselt NLKP Keskkomitee aruandes esitatud seisukohti. Kongressi resolutsioonis seltsimees L. I. Brežnevi ettekande «NLKP Keskkomitee aruanne Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressile ning partei järjekordsed ülesanded sise- ja välispoliitika valdkonnas» kohta kiidetakse tervenisti ja täielikult heaks partei Keskkomitee leninlik kurss ja praktiline tegevus, samuti NLKP Keskkomitee aruanne. Kõigile parteiorganisatsioonidele tehakse ülesandeks juhendada oma töös seisukohtadest ja ülesannetest sise- ja välispoliitika valdkonnas, mis seltsimees L. I. Brežnev esitas oma ettekandes. Võeti vastu otsus teha NLKP Keskkomiteele ülesanded valmistada partei järjekordseks kongressiks ette NLKP programmi uus redaktsioon.

Ühel häälel kinnitas kongress NLKP Keskrevisjonikomisjoni aruande.

Ettekande «NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani» esitas NSV Liidu Ministrite Nõukogu esimees seltsimees N. A. Tihhonov.

Rääkides majanduse arengust ja rahva heaolu kasvust kümnendal viisaastakul, iseloomustas seltsimees N. A. Tihhonov seda kui meie partei ja rahva suurte saavutuste viisaastakut. Majanduse mastaabid kasvasid tunduvalt, saadi toodangu kõrgeid absoluutsed juurdekasvud. Rahvatulu suurenes üheksanda viisaastakuga võrreldes 400 miljardi rubla ja tööstustoodang 717 miljardi rubla ulatuses. Ennaktempos arendati keemia- ja naftakeemiatööstust, elektroonikat, automatiseerimisvahendite ja juhtimissüsteemide tootmist, aparaadi- ja autoehitust, suurenes moodsate seadmete väljalase. Lasti käiku põhifonde 588 miljardi rubla suuruses summas. Arendati edasi kütuse- ja energiakompleksi. Rakendati ulatuslikke abinõusid põllumajanduse edendamiseks. Partei hoidis järjekindlalt kurssi rahva elujärje ja kultuuritaseme tõstmisele.

Riigi majandusliku ja sotsiaalse arengu põhiülesanded üheteistkümnendal viisaastakul on seostatud kümne aasta perspektiiviga, mis võimaldab tagada majanduspoliitika järjepidevuse, õigesti kavandada lähemad ja kaugemad rajajooned ning kindlaks määrata majanduse võtmeprobleemide lahendamise teed ja meetodid.

Uueks viisaastakuks on kavandatud majan-

duse arendamise stabiilne tempo. See tagab tarbimiseks ja akumulatsiooniks mineva rahvatulu juurdekasvuks 18—20 protsenti.

Rahva elujärje ja kultuuritaseme tõstmise programm näeb ette laialdase süsteemi abinõusid rahva heaolu järjekindlaks tõstmiseks ja selleks, et luua üha soodsamad tingimused isiksuse igakülgseks arendamiseks, nõukogude inimeste viljakaks tööks, nende tervise tugevdamiseks ja puhkuse parandamiseks, hariduse, teaduse ja kultuuri arendamiseks — kõigeiks selleks, mis moodustab meie sotsialistliku elulaadi.

Kavas on suurendada tarbimisfondi osa rahvatulus. Reaaltulu elanike kohta suureneb 16—18 protsenti.

Partei Keskkomitee ja valitsus on välja töötanud ning peavad otstarbekaks üheteistkümnendal viisaastakul ja sellele järgnevatel aastatel ellu viia uus süsteem abinõusid, parandamiseks emade ja sirguva põlvkonna elu ning sel eesmärgil suurendamiseks riigi abi lastega perekondadele ja noorpaaridele. Need abinõud suunatakse lastega perekondade tulu tõstmisele, nende, eriti noorte perekondade korteri- ja olmetingimuste parandamisele ja koolieelsete lasteasutuste võrgu edasiarendamisele. Uuel viisaastakul parandatakse teenitud puhkusele minevate tööveteranide elutingimusi, tõstetakse pensioni minimaalmäära. Riik eraldab elanike sotsiaalhoolduse parandamiseks täiendavalt peaaegu kuus miljartrit rubla.

Projekt näeb ette abinõude süsteemi hariduse arendamiseks ning sotsialistliku kultuuri ja kunsti osatähtsuse suurendamiseks nõukogude inimese vaimuelus.

Väga tähtis on tõsta kaadri ettevalmistuse kvaliteeti ning koolitada rohkem spetsialiste uutest teaduse- ja tehnikasuundades. Kõrg- ja keskkoolide ning kutsekoolide ülesanne on pidevalt täiustada õppeprotsessi ning aktiivselt kujundada sirguvas põlvkonnas ühiskondlikku kohusetunnet ja kommunistlikku maailmavaadet.

Erilist tähelepanu pööratakse sotsiaalse arengu programmis töötavate parandamisele, töö sisu ja loova iseloomu rikastamisele.

Suur osa seltsimees N. A. Tihhonovi ettekandest oli pühendatud tootmise efektiivsuse igakülgsele tõstmisele kui ühele tähtsaimale majanduslikule ja poliitilisele ülesandele ning materiaalse tootmise harude edendamise võtmeküsimustele. Ettekande lõpuosas käsitles ta majanduslike välissidemete arendamise, juhtimise ja majandamise taseme järjekindla tõstmise ülesandeid.

Ettekande põhjal toimunud läbirääkimistel sõnavõtnud toonitasid, et projekt väljendab elulisi üldrahvalikke huve, nõukogude ühiskonna edasise igakülgse progressi vajadusi ning väljendasid püüdlust mobiliseerida kõik jõud seatud ülesannete lahendamisele.

Kongress võttis üksmeelselt vastu otsuse

kinnitada NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani. Kongress avaldas veendumust, et kõigi rahvamajandusharude töötajad laiendavad leninliku partei juhtimisel veel rohkem sotsialistlikku võistlust ning rakendavad oma loova jõu, teadmised ja kogemused kommunismi ehitamise ülesannete edukaks lahendamiseks.

Seejärel valis kongress partei keskorganid — NLKP Keskkomitee koosseisu ja NLKP Keskrevisjonikomisjoni koosseisu.

3. märtsil 1981 toimus Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXVI kongressil valitud NLKP Keskkomitee pleenum.

Pleenum valis üksmeelselt seltsimees L. I. Brežnevi NLKP Keskkomitee peasekretäriks.

Pleenum valis üksmeelselt NLKP Keskkomitee Poliitbüroo järgmises koosseisus:

Poliitbüroo liikmed seltsimehed L. I. Brežnev, J. V. Andropov, M. S. Gorbatšov, V. V. Grišin, A. A. Gromõko, A. P. Kirilenko, D. A. Kunajev, A. J. Pelše, G. V. Romanov, M. A. Suslov, N. A. Tihhonov, D. F. Ustinov, K. U. Tšernenko ja V. V. Štšerbitski;

Poliitbüroo liikmekandidaadid seltsimehed G. A. Alijev, P. N. Demitšev, T. J. Kisseljov, V. V. Kuznetsov, B. N. Ponomarjov, Š. R. Rašidov, M. S. Solomentsev ja E. A. Ševardnadze.

NLKP Keskkomitee sekretärideks valiti seltsimehed L. I. Brežnev — Keskkomitee peasekretär, M. A. Suslov, A. P. Kirilenko, K. U. Tšernenko, M. S. Gorbatšov, B. N. Ponomarjov, I. V. Kapitonov, V. I. Dolgihh, M. V. Zimjanin ja K. V. Russakov.

Pleenum kinnitas NLKP Keskkomitee j. a. Parteikontrolli Komitee esimeheks sm. A. J. Pelše.

Kongressi lõpetamisel pidas Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee peasekretär seltsimees L. I. Brežnev kõne, mida kongressi delegaadid ja külalised kuulasid suurima tähelepanuga. Kõnet katkestati korduvalt tormiliste kestvate kiiduavaldustega. Kõne lõppedes puhkes saalis kauakestev ovatsioon.



Lenini teema Teie töös koolijuhina, õpetajana, kasvatajana

Sellele toimetuse küsimusele vastab Eesti NSV
teeneline õpetaja, Tallinna 44. keskkooli direktor,
ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja

ELLEN KUUM

MEIE INTERVJUU

□ Vladimir Iljitš Lenini kohta on kasutatud võrdlust — inimlikest inimlikum inimene. Tema kaasaegsete sulest ilmunud raamatute veergudelt kerkib ta meie ette tohutu töövõimega, alati kõigesse süvenevana, inimesi mõistvana, usaldavana, abivalmina, kuid samal ajal rangelt nõudlikuna, vaenulikke seisukohti halastamatult paljastavana; inimesena, kes oskas juhendada, kritiseerida, kuid samal ajal vestluskaaslast tähelepanelikult kuulata, tema arvamusi ja ettepanekuid arvestada. V. I. Lenini teoste neljanda väljaande 35. köites on toodud osa tema kirjavahetusest aastast 1912—1922. 1916. a. Buhharinile adresseeritud kiri on sirgjooneline, avameelne, kriitiline, märkides, miks artiklit «Imperialistliku riigi teooriast» avaldada ei saa, millised on pnudused, sisulised vead. Samal ajal on kirja toon sõbralik, heatahtlik, pole jälgegi üleolekust või solvamisest. Leninile oli nii iseloomulik hoolitsus inimese eest. Kirjast A. M. Gorkile 18. VII 1919. a. loeme: «Sõitke siia puhkama . . . Telegrafeerige, millal; muretsen Teile kupee, et oleks mugavam sõita. Väike õhuvahetus kuluks Teile tõesti ära.» (Teosed. 35 k., lk. 356.) Ja kolmteist päeva hiljem dateeritud kirjas muretsseb Lenin taas Gorki tervise pärast, kritiseerides aga samas kirjaniku, kellest ta nii lugu pidas, ekslikke seisukohti ja hinnanguid, tuues välja ka viimaste põhjused.

Me kõik tunneme ja teame Lenini hinnangut rahvakooliõpetaja kohta. Koolijuhil on Leninilt tohutultp õppida: nõudlikkus inimese suhtes — hoolitsus inimese eest! Töö inimestega pole kergete killast, aga on ju õpetajad, õpilased, lapsevanemad kontrollivate organite, mitmesuguste ametiasutuste ja üldsuse esindajad! Asjatult ei kõnelda praegu suhtlemisprobleemide aktuaalsusest, sellest oleneb ka töö resultatiivsus, koolirõõm. Ajastu küsimuseks on saanud suhtlemisvaegus, mis esineb ka paljudel õpilastel. Tänapäeva elutempo on kiire: alati pole aega üksteist ei kodus ega koolis lõpuni ära kuulata. Ometigi tahab nii laps, nooruk kui täiskasvanu oma mõtteid avaldada, isegi diskuteerida. Noored ei lepi mitte ainult sellega, et neid kuulatakse, vaid nõuavad ka argumenteeritud vastuseid. Sageli ei vaja lapsevanem mitte ainult pedagoogilist abi, vaid tuleb oma perekonnamuredega. Ka õpetaja on inimene. Temalgi on isiklik elu oma keerukate probleemidega. Küsimuste arv, mis ühel päeval otsustamist nõuavad, kasvab aasta-aastalt. Nüüdisaeg nõuab koolijuhilt aja ratsionaalsemat kasutamist, juhtimiskunsti sala-

dustesse tungimist, leninlikku tööstiili

□ «Me ütleme Partei ja mõtleme — Lenin./
ütleme Lenin ja mõtleme — Partei./
Partei ja Lenin on kaksikvennad,» kirjutas
Vladimir Majakovski. Iga õpetaja, ükskõik
millist ainet ta ka õpetab, on seotud Lenini-
teemaga, temaga kui Nõukogude riigi ja Kom-
munistliku Partei rajajaga, tema teoreetilise
pärandiga. Eriti vastutusrikas osa langeb aja-
loo ja ühiskonnaõpetuse õpetajale. Program-
mis ettenähtud Lenini teoste tundmaõppimi-
seks võib kasutada mitmeid töövorme. Näi-
teks 10. klassis Lenini viimaste artiklite «Meie
revolutsioonist», «Lehekülgi päevikust»,
«Kooperatsioonist», «Pigem vähem, aga pare-
mini» ja «Kuidas reorganiseerida Tööliste-
Talupoegade Inspeksioon» kohta on õpilased
koostanud referaadid, mis klassis ette kan-
takse. Kolme esmalt loetletu arutelu oleme
analüüsinud ka seminarivormis. 9. klasside
õpilased on teinud kokkuvõtetd Lenini artikli-
test «Ettekanne 1905. a. revolutsioonist»,
«Marksism ja ülestõus». Õpetaja antud töö-
juhendite alusel on analüüsitud artikleid
«Suurvenelaste rahvuslikust uhkusest», «Sot-
sialistlik isamaa on hädaohus» ning ühiskon-
naõpetuse tundides «Marksismi kolm allikat
ja kolm komponenti», «Noorsooühingute üles-
anded» jt. Oleme kuulnud ka EKP Keskkomi-
tee Partei Ajaloo Instituudi lektoreid teemal
«V. I. Lenin ja Eesti», kasutanud kirjalikke
allikaid ja fotomaterjale. Edukalt saab kasu-
tada ka olemasolevaid diapositiive, vaadata
filme, nagu «Sinine vihik» jt.

Õpetlik ja huvitav on jälgida Leninit õpe-
taja rollis. 1909. a. novembri lõpul ja det-
sembri algul peab ta fraktsionääride poolt
avatud Capri parteikoolist viiele väljaheidatud
kuulajale Pariisis loengud «Käesolevast mo-
mendist» ja «Stolõpini agraripoliitika», sama
aasta lõpul ning 1910. a. jaanuarikuu algul
kordab neid veel kord teisele Pariisi saabunud
kuulajate rühmale. Õpetajale vajaliku konk-
reetsuse ja asjalikkusega juhendab ta 20. juu-
lil (2. aug.) 1911. a. M. Saveljevit, kes määrati
legaalse bolševistliku ajakirja «Prosveštšeni-
je» toimetajaks ja lepib temaga kokku selles,
kuidas ta hakkab välismaal osa võtma ajakirja
toimetamisest. Õpetajana on palju õppida ka
Lenini artiklist «Kuidas ei tule kirjutada reso-
lutsioone» 19. märtsist (1. apr.) 1907. aastast,
kus ta kritiseerib ajalehes «Russkaja Žizn»
nr. 47 (24. veebr. 1907) Dani, Koltsovi, Mar-
tõnovi, Martovi, Negorevi jt. sulest ilmunud
artiklit Riigiduumas suhtumisest. Probleem-

probleemilt toob ta välja autorite ideeliselt
ekslikud seisukohad, analüüsib nende vigu,
lõpuks toob Lenin uue resolutsiooni projekti
koos resümeeaga: «Eesti revolutsioonilised sot-
siaaldemokraadid näitasid oma resolutsioonis,
kuidas tuleb kõlbmatuid resolutsioone paran-
dada.» (Teosed. 12 k., lk. 191—213.)

□ Tänapäeval on suurt tähelepanu omistatud
õpetamise ja kasvatamise ühtsuse nõude täit-
misele, ideelis-poliitilise, kõlbelse ja töökasva-
tuse ühendamise küsimusele. V. I. Leninile
kuuluvad sõnad: «On tarvis, et tänapäeva
noorsoo kasvatamine, haridus ja õpetamine
oleks temas kommunistliku moraali kasvata-
mine!» Meie ühiskond vajab kultuurset koda-
nikku, kelle tegevuses ja käitumises avalduk-
sid kommunismiehitaja moraalkoodeksi põhi-
mõtted ja kui praegu rõhutatakse kooli ja
koolivälise kasvatusasutuste ühist tegevus-
rinnet kasvava põlvkonna kujundamisel, siis
algmõtted esitas Lenin juba 6. mail 1919. a.
koolivälise haridustöö I ülevenemaalisel kong-
ressil, kus ta kõneles ka võitluse vajadusest
kultuuripuuduse ja harimatuse vastu.

Peagi möödub 62 aastat Lenini artikli «Suur
algatus» ilmumisest, kuid praegugi on ak-
tuaalsed selles seatud ülesanded. Artiklis «Põ-
lise elulaadi purustamisest uue loomisele»
märgib ta: «Luua uut töödistsipliini... ini-
meste tööle kaasatõmbamise uusi vorme ja
meetodeid, see on paljude aastate ja aastaküm-
nete töö.» (Teosed. 30 k., lk. 477.) Tööarmas-
tuse kasvatamine on aga tihedalt seotud noore
inimese maailmavaate kujundamisprotsessiga,
temale aktiivse eluhoiaku sisendamise, mida
võimalik teostada vaid teooria praktikasse ra-
kendamise kaudu. Lenin näitab oma ettekan-
des ja isikliku eeskujuga selle protsessi pide-
vuse ja järjekindluse vajadust. Kasvatustöö
keerukus seisnebki selles, et ta on kahepoolne
protsess, et kasvandikku kujundades peab kas-
vama ja arenema ka kasvataja ise. Kõnes
hariduse alal töötajate I ülevenemaalisel kong-
ressil 31. juulil 1919. a. selgitas Lenin, mis on
tõeline vabadus, et igale sündmusele ja tege-
vusele tuleb anda hinnang, lähtudes töötava
rahva klassipositsioonilt.

Lenini poolt kavandatu, kasvatustöö uuel
ja kõrgemal tasandil seisabki täna nii haridus-
organite kui ka iga kooli, iga pedagoogi-kas-
vataja ees, lähtudes EKP XVIII ja NLKP
XXVI kongressi vastuvõetud otsustest.



KOOLIJUHI VEERUD

Mida kujutab endast pikapäevakool

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 1977. a. koolimääruses toonitatakse vajadust edasi arendada ja täiustada pikapäevakoolide ja -klasside tööd, sest et need on laste ja noorukite ühiskondliku kasvatusel, aga samuti perekonnale abi osutamise üheks efektiivseks vormiks.

Pikapäevakool on väga keeruline organisatsioonilis-pedagoogiline ja sotsiaalne nähtus. Vaatamata mitmete teadlaste, pedagoogide ja loominguliste pedagoogiliste kollektiivide paarikümneaastasele eksperimentaalsele tööle meie maal, Saksa DV-s, Tšehhoslovakkias, Bulgaarias, Ungaris, Jugoslaavias ja mujal, võib ikkagi rääkida üksnes esimestest sammudest, esimestest selle kooli režiimi enam või vähem õnnestunud konstruktsioonidest.

Ometi on see kool olemas mitte ainult teadlaste kujutelmades, vaid eksisteerib realselt. Teda õpitakse hoolikalt tundma, esimeste pikapäevakoolide (Moskva 146., Lvovi 43., Kaluga obl. Mjatlevski kooli jt.) kogemusi rakendatakse ulatuslikult koolides, kus otsitakse teid tunnivalise tegevuse avardamiseks, õpilaste õpetamisele ja kasvatamisele kompleksseks lähenemiseks.

Mis on esile kutsunud sellise suure huvi pikapäevakooli vastu? Aga see, et ta suudab praktiliselt lahendada internaatkooli sotsiaalsete ja psühholoogiliste-pedagoogiliste ülesannete peaaegu kogu kompleksi ja, mis mitte vähem tähtis, ei nõrgenda, vaid tugevdab kooli sidemeid perekonnaga, kooliväliste lasteasutuste ja kooli mikrorajooniga. Sellel koolitüübil on võimalik vältida paljusid keerulisi õppeprotsessi organiseerimisel, tagada õpilastele huvialase tegevuse vaba valik, paindlik režiim, mis arvestab perekondlikku situatsiooni ja iga lapse individuaalseid iseärasusi.

Mõistagi nõuab nende ülesannete lahendamine traditsioonilise koolirežiimi ümberkorraldamist.

Perekonna, kooli enda, kooliväliste asutuste ja teiste ühiskondliku kasvatusel allsüsteemide arengutendentside tundmaõppimine võimaldab teha oletusi pikapäevakooli perspektiivikuse kohta. Usutavasti omandab see tulevikus tähtsa koha üldhariduskooli põhitüüpide hulgas. Mitte juhuslikult ei olnud NSV Liidu PA ja NSV Liidu Haridusministeeriumi poolt vastavalt NSV Liidu Ministrite Nõukogu otsusele 1. aug. 1974. a. organiseeritud seitsmes eksperimentaalkoolis ette nähtud pikapäevarežiim.

Siinkohal tutvustan sellise kooli organisatsioonilis-pedagoogiliste aluste teoreetilist analüüsi, mis esmakordselt on antud pedagoogikadoktor professor E. Kostjaškini toimetamisel ja kirjastuse «Pedagogika» väljaandel 1978. a. ilmunud raamatus «Опыт работы школы полного дня». Analüüsi autor on samuti E. Kostjaškin.

Kõigepealt pikapäevakooli funktsioonidest tavalise üldhariduskooliga võrreldes, sest see aitab välja selgitada pikapäevakooli spetsiifika, paremini mõista selle režiimi iseärasusi ning õpilaste ja õpetajate tegevuse süsteemi.

Tavalises koolis on juhtimisfunktsioon seni tavakohaselt keskendatud õppeprotsessi korraldamisele õppetundides.

Praegusajal on kommunistliku kasvatusel keskne ülesanne isiksuse igakülgne ja harmooniline areng. Sellega seoses suureneb kooli poolt õpilastega tunnivalisel ajal tehtava töö tähtsus. Pikapäevakoolil on oma tingimuste ja iseloomu poolest selleks suured võimalused.

Pikapäevakooli juhtimise keerukus kasvab mõõtmatult. Tegelikult on juhtimisfunktsioon selles koolis teiste funktsioonide suhtes põhiline. Teatavasti näeb üldhariduskooli töö ette kaks põhisuunda õpilaste aja organiseerimisel: tundides ja tunnivaliselt. Ja kui õpetamise juhtimist (igas koolis) kergendavad programmilisus, õpilaste ja õppevahendite olemasolu, tegevuste traditsiooniline režiim, õpilaste õppegruppide püsivus jmt., siis kooli tunnivaliseks tööks õppevahendeid ja programme peaaegu pole.

Pikapäevakooli tunnivalise töö all mõistetakse pedagoogide, lastevanemate ja õpilaste

tundidest vabal ajal kooli poolt organiseeritud tegevust tavaliselt koolis endas ning laste ja noorukite koolivälisest režiimi arvestades. Pikapäevakoolis on täpselt määratud aeg kogu tunniväliseks tööks (keskmiselt 5 tundi iga päev), ametlikult on kehtestatud ka olmetoimetuste minimaalne kompleks — lõuna, jalutuskäik, koduülesannete tegemine, õpilaste töö-, ühiskondlik-poliitiline, esteetiline, kehaline jne. kasvatus. Kõik see määrabki vajaduse korraldada kooli selline juhtimissüsteem, üle minna tema juhtimise teaduslikult põhjendatud vormidele ja meetoditele, alustades funktsioonide määratlemisest ja režiimide väljatöötamisest. Mitte juhuslikult ei otsi äsja loodud pikapäevakoolide direktorid ja õpetajad eelkõige vastust just nendele põhilistele juhtimisküsimustele: mida ja mis režiimil peab pikapäevakool tegema õpilaste iga eagrupidga õppeaasta teataval perioodil? Praegu jääb pikapäevakooli juhtimise printsiipide ja meetodite teaduslik töötlus seni maha kooli enda arengust, mis vägagi raskendab praktilist tegevust tema organiseerimisel.

Õpetamisfunktsiooni pikapäevakooli struktuursüsteemis täiendavad kõigile õpilastele kohustusliku programmilise hariduse kõrval tundides fakultatiivtunnid, programmivälised üld- ja spetsiaaltegevused koolis ja koolivälise haridusürituste süsteem.

Pikapäevakoolis on üks klassitunnisüsteemi arengusuundi selle seos tunnivälise hariduse ja kasvatuses, mis moodustabki õppetöö režiimi põhilise organisatsioonilis-pedagoogilise spetsiifika.

Programmivälisest haridust antakse ringitegevuse süsteemis, temaatilistel õhtutel, ekskursioonidel, koolilektuuriumidel, populaarteaduslike filmide ja telesaadete vaatamisega õpetaja kommentaaride saatel, õpilaste individuaalse tööga kabinetides, raamatukogus jne. Pikapäevakooli õpilaste selline tegevus aitab vältida piiratust, kohatist teaduslikku tendentslikkust ja konservatismi, mis mõnikord tungib programmidesse ja õpikuisse, mis muutavad aeglasemalt, kui areneb teadus.

Kasvatufunktsioon. Ühiskondlik-poliitiline tegevus, iseteenindamine, tehniline loomingu, konstrueerimine, praktiliste tööoskuste ja -harjumuste kujundamine, tootev töö, esteetiline tegevus ja sportimine organiseeritakse pikapäevakoolis peaaegu tervikuna tunnivälisel ajal.

On ilmne, et kooli tunnivälise töö valdkond loob head tingimused pedagoogide ja õpilaste ühtse kasvatuskollektiivi kujunemiseks. Õppeprotsessis klassitunni süsteemis õpetab üks õpetaja tavakohaselt oma ainet gruppidele. Tunnivälises töös, erinevalt õppe-tegevusest, toimub õpetajate, klassijuhatajate, koolivälise asutuste töötajate, lastevanemate ja kasvandike endi tegevuse orgaaniline läbiõpimise.

Siin väärrib rõhutamist kasvatufunktsiooni sotsiaalne avarus, mis määrab pikapäevakooli

režiimi «avatud» iseloomu, orienteerituse mitte ainult ühe kasvataja tööle õpilasgrupiga, vaid kõigile põhilistele kasvatusõhjuudele, kõigi kasvatusprotsessist osavõtjate tööle.

Praktiliselt toimub kasvatusprotsess tunnivälisel ajal kõigi tegevusliinide kaudu, kuid eelkõige kollektiivses ühiskondlikus töös. Pikapäevakooli režiim eeldab plaanipärast, pedagoogiliselt suunitletud töökasvatuse korraldamist mitte lihtsalt orienteeritusega tema ühiskondlikult hinnatavale tulemusele (see on üksnes osa ülesandest), vaid tööprotsessi enda ühiskondlikule iseloomule. Selle printsiipiaalse seisukoha realiseerimine eeldab täiesti kindla piirilise organisatsioonilis-pedagoogilise ülesande lahendamist — leida aeg, koht ja optimaalne iseloom õpilaste täiskasvanutega üheskoos tehtavale süstemaatilisele tööle.

Tunnivälise töö tingimused pikapäevakoolis on igati soodsad õpilaste kõrgete kõlbeliste omaduste kasvatamiseks. Pedagoogidel, eriti klassijuhatajatel on avarad võimalused õpilaste igakülgeks tundmaõppimiseks ja järjekindlalt ka nende kõlbelise arengu sihipäraseks juhtimiseks. On ilmne, et tunnivälise tegevus on baas kasvataja lähenemisel kasvandikele, õpetaja isikuomaduste avaldamiseks mitte ainult puhtpedagoogilises, vaid ka inimlikult laias mõttes. See rikastab nende suhteid vaimse sisuga, luues erilise vastastikuse sidemete ja kontaktide õhkkonna. Selles koolis tugevnevad kontaktid õpilaste endi vahel nii ühe klassi piires kui ka eri klasside õpilaste vahel.

Õpilane, kes istub tunnis või teeb koolitükke kodus, on väga piiratud sidemete ja sõltuvuste diapsoonis. Autori uuringu andmeil kontakteerub 7. klassi õpilane 8 õpitunni jooksul (5 — koolis ja 3 — kodus) aktiivselt teiste õpilastega (esitab küsimusi, abistab, töötab koos) kõigest 15—20 min. Õppeprotsess jääb ikkagi põhiliselt teadmiste omandamise individuaalseks protsessiks, mis ei ühenda piisavalt kollektiivi jõupingutusi ühise eesmärgi saavutamiseks. Kuid seesama õppeprotsess tunnivälisel ajal võib olla tulvil kollektiivseid töövorme (laborandite tegevused, ringid, ühine õppevahendite valmistamine tundideks, teaduslike bulletäänide koostamine, mahajääjate abistamine jne.).

Kõige selle keerulisus pikapäevakoolis seisneb selles, et mitte muuta tunnivälise aeg lihtsaks tavaliste koolitegevuste jätkuks õpetajate reglementeerimisel ja hooldamisel, vaid saavutada, et lapsed õpiksid uut moodi elama, kollektiivselt töötama, küsimusi arutama.

Laste hooldamise funktsioon. Pikapäevakoolides, kus kompleksel kujul avaldub vajadus tagada õige režiim ja kõigi meditsiini- ja sotsiaalsete nõuete täitmine laste kasvatamisel ja arendamisel, on üks tähtsamaid ja spetsiifilisemaid funktsioone laste hooldamine. Peale tundide organiseerimise tagab pikapäevakool õpilaste hügieenilise ja olmehoolduse (nooremates klassides läheb selleks 40% ajast). Ta-

valise kooliga võrreldes läheb palju rohkem aega toitlustamisele, puhkusele, jalutuskäikudele. Õpilaste tervis on kõigi pedagoogide hoole tähtis objekt, ülalnimetatud päevarežiimi elemendid dikteerivad ka kõigi teiste tegevusliikide süsteemi, neile allub õpetegevuste maht ja kord, ringide töö jne.

Kooli tegevuse tundmaõppimine laste hooldamisel väärrib autori arvates kõige hoolikamat tähelepanu koolijuhtimise, psühholoogia ja sotsioloogia seisukohalt, sest just selles küsimuses antakse perekonna funktsioonid kõige reaalsemalt üle pikapäevakoolile.

Administratiiv-majandusliku funktsiooni all on käsitlemist leidnud põhimiselt finantsküsimused, millel me ülevaates ei peatu.

Pikapäevakooli tunnivälise töö efektiivsus ja režiimi üldine struktuur sõltuvad oluliselt koduülesannete täitmise režiimi korraldusest.

Raamatus on ära toodud 150 tavalise kooli võrdlevad näitajad selle kohta, kui palju kulub hoolikatel õpilastel koduülesanneteks aega vastavalt üldhariduskooli põhimääruses kehtestatud normidele ja tegelikult. Toome linna-koolide näitajad: 1.—3. klass — 1,5 ja 2,0, 4.—6. klass — 2,5—3,0, 7. ja 8. klass — 3,5 ja 4,9 ja 10. klass — 4,0 ja 5,0 tundi.

Pikapäevakoolis võideldakse selle vastu, et vähendada koduülesanneteks ettenähtud aega tunnivälise arendava tegevuse teiste liikide arvel.

Moskva 544. pikapäevakoolis oli keskpärase õpilaste üldine ajakulu koduülesannetele 30—40% väiksem ettenähtud normidest ja seda õpilaste üldise hea edasijõudmise korral.

Tunnivälise ainealase töö režiimis pikapäevakoolis peab olema arvestatud õpilaste edasijõudmise erinevat taset, õppetöö koormuse sesoonsust, huvide kõikumist.

Autor annab ülevaate õpilaste tunnivälisest tegevusest Moskva 345., 494. ja 159. tavalise režiimiga koolis, kus see oli paremini korraldatud. Kokku olid nende koolide 4.—10. klassi õpilased koolis tunniväliselt ligemale 8—10 tundi nädalas. Hoopis teine pilt avanes Moskva 146. pikapäevakoolis, kus tunnivälise töö süsteem on välja kujunenud. Seal on iganädalase tunnivälise tegevuse aeg 4.—6. kl. õpilastel — 24—25 tundi, 7. ja 8. kl. õpilastel — 26—38 tundi, 9. ja 10. kl. õpilastel — 16—25 tundi.

Pikapäevakoolide praktikast lähtudes soovitatakse orienteeruvalt jaotada õpilaste grüviivilise tunnivälise tegevuse aeg talveperioodil nädalatundides järgmiselt:

Klassid	TÖÖ SUUND					Kokku
	ühis- alane	teh- kondli- poliitiline	tehnika- töö- alane	esteeti- line	spordi- ja matka- alane	
1.—3.	1	1	2	2	2	8
4.—6.	2	2	4	3	2	13
7. ja 8.	3	3	4	3	3	16
9. ja 10.	6	2	3	2	2	15

Sellise tunnivälise aja kulutamise orienteerivasse tabelisse kuuluvad ringi- ja sektsioonitöö ning massiüritused. Õpilaste koolis viibimise ülejäänud aeg kulub toitlustamisele, jalutuskäikudele, puhkusele, osa koduülesannete tegemisele, individuaalsele tegevusele raamatukogus ja kabinetides, kaaslastega vabaks suhtlemiseks.

Eespool toodud jaotus vastab peaaegu täiesti füsioloogide ja hügieenikute kehtestatud normidele.

Autor nendib, et peaaegu kogu pedagoogiline kirjandus orienteerub «keskmisele» õpilasele, ilma et arvestataks poiste ja tüdrukute iseomaseid huvisid ja kalduvusi. Kummatigi on need erinevused väga olulised ja nõuavad organisatsioonilis-pedagoogilist korrigeerimist pikapäevakooli kogu tunnivälise töö süsteemi seadistamisel.

Ainealast suunda iseloomustab poiste osavõtu kasv ainealases klassivälisest tööst ja vanemate klasside tütarlaste osavõtu järsk langus sellest. Seejuures lahkub enamik tütarlapsi loodusteaduslik-matemaatilise tsükli ringidest. Järele jäävad üksnes need, kes on otsustanud kõrgkooli nimetatud teaduskonda astuda. Niiviisi on neile ringitegevus lisatevalmistuseks ülikooli tarvis, mitte aga üldteadusliku siimaringi avardamise vahendiks, poistel avaldub see kõrgkooli-tendents märksa vähem. 4.—8. klassis suureneb tütarlaste osavõtt aineringidest (kirjandus- ja keeleringid). Siit tuleneb, et pikapäevakoolis tuleb kohe ette näha teed tütarlaste kaasamisele aineringide tegevusse.

Ühiskondlik-poliitilist suunda iseloomustab tütarlaste ülekaal omavalitsuses.

Tütarlapsi iseloomustab kuulekus, õpetaja jälgendamine, vajadus nooremate eest hoolitseda, kiire kohanemine kooli nõuetega, erutus- ja pidurdusprotsesside ning reaktsioonide tasakaalustatus. Lõpptulemusena on traditsioonilises koolipraktikas tütarlaste kasvamine kergem kui poiste oma ja õpetajatel tütarlastega kergem töötada. Nimetatud erinevusi arvestades tuleb pikapäevakoolis suuremat tähelepanu pöörata poiste pioneeri- ja komsomolitööle kaasamisele.

Tehnika- ja tööalane suund nagu spordialanegi on veenvalt poiste oma. Poiste huvi märgatav vähenemine tööalase ja sporditegevuse vastu 9. ja 10. klassis on seotud (nii seletavad õpilased ise) üksnes ajapuuduse ja koduülesannete suure mahuga. Üle 80% Moskva, Lvovi, Leningradi ja Krasnojarski koolides 1977. a. küsitletud 9. klassi õpilasi püüdis siiralt spordiga tegelda: astusid spordikooli, panid end kirja mitmesugustes sektsioonides, kuid ei pidanud vastu treeningute rangele režiimile. Pikapäevakoolis on sellist olukorda võimalik vältida ainult ühel viisil — õppeprotsessi efektiivsuse tõstmisega tundides ja ajakulu vähendamisega koduülesannete tegemiseks. See on õppe- ja kasvatusprotsessi organiseerimise võtme-probleem.

Esteetilist suunda iseloomustab tütarlaste suur aktiivsus, eriti 7. ja 8. klassis, kui poiste huvid suunduvad spordile ja tehnikale, tüdrukud aga osalevad meelsasti kooli taidluses, käivad teatris, tegelevad muusikaga jmt. Selles tegevuses ei sulgu tütarlapsed endasse, vaid, vastupidi, püüdlevald suhtlemise, kollektiivi poole. Tänu aktsele ratsioonile algab tütarlaste esteetilis-emotsionaalne puhang 13. eluaastast, vähenedes märgatavalt vanemates klassides. Noormeestel toimub esteetiline areng varjatuid teid pidi, kuid 7. klassist alates ilmneb huvi suurenemine kujutava kunsti ja muusika vastu, tekivad tugevad emotsionaalsed harrastused (selles eas proovitakse luuletusi kirjutada, kitarril mängida jne.).

Ja veel üks tähtis ja kõigile suundadele ühine järeldus tunnivälise tegevuse analüüsi tulemuste põhjal: nimelt just sel ajal püüdlevald nad üksteisega suhtlemisele tundidest vabamas olukorras. Ringide ja sektsioonide liikmeid tõmbab 8. ja 9. klassis sageli mitte teadmiste iseloom, vaid vastastikune sümpaatia, seejärel alles tuleb huvi ka asja vastu. See on üpris oluline psühholoogilis-pedagoogiline moment, mis samuti nõuab organisatsioonilist korrigeerimist.

Tunnivälise tegevuse organiseerimise režiim. Selleks pikapäevakooli jaoks optimaalset süsteemi välja töötades arvestati tavalise kooli kogemusi. Viimasele on iseloomulik tunnivälise, eriti ainealaste ürituste kompaktna paiknemine päevarežiimis, millel on oluline miinus — lapsed on koolis 7—8 tundi, sageli ilma lõunata ja loomulikult ilma jalutuskäikudeta. Valdavas enamikus uuritud koolidest vahepeeg tundide ja tunnivälise ürituste (koosolekud, omavalitsusorganite tegevus, iseteenindamine jmt.) vahel peaaegu puudub. Eriti ebatüüpiline on omavalitsusorganites tegevate õpilaste režiim. Passiivne õpilane jääb kooli keskmiselt 1 tunniks iga päev (kõik tegevusliinid), ühes-kahes ringis tegutsesjad — mitte üle 1,5 tunniks, komsomolikomiteede liikmed ja pioneerirühmade esimehed aga rohkemaks kui 2 tunniks. Paraku ei jõua paljud neist tõsiselt tegutseda ringides, koduülesanneteid on sunnitud tegema hilisõhtul.

Pikapäevakoolil on võimalik neid puudusi vältida tunnivälise tegevuse režiimi korraldamisel, organiseerides õpingute, töö, puhkuse ja õpilaste arendava tegevuse hügieeniliselt ja pedagoogiliselt põhjendatud vaheldumise nende iga ja kooli võimalusi arvestavalt.

Optimaalseks üldvariandiks oleks režiim, mille kohaselt raskemate õppeainete tundide järel tuleks 2—3-tunnine paus (lõuna, jalutuskäik, töötettevõtmised), seejärel iseseisev õpitöö, osaliselt tunnid joonistamises, laulmises, humanitaarainetes, pärast seda aga väike paus, eine ja õpilaste tegevus ringides, sektsioonides, klubides, raamatukogude, töökodade ja õppekabinettide vaba kasutamine. Seejuures peavad kõigile õpilastele kohustuslikud

üritused ja tunnid lõppema 1.—3. klassis kella 15-ks, 4.—8. klassis — 16.30-ks. 9. ja 10. klassi tundide režiim jääb põhimõtteliselt muutumatuks, selliseks, nagu tavalistes koolides.

Edasi on juttu pikapäevakooli tunnivälise töö režiimi korraldamise kolmest rohkem levinud variandist. Esimest, tinglikult kalendaarseks nimetatavat varianti iseloomustab see, et igale nädalapäevale on määratud kindlaks klassivälise tegevuse mingi kindel suund. Teine (temaatiline) variant näeb ette kaks-kolmepäeva nädalas ringitööks, ühe päeva õppekonsulteerivaks tööks kabinettides, ühe — ekskursioonideks, ühe — massilisteks töövormideks (tavaliselt laupäev).

Klassivälise töö nädalarežiimi kolmas variant on ealis-kalendaarne. Nädalapäevad on jaotatud klasside vahel.

Peale tunnivälise töö päeva- ja nädalarežiimi on suur tähtsus selle õigel jaotamisel ka pikemale perioodile — õppeveerandile, sesoonile, õppeaastale. Režiim õppeveerandi ulatuses on tähtis töös ainealases ja ühiskondlik-poliitilises suunas, sesooni ulatuses spordi-, matka- ja tööalaseks tegevuseks, kodu-uurimulike ürituste, olümpiaadide korraldamiseks.

Töö aastatsükkel on kogu tunnivälise tegevuse režiimi süsteemi rajamise alus pikapäevakoolis. Praeguseks on olemas väljatöötatud kümneid ringide tegevuse programme ja meetodilisi soovitusi, kuid nagu on märkinud ka NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev, jäävad seejuures maha kogu tunnivälise töö planeerimine ja üldorganisatsiooniline külg.

Eriti tähtis on see pikapäevakoolis. Tavalises koolis funktsioneerivad paljud ringid ebarütmiliselt, mis aga ei avalda erilist mõju kooli üldisele tööruumile. Pikapäevakoolis peavad kõik ringid töötama täpse plaani järgi, vastasel juhul tekivad režiimis mitte millegagi täidetud tühemikud.

