

ISSN 0134-5656

Novikogude **KOOL**

9 • 1983





1. septembril avanes haridusaken taas tuhandetele noortele — väikestele ja suurtele, et teadmisharidus juhiks ellu neid, kes XXI sajandil meie kodumaa palgejooni oma tööga kaunistavad. Selle tähe all möödus ka Tallinna 56. keskkooli noore õpetaja Lembi Belovi esimene tööaasta (foto esikaanel).



«Haridus on valgus. Kui aken väike, paistab sisse vähe valgust. Kui suur ja valla oli kellegi aken, kui palju paistis sisse haridusvalgust, olenes igapäevast endast.» Nii ütles keskkooli lõpuaktusel Tallinna 15. õhtukeskkooli direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal Salme Poola.

Tallinna 15. õhtukeskkooli 21. lennus said keskkooli lõputunnistuse 103 noort. Tööpööst noort, sest haridusteed kõndijad pole kunagi vanad, ehkki lõpetanute paljud olid perekonnainimesed, emad-isad. Nende hulgas oli tublisid töötajaid, kommunistlike noori ja kommuniste. Kooli mitmest rahvusest õpilaspere sai keskhariduse eesti või vene keeles, kuidas keegi valis. J. Lauristini nim. Tallinna Masinatehase elektrik Guido Pajuste läks vene õppekeele klassi.

«Tuli keeleoskusele ja suhtlemisele kasuks,» ütles asjaosaline ja lisas, et loomulik oli tulek koos töökaaslastega oma tehase klassi.

«Parimad klassid ongi ettevõtete omad (saime neid 17 tehasest, asutusest),» kinnitas kooli direktor Svetlana Pärn.

Oktoobrirevolutsiooni ordeniga kombinaadi «Balti Manufaktuur», Balti Laevaremonditehase, J. Lauristini nim. Masinatehase jt. klassid töötavad oma ettevõtte juhtkonna, partei- ja ametiühingu algorganisatsiooni nõudliku pilgu all, seetõttu neis ka hea distsipliin ja õpiedu. Lõpetanuid tunnustatakse, nad saavad preemia. Masinatehas korraldab neile igal aastal tasuta ekskursiooni. Möödunud aastal käidi Kiievis, tänavused lõpetanud viibisid Volgogradis lahingukuulsuse paikades.

15. õhtukeskkooli lõpetanute hulgas oli mitmeid tublisid: Galina Ossipova Tallinna Tööstuskaubastust, Irina Maksimova «Normast», Jekaterina Pavlovskaja Kaubamajast, Vladimir Vassiljev «Põhjalast», Ljudmila Volkova ja Nikolai Filippov šeffettevõttest, kolme lapse ema Ljudmila Arakas Tallinna Toidukaubastust. Neljade-viitaga lõpetas Urmas Männamets, tubli oli Indrek Laanemaa (tagakaane fotol 2. reas vasakult). Lõputunnistusele lisaks anti kiituskiri Malle Tomingasele, Kersti Johansonile (TK «Lembitu») (tagakaane fotol esireas paremalt vasakule) ja Erika Rinaldole (TTY «Harju»), kes töö kõrvalt käisid kahes koolis korraga — peale õhtukeskkooli veel 19. tehnikakoolis ülerõivaste rätsepaks õppimas.

«Tahtsime keskharidusele lisaks ka ametit õppida,» põhjendasid neid oma valikut. Toime tulid ja hästi.



Esikaane sisekülje fotodele jäädvustused 1983. aasta parimad keskkoolilõpetajad, kes eeskujuliku õppimise ja aktiivse eluhoiaku tõttu valiti EKP Keskkomitee, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi ja Ministrite Nõukogu korraldatud pidulikule vastuvõtule kutsutute hulka. (Ainuüksi kuldmedali saanud oli 88.) Toompeal Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi istungisaalis kuulsid nad tervitus-õnnitlussõnu EKP Keskkomitee büroo liikmelt, Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi esimehelt A. Rüttilt, ELKNO Keskkomitee sekretäriilt K. Reilt,

40 AASTAT TAGASI

■ Sakslaste Harkovi grupeeringu likvideerimisega 23. augustil 1943 oli lõppenud Kurski lahing, mis andis suurepärase võimaluse pealetungi arendades liikuda läände.

Juba enne Kurski lahingu lõppu tuli meie vägedel Peakorterit korralduste kohaselt edasi tungida ligi 2000 km pikkusel rindel Velikije Lukist Aasovi mereni. Meie relvajõudude pealetungile 1943. a. suvel ja sügisel oli iseloomulik üha kasvav ulatus. Üksteisele järgnevate löökide eesmärgiks oli hävitada hitlerlaste vägesid kahes suunas, et võtta vastaselt võimalus oma jõude ühelt rindelt teisele paisata.

Nõukogude vägede peamised jõupingutused olid endiselt seatud Edelasuunda, kus mitme rinde ülesandeks oli purustada vaenlase väed lõunatiival, vabastada Donbass ja Vasakkalda-Ukraina oblastid, jõuda Dneprini, see ületada, vabastada Kiiev ja Paremkalda-Ukraina.

Pealetung Dnepri poole algas kõigepealt läände, s. o. rinde kesklõigus. Juba augustis arendasid Kalinini rinde ja Läänerinde väed pealetungi Smolenski suunas. Saksa fašistid kaitsesid esialgu visalt «Smolenski väravaid» — piirkonda Dnepri ja Lääne-Dvina vahel. Orjoli ja Brjanski alt paisati Lääne- ja Kalinini rinde vastu 13 diviisi. Kahe nimetatud rinde väed saavutasid suuremat edu pärast nädalast vaheaega septembri keskpaigas alustatud pealetungioperatsioonil. Vabastati Smolenski suuna tähtis tugipunkt Duhhovštšina, samuti Jartsevo. Samal ajal tegutsesid edukalt Brjanski rinde väed, kes 17. septembril vabastasid Brjanski ja Bežitsa. 25. septembril puhastasid Läänerinde parema tiiva väeosad vaenlast iidse vene linna Smolenski. Järgmisel päeval jõudsid Brjanski rinde vägede üksused vaenlast jälitades Valgevenemaa territooriumile. Oktoobri alguseks jõudsid kolme rinde väed Usvjatöst lõunasse ja sealt piki Pronja ja Soži jõe Gomelini kulgevale joonele, kus vaenlase vastupanu suurenas.

Kahe kuuga olid Kalinini, Lääne- ja Brjanski rinne tekitanud armeedegrupile «Mitte» suurt kahju, purustades Saksa fašistide kaitse 350—400 km pikkuses vööndis, liikunud läände kuni 250 km, sidunud lahingutega 55 vaenlase diviisi. Kõik see kergendas peaülesande täitmist — vaenlase purustamist Edelasuunas, võitu võitluses Dnepri pärast.

Edelasuunas oli vaenlase Punaarmee vastas võimas vägede grupeering.

Vaenlane oli loonud arvukaid kaitseliine tagalas. Juba 11. augustil, veel Kurski lahingu ajal, oli antud käsk ehitada «Idavall» — strateegiline kaitseliin Narva jõest ja Pihkvaast kuni Dnepri keskjooksu — Molotšnaja jõe joonele. «Idavallis» anti peamine tähtsus veerikkale, laiale ja sügavale, kõrge parema kaldaga Dneprile.

Augusti keskel asusid pealetungile Edela- ja Lõunarinde väed, vabastamaks Donbassi ja Vasakkalda-Ukrainat, seejärel tugevnesid jälle Voroneži ja Stepirinde rünnakud. 26. augustil alustasid pealetungi Keskrinde väed peasuunal Sevsk—Novgorod - Sevsk. Sevskist lõunas jõuti augusti lõpul Ukraina põhjapiirkondadesse.

Miussi jõel oli vaenlane kahe aasta jooksul loonud tugeva kaitseliini. Saksa väejuhatas käskis seda hoolikalt kaitsta, arvates, et just seal otsustatakse Donbassi saatus. Selles oli neil õigus. Kindral F. Tolbuhhini juhitud Lõunarinde vägede võimas pealetung purustas vaenlase kaitseliinid. Vaenlast ümber haarates tungiti Aasovi mere rannikule, 30. augustil vabastati Taganrog. Järgmisel päeval oli hitlerlik väejuhatas sunnitud alustama osa vägede äraviimist läände.

Septembri lõpuks olid Punaarmee väed vaenlast jälitades 700 km pikkuse rinde ulatuses Dnepri vasaku kalda röövullutajatest puhastanud. Mitmes kohas hakkasid meie väeüksused jõe käigult forsseerima. Voroneži rinde lõigus kavatseti Dnepr forsseerida ja kohe edasi tungida Kiievi lõuna pool, kus jõgi teeb vasaku kalda suunas järsu kääru. 22. septembril jõudis siia Bukrini tugialaks (hiljem platsdarmiks) nimetatud piirkonda 3. kaardiväe tankiarmee motolaskurpataljon ja forsseeris jõe. Kahjuks polnud läheduses jõude, et tugiala laiendada.

Edukalt arenes pealetung Donbassis. Edelarinde väed löid 22. septembril vaenlase lõigus Dnepropetrovskist Zaporozženi Dnepri taha.

Niisiis olid Kes-, Voroneži, Step- ja Edelarinde väed septembris jõudnud Dneprini Lojevist Zaporozženi ja Lõunarinde väed, vabastanud Donbassi oma pealetungivööndis, tunginud Molotšnaja jõeni. Punaarmee oli partisanide toetusel vabastanud peaaegu kogu Vasakkalda-Ukraina ja Donbassi, samuti Kubanimaa ja Tamani poolsaare. Pingeliseks oli vaenlase olukord muutunud Krimmis seoses meie platsdarmi loomisega Kertsji poolsaarel.

■ Punaarmee kangelaslik tegevus 1943. a. suvel ja hitlerlastele antud purustav löök Kurski kaarel võttis Saksa fašistlikult väejuhatusele võimaluse arendada aktiivselt lahingutegevust teistel rinnetel. Liitlaste sõjategevus 1943. a. suvel arenes Aafrikas vastavalt Casablanca konverentsi otsustele, mille järgi kavatseti sõjategevuse lõppemise korral Aafrikas suunata põhijõud Sitsiilia saarele.

Pärast raskeid kaotusi Nõukogude-Saksa ja Aafrika rinnetel muutus sisepoliitiline olukord Itaalias järjest pingelisemaks. Itaalia rahva hulgas kasvas rahupüüd, suurenes pahameel sõja vallapäästnud võimumeeste poliitika vastu. Käärimine süvenes sõjaväeski, eriti pärast seda, kui Itaaliasse olid tagasi tulnud 1942. a. detsembris Doni steppides purustatud 8. Itaalia armee riismed. Rahvas vihkas hitlerlasti, kes peremehetsesid Itaalias nagu vallutatud riigis.

10. juulil 1943 algas Ameerika ja Inglise vägede sissetung Sitsiilia saarele. Selleks oli liitlaste väejuhatas eraldanud 15. armeedegrupi, kuhu kuulusid 7. Ameerika ja 8. Inglise armee, kokku 13 diviisi.

Liitlaste maabumisel Sitsiilias ei avaldanud Itaalia ja Saksa väed nimetamisväärset vastupanu. Enamik Itaalia diviise alistus juba lahingutegevuse algul. Saksa diviisid taandusid Messiina väina äärde ja läksid 17. augustil 1943 üle mere Apenniini poolsaare lõunarannikule.

Ameerika ja Inglise vägede tegevus Põhja-Aafrikas, eriti Sitsiilias, itaalia rahva kasvav vastupanu, hitlerlaste lüüasaamine Kurski all sundisid Badoglio valitsust 3. septembril alla kirjutama vaherahukokkuleppele liitlaste väejuhatusega. Sel ajal maabusid 8. Inglise armee väeosad vastupanu leidmata Lõuna-Itaalias ning liikusid põhja suunas.

Meie liitlaste peatamiseks suurendas Saksa kõrgem väejuhatas oma vägesid Itaalias. Hitlerlaste poolt okupeeritud territooriumil moodustati fašistlik valitsus, kelle peameheks pandi vangistusest vabastatud Mussolini. Septembris algpäevadel oli Itaalias juba 18 Saksa diviisi.

9. septembril maabusid Salerno piirkonnas vastupanu leidmata 5. Ameerika armee väed. Septembri lõpul hakkasid nad Saksa väeosi sammhaaval põhja poole suruma. Novembri algul jõudsid liitlasväed hitlerlaste kaitseliinideni, mis olid varakult ette valmistatud piki Sangro ja Garigliano jõe. Detsembri lõpus olid liitlased ise sunnitud kaitslele asuma.

Nõukogude Kool

9 1983

- 4 **P. KENKMANN** Üldhariduskooli õppekasvatustöö täiustamise suundi sotsioloogiliste uuringute alusel ●
- 7 Tallinna 1. keskkool~reaalainete olümpiaadide võitjate kool ●
- 11 **E. KAISMA** Individuaalse enesetäiendamise süsteemne suunamine on kooli põhiülesannete täitmise esmane tagatis ●
- 16 **S. KERA** Õpilaste kasvatatuse analüüsi võimalusi ●
- 20 **D. KUTSAR** Abielu stabiilsusest ja kvaliteedist ●
- 23 **V. MAANSO** Mõnda õpioskuste kujundamisest ●
- 26 **M. TUULIK** Õpihuvi virgutamine algklassides ●
- 28 **A. JÄRV** Kirjandusolümpiaad 1983 ●
- 32 **A. MÄHAR** Õppemeetodite kasutamise ratsionaalsusest ●
- 36 **O. KARU** Õpilaste aktiveerimine tunnis ●
- 39 **H. TRASS** Bioindikatsioonilistest loodusvaatlustest ●
- 41 **K. INDRE** Kooliküpsusest ja koolivalmidusest



PAUL KENKMANN, TRU filosoofiakateedri dotsent. Lõpetas 1970. a. TRU ajaloo-osakonna ja 1974. a. aspirantuuri TRU filosoofia kateedri juures. 1975. a. kaitses väitekirja isiksuse kujunemise uurimise metodoloogilistest probleemidest. Kõrvuti filosoofiaõppejõu tööga täitis aastail 1974—1982 TRU kommunistliku kasvatus labori juhataja ülesandeid. Kirjutanud raamatuid ja artikleid haridus- ja noorsoo-probleemide vallast.



OVE KARU,
Valga rajooni Palupera
8-klassilise kooli
direktor. Lõpetanud
1964. aastal TRÜ
matemaatika-füüsika
teaduskonna teoreetilise
mehaanika erialal.
Töötanud Palupera
8-klassilises koolis ja
Nõo keskkoolis
matemaatikaõpetajana,
Tartu rajooni haridus-
osakonna kooli-
inspektorina. Aastast
1978 vanemõpetaja,
1982 Palupera
8-klassilise kooli
direktor. Raamatu
«Täiendavaid peatükke
keskkooli matemaatikale»
kaasautor, ilmunud on
mitmeid brošüüre peast-
arvutamisest ja «Arvutus-
praktikum 7. klassile».
1967. aastast VÕT-i
täienduskursuste lektor.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

44 **E. STRIŽ, V. BARON** *Karastamine ~
tervise pant* ●

45 **M. MADAR** *Koolivõrgu areng Eesti NSV-s
üleminekul üldisele keskkooli haridusele
(1966~1970)* ●

49 **G. NOVIKOVA** *Muusikalise kuulmise
arendamise mõningaid aspekte* ●

51 *Soovitame* ●

П. КЕНКМАНН. Возможности совершенствования учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе на основе результатов социологических исследований	4
Таллинская 1-я средняя школа — школа победителей олимпиад по реальным предметам	7
Э. КАЙСМА. Системное руководство индивидуальным самоусовершенствованием является первой гарантией выполнения основных задач школы	11
С. КЕРА. О возможностях анализа воспитанности учащихся	16
Д. КУТСАР. О стабильности и качестве брака	20
В. МААНСО. О формировании умений учиться	23
М. ТУУЛИК. Побуждение интереса к учебе у учащихся начальных классов	26
А. ЯРВ. Олимпиада по литературе	28
А. МЯХАР. О рациональном использовании учебных методов	32
О. КАРУ. Активизация учащихся на уроке	36
Х. ТРАСС. О биоиндикационных наблюдениях в природе	39
К. ИНДРЕ. О школьной зрелости и готовности к школе	41
С. СТРИЖ, В. БАРОН. Закаливание — залог здоровья	44
М. МАДАР. Развитие школьной сети в Эстонской ССР при переходе к всеобщему среднему образованию [1966—1970]	45
Г. НОВИКОВА. Некоторые аспекты развития музыкального слуха	49
Рекомендуем	51

Üldhariduskooli õppe-kasvatustöö täiustamise suundi sotsioloogiliste uuringute alusel

PAUL KENKMANN,
TRÜ filosoofiakateedri
vanemteadur

Viimasel ajal on kõrvuti haridusprobleemide pedagoogilise analüüsiga kaaluka kooha omandanud sotsioloogilised uuringud noorsoo ja hariduse alal. Viimaste tulemusi juurutatakse õppe-kasvatustöö täiustamisel mitmel viisil. Kõige keerukam, ent samas perspektiivikaim strateegia on lähtuda praktiliste ettepanekute väljatöötamisel sotsioloogilises uurimistöös loodud kontseptsioonidest. Praeguse uurimistöo seis ja haridusprobleemide iseloomu juures on viljakas lähtuda kahest niisugusest kontseptsioonist, mida on meie vabariigis tehtud noorsoo- ning haridusprobleemide alastes uuringutes aluseks võetud:

1. Hariduse omandamist noore põlvkonna poolt vaadeldakse noorsoo **enesemääratluse** protsessi ühe küljena. Enesemääratlus seisneb noore põlvkonna lülitumises ühiskonna elu koigisse põhifääridesse noorsoo enese aktiivsuses kulgeva massiprotsessina, konkreetseis sotsiaalseis tingimustes. Haridusalane enesemääratlus on üldise keskhariduse tingimustes alus enesemääratluse teistele külgedele.

2. Haridussüsteemi tegevuse analüüs toimub lähtudes **hariduse põhifunktsioonidest** arene-

nud sotsialistlikus ühiskonnas. Haridus täidab järgmisi funktsioone:

- professionaalne — kutse-ettevalmistuse andmine,
- sotsiaalne — ühiskonna sotsiaalse struktuuri taastootmine,
- humanistlik — ühiskonna vaimukultuuri edastamine noorele põlvkonnale,
- ideoloogiline — noorsoo maailmavaate, eluhoiaku väljakujundamine.

Järgnevalt esitatakse praktilisi järeldusi uuringutest, mida on teostanud ENSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi ja Tartu Riikliku Ülikooli sotsioloogid (uurimistöo juhendaja prof. M. Titma) neid kontseptsioone aluseks võttes.¹

Haridusvõrgu ülesehitamine ja funktsioneerimine

Üldise keskhariduse kehtestamine tähendab, et nüüd hakkab haridus kui ühiskonna institut täitma kõiki oma funktsioone kogu noorsoo suhtes. See on arenenud sotsialismi suur sotsiaalne saavutus, mis loob uue olukorra noorsoo enesemääratluseks.

Haridussüsteem evib üha suuremat iseseisvat tähendust noorsoo enesemääratluse tegurina. Üldine keskharidus tähendab, et kõigi ühiskonnaklasside ja -kihtide uus tähendus kujuneb haridussüsteemis. Samuti saavad kõik noored, omandanud keskhariduse, võrdse asendi keskkoolijärgse edasiõppimise ning töö suhtes (seda vähemalt formaalselt).

Samal ajal võimendab haridussüsteem teatud osas meie ühiskonnas säilivaid sotsiaalseid erisusi. Keskkoolijärgsete hariduste uurimine näitab, et kui klassierinevused noorsoo edasiõppimise determinandina taanduvad, muutuvad suhteliselt olulisemaks **territoriaalsed (regionaalsed) erisused**. Viimased lülituvad noorte elluastumissituatsiooni suures osas haridusvõrgu vahendusel. Nii toob kooli asukoha mittevastavus tegelikule, veel enam aga soovitavale elukohale kaasa ulatusliku migratsiooni. Hariduslembesemad vanemad vahetavad elukohta, et luua õpilasele võimalus iga päev kodust kooli käia. Vanemad õpilased asuvad ise elama sinna, kus on võimalik saada kindlamad kõrgkooli astumise šansid loov keskharidus või omandada soovitud profiiliga eriharidus. Valdavalt toimub see lahkumisena väiksemaist maa-asulaist.

Maa väikekoolide likvideerimine on toonud kaasa maaõpilaste argiseoste katkemise vanematekodu ning põllumajandustöoga, mis omakorda viib noorte enesemääratluse vaheemale suunatusele maatööle ja -ellu. Samuti kaasneb pedagoogide kui maa kultuuri- ja ühiskondlik-poliitilise elu arengu teguri osa nõrgenemine.

Keskkoolitüüpide vahekorras on kujunenud olukord, kus massiliselt omandatakse keskharidust kolmes õpivormis: üldhariduskoolis,

* Ettekanne on peetud haridusosakondade juhatajate ning EKP linna- ja rajoonikomiteede instruktorite seminaril aprillis 1983.

kutseharidusasutustes ning keskeriõppeasutustes. On olemas vastuolu noore põlvkonna enesemääratluse territoriaalse iseloomu ning haridussüsteemi harukondliku ülesehituse vahel. Nii puuduvad paljudel noortel võimalused omandada oma kodulinna (rajoonis) ettevalmistus alal, mida antud piirkonnas massiliselt vajatakse (näiteks pole igas maa-rajoonis maakutsekeskkooli, Tartus puudub tehnilise keskerihariduse saamise võimalus).

Noorte haridusteed on praegu korraldatud selliselt, et keskhariduse teatud tüübi valik on esmaselt sotsiaalne. Võib kõnelda järgmistest noorte liikumise tendentsidest. 8. klassi järel kutsekeskkooli minek tähendab siirdumist töölikklassi ridadesse (edasiõppijate osakaal kõrgkoolis on sellest koolitüübist isegi alla seadusandlikult lubatu), keskeriõppeasutuse valikule järgneb enamasti liitumine keskmise kvalifikatsiooniga spetsialistide kihiga, üldhariduskeskkool suunab teenistujate või — kõrgkooli kaudu — kõrgkvalifikatsiooniga spetsialistide hulka. Liikumine sotsiaalstruktuuris toimub seega teatud haridusvormi valikuna ega seondu vahetult noorte enesepingutuse või suutlikkusega.

Kaalukas diferentseeriv tegur on üldhariduskoolis süvendatud õppega klassid (eriklassid). Eri profiiliga eriklasside vahekorid pole praegu reguleeritud, lähtudes kogu põlvkonnale mingites valdkondades süvendatud teadmiste andmisest. Süvendatud õppega klassid koonduvad linnadesse ning kõige prestiižikamad neist komplekteeritakse valdavalt haritlasperedest pärit õpilastega. Samuti töötavad eriklassidega tugevaimad õpetajad. Nii süvendab eriklasside võrk olemasolevaid erinevusi noorte haridusoludes.

Tehtud üldistustest tulenevad järgmised ettepanekud:

□ Keskeriõpetust andvad haridusasutused tuleks ühendada territoriaalsel alusel. See võimaldaks reguleerida linna (rajooni) noorte liikumist hariduse omandamisel, suunata antud piirkonnale vajaliku kaadri ettevalmistamist.

□ Hariduse andmine noorsoole on vaja ümber orienteerida sotsiaalselt aluselt noorte liikumisele madalamalt haridustasemelt kõrgemale nende endi edukuse ning õppimise ja töös ülesnäidatud suutlikkuse alusel, regiooni tööjõuvajadusi arvestavalt. Kõige enam puudutab see kutsekeskkooli, kust omandatud alal haridustee jätkamise võimalused peaksid lähenema üldhariduskooli omadele (seda rõhutati ka NLKP Keskkomitee ideoloogiapleenumil k. a. juunis).

□ Selgem poliitika peaks kujunema süvendatud õppega klasside suhtes. Viimaste loomise ning profiili kujundamise üks sihte peaks olema noorte orienteerimine aladele, millel edasiõppimishuvi on vähene, samuti õppiva noorsoo arengukeskkonna ühtlustamine (sealhulgas eriklasside loomine maal).

□ Pedagoogide kaadri jaotumisel tuleks enam arvestada haridussüsteemi ette seatud sotsiaalseid eesmärgi. Tugevamate õpetajate suunamine tööle hariduse omandamiseks vähem soodsast keskkonnast tulevate õpilastega on kergem kui erisuste kaotamine hariduse omandamise keskkonnas eneses.

Kasvatustöö probleemid

Kasvatustöö objektiivseis alustes asetleidnud muutused on ühendatavad **uuteks joonteks noore põlvkonna elulaadis**. See, et praktiliselt kogu põlvkond veedab 10—11 aastat haridusasutustes, loob enesemääratluse suunamiseks uued tingimused. Samas toimib vastuolu noorte kasvavate tarvete ja eneseteostusvajaduse ning koolitingimustes piiratud (ning õpetajaskonna koosseisu ühekülgsusest võimendatud) tunnustuse, aktiivsuse jne. vahel.

Muutub töö koht põlvkonna elutegevuses. Õpilane on tarbija seisundis; kontaktid vanemate tööga ja igapäevased töökohustused kodus on napid. Ka ühiskonna vaimses pole kõik hinnangu- ning suhtumismallid kommunistliku töösse suhtumisega kooskõlas. Suureneb meelelahutuse osa noorte elutegevuses, seda eriti kogu õppevälisel ajal, noorte suhtlemise alusena. Osa noorte jaoks on meelelahutus etalon õppimise ja töö hindamiseks, kriteeriumideks vaheldusrikkus, huvitavus jms.

Noorsoo kontsentreerumine linnades, suurt koolikollektiivides, õppevälistes massitegevustes jm. vähendab täiskasvanute poolse vahetu sotsiaalse kontrolli efektiivsust. Noorte suhtlemine leiab suures osas aset samal küpsusastmel olevate omaealiste seltskonnas, kust võetakse üle primitiivseid käitumise ja vaimuse stereotüüpe.

Kogu noorsoo asetamine pikaks ajaks õppeasutustesse toob kaasa **muutused sotsiaalse kogemuse omandamises**. Domineerib selle omandamine valmiskujul (õppimine), tagaplaanile asetub sotsiaalse kogemuse omandamine enese praktilises tegevuses. Kool pole ainus, sageli ka mitte peamine noorsoo maailmapildi kujundaja. Kasvab omandatava maht, seda püütakse tasakaalu viia ajaga ning omandamisvõimega kooliprogrammide tihendamise ja kordamise ning kinnistamise vähendamise teel. Vähenenud on kodu suutlikkus õpilast abistada. Ära õppida tuleb üha enam vahetu ümbruse, õpilase elupraktika ja muu taolisega mitte seonduvat materjali. Kõige selle tulemusena

¹ Uurimistulemusi ning vastavaid kontseptsioone tutvustavate publikatsioonide loetelu koos lühikese sisututvustusega on antud käesoleva kirjutise lõpus.

kujuneb võimalus pinnapealsuseks, teadmiste fragmentaarsuseks.

Analoogiline on olukord maailmavaate kujunemisel. Ka siin domineerib äraõppimine. Tuleb kujundada suhtumine nähtustesse, millega vahetu kokkupuute kogemust pole nii noorel põlvkonnal kui ka juba praeguste õpilaste vanemal (kapitalism, sõda). Osal noortel kujuneb maailmavaade elukauge, abstraktsena. Tingitud on see ühelt poolt napist elukogemusest, mis ei ole küllaldane alus vastuoluliste elunähtuste mõtestamiseks, teisalt aga kasvatustöö formaalsusest ja abstraktsusest. Tihti puudub situatsioon, kus õpilane kannaks konkreetset vastutust iga oma teo eest. Ühiskondlik-poliitiline praktika jääb õpilaste enamikul nõrgaks. Ainuüksi kuulumine komsomoliorganisatsiooni ja mingi ülesande täitmine selle all-lülis ei anna küllaldast poliitilise tegevuse kogemust ega kujunda aktiivset eluhoiakut.

Tugevnevad kodanliku propaganda püüded mõjutada õppivat noorsugu. Noortele suunatud propaganda sisu ei esine ainult otseses sotsialismi kritiseerimises või kapitalismi eeliste näitamises, vaid kodanliku elulaadi propageerimises, mis põhineb meile vastuvõetamatutel printsiipidel (tarbijalikkus tegevuses, egoism väärtustes jms.). Noorsoole avaldatakse mõju mitte vahetult propagandistlike materjalide edastamisega, vaid edastatava materjaliga tervikuna, kogu selle teatavat elulaadi ja eluhoiakut väljendava kontekstiga. Esile tõstetakse individuaalseid käitumisetalone, mis näiliselt võivad olla apoliitilised, ent mille kontekst ja edasiarendus sotsiaalsete gruppide käitumisele on selgelt poliitiline. Nii esineb sageli enese ülestöötamise, omal jõul edasijõudmise motiiv. See aga sisaldab ühelt poolt egoismi, millele laiemate sotsiaalsete rühmituste suhtes vastab natsionalistlik hoiak, teiselt poolt jõu kultust, mis on mõnedes tänapäeva ühiskondlikes liikumistes kooskõlas fašismiga.

Võime teha järgmised üldisemad ettepanekud:

□ Kasvatustöökult tähtis on praktilise tegevuse osakaalu tõus koolielus. See tähendab ennekõike töö toomist õppesituatsiooni. Ühiskondlik-poliitiline praktika peab andma poliitilise tegevuse kogemuse. Noorte poliitiliste hoiakute kujunemiseks on oluline, et õpilased ühiskondlik-poliitilises elus osalemise alusel diferentseeruksid ning poliitiline aktiivsus ja passiivsus, konstruktivsus ja kritikaanlus koolielus küllalt selgelt vastanduksid.

□ Kasvatustöö keskmesse peaksid senisest enam asuma noorte konkreetse elustiili ja eluhoiaku probleemid. Aktiivne elupositsioon kujuneb siis, kui kommunistlikud käitumiseprintsiibid seotakse sihipäraselt noorte endi igapäevase elu korraldusega. Oluline on noorte jaoks sotsiaalselt mõtteka enese-

teostuse väärtustamine koos oskuse andmisega oma elu planeerida ning plaanikindlalt elada.

Kutsenõustamine

Üleminek üldisele keskharidusele, rahvamajanduse intensiivistamine ning ebasoodne demograafiline situatsioon suurendab noorsoo kutsenõustamise ühiskondlikku tähtsust.

Meie vabariigis on olemas kutsenõustamise organisatsiooniline alus: kutsenõuandlad, selleteemaline õppetöö koolis, kutsesuunitlust uurivad teaduskeskused, töötajate kaader, küllaltki suured praktilised kogemused jne. Kutsesuunitlusalase tegevuse suunamine on vähem korraldatud. Eri ametkonnad ning õppeasutused propageerivad alasid, millel töötajaid ning õppijaid on neile kõige enam vaja; see propaganda on kooskõlastamata linnade ning rajoonide vajadustega. Kutsesuunitluse meetodiline baas on stiihiliselt kujunenud, vastav keskus puudub ning sel alal praktiliselt töötajate kvalifikatsiooni tõstmine toimub juhuslikult. Samal ajal on meie vabariigi ning linnade ja rajoonide tingimustes soodsad eeldused kutsesuunitluse viimiseks kõrgemale tasemele.

Ettepanekud, mis puudutavad esmajoones ülevabariigilist kutsesuunitlussüsteemi, ent vajaksid arvestamist ka linna-rajooni tasandil, on järgmised:

□ Meie vabariigi tasemel peaks kutsesuunitlussüsteem hõlmama plaaniorganid, haridusasutused, tööbürood ja kutsenõuandlad, noorte tööjõudu põhiliselt rakendavad ametkonnad, vastavaid probleeme uurivad teadusasutused ning massipropagandavahendid. Kutsesuunitlusnõukogu peaks välja kujundama infosüsteemi tööjõu vajadusest, edasiõppimisvõimalustest, noorte plaanidest, õpilaskontingendi jagunemisest, õppeasutuste vastuvõtuplaanide täitmisest. Samad andmed peaksid olema käepärast ning analüüsitud linna-rajooni tasandil. Edasi peaks kutsesuunitlusnõukogu analüüsima võimalusi suunata noori tööle ning õppima aladel, mis on meie vabariigi (linna, rajooni) seisukohalt kõige olulisemad. Samuti vajab kordineerimist kutsesuunitluse alane teaduslik ja meetodiline töö.

□ Kutsesuunitluse põhirõhk peaks olema linna, rajooni tasandil. Seal on parteiorganite juhtimisel võimalik määrata antud piirkonna jaoks kesksed noorte orienteerimise suunad. Viimaste tagamisele tuleb kaasata haridusasutuste kõrval ettevõtted, samuti avaliku arvamuse kujundamise kanalid.

□ Aktuaalne on kutsesuunitlusega tegelevate (kutsenõuandlad, õpetajad) kaadri suunamine ning järjekindel meetodiline abistamine. See hõlmab infomaterjalide ettevalmistamist, kutsekirjelduste väljatöötamist, kutse-

nõustajate varustamist psühhodiagnostika-
vahenditega jmt.

Kirjandus

1. Kommunistlik noorsooühing noorte elu. Tln., «Eesti Raamat», 1980. 278 lk. (komsomolitöötajate ja sotsioloogide kirjutised, milles vaadeldakse noorsoo lülitumist ühiskonna ellu ja komsomoli osa noorte enesemääratluses).
2. Tartu Riikliku Ülikooli erialad. Tln., «Valgus», 1982. 160 lk. (kutsekirjeldused abiks TRU-s edasiõppimisest huvitatuile).
3. Titma, M., Kenkmann, P. Noore põlvkonna probleemid. Tln., «Eesti Raamat», 1977. 144 lk. (ülevaade noorte elluastumise probleemide sotsioloogilisest analüüsist noorsoo enesemääratluse valdkondade kaupa).
4. Titma, M., Kenkmann, P. Noore põlvkonna vaimsusest. Tln., «Eesti Raamat», 1979. 100 lk. (käsitletakse noorte vaimse erijooni ning töö ja hariduse vallas toimivate vaimsete käitumisregulaatorite kujunemist).
5. Töölisnoor ja meie elu. Tln., «Eesti Raamat», 1981. 144 lk. (empiirilisele materjale tuginev käsitus noorte enesemääratlusest tööliklassi ridadesse).
6. Титма М. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Таллин, «Эesti raamat», 1982, части I, II. 214 и 288 с. (kompleksne sotsioloogiline käsitus noorsoo enesemääratlusest ja sotsiaal-professionaalset orientatsioonist kui enesemääratluse subjektiivsest küljest).

MEIE INTERVJUU

Tallinna 1. keskkool — reaalainete olümpiaadide võitjate kool

Tallinna 1. keskkool sai 1980. aastal 350-aastaseks. Kooli vana maja mäletab paljusid õpilasi, õpetajaid. Seal on õpetatud mitut moodi ja praegust õpilast ei anna kõrvutada sellega, kes õppis seal sajand tagasi.

Ka pärast Suurt Isamaasõda on 1. keskkoolis toimunud mitmeid muudatusi. 1950. aastal sai igipõlisest poistekoolist segakool. 1961. aastast töötavad seal süvendatud õppega matemaatika-, mõni aasta hiljem ka füüsikaklassid, mis 1975/76. õppeaastal liideti matemaatika-füüsika eriklassideks. 1978. aastal lõpetas esimene lend, kes alates 1. klassist oli prantsuse keelt õppinud. Koolil on aastaid olnud hea maine sporditöös, taidluses. Edu on krooninud pioneerimaleva ja komsomoliorganisatsiooni tegevust. Kooli ajaloo raamatust selgus, et esimesed suuremad võidud tulid kuuekümnendate aastate teisel poolel. 1960.—1981. aastani on Tallinna 1. keskkooli õpilased tulnud ülevabariigilistel aineolümpiaadidel esimese kolme hulka 53 korral.

1966/67. õ.-a. oli meie vabariigi parim matemaatik Toomas Täht (õpetaja H. Uudelepp), 1973/74. õ.-a. Harri Arakas (J. Loonde). Esikohad füüsikaolümpiaadidel hakkasid tulema 1975/76. õppeaastal, kui Mait Heidelberg (õpetaja V. Kukrus) 10. klassis õppis, tema edu jätkus ka 1977/78. õ.-a. Samal aastal tunnistati oma klassis parimaks Olaf Kuningas (E. Pajū), kes seda kohta hoidis ka 10. ja 11. klassis. Abituumiumis võitis ta esikoha ka matemaatikas (H. Moorlat). 1978/79. õ.-a. lisandusid nimed, nagu Priit Truusalu, järgmisel aastal Jüri Liiv (mõlema õpetaja V. Kukrus) ja Jaan

MEIE INTERVJUU



HELGI UUDELEPP

Kalda. 1980/81. õ.-a. veel ka Margus Ehatamm (V. Kukrus). Kõik nimetatud olid ülevabariigilise olümpiaadi võitjad ja üleliidulisest olümpiaadist osavõtjad. O. Kuningas pälvis viimasel II koha diplomi ja 1980/81. õppeaasta ülevabariigilise olümpiaadi parim Agu Kivimägi (H. Moorlat) III koha diplomi. Jaan Kalda saavutas mullu üleliiduliselt teise koha ja osales Nõukogude Liidu võistkonnas Hamburgis, kust ta naasis II koha diplomiga.

Kool tervikuna on olnud mitmel aastal meie vabariigi parim füüsikas või matemaatikas. Tänavune edu üleliiduliselt oli matemaatikute väljapaistvaim tulemus. Mati Pentus (H. Uudelepp) oli edukaim vabariiklikus voorus ja pälvis ka üleliiduliselt esikoha, Raul Kangro (H. Moorlat) III koha. Seda loetelu võiks kahtlemata jätkata, aga vahest aitab sellestki.

Häid tulemusi ei saavutata üksnes õppetööga tundides, sellele lisaks on tublit tööd tehtud ka väljaspool kooliaega. Suurema grupiga alustatakse 9. klassi sügisel, edasi läheb töö sedamoodi, kuidas õpilane are-

neb, lisa nõuab. Töö muutub üsna individuaalseks nii ülesannete kui õpetajalt nõu saamiseks kuluva aja suhtes. Vahetunnis, peale tunde, vahel õhtulgi võib reaallaine õpetajaid leida oma õpilastega aru pidamas. Ja küllap kustub neil nii mõnelgi õhtul valgus hiljem kui naaberkorteris: õpetaja otsib lahendust õpilase ette kerkinud probleemile, otsib talle ülesandeid või püüab leida õpilase mõttekäigus tekkinud viga.

Keskkooli kolmest paralleelklassist kaks on eriklassid, kolmandas õpetatakse pooltele masinakirja, pooltele prantsuse keelt.

