

Noorkogude Kool

10. 1982



Lilled laulu- ja tantsupeo külalistelt V. I. Leninile.



See teek, mis lõkkel loidab,
me südameks jääb alati hoidat — Laulu- ja tantsupeost osavõtjate
ustavusvanne revolutsiooniüritusele
Maarjamäe memoriaalkompleksil.

Algas uus pioneeri-aasta

KERSTI REI,
ELKNÜ Keskkomitee sekretär,
Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni
Nõukogu esimees

Alles oli maikuu, mil me kõik jälgisime ping-salt ÜLKNÜ XIX kongressi kulgu. Sellest kujunes meie maa silmapaistev ühiskondlik-poliitiline sündmus, tähtis rajajoon komsomoli elus.

Kongressi delegaatideks oli valitud 154 õpilast, 59 õpetajat ja 44 vanempioneerijuhti, kes esindasid koolikomsomoli, pioneeriorganisatsiooni, arutasid sellega seotud probleeme, otsisid lahendusi kitsaskohtadele. Lugesid kongressi materjale, paneme tähele, et palju on neis juttu pioneeriorganisatsioonist ja koolikomsomolist, on antud hinnang tehtule ja suunad edaspidiseks.

Suurfoorumi toimumise päevil tähistas komsomol, kogu Nõukogudemaa V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni 60. aastapäeva, mis oli pidupäev kõikide põlvkondade noortele leninlastele, rühma-juhtidele, pedagoogidele, lapsevanemaile.

Et kodumaa hindab igati meie pioneeride tööd, hoolitseb järjekindlalt kasvava põlvkonna eest, seda tõendab NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Ülemnõukogu Presiidiumi esimehe L. Brežnevi tervitus kõigile noortele leninlastele, aga samuti Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee pöördumine meie vabariigi pioneeritöötajate ja pioneeride poole. Tähtsateks sündmusteks meie maa laste elus on kujunenud L. Brežnevi külaskäigud üleliidulisse Arteki pioneerilaagrisse, tema osavõtt rahvusvahelisest lastepeost deviisi all «Õnneliku lapsepõlve eest rahulikus maailmas» ning pöördumised nii Nõukogudemaa kui ka kogu maailma laste poole.

L. Brežnevi tervitus ning kõne kongressil, suurfoorumi otsused — kõik need dokumendid on võistlusprogramm igale pioneeriorganisatsioonile, igale komsomoli- ja pioneeritöötajale, igale kommunistlikule noorele ja pioneerile.

Nendes dokumentides on meie pioneeriorganisatsiooni ette seatud ülesanne tõsta

õpilaste ideelis-poliitiline kasvatamine kvalitatiivselt kõrgemale tasemele. Pioneerides, kõigis õpilastes tuleb arendada poliitilist valvsust, oskust hinnata oma kaasaja nähtusi, kujundada neis noore poliitilise võitleja omadusi.

«Komsomolil,» on rõhutatud NLKP Keskkomitee tervituses ÜLKNÜ XIX kongressile, «tuleb ka edaspidi arendada ja täiustada V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni tööd ning aidata rajada pioneerisalkade ja -malevate elu sisukalt, säilitada nende üritustes romantilist vaimu.»

Juulis toimus V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu pleenum. Vastavalt partei ja komsomoli nõudmistele kommunistlikule lasteorganisatsioonile arenenud sotsialismi tingimustes töötati välja ja võeti vastu uus pioneerirühmade marsi programm aastaks 1982—1985.

Noorte leninlaste üleliiduline marss on punarätikandjaile abiks panuse andmisel NLKP XXVI ja ÜLKNÜ XIX kongressi otsuste täitmisel. Osaledes aktiivselt marsis, töendavad tüdrukud ja poisid oma ustavust pioneeriseadustele ja pühalikule pioneeritootusele.

Me tunneme rõõmu selle üle, et nüüd jõuab pioneerideni lastepärane, ealisi iseärasusi arvestav «Noorte leninlaste üleliidulise marsi programm».

Uus üleliiduline noorte leninlaste marss on jaotatud kolme etappi. Esimene etapp, millele anti start täna 2. oktoobril ja mis kestab 1983. aastani, on pühendatud NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale ning kulgeb deviisi all «Leninlik sõprus ühendab meid!». Aastail 1983—1984 on marss pühendatud Leninlikule Komsomolile ja Üleliidulisele Pioneeriorganisatsioonile V. I. Lenini nime omistamise 60. aastapäevale, deviisiga «Lenini nimi südameis meil! Tööga tõendame truudust parteile!». Viimase marsietapiga aastail 1984—1985 tähistame nõukogude rahva Suure Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva deviisi all «Saluut võidule!».

ENSV Pioneeriorganisatsiooni pleenumil 19. augustil, augustikuu nõupidamistel, vanempioneerijuhtide ülevabariigilistel seminaridel ja aktiivilaagrites arutati meie pedagoogide, pioneeritöötajate ning pioneerimalevate ette seatud ülesandeid.

Septembrikuu esimestest päevadest moodustati paljudes koolides tublimatest vanemate klasside pioneeridest lektorite grupid, korraldati põhjalik lühiajaline kursus ning suunati nad seejärel rühmadesse.

Eriline koht noorte leninlaste marsi propageerimisel on näitagitatsioonil. Oppeaasta algusest pandi pioneerimalevates üles stendid. Siinjuures tahan rõhutada seda, et stendid tuleb pilkuheitvalt vormistada, lugemakutsuvalt kujundada. Seinalehtedes on soovitatav avada rubriigid, mis tutvustaksid meie

Nõukogude Kool

10•1982

1. **K. REI** *Algas uus pioneeriaasta*
10. **I. HARLAMOV** *Kuidas tõsta õppetunni kvaliteeti? ●*
15. *Meie intervjuu. Kolm küsimust ●*
22. **A. RAUD** *On vaja teha järjekindlat, hästi läbimõeldud plaanipärast tööd ●*
26. **P. KREITZBERG** *Distsipliinirikumiste põhjused tunnis ja selle vältimise võimalused ●*
30. **E.-M. VERNIK** *Suhetamisoskuse roll rühmatöös ●*
33. **E.-M. TIIT** *Tänapäeva perekond, selle kvaliteet ja stabiilsus ●*
38. **A. TÜKK, I. RAUDSEPP, M. RAHU, S. PROPST** *Eesti õpetajaskonna suitsetamishõlmavuse ankeetküsitlus ●*
41. **J. REIMAND** *Matemaatiliste võimetega abiturientide jaotumine ülikoolis ●*
43. **M. LOOST** *Individualiseerimiskogemusi kirjanduse õpetamisel 4. klassis ●*
46. **O. KÄRNER** *Matemaatika ajaloo elementide käsitlemisest koolis ●*
49. **S. VÄLIATAGA** *Laps ja raamat ●*



ENE-MARGIT TIIT, Tartu Riikliku Ülikooli matemaatilise statistika kateedri juhataja, dotsent. Lõpetanud 1957 TRÜ matemaatika-füüsikateaduskonna matemaatika erialal. Aastail 1957—1964 on töötanud Tartu kõrgkoolides ja Eesti NSV Teaduste Akadeemia Füüsika-Astronoomia Instituudis, 1964. aastast TRÜ matemaatikateaduskonnas Füüsika-matemaalikakandidaat 1966. aastast, 1979-ndast matemaatilise statistika kateedri juhataja. Põhiline uurimissuund teadustöös on laekunud statistiliste andmete töötlusmetoodika evitamine elektronarvuti abil. 1970. aastal rajatud TRÜ perekonnauurimise rühma teaduslik juhendaja. Koolile määratud perekonnaõpetuse õpiku kaasautor ja paljude publikatsioonide autor.



HEINO RANNAP, lõpetanud 1945. aastal Viljandi 2. keskkooli ja 1950. aastal Tallinna Riikliku Konservatooriumi muusikapedagoogika erialal. Aastail 1950—1954 töötas ta Tallinna Riiklikus Konservatooriumis, 1954—1970 Tallinna Muusikakooli direktorina, 1970—1977 E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi muusikakateedri juhatajana. Praegu on H. Rannap Tallinna Riikliku Konservatooriumi muusikapedagoogika teaduskonna dekaan, dotsent. Pedagoogikakandidaadi kraadi teemal «Muusikaõpetus eesti koolis ja kodus» kaitses 1969. aastal. H. Rannapi kirjutisi on ilmunud mitmetes pedagoogikaalastes kogumikes «Nõukogude Koolis» ja «Nõukogude Õpetajas».

Värvifotod
VOLDEMAR MAASK

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

V. EKSTA, H. KLAAS, F. KUPP, E. LAANVEE, 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**

53. **H. RANNAP** *Üldhariduskoolide muusikaõpetajate kaadri dünaamika aastatel 1977—1982*

K. РЕЙ. Начался новый год пионерской работы	1
И. ХАРЛАМОВ. Как повысить качество урока	10
Наше интервью. Три вопроса	15
A. РАУД. Следует работать последовательно, продуманно, планомерно	22
П. КРЕЙЦБЕРГ. Причины нарушения дисциплины на уроке и меры его предотвращения	26
Э.-М. ВЕРНИК. Роль умения общаться в групповой работе	30
Э.-М. ТИЙТ. Современная семья, ее качество и стабильность	33
A. ТЮКК, Ю. РАУДСЕПП, М. РАХУ, С. ПРОПСТ. Анкетный опрос по выявлению количества курящих учителей Эстонской ССР	38
Я. РЕЙМАНД. Абитуриенты с математическими способностями в университете	41
М. ЛООСТ. Опыт индивидуализации при обучении литературе в IV классе	43
О. КЯРНЕР. О рассмотрении элементов истории математики в школе	46
С. ВЯЛЪЯТАГА. Ребенок и книга	49
Х. РАННАП. Динамика кадров учителей музыки общеобразовательных школ в 1977—1982 гг.	53

pioneerirühmade marssi, kooli pioneeride ettevõtmisi, näiteks «Meie marsisamm», «Oleme andnud lubaduse» jne.

Uus marss viib noori leninlasi ühelt astmelt teisele. Esimesele astmele püüavad tõusta kolmandate-neljandate, teisele astmele viiendate ja kuuendate ning kolmandale seitsmendate ja kaheksandate klasside pioneerid. Vahetult enne komsomoli suurfoorumi võttis ÜLKNÜ Keskkomitee vastu otsuse, mis käsitleb tööd vanema vanuseastme pioneeridega. Selles pööratakse 7. ja 8. klassi õpilastele erilist tähelepanu, soovitatakse kaasata neid nn. vanemate pioneeride rühmadesse, et nad juhiks koolis ringe, oleksid staapide juhtideks, õpetaksid välja pioneeriinstruktooreid, organiseeriks poliitringide tööd jne.

Vanema astme pioneeride vormi ja sümbollikasse tehti mõningad muudatused: pioneerid hakkavad kandma helesinist pluusi, vastavat märki ja kaelarätti. Pioneerirühmale omistatakse nimetus «vanemate pioneeride rühm».

Esimesed vanema rühma nimetuse omistamise koondused peame 29. oktoobril. Sel pidulikul päeval, Leninliku Komsomoli sünnipäeval, antakse nimetus ainult eesrindlikele 7. ja 8. klasside pioneerirühmadele.

Minnes ühelt astmelt teisele, peab rühm muutuma üksmeelsemaks, iseseisvamaks, organiseeritumaks, iga pioneer aga saama targemaks ja paremaks nii oma mõtetelt, tegudelt kui ka käitumiselt.

Pürgides astmetele on noore leninlase kutsumiseks kolm mõistet. Need on **lubadus**, **tegu** ja **raport**. Lubaduse annab kogu rühm rühmakoondusel. Lubadust andes ütleb rühm, millised eesmärgid tal algavaks pioneeriaastaks on, kuidas ta kavatses sammuda marsi viiel marsruudil ja kuidas tõusta oma astmele. Lubadused sõltuvad partei- ja komsomoliorganisatsiooni poolt rühmale antud ülesannetest, rühma eesmärkidest, pioneeride hüstidest ja paljudest muudest teguritest.

Oma lubadust peab rühm tõestama tegudega. Tubliks pioneeritööks on võimalusi nagu juba eespool mainitud viiel marsruudil. Need on «Ustavus, sõprus, vendlus», «Pioneeridelt kodumaale», «Oleme komsomoli vahetus», «Tugevad, julged, osavad», «Kunstisõbrad».

L. Brežnevi tervituses on selgesõnaliselt öeldud pioneerorganisatsiooni peamine ülesanne: «Aidata parteil, komsomolil ja koolil kasvatada teadlikke võitlejaid kommunismi-ideaalide eest, kasvatada lapsi suure Lenini elu ja tegevuse eeskujul.»

Üle kahekümne dekreediga, millele V. I. Lenin on alla kirjutanud, puudutavad laste elu parandamise ülesandeid. «Kõik proletaarlaste lapsed peavad tundma Iljitši elu ja võitlust. Ärgu olgu ühtegi pioneeri, ühtegi last, kes ei õpiks tundma, kuidas elas ja töötas Iljitš, millise pärandi jättis Iljitš noortele. Õppida võitlema ja elama nii, nagu elas ja võitles

Iljitš — see on kõige tähtsam.» Need read pärinevad Komsomoli Keskkomitee ja Kommunistlike Lastegruppide Keskbüroo pleenumi läkitusest 24. jaanuarist 1924 kõigile Nõukogudema pioneeridele. Kõik need aastad on pioneerorganisatsioon järjekindlalt kasvatanud tüdrukuid ja poisse revolutsiooni-juhi elu ning võitluse eeskujul.

Juba veerand sajandit on möödunud ajast, mil hakati koolides, pioneeripaleedes ja -majades looma Lenini muuseumi. See liikumine on aasta-aastalt saanud üha suurema hoo. Seda jätkame nüüd ka uuel marsimarsruudil «Pioneeridelt kodumaale». Meie vabariigis tegutseb praegu 37 Lenini muuseumi ja tuba, enamikus koolides on aga sisustatud Leninile pühendatud nurgad. Eeskujuks teistele on aastaid sisukalt töötanud Narva 9. 8-kl. kooli, Tartu 6. keskkooli, Rakvere 1. keskkooli ja Viljandi 2. keskkooli Lenini muuseumid.

Lenini nurga või toa tuumik — see on kõigepealt grupp tublisid, poliitiliselt arenenud pioneeri- ja komsomoliaktiviste, kes organiseerivad ning jälgivad Lenini elu ja tegevuse tutvustamist rühmades ja klassiorganisatsioonides, võtavad arvele kooli raamatukogus oleva kirjanduse Leninist, koguvad selle kohta materjali ajakirjandusest. Vanempioneerijuhi, klassivälise töö organisatori, klassijuhataja ja ajalooõpetaja juhendamisel jaotavad Lenini nurga aktivistid ülesanded pioneerirühmade ning klassiorganisatsioonide vahel, milliseid stende, albumeid ja muid väljapanekuid on tarvis valmistada nurga või toa jaoks, hoolitsevad nende väljapanekute täiendamise ja uuendamise eest, aitavad läbi viia Leninile pühendatud üritusi.

Palju on ära teha punastel jäljeküttidel. Veel ei ole arvele võetud kõik revolutsiooni-, sõja-, partei- ja pioneeri- ning komsomoliveteranid, üles kirjutatud nende mälestused.

Augustikuus toimus meie vabariigis 1941. a. arteklaste kokkutulek. Nagu selgus, pole meie pioneerid veel kõiki arteklasi üles otsinud, organiseerinud nendega kohtumisi. Oma esimesi arteklasi pole unustanud vaid Tartu ja Narva linna pioneerid. Aga teised?

Võluvitsaks patriootilises töös peetakse kohtumist sõjaveteranidega. Pole kahtlust, meie veteranid on palju teinud lahingukuulsuse traditsioonide propageerimisel. Kuid meile tuleb signaale ka veteranidest, kelle esinemine teeb kasu asemel kahju. Siin on meie pioneeritöötajate ülesanne organiseerida kohtumised nii, et need lastele meeldiksid ja täidaksid eesmärgi.

Kõige paremini tõendavad noored leninlased oma ustavust kodumaale kohusetundliku ja võimetekohase õppimise ning tööga. Üldise kohustusliku keskhariduse nõue on fikseeritud meie riigi põhiseaduses. Tee

ükskõik millisesse eluvaldkonda saab alguse koolis omandatud teadmistest, oskustest ja vilumustest. Seega on endiselt aktiivi ülesanne visamalt taotleda tõsist ja vastutustundlikku suhtumist õppimisse. ÜLKNÜ XIX kongress juhtis tähelepanu õpetamise kvaliteedi tõstmisele, selle lähendamisele elule. Võimetekohane õppimine peab jääma meie kasvandike esmaseks kohuseks.

Tähtsal kohal õppeprotsessis on see, kuidas me tublimaid õppureid stimuleerime. Nagu kogu meie töös, nii peab ka selles osas olema kindel süsteem. Mitmes rajoonis ja linnas on sel alal välja kujunenud oma traditsioonid. Hiiumaal toimuvad iga-aastased oivikute ja aineolümpiaadide võitjate kokkutulekud. Viljandi ja Kohtla-Järve rajoonis võetakse õpitööeesrindlasi vastu komsomolikomitees, tublimad saavad õiguse sõita Artekki.

Valmistudes vääriliselt tähistama NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva, tuleb meil suuremat tähelepanu pöörata vene keele õppimisele. Me võime head meelt tunda selle üle, et meie laste keeleoskus on paranenud. Mullu «Põuavälgu» üleliidulisel kokkutulekul, tänava üleliidulistel raamatunädalauritustel said meie vabariigi esindajad juba üpris hästi hakkama. Seda näitavad ka varasemast tublimad tulemused. Kuid rahul ei saa olla venekeelsete ajalehtede ja raamatute loetavusega. Tänavu on meie vabariigi koolidesse, pioneeripaleedesse ja -majadesse ning kodudesse tellitud ligi 18 500 eksemplari ajalehte «Pionerskaja Pravda». Võrreldes eelmiste aastatega, on see arv küll suurem, kuid rahuloluks pole põhjust. Hakakem koolides korraldama samalaadseid viktoriine ja vestlusi, nagu me teeme seda «Sädeme» põhjal.

Kujukaks näiteks, et meie laste keeleoskus on puudulik, on üleliiduline Arteki pioneerilaager. Alles märtsikuus sai pioneerinõukogu sealt mitu kirja: «Palun meie kõigi nimel! Kutsuge meid koju. Keeleoskus pole suurem asi.»

Artekki on suur tung. Saadame sinna ikka ainult oma kõige paremaid aktiviste, kuid suhtlemist teistega takistab puudulik keeletundmine ning tihti pole pioneerid kodunt äraolekuks korralikult ette valmistatud (puudub iseseisvus, ei suudeta lihtsamaid raskusi ületada).

Laialdasemalt tuleb ära kasutada koolide kogemusi aineõhtute, raadiosaadete, mängude organiseerimisel. Nende ürituste korraldamisel usaldagem enam õpilasi endid, olgem ise suunajaks ja juhendajaks.

Marsruudi «Pioneeridelt kodumaale» olulisemaid tegevussuundi on täiskasvanute abistamine, kaasaaitamine meie rahva ühises töös.

«Nõukogudemaal ehitatakse iga aasta sadu uusi koolimaju, pioneeride paleesid, tervistusasutusi ja pioneerilaagreid. Hinnake ja

hoidke kõike, mida annab teile Nõukogude riik, kasvage meie maa töökateks, oskuslikeks ja säästlikeks peremeesteks,» märkis L. Brežnev oma läkituses.

Pioneeride lööktööviisaastaku esimene aasta on jäänud seljataha. Nagu me oleme tõdenud, on meil juba häid kogemusi, algatusi, mis väärivad tundmaõppimist, järgimist. Eeskujuks on Valga ja Rakvere rajooni punarätikandjate edusammud pioneeride lööktöö viisaastaku operatsioonidest osavõtul, saame rääkida tublidest Kildu 8-kl. kooli pioneeridest, kes hakkasid rajama looduse õpperada ning puhkenurka oktoobrilastele, Kaali 8-kl. kooli noortest leninlastest, kes on võtnud oma hoole alla Kaali kuulsa meteoriidikraatri ümbruse korrastamise, Viljandi rajooni pioneeridest, kes kuulutasid välja aktsiooni «Valmista rõõmu», mille raames tehti mänguasu Abja lastekodu kasvandikele.

Tänavune suvi on olnud tööine. Lisaks töö- ja puhkelaagritele ning Eesti Õpilasmalevale tehti sel suvel esimest korda tööd ka mõningates linnalaagrites. Paljud linnalaagrid abistasid jõukohaselt Tallinna ümbruse majandeid. See praktika on end igati õigustanud ning järgmisel aastal tuleks seda kindlasti laiendada.

Töökasvatus on olnud ja on pioneeriorganisatsiooni tegevuses üks peamisi suundi. XI viisaastaku tähtsam ülesanne on NLKP Keskkomitee maipleenumil välja kuulutatud NSV Liidu toitusprogrammi ellurakendamine. ÜLKNÜ Keskkomitee juunipleenumil konkretiseeriti komsomoli ülesanded toitusprogrammi elluviimiseks. Pedagoogide, pioneeritöötajate kohuseks on kõikidele noortele leninlastele selgitada selle sisu ja tähtsust. Iga malev ja rühm peab andma oma panuse programmis ettenähtu realiseerimiseks. Eelkõige tuleb meil veelgi suurendada abi kodumajandile, võimaluse korral rajada uusi küülikufarme pioneerimajade ja koolide juurde, nagu seda on tehtud Haapsalu rajoonis.

Nagu näitasid lööktööviisaastaku esimese aasta tulemused, ei ole veel kõikidel pioneerimalevatel ja rühmadel oma kindlat lööktööobjekti. Koolide juhtkondadel, kooli komsomolikomiteedel on viimane aeg analüüsida oma kooli vajadusi ja võimalusi ning anda konkreetsed ülesanded malevatele, rühmadele.

ÜLKNÜ XIX kongressil öeldi välja ettepanek hakata üleliidulises Arteki pioneerilaagris rajama noorte kangelaste monumenti. Seda toetasid soojalt kõik delegaadid. Mälestusmärgi rajamine peab saama ka kogu meie vabariigi pioneeriorganisatsiooni südameasjaks. Lähemal ajal avatakse riigipangas vastav arve, millele saab kanda raha oma teenitud töö eest. Kuid tähtsad pole ainult laekuvad rahasummad, vaid see, et kaheksakümnendate aastate pioneerid ei unustaks

kodumaa eest võidelnute mälestust, järgiksid kõiges nende eeskuju.

Eraldi peatun pioneeriinstruktorite erialade õpetamisel. On ju pioneeriinstruktorile ringide elujõuline tegevus esimene aste elukutsevalikul. 1. jaanuarist kuulutab Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu välja ülevabariigilise pioneeriinstruktorite võistluse, mis haarab kõiki erialasid ning kõiki pioneerimalevaid. Finaaliks on aga Eesti NSV pioneeride XIV kokkutulek 1984. aastal, kuhu pääsevad ainult kõige tublimad instruktorid, oma ala parimad. Igal koolil tuleks analüüsida oma võimalusi, milliseid instruktooreid välja õpetama hakata. Pioneeriinstruktorite õpetamisel tuleb edukalt rakendada vanemate rühmade noori leninlasi, neid, kes on läbi teinud aktiivikoolid, kellel on erialad kindlalt omandatud. Senisest rohkem peame ära kasutama õpetajatest kommunistlike noorte, pedagoogiliste rühmade liikmete abi, nende teadmisi ja oskusi.

ÜLKNÜ XIX kongressi aruandekõnes kutsus ÜLKNÜ Keskkomitee I sekretär B. Pastuhhov kogu noorsugu, kõiki pioneere aktiivselt tundma õppima partei, kodumaa, nõukogude rahva kuulsusrikast ajalugu, tugevdama internatsionaalseid ja patriootilisi sidemeid.

Tänavu on juubeliaasta. Detsembrikuus tähistame NSV Liidu moodustamise 60. sünnipäeva. Lähenev suursündmus kajastub juba möödunud pioneeriaasta tegemistes, suveüritustes, kuid tõelised pidupäevad ootavad alles ees.

Meie ülesanne on aidata lastel teadlikult ja emotsionaalselt vastu võtta meie ühiskonna suured võidud, tuua välja sotsialistliku elulaadi eeliseid. Tuleb näidata, et Nõukogude Liit, võideldes visalt sõjaohu likvideerimise ja pingelõdvenduse eest, arendab vastastikku kasulikku koostööd enamiku maailma maadega, jätkab võitlust võidulervastumise vastu.

Sammudes marsruudil «Ustavus, sõprus, vendlus» on meile heaks teetähiseks N. Krupskaja sõnad: «Internatsionalistliku kasvatustöö küsimused peavad algama küsimustest, mis puudutavad NSV Liidus elavaid rahvusi, sest siin võib teha lastele kõik selgeks ja näitlikuks, ... ning sellest tuleb ehitada sild internatsionalistlikuks kasvatustööks maailma ulatuses.»

Meie 273 rahvaste sõpruse klubil on side- med kõigi vennasvabariikide eakaaslastega, ollakse kirjavahetuses, käiakse vastastikku külas. Kuid üksteise elu ja tegevuse tundma- õppimine peab nüüd, juubeliaastal, tunduvalt süvenema. Ülekooliliste ja -rajooniliste üritute finaalsiks kujuneb detsembrikuus toimuv ülevabariigiline rahvaste sõpruse klubide aktivistide kokkutulek Pärnus. Selle raames viime läbi ka üleliidulise pioneerikoonduse «Leninlik sõprus ühendab meid». Need pio-

neerid, kes Pärnu ei söida, korraldavad samal ajal oma koonduse pioneerimalevais.

Eesti NSV Pioneeriorganisatsiooni Nõukogu koos Eesti Raadioga kuulutas välja rahvaste sõpruse klubide vahelise korrespondentsvõistluse, mis on pühendatud NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale. Võistluse paremad osavõtjad saavad õiguse kirjutada oma tegevusest lehekülje suurde «Rahvaste sõpruse raamatusse». Ootame kõikide RSK juhendajate abi, et nende klubid lülituksid sellesse võistlussarja.

Nõukogude inimeste põlvkondadele on jäänud pühaks Pariisi kommunaaride lipp, Krasnaja Presnja barrikaadil lehvitud lipud. Oleme uhked selle üle, et riigivapi kujutisega viimplid on jõudnud kaugetele planeetidele. Meie ülesanne on tutvustada lastele Nõukogude lipu ajalugu, korraldada pioneerikoondusi vapist, selgitada pioneerisümboolika ja atribuutika tähendust; alustagem pioneerüritusi riigihümni laulmisega.

Tallinnas on muutunud traditsiooniliseks lipugruppide ülevaatused. 1984. a. maikuus toimub Moskvas üleliiduline tublimate lipugruppide kokkutulek. Viigem läbi lippurite peod ka koolis, rajoonis, selgitagem välja tublimad, kes saavad õiguse esindada meie vabariiki.

Kindlaks tavaks meie elus on kujunenud oma vabaduse ja sõltumatuse eest võitlevate rahvaste abistamine, solidaarsus nendega. Ka meie vabariigi noored leninlased löövad aktiivselt kaasa ülemaailmses kampanias «Lapsed vajavad rahu!». Kuid me oleme liialt tagasihoidlikud sekkuma julgelt maailma asjadesse, esitama kirjalikke nõudmisi ja proteste.

31. juulil korraldasid Artekis 63 riigi esindajad miitingu «Me oleme rahu poolt kogu maailmas». Üleskutses on öeldud: «Me pöördume kõikide maailma laste poole üleskutsega: «Ühinege võitluseks rahu eest!».»

Selliselt võitleme ka õnne ja pilvitu lapsepõlve eest, kogu planeedi laste õiguste eest. «Rahuüritus on maakera noore põlvkonna käes,» on öelnud Nõukogude riigi juht, maailma laste suur sõber L. Brežnev. Las kõik lapsed maailmas elavad niisama sõbralikult, rõõmsalt ja lõbusalt nagu meie Artekis.

Et võidelda teiste rahvaste vabaduse ja õnne eest, peab tundma põhjalikult nende kannatusi ja viletsust. Vestlused lastega on näidanud, et nad ei ole täpselt kursis liibanonlaste ja palestiinlaste tragöödiaga, ei oska põhjendada «Rahumarsi» eesmärke, teavad vähe elust teistes maades. Kui aga lapsed ei tea, siis peame selles süüdistama eelkõige endid, meie oskamatust viia need toed lastepäraselt noorteni.

Järgmisel aastal tähistab kogu progressiivne lasteliikumine CIMEA moodustamise 30. juubelit. Õppigem rahvaste sõpruse klubides tundma kõiki CIMEA liikmesorganisatsioone, kogugem materjali nende tege-

vuse kohta. Selles töös tuleb rõhutada, et CIMEA üks juhtivamaid liikmeid on V. I. Lenini nim. Üleliiduline Pioneeriorganisatsioon.

Marsruudil «**Oleme komsomoli vahetus**» jätkame pioneeride ettevalmistamist astuma ÜLKNÜ ridadesse. Igale noorele leninlasele peab saama selgeks, et õigus olla vastu võetud komsomoli tuleb ära teenida hea pioneeritööga, võimetekohase õppimisega. Tuleb tõsta nõudlikkust pioneeride suhtes kooldes komsomoliorganisatsioonide antud ülesannete täitmisel, igal pioneeril peab olema pioneeriülesanne. Kohustuste täitmisest on vaja raporteerida komsomoli sünnipäeval, komsomoli aruande- ja valimiskoosolekul, komitee koosolekutel. Julgesti peab pöörduma abipalvetega komsomolijuhtide poole, kutsuma neid pioneerikoondustele, konkurssidele, lõkkeõhtutele, spordivõistlustele.