Edasi on raamatu eri peatükkides antud pikapäevakooli 1.—3. klassi õpilaste tegevusrežiim, 4.—8. klassi õpilaste õppetegevuse ja tunnivälise tegevuse režiimid, mille autorid on L. Zelenina, L. Šapošnikova ja V. Kutjev.

Ülevaate andis HELGI ROOTS

Kommunistliku kasvatuse psühholoogilisi aspekte

Sellise pealkirja all ilmus ajakirja «Psühholoogitseski Žurnal» 1980. a. 5. numbris NSV Liidu TA Psühholoogia Instituudi direktori asetäitja, NSV Liidu psühholoogide ühingu viitsepresidendi filosoofiadoktor JEKATERINA ŠOROHHOVA artikkel. Avaldame lühendatult sellest kaks esimest osa.

NLKP Keskkomitee otsuses «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest» (6) on adresseeritud konkreetsed ülesanded lapse- ja pedagoogilise psühholoogia ning pedagoogika spetsialistidele. Need on järgmised: saavutada õppe- ja kasvatustöö protsessi orgaaniline ühtsus; kujundada õpilastel ja üliõpilastel teaduslik maailmavaade, kõrged poliitilis-moraalsed omadused ja tööarmastus; arendada õppivates noortes huvi poliitiliste teadmiste vastu, nende poliitilist aktiivsust; võtta meetmeid koolivälise töö, tehnilise ja kunstilise loomingu, kehakultuuri ja spordi edendamiseks; igakülgset tugevdada perekonna, kooli ja üldsuse sidemeid; tõsta õpetaja, õppejõu, meistri ja juhendaja autoriteeti, aidata kaasa töökollektiivide šeflusele koolide ja kutsekoolide üle jne.

Ühes artiklis ei ole võimalik peatuda kommunistliku kasvatuse kõigil psühholoogilistel aspektidel. Kõne alla tuleb ainult osa neist.

Uut tüüpi inimese kujundamise teed

Keskne on uut tüüpi inimese kujundamise ülesannetega seotud probleemide kompleks.

Esimene sellesse kompleksi kuuluv küsimus: isiksuse arenemise järjepidevuse printsiibi realiseerimine kui uue inimese kujundamise alus.

Kommunistliku ühiskonna uut tüüpi inimene ei ole ideaalne utopia ega isiksuse arengu lõpptulemus, vaid ühiskondlik-ajaloolise arengu teaduslikult põhjendatud vorm.

Teoreetilises, teaduslik-uurimuslikus ja praktilises kasvatustöös peame märkama uusi tekivaid isiksusejooni, käitumismorme, elulaadi elemente, kommunistliku ühiskonna isiksuse juba visanduvaid sotsiaalsühholoogilisi arengutendentse. Leninlik juhised, et kasvataja peab töötama olemasoleva inimmaterjaliga, jääb jõusse ka nüüd.

Uue inimese kujundamine peegeldab ühiskondlike suhete arengut, kuid see ei ole passiivne protsess, vaid aktiivne ja teadlik peegeldamine, mis meie eesrindlike kaasaegsete näol kannab ennetavat iseloomu. See on ühiskondliku ja individuaalse tõelise harmoonia tähtsaim tingimus. Üks ja sama inimene võib milleski ühiskonna ning oma mikroühiskonna arengust maha jääda, milleski aga seda ennetada.

Seetõttu uue inimese isiksuse kujundamine pole niivõrd kõigi tänapäeva «heade» omaduste kvantitatiivne ekstrapolatsioon tulevikku, kuivõrd nende kvalitatiivne ümberkorraldamine, juhtivate omaduste valiv eelisarendamine. Tähtis on teaduslikult põhjendada isiksuse arengu põhiastmeid, sõlmprobleemid ja tema mõjutamise perspektiivsed vormid.

Teiseks tõusetub küsimus isiksust kujundavate mõjutuste teedest.

Autor tõstab esile kaks aspekti:

- isiksuse mõjutamine subjektiivse (väärtusorientatsioonid, motiivid, huvid, jm.) kaudu. See tee on seotud niisuguste meetoditega nagu veenmine, selgitamine, sisendamine, informeerimine, eeskuju; — sihipäraselt mõjutatakse elu- ja tegevuse tingimusi (objektiivseid tingimusi) sellise arvestusega, et need muutused omakorda kujundaksid soovitavaid isiksuseomadusi, väärtusorientatsiooni ja motiive.

Kunst seisab mõlema tee optimaalses ühendamisest. Konkreetsetes situatsioonides võib osutada efektiivseks kord üks, kord teine. Seejuures vajaneb rõhutada, et kõik mõjutused — olgu need elutingimuste, tegevuse või teaduse kaudu — nii või teisiti murduvad läbi käitumise reguleerimise psühholoogilise tasandi. Ükski mõjutus pole efektiivne seni, kuni ta jääb isoleerituks, ei seostu teistega. Näiteks motivatsioonisfääri mõjutamine on efektiivne siis, kui toob kaasa muutused reaalses käitumises. Töö ei kujunda sotsiaalselt hinnatavaid isiksusejooni automaatselt, ta peab olema organiseeritud nii, et avaldada mõju inimeste vajadustele, huvidele, ideaalidele, s.t. isiksuse subjektiivsele küljele. Omakorda nn. subjektiivsed meetodid on efektiivsed vaid siis, kui nad ei kujune pelgalt moraallugemiseks, vaid kutsuvad esile vajaduse teatud asja ja elada teatud viisil (vt. lähemalt 6).

Uha laiemat metodoloogilist ja praktilist rakendust leiavad isiksust kujundavate mõjude taktika psühholoogilis-pedagoogilised ja sotsiaalsed alused. Iga kiitus ja karistus, veelgi enam mõjutuste süsteem, ühelt poolt reguleerib inimeste käitumist, teiselt poolt kujundab isiksust, ühelt poolt tugineb olemasole-

vatele vajadustele, motiividele ja väärtustele, teiselt poolt stimuleerib nende arengut, aktualiseerib neid.

Näiteks materiaalsete stiimulite ühekülgne kasutamine võib soodustada ahnust ja egoismi ega soodusta kõlbelisi motiive. Üksnes materiaalsed stiimulid, kui jäetakse arvestamata materiaalsed ja teised vajadused, võivad diskrediteerida kogu mõjutuste süsteemi. Seetõttu seisavad nüüdispedagoogika, -psühholoogia ja juhtimisteaduse ees küsimused: kas võib (kui võib, siis kuidas) karistada inimest tööga? Millest võib inimest karistuseks ilma jätta, millest mitte? Millega võib inimest autasustada, millega mitte? Missugune peab olema juhtimise, kasvatamise ja propagandatöö stiil? Nende küsimuste metodoloogiline keerukus seisneb asjaolus, et muutuvad tingimused ja inimesed.

Muutused ühiskondlikus elus kutsuvad esile vajaduse muuta kasvatusvahendeid ja -viise. Meie ühiskonna materiaalne progress teeb tõiseid korrektiivse stiimulite rakendamise taktikasse. Muutub inimeste eneseteadvus, kujutus aust ja väärikusest, elukutsete prestiiž jne. Ettekandes NLKP XXV kongressile märkis L. I. Brežnev: «Kuid on vaja, et ainelistel võimalustel kasvuga pidevalt kaasneks inimeste ideelise, kõlbelise ja kultuuritaseme tõus. Muidu võib esineda kitsarinnalise, väikekodanliku psühholoogia retsidiive.» Ühtede vajaduste rahuldamine aktualiseerib uute teket; ühtede kõlbeliste ülesannete lahendamine tõstab päevakorrale uued; see, mis eile oli ideaal, muutub täna tegelikkuseks.

Uus situatsioon nõuab *kasvatustöö strateegia ümberkorraldamist*. Noorte elust on kadunud materiaalne puudus, loomulik vajadus teha kehalist tööd, urbanisatsioon tõkestab kokkupuuteid elava loodusega jne.

Materiaalse heaolu kasv endiste väärtuste, normide, hinnangute ja käitumise kriteeriumide säilimisega võib viia individualismi, egoismi, eraomandusliku tendentsi ja väikekodanliku psühholoogia tugevnemisele. Järelikult peame täiustama kasvatustööd nii, et kindlustada isiksuse moraalne valmisolek, adapteerumisvõime muutuvate tingimustega.

Kõlbelise reguleerimise süsteemi tähtis arengutendents seisneb järgnevas: rahva, eriti noorte intellektuaalse ja kultuuritaseme tõusuga kasvab eneseregulatsiooni mehhanismide osa, vastavalt väheneb vajadus käitumist väliselt reglementeerida. Peab siiski märkima, et selles kiires protsessis võib kergesti kaotada mõõdutunde ja sattuda äärmustesse. Liigne reglementeerimine kutsub esile negativismi, mittekuüllaldane reglementeerimine võib esile kutsuda sama antisotsiaalse tendentsi. Intellektuaalne ja kultuuriline areng iseenesest ei tähenda isiksuse kõlbelist küpsust: isiksuse efektiivse kujunemise aluseks on temale esitatavate nõuete, eneseregulatsiooni võimaluste ja reaalse iseseisvuse omavaheline kooskõla.

Igakülgset ja harmooniliselt arenenud isiksuse kujundamise psühholoogilised probleemid

Isiksuse igakülgne ja harmooniline areng peab kulgema mõtete, tundmuste ja tegude ühtsuses, tema sotsiaalse ja psühholoogilise organisatsiooni vastastikusel kooskõlastatuses. Ealise ja pedagoogilise psühholoogia valdkonnas tehtud uurimused näitavad, et niisugune ühtsus ja harmoonia nõuab spetsiaalseid pedagoogilisi jõupingutusi.

Kommunismi ülesehitamise tingimustes suureneb teadusliku maailmavaate osa, see on orientiir ühiskondlikus elus, sündmuste ja inimeste käitumise hindamise kriteerium. Maailmavaade määrab õige lähenemise tegevusele, inimeste püüdluste suuna, avaldab mõju karakterile ja eluviisile, on isiksuse põhiomadus.

N. Mentšinskaja ja tema kaastöötajate uurimused (14) näitavad, et maailmavaade kujutab endast teadmiste, tundmuste ja oskuste ühtsust. On vaja spetsiaalselt kujundada motivatsioonilist ja intellektuaalset valmisolekut kaitsta oma vaateid, oskust viia neid ellu ka keerukates tingimustes.

Uue inimese kujundamise tähtis tegur on tema motivatsioonilise sfääri, sealhulgas tema vajaduste areng ja ühiskondlik-ajalooline tingitus. Esinedes ideoloogiatöötajate nõupidamisel, ütles M. Suslov: «Meie filosoofide, sotsioloogide, psühholoogide ja pedagoogide ees seisab rida ülesandeid, sealhulgas mõistlike vajaduste kujundamise probleem» (15). Viimastel aastatel osutavad psühholoogid motivatsiooni probleemile suurt tähelepanu (8).

Veel hiljaegu arvati, nagu kujuneksid motivatsioon ja vajadused välja iseenesest ega vajaks reguleerimist: ühiskonna, lapsevanemate ja õpetajate hooleks oleks nende vajaduste rahuldamine (materiaalne baas, teadmiste ja võimete täiustamine). Ühiskonna kiire arengutempo aga näitab, et kasvandikul on vaja kujundada perspektiivseid vajadusi, muidu ta võib osutada olevaks situatsioonis, kus olemasolevad on põhiliselt rahuldatud, uued ei ole aga kujunenud.

Kasvatustöö praktika näitab, kuivõrd ohtlik on niisugune motivatsiooniline vaakum, perspektiivsete vajaduste, huvide, eesmärkide ja ideaalide puudumine. See võtab inimeselt elumõtte, demobiliseerib isiksust, loob ebakindluse tunde, ahendab loominguilisi võimalusi, viib motivatsiooni antud momendi kitsalt situatsioonilistele ajenditele (12).

Isiksuse sisuliste ressursside täielik või peaaegu täielik ammendamine, tähendust omavate motiivide kadumine (nende rahuldamise või diskrediteerimise tulemusel inimese silmis) on vähetõenäoline. Ometi seisab taoliste situatsioonide oht selles, et esiteks — nimelt need on aluseks amoraalsele käitumisele, kuri-

tegudele, ja teiseks — küllalt sageli esineb lokaalset motivatsioonilist vaakumi, kusjuures inimesel on väga nõrgad eesmärgihoiakud (näiteks vajadus suhelda, liikuda jne.).

Oleme motivatsiooni struktuuri muutumise ajaloolise protsessi tunnustajateks. Varem tavaliselt ei jätkunud funktsionaal-dünaamilisi ressursse, suhteliselt ülekaalus olid sisulised hoiakud (vajadused jm.). Nüüd seisame üha sagedamini tõsiasi ees, et rahuldamata ei jää niivõrd sisulised, kui võrd funktsionaalsed vajadused (füüsilised, emotsionaalsed, vajadus suhelda jm.). Täheledatakse mõnede funktsioonide üleoormust (informatsiooni vastuvõtt tunnetusena, retseptorite ühekülgne tegevus, kontroll, «ootus» passiivsete kuid pingeliste emotsionaalsete läbielamuste elementidega jne.). Kõike seda tuleb arvestada kasvatustöö planeerimisel ning vastavalt muuta taktikat ja meetodeid igakülgset arenenud isiksuse kujundamiseks.

Et isiksus saaks oma võimalusi täielikult ära kasutada, on vaja, et kooskõlastuksid isiksusliku organisatsiooni eri tasemed — neurodünaamiline (närvistüsteemi omadused), psühhodünaamiline (temperamenti omadused) ja isiksuse sotsiaalne tüüp. Sotsiaalse tüübi ja temperamentiomaduste harmooniast oleneb suurel määral inimese sotsiaalne väärtus. Nii näiteks ei saa ühiskondlikku tööd edukalt teha enesesulgunud, kontaktides tõkestatud inimene. V. Merlin ja tema koolkond on näidanud, et ontogeneesi käigus järk-järgult taandub eri taseme individuaalsete omaduste ebakõla. Kõrgemad tasemed kompenseerivad madalamate puudujääke, kuid see integratsiooniprotsess pole automaatne. See on isiksuse tegevuse tulemus, kes ise aktiivselt otsib ja optimaalselt kombineerib efektiivseid tegevusvõtteid, mis vastaksid tema tüpoloogilistele iseärasustele ja samaaegselt ka sotsiaalsele nõudmisele. Kujuneb individuaalne tegevusstiil, mis iseloomustab näiteks kommunistliku töö eesrindlasi. Individuaalse tegevusstiili kohta tehtud uurimuste tulemusi on kasutatud kutsehariduses, kutsenõustamisel, sportlaste ettevalmistamisel ja õppetöös.

Tuleb saavutada harmoonia isiksuse sotsiaal-tüüpiliste omaduste ja tema suhtumiste vahel ümbritsevasse maailma. Kui inimene ootab ümbritsevatelt pahatahtlikkuse ilminguid, pole see kooskõlas kollektivistliku suunitlusega. On tõestatud, et inimese asendi muutumine kollektiivis, teiste suhtumise muutumine temasse, tema enese aktiivne osavõtt kollektiivi asjadest aitab kaasa harmoonia kujunemisele sotsiaal-tüüpilise ja individuaalse vahel.

Uuritud on ka isiksuse tervikliku harmoonilise arengu teisi aspekte. Faktorina, mis harmoniseerib ja kooskõlastab isikuslikku organisatsiooni, tõstab B. Dodonov (10) esile juhtmotiivi, eredalt väljenduvat suunduse tüüpi, mis tungib kõigisse teistesse motiividesse ja väärtustesse, toetab nende arengut.

Harmoonilise isiksuse üks tingimus on tema teadlikustatud ja teadlikustamata motiivide kooskõla, ebakõla viib isiksuse kahestumisele ja sisepiinadele (näit. kollektivistlik, ühiskondlik suund teadlikustatud tasemel, isiklikku prestiiži taotlev, egoistlik, individualistlik teadlikustamata tasemel).

Isiksuse harmoonilisuse uurimise plaani võib võtta ühelt poolt eesmärkide ja soovide, teiselt poolt vahendite ja võimaluste (füüsilised, intellektuaalsed, emotsionaalsed jne.) kooskõlastatuse; ratsionaalse ja emotsionaalse protsessi harmoonia; kauged, elu mõtte moodustavad ja igapäevased eesmärgid; inimese ideaalse ja reaalse «mina» jne.

Uurimused, mis on suunatud isiksuse sise- ja harmoonia tingimuste ja mehhanismide väljaselgitamisele, peavad andma karakteristikuid selle kohta, millele on vastav isiksus suunatud, mis on tema juhtmotiivid, kas harmoonia kindlustab isiksuse progressiivse arengu ja kas see vastab ühiskonna arengu progressiivsetele tendentsidele. Isegi harmoonia isiksuse ja teda ümbritseva sotsiaalse keskkonna vahel ei luba veel isiksust kvalifitseerida harmooniliseks. Näiteks harmoneerumine kapitalistlikus ühiskonnas valitseva eksploateerimisega, rassivaimuga, asjade kultusega tähendab inimese degradeerumist, inimkonna kõrgematest väärtustest lahtiütlemist. Sotsialism tõstab isiksuse arengutaseme hindamisel esile teistsugused kriteeriumid, mille määravad ühiskonna huvid. Selgelt väljenduvate negatiivsete isiksuseomaduste tekkinise ja kinnistumise mehhanismide ning tingimuste tundmaõppimine lubab ennetada nende kujunemist, juhtida kasvatusprotsessi.

Kirjandus

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3.
2. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 25.
3. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 38.
4. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 48.
5. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 37.
6. Постановление ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической политико-воспитательной работы» — В кн.: Дело всей партии. М., 1980.
7. Материалы XXV съезда КПСС. М., 1976.
8. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1968.
9. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
10. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1978.
11. Карсаевская Т. В. Прогресс общества и проблемы целостного биосоциального развития современного человека. М., 1978.
12. Макаренко А. С. Соч., т. 5. М., 1956.
13. Мерлин В. С. Взаимоотношения в социальной группе и свойства личности. — В кн.: Социальная психология личности. М., 1979.
14. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. Под ред. Н. А. Менчинской. М., 1968.
15. Сулов М. А. Дело всей партии. — В кн. Дело всей партии. М., 1980.
16. Шагинян М. Труд как живой фермент. — «Коммунист», 1978, № 15.

Õpilaste mõjutamise võimalusi õppe- kasvatus- protsessis

SYLVIA HERMAN

Arenenud sotsialismi tingimustes on eriline tähtsus kasvava põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel. Meid huvitavad vahendid, mis lühimat teed ja parimate tulemustega viivad seatud eesmärgile. Üks võimalusi on siin kasvatusmeetodite pedagoogiliselt sihipärane ja optimaalne ühendamine õppe-kasvatusprotsessis. Õppeprotsessi optimeerimisega seotud ülddidaktilistes ja metoodilistes töödes kipub kahe silma vahele jääma ühe või teise õppemeetodi realiseerimise interaktiivne külg. Õppeaine omandamine seatakse otsesesse sõltuvusse ainult õpetuse sisust ja meetoditest. See viib vahendi (meetodi) ületähtsustamisele. Mingi vahendi (meetodi) absolutiseerimine õppe-kasvatusprotsessis toob aga kaasa ebasoovitavaid tagajärgi kooli igal vanuseastmel. Juba A. Makarenko toonitas, lähtudes marksistlik-dialektilise loogika aspektist, et ei tohi üht või teist pedagoogilist vahendit fetišeerida ega universaalseks muuta. Kasvatusvahendeid tuleb rakendada komplekselt.

Õppe-kasvatusprotsessi efektiivsust ei saavutata üksnes tema sisu ja vormide moderniseerimisega, kompleksuse printsiipi nõuab kõige arvestamist. Vähe on seni silmas peetud õppe-kasvatusprotsessi interaktiivsusest tulevavat reservi.

Taotledes õppe-kasvatusprotsessi efektiivsust, on suhteliselt vähe tähelepanu pööratud õpetajale. Kõrgkoolis õpetatakse talle selgeks

õppeaine ja metoodika, loetakse pedagoogikat ja psühholoogiat. Kuid vähe antakse õpetajale teadmisi temast endast ja sellest, kuidas kasvandikke tundma õppida. Traditsiooniline pedagoogika ei puuduta suhtlemise pedagoogilist tehnikat. Õppe-kasvatusprotsess ei ole ainult õpetaja-õpilase vastastikused suhted, vaid palju keerukam pedagoogiline tegevus. See on pedagoogiline suhtlemine, mis realiseerib õpetuse-kasvatuse eesmärgid. Pedagoogilise tehnika abil õppemeetodid psühhologiseeritakse. Õppimine rikastub psühholoogilise sisuga. Ai-nealane vastastikune tegevus õpetaja ja õpilase vahel toimub kommunikatiivses tegevuses.

Viimasel aastakümnel vaadeldi õppe-kasvatusprotsessi õpetaja, õpilaste ja situatiivsete tegurite vastastikuse mõjuna (Данилов и Болдырев 1971; Лиймерс 1971; Орн 1975; Краевский 1977). See annab õiguse õpetaja tegevusi õppe-kasvatusprotsessis vaadelda kui sihipärast õpilaste mõjutamist. Praktika näitab, et õpetaja ühed ja samad meetodid ning võtted võivad erinevate õpilaste juures anda erinevaid tulemusi, olenevalt olukorrast, milles neid realiseeritakse, aga ka õpilaste iseärasustest, seisunditest, samuti nii õpetaja kui ka õpilaste eelnevast käitumisest. Sama nähtus ilmneb siis, kui eri õpetajad ühesugust meetodit rakendades saavad erinevaid tulemusi. Tõepoolest, mõju efekti ei määra niivõrd õpetaja tegevuse üksikud aspektid, kuivõrd nende koostoime. Ei ole universaalset õpilaste mõjuvahendit, mis kindlustaks tema rakendamisel mis tahes õppe-kasvatuslike eesmärkide saavutamise (6).

Kordumatu situatsioon tunnis nõuab õpetajalt kohest originaalset käitumist. Eelnevast tulenevad valdkonnad, milles tuleb õpetajaid paremini ette valmistada.

Uurisime, mida peavad juba staažikad, samuti ka noored õpetajad oma edukaks kutsetööks vajalikuks. Selgus, et õpetajad tunnevad eelkõige puudust õpilaste tundmaõppimise meetoditest. Noored õpetajad sooviksid juurde suhtlemisoskusi. Raskusi tekitab partneri tajumine, mõistmine ja hindamine. 63% küsitletuist märgib, et õpilase väliste tunnuste alusel on raske aimata tema isiksuseomadusi, tema hingeelu. Hoopiski vähem peetakse vajalikuks eneseanalüüsi oskusi. Õpetajale ei ole selge, millised tema omadused soodustavad või takistavad edukat tööd õpilastega. Et pedagoogiline suhtlemine annab õpetajale suunava ja juhtiva osa, on tal enese täielik tundmine eesmärgi saavutamisel vajalik tingimus. Ka tänapäeval on õpetajale tarvilikud armastus laste vastu, kannatlikkus, elurõõm, järjekindlus, kuid need ei ole piisavad tunnused, et 25—30 aastat vastu pidada hea õpetajana.

M. Rooslehe (10) uurimuse kohaselt hindavad õpilased õpetajas kõigepealt oskust hästi suhelda. See tähendab aga õpetajale kõigepealt põhjalikku enesetundmist ja siis partneritundmist.

Kuidas aidata õpetajat ja sellega koos ka õpilast? A. Bodaljov (3) märgib, et iga õpetaja jaoks tuleb valida kasvatuslikult õigustatud käitumisvõtted, tuleb õpetajas kujundada kindel tunnuste ring. Selle olemasolu on tähtsaim tingimus, et pedagoogina töötada ja ka õpilasi suhtlema õpetada. Need omadused esinevad kas keerukate psühholoogiliste moodustistena õpetaja suunduses või ka lihtsamate vormidena tunnetus-emotsionaalses ja tahtesfääris. On võrreldud meisterlike õpetajate omadusi vähemedukate kolleegide omadustega (A. Bodaljov, N. Kuzmina). Tuvastati erinevusi tähelepanu, tajus, mõtlemises, kujutlusvõimes. Õpilastega kontakti loomisel töötada ja ka õpilasi suhtlema õpetajad oma tähelepanu kontsentreerida inimesele, neil oli laiem tähelepanu maht ja parem jaotusoskus. Õpilase tajumisel ületasid nad kolleegide õpilaste ekspressiivse käitumise varjundeid tabades. Mõtlemises avaldus oskus intuiitiivselt õpilaste seest maailma aimata, mõista nende vajaduste ja motivatsioonisfääri, prognoosida käitumist. Oma kujutlustes suutsid nad asetuda õpilase kohale, näha oma isiksust ja tegevust õpilase silmade läbi. Neil oli arenenud empaatiavõime. Olulise tunnuseks märgib A. Bodaljov edukate õpetajate mõjutusvahendite repertuaari laiust. Nad kasutavad 3—4 korda rohkem erinevaid kasvatusmõjutusi.

Kes on lugenud V. Panso «Portreed minu ja minu ümber» huumorist sädelevaid lehekülgi õpetaja nakatavast mõjujõust, ei unusta koos Pansoga vana roomlast Aleksander Tamme, Pahvkat ja Pahvka tundi. Mis oli neis õpetajais õpilasi kütkestavat? Mis tõmbas õpilase nii tugevalt kaasa, et heast sai halb, aga tegutsemislust ei lakanud. 5. klassis mõeldi välja vigu, et saaks kirjutada vigade parandusi, korjata putukaid, nii et klassis «kõik kihiseb, lendab, mis ei ela, see mädaneb». Mis on see «tele» omadus? Kas õpetaja fantaasia üleküllus, rahutu hing, tegutsemislust, teadmised ja rahvakeele rikkus? Sellest sai alguse Panso kutsevalikki — inimese mõjutamine sõna kaudu, sõna elavaks tegemise kunst. Ja mis oleks kool, kui seal kõige tarkuse kõrval puuduksid Pahvka, proua Pavelson ja Santu (2, lk. 18—25).

Nähtavasti on õpetaja isiksuse originaalsus, isiklik omapära kõige tugevam mõjukuse tingimus. Et õpetaja isiksuse mõju suurendada, peame teadma, milles siiski seisneb see «iva». Õppe-kasvatusprotsessis õpilastega suheldes on õpetaja teatud aja vältel püsivas kommunikatori rollis. Retsipient (õpilane) üheaegselt tajub temalt saadavat informatsiooni kui ka isiksust tervikuna. Tekib küsimus, kumb neist faktoritest efektiivsust enam mõjutab. Rohkem on uuritud teate mõju, kuid õpetaja isiksusest kui mõjutegurist ei saa mõõda minna. Õppe-kasvatusprotsessis on ilmingimata tähtis teada, kui võrd õpetaja isiksus soodustab tema poolt esitatava informatsiooni usaldatavat vastuvõtmist.

Senised uurimused (eksperimentaalne reetoorika) näitavad, et heasoovlik suhtumine, autoriteet (kompetentsus, siirus, ausus) ja kõitvus (sõbralikkus, headus, pehmus, osavõtlikkus) mõjuvad soodustavalt kommunikatsioonilt saadava informatsiooni tajumisele ja vastuvõtule.

Kommunikatorist esimese mulje kujunemisel loetakse (4, lk. 12—21) mõjukamaks teavet, mis on saadud kommunikatori väliste tunnuste alusel, võrreldes sõnalisest esinemisest saadud informatsiooniga, kui mõlemad informatsioonid ei ole vasturääkivad.

Eelnenust järeldub, et pedagoogiliste mõjutuste efektiivsuse saavutamiseks peab õpetaja peale oluliste väliste tunnuste (ka väljenduslikkuse ja esinemisuskuse) oskama omandada õpilaste hulgas veenva positsiooni ja autoriteedi. Selleks vajab ta informatsiooni oma suhtlemispartnerite hoiakute, biograafia, staatuse, antud hetke situatsiooni jpm. kohta, et selle alusel korrigeerida kasvatuslike mõjutusvahendite valikut. Seejuures ei tule arvestada talle mitte ainult ühiskonna poolt antud ülesandeid, vaid konkreetse õpilaskollektiivi, ka üksiku õpilase seisundit.

Õpetaja autoriteet on tingimus tunnis aine edastamiseks ja õpilase kasvatamiseks. Ometi hindavad õpilased kõige madalamalt õpetaja kasvatajaoskusi (10, lk. 174). Kas seda hinnangut lugeda soodsaks või ebasoodsaks õpetaja autoriteedile? Küllap soodsaks, kui õpilased käituvad normikohaselt. Oleme neid siis mõjutanud nendele märkamata. Kuid M. Roosleht näitab, et veel suurem protsent õpilasi leiab, et õpetaja ei oska kasvatada.

Nüüdisajal ei ole autoriteet loodav vitsahirmuga. Autoriteeti kannab vaimne mõjujõud. Seda omandada ja rakendada on palju keerukam kui õpilasi hirmule ja jõule allutada. Aga sellevõrra võime olla uhkemad, kui suudame vaba inimese neid arvestama panna.

Autoriteedi ja veenva positsiooni saavutamiseks peame oskama õpilasele läheneda tema emotsionaalse sfääri kaudu. Õpetaja autoriteedi kujunemisel on otsustav õpetaja suhtumine õpilastesse. Õpetajad erinevad üksteisest mitte ainult teadmistelt ja võimetelt, vaid ka suhtumisel kasvandikesse.

J. Kolominski ja N. Berezovini (5, lk. 44) töid pedagoogikasse õpetaja suhtumisstiili mõiste. Selles väljendub õpetajale tüüpiline sisemine emotsionaal-hinnanguline suhtumine õpilaste tajumisel, mis mõjutab õpetaja-õpilase vahelisi kontakte, suhtlemist.

Sõltuvalt suhtumise stiilist valib õpetaja teadvustatult või mitteteadvustatult vahendeid, võtteid pedagoogiliseks mõjutamiseks. Suhtumise stiili mõjul tajub ja hindab ta nii klassi kui ka õpilase isiksust. Nähtavasti sõltub pedagoogi mõju efektiivsus sellest, kui võrd ta loob võimaluse isiklikeks mitteformaalseteks kontaktideks ja koostööks õpilastega. Selle alusel tekib usaldus, mis on õpilase sihi-

pärase mõjutamise tingimus. Selle hapra silla kasutamine nõuab pedagoogilt pedagoogilise eetika ranget täitmist, et kasvatustulemusi mitte vastupidiseks muuta.

Pedagoogilised mõjutused, mis reguleerivad pedagoogilist suhtlemist, jaotas J. Kolominski kahte rühma: teadvustatud (ettekavatsetud) ja mitteteadvustatud (mitteettekavatsetud).

Teadvustatud mõjutuste all mõistetakse õpetaja verbaalset kui ka mitteverbaalset tegevust, mida ta rakendab kui kasvatuslikku mõjutust kas otse või kaudselt, interpersonaalsete suhete süsteemi muutumisel.

Mitteteadvustatud mõjutuste all mõistetakse pedagoogi käitumist, mida ta ei ole mõelnud mõjuvahendina, pole sellena teadvustanud. Ka need võivad olla otsesed või kaudsed, verbaalsed või mitteverbaalsed.

Selline mõjutus võib viia suhete halvemisele, kui näiteks õpetaja küll teadvustab oma sõnade mõju, kuid ei valva oma pantomiimilist suhtumist, intonatsiooni. Sellist varjatud suhtumist tajuvad õpilased alateadvuslikult (intuitiivselt).

Õpetaja isiksuse mõjujõud suureneb, kui ta arvestab õpilase vajadusi tunnustuse ja kontakti (emotsionaalse läheduse) järele, leiab suhtlemiseks optimaalse emotsionaalse tooni, lähtudes nii iseenda kui ka õpilaste iseärasustest. Sellise emotsionaalse tooni rakendamise skaala on omapärane — kahe negatiivse poolusega kasvatustulemuste suhtes.

Kui õpetaja kasutab suhetes õpilasega maksimaalset sotsiaalset kaugust ja üksikõikset, külma või isegi vaenulikku emotsionaalset tooni, võõrdub õpilane õpetajast ja kasvatamõjutused ei anna positiivseid tulemusi. Laskudes teise äärmusse, lähenedes õpilasele maksimaalselt, kaob tema jaoks õpetaja eeskujud. Õpilane kasvab pretensioonikaks, hoolimatuks, egoistlikuks, närviliseks, pidurdamatuks. Nende kahe äärmuse vahel on optimaalne emotsionaalne toon, kindlasti individuaalne nii üksikõpilasele kui ka klassile, aga sõltuvalt õpetaja isiksuseomadustest, tema võimalustest. Kasvatustelisel vahenditelgi on oma mõõt. Paras annus südamlikkust, tähelepanu, kaitsust, aga ka hirmu, just igast nii palju kui keegi vajab, annab kasvatustelise efekti.

Samasugused on kasvatustulemused, kui õpetaja rakendab kas äärmuslikku ranget distsipliini ja kontrolli või maksimaalset sõltumatust, vabakasvatust. Äärmuslik kontroll viib õpilase «pimedale» alistumisele, passiivsusele, aga ka variserikkusele, täielik sõltumatu maksimaalsele aktiivsusele, siit sõnakulmatusele, anarhiale. Raske on leida seda optimaalset piirkonda, kus õpilasele lubatakse initsiatiivi, iseseisvust, aktiivsust, kuid eksisteerivad parajad barjäärid, keelud vastavalt eale, soole ja isiksuseomadustele. Kasvatustõugu kaasneb ka siis, kui me ei märka oma õpilaste ega eneste seesmisi muutusi, mis tingivad õigeaegset kohtlemise ja suhtlemise korrigeerimist.

Pedagoogiline mõju võib suurenedagi, kui see ühtib grupi arvamusel või teiste lisafaktoritega. Võib aga ka nõrgeneda, blokeeruda, kui nendega ei osata arvestada. Pedagoogiline mõjutamine toetub vahetule kontaktile õpilasega, on võimalikud igasugused ootamatud situatsioonid, mille lahendamisel vajab õpetaja aktiivset improvisatsioonioskust, oskust reguleerida oma psüühilist seisundit, ületada eneses tekkinud ebasoodsaid tundeid, et avaldada mõju nii üksikule õpilasele kui ka suurele auditooriumile. Hea on õpetaja, kes oskab enesest kõik õpilastele anda, nii et tema õpilased teda ületavad. «Kasvandik võtab vastu teie hinge ja mõtted mitte sellepärast, et ta teab, mis teie toimub, aga sellepärast, et ta näeb ja kuuleb teid,» kirjutas juba A. Makarenko (7, lk. 179). Ta tunnistas, et sai meistriks siis, kui õppis kõnelema «tule siia» 15—20 varjundiga, manama näole 20 ilme erinevat nüanssi. Siis ta ei kartnud enam, et teda võidakse teisiti mõista. Sellepärast ta lootis, et õpetajatele hakatakse tegema hääleseadet, õpetatakse valitsema keha, nägu, käsi. Kõige selle valdamine loob eeldusi vajaliku autori teede omandamiseks.

Taotledes õppe-kasvatust protsessi efektiivsust, ei tohi unustada õpetaja suhtlemispartnerit — õpilast. Tema positiivne, aktiivne suhtumine meie poolt pakutavasse suurendab efekti. Õpilase tunnetusjanu ja huvi tekib, kui tunnis on sobiv emotsionaalne atmosfäär. Emotsionaalsed faktorid on aju stiimulid. Rõõmus elevus kiirendab mõtlemist, paraneb mälu, tähelepanu, lüheneb organismi vastureaktsiooni aeg.

Ch. Darwin avaldas oma päevikus mõtte selleks puhuks, kui elu tuleks uuesti alustada: «Kuulaksin iga päev ühe muusikateose, looksin või õpiksin pähe ühe luuletuse.» See arendab mälu ja loominguvõimet. Funktsionaalne muusika tunnis vähendab väsimust, muudab suhtumisi, toimub kiire sisseelamine õpitavasse ja tööga haaratus. Inglased tuvastasid, et lapsed, kes õppisid muusikat, rikkusid 6 korda vähem distsipliini kui nende eakaaslased. Emotsionaalne atmosfäär oleneb ka kabineti kujundusest, näit- ja jaotusmaterjalide esteetilisusest. Värvide harmoonia mõjutab ja teeb vastuvõtlikuks.

Kavandades mitmesuguseid kasvatustõugisid õpilastele, peame meelde tuletama, et pedagoogiliste mõjutuste realiseerimine on diskreetne protsess. Meie eesmärgipärased mõjutused jõuavad õpilasteni vaid kindlate impulssidena. On ju õpilased küllalt sageli väljaspool kooli pedagoogilist mõjuvälja. Kuid ometi peab see kooli pedagoogiliste mõjutuste kompleksile esile kutsuma katkematu protsessi — õpilaste arenemise ja sotsiaalselt vajalike isiksuseomaduste kujunemise. Et meie planeeritud ettevõtmised jõuaksid laste teadvusse, sööbiksid mällu, muudaksid nende suhtumisi, käitumist, on tarvis üritused siduda laste vajadustega, varieerida nende sisu ja organiseeri-

mise vormi, vaheldada sündmusi, muuta inter-
valle. Selleks on vaja varuda mõõdutunnet,
sest igal kasvatuslikul mõjutusel on oma piir.
Mõõdutunne sõltub sellest, kui võrd õpetaja
tunneb õpilast, tema kohta ja rolli klassis,
võimest orienteeruda situatsioonis. See tä-
hendab õpetaja teoreetilist ja metoodilist ette-
valmistust, tema meisterlikkust. Igal meist
peab olema adekvaatne ettekujutus oma või-
metest ja tegevusest. Kõige paremini saab
seda ise korrigeerida praktilises tegevuses, kui
hoolitseda operatiivse tagasiside eest. Sel
juhul oskame ennast ja käitumist vajalikult
muuta. Igaühel tuleb oma optimaalne isiku-
pärane tegevuse strateegia ja taktika enda
jaoks luua. Suureks abiks võib saada uue
pedagoogikaharu — sotsiaalpedagoogika loo-
mine, samuti pedagoogiline kultuur ja peda-
googilise töö kultuur. Pedagoogi loomingu
materjal on tema õpilased, pidevalt muutu-
vad ja täiustuvad inimesed. See tingib ka
pedagoogi enese muutumise ja pideva enese-
täiendamise vajalikkuse. Õppe-kasvatusprot-
sessi efektiivsuse tagab eelkõige õpetaja kui
harmooniliselt täiuslik isiksus. Selles oli veen-
dunud Lenin, kirjutades: «Igas koolis määrab
loengute ideelis-poliitilise suuna terveniisti ja
eranditult lektorite koosseis. Ei mingisugune
kontroll, ei mingisugused programmid jne.
pole absoluutselt võimalised muutma seda
õppetöö suunda, mille määrab lektorite koos-
seis» (1, lk. 433—434).

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Kiri Capri parteikooli õpi-
lastele. 15. köide. Tln., 1953.
2. Panso, V. Portreed minus ja minu ümber.
Tln., 1975.
3. Бодалев А. А. О характеристиках
педагога, влияющих на успешность его об-
щения с учащимися. — В сб.: Теоретические
и прикладные проблемы психологии позна-
ния людьми друг друга (в семье, школе,
производственных коллективах). Тезисы
докладов, М., 1979, с. 8—10.
4. Богомолова Н. Н. Об исследовании
восприятия коммуникатора. — В сб.: Воп-
росы психологии познания людьми друг дру-
га и общения. Книга 2. Научные труды,
выпуск 261. Краснодар, 1978, с. 12—21.
5. Коломинский Я. Л., Березовин
Н. А. Некоторые педагогические проблемы
социальной психологии. — «Знание», 1977,
№ 10.
6. Крейтсберг П. Некоторые аспекты
подготовки учителей к взаимодействию с
учащимися. — В сб.: Проблемы подготовки
к общению. Таллин, 1979, с. 21—30.
7. Макаренко А. С. Сочинение. Т. 5. М.,
1951.
8. Новикова Л. Н. Педагогика детского
коллектива. М., 1978.
9. Олейник А. А. Социально-психологи-
ческие аспекты восприятия личности комму-
никатора. Дипл. раб. МГУ им. М. В. Ломо-
носова, 1976.
10. Роослехт М. Учитель с точки зрения
учащегося. — В сб.: Повышение эффектив-
ности методов обучения и воспитания. Сост.
Ю. Вайтквичюс. Вильнюс, 1978, с. 172—
176.

SÕNA JÕUD

Keele ilu peitub ühtaegu tema selguses ja väljendusrikkuses.

D. PISSAREV

Kus pole hukkunud sõna, seal pole veel hukkunud ka tegu.

A. HERZEN

Igasugune sõnadega väljendatud mõte on jõud, mille tegevusväli on piiramatu.

L. TOLSTOI

Hoia head keelt. Keel peab olema lihtne ja elegantne.

A. TSEHHOV

**Kui tahad kasutada sõna, tunneta iga minut oma sõnade taga tege-
likkust...**

P. PAVLOV

Muuta sõna teoks on võrratult raskem kui tegu sõnaks.