Matemaatika-füüsika eriklasside rajamisest saadik töötab koolis füüsikaõpetaja Erna Paju, mõni aasta hiljem tuli kooli matemaatikaõpetaja Helgi Uudelepp. 13. tööaasta on käsil füüsik Vilma Kukrusel ja selles koolis ka Helgi Moorlatil. Et viimastel aastatel saavutatud edu on seotud just nende nimedega, siis palusime vastuseid mõnele küsimustele.

Mida peate oluliseks, et saavutada häid tulemusi õppe-kasvatustöös?

H. Moorlat: Tänapäevane õpilane on ideoloogiliselt küpsem, tema maailmavaade on materialistlik. Keskkooliklassides jääb kooli ülesandeks mitmetes kommunikatsioonikanalites antav materjal täiendada ja süstematiseerida. Reaalinähtudest on selleks rikkalikult võimalusi, mida me kasutame. Kasvatustöö on koolitöö lahutamatu osa. Enam kui kunagi varem peab õpetaja tundideks valmistudes sellele mõtlema. Kui varem oli tunnis vältimatu kasvatuslik moment, siis nüüd ei jäta me kasutamata ühtki võimalust, et õpilane koolitunnis ja väljaspool seda omandaks käitumisharjumused, sisemised hoiakud ja veendumused. Kasvatada noort inimest ei saa üksikute ürituste kaudu, vaid igapäevases töös.

H. Uudelepp: Heade tulemuste saavutamine on võimalik vaid siis, kui kogu kollektiivi töekspidamised, arusaamad heast ja halvast koolitöös on ühised. Igäl õpetajal peab olema eesmärk kasvatada igati haritud inimest, oma töös ei tohi ta takerduda pisiasjadesse.

E. Paju: Kui õpetaja saavutab klassiga kontakti ja suudab õpilasi oma ainst huvituma panna, siis võib oodata, et õpilased töötavad ja tulemusedki paranevad. Klassiväline tegevus ei ole mõeldav, kui õpilasel puudub vajadus lisaks kohustuslikule midagi juurde õppida. Ka tavalises klassis on minu põhimõte sama. Siin aga ei tohi unustada, et füüsikatunnis käsitletavast peavad kõik õpilased aru saama. Alustada tuleb lihtsast, äratada huvi ja alles siis saab edasi minna.

MEIE INTERVJU

V. Kukrus: Minu jaoks on normaalne õhkkond koolis väga vajalik. Aineõpetajale on tema valdkonnas antud suured õigused ja vabadused. Kui õpetaja tunneb, et teda usaldatakse, on see ühtlasi tunnustus ja loob rahuliku tööõhkkonna. Loov mõtetegevus ei ole võimalik pinges all, hirmu tundes. Edu lubab end oodata, kui õpilasel on väga hea enesetunne.

Meie koolile on suure tähtsusega akadeemiline õhkkond, mis kutsub uurima, õppima. Selle loomisel on kahtlemata suur osa Teaduste Akadeemia Küberneetika Instituudil, kus toimub meie arvutuspraktika. Seda ei asenda koolimajas asuv kas või kõige moodsam arvuti.

Milline on kooli ja õpetaja osa õpilaste tulemusrikkas töös?

H. Moorlat: Igal laeval on oma kotermann. Koolil on selleks tema traditsioonid. Kui mingil alal on saavutatud häid tulemusi, siis edasi läheb justkui inertsiga. Kui koolikaaslased olid edukad, siis mõeldakse: ega minagi halvem ole ja selle nimel püütakse, tehakse tööd. 1. keskkooli matemaatika- ja füüsikatradsioonid on aga juba aasta-kümnete pikkused.

H. Uudelepp: Õpetaja ei tohi koolis piirduda õpetamisega, tema mitte vähem oluline roll on õppetöö organiseerimine, suunamine ja juhendamine. Edu õppetöös ei saa olla ühe aine, ühe õpetaja oma, selle tagab kogu kooli asjalik ja loominguiline miljöö.

E. Paju: Kui klassis on tark inimene au sees, siis püüavad kõik, ka vähemvõimekad. Töö, mida tehakse sisemise veendumusega, südamega, on edukas. Kui koolis saab selgeks, et eesmärgi saavutamiseks tuleb ka vähem-meldiv ära teha, siis jõutakse välja tööharjumusteni.

V. Kukrus: Aineolümpiaadidel edu saavutamiseks tuleb teha väga palju tööd ja õpetaja peab olema suur entusiast. Kui esimene edu ja olümpiaaditraditsioonid olemas, siis on olümpiaadiks valmistumine enesestmõistetav. Meie koolis on see masinavärk juba aastaid tagasi käima lükatud ja nüüd õhku koolimaja seintestki matemaatikalembust. Muidugi on meil eelis: meile tulevad põhiliselt reaalinsetehuvilised õpilased, kuid iseseisva töö harjumused kujundame paljudel alles siin.

Kuidas hindate aineprogramme ja õpikuid loova ning mõtleva inimese arendamisel?

H. Uudelepp: Loova ja mõtleva inimese kujundamine ei olene arvatavasti sellest, kuidas on koostatud aineprogrammid ja



ERNA PAJU

kui palju määratud ühe või teise teema käsitlemiseks tunde, vaid sellest, kuhu õpetaja rõhu asetab. Et aga leida õiget tuuma, peab õpetaja oma ainet sügavuti tundma.

Nüüdiskool peab andma noorele inimesele oskuse orienteeruda mitmekesisises maailmas. Kooliseinte vahelt välja minnes peab lõpetanul kaasas olema ka humanitaarharidus. Ta peab tundma muusikat, kirjandust, kunsti. Ainult erialaga tegelemine võib tekitada elust võõrdumise.

E. Paju: Füüsikaprogrammide ülekoormatus sunnib õpetajat sageli ise õpilaste materjali kätte andma. Mõtlemise proportsionaalseks arendamiseks oleks vaja aga teha nii, et õpilane ise leiaks, avastaks. Meie õpikud on eluvõõrad. Aine seostamine eluga on täielikult õpetaja mureks jäetud. Aga kui õpetaja elu küllalt ei tunne? Õpilane peab aru saama, et füüsikas õpitu on elu ise. Seetõttu peaks õpikutes enam kirjeldama füüsikaseaduste praktilisi rakendusi (muidugi laskumata detailidesse).

V. Kukrus: 15–20 aastat tagasi, kui

MEIE INTERVJU

õppisin ise koolis, olid nn. faktiõpikud, mis ei arendanud mõtlemist, loovust. Praeguste järgi õppides saavad arukad õpilased palju targemaks kui meie omal ajal, vähemvõimekad ei saa aga sedagi. Füüsika maht on sedavõrd suur, et nõrgematel kaovad seosed eri osade vahel ja õpilane ei orienteeru aines kui tervikus.

H. Moorlat: Senised 10. ja 11. klassi matemaatikaõpikud olid kirjutatud mõtlevalle õpilasele, eriti 11. klassi oma. Õppeprogrammide täiustamisega on suund viia enam materjali noorematesse klassidesse. Ma ei arva, et see aine edukusele kasu tooks. Matemaatikas on raske kasutada materjali, mida õpetati «tutvustavalt». Reaaliaines tugineb iga järgnev osa eelnevale. Tugineda saab ainult sellele, mis kindlalt olemas. Ka keskkooliklassidesse ootame rohkem abimaterjale, eriti neid, mis on süvendatud õppega klassidele määratud.

Mida arvate tänasest õpilasest?

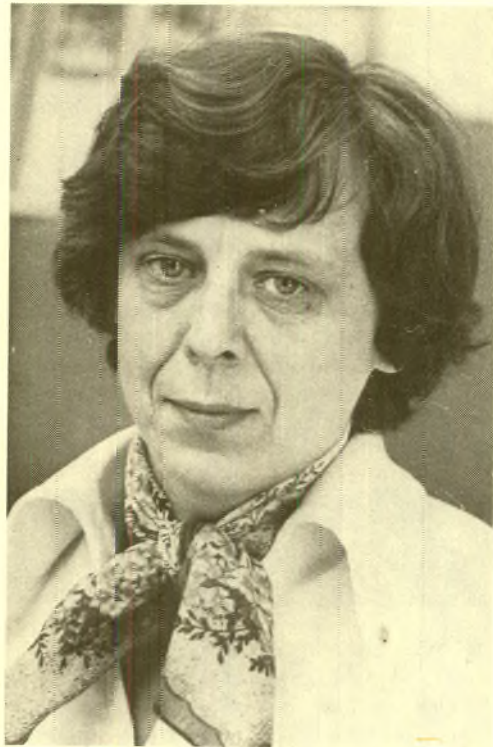
H. Uudelepp: Täna kooliõpilane on sümboolne noor inimene. Lähedasemaks saavad noored vahest alles pärast kooli lõpetamist. Meie õpilastest on saanud mitmeid õpetajaid, igas meie vabariigi kõrgkoolis on 1. keskkooli vilistlastest õppejõude, kel kandidaadikraad kaitstud. Huvi teaduse vastu on kaasa viinud meie kooli seinte vahelt mitmed, kes töötavad Teaduste Akadeemia instituutides, arvutuskeskustes. Palju on kasvanud tublisid tööinimesi, kes edukad tööpingi taga või autoroolis.

E. Paju: Täna õpilaste hulgas on väga toredaid, püüdlikke ja võimekaid. Aga kasvanud on keskpäraste osa, kellel puudub huvi õppimise vastu, kes lihtsalt elavad päevast päeva. Olen kokku puutunud õpilastega, kes ei tunnegi oma võimeid, sest rahuldava hinde on nad kätte saanud pingutamata.

Pean lugu noortest inimestest, kellel eduka õppimise kõrval jätkub aega ja tahtmist tegelda spordi, muusika või rahvatantsuga. Muret teevad aga õpilased, kellel harrastusi ei ole.

V. Kukrus: Praegustest õpilastest on võrreldes minu kooliajaga märksa rohkem neid, kes rõõmuga töötavad ja kelle areng läheb tunduvalt kiiremini, kui aineprogrammis on ette nähtud. Lemmikalal tehakse ülesandeid lausa sportliku hasardiga. Kuid on ka teine osa: laisad, mugavnenud. Neil puudub iseseisev mõtlemine, tööharjumused. Nendega on hoopiski raskem. Kuigi kooliaastate lõpuks neistki tööinimesed kasvatame.

H. Moorlat: Täna noorele on omased mitmekülgsed huvid. Ka süvendatud õppega klasside õpilastel jätkub aega meelelahutu-



VILMA KUKRUS

seks, spordiks. Kõnelemata sellest, et meie õpilastest võtavad paljud osa Matemaatika-Füüsika Kooli või Õpilaste Teadusliku Ühingu tööst. Kuid meiegi klassid on heterogeensed. On neid, kes teevad vaid selle, mis hädavajalik hea hinde saavutamiseks, neid, kelle tööharjumuste kujundamiseks ränka vaeva näeme. Kolmandik õpilastest nõuab aga tunduvalt rohkem kui aineprogrammis ette nähtud. Nii tuleb meilgi diferentseeritult töötada. Et hoida huvi ja saavutada iga üksiku õpilase areng, tuleb igale õpilasele leida ülesanded, et kõigil oleks huvitav ja mitte ülemäära raske.

Millest tunnete töörõõmu?

H. Uudelepp. Igas päevas on natuke töö-
rõõmu. Püüan ajada oma asju lihtsalt ja loomulikult. Hiljaaegu rõõmustasin hoopis ebatavalises paigas — kunstinäitusel. Koh-
tasin seal üht mullust lõpetanut, kes kooli-
põlves kunstilembust millegagi üles ei näida-

MEIE INTERVJU

nud. Tähendab, olime talle suutnud anda pisutki muud kui ainult koolitarkust — huvi kunsti vastu.

E. Paju: Igapäevast töörõomu tunnen, kui olen suutnud tunni anda nii, et näen: õpilased kuulavad, õpilastel on huvitav, nad küsivad, tulevad kaasa.

Rõomu tunnen oma õpilaste saavutustest olümpiaadidel, eriti üleliidulistel. Samuti siis, kui meie õpilastest saavad head spetsialistid, kui nad kaitsevad kandidaadikraadi. Ja sellestki, kui kodus pärast mitmetunnist uurimist õpilase probleemile või ülesandele lahenduse leiab.

V. Kukrus: Minu jaoks on suurim rõõm, kui võin oma õpilastega koos arutada aineprobleeme nagu võrdne võrdsega. Kui koos arutledes leiame lahenduse probleemile, mida ma üksi poleks ehk suutnud. Naudin õpilaste esitatud puhtaid, keni ja ratsionaalseid lahendusi.

Rõõmustavad ka hoolsate õpilaste tulemused. Meile tuli 9. klassi 2 neiu, kelle füüsikateadmised sugugi üle rahuldava ei küündinud. Päev päeva kõrval tehtud töbine töö kandis vilja, arenes loogiline mõtlemine ja abituuriumis oli hindeks juba väga hea.

H. Moorlat: Kui tulin 1. keskkooli, siis olid ülevabariigiliste olümpiaadide tulemused head füüsikas. Viimastel aastatel oleme edu saavutanud ka matemaatikas.

Teeb rõõmu, et meie kooli on hakatud arvestama üleliidulises ulatuses. Tekkinud on sidemed Novosibirski Ülikooli, samuti Moskva Riikliku Ülikooli juures asuvate koolidega. Oleme vahetanud mitmesuguseid materjale.

Kooli traditsioonid on meelepärased kooli endistele õpilastele. Mitmed eriklasside lõpetanud on toonud oma lapsed õppima 1. keskkooli. Tänavu lõpetas 9. klassi Jako Bergson, kelle ema Anne Sirge ja isa Raivo Bergson on eriklasside I lennu vilistlased.

Vahendas AIME RUUBEL



KOOLIJUHI VEERUD

Individuaalse enesetäiendamise süsteemne suunamine on kooli põhiülesannete täitmise esmane tagatis

ELVI KAISMA,
VÕT-i direktori asetäitja

«Kogu meie ideoloogia-, kasvatus- ja propagandatöö tuleb otsustavalt tõsta nende suurte ja keeruliste ülesannete tasemele, mida partei lahendab arenenud sotsialismi täiustamise protsessis,» ütles NLKP Keskkomitee peasekretär J. Andropov oma kõnes 1983. a. juunipleenumil. See väide on võtmeaspektiks kõigi juunipleenumil tõstatatud probleemide lahendamisel, kogu juunipleenumil tõstatatu aga kohustab iga töötajat, sealhulgas eriti õpetajat vaatama oma tegevusele lähtudes ühiskonna nõudmistest uue, teravdatud pilguga.

Kooli ees seisvate vastutusrikaste ülesannete täitmine sõltub eeskätt sellest, kui võrd hästi on kooli pedagoogiline kaader ette valmistatud selleks tööks. Iga koolijuhi esmane mure peab olema hoolitseda koolis töötavate õpetajate kõrge poliitilise ja erialase kvalifikatsiooni eest. Pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise tähtsaim lüli on meetodiline töö, sest meetodilise töö iseärasus, võrreldes teiste kvalifikatsiooni tõstmise vormidega, on tema vahetu seos õpetaja praktilises tegevuses üleskerkinud

MEIE INTERVJU

probleemidega, s. o. vahetu seos konkreetse kooli ees seisvate probleemide lahendamisega. Seetõttu saab metoodiline töö täita oma ülesandeid ainult siis, kui tema tegevuse keskus on kool. Veel enam, metoodilise töö kaudu toimuv õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine on edukas vaid siis, kui ta on individualiseeritud. Seetõttu on õpetaja enesetäiendamise põhivorm individuaalne enesetäiendamine, mis peab orgaaniliselt olema seotud metoodilise töö kollektiivsete vormide ja kursustega.

Enesetäiendamise resultatiivsust, s. o. positiivseid nihkeid õppe-kasvatustöös on võimalik tagada ainult siis, kui seda tööd juhitakse sihhipäraselt ja süsteemselt. Juhtimis-tegevuses kaadri kvalifikatsiooni tõstmise lüli alahindamine viib paratamatult ebaõnnestumiseni pedagoogilises tegevuses.

Kvalifikatsiooni tõstmise ja individuaalse enesetäiendamise põhiprintsiibid nüüdisajal on

□ ideelis-poliitilise ja erialase ettevalmistuse ühtsus, mis on tingitud sisuliselt kooli ees seisvatest ülesannetest;

□ järjepidev ja süstemaatiline enesetäiendamine kogu pedagoogilise tegevuse vältel;

□ kõikide õpetajate ja koolijuhtide haaramine kvalifikatsiooni tõstmise mitmekesiste vormidega, eeskätt igapäevase individuaalse enesetäiendamisega;

□ õpetajate ettevalmistuse taseme ja individuaalsete huvide arvestamine.

Metoodilise töö sisu määratakse kindlaks, lähtudes nõukogude kooli ees seisvatest ülesannetest antud etapil ja konkreetse kooli ning õpetajate töö analüüsist tulenevatest probleemidest ja ülesannetest. Lähemate aastate põhiülesanne on täiustatud õppeprogrammidesse kätetud põhiideede tundmaõppimine, läbitunnetamine ja elluviimine. Selle tegevuse intensiivistamisele kohustavad meid NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil seatud ülesanded. Rajoonidele positiivse kogemuse organiseerimise eesmärgil antud konkreetsetele metoodilise töö probleemidele, lähtudes täiustatud programmide põhisuundadest, ei tule vaadata eespool nimetatud printsiipide kitsendusena. Iga antud suund sisaldab endas rohkesti tahke ning on orgaaniliselt nii tihedalt seotud kõigi ülejäänud suundadega, et igal koolil, igal õpetajal on võimalik ja tingimata tulebki arvestada konkreetsest analüüsist tehtud järeldusi metoodilise töö teema ning enesetäiendamise sisu valikul. Oluline on, et valiku tegemisel arvestataks Lenini õpetust oma tegevuses selle põhilüli leidmisest, mis aitab edasi viia ka teisi tegevuse lüüsid. Formaalne suhtumine sellesse tegevusse on edasiviiva idee surm tema sündimisel.

Enesetäiendamise juhtimisel on arvestatavad järgmised eesrindlike koolide kogemustes ennast õigustanud üldised nõudmised:

□ süsteemsus ja järjepidevus, s. t. pidev

probleemidesse üha sügavam süvenemine, probleemide keerukamaks muutumine, sisu, meetodite ja vormide täiustamine; selles tegevuses ei tohi olla kampaanialikkust, ruttamist, pinnapealsust;

□ koolis niisuguse atmosfääri loomine, mis tingiks paratamatu vajaduse teaduslike faktide ja järelduste poole pöördumiseks konkreetsete õppe-kasvatustöö probleemide lahendamisel (tunnij ettevalmistamises ja analüüsis, individuaalses töös õpilastega, õpilaskollektiivis esinevate konfliktisituatsioonide pedagoogilisel lahendamisel jne.);

□ selle töö pidev avalikustamine, mis loob võimaluse ja vajalikkuse teaduse juurde pöördumise aktualiseerimiseks, kogemuste vahetamiseks, õppe-kasvatustöö saavutuste ja puudujääkide analüüsiks teaduslike nõudmistega valguses;

□ näitlikustamine teaduse saavutuste, aga samuti kooli kollektiivi poolt valitud probleemide lahendamise tulemuste valgustamisel (kirjanduse soovitusnimestikud, uute teadustööde annotatsioonid, väljalõiked ajalehtedest kollektiivi huvitavatest probleemidest, õppe-kasvatustöö tulemuste graafilised näitajad jm.);

□ õpetajate individuaalse ja kollektiivi metoodilise töö lõpetatus (üldistavad aruanded, referaadid, kokkuvõtlikud õppenõukogud, teaduslik-praktilised konverentsid jm.). Kogu enesetäiendamise tsükkel jaguneb etappideks, milledest nii õpetajal kui ka koolijuhtil peab olema täpne ettekujutus. Iga etapp kujutab endast õpetaja eri tegevussuundi ning erinevaid juhtimismeetodeid ja -vorme koolijuhtkonna poolt.

Esimene etapp — organisatsiooniline. Selle etapi eesmärk on pedagoogilise kollektiivi psühholoogiline ettevalmistamine selleks tööks, üldise probleemi valik kogu kollektiivi tegevuseks, aga samuti individuaalsete teemade kindlaksmääramine, mis kindlustavad üldise probleemi lahendamise. Etapi vahetuks eelduseks on kooli tegevuse sügav analüüs kooli juhtkonna poolt saavutatud kõrvutamisel kooli ette seatud põhiülesannetega, selle hulgas täiustatud programmide nõudmistega. See analüüs tuleb põhjendatult ja argumenteeritult viia iga õpetajani. Analüüsist kasvavad välja kooli põhi-probleemid ja nendest tulenevad ülesanded. Nende lahendamiseks valitakse metoodilise töö põhiteema.

Õpetaja hoiaku loomiseks on vaja sellel etapil anda õpetajatele ülesandeid kirjanduse lugemiseks või teha neile teoreetiline ettekanne, mis aitaks mõista probleemi asetust ja ülesannete lahendamise teid. Vaja on, et ettekande teeks õpetajate ees direktor või direktori asetäitja, kes oskab esitada rõhuasetuse seada just nii, nagu kollektiivile vaja. Paljude koolide ja rajoonide praktika kutsuda õpetajate ette külalislektor ei õigusta ennast, sest võõras ei oska oma suurele

kompetentsusele vaatamata lähtuda kooli või rajooni konkreetsetest lähtepunktidest. Koolijuht aga, valmistudes ettekandeks, süveneb ise probleemi teoreetilistesse aspektidesse, võrdleb iga kollektiivi liikme potentsiaalseid võimalusi teoreetiliselt ja annab sellega kollektiivile üldise ettekujutuse probleemi teaduslikest lähtekohtadest, mis on vajalikud töö organiseerimiseks ja jõudude õigeks paigutamiseks.

Kui soovivat hoiak probleemi lahendamiseks on loodud, vajaneb iga õpetaja suunata oma kogemuse analüüsile, et selgitada välja see aspekt üldisest probleemist, mis teda huvitab või milles on juba teatavaid saavutusi. Sel teel toimub õpetaja individuaalse meetoodilise töö teema valik, sealjuures tuleb arvestada ka eelseisvate kursuste iseloomu. Teemat ei tule õpetajale kohustuslikult «kaela määrida», talle tuleb anda võimalus see üldisest probleemist ise leida. Koolijuhi ülesanne on aga suunata õpetaja õigele valikule, s. t. koolijuhi oskusliku juhtimistegevusega tuleb õpetaja viia arusaamisele oma kohast üldise probleemi lahendamisel. See tegevus sisaldab endas abi õpetajale

- probleemi üldteoreetiliste seisukohtade mõistmisel,
- oma tegevuse analüüsil,
- tegevuse suuna valimisel ja teema formuleerimisel.

Tegevuse suuna valikul ja teema lõplikul formuleerimisel tuleb silmas pidada

- probleemi (või selle aspekti), mida hakatakse tundma õppima;
- klassi (või klasse), kus praktilist tööd alustatakse;
- teemat või teemasid programmist, millele baasil tegevus hakkab toimuma;
- kellega kolleegidest võib koostööd teha antud probleemi lahendamisel (moodustunud grupid võivad saada aluseks ajutiste meetodikakomisjonide loomiseks probleemide kaupa, eesrindliku kogemuse koolide organiseerimiseks, probleemseminaride läbiviimiseks jm. meetoodilise töö kollektiivsete töövormide kasutamiseks abiks individuaalsele enesetäiendamisele).

Teine etapp — teoreetiline tegevus. Sellel etapil valib õpetaja kirjanduse, mida ta peab läbi töötama valitud probleemi lahendamisel. Siin on koolijuhi esmane kohus abistada õpetajat kirjanduse soovitamise, kirjanduse kättesaadavaks tegemise ja selle teoreetilise läbitöötamise planeerimisel. Etapi põhiosa moodustab valitud teema teoreetiliste alustega põhjalik tutvumine ja selle võrdlemine oma kogemustega. Paralleelselt teoreetilise pagasiga tutvumisega tuleb tundma õppida ka juba olemasolevat kogemust probleemi lahendamisel. Kooli juhtkonnal tuleb läbi mõelda kõik organisatsioonilised võimalused õpetajate tutvustamiseks nii oma kooli kui ka teiste koolide positiivse kogemusega antud ainevallast. Kogu selles töös tuleb õpetajat

suunata läbi analüüsima mitmeid seisukohti ühe ja sama küsimuse kohta ning leidma oma positsiooni.

Õpetaja tööd sellel etapil tuleb suunata oma kogemuse võrdlemisele, mõningal juhul ka vastandamisele teooriaga ning teiste kogemustega, nii et see võimaldaks õpetajal

- teada saada, mida ta juba teab antud probleemist;
- mis on tema kogemuses uut võrreldes olemasolevaga ja mida ta võib veel uut anda;
- mida ta pole suutnud oma tööpraktikas veel omandada.

Väga oluline on, et sel etapil koolijuht-kond

- pööraks tähelepanu õpetaja töö ratsionaalsele organiseerimisele, et õpetajal oleks piisavalt aega kirjanduse lugemiseks;
- abistaks õpetajat enesetäiendamise planeerimisel ja kirjanduse hankimisel;
- korraldaks kogu meetoodilise töö kõigi vormide tegevuse nii, et see igati toetaks õpetaja individuaalset tegevust;
- kohandaks sisekontrolli meetodid vastavalt selle etapi iseärasustele, et stimuleerida maksimaalselt õpetajate tegevust probleemi teoreetilisse külge süvenemisel.

Mingil juhul ei tohi unustada, et

- igal probleemilahendusel on oma ideoloogiline tagapõhi, ühegi probleemi lõplik lahendamine pole võimalik selle metodoloogilisi aluseid tundmata;
 - ükski probleem pole lahendatav ilma tema psühholoogilisi aspekte tundmata;
 - igal probleemil on oma üldpedagoogilised lahendused kasvatusteooria või didaktika valdkonnas;
 - iga probleemi on võimalik lahendada ainult vastava meetodika põhjalikul tundmisel;
 - sügavad teadmised õpetatavast aineist on probleemilahenduse vaeleandatu eeltingimus.
- Kolmas etapp — uue kogemuse konstrueerimine.** See on kõige pikem ja vastuolurikkam etapp, mil õpetaja rakendab praktikasse omandatud teoreetilisi teadmisi, mille tulemusel tekib uus kogemus. Sellel etapil toimub teoreetiliste, kuid õpetaja tööpraktikas seni kasutamata võimaluste valik ja katsetamine. Siin võib teha mikrouuringuid, teostada mikroeksperimente. Kogu see etapp on seotud pideva pöördumisega kirjanduse poole, sest iga samm praktilise lahenduse teel toob endaga kaasa uusi probleeme, millele lahendust leida on võimalik kirjandusest. Selle etapi resultatiivsus sõltub suuresti sellest, kui võrd hästi ja põhjalikult valmistatakse planeeritud teemade läbivõtmiseks või ürituste korraldamiseks.

Koolijuhtidel on vaja

- luua vajalik materiaalne baas;
- jälgida, et õpetajatel oleksid kõik võimalused vajalike didaktiliste ja näitlike vahendite muretsemiseks ning valmistamiseks;

- abistada õpetajaid tundide või ürituste ettevalmistamisel;
- kontrollida, et tundide seeria või ürituste konseptid oleksid koostatud vajalikul tasemel;
- abistada õpetajat kokkuvõtete ja järelduste tegemisel;
- organiseerida metoodiline töö sel perioodil nii, et õpetaja saaks kollektiivi kaudu vastuseid üleskerkinud küsimustele, näeks võimalusi probleemide lahenduseks kolleegide tundides jne.

Ei tule unustada, et isikliku kogemuse konstateerimine nõuab erilist tundide või kasvatus-töö protsessi elementide ettevalmistust, milles püütakse ette näha planeeritud tegevuse ja vahendite efekti, arvestatakse tegevuse sisu spetsiifilisi omadusi, õpilaste ealisi iseärasusi jm.

Iga ettevalmistatud tund, kasvatusüritus, iga eelseisva ülesande lahendus tuleb läbi analüüsida teaduslike nõudmistega ja planeeritud pedagoogilise efekti seisukohast.

Sellise esialgse analüüsi jaoks võib soovitada järgmist skeemi:

- tegevuse nimetus ja teema;
- seatud eesmärgid ja ülesanded (näit. kontrollida ülesannete vaba valiku mõju tugevatele ja nõrkadele õpilastele, selgitada välja õpilaste suhtumine jne.);
- valitud lahenduste teed;
- tegevuse kirjeldus;
- tulemused (nii positiivsed kui negatiivsed);
- järeldused ja ülesannete seadmine edaspidiseks tegevuseks.

Sel kombel peab kogu teema piires planeeritud tegevusel olema õpetaja jaoks kindel konkreetne eesmärk ja täiesti ettekujutatavad tulemused. Pedagoogiliste faktide kogumine ja nende analüüs, lähtudes teaduslikust lähenemisviisist, on selle etapi põhilüli.

Sellel etapil tuleb väga tähelepanelikult silmas pidada, et võetud eesmärgid vastaksid õpetajate võimetele ja kvalifikatsioonile. Nii on üksikutele juhtudel võimalik, et ülesandeid lahendatakse puhtpragmaatilisel tasemel, teistel juhtudel — empiirilisel tasemel, enamasti peavad need ülesanded aga sisaldama suuremal või vähemal määral uurimuslikke elemente, paljudel juhtudel on võimalik õpetajat suunata tõelisele uurimistegevusele. See eeldab, et õpetaja tuleb varustada teadmistega pedagoogilise uurimistöö põhilustest.

Ei tohi unustada, et noored kõrgharidusega spetsialistid on nende teadmistega varustatud ja ühtlasi evivad pedagoogilise uurimistöö kogemusi. Paljudes koolides on kujunenud praktika koormata noori spetsialiste arvuks mitut laadi ülesannetega, põhjendusega, et noorel spetsialistil jätkub energiat ja peab jätkuma küllaldaselt oskusi ja teadmisi nende täitmiseks. Samal ajal ei lülitata noort spetsialisti sihipäraselt lahendama kooli põhiprobleemi, põhjendusega, et noorel spet-

sialistil puuduvat vajalikud oskused ja teadmised selleks tegevuseks. Sageli on aga just vastupidi: niisuguseks tegevuseks on noorel spetsialistil olemas vajalikud eeldused ning ta tuleb asjaliku juhendamise all kohe suunata kooli üldprobleemi lahendamisele, arvukad aega nõudvad pisiülesanded tuleb aga otsustavalt jaotada kogu kollektiivi liikmete vahel.

Kolmas metoodilise teemaga seotud töö etapp on vastutusrikkamaid kogu tehtavas töös. See nõuab kõige suuremat tähelepanu kooli juhtkonna poolt, et õpetaja tunneks igakülgset tuge oma töös, et tunnustaks saavutatud positiivsete tulemuste vajadust, aga ka oleks teadlik kontrollist, mida juhtkond tähelepanelikult ja läbimõeldult teostab; põhjalikult tuleb läbi mõelda selle tegevuse aruandluse vormid. Õpetajaid ei tohi mingil juhul koormata formaalse kirjatööga, kuigi kirjutada tuleb õpetajal sel etapil ilmselt palju. Seetõttu peab kõik olema põhjalikult läbi mõeldud, et kirjanepandav oleks põhjendatud ja otstarbekas.

Neljas etapp — kogunenud materjali analüüs ja üldistamine ning töö vormistamine. See etapp nõuab jälle kirjanduse juurde pöördumist, et lõplikult kindlaks määrata oma kogemuse teoreetilised lähtepunktid. Õpetaja vormistatud töö põhiosa võib moodustada küll kogemuse kirjeldus, kuid tehtud töö tulemused peavad saama põhjaliku psühholoogilise-pedagoogilise analüüsi. Tuleb valgustada seda, kuidas katsetustes kasutatud võtted ja meetodid mõjutasid tulemusi: nii õpilaste teadmiste kvaliteedi kui ka nende hoiakute muutumise ja isiksuse omaduste kujunemise osas.

Peamine küsimusteriing, soovitatav orientiiriks järelduste tegemisel, võiks olla järgmine:

- valitud teema ja selle koht õppe-kasvatustsüklis;
- eesmärk ja ülesanded, mida õpetaja endale seadis, töötades antud teemaga;
- valitud teema ja selle realiseerimise teede teoreetilised alused;
- tehtud töö kirjeldus (missuguseid vaatlusi tehti, mida kontrolliti katsetuste teel, missuguses osas tehti mikrouurimisi jne.);
- täheldatud faktid ja tendentsid, tulemused, nende analüüs;
- järeldused ja edaspidise töö perspektiivid.

Sõltuvalt töö iseloomust võib lisadena vormistada tundide ja ürituste konsepte, kontrolltööde tekste, didaktilist materjali, näitlike vahendite skeme jms.

Juba teema valikul tuleb otsustada, missuguseid eesmärke kannab teema lõplik vormistamine, kas sellest kujuneb ettekanne kooli metoodilisel konverentsil, rajooni aine-sektsioonis, kas sellest saab õpetaja kursuse-töö, kas see on kooli metoodikakabineti metoodiliste materjalide täienduseks vms. Vastavalt sellele töö ka lõplikult vormistatakse. Kuid metoodilise teemaga enesetäiendamise põhi-

eesmärk pole mitte lõplikult vormistatud, töö, vaid selle tegevuse kaudu saavutatud positiivsed nihked õppe-kasvatustöö tulemustes. Selle töö käigus õpetaja

saab oma töö analüüsimise kogemuse;
 õpib tundma teadusliku uurimistöö meetodeid;

omandab oskuse vormistada ja esitada oma meetodilise tegevuse tulemusi.

Kõik see kokku soodustab õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse kasvu.

Kuid õpetaja individuaalne enesetäiendamine ei saa piirduda ainult süvendatud meetodilise töö teemaga. Pedagoogilise tegevuse analüüs peab õpetaja suunama ka teistele pedagoogilistele probleemidele lahendust otsima. Tuleb välja töötada oma pedagoogilise kvalifikatsiooni tõstmise süsteem. Selles süsteemis peab selgelt olema fikseeritud, missuguse teemaga tegeldakse süvendatult, missugused probleemid peavad leidma lahendust selle töö käigus; missugustele probleemidele otsitakse lahendust ainult kirjandusega tutvumise teel; missugustele probleemidele oodatakse lahendust meetodilise töö organitelt; mida kavatakse lahendada kursuste, mida poliitõppustelt saadud teadmiste kaudu jne.

Kõik see eeldab enesetäiendamise asjalikku ja läbimõeldud planeerimist. Plaani vormi ei saa aga ette kirjutada. See sõltub läbitöötatava materjali ja tehtava töö iseloomust, õpetaja kogemustest ning oskustest, eeskätt aga vajadustest. Õpetaja enesetäiendamisele ei saa mingil juhul hinnangut anda formaalselt selle järgi, kas õpetaja enesetäiendamise plaan on mahukas või mitte, kas ta vastab pakutud näidistele. Plaani olemasolu, ehkki selleta ei saa olla nõutaval tasemel enesetäiendamist, iseenesest ei saa olla enesetäiendamise kriteeriumiks. Enesetäiendamise põhi-kriteeriumid on

tunni resultatiivsuse kasv;

õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste taseme tõus,

õpilaste iseseisva mõtlemisoskuse areng;

õpilaste iseseisva vaimse tegevuse taseme tõus;

õpilaste kasvatatuse taseme tõus.

Lisaks sellele on enesetäiendamise kriteeriumid

õpetatava aine ja õppe-kasvatustöö protsessi kui terviku metodoloogia valdamine;

õpetaja informeeritus tähtsamatest publikatsioonidest oma aine kui teaduse valdkonnast, pedagoogika, psühholoogia, kommunistliku kasvatuse teooria ja praktika valdkonnast;

oskus analüüsida õppe-kasvatustöö mõjusust õpilaste suhtes;

väljakujunenud hoiak vastu võtta ning praktikasse rakendada teaduse ja eesrindliku kogemuse soovitusi õppe-kasvatustöö täiustamiseks;

pedagoogilise meisterlikkuse täiustamine ja pedagoogilise tehnika valdamine;

oskus kasutada praktikas TTO ja optimeeritud õppetöö printsiipe;

oskus töötada kabinetsüsteemi tingimustes;

oskus teha katselis-eksperimentaalset tööd õppe-kasvatustöö täiustamiseks.

Õpetajate enesetäiendamise kvaliteet, seega kogu õppe-kasvatustöö tulemuslikkus oleneb koolijuhi kvalifikatsiooni tasemest. Sellepärast on koolijuhi enesetäiendamine esmajärgulise tähtsusega. Töötades välja oma enesetäiendamise plaani, tuleb koolijuhil arvestada paljusid asjaolusid. Nüüdisaegne koolijuht peab olema valmis lahendama komplekselt mitmekülseid ideoloogilisi, pedagoogilisi, organisatsioonilisi, majanduslikke ülesandeid, mis iga päevaga muutuvad üha keerukamaks. Koolijuhi funktsioonide ja ülesannete dialektika nõuab tema enesetäiendamises kahe olulise liini ühtsust. Üht liini võiks tinglikult nimetada fundamentaalseks, mis on orienteeritud pikemaajalisele perspektiivile — see on ideelis-teoreetiline enesetäiendamine, mis peab andma metodoloogilise aluse juhtkonna kogu tegevusele. Teine liin on igapäevane silmaringi laiendamine poliitiliste, pedagoogiliste, meetodiliste teadmiste vallast vastavalt tänase nõudmistele.

On täiesti loomulik, et koolijuhi enesetäiendamine peab käima ees õpetajate enesetäiendamisest. Vastasel juhul pole ta võimeline juhtima perspektiivselt õpetajate enesetäiendamise protsessi, pole võimeline looma psühholoogilist kliimat nende või teiste pedagoogiliste probleemide lahendamiseks, pole võimeline osutama igapäevast abi õpetajatele nende raskes töös. Kõige otstarbekam on koolijuhi enesetäiendamine üles ehitada selle teema baasil, millega tegeleb kogu kollektiiv, selle baasil tuleb üles ehitada kogu oma enesetäiendamise süsteem alates juhtimistegevusest, sealhulgas nii sisuline töö, organisatsiooniline kui ka majanduslik tegevus, lõpetades oma isiklike tundidega. Keskseks peab siin saama täiustatud programmide põhiideede sügavuti tundmaõppimine ja nendest kogu kooli tegevuse jaoks praktiliste järelduste tegemine, sest täiustatud programmide põhiideedesse on süsteemselt kätkevad kogu koolitegevuse nüüdisaegsed ja perspektiivsed nõudmised.