Operatsiooni «Pioneerikuulsus» raames tegid suure töö ära Haapsalu, Paide, Võru jt. rajoonide ning linnade pioneerid. Nüüd tuleb anda uued ülesanded rühmadele, salkadele, et jätkata pioneeriorganisatsiooni ajaloo uurimist. Ootame kõikide pioneerirühmade aktiivset osavõttu Kingissepa, Hiiumaa ja Haapsalu rajooni noorte leninlaste üleskutsetest jätkata retki pioneerikuulsuse paikadesse.

Juubeliaastal sai valmis pioneerikuulsuse tuba Paide pioneerimajas. Sellise toa sisustamisele tuleks mõelda igas rajoonikeskuses, millest saaks uurimistöo nii organisatoorne kui ka metoodiline keskus.

301 pioneerimalevat kannab meil praegu kangelase nime, kümned võitlevad nime saamise eest. Seda tööd on vaja jätkata, eriti Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva eel, mida me 1985. a. üldrahvalikult tähistame. Operatsiooni «Suure Isamaasõja kroonika» raames saavad punased jäljekütid veel palju ära teha.

Sellest, kuidas me täna töötame oktoobrilastega, kasvatame neid, oleneb, millistena näeme neid noorte leninlastena. Jätkub mäng «Oktoobrilapsed Oktoobrimaal», sel aastal pühendatud NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale.

Alates novembrist kutsub Eesti Raadio tähelapsi Oktoobrimaale rändama. Igas saates antakse tähtedele ülesanded, mille täitmisest palutakse raporteerida rajooni oktoobrilaste juhtide staabile, kes siis ka rajooni ulatuses kokkuvõtteid teeb. Veel on plaanis igas saates tutvustada tublimate tähtede töid ja tegemisi, oktoobrilaste ajalugu.

Ka Eesti TV ootab oktoobrilapsi kord kuus ekraanide ette, räägitakse tublimatest ametimeestest ja nende ettevõtmistest.

Et tähelaste huvitav elu jõuaks kiiremini teisteni, ootame oktoobrilaste juhtide staapide signaale, kutsungit. Osaledes marsruudis «**Tugevad, julged, osavad**», pöörame

senisest rohkem tähelepanu spordile ja sotsiaals-patriootilisele tegevusele.

Populaarseks on muutunud lastemängud «Lootuste stardid», mille ülevabariigilised võistlused selgitasid välja meie parimad klassikollektiivid. Pioneerilaagrisse «Orljonok» said õiguse sõita kaitsma meie vabariigi au Kohtla-Järve 16. keskkooli 5. klass ja Orissaare keskkooli 8. klass.

Hästi kulgeb pioneeride sotsiaals-sportlik mäng «Põuavälg» Kohtla-Järve linna, Põlva ja Rakvere rajooni malevates. Selle tulemusena on mitmel aastal ennast vabariiklikel võistlustel heast küljest näidanud Röpina keskkooli, Kunda 1. keskkooli ja Viivikonna 8-kl. kooli noorarmeelased. Kuid kohati piirdub «Põuavälg» linna- ja rajoonistaapide tegevus vaid finaalvõistluste organiseerimisega. Mitmes rajoonis ei ole aga sotsiaals-sportlik töö plaanipärane.

Järgmisel kevadsuvel ootab meid taas «Põuavälg» vabariiklik finaali Võru rajoonis. Iga kooli pioneerimalev peaks tegema kõik selleks, et esindada oma kooli edukalt ülerrajoonilistel võistlustel, et pääseda «Põuavälg» vabariiklikku finaali.

Marsruudi «**Kunstisõbrad**» tähtsündmuseks võime täie õigusega nimetada Eesti NSV koolinoorte V laulu- ja tantsupeoks valmistumist ja sellest osavõttu. Ei ole ju sellest suursündmusest kõrvale jäänud ükski pioneerimalev. Pidus andis ilmeka pildi sellest, kui suurt tööd on kohtadel tehtud tantsu- ja laulukultuuri arendamisel, õpilastes esteetiliste tõekspidamiste kasvatamisel.

Kohe õppeaasta algusest oleks viimane aeg hakata õppima agitatsioonibrigaadide ülevabariigiliseks ülevaatuseks, mis toimub 17.—18. detsembrini.

Erilise austuse pälvivad need pioneerid ja pioneerirühmad, kelle sõnad ei lähe lahku tegudest. See selgub õppeaasta lõpul raporti esitamisel. Olemegi seega jõudnud kolmanda kutsungi juurde. Siis, aruande- ja valimiskoondusel, selguvad kõige aktiivsemalt marsi osalenud pioneerid — marsi aktivistid, eesrindlikud salgad, rühmad ja malevad.

Kes siis saab õiguse kanda marsi aktivisti nimetust? Salga- või rühmakoondus omistab selle nimetuse pioneeridele, kes on pälvinud kaaslaste austuse ja lugupidamise, õpivad kohusetundlikult võimetekohaselt, suhtuvad vastutustundega pioneeriülesandesse, võtavad aktiivselt osa pioneeriüritustest. Neid kõiki autasustavad rajooni- ja linna pioneeri-nõukogud V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu nimel märgiga «Aktiivse töö eest». Samuti pildistatakse tublimaid tüdrukuid ja poisse lahtise malevalipu ees.



23.—29. juulini toimusid meie vabariigis Kasahhi NSV kirjanduse ja kunsti päevad, mis olid pühendatud Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu — võrdõiguslike rahvaste ühtse võimsa riigi — moodustumise 60. aastapäevale. See oli sündmuste, kohtumiste ja muljete rohke aeg, kus külalised tutvustasid meile endi eredat ja omapärast kultuuri, mis nõukogude võimu aastail on arenenud tormilise kiirusega. Enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni oli Kasahstan feodaalse kesk-aegse elulaadiga maa, kus rahva vaimujõud oli aheldatud, igast sajast inimesest ainult kaks oskasid lugeda ja kirjutada. Nõukogude Kasahstan on Kaspia merest kuni Altai mägedeni laiuv tohutu ala — see on Karaganda süsi ja Balhaši vask, Mangõšlaki nafta, Ekibastuzi energia, Kustanai legendaarsed viljaväljad ja Baikonuri kosmodroomilt startivad kosmoseraketid. Paljurahvuselise tööliste, kolhoosnike, teadlaste, spetsialistide, partei- ja nõukogude töötajate pere töid ning võite on hinnatud väärikselt, Kasahhi NSV lippu ehivad viis kõrget riiklikku autasu: kolm Lenini ordenit, Oktoobrirevolutsiooni orden ja Rahvaste Sõpruse orden. Saare- ja Muhumaast Narva jõeni, Põhja-Eestist kuni Läti piirini, praktiliselt kogu vabariigis toimusid kohtumised näitlejate, kunstnike, kirjanike, kineastide ja heliloojatega vennalikust Kasahstanist. Ühtekokku korraldati rohkem kui 70 üritust. Sõpruse ja vendluse peo võimas ava- ja lõppakord anti meie vabariigi suurimas saalis, V. I. Lenini nimelises Kultuuri- ja Spordipalees.

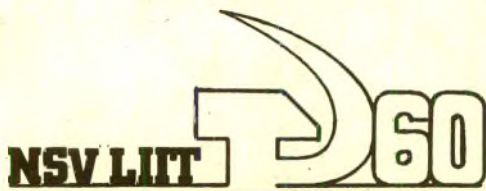
Kasahstani kunstikollektiividele ja organisatsioonidele, kes on teinud palju selleks, et kahe vennasvabariigi sidemed muutuksid veelgi tihedamaks, anti meie vabariigi kõrgeim autasu — Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukiri. Selle pälvivad Lenini ordeniga Kasahstani Abaj nimeline Riiklik Akadeemiline Ooperi- ja Balletiteater; Kasahhi NSV teeneline Riiklik Koorikapell; ülemaailmse noorsoo- ja üliõpilasfestivali laureaata, Kasahhi NSV teeneline Riiklik Laulu- ja Tantsuansambel; rahvusvahelise konkursi laureaata, Kasahhi NSV teeneline Kurmanga-zõ'-nim. Riiklik Akadeemiline Rahvapilliorkester; Kasahstani Leninliku Komsomoli preemia laureaata, Kasahhi NSV Riiklik Klassikalise Tantsu Ansambel; üleliiduliste džässifestivalide laureaata, vokaal-instrumentaalansambel «Arai»; Kasahhi NSV loomingulised liidud; Kasahhi NSV Riiklik Kontserdikoondis «Kazahkontsert», Kasahhi NSV Kultuuriministeeriumi Kunstinäituste Direktsioon ja Kasahhi NSV Kirjastuskomitee Raamatunäituste Direktsioon.

Meie fotoreportaaz on jäädvustanud murdosa neist sündmusterohketest päevadest.

1. Külalised on saabunud. Kasahhi NSV delegatsiooni juht Kasahhi NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja Š. Žanõbekov vastuvõtjate keskel.
2. Sõprade kohtumised Eestis nõukogude võimu eest võidelnute memoriaali tseremooniaväljakul toimunud Kasahhi NSV kirjandus- ja kunstipäevadest osavõtjate miitingul.
3. Külalised TRÜ uues teadusraamatukogus uudistamas.
4. Iidseist rahvatraditsioonidest ja tarbekunstnike meisterlikkusest andis värvika ülevaate tarbekunstnäitus. Fotol on vanutustehnikas valmistatud villane põrandavaip ja kumõssiserviis.
5. Raamatunäitusel oli palju pilkupüüdvat, mille hulgast ei puudunud kuulsust võitnud pisitrükised. Kooliõpilaste tähelepanu pälvis stend õpikutega, eriti värvirõõmsate algklassiõpilastele tehtutega.
6. Kõigil näitustel, kohtumistel ja kontsertidel toimusid isiklikud kontaktid ja elav mõttevahetus, mis jätkuvad veel palju aastaid.

ETA ja RAIVO SILLASOO fotod





Kuidas tõsta õppetunni kvaliteeti?

IVAN HARLAMOV

Toimetuse seadis endale eesmärgiks tutvustada selles rubriigis teiste liiduvabariikide hariduselu ja pedagoogikateadlaste töid. Avaldame käesolevas numbris Valgevene pedagoogilise ajakirja «Narodnaja Asveta» kaudu vahetuse korras meile saadetud artikli, mille autor on NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia kirjavahetajaliige, pedagoogikadoktor, Gomeli Riikliku Ülikooli pedagoogika ja psühholoogia kateedri juhataja IVAN HARLAMOV.

Nüüdistunni erijooni ja meetodikat võib avada mitmeti. Võib näiteks iseloomustada tunni meetodilist mitmekesisust, rääkida näit- ja tehniliste vahendite kasutamisest. Väiksema tähtsusega pole ka õppetunni teadusliku ja ideelis-poliitilise taseme tõstmine, arendava õpetamise võtete kasutamine jne. Igaüks nimetatud komponentidest on õpetamise nüüdismetoodika seisukohalt tähtis ja iseloomustab tema kvaliteeti.

Ent pöörakem tähelepanu ühele detailile:

kõik need komponendid on seotud õpetaja tööga, tema õpetava ja kasvatava tegevusega. Õpilased on tagaplaanil, varjus on ka nende tunnetustegevus. Sealjuures on teada, et õpetamise efektiivsus sõltub olulisel määral sellest, kuidas töötab õpilane ise, missugust aktiivsust ta ilmutab teadmiste omandamisel. Veelgi enam, nimelt õpilaste tunnetustegevus ja selle seaduspärasused peavad olema õppetunni meetodika aluseks ja määrama õpetamise kvaliteedi. Selgitamata seoseid õpilaste tunnetustegevuse ja õpetamise meetodika vahel, pole võimalik mõista õppetunni teaduslikke aluseid ja efektiivsuse tõstmise teid.

Kahjuks valgustab meie teaduslik-meetodiline kirjandus neid seoseid puudulikult ja halvasti mõtestab neid ka õpetaja. Sellepärast tahaks käesolevas artiklis rääkida nimelt sellest probleemist. Ühelt poolt me püüame näidata seoseid õpilaste tunnetustegevuse ja õppetöö korralduse vahel tunnis, teiselt poolt rääkida õppetunni täiustamise ja õppeedukuse tõstmise võimalustest.

Õppetunni meetodika põhjapanev seaduspärasus on see, et õppematerjali omandab õpilane ainult teatud vaimsete ja praktiliste toimingute läbi. Nende hulka kuuluvad: 1) õpitava materjali tajumine ja sellega esmane tutvumine, 2) materjali mõtestamine, 3) spetsiaalne töö selle meeldejätmiseks, 4) vaimsed ja praktilised toimingud selle kasutamiseks mitmesugustes tingimustes ning lõpuks järgnev töö kordamisel, teadmiste mõtestamisel ja kinnistamisel.

Nimetatud toimingute vajadusele on viidatud paljud tuntud pedagoogid ja psühholoogid. P. Kapterev kirjutas omal ajal, et iga head õppetundi nagu õppeprotsessi tervikuna iseloomustab õpitava materjali täielik omandamine, põhjalik ümbertöötlemine ja täpne arusaadav väljendamine. Sisuliselt sama on öelnud ka nõukogude psühholoog S. Rubinshtein. Ta märkis, et teadmiste omandamisel leiab aset «materjaliga esmane tutvumine, selle tajumine sõna kõige laiemas mõttes, materjali mõtestamine, spetsiaalne töö selle kinnistamiseks ja lõpuks materjali omandamine määral, mis võimaldab temaga opereerida eri tingimustes, kasutada seda praktilikas» (2. lk. 608).

Nimetatud tunnetustegevused ei ole üks teisest isoleeritud. Tegelikus õppeprotsessis on nad üksteisega kõige tihedamalt seotud, leiavad väljenduse õpilaste tunnetustegevust ja selle tulemusi iseloomustavates staadiumides. Üeldust lähtudes võib õpilaste tunnetustegevust õppematerjali omandamisel kujutada järgmise skeemi kohaselt:

Õpilase tunnetustegevus

Tunnetustegevuse tulemused

Õpitava materjali tajumine

Kujutluste tekkimine, s. t. õpilase teadvuses fikseeruvad õpitavate nähtuste välised omadused ja tunnused

Õpitava materjali mõtestamine

Õpitavast arusaamine, s. t. õpitavate nähtuste põhjuste ja tagajärgede teadlikustamine

Õpitava meeldejätmise

Õpitava omandamine, s. t. meeldejätmise ja oskus seda mõtestatult reprodutseerida

Õpitatud materjali kasutamine praktikas

Oskuste ja vilumuste väljatöötamine teadmiste kasutamiseks praktikas

Teadmiste, oskuste, vilumuste järgnev kordamine, üldistamine ja süstematiseerimine

Teadmiste, oskuste ja vilumuste sügavam ning kindlam omandamine

Püüame antud skeemi analüüsida.

Vasakul on antud tunnetustegevuste süsteem õpitava materjali omandamisel, paremal iga tunnetustoimingu tulemused. Kui õpilane ainult tajus uut materjali, s. t. kuulas õpetaja seletusi; tegi vaatlusi või töötas õpikumaterrjaliga esmase tutvumise eesmärgil, tekivad tal kujutlused õpitavast, teadvuses jäädvustuvad peaaesjalikult õpitavate objektide ja nähtuste välised tunnused.

Kui õpilane mõtestab uut materjali, eraldab kõige olulisema, formuleerib selle alusel järeldused ja reeglid, omandatakse õpitav arusaamise tasemel. Arusaamisega on tegemist siis, kui õpilane teadvustab nähtuste põhjus—tagajärg-seosed, kui need ei ole talle veel talletunud mällu, ta ei suuda neid vabalt reprodutseerida. Siit kasvab välja vajadus teha spetsiaalset tööd õpitava meeldejätmiseks, mille tulemusel omandatakse faktid ja mõisted.

Paraku võib materjali teada, kuid mitte osata kasutada seda praktikas. Seetõttu on praktiliste oskuste ja vilumuste saamiseks vaja spetsiaalseid harjutusi, lahendada üles-

andeid, treenida keeleoskust, korraldada katseid, vaatlusi jne.

Sellel tunnetustsükkel ei lõpe. Isegi tunnis hästi omandatud materjal ununeb kiiresti, kui seda ei korrata. Saksa psühholoogi Ebbinghausi andmetel on unustamine kõige intensiivsem kohe pärast materjali tajumist. Kolme tunni pärast (kui vahepeal pole toimunud kordamist) suudab õpilane reprodutseerida 35—40%, 9—11 tunni pärast 20—25% ja kolme päeva pärast on jäänud järele kõige pinnalisem ettekujutus. Seetõttu on kordamine ja materjali edasine süvendatud mõtestamine õppeprotsessi kohustuslik element.

Järeldus meie arutlusest: kui me tahame, et õpilased saaksid aine selgeks tunnis (aga see on üks tähtsamaid nõudeid nüüdis-tunnile), peab metoodika ette nägema tunnetustegevuse terviktsükli.

Missugune peaks olema niisugune õppetund ideaalkujul?

Kui lähtuda tunnetustegevuse eelloetletud seaduspärasustest, võib niisuguse õppetunni teoreetilise mudeli esitada järgmisel kujul:

Koduse ülesande kontroll, õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste edasine laiendamine ning süvendamine: suuline küsitlus, suulised ja kirjalikud treeninguülesanded, iseseisev töö jmt.

Uue aine esitamine (õpetaja jutustus, selgitus, vestlus, kooliloeng) või õpilaste iseseisev töö õpikuga materjaliga esmaseks tutvumiseks.

Õpilaste töö uue materjali sügavamaks mõtestamiseks: õpetaja esitatud lühike kordamine, iseseisev töö õpikuga, õppevahenditega, praktilised tööd jm.

Õpitava materjali meeldejätmise enesekontrolli võtete kasutamisega: õpiku lugemine, materjali reprodutseerimine kuuldavalt või mõttes, õpikuküsimustele vastamine, materjali jutustamine pinginaabrile jne.

Õpitu omandamise kvaliteedi valikuline kontroll: õpilaste frontaalne või lühike individuaalne küsitlus.

Suulised või praktilised harjutused oskuste ja vilumuste kujundamiseks teadmiste kasutamisel praktikas ja nende süvendamiseks.

Kontroll selle üle, kuidas kõik õpilased on omandanud uue teema: frontaalne küsitlus, lühike kontrolliva iseloomuga kirjalik või praktiline töö, mille eest õpilased saavad hinded.

Koduse ülesande andmine, õpilaste töö materjali omandamisel, teadmiste, oskuste ja vilumuste süvendamisel.

Analüüsime seda skeemi. Tund algab tavaliselt varemõpitu kordamisega. Seejuures lähtutakse didaktika põhitõest, mille kohaselt ei või edasi minna enne, kui õpilased pole hästi omandanud varemõpitud. Metoodika näeb antud etapil ette teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimise ning edasise süvendamise, selleks kasutatakse harjutusülesandeid ja õpilaste loovtöid.

Järgmine etapp — organiseerida õpilasi uut materjali tajuma ja mõtestama. Peab silmas pidama, et esmane tutvumine ja mõtestamine annab ainult üldise ettekujutuse, mis on sageli pinnapealne ning ebatapne. Üldjuhul vajaneb järgnevat süvendatud tööd, meie skeemil on see esitatud õppetunni kolmanda struktuurikomponendina.

Eriline koht tunnis on õpitava meeldejätmisel koos enesekontrolli võtete kasutamisega. Tihti on see õpilaste iseseisev töö õpikuga, uue teema reprodutseerimine eri võtete abil.

Järgnevad etapid ei vaja lähemaid kommentaare.

Nagu näeme, tuleb ideaalne tund üles ehitada nii, et õpilased teeksid läbi tunnetustegevuse täieliku tsükli.

Õpilaste teadmiste kontrollimine.

Uue materjali õpetajapoolne sõnaohter esitus, selle õpilastepoolne esmane tajumine ja mõtestamine.

Esitatud materjali valikuline kontroll, või nn. kinnistamine

Harjutused õpitu kasutamiseks praktikas.

Koduülesande andmine ja sellele järgnev uue materjali õppimine.

Kõrvutades seda skeemi teoreetilise mudeliga, näeme valgeid laike, mis räägivad sellest, et tunnist langevad välja teadmiste omandamiseks väga olulised lülid. Uut materjali peavad õpilased põhiliselt oman-

Kui abstraktsena esitatud mudel ka ei tunduks, on tema sügav läbitunnetamine õppetunnile esitatavate didaktiliste nõuete seisukohalt vajalik. Samal ajal lubab mudel analüüsida tunnis tehtavat tööd teaduslikult, hinnata tunni kvaliteeti mitte õpetaja tegevuse järgi (nagu seda praegu paraku sageli tehakse), vaid selle järgi, kuidas töötavad õpilased.

Seoses öelduga tahan pöörata tähelepanu ebakohtadele tundide andmisel. Laialt levinud on sellised metoodilised uudisvõtted nagu probleemõpe, arendav õpetamine, iseseisev töö jm. Paraku ei ole nad seni kaasa aidanud õppeedukuse olulisele paranemisele. Paljud õpilased oskavad õpitud halvasti, neljadele ja viitele õppijate arv kõigub 25—35% piirides nagu 10—15 aastat tagasi. Näib olevat paradoksaalne: tundide metoodiline tase on tõusnud, õpilaste teadmiste tase märkimisväärselt aga mitte. Õppetundide tähelepanelikum analüüs näitab, et mingit paradoksi pole. Võrreldes koolides antavaid tunde esitatud teoreetilise mudeliga, näeme olulisi erinevusi.

Asendades teoreetilise mudeli õpetamise praktikast tüüpiliste näidetega, saame järgmise skeemi:

dama õpetaja ühekordse esituse põhjal, järgnevat õpilastepoolset tööd enamikus tundides ei toimu. Selle tõttu uut materjali tunnis ei omandata, harjutusülesanded muutuvad paljudel juhtudel tahviilt mehaaniliseks maha-

kirjutamiseks või tehakse need õpetaja etteütlemise põhjal.

Õppetunni üks suuremaid puudusi on asjaolu, et regulaarselt ei kontrollita, kuidas kõik õpilased on uue aine selgeks saanud.

Kokku võttes võib öelda: nüüdistunni põhipuudus on selles, et õpilased ei täida uue aine omandamisel õppe-tunnetustegevuse tervet tsüklit, seetõttu paljude teadmised ei küüni kõrgemale kujutluste tasemest või pinnapealsest mõistmisest. See toob kaasa negatiivseid tagajärgi. Õpilased kaotavad usu edusse, ei saa piisavat ettevalmistust koduülesannete täitmiseks, langeb distsipliin, sageli kaob huvi õppimise vastu. Igasugused jutud õppetöö kvaliteedi tõstmisest ja arendavast õpetamisest on tulutud, kuni me ei hakka täie tõsidusega realiseerima teaduslikke nõudeid õppetunni kohta.

Sügavamalt on vaja tundma õppida eesrindlikku pedagoogilist kogemust ja tugineda sellele. Meil on palju häid õpetajaid, kes saavutavad silmapaistvaid tulemusi tänu sellele, et uue aine õppimisel õpilased nende tundides täidavad intellektuaalsete ja praktiliste toimingute võimalikult terve tsükli (vähemalt püüdlevad need õpetajad selle poole).

Toome näiteks Gomeli 40. keskkooli 7. klassi keemiatunni, mille andis õpetaja T. Janotškina. Tundi algas ta õpetava kontrolltööga õpitud teema «Lahused» põhjal. Kolm õpilast lahendasid ülesande tahvil (tekstid said nad kaartidel). Neljas vastas

Tunni skeem näeb välja järgmine:

Varemõpitu kordamine, harjutused praktiliste oskuste ja vilumuste täiustamiseks ning teadmiste süvendamiseks.

Õpetaja esitab uue aine, organiseerib õpilasi seda vastu võtma ja mõtestama.

Õpetaja teeb esitatust lühikokkuvõtte, et õpilased õpitavat paremini mõistaksid.

Õpilaste iseseisev töö uue aine meeldejätmiseks ja enesekontrolliks.

Õpilaste teadmiste valikuline kontroll.

Harjutused oskuste ja vilumuste väljatöötamiseks õpitava materjali kasutamisel praktikas.

Kõigi õpilaste uue materjali omandamise kvaliteedi kontroll.

Koduülesanne, mis aitab uut ainet veelgi rohkem lahti mõtestada ja süvendada.

Näeme, et esitatud skeem langeb põhimõtteliselt peaaegu täiesti kokku tunni teoreetilise mudeliga. Seega eesrindlikud õpetajad peavad sellest intuiitiivselt kinni. Ometi vajaneb detailsemalt rääkida muutustest ja täiendustest, mida nad tunni metoodikasse toovad.

Praktikast teame, et koduülesannete kont-

suuliselt küsimustele kristallhüdraatide ja kristallvee kohta. Järgnes õpilaste frontaalne küsitlus (lahused, nende komponendid, lahustuvus, küllastunud lahused), mis kestis 6 minutit.

Uus teema: «Lahuste kontsentratsioon.» Õpetaja selgitas mõistet «lahuste kontsentratsioon», tõi näiteid keedusoolalahuse kohta. Selgitati, mida tähendavad väljendid 5%-, 15%-, 20%- ja 50%-line keedusoolalahus, kui palju soola ja kui palju vett on 100 grammis niisuguses lahuses. Lahendati ülesanne: kui palju soola ja vett tuleb võtta 250 grammi 6%-lise keedusoolalahuse saamiseks? Üks õpilastest demonstreeris lahuse valmistamist. Seejärel võttis õpetaja uue teema kokku. Kõige selle jaoks kulus 14 minutit.

Uue materjali meeldejätmiseks ja õpilaste enesekontrolliks kulus 5 minutit: õpilased vastasid õpikuküsimustele ja esitasid küsimusi üksteisele. Valikuline kontroll näitas, et uue aine olid selgeks saanud kõik.

Järgnes laboratoorne töö. Õpilased said ülesande valmistada 200 g 3%-list kaaliumnitraadi lahust. Teinud arvutuse, kaalus igaüks neist 6 g KNO₃ ja mõõtis 194 cm³ vett. Sellega täiendasid nad oma oskusi kaalude ja mensuuriga töötamisel. Aega kulus 10 min. Seejärel lahendati veel ülesandeid.

Tunni lõpus said õpilased iseseisva töö, mille eest õpetaja pani hinded päevikusse (15 *5*, 20 *4* ja 5 *3*).

roll pahatihti venib (15–25 minutile), sest õpetajal tuleb nõrkade vastuste puhul anda palju lisaküsimusi, lasta vastata teistel. Heade õpetajate õpilased vastavad kiiresti ja kindlalt, lühikese aja jooksul jõuab vastata rohkem õpilasi.

Teistmoodi korraldavad head õpetajad ka uue aine õppimist. Vastukaaluks tundides

vohavale õpetaja paljusõnalisusele püüavad nad materjali esitada kokkuvõtlikult, ilmekalt ja loogiliselt. Ka K. Ušinski on toonitanud, et uue aine esitamisel ei tohi õpilasi üle koormata suure hulga faktidega ega seletada liiga detailselt. Esialgu tuleb kinnistada vähem materjali, kuid teha seda kindlalt ning sellele kindlale alusele vähehaaval ehitada peale (3, lk. 330). Seetõttu püüavad head õpetajad anda esialgu kõige olulisema, selgitada põhimõisted, formuleerida järeldused ega paku üle illustatsioonidega. Mõned neist, näiteks V. Satalov, dikteerivad õpilastele lühikonspektid. Jagades oma töökogemusi, kirjutas Volgogradi matemaatikaõpetaja J. Lepehhin: «Pea väga oluliseks eraldada igas teemas, igas tunnis kõige olulisem, mis tuleb kindlalt meelde jätta. Seepärast mina ja mu kolleegid kasutame V. Satalovi süsteemi mõningaid elemente, koostasime algebras ja geometrias 60 tugikonspekti. Skeem-konspekt eristab õpitavas loogilised lülid, aitab omandada arutluste pealiini, näitlikult esitada tõestused. Muidugi pole selles midagi erilist, kuid see on üks nihe, mis aitab tõsta õpilaste töö efektiivsust.» (1.)

Lühike esitus aitab hoida aega kokku. Esmaseks seletuseks kulutab õpetaja 7–8 minutit. Kuid see ei võimalda veel ainet omandada, kindlustab ainult esmase tutvumise. Kogenud õpetaja ei hakka kohe kinnistama, vaid püüab teema mõistmist edasi süvendada. Keerulisema materjali puhul seletab õpetaja uut ainet korduvalt, lihtsama puhul organiseerib õpilaste iseseisvat tööd õpikuga.

Heade õpetajate antud tundide oluline element on **spetsiaalne töö** õpitava omandamiseks ja meeldeajamiseks, enesekontrolli ja vastastikuse kontrolli võtetele virgutamine: iseseisev töö õpikuga, õpitava reprodutseerimise mitmesugused variandid jm. Alles seejärel kontrollib õpetaja uue aine omandamist. Eesrindlikud õpetajad püüdlevad selle poole, et treeningharjutusi tehtaks vaid siis, kui õpilased on uue aine põhjalikult omandanud. Nii on harjutamine mõtestatum ja produktiivsem. Kollektiivsed harjutused vahelduvad õpilaste iseseisva tööga, õpetaja saab virgutada õpilasi aktiivsemale mõttetöele, aidata neid, kes iseseisva tööga toime ei tule.