M. GORKI

**Tabavalt väljaöeldut, olgu see kuidas tahes kirjutatud, ei raiu välja
kirvegagi.**

N. GOGOL

**Sõna on hea siis, kui ta õigesti väljendab mõtet; aga õigesti väljen-
dab ta mõtet siis, kui kasvab sellega kokku nagu nahk organismiga,
mitte aga ei tõmmata käite nagu võörast nahast ömmeldud kin-
nast.**

K. UŠINSKI

Sõna on inimese jõu polgujuht.

V. MAJAKOVSKI

Vanemate osa lapse ettevalmistamisel perekonnaeluks*

LEHTE LAMESOO

Küllap oleme kõik tähele pannud, et viimastel aastatel on perekonnaprobleemid üldsuse ja eriteadlaste tähelepanu keskpunktis. Mullune teleseeria «Ajurünnak» kinnitas sedasama.

Tähelepanu on õigustatud: elurütm, sündmuste kuhjatus, teadete tulv, aja tihedus ei jäta mõjustamata perekonda. Üha rohkem lahutab vanemaid ja lapsi aeg: nii ühed kui teised on seotud oma asjadega. Üha rohkem lahutab lapsi ja vanemaid ruum: ühed on tööl või komanderingus, teised lasteaias, koolis või pioneerilaagris, seega ollakse kümneid või isegi sadu kilomeetreid üksteisest eemal. Vanemate ja laste igapäevaseosed nõrgenevad. Teler ja raadio on perekonna ilma jätnud viimasestki omaette olekust. Perekonnaring on muutunud tinglikuks. Tuleb nõus olla väitega, et meie lastel on parem ettekujutus Kuu pinnast kui Maa pinnast, mida mõõda on käinud nende isad ja vanaisad. Televisioonidiktorigid on neile tuttavamad kui nende oma kaugemal elavad onud ja tädid.

Age laste kasvatamine ometigi vajab ja õigustab perekonda. Ja perekond peab kasvatama.

Vanemad pole sündinud kasvatajateks, nad saavad nendeks oma lapsi kasvatades. Täiskasvanuseisus või vanema üleolek ei lisa neile pedagoogilist tarkust. Kasvatus koolis ja lasteaias pole seesama mis kasvatus perekonnas. Pedagoogid on oma laste kasvatajatena vahetevahel niisama abitud nagu mittepedagoogidest vanemad. Ei intellekt, elukutse, haridus ega ühiskondlik positsioon garanteeri täit edu.

Praegune kool tuleb edukalt tpime tütarlaste ja poiste kui töötajate, kodanike ja aktiivsete ühiskonnategelaste kasvatamisega, ent

*Materjal on sarjast, mida võib kasutada koolis lastevanematele ettekandmiseks.

aitab vähe kaasa inimese ettevalmistamisel perekonnaeluks, abieluks ja oma tulevaste laste kasvatamiseks. Ometi teame, et meie noorusele on emakeelereeglite ja algebravõrrandite kõrval vaja õpetada igapäevast elu, neid lihtsaid teadmisi, mida perekonnas iga päev vaja läheb.

Enamik meestest ja naistest loob perekonna. Selleks aga, et naine tõepoolest võiks saada perekonna hingeaks, maja heaks vaimuks, on vaja teda ette valmistada. Hea üld- ja ka eriharidus aitab naise selleks rolliks valmistumisele kaasa vähe, koguni vastupidi, võib naise huvid kodu juurest isegi eemale kiskuda.

Kooliprogrammid peaksid andma õpilastele teadmisi ja oskusi perekonnaeluks. 1980/81. õppeaastast õpib perekonnaõpetust 2500 kesk-kooliõpilast, 8-klassilise kooli osas on õpilastele ette nähtud 2 tundi tööõpetust nädalas. Selle sisu annab näputööoskusi, mis kodumajapidamise korraldamisel marjaks ära kuuluvad. Hoopis kesisemaks jääb kokakunsti saladustesse süüvimine.

Head eeskujud pakuvad selles mõttes (räägin seda ajakirjandusest loetu põhjal) Leedu koolid. 9.—11. klassini on Leedu koolides kasutusel fakultatiivkursus eraldi tütarlastele ja poistele. Programm näeb tütarlastele ette kulinaaria- ja käsitöötunnid (8. kl. ulatuses olid need samuti, ainult et nüüd juba kõrgema raskusastmega). Lisaks sellele räägitakse perekonna eelarvest, abikaasade suhete psühholoogilisest ja eetilistest küljest, antakse juhtnõore ja oskusi lapse hooldamiseks. See kursus on juba tõeline ettevalmistus perekonnaeluks, ja nõudmine nende teadmiste järele on suur. Mõnel pool koolides tegutsevad käsitöö- ja kodundusringid lastevanemaile. On koole, kus käivad emad koos tütardega fakultatiivtundides. Huvi on olemas. Poiste jaoks töötab eraldi fakultatiivkursus, mille eesmärk on neid ette valmistada isadeks ja perekonnapeadeks.

Kuigi ka meil on asi paigast nihkunud, peab paraku tõdema, et praegu veel ei ole kooli lõpetanud noored orienteeritud iseseisvaks eluks, ei kujuta end ette ei ema ega naisena, noormehed ei suuda end aga kuidagi asetada perekonnapea rolli. Neil puudub ettekujutus paljudest perekonnaelu probleemidest.

Suur osa noorte ettevalmistamisel isiklikuks eluks on kodul, perekonnal, lapsevanemal. Iga lapsevanem soovib oma lapsele õnnelikku tulevikku. Nii kaua kui laps ema-isa tiiva all on, hoolitsevad vanemad tema käekäigu eest, mõnikord isegi rohkem kui vana, rohkem, kui lapsed seda tahavad. Lastest saavad täiskasvanud ja nad abielluvad. Pulmapeod peetakse enamasti vanemate rahadega. Kui vähegi võimalik, ei ütle vanemad ära noortele korteri muretsemisest ja selle sisustamisest.

Nüüd on noored omapead ja iseseisvad. Kas ka õnnelikud? Kuidas sellele vastata... On õnnelikke ja vähemõnnelikke ja päris õnneluid, kuidas muidu seletada, et tublisti rohkem

kui 1/3 abieludest lahutatakse. Lahkuminekut esineb isegi väga noortes perekondades. Aga ka perekondades, mis püsivad, elatakse üle raskusi, mis võib-olla jääksid olemata, kui noored oleksid kooseluks paremini ette valmistatud.

Mõnigi vanem võib toetuda arusaamale, et elasime-olime ise ilma sellekohase kasvatusega, samuti meie isad-emad, vanaemad-vanaisad. Kuid endisaegse perekonna struktuur oli hoopis teine kui nüüd. Elati koos suurte peredena: vanavanemad, vanemad, lapsed, sealjuures lapsi oli nii suuri kui väikesi. Väiksemate eest hoolitsedes õpiti kasvatustööd, üks-teist arvestama, toetama, kui vaja.

Tuleb tunnistada, et kogu hea kui halva eest, mis inimeses peidus on, võlgname tänu eeskätt kodule, kus meid on kasvatatud. Igas peres on oma mikrokliima, eriline õhkkond, omad ettekujutused halvast ja kiiduväärsest, ausast ja häbistavast. Kõik, mida laps õpib lasteaias või mida sisendatakse noorukile koolis ja ülikoolis, murdub läbi tema perekondlike kogemuste prisma. Kodus valitsevad harjumused ja traditsioonid sisaldavad eneses laste teadlikku suunamist, nende ettevalmistamist tulevaseks eluks. Lapsed tajuvad, kas vanematel on aega oma perekonna jaoks, kas nad teevad meeleldi koduseid töid, kas peavad lugu kodusest hubasusest või kipuvad meelsamini õhtuid veetma väljaspool kodu.

Hubane kodu, kus perekonnaliikmete vahel valitseb sõbralik üksteisemõistmine, loob kasvavas noores kindlustunde, kujundab ideaali tema enese tulevasesse kodust.

Kui kodu head eeskujut ei suuda anda, kui kodune töö tundub emale raske ja koormav, ei anna ema oma tütardele, lastele vajalikku ettevalmistust perenaise tööks — ei moraalses mõttes ega ka praktiliste oskustega. Sel juhul on lootusetu oodata, et keegi meie lastest unistaks saada heaks perenaiseks ja emaks.

Kodutöödest peavad osa võtma kõik perekonnaliikmed, võrdselt poisid ja tüdrukud. Iga tööd tuleb osata, ei mingit juttugi naiste ja meestetöödest. Pesutriikimine sobib ka poistele.

Töö osa kasvatajana peab kodus jääma au sisse. Tööd ei saa lahutada ühestki perekonnast, ka uuest, kujunevast perekonnast.

Kirjandites teemal, kuidas tütarlapsed kujutavad ette oma tuleviku kodu ja selle elu, kirjutavad küllalt paljud, et kodu peaks olema mugav (värviteleviisor, moodne mööbel), aga ei ühtki vihjet sellele, et kodus peaksid olema lapsed, abikaasa ning et sellise perekonnakodu eest tuleb hoolitseda ja selle heaks töötada, vastutada teiste perekonnaliikmete eest.

Teine vägagi oluline perekondliku kasvatuskoostisosa on perekonnasisene suhtlemine. Kui kodus valitseb emakultus, kui isa ei luba endale iialgi naise alandamist, tähendab see laste kaitsepookimist labasuse vastu. Igasugune labasus, alatus algab just naise vääriskuse alandamisest. Poisid, kes lapsepõlvest

peale on harjunud ema austama, on juba üksjagu rüütliid. See tähendab, et nad on amoraalsuse vastu palju immuunsemad kui need, kellele rüütellik suuremeelsus on tundmatu mõiste.

Küsidest noortelt, milliseid iseloomujooni nad oma tulevases mehes (naises) näha soovivad, saame alati vastuseks: «Hindan eelkõige head iseloomu, peenetundelisust, taktitunnet, abivalmidust.» See ei tule iseenesest! Lastes tuleb püüda kasvatada osavõtlikkust ja tähepanelikkust teise inimese suhtes. Kaasinimene, olgu siis lähedane või kaugemal seisja, mõistab seda, vastab samaga, kui talle osutada headust, austust, hoolitsust.

Laste ja vanemate vahel peab valitsema igal juhul hea suhtlus. See ei tähenda, et vanemad aina arvestavad laste soove. Kui vanemad lapse nimel endale midagi ei luba, jääbki lastele mulje, et kõik elus on loodud üksnes nende päralt. Vanemad olgu perekonna täieõiguslikud liikmed! Lapsed peavad austama nende tööd, nende õigust puhkusele ja meelelahutusele. See on õiglane ja tuleb kasuks ka lastele: neist ei kasva egoiste, kes oma tulevases elus ainult türannid olla oskavad.

Emad ja isad enda suhted peaksid nooruki jaoks olema ihaldusväärsed. Sellega kujundatakse noorel soov luua samasugune kindel perekond ning hoitakse ära ebakindlatesse ja juhuslikesse mehe ja naise suhetesse laskumine.

Kui kodu pole suutnud humaansust lapses kasvama panna, võib seda asendada hakata kalkus, julmus, kurjus. Humaansusega kaasneb aga eneseväärikustunne. Inimene peab teisi austama, mitte olema nende vastu halb. See on väga vajalik ja väärtuslik tingimus heaks perekonnaeluks. Teisest inimesest enese kõrval tuleb lugu pidada!

Enesestmõistetavalt peaks perekonnas valitsema kainuse kultus. Alkohooliku perekonnas puudub lapsel võimalus end identifitseerida vanemaga, võtta neilt üle eetilisi ja esteetilisi väärtusi tulevaseks eluks. Hiljemalt murdeas võtab laps vanemate käitumise kas siis etaloniks või talletab selle negatiivse eeskujuna. Vanem, kes tahab seista oma laste perekonnaõnne eest, pruugib alkoholi väga mõõdukalt, õigemini ei pruugi üldse.

Kahjuks ei kulge üsna paljude noorte tee iseseisvumisele läbi eluterve ja täiusliku ringi. Vanemad pole alati suutnud oma perekonda säilitada või on ette tulnud muid viltuminekuid, ebakohti. Kuid keegi ei taha näha oma lapsi kordamas nende endi vigu, küll aga järgimas parimat. Seda, mis jääb puudu eeskujust, tuleks korvata usaldusliku ja hea sõna veenmisjõuga. Iga armastav ema suudab enesele võita lapse usalduse. Usaldus omakorda kutsub esile vastuusalduse. Niimoodi saab vanem tuttavaks oma eluks valmistuva lapse mõttemaailmaga, aga ka nendega, kelle keskel ta iga päev õpib, liigub, kellelt mõjutusi vastu võtab.

Paljud 16-, 17-, 18-aastased tüdrukud mõtlevad üsna tõsiselt oma tulevases elust, perekonnast, kodust. Vajadus armastada ja soov olla armastatud on ürgnaiselik tarve. Ilmselt ärkab see tüdrukus õige vara, virgub nukumängudes, saab toitu raamatutest, elab ebaselgete igatsustega juba lapsepõlves ja saab õhutust endast vanemate suhtlemist jälgides. Küllap on keskkoolitüdruku soov leida «keegi» ka teatud esindusvajadus. See annab eneseväärikustunde ja usu, et oled täiskasvanu. Ja nõnda juhtub, et hirmust solvava üksioleku ees tunnistavad meeldivad tüdrukud «omadeks» õige nigelaid poisse. Sestsamast hirmust lubatakse noormeestele rohkem kui iseendale meeldiks, jäetakse maksma panemata oma tahe ja sõna, millel võivad olla rasked tagajärjed.

Mõnikord sõlmitakse varajased abieludki hirmust «päris ilma jääda». On üsna tavaline, et pidudel leiavad noormeeste poolt vähe tähelepanu tõsised ja asjalikud, enamasti ka arukad tüdrukud. Minu arvates on see tingitud eakaaslaste noormeeste mugavusest, argusest. Paremini tuntakse end vähenõudliku ja noormeeste eneste sõnadega öeldes «tütarlasega, kes on häälestatud ühe õhtu tutvuse peale». Need eralduvad üldisest massist rahakoti, riie- tuse ja julge käitumismaneeriga. Selline tutvus on mugav, sest millegi eest pole vaja vastu- tada.

Emal kohus on selgitada tütrele, millised peavad olema tütarlapse ja noormehe suhted. Aastad 16—20 on kauneimad noorusaastad ja kui need lähevad varajase pealesunnitud abielu nahka, ollakse ilusamast elus ilma jäänud. Sellises eas on laps ränk koorem ning jäetakse enamasti vanemate kasvatada. Noor ema jääb ilma õigest elurõõmusest, aga ka lapse kasvatamisel pole tal sageli tõsist vastutustunnet. Kui laps kasvades näeb ja tunnetab, et ema tema eest ei hoolitse, võib ta elus hiljem oma lapsesse samuti suhtuda.

Noormehed muide elavad oma klassi tüdrukutega võrreldes justkui paar aastat noorematen. Paljudest neist ei ole veel kurameerijat. Arukamatel on õppimine ja hobid, keskpäras- tel hobid ja õppimine. Tüdrukud peavad neid lihtsalt tuimadeks, seda muidugi alusetult — enamasti.

Vanemad ootavad oma tütrelt kõrget kõlb- lust ja õnnelikku abiellumist — mitte just verinoorelt, aga siiski varakult. Pojalt loode- takse elukogemuste mõistlikku omandamist ja sobiliku partneri valikut — mida hiljem, seda parem.

Küll oleks hea, kui vanemad suudaksid oma lastele selgeks rääkida selle, et ärgu nad abiellugu enne, kui elukutse omandatud. Sel- lega võiks neid hoida paljude raskuste eest ja küllap ka perekonna võimaliku purunemise eest.

Noor abielupaar ei tohi olla kellestki majan- duslikult sõltuv, vaid peab toime tulema oma teenistusega. 18-aastast noormeest ootab sõja-

väeteenistus. Nii mõnigi tahab sinna minna abielumehena. Teda võiks ju ootama jääda pruut, mitte naine, kes elumuredeks liialt noor.

Noored sageli ei aimagi, kui tähtsa otsuse nad oma edaspidise elu suhtes teevad abiellu- des. Kergemeelset mõtet, et kui elukaaslane ei sobi, võib ju lahku minna, on tegelikkuses hoopis raskem realiseerida (juba laste pärast).

Omaette probleem on tudengiabiellud. Kõrg- koolides on esimestel kursustel abiellumine üha kasvutendentsi näitav nähe. Tuleb seda kiita või pahaks panna? Pole teiste otsustada, abielud on sõlmitud, enamasti ka lapsed kas- vamas. Aga tuleb õppida, kool vaja lõpetada. Mis siis ikka, laps vanavanematele, sest uus elu ei saa jääda hoidmata ja koolid lõpetata — milleks muidu see vanavanemate senine töö ja vaev. Ja nad võtavad end veel kord kokku ning enamasti saabki laps hoitud ja koolid läbi. Mis see kõik maksab ja missugu- sed on sellise kasvatuse tagajärjed, on omaette probleem. Kui kõik lõpeb hästi, ununevad need ajutised raskused.

Sageli aga tunnistatakse eksisammuks suu- re noorustunde ajal sõlmitud liit, kui ilmneb, et noore naise kujutelmad abielust ja pere- konnast ei klapi kuidagi kokku eluproosaga.

Kedagi ei õnnestu teoreetiliselt, paraku ka mitte praktiliselt, hoida pettumustest, valust, meeheheitest. Oleks aga ka rumalus noorte õnnele ette astuda ja kuulutada: midagi head sellest ei tule.

Lõpetuseks. Ühes perekonnas inimene sün- nib ja kasvab, teise loob ta endale ise. Uude perekonda võtavad nad kaasa kogu oma vaim- se pagasi, kõik need ettekujutused südame- tunnistusest, häbist, kohustustest, mida jagas neile isakodu. Perekond soovib oma lapsele õnne, perekond on kohustatud õpetama teda elama inimeste keskel, arvestama neid, olema aus.

Kirjandus

1. Eksta, V. Kohvijuttu Leedumaalt tõsiste asjade ümber. — «Nõukogude Õpetaja», 1980, 12. jaanuar.
2. Nurm, A. Täiuslikku perekonda kuulu- vad isa ja ema mõlemad. — «Pärnu Kommuni- st», 1973, 7. detsember.
3. «Literaturnaja Gazeta» tõlge. Perekonna- õnn. — «Noorte Hääle», 1972, 8. juuni.
4. Hartšev, A. Millest algab küpsus. — «Edasi», 1974, 8. märts.
5. Nurm, L. Perekonnaõpetus — mis see on? — «Pärnu Kommunist», 1976, 16. jaanuar.

Pilguke klassi- välisele tööle

MAIMO KALMET

NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundades aastateks 1981—1985 on öeldud: «... täiustada vaba aja veetmise vorme ja sisustamist, seda eriti noorte hulgas.» (1. lk. 9.).

Teatavasti ei lõpe kasvatus tunni ärakellaga. Tunnis alustatu saab mõnikord valmis alles tunni- ja klassivälises töös, mis pakub aktiivse eluhoiaku vormimise rohkeid võimalusi. Koolides ja koolivälistes lasteasutustes, ringides peaks õpilaste igalaladne huvi tegutsemisrakenduse leidma, kui ringid tõepoolest töötavad nagu vaja. Kogu pakutava paljusel peatumata piiritlegem humanitaarhuviliste, õigemini emakeele- ja kirjanduslembijate klassivälise töö levinumaid vorme.

Vaieldamatult tarbitavaim kirjandussõprade koondamismoodus on kooli kirjandusring eri vanuseastmeti. Selle nimetuse alla mahub peaaegu kõik kirjandusse puutuv: kirjanduslike tähtpäevade tähistus, kohtumised kirjanikega, õpilaste sõnataidlus ja omalooming. Õpetaja enese huvialast ja võimetest olenevalt kandub raskuspunkt ühele või teisele tegevusharule. On kirjandusõpetajaid, kes meelsasti dramatiseerivad, teised teevad luulekavasid ja õhutavad õpilasigi neid koostama, kolmandad ergutavad loominguaktiivsusele. Oleks vale eelistada üht suunda teisele. Kõik sõltub kohalikest võimalustest, ka traditsioonidest.

Paljud on näinud Eesti NSV teenelise õpetaja Vello Saage J. Semperi nim. Tartu 8. keskkooli kirjandusklasside õppevahendina

valminud luulekavasid (mitmed õpilaste eneste koostatud), sõnalis-muusikalisi lava-kompositsioone või teoste katkendite lavastusi. Hulga aastate vältel on jõudnud tema käe all koolilavale kogu programmiluule, eesti, vene ja nõukogude luule paremik, uudisproesia ning iseäranis kooli nimest tingituna J. Semperi looming.

Luulepäevi korraldab enamik koole, ka 8-klassilisi.

Kehra keskkoolis koostavad Eesti NSV teenelise õpetaja Aino Kuke õpilased luulepõimikuid ja esinemiskavu, millest parim ja ettekandmist vääriv selgitatakse võistluses. Nii samuti valmisid V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva esinemiskava, komsomoli kokkutulekute, agitbrigadide, matka- ja huumoriõhetute, nääripidude jm. stsenaariumid.

J. Kõleri nim. Viljandi 4. 8-kl. koolis (4. keskkooli eelkäija) nimetati tehtut luuleteatriks ja juhendaja õpetaja Reet Sinimaa pani rõhku sõnalis-muusikaliste kompositsioonide lavastuslikkusele, liikumiskujundile, sümbolile, aga ka korrektele ja väljenduslikule sõnale. Sedasama taotleb ka 4. keskkool oma montaažidega, mille koostamises õpilaste eneste käsi mängus.

Emotsionaalsete töövormide otsingul läksid koolides moodi õdusad luuleõhtud küünlavalgel intiimses ruumis, mis kujundatud mõne sümboolse detailiga. Seesuguses ümbruses elavad õpilased ossa paremini sisse, avavad end, kõnelevad tunnetatust, leiavad mõttekaaslasi.

Ülevabariigilise tunnustuse on leidnud Tartu 2. keskkooli sõnakunstiring Aita Maasiku juhendamisel, pälvides sõnalis-muusikalise põimikuga «Vikerkaar» lühimontaažidest möödunud aasta taidlusülevaatusel I koha. Põimik oli koostatud õpilaskirjandite põhjal. Teisele kohale tuli Tartu 5. keskkooli esindus Irene Leisneri juhtimisel B. Alveri luuletsükli «Üle sõnade serva» sõnalis-muusikalise seadega.

Tallinna 42. keskkooli õpetaja Malle Õigeri 11. klassi õpilased kirjutasid möödunud õppeaastal näärideks oma näidendi ja töid selle ka lavale. Keila 1. keskkoolis on õpilaste kirjutatud ja lavastatud näärikavade tava juba 10-aastane. Turba keskkoolis koostasid õpetaja Ingrid Bärenklau koos õpilastega sõnalis-muusikalise põimiku eesti rahva muistsete uskumuste teemal: näideldi pisuhänna tegemist, näkilugusid, vana-aasta kombeid jm. Lavalise esitusvormi on saanud ka J. Tamme ballaad «Odavad orjad».

Kuid sõrmedel võib üles lugeda koole, kus tegutseb klassivälise töövormina näätering kui omaette institutsioon, mitte kirjandusringi hõlmaalune. Kui lähtuda ülevabariigilise taidlusvõistluse tulemustest, siis esikohale jõudis Rakvere 1. keskkooli kooliteater teatraliseeritud luulekavaga «Tee, armastus, tulevik — kus ta on?» (lavastajad Linda ja Rein Olmaru). Ergutusauhinna teenis Märjamaa keskkooli õpetaja G. Piho lavastatud K. Tšukovski laste-

lugu «Doktor Valuson». Ülevaatuse žürii esimehe Aksel Künka sulest ilmunud kriitiline kirjutus juhtis tähelepanu näiteringide ja sõnataidluse vajakajäämistele (2).

Ent esileküündivaima, Rakvere 1. keskkooli kooliteatri lavastajad on kutselised näitlejad. Ka tähelepanu äratanud Pärnu pioneerimaja näiteringi juhendab näitleja Rein Laos. Neile jõududele jäid õpetajate lavastused alla, paljud ei julgenud oma kodukootust ülevaatusele demonstreerima tullagi. Õigemini polnudki midagi välja panna, sest näidendi lavastamine koolis nõuab peale ühe inimese entusiasmi ja hea tahte ka teadmisi ja paljude teiste ühistootust. Kui koolis seda ei mõisteta, pole näidendit võimalik lavale tuua. Toogem võrdluseks Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateatri «Pöialpoiss» tegevuse. Iga selle õpilasteatri lavastus on terve koolipere ja kõikide õpetajate paari aasta töö, kooli õppe- ja kasvatustöö oluline osis, mis kedagi päriselt puudutamata ei jäta. Ka neid, keda kavalehele ei märgita. Orkester, koorid, sõnaline osa, lavaline liikumine, tantsud, rekvisiidid, kostüümid, lavakujundus, hunnik majandusasju, korrapidamine, piletite levitamine jm. nõuavad sadu abilisi ja väga head juhtimist. Kooli juhtkonnata, tema toetuseta teatrit sündida ei saa.

Kas näiteringide vähesust ei tingi õpetajate lavastamisoskamatuse kõrval ka kogu kooli haarava ühistegemise vaesus, eraldatus, jõudude killustatus, juhtkonna eemalseis? Sellele asjaolule juhtis möödunud aastal tähelepanu kirjandusõpetuse taseme pisteline kontrollgi. Kokkuvõttes öeldi, et koolide juhtkonnad ei õpi tundma õpetajate töösüsteemi ja vaatavad klassiväliseid üritusi juhuslikult (4). Juhtimisest ja hooandmisest rääkimata!

Igal ettevõtmisel peab olema oma keskpunkt, selgroog, kuuluvus ühtsesse süsteemi, alluvus taotletava ideelis-poliitilise kasvatuse eesmärkidele.

Viimastel aastatel koondub kirjandusalane tegevus koolides järjest rohkem Eesti NSV Raamatuühingu algorganisatsioonide kätte. Nõukogude Liidus kuulub Raamatuühingusse üle 12 miljoni inimese, neist pooled õpilased. Meie vabariigis on ühingu liikmeid 26 000, neist õpilasi 10 960. Liikmete arv järjest kasvab.

Meil leidub mitmeid koole, kus Raamatuühingu tegevus on jõuliselt tuntav. Näiteks M. Härma nim. Tartu 2. keskkoolis (eestvedaja Jaan Mitt) kasvab raamatusõprus kindlaskujunenud töösüsteemis, huvitavate tegelevormide kaudu (3).

Koolis on rohkem kui poolsada raamatusõpra. Neil on valminud õpilaskirjandite kogumik, õpilaslauule, kirjanditeemade mapp, kirjanditest leitud nurilauseste kogum, sententsi- ja aforismikaustik, teoste illustatsioonid, eksliibrised, järjehoidjad, kirjanäidised jm. Ekskursioonid trükikotta ja töö raamatukogus aitavad raamatusõprust pidada.

Üldse vääriks rajooni või linna raamatukogudes tehtav paremat ärakasutamist. Raamatukogudel on rohkem võimalusi kutsuda külalislektoreid, kirjandusteadlasi, kirjanikke, ühiselt organiseeritud teoste arutelud, kirjandussündmuste tähistus pakuvad vaheldust ja kergendavad õpetaja tööd.

Õpilaste omalooming ei jää unarusse üheski koolis, kus kirjandusring või Raamatuühingu algorganisatsioon endast märku annavad. Õpilasalmanahhe igal rajoonil veel pole, kuid käsikirjalisi loomekogusid leidub paljudes koolides.

Tallinna 42. keskkoolis tegutseb omaloominguring seinalehest häälekandjaga. Avalikkusse pääseb ainult parim, mis ringiliikmeilt soostuva hinnangu saanud. Viljandi 4. ja Turba keskkool korraldavad igal aastal omaloomingupäevi, mil kirjutatakse varem väljakuulutatud teemal vabalt valitud žanris. Töid hindavad õpilaste ja õpetajate žüriid. Paremad tööd jäädvustatakse käsikirjalises almanahhis. Omaloomingut harrastavad Kohila, Rapla, Viljandi 1., Märjamaa, Põlva rajooni koolid jpt. Kirjanduskallakuga koolid mõistagi.

Õpilaste vaimseid võimeid arendavad iseiseisvad uurimistööd.

Tallinna 37. keskkooli õpetaja Evi Viira annab kevadeks igale vanema astme õpilasele uurimisteema nüüdskirjandusest. Õpilane kogub teemakohaseid fakte, retsensioone, illustatsioonid, teeb loetust omapoolseid järeldusi. Seegi töö kasvab üle tunnis tehtava piiri. Õpetaja Vello Saage on Tartu 8. keskkooli õpilasuuri ja lastnud esineda kooli kirjanduspäeval ning mitmed ettekanded evivad kirjandusteaduslikku väärtust.

Sellisest uurimistööst astub sammukese edasi valmistumine kirjandus- või keeolümpiaadiks, mis lõppjärgus selekteerib kõige võimekamad õpilased. Õpetajalt nõuab see aga rohket individuaalset juhendamist, ka iseõppimist ja uurimist.

Kirjandusringis tehtava alla mahutavad koolid veel keelepäevad, sest paljud õpilasuurimused? väärivad Emakeele Seltsi tegevliikmete, külaliste ja oma õpilaspere ees ettekandmist. Märjamaa keelepäev oli arvult 45. koolides peetav (jaanuaris 1981).

Kirjanduspäevad lähtuvad enamikus mingist teemast või tähtpäevast, mis loomisaktiivsuse vallandab. Suurejoonelisi kirjanduspäevi peeti koolides V. I. Lenini 110. sünniaastapäeva puhul, NLKP XXVI kongressi auks, A. H. Tammsaare 100. sünniaastapäeva jt. kirjandus- ning ühiskondlike sündmustega seoses.

Nuia keskkoolis kasvas Tammsaare juubeli tähistus 4.—11. klassi haaravaks ainenädalaks, millesse mahtusid kõne- ja etlemisvõistlus, pühendusluuletuste kirjutamine, retsensioonivõistlus. Nädal lõppes konverentsiga, kus kuulati teoreetilis-uurimuslikke ettekandeid ja sõnataidlust.

Tallinna 6. keskkoolis pakkus õpilaskonverentsiks ainet L. I. Brežnevi raamat «Väike maa». Külas viibis «väikese maa» kaitsjaid, sõjaveterane.

Kuulsaid konverentsi korraldab L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkool ühenduses kooli au-päevaga poetessi sünniaastapäeval. Selle tähistamiseks kuuluvad teoreetiline konverents, õpilaskontsert, tõrvikutega rongkäik L. Koidula ausamba juurde jm. Ühesõnaga tervet kooli haarav pidulik sündmus, isetegetmist ja omavalitsust pakkuv, emotsionaalselt meelestav ja kasvatav suurüritus.

Mõned aastad tagasi uurisin koolide nimikangelase mälestust põlistavat kogemust. Selgus, et suurejooneliselt teeb seda L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkool — eesti esikpoetessi vääriliselt. Kirjanike nimesid kannavad paljud koolid. Mingi jälg leidub enamikus koolides: memoriaalnurk, stend, vitriin, büst. Mõnes koolis tehakse head sisulist tööd — uurimuslikku, koduloolist, õpitakse süvendatult kirjanike elu ja loomingut. Leidub aga koole, kus nimikangelast märgib ainult ukseilt.

Meie koolides puuduvad memoriaalmuuseumid, mis enda ümber koondaksid kogu kooli tegevuse, mõjuksid kasvatus tööle vaimse hoo-vana. Meil pole ühtki sellist kirjandusmuuseumi nagu J. Smirnovi nim. Tallinna 33. keskkooli lahingukuulsuse ja J. Smirnovi muuseum, Narva 2. keskkooli Eesti Töörahva Kommuuni muuseum, Tallinna 42. keskkooli lahingukuulsuse muuseum, Tartu 6. keskkooli lahingukuulsuse ja V. I. Lenini muuseum, Otepää, Märjamaa jt. koduloomuuseumid.

Kuidas tegutsevad teiste liiduvabariikide koolide kirjandusmuuseumid, sellest kirjutab ajakiri «Literatura v Škole».

Moskva Dzeržinski raj. A. Tvardovski nim. 279. keskkooli koolimuuseum asutati 1973. a. ja kujunes peagi kultuuritöö keskuseks. 1974. a. sõitsid õpilased Smolenski kraisse poeedi lapsepõlve- ja nooruspaikadesse materjali koguma. Kohtuti A. Tvardovskit tundnute-ga. Otsingus abistas õpilasi poeedi vend Konstantin. Iga matkaja sai grupis eri ülesande. Tegevuskohad filmiti, vestlused heli-jäädvustati. 1979. a. läks Smolenskinasse uus matkagrupp. Kodu-uurijad viibisid ka A. Tvardovski sõjateil.

Muuseumis on poeedi elu ja tegevust valgustav ekspositsioon. Informatsiooniline bülettään «Muuseumi Teataja» annab Tvardovski loomingut käsitlevate uute publikatsioonide teavet, ajakirjanduse ülevaateid, noorsoo- ja lastekirjanduse uudiseid, etenduste, filmide, kultuurisündmuste, kirjanduslike tähtpäevade uudiseid. Muuseum korraldab kirjandushommikuid ja etendusi. Lavastatakse Tvardovski ja tema kaasaegsete teoseid, tehakse teatraliseeritud luulekavasid. Muuseum aitab õpituga ette valmistada poeesiatunde, millega õppetundi elamustada. Neis etendustes osalevad 70—100 õpilast: koostavad stsenaariume, valivad muusika, lavastavad, kujundavad.

Muuseum korraldab kohtumisi kirjanikega. Nii on külas käinud K. Simonov, A. Kulešov jt. Tvardovskit tundnud.

Tvardovski nädalal käsitletakse kõikides klassides kirjaniku loomingut süvendatult. Võistluses selgub Tvardovski teoste parim esitaja. Lahtisel komsomolikoosolekul tehakse muuseumitöö kõikidest liikidest kokkuvõtte ja tunnustatakse parimaid. Muuseumi tegevust juhib 16—20 õpilast koosnev aktiiv, kes allub komsomolikomiteele.

Tvardovskiga ühenduses tehtaval on esteetilis-kõlbelises kasvatuses hinnatav tähtsus (5).

Moskva 504. keskkoolis on juba 14 aastat M. Šolohovi koolimuuseum, kus on käinud 10 000 külastajat meilt ja mujalt. Kolmel korral on tööd tutvustatud KTV-s ja kolm korda ülevenemaalisel koolinoorte kirjanduspidustustel.

Selleski muuseumis on otsinguline töö, kohtumised kirjanikega, lugejate konverentsid, dispuudid, kirjandusõhtud, teoste katkendite instseneerimine. Muuseumis on viibinud külas M. Šolohov ja tema teoste illustreerija Vene NFSV teeneline kunstnik J. Rebrov, kes kinkis muuseumile kaks originaalillustraatsiooni. Muuseumis leidub Šolohovi teoste tõlkeid 27 keeles ja aukoht kuulub Šolohovi autograafiga teostele. Õpilased käivad Donimaal kirjanikul külas, õpivad kasakalaule, imetlevad Doni steppi. Õpilased panid ühiste kaante vahele «Kodukandirahva jutud Šolohovist» (6).

Novosibirski 166. keskkooli kirjandus- ja kodulooklubi «Lüüririkud» tegutseb 7 aastat. Selle aja vältel kogunes rohkesti materjali Smures Isamaasõjas hukkunud Siberi kirjanike kohta.

Klubi juhib president nõukogu kaudu. Klubi nõukogusse kuuluvad presidendi asetäitja, koduloo- ja kirjandusmuuseumi direktor, lektori grupi juht, kirjanduslehe toimetaja, operatiivgrupp, fotograaf, kunstnik. Muuseumi direktorile allub omakorda muuseumi nõukogu ja aktiiv.

Traditsioonilised on etlemisvõistlused, kuid igal aastal omamoodi. Ühel aastal võisteldi selles, kes kõige rohkem luulet esitab (võitis 31 luuletusega 10. kl. õpilane). Teine kord esitasid kõik ühesama luuletuse. Hiljem selgitati arutusel võitja.

Nõukogu kontrollib iga lektori loengut sisuliselt ja selle esitust.

Klubi ja muuseumi asutamispäevad, nimikangelase mälestuspäev on kõige pidulikumad. Sel puhul toimub kirjandivõistlus, mille paremik jõuab almanahhi. Tulevad külla vilistlased.

Iga koolist lahkuja jätab midagi mälestuseks. Niiviisi loodi klubi raamatukogu, uued temaatilised osakonnad ja väljapanekud. 1978. a. lend asutas Voronini-nim. muuseumi.

Muuseumis hoitakse nende paikade mulda, kus Siberi kirjanikke hukkunud: Stalingradis,

Narvas, Sachenhauseni koonduslaagris, Trep-tov' pargis. Sidemeid peetakse mitmete kodu-loomuseumidega, muu hulgas ka Narva omaga (7).

Seesugused töövormid pole üksiknäited. Neil on meie koolides harrastatavaga kõik ühised tunnused, kuid erinevalt meie omast koondunud ühe tugeva organisatsiooni alla, mis oma tegevusega haarab kogu kooli ja paljusid õpetajaid. Esteetilis-kõlbline kasvatus ei ole seega ainult kirjandusõpetaja eralõbu ja töövormid tema isiklikest hobidest ning võimetest tulenevad, vaid kooli juhtkonna suunamisel ühenduvad töös paljude õpetajate hool, nende kutsumus. Ka pakub tegevuse keskendatus õpilastele suuremaid omavalitsuse kogemusi, huvialast rakendatust ja suuremale hulgale õpilastele eneseteostust. Muuseum, klubi või Raamatuhingu organisatsioon kui kasvatus-töö keskus koordineerib ja rikastab patriootilist, ideelis-kõlblist, internatsionalistlikku kasvatust, annab õpilastele suhtlemise ja ak-

tiivse tegutsemise kogemusi, mis isiksuse arengus on määravtäenduslik. Lisaväärtuseks töördõm ja saadav tunnustus.

Kirjandus

1. NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaks 1981—1985 ning aja-vahemikuks kuni 1990. aastani. Tln., 1980, lk. 9.
2. K ü n g a s, A. Koolinoorte sõnataidluse arupidamisi. NÕ nr. 30, 26. juuli 1980.
3. M i t t, J. Raamatuhing on eelkõige noorte jaoks. NÕ nr. 41, 11. okt. 1980.
4. P o s t, H. Vaatluse all oli kirjanduse õpetamine. NÕ nr. 15, 12 apr. 1980.
5. К о р э И. И. Музей школы имени А. Твардовского. — «Литература в школе», 1980, № 3, с. 49—52.
6. С л а у щ е в а Г. А. В школьном музее М. А. Шолохова. — «Литература в школе», 1980, № 4, с. 51—52.
7. Ф и л о н е н к о Г. А. Литературно-краеведческий клуб «Лирики». — «Литература в школе», 1980, № 3, с. 41—43.

MEILT JA MUJALT

□ Kemerovo oblasti Belovo linnas töötab juba üle aasta uus pioneeride palee 21 ringi ja ligi 2000 lapsega.

Talvel seisab palee ees jäälinnakese keskel suur kuusk. Öhtul süttib prožektor, kõlab muusika ja kuusk kattub värviliste tuledega. See on värvusmuusika puu. Lambid hakkavad põlema muusika toonides, selle valmistajad on raadiokonstruktorite ringi liikmed.

Fotoringi juhendaja on suutnud korraldada, et peaaegu igas pioneerilaagris on fotolaboratoorium, kus peremeesteks ringiliikmetest instruktorid. Ringi töö on väga huvitav. Laste fotonäitusi on välja pandud raudteelaste ja metallurgide kultuurimajas, kinos.

Palee juures töötab laupäevase puhkepäeva klubi: organiseeritakse puhkeõhtuid, konkursse «Noored hääled», kinoklubi, kus korraldatakse kohtumisi, vaadatud filmide arutelusid, kuulatakse loenguid.

Palees tegutseb juristide ring, mille programm on koostatud kaheks aastaks ette. Koos kohtu- ja prokuratuuritöötajatega valitakse sobivad teemad, igaks õppuseks vajalik kirjandus, kunstiline või dokumentaalfilm. Juristide ringi eesmärk on tutvustada õpilasi NSV Liidu kodanike õiguste, ühtaegu ka kohustuste ning seadustega. Õppuste teemade näiteid: millist vastutust kannavad alaealised käitu-

misnormide rikkumise eest, kuidas on vaja käituda tänaval õhtuti jne.