Õigesti organiseeritud enesetäiendamine kindlustab vahetu edu keerukas ja mitmetahulises pedagoogilises protsessis. Seetõttu tuleb selles tegevuses eriti arvestada NLKP Keskkomitee peasekretäri J. Andropovi juuniplenumil väljendatud mõtet: «Kõige muu kõrval tuleb parandada pedagoogilise kaadri valikut ja ettevalmistust, võttes arvesse tänapäeva nõudeid.»

(Järg 22. lk.)

Õpilaste kasvatatuse analüüsi võimalusi

SILVIA KERA,
VÕT-i pedagoogika kateedri vanemõpetaja

Kasvatuse edu sõltub juhtimise täiustamisest. See on võimalik muuhulgas siis, kui kasvataja tunneb täielikumalt kasvatusprotsessi seaduspärasusi.

Erinevalt õpetamisest, kus peamine on teadmiste ja oskuste kujundamine, seisneb kasvatus õpilaste isiksuse kujundamises. Mis tahes muutus õpilase psüühikas toimub tema enda aktiivsuse kaudu. Kasvatuslik juhtimine võib viia uute psüühiliste elementide kujunemisele ainult siis, kui see arvestab õpilase iseregulatsiooni ja eneseregulatsiooni, mille osavõtul ainult kujuneb õpilase reaalne tegevus. Järelikult peab kasvataja kui arengu juhtija teadma, millised on antud konkreetse kollektiivi ja iga selle üksiklikme vajadused, mis ajendavad neid tegutsema ja suhtlema; peab teadma ka seda, millised on eeldused (indiiviidi, isiksuslikud ja grupilised ressursid) kasvatuslikult olulisse (ja isiksuslikult ning grupiliselt vähemalt vastuvõetavasse) tegevusse lülitumiseks (7).

Kasvatuse põhieesmärgiks on teatud tüüpi, antud juhul sotsialistlikku tüüpi isiksuse kujundamine (3, lk. 139). Tavaliselt loetleme sellest lähtudes kasvatuse eesmärgidena isiksuse teatud omadusi: kodanikutunnet, patriotsismi, internatsionalismi, distsipliini ja kohusetunnet, töökust, humaansust, kollektiivsustunnet jne.

Tegelikult, isiksuse mingi omaduse väljakujundamiseks peavad isiksusel olema vastavad siseressursid. Esiolgu kas või elamused, mis kordudes kujundavad suhtumise. Alles osalemine tegevuses ja suhtlemises viib aja jooksul isiksuse teatud omaduse kujunemisele.

Selleks et näiteks töökus isiksuseomadusena välja kujuneks, peab õpilasel olema soodne hoiak, positiivne suhtumine töösse, mis on üheks tema isiksuslikuks ressursiks töövalmidusena.

Kasvatus annab tulemusi, kui arvestatakse õpilase eelnevat arengut, juba kujunenud indiviidseid ja isiksuslikke ressursse. Sellele vastavalt tuleb seada kasvatuse eesmärgid, valida või luua situatsioonid suhtlemiseks ja tegevuseks.

Järelikult, kasvatusprotsessi juhtimisel ei saa kasvatuse eesmärgi püstitada ühelaadselt ega suvaliselt, vaid lähtuda tuleks õpilaskollektiivi ja üksikõpilaste reaalsest arengutasemest.

Õpilase kasvatatus on kriteerium, mis iseloomustab, kuid võrd tema isiksus ühiskonna ootustele ja nõudmistele vastab, ning näitab, milliseid edasisi kasvatuse eesmärgi seada.

Kasvatatuse kindlakstegemine on võimalus, mis tagab kasvatusprotsessi juhtimise ja selle efektiivsuse.

On vaja teada õpilaste arengutaset kasvatusprotsessi alguses. Selle alusel seatakse eesmärk, koostatakse kasvatusplaan, toimub kasvatusprotsess ise (rakendades sobivaid meetodeid). Kasvatatus on ka kasvatuse tulemuse põhikriteeriumiks. Seega on õpilaste kasvatatus lähtekoht kasvatusprotsessi kõikidel etappidel. Seejuures ei tule unustada, et kasvatuse kui juhtimise ilme muutub vastavalt õpilase eneseregulatsioonivõime kujunemisele. Õpilane muutub üha rohkem kasvatuse objektist oma arengu subjektiks.

Õpilaste kasvatatuse jälgimine peaks olema pidev, sest isiksus areneb vahetpidamata. See peaks olema õpilase kogu isiksuse mitmekülgne tundmaõppimine. Kui vaadelda üksikuid omadusi omaette, seostamata neid õpilase isiksusega tervikuna, on raske saavutada soovitud muutusi õpilaste arengus. Näiteks. Õpilase huvi usuliste rituaalide vastu ei saa seostada kohe ja ainuüksi tema usklikkusega. Kasvatus ning koos sellega eesmärgi realiseerimine jääb ühekülgseks ja ebapiisavaks, kui õpetaja osutab põhitähelepanu ateistlikule kasvatusele. Vastav muutus õpilaste käitumises saavutatakse kogu kommunistliku kasvatusega, milles rakendatakse kõiki võimalikke kasvatusvorme ja -meetodeid õpilaste isiksuse mõjutamiseks tervikuna.

Õppe-kasvatusprotsessi arvestus koolis õpipedukuse ja käitumise hinde alusel ignoreerib õpilaste tegelikku kasvatatuse määratlemist. Ka kasvatuse sisu järgi kasvatatuse üle otsustamine (kui palju ja missugust tegevust esineb, missuguses proportsioonis on ideeline, kõlbeline või töökasvatus) ei näita veel õpilaste kasvatatust. Selle kaudu me püüame kasvatatuse taset õpilastes saavutada ning need jäävad selle iseloomustamisel puht välis-tekts näitajateks, mis ei peegelda veel õpilaste tegelikku kasvatatust.

Probleem seisneb selles, kuidas iseloomustada õpilaste kasvatatust.

N. Monahhov loetleb kasvatatuse hindamise kriteeriumidena normatiivse iseloomuga isiksuseomadusi, mis näitavad ühiskonna nõudeid isiksusele: patriotism, kollektivism, internationalism, humaansus, tööarmastus, ausus, distsiplineeritus, printsipiaalsus, enesekriitilisus, kohusetunne, uudishimu-, abivalmidus, ilutunne, füüsilise arenguga seotud omadus — vastupidavus (6. lk. 51). Otsustamine, kas omadus väljendub tugevalt, keskmiselt või nõrgalt, võib konkreetse situatsioonis (koolis, kodus või väljaspool) ühe ja sama õpilase iseloomustamisel anda erinevaid tulemusi.

Isiksuseomadus kujuneb välja kõikide mõjutegurite integreerimise tulemusena. Iga õpilast iseloomustab kindel tegevussfäär, suhted teistega ja hoiakud, mis omaduste kujunemist mõjutavad. Sellepärast peame vajalikuks kasvatatuse kompleksset analüüsi koos kasvatustingimuste kui mõjutegurite arvestamisega. Seda enam, et üldhariduskooli ülesandeks on kõikide kasvatusmõjude integreerimine ja kasvatusele kindla suuna andmine.

Kasvatatuse komplekse analüüsi võimaluseks võiks pidada õpilaste elulaadi, mis lubab vaadelda isiksust tervikuna ning kindlaks teha erinevate faktorite mõju.

Elulaad isiksuslikul tasemel on inimeste kogu elutegevuse süsteemi näitaja, mis iseloomustab tema tüüpilisi tegevusi, suhtumist neisse, suhtumist mitmesugustesse elusfääridesse, suhteid teiste inimestega, suhtlemisstiili ning mõtlemislaadi (4). Elulaadi tervikus on igal tegevusel oma funktsionaalne mõte. Selle terviku kaudu väljenduvad ka isiksuse sellised integraalsed omadused nagu suundus, tegevuse stiil, eneseteadvus. Isiksuslikku elulaadi võib nimetada ka elustiiliks (5).

Elustiil ei ole kõikidel õpilastel sarnane, esinevad elustiili isiksuslikud variandid. Vanema astme õpilaste elustiili uurimine akadeemik H. Liimetsa juhtimisel on näidanud, et vanema astme õpilasi võib elulaadi isiksuslike variantide e. elustiilide alusel jaotada viide õpilastüüpi: lõbustustele kalduv, passiivik, intellektuaal, harmooniline isiksus, sportlane (1).

Sama meetodiga oleme uurinud 1981. a. murdealisi õpilasi 5.—7. klassides. Küsitlus toimus Eesti NSV 57 koolis, neist 31 kesk-koolis ja 26 8-klassilises koolis. Üldpopulatsioon 1918 õpilast (923 poissi ja 995 tüdrukut), mis on 5% vastavate klasside õpilaste koguarvust eesti õppekeelega koolides. Empiirilised andmed töödeldi Eesti Raadio arvutuskeskuses.

Saadud andmete alusel eristati samuti viis elustiili varianti, mis lubab järeldada, et isiksuse elustiil hakkab kujunema murde-eas. Murdeealiste elustiilides kajastuvad vanuselised iseärasused, nii et noorukieas teeb õpilase elustiil läbi muutusi, enne kui ta lõplikult välja kujuneb.

Järgnevalt vaatleme mürsikute elustiile lähemalt.

I variant — 8,1% koguarvust, nendest 78,2% tüdrukuid.

Seda rühma iseloomustab küllaltki hea õpipedukus, kuid õppetöö mitte ei meeldi niivõrd, kui võrd õpitakse kohusetundest: vähe on vastumeelseid õppeaineid (40,4%) ja vähe tegeldakse mõne ainega täiendavalt. Suhted õpetajatega head, positsioon klassis kesk-pärane. 55,8%-l on ühiskondlikke pisiülesandeid klassis. Paaegu kõik (96,8%) tegelevad klassivälise tööga, kus domineerib isetegevus, käsitöö, muusika, ent lemmiktegevus on vaid 55%-l. Huvid on piiratud: muusika, teater, lugemine. Eriti huvitavad perekonnaelu ja moe küsimused, on huvi ka pidude vastu. Enamik nendest (94,6%) ei tegele spordiga, viibib harva looduses, vähem kollektioneerib (kui, siis postkaarte, fotosid). Vabal ajal viibitakse sageli kodus, kuid majapidamistöid teevad vähesed. Suhted vanematega on head, kuid vanemaid tuntakse ühekülgsest.

II variant — 20,5% üldarvust (neist 45% poisid, 55% tüdrukud).

Tüüpiline on üldine passiivsus. Need õpilased õpivad sageli halvemini, ei valmistu regulaarselt tundideks. Läbisaamine õpetajatega ei ole kuigi hea. Suhted klassiga nõrgad. Klassis on nad ebapopulaarsed. Harva võtavad osa klassi ühisüritustest. 60%-l puudub ühiskondlik ülesanne. Oma arvamus selle töö suhtes puudub. Neist 78% ei võta osa ühegi ringi tööst, 65%-l ei ole oma huviala. On palju vaba aega: 28-l rohkem kui 4 tundi, 30%-l 3—4 tundi päevas. Vaba aega veedavad nad kodus, looduses. Spordiga tegelevad vaid 11%, teatris, kinos käivad harva. Kollektioneerimine ei huvita, füüsilist tööd teevad vähe nii kodus kui ka tootmises. Tele- ja raadiosaated ei kõida. Muusikaga ei tegele, lugemine ei huvita. Kontaktid vanematega on teistest halvamad, tunnevad neid ühekülgsest. Isiklikud tulevikuplaanid tavaliselt puuduvad.

III variant — 17,7% koguarvust (poisse 39,8%, tüdrukuid 60,2%). Gruppi iseloomustab suur aktiivsus koolielus. Nendel on kõige parem õpipedukus, kuigi ettevalmistusele tundideks kulub kõige vähem aega (43%-l 1/2—1 tund päevas). Valiv suhtumine õppeainetesse, 55% tegeleb iseseisvalt mõne ainega. Suhted õpetajatega väga head, kuid õpetajate suhtes on nad enam nõudlikud. Klassis ollakse väga populaarsed. Aktiivsed: 33% on ürituste organisaatorid, 90%-l on ühiskondlikke ülesandeid. Need õpilased on koolis aktivistid: 98% võtab osa aktiivselt klassivälisest tööst, 63%-l on lemmiktegevus. Loov suhtumine tegevusse, tegelevad oma loominguga. Käivad sageli teatris, kinos. Meeldib seltskond, suhtlemine eakaaslastega. Kodus töötavad vähem. Suhted vanematega head.

IV variant — 33,6% (neist poisse 51,2%).

Seda rühma iseloomustab tegevuse suur mitmekülsus. Huvidering on nendel õpilastel laiem kui võimalused tegevuseks koolis. Edasijõudmine õppetöös hea, kuigi valmistatakse tundideks vähe. Kool meeldib nendele kõige enam (40%). Valiv suhtumine õppeainetesse, 62% tegeleb täiendavalt mõne ainega. Õpetajatega suhted head, on nende suhtes kriitilised. Klassis küllaltki populaarsed. Aktiivselt osalevad klassivälises töös (91,4%), täidavad ühiskondlikke ülesandeid koolis. Nagu III grupki, on nad enam rahul tegevusega koolis. 63,4%-l on oma hõvialad. Nendele meeldib töö — nii vaimne kui ka füüsiline. Nad on sageli looduses (90%), tegelevad spordiga, tehnikaga. Töötavad enam kui teised. Loov suhtumine tegevusse, iseseisvad. Loevad palju, orienteeruvad hästi erinevates probleemides. Käivad teatris, püüdel, kinos, jälgivad valikuliselt mitmesuguseid tele- ja raadiosaateid. Suur intellektuaalne huvi. Suhted vanematega head, tunnevad hästi oma vanemaid.

V variant — 20,1% (poisse 64,6%).

Need on õpilased, kellel domineerib sportliku kallakuga tegevus. Õpiedukus on võrdlemisi madal. Sagedamini nad ei valmistu tundideks. Kõige enam teevad tundidest poppi. Paljudel nendest on õpetajatega halvad suhted. Klassis on nad ebapopulaarsed. Passiivsed: harva osalevad klassi üritustel, 72,3%-l ei ole ühiskondlikke ülesandeid, klassivälisest tööst ei võta osa. Peamine tegevus on sport, kuid vaid 4,9% tegeleb sellega organiseeritult. Teevad seda peamiselt omal käel. Vaimne pingutus ei meeldi, meeldib füüsiline, kuid kodus töötavad vähe. On palju vaba aega, mida veedavad sagedamini tänaval, sõpradega. Viibivad looduses, käivad kinos, diskoõhtutel. 48,3%-le meeldib tehnika. Suhted vanematega on ühekülgsed, ei ole eriti head.

Uurimus näitas, et tegevussfäärile vastavad ka õpilaste hoiakud ja väärtushinnangud.

Eluviisi kaudu saame iseloomustada kasvatusingimusi. Me võime eristada kooli, kodu ja ümbruse eluviisi kui kasvatusingimust. Selleks et paremini mõista õpilaste kasvatusi ja integreerida võimalike elutegevuse sfääride mõju õpilasele, on vaja tunda neid mõjutusi.

Uurimus näitas õpilaste elustiili erinevusi regiooniti ($r=0,205$). Regioonide klassifitseerimise aluseks on asustuspunktide elanike arv ja tüüpilise tootmistevõime iseärasused (8).

Linnaregioonides viibivad õpilased vähem kodus kui maaregioonides. Linnas on nad vähem looduses, vähem hõivatud tööga ja vähem armastavad seda. Eriti erineb õpilaste elustiil Tallinna regioonis, kus halvemini suhtutakse õppimisesse ja vähem valmistatakse tundideks, vähem tehakse füüsilist tööd ja käiakse teatris. Väikestes maakohtades on õpilastel vähe huve ja lemmiktegevusi (ainult 44%).

Regioonist sõltub mõnel määral kooli meeldivus: maal peetakse kooli meeldivamaks kui linnas. Väikeses koolis rahuldab õpilasi suhtlemine rohkem kui suures. Ühiskondlikke ülesandeid on õpilastel maakoolis rohkem ja need meeldivad enam kui linnakoolis. Tallinnas ei ole ühiskondlikke ülesandeid 61,9%-l poistel, 47,3%-l tüdrukutel. 8-klassilises koolis on murdeaalisel ühiskondlikke ülesandeid rohkem kui samaealistel keskkoolis. Klassivälise töö koolis rahuldab kõige vähem Tallinna õpilasi.

Mürsikute eluviisi mõjutab ka perekond. Nimetatud uurimus näitas, et peamiseks faktoriks on vanemate haridus, mitte niivõrd perekonna suurus või täielikkus. II ja V elustiiliga õpilaste vanemate haridustase on madalam, III elustiili puhul — kõige kõrgem (kõrge on ka IV elustiiliga õpilaste vanemate). Vanemate haridus avaldab mõju nii õpilaste tegevusele, suhtumisele, väärtushinnangutele kui ka suhtlemisele. Oluliseks eluviisi mõjutavaks faktoriks on veel vanemate töösfäär.

Mitte kõik õpilased ei võta võrdset vastu koolilikku elulaadi kui isiksuse arengutingimust. Kooliliku elulaadiga langeb enam ühte III ja IV elustiil (s. o. vaid 50% murdeaalisi, vanemas astmes aga veelgi vähem — 40%). Elustiili ühtelangevus määrab oluliselt kooli meeldivuse, see aga on isiksuse arengu juhtimise tähtsaks eelduseks. Märkimisväärne seos on tundideks ettevalmistumise ja kooli meeldivuse vahel (poistel $r=0,726$, tüdrukutel $r=0,248$). Uurimus näitas, et koolil õnnestub integreerida vaid neid õpilaste tegevussfääre, mis on enam lähedased kooliliku elulaadiga.

Kõikide õpilaste arengut kool kasvatuses ei juhi, kuna ei arvestata õpilaste isiksust tervikuna. Tegevus, suhted koolis ei arvesta õpilaste erinevaid isiksuslikke ressursse, et sellega luua soodsad tingimused iga murdeaalise arenguks. Nii puudub ühiskondlik ülesanne 45,2%-l, 38,4% ei tegele klassivälise tööga. Koolielu ei ole selliselt diferentseeritud, et iga õpilane leiaks selles rakendust. Kõige vähem võtavad osa tegevusest koolis II ja V elustiiliga õpilased. Nendel on ka kõige nõrgemad, ühekülgsed või ebarahuldavad suhted kodus oma vanematega.

Teiselt poolt, kasvatus kui sotsiaalne juhtimine ei lähtu eesmärkidest, mis on seotud õpilase isiksuse kujunemisega. Nii johtub, et kasvatus toimub näitajate pärast: kasvatada näiteks tippõpilasi. Mille muuga on seletatav, et V grupi spordihuvilistest õpilastest tegeles sellega organiseeritult vaid 4,9%? Või kui õpilasel ei ole eeldusi tiptulemuseks, siis lülitatakse ta kasvatusprotsessist välja ning tal ei ole võimalik oma võimeid arendada. Tuleb ette, et rohkem tegeldakse õpilastega, kelle käitumine on laitmatu.

Esineb kasvatusi puht tegevuse pärast, ilma et selle tegevusega õpilase isiksuse arengut eesmärgistatult mõjutada püütakse.

Et see aset leiab, näitab fakt: vaatamata õpilaste suurele koormusele õppe- ja klassivälises tegevuses, puudub 48,8%-l õpilastest (44,9% poisse, 52,4% tüdrukuid) kindel huviala.

Ühistegevuse kaudu kasvatamisel ei arvestata subjektiivse faktori tähtsust. Kollektiivi mõju ei väljendu mitte niivõrd ühesuguses tegevuses, ühesuguses riietuses jt. ühistes tunnustes, vaid selles, kuidas õpilane kollektiivi siseneb ja end selles maksimaalselt rakendab, nii, et õpilaste individuaalsed arvamused, hinnangud pedagoogilise suunamise, abil integreeruksid kollektiivi avalikuks arvamuseks.

Uurimus näitas, et klassi hinnangud ei lange kaugeltki ühte hinnangutega, mida kasvatuses pakutakse: madal on ühiskondliku töö ja õppimise väärtus, kuid väga kõrged materiaalsed väärtused, eriti inimese välimusega seotu (2).

Ekslik oleks arvata, et õpilaste tundmaõppimine, nende kasvatatuse väljaselgitamine nõuab eri aega ja võimalusi. Õpilaste kasvatuse määratlemine toimub olemasolevates tingimustes, nendes kontaktides, mis õpetajal õpilastega on. Vaja on, et õpetaja püüaks õpilasi mõista (mitte õpilaste hooldamise ja hellitamise, vaid osataks aru saada nende sisemaailmast). Paraku on pedagooge (eriti mitteklassijuhatajaid), kes ainet õpetades ei pea õpilaste tundmist vajalikuks või analüüsivad õpilasi kitsalt puht aine omandamise seisukohalt. Teiste arvates ei ole õpetajal võimalik õpilast vajalikul määral tundma õppida. Ilmne on see, et õpetaja kõrgem pedagoogiline kultuur ja psühholoogiline vaist on eeldused, mis õpetajat esmajärjekorras tema töös aitavad.

Eelkõige on vaja osata kasvatusprotsessi juhtimisel prognoosida konkreetselt selle tulemust, muutusi õpilase isiksuses, arvestades õpilase kasvatatust, nende isiksust tervikuna. Edasi on probleem juba niisuguste kasvatusmeetodite rakendamises, mis prognoositult teostada aitavad. Kui algklassiõpilaste käitumise motiivide kujunemist püütakse suunata selgituse ja harjutamise kaudu, siis murdeas (ka noorukieas) on oluline osa iseisvas tegevuses kujunevatel hinnangutel. Selleks on vaja meetodeid, mis võimaldavad murdeaalistel endi aktiivsust kasvatusprotsessis väljendada ning millega kaasnevad muutused ka murdeaaliste eneseregulatsioonis. Niisuguses kasvatusprotsessis saab õpetaja väärtuslikku informatsiooni õpilaste kasvatuse kohta.

Kogu pedagoogilise tegevuse aluseks on õpilaste kasvatatuse arvestamine, sellest lähtumine ning selle mõjutamine.

Kirjandus

1. Kala, U., Must, A., Liimets, H., Võhandu, E. Raadio osast õpilase sotsia-

listliku elulaadi täiustamisel. Käsikiri. Tln., TPedI, 1977.

2. Кера, S. Kasvatusprotsess ja kooliklassi vaimeus. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 7.

3. Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., «Наука», 1981.

4. Лийметс Х. И. Образ жизни как категория психологии развития и педагогики. В кн.: Педагогический процесс и формирование социалистического образа жизни. Тезисы I. Тлн., TPedI 1981, с. 4—7.

5. Лийметс Х. И. Как воспитывает процесс обучения? М., «Знание», 1982.

6. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика. М., «Педагогика», 1981.

7. Орн Ю. Личностные ресурсы индивида и взаимодействие. — В сб.: Взаимодействие коллектива и личности. Тлн., TPedI 1982, с. 62—66.

8. Райтвийр Т. В. Социогеографическое исследование образа жизни и его элементов /Методическое пособие/. Тлн., ТПИ, 1979.

MEILT JA MUJALT

■ Mistahes lemmikmuinasjuttu võivad televiisorist «Zvjozdotška» vaadata samanimelise lasteaia lapsed Moldaavias Britšanõ asulas. Selleks tarvitseb vaid kindla skeemi järgi mitmevärvilistest puitdetailidest aparaat kokku panna ning ekraanile kinnitada paberilehed omajoonistatud muinasjututegelastega.

«Heade tegude toas», kus «Zvjozdotška» on töökorda seatud, ei märganud TASS-i korrespondent igavlevaid nägusid. Kasvatavate järelevalve all poisid innukalt saevad, töötavad hõõvelpinkide juures. Tütarlapsed käsitsevad osavalt mänguõmblusmasinaid, tikivad, koovad. Laste parimad tööd — purjekad, nukuriided, mänguasjad — pannakse kohe noorte meistrite näitusele. Taas leiavad oma koha nende poolt remonditud laudad, toolid, riiulid.

Niisugused töönurgad on organiseeritud eeskätt ettevalmistusrühma jaoks. Tegevus seal, eriti televiisori monteerimise «konveieril», arendab lastes huvi töö vastu, kujutlusvõimet, püsivust ja taipu. Kõike seda on vaja kooliminejal.

«Zvjozdotška» kogemust kasutatakse ka Moldaavia teistes lastepäevakodudes. Kasvatavate hulgas on tekkinud suur huvi niisuguse töönurga sisustamise vastu. Mitmes ehitatavas lasteaias on kõige avaram ruum määratud «heade tegude toaks».

TASS

Abielu stabiilsusest ja kvaliteedist*

**DAGMAR KUTSAR,
TRÜ perekonnauurimise
grupi nooremteadur**

Abielu stabiilsus ja kvaliteet on kaks abieluga seonduvat põhimõistet. Stabiilsusest on üsna palju räägitud, kvaliteedist aga oluliselt vähem. Alljärgneva ülesanne on vaadelda nimetatud mõisteid koos, avada nende sisu ja tähendus nii inimesest kui nõukogude ühiskonnast lähtudes, eesmärgiga aidata perekonnaõpetuse õpetajat abielu stabiilsuse ja kvaliteediga seonduvate probleemide käsitlemisel.

Ühiskonnast lähtudes on abielu stabiilsus abielu formaalne püsimine antud ajamomendil, arvestamata abielus olevate inimeste arvamusi selle kohta.

Inimesest lähtudes on abielu stabiilsus eelkõige subjektiivne hinnang abielu püsimisele, milles on arvesse võetud tegelikud suhted abikaasade vahel, rahulolu, kuid ka võimalik sündmuste areng tulevikus.

Nõnda siis, formaalselt stabiilne abielu võib faktiliselt purunemas või purunenud olla. Abikaasad kas kavatsevad lahutust, on lahutamata või elavad lahus, ühel või mõlemal võib olla uus kodu ja perekondki loodud. Formaalselt abielu eksisteerib, faktiliselt mitte. Esineb ka vastupidiseid juhtumeid — formaalselt purunenud (lahutatud) abielu funktsioneerib edasi, endised abikaasad elavad koos ja suhted on stabiliseerunud. Nagu näha, formaalne ja informaalne stabiilsus ei pruugi alati ühte langeda.

Kas abielu on püsiv või mitte, kõige

määravamaks teguriks on siin abielu kvaliteet. Abielu kvaliteet on eelkõige ootuste ja reaalsuse omavaheline suhe. Mida rohkem langevad ootused antud abielu suhtes kokku reaalsega, mida see abielu suudab pakkuda, seda kvaliteetsemaks võime lugeda seda abielu.

Ka abielu kvaliteeti tuleks käsitleda kahest aspektist lähtudes.

Ühiskonnast lähtudes kvaliteetne abielu täidab oma ülesanded ühiskonna ees, st. realiseeruvad ühiskonnapoolsed ootused. Selline abielu on stabiilne. Nõukogude ühiskond pole huvitatud mitte ainult abielude formaalselt stabiilsusest, ta on huvitatud, et abielud oleksid ka informaalset (subjektiivselt) stabiilsetena tajutavad asjaosaliste endi poolt. Kvaliteetsest abielust sünnib antud regioonile vajalikul arvul lapsi, täites ühiskonna ees elanikkonna kvantitatiivse taastootmise ülesannet. Eesti NSV-s peaks igas reproduktsioonialises abielus olema vähemalt 2—3 last, selleks et tagada tööjõu taastootmise normaalne tase vabariigis.

Ühiskond on huvitatud igakülgselt arenenud kasvavast põlvkonnast. Tohtu tähtsus inimese kujunemises on lapsepõlvkodu. Siit saab ta kaasa esimese elumudeli, ettekujutuse rollidest perekonnas, ühiskonnas üldse, omandab väärtused, hoiakud jne. Nõukogude ühiskond ootab perekonnast sirguvaid täisväärtuslikke ühiskonnaaliikmeid. Vaimselt ja füüsiliselt igakülgselt arenenud inimene pärineb tõenäolisemalt täisväärtuslikust kodust. Prof. A. Hartševi uurimuse tulemused Leningradis näitasid, et üle 40% murdeaalsetest kurjategijatest kasvasid desorganiseerunud perekondades, mida iseloomustasid ühe või mõlema vanema joomine ja kaklusteni minevad tülid. Ligi 80% alaealistest kurjategijatest oli pärit perekondadest, kus puudus vajalik kontroll järglaste üle. Nendel noorukitel, kes hakkasid alkoholi pruukima enne 20-aastaseks saamist, olid 75% juhtudest vanemad alkohoolikud, 20% alkohoolikute perekondadest pärit alaealisi sooritas kuriteo juba enne 15-aastaseks saamist. Noorukite ühiskonnavastaseid hoiakuid, mida kujundab vanemate negatiivne eeskuju, iseloomustab suurim sügavus ja pidevus.

Inglise psühhoteraapeudid McGinnis ja Ayres on öelnud, et nii kaua kui eksisteerib antisotsiaalseid jõude (kuritegevus, terrorism, repressioonid jne.), on olemas perekonnad, kust võrsuvad inimesed, kes sellega tegelevad.

Seega abielu, täites elanikkonna kvantitatiivse taastootmise funktsiooni, tagab suure osas ka elanikkonna kvalitatiivse taastootmise, olles tulevase ühiskonna kvaliteedi nurgakivi.

Kvaliteetne abielu pakub piisavalt võimalusi abikaasade igakülgeks arenguks, soodustades abikaasade enesearendamist, samuti tagab tingimused abikaasade nii kehaliseks kui ka vaimseks taastumiseks, puhkuseks.

* Abiks perekonnaõpetuse õpetajale.

Ühiskond on huvitatud sellest, et inimene hommikul tööle tulles oleks nii kehaliselt kui vaimselt hästi puhunud, heas meeleolus, sest siis laabub ka töö, paremad on suhted töökaaslastega. On ju selge, et kui kodus on pahandusi või valitsevad pinged, inimene võtab häiritud oleku endaga töölegi kaasa. See aga omakorda mõjutab töötulemusi ja ohkkonda kollektiivis.

Inimesest lähtudes on kvaliteetne abielu eelkõige selline, mis täidab inimese ootused tema suhtes. Ootuste-lootuste luhtumine on oluline riskifaktor, et see abielu võib karile joosta, eriti juhul, kui inimene oma ootusi abielu suhtes ei korrigeeri.

Kvaliteetne abielu on subjektiivselt stabiilsena tajutav, julgeolekut sisendav. Kummalgi abielupoolel pole mõttes võimalikku lahutust, sellest abielust mõeldakse kui loomulikust ja vajalikust seisundist. Suhtlemisõhkkond on sõbralik, soe, arvestav, empaatiline, kompromissivõimeline. Heas abielus saab inimene rahuldada oma vajadust emotsionaalse toetuse ja stabiilsuse, õrnuse ja hoolitsuse järele, ta tunneb rõõmu lastest, nende arengust ja edusammudest.

Suhete soojust ja sügavust abikaasade vahel, kuid ka tulevaste abikaasade vahel võiks iga asjaosaline hinnata ise, lähtudes McGinnise ja Ayres'i poolt väljapakutud viikesest küsimustikust:

1. Kui sagedane ja kui tugev on Teie soov endast anda või vastupidi, kaaslaselt saada (soov teda aidata, talle rõõmu valmistada, oma kiindumust väljendada), või ootate seda kõike vaid temalt?

2. Kui palju teadlikku arvestust, pingutust nõuab Teilt selline andmine, kingituse tegemine, teene osutamine; kas see oli spontaanne, loomulik või tulenes kohustusest abikaasa ees, või hoopis süütundest tema ees?

3. Milline on tema reaktsioon — kas Teie käitumine lähendas Teid abikaasaga või tekitas mittemõistmist, pinget, teesklust?

Abieluline suhtlemine nõuab inimeselt palju südamlikkust, tähelepanelikkust, tunnete, mõtete, lootuste, unistuste jägamist, kuulavat kõrva ja mõistvat südant — palju endast andmist. Abielulisesuhtlemise suurimad vaenlased on partneritevaheline võistlus, egoistlik tarbijalikkus, kuid ka emotsionaalne tuimus ja kontaktide pinnapealsus.

Isegi kõige paremas abielus tuleb ette pingeid, arusaamatusi, konflikte, mis nõuavad lahendamist. On ju abikaasad ikkagi erinevad inimesed ja mõttetu on nõuda, et nad samal ajal käituksid või sooviksid täiesti ühtemoodi, täpselt ühes mõodus, mida ei suuda kaksikudki mitte. Ja pealegi, inimene on mõnikord iseendagagi konfliktis.

Konflikti võime mõista kui tajutud erinevust kas siis arvamustes, hoiakutes, käitumises jne. Konfliktid, arusaamatused, tülid on seotud teineteise pideva, üha sügavama tundmaõppimisega. TRÜ perekonnauurijate

uurimusest nähtub, et enne abiellumist oli tülidega algust teinud ligi viiendik küsitletuist, aasta möödudes aga juba peaaegu 70%. Tuleb arvestada, et konfliktid, arusaamatused on loomulikud asjad ja vaevalt et ükski abielu neist täielikult pääseb, oluline on aga see, kuidas tülitsetakse. Kuidas tülitseta nii, et tüli lahendajatest ei muututaks tüli õhutajateks. Kuna inimesed elavad abielus oma vabal tahtel, soovist olla koos armastatud inimesega, omada kodu, perekonda, siis konflikt abielus võib olla sügav ja raske, seda eelkõige kahel põhjusel:

a) tülitsejad ei saa lihtsalt situatsioonist lahkuda ja ära «koju minna»;

b) abikaasad teavad ja tunnevad teineteise helli kohti ja kaaslast «raputada» on seetõttu suurem võimalus.

Järgmiseks mõned reeglid, mida oleks soovitatav arvestada konflikti sattunud abikaasadel, kuid ka tulevaste abikaasadel.

Enne tülitsema hakkamist:

kaalu, kas probleem on tõesti tõsine või on ta lihtsalt vihaleajav ja tüütav;

püüa mõista, miks ta nõnda käitus, ütles, arvas jne.;

püüa situatsiooni kõrvalt vaadata, et paremini mõista selle tegelikku sisu ja tähendust teie suhetele;

püüa analüüsida neid põhjusi, millest käesolev situatsioon tekkis, milline on Sinu osa selles;

ära lase olukorral veelgi halvemaks minna.

Kui aga tülist ei pääse, siis:
 pea meeles, et konflikt on normaalne asi, tee endale selgeks, et te mõlemad olete inimesed;

püüa endale selgeks teha, miks oled ärritatud, püüa olukorda analüüsida ja mõista;
 kui oled vihane, ära püüagi kaugeleulatuvaid järeldusi ja otsuseid teha, need on tõenäoliselt valel ja pärast võib olla hilja kahetseda;

püüa nõustuda mõne sammuga situatsiooni kasuks, ole valmis kompromissiks;

väljenda oma head suhtumist kaaslasesse, et ta tunneks, et sa hoiad teda ja arvestad tema enesevääriskusega;

rohkem tähelepanu situatsiooni lahendamisele, vähem kaaslaste vigadele;

ole kannatlik!

Kvaliteetses abielus abikaasad oskavad oma pahandustega nii toime tulla, et ei kannata kummagi poole enesevääriskus, probleem lahendatakse, pinge partnerite vahel kaob ja teineteisetundmine süveneb. Kvaliteetses abielus on kõrge tunde- ja suhtlemiskultuur.

Tõeliselt kvaliteetne abielu on ideaal, mille poole tuleb püüda. See esitab kõrgeid nõudmisi mõlemale abielupoolele.

Kõrge lahutumus taustal on alust arvata, et Eesti NSV-s abielude kvaliteet suureneb, formaalne ja informaalne stabiilsus lähenevad teineteisele: kvaliteetsemate abielude osa-

kaal kõigi abielude hulgas suureneb, kuna suur osa vähe kvaliteetseid lahutub.

Millest siis peale kvaliteedi veel sõltub abielu stabiilsus? Siinkohal tuleks analüüsida abielu alternatiive; mis soodustavad, ja barjääre, mis takistavad lahutamast. Abielu alternatiivid meie ühiskonnas on, kas jätkata pärast lahutust elu üksikuna või leida uus elukaaslane. Statistika näitab, et kordusabielude arv seoses lahutuste arvu kasvuga on suurenenud. Suurimat kordusabielumise intensiivsust ilmutavad lahutatud mehed, vähimat aga lehestunud naised. Tuleb arvestada ka seda, et vanuse tõustes naistel uue elukaaslase leidmise võimalused kahanevad (meeste varasem suremus ja nn. meeste defitsiidi teke elanikkonna vanemates vanusekategoriates), meestel aga pigem suurenevad. Kultuuriliselt on determineeritud, et noorel mehel pole sobiv abielluda endast palju vanema naisega, kuna aga elatanud mehe naitumine noore tütarlapsena ei ärata nii suurt tähelepanu ega leia halvustamist.

Igal konkreetsel juhul peale ühiskonnas eksisteerivate abielu alternatiivide arvestab lahutust kavatsev inimene, millised on alternatiivid tema enese jaoks. Näiteks. Kas üksielu on parem kui praegune kooselu joodikuga, kes aga nn. selgetel päevadel on üsna töökas, abivalmis, hea? Kas tekkinud abieluväline kiindumus pole mitte hetketunne? Kas ma suudan endale kedagi leida, sest üksielu pole minu jaoks? Ja kui tõesti juhtub, et leian kellegi, kes on meelepärane, kas ta on, nõus oma sisseseatud kodust minu juurde elama tulema? Pärast lahutust jään ilma ilmselt nii lastest kui kodust, sest temaga ühe katuse all elada ma ei suuda...

Kellele jäetakse lapsed? Jne. jne.

Kui inimene leiab, et praegune olukord on halvem kui võimalik peale lahutust, tulevad arvesse veel lahutamist takistavad barjäärid. Seoses linnastumisega, kontaktide nõrgenemisega sugulaste vahel, linnaaonüümsusega, sellest johtuva väikse sotsiaalse kontrolliga ning suhteliselt kõrgest lahutumusest tingitud leebema suhtumisega lahutustesse üldse on lahutusi takistavad barjäärid ühiskonnas nõrgenenud.

Peale barjääride ühiskonnas eksisteerivad veel barjäärid inimeses endas. Üks olulisi takistusi on kindla parema alternatiivi puudumine. Milleks lahutada, kui praegune olukord on ilmselt siiski parem võimalikust elusituatsioonist pärast lahutust.

Oluline pidur on ka lapsed. On ju paare, kes elavad koos laste pärast, kuid pärast laste iseseisvumist abielu lahutatakse. Valus küsimus on, kuidas oleks laste suhtes õigem, kas kasvamine poolikus perekonnas ilma ühe vanemata või peavad nad edasi taluma ebatervet õhkkonda kodus.