Iseloomulik paremate õpetajate tundidele on õpitu omandamise regulaarne kontroll. Nende ainetes on õpilastel veerandis vähemalt 5–6 hinnet. **Iga õpilase teadmisi peaks kontrollima võimalikult igas tunnis ja iga teema ulatuses.** Seetõttu lõpevad harjutused enamikul juhtudel teadmiste kontrolliga (sulise küsitluse mitmesugused vormid, kirjalikud lühivastused, perfokaartide täitmine, keeltes etteütetus või ümberjutustus, matemaatikas, füüsikas, keemias ülesannete lahendamine jne.). Kogu see töö on arvestatud 5–6 minutile.

Ja veel üks iseärasus. Üldlevinud on, et **arendava õpetamise võtteid** kasutatakse õpitu kordamisel ja uue aine esitamisel. Paremad õpetajad teevad seda **tunni kõigil etappidel**: sel eesmärgil organiseerivad iseseisvat tööd õpikuga, annavad loovülesandeid, rakendavad õpilaste teadmisi uutes situatsioonides jne.

Vaadeldud iseärasused ei ole teoreetilises mõttes tunni metoodikas uuendused. Neid realiseeritakse ainult järjekindlamalt ja täielikumalt juba kui tuntud psühholoogilispedagoogilisi seaduspärasusi, mis peaksid olema õpetamise aluseks, kuid mida mõnikord piisavalt ei arvestata. Loovalt töötavate õpetajate teene on selles, et nad tähtsustavad õpitava mõtestamise, harjutuste loova iseloomu praktiliste oskuste ja vilumuste väljatöötamisel spetsiaalsed harjutused materjali omandamiseks ja meelepidamiseks, regulaarse teadmiste kontrolli.

Olemata uudiseks teoreetilises mõttes, ei kaota need täiustused ometigi uudsust metoodikas. Valgevene koolides korraldatud uurimused näitavad, et paljudelt õpetajatelt nõuavad need murrangut tunni andmisel kinnistunud stampidest lahtiütlemisel. Kerkib probleem uute võtete kasutamisest praktikas, et vältida nende mehaanilist kopeerimist.

Eelkõige tuleb märkida, et nimetatud täiustused on õppetundide didaktiliseks aluseks, mis reaalselt ja tõhusalt aitab tõsta õppetöö efektiivsust. Nii esimese kui ka lõppklassi õpilane peab sooritama tunnetustegevuse **täieliku tsükli**, mis sisaldab materjaliga esialgse tutvumise, mõtestamise, meeldeajamise ja kasutamise praktikas. Hariduse sisu peaks olema kohandatud õppetunni organiseerimise niisugustele võimalustele. Õpetaja omalt poolt peaks esitama uue aine lühidalt ja ilmekalt, hoidma kokku õppeaega.

Nimetatud metoodika on seotud ka õppeainega ja õpitava sisuga. Paremini sobib see keelte, matemaatika-, füüsika-, bioloogia-, keemia-, geograafia- ja ajalootundidesse, kuigi on teemasid, mis nõuavad korrektiivse (vaja teha katseid, töötada jaotusmaterjaliga jmt.). Niisugused õppetöö vormid, nagu seda on ekskursioonid, laboratoorsed tööd, loengutunnid, kordamise, kinnistamise ja teadmiste kontrollimise tunnid, säilitavad eluõiguse ja neid tuleb kasutada vastavalt vajadusele.

Suurimaid raskusi on õpetajate eneste häälestamine oma töö ümberkorraldamiseks. Õpetlikuks eeskujuks on aga eesrindlikud õpetajad, kes omandavad loovalt uut ja kasutavad seda efektiivselt.

Kirjandus

1. Лепехин Ю. Любовь моя, математика. — «Учительская газета», 1978, 4 мая.
2. Рубинштейн С. Основы общей психологии. М., 1946.
3. Ушинский К. Д. Собранные сочинения. Т. 6.



Kolm küsimust

«Nõukogude Kooli» toimetusel on tavaks saanud pöörduda aasta jooksul tunnustust pälvinud õpetajate poole mõne küsimusega. Augustikuu lehtedest võisime lugeda rõõmustavat sõnumit Põltsamaa keskkooli direktorile, Eesti NSV teenelisele õpetajale KALJU TERASELE NSV Liidu rahvaõpetaja aunimetuse omistamise kohta. Palusime vastset rahvaõpetajat jagada oma mõtteid meie lugejatega järgmistes küsimustes:

1 Milles näete õpetaja missiooni?

2 Eredamad muljed koolis töötatud aastatest.

3 Plaanid ja mõtted seoses alanud õppeaastaga.

1 On juba tuntud tõsiasi, et tänapäeval vaimse töö valdkonnas toimivas üldises võidujooksus on õpetaja oma kindla juhtpositsiooni kaotanud. Teda ei saa kaugeltki enam pidada maa soolaks. Haritud inimeste juhtgrupp on oluliselt suurenenud igat liiki kõrgema haridusega spetsialistide näol. Nüüd seisab õpetaja ees väga tähtis ja suur ülesanne — pidada kindlalt sammu selles üldises arengutulvas, kindlustada oma kohta ühiskonna avangardis. Õpetaja võib alla jääda ning jääb paratamatult alla tootmis- ja teadusala spetsialistidele nende kitsa eriala valdkonnas, kuid oma ideelis-poliitilise küpsuse, oma üldise vaimse haarde ja silmaringiga, oma moraalse tasandiga peab ta kindlalt sammuma ühiskonna esiridades.

Õpetajatöö on kunst. Et jõuda tõelise pedagoogilise meisterlikkuseni, on tarvis visa ja järjekindlat tööd enese kallal, on tarvis mõista, et koolitöö on peenekoeline koostöö õpetaja ning õpilaste vahel. Selles koostöös on mõlemal poolel oma kindel koht ja roll. Olen veendunud, et see koostöö on seda viljakam, mida enam ta on rajatud õpetaja armastusele laste vastu, vastastikusele austusele ja lugupidamisele. Ta on seda viljakam, mida suuremad võimalused pakub noore inimese eneseteostuseks, tema aktiivseks osalemiseks õppeprotsessis. Samal ajal nõuab see

MEIE INTERVJU

koostöö ülimal määral pedagoogilist arukust, nõudlikkust ja paindlikkust, tugevat psühholoogilist taipu, koolitatust ning kogemusi.

Veel lisan siia konfliktsituatsioonide puhuks tubli annuse õpetajapoolset heatahtlikkust ja alalist valmisolekut arukateks järeleandmisteks, mis erandjuhtudel võivad ületada igasugused normpiirid.

2Neljas aastakümme minu koolmeistriametis ei ole suutnud kustutada ega unustusehõlma viia isegi kuigi suur osa möödunud kooliaastate argipäevadest. Erilise selgusega meenuvad aga eredamad hetked läbikäidud teel. Ja huvitav on see, et mida kaugemale sa möödunud aegadesse astud, seda enam on nendes meenutustes värvi ja sära. Ilmselt on noorus tohtu rikkus õpetaja elus. Meenutan hardumusega oma koolipäevi ja õpilasi Rõngus töötamise aastatest, mil ekskursioonidele sõitvad klassid mind kevad-suvistel varahommikutel üles ajasid, et mind poolvägisi ekskursioonidele kaasa tirida, mõnikord aga otse autosse tõstsid (tol ajal veel bussidega ei sõidetud!) ja spordivõistlustele kaasa tassisid. Mäletan erilise selgusega lahkumisjuttu tolle kahe kooliaastaga armsaks saanud väikese koolikollektiivi ees. Ja mulle tundus, et tollel nutusel lahkumiskogunemisel ulusid kõige enam just need poisipõnnid, kes minult kõige enam «tuupi» said. Vist seepärast ei võtnudki ma Põltsamaa-aastatel ette ühtki tõsisemat katset oma kooli küljest lahti rebimiseks ja uute marjamaade otsimiseks...

... Meenub 8. juuli 1967. Kogu Põltsamaa oli kogunenud uue koolihoone avamisele. Tundus, et tollesse kaunisse suvepäeva oli kuhjunud kogu meie väikelinna aastakümnete rõõm. Õhtul oli uus haridustempel tuledesäras — põlesid kõik sise- ja välisvalgustuse lambid! See oli suur valgus, need olid meeliülendavad tunnid. Ja veel praegugi tunnetad, et ainult sellise päeva ning selliste tundide nimel on mõtet elada ja töötada pikki aastakümneid.

Võin kindlalt öelda, et just sellised suured päevad, töö ja kordaminekute rõõm on Põltsamaa koolirahvast liitnud, talle edasirühkimiseks jõudu andnud.

... Oli 14. detsembril 1967. Kool tähistas oma 50. aastapäeva. Härmatiserüüs koolipark ja tuledesäras uhiuus koolihoone on pidehtes, on ootamas oma kunagisi kasvandikke, teistele eluradadele pööranud endisi õpetajaid,

MEIE INTERVJU

külalisi. Ja neid tuli palju. Need olid rikkad taas koosveedetud tunnid, südamlikud kohtumised, kust igast sõnast hoovas tänutunnet ja jällenägemisrõõmu. Aga Põltsamaa koolmeistrid said nendest tundidest jälle uut jõudu uute lendude tarvis...

3Juba pikka aega arutab meie õpetajakond ning üldsus ajalehtede veergudel ja koosolekutel erilise aktiivsusega kasvatustöö kompleksuse probleeme ning koolide ja töökollektiivide plaanidesse on ilusate sõnadega kirja pandud kasvatustöö põhitahkude (ideelis-poliitiline, kõlbeline ja tööalane) ühtsuse nõuded ja ülesanded. Mõttevahetuse kestust ning ulatust silmas pidades peaksid oodatud tulemused end juba rõõmustavalt ilmutama. Kuid ometi on nii, et plaanid ja paljad sõnad ei ole meid esialgu aidanud, kuigi me paberil ja arvudes tihti vastupidist püüame tõestada. Endiselt valmistab meile meelehärmi nii mõnegi noore tarbijalik ellusuhumine, vastutustundetud, distsiplineerimatus, tahtejõuetus ja vaimse töö harjumuste puudumine. Kaugeltki ei ole korras noorte suhted vanemate vaeva ja tööga loodud materiaalsete väärtustega, suitsu ning alkoholi, nende suhtumisega töösse ja tööinimesse üldse. Muret tekitab üksikute noorte hingeline tühjus, osavõtmatumus, südametudus ja kalkus. Need on tõsised puudujäägid, mis lubavad teha kindla järelduse, et meie lähemine kasvatustöö ülikeerukatele käikudele ja ülesannetele toimub tihti pinnapealselt, formaalselt ning paberlikult. Kasvatustöö nõuab aga ilmselt midagi enam, konkreetsemat ja mõjuvat. Tundub, et me oleme hakanud tunnetama iga ajalehes ilmunud kasvatusliku artikli, kasvatustöö teemal toimunud koosoleku ning sel puhul koostatud plaanide ülesriputamise puhul suurt ja sügavat rahuldustunnet ritta seatud sõnadest, äraistatud tundidest ja täiskirjutatud paberist, oleme seda kõik väga armastama ning selles kõiges otse imejõudu nägema hakanud. Oleme unustanud, et plaanide koostamisest ja nende ülesriputamisest on kasvatustöö lõppresultaadini sageli pikk, vaearikas ning raske tee. Arvatavasti põeb meie aeg mitte kasvatustöö ühtsuse teoreetilise tunnetamise puudust, vaid pigem pikalevenivate jutuajamiste, teoreetiliste targutuste, verbalismi, paberi ja paberlikkuse üliküllust. Ja just seetõttu ei jätku meil vajalikul määral aega kasvatustööks selle sõna kõige otsesemas ja

MEIE INTERVJU

täielikumas mõttes. Kasvatustöö aga ei salli tormamist ning rabistamist, kasvatustöö otse nõuab rahulikkuse ja tasakaalukuse õhk-konda, ta vajab seda tunduvalt enam kui ükski teine töö.

Tänapäeva õpetaja põeb juba pikemat aega kroonilist ajapuudust. Selle kasvatustööle väga ohtliku tõve on sünnitanud mitmed olulised puudujäägid meie rahvahariduse süsteemis. Millisest individuaalsest lähene-misest ja kasvatustööst võime praegu prak-tiliselt rääkida tundides, kus õpetaja töötab 40 ja isegi suurema arvu õpilastega? Mil-lisest individuaalsest lähenemisest ja dife-rentseeritud kasvatustööst võime antud olu-korras juttu teha tänapäeva viimase võima-luseni täistuubitud õppeprogrammide juu-res? Aga kui siia lisame veel kaardripuuduse, õpetajate ülekoormuse, õpetajad, kes tööta-vad 30 ja enam nädalatunniga, siis on selge, et oleme ilmselt lähenemas kriitilisele pii-rile. On täiesti mõistetav, et sellises aja defit-siidis peituvad küllaltki olulised ja objek-tiivsed pinnapealse kasvatustöö põhjused.

Oma pikaajalise koolipraktika najal võin öelda, et ei ole olemas selliseid koole ja õpe-tajaskollektiive, kes otseselt ignoreerivad ja alahindavad kasvatustöö kompleksse nõuet ning ühe või teise kasvatustöö põhitahu unustavad või unarusse jätavad. See ei ole võimalik juba nõukogude kooli õppe- ja kasvatustöö programmeerituse ning kindla suu-nitluse ja kontrolli tiheduse tõttu. Pioneeri- ja komsomolitöö keskne suunamine täna-päeva koolis räägib sellest selget keelt. Küll aga kohtume õige sageli kasvatustöö komplekssse pinnapealsusega ja meile tuttava pa-berlikkusega. Arvan, et ka siin asuvad täna-päeva kasvatustöös peituvate puuduste juu-red, et just siit tuleb otsida uusi vajaka-jäämisteh põhjusi lisaks eespool nimetatutele.

Kasvatustöös sünnitavad formalismi ja paberlikkust õige tihti selle töö paberlikud kontrollimismeetodid. Kui kõik otsustab pa-ber, siis muidugi mõista pööratakse peamine tähelepanu paberi täitmisele ja korrashoid-misele. Silmapiirilt kaob elav inimene ning laial rindel hakkab vohama paberi, plaanide ja arvude kultus. Paber kannatab välja ka kõige nõudlikuma kontrolli. Mida peenem ja põhjalikum on paberi järgi toimuv kasvatus-töö kontroll, seda suuremaks kasvab paberi-kuhi ning kesisemaks jääb kasvatustöö. Pa-ber on kasvatustöös ka tihti laiskuse ja saa-matuse liitlane, tema taha poeb peitu loha-

MEIE INTERVJU

kus ning vastutustundetud. Loovale ja otsi-vale pedagoogilisele mõttele on paber üldi-selt tüütu asi ja seda tuleks nõuda ainult nii palju, kui teda just kasvatustöö huvides tarvis on.

Laitmatult korras peaksid olema koolis peetavad riiklikud dokumendid (õpilasraa-mat, klassi õppetöö päevaraamat, riiklik aruandlus jne.), õppe-kasvatustöö plaanid, tunnikonspektid jt. Lõpetada tuleks aga sel-line paberimäärimine, millel ei ole midagi ühist ei kasvatustööga ega ka tõelise kont-rolliga. Pean silmas näiteks tehniliste õppe-vahendite tundides kasutamise arvestust ja nn. õpetajate enesetäiendamise plaane. Sel-liste arvestuste ning plaanide põhiline puu-dus seisab mitte aja ja paberi raiskamises, vaid pigem selles, et nad pakuvad kahest väga otsustavast koolitöö lõigust, õppe-kasvatustöö efektiivsuse tõstmisest ja õpetaja ainealasest ning ideelis-poliitilisest kasvust formaalse, surnud ja tihti ka petliku pildi. Ja see on juba väga halb!

Õpetaja, kelle elu pole olnud midagi muud kui suur ja lõputu enesetäiendamine, ei suuda tihti väikest osagi sellest vaimsest rik-kusest, eneseharimistööst ja pedagoogilisest meisterlikkusest paberile kanda. Samal ajal võib aga üsnagi tagasihoidlike vaimsete hu-videga inimene endast paberil pakkuda hoopis värvikama ja eredama pildi. Tehniliste õppevahendite kasutamise paberil näidatud suur sagedus ei räägi alati tundide efektiiv-susest, vaid vahel ka näilisest efektist ja asjatust ajakulust. Samasugune lugu on tihti ka ürituste, koosolekute ja esinemiste rohkusega. Olen arvamusel, et ainukeseks kasvatustöö kontrollimise ja hindamise vii-siks võib ja saab olla ainult selle protsessi vahetu jälgimine ning kasvatustöö tulemuste pilt tegelikus elus, tema resultaat.

Iseenesest mõista nõuab see kontrollijatelt võrratult enam aega ja loovat suhtumist oma töösse, kuid see on paratamatu ning vajalik. Seda nõuavad meilt kõigilt uue inimese kasvatamise ja kujundamise ülikeerukad üles-anded.



Kiviõli 1. keskkooli geograafiaõpetaja,
õpetaja-metoodik
LIIVIA ROOSE

Õpetaja-metoodiku nimetus anti tänava 22 haridustöötajale. Ajakirja käesolevas numbris tutvustame neist meie lugejale kolme. Selleks palusime vastata mõnele küsimusele:

1 Kuidas käesoleva õppeaasta tähtsündmused — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. aastapäev ja NSV Liidu moodustamise 60. aastapäev — kajastuvad Teie kutsetöös?

2 Millest tunnete oma pedagogitöös koolirõõmu?

3 Teie soovid kolleegidele seoses alanud uue õppeaastaga.

1 Niipea kui «Rahva Hääles» avaldati NLKP Keskkomitee otsus «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 60. aastapäevast», tutvusid sellega kõigepealt kommunistid, järgnes lahtine parteikoosolek, kus arutasime läbi ja kinnitasime kooli, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni tööplaanid. Mais, pärast NSV Liidu Haridusministeeriumi ringkirja ilmumist tulid need veel kord läbi vaadata, täiendada ja vastavalt sellele tööd korraldada (olgu öeldud, et kooli parteiorganisatsiooni sekretär on juba palju aastaid Liivia Roose).

Igasuguste põhjapanevate plaanide koostamisel on koolis aastate jooksul välja kujunenud tihe koostöö juhtkonna, parteialgorganisatsiooni ja ametiühingukomitee vahel. Nii saavad plaanid kõiki tööloike haaravad, kooskõlastatud ega teki kordamist. Loomulikult toob uus õppeaasta kaasa mõningaid korrektsioone ja täpsustusi (nimetagem siin toitlusprogrammi käsitlemist aineõpetuse kaudu). Oleme oma plaanid teinud nii, et võimalikult pidulikult eelolevaid juubeleid, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65., NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva tähistada. See temaatika kõlab ainetundides, ringide töös, kogu koolipere töös. Iga õpetaja näitab oma ainetundides meie kodumaa saavutusi. Kus võimalik, kasutame V. I. Lenini, teiste marksismi-leninismi klassikute teoseid, NLKP dokumente, L. I. Brežnevi teoseid «Väike maa», «Taassünd» ja «Uudismaa».

Igal pioneerirühmal ja komsomoliklassil on kirjasõbrad väljaspool koduvabariiki, peame seda internatsionaalse kasvatusse seisukohalt väga oluliseks. Käesoleval õppeaastal kirjavahetus elavneb. Aastate vältel on meil hea koostöö olnud vene õppekeelega Kiviõli 2. keskkooliga, oleme seda arutanud parteikoosolekutel ja seal kinnitame ka koostöö plaanid. Meie sõpruskool on veel Läti NSV Broceni keskkool, oleme vastastikku üksteisel külas käinud, käesoleval õppeaastal viime läbi ühise sõprusfestivali.

Geograafiaõpetajana olen eelisolukorras, aine ise pakub suurepäraseid võimalusi. Palju häid näpunäiteid konkreetse kirjanduse leidmiseks ja kasutamiseks saime geograafiaõpetajate V etapi kursustel augustis. Üldse olid need väga tänuväärased kursused. Ainetundides jätkame ka alanud õppeaastal NLKP XXVI kongressi materjalide sidumist kodukoja näidetega, programmimaterjaliga. Püüan alati, kui võimalik, tuua näiteid lähemast ümbrusest, sest õpilaste veendumused kujunevad kõige kindlamini isiklike kogemuste najal. Geograafiakabinet võimaldab kõiki õpilasi mõttega tööle panna. Oleme ringi liikmetega teinud palju didaktilisi vahendeid, iseseisva töö juhendeid, kogunud väljalõikeid ja muud huvitavat materjali iga tunni jaoks. Neid vahendeid ja võimalusi optimaalselt kasutades on iga tund nagu redeli-pulk, mida mööda astume õpilastega koos

paremate teadmiste, oskuste ja sügavamate veendumuste poole.

Klassijuhatajana on käesolev aasta mulle vastutusrikas, juhatan 8-b klassi. Püüame, et kõik edukalt lõpetaksid, ka need, kes on nõrgemad ja halva tervisega. Abistamise ja arusaamisega võivad õpetaja ja klassikaaslased palju ära teha. Tõsine töö seisab ees kutse-suunitluse alal, peab ju igaüks leidma võimalikult väiksema vaevaga oma õige koha elus. Eelmisel õppeaastal astus komsomoli umbes kolmandik klassist, tänavu jätkame vastuvõttu, üheskoos õpime-õpetame komsomoli ajalugu ja komsomolitööd. Loodan, et aastapäevaks on enamik klassist kommunistlikud noored, on ju nende hulgas palju tublisid, kes seda tõesti väärivad.

Kümmekond aastat on minu juhataja geograafiaring, milles pidevalt keskeltläbi üle 30 õpilase: noorem, keskmine ja vanem vanuseaste (umbes 70% neist poisid). Ringil on tugev aktiiv, kes on ise võimeline tööd juhtima. Igas kuus teeme ühe massiürituse, tutvustame vennasvabariike. Ülesanded saavad seoses sellega ka kõik pioneerirühmad. Oleme seda sarja juba aastate vältel teinud, kuid õpilaste huvi ei raage, uueneb õpilaskoosseis, kasutame uusi töövorme. Oleme sel kombel toonud oma lastele lähemale teisi liiduvabariike, tutvustanud nende kombeid, kultuuri, majandust ja selle arengut. Tähistades NSV Liidu moodustumise 60. aastapäeva, tahame nendele ettevõtmistele anda erilise kaalu.

2 Oleme oma koolis aastate jooksul suutnud kasvatada tubli, tööka ja üksmeelse kollektiivi, kus on hea töötada. Parteialgorganisaatsiooni sekretärina tunnen selles endagi osa, ametiühingukomitee esimees Vaino Reinhold on samuti kaua püsinud oma tööpostil. Rõõmu teeb parteialgorganisaatsiooni tegevus ja üksmeel, see on tuumik, mis on palju kaasa aidanud kogu koolipere sidumisele.

Aineõpetajana tunnen rahuldust, et geograafiaeksamitel ei ole ühelgi õpilasel tulnud pisaraid valada mitterahuldava hinde pärast. Juba aastate jooksul on keskmine eksamihinne olnud üle nelja. Kuidas säravad õpilaste silmad, kui teatatakse eksamitulemusi! Aga õpilaste rõõm on ju ka õpetaja rõõm. Õppeaasta lõpuks olen kõigile võinud rahuliku südamega vähemalt rahuldava välja panna. Arvan, et ma pole kedagi üle hinnanud, olen ikka püüdnud aine tunnis selgeks teha, kasutanud ära kõiki võimalusi, mida pakub ainekabinet, kaasa on aidanud ka geograafiaring.

Kui juba jutt ringile läks, siis pean ütleva, et nimelt ringitöö on mulle palju töö- ja selle kordamineku rõõmu pakkunud. Geograafiaolümpiaadidel on vabariiklikus voo- rus esikümne hulka pääsenud kõik need, kes sinna läinud. Viimase kahe olümpiaadi võitja Antti Roose on ringi kasvandik (õpetaja

Roose oma poeg, kes valmistub minema emaisa jälgedes, saama geograafiks). Geoloogias said nii noorema kui ka vanema rühma poisid 1981. a. esikoha. ÕTÜ geograafia ja majanduse sektiioonides on neli meie ringi poissi. Ülevabariigilisel majanduskonverentsil kuulus neli meie kooli õpilase tööd ettekandmisele ning sai tunnustuse osaliseks. Kõik tänu sellele, et ringis omandavad õpilased klassivälise lugemise, kirjanduse kasutamise ja iseseisva töö oskuse, huvi oma teadmisi iseseisvalt täiendada.

Mis seal salata — rõõmu tegi õpetaja-metoodiku nimetus, kuid samaaegselt on see ka suur kohustus ja mure, kas suudan usalduse vääriline olla.

Minu arvamine on: koolitöös leiab iga õpetaja palju rõõmu, kui ta tahab. Õpetajal tuleb kulutada palju energiat, kuid see taastub samas protsessis. Et kedagi õpetada, tuleb pidevalt ennast täiendada, see sunnib hoidma end vormis. Tööd on olnud palju, iga päev on täis otsimist, ruttamist ja leidmisrõõmu.

3 Hindan energilisi töörõõmsaid inimesi, mitte virisejaid. Soovin, et meie õpetajad oleksid optimistlikud, energilised ja töötahtelised, vaatamata staažile. Milleks viriseda — vaadake, kui palju on häid ja hoolsaid õpilasi, ainult üksikud on murelapsed!

Arvan, et õpetajad vähe kiidavad õpilasi. Kiitus mõjub hästi igaühele, paneb silmad särama, innustab hoolsamalt tööle, aitab üle saada raskustest. Üldse peaksid õpetajate ja õpilaste vahelised suhted olema paremad: kui me üksteist ei mõista, pole häid tulemusi loota. Õpetajat näen huumorimeelse, heatahtliku, kuid samas ka nõudlikuna. Klassijuhatajaile soovin, et nad jagaksid kasvandikele südamlikkust, tähelepanu ja kaitset, kui vaja, ka rangust. Meil kõigil on ühine eesmärk, et igast kasvandikust sirguks teotaheline kodumaad armastav inimene, kes vanema põlvkonna vääriliselt välja vahetab.

Üleminekul uutele õppeprogrammidele peame neid kõigepealt ise hästi tundma õppima oskamaks neid loovalt kasutada, kasutada nii, et õpilaste teadmised muutuksid veendumusteks, tööarmastus tõeliseks tööks, et tundides valitseks tõsine mõtestatud töömeelolu.

Veel soovin, et ei oleks ükskõiksust — see on meie elu suur vaenlane.

Lõpetaksin aga oma suurima sooviga: olgu meie planeedil jääv rahu. Mulle väga meeldivad need lihtsad read: «Et oleks rahu ja õnne ilmas, mis paneb naerma ka nutvad silmad.»

Kirja pani VIIVI EKSTA



Turba keskkooli matemaatikaõpetaja,
õpetaja-metoodik
TIIU ARO

1 Iga juubel on kokkuvõtete tegemise ja uute sihtide seadmise aeg. Nii ka meie kodumaa tähtpäevad — Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. aastapäev ja NSV Liidu moodustamise 60. aastapäev. Klassijuhatajana püüan neid tähtpäevi kasutada õpilaste kasvatamisel. Kevadel toimus klassikoosolek, kus põhjalikult arutasime oma senist tööd, pidasime plaane uueks õppeaastaks. Mulle meeldis laste enesekriitilisus. Turba keskkoolis koostati juba eelmisel õppeaastal ürituste plaan NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva tähistamiseks. Toimunud on viktoriinisarjad pioneeridele ning kommunistlikele noortele. Pioneeride viktoriini võitis 7. klass. Tore oli koos õpilastega selleks valmistuda, rõõmustada võidu üle.

Samal ajal toimus ka NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale pühendatud mäluturniir kommunistlikele noortele, mille korraldamisele kaasa aitasin. Õpilastel olid asjalikud teadmised NSV Liidu geograafiast, ajaloost, kultuurist. Selle turniiri võitis 8. klass pingsas rebimises 10. klassiga. Jätkame ka alanud õppeaastal uue mäluturniiriga. Turba keskkoolis valmistub iga klass tutvustama ühte liiduvabariiki. Oma 8. klassiga õpime tundma ja tutvustame ka teistele Gruusia NSV-d.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65. aastapäeva eel tahaksin lastega rääkida V. I. Leninist kui inimesest, haritlasest. Õpime tundma Leningradi kui revolutsioonihälli ning kevadel on kavas korraldada ekskursioon Leningradi.

2 Koolirõõm? Aga eks elus käi rõõm ja mure alati käsikäes, nii on ka koolirõõmuga. Kui laheneb või murtakse suur koolimure, siis tuleb ka koolirõõm.

Mul on klassis 6 tütarlapse kõrval 21 võrdlemisi elavat poissi. Üsna mitmel korral olen tundnud siirast rõõmu nende ettevõtlikkuse, distsiplineerituse üle, aga ikka on olnud ka muret, vahel pahandusi. Tõesti on tore tunne, kui näed või tunnetad, et nad pingutavad, püüavad olla paremad.

Olime kevadel ekskursioonil Salaspilsis. Tundsin hinges midagi hästi head, sooja, kui nägin, et karuse olekuga poiss poetas taskust maiustusi laste mälestussambale...

Õpilane sai kõrgkooli sisse, õpetajale on tänuks lilleõied ja noore inimese säravad silmad...

Needki, kes lõpetasid aastaid tagasi, tulevad igal aastal ühel päeval Turbast, Tallinnast, Orissaarest... Ma ootan neid ning olen neile, oma kunagistele õpilastele, südamest tänulik nende toredate hetkede eest, mida nad igal aastal mulle pakuvad...