□ Tatari väina taga, Sahhalini saare kõige põhjapoolsemas tipus asub väike nivhi küla Nekrassovka. Sealsed paigad on tuntud udude ja lumetormide poolest. Varem elutsesid nivhid kitsastes muldonnides. Nüüd seisavad Nekrassovka tänavatel tugevad majad. Seal asub ka sanatoorne internaatkool, kus kalurite lapsed elavad ja õpivad riigi täielikul ülalpidamisel. Töötab Sahhalini esimene Põhja rahvaste rakenduskunsti kool. 40 last õpivad joonistamist, puulõikekunsti, apliteerimist. Õpetajad on omad, kohalikud, kes kodusaares tagasi pöördunud pärast Herzeni-nimelise Leningradi Pedagoogilise Instituudi ja teiste kõrgkoolide lõpetamist.

□ Kui läinud suvel aurik «Komi Pioneer» alustas Sõktõvkarist oma järjekordset reisi-hooaega, oli tema pardal 100 vabariigi koolide pioneeraktivist, kellega tegelesid pioneeride ja koolinoorte palee metoodikud ning komsomolitöötajad. Lapsed ühtaegu puhkasid ja õppisid. Ujuv pioneerilaager hoidis kurssi Arhangelskile, kuid peatuti ka Võtsegda ja Põhja-Dvina jõe äärde jäävates linnades ja külates ning korraldati sealsetes pioneerilaagrites temaatilisi õhtuid.

Niisugune õppe- ja puhkeviis on vana juba 10 aastat. Nimetatud aja jooksul on saanud ettevalmistuse sajad selle põhjapiirkonna koolide pioneerimalevate esindajad.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Kutse- informatsiooni osa elukutse- valikul

ERNST ALLESE

«Iga töötaja peab leidma oma koha ühiskondlikus tööjaotuses, kus ta võib täielikult avada ja anda ühiskonnale oma jõu ja võimed. Ühiskond on kohustatud aitama iga inimest vastava elukutse valikul. Õpilaste ja nende vanemate abistamine noorte kutsevalikul on tänapäeva nõukogude kooli üks tähtsamaid ülesandeid.» (1, lk. 3.)

Tarvis on, et õpilasel kujuneks teadmine elukutsetest, nende omandamise võimalustest, elukutsete struktuurist ja rahvamajanduse vajadustest üldse. Teadmine sõltub kõigepealt informatsioonist, mida nooruk elukutsete kohta saab. Et kutsenõustamisel paremaid tulemusi saavutada, tuleb uurida, millised informatsiooni levitamise meetodid ja vahendid on kõige tõhusamad, mil moel viia teadmised vastuvõtjani — õpilaseni, kuidas panna infoleht mõjutama õpilase kutsehuvisid reaalses suunas, muuta teave eluliseks. Teave jõud ja mõju peaksid olema sellised, mis muudaksid nooruki huvi elukutse vastu sooviks õppida kindlalt just seda elukutset. Õpilasel peaks kujunema arusaam mingist elukutsest juba koolipõlves.

Kutseinformatsiooni levitatakse otseselt kutsekoolide, tehnikumide, kõrgkoolide, ettevõtete, majandite ja tööstuse esindajate kaudu. Vahendaja rollis on raadio, televisioon, ajakirjandus, kutsenõuandlad, üldhariduskoolid, lapsevanemad, koolikaaslased jt.

Informatsiooni teadvustamine sõltub palju sellest, kust teavet hangitakse, milline on levitaja prestiiž, milliseid levimeetodeid kasutatakse, kuidas õpilane saadud infot väärtus-

tab, kas ta võtab selle omaks ning analüüsib või heidab kõrvale kui tarbetu ja talle mittevajaliku. Inimajule on omane meelde jätta eluliselt tähtis ja kõrvale heita kõik, mis tundub tarbetu; tarbetu võib indiviidi isegi ohustada, kõigutada tema kindlustunnet. Meil sageli seda ei arvestata: ajakirjanduses, raadios ja televisioonis hakatakse energiliselt levitama teavet kutsekoolide, tehnikumide ja tehnikakoolide kohta (see ei ole küll mitte nende teabelevitajate süü), kui õpilasel on juba valik tehtud. Õpilane satub segadusse, ta ei teagi enam, kuhu minna, sest ahvatlevaid pakkumisi on palju ja pärast 1. septembrit on rajoonis mitukümmend 8. kl. lõpetanut, kes ei ole kuhugi kooli sisse saanud.

Ligine infotulv võib kasu asemel isegi kahju tuua. (Tavaliselt esineb meil infonappus.) Alati ei anna ka küllaldane teave oodatud tulemusi. Teabel peab olema vastuvõetav sisu. Selleks et teabe sisu muutuks väärtuseks, peab asju vahel nimetama teisiti, andma mõningatele elukutsetele ilusama sildi ja õpetamisel siduma põhieriala mõne teise meeldiva erialaga, näiteks farmi laborant. Mitme maa-keskkooli 9. klassis hakati õpetama lüpsiopeeraatori eriala. Kohe vähenes avalduste laekumine nende koolide 9. klassidesse. Miks? See eriala pole maaõpilase jaoks popp.

Juhtub ka seda, et vastuvõtja ei vajagi teavet, ei ole sellest huvitatud. Tekib probleem, kuidas edastada teavet nii, et see jõuaks vastuvõtja teadvusse või mõjutaks tema arusaama. Taktikaline oleks kasutada kahekordset vahendamist, et teave jõuaks noorukini autoriteetsete infolevitajate kaudu.

Vaatleme uurimuse põhjal, kust 8. ja 11. klasside lõpetajad teavet hangivad. Uurimus korraldati Rakvere rajooni linna- ja maakoolides. Ankeeti täitis 679 õpilast: 288 8. kl lõpetajat ja 391 abiturienti.

Ankeedis oli esitatud üks küsimus: «Kust sa oled hankinud informatsiooni elukutsete kohta?» Vastused olid esitatud tabelina: esimeses veerus oli antud infoallikas, teise, kolmandasse ja neljandasse veergu märkis õpilane ristikesega infohankimise mahu: kõige rohkem, mõndagi ja üldse mitte. (Kahjuks ankeedi koostamisel on uurimusest välja jäänud üks otsene infoallikas, s. o. õppeasutused, kus saab elukutset omandada.) Andmete töötlemisel on kasutatud Tallinna Pedagoogilise Instituudi arvutuskeskuse abi.

Vaatleme, kust ja millistest allikatest hangitakse kõige rohkem kutseinformatsiooni. Võrreldes andmeid näeme, et kõige rohkem kutseteavet saadakse kodust (34,9%), siis brošüüridest, raamatutest (34,0%), televisioonist 29,9%, ajakirjandusest (29,5%), kõige vähem aga kutsenõuandlast (5,1%), siis klassi- ja koolikaaslastelt (12,4%), töökohtadest (15,5%), koolist (17,6%) ja raadiost (19,2%).

Võrdleme 8. ja 11. kl. lõpetajate vahelise erinevusi kutseinformatsiooni hankimisel. 8. kl. lõpetajad saavad kõige rohkem kutseinfot

kodust (42,1%) ja televisioonist (38,5%); 11. kl. lõpetajatele on kõige tähtsamad infoallikad brošüürid, raamatud (38,7%), peale selle veel kodu (29,5%) ja ajakirjandus (29,4%). Paistab, et abiturient usaldab rohkem kirjasõna, ta uurib ise teatmikke, sest talle on elukutsevalik juba elulise tähtsusega. 8. kl. lõpetaja ei tunneta seda, ta ei võta veel asja tõsiselt, sest aega mõeldakse 3—4 aastat. Abiturient arvestab kodu vähem kui 8. kl. lõpetaja, ta on kodu mõju alt vabanemas.

Võrreldes erinevusi kutseinformatsiooni hankimisel näeme, et 8. kl. lõpetajad saavad vajalikku teavet kutsenõuandlast 5 korda, raadiost kaks, koolist üle kahe, kodust 1,5 korda rohkem ja klassi- ning koolikaaslastelt 2 korda vähem kui abiturientid. Siit näeme, et erinevused kutseinformatsiooni hankimisel 8. ja 11. kl. vahel on olemas ja mõningate infoallikate puhul ka olulised ja arvestatavad.

Siit järeldame, et elukutse planeerimisel ja omandamisel on tihti määrav kodu — vanemate arvamus. Seda kinnitavad ka mitmed uurijad. «Senised kogemused näitavad, et põhiliselt määrab noorte tulevase elukutsevaliku kodu. Nõukogude Liidu mitmetes piirkondades tehtud uurimused näitasid, et 34—36% soovitusi saadi kodust, vähem kui 10% sugulastelt, 13% sõpradelt ja klassikaaslastelt, 25—30% valitud kutsealal töötavatelt tuttavatelt ja 4—8% koolist.» (2, lk. 62—63.) Üleliidulised andmed lähevad meie uurimuse andmetega mitmes punktis kokku:

	Üleliidulised	Rakvere raj.
Kodu osa	34... 36%	34,9%
Klassikaaslastel	13%	12,4%
Tuttavad	25... 30%	20,7%

Meil on kooli osa kutseinformatsiooni edastamisel tunduvalt suurem: 17,6% 8% vastu.

Vaatleme allikaid, kust saadakse kutseinformatsiooni kõige vähem. Nähtub, et 72,3% lõpetajaist ei saa kutsenõuandlast ja 42,4% töökohtadest mingit kutseinformatsiooni. Erinevusi on 8. ja 11. kl. lõpetajate vahel. 8. kl. lõpetajad saavad kutseinformatsiooni sõpradelt ja tuttavatelt ligi 5, kooli- ja klassikaaslastelt 2, töökohtadest 1,5, ajakirjandusest 2 ja brošüüridest 1,3 korda vähem, kuid koolist 2, raadiost 1,5 ning kutsenõuandlast 1,2 korda rohkem kui abiturientid.

Tehtud analüüsi põhjal võime väita, et üldhariduskoolide 8. ja 11. klasside lõpetajad Rakvere rajoonis saavad kõige rohkem kutseinformatsiooni kodust, brošüüridest (teatmikest) ja raamatutest ning televisioonist, kõige vähem aga kutsenõuandlast, üldhariduskoolist, töökohtadest ning klassi- ja koolikaaslastelt.

Siit järeldus: on vaja tõhustada kutseteabe edastamist kutsenõuandlate, koolide, tööstuste, koondiste, majandite, asutuste, ettevõ-

tete ja ühiskondlike organisatsioonide poolt. Kõik kaadrit vajavad ja tootmisega tegelevad ettevõtted peaksid ise ennast reklaamima, oma tootmist tutvustama, endale õppeasutuste kaudu asutuse stipendiaatidena kaadrit ette valmistama. Nad peaksid looma head suhted üldharidus- ja kutsekoolidega, tutvustama õpilastele rohkem tootmisalasid ja elukutseid, neil aladel töötavate lastevanemate kaudu ette valmistama lapsi tootmistegevuseks ja elukutse omandamiseks. Seni paraku tegelevad kutsevalikutööga ainult koolid ja kutsenõuandlad, teabeleviga ka kutsekoolid ja keskeriõppeasutused. Tegelikult üldsus ja tootmisettevõtted jäävad sellest kõrvale, olgugi et on loodud igasuguseid kutsevalikukomisjone ja määratud kutsevaliku töö eest vastutavaid isikuid. See töö on jäänud paberile ja kohati hoopis soikunud.

Lõpuks vaatleme veel, kelle nõuannet lõpetajad kõige enam arvestavad, kelle informatiivne jõud on kõige tugevam. Ankeedis oli küsimus: «Kelle nõuannet sa kutsevalikul kõige rohkem usaldad (arvestad)?» Igast allikast saadava nõuande osatähtsus üldkogumi suhtes oli näidatud protsentides.

Selgub, et kõige rohkem otsuseid tehakse iseseisvalt, arvestamata kellegi nõuannet (58,5%). Väga palju arvestatakse vanemate nõuannet (32,2%). Kõige vähem hoolitakse klassi- ja koolikaaslaste (1,5%), õpetajate ja treenerite (2,5%) nõuannetest. Erinevusi on 8. ja 11. kl. vahel, kuid nendevaheline korrelatsioon on küllalt kõrge (0,8). Kui 69,5% abiturientidest otsustab oma valiku üle ise (8. kl. 43,6%), siis 46,3% 8. kl. lõpetajatest arvestab veel vanemate soovet ja nõuannet (abituriendid 21,8%). 8. kl. lõpetajad võtavad rohkem omaks õpetajate ja treenerite nõuandeid — üle kahe korra (3,8% ja 1,5%), kuid minimaalselt arvestavad klassi- ja koolikaaslaste nõuandeid (0,3%), s. o. 8 korda vähem kui abiturientid (2,6%). (See tõestab ka, et õpilased ei lähe teiste uhal edasi õppima.)

Arvestades esitatud analüüsi, tuleks uurida, kuidas korraldada kutseinformatsiooni paremat levi ja viia vajalik teave õpilasteni, kuidas üldse paremini teha kutsevalikualast tööd, nii et tulevikus igaüks leiaks endale õige elukutse ja õige koha elus, ka nii, et õige mees satuks õigele kohale. Siis väheneks tööjõu volavus ja tugevneks töödistsipliin.

Kirjandus

1. Eesti NSV üldhariduslike koolide kutseorientatsiooni juhend. Tallinn, 1972.
2. Kõverjalg, A. Noorte töökasvatusest ja kutsesuunitlusest perekonnas. Tallinn, 1976.

Õpetajate suhtlemisoscuse treening Saksa DV-s

ENE-MALL VERNIK

Viimasel ajal on järsult tõusnud huvi õpetajate suhtlemisomaduste ja nende kujundamisvõimaluste vastu. See on ka täiesti mõistev: mõjutab ju õpetaja suhtlemine kolleegide ja õpilastega tugevasti koolielu emotsionaalset kliimat; õpetaja suhtlemisomadustest sõltuvad suuresti tema autoriteet õpilaste silmis ja kontaktide laad õpilastega; õpetaja suhtlemisoscusest sõltub ka tema enda vaimne tervis, emotsionaalne tasakaal ja rahulolu oma ametiga. Koolieluga kursis olevatele inimestele on teada, et koolielu pakub käesoleval ajal nii õpetajale kui ka õpilasele lubamatult palju negatiivseid emotsioone, et sagenevad õpetaja ja õpilase vahelised arusaamatused ja konfliktid, rohkenevad neuroosinähud nii õpetajatel kui ka õpilastel, et ebaeeldivad sündmõtted saadavad õpetajat kõikjal... On ilmselge, et õpetaja ees seisvate õppe- ja kasvatustöö ülesannete edukas realiseerimine eeldab koolielu psühholoogiliste ressursside senisest efektiivsemat kasutamist. Ühte võimalust selleks nähaksegi õpetajate suhtlemisoscuse ettevalmistuse tõhustamises (12; 8).

Käesolevas artiklis tutvustame eesti lugejale Saksa DV-s korraldatavat sotsiaalpsühholoogilist treeningut kui õpetaja suhtlemisoscuse kujundamise ja täiustamise ühte võimalust. SDV psühholoogide vastavasisulised kogemused pole refereerimiseks valitud juhuslikult. SDV psühholoogidel on sotsiaalpsühholoogilise treeningu läbiviimisel pikaajalised kogemused: tööstusjuhtide sotsiaalpsühholoogilise treeninguga alustati 1969. a. Friedrich Schilleri nim. Jena Ülikooli juures prof. M. Vorwergi juhtimisel. Jena korrigeeritakse ka praegu tööstusjuhtide suhtlemisoscuse suhtlemistreeningu vahendusel väga edukalt. Juba 1970. a. märkis Wilhelm Piecki nim.

Rostocki Ülikooli professor H. Grassel ka õpetajate suhtlemisoscuse tõstmise teravat vajadust, näidates ühtlasi ära tööstusjuhtide treenimisel saadud kogemuste kasutamise võimalused õpetajate pedagoogiliste võimete kujundamisel. Praegusajal rakendatakse Saksa DV-s suhtlemistreeningut kui ühte õpetaja pedagoogiliste oskuste kujundamise võimalust Rostocki Ülikoolis üliõpilaste — tulevaste õpetajate pedagoogiliste oskuste kujundamisel, samuti Karl Marxi nim. Leipzigi Ülikoolis õpetaja tegevuse psühholoogiliste probleemide uurimisel ning ühtlasi ka praktiseerivate õpetajate suhtlemisoscuse parendamisel.

SDV-s korraldatava õpetajate sotsiaalpsühholoogilise treeningu teoreetiline alus on õpetaja tegevuse psühholoogia laialdased uuringud, kus on välja selgitatud need õpetaja käitumise eripärad, milledega kõige tihedalt seostub pedagoogiliste mõjutuste efektiivsus ja millede kujundamisele õpetajate ettevalmistuse ajal tuleb seetõttu pöörata erilist tähelepanu. Spetsiaalse teadusliku analüüsi objektiks on saanud õpetaja kui juhi tegevus. Viimaste aastate pingutused on seotud küsimusega, millised õpetaja kui juhi käitumisomadused kindlustavad õpetaja ja õpilase eduka interaktsiooniprotsessi ja seega ka õpilase isiksuse kujunemisprotsessi. Õpetaja juhiomaduste selgitamisega tegelevad nimed SDV psühholoogid, nagu W. Kessel (5; 6; 7), H. Grassel (2; 3), H. Schröder (10; 11), R. Bluhme (1) jt. Nendes uurimustes on veenvalt näidatud, et õpilase ja õpetaja suhete seisukohalt osutuvad ülimalt tähtsateks sellised õpetaja käitumise iseloomustavad omadused nagu mõistmine, millega käib kaasas emotsionaalne õpilast julgustav käitumine (õpetaja käitumise emotsionaalne komponent), kontroll, järjekindlus ja püsivus oma eesmärkide realiseerimisel (õpetaja käitumise kontrolliv komponent) ning juhitegevuse poliitilis-ideoloogiline komponent. H. Schröder ja W. Kessel interpreteerivad neid omadusi kui õpetaja pedagoogilise baaskäitumise komponente, kui komponente, mis õpetaja käitumise jaoks on kohustuslikud, paratamatud (11, lk. 217). Need oskused on käsitletavad kui õpetaja sotsiaalselt efektiivse käitumise kriteeriumid ja kujutavad endast õpetaja tegevuse parameetreid, millede kaudu õpetaja pääseb mõjutama õpilast. Nimetatud parameetrite hulgast olulisim on õpetaja mõistev käitumine. Õpetaja mõistev käitumine kujutab endast valmisolekut ja võimet arvestada sotsiaalse kasvatus eesmärkide realiseerimisel ning pedagoogiliste mõjumeetodite valikul individuaalsete, grupi- ja vanuse, aga ka situatsioonispetsiifiliste eripäradega. Mõistev käitumine nõuab õpetajalt võimet elada sisse õpilase sisemaailma; seda on tarvis õpilase käitumise motiivides orienteerumiseks ning õpilases interaktsioonivalmiduse loomiseks (7, lk. 3; 11, lk. 218). Õpetajapoolne mõistev käitumine on käsitletav õpilasega kahepoolse

kontakti loomise «lävitingimusena». Ta toob endaga kaasa õpilasepoolse mõistva suhtumise õpetajasse, interaktsioonivalmiduse, milleta pole mõeldavad kahepoolsed suhted. Seetõttu ongi õpetaja mõistev käitumine tähtsaim tingimus õpilasega suhtlemisel ja tema mõjutamisel; kui pole täidetud see tingimus, ei pääse mõjule ka õpetaja kontrolliv ja poliitilis-ideoloogiline käitumine.

Selline on õpetaja sotsiaalpsühholoogilise treeningu teoreetiline taust, millest lähtuvalt SDV psühholoogid peavad vajalikuks kujundada (ja korrigeerida) sotsiaalpsühholoogilise treeningu vahendusel eelkõige õpetaja emotsionaalse ja kontrolliva käitumise oskusi.

Õpetajate sotsiaalpsühholoogilist treeningut tehakse põhiliselt Rostocki ja Leipzigi ülikoolides. Treeninguküsimusi käsitletakse 1976. a. prof. H. Grasseli juhendamisel valminud E.-M. Voigti ja 1977. a. prof. W. Kesseli juhendamisel valminud G. Wätschi dissertatsioonides (13; 16), koostamisel on J. Pintheri dissertatsioon (juhendaja prof. W. Kessel), mis on otsene jätk tema diplomitööle (9). E.-M. Voigti töö kujutab endast esimest katsetust rakendada tööstusjuhtide sotsiaalpsühholoogilise treeningu kogemusi pedagoogiliste oskuste kujundamisel. Ta treenis üliõpilasi — tulevasi õpetajaid pioneerilaagri praktika ajal; treeniti pedagoogilise tegevuse planeerimise oskust ja kujundati mõningaid pedagoogilisi hoiakuid. Rostocki ülikooli psühholoogid jätkavad sotsiaalpsühholoogilise treeninguga seotud uurimusi eesmärgiga muuta treening kui õpetaja pedagoogilise käitumise kujundamise üks olulisi viise kohustuslikuks kõigile pedagoogikutset taotlevatele üliõpilastele.

Leipzigi psühholoogid käsitlevad sotsiaalpsühholoogilist treeningut kui õpetaja tegevuse uurimise eksperimentaalset meetodit, kui võimalust kontrollida vaatluste ja küsitluste teel saadud andmete teoreetilise analüüsi tulemuste õigsust (6; 7). Treeningutsükli (s. t. eksperimendi) käigus kujundatakse õpetajal tema baaskäitumise komponente (G. Wätsch treenis õpetajaid programmi järgi, mille eesmärk on õpetajal õpilasse mõistva suhtumise kujundamine; J. Pinther otsib võimalusi õpetaja kontrolliva käitumise kujundamiseks) ja kontrollitakse hiljem nende mõju õpilastele. Õpetajate suhtlemisoscuse parandamine sotsiaalpsühholoogilise treeninguga pole Leipzigi psühholoogidel eesmärk omaette, vaid esineb kui kaasefekt õpetaja tegevuse psühholoogia uurimisel.

Õpetajate sotsiaalpsühholoogilise treeningu praktikas kasutavad Rostocki ja Leipzigi psühholoogid edukalt tööstusjuhtide sotsiaalpsühholoogilise treeningu kogemusi. Treeningu metodoloogilised alused on ühetähenduslikult kirja pandud M. Vorwergi poolt 1971. a. (14); treeningu teoreetilisi ja metodoloogilisi küsimusi käsitleb ta ka oma hilisemates töödes (näit. 15). Lähtutakse seisukohast, et inimese tegevust suunavad ja reguleerivad

kõige rohkem tema sotsiaalsed hoiakud, suhtumised (4). Hoiaku muutmiseks ja seega ka sobiva käitumisomaduse kujundamiseks on vajalik oma tegevuse aktiivne kriitiline analüüs; psühholoogid räägivad siin hoiakute objektivatsioonist. Sellist oma tegevuse analüüsi ja seega ka hoiaku muutmist võimaldavad etteantud juhtimissituatsioonid võimalike käitumisviiside kirjalik analüüs, hoiakuvastane diskussioon ja rollimäng, mida kasutataksegi nii tööstusjuhtide kui ka õpetajate sotsiaalpsühholoogilise treeningu meetoditena. Õpetajate treening algabki etteantud fiktiivses pedagoogilises situatsioonis * võimalike käitumisviiside kirjaliku analüüsiga: treeningust osavõtja peab täpselt sõnastama, mida ta ise õpetajana niisuguse situatsiooniga kokku puutudes kindlasti teeb. Iga treeningus osaleja ettepanekud antud situatsioonis tegutsemiseks paljundatakse (anonüümselt) ja jagatakse tutvumiseks kõigile grupiliikmetele. See on ettevalmistus hoiakuid korrigeerivaks diskussiooniks, mille raames kommenteerib ja hindab iga grupiliige kõiki grupi esitatud käitumisvariante ja valib neist välja oma arvates parima. Sotsiaalpsühholoogiliste uurimuste andmetel mõjub selline grupi antud hinnang tugevalt hoiakut muutvalt ning toimib selliselt juba käitumist korrigeerivalt. Diskussioonil on veel teinegi eesmärk: selle käigus selgitatakse välja parim, adekvaatseim käitumisvariant, mis mängitakse läbi rollimängus. Rollimäng kui treeningu meetodika annab võimaluse harjutada diskussiooni tulemusena efektiivsemaks peetud käitumisvarianti ja õpetab seega praktiliselt käituma vastavalt uuele, kujundatavale hoiakule. Mängus osalevate tegevusele antakse hinnang jällegi koos. Vajaduse korral on mängu võimalik korrata. Treeningu kestus ühe päeva jooksul ei ületa 1,5—2 tundi. Treenitakse 10 päeva, iga päev töötatakse läbi üks pedagoogiline situatsioon, mis kõik aitavad kaasa ühe kindla käitumisomaduse kujundamisele.

Lühidalt õpetajate sotsiaalpsühholoogilise treeningu tulemustest. Konkreetselt on juttu G. Wätschi korraldatud treeningu tulemustest (J. Pintheri töö pole veel lõpetatud, E.-M. Voigti uurimus on otsingulise iseloomuga, viidud läbi üliõpilastega ning treeninguefekti hindamiseks kasutatud meetodikad on mõnevõrra juhuslikud). G. Wätsch püüdis treeningu jooksul kujundada õpetajatel mõistvat suhtumist

* Analüüsitava situatsioonide näiteid:

1. Õpilane x on sel nädalal juba kaks korda hilinenud õppetööle. Põhjenduseks toob ta, et tema ema on tööl hommikupoole vahetuses, mistõttu ta peab hoolt kandma väiksemate õdede-vendade eest ja nad lasteaeda viima.
2. Klassikoosoleku alguseks puudub veel 30% õpilastest, nad jõuavad kohale alles 15-minutilise hilinemisega. Põhjendus: ristteel leidis aset liiklusõnnetus, ja seal oli, mida vaadata.

õpilastesse. Treeningutsükli tegid läbi 20 õpetajat, kes kõik suhtusid eitavalt vajadusse mõista õpilast. Treeningu läbiteinud õpetajate pedagoogiline staaž oli väga erinev — 5—20 aastat, keskmine vanus 37 aastat. Õpetajate käitumisomadusi ja pedagoogilistes situatsioonides toimetulekut ning õpetajate taotluste tajumist õpilaste poolt mõõdeti mitmete testidega nii enne kui pärast treeningutsükli. Spetsiaalselt koostatud küsimustikega ** hinnati õpetajate ekstra-introvertsust, neurootilisust, rigiidsust (ENR-küsimustik), edukaks pedagoogiliseks tegevuseks vajalikke hoiakuid, õpetaja mina-pilti ja enesehinnangut, enese tunnetamist (üle) kooramatuna. Õpilased vastasid küsimustikele, mis selgitavad nende suhtumist konkreetsesse õpetajasse (õpilaste identifikatsioonivalmisolekut) ja õpilaste hinnanguid õpetaja käitumisviisidele. Eel- ja järeltestide tulemuste erinevused olidki aluseks treeningu efektiivsuse hindamisel.

Treeningu tulemusena paranes õpetajate mõistev suhtumine õpilastesse; treeningu läbiteinud õpetajad hakkasid tundma vajadust arvestada oma tegevuses õpilaste individuaalsete ja vanusespetsiifiliste eripäradega. Oluliselt vähenes õpetajate neurootilisus, millega koos vähenes ka enda tunnetamine ülekoormatuna, vähenesid igapäevase kutsetööga seotud ebameeldivad sundmõtted, sagesid rõõmu- ja eduelamused. On tähelepanuväärne, et muutused neurootilisuses ja sellega seotud elamustes olid eriti märgatavad — ja seda vaid 10-päevase treeningutsükli tulemusena. Oluliselt paranes treeningu käigus õpetaja enesehinnang, ta muutus adekvaatsemaks; adekvaatne enesehinnang aga on teatavasti eduka tegevuse olulisemaid eeldusi.

Erilist huvi pakub, kuidas muutus õpilaste suhtumine treeningu läbiteinud õpetajatesse. Statistiliselt arvestatavat positiivset muutust ei saadud, küll aga registreeriti õpilaste õpetajasse suhtumise parenemise tendentsi. Seda pole aga sugugi vähe: üks sotsiaalpsühholoogilise treeninguga seotud probleeme on, et treeningu läbiteinud juhi isiksuse omaduste muutumisega ei pea sugugi kaasnema alluvate (juhivate) suhtumiste muutused; kui aga alluvate hoiakud juhi suhtes jäävad endisteks, kui nad ei taju muutusi juhi käitumises, on kahepoolse kontakti saavutamine raskendatud. G. Wätschi korraldatud 10-päevase treeningutsükliga saadud õpetaja isiksuseomaduste muutumise tajumine õpilaste poolt kuue nädala jooksul pärast treeningu lõppemist (sel ajal täitsid õpilased uuesti testi, millega hinnati nende suhtumisi õpetajasse ja nende hinnanguid õpetaja käitumisviisidele) annab tunnistust sellest, et treeninguga õnnestus paralleelselt positiivse mõistva suhtumisega

õpilastesse kujundada ka oskust väljendada õpilastele oma mõistvat suhtumist.

Saadud tulemused kinnitavad sotsiaalpsühholoogilise treeningu kui õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse tõstmise meetodi elujõulisust. Pedagoogiliste võimete arendamisel on treening loomulikult vaid üks võimalikest meetoditest, kuid tähtsuselt kindlasti mitte viimane.

Kirjandus

1. Blumh e, R. Entwicklung und Prüfung eines Beobachtungsverfahrens zur Messung von Variablen des pädagogischen Führungsverhaltens von Lehrern der POS. Dissertation A. Leipzig, 1976.
2. Grassel, H. Probleme und Methoden der Lehrerforschung. Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 34/1970.
3. Grassel, H., Voigt, E.-M. Einige Probleme der Erforschung der Wirksamkeit des Lehrers und der pädagogischen Führung. Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, gesellschaftliche und sprachwissenschaftliche Reihe, 3/4, 1971.
4. Hiebsch, H. Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1966.
5. Kessel, W. Probleme der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Berlin, 1969.
6. Kessel, W. Zur Theorie und Praxis des Führungsverhaltens der Lehrer in der sozialistische Schule (Psychologische Untersuchungen über Wesen, Bedingungen und Wirkungen des Führungsverhaltens der Lehrer an allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen der DDR). Dissertation B. KMU Leipzig, 1976.
7. Kessel, W. Manuskript (Loenguid õpetaja sotsiaalpsühholoogilisest treeningust).
8. Pedajas, M.-I. Õpetaja uuenemine. — «Nõukogude Kool», 1980. nr. 8, lk. 12—15.
9. Pinther, J. Entwicklung eines sozialpsychologischen Trainingsverfahrens zum Aufbau eines angemessenen anforderungsbezogenen Lehrer-Selbstbildes im Hinblick auf die Gestaltung optimalen Sozialbeziehungen zwischen Lehrern und Schülern. KMU Leipzig, 1978.
10. Schröder, H. Methodologisch-methodische Probleme und Ergebnisse zur psychologischen Anforderungsanalyse und Expost-klassifikationen von Lehrern der polytechnischen Oberschule der DDR. Dissertation A. Leipzig, 1976.
11. Schröder, H. Lehrerpersönlichkeit und Erziehungswirksamkeit. Berlin, 1979.
12. Törnpuu, L. Tänaeale ja homsele Läänamaele mõeldes. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 8, lk. 9—11.
13. Voigt, E.-M. Zur Entwicklung pädagogischer Fähigkeiten des sozialistischen Lehrers zur erfolgreichen Realisierung seiner Führungsfunktion. Dissertation A. Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, 1976.
14. Vorweg, M. (Hrsg.) Sozialpsychologische Training. Wissenschaftliche Beiträge der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 1971.
15. Vorweg, M., Schröder, H. (Hrsg.) Persönlichkeitspsychologische Grundlagen Interpersonaler Verhaltens. Manuskriptdruck, KMU Leipzig, 1980.
16. Wätsch, G. Untersuchungen zur Entwicklung und Erprobung eines anforderungsbezogenen sozialpsychologischen Trainingsverfahrens für Lehrer der 7. und 8. Klassen polytechnischen Oberschulen im Hinblick auf die Verhaltensvariable «Verständnis für den Schüler». Dissertation A. KMU Leipzig, 1977.

** Kasutatud küsimustike konkreetsed variandid leiab lugeja H. Schröderi monograafiast (11).

Veel kord üldhariduskooli õpetajate isiksuseomadustest

REET URING

Kummaline küll, aga viimasel ajal on meie ühiskond ja eriti noore põlvkonna kasvata-mise-harimisega seotud ringkonnad hakanud järjest rohkem muretsema õpetaja pärast — selle inimese pärast, kelle üks pärisosa on ise teiste pärast hooles-mures olla (vt. kas või «Nõukogude Kooli» vestlusringid 1979. a. seitsmendas ja 1980. a. kolmandas numbris). On tekkinud tõsine vajadus seda ühiskonnale nii tähtsa kutserolli täitjat teaduslikult (mitte ainult teaduslike meetodite abil, vaid ka komplekselt-süsteemselt kavandatud programmi alusel) uurima hakata: miks ja kuidas saab temast õpetaja, millised on tema isiksuseomadused, väärtusorientatsioon, kutserollid ja -hoiakud, tegutsemise motiivid, interperso-naalsed suhted, kutsega kohanemine, kutse-kindlus, töö efektiivsus jne. (vt. M.-I. Pedajas. Õpetaja teaduslikust uurimisest Eesti NSV-s. «Nõukogude Kool», 1979, nr. 4, lk. 25—29.).

Üks taolise uurimise paljusid eesmärke to-hiks kindlasti olla õpetaja abistamine iseenda kui isiksuse ja kutserollide täitja tunnetami-sel-mõtestamisel. Tänu võimalusele kasutada isiksuse küsimustiku 16 PF A vormi on meie vabariigis olemas teatud pilt üldhariduskooli õpetajate isiksuse eripärast. Siit saab õpetaja lähtekohad mõtisklemaks, millised on tema kutsekaaslased, kuidas sobib tema nende hul-ka, kuidas selliste inimestega lävida, kuidas õpetaja isiksuse eripärased jooned soodusta-vad-kahjustavad kutsetööd jne. Uurimisand-med 514 õpetaja kohta on ilmunud kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» XX III. Tal-linn, VÕT-i rotaprint, 1980, lk. 87—108.

Käesolev kirjutis kujutab endast järke juba ilmunule ja baseerub algandmete süvendatud masintöötluse tulemustel. Edaspidise huvides olgu kõige olulisemana meenutatud, et uuritud õpetajaid iseloomustasid (vt. joonis 1) skaala keskmisest ($\bar{x} = 5,5$) kõrgemad keskmised näitajad faktorites A, I, N, Q₂, Q₄ ja madalam näitaja faktoris H. Lühidalt ja populaarselt lahtimõtestatult tähendab see, et uuritud õpe-tajad olid kontaktivalmid, inimestest huvi-tatud, emotsionaalsed, paindlikud, aga ka pea-liskaudsed (keskmisest kõrgem A); häbelikud, ohutundlikud, tagasihoidlikud tundmatust olu-korras (keskmisest madalam H); tundeõrnad, intuiitiivsed, tuge, tunnustust, sümpaatiat vajavad (keskmisest kõrgem I); läbinägelikud,

elukogenud, arvestavad (keskmisest kõrgem N); sõltumatud, iseseisvad, ennastusaldavad, üksitegutsejad (keskmisest kõrgem Q₂); kõrge sisepeingega, rahutud, «üleskrivitud» (keskmi-sest kõrgem Q₄).

Saadud pilt on täiesti kirjeldav — me ei tea, kas nimetatud omadused on iseloomulikud headele või halbadele õpetajatele, kas küsit-letud soovivad oma kutsetööd teha või ei jmt. — ning meil puudub objektiivne alus hindamaks nimetatud omadusi õpetajatöö sei-sukohalt kasulikeks või kahjulikeks. Eelnenud kirjutist lõpetades tuli nentida, et kuna kont-ingendile eriomased faktorid on mõneti vastu-olulised (kõrge A ja madal H, kõrge A ja kõrge Q₂), siis peaks süvendatud andmetöötlus lubama kirjeldada erinevaid õpetajatüüpe või vähemalt välja tooma isiksuse faktoreid, mis uuritaval kontingendil kõige suurema tõenäo-susega koos esinevad. Saadud algandmetega viidi läbi

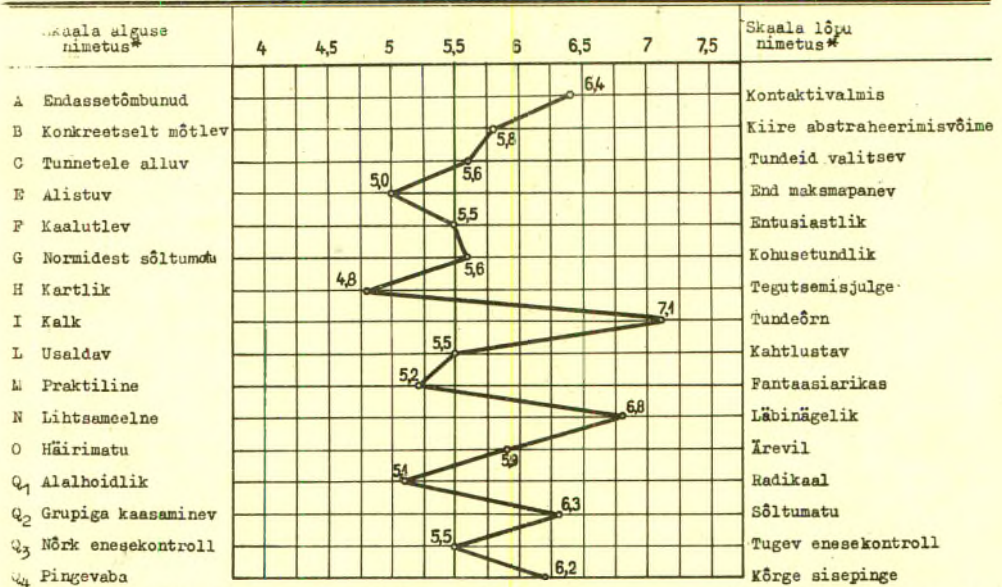
FAKTORANALÜÜS PEAKOMPONENTIDE MEETODIL.

Eristus välja 8 faktorit, mis kokku kirjelda-sid ära 73% korrelatsioonimaatriksi varieeru-vusest. Saadud uutest faktoritest kolm vii-mast (F₆, F₇, F₈) on ühe-tunnuse-faktorid, seepärast interpreteerime järgnevalt viit esi-mest faktorit, milledest igaüks ühendab mitut tunnust.

Faktoriga F₁ annavad kõige suurema faktor-laadungi isiksusefaktorid O (—0,78), Q₄ (—0,76) ja C (0,71). Kõik kolm isiksusefak-torit kuuluvad valemisse, mille abil testitule-muste põhjal arvutatakse teisene ängistuse faktor ja seepärast võib väljaeristunud uut faktorit nimetada ängistuse faktoriks. Nime-tatud isiksusefaktorite keskmised näitajad (joonis 1) viitavad sellele, et uuritud kontin-genti iseloomustab keskmisest kõrgem ängis-tus, mis on ühtlasi üks uurimisaluste iseloo-mulikumaid tunnusoone (korrelatsioonimaat-riksi kirjeldatus uue faktori poolt on 14,9%). Faktoriga F₂ annavad kõige kõrgemaid korre-latsioonikordajaid isiksusefaktorid Q₂ (—0,76), A (0,67), F (0,67) ja H (0,56). Kõik nimetatud isiksusefaktorid leiame valemist, mida kasutatakse katseisiku intro- või ekstra-verteerituse kindlaksmääramiseks. See lubab uut faktorit nimetada introvertsuse-ekstra-vertsuse faktoriks. Jälgides vastavate isik-susefaktorite keskmisi näite joonisel 1, võib oletada, et uurimiskontingendis on introver-teeritud õpetajaid õige pisut rohkem kui ekst-raverteeritud.

Faktoriga F₃ korreleeruvad eelkõige isiksuse-faktorid G (0,88) ja Q₃ (0,62), millede sisust lähtuvalt (G: kohusetunne, distsiplineeritus, moraalnormide järgimine; Q₃: enesekontroll, tahtejõulisus) võiks uut faktorit nimetada enesekontrolli faktoriks. Joonisel 1 toodud keskmised näidud viitavad sellele, et nii tu-geva kui nõrga enesekontrolliga õpetajaid peaks kontingendi hulgas olema enam-vähem võrdselt.

UURITUD KONTINGENDI KESKMISED NÄITAJAD FAKTORITE KAUPA



* Testi faktorid kujutavad endast dihotoomilist kontinuumi, s. t.: mingit psüühilist fenomeni on mõõdetud üleminekuskaalal. Näiteks:
 Endassetõmbunud 1, 2, 3, 4, 5, 5,5, 6, 7, 8, 9, 10 Kontaktivalmis

Faktoriga F₄ annavad suuri faktorilaadungeid isiksusefaktorid L (0,84) ja E (0,68). Madal L: pretensioonitus, leplikkus; madal E: alistuvus, järeleandlikkus. Seega — alistuvuse faktor. Isiksusefaktorite keskmised näidud (joonis 1) lubavad eeldada, et alistuvaid õpetajaid on uuritute hulgas pisut rohkem kui ennast maksmapanevaid.