Unustada ei tohi ka hoiakulist külge. Suhtumine lahutusse kui häbiväärsesse: kui kord abiellutud, tuleb ka koos elada. Barjääriks

võib olla kartus tunnistada oma ebaõnnestunud abiellumist, eriti kui vanemad olid abiellumise vastu, kartus traumeerida niigi haigeid vanemaid, prestiižiküsimus jne.

Abielu stabiilsuse ja kvaliteediga seonduvate küsimuste käsitlemisel tuleb eriti rõhutada abikaasade suhtlemisostkuste tähtsust. Teist süüdistada on lihtne, iseeneses vigu näha ja neid tunnustada aga kunst.

Kirjandus

1. T. C. Mc Ginnis, M. Ayres. Open Family. London, 1976.
2. Харчев А. Г. Становление личности. М., 1966.

(15. lk. järg.)

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee peasekretäri seltsimees J. V. Andropovi kõne NLKP Keskkomitee pleenumil — «NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid. 14.—15. juuni 1983.» Tln., 1983.
2. Eglon, A. Ühised jõupingutused toovad edu. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 7.
3. Hermann, S. Opetajate enesetäiendamise juhendamise tingimustest. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 7.
4. Kaisma, E. Tõsta meetoodilise töö tulemuslikkust. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 7.
5. Tamm, L. Kursusetöö koostamise juhend. — ENSV Haridusministeerium, Tallinn, 1981.
6. Методические указания к работе педагогических коллективов школ города над проблемой «Использование достижений педагогической науки в практике работы школы.» — Ленинградский ГОРОНО, Ленинградский ГИУУ, Ленинград, 1973.
7. Зевина А. Самообразование директора школы. — «Народное образование», 1982, № 12.
8. О всесоюзной научно-технической конференции по проблемам самообразования в системе повышения квалификации педагогических кадров школ в Новгороде. Инструктивное письмо Минпроса СССР от 12 февраля 1980, «Бюллетен нормативных актов Минпроса СССР, 1980, № 6.
9. Пущкина, М. Непрерывность самообразования учителей — важное условие повышения эффективности и качества работы. — «Начальная школа», 1980, № 8.
10. Розенталь А. В помощь руководителю школы. (Рекомендации к организации содержания и формам методической работы с педагогическими кадрами.) Минпрос Эст. ССР, Таллин, 1982.
11. Худоминский П. Методическая работа в школе. Минпрос СССР, М., 1979.

Mõnda õpioskuste kujundamisest

VIIVI MAANSO,
PTUI sektorijuhataja

Õpioskustest kõneldakse järjest enam: neist on püütud võimalikult põhjalikke loendeid koostada, neid defineerida ja klassifitseerida (6; 9); nende kujundamise vajalikkust rõhutatakse paljudes didaktika- ja metoodikaküsimusi käsitlevates kirjutistes; mitmetes aineprogrammides on antud teadmiste ja oskuste seas, mis tuleb ühe või teise klassi lõpetamise ajaks omandada, ka õpioskuste loend. Õpilasi rakendatakse tundides iseseisvate tööle raamatuga, pannakse nad kuulama ja vaatlema, lastakse neil teha katseid, koostada referaate, lahendada ülesandeid ja arutleda loetu üle. Märksa harvemini õpetatakse, kuidas seda kõike teha. Pedagoogilisest kirjasonast võib küll leida mõndagi kasulikku õpioskuste kujundamise kohta, enamasti on see aga artikliti hajali ning seega õpetajail raskesti kasutatav.

Huvipakkuvamaid ja konkreetsemaid õpioskuste kujundamise käsitlusi, mis allakirjutanud kätte puutunud, on ilmunud A. Ussovalt (7; 8). Oma uurimustes, mis tuginevad P. Galperini, A. Leontjevi jt. teooriaile orienteerumisel kolmest tüübist ja tegevuse struktuuri uuringuile, on ta käsitlenud loodusteaduslikele ainele ühiste, suures osas õpioskustena vaadeldavate oskuste (vaatlusoskus, mõõtmisoskus, raamatuga iseseisvalt töötamise oskus jm.) kujundamise võimalusi. Need on viinud autori järeldusele, et üldistatud oskus saab kujuneda üksnes kolmat tüüpi orienteerumisel, s. o. uue toiminguga *resp.* ülesande analüüsi plaanipärase õpetamise korral. Viimane algab (õpetajapoolsest) toiminguga üldprintsiipide (teaduslike aluste) selgitusest, misjärel määratakse ühiselt kindlaks toimingus sisalduvad üksikoperatsioonid ning nende sooritamise järjekord. Mida aktiivsem on õpilaste osavõtt toimingu üldmudeli väljatöötamisest, seda kiiremini ja edukamalt kujuneb järgneva harjutamise käigus oskus, seda enam on tagatud tolle oskuse rakendatus analoogiliste toimingute sooritamisel ja ülesannete lahendamisel uutes situatsioonides (7, lk. 43—49).

Eeltoodust saab kinnitust seisukoht, et nagu iga teisegi oskuse aluseks on enamasti teadmised, nii ka

õpioskuste kujunemise eelduseks on teadmised õppimisest ja otstarbekatest õpivõtetest.

Ainealaste teadmiste põhiallikaks on õpikud, ainealast teavet pakub õpetaja ka oma suulises esituses. Kust ja kuidas saab õpilane teadmisi õppimise kohta? Seesugust õppeainet meie õppeplaanis ju pole.

Mitmed õpioskustena toimivad oskused ja õpioskuste aluseks olevad teadmised on ühteaegu ainealased teadmised ja oskused ning sellistena fikseeritud vastava aine programmis. Nende omandamiseks on ette nähtud teatav arv tunde, neid seletab õpetaja ja nende kohta sisaldab infot õppekirjandus. Nimetagem esijoones algklassidest peale kujundatavat lugemis- ja arvutusoskust. Alused mitmesuguste kaartide tundmiseks ja kasutamiseks antakse geograafias; mõõtma ja diagramme koostama õpetab matemaatika. Kirjandiõpetuse programmi kohaselt õpetatakse vaatlustulemuste fikseerimise erisuguseid võtteid 7. klassis, retsensiooni koostama 11. klassis jne.

Teisal ei ole seesugused teadmised küll omaette programmiteemaks, kuid liituvad siiski orgaaniliselt ühes või teises aines õpetatavaga. Näiteks 4. klassi loodusõpetuse kursuses saavad õpilased teada, kuidas graafiliselt kujutada öö ja päeva pikkuse muutumist aasta jooksul. Eesti keele tundides tutvustatakse seoses koondlausega õpilastele mõistete rühmitamise aluseid ning loetelu loogikavigu, oma- ja võõrsõnatähtede käsitlemisel õpetatakse kasutama «Võõrsõnade leksikoni», käänamise käsitlemisel tundma õigekeelsussõnaraamatut ja selle kasutamise juhiseid. 10. klassi kirjandiõpetuse programm nõuab probleemkirjandiga ühenduses argumenteerimise õpetamist. Jne. Teades ja tundes, missuguseid teadmisi teiste ainetel õpetamisel jagatud, saab iga õpetaja neid õpioskuste kujundamisel ära kasutada, lisades siia vaid oma aine eripära arvestavad jooned.

Nimetatute kõrval loetletakse sageli mitmeid selliseid õpioskusi, mis otseselt ühegi aine õpetamise objektiks pole: oskus eraldada olulist ebaolulisest, teha ja formuleerida näitematerjali põhjal järeldusi, võrrelda esemeid ja nähtusi omavahel, anda hinnanguid enda ja kaaslaste tööle, aga ka lihtsalt oskus midagi ära õppida, meelde jätta jpm. Neiks jagatakse teadmisi konkreetse ülesande lahendamiseks antava suulise või kirjaliku tööjuhendi kaudu. Hea tööjuhend ei näita ainult, mida teha (*loe läbi, täida harjutus vms.*), vaid juhendab üksikasjalikult õpilase õppimisprotsessi kulgu, osutades täpselt allikale, kust

leida materjali, milliseid sõnaraamatuid, kaarte ja katseriistu kasutada, kuidas koostada tabelit või vormistada graafikut, milliseid enesekontrollivõtteid rakendada jms. (5, lk. 116—122).

Ühe konkreetse ülesande lahendamiseks antud juhised viivad küll sel korral õige tulemuseni, ei loo aga küllaldasi eeldusi üldoskuse kujunemiseks, samade juhiste järgimiseks uute, mõnesuguseid teisi tingimusi sisaldavate ülesannete täitmisel. Nii võib õpilane täpsete juhiste järgi teha kümneid, koguni sadu katseid, ilma et ta hakkaks mõistma katse kui teadusliku tunnetusmeetodi olemust või suudaks iseseisvalt teha erinevaid katseid kavandada. Seepärast soovitakse anda õpilastele üldisemat laadi eeskirju, millele saaks tugineda kõigi analoogiliste toimingute sooritamisel. Ajaloometoodik H. Palamets peab samaliigiliste nähtuste õppimisel oluliseks kasutada üldisi, algoritmilisi plaane, mis soodustavad loogilise mõtlemise elementide omandamist, harjutavad konkreetset materjali liigendamist kindla skeemi alusel, leidma sellest tüüpilist ja olulist. Näiteks sõja kirjeldamiseks on õpilastel 5. klassis võimalik kasutada järgmist lihtsat plaani: 1) sõja põhjused; 2) sõja algus; 3) sõja käik; 4) sõja lõpetamine; 5) sõja tulemused. Keskkooli vanemates klassides peaks sama algoritm omandama juba laiendatud üldplaani kuju:

1. Sõja põhjused: a) majanduslikud; b) poliitilised; c) ettekääne sõja alustamiseks.
2. Sõja iseloom.
3. Võitlevate poolte jõud: a) x-poolte jõud aa) majanduslikult, bb) sõjaliselt; b) y-poolte jõud aa) majanduslikult, bb) sõjaliselt.
4. Sõja algus: a) poolte plaanid sõja algul; b) sõja kuulutamine (või kuulutamatajätmine); c) esimesed relvastatud kokkupõrked... (4, lk. 83).

Õpilastele kätteantavaiks üldistatud eeskirjadeks võiks olla ka füüsikaprogrammis hindamise näidismõistete esitamisel toodud nõuded. Näiteks füüsika mõistete, sealhulgas füüsikaliste suuruste korral arvestatakse järgmisi teadmisi:

- nähtused või omadused, mida antud mõiste iseloomustab.
- mõiste määratlus.
- antud suurust teiste füüsikaliste suurustega siduvad valemid.
- mõõtühikud.
- suuruse mõõtmisvõtteid (2, lk. 33).

A. Ussova soovitab ühetaoliste toimingute puhul sugulasaineis (nähtuste tundmaõppimisel, vaatlemisel, ülesannete lahendamisel jm.) teadlikustada õpilasi ühtede ja samade, nn. üldistatud plaanide alusel. Näiteks annab ta katsete korraldamiseks loodusteaduslikes distsipliinides järgmise üldistatud plaani.

1. Formuleerida katse eesmärk.
2. Formuleerida hüpotees.
3. Mõelda läbi katsetingimused, kavandada mõõtmised ja valida neiks vajalikud mõõtmisriistad.
4. Mõelda, kuidas välistada kõrvaliste tegurite mõju katsetulemustele.
5. Valida välja ja töövalmis seada katsematerjalid ja -riistad.
6. Läbi mõelda antud katse tarvis kõige sobivamad tulemuste registreerimise viisid.
7. Määrata kindlaks katse üksikoperatsioonide järjekord, teostada vajalikud mõõtmised ja registreerida tulemused.
8. Analüüsida saadud andmeid ning formuleerida järeldused (7, lk. 46).

Mitmele ainele ühiseid eeskirju, mis suurelt seinatabelile või jaotusmaterjalidena kasutatavaile üksiklehtedele kirjutatud, peab sama autor otstarbeks rakendada mitte ainult praktiliste tööde juhendamisel, vaid ka õpiku erinevate struktuurielementide — faktide, mõistete, seaduste ja teooriate tundmaõppimisel. Näitena esitame ühe sellistest.

Mida peab teadma seadusest?

1. Milliste nähtuste (protsesside) või suuruste vahelist seost seadus väljendab.
2. Seaduse formuleering.
3. Seaduse matemaatiline väljendus (valem).
4. Katsed, mis kinnitavad seaduse õigsust.
5. Seaduse kasutatavus praktikas.
6. Seaduse kehtivuspiirid (7, lk. 51—52).

Veelgi üldisemaid juhiseid koostame Soome kooliõpilasele määratud materjalides. Näiteks kuulamisoskust kui suurt keskendumist nõudvat oskust käsitlevas osas annab õpik muu kõrval kätte pidepunktid järgmiselt.

Kui kuulad õpetajat või kaaslasi, pead mõtlema kõneldava üle:

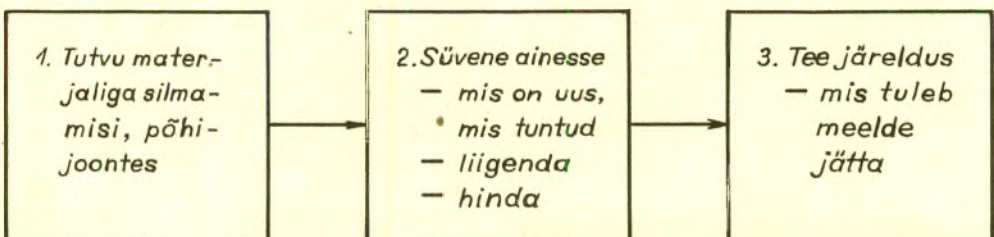
LIIGENDA — tekst, mida ta kõneleb,

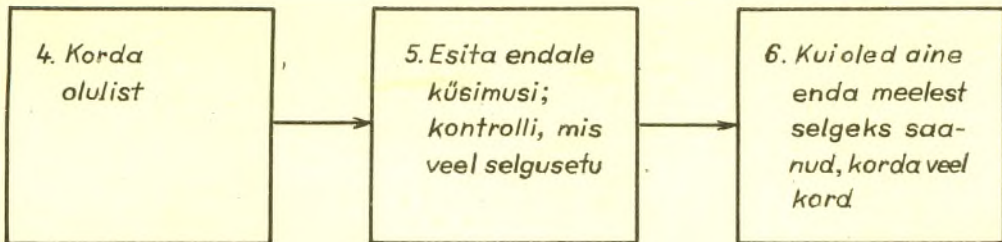
MÖTLE — mida ta iga osaga väljendada tahab,

PÜÜA MOISTA — miks ta just nii ütleb,

OTSUSTA — mis on kuuldust kõige tähtsam (1, lk. 61).

Et loetavat ainet suudetaks paremini meelde jätta, soovitakse õpilastele järgmist algoritmi:





(4. lk.69.)

Olgu märgitud, et samas õpikus kui ka juurdekuulvas töövihikus antakse õppimistehniliste juhiste kõrval mitmeid teadmisi õppimisest ja õpiviisidest üldse ning head omandamist soodustavast töökorraldusest.

Ka meil on õppimise õpik olemas, ehkki mitte obligatoorse kooliraamatuna — E. Koemetsa «Kuidas õppida» (Tallinn, 1972), mis pakub väärtuslikku ainet õppimise olemuse ja vajalike õpitingimuste selgitamisest ülikonkreetsete juhenditeni teksti liigendamiseks, märkmete tegemiseks jms. välja. Lisa toovad G. Polya «Kuidas lahendada ülesannet» (Tallinn, 1967), F. Loeseri «Ratsionaalne lugemine» (Tallinn, 1980) ja mõnevõrra ka J. Miku «Teksti mõistmine» (Tallinn, 1980); üksikartiklitena «Sädemes» jm. trükitut on küllap kasutada tülikam. Keskastme õpilaste jaoks on nimetatud raamatuis teadmisi ehk liiga palju ja taoti on materjal raskevõituigi, keskkooli vanematele klassidele peaks aga kõik hästi sobima. Tuleb vaid neis sisalduvad teadmised õpilasteni viia, olgu soovituslektüürina, klassijuhatajatundide vahendusel või mõnel muul, viisil.

Et õpilane otstarbekad töövõtted, mida talle tutvustatud, omandaks ja neid omaalgatuslikult kasutama hakkaks, on tal vaja neid õpetaja suunamisel ja nõudmisel korduvalt rakendada, teisisõnu

Õpioskused kujunevad harjutamise käigus

nagu mistahes muudki oskused. Siit järgneb kõigepealt vajadus lasta õpilasi eespool näiteina toodud ja teistegi analoogiliste tegutsemiseeskirjade kohaselt korduvalt vaadelda, katseid korraldada, nähtust kirjeldada jne. Mida erinevamate olukordades (eri ainetes) üht ja sama eeskirja pruukida, seda üldisemaks vastav otsus kujuneb.

Keerukas oskus kujundatakse järkhaaval. Konkreetseid soovitusi selleks on ajalooõpetajaile jaganud H. Palamets, kellelt siinkohal olgu näiteks toodud astmed kavastamise õpetamisel:

1. aste — õpetaja, lähtudes materjali liigendatusest õpikus, märgib tahvlile lihtplaani, mille alusel ta ainet esitab;
2. aste — õpilased koostavad õpetaja ettekande alusel plaani; algul ühiselt, hiljem igaüks iseseisvalt; õppematerjali esitamisel eris-

tab õpetaja tempo, pauside ja intonatsiooni teemad ja alateemad, kohati vihjab sobivale pealkirjale jms.;

3. aste — õpilased koostavad lihtplaani õpiku teksti alusel;

4. aste — õpilased koostavad laiendatud plaani, esialgu õpetaja teksti põhjal.

Võimalike vigade (plaani lünklikkus, detailrikkusest tulenev ülevaatlikkuse puudumine vms.) ennetamiseks soovib H. Palamets koostatud plaane alguses hoolikalt analüüsida, oskuse kinnistamiseks kasutada kavastamist ka teadmiste kontrollimisel (4. lk. 85—86).

Teatava aine programmi kohaselt omandatava oskuse kujundamine üldiseks õpioskuseks nõuab mitmekesisete harjutuste läbimõeldud valikut ja kindlat süsteemi, mille aluseks pole üksnes harjutuste järkjärguline keerustumine nii sisult kui vormilt, vaid ka õpilaste iseseisvuse ning enesekontrolli suurenemine. Näiteks on 4. klassi eesti keele tundides õpitava tähestiku rakendussfäär õppetöös üsna ulatuslik. Pärast seda, kui lihtsate tähe- ja sõnajärjestusharjutustega on tähestik selgeks saadud, on soodus viia õpilased sõnaraamatute ja teiste teatmeteoste juurde — lasta siit kontrollida sõnade või nimede järjestatuse õigsust, leida, millise algustähega kirjutatakse weakriitiline sõna, otsustada, millisest entsüklopeediakõitetest võib saada infot ühe või teise mõiste kohta jms. —, aga tutvustada ka raamatukatalooge, raamatute mõisteregistreid jms. ning harjutada nende kasutamist. On hea, kui siingi ühe aine raames toimuvat harjutustööd toetab teistes tundides tehtav; see aga nõuab mõistagi õpetajate head vastastikust informeeritust.

Arvestades ratsionaalsete õpivõtete valdamise ja õige valiku tähtsust nihhasti kooliõpetuse tõhustamisel kui ka hilisemal eneseharimisel, näivad konkreetse(te) õppeaine(te) kõrvalsaadusena sünenenud õpioskused jäävat siiski süsteemipäraituks, väheseks. Ilmselt vajaks nii mõnegi ülitarviliku üldoskuseni jõudmine spetsiaalset, erisuguse ainetikuga mitmekülgsete harjutuste kindlat süsteemi. Head eeskujuga pakuvad siin soome töövihikud «Õpin õppima». Näiteks on 4. klassi õpilastele määratud töövihikus antud tugisõnade leidmise ja tekstiosade pealkirjastamise oskuse kujundamiseks järgmine, kord-kordalt keerustuv ülesannete süsteem:

□ Kriipsuta tekstis alla sõnad, mis näitavad, millist värvi tuleb juuresolev ese (viikingilaeu., liblikas) värvida.

□ Värvilised antud tekstis sisalduvast teabest lähtudes juuresolev pilt; kirjuta välja sõnad, mille põhjal seda tegid.

□ Joonista pilt antud tugisõnaloetelu põhjal.

□ Otsi mõni loomamuinasjutt, kirjuta siit välja tugisõnad ja joonista neile vastav pilt.

□ Kirjuta antud (populaarteaduslikust) tekstist välja tugisõnad.

□ Vali igale lühipalale antud loetelu hulgast sobiv pealkiri.

□ Leia igale tekstilõigule sobiv alapealkiri ja kirjuta selle alla välja lõigu tugisõnad.

□ Jäta meelde alapealkirjad õiges järjestuses.

...
□ Nüüd kuuled pala mitmesugustest taimedest ja loomadest. Kuula hoolikalt! Kirjuta samal ajal alapealkirjajoonetele nende taimede ja loomade nimetused, millest kõneldakse. Tugisõnajoonte kirjutamine, kus keegi neist elutseb.

□ Kirjuta kiiresti ja selgesti. Kuula ka kirjutamise ajal (3, lk. 21—24, 31).

* * *

Et otstarbekate õpivõtete kasutamine muutuks meie õpilaste argiseks harjumuseks, on mõndagi juba tehtud, enam veel teha. Praegused programmid suunavad pedagooge mõtlema, kuidas õpetada õppima oma aine käsitlemisel, õppetöö oskuste kujundamisest peetakse loenguid täienduskursustel, koolidesse on jõudnud õpilasteleksikoni esimene köide. Ilmselt seisab ees suur töö õppekirjanduse täiustamisel õpioskuste kujundamise võimalusi silmaspidavalt; usutavasti ootavad õpetajadki nõuandeid selleks vajalikuks tööloiguks metoodilisi juhendeid. Ehk oleks siiski tulutoov üksikuis aineis tehtava kõrval anda õpilastelegi midagi üldisemat ja üldistavat. 1950-ndail aastail ilmunud «Õpilase meelepea» oli õpilaste seas populaarne. Selle (või mõne sellelaolise) väljaande taaselustamine looks võimaluse muu kõrval üsna operatiivselt pakkuda ka keskastme õpilastele mõningaid õppimisreegleid ja selgitada koolitöös vajalikke ning sageli kasutatavaid üldmõisteid, nagu *probleem, reegel, teooria, analoogiline, süstematiseerimine* jpt. Kasuks võiks tulla 8. ja 9. klassis fakultatiivkursus, mis koondaks ja üldistaks eri aineis saadud teadmisi õppimisest ja õpivõtetest ning annaks ka uusi teadmisi ja oskusi, tugevdades nii alust iseisesevaks teadmiste omandamiseks mis tahes ainevallast edaspidi.

(Järgneb kirjandus lk. 32.)

Õpihuvi virgutamine algklassides

MAIE TUULIK,
TPedI algõpetuse
kateedri õpetaja

Kas algklassides on üldse kohane rääkida õpihuvi virgutamisest?

Kas kõik selles eas lapsed pole niigi õppimisest huvitatud? Üsnagi täpsed uurimisandmed veenavad meid, et ka algklassiõpilaste õpihuvi klassist klassi langeb (4). K. Bardin oma lastevanematele mõeldud raamatus (6) põhjendab, miks lapsepoolne õppimissoov ülepea puududa võib. Kaugem eesmärk (tulevik) motiivina ei toimi, tunnetusmotiiv (huvitav teada saada) ei ole samuti oluline. Kui palju huvitavat saab laps teada hoopis kergemini väljaspool kooli ja õppetunde! Ka on hariduse sotsiaalne väärtus juba lapse silmis madal (koolis saavad ja peavad kõik käima). Nõustugem autoriga, et kooliskäimine muutub lapsele õige ruttu (pärast esimese huvi rahuldumist) kohustuseks, õppimine on aga tema jaoks küllaltki raske töö.

Õpihuvi virgutamine ja hoidmine saab olla edukas vaid siis, kui tundides järgitakse arengupsühholoogilisi seaduspärasusi. Kõigepealt peab õpetaja suutma laste tähelepanu koida, sest vastasel juhul jooksevad temapoolsed pingutused lapsi õpetada tühja. Peaabiliseks igale õpetajale peaks olema laste uudishimuline instinkti rahuldamine. Tähelepanu äratamiseks võib kasutada kõike, mis on uus ja üllatav. Kui algklassi õpetajal ei ole tundi kaasa võtta midagi peale õpiku, töövihiku ja kriidi, on tema õpilastel raske ja väsitav produktiivselt kaasa töötada. Eesmärgiks peaks olema lapse meelelise kogemuse rikastamine. V. Suhhomlini kirjutab, kuidas ta viis oma lapsed aasale, kui õpiti lugema ja kirjutama sõna «aas». Meeleline kogemus, mis lapsed sel viisil omandasid, võimaldas iseenesest ka sõna kirjapildil mällu sööbida (5, lk. 73). Taoliselt talitada me muidugi ei saa, ent hoolitseda selle

eest, et õpitavate sõnade taga lapsel konkreetsed kujutuspildid tekiksid (esemete, piltide, diapositiivide, raamatuillustratsioonide jms. abil), saab küll. Igaühel on aga võimalik kasutada joonistamist, mida ka V. Suhhomlinski väikestega töötades laialt kasutas (5, lk. 77). Kui ta nägi, et kirjutamine või lugemine lapsi liialt väsis, katkestas ta töö ning lubas lastel joonistama hakata. Väsimus ja tüdimus said sel viisil kõrvale juhitud ning mõne aja möödudes võis lugemisega uue hooga pihta hakata.

Tundi elustavad ka mitmesugused lihtsad mängud (ahelmängud sõnavara harjutamiseks ja kordamiseks, võistlusmängud jms.). Sama eesmärgi teenivad ristsõnamõistatused, vana-sõnad. Iga algklassiõpetaja peaks mõistma, et kõik sellised laste tähelepanu äratamise ja tunni elustamise võtted ei ole lihtsalt mingi sigri-migri, mida tegelikult koolielust kauge meetodika välja mõtleb (just niisugust arvamust on mõned tegevõpetajad praktikantidest tudengitele avaldanud), vaid et just nii arvestatakse otseselt lapsepsühholoogia tõdesid.

Niisiis, laste tähelepanu köitmisel tuleks toetuda uudishimuinstinktile. Teisalt ei tohiks unustada ka laste isetegevise vajadust. Tundides torkab silma iseseisva töö äärmiselt väike osakaal õppeprotsessis. Meil on veel liiga palju tunde, kus lapsed ei õpi. Tunnis võetakse uus osa vaid põgusalt läbi, põhiline õppimine toimub ikkagi kodus. Mitmetes pedagoogilistes kirjutistes (2; 4) on sõnaselgelt öeldud, et just tunni algusosa (20—30 minutit) on õppimise seisukohast kõige produktiivsem. Miks siis ikka see aeg küsitlusele kulutatakse? Õpetaja ei tohiks peljata tunde, kus lapsed vaikselt töötavad (iseseisev töö lugemispalaga, töövihiku harjutuste iseseisev täitmine jms.). Igas tunnis peaksid vähemalt mõned vaikusetsükliid olema. Hoiatada tuleks ühe võimaliku ohu eest: osa lastest võib iseseisva töö juhendist mitte aru saada. Ühes tunnis nägin, kuidas tüdrukuke, kes ei saanud õpetaja korraldusest aru, peadpidi pingi alla puged ja justkui midagi otsis, niipea kui õpetaja tema pingile ligines. Ja kui siis tehtut kontrollima hakati, seisis ta tummalt ja kuulas pahandamist, ilma et öelnud oleks, miks ta kaasa ei töötanud. Õpetaja otsus kõlas — teed töö kodu ära! Aga kuidas, kui ta aru ei saanud, mida ta tegema peab?

Algklassiõpilased saavad paremini aru suulisest korraldusest (töövuhendist) kui kirjalikust. Põhjus on selles, et laps õpib enne kuulama ja kõnelema ning alles seejärel lugema ja kirjutama, mistõttu tal on kujunenud seosed kuulatud sõna ja vastava eseme, nähtuse vahel. Teisiti öeldes — konkreetne ese, nähtus ja seda tähistav mõiste viiakse ühendusse kuulmise abil. Kirjasõnast arusaamiseks peab ta selle esialgu «tõlkima» temale arusaadavasse keelde — kuuldavasse

keelde. Just sellepärast ongi põhjendatud meetodikute soovitus, et nii lugema kui ka kirjutama õppimise algperioodil peab seda tegema (valju) häälega. Muidugi ei tohi siingi kalduda ühekülgsusse, sest kui lapsed ei ole harjunud kirjalike tö juhendite järgi töötama, ei kujune neil ka vastavat oskust.

Iseseisvale tööle peaks alati vahetult järgnema tagasiside — kas on õigesti tehtud või missugused on vead. Hea võte on õpilaste enesepoolne kontroll, kusjuures pinginaabrid võivad vihikud ära vahetada: Iseseisva töö kohta algklassides on kirjutatud monograafia (1), mida iga tegevõpetaja aeg-ajalt üle sirvima peaks. Iseseisev töö lastele meeldib ja klassis, kus kord kipub käest minema, aitab see ka distsipliini taastada.

Eraldi tuleks peatuda eduelamusel kui õpihuvi virgutajal (enese maksmapanemise instinkti rahuldamine). Eduelamust saab tekitada hindamise abil. Hindamisel on olnud koolielust läbi aegade kaks põhi-funktsiooni: ühelt poolt arvestuse pidamine õpitulemuste üle (arvestusfunktsioon) ja teiselt poolt õppijate ergutamine, stimuleerimine (kasvatuslik funktsioon). Hinne on omamoodi mõõt, mis näitab õpilase omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme vastavust õppeprogrammis nõutule. On autoreid (6), kes ei pea hinnet arvestusühikuna eriti oluliseks, väites, et hinne teadmiste mõõdupuuna pole ja nähtavasti ei saagi olla saajaprotseendilisel adekvaatne õpilase ettevalmistuse tasemega. Eri õpetajatel on erisugune ettekujutus sellest, mis on hea ja mis on halb, ühe neli on palju kaalukam kui teise viis jne. On palju tegureid, mis hinde objektiivsust mõjutavad. Kui hindamise arvestusfunktsioon kutsub esile kahtlusi, siis hindamise stimuleerivas, kasvatuslikus mõjus vaevalt et kahtlejad leidub. Ent ometi on nii, et hinne võib mitte ainult stimuleerida õpilase huvi ja tahet õppimise suhtes, vaid ka vastupidi, võib ära võtta õppimissoovi. Just sellepärast leitakse (6), et hinne peaks olema kas kiitus või laitus töö eest. On rohkesti andmeid heade hinnete kui kiituse ja halbade hinnete kui laituse mõjust õpilase püüdlikkusele. Uurimisandmed näitavad peaaegu üheselt, et kiitus parandab ja laitus kahjustab jõudlust.

Algklassides peaks esiplaanil olema hindamise ergutav funktsioon — tehakse ju siin alles algust õpetamisega, mistõttu on üsna loomulik, et laps paljusid asju veel ei oska või on see oskamine alles konarlik. Töötegevise (õppimise) protsess ise on nii vaevaline, et lihtsalt ei ole õiglane näha peaaegu liikult tulemust ja mitte arvestada tööprotsessi kui tegevust. On selge, et objektiivne keskpärane või madal hinne, mis õpilase püüdlusi ja jõupingutusi ei peegelda, ei saa ka mingil moel stimuleerida. Pigem vastupidi — korduvalt ootustele mittevastav halb hinne, mis saadakse pingutustele ja teatud

edasimine kule vaatamata, mõjub masendavalt. Selle tagajärjed võivad rängad olla just algklassides, kus lastel stabiilne enesehinnang veel puudub. Pidev ebaedu ja hirm selle ees tingib eneseusalduse kadumise ja enesehinnangu madaldumise, mis omakorda põhjustab jõudluse veelgi suurema languse (passiivsetel lastel) või käitumishäireid (aktiivsetel lastel). Kui tulemused on kehvapoolsed, peaks õpetaja kasutama sõnalist hindamist. Just algklasside õpetajal peaks jätkuma aega ja silma, märkamaks lapsepoolset vaevanagemist ja tööprotsessi. Hoopiski kurjast on, kui õpetaja kasutab puudulikkude hinnat nagu piitsa: unustasid vihiku koju — «2», jätsid ülesande tegemata — «2», rikkusid korda — «2»! Järelemõtlemiseks peaksid ainet pakuma read V. Suhhomlinski: «Niisugune esimesel pilgul lihtne asi nagu õpilase teadmiste hindamine tähendab tegelikult õpetaja oskust leida igale lapsele õige lähenemisviis, oskust hellalt õhutada teadmistulukest tema hinges. Nelja esimese kooliaasta jooksul algklassides ei pannud ma lastele iialgi mittehuldavalt hinnat — ei kirjaliku ega suulise vastuse eest. Lapsed õpivad lugema, kirjutama ja ülesandeid lahendama. Üks laps on oma vaimses töös juba positiivseid tulemusi saavutanud, teine esialgu veel mitte, see aga ei tähenda, et ta õppida ei tahaks. Ma hindasin lapse vaimset tööd alles siis, kui sel tööl olid juba positiivsed tulemused» (5, lk. 66).

Käesolevas kirjutises käsitletud arengusühholoogilisi seaduspärasusi — uudishimuinstinkti rahuldandmist, isetegemise vajaduse rahuldandmist ning eduelamuse võimaldamist — järgivad oma igapäevases töös paljud head õpetajad. Jääb vaid soovida, et seda teeksid kõik algklassiõpetajad.

Kirjandus

1. Hiie, E. Õpilaste iseseisev töö algklassides. Tallinn, 1966.
2. Leppik, P. Mida arvad, meetoodika? — «Nõukogude Õpetaja», 1981, 7. märts.
3. Tuulik, M. Katse mõõta õpilaste suhtumist õppetundidesse. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 1.
4. Tõldsepp, A. Rohkem tähelepanu õppetunni struktuurile. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 3.
5. Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatuses. Tallinn, 1978.
6. Бардин К. Если ваш ребёнок не хочет учиться. М., 1980.
7. Челпанова О. Престиж отметки. — «Учительская газета», 1978 14 сентября.

Kirjandus-olümpiaad 1983*

ANTS JÄRV,
TRÜ eesti kirjanduse ja rahvaluule kateedri dotsent

Seitse tööd teemal «Teaduslik-tehniline progress ja inimene E. Vetemaa näidendites» olid kõik mahukad, kuid seda enam kõrvalise arvel. Nii on püütud anda pilti viimase aastakümne näitekirjandusest, valgustada laialt teaduse ja tehnika arengut üldse jne. Enamik on püüdnud sissejuhatuses küll teemat iseendale täpsemaks piiritleda, kuid käsitlus kipub ometi hajuma ja teoste ümberjutustamine haarab olulise osa mahust. Seetõttu pole ka töö kokkuvõttes midagi olulisemat eelnevast välja tõsta. Paaris töös oligi kokkuvõttes rohkem kriitik K. Kurge.

Teemal «E. Vetemaa «Püha Susanna» näidendite kompositsioon» oli suhteliselt vähe töid. Vabariiklikule komisjonile saadetud viis võistlustööd jätsid vaid rahuldava mulje. Tõestus taas see, et üldhariduskoolides tegeldakse draama (üldse kirjandus-) teoreetiliste küsimustega väga vähe. Antud tööd käitlesid ennekõike süžeed ja faabulat, mõned tugevasti ümberjutustuslikult. Kompositsiooni põhielementidest lähtuvalt polnud keegi oma käsitlust üles ehitanud. Sellest olenevalt polnud võistlustööde kokkuvõtetes ka E. Vetemaa kõnealuste näidendite kompositsioonile iseloomuliku esiletõstmist, vaid kirjaniku näidendite üldise tähenduse või ka tähtsuse rõhutamist.

Esimese voo töödele andis olümpiaadikomisjon kuus eripreemiat. Rahvaluulealasest töödest: Elle Kaarna (Rannu 8-kl. kool 8.kl.) «Laste meelismängud Rannus läbi aegade (1900—1982)» ja Inge Lindsaar (Võru 1. kk., 10. kl.) «Urvaste kihelkonna rahvatraditsioonist». J. Smuuli loomingut

* Algas «Nõukogude Koolis» nr. 8, 1983.

põhjal tööd: Kaire Kaseväli (Rakvere 3.kk., 9.kl.) ja Jaanika Kohv (Häädemeeste kk., 9.kl.). E. Vetemaa loomingu põhjal tööd: Anu Kippasto (Tartu 1.kk., 11.kl.) ja Mart Velsker (Tartu 1.kk., 10.kl.).

Kirjandusolümpiaadi teise voo, mis toimus Tartus 24. ja 25. märtsil 1983. a., kutsuti 19 koolist 25 noorema ja 25 koolist 35 vanema rühma õpilast. Arvukamalt olid esindatud Põlva (5), Türi (4) ja Viljandi 4. keskkool (3). Kaks võistlejat oli Tartu 1., 2., 5., Tallinna 7., Nõo ja Avinurme keskkoolist.

Noorema rühma õpilastel tuli leida vastused 10 ülesandele J. Smuuli loomingu põhjal.

1. ülesanded olid esitatud kümne luuletuse pealkirjad ja sooviti teada, millistes luulekogudes need esmakordselt ilmusid.

Täisvastust ei andnud keegi, 0 punkti said 4 õpilast, kusjuures üks polnud proovinudki lahendada.

2. ülesanne — «Milline on Teie arvates J. Smuuli kõige originaalsem teos (välja arvatud «Muhu monoloogid»)»? Tuli esitada oma arvamus 5 hästi sõnastatud ja põhjendatud lauses. Peaaegu samas sõnastuses oli ülesanne ka 1973. a. kirjandusolümpiaadil.

Nii siis kui nüüdki ei huvitunud komisjon, kas õpilased on kirjanikuga ühel arvamusel (J. Smuul ise pidas oma originaalsemaks teoseks «Muhulaste imelikke juhtumisi...»), vaid arvestas õpilaste oskust põhjendada oma valikut. Kirjanikuga ühel meelel oli kaks õpilast, enamik pidas originaalsemaks teoseks «Kirju Sõgedate külast», ühel juhul «Surmalaulu». Õpilaste põhjendused jäid valdavalt vähehütlevaiks. Üldomane oli püüd hinnata teost n.-ö. üldse ja küllaltki tüüpilises koolikäsitluses ning ümberjutustavalt. Paar juhuslikult valitud näidet: «Polkovniku lesk mõtles välja väga palju olematuid haigusi», «Täpselt on kujutatud karaktereid Antarktika pimestava looduse taustal. Kõik, mis kirjanikul oli mõttes on antud edasi kõigilemõistetavas stiilis». (Õpilaste keel ja stiil vääriskid eraldi käsitlust.)