Rõõmu võib tunda ka igapäevases töös. Ainult teda tuleb otsida, osata ka väikestest asjadest leida, eks nii kasvagi suur koolirõõm.

Parandan pärast tunde koos lastega järjekordseid tunnikontrolle. Tavalise küsimuse «Mis hinde ma sain?» asemel kuulen: «Õpetaja, mis vead mul sisse tulid?» Räägime täna, homme vigadest, lahendame ülesandeid uuesti ja ühel päeval rõõmustame koos saadud hea hinde üle.

Rõõmuhetkede mitteleidmisel võib tekkida tüdimus, kujuneda välja tülpimus. Toremaid rõõmuhetki on olnud mul töös palju, palju ka muresid. Kuid osakem kujundada murepilved rõõmuhetkedeks. Selleks on vaja hoida endas nooruslikku energiat, muretseda ja tunda rõõmu koos õpilaste ja kolleegidega. Suhtlemise üks reegleid on: konflikti korral näe viga alati endas, nii ei korda sa enam tehtud vigu. Mida vähem konflikte, seda rohkem jälle toredaid päevi.

Ega õpetaja iga päev saa olla naeratav, heatujuline. Vahel tuleb õpilast ka karistada. Karistamisega kasvatame aga ainult siis, kui õpetaja on õiglane, last armastab ja tema isiksust austab.

3 Mulle meeldib õpetaja töö just selles peituvate murede ja rõõmude pärast. Loodan, et kolleegid loevad eespool öeldust välja soovid neile algavaks ja järgnevatiks õppeaastateks.



Keila 1. keskkooli muusikaõpetaja,
õpetaja-metoodik
KOIT KIRBER

1 Juubelirohkel aastal on Harju rajooni muusikaõpetajate pere mobiliseerunud rohkem kui kunagi varem — märgatavalt elavnes rajoonis kooride ettevalmistamine. Eelmise ülevaatusega võrreldes (kui olime lastekooridega meie vabariigi rajoonide arvestuses keskel) tõusid rajooni lastekoorid kindlalt ettepoole.

Keila 1. keskkooli kollektiivid esinesid ülevaastustel juubeliaasta vääriiselt, I kategooria pälvivad lastekoorid (õpet. A. Kurve), segakoor ja puhkpilliorkester (K. Kirber). Võtsime osa telesaatest «Turniir», milles minu kui muusikaõpetaja osa oli vastavate liiduvabariikide laulude ettevalmistamine. Gruusia ja aserbaidžaanide laulude õppimine telesaadete jaoks oli huvitav ja omamoodi põnev töö.

Maikus osalesime kooli puhkpilliorkestriga J. Tombi nim. Kultuuripalees V. I. Lenini nim. pioneeriorganisatsiooni 60. aastapäeva puhul toimunud ülevabariigilise pioneeride kokkutuleku lõppkontserdis, kus Tallinna parimate lastekollektiivide kõrval esinesime paari looga ja ka saateorkestrina.

Algaval õppeaastal kavatsime korraldada NSV Liidu 60. aastapäeva ürituste sarjas kontserdi, kus kõlavad kõigi liiduvabariikide laulud. Uht-teist on ette valmistatud ka suve jooksul.

MEIE INTERVJUU

Kooli 115. aastapäevaks (25. nov. k.a.) on kavas toimetada ja koostada kooli omaloominguliste laulude I almanahh — «Tütarlaps ja karikakrad». Võib-olla leidub võimalus ka selle trükkimiseks väikeses tiraažis koolisiseseks kasutamiseks. Seoses Mart Saare juubeliga õpime ära segakooriga mõned laulud ja kanname need ette juubelit tähistaval aktusel.

See, et Keila 1. keskkooli muusikakollektiivid saavutasid I kategooria, ei ole hea juhus, vaid aastatepikkuse töö vilid. See töö, mida õpetaja A. Kurve alustas muusikakalalukuga klassidega 11 aastat tagasi, on tõhusat vilja kandnud. Julgen arvata, et relatiivne noodilugemise süsteem on selleks tõhusa osa andnud. Olen veendunud, et JO-LEMI-süsteem ei sega ka instrumendi mängimisel, vaid, vastupidi, aitab kaasa.

Ilma teadliku noodilugemiseta pole tuleviku koolimuusika enam üldsegi mõeldav.

Suvel toimunud laulupeol olin tegev puhkpilliorkestrite üldjuhtide abina. Treenisin kõiki trummitüdrukuid, et nende esinemine oleks ühtlustatud ja mõjuks ka vaatepildina hästi.

Juubeliterohke eelmine ja algav õppeaasta sunnivad otsima uusi laule ning võimalusi, arendavad loomingulist initsiatiivi.

2 Kõigepealt rõõm nendest heasoovlike nägudega õpilastest, kes päev päeva kõrval tulevad muusikaõpetuse tundidesse või klassivälistes taidlusringidesse.

Selleks et see rõõm oleks suurem, oleme koolis loonud õpilastele vastavad tingimused — ehitatud ajakohased kabinetid (laulu- ja orkestriklassid), aula. Rõõmu toovad õnnestunud üritused (kontserdid, esinemised, kooli või rajooni esindamine).

Rõõm aja jooksul kasvanud õpilaste teadlikkusest, et nad oma kooli kunagi alt ei vea.

Selle suve suurimaks elamuseks (seega koolirõõmuks) oli koolinoorte V laulupeo hommikune äratusmäng Tallinnas Ed. Vilde amsamba jalamil, kust toimus Eesti Raadio otseülekanne, kohal oli ka Jaapani filmigrupp. Eks see sundis meid kõiki end hästi kokku võtma.

Rõõm nendest õpilastest, kes lähevad edasi õppima muusika alal.

Rõõm töötada õpetajakollektiivis, kus valitseb üksteisemõistmine. Rõõm sellest, et kooli juhtkond on loonud «roheline tee» muusikaõpetusele koolis.

MEIE INTERVJUU

Meenub, et 10 aastat tagasi esindas Keila 1. keskkooli rahvamuusikaorkester meie vabariiki Moskvas pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva pidustustel. Esinesime Kongresside Palees. Võimas ja kauaks meelde jääv elamus!

3 Soovid kolleegidele:

... et püüame vältida dissonantse nii laulus kui ka kasvatus töös (kui nad just vajalikud ei ole);

... et algaval õppeaastal tuleks rajoonis juurde keskkoolide segakoore ja puhkpilliorkestreid;

... et puhkpilliorkestrid taastuksid ka Tallinna üldhariduskoolides (töötasin aastail 1959—1970 Tallinna 39. keskkoolis, kus tollal lavastasime lasteopereid, töötasid koorid ja ansamblid ning peale selle veel mitu orkestrit, nende hulgas ka puhkpilliorkester);

... et muusikaõpetajatest kolleegidel jätkuks tahet ja jõudu viia edasi muusikakultuuri, kasvatamaks järgnevatel sugupõlvedel ilu ja humanismi.

V. Suhhominski on öelnud: «Muusikaline kasvatus — see ei ole üksnes muusiku kasvatamine, vaid ennekõike inimese kasvatamine.» Selleks jõudu tööle uuel õppeaastal!



KOOLIJUHI VEERUD

On vaja teha järjekindlat, hästi läbimõeldud plaanipärast tööd*

AKO RAUD,
Tallinna Linna Mererajooni RSN
Täitevkomitee Haridusosakonna
juhataja

On vaja teha tööd, on vaja teha järjekindlat hästi läbimõeldud plaanipärast tööd, täiustades pidevalt töö juhtimise ja organiseerimise taset. See nõuanne on korduvalt läbinud meie riigijuhi L. Brežnevi viimase aja sõnavõtte.

Kuidas oleme meie, Mererajooni haridustöötajad, juhitud sellest nõudest?

Tundub, et tehtud on üpris palju. Rajooni õpilaste kevadine õppejõudlus oli 98,7%, 47 (linnas 241) õpilasel jäi järeleksam või suvetöö. Esialgseil andmeil sooritasid selle 47 ja seega on arvatav lõplik protsent 99,48. Need tulemused pole mõeldavad pingelise tööta. Rajooni koolides töötab palju õpetajaid klassijuhatajaid, kes oskuslikult juhtisid oma klassi õppe-kasvatustööd, leidsid hea kontakti õpilastega, nende vanematega, aineõpetajatega.

Klassikursust kordama jäi aga 102 õpilast (linnas 451). Lisame veel: 60% õpilastest moodustavad kolmemehed. Hinne kolm on

* Avaldame väljavõtteid A. Raua kaastekandest õpetajate augustikuu nõupidamiste plenaar koosolekult Mererajoonis.

MEIE INTERVJUU

äärmiselt laia diapasoonega — teadmistest mitteteadmisteni; õppeaasta jooksul lahkus koolist 36 õpilast; õppeaasta vältel arutati alaealiste asjade komisjonis 95 õpilase käitumist; 80 õpilast on võetud arvele, neist 28 suunatud tingimisi erikooli (õppeaasta jooksul suunatud juba 14 meie rajooni õpilast).

Meil, õpetajail, on traditsiooniline lausung: mis ma saan teha, kui õpilane ei taha õppida, ei tule kooligi. V. Satalov vastab sellele, et 2/3 tema katseklasside õpilastest alguses ei taha õppida, hiljem ei aja neid aga väevõimuga klassist välja. Väitele, et iga õpetaja ei küüni Satalovi tasemeni, meistrini, võiks vastata pedagoogikadoktor J. Azarovi sõnadega: «Me ei tohi teha panust hallusele! Iga pedagoog... võib oma võimed meisterlikuks arendada.» Oleme veendunud, et meie rajoonis töötab õpetajaid, kes on juba meistrid või töötavad enesega nii, et selleks saada.

■ **Õpilased ei taha õppida.** Ilmselt on siin põhjusi palju. Üks neist kindlasti meie nõrk hariduspropaganda. Seda tuleb hakata tegema teisiti. Küllaltki traditsiooniline on lause: «Haridus on meil tasuta, aga ega ta ei maksa ka midagi.» Tõsi, et aastasadu on olnud omavahel niioelda võrdelises sõltuvuses haritus ja materiaalne heaolu. Samal ajal teame, et mida rikkam on inimese vaimuelu, seda väiksemad on tema materiaalsed vajadused — tõestusmaterjali selle kohta nii ajaloost kui ümbritsevast elust on küllaga (Lenin, Newton, Einstein). Peame hoopis rohkem propageerima teadmisi kui iseseisvat väärtust, eneseteostamise vahendit, kasvatama veendumust, et enesetäiendamise vajadus on nüüdisajal niisama vajalik kui sööminegi.

Nagu viimase aja uurimused noorsoo hulgas näitavad, ei aseta abiturientid tulevases elukutses ja iseseisvas elus materiaalseid huve esikohale, vaid hoopis huvituvad jõukohasest tööst, eneseteostamise võimalustest. Sellest võib teha järelduse: selgitada õpilase huvid, kalduvused, võimed, aidata õpilases kujundada kutsumust. V. Suhhomlinski on kirjutanud: «Kutsumuse loob see, kes loob inimese, — inimesed, kes teda kasvatavad. Kuid ka algete peremees ise loob oma kutsumuse.» Niisiis tuleb muuta hariduspropaganda aktsenti, parandada kutsesuunitlustööd. Eriti viimases tööloigus on meil teha väga palju, kuid sellest veidi hiljem.

■ **Õpilased ei taha käia koolis.** Põhjuseta puudumine tundidest on kooliti alati erinev, seepärast ei saa öelda, et puudumine koolist, tundidest on üldine tendents. Vesteldes alaealiste asjade komisjonis nn. raskemate koolikohustuse mittetäitjatega, on tekkinud

mõte, et tegemist on sageli hirmuga, kooli, õppetunni, õpetaja kartusega. See saab olla ainult pideva hurjutamise, kahega kasvata-mise, erikooliga ähvardamise jne. tagajärg. Hirm sunnib inimest, ammugi last, tegutsema, kaob loogilise mõtlemise võime. Hirm ei loo kunagi positiivseid väärtusi, lubamatu on sellele üles ehitada inimese kasvatamise positiivset programmi. V. Pinn kirjutab: «Hirmu muserduslikke ilminguid ja tagajärgi kohtame tavaelus igal sammul. Siia kuulub töö- ja algatusvõime kahanemine, alaväärsuslikud nähud, elupildi moonduimine; mingil määral seonduvad ka poistekambad — ühelt poolt agressiivsuse, teisalt — hirmuelamuste väljendusena» («Nõukogude Kool», 1982, nr. 1, lk. 22). Ilmselt tuleb koolides tööd vaagida ka sellest aspektist.

Piisab, et koolis üks õpetaja kasutab kasvatamiseks hirmutamismeetodit, kui sellest võib kahju tulla kogu koolile, sest nagu meie, õpetajad, kipume ühe õpilase omadusi üle kandma teisele, nii teevad seda ka õpilased õpetajatega. Nimetatu muudabki kasvatustrotsessi keerukaks ja vastuoluliseks. Oleme kõik ise kogenud, kui oluline on inimesele tööks soliidne mikrokliima. Õpilased ei vaeu mõtlema, sest see nõuab tahtepingutusi, selleks pole nad aga valmis. Kas me aga alati vajalikul määral ergutame neid selleks, ehkki see on üks täiustatud õppeprogram-mide põhinõudeid. Kas me ise sageli ei soosi tundides mõttelaiskust, püüdes kõike anda valmiskujul nagu arstiretsepti. Lastekirjanik Holger Pukk meenutab oma matemaatika-õpetajat — klassijuhatajat: «Aga kui mõtleks ka...» See soovitus või vihje või nõue kõlas siis, kui me Matale matemaatikas vastasime. See kostis siis, kui me ekskursioonide, pidude või muude ettevõtmiste organiseerimist arutasime. See ütlemine saatis meid nendel päevadel, kui olime mingisuguse lollusega hakkama saanud või kui me järsku ja põhjendamatult lammutavaid hinnanguid loopisime... Päev-päevalt, aastast aastasse tilgutas klassijuhataja meisse vajadust mõtelda. Mõtelda igas olukorras, igal elujuhtumil, iga töö või toimetuse eel, ajal ja lõpul. Ja mis kõige tähtsam: mitte ära unustada, et mõttetegevusel on palju eri varjundeid. On ettemõtlemine, läbimõtlemine, lõpunimõtlemine, kaasamõtlemine, järelemõtlemine, mõtestamine... Aga ka väljamõtlemine, juurdemõtlemine, mõtlematus ja mõtetetus.»

Valmistada last ette eluks tähendab õpetada teda iga tegevust mõtestama, hindama. Kui sageli me koolis aga kuuleme õpilastelt: «Ma arvan, et...», «Ma mõtlen, et...» — olgu see ainetunnis, komsomolikoosolekul või

pioneerikoondusel. Miks see nii on? On ju oma-enda pea kasutamine kõige vajalikum asjast arusaamisel ja otsuste langetamisel.

Kogu elu kasvatab õpetaja õpilasi oma eeskujuga. Küllap on õpilased meiegi juures märganud mõttelaiskust ühe või teise otsuse tegemisel. Lihtsam on alati vehelda käibefraasidega. «... esimesest asjalikust ja läbitunnetatud mina-mõtlen-lausest saavad alguse ette-, läbi-, lõpunimõtlevad kodanikud rea-mehest kindralini... Meie ühiskonna head ja vead olenevad ainult sellest, missuguse mõtlemisjõuga me asume ülesannete kallale — olgu suures või väikses kabinetis, olgu suure või väikse masinarooli taga,» kirjutab H. Pukk.

Peatusin põgusalt kolmel õpetajate poolt kõige enam kurdetavamal murel, miks esineb veel mahajääjaid. Saksa DV pedagoog G. Stöhr ütleb: «Kõige tähtsamat põhjust üksikute õpilaste mahajäämuses tuleb otsida õpetaja teadlikkuse arengus, tema ideoloogilises küpsuses, marksistliku psühholoogia tundmises ja suhtumises õpilasesse.» Üldjuhul peame eelõeldu õigeks tunnistama, sest õpetajatel on tulemused väga erinevad.

Järgmiseks lühidalt üleminekust täiustatud õppeprogrammidele.

■ **Tööst täiustatud õppeprogrammidega.** 1981/82. õppeaastal toimus töö mitmes õppeaines täiustatud õppeprogrammide alusel. Lähimõeldud kasutamisel saavad õpetajad täiustatud õppeprogrammidest ulatuslikku metoodilist abi. Senisest konkreetsemalt on sõnastatud õppeainete eesmärgid ja ülesanded, välja on toodud aine iseärasused ja ainetevahelised seosed, esitatud vajalike õpioskuste kirjeldused ning hindamiskriteeriumid, esile tõstetud eriti olulised küsimused jm. Rõõmustav on ka programmide teatav lühenemine teisejärgulise materjali kärpimise arvel ning õpetaja poolt kasutatava ajareservi olemasolu.

Oluline on õpetaja õigus ühe klassi piires muuta materjali õpetamise järjekorda. Iga õpetaja ülesanne on maksimaalselt ära kasutada seda abistavat, mida programmid sisaldavad õppe-kasvatustsükli täiustamiseks ning õppetunni efektiivsuse tõstmiseks. Koolide ainekomisjonides, rajooni ja ülelinnalistes ainesektsioonides on tarvis neile küsimustele täit tähelepanu osutada ja igati abistada õpetajaid programmide efektiivsemal rakendamisel. Kohe sügisel tuleks läbi arutada programmide sisu ja struktuuriga seotud küsimused, samuti õpikoormuse vähendamise võimalused vastavas aines.

Juba 1981/82. õppeaastal suutsid paljud Mererajooni õpetajad edukalt rakendada täiustatud õppeprogramme, kasutada nende võimalusi õpilaste tunnetusaktiivsuse ja loominguise iseseisvuse tõstmiseks, probleemõppe ja arendava õpetuse rakendamiseks.

Samuti pöörati enamikus koolides tööle nende programmidega piisavat tähelepanu. 42. keskkoolis arutati täiustatud programmide kasutamist nii metoodilistes koondistes kui ka juhtkonna nõupidamistel. Kokkuvõttes jäi kõlama mõte — õpetada õpilast õppima vastavalt tema võimetele ja mõtlemisprotsesside iseärasustele. Õpetaja A. Ruustali saksa keele tundides valmistati koduseid töid alati nii ette, et õpilastel nende sooritamiseks ei olnud raskusi ja nad soovisid neid teha. Õpetaja M. Oiger suutis õppematerjali enamasti tunnis selgeks õpetada, kasutades selleks nii iseseisvat tööd, rühmatööd kui ka diferentseeritud õpetamist. Palju väga mitmekesiseid ja uudseid, õpetaja loodud jaotusmaterjale kasutas õpetaja E. Tõnissaar bioloogiatundides.

11. keskkoolis pööras õpetaja L. Lissitšenko ajalootundides olulist tähelepanu ainetevahelistele seostele ühiskonnaõpetuse ja majandusgeograafiaga, kasutas pidevalt partei ja valitsuse uuemaid dokumente, NLKP XXVI kongressi materjale ja Lenini teoseid. 21. keskkoolis keemiaõpetajad O. Lillemägi ja L. Undusk rõhutasid pidevalt raudvara omandamist ja organiseerisid süstemaatilist kordamist. Füüsika ja keemia ainekomisjonide ühisel koosolekul arutati seoseid, ühtlustati mõistete definitsioone ja kattuvate teemade käsitlemist. Ajaloos ja ühiskonnaõpetuses õpetaja V. Kahk seostas õppematerjali meie kaasaegsete majandusprobleemidega ja NLKP leninliku rahuarumastava välispoliitikaga, saavutades nii õpilaste suure huvi aktuaalse informatsiooni hankimise vastu ajakirjandusest ja televisioonist ning oskuse tänapäeva ühiskondlike nähtuste analüüsimiseks.

6. keskkooli kirjandusõpetaja Z. Novožilova kasutas oma tundides uudset didaktilist materjali, mis valmis õpetaja omaloomingu tulemusena (koostöös Moskva Lenini nim. Pedagoogilise Instituudiga). Töö tema tundides oli tugevdatud kasvatusliku ja praktilise suunitlusega.

Kahjuks on aga mitmete õpetajate töös veel tõsiseid puudusi. Kitsaskohtade likvideerimisele tuleb metoodilistes koondistes täit tähelepanu osutada.

VÕT-i nõukogu otsusega on kinnitatud Eesti NSV Haridusministeeriumiga kooskõlastatud soovitustemaatika meie vabariigi üldhariduskoolidele täiustatud õppeprogrammide tundmaõppimiseks ning realiseerimiseks õppe- ja kasvatusprotsessis metoodilise töö kaudu. Õppe-kasvatustöö edasiseks täiustamiseks ning meie vabariigis positiivse kogemuse loomiseks töös õppeprogrammidega ja õpetajate enesetäiendamise oskuse arendamiseks on jaotatud vastav soovitustemaatika rajoonide vahel. Meie rajoonil soovitatakse lähemalt uurida õpilaste hindamist ja koduste tööde koormuse vähendamise ning

nende ettevalmistamise küsimust. Teemad on järgmised:

- 1) hindamisnormide rakendamise võimalusi õppeprotsessis (meetodid, viisid ja võtted);
- 2) koduse õppeülesande didaktilised taotlused.

Üks nendest probleemidest peab alanud õppeaastal kujunema iga meie kooli põhi-probleemiks, millele on suunatud nii aine-komisjonide töö kui ka õpetajate individuaalne enesetäiendamine, vastavalt aine isearasustele ja vajadustele.

Töökasvatusest ja kutse-suuni-lusest. Sm. A. Greeni ettekandes Eesti NSV Ülemnõukogu X koosseisu V istungjärgule k. a. 5. juulil, kus arutati Eesti NSV haridus-seaduse täitmise käiku, juhti meie tähelepanu vajakajäämistele töökasvatuses. Märgiti eriti ÜKT tundide kasutamise puudulikkust. Suuremal või vähemal määral käib see kriitika ka meie rajooni koolide kohta. Tuleb märkida, et enamik koole kasutab hästi õpilaste abi kooliruumide ja õppeinventari remontimisel (42. kk., 11. kk.), suur panus on antud igal aastal linna haljasalade korrastamiseks, vanapaberit kogusid rajooni koolid 25 kg õpilase kohta (ca 200 tonni), olles ilmselt ka sellel aastal vanapaberi kogumises linna parim rajoon. Abistatud on šeffettevõtteid maa-alade korrastamisel, sügisel käisid kõikide koolide vanemad klassid põllutöödel.

Suvel võttis EOM-i tööst osa 26 kooli-rühma meie rajoonist. Parimad koolid malevatöös: 21. kk., 16. kk., 11. kk., 25. kk., 36. kk., 12. kk., pioneerimaja.

Ette tuleb heita ühiskondlikult kasuliku töö organisatsioonilise järjepidevuse puudumist. Mille muuga seletada, et sageli ei saa rahul olla kooli maa-ala ja spordiväljaku korrasolekuga (muru niitmata, prahti täis, spordiväljak isegi õppeperioodil korrastamata). Eeskujuks tuleb tuua väikesed ca 100 õpilasega 8-klassilised maakoolid, kus kogu suve jooksul hoitakse korras nii kooli aed ja kooli maa-ala kui ka spordiväljak, mis enamikul juhtudel on hoopis suuremad linnakoolide maa-aladest.

Kevadel pandi tööõpetuses välja 19 puudulikku hinnat — ei tea, mida need hinded näitasid, kas õpitud vilumusi või tunni- ja tundidest osavõtu distsipliini.

Läbi aegade on kooli kutsutud kaadri sepikodadeks, õpetajaid seppadeks, kes kujundavad kaadrit. Õpetajad peavad olema inimesed, kes lastes kasvatavad veendumuse, et töö on mõistete «peab», «raske» ja «tore» harmoonia, elukutsevalik aga mõistete «tahan», «suudan», «pean» ühtsus.

Esmase ülesandena koolide ette oli seatud õpetajate kaadri taastootmise nõue, s. o. õppima suunamine pedagoogilistele erialadele. Kevadiste kutseosovide järgi tahtsid õppima minna pedagoogilistesse koolidesse 32 õpilast, pedagoogilistesse instituutidesse

(Tallinn, Pihkva, Leningrad) 46 õpilast. Lisaks teised kõrgkoolid, kus samuti valmistatakse ette õpetajaid (TRÜ, ERKI, TRK). Praegu meil olevail andmeil asusid või pääsesid õppima pedagoogilistesse koolidesse Tallinna 21 õpilast, TPedI-s 16 õpilast (36 esitas dokumendid).

Kutsekeskkoolidesse tuli suunata 188 õpilast. Kutseosovide kohaselt tahtis õpinguid jätkata 201 õpilast. 15. augustil saabunud teate kohaselt oli kutsekeskkoolidesse dokumentid esitanud ja vastu võetud 203 õpilast. Seega arvuline plaan täidetud, kuid täitmata jäid mitme eriala plaanid. Eeloleval õppeaastal tuleb sellesuunalise tööga alustada juba septembrist, kasutades käesoleva aasta plaanilisi arve.

Mida silmas pidada eeloleval õppeaastal?

Otsustavalt peab paranema koolide kutsekomisjonide töö ning haridusosakonna kontroll selle töö üle. Otstarbekas on rajada koolidesse kasvatustöö kabinetid, kuhu oleksid koondunud ka kõik kutseorientatsioonilased materjalid, plaanid jne.

Seff- ja baasettevõtted, samuti kutsekeskkoolid peaksid kogu õppeaasta vältel aitama üldhariduskoolides teha kutse-suunit-lusalast tööd.

Vähe kasutatavad koolid endiste lõpetajate abi selle tööloigu paremaks korraldamiseks.

Kontrollarvud kutsekeskkoolidesse suunamise kohta peaksid koolidesse jõudma septembris — oktoobris, mitte märtsis, nagu praegu. Koolidel jääb selle alusel tööks aega ainult napp kuu.

Distsipliini- rikkumiste põhjused tunnis ja selle vältimise võimalused

**PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogika kateedri
vanemõpetaja**

Paljude algajate õpetajate üks suuremaid probleeme seisneb selles, kuidas ennast kuulama panna, kuidas saavutada distsipliin klassis.

Kuigi distsipliiniprobleemid on väga suure praktilise tähendusega, ei ole nende käsitlemine sugugi lihtne. Kõigepealt ei ole üksmeelt selle, millal üldse on tegemist distsipliiniprobleemidega, distsipliinirikkumisega.

Distsipliini üldine definitsioon «Suure nõukogude entsüklopeedia» (3, lk. 591) põhjal on järgmine: «Distsipliin — s. o. teatud kindel käitumise kord, mis vastab kujunenud normidele ja nõuetele. Distsipliin on ühiskonna eksisteerimise hädavajalik tingimus. Tänu distsipliinile omandab inimeste käitumine korrapärase iseloomu, mis loob aluse kollektiivsele tegevusele ja sotsiaalsete organisatsioonide funktsioneerimisele.» Antud definitsiooni taustal tõuseb probleem sellest, kui võrd otstarbekad on alati normid ja nõuded, mida õpilased peavad järgima. Kas nad aitavad parimal viisil kaasa kooli põhiliste õpetuslike eesmärkide saavutamisele? Või konkreetsemalt, kas on näiteks otstarbekas keelata õpilastel igasugune omavaheline jutuajaminen tundides, pingist omavaheline lahkumine jne. Igal juhul võib väita, et iga õpetaja jaoks on distsipliin mõnevõrra erineva tähendusega. Mõned õpetajad suhtlevad õpilastega vabamalt, reeglid ei ole niivõrd ranged, teised õpetajad ei talu kõige tühisematki sosistamist ja õpilaste omavahelist arvamuste vahetamist tunni ajal. See paistab silma sellest, millisele õpilaste käitumisele õpetaja reageerib kui distsipliinirikkumisele ja kuidas ta seda teeb.

Kõige üldisemas plaanis on distsipliiniprobleemide kohta välja pakutud 4 erinevat seisukohta (2).

□ Distsipliiniprobleemi kui niisugust iseenesest üldse ei eksisteeri. Õpilaste käitumine, mida loetakse distsiplineerimatuks, ei kujuta endast midagi muud kui ebaolulisi erinevusi normaalse inimese käitumises, mis mooduvad kiiresti, kui neile ei omistata liigset tähelepanu.

□ Kõigi distsipliinirikkumiste põhjuseks on õpetajad, kes lähtuvad ebaadekvaatsetest tööplaanidest ega suuda õpilaste tähelepanu hõivata või käituvad ebahumaanselt. Kui õpetajad oskaksid pidevalt arvestada õpilaste vajadusi ja tööd hästi organiseerida, siis distsipliinirikkumisi ei esineks.

□ Kõige tõsisemate distsipliinirikkumiste põhjustajateks on õpilased. Õpilased peavad õppima täiskasvanute maailmas elama ja on sunnitud seega alluma kõikidele reeglitele ja nõuetele ning välja kannatama kõik selle, mis tuleneb reeglite rikkumisest. Distsipliinirikkumiste puhul tuleb õpilasi kindlakäeliselt ja kiiresti karistada.

□ Kõik inimesed, õpilased kaasa arvatud, püüavad käituda nii, et see pakuks neile rõõmu ja rahuldust. Õpilased rikuvad distsipliini harva tahtlikult, see on vaid õpilaste jaoks ebasoodsa situatsiooni tagajärg. Mingisugusest tegevusest saadud rahulolu kaalub üles ebameeldivused, mida ta kaasa toob. Mõned ebasoovitavad tegevused klassis (nagu pingis magamajäämine) võivad olla õpilaste poolt mittekontrollitavad.