Faktoriga F₅ annavad suuri korrelatsioonikordajaid isiksusefaktorid I (0,81) ja M (0,62). Nende väljaeristumine ühises uues faktoris lubab kummagi interpretatsioonist esile tõsta intuitsiooni, fantaasiarikust (I), ideedest haaratust ja lennukat fantaasiat (M) — omadused, mis muude omaduste hulgas peaksid iseloomustama loovisiksust. Nimetagem siis uut faktorit loovuse faktoriks. I faktori suur faktorilaadung ja kontingendi kõrge keskmine näitaja (joonis 1: $\bar{I}x = 7,1$) lubavad oletada,

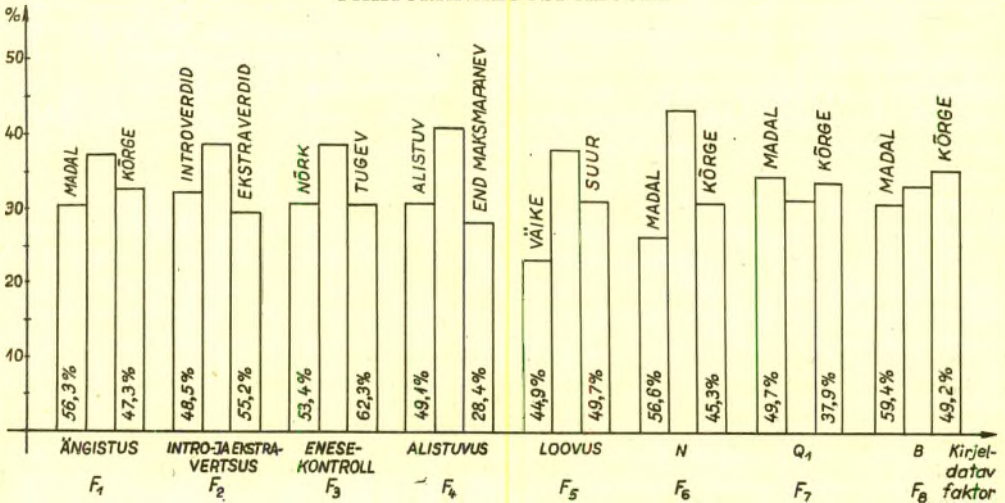
et uuritute hulgas peaks loovaid õpetajaid olema pisut rohkem kui väikese loovusega õpetajaid.

Uuritud kontingendi RÜHMITAMINE

saadud uute faktorite alusel ei andnud oodatud tulemusi: TRÜ Arvutuskeskuses kasutatava rühmitamisprogrammi alusel koondas «Minsk-32» esimesse rühma 401 õpetajat, ülejäänud osa rühmitamisse haaratud kontingendist jaotus 2—4 indiviidi kaupa veel seitsme rühma vahel. Rühmitamise ebaõnnestumise põhjuseks on kontingendi suur homogeensuse uuritavate isiksusefaktorite osas ja niigi homogeense kontingendi rühmitamine üldistatud näitajate (faktoranalüüsiga saadud uued faktorid) alusel.

Veel oli võimalik kasutada elektronarvuti abi selgitamiseks uuritud kontingendi jaotuvust

DIAGRAMMID KONTINGENDI ÜHEMÖÖTMELISEST ANALÜÜSIST FAKTORANALÜÜSI ALUSEL



HUMANITAARAINETE, REAALAINETE, ALGKLASSIDE JA OSKUSAINETE ÕPE-
TAJATE ISIKSUSEFAKTORITE KESKMISTE NÄITAJATE VÕRDLUS KOGU
KONTINGENDI KESKMISTE NÄITAJATEGA

Faktorid	Kogu kontingendi \bar{x}	Humanitaarainete õpetajad		Reaalainete õpetajad		Algklasside õpetajad		Oskusainete õpetajad	
		\bar{x}	Oluline erinevus	\bar{x}	Oluline erinevus	\bar{x}	Oluline erinevus	\bar{x}	Oluline erinevus
A	6,4	6,4		5,9	***	6,5		6,2	***
B	5,8	6,2	***	6,5	***	5,1	***	6,2	***
C	5,6	5,5		5,8	*	5,3	***	6,8	***
E	5,0	5,1		5,2	**	4,8	*	5,3	***
F	5,5	5,5		5,2	***	5,9	***	6,7	****
G	5,6	5,7		5,3	***	5,7		5,4	***
H	4,8	4,8		4,8		4,7		5,5	***
I	7,1	7,8	***	6,2	***	6,9	**	6,2	***
L	5,5	5,5		5,5		5,5		5,3	***
M	5,2	5,6	***	5,3		4,9	***	4,5	***
N	5,8	7,0	**	6,8		6,8		6,4	***
O	5,9	6,0		5,7	**	5,9		5,0	***
Q ₁	5,1	5,4	***	5,1		4,7	***	5,0	
Q ₂	6,3	6,7	***	6,5	**	6,1	**	5,3	***
Q ₃	5,5	5,4		5,5		5,8	***	5,1	***
Q ₄	6,2	6,5	***	6,3		5,9	***	5,7	***
Kokku õpetajaid	514		173		76		196		33

Statistiliselt oluline erinevus: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p = 0,00$

uutes faktorites. Viidi läbi kontingendi ÜHEMÕOTMELINE ANALÜÜS UUTE FAKTORITE ALUSEL.

Kasutades uue faktori keskmist väärtust (\bar{x}) ja standardhälvet (σ), rühmitati kontingent iga uue faktori alusel kolme rühma. Eristati välja keskmine rühm ($\bar{x} - 0,5\sigma < x < \bar{x} + 0,5\sigma$) ning kaks ekstreemset rühma ($x < \bar{x} - 0,5\sigma$ ja $x > \bar{x} + 0,5\sigma$). Tulemused on toodud diagrammidena joonisel 2. Iga diagrammi keskmine tulp näitab õpetajate hulka (%), kes antud uues faktoris ei kaldu ühte või teise äärmusse. Näiteks: õpetajaid, keda ei iseloomusta ei kõrge ega madal ängistus, on uuritute hulgas 37,2%, neist 56,3% väga madala ängistusega (% tulba sees); kõrge ängistusega õpetajaid on 32,5%, neist 47,3% väga kõrge ängistusega.

Eelkõige räägib joonis 2 sellest, et küsitlitud jagunevad uute faktorite alusel ligilähedaselt normaaljaotusele, välja arvatud kaks viimast uut faktorit (F_7 , F_8). Üksikute diagrammide analüüs kinnitab nende oletuste paikapidavust, mis on eelnevalt kirja pandud faktoranalüüsi tulemuste ja joonise 1 näitude kokkuvijumisel faktoranalüüsi interpreteerivas alalõigus. Interpreteerimata jäänud kolme viimase faktori lõikes lubavad diagrammid öelda järgmist: läbinägelikke, sotsiaalselt kogenuid, «diplomaatlikke» õpetajaid on uuritute hulgas pisut rohkem kui siiraid, spontaanseid, otsekoheseid õpetajaid (F_6); F_7 alusel jaotub uuritud kontingent kolme rühma enam-vähem võrdsetes osades; konkreetse mõtlemisega õpetajaid on uuritute hulgas pisut vähem kui kiire abstraherimisvõimega õpetajaid (F_8).

Algandmete süvendatud masintöötlus ei andnud meile kahjuks midagi põhimõtteliselt uut, ta kinnitas kõiki tendentse, mis ilmsesid juba algandmete esmasel töötlemisel. Meie andmete baasil ei õnnestunud kirjeldada erinevaid õpetajatüüpe, küll aga selgusid need isiksuseomadused, mis õpetajatel suure tõenäosusega koos esinevad (uued faktorid). Juba esmasel andmetöötlusel selgus, et kõige suuremad erinevused õpetajate isiksuseomadustes ilmnevad siis, kui võrrelda omavahel eri ainet õpetajate isiksusefaktorite keskmisi näite. Käesolevas kirjutises toome ära eri ainet õpetajate isiksusefaktorite keskmiste näitajate võrdluse kogu kontingendi keskmiste näitajatega (tabel 1). Tabelist leiame üsna hulgaliselt statistiliselt olulisi erinevusi (kõige eripärasemad on meie kontingendis oskusainete õpetajad; kahjuks on alarühm arviliselt väike), kuid kontingendile iseloomulike faktorite osas (skaala keskmisest kõrgem A, I, N, Q_2 , Q_4 ja madalam H) võime sedastada lausa üllatavat homogeensust. Ka statistiliselt olulised erinevused jäävad siin tendentsi piiridesse, välja arvatud ainult oskusainete õpetajate näitaja faktoris Q_2 .

Nagu eelmise kirjutise lõpul, tuleb siingi öelda, et praegune kool tõenäoliselt «valib» ja ka kujundab õpetajaid — kooli tööle lähivad ja seal püsivad inimesed, kelle isiksuses esinevad eelnimetatud tendentsid. Kui kokkuvõtte tegemisel kasutada veidi kujundlikumat keelt, siis võiks öelda, et meie igapäevast koolikoormat ei vea mitte luik, haug ja vähk, vaid luiged või haugid või vähid. Et vedajad on küllaltki ühelaadilised, siis peaks koorem liikuma üsna jõudsasti.

Eesti NSV majandusliku, kultuurilise ja sotsiaalse arengu tulemustest kümnel viis- aastakul

ALLAN LIIM

Aastad 1976—1980 tähistavad Eesti NSV ajaloos töötajate pingelist võitlust NLKP XXV kongressi otsuste ja kümnel viisaastaku ülesannete täitmise eest. Nagu kõikjal meie maal, nii saavutasid ka Nõukogude Eesti töötajad sellel ajajärgul märkimisväärset edu majanduse ja kultuuri arendamisel, tõusis rahva heaolu ning täiustus ühiskonna poliitiline süsteem. «Eesti NSV on oma arengus teinud veel ühe suure sammu edasi ja astunud uude aastakümnesse silmanähtavate tulemustega kõigil elualadel,» ütles EKP Keskkomitee esimene sekretär seltsimees K. Vaino oma aruandekõnes meie vabariigi parteiorganisatsiooni XVIII kongressile.

Eesti NSV majandusliku, kultuurilise ja sotsiaalse arengu põhinäitajad 1980. aastal (protsentides võrreldes 1975. aastaga) olid järgmised:

rahvaarv	103
töölise ja teenistujate arv rahvamajanduses	106
kolhoosnike arv	95
rahvamajanduse tootmis põhifondid	131
ühiskondlik koguprodukt	123
toodetud rahvatulu	123
tööstuse kogutoodang	124
põllumajanduse kogutoodang	109
kõigi transpordiliikide veokäive	107
kapitaal mahutused rahvamajanduses	114
põhifondide eksploatatsiooni andmine	134
tööviljakus	118
kasum rahvamajanduses	125
reaaltulud ühe elaniku kohta	119
töölise ja teenistujate keskmine kuu-palk	118
kolhoosnike keskmine kuutöötasu väljamaksed ja soodustused ühiskondlikest tarbimisfondidest ühe elaniku kohta	125
riikliku ja kooperatiivkaubanduse jae-kaubakäive ühe elaniku kohta	125
elutarbete teenustööde maht ühe elaniku kohta	131
üld-(kasulik) pind ühe linnaelaniku kohta	118
laste arv koolieelsetes asutustes	115
õpilaste arv üldhariduskoolides	101
õpilaste arv keskeriõppeasutustes	96
üliõpilaste arv kõrgkoolides	109
arstide arv	117
haiglavoodite arv	115

Majanduse areng on olnud ja jääb ka edaspidi kogu ühiskonna edasiminekule aluseks. Tööstus omakorda on majanduse vundament. Eesti NSV tööstus arenes aastail 1976—1980 plaanipäraselt. Kogutoodangu kasv 24 protsendi ulatuses vastab NLKP XXV kongressi poolt seatud ülesannetele. Ennaketempos arenesid põlevkivikeemia- (suurenemine 1,5 korda), aparaadiehitus- (1,4 korda) ja elektrotehnikatööstus (1,3 korda). Olulisel määral läksid edasi ka kerge- ja kalatööstus, samuti põllumajandusliku tooraine töötlemise harud. Enam kui 90 protsenti tööstuse kogutoodangu juurdekasvust saadi tööviljakuse tõusu arvel.

Tööstusliku tootmise mastaapide suurendamisest, kõnelevad kõige kujukamalt faktid: kümnel viisaastakul andis meie vabariigi tööstus niisama palju toodangut kui seitsmendal ja kaheksandal viisaastakul ühtekokku, 1940. aasta tase ületati 1980. aastal aga 48,3-kordselt.

Aastail 1976—1980 eraldati tööstuse arendamiseks miljard rubla kapitalmahutusi. See võimaldas suurendada põhifonde ühe kolmandiku võrra. Paljudes ettevõtetes viidi läbi tehniline ümberseadmestamine. Eksploatatsiooni anti 60 tööstusettevõtet, tsehhi ja käitist. Nende hulgas on Eesti Elektri jaama energotehnoloogiline katseseade, Iru Energiajaama esimene plokk, uued põlevkivikaevandamisvõimsused «Oktoobri» ja Sirgala karjääris, rikastusvabrik «Oktoobri» karjääris, V. I. Lenini nim. Põlevkivikeemia Tootmiskoondise mineraalväetiste tehase esimene järk, Kiviõli

Põlevkivikeemiatehase sünteepulbrite tsehh, 1. Detsembri nim. Vabriku kudumis- ja viimistluskäitis, turvavööde tsehh tootmiskoondises «Norma», kulumõõturite tsehh tootmiskoondises «Tööstusaparaat», Püssi Puitplaatide Kombinaadi puitlaastplaatide viimistluse tsehh, Naha- ja Jalatsitootmiskoondise «Kommunaar», õmblusvabriku «Sangar», tarbekeemia tootmiskoondise «Flora» ja teenindusapa-

ratuuri katsetehase «Delta» uued tootmishooned, Paide Täispiimaasendajate Tehas, juustu-tsehh Võru Piimatoodete Kombinaadis, Narva Leivatehas, Keila Eksperimentaalse Teravilja-saaduste Kombinaadi jõusöödatehas, Tallinna Limonaaditehase pepsi-cola tsehh jt.

Vabariigi tööstuse kasvutempo ja mõnede tähtsamate toodanguliikide väljalaske dünaamikast annab ülevaate tabel 1.

Tabel 1

EESTI NSV TÖÖSTUSE ARENG AASTAIL 1940—1980

	1940	1950	1960	1970	1980
Tööstuse kogutoodang	1	3,4	11,5	27,3	48,3
Elektrienergia — milj. kWh	190	435	1950	11575	18839
Põlevkivi — milj. t	1,9	3,5	9,2	18,9	31,3
Mineraalväetised (tingühikutes) — tuh. tonni	—	77,9	464,6	1325,5	1366
Vahelduvvoolumootorid — võimsusega 0,25—100 kW tuh. tk.	1,1	76,7	216,1	294,3	309,0
Ekskavaatorid — tk.	—	—	339	1680	2251
Tselluloos — tuh. t	101,8	45,5	95,1	118,1	86,5
Paber — tuh. t	21,6	37,7	86,8	105,0	93,1
Aknaklaas — tuh. m ²	602	470	1832	1932	1987
Nahkjalsid — milj. paari	0,6	1,2	3,9	6,9	5,8
Liha — tuh. t	16,7	8,8	55,1	98,6	147,4
Või — tuh. t	13,2	9,5	17,2	21,6	30,4
Konservid — milj. tingtoosi	3,6	9,5	61,9	151,3	310

Võrreldes eelnenud viisaastakuga, tegi Eesti NSV põllumajandus aastail 1976—1980 suure sammu edasi. Kasvas nii teravilja aasta keskmine kogusaak kui ka loomakasvatussaaduste keskmine aastatoodang. Laienes külvipind ning suurenes põllumajanduskõlvikute iga hektari kasutegur. Viimase näitaja poolest on Eesti NSV meie maal juhtival kohal. Vabariik täitis ja ületas viie aasta plaani teravilja, kartuli, liha, piima ja munade müümisel.

Põllumajanduse arengutempo jäi aga kavandatust madalamaks. Plaanilise 17—20 protsendi asemel suurenes kogutoodang aastaks keskmiselt 13 protsenti. Sellest tingituna jäid täitmata kümnenda viisaastaku ülesanded põllumajandussaaduste tootmisel. Aeglasema arengu põhjusi vaeti tõsiselt EKP XVIII kongressil. Objektiivset laadi tegurite (viiest aastast kaks aastat järjest, eriti 1978. aasta, olid põllumajandusele äärmiselt ebasoodsad) kõrval juhiti tähelepanu subjektiivsetele asjaoludele, nagu orgaaniliste väetiste tähtsuse alahindamine põldude viljakuse tõstmisel, mitteküllaldane tähelepanu söödatootmisele, puudujäägid karjapidamises jms. Kavandati konkreetseid abinõusid põllumajanduse, eriti loomakasvatuse kiiremaks arendamiseks alanud XI viisaastakul.

Põllumajanduse materiaali-tehniline baas tugevnes X viisaastakul märgatavalt. Kapitaaiehitusteks eraldati 1,4 miljardit rubla. Püstitati veisefarme 104 000 loomale ning seakasvatushooneid 224 000 seale. 1980. aasta lõpuks oli 45 protsenti lehmadest ja 76 protsenti sigadest paigutatud moodsatesse mehhaniseeritud tootmiskompleksidesse.

Kolhoosid ja sovhoosid said viie aasta jooksul hulganisti juurde uut ajakohast põllu-

majandustehnikat. 1980. aasta lõpul oli põllumajanduses ligikaudu 22 000 traktorit, 14 000 veo- ja spetsialiseeritud autot, 4000 teraviljakombaini, 2000 kartulikombaini ja 1400 silokombaini. Karjamajanduses on mehhaniseeritud lüpsmine ja veevarustus.

Viisaastaku jooksul parandati 150 000 hektarit maad. Praegu moodustab kuivendatud maa peaaegu 40 protsenti kõigist põllumajanduskõlvikutest.

Jätkus meie vabariigi agrotööstuskompleksi juhtimise täiustamine. Juba 1975. aastal oli Viljandi rajoonis loodud katseliselt kolhooside, sovhooside ja põllumajandust teenindavate ettevõtete baasil isemajandav põllumajanduskoondis. 1979. aastal asutati Pärnu rajooni agrotööstuskoondis. Erinevalt Viljandi eksperimendist hõlmab see majandite kõrval ka tööstusettevõtteid, kaubandust, ehitust, metsamajandust ja tervishoiusteemi. Mõlema koondise töötulemused näitavad, et uus korraldus- ja juhtimisvorm on tihedasti seotud tootmisega, tagab paremad lõpptulemused niivõrdki toodangu suurendamisel kui ka selle kvaliteedi tõstmisel, ressursside efektiivsema kasutamise ja piirkonna sotsiaalküsimuste kiirema lahendamise. Kavas on see uus tõhus juhtimisvorm üle kanda ka meie vabariigi teistesse põllumajandusrajoonidesse.

Eesti NSV põllumajanduse tähtsamate toodanguliikide väljalaske dünaamikast annab ülevaate tabel 2.

Kümnendal viisaastakul arenesid edasi **transport ja side**. Märgatavalt tugevnes nende materiaali-tehniline baas. Raudteepark täienes võimsamate mootorvedurite ja moodsamate reisivagunitega. Elektrifitseeriti teelõik Kehrast Aegviiduni. Ehitati välja Tartu Auto-

EESTI NSV PÖLLUMAJANDUSE ARENG AASTAIL 1946—1980

Toodanguliik ja mõõt- ühik	1946— 1950	1951— 1955	1956— 1960	1961— 1965	1966— 1970	1971— 1975	1976— 1980
Põhiliste põllukultuuri- de aasta keskmine kogusaak (tuhandetes tonni- des):							
teravili	527,2	313,5	316,0	475,6	704,8	900,9	1145,1
kartul	1096,7	935,6	1127,3	1253,7	1335,9	1238,3	1124,7
köögivili	121,5	105,1	116,4	100,5	125,7	128,6	97,0
saagikus; ts/ha							
teravili	10,9	7,3	10,9	15,1	21,5	24,0	26,2
kartul	...	94	117	139	167	164	151
köögivili	...	119	156	164	207	211	177
Loomakasvatussaaduste keskmine aastatootang: liha (eluskaal) tuhande- tes tonnides:							
piim	66,2	88,9	115,9	143,0	174,8	210,2	259,7
munad — milj. tk.	458,9	559,3	749,8	849,0	1008,6	1090,5	1178,2
Keskmine piimatoodang ühe lehma kohta aast- tas — kg	80,1	140,3	195,2	229,9	299,9	431,7	483,3
	...	2082	2605	2730	3224	3435	3635

bussipark ja Valga Autobaas. Tallinnas anti eksploatatsiooni uus lennujaam, merevaksal, televisioonitorn, peapostkontori esimene järk ning mitu automaattelefonijaama.

Ehituses pole kümnendale viisaastakule ulatuselt ega efektiivsusest võrdselt. Seda kinnitavad tabelis 3 toodud võrdlevad andmed kapitaal mahutuste suuruse kohta.

Tabel 3

KAPITAALMAHUTUSED EESTI NSV
RAHVAMAJANDUSES AASTAIL
1946—1980

Viisaastak	Kapitaal mahutused miljonites rublades
1946—1950	364
1951—1955	625
1956—1960	1013
1961—1965	1705
1966—1970	2422
1971—1975	3241
1975—1980	3827

Tootmis põhifondid ehituses kasvasid viimase viie aastaga enam kui 40 protsenti. Eriti suurenesid Tartu Elamuehituskombinaadi ja Tallinna Betoonte hase võimsused. Toodangut hakkasid andma mitu uut ehitusmaterjalide tsehhi. Tugevnes ka ehitusorganisatsioonide materiaal-tehniline baas ning täienes kvalifitseeritud ehitustöölise kaader. Tänu kõigele sellele suudavad ehitajad kiiremini ja paremini töötada. Näiteks püstitab Tallinna Elamuehituskombinaat 60 korteriga maja viie kuuga normikohase seitsme kuu asemel.

Ühiskondliku tootmise arendamise eesmärk oli ja on rahva elujärje ja kultuuritaseme tõstmine. Kümnendal viisaastakul suurenesid elanike rahalised tulud 26 protsendi võrra. Tööliste ja teenistujate keskmine palk tõusis 160 rublalt 189 rublani, kolhoosnikute töötasu 170 rublalt 200 rublani kuus. Kõrgendati

palka 183 000 mittetootmissfääri töötajal. Väljamaksed ja soodustused ühiskondlikest tarbimisfondidest ühe elaniku kohta arvestatuna suurenesid 25 protsenti ja tõusid 560 rublani aastas. Lõppenud viisaastaku jooksul maksti meie vabariigis pensionäridele ning sõja- ja tööinvalididele välja kokku 828 miljonit rubla, mis on 35,6 protsenti rohkem kui üheksandal viisaastakul.

Tööstus- ja põllumajandustootmise tõusust tingituna kasvas oluliselt ka põhiliste toiduainete ja paljude tööstuskaupade müük. Võrreldes 1970. aastate esimese poolega müüdi liha ja lihasaadusi 19, võid 31, mune 30, kondiitritooteid 29, iga liiki riidet 24, rõivaid 30 ning kultuurikaupu ja tarbeesemeid 34 protsenti rohkem. Ehkki kaubakäive suurenes, ei rahuldata veel täielikult elanike kasvavat nõudmist mõnede kaupade järele. Märgatavalt laienes elanikkonnale osutatavate olmeteenuste maht.

Ühelgi eelmisel viisaastakul ei ehitatud nii palju elumaju, kui tehti seda kümnendal viisaastakul. Elamuehituse mahust ja elanikkonna korteringimuste paranemise ulatusest annab võrdleva ülevaate tabel 4.

Tabel 4

ELAMUEHITUS EESTI NSV-S
AASTAIL 1946—1980

Viis- aastak	Eksplua- tatsiooni antud üldpind tuh. m ²	Valmi- nud kor- tereid tuh.	Uutes majades elamis- pinna saanud isikuid
1946—1950	1181
1951—1955	1027	23,3	133
1956—1960	2051	40,9	700
1961—1965	2845	62,1	276
1966—1970	3179	66,4	297
1971—1975	3633	69,4	321
1976—1980	3736	66,0	303

Kümnendal viisaastakul anti eksploatat-siooni 27 uut kooli, kolm kutsekooli ja üks tehnikum. See võimaldas koolides põhiliselt üle minna õppetööle ühes vahetuses, välja arvatud Tallinnas ja Tartus. Kohtade arv koolieelsetes lasteasutustes suurenes 14 800 võrra. Tervishoiuobjektidest läks käiku 11 uut haiglat ning 5 polikliinikut.

Suurel määral tugevnes kultuuriasutuste materiaaltehniline baas. Tallinnas valmisid V. I. Lenini nim. Kultuuri- ja Spordipalee, olümpiapurjespordikeskus ja tarbekunstimuu-seum, Tartus TRÜ Teadusliku Raamatukogu

hoone ja Gogoli-nim. linnaraamatukogu juur-deehitis, Kohtla-Järvel kultuuripalee «Oktoober», Tamsalus kultuurimaja — see on vaid osake rahva käsutusse antud uutest rajatistest. Laienes ja mitmekesisust kõigi kultuuri-asutuste tegevus.

1980/81. õppeaasta algul õppis Eesti NSV üldhariduskoolides 217 600, kutsehariduskoo-lides 16 600, keskeriõppeasutustes 23 900 ja kõrgkoolides 25 500 inimest. Tänu ülemine-kule üldisele keskkaridusele tõusis elanik-konna haridustase tunduvalt. Kokkuvõtlikud andmed selle kohta on toodud tabelis 5.

Tabel 5

EESTI NSV ELANIKKONNA HARIDUSTASE RAHVALOENDUSTE ANDMEIL

Iga 1000 üle 10. a. vanuse elaniku hulgas kõrgema ning täieliku ja lõpetamata kesk-haridusega inimesi

Iga 1000 rahvamajanduses töötava elaniku hulgas kõrgema ning täieliku ja lõpeta-mata keskharidusega inimesi

1959	1970	1979	1959	1970	1979
386	506	630	448	660	786

Suuri kordaminekuid oli Nõukogude Eesti teadlastel, kirjanikel, heliloojatel, kunstnikel, kineastidel ja teistel loomingulise intelligenti esindajatel. See annab tunnistust eesti rahvus-kultuuri jõudsast arenemisest nõukogude kor-ra tingimustes.

Kõik saavutused Eesti NSV majanduslikus, kultuurilises ja sotsiaalses arengus kümnendal viisaastakul olid lahutamatult seotud Eesti-maa Kommunistliku Partei juhtiva ja suu-nava tegevusega, kommunistide avangardse osaga kõikidel eluvaldel. 1981. aasta algul kuulus meie vabariigi parteiorganisatsiooni 97 923 inimest.

EKP XVIII kongressil 28.—30. jaanuarini 1981 arutati põhjalikult läbi kümnenda viis-aastaku tulemused. Täie õigusega rõhutati, et Nõukogude Eesti edusammud ja saavutused on kõigi meie maa rahvaste ja rahvusrühmade ühiste jõupingutuste resultaat.

Lähtudes NLKP Keskkomitee projektist «NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaks 1981—1985 ning aja-vahemikuks kuni 1990. aastani» kavandati uued ülesanded üheteistkümnendaks viisaas-takuks. Nõukogude inimeste heaolu edasise kasvu aluseks jääb rahvamajanduse stabiilne ja progresseeruv areng. Eesti NSV-s tuleb suurendada tööstustoodangut 14—17 prot-senti ning põllumajanduse keskmist aastatoo-dangut 11—13 protsenti. Meie vabariigi töö-suse ja põllumajanduse arengusuunad jäävad samadeks, mis nad on olnud viimastel aasta-kümnetel. Ennaktempos tuleb arendada põlev-kivikeemia-, elektroonika-, aparaadi- ja elekt-rotehnikatööstust. Põllumajanduses on jätku-valt tooniandev karjamajandus.

Innustatuna NLKP XXVI kongressi otsus-test on Eesti NSV töötajad asunud täitma

üheteistkümnenda viisaastaku grandioosseid ülesandeid.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee projekt partei XXVI kongressile «NSV Liidu majandusliku ja sot-siaalse arengu põhisuunad aastaks 1981—1985 ning ajavahemikuks kuni 1990. aastani.» Tallinn, 1980.
2. EKP Keskkomitee aruanne ja vabariigi par-teiorganisatsiooni järjekordsed ülesanded. EKP Keskkomitee esimese sekretäri sm. K. Vaino ettekanne EKP XVIII kongressile. — «Rahva Hääle», 29. jaanuaril 1981.
3. Eesti NSV rahvamajandus 1978. aastal. Statistika aastaraamat. Tallinn, 1979.
4. Eesti NSV arvudes 1979. Tallinn, 1980.
5. Eesti NSV majandusliku ja sotsiaalse arengu 1980. aasta riikliku plaani täitmise tule-mused. — «Rahva Hääle», 23. jaanuaril 1981.
6. Население СССР. По данным всесоюзной переписи населения 1979 года. Москва, 1980.
7. Развитие народного хозяйства Эстонской ССР за 1976—1980 годы. Краткий статис-тический сборник. Таллин, 1981.

Redeltest füüsika- teadmiste mõõtmis- vahendina

ENN PÄRTEL

Redeltestide konstrueerimise aluseks on teadmiste omandamise neljatasemeline mudel (2, lk. 57—60), selle I aste kontrollib teadmisi identifitseerimistasemel, II aste teadmisi reprodutseerimistasemel. III aste kontrollib tüüpülesannete ja IV aste mittetüüpiliste ülesannete lahendamisoskust.

Redeltesti kui mõõtevahendit iseloomustame sisulise valiidsuse, objektiivsuse, reliaabluse, diagnoosiväärtuse, jõukohasuse ja ennustava valiidsuse kaudu. Nendest kaks esimest on kvalitatiivsed ja need kindlustatakse testide koostamisega. 9. klassi mehaanikakursust kontrollivate temaatiliste redeltestide sisulise valiidsuse tagatiseks teostati õppematerjali struktuuranalüüs ja määrati igale omandamisele kuuluvale elemendile kõrgeim omandamise tase (4). Redeltesti lülitati ülesandeid, mis kontrollivad õppematerjali elementi nii kõrgeimal kui ka madalamatel tasemetel. III astme ülesandeid valiti lähtuvalt õpiku näidisülesannetest. Objektiivsus tagati hindamiseeskirjaga ning nõuetega testide korraldamiseks.

Ülejäänud testi karakteristikud arvatati eksperimendi tulemustest. Esmakordselt olid testid katsetusel 1977/78. õ.-a. Saadud tulemuste (3) põhjal töötati testid ümber. 1978/79. õ.-a. kasutati temaatilisi redeltesti mehaanikaalaste teadmiste uurimiseks. Eksperimendis osalesid 34 keskkooli 9. klasside õpilased. Arvatati veelkord testide karakteristikud. Reliaablus (r) osutus kahe testi jaoks alla kriitilise («Staatika elemente» $r=0,60$ ja «Impulsi

jäävuse seadus» $r=0,50$). Ülejäänud testide reliaablused muutusid piirides $0,71 < r < 0,77$. Diagnoosiväärtus (dv), jõukohasus (R) ja ennustav valiidsus (q) ületasid kriitilisi väärtusi kõikide testide jaoks. Vastavad muutumispikkonnad olid: $0,49 < dv < 0,66$; $0,22 < R < 0,47$; $0,58 < q < 0,94$. Sellest võib järeldada, et temaatiliste redeltestide patareid sobib õpilaste teadmiste mõõtmiseks.

Redeltestide astmetevaheliste seoste uurimiseks kasutasime korrelatsioonianalüüsi. Korrelatsioonikordajate maatriks on toodud tabelis 1. Usaldatav seos 5% usaldusnivool osutus võrdseks 0,11.

Tabel 1

Testi astmed	I aste	II aste	III aste	IV aste
I aste	1			
II aste	0,26	1		
III aste	0,37	0,31	1	
IV aste	0,18	0,09	0,14	1

Võrreldes toodud korrelatsioonikordajaid G. Karu saadud 7. klassi redeltestide astmetevaheliste korrelatsioonikordajatega (2), selgub väga hea kokkulangemine. Erinevad vaid I ja IV astmete vahelised korrelatsioonikordajad (7. klassi redeltestide baasil saadi kordaja väärtuseks 0,01).

9. klassi temaatiliste redeltestide jaoks arvutasime ka täielikud osakorrelatsioonikordajad (tabel 2).

Tabel 2

Testi astmed	I aste	II aste	III aste	IV aste
I aste	1			
II aste	0,11	1		
III aste	0,26	0,26	1	
IV aste	0,11	0,01	0,09	1

Selgub, et erinevad tegevused on nõrgalt seotud, s. t. redeltestid kontrollivad õpilaste teadmisi eri aspektidest. Kõige tihedam seos esineb identifitseerimis- ja reprodutseerimistegevusel tüüpiliste ülesannete lahendamiseks. Siit praktiline järeldus: selleks et tõsta ülesannete lahendamisoskust, on vaja tõsta I ja II taseme teadmisi, kuid see pole veel piisav, sest vastavad korrelatsioonikordajad on madalad.

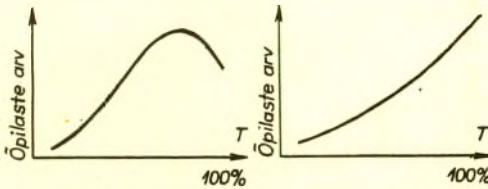
Et selgitada, kuidas redeltestid eristavad tugevaid ja nõrku õpilasi, vaatame õpilaste

jaotumist astmete ja testi kui terviku tulemuste järgi.

Arvutilt saime histogrammid iga testi kohta. Saadud tulemused keskmistasime ja silusime. Need on esitatud joonistel 1—4. Abstrissteljele on kantud astme (testi kui terviku) eest saadud pallide arv (T). See on väljendatud protsentides, kusjuures maksimaalselt võimalikule vastab 100%. Ordinaatteljele on kantud õpilaste arv, mõõtkava on jäetud märkimata järgneva analüüsi seisukohalt.

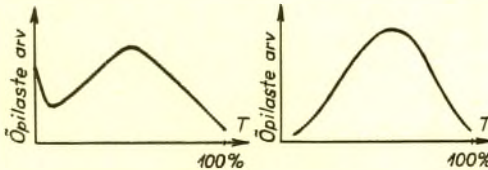
Joonis 1

Joonis 2



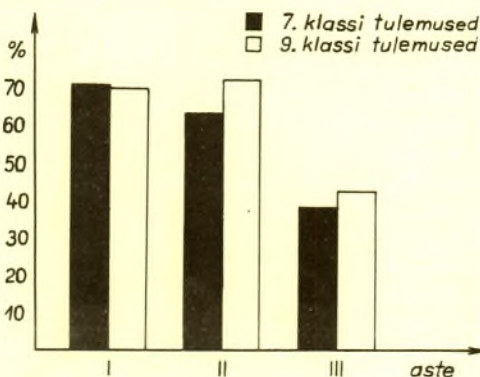
Joonis 3

Joonis 4



Jooniselt 1 selgub, et identifitseerimistegevus eristab hästi nõrku õpilasi, halvasti aga tugevaid. Veel halvemini eristab tugevaid õpilasi reprodutseerimistegevus (joonis 2). Teadmiste kasutamise tüüpilistes olukordades seavastu eristab halvasti nõrku õpilasi (joonis 3), küllalt suur õpilaste arv ei hakka tüüpilisi arvutusülesandeid lahendama. Tugevaid õpilasi aga eristatakse hästi. Koolis on esindatud kõik ülaltoodud tegevuse liigid (identifitseerimistegevust esineb keskkooli vanemas astmes vastavate materjalide puudumise tõttu vähe). Eraldi võetuna need tegevused ei sobi korrektseks teadmiste kontrolliks, küll aga võimaldavad kontrolli individualiseerida.

Joonis 5



Kui kontrollida õpilasi kõigil erinevatel tasemetel, s. o. redeltestiga, siis saame tulemusi, mis on küllalt lähedased normaaljaotusele (joonis 4). Seega redeltest eristab küllalt hästi nii nõrku kui ka tugevaid õpilasi.

Võrreldes 9. klassi redeltestide keskmisi tulemusi G. Karu saadud 7. klassi redeltestide keskmiste tulemustega (1) (joonis 5), näeme, et identifitseerimistegevuse omandamises pole olulist erinevust, küll on aga reprodutseerimistegevus 9. klassis paremini omandatud. Et nii 7. klassi kui ka 9. klassi teemaatilistes redeltestides on nõutud ühesuguse iseloomuga materjali reprodutseerimist (mõistete definitsioonid, seaduste sõnastused jm.), siis järeldub, et reprodutseeritava materjali osakaal õpilaste teadmistes muutub. Vanemates klassides tuleks kasutada redeltesti II astmes kõrvuti definitsioonide ja sõnastustega ka sellist materjali, mis ei nõua sõna-sõnalist reprodutseerimist (mõistele olulised tunnused, seaduste kehtivuspiirid jne.).

Kirjandus

1. Karu, G. Seitsmenda klassi redeltestide manuaal. Tln., 1974.
2. Karu, G., Savik, A. Füüsika õpetamise meetodika 7.—8. klassis. Tln., «Valgus», 1978.
3. Karu, G., Pärtel, E. Füüsika redeltest diagnostikavahendina. — Rmt.: Õpilase isiksuse arengu diagnoosimise probleem. Tln., 1979, lk. 30—35.
4. Пяртель Э. Модель уровней знаний учащихся по курсу механики. — В сб.: Управление умственной деятельности на уроках физики. Вып. I. Тарту, 1980, с. 50—59.

Diaprojektori kasuliku valgusvoo suurendamise võimalusi

JAAN VAITMAA

Diaprojektsioon on saanud kindla koha meie koolide õppetöös. Kabinetsüsteem on loonud soodsad tingimused diaprojektsiooni võimaluste senisest ulatuslikumaks ja kvaliteetsemaks kasutamiseks. Ometi leidub projektorite tehniliste võimaluste kasutamisel reserve.

Individuaalseks tööks ja väikese õpilasgrupi jaoks (2 kuni 4) sobivad väikese võimsusega, ventilaatorita diaprojektorid «Ekran», «Sputnik», «Etjud», «Svet». Nende valgusvoog on 100...160 luumenit, rahuldava nähtavuse tagamiseks ei tohiks kujutise pikem külg ekraanil ületada 1 meetrit. Need kerged ja lihtsa käsitsemisega projektorid (1;3) slaidide ja diafilmide näitamiseks sobivad hästi õpilase ja õpetaja koduseks töövahendiks. Põhjaliku ümberehitusega on võimalik suurendada nende projektorite valgusvoogu mitmekordseks, kasutamata ventilaatorit (5).

Töök klassis on kasutusel vanematest tüüpidest «Proton», «LETI 60», «Krugozor» ja «Gorizont», uuematest aga projektorid seeriast «Svitjaz» ja «Alfa». Kõige uuem on «Lektor 600». Nende valgusvoog on 250...350 luumenit, diaprojektoritel «LETI 60» ja «Lektor 600» isegi 600 luumenit, mis võimaldab mustvalgeid slaide ja diafilme näidata osaliselt pimendatud ruumis. Värvislaidide väga hea nähtavuse tagamiseks tuleks ruum siiski täiesti pimedaks teha.

Kõik nimetatud tüübid on varustatud jahutusventilaatoriga, mille müra võib muutuda häirivaks. Töötamist hõlbustab distantsjuhti-

mine kaabli abil ühendatud juhtimispuuldilt: kaadrivahetus mõlemas suunas ja kujutise teravdamine. Projektor «Alfa 35—50 avto-

fokus» on ainsana neist varustatud automaatse seadmega iga slaidi kujutise teravdamiseks. Vajalikku informatsiooni projektori valimiseks leidub mitmes artiklis (2; 3; 4; 9) ja iga projektori passis. Ka «Svitjaz» ja «Alfa» tüüpi projektorite põhjaliku ümberehitamisega on nende valgusvoogu suudetud tõsta mitmekordseks, 700...1000 luumenini, mis võimaldab töötada osaliselt pimendatud ruumis ja tagab seejuures nõutava suurusega ekraanil hea nähtavuse (4; 5; 6; 7).

Projektorite valikul tuleks silmas pidada, et lambi valgusvoog ei ole määratud ainult lambi elektrilise võimsusega vattides, vaid suurel määral ka lambi nimipingega. Tehnilistel põhjustel on madalama pingega lampide valgusviljakus oluliselt suurem, nad annavad sama soojushulga juures rohkem valgust. Diaprojektorite areng lähebki madalama nimipingega lampide suunas, kuigi sellega kaasnev trafo suurendab seadme kaalu ja hinda. Projektorites kasutatavad halogeenlambid annavad parema koostise valgust, mis on eriti oluline värvislaidide puhul.