3. ülesanne — «Nimetage J. Smuuli ballaad, selle kirjutamisaeg ning autor, kellelt on võetud ballaadi moto. Piiritlege lühidalt ballaadi sündmustik, tegevusaeg ja -koht, põhimeeleolu ja ülesehituslik omapära.» Vaid seitse õpilast nimetas «Mere ja taeva vahel», kümme jättis üldse vastamata. Teised pakkusid «Tormipoega» jm., ühel juhul ka «Kuidas Punavägi voores käis». Ainuk kaks õpilast teadsid, et moto on pärit Gorkilt.

Keskastme klasside kirjandusteooria tundmist ja teadmist eeldav ülesanne osutus peaaegu kõigile raskeks. Näiteid vastustest: «Selles ballaadis on mitmed luuletuskogud, mis on kellelegi või millelegi pühendatud», «Smuul kasutab paarisriimi ja vahepeal

lisab vahemärkusi», «Tal on riimiliselt omapärased salmid» jne.

4. ülesanne — oli vaja välja kirjutada kõik kõnekujundid J. Smuuli luuletusest «Suur Austraalia laht ja kollane kuu», liigitada need ja sõnastada lühidalt, milline on luuletuse põhimeeleolu ning kuidas on selle teenistuses kasutatud kõnekujundeid. Üks õpilane ei vastanud. Õpilaste vastused peegeldasid, et kõnekujundeid üldiselt tuntakse (mõned olid lausekujundeidki hulka arvanud), kuid sellega enamasti piirduti. Ainult mõned suutsid ülesande teisele poolele anda arvestatava vastuse.

Kirjandusteooria tundmist arvestavate ülesannete puhul jäi küll mulje, et koolides on vaja senisest hoopis rohkem tegelda teooria ja praktika seostega.

5. ülesanne — «Avage kümnes hästi sõnastatud lauses J. Smuuli «Muhu monoloogide» probleemistik ja kirjanduslik väärtus.» Vastust ei andnud kaks õpilast.

Olümpiaadi esimese poolaja kaalukama ülesandega tulid vastajad kenasti toime. Oli asjalikke ja objektiivselt hindavaid mõttekäike, mis paiguti hästi peegeldasid noorte kirjandussõprade analüüsivõimeid ja -oskusi. Tõsi, kümne ja veel hästi sõnastatud lausega toime ei tulnud, kuigi kasutada oli puhas paber ja piisavalt aega oma mõttekäigu täpsemaks formuleerimiseks. Kohati kalduti ümberjutustuse ohtlikule teele ja kõrvaliste seikade ületähtsustamisele. Kümme aastat tagasi oli lõppvoorust antud ülesanne peaaegu samas sõnastuses. Siis järeldasime, et õpilased on hädas ilukirjandusliku teose probleemide leidmise ja analüüsiga. Sedasama peab kahjuks nüüdki väitma. Näiteid vastustest: ««Muhu monoloogides» räägivad Mardi Riste, Arni Muhu maal juhtunud sündmustest. «Suvitajad», selles jutukeses pajatab Arni loo Muhus viibivatest suvitajatest. Natuke selle loo sisust. Suvel tulid Arni juurde...»; kogu vastus: «Teos on kirjutatud murdes, mis ei ole kuigi tavapärane meie kirjanduses. Kritiseeritakse teravalt tõusikuid, väikekodanlike vaadetega inimesi (Arni monoloog, «Suvitajad»).»

Pärast vaheaega alustati 6. ülesandega, mis eeldas lihtsalt taiplikkust. Tuli märkida eestikeelne pealkiri ja tunda ära, mis keeles J. Smuuli vastav teos oli ilmunud. Täielikkust vastust ei andnud keegi. Moldaavia, turkmeeni ja tadžiki keeles «Jäine raamat» oli kõigile tundmatu. Küll aga tunti soomekeelset (ühel juhul oli ka norra keel) ja «Kihnu Jõnni» saksa keelset väljaannet. Leedu ja läti keele eristamine polnud keerge, rääkimata rumeenia, ungari ja tšehhi keelest.

7. ülesanne — «Nimetage omal valikul 3 J. Smuuli näidendit ja märkige nendest võimalikult täpselt välja kõik tegevuspaigad.» See oli kerge ülesanne ja ainult

ühes vastuses nimetati vaid näidendid. Kolm vastust olid täiesti ammendavad. Täisvastuseks ei loetud, kui «Kihnu Jõnni» puhul märgiti «Peterburg, kõrts, meri, sadam» või «Lea» kohta märgiti «kodu-küla, tuba, köök, lauda peal, õues». Viimasel juhul oli selge, et teost ennast pole loetud, küll aga nähtud telefili «Lea» ainetel.

8. ülesanne esitas viis küllaltki iseloomulike märksõnadega katkendit J. Smuuli teostest ja oli vaja märkida teose pealkiri. Näiteks: «Ma olin ta unustanud, ja nüüd tuletas ta end meelde, tuli juurde mitte kui sõber, vaid kui probleem. See sõna on valulävi, arstiteaduslik termin.» Täisvastuseni ei küündinud keegi. Ka antud näite põhjal vastasid viis õpilast valesti.

9. ülesanne esitati kaks motot «Kirjadele Sõgedate külast» ning sooviti, et 4—5 lausega avatakse «moto mõte ja seos vastava kirjaga». Täiesti vastamata jättis kolm õpilast.

Esimene moto oli kirjale «Seafarmi juhataja» (õigesti vastas 8). Motot seostati sellistegi kirjadega, nagu «Insener», «8. kiri». Teine moto oli kirjale «Ahastus» (vastas 13). Moto tähendust mõistsid paraku küll vähesed ja sellest olenevalt jäid vastused ebamääras-teks. Vaid vähesed püüdsid motost lähtuvalt avada vastava kirja ideelist sisu. Küllaltki iseloomulik on järgmine vastus: «Kui laev jooksis madalikule, siis oldi võib-olla isegi kindlad, et nad pääsevad. Aga kes oskas seda ette näha, et nii suur torm tuleb. Ja kui tõesti oldi juba uppumiseääre peal ja nähti, et rannas toimub mingisugune sigi-sagimine, siis loodeti veel, et ehk pääseb sellest kohutavast.»

10. ülesanne — «Millised on Teie arvates J. Smuuli loominguga 1) põhiväärtused ja 2) olulisemad puudused?» — vastamiseks soovitati võtta «oma kaalutlused kokku vähemalt 10 selgesti sõnastatud teesis».

Olümpiaadiks valmistumisel on kirjaniku loomingule kokkuvõtva hinnangu andmisega tegelema kõik võistlejad. Vastused peegeldasid selgesti tehtud töö ulatust, püüdu sisukusele, tahet mõista kirjanikku ja demonstree-rida parimast küljest hindajat ennast. Oma mõtte sõnastamisega olid aga võistlejad kõige enam hädas, sest ikka kippus minema lihtsalt jutustamiseks. Vähe polnud neidki, kes piirdusid üksnes mingi märksõna (folkloor, meri jm.) esitamisega.

Väliselt võib lugejatele, eriti 8. ja 9. kl. õpetajatele jääda mulje, et õpilased ei tulnud olümpiaadiülesannete lahendamisele toime. Ei, sellist järeldust komisjon ei teinud, pigem vastupidi. Kui varem 9. ja üksikud 8. kl. õpilased lihtsalt kadusid vanemate võistlejate varju, siis nüüd olid nad iseseisvatena täieõiguslikud olümpiaadist osavõtjad ja suutsid endale tähelepanu tõmmata. Järgmisel kirjandusolümpiaadil on nad juba vanemas

rühmas kogenud võistlejad. Tänavuste võistlejate hulgas paistis mitmeid võimekaid noori filolooge. Selge on, et üksnes huvist ja «meeldib lugeda» ei piisa, vaja on ka sisu, mida sihiteadlikuma tööga saavutatakse. Aineõpetajad peaksid võimeid arendavaid ülesandeid andma ja tööharjumusi kujundama. Üks ülesandeid peaks olema töö kirjaliku väljendusoskusega. Seda ei tuleks samastada grammatika või õigekirjareeglite tuupimisega.

Võitjad nooremas rühmas: 1. 86,5 p. Helle Viik (Pärnu 1.kk., 9.kl, õpet. V. Kesküla). 2. 85,5 p. Ilona Väinänen (Lähte kk., 9.kl, V. Kūbarsepp). 3. 81,5 p. Ain Prosa (Räpina kk., 8.kl, E. Sillaste). 4. 80,0 p. Tiiu Uusjärv (Viljandi 4.kk., 9.kl, A. Käärrik). 5. 78,0 p. Anne Härmaste (Türi kk., 8.kl, A. Kurvits).

Võitjate esimese vooru tööd olid heatasemelised, tagasihoidlikuma hindega vaid I. Väinäneni käsitlus. Väärrib arvestamist, et A. Prosa tegeles esimeses voorus rahvaluulega, nii et olümpiaadil löi ta praktiliselt kaasa kahel teemal.

Vanema rühma õpilastel tuli leida vastused 9 ülesandele E. Vetemaa loomingu põhjal.

1. ülesanne. Tuli ära tunda, mis keeles on kirjaniku teoseid avaldatud, ja teada, millised lühiromaanid esinevad kõikides antud kogumikes. Tšehhi ja slovaki keelele tulid vaid paar õpilast, bulgaaria keele asemel pakuti vene, ukraina või valgevene keelt.

2. ülesanne. Tuli anda omapoolne žanrimääratlus «Kalevipoja mälestustele» ning «Eesti näkiliste välimäärajale» ja võrrelda lühidalt nimetatud teoseid.

Travestia mõistet kasutas vaid viis vastajat. Valdavalt peeti «näkilisi» jamakirjandusse kuuluvaks, kuid arvati ka teatmeteoseks, fantastikaks, jutustuseks jne. «Kalevipoja mälestusi» peeti ka lühiromaaniks, memuaariks ja ühel juhul värssromaaniks. Täiesti vastamata jättis üks õpilane. Antud teoste võrdlemisega tulid vaid pooled vastajatest rahuldavalt toime.

3. ülesanne — «Sõnastage lühidalt kirjandusteoreetiline mõiste «otsene karakteristika» ning lähtuvalt antud selgitusest tuli kirjutada Anne-Mai otsene karakteristika. Mõiste avati üldiselt õigesti (vastamata jättis kaks), kuigi pakuti ka «inimese põhiolemus», «tegelase võimalikult täpne iseloomustus» jm. Anne-Mai otsese karakteristikaga olid aga paljud hädas. Valdavalt kiputi kirjutama tema seostest selle või teise tegelasega, selgitama tema käitumist eri olukordades jm.

4. ülesanne — luuletuse «Valin endale sõbraks Päikese» põhjal tuli lahti mõtestada päikese kujund ning leida, «millised

E. Vetemaa poeedimina jooned avalduvad selle kujundi kasutuses».

Huvitavaid vastuseid oli arvukalt, kuigi soov jäi, et õpilased täpsemalt oleksid piiritlenud kirjaniku poeedimina. Mõned vastused olid väga lühikesed ja seega ka tühjad. Näiteks: «E. Vetemaa on valinud endale truu ja väsimatu sõbra, keda nimetab Päikeseks.»

5. ülesande aluseks oli «Hõbedaketrajad». Tuli märkida peategelane ja võimalikult palju kõrvaltegelasi, sõnastada romaani põhiidee ja teema ning esitada «arendatud teesides romaani tähtsamad probleemid». Vastamata jättis kolm õpilast.

Rohkesti oli sõnaohtraid, nende hulgas siiski asjakohaseid vastuseid. Väga tuttavatena avaldusid aga õpilaste raskused kirjan-dusteose põhiidee ja teema sõnastamisel. Mõnedki olid jätnud nendele küsimustele vastamata ja oletasid hoolega vaid probleeme. Teisal peeti peateemaks «pürotehnik Mati elu», «Mati armastus Mareti vastu», «filmitegemise probleemid» jm. Ja põhiideeks: «Kuidas toimub kunsti tegemine», «Ka viletsa stsenaariumiga ajaviitefilmist peab saama mõttega film», «Filmi valmimisega seotud probleemid» jm.

6. ülesandega tuli sõnastada E. Vetemaa nelja esimese romaani ühine teema ning märkida igale romaanile iseloomulik variant sellest.

Kümmekeond õpilast oli olümpiaadiks valmistumisel põhjalikult tutvunud artikliga «Sirbis ja Vasaras» (nr. 9, 27. 02. 81) ja nii andsid nad küllatki ammendava vastuse. Teised märkisid mõne erandiga õiges reas küll romaanid, kuid viimaste ühiseks teemaks arvati «esiplaanil on negatiivne tegelane, kelles on positiivset vähe», «introvertne inimene, üksildane, vähe läviv, inimene, kes ei ole endaga rahul», «romaan antikangelasest», «inimese hingeelu kujutamine teatud kriisis seisundis» jm. Vastavalt sellele püüti siis sobitada igale romaanile omast teemat. Üks õpilastest esitab retoorilise küsimuse ühise teema kohal «on see tõesti olemas?» ja märgib siis: «Teo ja tahte vahekorra probleem.» Kolme esimese romaani kohta on tal teemavariandid: «Tegu on üldiselt hästi vastavuses tahtega, teadvusega», «Tegu väljub tihti teadvuse kontrolli alt», «Teo toimepanemise mõmendil teadvus justkui seiskub». (Neljandaks romaaniks oli tal «Kalevipoja mälestused» ja teemavariandi märksõnaks alateadvus.) Võtaks liiga palju ruumi, et tutvustada kõiki vastuseid. Tõestus aga taas, et õpilaste absoluutne enamik ei väevu koolis endale teose teema ja idee teoreetilisi aluseid selgeks tegema ning valdavalt võetakse teoseid peaaegu et steriilsetena ajast ning ruumist. Et ülikooli sisseastumiseksamitelgi vaid vähesed tulevad vaevata tõime teoste teema ja idee sõnastamisega, pöörduv küsiv pilk pedagoogide poole.

7. ülesande vastuseks tuli märkida E. Vetemaa lühima luuletuse pealkiri ja avada luuletuse ideeline sisu. Vastamata jättis kümme, kahel oli vastuseks vaid pealkiri — «∞». Pakuti veel «Märkmikuleht», «Kulinaarne», «Neiu Eisen» jm. Luuletuse ideelise sisu avamise asemel oli enamasti sisu kommenteerimist või lihtsalt ümberjutustamist. Siinkohal näiteks üks paremate vastuste hulgast: «Luuletus räägib lõpmatuse üksildusest, võib öelda ka lihtsalt üksildusest. Lõpmatusel — ükskõik kellel teiselgi — on kurb olla üksi kõige viimane. Mis sellest, et sügav ning lõppematu on lõpmatus, ikkagi üksik — iseendaga kaua ei lõbutse. Vetemaa annab paraja üleolekuga lõpmatusele soovi kringlikks saada, kellegiga koos olla, kellegile rõõmu valmistada. Luuletuse teine külg oleks vahest luuletaja tung lihtsuse poole...»

8. ülesande vastuseks tuli märkida need E. Vetemaa teosed (mis aastal ja millised), mis on saanud J. Smuuli nimelise kirjanduse aastapremia. Täisvastuseid oli vaid üks, kaks õpilast jättis vastamata. Paljud vastajad ei lähtunud aastaarvu märkimisel premia andmise aastast, vaid millise aasta eest arvestati. Tegemist oli seega lihtsalt tähelepanematuslega küsimuse lugemisel. Küsimusest möödalugemist ilmnas aga teistegi ülesannete puhul.

Viimaste ülesande vastuseks tuli lühidalt ja täpselt sõnastatud teesides kokku võtta E. Vetemaa kirjanikuomapära ja tema loomingu tähtsus eesti nõukogude kirjanduse arengus. Praktiliselt võib siin väita sedasama, mis on märgitud juba 10. ülesande järelduseks J. Smuuli poolt. Erinevus on ehk selles, et häid vastuseid oli enamik ja vaid paar õpilast jäid puuduliku hinde piiridesse, nad polnud n.-ö. kindla teemaga tunniks seekord valmistunud.

Võitjad vanemas rühmas: 1. 81,9 p. Mart Velsker (Tartu 1. kk., 10. kl., õpet. K. Lepajõe). 2. 78,5 p. Toomas Anepaio (Nõo kk., 11. kl., M. Ambre). 3. 76,9 p. Monika Lükki (Türi kk., 11. kl., A. Kurvits). 4. 76,4 p. Anneli Sihvart (Nõo kk., 11. kl., M. Ambre). 5. 76,2 p. Helle Leppik (Viljandi 4. kk., 10. kl., A. Käärrik). 6. 74,9 p. Tiit Pruuli (Tartu 2. kk., 11. kl., A. Maasik). 7. 73,9 p. Mart Väljataga (Tallinna 44. kk., 11. kl., S. Velling). 8. 71,6 p. Ave Reigo (Tartu 2. kk., 11. kl., L. Esko). 9. 71,5 p. Anu Kippasto (Tartu 1. kk., 11. kl., I. Veermaa). 10. 69,9 p. Signe Lepp (Tartu 5. kk., 10. kl., E. Kärk).

Enam kui 50 punkti said 26 õpilast, pingerea viimane vaid 17,8 punkti.

Laias laastus võib väita, et õpilased tunnevad E. Vetemaa loomingut arvestataval määral. Veelgi paremate tulemuste saavutamine oleneb juba kirjandusteooria valdkonda kuuluvate probleemide tundmisest. Plusspunkte lihanuks paljudele ka sisukam mõttekääk vastustes, mis eeldasid interpreteerimist ja igati motiveeritud isiklikku arvamust.

Võitjate hulgast kuue õpilase (Velsker, Kippasto, Lepp, Pruuli, Anepaio, Reigo) tööd kuulusid ka esimeses voorus paremate hulka.

Teise voo ajal Tartus jäi õpilastel ülesannete lahendamise kõrval piisavalt aega paljuks muukski. Neil oli võimalus kohtuda kirjanik E. Vetemaaga, tutvuda põhjalikult TRÜ Ajaloo Muuseumi ja Teadusliku Raamatukoguga, kohtuda eesti filoloogia osakonna õppejõududega, osa saada üliõpilaste kirjandusringi tegemistest, vaadata teatris «Vanemuine» etendusi «Porgy ja Bess» ning «Tuulemurd» jm.

Ja lõpuks — väga suur tänu paljudele emakeeleõpetajatele, kelle hoolt-vaeva-tööd on siinkohal raske hinnata. Parimad tänusõnad samuti nendele enam kui 300 õpilasele üle vabariigi, kes seekord kirjandusolümpiaadist osa võtsid. Tere tulemast järgmisele, 1985. a. kirjandusolümpiaadile!

(26. lk. järg.)

Kirjandus

1. Ekorre, M. ym. Avain oppilaanohjaukseen, 7. Espoo, 1981. 96 s.
2. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukooli programmid: Füüsika. Astronoomia. Tallinn, «Valgus», 1981. 47 lk.
3. Opin oppimaan 4: Opiskelutaidon harjoituksia oppivelvolliskoulun IV lk:lle. / K. ja M. Nikki, P. Mäkelä, L. Sinkkanen, S. Kokonen. Helsinki—Tampere, 1975. 71 s.
4. Palamets, H. Uue aine esitamise metoodika ajaloo õpetamisel: Õpevahend ajaloo-osakonna üliõpilastele. Tartu, 1971. 135 lk.
5. Unt, I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tallinn, «Valgus», 1974. 271 lk.
6. Лернер И. Я. Об обеспечения учебников и методических пособий средствами формирования учебных умений. — В кн.: Формирование у учащихся умений и навыков учебного труда. Материалы для обсуждения на VI Пленуме УМСа. Москва, 1982, с. 1—18.
7. Усова А. В. Формирование у школьников обобщенных умений и навыков при осуществлении межпредметных связей. — В кн.: Межпредметные связи естественно-математических дисциплин, Пособие для учителей. Москва, 1980, с. 40—53.
8. Усова А. В. Повышение роли учебников и методической литературы в формировании у учащихся умений и навыков учебного труда — необходимое условие повышения качества обучения. — В кн.: Формирование у учащихся умений и навыков учебного труда. Материалы для обсуждения на VI Пленуме УМСа. Москва, 1982, с. 19—40.
9. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников. (I—X, классы): Проект. Москва, 1980. 41 с.

Õppemeetodite kasutamise ratsionaalsusest*

AINO MÄHAR,
Räpina keskkooli direktori
asetäitja õppealal

Teaduse, tehnika ja kultuuri areng on koolile andnud ülesande kasvatada loovalt mõtlevat, aktiivse eluhoiakuga inimest. Õpetamise ja kasvatamise efektiivsusega tuleb tagada noorte eluks ja tööks ettevalmistatus.

NLKP Keskkomitee, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu läkituses üleliidulisele õpetajate kongressile on öeldud: «...tänapäeva tingimustes on väga tähtis saavutada õpetamise ja kasvatamise ühtsus ning kompleksne lähenemine õpilaste ideelis-poliitilisele, tööalasele, kõlbelsele ja esteetilisele kasvatamisele ning kehalisele arendamisele, tugevdada kooli sidemeid nõukogude rahva elu ja tööga, kommunismi ehitamise praktikaga. On tarvis täiustada õppe- ja kasvatus-töö meetodeid ning anda koolinoortele teadmiste iseseisva täiendamise oskus ja vilumus.»

Igal tööalal otsitakse teid ja vahendeid paremate tulemuste saavutamiseks, tööviljakuse tõstmiseks, Haridussüsteemi üks väiksemaid osi on õppetund, mille kasutegurist aga sõltub õppeprotsess, sõltub õppiva noore areng.

Tundide jälgimisel on tulnud tõdeda vastuolu õpetaja tehtud töö ja sellest õpilasteni jõudva vahel. Õpetaja monotoonne jutt, tark ja teaduslik, raputab suures klassis esimesed kuulajad maha esimese kümne minuti jooksul ja jutu lõpuks on õpetaja oma probleemi-dega üksi. Kasutegur — õpetaja on teinud oma töö, õpilased aga tarbetult kulutanud 45 minutit. Tavaliselt ei tunneta õpetaja sellise tunni analüüsimisel oma vajakajäämisi jutustamisoskuses, kuna tund oli põhjalikult ette valmistatud. Õpetaja arvates on õpilased lihtsalt passiivsed. Õpilastes kaob

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.

huvi selle aine vastu, tunnis tegeldakse kõrvalisega, koduse töö maht on suur ja teadmised jäävad kasinaks. Õpetajale muutub töö vastumeelseks, traumeeritud on ka õpilased. Tagajärjeks ongi õpilased, kelle kohta öeldakse, et nad on tagasihoidlike võimetega.

On tulnud näha tunde, kus õpetaja õpilastele antava iseseisva töö juhendamisel piirdub lehekülgede või ülesannete numbrite nimetamisega. Järeldus: õpetaja konstateerib saamatute õpilaste rumalust.

Seoses ainekabinettide rajamisega kujunes probleemiks tehniliste vahendite kasutamise metoodika. Kasu asemel toob kahju ühe ja sama vahendi rakendamine kogu tunni vältel. Vastuoluliseks kujuneb küsimuse lahendamine ka siis, kui töö taga on õpetaja püüdlikkus, kuid pole tabatud otstarbekust, sobivust.

Räpina keskkool seadis 1980/81. ja 1981/82. õ.-a. metoodilise töö eesmärgiks õppetunni kvaliteedi tõstmise õppemeetodite valiku ja otstarbeka kasutamise kaudu. Metoodikakomisjonides arutati õpilaste iseseisva töö probleeme ja tehniliste vahendite kasutamist. Mainitud eesmärki teenisid näidistunnid ja õpetajate enesetäiendamise.

Analüüsiit õppemeetodite rakendamist eri õppetundides, õppemeetodite sõltuvust aine, õpetajast, õpilaste töövõime dünaamikast ja õpilaste individuaalsetest erinevustest. Hollandi kutse-eelistuse testi alusel õpiti tundma õpetajate isiksuse tüüpe ja vastavalt sellele kõneldi, milline õppemeetod kellelegi sobib.

Õpilaste ankeetimisega püüti saada selgust õppemeetodite kasutamise otstarbekuses aine omandamise ja huvi äratamise seisukohalt.

Tulemuste analüüsimisel ilmnis, et eri õpilased eelistavad erinevaid meetodeid. Nii omandas aine kõige paremini õpetaja jutustuse kaudu 30,4% küsitatud 10. ja 11. kl. õpilastest. Frontaalset tööd eelistas 18,3%. Tehniliste vahendite kasutamist soovis ainult 5,4%. Iseseisva töö poolt oli 6,6%, õppemeetodite vaheldust soovis 40,4% õpilasi. Samaaegselt pidas kõige väiksema kasuteguriga töövormiks õpetaja jutustust 18,2%, frontaalset vestlust 10,4%, tehniliste vahendite kasutamist 18,3%, iseseisvat tööd 53,1%. Õppemeetodite vahelduvust negatiivselt ei hinnatud. Seega jääb miinuspoolele õpilaste iseseisva töö kasutamine ja tehniliste vahendite osa õppetunnis.

Õpilaste arvates sõltub õppemeetodi valik suurel määral õpetajast (71%) ning aine (69,5%), 77,5% leidis, et arvestada tuleks töövormi valikut olenevalt tunni toimumise ajast.

Üllatusena ja mitteusutavana tundus «vestluse» küllaltki suur positiivne tunnustamine. Õpilaste arvamus iseseisva töö vormidest andis õiguse järelduseks, et see ei ole koolis organiseeritud nõuetekohaselt. Õpilastepoolsed põhjendused olid järgmised:

õpetajad annavad töö, mis lihtsalt ei ole jõukohane;

pole võimalik töösse süveneda, kui õpetaja samal ajal hindab teisi õpilasi;

töö teostamisel ei saa tagasisidet.

Esines ka positiivseid hinnanguid:

iseseisvas töös on võimalik ise midagi ära teha ja tööroõmu tunda;

saab uurida ja natuke avastada;

saab tegelikult tööd teha, vaikselt istumine ja kuulamine ei ole huvitav.

Viimased arvamused kuulusid ilmselt tugevamatele õpilastele.

Meetodi valiku sõltuvust aine põhjendati:

kui õpetaja annab näiteks matemaatikas uue osa peale iseseisva töö, siis paljud on nagu peata kanad;

iseseisev töö on meeldivam reaalinetes, eriti keemias;

kirjanduses, ühiskonnaõpetuses (11. klass) meeldib frontaalne vestlus, saab vaielda ja oma arvamust avaldada;

õpetaja jutustus ei sobi reaalinete õppimiseks, nendes vajame praktilisi meetodeid;

tehnilised vahendid ei meeldi, kui sedasama saab teha lihtsamalt, käepärasemalt;

raske on aru saada valmisjoonisest, õpetajaga koos valminud joonis on selgem.

Sõltuvus tunni asendist:

... rasked ja kerged ained peaksid tunniplaanis asetsema vaheldumisi. Ainult, kuidas kellelegi — ühele on raske ajalugu, teistele keemia ...;

viimases tunnis õpetaja jutustus uinutab, eelistaksin vestlust, iseseisvat tööd;

päeva keskel võiks iga päev olla kehaline kasvatus;

viimases tunnis võiks midagi olla teisiti, midagi uut, mis ehmataks;

viimases tunnis võiks õpetaja anda praktilist laadi tööd, raske on passiivne kuulamine.

Õpetaja isiksuse suhtes olid arvamused ootuspärased:

määrav on kontakti ja vastastikuse mõistmise loomine, õpetaja entusiasm;

väga tähtis on, milline õpetaja jutustab, on õpetajaid, kelle jutt jääb arusaamatuks;

õpetaja peaks oskama ennast õpilase olukorda asetada, leidma õpilastega ühise keele ja olla huvitav;

iga inimene ei sobi õpetajaks.

Õpilased olid positiivselt häälestatud vahelduse suhtes tundides ja oma tööd hästi organiseeriva õpetaja puhul.

Aasta pärast õpilaste ankeetimist korraldi. Analüüsiit ka uute 9. klassi vastuvõetud õpilaste seisukohti, mis eeltooduga põhiliselt ühte langesid. Õpilased hindasid samuti vaheldust tundides. Vahelduvate meetodite kasutamise kohta ja näitena tuuakse muusikaajalugu: õpetaja jutustab emotsionaalselt ja köitvalt, kuulatakse muusikat, on näitmaterjali, siis tund ei väsita ka viimase tunnina.

Iseseisev töö oli 10. ja 11. klassiga võrreldes veelgi tõrjutum.

Siit järeldub, et kooli metoodilises töös probleemiks nr. 1 on õpilaste iseseisva töö vormide kasutamise analüüs. Kasvatustöös on vaja rõhutada õpilastes iseseisvust ja loovat töösuhetumist. Tuleb õpetada kirjanduse kasutamist, süvendada tööd õpiku ja muu õppekirjandusega.

Igas klassis on väga erinevate võimetega õpilasi. Ühed töötavad nõuetekohase tempoga, teised ei jõua tunni jooksul n.-õ. pealkirjast kaugemale. Neid pole enam võimalik juhendada individuaalselt, vaid grupiti. Nad polegi

võimelised iseseisvalt töötama. See on probleem, mis vajab uurimist.

Iseseisva töö organiseerimiseks vajaks õpetaja õpilaste jaoks juhendmaterjale, ülesandeid töö diferentseerimiseks.

Vajaneb õpetajapoolset eneseanalüüsi, vähe on eesrindliku kogemuse omandamisest, tuleb endale luua sobiv ja individuaalne töösüsteem.

Õpetajate ankeetimine toimus J. Hollandi kutse-eeelistuse testi alusel. Ühtlasi tuli eneseanalüüsi korras valida enesele sobivad ja mitesobivad õppemeetodid.

Tabel 1

Kokkuvõtlikud tulemused:

Jrk. nr.	Aine	Valem	Sobiks kasutada	Ise eelistab	Péab väiksema kasuteguriga meetodiks	Praktikas kasutab kõige enam
1.	Eesti keel	SIA	v	j; ve	it	v; t
2.	" "	SAE	v	va; ve	j	va; ve
3.	" "	ASI	v	va; it	j	va
4.	" "	KPE	p	va; t	it	vpe; t
5.	" "	ASE	v	va; t	it	va; p
6.	Saksa keel	PIK	p	ve; va	j	ve
7.	" "	ASI	v	ve; va	it	ve
8.	" "	IK(PS)	ve	va; it	t	va
9.	" "	PI(KA)	p; v	ve; va	t	va
10.	" "	PAI	va	va; ve	t	va
11.	Vene keel	SKE	v	ve; it	j	ve
12.	" "	IKP	v	va; ve	j	v
13.	" "	ASE	v	it; va	j	va
14.	" "	EKS	va	va; at	—	va
15.	" "	SA(EI)	v	va	j	va
16.	Ajalugu	A(PESI)	v	va; it	j	j
17.	Joonistamine	IAP	v	va; j	t	j
18.	Ajalugu	SEA	va	va	t	j; it
19.	Muusikaõpetus	SEA	va	va; p	j	va; t
20.	" "	AIS	v	j; ve	p	j; t
21.	Kehaline kasvatus	SAE	p	p; it	j	p
22.	" "	EAP	p	va; p	j	p
23.	Füüsika	PKE	p	va; j	ve	t; it
24.	Matemaatika	ESA	va		j	va; it
25.	" "	APE	va	va; it	t	va; it
26.	" "	PIA	p	p; it	j	it; ve
27.	" "	PI(KA)	p	va; it	j	va; it
28.	Füüsika	PIK	p	j; ve	t	v
29.	Matemaatika	KPI	p	it; ve	j	va; it
30.	" "	SE(KA)	va	va; it	j	va; it
31.	" "	PI(AK)	p	p; it	t	p; it
32.	Bioloogia-geograafia	IPA	v; p	va; j	t	va; j
33.	Keemia	IAP	v; p	va; it	t	va; it
34.	Bioloogia	KP(EI)	p	va; ve	j	t; p
35.	Bioloogia-keemia	ASI	v	it; va	j	va; it
36.	Geograafia	PAE	p; v	j; it	t	it; j

Tabelis kasutatud lühendid: verbaalsed — v, jutustus — j, praktilised — p, vahelduvad — va, vestlus — ve, tehnilised vahendid — t, iseseisev töö — it.

Realistlik tüüp — P

Intellektuaalsed võimed, eelistab probleemide lahendamist ideede ja sümbolite vahendusel — I

Konventsionaalne — matemaatiliste võimetega, kehv kõnemees — K

Sotsiaalne — kõrgete verbaalsete võimetega — S

Ettevõtlik, tugevalt arenenud verbaalsete võimetega — E

Artistik, verbaalsed võimed ületavad aritmeetilisi — A

Hollandi kutse-eelistuse testi järgi on eesti keele õpetajatel isiksuse valemis S (verbaalsed võimed); A (loomingulisus, emotsionaalsus); kahel juhul I (hea kujutusvõime, analüütilisus) ja kahel juhul E (ettevõtlikkus; domineerimine); erandi moodustab ainult üks K ja P — tegelikult omab õpetaja häid verbaalseid võimeid, küll aga kasutab tõepoolest praktilisi meetodeid ja tehnilisi vahendeid. Üllatav on eesti keele õpetajate isiksuse valemite ühtlangebvus isiksuse analüüsidega A. Osula (3) lõputöös.

Saksa keele õpetajate isiksuse valemis domineerib ootustevastaselt P (praktilisus). Iseloomulik on nende õpetajate tundides vahelduvate meetodite kasutamine, näitlikustamine, õpilastega vestlemine, mittesoovitud on tehnilised vahendid. Kui A. Osula töös domineerib saksa keele õpetajate isiksuse valemis S, siis esineb uuritud kollektiivis S ainult ühel korral. Vene keele õpetajate isiksuse valemis on seevastu S domineeriv. Tundides domineerivad verbaalsed meetodid.

Muusikaõpetajate isiksuse valemis domineerib A, loovus on tõepoolest esikohal ja meetodite valik tundides on samuti loovalt lahendatud.

Vastuoluline on õpetaja järjenumbril all 16. Ta ise peab jutustamist kõige väiksema kasuteguriga meetodiks, nähtud tundides aga põhiliselt jutustab ning selle kuulatavus õpilaste poolt on küsitav. Tegemist on noore eriharidust mitteomava õpetajaga, kes ilmselt alles edasiõppimise ja praktiliste kogemustega saavutab õige tööstiili.

Õigesti ei kasuta oma praktikuvõimeid nr. 28 — PIK, kes eelistab ja kasutab verbaalseid meetodeid, kuid omab vastunäidustuse tehniliste vahendite suhtes. Õpilaste poolsetest arvamustest võis samuti välja lugeda õppemeetodite valiku sobimatust.

Põhiliselt on kõik suure staažiga õpetajad leidnud sobiva tööstiili ja rakendavad oma võimeid ning eeldusi otstarbekalt.

36 küsitatud õpetajast arvestas tunni asendit tunniplaanis õppemeetodite valikul 15. Seda teevad keelte ja jutustavate ainete õpetajad, teevad ka õigesti, kuna verbaalsete meetodite kasutamine viimastes tundides on vastunäidustatud õpilaste väsimuse tõttu.

Õpilaskontingendi eripära arvestas 22 õpetajat. Koolis on eriklasse 4 (spordi- ja saksa keele klassid). Muusikakasvatuse ja bioloogia-õpetajad ei arvesta klasside eripära, vähe arvestavad seda matemaatikud.

Õppemeetodite valikul olid kõige paindlikumad eesti keele ja vene keele õpetajad. Õpilaste vastustes ilmneb ka poolehoid eesti keele ja kirjanduse õppimisele, kuid vene keelt peetakse üheks raskemaks aineks üldse. Matemaatikud oma paindumatuses etteheiteid ei saanud, küll aga esines üksikuid vihjeid iseseisva töö mitteõukohasuse kohta. Tunni

efektiivsuse tõstmise võimalusi analüüsisid nii õpetajad kui ka õpilased.

Kokkuvõtvalt saadi vastus küsimustele:

1. Mis aitaks tunnis koondada tähelepanu: 84% vastas «vaheldus». Aga ka näitlikustamine (sisuliselt ka vaheldus), mitteabloomisus, õpetaja ebaharilik käitumine, huumorimeel ja töötihe tund, kus on iseenesest pinget.
2. Mis on tunnis tarbetu, milleks poleks vaja kulutada aega?

Vastati üsna üksmeelselt: õpilaste manitsemine, moraalilugemine, pikk küsitlemine, õpilaste halvustamine, õpetajate märkused kontrolltööde ajal, kiirest aine esitamisest pole kasu, käetõstmine ja mõnesõnaliseks vastuseks püstitõusmine, igasugused kontrollimised tunni ajal (vahetusjalanõud) jne.

Kommunistliku kasvatuseteostamisel tuleb saavutada efektiivsus kogu rahvaharidussüsteemis. Selle süsteemi keerulises struktuuris on kõige lihtsamaks elemendiks kooli õppetund. Õppetunni efektiivsuse tagamiseks vajame normaalseid suhteid, ainet põhjalikult tundvaid ja oskuslikult õppemeetodite rakendavaid õpetajaid. Töö õige organiseerimisega õppetunnis on võimalik tagada õpilastes töökuse, loovuse ja vastutustunde arendamine. Meetodite otstarbeka ja aruka valikuga võib kütkestada õpilasi ja äratada huvi üldise õppimise vastu.

Analüüsitud materjal võimaldab teha järelmõeldused:

- noori õpetajaid on vaja abistada ja suunata õppemeetodite valikul ja otstarbekal kasutamisel;
- staažikaid õpetajaid veenda oma tööd analüüsima õppemeetodite kasutamise sobivuse seisukohalt;
- koolisiseses meetodilises töös on vaja õpetada õpilaste iseseisva töö vorme ja võimalusi;
- veel on reserve õppekabinettide eeliste kasutamisel igas õppetunnis;
- õpilased ootavad vahelduvate meetoditega õppetunde;
- õpetajal on vaja tunnetada kontakti katkevust, taastada see aga igal juhul ja selleks leida uus võte.

Kirjandus

1. Eisen, F. Ettekanne Eesti NSV õpetajate kongressil 24. mail 1978. a. «Nõukogude Kool», 1978, nr. 8.
2. Hendre, J. Õppemeetodite ja tunnistruktuuri valikust. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 10.
3. Osula, A. Õpetajatöö tunnustamisest ja õpetaja isiksuse mõningatest iseärasustest. TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö. 1979.
4. Sukamägi, A. I. Hollandi isiksuse teooria ja võimalus selle rakendamiseks. — «Nõukogude Kool», 1976, nr. 9.
5. Unt, I. Õpilaste iseseisv töö tunnis. «Valgus», 1966.
6. Üleliidulisele õpetajate kongressile. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 8.