Viimast seisukohta võib pidada nähtavasti kõige adekvaatsemaks. Kuigi iga distsipliinirikkumise tagapõhi on erinev, võib siiski välja tuua põhjused, mis seda ühel või teisel juhul võivad tingida. Mitme autori järgi võiks distsipliinirikkumiste kõige üldisemaks põhjuseks pidada teatud situatsiooni nõuete ja inimese tarvete vahelist konflikti või siis teatud põhitarvete pidevat mitterahuldamist, mis takistab tähelepanu lülitumist teistele probleemidele. G. Kuznetsova ja V. Hartšenko (4), kes vaatlevad noorukite distsipliinirikkumiste põhjusti, kirjutavad: «... vastuolu noorukite tarvete, püüdluste ja nende reaalse elu organiseerimise vahel on meie arvates üheks distsiplineerimatuse tekkimise põhjuseks.»

Probleemi täpsema analüüsimise üks võimalikke lähtekohti võiks olla A. H. Maslow' poolt väljapakutud tarvete hierarhia. Maslow väidab, et inimeste tähelepanu on enamasti alati koondunud kõigepealt esimate tarvete rahuldamisele, enne kui nad suunavad oma tähelepanu teisejärguliste tarvete rahuldamisele. Samas ta väidab, et kõikide tarvete täielik rahuldamine on võimatu ja seega enamik inimesi on rahul ka oma põhiliste tarvete osalise ja ülejäänud tarvete teatud minimaalse rahuldamisega. Vastavalt Maslow' hierarhiale on inimeste põhilised tarbed järgmised: tarve õhu, vee ja toidu järele,

eliminatsiooni- ja unetarve, seksuaalse rahulduse tarve.

Enamik inimesi ei taha olla kuumas, liiga külmas või umbes ruumis. Kui õhk on ebanormaalne, tõmbab see põhitähelepanu paratamatult endale ja väheneb töö produktiivsus. Kui õpetaja, selle asemel et avada aken, hakkab jõuga rõhuma distsipliiniprobleemidele, võib asi veelgi hullemaks minna.

Januprobleem reaalses koolielus eriti märkimisväärselt ei esine, kuid nooremate õpilaste puhul võib ta siiski osutada distsipliinirikumiste allikaks.

Tühi kõht on samuti täiesti reaalne distsipliinirikumiste allikas, eriti nooremates klassides. Õpetajal ei ole erilist alust imestada õpilaste tähelepanu vähenemise üle vahetult enne söögivahetundi.

Eliminatsioonitarbe mitterahuldamine võib põhjustada ja nähtavasti ka põhjustab mitmeid distsipliinirikumisi nooremate õpilaste hulgas.

Kui laps on klassis unine või jääb lausa magama, tuleks seda tema enda ja ka vanematega arutada, mitte aga teha sellest kohe avalikku probleemi kogu klassile. Põhjus võib peituda tema ülekoormatuses (osavõtt mitmete ringide tööst, paljudest kodustest töödest jne.).

Alates murdeast võivad õpilaste tööd takistada ka seksuaalpinged.

Peale nimetatud põhitarvete etendab distsipliiniprobleemide juures olulist osa ka järgmiste tarvete rahuldatus.

Kaitstuse tarve. Näib, et tänapäeval füüsilise kaitstuse ja heaolu tarbe rahuldamine ei põhjusta erilisi probleeme, kuid paljudes klassides esineb õpilasi, kellele see pidevalt muret teeb ja takistab normaalset osavõttu tunnist.

Armastuse tarve. Siia liigitub peale muu vanemate emotsionaalne poolehoid oma laste vastu. See pole otseselt, küll on aga kaudselt seotud distsipliiniprobleemidega klassis. Õpetajad peaksid silmas pidama, et vanemate poolehoiust ilmajäetud õpilased on tasakaalutunud ja alluvad kergemini depressioonile. Selliste õpilaste distsipliinirikumiste suhtes tuleks olla tolerantsem ning mitte võimendada nende tekitatud distsipliiniprobleeme. Teine aspekt antud tarbe juures seisneb selles, et igaühel on vajadus olla teiste poolt aktsepteeritud sellisena, nagu ta on. Selles saab õpetaja aidata kõiki õpilasi, ka neid, kes vanemate poolehoiust on ilma jäetud. Kõiki õpilasi tuleks kohelda võrdselt sõbralikult. Õpetajad, kes seda teevad, väldivad paljude distsipliinirikumiste tekke, sest õpilased ei tunne ennast kaastlastest vähemväärtuslikemana. Õpilasele ei tohi pärast tema distsipliinirikumise karistamist jääda tunne, et ta on halb, vaid tal peab jääma tunne, et ta antud olukorras toimis valesti.

Tunnustatuse tarve. See väljendab vajadust positiivse enesehinnangu järele. Õpilase

enesearmastus sõltub sellest, kuidas ta tajub oma võimeid ja kuidas hindavad neid teised. Õpetaja ülesanne on aidata õpilastel edu saavutada. Kui õpilane mingi ülesandega hakkama ei saa, tuleks ülesanne teha lihtsamateks osadeks ja seejärel lasta õpilastel ise isesisvalt lahendada. Tähtis on, et õpilased isiklike jõupingutuste tulemusena tajusid oma võimete kasvu. Arvestades, et igal normaalsel õpilasel on küllaltki tugev tunnustatuse tarve, tuleks mõelda õpilaste edu avaliku eksponeerimise peale. Õpilasi ei tuleks kiita ainult kaasõpilaste ees, vaid edu tuleks mõningatel juhtudel teatavaks teha ka lastevanematele. Siin tuleb aga silmas pidada seda, et tunnustus oleks väljateenitud. Formaalne kiitmine kiituse enda pärast, et saavutada õpilaste poolehoidu, ei aita realiseerida õpilaste tunnustatuse tarvet, vaid võib hakata toimima ka vastupidises suunas. Õpetajad, kes sageli kasutavad teenimatuid kiitusi, näivad õpilaste silmis ebasiirad, ebaausad. See võib viia selleni, et ei aktsepteerita ka teenitud tunnustust.

Eneseteostuse tarve e. tarve areneda nii täiuslikuks kui vähegi võimalik. Nimetatud tarve on kõige vahetumalt seotud distsipliiniprobleemidega klassis. Õpilased on pidevalt allutatud edasiarenemisele füüsilise, sotsiaalse ja intellektuaalse arengu valdkondades. Kui õpilastel tekib tunne, et teatud õpetaja tegevus ei anna nalle midagi olulist, ei arenda neid nende endi jaoks olulises suunas, et nad koguni raiskavad aega ja jõudu mõttetule tegevusele, siis võivad sellega kergesti kaasneda ka distsipliinirikumised.

Mida selgemini õpilased näevad omandatavate teadmiste ja oskuste rakendatavust, seda paremini näevad nad seost õppimise ja oma arengu vahel. Kui seda on raske näidata, tuleks sisendada mingit kaugemat perspektiivi (näiteks õppimisvõimalused kõrgkoolis).

Õpilastele peaks jääma mulje, et õpetaja on nende eneseteostuse tarbest teadlik ja töötab spetsiaalselt selles suunas.

Ülal on esitatud tähtsamate tarvete loetelu, millega võivad seostuda paljud distsipliinirikumised vaadatuna õpilaste poolt. Nimetatud tarvete rahuldamine ei sõltu kaugeltki alati õpetajast, kuid igal juhul peaks õpetaja neid silmas pidama. On aga küllalt olukordi, kus õpetajad ise põhjustavad oma käitumisega distsipliinirikumisi ja saaksid oma käitumise korrigeerimisega mitmestki distsipliinirikumisest lahti.

Õpetajate juures võib välja tuua terve rea isiksuse põhjooni ja hoiakuid, mis takistavad neil normaalsete suhete loomist õpilastega, aga samuti põhjustavad ebaadekvaatsed juhtimistegevust ja on seega ka distsipliinirikumiste allikaks.

□ Osa õpetajaid tahab ennekõike olla sõber oma õpilastega. Nende endi tunnustatuse tarve on ülimalt tugev. Seetõttu kardavad

nad näidata end ebasõbralikena ja vaatavad paljudest distsipliinirikumistest üle.

□ Mõningate õpetajate juures võib täheldada liigset uudishimu õpilaste isikliku elu ja selle seikade suhtes. Õpetaja püüab õpilaste käest või ka kaudseid teid pidi välja uurida kõikvõimalikke fakte õpilase kohta, ka selliseid, mille teadmist õpilane mitte mingi hinna eest ei tahaks, mis kuuluvad tema enda või tema perekonna isiklike saladuste hulka. Õpetaja lähtub siin jällegi pigem enda kui õpilase tarvetest.

□ On õpetajaid, kelle suhtlemisväli õpilastega on kitsas, kes oma rolli on kitsendanud eranditult õppeainelise tegevusega. Nad ei ilmuta mingit valmisolekut arvesse võtta õpilastepoolseid muresid, ei ilmuta mingit isiksuslikku lähenemist õpilastele. Püüavad minimaalselt raisata nii oma emotsioone kui ka aega.

□ Üks distsipliinirikumisi põhjustavaid asjaolusid on õpetajapoolne jäik juhtimine. Püütakse kõigile õpilastele alati peale suruda ühesuurust tööhulka, samasugust tempot (läheldes tugevamatest).

□ Segadust tekitab ka liialt lõtv klassi juhtimine. Hea oleks, kui kõik pidevalt teaksid, millega nad tegelema peavad.

□ Ebajärjekindel juhtimine viib samuti enamasti rohketele distsipliinirikumistele. Klassis, nii nagu ka kodus, peab olema kindel reeglite kogu, mida õpilane peab järgima, mis on mõistlikud ja omavahel kooskõlas ning kergesti mõistetavad. Kui õpetaja käitub päevast päeva ebajärjekindlalt, erinevalt eri õpilastega, ei ole üldse võimalik mingitest reeglitest aru saada ega neid täita.

□ Väliselt tajutav lemmikute olemasolu põhjustab osas õpilastes trotsi.

□ Liigne kiirustamine ja närviline tagantõukamine rõhuga aja vähesusele võib kergesti põhjustada õpilastepoolseid ebasoovitavaid reaktsioone, eriti nooremate õpilaste hulgas.

□ Vastupidiseid tulemusi taotlustele kipub andma pidevalt moraliseeriv õhkkond. Sellega kaasneb tavaliselt ülemäärane kriitika ja vähene süvenemine õpilaste käitumise tegelikesse põhjustesse.

□ Õpetaja ebajärjekindlus, pidev ängistatud olek, hirm või kaitseseisund õpilaste suhtes võivad kergesti viia selleni, et õpilased hakkavad sellel mängima ja seda ära kasutama. Õpetaja kui täiskasvanud inimese küpsusele pole olemas mingit kompenseerivat omadust. Ebakindla õpetaja käitumisrepertuaar on kitsas, ängistus ja hirm lülitavad välja paljud võimalikud käitumismoodused.

Üldiselt on olemas 2 äärmuslikku õpetajapoolset käitumisstrateegiat, mis mõlemad viivad distsipliinirikumistele: «armastusest laste vastu on küllalt» ja sellele vastupidine «karistus on ainus õige mõjutamisvahend».

Mõningad üldised printsiibid distsipliinirikumiste ennetamiseks

Kõrvalda segavad füüsilised asjaolud.

Nagu eespool öeldud, õpilased, kes on kuidagimoodi mures oma füüsilise heaolu pärast, pööravad vähe tähelepanu tööle, mida klassis tehakse.

Suhtu õpilastesse austusega. Õpilasi peaks kohtlema samasuguse respektiga nagu täiskasvanuid. Õpilased suhtuvad õpetajasse enam-vähem samasuguse austusega nagu õpetaja õpilastesse. Nagu märgivad G. Kuznetsova ja V. Hartšenko (4, lk. 141), on murdealiste distsipliinirikumiste üks olulisemaid põhjusi rahulolematuse oma suhetega vanemate inimestega, sealhulgas ka õpetajatega. Nende arvates õpetajad ignoreerivad tihti murdealiste püüdu täiskasvanulikkuse poole ja kohtlevad neid kui endast madalamal seisvaid. Vastates küsimusele, missugusena tahaksid õpilased näha õpetaja suhtumist iseendisse, märgiti: «tahan, et minusse suhtutakse kui täiskasvanusse», «hea, kui õpetaja minust aru saaks ja ei näägutaks tühiasjade pärast». Huvitav, et õpetajad ise ei arvanud, nagu võiksid murdealiste distsipliinirikumiste põhjused peituda nendepoolse täiskasvanulikkuse püüde ignoreerimises.

Tee töö mõistlikult raskeks.

Möödukas frustratsiooni seisund ja ebamugavustunne mobiliseerivad õpilaste intellektuaalsed ressursid paremini õpiülesannete täitmiseks. Kui õpetaja on vähenõudlik, ei teki õpilastel muljet õppimisest kui tööst. Samuti on ka tulemused minimaalsed. Õpilastele seatavad eesmärgid ei tohiks olla ka liiga rasked, nii et õpilased oleksid ülefrustreeritud (pinge kasvab, lahendust ei tule). See viib kergesti distsipliinirikumistele. Pidev äpardumine sunnib pöörduma enese-armastuse säilitamise tüüpilise võtte poole, kus leitakse, et ma ei taha (mitte — tahan, aga ei suuda).

Muuda õpilaste tegevus võimalikult mitmekesiseks.

Distsipliinirikumisi põhjustab tihti monotoonus, igavus. Sellest aitab üle saada mitmekesiste töövõtete ja -vormide kasutamine. Paljud distsipliinirikukujad vastavad küsimusele, miks nad seda teevad, et «koolis on ebahuvitav», «tunnis on igav» (4). Palju sõltub muidugi ainest ja konkreetse materjali iseloomust, kuid väga olulised on ka töövõtted, mida õpetaja tunnis rakendab.

Hoolitse kiire tagasiside eest. Õpilased on enamasti väga huvitatud teada- saamisest, kuidas nad õpetaja antud üles- andega on toime tulnud. Kui õpetaja neile seda teatavaks ei tee, siis võib kergesti tek- kida tunne, et õpetaja ei pea antud ülesannet

oluliseks ja et nad raiskavad asjatult aega. Peale selle takistab tagasiside puudumine ümberlülitumist uutele ülesannetele ja probleemidele ning sunnib tagasisidet otsima pinginaabrit ja teistelt kaasõpilastelt. Hoolitse positiivse kinnituse eest.

Õpilasi ja nende tööd hinnates võib kergesti teha vea, et kontsentreeritakse tähelepanu ainult vigade kindlakstegemisele ja parandamisele. Kui aga pidevalt toimub ainult vigade rõhutamine, ilma et vähimalgi määral osutatakse õigesti ja hästi tehtule, siis võib paljudel õpilastel tekkida emotsionaalne langus ja solvatuse tunne. Tunnustatuse ja eneseteostuse tarve jäävad rahuldamata, mille jaoks hakatakse otsima teisi allikaid. Õpetajad peaksid vigu seletama sõbralikult ja esile tõstma selle, mis on hästi tehtud. Ole järjekindel oma nõudmistes.

Kaasõpilaste nõusolek aitab säilitada distsipliini.

Kaaslastepoolne hinnang õpilase teole mõjutab õpilase tegevust tihti tugevamini kui õpetaja vahetu hinnang. Õpetaja, kes saavutab enamiku poolehoiu, saavutab ka õppimises soodsa õhkkonna. Tekib nähtamatu kontroll klassi üle. Õpetaja peaks aga hoiduma liigest kaaslastepoolsest survest üksiku õpilase suhtes tema distsipliinirikumiste puhul, nagu kaaslaste sarkastilised märkused, alandamine jms. Kui õpetaja laseb lisaks oma isiklikule hukkamõistule sellel kõigel aset leida, siis võib ta üsnagi kergesti esialgu saavutatud kontrolli klassi üle kaotada.

Kui vähegi võimalik, hoidu karistamast.

Üsnagi raske on absoluutses mõttes karistustest hoiduda, kuid tuleks hoiduda liialdustest ja iga tühise distsipliinirikumise puhul karistamisest.

Vaatamata sellele, kui hästi õpetaja on oma tunnid planeerinud ja kui oskuslikult ta nad annab, esineb seal ikkagi väiksemaid või suuremaid korrarikkumisi. Probleem seisneb selles, kuidas neile reageerida, et mitte omalt poolt paisutada distsipliinirikumisi ja vähendada seega produktiivset tööaega tunnis. Õpetajapoolsed distsiplineerivad aktsioonid on olulise mõjuga mitte ainult distsipliinirikujatele, vaid kõigile õpilastele klassis. Tuleb arvestada seda, et õpetajapoolne reaktsioon toob kaasa nn. **lainetuse efekti**. Õpetaja, kes reageerib vihastades ja distsipliinirikujaid karmilt karistades, põhjustab sellega teiste õpilaste tähelepanu ümberlülitumise käsilõlunud töölt distsipliinirikumisele ja õpetaja reaktsioonile. Lihtsa märkusega kaasnev lainetuse efekt on aga märksa väiksema ulatusega. Lisaks sellele on ilmnenud, et kui õpetaja on õpilaste poolt üldiselt lugupeetud, siis tema distsiplineerimisaktsioonidel on väiksem lainetuse efekt.

Järelikult, selleks et edukalt toime tulla distsipliiniprobleemidega, peab õpetaja saavutama head suhted õpilastega ja võimaluse korral piirduma märkustega juhuslike distsipliinirikumiste puhul. Enne seda võib kasutada veel «nõrgemaid» vahendeid, nagu liikumine distsipliinirikkuja suunas, distsipliinirikkuja ees seismine, otsavaatamine, küsimuste suunamine distsipliinirikkujale jne.

Kirjandus

1. Morse, W. C. and Wingo, C. M. Psychology of Teaching. Scott and Co. Chicago 1956. 506 p.
2. Pierce, W. D., Lorber, M. A. Objectives and Methods for Secondary Teaching — Englewood cliffs: Prentice Hall, 1977. 342 p.
3. Большая Советская Энциклопедия. 3-е изд. Т. 8, М., 1972, с. 591..
4. Кузнецова Г. И. и Харченко В. Д. Психологические особенности недисциплинированности подростков. — «Вопросы психологии», 1981, № 6, с. 138—144.

(7. lk. järg.)

Esmakordselt puutume kokku veel teise mõistega — eesrindlik salk. Selle nimetuse pälvib salk, kes täidab kõik saadud ülesanded, on algatusvõimeline, hoolitseb iga pioneeri eest. Enamik selle salga punarätikandjaid peaksid olema marsi aktivistid. Koos nimetusega omistab rühmanõukogu vimpli «Eesrindlikule salgale».

Tingimused, mis tuleb täita, et pälvida eesrindliku rühma ja maleva nimetust, jäävad samaks. Kuid siinkohal tahan rõhutada, et nii rühma-, maleva- kui ka rajoonide ja linnade pioneerinõukogud peavad nimetuse omistamisel olema senisest hoopis rangemad, suhtuma kaalutlevalt igasse konkreetseesse pioneerisse, salgasse, rühma ja malevasse.

Et antud LUBADUS oleks jõukohane rühmale (mitte alla oma võimete), et iga pioneer annaks oma panuse seatud ülesande täitmise ühelt astmelt teisele üleminekuks, omaks pioneeriülesannet, siin ootame klassijuhatajate suunavat nõuannet (kuid mitte äratagemist).

Kasutades juhust, pöördun koolidirektorite poole palvega: seiske hea selle eest, et koolis oleks vanempioneerijuht (kõikides koolides see nii ei ole). Alati ei lahu algaja vanempioneerijuht koolist sellepärast, et läheb õppima, vaid tihti on põhjuseks see, et tal puudub õpetajaskonna toetus. See, kas vanempioneerijuht on majas arvestatav isik, sõltub suuresti kooli juhtkonnast. Kui on näha, et noor inimene tahab lastega töötada, suunake teda, aidake sisse elada kooliellu, siis tulevad ka äramineku mõtted harvemini.

Lugupeetud pioneeritöötajad ja pedagoogid! Soovin häid kordaminekuid pioneeritöös, palju jõudu ja nooruslikku indu!



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Suhetamis- oskuse roll rühmatöös

ENE-MALL VERNIK,
TPeDI pedagoogika ja
psühholoogia kateedri
dotsendi kt.

Psühholoogias on üldtuntud tõsiasi, et inimese tegevuse edukus sõltub tugevasti sotsiaalsetest tingimustest. Me teame näiteks, et arvamused, hoiakud, käitumine on suuremal või vähemal määral mõjustatavad grupi arvamustest ja hoiakutest. Sotsiaalsühholoogias väljendatakse isiksuse niisugust sõltuvust grupist mõistetega «konformsus», «sisendatavus», «kollektivism» jmt. Teame ka, et ülesande lahendamise (täitmise) edukus sõltub nii inimese vaimsetest võimetest ja ainealastest oskustest kui ka tema heaolu- ja kindlustundest nende sotsiaalsete suhete raames, millistes tal tegutseda tuleb. See heaolu- ja kindlustunne omakorda seotub inimese informeeritusega tingimustest, oskusega tajuda ja hinnata sotsiaalset situatsiooni, neis tingimustes orienteeruda, kohanduda ja neid muuta.

Kollektiivsete tegevusvormide osatähtsus suurenemisega nüüdisaegses koolis on muu-

tunud eriti aktuaalseks küsimuste ring, mis seostub kooperatiivse tegevuse psühholoogiliste seaduspärasustega. Üks kollektiivse tegevuse vorme koolis on rühmatöö kui õppetegevuse tüüpiline kooperatiivne vorm. Rühmatöö osatähtsuse suurenemine koolipraktikas on seotud asjaoluga, et ta lubab loota suuremat edu õppetegevuses individuaalsete tegevusvormidega võrreldes. Loetakse ju sotsiaalsühholoogias tõestatuks, et õigesti organiseeritud kooperatiivne tegevus on tulemuslikum, võrreldes üksiktegevuste mehaanilise summaga (8). See pole aga tulemusrikkam iseenesest, vaid toob endaga kaasa nn. sotsiaalsed tingimused ja muudab seega individuaalse tegevusega võrreldes ka oluliselt tegevuse kulgu. Sotsiaalse situatsiooniga kaasneb vajadus arvestada individuaalsete eesmärkide realiseerimisel teiste grupiliikmetega. Grupiline tegevus nõuab igalt liikmelt ühise eesmärgi mõistmist, grupiliikmete tegevuste vastastikust sõltuvust, individuaalsete tegevuste kooskõlastatust (15). Üldiselt hästi ettevalmistatud õpilased ei suuda grupis töötada: kollektiivse ülesande saamisel on nad abitud, ei tea, millest alustada ega leia oma kohta rühma tegevuses kui rervikus (Liimets, käsikirjaline materjal; Rassmann, konsultatsioonid Leipzigi ülikoolis). Tõeliselt kooperatiivse tegevuse asemel saame paremal juhul n.-ö. paralleelselt tegutsemise, halvemal juhul segavad grupilise tegevuse tingimused õpilasi niivõrd, et nende tegevuse tulemuslikkus grupis jääb alla tulemuslikkusele individuaalsetes tingimustes. TPeDI pedagoogika ja psühholoogia kateedri Porkuni suvekoolis 1981. a. suvel räägiti rohkem kui kord, et õpilaste kollektiivne tegevus on tihti kollektiivne vaid välise vormi poolest, sisuliselt jääb see individuaalseks. Rühmatöö efektiivsuse probleem haakub niisuguste tulemuste alusel sotsiaalse võimekusega. Selle mõistega* tähistatakse oskusi orienteeruda inimestevahelistes suhetes, oskust kooskõlastada oma tegevust teistega. Sotsiaalse võimekuse probleem hõlmab inimese sotsiaalselt efektiivset käitumist ja selle psühholoogilisi aluseid. Uurimused näitavad, et sellised oskused on väga nõrgalt seotud isiksuse intellektuaalsete oskustega. Loogiline oletus, mille kohaselt kõrgemad intellektuaalsed võimed tagavad ka edukama orienteerumise inimestevahelistes suhetes (kiirem ja adekvaatsem tajumine ja otsuse vastuvõtt!) ei leia kinnitust (1).

Refereeritud uurimuste tulemused juhivad meid mõtte juurde, et edukaks rühmatööks vajalikud sotsiaalsed oskused vajavad spetsiaalset sihipärast arendamist, nende arengutaset tuleb aga osata hinnata. Praegu teame

* Ühed uurijad räägivad siin sotsiaalsetest oskustest (Rassmann), teised sotsiaalsest intelligentsusest (Bludszuweit, 1973), kolmandad sotsiaalsest (interpersonaalsest) kompetentsist (Schröder, 1980).

veel vähe sellest, milline on sotsiaalsete tingimuste mõju tunnetuslike ülesannete lahendamisele ning millised on grupiliikmete individuaalsete tegevuste koostöö psühholoogilised mehhanismid.

Me oletame, et sotsiaalsete võimete avaldumise ja arenemise üks mehhanisme on suhetamine ehk sotsiaalne võrdlus. Selline oletus kasvab välja nn. suhtesüsteemi teooriast.

Käesoleval ajal tähistatakse mõistega «suhtesüsteem» psühholoogias «isiksuse poolt tajutavat teatud struktuurset moodustist, mis annab paljudele psüühilistele nähtustele (taju- le, elamustele, kogetud omadustele jne.) spetsiifilise suuna, suuruse, tugevuse, kvaliteedi jne» (6); suhtesüsteem kujutab endast «ühedimensionaalselt korrastatud kategooriate kogumit kogetu kvantiteedi määramiseks» (9; 13).

Toodud definitsioonide lahtimõtestamine annab meile järgmise ettekujutuse suhtesüsteemi olemusest.

Suhtesüsteemi enese korrastatus, selle alusel langetatud otsuste kindlus, kiirus ja praktiline rakendatavus sõltub eelkõige meie eelnevast kogemusest. Valdkondades, kus meil on kogemusi hulgaliselt, on skaala detailne, operatiivselt kasutatav, meie otsustused nende skaalade alusel kiired ja täpsed; kui meil kogemusi on napivõitu, on ka suhtesüsteem välja kujunemata, skaalad ebatäpsed, hinnangute andmisega aga oleme raskustes. Nii näiteks teab vilunud lukksepp kohe, milline võti konkreetselt mutrile sobib; selles valdkonnas kogenematu peab neid aga enne õige leidmist terve tosina läbi proovima (5). Võõramaiste toitide kohta suudame alul öelda vaid seda, kas nad meile maitsevad või mitte, on nad aga valmistatud hästi või halvasti, selle kohta hinnangu langetamise oskust peame veel õppima (4).

Asjaolust, et suhtesüsteemi kujunemine on tugevalt seotud isiksuse eelneva kogemusega, tuleneb ka selle subjektiivsus: «Me võime öelda, kas puu on suur või väike; oma otsuse langetame me täiesti absoluutselt. Kuid hinnangute langetamise skaala on väga subjektiivne: üks ja sama puu võib erinevate inimeste jaoks olla erineva subjektiivse suurusega» (4, lk. 1).

Suhtesüsteemide oluliseks omaduseks tuleb lugeda ka asjaolu, et meie «suhtesüsteemid ei asetu kõrvuti, vaid moodustavad üksteisega tihedalt seotud omaduste võrgu, punutise. Sedasi võime ühe ja sama objekti kohta otsuseid langetada erinevate suhtesüsteemide alusel, millistest igaüks seostub vaid objekti üksiku omadusega» (4, lk. 1).

Tuleme nüüd tagasi rühmatöö ja selle edukaks kuluks vajalike psühholoogiliste tingimuste juurde. Nagu juba öeldud, seostub grupis töötamise oskus inimese sotsiaalsete võimetega: oskusega orienteeruda

inimestevahelistes suhetes, oskusega hinnata sotsiaalset situatsiooni, mõista grupilise tegevuse eesmärgi ja kooskõlastada oma isikliku tegevust nendega. Inimese sotsiaalne kogemus — nagu kogemus igas teiseski valdkonnas — on kontsentreerunud suhtesüsteemide ja sellega seostuvates skaalades nii enda kui teiste käitumise ning omaduste väärtustamiseks. Seetõttu peaks suhtesüsteemi mõiste hästi sobima sotsiaalsete võimete avaldumise ja arenemise psühholoogilise olemuse täpsemaks avamiseks.

Suhtesüsteemi mõistet sotsiaalpsühholoogias hakkasid kasutama 30. aastatel ameerika sotsiaalpsühholoogid (10). Keskseks mõisteks nendes uurimustes oli suhtegrupi mõiste. Suhtesüsteemi teooria marksistlik käsitlus kuulub SDV psühholoogidele M. Vorwegile ja H. Hiebschile (8). Selle teooria põhimõisteteks on seesmine ja välise suhtesüsteemi mõisted. Seesmine suhtesüsteem kujutab endast väliskeskkonna selle või teise valdkonna üldistatud abstraktset ja integreeritud malli. Niisuguse suhte- ehk käitumissüsteemi (Führungssystem) kujunemine on ühiskondlikult determineeritud (7, lk. 57) ja tema arengus etendab olulist osa väline suhtesüsteem, s. o. nende normide, hinnangute, käitumismallide enam või vähem kooskõlastatud kogu, mida antud isik on tajunud ja fikseerinud ümbritsevas keskkonnas. Välise suhtesüsteemi kindlakstegevmine toimub vahetus suhtlemises mitmesuguste gruppide ja kollektiividega, nende käitumise ning ootuste kaudu. Isiksuse väärtusorientatsioonide ja käitumismallide kujunemisel on eriti oluline positiivne suhtegrupp, kellega isik tunneb end seotud olevat, kelle norme ta tunnustab, mistõttu need interioriseeruvad seesmise suhtesüsteemi osadeks.