Diaprojektori kasuliku valgusvoog Φ_k on projektori üks põhilisemaid, olulisemaid tehnilisi näitajaid. Kasulik valgusvoog on see osa projektori lambi valgusvoost, mis läbib diakaadri ava ja jõuab läbi objektiivi ekraanile.

Enne kui üritada diaprojektori valgusvoo suurendamist ümberehitamise teel, tuleks projektori olemasolevat valgusvoogu püüda parimini ära kasutada. Lähemal vaatlusel selgub huvitav tõsiasi: suur osa projektori valgusvoost jääb diaraami läbipaistmatu osa taha.

Õpilase töökohalt vaadatuna oleneb dia-kujutise nähtavus ekraanil vaadeldavate detailide suurusest, kontrastsusest ja heledusest, need omakorda on määratud diakaadri pildi kujunduse, joonte jämeduse ja värviga jms., projektori valgusvooga, kujutise suurusega ekraanil ja ekraani omadustega (8). Kasutades samast materjalist ja ühesuguse peegelduskarakteristikuga ekraane, jääb sama slaidi ja sama suure kujutise puhul ekraanil nähtavust määravaks teguriks projektori kasuliku valgusvoogu.

Diaprojektorite puhul on tegemist kahe valgusvoo suurusega. Projektoris kasutatava **lambi valgusvoog Φ_1** näitab lambist väljakiirguva valgusvoo koguväärtust luumenites ja see on oluliselt suurem projektori kasulikust valgusvoost Φ_k . Diaprojektorites kasutatavad optilised süsteemid suudavad lambi valgusvoost suunata diaraamini vaid väikese osa, tavaliselt mitte üle 5...10%. Ülejäänud osa

neeldub peeglis, läätseades, kõrvalpindades ja eraldub täiendava soojusena. Võrdluste tarbeks võib arvutada kasuliku valgusvoogu ja lambi voo suhte, mis on sisuliselt kasutegur ja iseloomustab projektori optilist süsteemi:

$$\eta_{\Phi} = \frac{\Phi_2}{\Phi_1} \cdot 100 [\%].$$

Diaprojektori kasulik valgusvoog on projektori üks põhilisemaid, olulisemaid tehnilisi näitajaid. Kasulik valgusvoog on see osa projektori valgusvoost, mis läbib diakaadri ava ja jõuab läbi objektiivile ekraanile. Endastmõistetavalt on kasulik valgusvoog mingi diakaadri suuruse puhul maksimaalne siis, kui projektoris on kaadri raam ilma slaidita. Korrektelt koostatud projektori passis antaksegi kasulik valgusvoog mingi diakaadri suuruse, tavaliselt 24×36 mm kaadri juhuks ja seda nimetatakse lihtsalt projektori valgusvooks.

Näiteks diaprojektori «Ekran» valgusvoog kaadri 24×36 mm puhul on kuni 100 luumenit, 18×24 mm diafilmi kaadri demonstreerimisel aga ainult pool sellest, s. o. kuni 50 lm. Kui projektori kaugus ekraanist jäi samaks, saame ekraanil kaks korda väiksema pinnaga kujutise. Kui suurendame kujutise eelmisega võrdseks, väheneb kujutise heledus 2 korda.

Siit võib teha järeldusi, et kui tehniliselt osutuks võimalikuks standardraami 50×50 mm piires suurendada slaidi pinda, suureneks võrdeliselt pinnaga ka projektori kasulik valgusvoog. Asendades 24×36 mm slaidi suurusega 40×40 mm, suureneb pind ja seda läbiv valgusvoog umbes 1,9 korda. See oleks juba suur võit ainuüksi olemasoleva valgusvooga parema kasutamise arvel.

Et praegu ei ole tootmises 50×50 mm diaraame kaadri avaga 40×40 mm ega täpselt sobivat filmi, võib vajalikud slaidid välja lõigata laifilmist ja raamida kahe klaasi vahel. Normaalmõõtudega 50×50 mm klaaside komplektid koos kleepribaga on kauplustes saadaval.*

Komplektis leiduvad normaalkaadri suurusega mustast paberist maskid tuleb sel juhul asendada omatehtud 40×40 mm maskidega. Karbil leidub märke, et kahest klaasist koostatud slaidi ei soovitata kasutada automaatse ja poolautomaatse kaadrivahetuse režiimis.

Kahe klaasi ja slaidi kogupaksus ei ületa projektorile «Svitjaz» lubatud slaidi maksimaalpaksust 3,5 mm.

Võib veel lisada, et saadavat ruudukujulist pilti on ekraanil meeldiv vaadata, slaidiseerias ei esine enam horisontaal- ja püstkaadreid ja mis peamine — sama pildi pinna juures on kujutis ekraanil ligi 2 korda heledam!

Teine ja keerulisem tee projektori valgusvoogu suurendamiseks seisneb lambi asendamises suurema valgusvooga lambiga. Kui lambi elektriline võimsus seejuures ei kasva, pole karta slaidi kiiremat ülekuumenemist (näiteks 220 V lambi asendamisel niisama võimsa, kuid suurema valgusvilkakusega 127 V või 24 V lambiga). Suurema võimsusega lambi kasutamisel tuleks aga oluliselt täiustada ka jahutussüsteemi, sest juba tavalise võimsusega projektoritel on ühe slaidi maksimaalseks demonstreerimiseks märgitud 5 min.

Kirjandus

1. P i l v e, V. Diaprojektorid. — «Техника и Тootmine», 1977, nr. 7, lk. 376—378.
2. В и ш н и н с к и й М., Ю н ь к о в А. Диапроекторы «Свитязь». — «Кинемеханик», 1978, № 4, с. 15.
3. Г е л ь м а н Б. Новые портативные диапроекторы. — «Советское фото», 1977, № 7, с. 42.
4. К а н А. Улучшение качества диапроекции. — «Советское фото», 1977, № 6, с. 42.
5. М а к ч и н с к а я Ю., М а с ё к а с С. Критерии оценки диапроекторов и перспективы существенного повышения их качества. — В сб.: Материалы IV зональной научно-методической конференции преподавателей вузов... Таллин, 1977, с. 98—99.
6. М а с ё к а с С. Исследование видимости штриховых слайдов в освещённой аудитории. В сб.: Материалы IV зональной научно-методической конференции преподавателей вузов... Таллин, 1977, с. 100—102.
7. М а с ё к а с С., М а с ё к е н е К. Слайды в учебном процессе. Труды МЭИ, выпуск 420, М., 1979.
8. М а с ё к а с С. Экран направленного действия и зрительные условия в освещённой аудитории. Материалы научно-технической конференции Лит. ССР. 1978. Каунас, 1979.
9. Р о м а н е н к о В., С о л д а т е н к о в Ю. Советские диапроекторы. — «Советское фото», 1977, № 1, с. 42—43.

* Набор заготовок для изготовления диапозитивов. Размер 50×50 мм. ТУ 6—17 983—78. Кол-во 30 наборов. Цена 1 руб. 20 коп. Московский з-д технических фотопластинок, 107066, Москва, Ново-Рязанская, д. 30 А.

Mõned matemaatika õpetamise individualiseerimise aspektid

REET RUGA

Selleks et õpilane matemaatikatunnis edukalt omandaks uut materjali, peab ta olema võimeline vaimse tegevuse võtteid üle kandma ühest situatsioonist teise. Õpitavate seoste rakendamise oskus uutes tingimustes on oluline eeldus uue mõiste konstrueerimisel, kuid ühtlasi võtavad paljud teadlased ja praktikud seda kui mõtlemisoscuse kriteeriumi. Ülekande diapsoonis nähakse seejuures arengutaseme karakteristikut: kõrgemasemeliseks peetakse niisugust mõtlemist, mille juures õpitud korrapärasusi suudetakse märgata suuremaid erinevusi sisaldavas situatsioonis. Õpetaja üks tähtsamaid ülesandeid aine käsitlemisel on kaasa aidata sobiva ülekandeoscuse väljakujunemisele, sest selleks vajaliku töö maht ja iseloom olenevad õpilaskontingendi iseärasustest ning vastava ainelõigu käsitlemise spetsiifikast.

Ülekandeoscuse kujunemisele aitab kaasa uue materjali esituse mitmekesistamine. Ühe ja sama mõtte väljendamiseks kasutatakse paralleelselt mitut erinevat sõnastust, ülesannetes rakendatakse samu reegleid erinevate andmete puhul, geometria joonistel varieeritakse võimaluse piires kujundite asetust, kuju ja tähiseid. Sellekohase, koolipraktikas laialt levinud tegevuse hoolikam analüüs sunnib aga arvama, et tegelikkuses ei kasutata ära kõiki loetletud võttes sisalduvaid võimalusi ülekande arendamiseks. Vaatleme üht niisugust näidet.

Aine esitamisel õpetaja poolt on standardiks kujunenud viis, mille kohaselt õpetaja selgitab uut materjali kuni reegli sõnastamiseni ja jätkab seda ka veel reegli rakendamisel esimestes näidetes. Näite esitamisel juhib õpetaja ülekannet üldisemast situatsioonist eelmisega analoogilisse vähemüldisesse situatsiooni. Tugevamate õpilaste huvides ta suks aga vahel jätta esimesed näited õpilastele endile.

Alklasside matemaatikatunnis teeb ülekande omanäoliseks lapse mõtlemise arengutaseme eripära. Alkoolieas on intellektuaalne areng eriti intensiivne, selle perioodi jooksul asendub lapse kujundiline mõtlemine formaalloomilise mõtlemisega. Vaimsel tegevusel on küll kindel koht lapse mõtlemises, kuid see vajab aeg-ajalt meelelist toetuspinda. Siit tule-

neb tarvidus abstraktsete seoste esitamisel kasutada konkreetset tugimaterjali. Aritmeetika levinud käsitlus tunneb konkreetsete analoogiate kasutamise võtetena tööd esemete ja aplikatsioonide hulkadega ning arvutus-pulkadega. Nende abil saab ehitada abstraktsete seoste materiaalseid mudeleid ja lasta õpilastel nende abil kõrvutada analoogilisi konkreetseid ja abstraktseid situatsioone. Nii viisi harjutatakse ka ülekannet konkreetsetl konkreetsele ning konkreetse ja abstraktse vahel. See täiustab oluliselt mõistelist tööd perioodil enne formaalloomilise mõtlemise väljakujunemist.

Üleminek kujundiliselt mõtlemiselt formaalloomilisele mõtlemisele ei toimu ühes ja samas klassis kõikidel õpilastel kaugeltki samaaegselt. See asjaolu dikteerib vajaduse õppetöö individualiseerimiseks. Töös arenenumate õpilastega domineerib abstraktsete ülesannete harjutamine, selle juures toimub ülekanne abstraktsetl abstraktsele. Mida suurema põhjalikkusega ainet käsitleda, seda tihedam peab olema sammude ahel, millega ühe mõttekäigu juurest liigutakse teise juurde. Seda tööd omakorda diferentseerides tuleks rohkem detailiseerida nõrgemate õpilaste tööd. Mida andekam on õpilane, seda suurem on temal vaimsete oscuste ülekande diapsoon ja seda suurema erinevusega ülesandeid võime anda talle harjutamiseks.

Individualiseeritud töö korraldamisel alklassi matemaatikatunnis tuleb seega erinevale õpilaskontingendile valida materjali, mis erineb nii mahult, konkreetseuselt kui ka mõttekäigu keerukuselt. Mida noorem või vähemarenenud on õpilane, seda suurem peab olema temaga töötamisel tajulise materjali maht, seda arvukamad võimalused ülekandeks konkreetsest situatsioonist konkreetsele ning konkreetse ja abstraktse vahel. Harjutusmaterjal arenenuma õpilase jaoks võib aga olla abstraktsem ja vähem detailne.

Igal alkoolis õpetataval ainel on ülesanne õpilase ealisi võimalusi arvestavalt aidata kaasa tema vaimsele arengule. Nimetatud aja jooksul pannakse ühtlasi ka alus suhtumisele vastavasse õppeainesse. Huvi kujundamiseks matemaatika vastu sellel perioodil on küllalt teid: valitud materjal peab olema jõukohane, tund vaheldusrikas ja aine esitus emotsionaalne. Kaasa aitab siin mänguelementide rakendamine tunnis. Ning lausa hädavajalik on igas tunnis leida kas või kordki aine esituses mõni nüanss, mis oma uudsusega mobiliseerib harilikult rohkem laste tähelepanu ja virgutab neid iseseisvalt juurdlema töö kallal. Nimetatud ülesandeid on küllalt palju ja võib karta, et neid täites ei suuda õpetaja samaaegselt alati süveneda töösse kõikide erineva huvi ja erineva arengutasemega õpilastega. Kahtlemata annab selleks aga täiendavaid võimalusi aineriing.

Vanemates klassides komplekteeritakse matemaatikaring harilikult tugevamatest õpilas-

test. Ringi töö on siin orienteeritud võimeka-
mate õpilaste ettevalmistamisele olümpiaadi-
deks ja edasiõppimiseks kõrgkoolis. Sellega
soodustatakse varajast ainealast spetsialisee-
rumist, mis kutseorientatsiooni seisukohalt on
vägagi oluline.

Nooremates klassides aga, kus õpilaste hu-
vid ja kalduvused ei ole veel välja kujunenud
ja kutsevaliku aeg kaugel, on matemaatika-
ringi eesmärgid mõnevõrra erinevad. Aine-
alase tugiõpetuse andmise kõrval (arvutus-
vilumuse kujundamine, suurem süvenemine
tunnis õpitud aine sõlmprobleemidesse) on
nooremate klasside matemaatikaringis tähtis
ka laste mõtlemise arendamine ning huvi ku-
jundamine matemaatikaga tegelemise vastu.
Omaette ülesanne on niisuguste tajukoge-
muste hulga loomine, millele tuginetakse hili-
semal matemaatika õpetamisel tunnis.

Eelõeldu on ühtemoodi vajalik nii tugeva-
mate kui ka nõrgemate õpilaste jaoks. Nagu
praktika kinnitab, osutuvad ka kehvad arv-
tajad ringitööks sobivateks. Pole sugugi harul-
dane, et nad mõtlemisülesannete lahendamisel
on küllaltki teravmeelsed. Senised katsed
koolides (Rahinge ja Lagedi 8-kl. koolis, Tal-
linna 2. ja 43. keskkooli algklassides) on
näidanud, et aritmeetikas tagasihoidlikult esi-
nevad õpilased võtavad algklasside laste nupu-
tamisingi tööst osa suure huviga ning oma
leidlikkuse poolest ei erine oluliselt andeka-
matest õpilastest. Täpsemalt — õpilased mate-
maatika veerandihindega «kolm» ja «neli»
annavad umbes ühe ja samatasemelisi vas-
tuseid, «viiega» hinnatud õpilased on suutelised
rohkemaks. Selleks et erinevale kontin-
gendile pakkuda sobivat jõukohast tegevust,
on soovitatav ringitööd mõnes loigus indi-
vidualiseerida. Sellekohaseid toredaid näiteid
leiab töökorraldusest Lagedi 8-kl. kooli alg-
klasside matemaatikaringis (õpetaja P. Lee-
mets).

Omaette küsimusena kerkib üles ringitöö
temaatika. Rõhutades ringi üldarendavat osa,
on loomulik kasutada materjalina osaliselt
neid mitmesuguseid nuputamisülesandeid,
matemaatilisi trikke ja mõistatusi, mida pak-
ub rohkesti huvitava matemaatika alane kir-
jandus. Nende seast võib küllaltki arvukalt
leida niisuguseid küsimusi, mis ilma kohan-
damata on kasutatavad ka töös nõoremate
lastega. Kuid leiab ka eeskujusid, mille järgi
väikese vaevaga võib ise koostada meeleolu-
kaid, algklassilastele jõukohaseid ülesandeid.
Arvutusvilumuse kujundamisele aga aitavad
kaasa tunnipraktikas laialdaselt levinud arvut-
usmängud ja võistlused, mille kasutamine
ka ringitöös ennast igati õigustab.

Pisut rohkem tahaks veel selgitada varem
esitatud mõtet ringi osast tajukogemuste and-
jana. Mõiste kujundamise protsessi analüü-
sist järeldub, et nooremate laste õpetamisel
on tarvilik matemaatilist mõistet esitada nii-
suguste nägemis- või kompimismeelega taju-
tavate objektide abil, mille vahel on õpitavate

abstraktsete seostega analoogilised seosed. Nii
saadud kindlasuunalised tajukogemused või-
vad olla pärit vahetult sellest tunnist, milles
vastavat küsimust käsitletakse, uue materjali
selgituse käigust, kuid võivad olla tekkinud
ka varem. Niisuguse, edaspidise õppetöö jaoks
vajaliku tajulise materjali loomise võib seada
üheks matemaatikaringi eesmärgiks. Siin lei-
dub selleks hulgaliselt soodsaid võimalusi.
Ringitööks tuleb siis valida lastele kindla
struktuuriga mängumaterjal ning suunata
neid vastavate reeglite järgi tegutsema.

Nii näiteks kujuneb hilisemaks geomeetria
õppimiseks sobiv baas loogilistes mängudes
geomeetriliste kujunditega. Manipuleerides
kolmnurga-, nelinurga- ja ringikujuliste plok-
kidega, luuakse alus vastava kujundi mõiste
õppimiseks. Eri suurusega plokide võrdle-
miselt aga minnakse binaarsete seoste käsit-
lemisele. Värvilised arvutuspulgad annavad
häid võimalusi mängu käigus modelleerida
aritmeetilisi tehteid — liitmist ja lahutamist,
annavad konkreetse aluse võrratuse lahenda-
misele. Vastava didaktilise materjali kasuta-
mine kindlate reeglitega mängudes annab
lähtekoha jõukohaste loogiliste probleemide
esitamiseks.

Nagu katsed on näidanud, annab tajulise
materjali kasutamine suurt efekti ka niisu-
guse keerulise mõiste nagu positsiooniline arv
õpetamisel nooremate klasside õpilastele. Ni-
metatud teema käsitlemisest järgnevas pisut
täpsemalt.

Juba 1. klassis hakatakse positsiooniprint-
siibil arve üles märkima. Arvuhulga laienda-
misel järgmistes klassides õpitakse selliselt
kirjutama küllalt suuri ja väikseid arve. Sama
põhimõte on aluseks ka kogu koolikursuses
kasutatavatele arvutuseeskirjadele. Kuid seda
õpitakse vaid kümnendsüsteemi näidetel. Ma-
temaatika nüüdisaegsed rakendused aga tugi-
nevad kohati positsioonilise arvustusüsteemi teis-
tele erijuhtudele (kahendsüsteem — arvuti
töö lähtekohana, kaheksandsüsteemi kasuta-
mine programmide koostamisel jne.). On loo-
mulik, et kui üldhariduskoolis õnnestub arvu-
süsteemi käsitlemisel sügavuti minna ja tut-
vustada positsioonilisi arve ka kümnest erine-
val alusel, aitab see igati kaasa nii selle
keerulise mõiste — positsioonilise arvu mõis-
te — kujunemisele kui ka õpilaste matemaati-
kaalase silmaringi laiendamisele. See on üht-
lasi soodne võimalus vaadata uuest aspektist
niisuguseid aritmeetikakursuse murettekita-
vaid arvutusvõtteid nagu liitmine ja lahuta-
mine üleminekuga uude arvujärku ning arvu
kasutamine, mille tüvenumbrites on nullid.
Hästi toob see esile järguühikutevahelise seose
arvus.

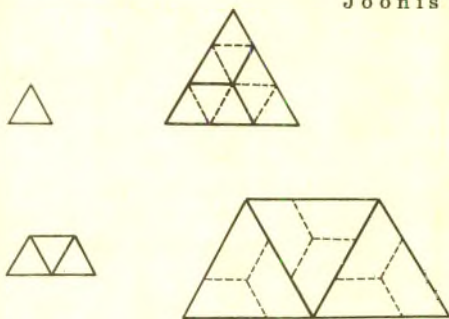
Alates 1976. a. on meie vabariigi mitmetes
koolides tehtud katsetusi välja töötada sobiv
metoodika arvustusüsteemide õpetamiseks noore-
matele koolilastele. Katse seniseid tulemusi
kokku võttes võib teha juba mõningaid üldis-
tusi ja anda soovitusi sellealaseks tööks mate-

maatikaringis. Õpetamise metoodika väljatöötamisel lähtuti eespool tutvustatud põhimõtetest uue mõiste modelleerimise kohta. Aine käsitlus tugines mitmekesisele spetsiaalse jaotusmaterjali kasutamisele. Ülesannete lähtekohaks olid nelja liiki ühikplokide komplektid kolmend- või neljandsüsteemi õpetamiseks: kasutati vastavaid arvutuspulki või kolmnurkade ühendeid. Ülesannetest lihtsaimad olid konkreetse baasmaterjali tutvustamiseks. Keerukamates toimus mitmekohaliste arvudega arvutamine kolmend-, neljand- või viiendsüsteemis. Terve ülesannete ahel nimetatud mõttekäikude vahel oli jaotatud detailseteks järjest keerulisemaks muutuvateks sammudeks. Igas niisuguses ülesandes kõrvutati analoogilisi konkreetseid ja abstraktseid seoseid — nii modelleeriti õpitavaid mõisteid.

Katsetes selgus, et erinevate arvustusüsteemide õpetamine iseseisvate tsüklitena oli õpilastele jõukohane ja hõlpsasti mõistetav. Esimeses, kõige detailsemas tsükliks õpetati arvutama kolmendsüsteemi arvudega, märksa lühemas analoogilises tsükliks aga neljandiarvudega. Mõlemal juhul olid ülesannete lähtekohaks spetsiaalsed konkreetseid ühikplokid. Kolmas, kõige lühem tsükkel oli abstraktne — selles liideti ja lahutati viiendsüsteemi arve.

Järgnevalt mõned detailid ülesannetest. Kolmendsüsteemi järgühikute tähistamiseks kasutati ühikplokke, mis koostati printsiiibi järgi: lihtsaimad plokid (võrdkülgised kolmnurgad või kuubikujulised arvutuspulgad) võeti ühelisteks, kolme ühelise ühend (süsteemi kümnelise tähenduses) nimetati kolmeliseks, kolme kolmelise ühend (süsteemi sajalise tähenduses) üheksaliseks ja kolme üheksalise ühend (tuhandelise tähenduses) oli kahekümne seitsmeline (joonis 1).

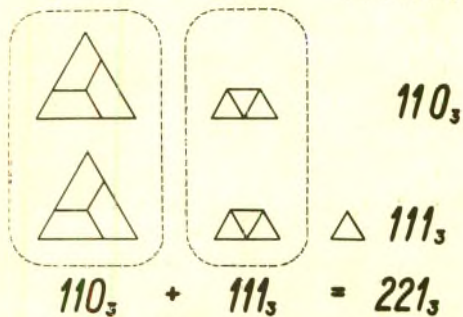
Joonis 1



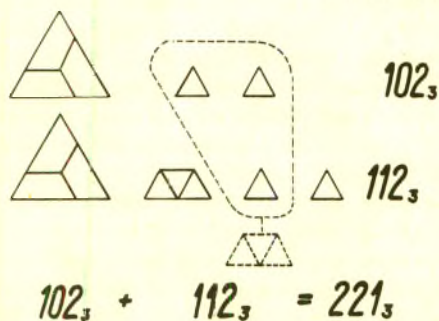
Esimesel tööetapil tehti katseliselt kindlaks ühikplokide vahelised arvilised seosed. Edasi õpiti mitme niisuguse ploki abil kujutama kolmendsüsteemi arvu. Liitmisel lähtuti lihtsaimatest näidetest, milles üleminekut kõrgemasse järku ei toimunud (joonis 2). Rohkem harjutamist aga nõudsid arvutused, kus mingis arvujärgus saadi liitmisel ühikplokke rohkem kui kaks ja tuli üle minna kõrgemasse järku (joonis 3). Kahe arvu liitmisele vastas konkreetne tegevus: ühendati arvu tähistavad plokide hulga ja määratleti, missuguse arvu

tähiseks osutub resultaat. Ühe üheksalise ja kahe ühelise (102_3) ning ühe üheksalise, ühe kolmelise ja kahe ühelise (112_3) ühendamisest saadi kaks üheksalist, kaks kolmelist ja üks üheline, mis esitab arvu 221_3 .

Joonis 2



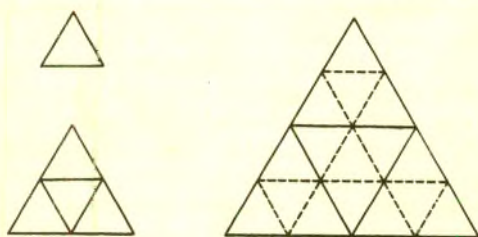
Joonis 3



Lahutamisele vastas konkreetse baasmaterjali osaline ärakorjamine lähtehulgast. Selle juures osutusid keerukamateks näited laenamisega kõrgemast järgust. Siin tuli laenatud ühik esmalt välja vahetada kolme madalamat järku ühiku vastu ja alles siis lahutada (joonis 4). Tehte $220_3 - 122_3$ korral asendati esmalt üks kolmeline kolme ühelise vastu ja üks üheksaline kolme kolmelisega ning saadud plokide hulgast, milles oli üks üheksaline, neli kolmelist ja kolm ühelist, eemaldati üks üheksaline, kaks kolmelist ja kaks ühelist. Järele jäänud plokid esitasid arvu 21_3 .

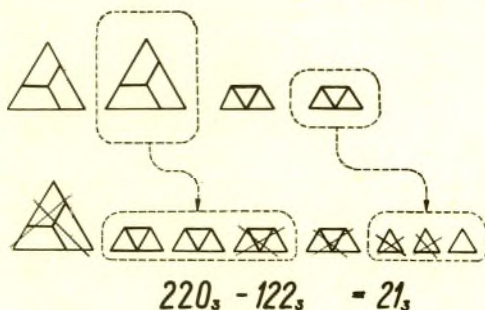
Neljandsüsteemi arvude õpetamisel kasutati baasmaterjalina kolmnurkade rühmi (või arvutuspulki), mis selle koostisse kuuluvate kolmnurkade (või ühikkuupide) arvu järgi kandsid vastavalt nimetusi üheline, neljaline (süsteemi kümnelise tähistamiseks) ja kuuteistkümneline (süsteemi sajalise tähistamiseks) (joonis 5). Siingi olid mahukamateks ülesannete seeriad liitmise ja lahutamise näi-

Joonis 4



detega, milles tuli üle minna ühelt järgult teise.

Joonis 5



Kõikide aritmeetikaülesannete korral, nii kolmend- kui neljandsüsteemis, arvutati esmalt ühikplokkide abil, sellele aga järgnesid samasuguse struktuuriga abstraktsed ülesanded peast või kirjalikuks arvutamiseks. Katses selgus, et nõrgemate õpilaste jaoks oli töö ilma konkreetse tugimaterjalita raskevõitu, kuigi eelnevates ülesannetes olid nad ühikplokkide ladumisega edukalt toime tulnud.

Omaette seeria ülesandeid oli viiendsüsteemi arvudega arvutamiseks. Siin lahendati ainult abstraktseid näiteid ilma konkreetset tugimaterjali kasutamata. Tööpraktika näitas, et andekamad õpilased suutsid kolmend- ja neljandsüsteemi näidete eeskujul hõlpsasti hakkama saada ka nende ülesannetega, nõrgematel käis see aga üle jõu.

Niisugused tulemused viisid järeldusele, et tööd arvusüsteemidega oleks nooremate laste matemaatikaringis otstarbekohane individualiseerida. Nõrgemate õpilaste puhul võiks kasutada kas ainult ülesandeid, mille lähtekohtaks on konkreetne materjal või piirduda siis ainult kümnendsüsteemi näidetega.

Arvusüsteemide õpetamise võimalikke teid on muidugi mitmeid. Siin esitatud baasi väärtusegi valik ei ole ainuvõimalik. Sobivalt valitud tugimaterjali korral tulevad lapsed kenasti toime ka kahendsüsteemi ülesannetega. Arvusüsteemide käsitlemisel tuleks aga kindlasti juhinduda tööst, et enamikul lastest tekivad üldistused ainult ühe näite pinnal raskesti ning seepärast tuleks baasi väärtuseks valida mitu erinevat naturaalarvu. Näiteks lahendada ülesandeid kolmend-, neljand- ja kahendsüsteemis, või kahend-, kolmend- ja viiendsüsteemis jne. Ka baasmaterjali valikul ei tohiks piirduda ainult üht liiki konkreetse materjaliga, vaid ka seda varieerida.

Valitud harjutusmaterjali võib hajutada pikema aja peale. Niisugused ühtsele teemale allutatud ülesannete seeriad moodustavad siis ringitöös ühendava lüli erinevate koosolekute vahel. Neid ülesandeid on sobiv kasutada koosolekust koosolekusse ning seejuures ühel koosolekul ainult teatava aja jooksul. Ülejäänud osa tuleks sisustada varem kirjeldatud tegevusega. Koosolekut sobiks hästi alustada meelelahutusliku arendava tegevusega — mõistatuste, trikkide ja nuputamisesülesanne-

tega. Edasi võiks minna arvusüsteemide juurde, koosoleku võiks aga lõpetada mitmesuguste arvutusvõistluste ja mängudega.

Eelkirjeldatud töö arvusüsteemidega sobib nii 2. kui ka 3. klassi õpilaste ringi. Teise klassi õpilaste korral peab siis valitud materjal olema konkreetsem ja detailsem. Kolmandas klassis võib aga abstraktsete ülesannetega minna kaugemale.

Kui ka keskastme klasside matemaatikaringi õpetaja peab vajalikuks oma õpilastele arvusüsteemide õpetamist, siis eeltoodud ülesannete seast võiks keskastmele soovitada tutvumist vastavusega mitmekohalise arvu ja ühikplokkide vahel ja arvutamist üleminekuga ühest arvujärgust teise, muust materjalist libiseda kergelt üle. Abstraktse tööga võiks aga minna kaugemale siin esitatud näidetest ja õpetada ka korrumtamist või lahendada kombineeritud ülesandeid mitme tehtega. Mõeldav oleks selgitada ka kahendsüsteemi arvude praktilist väärtust arvutite töös.

Arvusüsteemide käsitlemise eelnev kirjeldus on üks näide ulatusliku aritmeetikaülesannete seeria modelleerimisest. Meeltega tajutavate esitatakse siin arvusüsteemi järguühikute vahelised seosed, mitmekohalise arvu mõiste ja mitmed aritmeetikaülesanded. On kirjeldatud niisugust ulatuslikku tegevust, mille jooksul lapsed on korduvalt sunnitud kõrvutama analoogilisi konkreetseid ja abstraktseid situatsioone, mis omakorda loob aga soodsa pinna ülekandeskuse arenemisele.

Loodetavasti leiab õpetaja toodud näidetest põhimõttelisi lähtekohti ka mõne igapäevases õppetöös ettetuleva abstraktse seose iseseisvaks modelleerimiseks, individualiseeritud tööks. Ideid peaksid siit saama ka erikoolide õpetajad, kelle kutsetöös tajulise materjali osakaal peaks olema eriti suur.

Kirjandus

1. Dienes, Z. P. Building up Mathematics. London, 1960. 210 p.
2. Dienes, Z. P., Golding, E. W. Sets, Numbers and Powers. New York, 1971, 128 p.
3. Piaget, J. Arvumõiste tekkimine lapsel. Tln., 1969. 55 lk.
4. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении, М., «Педагогика», 1972. 423 с.
5. Дышинский Е. А. Игротека математического кружка. М., «Просвещение», 1972. 144 с.
6. Кабанова - Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., «Просвещение», 1968. 268 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

Ole minu sõber!

ANNE REKKARO

«Ole minu sõber!» palus tigu kiili. Kiil imetles end veepeeglis ja küsis siis: «Aga mis sa mulle selle eest annad?» Tigu ei mõelnud pikalt. «Annan sulle ainsa, mis mul on, oma maja,» sosistas ta punastades. Kiil väristas naerdes õhulisi tiibu: «Mis ma sellega peale hakkan?» Ja lendas ära.

Lugu on kommentaaridetagi selge. Ka lasteaialaps ütleks seda kuuldes «vaene tigu» või «paha kiil». Täiskasvanuna aga kanname mui-nasjutu reaalsusse üle ja leiame, et igapäevases elus ümbritseb meid rohkesti «tigusid» ja «kiile». Vahest oleme isegi üks neist. Vahe on vaid selles, et meie ei märka ühtedele kaasa tunda ega teisi ülekohtusteks hinnata. Meil on kiire. Ikka oleme teel kuhugi, mis kaugel, kuid kutsuv. Olev elugi tundub sageli kui vahend kauni tulevase nimel. Me võitleme päevast-päeva nii printsiipsaalselt ja halastamatult millegi eest ja millegi vastu, et meie kodugi sageli võitlusväljaks kujuneb, kuhu päevaste lahingute järellainetus pisinäaklustesse sum-bub. Teekond ümber meie kauni sini-rohelise maamuna on saanud endastmõistetavaks as-jaks. Vallutatud on kõrgeimad tipud ja poolus-

tele jälgi jäetud. Aina pikemaks ja käänuli-semaks muutub aga teekond sõpradeni, lähe-dasteni.

Palju on ajaloo vältel kirjutatud ülevaid ja tarku sõnu sõprusest. Eks loe meiegi mõnda ja nooguta, ja-ah, õige küll, ilus ta on, see sõprus. Kui paljudel meist on aga tõelisi sõpru või kas oleme ise kellelegi heaks sõbraks, valmis andma talle parima, mis meil on? Enamasti leiame end ikka «kiili» rollis, kergelt lendamas üle kaasinimeste rõõmude ja murede, riivamisi neist osa saades. Aimates kellegi üksindust või meeleheidet siinsamas, meie kõr-val, lepitate sageli oma südametunnistust kõledate õigustustega aja defitsiidist. Kui aga peatuksime hetkeks, et esitada endale selline küsimus: «Oot-oot, millal ma viimati valmis-tasin kellelegi rõõmu?» Mõnigi ehmuab siis mõttest, et ei mäleta enam, millal see õieti oli.

Juba mõneaastasele lapsele õpetame kingi-tuse üleandmist, õnne soovimist tähtpäevaks. Ometi näeme, et laabub vaid asja väline külg. O m a asju ei kingi väikelaps iial vabatahtli-kult ära. Suuremaks saades taipab ta, et kinkimine allub üldkehtivatele kõlblusreegli-tele ning sellest keeldumine toob kaasa hukka-mõistu. Kuid me ei ole suutnud tekitada lapses seesmist vajadust sooritada heategu, rõõmus-tada kedagi, kes talle armas. Sellest siis tuleb-ki, et üks kingib selleks, et kiidetaks tema heldust, teine, et vastukinki saada, kolmas, et vältida hukkamõistu, neljas, et võita poole-hoidu jne. Loomulikult on ka neid lapsi, kes tegutsevad omakasupüüdmatult, südamehea-dusest. Toda viimast ei anta aga ilmale tulles tasuta kaasa, see kujuneb pikkade aastate jooksul soodsas kasvatuskeskkonnas. A.Leont-jev on öelnud: «Tegevuse mõte muutub tema motiivi muutumisega» (5). Olulisem kui see, mida tehakse, on järelikult see, miks seda tehakse. Mõnegi pealtnäha tühise asja loovuta-mine võib teist inimest enam rõõmustada kui ülepingutatult väärtuslik kingitus või üle-olekuga laenatud ese: üks võta siis...

Vähe on sellest, kui me lapsele päevast-päeva kordame: «Ole hea laps!» Headustki on tarvis õpetada praktilises tegevuses. Olla hea kellegi vastu, teha head kellelegi. Headus väljendub aktiivsuses, mitte lihtsalt «hea ole-mises». Sellest tuleb lähtuda kõigis laste elu igapäevastes toimingutes: sünnipäevi pühit-sedes, haigete rühma- või klassikaaslaste kir-jutades ja joonistades, elatanud inimesi abis-tades jne. (2).

Kuidas siis organiseerida kasvatustööd nii, et tegutsemine kaasinimeste heaks saaks lap-sele endastmõistetavaks asjaks? Võimalusi sel-leks on kindlasti palju. Püüaksin lugejale tutvustada üht teed lapse egoistlike iseloomu-joonte vähendamiseks ja nende järk-järgu-liseks asendamiseks altruistlikega. Psühho-loogia-alases kirjanduses kohtame väidet, et altruismi väljendumiseks peab isiksusel olema küllaldaselt empaatiavõimet ja omandatud põ-hilised kõlbeline käitumise normid (3). Teata-

vasti mõistame empaatia all võimet ennast teise inimese olukorda seada, elada läbi neid-samu tundmisi mis temagi. Empaatia, nagu sotsiaalne tundlikkuski, on tihedalt seotud inimese emotsionaalse sfääriga. Iga sotsiaalne käitumisakt sisaldab endas lahutamatu nii vaimset kui ka emotsionaalset (4). Just laste emotsionaalsuse ja impulsiivse käitumise vabastamine hirmust olla hukka mõistetud või välja naerdud loob tingimused sotsiaalsete käitumisnormide interioriseerumiseks.

Juba koolieelses eas on lapsed võimelised astuma tugevatesse ja teadlikult valitud sõprussuhetesse. Laps tunneb end sõbra kõrval kindlama ja õnnelikumana. Pealegi arenevad teatud sotsiaalsed käitumisjooned kergemini lastevaheliste sümpaatiastuhete mõjul ja neid ka harjutatakse sõprusringis: sõbrale loovutatakse midagi, teda abistatakse, kaitstakse jne. (1).

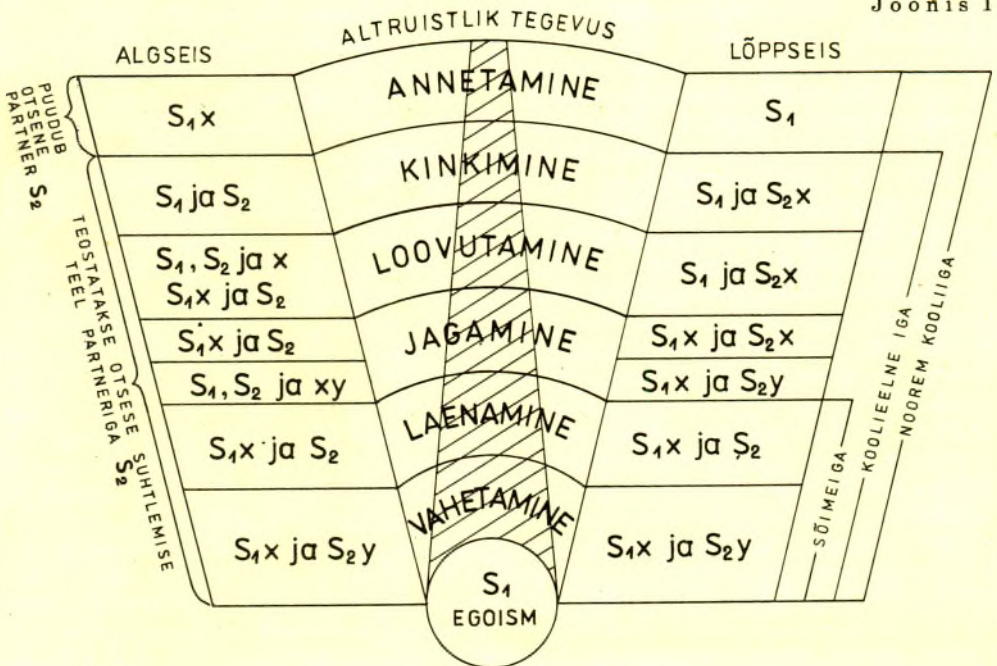
Kuigi söimeealine laps veel aktiivselt kaastestega ei suhtle, oskab ta kõrvutimängus jälgida teise lapse tegevust. Ta tunnistab teise olemasolu. Vanemas söimeeas tuleks algust teha mänguasjade lühiajalise vahetamise aktidega (vt. joonis 1). Lapsele tehakse sõbralik ettepanek anda oma auto korraks teisele mängida, vastu saab ta teise lapse mänguasja. Kui laps on rahulik, reipas meeleolus, siis meelitab teda võimalus pisut teise lapse leluga mängida ning ta soostub ettepanekuga. Tähistades lapsi kui antud tegevuse subjekte S_1 ja S_2 , vahetatavaid esemeid vastavalt x ja y , võime vahetusakti algseisu skemaatiliselt kujutada nii: S_1x ja S_2y . Ühekordse vahetuse järel saame seis S_1y ja S_2x , teistkordse vahetuse tulemusena aga algseis taastub. Eneseületamise moment on siin esimese vahetuse teostamisel küllaltki tugev, seepärast valitakse vahetuspartneriks (S_2) laps, kellesse

esimene laps suhtub sallivalt, leplikult. Vahetused on algul üsna lühiajalised, tagasivahetus toimub laste esimesel soovil. Heatahtlik, sõbralik veenmine ja innustamine on ainsad lubatavad vahendid, mis laste tegevust suunavad. Oluline on, et lapsed ise annaksid ja võtaksid esemeid, mitte neid vahendav täiskasvanu. Tunnustust tuleb jagada mõlemale lapsele eraldi. Lühiajalised mänguasjade vahetused kasvatavad lastes heatahtlikkust mängukaaslase suhtes. Eneseületamist korvab rõõm eseme tagasisaamisest ja tunnustusest. Peale mänguasjade vahetavad lapsed ka kohti mängutoas. Vahetada ei või aga laste isiklikke riietusesemeid ja hügieenitarbeid.