Õpilaste aktiviseerimine õppetunnis*

OVE KARU,
Palupera 8-klassilise kooli direktor,
vanemõpetaja

Õpilaste aktiivsusest tunnis sõltub suurel määral koolile seatud eesmärkide realiseerimine. Kui õpilased on tunnis passiivsed, siis jäävad eesmärgid realiseerimata või realiseeruvad osaliselt. Seega võib õpilaste aktiviseerimist õppetundides lugeda nüüdiskooli üheks aktuaalsemaks probleemiks. Õpilasi aktiviseerivaid võtteid peaks teadma ja kasutama iga õpetaja ja koolijuht.

Töö kirjutamisel on kasutatud Palupera 8-klassilise kooli pedagoogilise kollektiivi kogemusi ja paljude õpetajate, matemaatika suvekursustest osavõtnute arvamusi (küsitletud 1980., 1981. ja 1982. a.). Selgub, et aktiviseerivaid võtteid kasutatakse küllaltki vähe.

Õpilaste aktiivsus õppetunnis sõltub objektivistest — õpetajast mittesõltuvaist tegureist, õpetaja rakendatavatest võtetest ja stiimulitest, mida õpilane arvestab.

Üks objektiivseid tegureid on tunni andmise aeg. Ei ole ükskõik, mis päeval ja kellal ajal me mingit tundi anname. Teiseks on optimaalse jaotusmaterjali, õppe- ja tehniliste vahendite olemasolu (eeldusel, et neid otsustavalt kasutatakse).

Kui hästikoostatud tunniplaan ja korralik materiaal-tehniline baas on olemas, siis sõltub ülejäänud juba õpetajast ja õpilaste arvestatavatest stiimulitest.

Õpilase aktiivsust mõjutab positiivselt oskuslik töö õpiku ja lisamaterjalidega, sageli seda alahinnatakse. Häid tulemusi annab oskuslikult organiseeritud rühmatöö ja diferentseeritud töö. Edukalt kasutab osa õpetajaid probleemõpet. Huvitavat vaheldust pakub mitmesuguste graafikute, jooniste, tabelite, piltide jm. analüüs, millele peale õpetusliku sisu on ka suur kasvatuslik väärtus.

Eriarvamusi on esile kutsunud võistlusmomendi sissetoomine tundi, kuid teda täie-

likult eirata ei ole vist siiski õige. Eriti aktiivsed võistlema on algklassiõpilased.

Ei tohi unustada mängu kui üht aktiviseerivat võtet.

Oluline on õppematerjali huvitavuse ja eluläheduse probleem. See nõuab küll õpetajalt suurt lisatööd, aga tasub end mitmekordselt:

On selge, et ühes õppeaines leiavad enam kasutamist ühed, teises õppeaines teised võtted, aga hea tahtmise juures on võimalik eefloetletud võtteid kasutada peaaegu igas õppeaines.

Õpilaste aktiivsust mõjutavate tegurite praktilisi rakendusi

Leedu NSV pedagoogikateadlased ja füüsikud on katseliselt kindlaks teinud, et õpilased on kõige aktiivsemad teisipäeval, kolmapäeval ja neljapäeval esimese nelja-viie tunni jooksul, reedel esimese kolme tunni jooksul, avaldavad veel mingisugust aktiivsust ka esmaspäeval teises ja kolmandas tunnis. Seega langeb aktiivsesse tsooni ca 20 tundi. Kõige aktiivsemat mõtetegevust, eriti abstraktset mõtlemist, nõuavad täppisteadused. Kui täppisteaduste õpetaja töötab enam-vähem normaalse koormusega, siis on võimalik kõik tema tunnid paigutada aktiivsesse tsooni ja luua objektiivsed tingimused edukaks tööks. Oleks vale sellesse tsooni asetada tunde, mis nõuavad väiksemat mõtetegevust, või tunde, kus on võimalik õpilasi tugevalt mõjutada emotsionaalselt või kus domineerib praktiline tegevus.

Palupera 8-kl. kooli tunniplaani koostamisel on neist põhimõtetest lähtutud. Nii on kõik füüsika- ja keemiatunnid ning enamik matemaatikatunde (eriti paaristunnid) viidud aktiivsesse tsooni. Kooli kogemused näitavad, et neis tundides on tööjõudlus 1,2—1,5 korda suurem kui mitteaktiivse tsooni tundides. Aktiivse tsooni tunde tuleks maksimaalselt kasutada uue aine õpetamiseks ja õpitu kinnistamiseks, vähem kulutada aega küsitlemisele.

Eksperiment õpetada füüsikat esmaspäeval esimese tunni ajal kinnitas eelöeldut, õpitulemused olid halvemad. Ainult praktiliste tööde tulemustega võis rahule jääda. Seega määrab tunni koht tunniplaanis juba tunni läbiviimise meetodika. Seda peab arvestama iga õpetaja, eriti aga koolijuht.

Koolide õppe- ja tehniliste vahendite baas on aasta-aastalt täienenud ja ka trükitud jaotusmaterjali peaaegu iga õppeaine kohta ilmunud (mitte alati küll piisavalt). Samuti on paljud õpetajad ise valmistanud hulgaliselt jaotusmaterjali. Seega ei peaks see objektiivne tegur enam mingit rolli mängima. Tegekkuses on aga pilt palju kurvem. Paljud tehnilised ja näitvahendid seisavad paksu tol-

mukorra all ja ei leia kasutamist kas õpetaja mugavuse, oskamatus või mõne väikese tehnilise rikke tõttu, mille kõrvaldamine ei ole koolile alati jõukohane. Kõige sagedamini ei kasutata tehnilisi vahendeid sellepärast, et mõni lamp on läbi põlenud, uut aga pole kusa-gilt saada. Sagedane programmide muutmine on muutnud kasutamiskõlbmatuks ka olemas-oleva jaotusmaterjali.

Oleks vaja, et iga uue õppe- või näitvahendi korral tutvustataks seda kogu õpetajaskonnale või vähemalt neile, kes seda tarvitavad. Vajadusel tuleks korraldada praktilisi õppusi. Nii mõnigi grafoprojektor või diaprosjektori lamp jääks läbi põlemata.

Näit- ja tehniliste vahendite kasutamine kätkeb endas aga ka teist ohtu — ülenäitlikustamist, mis mõjub negatiivselt mõtlemise (eriti abstraktse mõtlemise) arendamisele. Ülenäitlikustamist esineb sagedamini algklassides.

Õpilaste aktiivsust mõjutavad võtted...

Tihti alahindame tööd õpiku ja lisamaterjaliga, tuues põhjenduseks õpiku raskevõitu sõnastuse (mis on ka sageli õige) ja olulise materjali vähesel reljeefsusel. Nooremates, mõnikord isegi keskastme klassides on juhtumeid, kus õpilase kogu tähelepanu on pööratud lugemistehnikale ja loetu sisusse ei suudeta üldse tungida.

Töö õpiku ja lisamaterjaliga on efektiivsem, kui anda küsimused kogu klassile tahvile kirjutatuina või ekraanile projitseerituna. Samuti tuleks anda konkreetseid lõigud, mille läbitöötamisel õpilased leiavad esitatud küsimustele õiged vastused. Võimaluse korral lasta vormistada vastused kirjalikult ja ka hinnata hindega klassipäevikus või «plusspunktide süsteemis» vastavas tabelis, mille põhjal pannakse teatud punktide arvu korral koondhinne klassipäevikusse. Nõrgematele õpilastele ei ole soovitatav mitterahuldavat hinda välja panna (ainet ju õpitakse!). Rahuldav hinne aga tuleks välja panna nii nõrgemale kui ka tugevemale õpilasele.

Siit loogiline samm edasi on uue materjali õpilaspoolne läbitöötamine kodus ja esitamine järgmises tunnis kogu klassile. See võte leiab rakendamist peamiselt vanemates klassides. Ülesanne antakse kolmele-neljale õpilasele, kusjuures üks neist esitab materjali ja teised oponeerivad ning täiendavad. Hinnata võib nii esinejat kui ka oponeente. Matemaatikud on kasutanud seda võtet peamiselt teoreemide tõestamisel ja füüsikud täiendavate peatükkide läbitöötamisel. On juhtumeid, kus hulgaliselt astub üles mitteametlikke oponeente, aga see ongi ju meie eesmärk — tõsta õpilaste aktiivsust.

Vanemates klassides võib kordamistundides küllaltki edukalt lasta kirjalikult retsenseerida tahvli juures vastava õpilase vastust. See sunnib aktiivselt jälgima vastajat ja ka ise põhjalikult materjali tundma. Eriti häid tulemusi annab see eksamiõppel kordamispe-rioodil. Hinnata saame nii retsenseente kui ka vastajat.

Edukalt on paljud matemaatikud kasutanud järgmist võtet: teoreemi tõestades või ülesannet lahendades tehakse meelega paar vigat. Õpilased teavad, et õpetaja võib kusagil vea teha ja märgivad selle lehele. Samuti märgivad nad paberile reegli, mille vastu eksiti, ja annavad õige vastuse. Hiljem analüüsitakse vastuseid ja hinnatakse. Seda võtet on võimalik kasutada peaaegu igas õppeaines.

Diferentseeritud ja rühmatöö kohta on ilmunud vastavat kirjandust piisavalt ja ei tahaks peatuda teoreetilistel probleemidel, küll aga vaagida hindamist. Kas meil on õigus raskema ülesande mittekorrektse täitmise eest tugevama õpilasel hinnet alandada, samal ajal me nõrgemalt õpilasel selle ülesande lahendamist ju üldse ei nõuagi. Ollakse arvamusel, et ei. Kas rühmatöö korral hinnata kogu rühma või ainult rühma liidrit? Siin on arvamused küllaltki vastakad. Kui õpetaja on suuteline ühte rühma tähelepanelikumalt jälgima, siis arvatavasti ei teki hindamisel raskusi. Kindel on aga see, et nõrgemate õpilaste aktiivsus rühmatöö korral kasvab.

Senisest suuremat tähelepanu väärivad probleemõpe. Probleemi korrektne seadmine ja vastava lisamaterjali andmine on õpetajale küllaltki töömahuks, eriti kui materjali peab käsitse paljundama. Mitmed õpetajad on probleemõppe puhul edukalt kasutanud grafoprojektorit. Sel puhul ei arvestata aga sageli asjaolu, et uut informatsiooni tuleb anda väikeste dooside kaupa, sest õpilased ei suuda korraga haarata kogu ekraani täitvat infot. Et osa antavast infost kaotsi ei läheks, oleks soovitatav osa valgustatavast pinnast suure perfokaardiga kinni katta ja kaarti nihutada anda infot ridade kaupa (analoogiliselt kirjutamisega klassitahvile). Sel juhul on tulemused tunduvalt paremad.

Õppeaasta jooksul kujuneb peaaegu igal õpetajal õpilasest ja tema võimetest terviklik pilt (mis mitte alati ei vasta tegelikkusele). Seetõttu jääb nn. keskpärane õpilane õpetaja silmis alati keskpäraseks ja sellest lähtutakse ka diferentseeritud töö organiseerimisel. Õpetaja surub õpilasele peale oma arvamuse ja õpilasel võib kaduda tahe paremini õppida. Ei ole sugugi erandlik õpilaste arvamus: «Õpin ma palju tahes, ega ma üle kolme niikuinii saa.» Selle vältimiseks on kasutatud järgmist võtet: antakse ülesanded kolmes raskusastmes, kusjuures iga ülesande juures on märgitud punktide arv, mille annab iga õige lahendus, samuti on antud mingi hinde saa-

miseks vajalik punktide kogusumma. Nüüd võib õpilane valida, milliseid ülesandeid ta lahendab, et saada soovitud hinnet. Nii mõnigi keskpärane õpilane asub julgelt ründama head või väga head hinnet. Seda moodust on edukalt kasutatud ka kontrolltööde puhul ja jõutud järeldusele, et selline võte reaalarites õigustab ennast igati: paneb õpilase ise oma võimeid hindama. Kogu töö punktiskaala on nii seatud, et väga hea hinde saamiseks on vaja lahendada ainult paar-kolm raskema variandi ülesannet, kuna kõigi kergema variandi ülesannete lahendamine annab siiski ainult rahuldava hinde. Kartus, et õpilane raiskab aja raskema ülesande peale, ja kui ei oska seda lahendada, siis kergemate ülesannete jaoks aega ei jätku, on osutunud asjatuks.

Huvitavat vaheldust pakub mitmesuguste graafikute, jooniste, tabelite jm. analüüs. Siin saab õpetaja ühe graafiku, joonise või tabeli põhjal anda sageli tervele klassile ridade kaupa erinevaid ülesandeid, millele õpilased vastavad kirjalikult. Veelgi parem, kui meil on küllaldaselt graafikute, jooniste ja tabelite erinevaid variante, siis võib kogu klassile esitada samad küsimused, millele õpilased vastavad oma jaotusmaterjali põhjal kirjalikult. Hinnata saab kogu klassi. Statistilist materjali, mille põhjal graafikuid, tabeleid jm. koostada, on piisavalt ilmunud. Probleemiks võib kujuneda selle materjali paljundamine.

Piltide ja skeemide põhjal saab õpilastele anda loovülesandeid. Nii on matemaatikud seda edukalt kasutanud võrrandite koostamisel ja lahendamisel. Graafikute põhjal on lastud teha isegi matemaatilisi kirjandeid. Näiteks liikumisgraafiku alusel «Juku koolitee», «Ekskursioonil» jm.

Omaette probleem on võistlusmoment õppetöös. Mõnedki õpetajad on arvamusel, et seda võib siiski rakendada, kuna mälumängud on meil kujunenud juba rahvuslikuks spordialaks. Võita aga tahavad kõik, saati siis veel õpilased. Julgemalt tuleks kasutada materjale meid ümbritsevast elust. Eriti väärtuslikku teavet saab «Põllumehe teatmikest», statistilistest materjalidest jms. Nende põhjal saab koostada ülesandeid printsiibil: kodust kaugele.

Eelloetletud võtted on ainult osa sellest, mida meie õpetajaskond kasutab. Selge on aga see, et võtted peavad vahelduma. Ühe võtte kauaaegne kasutamise soovitud tulemusi ei anna. Uudsuseprintsiip peab kehtima. Samuti sõltub palju õpetaja individuaalsusest ja aastate jooksul omandatud kogemustest. Ainuüksi tahvli ja kriidiga me kaugele ei jõua, neid aga täielikult eirata ei ole meil ka minisugust õigust.

Noorte õpetajate abistamiseks tuleks aktiveerimise võtteid laialdasemalt tutvustada kogu meie vabariigis. Selles sammuvad esireas matemaatikud. Viimastel aastatel on

VÕT-i suvekursustel aktiveerimise küsimus olnud aktuaalsemate hulgest.

... ja stiimulid

Ei ole vist kellelegi uudiseks, et õpilane küsib: «Mis ma selle eest saan, et ma hästi õpin ja tunnist aktiivselt osa võtan?» Vastata sellele, et sinust saab tulevikus tuntud ja kuulus mees või naine, oleks mõttetu. Seada õpilasele eesmärk, mis võib realiseeruda aastakümnete pärast, on tulutu. Mida on siin koolil välja pakkuda? Materiaalselt peaaegu mitte midagi. Me stimuleerime peamiselt moraalselt: paneme pildi autahvlile või märgime ära käskkirjaga. Heal juhul organiseerime aasta jooksul parematele õpilastele tasuta ekskursiooni. Tundub, et seda on liiga vähe.

Juhul, kui õpilane on tunnis aktiivselt töötanud ja kõik ettenähtud ülesanded täitnud, võiks lubada tal enne tunni lõppu klassist lahkuda ja minna kas või välja palli mängima. Kartus, et õpetaja jääb tunni lõpus tööta, oleks asjatu, sest ikka leidub neid, kes õpetaja abi vajavad. Eriti tõhus on see võimalus viimase tunni korral.

Mõnedes koolides on aktiivsetele, hästi õpivatele õpilastele antud kuus või kaks vaba laupäeva tingimusel, et neil ei ole kuu jooksul olnud ühtegi mitterahuldavat ega rahuldavat hinnet.

Õppeveerandi viimastel päevadel toimub sageli nn. hinnete parandamine. Hästiõppivaile õpilastele ei anna need päevad midagi uut. Vabastame nad nendeks päevadeks koolitööst, käigu kinos, teatris, lugegu raamatut või matkaku, seegi on stiimul.

Palupera 8-kl. kooli kogemuste põhjal võib öelda, et materiaalne stiimul ei peagi olema kuigi hinnaline, tähtis on, et ta eksisteerib. Igal kevadel tuleb meie koolil koristada 2 ha suurune park. Piisab, kui võitnud klasse premeerida tordiga. Tullakse isegi õhtuti kodunt tagasi, et esimesena oma töö lõpetada.

Omaette probleemiks oli õppekatseaia suvine korrashoid. Nii mõnedki õpilased ei tahtnud suvel õigel ajal tööle tulla. Piisas aga tasuta ekskursioonist parematele aiatöölisele ja olukord paranes tunduvalt.

Meie õpilastele on üks suuremaid stiimuleid õigus osa võtta suvisest spordilaagrast telk-linnakus mõne kauni järve kaldal.

Eelöeldust võib järeldada:

1. Õpilaste aktiveerimisega õppetunnis ei tegele mitte kõik õpetajad ja paljudel jääb vajaka aktiveerimisvõtetest, teadmistest ja oskustest.

2. On olemas õppekirjandust üksikute võtete ja meetodite kohta, kuid puudub ülevaatlik raamat enamkasutatavate võtete kohta.

(Järg 41. lk.)

Bio- indikatsioonilistest loodus- vaatlustest

HANS TRASS,
TRÜ taimesüsteematika ja
geobotaanika kateedri juhataja,
**professor, ENSV TA korrespondent-
liige**

Õpilaste klassivälise loodusvaatlusliku tegevuse hoogustamiseks on hädavajalik mitmekesistada väljapakutavaid ja õpetatavaid vaatluste teemasid, objekte ja meetodeid. Aastast aastasse korduvad, ikka ühed ja samad vaatlused võivad õpilastes esile kutsuda huvikao või isegi trotsi, eriti kui nende vaatlusi ei hinnata, kui märgatakse, et neist pole mingit kasu.

Üks võimalikke vaatlusalasid kooli ümbruses, ükskõik kas maal või linnas, on bioindikatsioon. Milles see seisneb?

Bioindikatsioon on menetlus, millega otsustatakse keskkonnatingimuste kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete näitude, mitmesuguste ökoloogiliste tegurite üle eluslooduses esinevate tunnuste alusel. Indikatsiooni vahenditeks võivad olla väga mitmesugused eluslooduse rühmad: mikroorganismid, ainuraksed, putukad, vetikad, seened, samblikud, sammaltaimed, sooneostaimed, sõnajalgtaimed, õistaimed, ka selgroogsete loomade rühmad ning kõigi nende teatud omadused — morfoloogilised, anatoomilised, füsioloogilised, ökoloogilised jt. Indikatsiooni objektideks on keskkonna erinevad omadused ja protsessid. Üldjoontes võib neid jagada kliimatilisteks, edaafilisteks (mullastikulisteks), hüdrooloogilisteks ja litoloogilisteks.

Bioindikatsioon on kõige laiemat kasutamist leidnud mullastikutingimuste määramisel. Indikatsioonivahendite (peamiselt taimeliikide ja taimekoosluste) alusel määratakse mulla summaarset toitaineterikkust, happesust, kaltsiumiühendite rikkust, nitraate, muldade sooldumisastet, niiskussisaldust, lõmist, temperatuuri, mullatekkeprotsessi staadiume, soostumisastet jm. Peaaegu kõiki neid mullastikutunnuseid on uuritud ka Eestis. On kindlaks tehtud vastavad indikaatorliigid ja kooslused, nende indikatsiooni-

line tõepärasus jm. Näiteks võib tuua madal-sood, mille floora 240 taimeliigi hulgas on avastatud 46 kaltsifiili (lubjalembest liiki). Nende alusel saab kindlaks teha kõrgema viljelusväärtusega madalsookõlvikute levikut. Madal-soode lubjalembeste liikide hulka kuuluvad lubikas, ääristarn, raudtarn, roostepruun sepsikas jt., lubjavaeste madal-soode indikaatoreiks on aga niitjas tarn, šale tarn, lütktarn, luhttarn, pudeltarn, põistarn, soopiimputk, püstkastik, soopihl jt.

Üheks maakooli lähima ümbruse loodusvaatluse teemaks võiks olla madal-soode bioindikatsioon — õpilastele antakse ülesandeks kindlaks teha, kui palju lubjavaeseid ning lubjarikkaid madal-sood esineb kooli ümbruses, millised kaltsifiilsed ja kaltsiifobsed madal-sootaimed seal esinevad.

Häid tulemusi on saavutatud muldade veerežiimi ökoloogiliste tingimuste inditseerimisel. Kõrbetes ja poolkõrbetes tehtud uuringud on selgitanud põhjavete sügavuse, nende liikumise ja soolade sisalduse suhteliselt täpseid näitajaid. Kasahstani ja Kesk-Aasia suurte kanalite projekteerimisel arvestati suurel määral bioindikatsiooni andmeid, eriti freatofüütide (3—5 m sügavustest põhjaveekihtidest vett hankivate taimede) levikut.

Üks kooliümbruses rakendatavaid ülesandeid võiks olla liikuvate (stagneerumata, hapnikurikaste) põhjavete otsimine indikaatoritaimede abil. Selleks tuleb õpilastele selgitada, millised taimeliigid osutavad oma esinemisega liikuvatele põhjavetele (pilliroog, soovõhk, angervaks jt.).

Suurt tähelepanu on viimase paarikümne aasta jooksul pööratud kivimite ja maapõuevarade indikatsioonile. On avastatud taimeliike, mis inditseerivad teatud elementide rohkust taimede juurestikuhorisondis. On taimi, mis alati osutavad tsiingi (tsingi litterhein, tsiingi kannike jt.) ja koobalti (krotalaaria, koobalti pusurohi jt.) olemasolule. Kongos on uraani leiukohti sageli avastatud nn. dambode järgi. Need on valgusrikastes troopilistes metsades ja savannides esinevad kidurad hõrerohustud, mis koosnevad uraani kõrgeid kontsentratsioone taluvatest liikidest.

Atmosfäärsel õhu seisundi ja tingimuste indikatsiooniks kasutatakse eriti edukalt alamate organismide (vetikad, samblikud) ning sammaltaimede omadusi. On selgunud, et nende organismide liigid on saastatud õhukeskkonna suhtes erineva tundlikkusega. On liike, mis ei talu vähimatki õhu saastatust ja mis hävivad vingugaasi, vääveldioksiidi või mõne muu õhusaastaja nõrga kontsentratsiooni puhul (nn. kultuuripagevad liigid, mis meil säilivad vaid suuremates metsamassiivides või rabadel). Teiselt poolt on rühmi liike, mis edukalt kasvavad keskmise suurusega linnades, ning lõpuks üksikuid liike, mis taluvad ka suurlinnade saastatud

õhku, võrdlemisi kõrget vääveldioksiidi kontsentratsiooni. Tundes samblike, vetikate jt. ökoloogiat ja saastatustaluvust, võib nende esinemise või puudumise järgi kindlaks teha õhu saastatuse astet ja koostada indikatsioonikaarte. Niisuguste kaartide koostamiseks on loodud lihtsad matemaatilised indeksid (Eestis poleotolerantsuse e. linnataluvuse indeks, Kanadas õhu puhtuse indeks), mis muudavad kaardile kantavad andmed teaduslikult objektiivseteks ja võrreldavateks. Eestis on kaardistatud mitu linna (Tallinn, Tartu, Paide ja põlevkivibassein). Loomulikult ei asenda õhu saastatuse astme määramise bioindikatsioonilised meetodid täpseid aerokeemilisi määranõudeid. Kuid neil on mõned voorused: nad on palju «odavamad», võrreldes keeruliste ja kallist aparatuuri nõudvate aerokeemiliste meetoditega, nende rakendamine ei nõua palju aega (kogu Tallinna bioindikatsiooniline õhu saastatuse kaart koostati kahe kuuga) ning näitavad õhukeskkonna seisundit keskmiselt mitme aasta kohta.

Atmosfäärse õhu saastatuse määramiseks samblike (lihhenindikatsiooni) alusel tuleb loomulikult hästi tunda samblikke, kuid ka nende pealiskaudsemal tundmisel,

teades näiteks 10–20 liiki, võib koostada teatud täpsusastmega lihhenindikatsioonilisi kaarte. Seitsmekümnendate aastate algul tehti Inglismaal katse rakendada niisuguste kaartide koostamiseks kooliõpilasi. Selleks koostas Inglismaa Pedagoogiline Hooldusnõukogu metoodikakogu, milles anti üldjuhendid kaardistamiseks ning väikese hulga liikide tundmaõppimiseks. Tulemused ületasid kõik ootused. Lihhenindikatsioonilisest kaardistamisest võttis osa üle 15 000 kooliõpilase maa kõikidest osadest. Koostati kogu Inglismaa kaart, millel näidati nelja saastatuseastmega ala levik riigi territooriumil. See kaart langes üldjoontes kokku spetsialistide poolt (suurema hulga saastatuseastmega) koostatud kaardiga.

Lihhenindikatsioonilisi kaarte võib koostada kõikjal — linnades ja nende ümbruses, väikelinnades, maa-asulates jm. Kõige parem on kasutada puudel kasvavaid liike (epifüüte), mille saastatuvus on hästi tuntud. Tabel 1 võib olla aluseks saastatuseastmete määramiseks.

Tabel 1

Saastatusaste	Epifüüdid	SO ₂ keskmine kontsentratsioon (µg/m ³)
I Tugevalt saastatud	Puude tüvedel esineb ainult roheline aerofiilsete vetikate kirmet, leht- ja põõsassaamblike pole.	> 160
II Keskmiselt saastatud	Puudel esineb oranžikas seinakorp (<i>Xanthoria parietina</i>), hall rosettsamblik (<i>Phaeophyscia orbicularis</i>), rippsamblik (<i>Anaptychia ciliaris</i>) jt.	100–160
III Nõrgalt saastatud	Puude tüvesid katavad hallsamblik (<i>Hypogymnia physodes</i>), vagu-lapiksamblik (<i>Parmelia sulcata</i>), ilmuvad üksikud põõsasjad liigid (lõhnasamblik — <i>Evernia prunastri</i> , jahu-rihmsamblik — <i>Ramalina farinacea</i>)	40–100
IV Puhas	Puude tüvedel ja okstel esineb ohtralt habesamblike (<i>Usnea</i>), narmassaamblike (<i>Bryoria</i>), rihmsamblike (<i>Ramalina</i>) jt. liike.	< 40

Kui mingil territooriumil on tehtud suurem hulk epifüütsete samblike katte kirjeldusi, tuleb ühesuguste saastatuseastmetega punktid ühendada isotoksilisteks aladeks ning nende alusel koostada õhu saastatuse (resp. puhtuse) lihhenindikatsiooniline kaart.

Ökoloogilise seisundi määramise kõrval on suure tähtsusega keskkonnas ja elukooslustes toimuvate protsesside, eriti inimtegevusest tulenevate muutuste (antropogeense dünaamika) inditseerimine. Kõik inditseeritavad protsessid saab jagada kolme rühma: prognoositavad (saabuva muutuse «ennustamine»), stadiaalsed (mingi muutuste seeria momendil läbitava staadiumi kindlakstegemine) ja ajaloolised (möödunud protsesside selgitamine). Looduses toimuvaid protsesse inditseerivate meetodite hulgas on olulised dendrokronoloogia ja lihhenomeetria. Esimene põhineb puude aastarõngaste juurdekasvu uurimisel, mille alusel saab kindlaks

teha möödunud aegade kliimatingimusi ning teisi füüsilis-geograafilisi tegureid. Selle meetodite rakendamine koolides on raskendatud. Lihhenomeetria baseerub samblikutalluste aastase juurdekasvu suurel konstantsusel ja nende pikaealisusel (näiteks kaartsamblik elab kuni 4500-aastaseks, kasvades juurde enam-vähem ühtlastes kliimatingimustes 0,25–0,3 mm aastas). Mingit substraati (rändrahnud, moreenpinnast, arhitektuurimälestist vm.) katvate paljude talluste mõõtmise ja statistilise töötuse andmed iseloomustavad võrdlemisi täpselt vastava pinna samblikega asustamise algust, s. o. nende võimalikku vanust. Nii on kindlaks tehtud paljude liustike, moreenide, teadmata ehitusajaga arhitektuuriobjektide jt. iga. Thor Heyerdahli «Aku-Akus» köitvalt kirjeldatud salapärased skulptuurid Lihavõttesaartel olid paljude aastakümnete jooksul teadlastele suureks mõistatuseks. Saksa teadlane G. Foll-

mann rakendas nende uurimisel lihhenomeet-
riat ning määras nende vanuseks 430 aastat.
Hilisem arheoloogiline dateering langes selle
vanusemääranguga kokku.

Koolis on huvitavaks ülesandeks mõne
vanema arhitektuurimälestise, ausamba vm.
lihhenomeetriline määramine. Selleks tuleb
dateeritava esemel mõõta võimalikult suurem
hulk mõne samblikuliigi talluste läbimõõte,
arvutada seejärel liigi talluste keskmine läbi-
mõõt ja jagada see teadaolevale talluse
aastasele juurdekasvule. Meie tingimustes
on andmeid kolme hariliku litofiili (kivi-
substraadil kasvava) liigi radiaalse juurde-
kasvu kohta.

Tabel 2

Liik	Aastane keskmine juurdekasv (mm)
Hall lehtersamblik (<i>Aspicilia cinerea</i>)	1—1,2
Harilik kaartsamblik (<i>Rhizocar- pon geographicum</i>)	0,25—0,5
Sini-rosettsamblik (<i>Physcia caesia</i>)	2—2,5

Loomulikult nõuab bioindikatsiooniliste
meetodite rakendamine loodusvaatlustes õpe-
tajatelt vajalikke teadmisi. Konsultatsioon
vastavates küsimustes võib saada ENSV TA
Zooloogia ja Botaanika Instituudi botaanika-
sektoris (Tartu, Tiigi 61), TRÜ taimesüste-
maatika ja geobotaanika kateedris (Tartu,
Mitsurini 40) ja ENSV TA Tallinna Botaa-
nikaaias (Tallinn, Kloostrimetsa tee 44).

(38. lk. järg.)

3. Aktiviseerimise probleemi püüatakse la-
hendada ühe õppeaine lõikes, mitte aga kogu
õppetöö raames.

4. Õpilasi aktiivsusele suunavad stiimulid on
mittepiisavad.

5. Vajaliku lisamaterjali (skeemid, graafikud,
joonised, pildid, mängud jm.) tsentraliseeri-
tud tootmine ei rahulda kooli vajadusi.

Olukorra parandamiseks oleks Vabariikliku
Õpetajate Täiendusinstituudi suvekursustel
vaja pidevalt tegelda õpilaste aktiviseerimise
küsimustega. Samuti tuleks vastavasisulise
õppemetoodilise kirjanduse väljaandmine ning
õpilaste aktiviseerimise küsimus võtta vaba-
riigis aastaks-paariks metoodilise töö peasuu-
naks. Ka vajab lahendamist õpilaste stimu-
leerimine. Sellest järeldub, et käsitletav prob-
leem on ka nüüdisajal-aktuaalne ja tähtis.

Kirjandus

1. Kurvits, V., Purje, H., Saulin, L. Probleemõpe. Tln., 1974.
2. Liimets, H. Rühmatöö tunnis. Tln., 1976.
3. Unt, I. Õpilaste aktiviseerimine tunnis. Tln., 1974.



KOOLIEELNE KASVATUS

Kooliküpsusest ja koolivalmidusest

KANNI INDRE,
TRÜ pedagoogikakateedri
vanemõpetaja

Koolis õppimiseks vajalike omaduste ja või-
mete kujundamine on koolieelse kasvatus
põhiülesanne, mida saab edukalt täita üksnes
kooliküpsuse ilmumise tulemusena. Kooli-
küpsuse saabumisel avalduvad lapses niisugu-
sed sisemised jõud nagu aktiivsus, vastuvõt-
likkus jms., millele tulebki rajada kooliks
ettevalmistamine. Samas peame arvestama
nüüdisaja kooli nõudeid lapse sotsiaalsele
arengule ja õppimise kui vaimse tegevuse
psüühilistele eeldustele. Õppimine koolis
täheb suuri muutusi lapse elus võrreldes
koolieelsega. Koolis astuvad esikohale kohuse-
tundlikkus, eesmärgistatud tegevus ja reeglite
arvestamine. Uus olukord kohustab kooli-
eelsest kasvatus viima laps vastavusse uute
nõudmistega, mis tähendabki võimet ja val-
misolekut koolitingimustes töötamiseks.

Teatavasti on õpitegevuse põhikomponenti-
deks, mida tuleb arvestada juba koolitee
alguses, vaimse tegevuse võtete teadlikusta-
mine, võime enesehinnanguks, enesekontrolli

oskused. Peale selle on vaja motivatsiooni õppimiseks kui pingutavaks tööks ja teatud ulatuses silmaringi. Kõik need nõuded võtame kokku kooliks ettevalmistamise ja kooliks valmisoleku **miinimumnõuetena**.

On vaja selget vahet teha koolialgusega seotud põhimõistete vahel: **kooliküpsus** (eeldus, tingimus); **kooliks ettevalmistamine** (sihipärane tegevus, protsess); **valmisolek koolis õppimiseks** (vajalik tase); **kooliküpsuse diagnoosimine** (arengutaseme mõõtmine).

Nende nähtuste väär mõistmine ja segi-ajamine tekitab segadust ja isegi kahju koolieelses kasvatuses. Põhivõtteks on seni olnud kooliküpsuse diagnoosimisvahendite kasutamine kooliks ettevalmistamise programmina.

Viga tuleneb ilmselt sellest, et kooliküpsus samastatakse koolivalmidusega (valmisolek ehk ettevalmistatus kooliks), mõistmata, et üks on teisele tingimuseks. Kooliküpsus on vajalik alus kooliks ettevalmistamisel. Teiste sõnadega — valmisolek koolis õppimiseks saavutatakse edukamalt kooliküpsuse baasil. Seega tuleb **teadlik ja süstemaatiline kooliks ettevalmistus rajada kooliküpsuse järkjärgulisele ilmunisele**. Samas peame arvestama arengupsühholoogia seaduspära selle kohta, et ka kooliküpsus (arengu iseliikumine) vajab ilmuniseks ja tempo kiirendamiseks soodsat keskkonda ja lapse enda aktiivset tegevust.

Kooliküpsuse ilminguteks on muutused lapse kehalises ja vaimses arengus. Üks ilmekamaid muutusi on kriisi saabumine koolieeliku positsiooni ja tema võimete kasvu vahel: laps ei rahuldu enam illusoorse osavõtuga täiskasvanu maailmas (ainult mängu tasemel), vaid vajab vanemate eeskujul tõsisid kohustusi. On saanud valmisolek neid tähta, mis on aluseks **uuele käitumistüübile**. Peamiseks tunnuseks on **tööhoiak**. Bioloogilise kooliküpsuse näitajateks on jäävhammaste ilmunine ja muutused kehaproportsioonides. Vaimse kooliküpsuse oluliseks tunnuseks on **õpetatavus**, see tähendab lapse võimet tähta ülesandeid täiskasvanult saadud juhenduste järgi. Koos õppimissuutlikkusega ilmub **teadmishuvi** ja **arutleva mõtlemise võime** (miks? kuidas?). Sotsiaalses kooliküpsuses ilmnevad tahtlised käitumise mehhanismid. Muutused lapse põhitegevuses — mängus avalduvad mänguliigi valikus — laps hakkab elistama rolli- ja konstrueerimismänge.

Kooliküpsus saabub sisemiste, loodusparaste faktorite ja soodsa ümbruse koostöös, kusjuures lapse põhitegevuseks (ühtlasi põhitingimuseks) on mäng ja suhtlemine täiskasvanutega.

Kooliküpsuse diagnoosimine (mõõtmine) on eelnimetatud näitude kindlakstegemine mitmesuguste teaduslike mõõtmisvahenditega. Kooliküpsuse diagnoosimise ülesandeks on **välja selgitada kooliks valmisoleku sihipärase ja süstemaatilise kujundamise võimalused**. Järelikult on kooliküpsus ja selle mõõt-

mine suurel määral **teadlaste tegevusvaldkond**.

Praktikutele on vaja eelkõige tundma õppida kooliks valmisoleku miinimumnõudeid ja süveneda kooliks ettevalmistamise protsessi meetoodikasse.

KOOLIKS VALMISOLEKU EELDUSED

1. Tunnetusprotsesside areng

1. Taju ja tähelepanu

Oskus kuulata ja kuulda, vaadata ja näha. See eeldab tähelepanuvõime teatud arengut: kuulata täiskasvanu juttu, kaaslaste vastust ja reguleerida ennast vastavalt nõudele. Nii kujunevad eeldused edaspidiseks plaanipäraseks vaatluseks.

Eristada esemete mõnd omadust (värvus, suurus jt.). Seda saab teha esemete ja piltide vaatlemisel ja võrdlemisel. (Selged peaksid olema: punane, sinine, kollane, roheline, roosa, lilla, oranž, pruun, valge, hall ja must.)

Seostatud terviku tajumine. See selgub pildi sisu määramise kaudu: kui laps oskab pildil asju näha omavahelises seoses, neid seletades (mitte ühekaupa asju nimetades), siis on vajalik suund terviktaju arengule olemas.

Tähelepanu ulatus. Silmamõõt peaks olema 3–5 objekti. Seda saab selgitada järgmiselt — asetada lapse ette 4 ühtemoodi asjakest (klotsi, kummi, kivikest jne.) ja jälgida lapse silmi — kas loeb need üle või ütleb kohe (haarab korraga).

Vormitaip. Mustri jätkamisel või järelejoonistamisel selgub lapse suuruse ja proportsiooni taju — kas joonistab objektile pildi etteantud suuruses ja mõtleb paigutuse läbi või joonistab esimese ettejuhtuva objekti suurelt kogu paberile või väga väikesena paberi äärele. Sellest selgub lapse võime paigutada tööd paberile eeskujul järgi.

Kontsentreerimisvõime vähemalt 10 minutiks. See tähendab lapse katkestamata tegevust 10 minuti jooksul.

2. Omandamisvõime (mälu omadused)

Õppida pähe luuletusi, neid deklameerida või laulda.

Pidada meeles 2-salmiline luuletus või laul.

Meelde tuletada nähtut ja kuuldu. Seda tuleb lapselt küsida kohe pärast sündmust, jälgida, kas laps suudab taastada läbielatu.

Meenutada, mida laps õppis. Alustada küsitlust sellega, mida õppis täna, hiljem küsida seda eile õpitu kohta.

3. Mõtlemine

Võrdlemisoskus. Selleks leida pildil ühist (mis on sarnased või ühtemoodi) ja erinevat (kas või üks detail või nähtus).