Suhtegrupi teine tähtis funktsioon on võrdlusfunktsioon: kõigil neil juhtudel, kui grupiliikmel on tarvis hinnata oma tegevust või otsust grupireeglite foonil, täidab suhtegrupp võrdlusfunktsiooni ja esineb käitumise (otsuse vastuvõtmise) standardina, mõõduna. Sotsiaalse võrdluse kaudu saab grupiliige tagasisideinformatsiooni oma tegevuse edukuse kohta ja oma ning grupi tegevuse eesmärkide sobivuse kohta. Siit ka oletus suhetamise olulisuse kohta grupilise tegevuse tingimustes ja sotsiaalses võimekuses üldse.

Hulk sotsiaalpsühholoogilisi uurimusi annab alust järeldada, et õpilaste sotsiaalse võrdluse e. suhetamise oskus pole kuigi kõrge; paljudel juhtudel puudub ilmselt suhtesüsteem ise. Nii näiteks järeldub J. Orni sotsiaalse pertseptsiooni uurimustest, et õpilaste ootused üksteise suhtes ei lange kokku. Partnerite valikud keskastme õpilastel pole vastastikused, kaasõpilastelt oodatava positiivse valiku asemel kas ei saada üldse mingit välikut või on see negatiivne. Niisugune tulemus annab põhjust arvata, et grupilises tegevuses orien-

teerub õpilane neile grupiliikmetele, kes teda tegevuse käigus tegelikult ei toeta. Olgugi et partneri valik ja suhetamine pole võrdväärsed protsessid, ebaadekvaatsused partneri tajus on tugevasti mõjustatavad eesmärgitu ja ebaadekvaatse sotsiaalse võrdluse kaudu.

Suhetamisoskuse puudulikkusest räägivad ka H. Liimetsa empiirilised uurimused, mille järgi suhetamine ja sellega seotud hinnangute langetamine iseenda omadustele ning edukusele on liialt jäik ja ühekülgne: enamik õpilasi võrdleb end teistega vaid negatiivsete tunnuste järgi. Kõrvutamise positiivsete tunnuste järgi esineb harva, keskmisi hinnanguid praktiliselt pole. Tegevuse dünaamiliseks regulatsiooniks ei piisa aga sellistest äärmuslikest hinnangutest. Ka ei suuda õpilased üldjuhul oma hinnanguid põhjendada.

Õpilaste suhetamisoskuse tagasihoidlikkuse kohta lubavad mõningaid järeldusi teha ka õpetajate ja õpilaste suhete uurimused. Suhetamise seisukohalt olulisem on siin asjaolu, et õpilased väärtustavad oma käitumist õpetaja silmis hoopis teiste kriteeriumide järgi, kui seda teeb õpetaja ise. Õpilane tajub õpetajapoolseid ootusi enda suhtes täiesti valesti (H. Lahe uurimused), ja tajub seega valesti kriteeriume, millede järgi tal tuleb oma käitumist ja tegevust väärtustada. Seesmise suhte-süsteemi kujunemiseks on selline pedagoogiline situatsioon kindlasti ebasoodne.

Seda laadi uurimused annavad alust arvata, et õpilaste suhetamisoskus pole küllaldane oma tegevuse edukaks reguleerimiseks rühmatöö ja igasuguse kooperatiivse tegevuse raames. Ka ei toeta õpilaste arengutingimused nimetatud oskuse kujunemist, veel vähem saame rääkida suhetamisoskuse sihipärasest kujundamisest. Suhetamisoskuse kujundamiseks on tarvis teada, **kellega** õpilane end rühmatöö raames võrdleb (suhteisikud), **milliste tunnuste alusel** ta seda teeb (suhetamise sisu e. dimensioonid); peame teadma ka **suhetamise paindlikkust** (võrdluskala astmelisust) ja **dünaamilisust** (mil määral suhetamisel arvestatakse rühmale antud ülesande täitmise kulgu).

Kõik need küsimused alles ootavad eksperimentaalseid lahendusi.

Kirjandus

1. Bludszweit, H. Widerspruch—Konflikt—Spiel. Möglichkeiten und Grenzen der Methode des experimentellen strategischen Spiels für die marxistische Sozialpsychologie. Dissertation. Jena, 1973.
2. Brackhane, R. Bezugssysteme in Leistungsverhalten. Dissertation. Münster, 1976.

3. Bräuer, K. Die Entwicklung von Bezugssystemen vor der späten Kindheit an über Vorpupertät und Pubertät zum Erwachsenenalter. Dissertation. Münster, 1971.

4. Forner, C. Prüfung und Prüfbarkeit von Hypothesen über mnestisch stabilisierte Bezugssysteme. Dissertation. Münster, 1974.

5. Haubensak, G. Der Stelleneffekt in Bezugssystemen. — «Psychologische Beiträge», Bd. 14, Heft I, 1972.

6. Helmann, W. Wörterbuch der Psychologie. 1965.

7. Hiebsch, H. Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin, 1976.

8. Hiebsch, H., Vorweg, M. Einführung in die marxistische Sozialpsychologie. Berlin, 1968.

9. Metzger, W. Psychologie. Darmstadt: Steinkopf, 1975.

10. Pipping, E. Die Rolle der Bezugsgruppe bei Konflikten in Organisation. Schriftliche Hausarbeit zur Hauptprüfung für Diplompsychologen. Jena, 1977.

11. Schröder, H. Struktur interpersonaler Fähigkeiten. In: M. Vorweg, H. Schröder (Hrsg.): Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonaler Verhaltens. Bd. I. KMU, Leipzig, 1980.

12. Wever, E. G., Zener, K. E. The method of absolute judgement in psychophysics. Psychol. Rev., 1928, 35, 466—493.

13. Witte, W. Phänomenskalen. — «Psychologische Beiträge», Bd. IV, 3/4, 1966, S. 645—672.

14. Witte, W. Bezugssystem. — In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. I. Basel/Stuttgart, 1971, S. 910—912.

15. Лийметс Х., Первин И. Сущность коллективной организации познавательной деятельности школьников. — В кн.: Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, Изд-во ТГУ, 1975, с. 163—169.

Tänapäeva perekond, selle kvaliteet ja stabiilsus*

ENE-MARGIT TIIT,
TRÜ perekonnauurimisrühma teaduslik juhendaja

Miks on meil perekond muutunud nii ebastabiilseks?

Perekond reageerib väga kiiresti kõigile ühiskonnas toimuvatele muutustele ja on seepärast viimase poolsajandi jooksul toimunud teadus- ja tehnikarevolutsiooni tagajärjel radikaalselt muutunud.

Minevikku on kadunud (või kadumas) «vana hea» traditsiooniline, kindla rollijaotusega perekond, kus mees, leivateenija oli perekonnapea, kellele tingimusteta allusid teised perekonnaliikmed: naine ja niihästi alaealised kui ka täiskasvanud lapsed. Naise ülesandeks oli kodu ja olme korraldus, laste hooldamine. Naine kujundas suurel määral kodu emotsionaalset atmosfääri.

Traditsioonilisel perekonnal oli kaks väga tähtsat funktsiooni: prokreatiivne (laste sünnitamine, hooldamine ja kasvatamine) ning majandusfunktsioon. Selline perekond oli stabiilne, sest seda hoidis koos majandus (naine sõltus majanduslikus mõttes mehest), seda kindlustasid religioon ja moraal, mis teravalt taunis iga perekonnavastast sammu (abieliurikkumist, lahutust, vällaslapsi jne.).

Pole alust arvata, et traditsioonilise perekonna kvaliteet oleks üldjuhul olnud madal, et seda hoidis koos ainuüksi naise alternatiivitu olukord. Kuivõrd selline perekond moodustas tavaliselt monoliitse mikrogrupi, mille liikmed tegutsesid sihipäraselt ühise eesmärgi nimel — selleks oli võitlus olemasolu eest ja ühtlasi perekonna põhifunktsioonide täitmine —, siis kujunesid pere-

konnaliikmete vahel enamasti normaalsed, positiivsed suhted. Perekonnaelu vastas üldiselt ootustele.

Tänapäeva perekond rajaneb hoopis teistel alustel.

Et mõlemad abikaasad töötavad, on perekonna majandusfunktsioon mõnevõrra taandunud, teisenenud peamiselt olmekorralduseks. Laste arvu kahanemise tulemusena on vähenenud ka prokreatiivse funktsiooni tähtsus.

See-eest suureneb järeltuleva põlvkonna sotsialiseerimise funktsiooni osatähtsus: seda loetaksegi tänapäeva perekonna tähtsaimaks ühiskondlikuks funktsiooniks. Mida keerukamad, kontaktide- ja informatsioonirikkamad on inimestevahelised suhted ühiskonnas, seda kõrgemaid nõudeid esitab ühiskond perekonnale noorte kasvatamisel, eluks ettevalmistamisel.

Teine nüüdisaja perekonna ja abielu tähtis funktsioon on nn. rekreatiivne funktsioon, s. o. abikaasade ja ka teiste perekonnaliikmete vaimse ning füüsilise energia taastootmine. Selle funktsiooni sisuks on niihästi vaba aja otstarbekas korraldamine kui ka abikaasade ning teiste perekonnaliikmete omavaheline kommunikatsioon ja suhtlemine (intellektuaalne, eetiline, emotsionaalne, seksuaalne jne.). Rekreatsioonifunktsiooni peavad inimesed ise endi jaoks väga tähtsaks, seda tunnustavad küsitlusandmed (eriti noorte ning haritute puhul).

Tänapäeva perekonnas on kadunud jäik rollijaotus, perekonnapea mõiste on muutunud üpris ebamääraseks, tähtsamad otsused teevad abikaasad koos, sageli osalevad otsustamises ka lapsed. Käitumine ja tööjaotus toimub mitte vastavalt positsioonile perekonnas, vaid vastavalt iga perekonnaliikme isiksuseomadustele, huvidele, kalduvustele. Arvestatakse igapähe, eriti laste arenguperspektiive, toetatakse neid.

Seega näeme, et kõik välised perekonda kooshoidvad jõud on nõrgenenud. Perekonnaelule esineb reaalseid alternatiive, ka lastega naise jaoks. Vastavalt sellele on moraal muutunud märgatavalt tolerantsemaks abielu alternatiivide suhtes.

On suurenenud väliskeskkonna «perekonnaohtlik» toime. Kontaktiderohkus hõlbustab uute tutvuste sõlmimist, on sagenenud abikaasade teineteisest eemalviibimise juhud seoses õpingute, töö või ka puhkusega. Migratsioon ja urbanisatsioon («elu võõraste keskel») vähendavad ümbruskonna sotsiaalset kontrolli perekonna üle. Pahatihti elatakse väljaspool kodu tekkinud pinged välja perekonnas, nõrgendades selle tagajärje psühholoogilisi sidemeid lähedastega, mis aga moodustasidki perekonna sisemise tugevuse peamise aluse.

Seega: väliskeskkonna toime on muutunud perekonda kooshoidvast perekonda destabiliseerivaks. Ning sellistes tingimustes suuda-

* Käesoleva artikliga püüame anda lisamaterjali perekonnaõpetuse õpetajale.

vad stabiilsuse säilitada ainult seesmiselt tugevad perekonnad, positiivsed emotsionaalsed ja eetilised suhted, kus vastastikku teineteist toetatakse.

Perekonna vajalikkus indiviidile ja ühiskonnale

Indiviidi vajadust perekonnaelu järele oleme mõistnud noortele korraldatud ankeetidest. Üle 90% noortest (niihästi poisid kui ka tüdrukud) soovivad abielluda, see protsent on kõrgemgi kui praegu reaalselt abiellunute osa elanikkonnas.

Abielu põhimotiiviks loetakse valdavalt armastust, soovi elada koos armastava inimese, hea sõbra või ka hellitava seltsilisega. Peale selle peab suurem osa inimestest väga tähtsaks ka eneseteostuslikke motive: luua oma kodu, kasvatada lapsi. Kõigi teiste abielumotiivide (soov saada oodatavale lapsele isa, elada regulaarset seksuaalelu, üksindusehirm, majanduslik kaalutus, kaastunne jne.) osa on reaalsuses küllaltki väike, nad võivad küll põhimotiividega kaasneda, kuid jäävad tähtsusetult nende varju.

Seda, mida ootavad nüüdisaegsed inimesed perekonnalt ja abielult, milleks neile on abielu üldse tarvis, on samuti kontrollitud abieluliste väärtuste mõõtmise teel.

Kõige kõrgemalt hindavad peaaegu kõik küsitletud abikaasade vahelisi suhteid, kusjuures (sõltumata east, soost ja haridusest) tõstetakse esiplaanile vastastikust lugupidamist, teineteisemõistmist ja usaldust, seejärel armastust, hellust, seksuaalharmooniat. Ning peaaegu samal tasemel eetiliste suhetega on ka eneseteostuslikud abielulised väärtused: oma kodu (mis olgu tingimata omaette!) ja lapsed. On huvitav, et lapsi abielulise väärtusena hindavad kõrgelt niihästi noored mehed kui ka noored naised ning hariduse suurenedes see hinnang tõuseb, samuti suureneb ka enesele planeeritav laste arv (mis on muide tegelikkusega kooskõlas).

Seega väga suurele osale inimestest (niihästi meestest kui naistest) on abielu tarvilik niihästi suhtlemis- ja rekreatsioonivajaduse rahuldamiseks kui ka eneseteostuseks.

Kõigi nende vajaduste rahuldamine mingil teisel viisil, väljaspool abielu ja perekonda, ei ole suurele osale inimestest vastuvõetav või ka põhimõtteliselt võimalik — seda kinnitab muu hulgas abielusihilise tutvusteenistuse suur populaarsus.

Samal ajal tuleb tõdeda, et küllaltki suur (ent mitte suhteliselt suurenev) hulk inimesi ei abiellu üldse. Nende seas on neid, kes ei soovi abielluda (on ju küllalt alternatiive), neid, kelle isiksus abieluks ei sobi, ja ka neid, kes küll sobiksid ja sooviksid, kuid kellel see lihtsalt (veel) ei ole õnnestunud.

Lisaks sellele eksisteerib peaaegu alati (kas salaja või avalikult) ka mitmesuguseid nn. mittetraditsioonilisi abieluvorme. Meil on levinuim «seadusliku» abielu alternatiiv nn. vabaabielu, millel on mitmeid sarnaseid jooni registreeritud abieluga (eriti neil juhtudel, kui ta registreeritud abielule eelneb). Olulisim erinevus paljudel juhtudel on abielu funktsioonide mittetäielik täitmine, samuti enamasti lühem kestvus. Kuigi on andmeid, et vabaabielu esineb praegu sagedamini kui varem (kahjuks puudub varasem usaldusväärne võrdlusmaterjal), pole alust arvata, et see abieluvorm «seadusliku» abieluga konkureerima hakkaks, sest statistika näitab lahutustest hoolimata abielulisuse suurenemist.

Võib arvata, et viimati nimetatud kategooriatest pärinevad ka need teoreetikud, kes kinnitavad praegu kehtiva abielu väljasuremist, sest see ei rahuldavat isiksuse vajadusi. Ühiskonnale on perekonda vaja, vältimaks selle ühiskonna füüsilist väljasuremist.

Kuigi tänapäeva moraal ei mõista vallaslapse hukka, ei soovi suurem osa üksikuid naisi sünnitada, needki, kes oma nn. bioloogilise programmi realiseerivad, piirduvad enamasti üheainsa lapsega. Erilist tulu pole ka riiklikest soodustustest vallasemadele. Rohkesti lapsi on võib-olla ainult üksikutel sotsiaalsesse põhjakihti kuuluvatel naistel (kelledest aeg-ajalt leheveergudelgi juttu), need aga üldjuhul pole võimelised lastest täisväärtuslikke ühiskonnaliikmeid kasvatama.

Miks?

Laps on meie ühiskonnas suur väärtus, seda ka individuaalsete väärtushinnangute alusel, lapse kasvatamine — suur eneseteostus. Kuid seda soovitakse teha kahekesi, lapse edukas kasvatamine on jõukohane üksnes kahele vanemale koos. Suurt osa sellest, mida laps peab perekonnas omandama (täiskasvanutevaheline suhtlemine, mehe ja naise rollide mõistmine jne.), pole põhimõtteliselt võimalik üksikemal lapsele õpetada.

Ning nähtavasti sellepärast, kas täpselt teades kõiki eesootavaid raskusi või üksnes tunnetades, et lapse üksi kasvatamine ei ole see eneseteostus, mida on elult oodatud, loobuvad sünnitamisest paljud naised, motiveerides oma otsust sõnadega «olen üksik».

Peaaegu samasugune on olukord kõigi teiste perekonnavormide korral peale seadusliku abielu — seda näitab kõigi arenenud maade statistika, muu hulgas meie vabariigi andmed. Ka «vabaabieludes» on üldjuhul lapsi vähe, naised loobuvad sünnitamisest ebakindla seisundi pärast.

Ainus perekonnavorm, mis suudab meie tingimustes tagada elanikkonna stabiilsuseks vajaliku keskmise sünnituste taseme — vähemalt 2 last igal naisel — on registreeritud abielu, seda näitab statistika.

Mis puutub laste sotsialiseerimisse, siis ka siin ei ole ühiskonnal seni õnnestunud leida perekonnale sobivat asemikku ning see näib muutuvat järjest raskemaks: kui varasem ajalugu kinnitab, et ka lastekodudest võrsus täisväärtuslikke ühiskonnaliikmeid (meenutagem Makarenko koloniste), siis nüüdistingimustes on vanemateta kasvanud laste adapteerumiskused ühiskonnas (ka perekonnas) küllaltki sageli tõsised.

Perekonna ja abielu väärtus meeste ja naiste seisukohalt

Naise väärtuskaalal on perekond, kodu ja lapsed väga tähtsal kohal. Sāmal ajal on meie vabariigi naised oma «üleemantsipeerumisega» end raskesse olukorda asetanud. Tõepoolest, juba hulk aastaid on eesti neid olnud virgemad õppima kui noormehed ning selle tulemusena on noorte ja keskealistegi naiste haridus niisama vanade meeste omast keskmiselt ühe klassi või kursuse jagu kõrgem. See aga tähendab, et päris suur hulk naisi seisab dilemma ees — kas abielluda enesest märgatavalt madalama haridusega mehega või jääda üksikuks. Meestel on aga probleem — kas võtta liiga haritud naine või esialgu mitte abielluda (harva siiski leitakse selline lahendus — õppida edasi).

Halb on siinjuures see, et niihästi mehed kui ka naised on ühisel arvamisel: abielus võib küll mehe haridus olla kõrgem, kuid mitte naise oma. Seega ootustele mittevastav haridusvahekord võib olla täiendav pingete allikas (mida kinnitab ka lahutuste statistika). Haritud, mehega ajalisel võrdset töötav (kuigi tavaliselt madalamalt tasustatud), sageli vastutusrikkaid ühiskondlikke ülesandeid täitev naine, kes tihti teeb kodus suurema osa kodutööst ning kannab ka peamist vastutust laste kasvatuse ja kooli- edukuse eest, ootab tasuna kõige selle eest oma abikaasalt tunnustust, lugupidamist ja mõistmist. Samuti loodab ta, et abikaasa on valmis teda kodutöodes abistama, jagama temaga muresid ja probleeme, ning see on tihti tähtsamgi abikaasa poolt reaalselt tehtud tööhulgast.

Kuigi meie tänapäevane naine n.-õ. veab kaht koormat — töötab väljaspool kodu, on abikaasa ja ema —, ei ole see suurele osale naistest ülearu koormav siis, kui perekonnasuhetes on kõik korras. Kodutööde raskuse üle kurdavad peaaesjalikult need naised, kelle suhted abikaasaga halvad. Loomulikult on raskeid perioode iga naise elus — olgu see siis, kui lapsed on väikesed, kui peres keegi haige või enesel tervis kehv —, kuid niisuguseid raskusi on elanud üle kõik meie esiemad ja neid tuleb ette tütre-tütardelgi, naise elus on see paratamatu.

Abielu väärtushinnang on tänapäeva meeste silmis tõusnud: mees tahab olla

abielus. Seda näitab kas või seegi fakt, et viimase rahvaloenduse ajal leidis Eesti NSV-s abielumehi (s. t. mehi, kes ise pidasid end abielus olevaiks) rohkem kui abielunaisi. Varem on alati olukord olnud vastupidine.

Paistab, et mehed on naistest vähem paindlikud ja kohanevad muutuvate tingimustega raskemini. See, et n.-õ. tsivilisatsioonihädad mehi raskemini koormavad kui naisi, on üldtuntud, sellest kõneleb ka kurb statistika «meheas» meeste suremuse kohta. Selle põhjuseks on õnnetused (sealhulgas liiklus- avariid), alkoholismi pinnal tekkinud haigused, vaimsest üle- ja füüsilisest alakoormusest tingitud südametõved ning ka enesetapud. Perekonnale kõige laostavamalt mõjub ühe osa meeste harjumus uputada reaalsed mured alkoholisse (kahjuks on see pahe viimase ajal ka naiste seas levima hakanud).

Perekonnaelus toimunud muutuste aktsepteerimine on mehele raskem kui naisele. Nii meil kui ka mujal maailmas teostatud uurimused näitavad, et ainult mees püüab klammerduda traditsioonilise perekonnamudeli külge, mis tema jaoks prestiižikam ja mugavam, ning elab raskelt üle niihästi perekonna peaaegu rolli muundumist kui ka kohustust või vajadust teha töid, mis tema kujutluses on ebamehelikud. See probleem aga on loodetavasti mööduv: noored, veel mitte abiellunud mehed on nähtavasti meil sümmeetrilise perekonnamudeli enamasti juba aktsepteerinud ning loevad loomulikult, et isa osaleb emaga võrdväärseina niihästi lastekasvatamises kui ka kodutöodes.

Abikaasade iseloomude sobimatuse probleem

Abikaasade iseloomud, üldisemalt isiksuseomadused on tõepoolest abielu edukuse kujunemisel kõige suurema tähtsusega tegurid, kuid nende mõju uurimine on keerukas. Kuigi küllaltki paljud meie poolt uuritud lahutajad kinnitasid olulise lahutusmotiivi olevat iseloomude sobimatuse, ei ole õnnestunud selgitada tüüpilisi mittesobivaid iseloomupaare. Näib, et nende sõnadega väljendatakse tavaliselt mõtet «abikaasal on halb iseloom» või isegi «abikaasa käitumine ei ole mulle vastuvõetav». On selge, et abieluks sobib halvasti tugevasti domineerima kalduva iseloomuga inimene (eriti halb, kui selline iseloom on naisel). Ebasobiv on samuti ebaaus, ebasiiras, väiklane, tusane jne. — üldiselt halb, väheseitsiv iseloom.

Meestelt oodatakse mehiseid iseloomujooni — vastutustundlikkust, meelegindlust, kuid ka hellust. Naisi kaunistab tagasihoidlikkus, leplikkus, rõõmus meel. Kõige suuremad etteheited on lugupidamatuse, usaldamatuse, viisakusetuse ja isegi jõhkru suhte.

Lootus abikaasat «ümber kasvatada» enamasti nurjub (seda näitasid lahutajate

andmed). Samal ajal on teada, et inimene, teades enese iseloomu nõrku külgi ja nende häirivat toimet abielule, võib end märgatavalt parandada.

Uurimused näitavad, et halvas abielus inimeste iseloomud reaalselt halvenevad: nad muutuvad närviliseks, usaldamatuks, vahel isegi väiklaseks ja kiuslikuks. Seevastu aga oma abieluga rahulolevad inimesed üldjuhul kinnitasid, et abikaasa iseloom on ajapikku paranenud: ta on muutunud korralikumaks, leplikumaks jne. Seda väidet võib ka uskuda, sest osutub, et hästi elavad abikaasad üldiselt küllaltki täpselt tunnevad teineteise iseloomu tugevaid ja nõrku külgi.

Kui abikaasade iseloomud põhjustavad omavaheliste suhete halvenemist, kaob vastastikune lugupidamine ja usaldus, samuti seksuaalharmonia, teineteist ei toetata ega jagata tunnustust. Kui isiksuse areng asendub teatavas mõttes taandarenguga, on nähtavasti lahutus paratamatu. Sageli tähendab see aga seda, et (vähemasti) ühel abikaasast on abielu jaoks halvasti sobiv iseloom.

Nüüdisaegse perekonna ideaalmudel

On loomulik, et perekond peaks täitma kõiki oma põhifunktsioone. Ma ei kujuta hästi ette, et lasteta perekond võiks olla päris õnnelik, kuid nähtavasti on ka see mõningal juhul võimalik.

Hea perekonna põhitunnus on see, et mõlemad abikaasad soovivad koos elada ja teevad kõik oma kooselu õnnestumise heaks. Heas perekonnas on kõigi perekonnaliikmete vahel sõbralikud, soojad suhted, valitseb positiivne perekondlik kliima.

Ankeetküsitlusest selgus, et abikaasad (eriti naised) peavad väga oluliseks vastastikust informeerimist teineteise tegevusest, eriti käikudest. Samuti peavad niihästi mehed kui ka naised väga oluliseks seda, et abikaasa oleks neile toeks mures ja raskustes, tähtis on ka abikaasa tunnustus.

Oleks ekslik arvata, et heas abielus pole üldse konflikte või lahkkelisid: statistika näitab, et neid on igas abielus. Tähtis on aga see, kuidas need lahkkelid lahendatakse. Uurimused näitavad, et heades perekondades lahendatakse konfliktid enamasti vastastikuste kompromisside teel, tülid ei süvene ega kandu üle teistesse valdkondadesse, ei põhjusta vastastikuseid süüdistusi ja solvanguid. Heades peredes abikaasade vastastikuse kohanemise tulemusena tülid ajapikku harvenevad, säilib või paraneb seksuaalharmonia, ei esine truudusetust ega põhjendamatu armukadedust.

Koduülesannete jaotust ei saa lugeda perekonna kvaliteedi põhinäitajaks, kuigi üldjuhul on paremad need pered, kus mees võtab rohkem osa kodutöödest, eriti tegeleb rohkem lastega. Poleks aga õige sõnastada retsepti,

mida peab tegema mees ja mida naine, et abielu oleks kvaliteetne. Olulisim on siin mõlema abikaasa valmisolek loobuda oma huvist abikaasa või laste heaks.

Seega tänapäeva hea perekonna mudeli kirjeldus tuleks üsna üldsõnaline ja napp ning nähtavasti on siin põhjuseks see, et päris täpselt ei kehti enam L. Tolstoi sõnad: «Kõik õnnelikud perekonnad on ühesugused», mis võis olla õige traditsioonilises ühiskonnas traditsioonilise rollijaotusega perede puhul. Meie kaasajal on iga perekond, eriti just kvaliteetne, edukalt funktsioneeriv perekond omanäoline ja see ongi hea, sest nimelt siis on ka perekonnaelu looming ning eneseteostus.

Perekonnateadlaste osa ühiskonnas

Iga teaduse üks eesmärke on tunnetuslik — vastata uudishimulike inimeste esitatud küsimustele miks? kuidas? jne. Loomulikult on see eesmärk ka perekonnateadusel, ja kuivõrd probleemistik on väga elulähedane, on vastuseootajaid palju. Jõudumööda oleme vastata püüdnud.

Rakendusteadustel (ja nende hulka kuulub ka perekonnateadus) peab olema veel teisi ühiskonnakasulikke väljundeid. Perekonnateadusel nimetaksin neist kolme olulisimat.

■ Soovituste andmine kõrgemalseisvatele organitele perekonnapoliitika planeerimiseks ja teostamiseks, s. t. mitmesuguste majanduslike ja organisatsiooniliste meetmete väljatöötamine perekonna ja abielu tugevdamise eesmärgil. Niisuguseid ettepanekuid on meie rühm korduvalt teinud ja ma loodan, et neid (koos paljude teistega) on arvestatud ja arvestatakse edaspidigi perekondade, emade ja laste huve kaitsvate meetmete väljatöötamisel.

■ Pedagoogitöö. Perekonna ja abielu kvaliteet sõltub suurel määral noorte ettevalmistatusest perekonnaeluks, samuti ühiskonnas kujunenud hoiakutest. Meie uurimused on näidanud, et noorte ettevalmistus abieluks on seni olnud ebapiisav, kusjuures suurimad puudujäägid on ilmnunud suhtlemisoskuses ja -kultuuris, kuid ka praktilised ja majandusoskused on sageli napivõitu, seevastu abielulised ootused ja nõuded ülepaistatult kõrged.

Olukorra parandamiseks toimuvad alates ülemöödunud õppeaastast Eesti NSV üldhariduskoolide 10. ja 11. klassides fakultatiivsed perekonnaõpetuse tunnid. TRÜ perekonnauurimiserühm osales aktiivselt selle aine programmi (dotsent H. Kurm) ja õppevahendite ettevalmistamisel, samuti õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel selle aine õpetamise tarvis. Suur nõudmine sellealaste trükiste ja loengute järele näitab, et operatiivset süstemaatilist ja usaldusväärset teavet perekonn-

elu küsimuste kohta ilmub meie vabariigis siiski vähe ning leian, et seda lünka peaks täitma regulaarselt ilmuv perekonna-ajakiri.