Järgmise altruistliku tegevusvormiga, laenamise, tuleks samuti alustada vanemas söimeeas. Kaaslastele laenatakse lühikeseks ajaks oma mänguasi, lasteaias ka töövahend. Laenamist ergutades tuleb püüda mõjutada lapse tundesfääri, poolehoidu teise lapse vastu, soovi teda abistada. Laenamine eeldab vajadust luua sõbrale või mängukaaslastele tegevuseks soodsad tingimused. Laenatakse ju sellele, kellel endal ei ole tarvisminevat eset. Skemaatiliselt kujutaksime seda nii: algseis — S_1x ja S_2 . Laenamise käigus muudab x oma asukohta (S_2x), mille tulemusena S_1 peab mõni aeg leppima ilmaolemisega. Laenates ei saada ju midagi vastu. Eneseületamise moment on siin suurem kui vahetamisel, niisiis peab ka tunnustus laenajale olema küllaldane, et ta suudaks kannatada hetkeni, mil ese talle tagastatakse. Lõppseis võrdub siingi algseisuga. Laps on aga sooritanud heateo, abistanud kaaslast.

Kuigi me sageli juba väikelapsel laseme jagada tädidle-onudele või teistele lastele maiustusi, ei saa me söimeealiselt lapselt nõuda, et ta teeks seda omal algatusel või õigla-

Joonis 1



selt. Jagamisega alustame lasteaiavanuses. Jagada võib lelusid, tööriistu, -materjale ja -ruumi, mängudes rolle, töös osaülesandeid, maiusi jne. Sellisel juhul kujutaksime seda nii: S_1 , S_2 ja xy , kus eelduseks on, et xy ei kuulu enne jagamist kummalegi lastest. Jagamise lõppseisuks saame S_{1x} ja S_{2y} . Loomulikult võib jagada enama kui kahe lapse vahel.

Jagada võib ka teadmisi, kogemusi, elamusi, saladusi ja lapsele kuuluvaid esemeid, kui neid jätkub mitmele. Siis oleks algseis S_{1x} ja S_{2y} , lõppseis aga S_{1x} ja S_{2x} . Selles tegevusaktis on tähtis mõjutada lapse õiglustunnet, et kujundada ausust ja seltsimehlikkust. Ka jagamine on seotud eneseületamisega, sest kiusatus endale ilusam, suurem, parem või enam võtta on sageli suur. Samuti kõhkleb laps, kas anda teisele oma õun või kompek — ise tahaks ju mõlemaid.

Vahet tuleks teha kahe mõiste, *j a g a m i s e* ja *j a o t a m i s e* vahel. Esiteks võib jaotada midagi ka teiste vahel, ennast arvestamata (õpetaja jaotab õpilastele vihikuid). Teiseks jätkub jaotatavat alati kõigile, õiglustunne ei mängi siin suurt rolli. Jagatakse aga midagi endi vahel, jagaja saab alati oma osa. Tihti ei jätku jagatavat kõigile või ei ole seda võimalik võrdselt jagada. Siis lepitakse kokku, kes ja kui kaua oma osa kasutab, et seda siis teisele anda või vahetada. Nii jagavad lapsed õueala korrastades sõbralikult luudi, rehasid ja kanderäume.

Arvestama peab sedagi, et rõõmu jagatakse kergemini ja vähem partnerit valides kui muret või saladust. Nähes kurba või murelikku last (aga mured on lastelgi), võiks kasvataja ergutada teda südamevalu oma sõbraga jagama. Alati ei pea selleks sõbraks loomulikult kasvataja ise olema. Või, teades lapse sõpru, juhtima nende tähelepanu sellele, et kellelgi nende seas on mure. Saladuste ja murede jagamine on väga delikaatne ettevõtmine, seepärast peab täiskasvanul olema suur taktitunne ja pedagoogiline vaist, et seda juhtida.

Kogemuste ja teadmiste jagamisel ei tarvitse me partnereid tavaliselt nii hoolikalt valida. Siin määrab situatsioon ise, kes jagab kellele. Loomulikult vajaneb ikkagi kasvataja suunavat tegevust, sest lapsed ei tule ise sageli selle peale, et kaaslasele head nõu anda või seda temalt küsida. Ka teadmiste ja kogemuste jagamisel tuleb luua soodus pind positiivse tegevusmotiivi tekkeks. Rõhutada tuleks, et laps vajab abi, sest ta ei ole veel jõudnud mingil põhjusel omandada seda, mis teisele juba selge või et abi on vajalik ühise tegevuse edukaks sooritamiseks. Vastasel korral võib juhtuda, et üks laps «mängib tarka» selleks, et täiskasvanule teise oskamatust demonstreerida. Tunnustustki tuleks esimesele kaudselt jagada, abistatava tegevuse kiitmise ja selles ka abistaja-nõuandja osa äramärgimise teel.

Koolieelses eas tuleb lapsel rinda pista ka sellise nähtusega nagu loovutamine. Tehkem

siinkohal selgeks vahe loobumise ja loovutamise vahel. Loobumise puhul on sageli teada vaid isik, kes loobub. Ta ei tarvitse seda aga kellegi heaks teha. Me võime loobuda pakutavast turismituusikust, sest oleme selle marsruudi juba läbinud või ei sobi meile tuusiku aeg. Väheseid huvitab seejuures, kes lõpuks tuusiku saab. Loovutades aga emaksaajale bussis istme, teeme seda mitte enda, vaid tolle inimese pärast. Seetõttu ei tarvitse loobumises sageli olla midagi altruistlikku.

Niisiis õpetame last loovutama. Loovutatakse esemeid, ruumi, mängurole, tööülesandeid ja õigusi. Ühel juhul kuulub loovutatav lapsele, kes selle teisele annab, sest tollel on seda enam vaja. Sel juhul oleks loovutamise skeem järgmine: algseis — S_{1x} ja S_{2y} , lõppseis — S_1 ja S_{2x} . Seega oleme astunud kvalitatiiivselt uude etappi altruistlike iseloomujoonte kasvatamise teel. Kui siiani vahetuse, laenamise ja jagamise tulemusena lapsele (S_1) ka endale midagi jäi, siis nüüd jäävad talle niieelda tühjad käed. Loovutatud õigus, mängurooll jm. kuulub nüüd teisele. Edaspidi võib tekkida olukord selle õiguse taastumiseks, nii näiteks jääb talle võimalus, et ta järgmisel bussisõidul saab istuda. Lapsele tulebki nüüd selgitada uue mõiste, *i l m a j ä m i s e* sotsiaalne sisu. Siin ei tohi olla kohta kaastundele ega lohutamisele (küll sa järgmine kord . . .), sest ka järgmisel korral võib situatsioon temalt loovutamist nõuda. Seevastu lapse tahtemaduste, iseseisvuse, eneseületamiskatsete tunnustamine (näen, et hakkad juba meheks sirguma, sest . . .) ergutab last märkama ümbritsevate inimeste vajadusi ja neile õigel ajal abi osutama.

Ka täistuubitud trammis või kaupluses enda koomaletõmbamine on teatud ruumile õiguse loovutamine teistele. Viimast võibki käsitada kui millegi loovutamist, mis meile siiani ei kuulunud. Alles nüüdsama avanes võimalus, et see võiks meile mõneks ajaks kuuluda. Kujutaksime seda nii: algseis — S_1 , S_2 ja x , lõppseis — S_1 ja S_{2x} . Mis jääb siis lapsele, kes loovutab midagi teisele? Millest ammutab ta jõu eneseületamiseks? Jääb teadmine oma tegevuse õigsusest, vajalikkusest teise heaoluks, jääb loobumiserõõm, tunnustus ja tänu. Loovutamise abil kasvatame lastes vastutulelikkust ja suuremeelsust, püüdu kaasinimestele rõõmu valmistada.

Kui loovutamist nõuab vastav situatsioon ja see on veel seotud küllalt suure annuse eneseületamisega, siis kinkimise puhul on meil tegemist hoopis teistlaadse tegevusega.

Kingitusi võime jaotada: 1. materiaalsed kingid, 2. verbaalsed kingid (laul, salm, kõne), 3. tegevuskingid (kapi korrastamine ema sünnipäevaks, tantsu, «pai» kinkimine jne.).

Kingitakse enamjaolt tähtpäevadeks ja need on juba varakult ette teada. Seepärast kinke valmistatakse, ostetakse, õpitakse pähe, harjutatakse jne. Kinkimine koosnebki kahest etapist: kingituse ettevalmistamisest ja kinki-

misest. Oluline on ettevalmistamise käigus tahe teha heameelt, hoida saladust. Kõik see rõõmus elevus ja põnevus, mis kaasneb kingituse ettevalmistamisega, ergutab last mõtlema kingi saaja peale, teada saama tema soove, huvisid ja maitset.

Kinkimise akt on seotud üllatusmomendiga, kusjuures on oluline, et kingi saaja ei varjaks oma üllatust ja rõõmu. Loomulikult mõjuvad ülepakutud tundepuhangud teesklusena, külm ja kiretu suhtumine kingitusse kui millessegi endastmõistetavasse võtab aga kinkijalt ainsa tasu tema vaeva eest — kinkimisrõõmu. Kinkimise skemaatiline kujutamine (algseis — S_1 ja S_2 , lõppseis — S_1 ja S_2x) eeldab, et kingitav ese ei kuulu kinkijale, vaid see valmistatakse või muretsetakse kingi saajale mõeldes.

Meie lasteaeades ja koolides suunatakse lapsi sageli kingitusi valmistama (naistepäevaks emale ja vanaemale, armee aastapäevaks isale, šeffidele jne.). Vähe mõeldakse aga kinkimisele eelnevate altruistlike tegevusliikide harjutamisele, nende ettevalmistavale osale kinkimisrõõmu kujunemises. Viimane ei teki paugupealt, ainuüksi lapse kõlblusteadmistele toetudes. Altruistlik motivatsioon kinkimiseks tekib aastate jooksul, ületades mitmeid egoistlikke iseloomuomadusi.

Nooremast koolieast alates tuleks organiseerida ka annetamist kui kõrgeimat kirjeldatud tegevusliikidest. Annetamist korraldab tavaliselt ühiskond, üksikõpetajal on siin väike osa. Annetatakse materiaalseid väärtusi (ravimeid, õppevahendeid jne.). Et annetamisel puudub lapse jaoks otsene partner S_2 , võib seda tegevust kujutada järgmiselt: algseis — S_1x , lõppseis — S_1 . Laps ei näe saaja rõõmu ega saa tema tänu osaliseks. Ta võib seda vaid kujutleda. Täiskasvanupoolne sotsiaalne motiveerimine peab olema küllalt veenev, et laps mõistaks oma teo vajalikkust. Siin abistavad meid ka muud infokanalid: telerist näeb laps maavärisemise tagajärjel kannatadasaanud külasiid ja linnu, nälgivaid lapsi, koolitube, kus puuduvad õppevahendid jm. Vastavateemalised vestlused koolis ja kodus loovad soodsa pinnase sooviks teha midagi nende inimeste heaks. Meilgi tuleks annetamist kui lastes altruistlike iseloomuomaduste kasvatamise tõhusat vahendit enam hinnata.

Kõigi nimetatud, endalt teistele suunatud tegevusliikide organiseerimisel ja juhtimisel lasteperes tuleks järgmisi olulisi tingimusi silmas pidada:

1. Ühekski altruistlikuks tegevuseks ei tohi lapsi sundida.
2. Altruistlik tegevus eeldab poolehoidu ja sümpaatiat partneri suhtes, lapsele jäägu õigus tema valikuks.
3. Keeldumise korral ei tohi last karistada ega hukka mõista.
4. Tuleb vältida ja ennetada võimalust tegutsemiseks negatiivsete motiivide mõjul (hirmu mõjul tugevamale loovutamine, kinkimine kohustusest, laenamine mingi «teene» eest, töö-

riista loovutamine, et ise tööst pääseda jne.).

5. Pedagoogi suhtumised ja tegutsemine on lastele korvamatuks eeskujuks.

«Ole minu sõber!» palus tigu kiili. Kiil lõi oma suured säravad silmad maha ja ütles häbelikult: «Heameelega, aga... mul ei ole maja, kuhu sind külla kutsuda.» «Oh, sellest pole midagi!» rõõmustas tigu. «Kui sa päevast lendamisest väsid, siis tule ja koputa minu maja uksele. Ma ootan sind.» Sellest ajast peale käibki kiil õhtuti teo pool teed joomas. Nad kõnelevad maast ja ilmast ja kui jutt otsa saab, siis vaikivad. Sest kahe hea sõbra vaikiminegi on täis teineteisemõistmist.

Kirjandus

1. H u n d e r t m a r c k, G. Soziale Erziehung im Kindergarten. Ernst Klett Verlag, Stuttgart. 1976.
2. M a s o n, D. How to teach. Magic Steps Publications, Brighton, 1974.
3. R u s h t o n, J. P. The altruistic personality and childhood antecedents. — In: XXII International Congress of Psychology / Abstract Guide. Leipzig, 1980.
4. Г р а д е ч н а М. Роль эмоциональной составляющей в процессе воспитания. — В кн.: Коммунистическое воспитание детей и подростков. Выпуск I/ Реферативная информация. Составитель: Л. С. Сидельникова. М., 1978.
5. Л е о н т ь е в А. Н. О значении понятия предметной деятельности для психологии. — В кн.: Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу. М., 1972.

Eesti rahvastikust XVII sajandil

SULEV VAHTRE

Sõda, katku ja kallist aega (näljaaega) nime-
tab rahvasuu kolmeks kõige suuremaks õnne-
tuseks, mis inimesi võivad tabada. Eesti rahval
on minevikus tulnud neid korduvalt taluda,
nii üksikult kui ka kõiki kolme korraga. Üks
kõige süngemaid perioode meie rahva ajaloos
oli XVI sajandi teine pool ja XVII sajandi
alguskümnendid, Vana-Liivimaa ja tema pä-
randi pärast peetavate suurte sõdade ajajärk.
1558. aastal alanud Liivi sõda kestis tervelt
25 aastat, kuid sellele järgnes vaid lühike
rahuaeg. Peatselt algasid uued sõjad ja vae-
valt kosuma hakanud maa langes jälle vöö-
raste vägede hoolimatu laastamise alla. Kor-
duvalt lisandusid katk, ikaldus ja näljahäda,
eriti raske oli näljaaeg 1601.—1603. aastal.
Alles 1625. aastal otsene sõjategevus Eesti
alal vaibus ja 1629. aastal sõlmiti Preisimaal
Altmarki külas (nüüdne Stary Targ Poola
RV-s) vaherahu, mis lõpetas umbes seitse
aastakümnet väldanud sõdade ajajärgu. Liivi
sõja eelset rahuaega võis sel ajal mäletada
vaid mõni üksik vananimene.

Juba pärast Liivi sõda räägiti, et Tartust
kuni Riiani polevat olnud kuulda koera hauku-
mist ega kuke kiremist. Poola preester Dio-
nysius Fabricius, kes viibis XVII sajandi algu-
poolel Viljandis, kirjutab oma kroonikas: «Nii
naeruväärselt kui see ka kõlab, pidavat ometi
tõsi olema, mida olen kuulnud usaldusvää-
rselt inimestelt, et nimelt Viljandi linnuse
rüüstatud varemete vahel pidavat kurat ise
öösi vahti ja kirevat seejuures kuke moodi.
Seal ei ole palju imestada, sest kuna kõik
on nii purustatud, et ei linnuses ega linnas

saa inimene asuda, siis on saatan siin leidnud
kohase asupaiga, ja mida kaua aega on ini-
meste poolt valvatud, seda valvab ta nüüd,
et inimesed seal asupaika ei leiaks.»¹

Suur sõdade periood oli ränk tagasilöök
Eesti ala majanduses ja tõi kaasa sügavaid
muutusi rahvastikus. Rahvaarv vähenes ka-
tastroofiliselt. XVI sajandi keskpaiku, enne
Liivi sõda, elas Eestis ligikaudu 250 000—
280 000 inimest.² Sõdade järel oli neid varase-
mate uurijate (J. Vasar, O. Liiv) hinnangul
vaid 100 000 või isegi alla selle.³ Mõnevõrra
võis see arv olla suurem, sest olemasolevad
andmed ei ole täielikud. H. Palli on oletanud
Eesti rahvaarvuks 1640. aastal vähemalt
120 000 inimest,⁴ mida võib lugeda üsna
tõenäoliseks, kuid selleks ajaks oli rahvaarv
jõudnud juba äärmisest madalseisust üle. Iga-
tahes oli sõdades hävinud tublisti üle poole
rahvastikust ja rahvaarv oli isegi madalam
kui neli sajandit tagasi, muinasaja lõpul, mil
seda võis arvestada kuni 150 000-le.⁵

Valdava osa, üle 90% tolikeagsest rahvas-
tikust moodustasid talupojad. Muutused rah-
vastikus olid eelkõige muutused talurahva
demograafilises seisundis. Eesti talurahvas
omakorda koosnes ülekaalukalt eestlastest.
Vallutusjärgsetel sajanditel oli neile küll lisan-
dunud ka rootslasi, venelasi ja mõnel määral
lätlasi, kuid vööraste osa jäi eesti talupoeg-
konnas arvulises mõttes siiski tühiseks. Täiesti
ebaõnnestusid katsed koloniseerida Eestisse
saksa talupoegi.⁶

Talurahvast olenes Eesti rahvastiku edasine
saatus ka XVII sajandil. Vaenutegevuse lõp-
pedes hakkas talurahva arv jälle kasvama,
seda peamiselt loomuliku juurdekasvu teel,
kuid vaadeldava aja üheks omapäraks on see,
et rohkem kui kunagi varem tuli nüüd Eestisse
ka vööraid talupoegi, peamiselt Venemaalt,
Soomest, Lätist, aga ka Leedust, Poolast ning
kaugemaltki.

Maa tühjumisest sõdades ja uuesti asusta-
misest saame põhiliselt andmeid Poola ja
Rootsi võimude korraldatud adramaade loen-
duste — adramaarevisjonide ehk maarevis-
jonide materjalidest. Revisjonide praktiline
eesmärk oli kindlaks määrata maavalduste
ja nendelt laekuvate tulude, eriti riigimaksude
suurus. Maarevisjonide protokollid sisaldavad
teateid talude adramaade arvu, loomade arvu,

¹ *Scriptores rerum Livonicarum*. Zweiter
Band. Riga—Leipzig, 1848, lk. 507; Viljandi-
maa. I. Üldosa. Tartu, 1939, lk. 263.

² Vt. H. Palli. Ajaloolise demograafia proble-
leeme Eestis. Tallinn, 1973, lk. 25.

³ Samas.

⁴ Х. П а л л и. Естественное движение сельско-
го населения Эстонии (1650—1799). II.
Таллин, 1980, с. 79.

⁵ Vt. S. Vahtre. Eesti rahvastikust XIII
sajandil. — «Nõukogude Kool», 1975, nr. 9,
lk. 781—784.

⁶ Samas, lk. 791.

külvide, koormiste ja taluperede koostise kohta. Taluperemehed ja harilikult ka nende pojad loendati nimeliselt. Selliselt on maarevisjonide andmed ka tähtis rahvastiku ajaloo allikas. Esimene maarevisjon viidi Lõuna-Eestis läbi Poola kuninga Stefan Batory korraldusel juba 1582. aastal, kohe pärast selle tegelikku minekut Poola võimu alla. Järgnevad poolakate korraldatud revisjonid toimusid 1590. ja 1599. aastal. Kõige põhjalikum neist oli kolmas.⁷ Põhja-Eestis hakkasid XVII sajandi algul revisjone korraldama Rootsi võimud, pärast poolakate väljatõrjumist Lõuna-Eestist ka seal. Eriti põhjalikuks kujunes maarevisjon 1630. aastate lõpul, põhiliselt 1638. aastal.⁸

Revisjoniprotokollide järgi on 1620. aastal Mandri-Eestis olnud 75% taludest tühjad.⁹ Tegelikult võis tühjade talude arv olla mõnevõrra väiksem, sest olud olid veel segased ja kõiki talupoegi ei jõutud üles kirjutada. Üldist pilti see siiski tunduvalt ei tohiks muuta. Allikaist selgub tähtis tõsiasi, et maa üksikute piirkondade vahel oli märgatavaid erinevusi. Raskemini olid kannatada saanud seni tihedamalt asustatud ja suhteliselt jõukamad alad, nagu Järvamaa, Tallinna ümbrus, Virumaa lääneosa, Viljandi ümbrus, Tartumaa läänepoolsed osad. Väiksemaid kaotusi kui manner kandis Saaremaa, kuigi ei jäänud sõdadeest täiesti puutumata. Suhteliselt veel paremini pääses Hiiumaa. Vähem kahjustatud olid ka Vene piiri äärsed alad, mis Liivi sõja ajal olid enamiku ajast Vene võimu all ja seetõttu jäid kauaks sõjategevusest eemale. Pärast saksa mõisnike lahkumist nõrgenes seal mõnevõrra ka feodaalne surve. Hiljem, Rootsi-Poola vahelise sõja päevil, põgenesid paljud Ida-Eesti talupojad Venemaale, kust hiljem tagasi tulid. Osa neist jäigi Venemaale ja nii tekkis sellal mitmeid eesti talusid ja külasid Peipsi idarannikul.

J. Vasar on püüdnud lähemalt selgitada Lõuna-Eesti taluperede rahvuslikku koostist 1638. aastal. Tema arvestuste kohaselt oli Lõuna-Eestis ühtekokku 4485 taluperet, nen-

dest eestlasi 3718 ehk 82,9%, venelasi 341 ehk 7,6%, soomlasi 257 ehk 5,7%, lätlasi 111 ehk 2,5%, poolakaid 25 ehk 0,6%, sakslasi 18 ehk 0,4%, leedulasi 9 ehk 0,2%, rootslasi 5 ehk 0,1%, ungarlasi 1 ehk 0,02%.¹⁰

Peale eestlaste on seega esindatud veel kogunisi 8 rahvast ja võõraste protsent ulatub 17,1-ni. Põhja-Eesti kohta pole seni kahjuks täpsemaid arvestusi tehtud. Soomlasi igatahes oli seal veel tunduvalt rohkem, Harjumaal arvatavalt 12% ja Virumaal koguni 20%. Oli ka hollandlasi ja šotlasi, nii et kokku leiame Eesti talurahva hulgast vähemalt 10 võõrrahvuse liikmeid. Eesti talurahva rahvuslik (etniline) koostis oli muutunud tunduvalt kirjumaks.

Võõraid talupoegi meelitasid Eestisse muidugi siinsed tühjad talud. Uusasunike tulekust olid huvitatud nii riigivõimud kui ka mõisnikud, sest tühi talu ei andnud mingit sissetulekut. Seetõttu tehti sisserännanuide mitmeid soodustusi, näiteks vabastati nad esialgu, harilikult kolmeks aastaks, koormistest. Soomlased vabanesid Eestisse asudes sõjaväeteenistuskohustusest.

Sõdade periood tõi Eestisse arvukalt võõraid, kuid oluliselt suurenes ka kohalike talupoegade liikuvus. Paljude tühjade talude olemasolu tõttu oli neil, kes sõjad üle elasid, võimalik otsida endale soodsamaid elukohti. Mõisnikel oli raske seda takistada, sest rohkem laastatud piirkondades võeti uustulnukaid meeeldi vastu. Umbes üks kolmandik eesti talupoegadest on sel ajal asunud uutesse kohtadesse.¹¹ Näiteks endisi Laiuse (Põhja-Tartumaal) talupoegi võis 1624. aastal leida Kuremaal, Saarel, Elistveres, Kaiaveres, Varal, Väägveres, Ahjal, Kastres, Loodil.¹² Massiliselt asus mandrile saarlasi, eriti Lääne-Eestisse, kuid ka kaugemale, kuni Eesti kõige idapoolsemate aladeni. Tihedamalt asustatuna ja sõdades vähem kannatanuna võis Saaremaa anda tervelt veerandi eesti talurahvast.

Näitena olukorrast 1630. aastate lõpul ühe küla piirides võime tuua Ropka mõisale kuulunud Soinaste küla Tartu lähedal. Kõik talud olid seal täidetud ja külas elas kokku 9 peret. Nendest ainult kaks olid põlised Soinaste elanikud, kolmas ka samas sündinud, kuid elanud vahepeal vabadikuna Prangli mõisas Kambja kihelkonnas. Kaks peret pärinesid teistest mõisatest, üks neist Vasulast, teine Ahjalt. Kaks peret oli saabunud Venemaalt, üks nendest 9, teine 3 aasta eest. Veel oli külas alles esimest aastat üks läti pere Kuramaalt ja juba 30 aastat tagasi Eestisse asunud, kuid ka äsja selles külas talu saanud soome perekond.¹³

⁷ 1599. aasta revisjoni poolakeelse aruande avaldasid 1915. aastal trükkis Jan Jakubowski ja Josef Kordzikowski. Vt. väljavõtteid eesti keeles: Eesti NSV ajaloo lugemik. I kd. Koost. J. Kahk (toim.) ja A. Vassar. Tallinn, 1960, lk. 167—172.

⁸ Selle revisjoni Eesti ala puudutavate protokollide publitseerimine algas väljaandega: Liivimaa 1638. a. maarevisjon. Eesti asustusala. I. Kaguosa. Tartu, 1941. Viimastel aastakümnetel tegi suure töö ära kadunud O. Roslavlev, kes 1965.—1973. a. andis Münchenis rotaprindil välja kokku 7 köidet Lõuna-Eesti revisjonimaterjale nii Rootsi kui Poola ajast. Vt. ka Eesti NSV ajaloo lugemik I, lk. 175—180.

⁹ Eesti rahva ajalugu. II kd. Toim. J. Libe, A. Oinas, H. Sepp, J. Vasar. Tartu, 1933, lk. 927.

¹⁰ Eesti rahva ajalugu II, lk. 931.

¹¹ Samas, lk. 932.

¹² Das Dorpater Land 1624/27 Hrsrg. O. Roslavlev. — Hefte zur Landeskunde Estlands. Heft 1. München, 1965.

¹³ Liivimaa 1638. a. maarevisjon, lk. 71—72.

Nendest eri ilmakaartest tulnud ja eri keeligi kõnelevatest inimestest pidid saama edasiseks naabrid ja ühe küla inimesed. Analoogiline oli pilt tuhandetes teisteski Eesti külades.

Teiste maade talupoegade sisseränd tõi Eesti külasse mõndagi uut ja võõrastavat. Kuid otsustav sõna demograafilises protsessis jäi selgi korral eesti talupoegadele. Arvuliselt jäid nad ikkagi tunduvasse enamusse. Võõraste asumine Eestisse toimus mitte korraga, vaid aastakümnete jooksul. Enamikul juhtudel ei moodustanud nad kompaktsmaid omaette rühmi, vaid paigutusid laiali eestlaste hulka. Side kodumaaga kadus, võõrad võtsid omaks eesti keele ja kohalikud kombed. Eesti talurahva igapäevase töö oskused ja kogemused, mis omandatud paljude sajandite jooksul vastavalt siinsetele tingimustele, looduslikele oludele ja ilmastikule, levisid ka võõraste tulnukate seas ja ajapikku said nendestki eesti talupojad. Assimileerumist suutsid vältida vaid vähesed. Näiteks Peipsi läänerannikul tekkinud Nina küla kujunes ja jäi hiljemgi vene külaks.¹⁴ Paiguti kasutati pikka aega edasi oma isikunimesid, millest mõned hiljem on jäänud kasutusele perekonnanimedenaigi, nagu Timoškast kujundatud Timusk, Oleškast Olesk, Ivaškast Ivask. Võõrasukad jätsid oma poolsest jälgi keelde ja kombestikku.

Pärast sõdade lõppu hakkas rahvaarv kasvama võrdlemisi kiiresti. Järelejäänud ja mujalt juurdetulnud rahvastik oli noorem, tugevam ja elujulisem. Uute perekondade rajamiseks polnud takistusi, sest vabu maid oli küllalt. Kõik see võimaldas suure sündimuse. Mõningase tagasilöögi tõi 1656. aastal puhkenud sõda Venemaa ja Rootsi vahel, milles Ida-Eesti kannatas sõjategevuse all kuni 1658. aastani. 1657. aastal laastas maad ka katk. Üldiselt olid tingimused rahvaarvu kasvaks siiski suhteliselt kõigiti soodsad kuni 1690. aastateni.

1620. aastate teisel poolel alanud uut ajajärku Eesti rahvastiku ajaloos on võimalik uurida senisest põhjalikumalt, sest juurde tuleb uus allikate liik luteri kiriku meetrikaraamatutena. Meetrikaraamatutes registreeriti koguduseliikmete sünd (ristimine), abiellumine ja surm (matus). Need on aga demograafias juba põhinäitajad. Üldiselt kohustuslikuks tehti meetrikaraamatute pidamine 1686. aasta Rootsi kirikuseadusega, mis jõustus Eestimaa kubermangus 1692. aastal ja Liivimaal 1694. aastal, kuid üksikutes kogudustes (Rõuge, Põltsamaa, Jüri, Noarootsi, Karuse) oli seda tehtud juba varemgi ja üsna korralikult. Kahjuks hävis palju meetrikaraamatuid Põhjasõjas ja hooletu säilitamise tõttu edaspidigi, kuid ka olemasolevad lubavad heita mõne-

võrra sügavamalt pilku demograafiliste protsesside sisusse XVII sajandi teisel poolel.

Pikemat aega on Eesti maakoguduste meetrikaraamatuid alates kõige varasematest läbi töötanud H. Palli, kelle senise too kokkuvõttena ilmus möödunud aastal monograafia Eesti maarahvastiku loomulikust liikumisest aastail 1650—1799.¹⁵ See on põhjalik ja mitmekülgne rahvastikulooline uurimus, milles suurt tähelepanu on pööratud uurimismeetodilisele küljele. Alljärgnevalt mõned H. Palli esitatud arvanded ja hinnangud XVII sajandi lõpupoole kohta.¹⁶

Sündimuse üldkoefitsient, s. t. sündide arv aastas tuhande elaniku kohta, on olnud keskmiselt 40 promilli ringis, mis selle aja oludes oli keskmine sündimus. Abiellumus, s. t. sõlmitud abielude arv aastas tuhande elaniku kohta, oli veidi alla 10 promilli. Rahvaarvu suhteliselt kiire kasv kestis Põhja-Eestis ja Saaremaal 1680., Lõuna-Eestis 1690. aastateni. 1690. aastate keskpaigaks oli Eesti territoorium suhteliselt tihedasti asustatud ja võrreldes naabermaadega võib Eestit lugeda arenenud põllumajandusmaaks. Rahva üldarv oli selleks ajaks tõusnud varasemate hinnangute järgi 325 000—350 000-le, H. Palli arvates võis ulatuda 375 000—400 000-le, kusjuures linnarahvastik moodustas sellest 60%. XVII sajandi lõpukümnenditel hakkas juba ilmne ülerahvastuse nähtusi. Kasvutempo aeglustus. Tolleaegsetes sotsiaal-majanduslikes tingimustes oli rahvaarv nähtavasti jõudnud teatud kriitilise piirini, eriti Põhja-Eestis ja Saaremaal. Teravilja ekspordile orienteeritud feodaalne majandussüsteem ei suutnud niisugust arvu inimesi enam rahuldavalt toita. Selles mõttes peab H. Palli suurt näljaaega nagu seaduspäraseks nähtuseks.

1695. ja 1696. aasta erakordselt ebasoodsad ilmastikuolud tekitasid ränga ikalduse ja nälja. Näljaaega aastail 1695—1697 nimetatakse üldiselt Suure nälja ajaks. Neil aastail langes nälja ohvriks 70 000—75 000 inimest, ligikaudu üks viiendik rahvast. Sajandi lõpu-aastail olukord paranes, kuid 1700. aastal puhkes juba Põhjasõda. Sellega seotud uutele rasketele katsumustele läks Eesti vastu umbes 300 000-lise rahvaarvuga.

¹⁵ Х. П а л л и. Естественное движение сельского населения Эстонии (1650—1799). I, II, III. Таллин, 1980.

¹⁶ Vt. eriti I, lk. 11, 81—98; II, lk. 79—120.

¹⁴ A. M o o r a. Peipsimaa etnilisest ajaloost. Ajaloolis-etnograafiline uurimus Eesti-Vene suhetest. Tallinn, 1964, eriti lk. 60.



KOOLIMUUSIKA NR. 4

Pioneerikoor «Ellerhein» läbi kolme aastakümne

Eesti rahvuslikku muusikakultuuri kuulub «Ellerhein» niisama enesestmõistetava algelemendina nagu Gustav Ernesaks või Mart Saar. Nad on meil justkui alati olnud.

«Ellerheinast» on aastatega saanud meie laulukultuuri hindamise mõõdupuu, lastekooride etalon ja eeskujud nii kunstilises, pedagoogilises, metoodilises, organisatsioonilises kui ka kasvatuslikus mõttes. Pioneerikoor, teenäitaja läbi kolme aastakümne.

«Ellerheina» sünniaasta — 1951. Sünnikoht — Tallinna Pioneeride Palee (praegu Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Palee). Koori asutaja — tollal TRK II kooli üliõpilane, praegune Eesti NSV rahvakunstnik TRK professor Heino Kaljuste. Kooriga on peale tema töötanud Eesti NSV teeneline kunstitegelane Valve Lepik, Ludmilla Väinmaa, Ene Üleoja, Eesti NSV teeneline kunstitegelane Venno Laul, Ilme Indas, Tiia Loitme, Anneli Mäeots, Tiina Ergma, Lidia Pärna, Mare Orgse.

Eialgu nimetati koori lihtsalt Tallinna Pioneeride Palee lastekooriks, 1969. a. valiti lau-

lupeosajandi auks nimevõistluse parim — «Ellerhein» — F. Saebelmanni samanimelise laulu järgi. Teisisõnu on hellerhein ka pääsilm, jaanilill, *primula farinosa* — kevadlill, m's pioneerinoorust sümboliseerib.

Kui esimesse proovi kogunes 115 pioneerialist last, siis praegu on koor kasvanud 400-liikmeliseks. Aga ellerheinlaseks võivad end lugeda üle 1200 lauluhuvilise, kes kooris koolitust saanud. 30 aasta jooksul on selgeks õpitud rohkem kui 500 kooriteost, neist paljud suurvormid, ja lauldud ligi 1000 kontserdil umbes 7000 laulu.

Tühjale kohale ei teki iseenesest midagi. Et Tallinnas puudus kindlakooseisuline esinduskoor, kes lastelaulu avalikkuses propageeriks, oleks teistele kooridele kunstiline eeskujud, soovitaks eesrindlikku metoodikat, asus H. Kaljuste koori loomisele. Selleks tuli kuulata tuhandeid Tallinna koolide õpilasi ja valida lauljakandidaadid.

Tänane «Ellerhein» kujutab endast kooristuudiot, kus laulab õpilasi 1.—11. klassini. Tegelikult jaguneb koorikool eri üksusteks. 1. klassi ettevalmistuskoor laulab ühehäälsed lastelaule, laulumänge, nad õpivad lihtsamaid rütmijooniseid, astmeid. 2. klassi ettevalmistuskooris õpitakse juba kahehäälsed laule, lisanduvad solfedžo- ja plokkflööditunnid. 3. ja 4. klasside ettevalmistuskoori repertuaaris on kolmehäälsed *a cappella* laul. Põhikoosseisu pääsemiseks tuleb sooritada 5. klassis üleminekuksam noodistlaulmises, rütmitundmises, häälepartiide oskuses. Arvesse lähevad ka distsipliin, laulmisstaaž, üldine edukus. Suvel on laululaagris kibedad päevad ka kõigile põhikoori liikmetele. Kontsertkoori lauljad taotlevad igal aastal solfedžovõistluses uut järku. Kes saavutab 31—50 punkti, saab III järku ja võib «Ellerheina» rohelist märki kanda. 51—70 punktiga teenib II järku ja helesinise märgi, 71—90 punkti annab I järku ja purpurpunase märgi, 91—100 punkti puhul saab meisterlauljaks ja kuldse märgi kandmise õiguse. Kontsertkoor jaguneb omakorda A (väikeseks) ja B (suureks) koosseisuks.

Selline sisulise ja organisatsioonilise töö süsteem tagab edasiminekut ja stimuleerib õpilasi püüdlikkusele. Kuid nõudlikkusel on veel olulisem põhjus: ilma lauljate muusikateoreetilise hariduseta poleks koor tänane «Ellerhein» ega suudaks nõudlikemat repertuaari omandada.

Prof. H. Kaljuste liigitab «Ellerheina» tegevemisajaks «... kahte suurde perioodi: 1951—1954 ja 1964—tänapäevani. Esimest neist iseloomustaksin perioodina, kus koolide muusikalise kasvatuse üldine madal tase pidurdas «Ellerheina» loometegevust tugevasti. Laulja muusikaline ettevalmistus jäi ainult koori muusikaharjutusliku töö hooleks. Kooli poolt polnud erilist abi loota.

Teine periood algab aga aastast, mil meie koolimuusikasse hakkasid tungima uued tuuled nn. relatiivse noodilugemismeetodi JO-LE-

MI näol. Selle ellurakendamisel ja edasisel propageerimisel on «Ellerheinal» tulnud sõna otseses mõttes olla pioneerkoori rollis. Muusikalise kirjaoskamatuselise likvideerimine on olnud «Ellerheinale» teise tegevusperioodi probleem nr. 1.»

1964. a. alates algas «Ellerheina» kontserttegevuse kõrval ka muusikahariduslik töö. Koor hakkas andma JO-LE-MI näidistunde koolides, Heliloojate Majas muusikalistel neljapäevadel, TV-s. Näidistunnid anti kontserdimatkadel Riias, Vilniuses, Moskvas, Kišiniovis, Leningradis, Minskis, Kiievis, Tšehhoslovakkia SV-s jm. III Olomouci lastekooride festivali muusikaõpetajate seminaril 1974. a. septembris pidas H. Kaljuste ettekande teemal «Koorilaulja muusikaline mõtlemine JO-LE-MI meetodi alusel» ja 20 ellerheinlast näitasid meetodi rakendust tegelikkuses. Et kohapeal lauldi kuulmise järgi, tundus lugu ühele kohalikule muusikaproffessorile kahtlane. Ta kirjutas sealsamas tahvlile 3-häälese tšehhi rahvi viisi. Paarikümne sekundi pärast tšehhisid tüdrukud laulu laitmatult ette.

JO-LE-MI noodilugemise meetodi kasutuselevõtt soodustas nõudliku repertuaari õppimist. TPKP koorina on ülekaalus eesti ja vennasrahvaste pioneeri-, laste- ja noortelaulud: S. Prokofjevi «Meile ei ole vaja sõda», D. Kabalevski kantaat «Homniku», kevade- ja rahulaul», kantaat «Kodumaast», A. Oganjani koorisüit «Pildid kodumaa loodusest», E. Kapi «Pioneeride süit», koorisüit «Laulud Leninist», J. Koha koorisüit «Mängud laagris», E. Tambergi koorisüit «Kevadised laulud», J. Räätsa «Koolikantaat», V. Tormise «Etüüdid helilaadides», sari miniatuure «Sügismaastikud», koorisüidid «Talvemustrid» ja «Kevadkillud».

Armastatud autor on Riho Päts, kelle koor valis 1974. a. oma audirigendiks. Tema 75. sünnipäeva kontserdil tulid ettekandmisele koorid lasteoperist «Kaval-Ants ja Vanapagan». R. Pätsu laule on peaaegu iga kontserdi kavas.

Hinnatud helilooja on Mart Saar, kelle 75. ja 80. sünnipäeva tähistasid iseseisvad kontserdid «Estonia» kontserdisaalis, ka 90. ja 95. sünniaastapäeva pühenduskontserdid. 2. novembril 1963. a. saatis koor M. Saart tema viimisel teekonnal.

Palju lauldakse G. Erenesaksa lastelaule. Tema 50., 60. ja 70. sünnipäevale pühendusid kontserdid.

Meeleldi lauldakse B. Britteni loomingut. Temalt on kavas olnud koorisüit «A Ceremony of Carols». Osa ellerheinlasi tegi kaasa ka «Estonia» etenduses «Väike korstnapühkija».

Populaarsuse võitis R. Rodgersi «Helisev muusika». Lauldakse C. Orffi, Haydni, Beethoveni, Mozarti, Palestrina, Purcell'i jt. loomingut.