Olulise eristamise (väljatoomise) oskus.

Seda selgitame esemete-nähtuste tähtsamate, ilmekate tunnuste nimetamise kaudu.

Liigendamise ja diferentseerimise võime. Selleks kasutame asjade rühmitamise meetodit — näiteks asetada klotsid ühte hunnikusse suuruse, vormi või värvi järgi. Siit tuleb üle minna sõnalisele tegevusele, rühmitada mõttes.

Oskus defineerida asju otstarbe järgi. Küsida — mis see on? Milleks seda kasutatakse? (Kohe ei tarvitse nõuda üldmõistet, kuhu ese kuulub.)

Operatiivse mõtlemise alged:

— seoste mõistmine esemete ja nähtuste vahel, mis avaldub oskuses paigutada pilte õigesse järjekorda,

— seoste loogiline järjestamine, see tähendab oskust seletada seoste tulenevust üksteisest. — nähtuste põhjuste mõistmine ja leidmine. — võime arutleda, miks nii tehakse, mis millest tuleneb jne.

— järelduste tegemine,

— ülekandevõime, mis tähendab oskust üldisi tunnuseid üle kanda vastava liigi konkreetsetele objektidele.

II. Sotsiaalne äreng

1. Õpitegevuse psüühilised eeldused

Ülekandeteadvus e. õpihoiak, mis väljendub järgmises: tahab töötada, tahab teada saada, saab aru ülesande mõttest, teeb vahet töö ja mängu ning õppimise (omandamise) ja praktilise ülesande vahel.

Raamatuhuvi — huvi teadmiste sisu vastu, huvitub sündmuste põhjustest, seostest, vajab selgitusi,

Õppimismotiivide allutatus tahtele.

Õppimisrõõmu ilmumine omandamisel, teadasaamisel.

2. Kõlbelis-tahtlised omadused

Kohanemisvõime, mis on vajalik eeldus grupis (kollektiivis) töötamiseks ning tähendab järgmist: liitumine kollektiiviga (minult meieni), reeglite arvestamine, oma tahte allutamine enamikule, kuuletumine, võime organiseeritult käituda.

Eneseregulatsioon ja -kontroll — see tähendab teatud tegutsemiseseisvust, mis avaldub võimes toimida ootuspäraselt ka ilma meelde tuletamata või võimes oma käitumist ise juhtida vastavalt õpetaja esitatud nõudmistele. See tähendab ka võimet ennast pidurdada, hoida distsipliini, täita põhilisi liikluseeskirju, talitseda oma häält, asuda ülesannet täitma pärast korraldust, teha töö lõpuni. Eneseregulatsiooniga kaasneb püsivus.

Iseseisvuse teatud aste, mis eelkõige tähendab vabanemist ema pidevast hoolitsusest, avaldades järgmises: eneseteenindamis-

ja kultuur-hügieeniharjumused (iseseisev riietumine, pesemine, hammaste puhastamine, mänguasjade korrashoidmine, oma riiete puhastamine, voodi korrastamine). See kasvab üle võimeks täita väikesi pidevaid ülesandeid, teha tööd puhtalt, hoida korras oma õppevahendid, raamatud ja töökoht.

Hinnangulise tegevuse algus, mis avaldub oskuses võrrelda ennast teistega ning ilmneb järgmises: teab elementaarseid käitumisreegleid ning hindab nende alusel enda ja teiste käitumist, tõstab kätt siis, kui teab, küsib abi ainult siis, kui ei oska, teeb vahet hea ja halva vahel sageli esinevates (lapsele tuttavates) elusituatsioonides.

III. Silmaring

1. Teadmised ja oskused

Teadmisi ümbritsevat elust — vanemate tööst, loodusest, loomadest ja liiklusvahenditest.

Kujutlusi erinevatest eluvaldkondadest, mis avaldub võimes eristada järgmisi kategooriaid:

— elus — elutu

— taimed — loomad

— looduslik — tehis (inimese poolt tehtud).

Oskus öelda oma sünnipäeva, aadressi, rääkida oma vanemate tööst ning oma ülesannetest ja kohustustest kodus.

Oskus nimetada nädalapäevi, aastaaegu ning kuude nimetusi, öelda kellaega poolja täistundides.

Oskus opereerida arvudega 1—10² piires (tunda numbreid) ning kasutada mõisteid «rohkem» ja «vähem».

Oskus lugeda sõnahaaval lühemaid lauseid (millele eelneb tähtede tundmine), kasutada kirjutamis- ja joonistusvahendeid, kirjutada joonistähedega oma nime.

Oskus kasutada järgmisi mõisteid: ees, taga, kõrval, peal, all, üleval, kohal, vahel.

2. Kõne ja väljendusoskus

Vestlusvalmidus, mis avaldub soovis ajada juttu täiskasvanute ja eakaaslastega.

Oskus jutustada pildiseeria järgi (koos fantaasiaelementidega).

Ümberjutustamise oskus.

Oskus vastata küsimustele.

Oskus küsimusi koostada ja esitada.

Oskus luuletusi esitada.

Kõiki nimetatud nõudeid on võimalik täita siis, kui laps on füüsiliselt terve ja tugev. Seega on kooliks ettevalmistamisel väga oluline lapse karastamine, tegevus värskes õhus, järjekindel arstlik kontroll. Samavõrra tähtis on lapse õige rüht, mis saavutatakse jõukohase kehalise töö, spordi ja muusikalise liikumise abil. Kooliks ettevalmistamine tähendabki lapse üldist ja mitmekülget arendamist.

Karastamine — tervise pant

**EVI STRIZ,
VULF BARON,
Vabariikliku Sanitaarhariduse Maja
sanitaarharidusarstid**

Lõpule on jõudnud ulatuslik teaduslik-praktiline töö karastamise hügieenist lastealaste tervise tugevdamisel. Töö valmis Vabariiklikul Sanitaarhariduse Majal koostöös Eesti NSV Tervishoiuministeriumi Tallinna Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni Teadusliku Uurimise Instituudi koolihügieeni labori ja viroloogidega.

Tööd on ette kantud üleliidulisel ja vabariiklikul tasandil. Praktelistest järeldustest on informeeritud Eesti NSV Haridusministeriumi juhtivaid töötajaid.

Teadusliku töö käigus uuriti külmetushaiguste dünaamikat koolieelsetes lasteasutustes, ruumide mikrokliimat, laste riietust, värskes õhus viibimise režiimi ja teisi praktilisi küsimusi. Karastamise korraldust ja efektiivsust uuriti kaheksas Tallinna erineva karastusrežiimiga koolieelses lasteasutuses, Igal aastal oli uurimiseluseid lapsi kolm kuni viis tuhat. Kolmes lasteasutuses võeti lisaks õigele jalutusrežiimile veel õhuvanne, tehti jalgade ülevalamist ja supeldi basseinis (teine (II) eksperimentaalgrupp — 10., 112. ja 140. lastepäevakodu); kolmes lasteasutuses, kus jalutsaeg ei olnud reglementeeritud, võeti 15—20 minutit kestvaid õhuvanne, millega koos sooritati pooldest saadik lahtirõivastunult

ka kehalisi harjutusi, samuti supeldi basseinis (esimene (I) eksperimentaalgrupp — 2., 12., 120. lastepäevakodu); kahe uuritavas lastepäevakodus laste spetsiaalset karastamist ei toimunud (kontrollgrupp — 127., 138. lpk.). Peale selle arvati eraldi gruppi 10. lastesõim, kus rakendati erilist karastusrežiimi, mis seisnes laste intensiivsetes jalutuskäikudes värskes õhus isegi sajuilmadega, aga ka jalgade ülevalamises kestusega 1—2 minutit vee algtemperatuuril 28—30°, mida alandati ühe kraadi võrra iga 2—3 päeva järel kuni 22—20°-ni.

Töstmaks karastamise tõhusust, organiseeriti lasteasutuste personalile ja lastevanematele õppusi karastamise meetodikast. Õpiti tundma karastamise teoreetilisi aluseid ja anti praktilisi soovitusi laste karastamiseks lasteasutuses ja kodus. Õppused aitasid kaasa laste värskes õhus viibimise normaliseerimisele ja karastamise järjepidevusele kodus laupäeviti ja pühapäeviti.

Et karastamisküsimustes kujuneks ühtne suhtumine, töötati välja, kirjustati ja levitati «Metoodilisi soovitusi lastevanematele väike- ja koolieelikute karastamiseks».

Välja selgitamaks teadmisi karastamise füsioloogilistest alustest ja läbiviimise põhimõtetest, lasti lasteasutuste töötajatel ja lastevanematel täita eraldi ankeetküsimustik. Küsimustele vastasid 180 kasvatajat ja 1200 lapsevanemat (ankeetimine toimus enne õppusi).

Ankeedivastuste töötlus näitas, et karastamisalaseid teadmisi omatakse vähe: Lasteaednikest andis õiged vastused 44%, valed 26% ja ebatäpsed 30%; lastevanematest vastavalt 38%, 34% ja 28%.

Analüüsid laste haigestumisi sõltuvalt karastusprotseduuri juurutamisest, selgus, et süstemaatiline karastamine vähendab külmetushaigustesse haigestumise taset. Olevalt aastast ja kasutatud karastusrežiimist

Tabel 1

Vaatluse aasta	Vaatlusgrupp	Lasteasutuse nr.	Vaadeldavate laste arv	Üldhaigestumine ühe lapse kohta	Ägedasse hingamisteede viirushaigustesse haigestumine ühe lapse kohta
1978	kontroll	27,138	485	3,22±0,12	2,64±0,09
	1. eksperimentaal	2, 12, 120	766	2,92±0,09	2,33±0,06
	2. eksperimentaal	10, 112, 140	727	2,82±0,08	2,23±0,06
	sealhulgas	10	235	2,49±0,13	1,82±0,08
1979	kontroll	127, 138	403	3,09±0,23	2,38±0,09
	1. eksper.	2, 12, 120	730	2,68±0,08	2,09±0,06
	2. eksper.	10, 112, 140	650	2,90±0,09	2,18±0,06
	sealhulgas	10	231	2,50±0,13	1,61±0,07
1980	kontroll	127, 138	393	2,88±0,12	2,50±0,09
	1. eksper.	2, 12, 120	721	2,71±0,09	2,20±0,06
	2. eksper.	10, 112, 140	695	2,69±0,11	2,16±0,07
	sealhulgas	10	246	2,67±0,12	2,12±0,08

vähenes laste haigestumine ägedatesse hingamisteede viirushaigustesse 1,7—1,1 korda (vt. tabel 1). Kõige tulemuslikumaks osutus laste värskes õhus jalutamine pluss jalgade ülevalamine. Et laste basseinis suplemine toimub mitmesugustel põhjustel ebaregulaarselt (enamik lapsi vaid 1—2 korda kuus) ega mõjuta seepärast oluliselt haigestumist, siis see meie arvestusse ei läinud. Ilmnes aga seos külmetushaiguste kasvu ja rühma ruumi üle 25-kraadise temperatuuri vahel.

Järeldused, mis tehti uurimistulemuste põhjal, on järgmised:

- tagada kõikides koolieelsetes lasteasutustes aasta ringi laste jalutuskäigud värskes õhus;
- rohkem praktiseerida jalgade ülevalamist olenevalt lasteasutuste sellekohastest tingimustest, nii et see võtaks vähe aega ega nõuaks erilist meditsiinilist kontrolli;
- enne kui hakatakse lapsi intensiivselt karastama, tuleb personal selleks ilmingimata spetsiaalselt ette valmistada;
- teha elanike hulgas laialdast selgitustööd laste karastamise vajalikkusest, kasutades selleks kõiki teabekanaleid, ning korraldada õppetsükleid;
- vältida lasteasutustes rühmaruumide ülekuumenemist.

Kõnealusel töös leidis veel märkimist, et oluline ja tähtis osa on täita lastevanematel laste karastamise järjepidevuse tagamisel kodus, silmas pidades laste individuaalseid iseärasusi.

Hädavajalik on, et ENSV Haridusministeerium telliks uusi lasteasutuste projekte, milles oleksid ette nähtud maksimaalselt soodsad tingimused laste karastamiseks, sealhulgas rühmaruumide temperatuuri reguleerimise autonoomne süsteem, verandad, mida saab kasutada laste värskes õhus viibimiseks sajuilmadega jne.

On vaja üldistada, populariseerida ja evitada lasteasutuste karastamisalaseid eesrindlike kogemusi.

Meie riik ilmutab suurt hoolitsust kehaliselt arenenud inimese kasvatamise eest. Suuri summasid eraldatakse koolieelsete lasteasutuste võrgu väljaarendamiseks kogu maal.

Terved lapsed annavad vanematele võimaluse edukalt töötada ja täita rahvamajanduse plaane. Haige laps aga on vanematele pealesunnitud töövõimetus.

Koolivõrgu areng Eesti NSV-s üleminekul üldisele keskhariidusele (1966—1970)

MAIA MADAR,
ENSV TA Ajaloo Instituudi rahvahariduse ajaloo sektori nooremteadur

Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIII kongress 1966. aasta märtsis määras kindlaks NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuunad kaheksandaks viisaastakuks. Kongress märkis, et «uuel viisaastakul tuleb põhiliselt lõpule viia üleminek noorsoo üldisele keskhariidusele».¹

Partei XXIII kongressi otsuste täitmiseks võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu 10. novembril 1966 vastu määruse «Üldharidusliku keskkooli töö edasise parandamise abinõudest»,² mis kujutas endast nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöö parandamise ning tema materiaalse baasi tugevdamise konkreetset programmi pikema ajaks. Selles seati ühtlasi eesmärgiks täiustada üldhariduse sisu vastavalt kaasaja teaduse ja kultuuri saavutustele, kindlaks määrata keskhariiduse maht ja reguleerida õpilaste koormus kohustusliku õppetöö alal.

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu võtsid 29. märtsil 1967 vastu analoogilise määruse, mis konkretiseeris neid ülesandeid Eesti NSV tingimustes.³ Selles juhiti nõukogude, partei-, komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonide tähelepanu sel-

¹ NLKP XXIII kongressi materjale. Tln., 1967, lk. 169.

² О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы. — «Правда», 1966, № 323, 19 ноября.

³ Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja. 1967, nr. 18, art. 143.

Tabel 1

PÄEVASED ÜLDHARIDUSKOOOLID AASTAIL 1966—1970 (õppeaasta algul)*

Aasta	Algkool	Õpilasi (tuh.)	8-kl. kool	Õpilasi (tuh.)	Keskkool	Õpilasi (tuh.)	Muid kool	Õpilasi (tuh.)	Kokku	
									Kool	Õpilasi (tuh.)
1966	400	11,3	360	77,5	130	95,3	20	2,8	910	186,9
1967	375	10,7	355	74,8	135	100,0	21	2,9	886	188,4
1968	356	10,4	348	72,2	136	104,2	22	3,4	862	190,2
1969	309	9,5	345	71,2	139	107,6	24	3,7	817	192,0
1970	241	6,1	338	70,2	142	113,0	28	4,0	749	193,3

* Koostatud ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2173, s.-ü. 2174, s.-ü. 2290, s.-ü. 2292, s.-ü. 2446, s.-ü. 2447, s.-ü. 2598, s.-ü. 2599, s.-ü. 2765, s.-ü. 2766 ja Eesti NSV Rahvamajandus 1969. aastal. Statistiline aastaraamat. Tln., 1970, lk. 270 ning Eesti NSV Rahvamajandus 1970. aastal. Statistiline aastaraamat. Tln., 1971, lk. 300 andmeil.

lele, et teaduslik-tehnilise ning sotsiaalse progressi tingimustes kasvab kooli osatähtsus. Tootlike jõudude arenemise ja rahva kultuuri edasise kasvu huvid nõudsid õpilaste teadmiste kvaliteedi tunduvalt tõstmist, nende paremat ettevalmistamist ühiskondlikult kasulikuks tööks. Eesti NSV Haridusministeeriumi ja teiste ministeeriumide ning keskasutuste ülesandeks sai tagada vastavalt 1966.—1970. aasta rahvamajandusplaani ülesannetele üldhariduskoolide võrgu edasine täiustamine, samuti koolihoonete ehitamise plaaniülesannete täitmine ja nende materiaalse õppebaasi tugevdamine.⁴

Eriti suur tähtsus oli koolivõrgu edasise optimeerimisel ja vastavusse viimisel elanikkonna paiknemisega. Sellega oli alustatud juba 1959. aastal seoses üleminekuga 7-klassiliselt koolikohustusele 8-klassilisele kohustuslikule koolile, kui enamik 7-klassilise kooli reorganiseeriti 8-klassilisteks koolideks.⁵

Tugevamate maakoolide eelisarendamise ning õpilaskontingendi vähenemise tõttu maal ja materiaalse baasi nõrkuse tõttu, sageli aga ka kvalifitseeritud pedagoogide kaadri vähesusest tingitult tuli põhiliselt liitklassidega väikesed alg- ja 8-klassilised koolid likvideerida. Seda ei olnud aga võimalik teha eelnevalt vajalikke organisatsioonilisi abinõusid rakendamata. Juba 1965. aastal said õiguse tasuta sõiduks liiniautobussidel kooli ja tagasi kõikide üldhariduskoolide internaatides ning internaatkoolides elavad õpilased maal.⁶ 1966. aastal täiendati seda seadust ning eriinternaatkoolides elavatele õpilastele

anti tasuta sõidu õigus nende alatisest elukohast olenemata.⁷ Kui üldkasutatavad bussiliinid ei olnud õpilaste veoks sobivad (peatustest eemal, õpilaste suhteliselt suur arv jne.), siis hakati organiseerima õpilaste kooli ja koju vedamiseks eriautobussiliine.⁸ Kümne aasta jooksul avati üle 150 eriautobussiliini maakoolide õpilastele, kelle koolitee ületas kolm kilomeetrit.⁹ Kõige selle tulemusena muutus kool õpilastele kättesaadavamaks.

Koolivõrgu korrastamine tõi kaasa olulisi muudatusi algkoolide arvus (tabel 1). Aastatel 1966—1970 lõpetas tegevuse 211 algkooli ning reorganiseeriti 33 8-klassilist kooli. Nendest muudeti 22 algkoolideks ja 11 keskkoolideks. 1966/67. õppeaastaks muudeti keskkoolideks Tallinna 4. 8-klassiline kool ja Kohtla-Järve 2. 8-klassiline kool (14. keskkool) ning avati Tallinnas 47. 8-klassiline ja 51. 8-klassiline kool.¹⁰ 1967/68. õppeaasta alguseks avati Tallinna 37. 8-klassiline kool ja reorganiseeriti keskkoolideks Klooga 8-klassiline kool (Harju raj.) ning Aseri 8-klassiline kool (Kohtla-Järve raj.).¹¹

1968. aasta 8. juulil võttis Eesti NSV Ministrite Nõukogu vastu määruse «Muudatuste kohta koolide võrgus 1968/69. õppeaastal».¹² Haridussüsteemi edasiarendamiseks ning paremate õppimistingimuste loomiseks avati mitu uut 8-klassilist kooli — Tallinna 38. 8-klassiline kool, Paldiski 8-klassiline kool ja Suurpea 8-klassiline kool (Harju raj.);

⁷ Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja Juhendid. Tln., 1966, nr. 5, lk. 36.

⁸ Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja Juhendid. Tln., 1968, nr. 3, lk. 50—51.

⁹ Eesti NSV Haridusministeerium. Kongressist kongressini. Tln., 1978, lk. 10.

¹⁰ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2173, l. 4, l. 12.

¹¹ Samas, s.-ü. 2290, l. 6, 22, 33.

¹² Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja. 1968, nr. 32, art. 230.

¹³ Samas, lisa 1 ja 2.

⁴ Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja, 1967, nr. 18, art. 143.

⁵ Kelder, H. Üleminek 8-klassilisele koolikohustusele ja koolivõrgu areng Eesti NSV-s aastail 1959—1965. — Rmt.: Hariduse ja kooli ajaloost Eestis. Tln., 1979, lk. 104—122.

⁶ Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja Juhendid. Tln., 1965, nr. 4, lk. 49 jj.

keskkoolideks reorganiseeriti 47. 8-klassiline kool¹³ ja 26. 8-klassiline kool Tallinnas,¹⁴ Narva 4. 8-klassiline kool ja Iisaku 8-klassiline kool (Kohtla-Järve raj.).¹⁵

1969/70. õppeaastast avati uus Tartu 6. keskkool, mis komplekteeriti endise 3. 8-klassilise kooli vene õppekeelega klasside õpilastest. 3. 8-klassilise kooli eesti õppekeelega ja endise 13. 8-klassilise kooli klasside baasil reorganiseeriti Tartu 3. keskkool.¹⁶

1970/71. õppeaastast kehtestati üldhariduslike koolide neljandates klassides teaduste aluste süstemaatiline õpetamine. Algõpetuse muutmine kolmeaastaseks (senise nelja asemel) tõi omakorda kaasa koolivõrgus suured muudatused, sest algkoolide neljandad klassid tuli üle viia 8-klassilistesse koolidesse ja keskkoolidesse ning palju ühekomplektilisi algkooli tuli likvideerida. Selle õppeaasta alguseks likvideeriti 73 algkooli ja reorganiseeriti seitse 8-klassilist kooli. Keskkoolideks reorganiseeriti Tallinna 51. 8-klassiline kool ja Tallinna 37. 8-klassiline kool ning avati uued 8-klassilised koolid — Tallinna 53. 8-klassiline kool ja Rummu 8-klassiline kool (Harju raj.).¹⁷

Paranes ka koolide materiaalne õppebaas. Kaheksandal, viisaastakul anti eksploatatsiooni 72 uut koolihoonet (koos juurdeehitistega), milles asus õppima 33 800 õpilast.¹⁸ Paljud uusehitistest olid keskkoolihooned, mis asendasid enamasti seniseid kitsaks jäänud ja tänapäeva nõuetele mittevastavaid koolihooneid. Uue koolihoone said 1966. aastal Tallinna 4. keskkool ja Valga 2. keskkool, eksploatatsiooni anti Tallinna 25. keskkooli, Mustvee 1. keskkooli, Kilingi-Nõmme, Pärnu-Jaagupi, Rapla, Lätte ja Tsiirgulinna keskkooli juurdeehitised.¹⁹ 1967. aastal avati Tallinna 14. keskkool ning eksploatatsiooni anti Põltsamaa keskkooli uus hoone, Sindi, Lokska, Keila, Ahja, Värskä, Järvakandi, Märjamaa keskkooli ning Rakvere 1. keskkooli juurdeehitised.²⁰ 1968. aastal algas õppetöö Aseri keskkooli uues hoones²¹ ning valmisid Järva-Jaani ja Kanepi keskkoolide juurdeehitised.²² 1969. aastal avati Tartu 6. keskkool.²³ 1970. aastal said uue koolihoone Kiviõli 1. keskkool ja Jõgeva keskkool ning avati Narva 10. keskkool. Aseri ja Jõgeva keskkoolides anti eksploatatsiooni juurdeehitised.²⁴

Kaheksandal viisaastakul ehitati veel 10 internaadihoonet ja 24 õpetajate elamut.²⁵

Koolivõrgu korrastamise tulemusena oli 1970/71. õppeaasta alguseks Eesti NSV-s 241 algkooli, 338 8-klassilist kooli ja 142 keskkooli. Koolide arv maal oli tunduvalt vähenenud, linnades ja linnatüüpi asulais aga keskkoolide osas suurenenud. Kui 1966/67. õppeaasta alguseks oli maal 282 algkooli, 294 8-klassilist kooli ja 28 keskkooli, ning linnas ja linnatüüpi asulais 18 algkooli, 66 8-klassilist kooli ja 102 keskkooli, siis 1970/71. õppeaasta alguseks oli maal 230 algkooli, 274 8-klassilist kooli ja 30 keskkooli ning linnas ja linnatüüpi asulais 11 algkooli, 64 8-klassilist kooli ja 112 keskkooli.

Samal ajal, koolivõrgu üldise korrastamisega, arendati edasi ka erikoolide võrku vaimset vähearenenud ja kehaliste puudustega laste õpetamiseks ning kasvatamiseks. Sellise koolivõrgu diferentseerimine, koolide avamine lastele, kes vajasisid ravi, erilist kohtlemist ja mõnevõrra teistsuguseid õppimistingimusi, oli väga oluline üldisele keskkoolidele ülemineku tingimustes.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi 25. detsembri 1968. aasta otsusega «Õppe- ja kasvatustööst vabariigi eriinternaatkoolides» nähti ette mitmeid abinõusid eriinternaatkoolide õppetöö materiaalse baasi kindlustamiseks ja võrgu laiendamiseks.²⁶ Oli vaja likvideerida paljudes rajoonikoolides abiklasside hajali paiknevus ja liitklassid. Seoses koolivõrgu korrastamisega avanevate võimalustega nähti ette järgnevatel aastatel igas rajoonis oma eriinternaatkooli loomine. 1966/67. õppeaastast jätkas Lahmuse algkool (Viljandi raj.) tööd ainult vaimset vähearenenud lastega (1.—5. klass).²⁷ Võru rajoonis muudeti Linnamäe 8-klassiline kool 1968/69. õppeaastast eriinternaatkooliks.²⁸ Järgmisel õppeaastal muudeti Pärnu rajoonis Ristiküla algkool vaimsete puuetega laste kooliks.²⁹

Eesti NSV Ministrite Nõukogu 1970. aasta 22. juuli määrusega «Muudatuste kohta üldhariduslike koolide võrgus» otsustati avada 1970/71. õppeaastast Kingissepa rajoonis

¹⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2446, l. 4.

¹⁵ Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja. 1968, nr. 32, art. 230, lisa 2.

¹⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2598, l. 11.

¹⁷ Samas, s.-ü. 2763, l. 31; l. 29.

¹⁸ Vabariigi koolid NLKP XXIV kongressi eel. — «Nõukogude Õpetaja», 1971, 27. märts.

¹⁹ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2173, l. 4, 61, 9, 36, 50, 55, 57, 61.

²⁰ Samas, s.-ü. 2290, l. 27, 12, 22, 36, 42, 40.

²¹ Samas, s.-ü. 2545, l. 3.

²² Samas, s.-ü. 2446, l. 37, 40.

²³ Samas, s.-ü. 2598, l. 11.

²⁴ Samas, s.-ü. 2765, l. 5, 21, 7, 27, 41.

²⁵ Direktiivide projekt kiideti üksmeelselt heaks. — «Nõukogude Õpetaja», 1971, 6. märts.

²⁶ Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja Juhendid. Tln., 1968, nr. 3, lk. 43—45.

²⁷ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2173, l. 64.

²⁸ Samas, s.-ü. 2446, l. 83.

²⁹ Samas, s.-ü. 2598, l. 31.

Tabel 2

ÕHTUSTE JA MITTESTATSIONAARSETE ÕPPEVORMIDE ARENG AASTAIL 1966—1970*

Õppeaasta	Tööliskoole koolid		Maanoorte koolid		Kaugõppekoolid		Kokku	
	Koole	Õpilasi	Koole	Õpilasi	Koole	Õpilasi	Koole	Õpilasi
1966/67	65	18 245	29	622	11	8888	105	27 755
1967/68	61	15 724	4	81	11	8728	76	24 533
1968/69	53	12 777	—	—	11	7110	64	19 887
1969/70	51	11 766	—	—	11	7247	62	19 013
1970/71	48	11 318	—	—	12**	6770	60	18 088

* Koostatud Eesti NSV Rahvamajandus 1969. aastal. Statistiline aastaraamat. Tln., 1970, lk. 272 ja Eesti NSV Rahvamajandus 1970. aastal. Statistiline aastaraamat. Tln., 1971, lk. 307 andmetel.

** Kaasa arvatud kaugõppeosakond Kingissepa tööliskoole kooli juures.

Vaivere eriiinternaatkool, Paide rajoonis Päinurme eriiinternaatkool debiilsetele lastele ja Kukulinna abikool Jõgeva rajoonis reorganiseerida Kukulinna eriiinternaatkooliks.³⁰ Vaimsalt vähearenenud laste koolidena alustasid tööd Malvaste 8-klassiline kool (Hiiumaa raj.) ja Porkuni algkool (Rakvere raj.)³¹ Orissaare internaatkool reorganiseeriti Orissaare eriiinternaatkooliks närvisüsteemi hälvetega lastele ning Meremäe sanatoorne internaatkool (tuberkuloosihaigetele lastele) reorganiseeriti eriiinternaatkooliks reumahaigetele lastele.³²

Kaheksanda viisaastaku lõpuks töötas Eesti NSV-s 28 mitmesugust vaimsete ja kehaliste puuetega laste erikooli.³³

Ka töötavatele noortele määratud üldhariduslike koolide võrgus ja õpilaste koosseisus toimus neil aastail olulisi muutusi (tabel 2).

1967. aastal likvideeriti maanoorte koolid ja klassid, mis asendati maatingimustes sobivama õppevormiga — kaugõppesüsteemiga. Linnades ja alevites jäid täiskasvanutele põhiliseks koolitüübiks tööliskoole koolid. Nende aastate jooksul vähenes tunduvalt õhtu- ja kaugõppekoolides õppijate arv ning toimus ka õhtukoolide õpilaskontingendi mõningane noorenemine päevakoolist väljavalangenute arvel. Suur osa neist siiski katkestas hiljem edasiõppimise. Õpilaste väljalangevus 1970. aastaks õhtukoolidest moodustas 41,1 protsenti, kaugõppekoolidest 24,6 protsenti.

Õpilaskontingendi vähenemise tõttu likvideeriti ja reorganiseeriti mitmed tööliskoole koolid ja -klassid. 1967. aastal suleti Tallinna 7. tööliskoole kool ja Kallaste tööliskoole kool (Tartu ral.).³⁴ 1968. aasta Ministrite Nõukogu määrusega avati Kilingi-Nõmme tööliskoole keskkool, kuid likvideeriti mitmed, kokku seitse tööliskoole keskkooli.³⁵ 1968/69.

³⁰ Samas, s.-ü. 2763, l. 26.

³¹ Samas, s.-ü. 2765, l. 19, 37.

³² Samas, s.-ü. 2763, l. 24.

³³ Eesti NSV Rahvamajandus 1970. aastal. Statistiline aastaraamat. Tln., 1971, lk. 300.

³⁴ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2345, l. 28, 104.

³⁵ Eesti Nõukogude Sotsialistliku Vabariigi Ülemnõukogu ja Valitsuse Teataja. 1968, nr. 32, art. 230, lisa 1, lisa 4.

õppeaasta jooksul likvideeriti veel õpilaste vähesuse tõttu Jõgeva, Loksa ja Keila tööliskoole keskkool ning õpilased suunati kaugõppesse.³⁶ 1969/70. õppeaasta alguseks kaotati Tallinna 12. tööliskoole keskkool ning Rakvere rajooni Tamsalu tööliskoole keskkool muudeti õpilaste vähenemise tõttu Tamsalu keskkooli juures töötavaks tööliskoole klassideks.³⁷ 1970/71. õppeaasta alguseks suleti Haapsalu tööliskoole keskkool³⁸ ja Kohtla-Järve 3. ja 8. tööliskoole keskkool.³⁹

Õhtu- ja kaugõppekoolide võrgu reorganiseerimise tulemusena töötas 1970/71. õppeaastal Eesti NSV-s 48 tööliskoole kooli ja 12 kaugõppekooli 18 088 õpilasega.

Suur edasimineku oli kaheksandal viisaastakul ka koolieelsete lasteasutuste võrgu edasiarendamisel. Viie aasta jooksul ehitati 122 lasteasutust ja laste arv kasvas neis 45 protsenti. 1971. aastaks hõlmasid lasteasutused 44 protsenti selleaalistest lastest.⁴⁰

* * *

Kaheksandal viisaastakul tegid haridusorganid, koolid ja ametiühinguorganisatsioonid ära suure töö rahvahariduse edasiarendamisel ja elanikkonna kultuuritaseme tõstmisel ning NLKP XXIII kongressi otsuseid täites alustati üldise keskhariduse elluviimisega.⁴¹ 1970. aastal jätkas kaheksanda klassi lõpetanute keskhariduse omandamist 87 protsenti. Suur töö tehti ära koolivõrgu korramisel. Uuel viisaastakul tuli jätkata koolivõrgu plaanipärasest ümberkorraldamist vastavalt põllumajandusettevõtete väljarendamise plaanidele ning maaõpilaste kontingendi paiknemisele.

³⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 3, s.-ü. 2500, l. 50, 70.

³⁷ Samas, s.-ü. 2651, l. 3, 65.

³⁸ Samas, s.-ü. 2765, l. 15.

³⁹ Samas, s.-ü. 2763, l. 33.

⁴⁰ Vabariigi koolid NLKP XXIV kongressi eel. — «Nõukogude Õpetaja», 1971, 27. märts.

⁴¹ Eesti NSV Ülemnõukogu seitsmenda koosseisu seitsmes istungjärg 30. ja 31. juulil 1970. Tln., 1970, lk. 283—290; Eesti NSV Haridusministeerium. Käskkirjad ja Juhendid. Tln., 1971, nr. 2, lk. 64—68.



KOOLIMUUSIKA NR. 9

Muusikalise kuulmise arendamise mõningaid aspekte

GALINA NOVIKOVA,
Leningradi
388. keskkooli
õpetaja

Relatiivse süsteemi ajaloost

*Las reeglite keti ümber
hõljuda alati fantaasia
hõbedane niit.*

R. SCHUMANN

Üks peamisi meie ühiskonna ees seisavaid ülesandeid on kõigekülgelt ja harmooniliselt arenenud isiksuse kasvatamine. Sellest lähtuvalt on tähtis, et kunst muutuks inimestele vajaduseks. Meie ülesanne on kõigiti soodustada laste muusikalis-esteetilist kasvatust, tõsta nende muusikakultuurilist taset. «Sellest,» kirjutas B. Assafjev, «sõltub ju lõppude lõpuks meie muusika edasimineku.» (12, lk. 138.)

Muusikalise kuulmise arendamise praktikas tuntakse mitmesuguseid laulmisele tuginevaid meetodikaid, mille rakendamise eesmärgina on silmas peetud optimaalsete tulemuste saavutamist.

Nagu teada, on kõikides eesrindlikes metoodikates muusikalise kuulmise arendamise aluseks helilaad. Oskus diferentseerida helilaadi

astmeid etendab olulist osa õpitava materjali omandamisel, järelikult ka õpilaste muusikalises arengus. Omandamine leiab aga aset vaid siis, kui saadakse aru sisemistest seostest, mis järk-järgult arendavad loogilist mõtlemist. Selleks on vaja diferentseerida kuuldelisi ja muusikalisi elemente, et edaspidi orienteeruda keerukas intervallikas, tonaalsustes ja rütmis. Raskendatud, aga ka ebaõige orienteeritus muusikalises materjalis ja pidurdatus tekivad sellest, et muusikaõpetuse formaalsed teadmised ei tugine praktilisele muusikalisele materjalile. Uue meetodika tähtis külg on laululise materjali omandamine õpilaste endi aktiivse tegevuse kaudu. Peamiste muusikaelementide (helilaadi astmed) analüüs ja nende laulmine aitab täiuslikumalt ning kiiremini aru saada laulu ja kuulatava muusikapala struktuurist. Uut teoreetilist materjali võetakse läbi järk-järgult, kui kõik varem õpitu on hästi omandatud.

Õppimise algetapp on erilise tähendusega, sest siis kujuneb oskus muusikalise teksti omandamiseks ja koguneb muusikaliste teadmiste ning oskuste pagas. Õpilaste esialgne tutvumine helilaadiga eelneb ülesandele organiseerida ja tajuda oma kuulmiskogemust. Siin kujunevad algteadmised, mis on edasiste õpingute alus.

Ükskõik millist melodiat tajume helilaadi astmete suhtena, s. t. selliseks tajumiseks on meil tingimata vaja tunda helikõrguslikku liikumist, mis väljendab laadilisi suhteid helide vahel. Seejuures absoluutne kõrgus, s. t. meloodia tonaalsus, on teisejärgulise tähtsusega.

Enne kui vaadelda kuulmise arendamise integreeritud süsteemi, peame vajalikuks pöörduda laadi süsteemide tekkimise ajaloo juurde.

Tohutut mõju Euroopa muusika arengule, alates VI saj. ja edasi «läbi sajandi ja läbi ideede ning vaadete pideva vahetumise», nagu on öelnud Carl Neff (20, lk. 20), on avaldanud Gregoriuse koraalid. See andis tunda nii rahva laulus kui ka professionaalsete heliloojate loomingus. Gregoriuse intonatsioonilisi motiive ja viisikäände leiame Bachi, Mozarti, Berlioz, Saint-Saënsi ja Liszti loomingus. Gregoriuse koraalide laulmine avaldas mõju mitte üksnes laadide süsteemi arengule, vaid ka noodikirjale, mis tekkis gregooriuse neumadest (20, lk. 22).

Gregoriuse koraali aluseks on pentatooniline laad. Hoolimata sellest, et pentatoonika on monoodia arengu tipuks, ei kujundanud Gregoriuse koraalide laulmine mažoori ja minoori teket. Viimased tekkisid XVI saj. keskpaigas, s. o. peaaegu tuhande aasta möödudes. Seda soodustas VII astme sissetoomine, mis oli «kvalitatiivseks hüppeks» (16, lk. 398), võimaldades «individualiseerida laade, luues karakterse mõttelis-laadilise ühtsuse» (16, lk. 399).

(Järgneb.)

Jean-Philippe Rameau

Tänavu 25. septembril möödub 300 aastat prantsuse suure muusiku Jean-Philippe Rameau' (surnud 1764) sünnist.

Rameau oli Dijoni organisti poeg, õppis isa juhendamisel varakult mängima mitmeid pille, oli nooruses viuldaja ühes ooperitrupis, millega käis ka Itaalias. Alates 1706. aastast oli organist mitmes Prantsuse linnas — algul Pariisis, siis Dijonis, Lyonis, Clermont-Ferrandis, lõpuks jälle Pariisis. 1726. aastast sai ta muusikajuhiks rikka metseeni La Pouplinière'i majas. Seal tutvustas Pouplinière'i kunstilembene abikaasa teda Voltaire'i ja ta tulevase ooperi libretisti Pellegriniga. Alates 1732. a. hakkas Rameau kirjutama oopereid ja saavutas peagi suure menu, ületades oma kaasaegseid. Ta tegutses Pariisis Kuningliku Muusikaakadeemia (praegune Suur Ooper) juures surmani, jättes järele 38 lavalis-muusikalist teost (osa neist lõpetamata).

Meile ei paista Rameau oma heliloominguga tänapäeval esimese suurusjärgu tähena. Euroopa muusika arenguloos on tal aga väärrikas ja asendamatu koht.