■ Konsultatiivabi perekonnanõuandlates. Ka selles valdkonnas on perekonnateadlaste teadmisi, eruditsiooni ja elukogemusi tarvis, et tagada tõeliselt kvalifitseeritud abi kõige eripärasemate probleemituatsioonide korral. Ka tutvusteenistuse efektiivsemaks korraldamiseks on hädavajalik kasutada perekonnateaduse saavutusi.

Selles valdkonnas on Tartu perekonnateadlased oma panuse andnud. Tartu perekonnanõuandla töötab sisuliselt TRÜ uurimiskeskuse šefluse all, konsultantideks on valdavalt perekonnateadlased.

Oleks ekslik arvata, et perekonnateadlaste eesmärk on iga hinna eest vähendada lahutuste arvu. Rakendusliku perekonnateaduse eesmärk on leida tingimused, võimalused, käitumismallid jne. selleks, et tagada igale abielupaarile (igale isikule, kes seda soovib) võimalikult kõrge kvaliteediga abielu. See on niisugune abielu, millega peaksid mõlemad abikaasad olema hästi rahul. Loomulikult sõltub rahulolu suurel määral isiksuseomadustest: leidub inimesi, kes pole rahul ka kõige ideaalsema partneriga, ning samuti ka selliseid inimesi, kes kõige leplikumagi kaaslase meeleheitele ajavad. Nähtavasti pole niisuguste inimeste jaoks (kvaliteetne) abielu üldse võimalik.

Üldiselt kaasneb kõrge rahulolu ja kvaliteediga ka kõrge stabiilsus: ega keegi kipu lahutama, kui on abieluga rahul. Erandeid siiski on, ja neid tuleb aktsepteerida.

Statistika näitab, et leidub märgatav hulk abielusid, mis on olnud pikka aega küllaltki head ja õnnelikud, ent lahutatakse peale paarkümmend aastat kestnud kooselu. Küllaltki sageli on siin tegemist varaabiellunutega, ning peale laste suureks kasvatamist leiab üks abikaasade (sagedamini mees), enesele uue (enamasti noorema) partneri, kellega alustab n.-õ. uut elu. Kuigi niisugune lahkumine on teisele abikaasale raske (olid ju abikaasade suhted varem head), tuleb seda käsitada paratamatusena, mille põhjuseks on kas erinev bioloogiline vananemine või ka puudujäägid eneseteostuses (näiteks: esimeses abielus olid ainult tütreid, abikaasa aga soovis kindlasti ka poega).

Paratamatud on lahutused ka sel juhul, kui üks abikaasade kasutab alkoholi, nii et see teisi perekonnaliikmeid häirib, ega soovi oma pahest vabaneda või end ravidada. Ka perekonnanõuandlates soovitatakse sellisel juhul, eriti laste huvisid silmas pidades, abielu pigem lahutada.

Mis puutub lahutuste arvu dünaamikasse, siis siin on raske teha optimistlikke prognoose. Järjest rohkem abiellub ja lagunenu perede kasvandikke, kellel oma abielu kvaliteedi ja stabiilsuse säilitamine on märgata-

valt raskem kui tervikliku, üksmeelse pere järeltulijatel, sest neil puudub selleks positiivne eeskuju. Võimalik see aga siiski on, mida kinnitab statistika.

Siiski — lahutuste arvu kasv lakkab varem või hiljem kindlasti ja see näitaja stabiliseerub.

Võib-olla aitaks sellele kaasa mõnede ülaltoodud nõuannete arvestamine, mis tuginevad Eesti NSV elanikkonna statistilise analüüsi tulemuste üldistustele. Mõnigi kord selgub empiirilise materjali analüüsimisel tõsiasi, mille teadmine võiks vahel inimestele kasu tuua.

Ka üldiselt kvaliteetses abielus võib tekkida aeg-ajalt raskeid momente, mil tuleb kaaluda — mis saab edasi. Sellistel hetkedel on kasulik teada mõnd üldist fakti, mis lihtsustavad otsuse langetamist. Need on:

a) niisuguseid raskeid hetki on olnud paljudes perekondades, sealhulgas ka neis, millest seda arvatagi poleks osanud, ja neid on võimalik edukalt ületada;

b) printsipiaalsus ja oma tõekspidamiste eest võitlemine «viimase veretilgani» võib küll kaunistada romantilist kangelast või kangelannat, kuid ei sobi perekondlikesse suhetesse;

c) abielu edaspidise saatuse üle võib otsustada selle järgi, kuidas abikaasad teineteist üldiselt ja konkreetses situatsioonis hindavad: kui teineteist vastastikku süüdistatakse ja alahinnatakse, on eduka kooselu lootused väikesed. Kui aga suudetakse näha ka enese süüd ning abikaasa väärtuslikke omadusi, on olemas kõik eeldused edasiseks heaks kooseluks;

d) laste edukaks üleskasvatamiseks on kindlasti vaja mõlemaid vanemaid ning ükski kasuvanem ei saa oma isa või ema täielikult asendada;

e) uus tuttav, kes näib olevat oma abikaasast parem, tähendab enamasti lihtsalt «pühapäevasituatsiooni» vastandina kodusele argipäevasele — kuid argipäeva elu on ja jääb argipäevaseks ka pärast elukaaslase vahetamist;

g) enamasti on praeguse abielu iga alternatiiv halvem senisest olukorrast, järelikult tuleb end pingutada *status quo* säilitamiseks.

Kokku võttes — abieluõnn nagu palju muudki siin maailmas oleneb enamasti suurel määral inimesest enesest.

Eesti õpetajaskonna suitsetamis- hõlmavuse ankeet- küsitlus

ALBERT TÜKK
JÜRI RAUDSEPP
MATI RAHU
SIRJE PROPST

Efektiivsete suitsetamisvastaste meetmete väljatöötamise ning tervishoiupropaganda edasise tõhustamise huvides on suur tähtsus kogu elanikkonna kui ka eri elukutserühmade suitsetamishõlmavuse kindlakstegemisel.

Esimene sellelaadne ulatuslikum katse Eestis oli 1977. a. tehtud arstkonna suitsetamishõlmavuse ankeetküsitlus (8), mida otsustati korrata käesoleval aastal. Selle uurimuse meetodikale ja kogemustele tuginedes osutus otstarbekaks korraldada õpetajate suitsetamisharjumuste ankeetküsitlus.

Nimetatud kaks elukutserühma pole valitud juhuslikult. Silmas on peetud arstide ja õpetajate eeskuju järgima sundivat autoriteeti rahva silmis. Nii nähakse arstides isikuid, kes valdavad tervise säilitamise ja pikaealisuse saavutamise saladusi ning nende eluviisid peaksid olema väärt, et neid järgida. Kooliõpetajaid tuntakse meie eeposest pärinevate sõnade «Ülemaks kui hõbevara, kallimaks kui kullakoormad tuleb tarkust tunnistada» elluviijatena, seega teadmiste külvajatena noorsoo hariduspõllul. Seepärast ollaksegi pedagoogide eluviisides harjutud nägema sirguvale sugupõlvele eeskujuks olevaid arukuse ilminguid.

Tänapäeva arstiteaduses on rahva, eeskätt noorsoo ja naiste terviseprobleemidega seotuvaks ärevust tekitavaks nähtuseks suitsetamise jätkuv levik. Üleliidulise Kaubandus-konjunktuuri Teadusliku Uurimise Instituudi

Eesti Filiaali 1979. a. korraldatud uurimuse andmeil suurenes tubakatoode läbimüük kahe aastaga 19,3%. Kui 1978. a. müüdi tubakatooteid 21,1 rubla eest, siis 1978. a. juba 25,2 rubla eest elaniku kohta. Viimase paarikümne aastaga on arstiteaduses tõestunud suitsetamise tervistkahjustav osa. Suitsetamist käsitletakse teadliku tervisekahjustusena ja selles nähakse olmenarkomaania (nikotiinitoksikomaania) avaldust.

Õpetajate suitsetamishõlmavusest ülevaate saamiseks korraldati 1980. a. Eesti NSV Haridusministeeriumi nõusolekul koostöös Eesti NSV Tervishoiuministeeriumiga õpetajaskonna ankeetküsitlus. Ankeetid sarnanesid arstide küsitlemiseks kasutatud ankeetidega, tagamaks andmete võrreldavuse.¹

Ankeetid jagati õpetajaskonnale haridusosakondade poolt vastavalt administratiivsele alluvusele. Ankeetidele vastas 8347 õpetajat, seega 82% küsitletuist. Vastanute suhtarv ületab arstide vastava näidu 9% võrra. Nagu eeldasime, nii ka oli — õpetajad suhtusid ankeetküsitluse suurema kohusetunde ja distsiplineeritusega.

Alljärgnevalt tuleks peatuda mõningatel üldisemat laadi märkustel. Nii jättis osa rajoone esitamata väljajagatud ankeetide arvu. Väiksematele koolidele (2—3 õpetajaga) polnud tihti ankeete saadetudki. Mõni rajoon väljastas ankeete vähem kutsega õpetajate arvust. Osa koole saatis täitmata ankeetid tagasi teatega, et neil suitsetajaid pole. Osa ankeete täideti ebarahuldavalt (puudus sugu, vanus). Üsikusid ankeetid olid rikutud. Kui uskuda vastuseid, siis on üks õpetajatest hakanud suitsetama juba 4 (sic!)-aastaselt, üks 7-aastaselt ja kaks õpetajat 8-aastaselt. Keegi naisõpetaja tõmbab piipu.

Tabeli 1 andmeil suitsetab meil keskmiselt 40% meesõpetajatest ja 11% naisõpetajatest. Rahutusttekitavalt kõrge on suitsetavate naisõpetajate arv nooremates vanuserühmades: vanuses kuni 29 aastat 20% (!) ja vanuses 30—39 aastat 15%. Nagu tabelist näeme, väheneb suitsetavate naisõpetajate arv vanuse kasvades. Siit võib teha ainsa ja ühtepidi mõistetava järelduse: vanemad naisõpetajad ei suitsetanud ka nooruses, sest tollal ükski enesest lugupidav naine kätt suitsu järele ei sirutanud.

Sama nähtusega kohtusime ka naisarstide juures: vanuserühmas kuni 29 aastat suitsetas 23% ja vanuserühmas 30—39 aastat 24% küsitletuist. Kuna naisarstid suitsetavad sagedamini ka eakamates vanuserühmades, siis on suitsetavaid naisarste keskmiselt rohkem (20%) kui suitsetavaid naisõpetajaid (11%). Niisiis, tähelepanu väärib tõsiasi, et

¹ Andmete võrdlemisel oleks olnud õigem kasutada arstide 1982. a. ankeetküsitluse andmeid, kuid kahjuks polnud neid artikli kirjutamise ajal veel olemas.

nooremate naisõpetajate suitsetamishõlmavus võrdsustub meie naisarstide keskmise suitsetamishõlmavusega, mis on tervishoiu seisukohast ja isiklikust eeskujust lähtudes ülimalt taunitav nähtus. Kui taoline tendents naisõpetajate hulgas jätkub, kasvab aastatega nende keskmine suitsetamishõlmavus.

Mis puutub suitsetavatesse meesõpetajatesse, siis on neid suitsetavate meesarstidega võrreldes vaid paari protsendi võrra vähem (vastavalt 40% ja 42%). Samuti ei kohta meesõpetajate puhul vanusest tingitud suurt erinevust suitsetamishõlmavuses.

Tabelis 2 on esitatud andmed õpetajate arvamise kohta suitsetamise seostumisest enamlevinud südame- ja kopsuhaigustega. Andmetest nähtub, et ka suitsetavad õpetajad on teadlikud suitsetamise osast südame isheemiatõve, kopsuvähi, kroonilise bronhiidi ja kopsuemfüseemi tekitamisel. Nagu mitesuitsetavad arstid, nii ka mitesuitsetavad õpetajad hindavad suitsetamise osa nimetatud haiguste tekitajatenä suitsetajatest veidi tõsisemalt.

Vastustest küsimusele, mida keegi suitsetab, nähtub, et meesõpetajatest suitsetab 93% sigarette, 4% paberosse ja 1% piipu, ülejäänud 2% nende kombinatsioone; naisõpetajatest suitsetab 99% sigarette (nagu naisarstidki).

Järgnevalt oleme jõudnud huvipakkuva andmestiku juurde: kuidas hinnata Eesti õpetajate suitsetamishõlmavust sama elukutse esindajate suitsetamishõlmavusega mujal?

Võrdluseks kasutame kirjanduse andmeid, mis on ülevaatlikkuse mõttes esitatud tabelis 3.

Tabeli andmete järgi otsustades on suitsetamishõlmavus esitatud maades võrdlemisi varieeruv. Näitude kõrvutamisel tuleb ka meeles pidada, et uurimuste meetodika võis olla erinev. Huvitava tõigana torkab silma, et 1977. a. andmeil suitsetavad Ameerika Ühendriikides meesõpetajad vähem (!) kui naisõpetajad! Seejuures on ühendriikide õpetajate keskmine suitsetamishõlmavus langedud 32%-lt 1967. a. 21%-le 1977. a. (1). Võrdluseks olgu märgitud, et arstide keskmine suitsetamishõlmavus Ameerika Ühendriikides langes samal ajavahemikul 30%-lt 21%-le (5). Nähtavasti on see tingitud viimasel aastakümnel hoogustunud suitsetamisvastase hoiaku kujundamisest elanikkonna hulgas.

Lõuna-Aafrika Vabariigis uuriti 76 meessoost ja 21 naissoost neegerõpetajat (3). Selgus, et eriti kõrge on meesõpetajate suitsetamishõlmavus (82%), mis kontrasteerub imetlusväärse tõsiasjaga — suitsetavate

Tabel 1

EESTI MEES- JA NAISSOOST ÕPETAJATE
SUITSETAMISHÕLMAVUS VANUSERÜHMITI

Sugu	Vastajate arv	Suitsetajate %					Keskmiselt
		Vanus aastates					
		kuni 29	30...39	40...49	50...59	60 ja üle	
Mehed	1336	44	44	36	38	45	40
Naised	7011	20	15	7	6	2	11

Tabel 2

EESTI ÕPETAJATE ARVAMUS SUITSETAMISE PÕHJUSLIKUST OSAST
ERI HAIGUSTE TEKKEKS

Arvamus	Rühm	Vastajate %			
		Südame isheemiatõbi	Kopsuvähk	Krooniline bronhiit	Kopsuemfüseem
Kindlasti peamine põhjus	S	6	18	15	6
	M	8	27	18	9
Üks põhjustest	S	44	58	54	35
	M	43	52	53	37
Ei oska arvata	S	42	20	23	52
	M	45	20	25	52
Tõenäoliselt pole põhjus	S	5	3	5	4
	M	3	1	2	1
Pole põhjus	S	3	2	3	3
	M	1	1	1	1

Märkus: S — suitsetajad, M — mitesuitsetajad.
Arvude ümardamise tõttu summa erineb mõnikord 100-st.

Tabel 3

MEES- JA NAISÕPETAJATE SUITSETAMISHÖLMAVUS
MÕNEDE VÄLISAUTORITE ANDMEIL

Maa	Küsitluse aasta	Suitssetajate %		Autorid
		M	N	
USA	1970	28	24	T. D. Sterling, J. J. Weinkam (7)
USA	1977	18	23	W. G. James (1)
Norra	1977	24	15	National council (6)
Rumeenia SV	1979	44	28	V. Golli (2)
Uus-Meremaa	1980	23	23	D. R. Hay (4)
Lõuna-Aafrika Vabariik (neegerõpetajad)	1980	82	0	M. L. Griffiths, J. M. Koapeng (3)

Märkus: M — meessuitssetajad, N — naissuitssetajad.

naisõpetajate puudumisega. Siin on, mida tuleks meie naisõpetajatel mustanahalistelt kollegidelt eeskujuks võtta!

Tabeli andmeil on meie meesõpetajate suitssetamishölmavus lähedane Rumeenia meesõpetajate omale, meie naisõpetajate suitssetamishölmavus on aga tunduvalt madalam. Eesti nooremate naisõpetajate suitssetamishölmavus on aga peaaegu võrdne Ameerika Ühendriikide naisõpetajate suitssetamishölmavusega. Nii ei kujuta meie nooremad naisõpetajad erandit arenenud maades täheldatavast naiste suitssetamishölmavuse jätkuvast kasvutendentsist.

Lõpuks vaatame, mida arvavad õpetajate suitssetamisest õpilased. Teeme selleks mõned väljavõtted Tallinna õpilaste tervishoiuteemalise kirjandusliku omaloomingu konkursi raames laekunud kirjanditest teemal «Terve ja õnneliku tuleviku nimel».

Õpilane A. V. kirjutab: «Kõige tähtsamaks on aga soov jäljendada täiskasvanuid... kogu aeg seatakse noortele eeskujuks täiskasvanu inimesi. Kuidas on siis see eeskuju, kui peaaegu igas perekonnas on üks vanematest suitssetaja ja koolis käib õpetajatel suitsuhais üle pea, kusjuures õpetajate tuba on üks suur suitsupilv?!»

Õpilane P. R. kirjutab: «Õpilase esimesed kogemused suitsust (kui kodus ei suitsetata) algavad õpetajate toast, kus õhku võiks noaga lõigata. Aga õpetajad on ju enamuses naised!!!»

Õpilane R. A. on kogu oma kirjandi pühendanud õpetajate seas levinud suitssetamise vaagimisele. Ta kirjutab: «Juhtumisi olen käinud ühe teise kooli õpetajate toas. Häid mälestusi sellest külaskäigust küll ei jäänud. Ukse avamisel paiskus näkku niisugune suitsupahvak, et hing tahtis kinni jääda ja silmad hakkasid kipitama... Oma kooli õpetajate tuppa sisenedes ei pea siiski gaasimaski pähe tõmbama... võiks arvata, et kõik ruumis viibijad on mittesuitssetajad, kuid see arvamus on ekslik... Kus nad siis

oma vajadusi (suitssetamist jms.) rahuldavad, ega ometi WC-s? Oh ei, õpetajad on ju ikkagi intelligentne rahvas ja vastavalt sellele tahavad nad ka kultuuriselt suitsutada. Selleks otstarbeks on välja kujunenud väike ruumike teisel korrusel... Ruumi ukse peal on küll silt «Kunstikabinet», kuid see ei peegelda toakese tegelikku funktsiooni. Sisuliselt on see õpetajate suitssetamise koht...»

Alasti tõde on alati valus tõde, eriti kui see tuleb altpoolt, antud juhul neilt, keda peame kasvatama, aga sigaretti põlema süüdates unustame pedagoogilise kasvatuse põhitõde — isikliku eeskuju —, mida õpilased suitssetamisvastase hoiaku kujundamisel oma õpetajatelt pikisilmi ootavad. Seega ei ole suitssetamisvastase hoiaku kujundamine ainuüksi arstide kohus, vaid selles on oma vastutusrikas osa täita meist igalühel. Seni kuni meie arstide ja õpetajate seas suitssetamishölmavus püsib kõrgena, jääb suitssetamisvastane tervishoiupropaganda väheresultatiivseks. Noored vajavad mitte niivõrd ilusaid sõnu, kuivõrd ilusat eeskuju.

Esitatut arvesse võttes jääb lähemate aastate ülesandeks Eesti õpetajaskonna suitssetamishölmavuse oluline vähendamine, seda eeskätt meesõpetajate ja nooremate naisõpetajate osas. Loodame, et 1985. aastal küsitlust korrates võime tõdeda olulisi nihkeid suitssetamisest loobumise suunas. Tervis ja pedagoogi noori õilistav eeskuju väärivad lahtiütlemist keskaja indiaanihõimudelt pärinevast kombest.

(Järgneb kirjandus lk. 52.)

Matemaatiliste võimetega abiturientide jaotumine ülikoolis

JAAN REIMAND,
matemaatika õpetamise metoodika kateedri juhataja, dotsent

Tuntud nõukogude psühholoogiadoktor V. Krutetski uuris kooliõpilaste matemaatilisi võimeid. Oma monograafias pidas ta vajalikuks märkida, et väljapaistvaks matemaatikuks peab sündima, tavaliseks võib aga õppida. See seisukoht on aluseks ka järgneval andmete analüüsimisel, kus tutvume sisseastujate ja vastuvõetute matemaatiliste võimetega, iseloomustatuna kooli lõputunnistuse matemaatikahindega. Aspektiks on reserveid avastamine kutsevaliku üsna stiihilises voos, ent ka koolimatemaatika õppimisvajaduse motiveerimine edasi õppida soovijatele. Andmebaas pärineb TRÜ AIS-i (automatiseeritud informatsioonisüsteem) loojatelt ja hõlmab 5300 sisseastujat 1979. ja 1980. a. ning 1550 vastuvõetut 1981. a.

Summaarselt osutub matemaatika koolihinne Tartu Riikliku Ülikooli vastuvõetufiltris küllaltki oluliseks näitajaks. Statsionaari vastuvõetute hulgas moodustavad ju üle 80% need, kellel on matemaatikahinne 4* või 5* (tabel 1). Kolmel viimasel aastal olid siin hinde 5* osamäärad vastavalt 33%, 31% ja 37%; hindel 4* — 51%, 50% ja 45%, ning hindel 3* — 16%, 19% ja 18%.

Ühtlasi selgus ka nendesamade hinnete väljajäämist prognoosiv väärtus: hindel 5* — 22% ja 21% (1981. a. väljajäänute andmed puuduvad); hindel 4* — 41% ja 39%, ning hindel 3* — 57% ja 53%. Ehk seesama teisiti öelduna: kõigist, kel matemaatikahinne 5*, jäi välja vaid iga viies, aga kolmemeestest iga teine. Ja seda statsionaari kõigil erialadel kokku, mitte täppisteaduste valdkonnas eraldi. Viimastel on sissesaaamise matemaatiline nivoo kõrgem, kolmelistele jääb vaid 10—12% vastuvõetust (tabel 2; jaotamine humanitaar-, loodus- ja täppisteadusteks on siin mõneti subjektiivne). Erialade kaupa komplekteerimisnäitajaid vaadeldes selgub, et vene õppekeelega osakondadesse rahuldava matemaatikahindega peaaegu ei pääsegi (hinnete 5* ja 4* osamäärade summa on 100%). Sedasama võib öelda veel inglise keele, ravi, kaubandusökonomia jt. erialade kohta. Kolmandikuni küübib kolmega sissesaanute osamäär vaid mõnel üksikul erialal, nagu ajalugu ja kehakultuur. Kaugõppes on olukord mõnevõrra leebem.

Küllaldast huvi pakub ka tabelite 1 ja 2 parempoolne osa. Nähtub, et umbes 100 sisseastujat matemaatikahindega 5* ja 500 hindega 4* kaotas reaalseste kutseideaalide hilinelemise tõttu edasiõppimisvõimaluse, aga täppisteadustesse oldi sunnitud vastu võtma ligi 40 isikut hindega 3*. Mõnel aastal jääb matemaatika erialal isegi kuni 10 kohta hoopis täitmata. Efektiivsem kutseasuunitlus suudaks need reservid nii avastada kui ka realiseerida. Selgitusena olgu lisatud, et tabelis miinusmärk vastava hindega väljajäänud isikute arvu ees näitab olukordi, kus vastuvõetute arv oli suurem kandideerinute arvust (ületulekute arv).

Sisuliselt tuleks eristada ka arvulist konkursi kvaliteedi konkursist. Näitena vaatleme füüsika eriala ja kaubatundmise eriala komplekteerimist. Füüsika eriala täitus ilma

Tabel 1

Jrk. nr.	Erialad	Sissesaanute arv ja hinnete osamäär (%)									Jäid välja hindega (arv)			
		1979			1980			1981			1979		1980	
		arv	5	4	arv	5	4	arv	5	4	5	4	5	4
1.	Humanitaarteadused (nr. 1—10, tabel 2)	332	22	56	329	22	56	316	26	49	41	180	19	166
2.	Loodusteadused (nr. 11—20)	421	32	52	437	32	46	463	37	46	60	218	60	187
3.	Täppisteadused (nr. 21—33)	389	45	45	384	39	49	371	46	42	24	138	17	128
4.	Statsionaarsed	1142	33	51	1150	31	50	1150	37	45	125	536	96	481
5.	Mittestatsionaarsed	381	10	49	383	9	44	370	9	46	—1	6	9	—3
6.	Kogu vastuvõtt	1567	28	50	1572	26	50	1552	30	46	122	549	109	493

Tabel 2

Jrk. nr.	Eriala	Sissesaanute arv ja hinnete osamäär (%)									Jäid välja hindega (arv)			
		1979			1980			1981			1979		1980	
		arv	5	4	arv	5	4	arv	5	4	5	4	5	4
1.	Ajalugu	29	34	34	32	9	53	30	17	43	5	27	1	30
2.	Defektoloogia	24	8	58	25	24	56	25	24	52	3	12	1	6
3.	Psühholoogia	25	48	48	25	8	72	21	43	48	8	32	8	18
4.	Eesti keel	50	28	58	50	24	43	50	22	48	6	27	2	24
5.	Inglise keel	30	27	63	29	48	48	32	34	50	8	18	4	22
6.	Saksa keel	20	15	75	16	25	50	18	22	61	3	10	0	8
7.	Vene keel	75	11	65	74	19	65	70	26	50	4	17	1	15
8.	Prantsuse keel	—	—	—	8	25	37	—	—	—	—	—	—	0
9.	Žurnalistika	17	12	53	15	40	53	15	27	47	0	3	0	0
10.	Õigusteaduskond	62	24	45	55	15	55	55	26	47	4	34	3	43
11.	Ravi	120	38	49	124	40	42	125	39	47	9	70	24	80
12.	Ravi (v)	29	62	38	26	54	46	25	84	16	21	35	30	18
13.	Spordimeditsiin (v)	23	61	39	22	50	50	30	60	40	10	13	1	6
14.	Pediaatria	44	43	55	50	28	54	50	48	40	8	20	0	12
15.	Stomatoloogia	34	9	74	39	23	49	40	13	57	1	10	—	9
16.	Farmaatsia	31	16	55	40	20	48	50	30	54	0	10	—	4
17.	Bioloogia	50	32	58	50	30	54	50	36	42	5	38	2	22
18.	Geograafia	25	32	46	21	24	67	26	31	50	4	14	3	19
19.	Geoloogia	15	40	33	15	40	40	15	20	73	1	2	2	5
20.	Kehakultuur	50	2	48	50	12	28	52	16	46	1	6	0	12
21.	Füüsika	50	50	40	49	49	37	46	48	30	—2	—3	2	1
22.	Füüsika (v)	25	76	24	25	48	48	25	44	52	5	7	—1	4
23.	Keemia	50	26	54	50	34	50	50	42	46	—4	—6	0	1
24.	Kaubanduse ökonomia	25	28	60	25	24	56	25	36	60	12	37	2	31
25.	Rahandus ja krediit	25	16	72	25	12	64	25	12	48	—2	2	2	7
26.	Rahandus ja krediit (v)	25	48	52	25	44	52	—	—	—	9	33	1	19
27.	Kaubandus ja raamatupidamine	25	32	44	25	20	76	25	20	36	—5	10	1	12
28.	Kaubandus ja raamatupidamine (v)	—	—	—	—	—	—	25	36	60	—	—	—	—
29.	Majandusküberneetika	25	72	28	25	36	56	20	60	35	2	14	2	0
30.	Kaubatundmine	30	13	67	30	27	50	30	53	40	7	44	8	45
31.	Matemaatika	69	43	48	65	38	51	59	46	49	—10	—16	—4	—1
32.	Rakendusmatemaatika	20	80	20	20	50	45	21	90	10	7	8	1	5
33.	Rakendusmatemaatika (v)	20	90	10	20	90	10	20	85	15	5	8	4	3

Tabel 3

Eriala	1979					1980				
	Soovijaid	Vastuvõetuid (%)				Soovijaid	Vastuvõetuid (%)			
		arv	5	4	3		arv	5	4	3
Füüsika	47	50	50	40	10	51	49	49	37	14
Kaubatundmine	101	30	13	67	20	92	30	27	50	23

arvulise konkursita ikkagi kvaliteetsema kontingendiga kui kaubatundmise eriala oma kolmekordse konkursiga (tabel 3). Meie vabariigi tingimustes ei tohiks ideaaliks pidada suurt konkurssi, milleks lihtsalt ei jätkugi soovijaid, vaid vajaliku arvu sobivate sisseastujate sattumist-suunamist igale erialale. Kõik teised variandid on summaarselt vähemefektiivsed nii üksikisiku kui ka ühiskondlike vajaduste seisukohalt.

Kutsesuunitluse aspektist oleks seega ideaaliks isiklike kutsehuvide proportsionaalsus ühiskonna vajadustega. Õeldu kehtib muidugi siis, kui lugeda kõiki erialasid ühiskonnale samaväärseteks. Viimane on muidugi suur lihtsustus, mida eirab töötingimuste ja -tasude suur mitmekesisus. Ent võimete otstarbeka ärakasutamise probleem on ikkagi akuutne, sealhulgas ka matemaatika vallas.

Individualiseerimiskogemusi kirjanduse õpetamisel 4. klassis*

MAIMU LOOST,
Rannu 8-kl. kooli õpetaja

Individualiseerimise olemus ja eesmärgid

Nüüdispedagoogikas püütakse leida õppeprotsessi otstarbekamaks muutmise teid, nii et õpilased vähese ajakuluga omandaksid rohkem teadmisi ja maksimaalselt arendaksid oma vaimseid võimeid. Sõlmküsimuseks on õpilaste aktiveerimine õppetöös. Aktiveerimise võimalusi on hulgaliselt, üks neist on õppetöö individualiseerimine.