«Ellerhein» on oma 30 tegutsemisaasta jooksul osa võtnud kõikidest laulupidudest

küll lauljana, repertuaari õpetava näidiskoorina. Võistulaulumistel on ta saavutanud laureadi tiitli 1969., 1972. a.

Vastutusrikkaid esinemisi koguneb aastatega ridamisi. V. I. Lenini 90., 100., 110. sünniaastapäeva kontserdid, Eesti NSV, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni, V. I. Lenini nim. Pioneeriorganisatsiooni, ÜLKNÜ jt. aastapäevade kontserdid, esinemised Eesti NSV kultuuri päevadel Moskvas, Armeenias, Uljamovskis, kongresside ja konverentside kontsertprogrammides, iga-aastased aruandekontserdid...

Viiel korral on «Ellerhein» laulnud väljaspool NSV Liidu piire. V. I. Lenini 100. sünniaastapäevale pühendatud nõukogude laste ja noorsoo muusikanädalal viibis koor Bulgaaria RV-s, III ja IV Olomouci lastekoori festivalil Tšehhoslovakkia SV-s (1974, 1975). 1977. a. juunis osales «Ellerhein» Jugoslaavia FSV-s Celje rahvusvahelisel XII noortekooride festivalil, kust tõi tütarlastekooriga ära I koha ja kuldmedali. Kontserte anti mitmes Jugoslaavia FSV linnas. K. a. jaanuaris andis «Ellerhein» kontserte Soomes (Helsingis, Tapiolas, Lahtis, Heinolas, Jyväskylä, Oulaises).

Rahvusvahelise konkursi laureaat «Ellerhein» kannab Eesti NSV teenelise koori nime 1965. aastast. 1974. a. määrati koorile Leninliku Komsomoli preemia nõukogude ja rahvaste laulude propageerimise eest.

Aastate jooksul koguneb hulgake nimekaid inimesi ja külaliskoore, keda «Ellerhein» võõrustanud: D. Kabalevski, I. Kozlovski, S. Deškin, V. Sokolov, Kuuba Rahvusliku Konservatooriumi direktor J. Nicola, tšehhi heliloojad C. Koňoutek, I. Zelenka, L. Barta, Ungarist Béla Tóth, prof. E. Szöny, Austria Heliloojate Liidu president prof. Robert Schollum, Halle linna kammerkoor ja prof. S. Bimberg, Leipzigi lastekoor, Tapiola ühiskooli lastekoor ja juht Erkki Pohjola, Eduard Tubin, Olomouci linna lastekoor jpt. heliloojad, dirigendid, muusikategelased.

«Ellerheina» kontserditegemistele lisanduvad raadiohelilindistused — meil ja teistes esinemispaikades. Repertuaar on jäädvustunud mitmel heliplaadil.

Kooristuudio «Ellerhein» on peale nn. heliseva «Ellerheina» — lastemuusikakultuuri pinnase looja ja kunstikollektiivi — ka ideelis-poliitiline, isiksust kujundav ja muusikahariduslik kasvatuskeskus. Kui palju emotsionaalseid laenguid on noored lauljad saanud vastutusrikkastel esinemistel! Õnnestunud kontsert on ju töökuse kvintessents, distsiplineerituse ja enesestandmise tõend — töökasvatuse resultaat.

H. Kaljuste: «... kõige meeldejäävamad on olnud need kontserdid, kus «Ellerheinal» on tulnud seista silm silma vastu väga nõudliku, meid esmakordselt kuulava kontserdipublikuga. Nendel kontsertidel ei ole mungas olnud ainult koori au; siin on lauljad tunnetanud, et nende esinemise järgi hinnatakse kogu vaba-

riigi, või veel enam, kogu Nõukogude Liidu laste koorikultuuri taset.»

Milliseid üleelamishetki on pakkunud esinemised V. I. Lenini mälestussammaste juures, Uljanovski memoriaalis, Tšaikovski-nim. Konservatooriumi Suures saalis, või viibimine Tehumardil, Hatõnis, Lidices...

Niisamuti on tunderikastanud ühised kaminäõhtud, laululaagrid Illustes, Ruilas, Lohusalus, Keila-Joal, kus töö vaheldub mängu, spordi ja suvemõnudega; kümned silmaringi avardavad ekskursioonid, välismaareisid.

Ei saa unustada ka kooriliikmete muusikaharimist.

H. Kaljuste: «Meie koor ei ole endale kunagi eesmärgiks seadnud kutseliste muusikute ettevalmistamist, vaid noortes helitaide, eriti vokaalmuusika vastu huvi äratamise. Ometi langeb osa «süüd» professionaalse muusika pisiku levikus just lastekoorigile.»

Koori rüpest on välja kasvanud arvukas muusikute plejaad: koorijuhid ja muusikapedagoogid Maie Kivita, Raivo Dickson, Tiina ja Tuuli Kiilaspea, Viktoria Jagomägi, Jüri Rent, Helle Mustonen; lauljad Marju Tarre, Andres Ots, Anne Velli, Peeter Siiak, Tõnis Mägi; instrumentalistid Ulo Üksik, Jüri Gerretz; muusikateadlane Jaan Sarv jt. «Ellerheina» juurde on erialapedagoogidena tagasi jõudnud vilistlased Katrin Ehala ja Eha Pärg. Koori juures saavad lauljad kahe klaveriõpetaja käe all tasuta õpetust muusikakeskkooli programmi järgi. Koolitusest on sedavõrd kasu olnud, et «Ellerheina» kooristuudio lõpetamise järel on paremad vastu võetud Konservatooriumi ilma sisseastumiseksamiteta.

Selline mitmehaardeline töö «Ellerheinaga» nõuab tarka juhti ja tarmukaid abilisid. Võime liialduseta öelda, et Heino Kaljuste entusiasmi ja elutööta poleks tänast «Ellerheina».

Aurora Semper: «Eesti NSV rahvakunstnikule Heino Kaljustele on iseloomulik ülekeev energia, väsimatu töötahe ja tugev töövõime... On raske ülehinnata Heino Kaljuste tegevust meie noorsoo muusikalises ja esteetilis-kasvatuses. Lastekoorige «Ellerhein» on ta väsimatu tööga välja arendanud suurepäraseks instrumendiks, millega saab lahendada raskemaidki lauluülesandeid. Selle koori tegevusraadius on lai ja ulatub kaugemale kodumaa piiride.»

H. Kaljuste kõrval on aastaid seisnud kooristuudio pedagoog Lidia Pärna, 1970. aastast dirigent-koormeister Tiia Loitme, ettevalmistuskoorige juhid Tiina Ergma ja Anneli Mäets, kontsertmeister Mare Orgse.

Lisagem hinnang Peeter Perensilt 1975. a.: «Kaljuste ja «Ellerhein» — need paarismõisted on viimastel aastatel just nagu paljunema hakanud. «Ellerheinu» oli 24. mail «Estonia» kontserdisaalis laval kolm. Kaljusted esinesid kahe põlvkonnaga...»

Siinkohal tehkem juttu kammerkoorigest.

Vilistlaste koor moodustus 1966. a. sügisel «Ellerheina» lõpetanud ja ikka veel laulda

tahtvatest noormeestest-neidudest, kellega H. Kaljuste tegi 7 aastat tööd — tasuks lilled, aplaus, laul ja noorte inimeste heameel. 1969. a. saavutas kammerkoorige võistulaulmisel parima noortekoorige nimetuse. Aegamööda kujunes kammerkoorige noorte dirigentide praktika põlvkooniks. 1972. a. kontserdil Kadrioru lossis dirigeeris 5 noort TRK üliõpilast, koori vilistlast, nende hulgas Jüri Rent ja Tõnu Kaljuste.

1974. a. saabki Tõnu Kaljustest, 21-aastasest TRK üliõpilasest koori dirigent. Juba esimesse kavva «Negro» tõi ta sisse luulet, džässid, liikumist ja teatrielemente. Sama joont jätkab ta ka kavades «Eesti rahvalaul, K. A. Hermann ja V. Tormis», «Debussy».

1974. a. saab kammerkoorige I eesti raadiofestivalil noortekoorigest eripreemia. Koorifestivalil «Tallinn 1975» teenib kammerkoorige 16 koori hulgas I preemia, I üleliidulise taidlusülevaatuskoorigefestivalil 1977. a. I preemia, Béla Bartóki nim. IX rahvusvahelisel koorigefestivalil Debrecenis 1980. a. I preemia.

«Ellerheina» kammerkoorige on esinenud väljaspool meie vabariiki 9 korral: koorigemuusikafestivalil Novosibirskis (1975), Leedu NSV-s (1977), Leningradis (1974, 1978, 1979), Minskis (1979), Moskvast (1978, 1979), Ungari RV-s (1980).

Mais, mil «Ellerhein» tähistab oma 30. tegevusjuubelit, saab kammerkoorige 15-aastaseks.

*

Kui kord Heino Kaljustelt küsiti, miks ta ikka ja ainult lastekoorige vaeva näeb ega hakka tõsisest kunsti tegema, vastas ta: «Tõeline muusitseerimine ei alga mitte sealt, kus lõpeb noorus, vaid peab olema nooruse eakaaslane. Tõelise muusika ja muusitseerimise juured peavad ulatuma kuhugi kaugemale, kaugemale pinnase sügavusse. Selleks pinnaseks saab aga olla ja on ainult koolimuusika. Mulle ei ole suuremat rõõmu, kui näen, et oma «jädamisega» olen toonud hulk noori lähemale suurele, tõelisele muusikale.»

Tšeljabinski konverentsi tähelepanekuid

MALL KLAAS

Muusika tähendus koolis ületab kaugelt kunsti piirid. Nii nagu kirjandus ja kujutav kunst, tungib ka muusika otsustavalt kõigisse meie noorte hariduse ja kasvatus valdkondadesse, on võimas ja asendamatu vaimse maailma kujundaja.

D. KABALEVSKI

Käesoleval õppeaastal toimus üleliiduline üldhariduskoolide muusikaõpetuse alane konverents Tšeljabinskis. Sellest osa võtma kutsu- tuil oli võimalus kahel päeval osaleda sama- aegselt korraldatud Tšeljabinski oblasti tea- duslik-praktilisel konverentsil teemal «Laste ja noorukite muusikalise kasvatus komplekssuse probleemid». Konverents oli pühen- datud NLKP XXVI kongressile ning selle organiseerisid oblasti partei- ja täitevkomitee, ametiühingute nõukogu, komsomolikomitee ning kooriühing. Pidulik avamine toimus 17. novembril M. Glinka nimelises Ooperi- ja Balletiteatris.

Peale oblasti parteikomitee sekretäri N. Son- novi avakõnet kuulati põhjalikku analüüsivat ettekannet «Laste ja noorsoo muusikalise kasvatus olukorrast ning edasistest abinõu- dest selle täiustamisel» partei oblastikomitee aseesimehelt R. Aleksejevilt. Muusikalise kas- vatus komplekssuse probleeme käsitles ette- kandes pedagoogikakandidaat, Moskva V. I. Lenini nimelise Riikliku Pedagoogilise Insti- tuudi dotsent E. Abdullin. Ta selgitas muusi- kaõpetuse eesmärged, sisu ja meetodeid kaas- aja nõuetest lähtudes ning õpetaja osa isiksuse kujundamisel muusikaõpetuse tunni kui kuns- tilise terviku kaudu. Koolieelikute muusikalise kasvatus meieaegsetest ülesannetest kõneles pedagoogikadoktor professor N. Vetlugina NSV Liidu Pedagoogika Akadeemiast. Ta

rõhutas rahvusliku kultuuri osa muusikalise kasvatus alusena ning analüüsis Z. Kodaly, C. Orffi ja D. Kabalevski muusikaõpetuse süsteeme. Sama akadeemia esteetilise kasva- tuse laboratooriumi juhataja pedagoogika- kandidaat I. Dzeržinskaja ettekanne käsit- les noorema kooliea muusikalise kasvatus küsimusi ning muusika osa tiheda kontakti loomisel lapse ja täiskasvanu vahel.

Tööstuslinnas Magnitogorskis tehtavast muusikalisest kasvatustööst laste ja nooruki- tega kõneles sealse muusikakooli direktor Vene NFSV rahvakunstnik S. Eidinov. Ta rõhutas sealse kooriühingu kui koordineeriva ning metoodilise keskuse osa muusikaelus ja rääkis koolinoorte hulgas erilise populaarsuse võitnud muusikaklubidest «Võlulaegas» 1.— 3. klassi õpilastele, «Muusikalised lõkkeõhtud» 4.—7. klassi õpilastele ning «Muusikaline külaliste tuba» 8.—10. klassi õpilastele vastavalt kujundatud ruumides. Muusikamaja agarad külastajad on üliõpilased ja töölisnoored, seal tegutsevad kooristuudio, puhkpillistuudio, rahvapilliorkester ning Magnitogorski õpeta- jate koor. Tšeljabinski linna Oktoobri rajooni noorte muusikalise arendamise võimalustest rääkis parteikomitee sekretär V. Poterjajev. Ta pidas eriti oluliseks kultuurikomplekside rajamist ning hindas kõrgelt seal tehtavat tööd noorsoo kultuurilisel kasvatamisel.

Avapäeva pärastlõunal toimus samas oope- riteatris oblasti muusikakollektiivide kont- sert. Esinejaid oli lasteaedadest, lastemuusika- koolidest, kunstikoolist, kultuuripaleedest, tehnikumidest ja ooperiteatrist. Kava oli kõr- getasemeline ning andis ülevaate heast tööst klassikalise muusika, eriti aga rahvamuusika viljelemisel. Tähelepanuvääriv on, et viimasel viisaastakul on avatud oblastis 40 uut klubi, 43 raamatukogu, 15 lastemuusikakooli ja kunstikooli, kus töötavad ka koori-, orkestri- ja tantsustuudioid, tegutsevad kaks kooriühin- gut — Magnitogorskis ja Tšeljabinskis, pee- takse laste taidlusfestivali, üheksast teatrist 4 on laste- ja noorsooteatrid. Noorte kunsti- huvi kasvatamise tulemusrikkuses oli võima- lik isiklikult veenduda, külastades ooperi- teatrit, kus nähtud etenduste publiku enamiku moodustasid kooliõpilased ja noored.

Oblastikonverentsi teisel päeval, 18. no- vembril jaotusid osavõtnud sektiioonidesse. Koolieelse muusikalise kasvatus sektiioonis kuulati nii metoodilis-teoreetilisi kui ka töö- kogemuslikke ettekandeid ning jälgiti lahtisi muusikatunde kuues lasteasutuses. Üldhari- duskoolide muusikaõpetajate sektiioonis ana- lüüsiti nii muusikaõpetust koolis kui ka kooli- ja klassivälisest muusikalist kasvatustööd, eriti tõsiselt kerkisid üles muusikaõpetajate kaadri ettevalmistamise ja täiendamise probleemid seoses uuele programmile üleminekul Vene NFSV-s. Samal päeval külastati lahtisi tunde 14 koolis, kus õpetajatel olid suuremad koge- mused töös uue programmiga. Nimetatud programmi järgi töötab oblastis 208 vastava

ettevalmistuse saanud õpetajat. Kursused on organiseeritud õpetajate täiendusinstituudis ja kooriühingute juures.

Muusikakoolide õppejõud, kultuuripaleede ja klubide muusikaringide juhendajad töötasid ühises sektsioonis. Oblastis tegeldakse tulemusrikkalt kultuurikomplekside väljaarendamisega. Juba 10 aastat töötab kõige massilisema organisatsioonina rahvaülikoolide süsteemis noorsoo muusikalise kasvatuse rahvaülikool, mis haarab 77 000 inimest 23 linnast, 72 kolhoosist ja sovhoosist. Lektoritena töötavad kultuuri-, kunsti-, ja muusikaõppeasutuste õppejõud. Seminarist osavõtnuil õnnestus näha üht kolmest Tšeljabiniski linna Pioneeride Palest, mis on ehitatud eriprojekti järgi ning asub suurel maa-alal. Ringidele on ehitatud pioneerikaelarätte kujutavad kolmnurksed majakesed, mis omavahel pikkade koridoridega ühendatud. Palee uhkuseks on peahoone amfiteatrilaaadse saali ja pöördlavaga, suurte fuajeede ning näitusesaalidega. Muljed laste kontserdist, mida seal nägimekuulsime, on unustamatud. Magnitogorski Muusikamaja poiste puhkpilliorkester pälvis meie delegatsiooni erilise tänu Valter Ojakääru «Lõbusa polka» suurepärase esituse eest.

Neljandana töötas seminaril muusikalise esteetilise kasvatustöö sektsioon kutsekoolide ning tehnikumide õppejõududele.

Tšeljabiniski oblasti teaduslik-metoodiline konverents, selle ettevalmistuse (programmid, metoodilised materjalid jt. trükised) ja läbi viimise kõrge tase ning organiseeritus, oblasti juhtivate organite esindajate otsene abi ning osavõtt kõigist üritustest näitas, kuivõrd vajalik on tõstatada laste ja noorukite esteetilise ja kõlbelise kasvatuse probleeme. Oluliseks peetakse siinjuures muusikakultuuri osa, selle võimalusi isiksuse kujundamisel koolieelsest east täiskasvanuni välja.

Seal ollakse veendunud, et just üldhariduskool on paik, kus on võimalik kõigis inimestes kasvatada muusikakultuuri rikkuste kaudu sügavat vaimset kultuuri. Muusikaõpetuse tund on tõusnud aukohale, muusikaõpetust peetakse eriti tähtsaks isiksuse arendamise seisukohalt. Suurt tööd tehakse muusikakabinetide väljaehitamisel ning esteetilisel kujundamisel. Leitud on võimalusi ehitada muusikaklassidesse astmestikud, muretseda pianinode asemel tiibklaverid, osta parimaid stereomagnetofone. Heliplaadikomplektid kõigi klasside tarvis ning repertuaarikogumikud nii kuulamisalade kui ka laulumaterjalidega on uue programmiga koos olemas kõigil õpetajail. Tulemuseks on õpilaste tõsine huvi muusikaõpetuse kui aine vastu ning õpetajate töö rõõm.

Järgmistel päevadel jätkus üleliidulisest konverentsist osavõtjate töö gruppide kaupa. Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi muusikalise kasvatuse laboratooriumi praktikuist metodikud E. Abdullini juhtimisel jagasid juhendeid uue muusikaõpetuse programmi

praktilise rakendamise kohta klassiti.

Konverensi lõppistungil esines pikema ettekandega E. Abdullin, kes analüüsis muusikaõpetuse teoreetilisi aluseid, teaduslikke lähte-kohti ning esitas uuemaid psühholoogia uuri-musi. Sõnavõttudest selgus, et mitmetes liiduvabariikides on alustatud senikehtivate programmide läbivaatamist eesmärgiga kohandada neid nüüdisaja nõuetele. Armeenia NSV-s on oma rahvusliku muusikakultuuri alusel välja töötatud muusika kuulamise programm ning välja antud noodikogumikud. Ukrainas on asutatud VÕT-i juures laboratoorium, mille koosseisu kuulub heliloojaid, poeete, pedagoogikateadlasi, psühholooge, metoodikuid ja praktikuid. Ekspertideks on ka katseklasside õpilased, kelle hinnanguid võetakse arvesse muusikaprogrammi kinnitamisel.

Lõppistungil loeti ette NSV Liidu haridusministri kiri, milles tehti ettepanek võtta D. Kabalevski juhtimisel väljatöötatud programmi printsiibid liiduvabariikides orientiiriks, kuid aluseks jäägu oma rahvuslik muusikakultuur; tagada professionaalselt kõrge muusikakäsitlus; vajadusel tellida muusikat spetsiaalselt programmi tarvis.

Isiksuse kasvatamine muusikaõpetuse kaudu on temas süstemaatiline esteetilise maitse formeerimine, suhtumise ja hinnangute kujundamine, aktiivne tegelemine muusikaga. Et neid ülesandeid täita, on muusikaõpetajatele esitatud suured nõuded, kuid sealjuures vajab ta ka üldsuse abi ja tunnustust.



KROONIKA

TPedI X viisaastaku teadustöö kokkuvõtte- konverents «Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine»

5. ja 6. veebruaril peeti E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi X viisaastaku teadustöö kokkuvõttekonverents «Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku eluviisi kujundamine». Konverentsist võtsid osa EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja A. ABEN, Eesti NSV haridusminister E. GRETSKINA, haridusministri I asetäitja F. OPER, asetäitja A. TÜKK, EKP Mererajooni Komitee sekretär E. SOO ja teised. Konverentsi avas instituudi teadusprorektor M. ARVISTO, kes andis ülevalde instituudi teadustööst X viisaastakul, sissejuhatava ettekande «Elulaad kui kategooria arengupsüh-

holoogias ja pedagoogikas» pidas H. LIIMETS.

Plemaarkoosolekul kuulati ühtekokku 14 ettekannet. Pedagoogika ja psühholoogia kateedril on kujunenud tihe koostöö NSV Liidu PA Kasvatuse Üldprobleemide TUI koolikollektiivi kasvatusprobleemide sektoriga, kelle töid tutvustasid sektori juhataja L. Novikova («Kasvatuskollektiiv kui õpilaste sotsialistliku elulaadi kujundamise faktor»), A. Mudrik («Õpilaste elustiilist») ja V. Karakovski («Koolikollektiivi elulaadist»). Õpilaste eluviisi avaldusi ning kujundamise tingimusi käsitles J. Orn («Tegevus ja suhtlemine õpilase eluviisis ning kasvatus»), samuti E.-M. Verniku, H. Lahe ja M. Tuuliku ühisettekanne «Suhtamistoiming pedagoogilises protsessis». L. Türrpuu vaatlus koolijuhtide ja õpetajate elulaadi rajooni haridussüsteemi juhitavust mõjutava tegurina, M. Henno kollektiivi juhi enesetunnetuse süvendamise vajadust ja võimalusi. L. Kadakas tutvustas üliõpilaskonna väärtusorientatsioonide uurimise tulemusi, L. Kährliku ja I. Lilleoru ühisettekanne ökoloogilise eetika osa õpilaste keskkonnateadvuse kujundamisel. S. Tamme ja M.-I. Pedajase ühisettekanne käsitles sotsiaalhügieenilisi aspekte noore harmooniliselt arenenud isiksuse kommunistlikus kasvatuses. T. Alatalu rääkis aktiivse huvi äratamisest maailma sündmuste vastu kui olulisest vahendist noore spetsialisti kujundamisel, E. Lukas õpilaste tunnetustegevuse juhtimisest õppeprotsessis ja V. Kolga kaksuse fenomenidest psühholoogias.

Teisel päeval toimus töö 8 sektsioonis, esitati ühtekokku üle 70 ettekande.

Kasvatuse, teooria ja didaktika üldprobleemide sektsioonis esitatud uurimused olid empiirilist laadi. S. Koppeli, M. Meriniidu, T. Mäe ja M. Söödi ühisuurimus käsitles üliõpilaskonna aktiivse eluhoiaku kujundamise probleemide Tallinna Pedagoogilises Instituudis. A. Must rääkis perekonna ja kodu osast õpilaste elulaadi kujundamisel, U. Kala iseloomustas loova suhtlemise faktori struktuuri. Uudset informatsiooni pakkus H. Mikkini ja I. Erme ettekanne «Videotreeningu efekti mõõtmise Lüscheri meetodi abil». Toimus diskussioon mitme kasutusel oleva termini sisu ja tõlgendamise kohta.

Õppimise tervishoiu sektsioonis kuulati 12 ettekannet. Huvitavaid andmeid pakuvad E. Lausvee, S. Tamme, V. Põldma ühisuurimus «Üliõpilaste õppe edukuse seos tervise enesehinnangu andmete ja isiksuse omadustega», A. Varese ja S. Tamme «Psühhofüsioloogiliste näitajate dünaamika üliõpilastel eksami ajal», K. Kutsari, I. Freibergi ja E. Lausvee «Üliõpilaste immunobioloogiline reaktiivsus ja õppe edukus», K. Kutsari «Immunobioloogilise reaktiivsuse seos emotsionaalse stressiga üliõpilastel», T. Olmi «Adaptatsiooniprotsesside uurimise diagnostilisest väärtusest sportlastel» ja teised uurimused.

Koolieelse kasvatusse sektsioonis esitati kateedri probleemgrupi tulemusi koolieelikute vaimse ja kehalise arendamise uurimisel. Pike-malt võib sellest lugeda 28. veebruari «Nõukogude Õpetaja» veergudelt.

Algõpetuse sektsiooni ettekanded käsitlesid kainiku tunnetustegevuse aktiviseerimist.

E. Hiie analüüsis ettekandes «Kainiku aktiveerimine õppeprotsessis» kollektiivuurimuse teoreetilisi-metodoloogilisi aluseid, täpsustas mõisteid aktiivsus, aktiveerimine, tunnetusaktiivsus, üld- ja eriaktiivsus ning esitas kainiku tunnetustegevust aktiveerivate töövõtete süsteemi, eristades nn. välist ja sise-mist aktiveerimist. L. Taltsi ettekanne «Koostöö ja võistlus kainikute interaktsioonis nende arendamise ja aktiveerimise faktori-na» puudutas kainikute kollektiiviseseid suhteid õpiaktiivsuse tingimusena. I. Ebber peatus õpilaste sisemiste aktivatsioonimehha-nismide olemusel ja eripäral ning nende regu-leerimisel. Eri õppeainete seisukohalt käsit-lesid probleemi R. Ruga («Kainikute aktivi-seerimine matemaatikatunnis»), V. Eesmaa («P. Galperini teooria kasutamisesist loodusõpe-tuses») ja H. Ladva («Kainiku aktiveeri-mine muusikalise kasvatuse tundides»).

Eesti keele ja võõrkeelte sektsioonis kuulati 4 ema- ja 3 saksa keele õpetamise alast ette-kannet, sealhulgas üks üliõpilasuuring V kursuse üliõpilaselt U. Sõnajalalt. Eesti keelt käsitlevad ettekanded kuulusid didaktika valdkonda ja käsitlesid uutele emakeele prog-rammidele üleminekut keskkooliastmes: M. Hint «Nihetest keskkooli emakeeleõpetuse ees-märkides», V. Maanso «Õpilaste sõnavararik-kus kui õppetöö edukuse alus», L. Villand, M. Väkrum «Kõrvutamise ja võrdlemine õpi-laste tunnetustegevuse arendajana kirjandus-õpetuses», H. Sikk puudutas Soome koolide emakeele- ja kirjandusõpetuse ühendamisoge-musi. N. Aljes, L. Jaansoo, S. Vihmar tutvus-tasid õpetavate programmide kasutamist saksa keele omandamisel, T. Reiksaar saksa keele õppetekstide keerukust.

Reaalainete sektsioonis peeti 14 ettekannet töökasvatusest, matemaatikast ja füüsikast. Põhiprobleemidena võib esile tuua õpilaste aktiveerimise ainetunnis (A. Kõrbe, H. Lubi), siia võib arvata ka J. Hendre «Rühmatöö võimalusi ainetunnis». Teise põhiprobleemina kerkis esile tööõpetuse ja matemaatikatundi-des teadmiste järjepidevus (H. Seppel, A. Tar-raste, E. Seidelberg, J. Raunik, A. Telgmaa). H. Karik rääkis üldhariduskooli keemiapro-grammi sisu prognoosimise võimalustest, V. Kornel programmeeritavast mikrokalku-laatorist ЭЛЕКТРОНИКА БЗ-221 füüsika-õpetaja töövahendina.

Vene keele sektsioonis esitatud 10 ettekan-dele lisandus veel 14 sõnavõtjat, kes tegid arvestatavaid ettepanekuid vene keele õpetami-seks. Ettekanded olid orienteeritud õpetami-se praktikale.

Kehalise kasvatuse sektsiooni enamik ette-kandeid kuulub pedagoogilise kinesioloogia valdkonda. Tehtust ülevaata andis H. Gross («Lüügutuste juhtimise optimeerimise uurimise tulemustest E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis 1976—1980. a.»). Kehalisele kasvatusele kui sotsialistliku eluviisi kompo-nendile ja kehakultuurilis-sportliku aktiivsuse sotsiaalsele mehhanismile oli suunatud M. Arv-isto ettekanne.

Raamatukogus oli avatud aruandenäitus, mis andis TPedI teadustöö viisaastakut ise-loomustavaid arvulisi andmeid.

Konverentsi ettekanded ja teesid on koon-datud mitmesse kogumikku (eesti keeles vt. «Pedagoogiline protsess ja sotsialistliku elu-viisi kuiundamine». TPedI, rotaprint, 1981).



SOOVITAME

Vajalik raamat perekonnaõpetuse õpetajatele

Харчев А. Г. Брак и семья в ССР, 2-е изд., перераб. и доп. М., «Мысль», 1979. 367 с. Raamatu «Abielu ja perekond NSV Liidus» I väljaanne ilmus 1964. aastal. Nagu autori ise eessõnas II väljaandele ütleb, on selle aja jooksul «oluliselt muutunud nii perekond kui ka teadused, mis tegelevad tema probleemide uurimisega». See on täiesti mõistetav. Sotsia-listlike riikide edusammud majanduse ja kul-tuuri valdkonnas, meie ühiskonna üleminek arenenud sotsialismi vaieldamatult avardasid perekonna, tema sotsiaalse rolli kasvuvõima-lusi.

Samal ajal teaduse ja tehnika progress löi «mitte ainult perekonnaelu soodustavad, vaid ka tema stabiliseerumist keerukamaks muut-vad asjaolud, löi rea vastuolusid ja raskusi, mille ületamiseks kulub küllaltki pikk aeg, aktiivne ja mõjuv demograafiline poliitika» (lk. 4).

Kui 60. aastatel perekonnauuringud alles said hoo sisse, siis vajadus valmistada noori ette abieluks, tarvidus osutada majanduslikku ja psühholoogilist abi perekonnale ühiskonna poolt stimuleerisid järgnevatel aastatel uusi perekonnauuringuid demograafias, etnograa-

naas, õigusteaduses, meditsiinis, eetikas, sotsioloogias.

Juba oma raamatu I väljaandes avas ja määras professor A. Hartšev abielu ja perekonna koha sotsialistlikus ja kapitalistlikus ühiskonnas, iseloomustas nõukogude perekonna erijooni. II väljaannet võib aga õigustatult pidada õnnestunud kontsentreeritud väljaandeks abielu-perekonnaprobleemide üldistamise alal. Tunduvalt rohkem tähelepanu on pööratud abielu-perekonnasuhete praktikaliste probleemide käsitlemisele perekonna tugevdamise eesmärgil.

I peatükis «Abielu ja perekond kui sotsioloogilise uurimise objekt» põhjendab A. Hartšev perekonnaprobleemide uurimise vajalikkust. Ta rõhutab veel kord asjaolu, et abielu-perekonnasuhete ümberkujundamine ja tugevdamine nii kogu ühiskonna mastaabis kui ka tugeva, sõbraliku perekonna loomine igal eri juhtumil nõuab peale tahtmise veel teadmisi. Aegade jooksul on palju vaieldud küsimuse üle, mis on armastus, mis sõprus, millele peab tuginema tugev perekond.

A. Hartšev on püüdnud neid fenomene lähemalt analüüsida. Ta tõestab argumenteeritult mitte ainult erinevuse olemasolu sõpruse ja armastuse vahel, vaid näitab ka, mille poolest siis armastus erineb lihtsalt kirest, suguintinkist. Professor jõuab järeldusele, et armastus nõuab mitte ainult füüsilist normi, vaid ka inimese isiksuse võrdlemisi kõrget esteetilise ja kõlbelise arengu taset.

Et armastus on meie ühiskonna peamine inimeste intiimelu õigustav faktor, abielusuhed aga omakorda perekonna alus, on mõlemal fenomenil suur sotsiaalne tähtsus. Eelkõige seetõttu on ühiskond huvitatud kontrollist abielu ja perekonna üle ning olenevalt sellest, kuidas need vastavad ühiskonna tingimustele, ka nende säilitamisest ja kaitsmisest. Sellest tuleneb abielu ühiskondliku sanktsiooni vajalikkus, mis võib esineda esteetilises, religioos- ses või õiguslikus vormis.

Lähtudes dialektilise materialismi õpetusest ühiskonnast ja tema arengu seaduspärasus- test, määratleb A. Hartšev ka abielu ja pere- konna sotsiaalse olemuse (II ptk.). Abielu on ühiskondlik suhe, mis erineb teistest oma- taolistest eelkõige selle poolest, et ta sisaldab endas vahetult looduslik-bioloogilist elemen- ti — suguelu. Abielu sotsiaalsesse sisusse mahub aga veel majanduslik ja psühholoogi- line külg.

Niisiis on abielu «ajalooliselt muutuv mehe ja naise suhete sotsiaalne vorm, millega ühis- kond korraldab ja sanktsioneerib nende sek- suaalelu ja määrab kindlaks nende abikaasa- likud ning vanemlikud õigused ja kohustused» (lk. 66).

Perekonna määratlusi on palju nii välismaa kui ka nõukogude autoreil, sõltuvalt teaduse arengutasemest ja asjaolust, et ta on paljude distsipliinide uurimisobjekt füsioloogiast de- mograafiani.

Oma olemuselt on perekond tunduvalt kee- rulisem suhetesüsteem, sest üldjuhul ühendab ta nii abikaasasid kui ka nende lapsi ja teisi sugulasi. Seetõttu võivad perekonnasisesed suhted olla personaalsed ja grupilised. Autor käsitlebki perekonda nii sotsiaalse institut- sioonina kui ka väikese grupina.

On ju teada, et olulised muutused abielu- perekonnasuhete valdkonnas (s. o. nn. sek- suaalrevolutsioon) kutsuti esile eelkõige ühis- konna majanduslike, sotsiaalsete ja kõlbeliste vastuolude teravnemise tulemusena. Need muutused ei piirdunud mitte ainult abielu- eelsete suhete valdkonnaga noorsoo hulgas, vaid avaldasid mõju ka perekonnale, tema struktuurile, funktsioonidele.

Järgmised peatükid (III—VII) käsitlevadki abielu ja perekonna arengutendentse sotsia- lismieelsetes formatsioonides; sotsialistliku revolutsiooni mõju abielu-perekonnasuhetele; nüüdisaegset perekonda, tema suurust, struk- tuuri, funktsioone.

Tänapäeva perekonna arengutendentsid on sunnitud perekonnauurijaid põhjalikult mõt- lema abielu ja perekonna tulevikuprobleemi- dele. VIII peatükis analüüsib A. Hartšev prae- guse perekonna olukorda ja püüab anda arengusuundi tulevikuks. 60.—70. aastate uuri- muste põhjal väidab ta, et armastust, mille peamiselt põhineb meie abielu, on eri inimesed mõistnud erinevalt (isegi vulgariseeritult) ja seetõttu ei saa sõlmitud abielu motiive võtta üheselt. Veelgi enam, samad uurimused näita- vad, et armastuse ajal sõlmitud abielusid lahu- tatakse mitte harvemini, vaid isegi sagedamini kui neid, mis loodud proosalisematel kaalu- lustel.

Kriitiliselt suhtub autor «abielueelse proovi- meetodi» pooldajaisse. Ta ütleb, et see tuleks kõne alla ainult juhul, kui on tõestatud, et abielu harmoonia sõltub täielikult abikaasade looduslikest näitajatest (lk. 342). Selline järe- lused oleks aga tema arvates ebakorrektned.

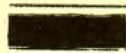
Väljapääs on autori arvates eelkõige pere- konna- ja tutvusteenistuses, sotsiaal-demo- graafilistes abinõudes.

Niisiis on tegemist perekonnaõpetuse õpeta- jaile vajaliku käsiraamatuga, mis süstematiseerib ja konkretiseerib viimase paari aasta- kümne uurimistöö tulemused perekonna kohta.

AILI KELAM



**POGU-
HETKI
«ELLER-
HEINA»
PROOVI-
TUNNIST.**



1979. A. TEISEL POOLAASTAL ILMUNUD PEDAGOOGIKAKIRJANDUST

KEHALINE KASVATUS

Isop E. Võimlemisharjutuste stenografeerimine / E. Isop. — 3. tr. — Tln.: TPedI, 1979. — 56 lk., ill. — Ülapealk.: E. Vilde nim. TPedI üldkehal. kasv. kat. — Bibl. lk. 54 (13 nim.).

MUUSIKAÕPETUS

Abiks muusikaõpetajale. — Tln.: ENSV Haridusmin. — Ülapealk.: ENSV Õp. Täiendusinst.

9. Rütmelementide kasutamise võimalusi muusikatundides / E. Ehala. 1979. 42 lk., noot. — Bibl. lk. 41 (9 nim.).

TÖÖÕPETUS

Aarne L. Tööõpetuse oskussõnastik: Heegeldamine ja silmuskudumine / L. Aarne. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 86 lk., ill. — Ülapealk.: ENSV Vabar. Õp. Täiendusinst.

Tütarlaste tööõpetuse temaatiline planeerimine / ENSV Haridusmin.; [Koost. H. Raidla jt.]. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 50 lk. — Tl. pöördel ka koost.: L. Laanpere, E. Aljasmets.

VÕÖRKEELED

Kreitsman A. Inglise keele kontrolltõid ja -harjutusi: V kl. / A. Kreitsman. — 3. tr. — Tln.: Valgus, 1979. — 40 lk.

Loog T. Inglise keele kontrolltõid ja -harjutusi: VIII kl. / T. Loog. — 3. tr. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 64 lk. — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Selg R. Saksa keele õpetamisest V klassis / R. Selg. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979 — Ülapealk.: ENSV Haridusmin.

Selg R., Tõevere H. Deutsch: Kontrollarbeiten und -übungen: IX [Kl.] / R. Selg, H. Tõevere. — Tln.: Valgus, 1979.

1. 3. Aufl. 1979. — 31 S.

2. 3. Aufl. 1979. — 14 S.

Sõtter I. Metoodiline juhend inglise keele õpetamiseks 7. klassis / I. Sõtter. — 2. tr. — Valgus, 1979. — 65 lk. koos kaanega.

Võõrkeelte programmi projekt 4.—11. klassile / ENSV Haridusmin. — Tln.: ENSV Haridusmin., 1979. — 54 lk. — Bibl. lk. 53—54 (31 nim.).

KODUNE KASVATUS

Kõlbelisest kasvatuses kodus ja koolis / Koost. V. Ratassep. — Tln.: Valgus, 1979. — 163 lk., noot.; Sisu: E. Pirn. Nõukogude seadusandlus kõlbelisest kasvatuses. — H. Ojasild. Kodu, kool ja pioneeriorganisatsioon. — A. Annion. Kodumaa-armastus algab kodukohast. — A. Reinstein. Suhtlemise osast lapse arengus. — H. Root. Suhtlemine ja suhted perekonnas. — L. Paeväli. Hoolimatus kodus kasvatuses ja selle tagajärjed. — M. Rute. Loodusearmastus saab alguse perekonnast. — J. Sõerd. Kodu ja kutsesuunitlus. — H.-M. Kadajas. Temperament ja kasvatus. — I. Muhel. Töö kui kõlbelise kasvatuses vahend eelkoolieas. — H. Sarapu. Kõlbelisest kasvatuses koolieelikut mängudes. — M. Nilson. Muusikaline kasvatus söimeas. — A. Aero, I. Pilv. Kodune atmosfäär ja tervis. — L. Tam. Häbi ja südametunnistus. — L. Raudsepp. — Kõlbeline kasvatus filmikunsti vahendusel. — L. Siimaste. Teler, raadio ja lapsed. — Bibl. lk. 161—162.

Žukovskaja V. Vestlusi kasvatuses: [Laste kasvatamisest perekonnas] / V. Žukovskaja. — Tln.: Valgus, 1979. — 127 lk.

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

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.

Ladumisele antud 05. 03. 1981. Trükkimisele antud 08. 05. 1981. Trükiarv 4600. Ofsetpaber nr. 1, 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 8,0. Tingtrükipoognaid 6,46. Arvestuspoognaid 8,5. MB-04091. Tellimise nr. 772.

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

Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.30, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.



Tallinna Pioneeride ja Koolinoorte Paleele on kuulsust toonud paljud ringid. Eks see olene suuresti ka nende juhendajatest. Raadiohuvilisi poisse juhendab oma maja kasvandik, meistersportlane raadiospordis, rahvusvaheliste võistluste võitja Tatjana Tšanova, kes poistega parajasti tehnikakäituseks mudeleid välja valib. Leninliku Komsoomoli laureaat, Eesti NSV teeneline lastekoor «Ellerhein» on end kuulsaks laulnud professor Heino Kaljuste käe all. Eesti laste laul on kõlanud Tšehhimaal ja Jugoslaavias. Hiljuti lauldi meie põhjanaabrite juures Soomemaal. Harjutustunnis uudistavad lauljad koos dirigent Tiia Loitmega uhiuusi rahvarõivaid. Hulgani on kontsertsõite palee etnograafiaansamblii. Pildile jäid poisid enne järjekordset väljasõitu.



Kunstilise kasvatuse osakonna
üks staažikamaid ilumeistreid on
metoodik Maie Steinberg.

81-639a