Juba lastemuusikakoolide õpilased tunnevad Rameau'd tema mõnede lõbusate pealkirjadega klaveripalade järgi («Kana», «Lindude hõiked» jt.). Tema klaverimuusika elab tänini täisvereliselt. (1930. aastal muretsetes Riho Päts isegi ühele Rameau tantsupalale sõnad ja asetask selle koolilaulikusse pealkirjaga «Kivilõhkujala laul».)

Klaveri-, oieti tagasihoidlikuma, läbipaistvama ja kandlelikuma kõlaga klavessiini-muusika heliloojaid, kes teenisid oma leiba sageli tunnustatud organistidena, oli Prantsusmaal 17. ja 18. sajandil hulk. Rameau on nende seas üks suuremaid kujusid. Kõigi nende lühikeste palade — kergelt mänglevad, pitsivahulise ornamentikaga, kiirete trillerite ja nagu kogemata haaratud väldate abinootidega meloodia juurde — esindavad selgemini rokokoo kunstistiili muusikas.

Rokokoo kunst on Prantsuse absolutismi ajastu kõrgseltskonna kerge, nautleva vaimu sünnitus. Rameau oma umbes 50 klavessiinipalade, mida ta toimetask trükki 1706., 1724. ja 1731. a., toob rokokoo peenutsevasse graatsiasse ka rahvalaulu jõulist lopsakust. See tuleneb tema pikaajalisest tegelemisest Pariisi laadateatri muusikaga. Selline teater eksisteeris Pariisi aguleis 17. sajandil, etendas koomilisi lugusid tantsu ja akrobaatikaga, parodeerides tublisti öukonna ooperit. Laadateater saavutas suure populaarsuse ja õueteatri kõrval ka tähtsa koha Pariisi seltskondlikus elus. Rameau on mitmeid oma laadateatri muusikaks loodud viise kasutanud hiljem oma klaveri- ja ansambli muusikas.

Nooremas eas kirjutas Rameau ka kümme-kond kantaati ja mõne kirikumuusika lühiteose.

Alles 50-aastasena hakkas Rameau kirjutama oopereid, lugedes end varem selleks ebaküpseks, kuigi, nagu ta ise kirjutab, «jälgisin muusikateatrit juba 12. eluaastast alates».

Prantsuse 17. sajandi teisel poolel tekkinud ooper, mille esimeseks suurkujuks oli Jean-Baptiste Lully, oli suur 5-vaatuseline proloogiga, rohkete balletinumbrite, suure tegelaskonnaga väga efektselt lavaline teos. Tolleaegse itaalia ooperiga võrreldes oli prantsuse ooperis vähe aariaid: siin oli esikohal prantsuse draamanäitlejate lavakõnet matkiv retsitatiiv. Lully ooperis on palju kangelaslikkuse, patriotismi ja inimväärikuse momente.

Rameau jätkab üldiselt Lully suunda, aga toob ooperisse rohkem tundesoojust, peenust ja kergust. Tema ooperimuusikas võib mitte niivõrd dramaatika, kuivõrd oskus «maalida helipilte». Ka instrumentaalmuusikas pole Rameau peaaegu loonud «puhast» muusikat, vaid palad kannavad kirjanduslikke nimetusi ja pealkirju. Ta ise luges oma muusika vooruseks karakteristust, kujundlikkust, konkreetsust.

Tänu loodud muusika neile omadusele saavutas Rameau oma ooperitega juba oma eluajal suure poolehoidu. Muidugi ei suuda need tänapäeval nagu kõik tolleaegsed ooperid oma enamikus mitoloogilise sisuga enam vaatajat haarata ja on jäänud muusikaajaloo muuseumlikesse raamidesse. Üksikute lõikudena on aga Rameau hästi orkestreeritud muusika kõigiti nauditav, ühendades range klassika ja peene rokokoo jooni. Rameau' 38 lavateose hulgas on oopereid, nagu «Castor ja Pollux» (1737), «Dardanus» (1739), «Zoroastre» (1749), «Pygmalion» jt., suuri ballette — «Galantne India» (1735), «Hymeni ja Amori peosöök» (1747) jt., väiksemaid ballette ja divertimente.

Võib-olla suurim tähendus tänapäevale on Rameau' muusikateoreetilisel tööil. Oma 12 teoses, millest tähtsamad «Harmoonia käsiraamat» (1722), «Harmoonia teke» (1737), «Kogu muusika aluseks oleva harmoonia põhimõtte demonstratsioon» (1750) selgitab ta mažooroklmõla teket igas helis sisalduvast ülemhelireast, akordi ja tema pöõrete ühtsust, toonika, subdominandi ja dominandi mõistet ning harmoonilist loogikat.

Sellega osutub ta kogu järgneva tänini püsinud, funktsionaalse harmooniaõpetuse isaks. Kuigi Rameaul puudus oskus väljendada oma mõtet teadusliku täpsuse ja selgusega, on ta oma muusikateooria põhinemisega matemaatilise prantsuse valgustusajajärgu entsüklopedistide suur ideekaaslane. Rameau' lause «Harmoonia sünnitab meloodia» sai suunavaks kogu järgneva, ligi paarisaja aasta muusikateooriale ja -praktikale.

HUGO LEPNURM,
TRK professor



SOOVITAME

■ Ajakirja «Literatura v Skole» 2. numbris «Metoodika ja kogemuste» rubriigis pakuvad tööks täiustatud õppeprogrammide järgi pedagoogikakandidaat Maria Puškarjova, üks 4. klassi kirjandusõpiku ja metoodiliste kirjutiste autoreid, ja Tatjana Zepalova (Moskvast) soovitusi M. Priležajeva raamatu «Lenini elu» käsitlemise kohta 4. klassis. Kuigi meie õppeprogrammid lähevad üleliidulise omadest mõneti lahku, on M. Priležajeva raamat meie õpilastele kättesaadav ning klassivälises töös kasutatav.

Autorid annavad kõigepealt ülevaate kirjanik M. Priležajevast ning tema käsitletud Lenini-teemast, sellele ainele lähene-mise eripärast. Autorid soovivad enne raamatu juurde asumist häälestavat ja huviäratavat materjali. Tunniks valmistumisel soovitatakse keskenduda konkreetsetele teemadele: «Uljanovite perekond», «Revolutsioonilise tegevuse algus. Asumine.», «Ajaleht «Iskra»», «Võim nõukogudele. Viimast korda pöranda all», «Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon», «Revolutsiooni sam-mud».

Autorid peatuvad põhjalikult iga teema juures ja annavad nendele lisaseletusi ning metoodilisi näpunäiteid kõdus loetavate peatükkide kohta.

■ Juulis möödus 90 aastat V. Majakovski sünnist. Selle tähtpäeva tähistamine lükkub õppeaasta algusesse või ühendub V. Majakovski loominguga käsitlemisega tundides. Millise vormi keegi leiab, oleneb kättesaadavatest materjalidest. Vene keeles on mõndagi huvitavat ilmunud.

Vene NFSV Haridusministeeriumi Koolide TUI teadustöötaja Maia Malkova (Moskva) soovitatav V. Majakovski juubelit tähistada kirjanduskonkursiga. Selle ettevalmistamiseks piiritleb ta käsitletavat problemaatikat, pakub kirjandust ja annab lisaandmeid. Konkursi vormi soovib autor mitmekesistada ja rikastada muusika ning värssidega — luua kirjanduslik kompositsioon.

Ajakirja 3. number on peaaesjalikult

pühendatud V. Majakovski 90. sünniaasta-päevale.

Avakirjutises juhib filoloogikandidaat Vladimir Sarõtšev, Lipetski Pedagoogilise Instituudi õppejõud, lugeja tähelepanu sellele, kuidas Vladimir Majakovski jõudis ajavahemikus 1924—1927 poeemini «Hästi!», millise loomingulise arengu läbis poeet. Autor valgustab üldise ja isikliku vahe-korda Majakovski luules.

Intiimse tunde teemal V. Majakovski luules jätkab D. Ustjužanin (Moskvast).

■ L. Aizerman (Moskva) näeb fakultatiiv-tunnis V. Majakovski loominguga käsitlemise võimalusena õpilastele tutvustada luuletust «Brooklyni sild» ning viitab sellega «ostuvatele probleemidele. Autor soovibab korraldada A. Puškini «Mälestussammast», N. Nekrassovi «Viimast laulu», V. Majakovski «Täiel häälel» (viimane, lõpetamata poeem). Neis avalduvad omamoodi poeetilised autoportreed, see, mis igale poeedile kõige olulisem tundub — saatuses ja poeesias.

V. Majakovski ütleb «Juubelis» A. Puškini-le: «Pärast surma tuleb meil seista peaaegu et kõrvuti». Miks kõrvuti või «peaaegu et kõrvuti» — seda artikli autor seletabki.

■ Klassivälise töö vallas levitatakse aja-kirja 3. numbris Krasnojarski krai Bogutšanõ linna koolide kogemust. Kümne kooli õpilased ja õpetajad on aastaid uurinud V. Majakovski loomingut. Igal koolil on oma teema, näiteks: «Majakovski ja nüüdisaeg», «Majakovski ja kunstnikud», «Majakovski — võitleja rahu eest», «Satiirik Majakovski», «Majakovski ja lapsed», «Majakovskit käsitlevad ajakirjandusmaterjalid ja tema loomingu õpilastöödes».

Rajooni haridusosakonna inspektor Ljubov Dorošenko, kellel 33 aastat pedagoogilist staaži, tutvustab oma artiklis noorte Majakovski-uurijate tööd.

1969. aasta juulis kohtus L. Dorošenko Moskvast poeedi õe Ljudmila Majakovskajaga. Viimane tundis sügavat huvi, kuidas tänapäeva kooliõpilased suhtuvad Majakovski loomingusse, milliseid luuletusi armastavad, kas jätkub raamatuid jm. Seejärel jutustas Ljudmila Vladimirovna oma perekonnast, emast-isast, laste kasvatamisest. Meenutas Volodja kasvuaga, kuidas ta oli hoolitsev poeg ja vend... Ljudmila Vladimirovna andis noortele Majakovski-uurijatele kasulikku nõu.

Sellest saigi alguse Majakovski loominguga lähem tundmaõppimine; iga-aastased näitused, hoogustus kirjandusklubide töö, kanti ette Majakovski luule kompositsioone, koguti tema kohta huvitavaid materjale, kohtuti Majakovskit tundnutega.

Neist jpm. töövormidest artiklis juttu ongi.

■ Krasnojarski krai Hreptovi asula keskkooli õpetaja Nikolai Veršinini kirjutisest saab läbilõike nende kooli kirjandusringi «Majakovskilane» tegevusest. Majakovski loominguga tundmaõppimise kõrval alustasid nad huvitavat kirjavahetust inimestega, kes poeedist ja tema loomingust midagi lähemalt teadsid, mõnd fakti selgitada aitasid. Ringitöö äratas õpilastes kirjandus-huvi.

■ Opetaja-metoodik Gennadi Merkini, Smolenski Pedagoogilise Instituudi vanemõpetaja sulest ilmus kirjutus V. Majakovski loomingut propageerivast agitbrigadist Vjazma 6. keskkoolis. Samas lisab ta esinemiskava.

Pedagoogikakandidaat, Magnitogorski Riikliku Pedagoogilise Instituudi dotsent Margarita Drózdova pakub huvitavat ainetevahelise seose — G. Sviridovi «Pateetilise oratooriumi» käsitluse koos V. Majakovski loominguga. Muusikateos on loodud poeedi tekstile.

Mida selline töövorm pakub, saab kirjutisest teada.

■ Täiustatud õppeprogrammideski peetakse oluliseks ainetevahelisi seoseid.

Ajakirja 1. numbris soovib pedagoogikakandidaat Nina Petropavlovskaja (Moskva) M. Lermontovi loomingut õppimisel rääkida tema teoste illustreerijast kunstnik Mihhail Vrubelist. Tema loodud Deemoni, «Meie aja kangelase» tegelaste kujutus ühtib väga Lermontovi looduga. Autor peab pikemalt M. Vrubeli kunstil, tema loojanatuuri isepäral, tema eri elujärgudel, iseäranis aga Lermontovi teoste tegelaste ja sündmuste kujutamisel. Autor soovib, kuidas klassis vaadelda ja lahti mõtestada illustratsioone «Petšorin diivanil», «Petšorini duell Grušnitskiga», «Vürstitar Mary ja Grušnitski tervisveeallikal», «Kazbitš ja Azamat». Autor soovib kõrvutada ka Mihhail Vrubeli ja Valentin Serovi illustratsioonidele samale teosele.

Lähemalt on juttu «Deemoni» illustratsioonidest.

Kirjutis pakub otseseid tööülesandeid, aga ka silmaringi avardavat teavet.

*

■ Ajakirja «Biologija v Skole» käesoleva aasta numbris ilmuvad devüüsi all «Toitlusprogramm.ellu». Sellele teemale on pühendatud juhtkirjad, antakse metoodikaalast nõu.

Kolmes esimeses numbris ilmub materjal «Teadlastelt põllumajandusele», kust õpetaja leiab andmeid teadlaskollektiivide tööst saagirikaste, ilmastiku- ja haiguskindlate sortide, efektiivsete taimekaitsevahendite jmt. loomisel. Sellest loeme näiteks, et Mironovka Nisu Selektiooni ja Seemnekasvatuse TUI teadurid andsid riiklikku sordikatsetusse uued talinisuordid — 'Mirnovskaja madalakasvulise' ja 'Mironovskaja 26', sordikatsetusteks valmistatakse 'Mironovskaja 19' — talvekindlat ja saagikat talinisu. Koostöös Saksa DV selektsionääridega on saadud vastupidavad ja saagikad talidrasordid 'Bemir 1' ja 'Bemir 2'. Esimeses kahes numbris leidub lühiformatsioon taimekasvatuse, kolmandas numbris loomakasvatuse kohta.

Ajakirja esimeses numbris annab Moskva 434. keskkooli õpetaja-metoodik I. Kuzmina nõu, kuidas õpilastele toitlusprogrammi tutvustada botaanikatundides. 5. klassis teema «Üldine tutvumine õistaimedega» käsitlemisel on otstarbekas rääkida sellest, milliseid põllumajandustaimi inimene kasutab ning anda arvulis andmeid nende toodangu suurendamise kohta.

Teema «Seeme» juures vajab märkimist, et külviks tuleb kasutada suuri täiskaalulisi seemneid. Meie maal on loodud spetsiaalne seemnekasvatuse teenistus. Toitlusprogramm näeb ette seemnekasvatuse parandamist, selle üleviimist tööstuslikele alustele. Tunnis «Seemnete ettevalmistamine külviks ja külv» peaks leidma aja ütlema, et toitlusprogramm näeb ette suurendada põllumajandustehnika tootmist, kuni 1990. aastani suunatakse maale 3,74—3,78 miljonit traktorit.

Teema «Juur». Tunnis «Vee ja mineraal-soolade vastuvõtmine mullast» peaks rääkima, et normaalseks arenguks vajavad taimed mõdukalt niiskust, nii liigne kuivus kui ka liigniiskus võivad viia taime hukkumisele. Sellega seoses tuleks juttu teha niisutus- ja kuivendussüsteemidest. 1990. aastani niisutatakse täiendavalt 23-25 miljonit hektarit, kuivendussüsteeme rajatakse sama aja jooksul täiendavalt 18-19 milj. ha.

Väetistest rääkides võib juba 5. klassis öelda, et toitlusprogrammis on antud ülesanne toota 1985. a. 26,5 milj. t, 1990. a. 30-32 milj. t mineraalväetisi. Kasvab orgaaniliste väetiste tarbimine: 1985. aastaks 1,2 mljr. tonnini ja 1990. aastaks vähemalt 1,5 mljr. tonnini. Alates 1988. aastast toodetakse mineraalväetisi ainult granuleeritult, õpilastele võiks näidata graanuleid ja selgitada nende eeliseid tavaliste väetiste ees.

Ka 6. klassi botaanikakursus pakub võimalusi toitlusprogrammi tutvustamiseks alates teemast «Õistaimed ja nende klassifikatsioon». Tutvustades õpilasi põllumajanduskultuuridega, tuleb rääkida, et kõrgete saakide saamiseks peab hästi tundma taimeid bioloogilisi iseärasusi.

Ristõieliste sugukonna juures vajaneb rääkida rapsist (perekond kapsarohi). Raps on üheaastane taim. Tema seemnete õlisisaldus on 33-35%, neid kasutatakse toiduõlilis ja margariini valmistamiseks. Rapsi lehed ja varred lähevad loomasöödaks. Toitlusprogramm näeb ette selle väärtusliku kultuuri külvipinna laiendamist: Vene NFSV-s toodetakse 1990. a. rapsi seemet ~ 1 milj. t, Ukrainas 210-230 tuh. t, Kasahstanis samuti 210-230 tuh. t.

Liblikõieliste sugukonnast peaksid lastele selgeks saama hernes, uba, soja, lutsern, riskhein, lupiin jt. söögi- ning söödataimed.

Kartuli kui maavitsaliste sugukonna tähtsaima esindaja käsitlemisel tuleb rääkida tema rahvamajanduslikust tähtsusest ja sellest, et XI viisaastakul tõuseb kartuli keskmine aastatoodang 87-89 milj. tonnini, XII viisaastakul 90-92 milj. tonnini. Kartulikasvatust arendatakse eelisjärjekorras Valgevenemaal, Balti liiduvabariikides ja mitterustmullavööndis. Kohaliku vajaduse katteks kasvatatakse kartulit Siberis, Kaug-Idas ja BAM-il.

Kõrreliste sugukonna puhul võib teha mõnele õpilasele ülesandeks referaat NSV Liidu toitlusprogrammi II peatükist. Toitlusprogrammis on seatud ülesanne aretada talinisuordid potentsiaalse saagikusega 80-90 tsentnerit hektarilt, suvinisuordid 45-60-, lühikõrrelise talirukki, tali- ja suviadra sordid 55-65-tsentnerilise hektarisaagiga.

Teema «**Taimede põhirühmad**» lubab materjali korduvalt toitusprogrammiga seostada. Pärmisest puhul tuleks rääkida nende valgusaldusest ja toiteväärtusest. Toitusprogramm näeb ette söödapärmi tootmise suurendamise.

Sammalde käsitlemisel tuleb rõhuasetus panna turbasambla rahvamajanduslikule tähtsusele. XII viisaastakul on plaanis toota turvast komposti valmistamiseks ja loomade allapanuks mitte vähem kui 170 miljonit tonni aastas.

NSV Liidu toitusprogrammi materjalide tundmaõppimiseks peaks bioloogiakabinetis olema vahetatavate materjalidega stend. Sellele võiks välja panna herbaarlehti, jooniseid, graafikuid, põllumajandusmasinate, vihmutusseadmete fotosid jmt. Stendi materjale saab kasutada bioloogia- ja klassijuhatajatundides ning ringitöös.

■ Samas numbris annab V. I. Lenini nimelise Moskya Riikliku Pedagoogilise Instituudi õppejõud pedagoogikakandidaat **A. Nikiforov** juhendeid, kuidas zooloogiatundides õpilasteni viia NLKP Keskkomitee 1982. a. maipleenumi materjale.

Alustada tuleks juba sissejuhatavast tunnist, anda arvulisi andmeid toitusprogrammist ette nähtud loomakasvatussaaduste suurendamise kohta. X viisaastakul suurenes liha tootang 9,3 milj. tonnilt 14 milj. tonnile aastas, XI viisaastakul on püstitatud ülesanne saada aastas 17-17,5 milj. tonni, aga XII viisaastakul 20-20,5 milj. tonni liha aastas. Arve aitavad elustada ja meelde jätta diagrammid ning graafikud, XI viisaastakul on ette nähtud täielikult rahuldada elanikkonna vajadused munade ja kala järele.

Lülijalgsete hõimkonna käsitlemisel vajaneb ämblikulaadsetest ja putukatest rääkides meenutada toitusprogrammi ülesandeid põllumajanduskultuuride kasvatamisel, näidata konkreetsete näidete varal kahju, mida taimekasvatusele toovad taimekahjurid ja rääkida nende tõrjest. Toitusprogramm näeb ette suurendada keemiliste taimekaitsevahendite tootmist 1985. aastaks 680 tuhande tonni ja 1990. a. 750-790 tuhande tonni.

Kalade klassi majanduslikust tähtsusest rääkides tuleb veel kord rõhutada, et XI viisaastakul nähakse ette täielikult katta elanikkonna vajadused kala järele, XII viisaastaku lõpuks nähakse ette tarbida iga elaniku kohta keskmiselt 19 kg kala ja kalatooteid aastas. Toiduks mineva kala tootang 1990. a. on 4,3-4,5 milj. t., nähakse ette sortimendi laiendamine paremate maitseomadustega kalade arvel. Põhiliselt võetakse kasutusele laevad, mis on üheaegselt nii püügiks kui ka ümbertöötlemiseks (konserve ja poolfabrikaate valmistatakse vahetult püügipiirkonnas). Kümne aasta jooksul kalakasvatuste tootang kolmekordistub.

Teema «**Klass: linnud**». Rääkides linnukasvatusest NSV Liidus tuleb õpilaste tähelepanu juhtida selle rahvamajanduslikule tähtsusele. Toitusprogramm näeb ette toota 1985. a. vähemalt 2,6 milj. t, 1990. a. 3,4-3,6 milj. t linnuliha. XI viisaastakul tõuseb aastane munatootang 72 miljardini, XII viisaastakul 78-79 miljardini. Et õpilased mõistaksid esi-

tatud arvude grandioossust, tuleks neid võrrelda. NLKP Keskkomitee 1965. a. märtsipleenumi andmetega. Siis näiteks nähti ette aastane munatootang 28,7 miljardit. XII viisaastaku lõpuks toodetakse iga elaniku kohta 260-266 muna aastas. Õpilastel võib lasta veidi arvutada. Näiteks: kui palju peab olema seatud ülesannete täitmiseks kanu, kui arvestada ühe kana keskmiseks tootanguks aastas 200 muna. Leitakse, et peab olema üle 360 miljoni kana. Tegelikult peab neid olema rohkem, osa mune läheb tibude haudumiseks. Rohkem kasvatatakse kalkuneid, hanesid, parte.

Piltide, diapositiivide jmt. abil peaks õpilastele tutvustama nüüdisaegset linnuvabrikut.

Teema «**Klass: imetajad**». Jäneseliste seltsi puhul vajaneb lähemalt rääkida küülikute ja nende kasvatusest. Õpilastele peab saama selgeks, miks inimene kodustas küüliku ja mitte jänese, miks küülikuid peetakse puurides jmt. Õpilastele peavad selgeks saama sellised küülikute iseärasused nagu kiire sigivus, suutlikkus elada puuris, liha head maitseomadused. Eesrindlikes majandites saadakse ühelt küülikult 18-20 järglast, on majandeid, kus isegi 30 järglast aastas. Individuaalsektor annab üle 90% küülikuliha.

Eriti palju võimalusi toitusprogrammi käsitlemiseks pakub sõraliste selts (veised, lambad, sead). Põhilised arvud on eespool sissejuhatavas tunnis antud. Ka siin võib õpilastele anda arvutusülesandeid. Näiteks: selleks, et saada 7,8 milj. t. loomaliha aastas, peaks farmides olema üle 30 miljoni vähemalt 400-kilost tapalooma, umbes samapalju veiseid, kellelt igaühelt saab aastas ühe vasika, ja samapalju noorloomi. Seega peab farmides olema üle 90 miljoni looma.

Toitusprogramm näeb ette piimatootangu märgatava tõusu. XI viisaastakul on ette nähtud tõsta piima aastatootang 97-99 milj. tonnini, XII viisaastakul 104-106 milj. tonni. XII viisaastaku lõpuks tuleb elaniku kohta aastas 330-340 kg piima ja piimatooteid, s. t. peaaegu kilo päevas. 1990. aastaks kasvab piima aastatootang lehma kohta keskmiselt 500-600 kg võrra. Ettenähtud ülesandeid aitab kindlustada söödabaasi täiustamine, loomakasvatuse üleviimine tööstuslikele alustele (ehitatakse suurfarme 800-3200 lehmale, noorkarja pidamise komplekse, mis võtavad vastu kuni 11 tuhat noorloomi) ja töuaretustöö. Üksikud rekordlehmad annavad 13-17 tuhat kilogrammi piima aastas.

Sealiha tootang 1985. aastal on ette nähtud mitte alla 6,5 milj., 1990 a. 7-7,3 milj. tonni, lambaliha tootang 1985. a. vähemalt 1 milj., 1990. a. 1,2-1,3 milj. t. Sigade eelised on kiire sigivus ja kaalu juurdekasv. Eesrindlikes seakasvatusefarmides saadakse kahe aasta jooksul kuni 30 järglast sea kohta. 8-10-kuune siga kaalub 100-150 kg. Lihtsad arvutused näitavad, et toitusprogrammis ette nähtud ülesannete täitmiseks on vaja kasvatada vähemalt 80 miljonit siga aastas.

Toitusprogrammi materjalide õppimisega peaksid kaasnema ekskursioonid kolhooside ja sovhooside loomakasvatusefarmidesse. Õpilastele peaksid olema kättesaadavaks tehtud kodurajooni ja lähedalolevate majandite plaaniülesanded ning nende täitmise käik.

IN MEMORIAM

**11. mail sängitafi Tallinna Metsakalmistule kooli- ja keelemees, Eesti NSV teeneline õpetaja
NIKOLAI REMMEL**

**Noorkogude
Kool**

П. КЕНКМАН. Возможности совершенствования учебно-воспитательной работы в общеобразовательной школе на основе результатов социологических исследований. Статья, которая представляет из себя доклад, прочитанный 25 апреля 1983 г. на семинаре заведующих отделами народного образования, инструкторов горкомов и райкомов КПЭ, приводит практические выводы исследований, проведенных социологами Института истории АН ЭССР и ТГУ. Рассматриваются строение и функционирование сети образования, проблемы воспитательной работы. Исходя из сделанных обобщений приводятся некоторые предложения для улучшения системы просвещения. В конце статьи приводятся результаты исследования и перечень опубликованных работ, знакомящих с соответствующими концепциями и с кратким пересказом содержания.

Таллинская I-ая средняя школа — школа победителей олимпиад по реальным предметам. Начиная с 1961 года в Таллинской I-ой средней школе работают спецклассы по математике, несколько позднее начали работу спецклассы по физике. В 1975/76 уч. г. эти классы были объединены. В период с 1960 по 1981 гг. учащиеся этой школы 53 раза занимали призовые места на республиканских олимпиадах по математике и физике, а также успешно выступали на всесоюзных

и международных олимпиадах. В интервью учителя Э. Паю, Х. Ууделепп, В. Кукрус и Х. Моорлат делятся своими мыслями о работе с учащимися.

Э. КАЙСМА. Системное руководство индивидуальным самоусовершенствованием является первой гарантией выполнения основных задач школы.

Важнейшее звено повышения квалификации педагогических кадров — методическая работа, центром которой является школа. Автор статьи приводит основные принципы индивидуального самоусовершенствования и знакомит с общими требованиями, предъявляемыми этой работе, на основе соответствующего опыта передовых школ. Весь цикл самоусовершенствования учителя рассматривается по этапам. Подчеркивается необходимость делового и продуманного планирования работы по самоусовершенствованию. Результат учебно-воспитательной работы зависит прежде всего от уровня квалификации руководителя школы.

С. КЕРА. О возможностях анализа воспитанности учащихся.

В качестве возможности комплексного анализа воспитанности автор выдвигает исследование образа жизни учащихся. В 1981 году при помощи анкеты, разработанной по руководством академика Х. Лийметса, был проведен опрос 1918 подростков V-VII классов (из них 923 мальчика и 995 девочек). На основе полученных данных различалось пять вариантов образа жизни. Исследование показало различия в образе жизни учащихся по регионам, а также в оценках, даваемых классом и в педагогике. Основой всей педагогической деятельности является учет воспитанности учащихся, ее следствие и воздействие на нее.

Д. КУТСАР. О стабильности и качестве брака.

Статья предназначена в помощь учителям семейного воспитания. Речь идет о проблемах, воздействующих на стабильность брака и качество отношений между супругами. Даются некоторые рекомендации супругам, которые между собой находятся в конфликте.

В. МААНСО. О формировании умений учиться.

Необходимость формирования умений учиться в последнее время выдвигается на повестку дня как в педагогической литературе, так и в программах по некоторым предметам. Предпосылкой формирования умения учиться являются знания о том, как учиться и о целесообразных приемах учения, которые формируются в результате тренировки. Такого предмета в учебных планах нет, поэтому знания, являющиеся основой умений учиться, даются вместе с материалом того или иного предмета. Автор статьи приводит примеры, которые было бы целесообразно применять на практике под руководством учителя.

М. ТУУЛИК. Побуждение интереса к учебе у учащихся начальных классов.

Данные исследований говорят о том, что интерес учащихся начальных классов к учебе снижается из класса в класс. Учет закономерностей психологии развития способствует повышению интереса к учебе. Следовало бы опираться на детский инстинкт любознательности и не забывать потребности детей делать многое самим. Ребятам важно почувствовать успех, который можно стимулировать оценкой сделанной ими работы.

А. ЯРВ. Олимпиада по литературе (продолжение)

Олимпиада по литературе для учащихся общеобразовательных школ, организованная Министерством просвещения ЭССР и кафедрой эстонской литературы и фольклора ТГУ, проходила в два тура и для двух возрастных ступеней: VIII—IX и X—XI классов. В первом туре в районные комиссии поступило более 300 работ из 100 школ. А. Ярв подводит итоги по темам и перечисляет работы, получившие премии. Второй тур олимпиады проходил в Тарту, куда было приглашено 25 учащихся первой ступени из 19 школ и 35 учащихся второй ступени из 25 школ. Статья знакомит с заданиями этого тура и с уровнем ответов. Перечисляются победители олимпиады.

А. МЯХАР. О рациональном использовании учебных методов.

Целью методической работы в Ряпинаской средней школе в 1980/81 уч. г. и в 1981/82 уч. г. было повышение качества урока путем выбора и наиболее целесообразного использования учебных методов. Автор, заместитель директора по учебной части, приводит итог сделанного. В методических комиссиях обсуждались проблемы самостоятельной работы учащихся и использования технических средств. Этой цели служили показательные уроки и самоусовершенствование учителей. Анализировалось использование учебных методов на различных уроках, зависимость учебных методов от предмета, учителя, динамики трудоспособности учащихся и индивидуальных различий учащихся. Данные были собраны путем анкетирования учителей и учащихся. На основе профпредпочтения теста Голланда изучались типы личности учителей и в соответствии с ними рекомендовались подходящие учебные методы.

О. КАРУ. Активизация учащихся на уроке.

Автор, старший учитель, директор Палупераской 8-летней школы, в своей статье опирается на опыт работы своей школы и на мнения многих учителей математики. Он дает обзор факторов, способов и стимулов, активизирующих учащихся, и использующихся в учебной работе.

Х. ТРАСС. О биоиндикационных наблюдениях в природе.

Автор, заведующий кафедрой систематики растений и геоботаники ТГУ, профессор, член-корреспондент АН ЭССР отмечает, что для интенсификации внеклассной деятельности учащихся по наблюдению за природой необходимо разнообразить темы, объекты и методы наблюдений. Он коротко знакомит с биоиндикационным методом, приводит простую таблицу для определения загрязненности воздуха на основе лишайников (лихеноиндикация) и приводит данные для лихенометрического определения возраста старинных памятников архитектуры. Читателю сообщаются источники, откуда можно получить консультацию по этим вопросам.

К. ИНДРЕ. О школьной зрелости и готовности к школе.

Автор, старший научный преподаватель кафедры педагогики ТГУ, различает школьную зрелость и готовность к школе и дает указания к их выявлению, знакомит с минимальными требованиями готовности к школе: с развитием познавательных процессов (восприятие и внимание, способность к усвоению, мышление), говорит о социальном развитии (психические предпосылки учебной деятельности, нравственно-волевые качества) и о кругозоре (знания и умения, речь и умение выражать свои мысли).

Э. СТРИЖ, В. БАРОН. Закаливание — залог здоровья.

Республиканский дом санитарного просвещения вместе с лабораторией школьной гигиены и вирусологами Таллинского НИИ эпидемиологии, микробиологии и гигиены Министерства здравоохранения ЭССР завершили научно-практический труд об обучении основам гигиены в целях укрепления здоровья детей детских садов. Авторы знакомят с выводами, сделанными на основе результатов исследований.

М. МАДАР. Развитие школьной сети в Эстонской ССР при переходе к всеобщему среднему образованию (1966—1970)

XIII съезд КПСС в марте 1966 г. определил основные направления развития народного хозяйства Советского Союза на VIII пятилетку. Исходя из них, а также из необходимости оптимизации школьной сети в соответствии с размещением населения в Эстонской ССР была начата реорганизация сети общеобразовательных школ. В результате этого улучшились условия учебы и укрепилась материальная учебная база школ. Развивалась также сеть спецшкол. Изменения в развитии школьной сети автор подтверждает многими статистическими данными и иллюстрирует таблицами.

Г. НОВИКОВА. Некоторые аспекты развития музыкального слуха.

Статья рассматривает почти 1000-летний путь развития системы относительной или релятивной сольмизации. Лучшее всего релятивная сольмизация была развита в Венгрии. Начиная с 1966 года этот метод используется под руководством проф. Х. Кальюсте и в школах Эстонской ССР. Метод дает хорошие результаты в обучении музыкальной грамоте в школах ЭССР, Лат. ССР и других республиках. Продолжение статьи будет напечатано в следующем номере журнала. Во второй части Г. Новикова приводит возможности практического использования релятивной сольмизации.

Ve a y a b a n d u s

1. Palume ajakirja juulinumbris lk. 13 teise veeru ülalt 4. reas sõna «vähem» asemel lugeda «rohkem».

2. NK nr. 6 J. Soonvaldi artikli annotatsioonid lk. 55 peab termini «речевој узор» (kõnemuster) asemel olema «речевој образец».

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorraalduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935.
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika». Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.
Ladumisele antud 29. 07. 1983. Trükkimisele antud 08. 09. 1983. Trükiarv 4500. Ofetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri: äkolinaja. Trükipoognaid 7.0. Tingtrükipoognaid 5.46. Arvestuspoognaid 7.4. MB-08007. Tellimise nr. 2773. EKP Keskkomitee Kirjastus trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.
Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.
Organ min. provs. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.
«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).



Eesti NSV Agrotööstuskoondise esimehe esimeselt asetäitjalt V. Linnult jt. ning võtsid vastu Eesti NSV haridusministrilt E. Gretškinalt tunnustusmedali.

Olemisel fotol [2] on Kadrina keskkooli kuldmedaliga lõpetanu Juhan Viise, kes kõikides klassides sai kiituskirja. Malevanõukogu liikmena viibinud 1978. a. «Artekis», olnud kooli komsomolikomitee liige ja preemiareisiga käinud 1982. a. sõprusrongi «NSV Liit — Saksa DV» delegatsiooni koosseisus Saksa DV-s. J. Viise lõpetas 1983. a. Rakvere LNSK suusatamise erialal (I järk). Sportlikus käimises on tal II järk. Huvialad: kirjandus, teater, muusika. Ta laulab segakooris, osaleb kooli estraadiringis.

Valitsuse vastuvõtul pidas Juhan Viise kõne [vt. NÕ nr. 27., 2. juuli 1983].

Alamal fotol [3] esindab meie töölisõppureid Haapsalu kaugõppekeskkooli lõpetanu Helve Prees, Palivere Ehitusmaterjalide Tehase tootmistehnika osakonna juhataja asetäitja. Ta täidab PEMT kvaliteedi kontrolli komisjoni esimehe kohustusi, on tehase rahvakontrolli büroo liige ja alalise tootmisnõupidamise sekretär. Tema foto on PEMT autahvliil. Koolis oli ta klassiorganisaator ja põhjalike teadmistega õpilane. Lemmikõppeaine — matemaatika. Huvialad: muusika, teater, kirjandus, käsitöö. Helve Preesil on 3 last: 14-, 10- ja 4-aastane. Allpoolsel värvifotol [4] näete valitsuse vastuvõtul sõnasaanud neidu Elo Saart, A. Müürisepa nim. Orissaare keskkooli kuldmedaliga lõpetanut. Temagi lõpetas kõik klassid kiituskirjaga, on osalenud mitmete ainete olümpiaadidel, tubli kergejõustiklane, «TV 10 olümpiastarti» koondise ja kooli kehakultuurinõukogu liige, klassi spordiorganisaator, kooli komsomolikomitee liige.

Viimasel fotol all [5] seadsid end kõrvuti «kullatüdrukud» Dina Popova ja Mailis Sütiste. Dina Popova lõpetas Tallinna 7. keskkooli inglise keele eriklassi, kuid oli võrdseft võimekas ka reaalainetes, saavutanud 1980. aastast alates märgatavat edu rajooni ja vabariigi täppisteaduste olümpiaadidel. 1983. a. tuli Moskva RO korraldatud üleliidulisel bioloogiaolümpiaadil esikohale. ÖTÖ 1981. a. laureaat, ülelinnalisel kõnevõistlusel 1982. a. tuli III kohale. Tallinna Keeltekursustel õppinud saksa ja prantsuse keelt, 8 aastat klaverit. Erihuvi — bioloogia.

L. Pärna nim. Tallinna 42. keskkooli saksa keele eriklassi kuldmedaliga lõpetanud Mailis Sütiste, pidas Eesti ÖTÖ saksa keele sektsiooni õpilasnõukogu esimehe ametit. Koos teistega koostas ta saksa maiskonnaloolist sõnaraamatut saksa köögi- ja toiduainete valdkonnast. «Noorte Hääle» saksa keele viktoriinis tuli ta 1981. ja 1982. a. esikohale. Tallinna Keeltekursustel õppis Mailis inglise keelt. Ta osales ka mitmete ainete olümpiaadidel. 1981. a. saavutas ta keemia rajoonivoorus III koha. Veel harrastab ta korvpalli, iluvõimlemist, diskotantsu, õmblemist, portselanmaali, loeb, käib teatris ja kinos, suvel viibib tööl EÕM-is.

Tagakaane sisekülje ülemiselt fotolt naeratab vastu Raasiku 8-klassilise kooli lõpetanu, kooli komsomolisekretär Moonika Martin, neljavieline õpilane. Talle meeldivad matemaatika, inglise keel ja õmblemine.

56. lk. fotodel näete Raasiku 8-kl. kooli lõpetanuid.

Tagakaane allpoolsel fotol on Muraste 8-kl. kooli paremad lõpetanud, lastekodu kasvanudikud Kaiete Nõps ja Karolina Leon, komsomolitöö aktivistid, tublid isetegevuslased, kes unistavad algklassilõpetaja ja vanempioneerijuhi elukutsest. Neile meeldivad lapsed ja käsitöö.





Raamatupalat
83-1120a
3.10.83