Individualiseerimine on õppetöö kohandamine õpilaste individuaalsetele iseärasustele. Vajadus õppetööd individualiseerida kasvab välja põhiliselt kahest asjaolust:

1) kommunistliku kasvatuses eesmärkidest, mille kohaselt tuleb kasvatada eripalgelisi, individuaalselt erinevate võimete ja huvidega isiksusi;

2) lapse isiksuse juba väljakujunenud individuaalsetest psüühilistest iseärasustest.

Individualiseerimisel ei tohi unustada nõukogude pedagoogika põhiprintsiipe: programmi põhimaterjal peab olema kõikidele õpilastele ühesugune, nõrgemate õpilaste puhul ei tohi seda vähendada, vaid tuleb kindlustada igakülgse üldhariduse saamine.

Individualiseerimise puudumine õppetöös toob endaga kaasa puudusi kasvatuses ja õpetuses: töö nn. keskmisel tasemel on üle jõu käiv nõrgemate õpilastele, ei võimalda aga pingelist vaimset tööd tugevamatele. Järelikult ei kasvatata õpilastes valmisolekut võimetekohaseks tööks, meie ühiskonnas kehtib aga nõue «igähelt tema võimete järgi»: Jõukohase töö puudumisega kaas-

* 1981. a. pedagoogiliste loengute ettekanne.

nevad ka muud kasvatuslikud pahed: puudused töökasvatuses õpetamise kaudu, kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel, mis on niigi üks valusamaid probleeme.

Kokkuvõtlikult on õppetöö individualiseerimise eesmärgid järgmised:

- tõsta kõigi õpilaste õppe edukust, vähendada mahajäämist;
- parandada töökasvatust, vastutus- ja kohusetunnet;
- arendada õpilaste huve, aidates sellega kaasa teadlikule kutsevalikule;
- tõsta iseseisva töö oskuste taset, valmis-tades nii last ette eluks.

Individualiseerimiseks on olemas 3 teed:

- 1) suhteliselt homogeensete klasside (rühmade) moodustamine e. diferentseerimine;
- 2) klassisisene õppeülesannete individualiseerimine suhteliselt erinevate õpilastega klassis;
- 3) õppekursuse läbimine kiirendatud või aeglustatud tempoga.

Õppematerjali sisu poolest võib individualiseeritud ülesanded jaotada kaheks:

- 1) ülesanded lünkade likvideerimiseks, eesmärgiks on programmi põhimaterjali omandamine;
- 2) ülesanded programmi täiendamiseks ja süvendamiseks, vastavalt õpilaste huvidele ja suutlikkusele.

Kaheks võib jaotada ülesanded ka selle järgi, kas ülesande täitmise käik ja vastus on täpselt ette määratud, nn. jäigad ülesanded või ülesanded, mida on võimalik lahendada eri tasemel ja mitut moodi. Õpilane täidab nad sellel tasemel, milleks ta on võimeline. Viimaste hulka kuulub suur osa ülesandeid, mida kasutatakse kirjanduse õpetamisel.

Õpilastele suurema või väiksema iseseisvuse jätmise seisukohalt jaotuvad ülesanded järgmiselt:

- õpetaja määratud ülesanded;
- ülesanded valikuks, kusjuures valitud ülesande täitmine on kohustuslik;
- õpetaja pakutud ülesanded vabatahtlikuks täitmiseks;
- ülesanded vabatahtlikuks täitmiseks, mille sisu leiab õpilane ise.

Tööjuhendite koostamisel kirjanduses on püütud arvestada järgmisi printsiipe:

- anda selliseid ülesandeid, mis sunniksid õpilasi iseseisvalt mõtlema ja järeldusi tegema;
- ülesanded, mis nõuavad iseseisvat tööd tekstiga;
- ülesanded, mis aitaksid omandada autorite ja teoste tegelaste nimesid, kirjandusteoreetilisi mõisteid.

On püütud kasutada mitmekesiseid töölike, nagu küsimustele vastamine, tsitaatide leidmine tekstist, ülesandeid sõnavara laiendamiseks, tegelaste iseloomustamine, kirjelduste, dialoogide koostamise omaloomingulised ülesanded, skeemide joonistamine,

teksti illustreerimine, tabelite täitmine, kava koostamine, temaatiline, tavaline ja tekstilähedane jutustamine, lisamaterjali hankimine, lünkülesanded, küsimuste koostamine, näidete leidmine kirjandusteoreetilistele mõistetele (vanasõnad, võrdlus, epiteet), valikülesanded.

Individualiseeritud tööd kirjanduses saab rakendada tunni kõigil etappidel. Kui võib arvata, et nõrgemate õpilaste eelteadmised uue teema juurde minnes jäävad napiks, võib anda kodus või tunnis materjali kor-dava individuaalse töö. Paremate algtead-mistega õpilased võivad hankida lisamater-jali, mida vajatakse uue aine esitamisel. Kõige enam saab individualiseerida kinnis-tamist, kordamist ja teadmiste rakendamist. Kodutöodes on individualiseerimise võimalu-sed samuti suured, sest kodutöö on niigi ise-seisev töö, pealegi on aega nende täitmiseks rohkem kui tunnis.

Kõige raskemaks osutub õpetajale (kui tööjuhendite koostamine välja arvata) indi-vidualiseeritud ülesannete kontroll. Selleks ei jätku piisavalt aega. Võib kasutada tuge-vamate õpilaste abi või kontrollida nõrge-maid ajal, mil tugevad iseseisvalt töötavad.

**Kirjanduse õpetamise individualiseeritud
tööjuhendeid 4. klassis**

A-variant on mõeldud nõrgematele,
B-variant tugevamatele.

Ülesandeid täidetakse suuliselt või kir-jalikult, koolis või kodus.

Eesti muinasjutt «Vaeslaps ja talutüdruk»

A. 1. ülesanne. Vasta küsimustele.

1. Iseloomusta vaeslast.
2. Miks loetles talutütar Vanapaganale kõik ehted korraga?
3. Mille poolest erinesid vaeslaps ja talu-tüdruk teineteisest?
4. Miks on muinasjuttu hea lugeda osade kaupa?
5. Kas selles muinasjutus on vähe või palju sündmusi?

2. ülesanne. Oletagem, et hakkame selle mui-nasjutu põhjal tegema filmi.

1. Kas teeksid värvilise või must-valge filmi?
2. Milliste sündmuste filmimisel on vaja ere-daid värve?
3. Kuidas saaks mõnda meie klassi õpilast muuta filmi-Vanapaganaks või tema eideks? Millisena kujutled teisi tegelasi?
4. Millisena kujutled filmis kohta «Vaes-laps astus saunast välja uhkeis riides nagu kuningatütar, läikis kuupaistel nagu kuld ja hõbe»? Milline muusika kõlaks samal ajal?
5. Millisena kujutled filmi lõppu? Kuidas võiks välja näha tee põrgusse?

B. 1. ülesanne. Kirjutada, kasutades raa-

matukogu abi, vihikusse eesti muinasjuttude pealkirju, kui on, siis lisa ka autori nimi.
2. ülesanne. Illustreerida: a) Vaeslaps astus saunast välja ... või b) Tee põrgusse.

Valgevene muinasjutt «Võluhelid»

Ühiselt kuulatakse helindeid H. Elleri «Kodu-maine viis», «Jaaniöö» või «Koit», katken-deid E. Kapi muusikast balletile «Kalevi-poeg».

A. 1. ülesanne. Õpi pala ilmekalt lugema.

2. ülesanne. Vestlus:

1. Millist mõju avaldas Muusiku mäng loo-dusele ja inimestele?
2. Miks armastasid inimesed Muusikut?
3. Miks paharetid vihkasid teda?
4. Miks jääb Muusik alati võitjaks?
5. Nimeta muinasjutte, kus headus võidab kurjuse. Mil viisil?

6. Leia sama tähendusega sõnu:

keerlema —	hale —
viulimängija —	varitsemä —
helisema —	liduma —

Kirjuta ümberjutustus: «Muusiku mängu suur ja võluv mõju».

3. ülesanne. Muusikahuvilistele, muusika-klassi õpilastele.

B. 1. ülesanne.

1. Millised muusikapalad on sind köitnud?
2. Mida tunned ja mõtled oma lemmikpalu kuulates?
3. Milliseid pille tunned?
4. Mida oled kuulnud (filmi näinud) «pu-nasest» viuldajast Eduard Sõrmusest, kelle kunst teenis revolutsiooni?
2. ülesanne. Kirjuta lühikirjand teemal «Minu lemmikmuusika».

Tsükkel «Ülemaks kui hõbevara».

M. Gorki «Lugemiskirg»

Käsitlemise eel:

A. 1. Loe läbi E. Raua «Kalevipojast» pt. «Sõit maailma otsa». Millisele järeldusele jõuab Kalevipoeg reisilt tagasi tülles?

2. (tunnis). Pärast palaga «Lugemiskirg» tutvumist leia sõnastikust tähendus järg-mistele sõnadele: kirg, läitma, verssok, sardiin, taht, parandusmaja.

3. (kodus). Mõelda, kuidas saan aru vihi-kusse kirjutatud 5 mõttetierast.

Rahva ja suurmeeste arvamusi raamatuist

1. «Kõige hea eest, mis minus leidub, võlg-nien ma tänu raamatule» (M. Gorki).
2. «Hea raamat on nagu vestlus targa ini-mesega» (L. Tolstoi).
3. «Pigem olgu sinu tuba täis raamatuid, kui sinu rahakott täis raha» (J. Lily).
4. «Lugemine on vaimule sama mis võim-lemine kehale» (R. Steele).
5. «Kui sa pole 3 päeva midagi lugenud, muutub sinu jutt igavaks» (Hiina vanasõna).

Võta kaasa raamat, mida pead populaar-teaduslikuks.

B. Tutvusta omal valikul klassile üht po-pulaarteaduslikku raamatut.

Teema: Populaarteaduslik raamat

A. 1. Vaata õpetaja väljapaandud populaarteaduslikke raamatuid. Lisada kodust toodud raamat.

2. Õpetaja loetud katkendi põhjal Dmitrijevi raamatust «Tere orav...» lk. 69 arutle, mille poolest erineb lindude kõne inimeste omast.

3. N. Nadeždina raamatu «Aias ja peenra- maal» abiga kirjeldab õpetaja 3 aedvilja. Ül.: Märgi lehele nende nimed.

B. 1. Mis on populaarteaduslik raamat?

2. Nuputamisesäannete lahendamine

A. Markuša raamatust «Imed ratastel».

3. Soovita klassile üht populaarteaduslikku raamatut omal valikul.

Korea muinasjutt «Ema armastus»

A. 1. ül. (tunnis). Pane osadele pealkirjad.
2. ül. Leia sõnadele õige paariline. Kui ei suuda, loe veel kord teksti või kasuta sõnastikku. Kirjuta vastused vihikusse.

müütama — aru saama

kehvik — täielik

hieroglüüf — pikkusmoot
(576 m)

kurnatud — väga kuri

sööstma müüma

karm ebaõiglane

lii — silpi või sõna tähis-
tav märk korea jt.
keeltes

näotu — nõudlik

täiuslik — vaene

range — väga vana

julm — inetu

ülekohtune — väsinud

veenduma — tormama

filosoof — mõtteteadlane

iidne — kuri

3. ül. (kodus). Mõttele küsimuste üle:

1. Miks oli ema poja vastu nii karm?

2. Miks on palal niisugune pealkiri?

3. Kas oled ka vahel tundnud, et ema või isa on liiga karm? Too näiteid!

4. ül. (kodus). Koosta kava kirjandile «Möistsin alles hiljem, et ema (isa, õpetaja...) soovis mulle head».

B. 1. Millest tunned ära muinasjutu? Mis suhtes erineb see muinasjutt tavalisest?

2. Koosta kava kirjandile «Möistsin alles hiljem...» või «Raske on endast võitu saada».

J. Parijõgi «Kui vanaisa õppis»

A. 1. Leia tähendused järgmistele sõnadele: huupi, leer, õnnistamispäev, piibel, magasi-ait, vald, pirrutuli, vestma, sorts, haldjas, kib, kaasitama.

2. Joonista vihikusse illustratsioon rehetare ja selle sisustuse kohta.

3. Tubaste tööde juures harrastati rahvalaule, -jutte, mõistatusi jne. Valmistu neist mõnda omal valikul esitama.

B. 1. Kasuta A-ülesandes antud sõnu järgmisel tunnil oma jutustuses.

2. Lisa vihikusse joonistatud illustratsioonidele rehetare sisustuse kohta omapoolsed kirjeldused.

3. Milliseid raamatuid oled lugenud sellest, kuidas vanasti omandati kirjatarkust?

D. Uljanov «Gümnaasiumis»

A. 1. Jutusta teemal «Kuidas valmisid V. I. Lenini kirjandid».

2. Kirjuta (oma kava alusel) kirjand: «Möistsin alles hiljem, et ema (isa, õpetaja) soovis mulle head».

3. Loe raamatutest «Suure elu lehekülgi», «Lenini elu» jt. V. I. Lenini lapsepõlvest.

B. 1. Jutusta teemal «Kuidas ma kirjutan kirjandeid».

2. Kirjuta oma kava alusel «Kaske on endast võitu saada».

3. Loe raamatutest «Suure elu lehekülgi», «Lenini elu» jm. V. I. Lenini kooliajast (kitsam teema).

A. Gaidar «Tuline kivi»

A. 1. Leia osadele pealkirjad ja kirjuta vihikusse. Milline osa on kõige olulisem?

2. Jutusta vanataadi elulugu.

3. Nimeta A. Gaidari jutustusi.

B. 1. Koosta kirjalikult pala kohta 5 küsimust ja esita need klassile vastamiseks.

2. Tutvusta mõnd tegelast A. Gaidari jutustustest.

Tsükkel «Pildikesi minevikust».

J. Mändmets «Kui valgus tuli»

A. 1. (Enne uut materjali.) Lugada 3. kl. lugemikust kordavalt pala «Kooli muuseumis».

2. Kirjuta lugemikust vihikusse kirjeldus valguse ja pimeduse võitlusest (5 rida). Tegusõnadele tõmba joon alla. Mida märkad?

B. 1. (Enne uut materjali.) 4. kl. ajaloo-õpikust leia juba läbivõetud peatükkidest materjali eesti talurahva elust ja tööst minevikus (aletegemine, põllutööriistad, mõisategu, elamu, toit, riietus jne.).

2. Vanemate abiga valmistu jutustama, mis on Rannu aleviku elus muutunud 10 aasta jooksul, s. o. sinu eluajal. (Mida uut on ehitatud jne.)

Mida järeldad?

J. Parijõgi «Uued saapad»

A. 1. Mis on palas naljakat?

3-liikmeliste rühmadena jutustage igaüks üks osa tekstilähedaselt. Mõttele oma osale ka pealkiri.

B. 1. Valmistu jutustama teemal «Minu unistus läks täide».

N. Nekrassov «Volgal»

A. Pärast sisu üle mõtlemist õpi luuletust lugema.

B. Koosta suuliselt luuletuse lugemisjuhend lõikude kaupa (näit. 1. lõik; aeglaselt, mõtlikult, uhkuse ja hellusega) ja põhjenda. J. Aho «Matti ja Liisa esimene rongisõit»

A. 1. (Enne pala käsitlemist.) Loe 3. kl. lugemikust kordavalt kas E. Kuusi pala «Kui kõverik kõndima õppis» või V. Beekmani «Aatomik on ametis» või R. Vaidlo «Unistus ja mõte». Mille üle need palad mõtlema panevad?

2. Kirjuta oma muljetest esimesel laeva- või lennukisõidul, karussellil jne.

B. 1. (Enne pala käsitlemist.) Õpetaja antud populaarteaduslikest raamatutest lugeda mõnest leiutisest (näit. A. Markuša «Imed ratastel» prilliraamide leiutamisest, milleks kulus inimkonnal 300 (!) aastat või lk. 37 raudtee ehitamisest Venemaal jne.).

2. (Näidendihuvilistele.) Valmistuda rongisõidu lavastamiseks kogu rühmaga (J. Aho pala põhjal).

Kokkuvõte

Et käsitletud tsüklid ei haara kogu 4. kl. kirjanduslugemiku materjali, siis ei ole kasutatud ka kõiki individualiseerimisvõimalusi ja võtteid. Käsitletudki peatükkides ei korrata samalaadseid ülesandeid seoses nõrgemate õpilaste lugemisoskuse arendamisega, kuigi seda tööd pidevalt teha tuleb. Puhtsõnavaralist tööd on vähe puudutatud, sest seda on seni tehtud rohkem frontaalselt, kasutades ära tugevamate õpilaste paremat sõnavaratundmist. Tugevamate õpilaste puhul on tähelepanu pööratud loovtööde tegemisele. Jaotus A ja B pole absoluutsed. Keskmissi õpilasi võib lahendada panna kord üht, kord teist.

Individualiseeritud ülesannete kasutamise ühe olulisema eelisena tuleb märkida raamatuga iseseisva töö oskuste kujundamist. Eriti põhjusel, et mõni aeg tagasi võõrutati õpilased peaaegu õpikugi kasutamisest. See pidi ikka suletud olema.

Individualiseerimisega ei peaks liialdama, sest õpilastes ei tule näha ainult erinevat, vaid ka seda, mis neis on ühist, tüüpilist, eakohast. Hinnatavad on frontaalse töö võimalused õpilaste aktiveerimisel.

Matemaatika ajaloo elementide käsitlemisest koolis

OLEV KÄRNER,
PTUI matemaatika, füüsika ja keemia sektori vanemteadur.

Matemaatika ajaloo käsitlemine meie koolis peab kaasa aitama nii õpilastes materialistliku maailmavaate ja sotsialistlike veendumuste kujundamisele kui ka õpilaste silmaringi avardamisele ning matemaatika õppimise huvi süvendamisele. Teatavasti õpetatakse eesti õppekeeleaga üldhariduskooli 8. ja 11. klassides fakultatiivkursusi «Matemaatika ajaloo elemente» 1976. a. avaldatud näidisprogrammide alusel (5, lk.7 ja 20–21). Neist 11. kl. programmi juures on toodud aastail 1947–1975 ilmunud ja õpetajale soovitatava kirjanduse loetelu (5, lk. 22–33). See hõlmab nimetatud fakultatiivkursuste õpetamiseks kõige vajalikumaid venekeelseid allikaid ning olulisema osa eestikeelsetst raamatutest ja artiklitest. Loetelus märgitakse kirjutisi matemaatika ajaloo seotud laialdasest küsimusteringist, sealhulgas ideoloogilisest kasvatuses matemaatikatundides, matemaatika mitmesugustest teoreetilistest probleemidest nii minevikus kui ka tänapäeval, paljude nimekate matemaatikute tegevusest jne. Kuid alates 1976. aastast on vene ja samuti eesti keeles välja antud küllalt palju uusi materjale matemaatika ajaloo teemadel. Ilmunud venekeelsest sellealastest kirjandusest võib õpetaja saada kasulikku informatsiooni ajakirjade «Matematika v Skole» ja «Kvant» vastavate aastakäikude kaudu, neis ajakirjades, samuti ajakirjades «Nauka i Zizn» ja «Nauka i Religija» avaldatakse sageli ka kirjutisi matemaatika ajaloo seotud küsimustest. Vastavast eestikeelsest kirjandusest nimetame esmajoones P. ja T. Mürsepa ajalooalast tööd (12), samuti kogumike «Teaduse ajaloo lehekülgi Eestist» (13) ja «Koolimatemaatika» (9) artikleid. Väljaandest «Matemaatika ja kaasage», milles on avaldatud ka palju huvitavat matemaatika ajaloo

alalt, ilmus teatavasti aastail 1963—1973 kokku 19 kogumikku. Edasi aga kahjuks aeglustus selle koolile vajaliku väljaande ilmumine — 20. ja 21. kogumik jõudsid lugejateni vastavalt 1975. ja 1978. a., 22. kogumikku loodame näha 1982. a. Muu hulgas on ette valmistatud ka eelnimetatud fakultatiivkursuste vajadusteks 11. kl. õpiku I osa (10).

Kõnealuste fakultatiivkursuste õpetamisel on õpetaja tänuväärne ülesanne suunata õpilasi iseseisvale tööle kirjandusega (ka venekeelsega, eriti 11. klassis). Ühtlasi on vaja juhendada õpilasi ja ergutada neid koostama vastavasisulisi seinaleheartikleid, referaate ning lühiettekandeid. Siin osutuvad fakultatiivkursuste õppijaile kasulikeks abivahenditeks teatmeteosed (nagu ENE, leksikonid ja sõnastikud), samuti mitmesugused ajaloolaseid väljaanded, esmajooned üldajaloost, filosoofia ajaloo ja pedagoogika ajaloo. Referaate võib ette kanda ka üritustel väljaspool klassitundi, näiteks klassidevahelisel või ülekoollisel huvitava matemaatika õhtul. Fakultatiivkursuse tundides võivad õpilaste endi koostatud ja esitatud ettekanded süvendada juhul käsitletud õpematerjali, mõnelgi juhul aga ka asendada õpetaja selgitusi uue aine kohta. Õpetajal tuleb selleks juhendada ettekandjaid ja soovitada neile vajalikku kirjandust.

Fakultatiivkursuses vaadeldava õpematerjali ranget reprodutseerimist ei ole tarvis õpilastelt nõuda. Vaja on aga taotleda, et õpilased mõistaksid õpematerjali ja omandaksid selle kõige olulisemad faktid. Mõistagi saab 11. klassis vastavat ainekku vaadelda sügavamalt kui 8. klassis. Paraku ilmneb, et nüüdisaegne matemaatika on oma sisult keskkoolile üldiselt kauge. Seepärast ka nüüdisaegse matemaatikateaduse probleemistiku tutvustamisel koolis ajaloolisest aspektist tuleb enamasti piirduda üldist laadi märkustega. Ent lähemalt saab peatuda kuulsamate matemaatikute eluloolistel andmetel, selgitada mõningaid termineid ja mõisteid, tuua näiteid matemaatika uuematest rakedustest ning tema seostest teiste teadustega jne. Muuseas, mõnede väljapaistvate matemaatikute eluloandmed võivad olla teretulnud näitematerjal kasvatustöös, nagu eeskujude toomisel töökuse, visaduse, tahtekindluse jt. positiivsete kõlbelistel omaduste tähtsuse kohta, enesekasvatuse kohta jne. Eredate eeskujudena võib esile tõsta näiteks N. Tartagiat (u. 1499—1557), L. Eulerit (1707—1783), L. Pontrjaginit (s. 1908), N. Luzinit (1883—1950) jt.

Koolimatemaatika põhikursuses on võimalik piiratud aja tõttu võrdlemisi harva teha pikemaid n.ö. ekskursse matemaatika ajalukku, enamasti saab puudutada vaid vastava ainekku üksikuid fragmente. Selleks leidub ka mõningaid andmeid märkustena põhikursuse õpikuis, siin esitatakse

kuulsate õpetlaste portreid ja tuuakse vanaaegsete matemaatikaülesannete näiteid. Õpilaste huvi süvendamise eesmärgil peaks varuma aega selleks, et ajaloolastele õpikuandmetele juhtida klassi tähelepanu. Põhikursuses esineb ka matemaatika ajaloo otseselt tulenevaid isikunimesid (Pythagorase teoreem, Cavalieri printsiip, Pascali kolmnurk jne.). Oleks hea, kui isikunime puhul õpetaja, lisaks õpikus toodule, lühidalt iseloomustaks nimetatud teadlast.

Peatume järgnevalt veel mõnel matemaatika ajaloo elementide käsitlemisega seotud üldisemat laadi küsimusel.

Matemaatika ajalugu puudutavate materjalide puhul võib üles kerkida vajadus lahti mõtestada mõistet «matemaatika». Siin saab õpetaja vanemates klassides tugineda ENE artiklile märksõna «matemaatika» juures (4, lk. 98—99). Niisiis vaadeldakse tänapäeval matemaatikat teadusena suuruste ja kujundite struktuurist ning vastastikuselt kvantitatiivsetest suhetest. Koolimatemaatikas käsitletakse selle teaduse algmeid. Õpetajal on vaja ühtlasi selgitada suuruse, struktuuri ja kvantitatiivsete suhete mõisteid. ENE nimetatud artiklis esitatakse ka lühiülevaade matemaatika ajaloo, eristades selles 3 perioodi: elementaarmatemaatika periood (17. sajandini), kõrgema matemaatika periood (19. sajandini) ja kaasaegse matemaatika periood. Nooremates klassides võiks mõiste «matemaatika» puhul lähtuda «Võõrsõnade leksikonis» toodud seletusest (8, lk. 402). Matemaatika seoste nende tegelikkusega võib õpetaja leida palju vajalikku kogumikus «Matemaatika ja kaasaeg XXI» ilmunud T. Mölsi artiklist (11).

Õpilastele pakub matemaatikaalaste terminite ja sümbolite päritolu selgitamine nii mõndagi õpetlikku ning huvitavat matemaatika ajaloo seoses nende tulenemisega vöörkeeltest, eriti vanadest keeltest. Näiteks termini «matemaatika», mille lähte sõnaks on kreeka k. sõna «mathēma» (teadmised, õpitu, teadus), kasutuselevõtt ulatub vanakreeka teaduse tekkeageadesse. Termin esineb juba Pythagorase rajatud pütaagorlaste liidu tegevust puudutavate andmete puhul; see liit oli ühtaegu poliitiline ja usuline organisatsioon ning matemaatikaga tegelev teaduslik koolkond. On teada, et end esimesena filosoofiks nimetanud Pythagorase surma järel (500. a. paiku e. m. a.) pütaagorlaste liit lõhenes, selle teadusharu esindajaid hakati nimetama matemaatikuteks, religioosse-müstilise haru esindajaid aga akusmaatikuteks (16, lk. 10). Termin «matemaatika» kreeka keelse lähtetähendus viitab ühtlasi pütaagorlaste idealistlikule õpetusele, mis seadis matemaatika eriseisundisse teiste teadusharudega võrreldes. Nimelt pidasid pütaagorlased kõige olemasoleva aluseks arvu (täpsemalt — positiivset täisarvu). Arvestades Aristotele-

selt pärinevaid teateid, märkis F. Engels, et Pythagorase järgi on arv kõikide asjade olemus ja universumi organisatsioon kõigis tema määratlustes on üldse arvude ning nende suhete harmooniline süsteem (1, lk. 136). Teatavasti aga ühismööduta lõikude avastamine seadis pütaagorlaste idealistliku õpetuse põhiseisukohad kahtluse alla, sest selgus, et eksisteerib lõike, millele vastavaid arve ei ole olemas. On tähelepanuväärne, et matemaatika kuulus Vana-Kreekas filosoofia ainevalda selle olulise osana. Seda kajastas ka kiri Platoni kuulsa filosoofilise kooli Akadeemia (asutatud u. 387 e. m. a.) sissekäigu juures: «Ärgu sisenege siia ükski, kes ei tunne geomeetriat!». Nüüdisajaks on piiritletud nii matemaatika kui ka filosoofia uurimisvaldkonnad, filosoofiat mõistetakse teadusena looduse, ühiskonna ja mõtlemise kõige üldisematest seadustest.

Matemaatika tähtsust on üle hinnanud ka mõned materialistlike vaadetege filosoofid. Näiteks ilmses see dualistliku filosoofi, kuid loodusnähtuste uurimisel materialisti R. Descartes'i (1596—1650) õpetuses, materialistliku filosoofia nimekad esindajad T. Hobbes (1588—1679) ja B. Spinoza (1632—1677) omistasid erilise tähtsuse geomeetria (7; 6, lk. 151—165).

Olles hariduselu juhtimisele suure mõjuga, püüab vaimulikkond kodanlikes maades kasvatada noorsugu idealismi vaimus. Haridusolusid klasside antagonismile rajatud ühiskondades iseloomustavad ilmekalt V. I. Lenini sõnad: «Vana kool valmistab kapitalistidele vajalikke teenreid, vana kool tegi teadusemeestest inimesi, kes pidid kirjutama ja rääkima nõnda, nagu oli meeltemööda kapitalistidele.» (3, lk. 257.) Niisugused tingimused on aidanud kaasa, et kapitalismimaade väljapaistvate teadlaste, ka matemaatikute hulgas on mõned ilmutanud viimastel aastakümnetelgi idealistlikke filosoofilisi tõekspidamisi. Nagu teada, kritiseeris V. I. Lenin teoses «Materialism ja empiriokrititsism» tuntud matemaatikute prantslase H. Poincaré (1854—1912, filosoofias konventsionalismi rajaja) ja inglase K. Pearsoni (1857—1936) vaateid (2). Idealismi positsioonidel on asunud näiteks ka nimekas saksa matemaatik H. Weyl (1855—1955, filosoofias intuitsionismi rajajaid), samuti matemaatilise loogika teenekad arendajad inglise teadlane B. Russel (1872—1970, oli tuntud ka võitlejana rahu ja üldise desarmeerimise eest) ning poolakad J. Lukasiewicz (1878—1956) ja A. Tarski (s. 1902) (7). Tuleb võrdluseks rõhutada, et väljapaistvad vene matemaatikud taolisi seisukohti ei ole väljendanud. Ühtlasi on siin sobiv meenutada, et materialistlike traditsioonide rajajaks Venemaal oli M. Lomonossov (1711—1765), ning et kuulsad vene matemaatikud N. Lobatševski (1792—1856), M. Ostrogradski (1801—1862) ja T. Ossi-

povski (1765—1832) kannatasid oma ateistlike veendumuste tõttu tsaarivõimude tagakiusamiste all. Ka on kohane ära märkida eestlastest matemaatikaprofessorite J. Sarve (1877—1954) ning J. Depmani (1885—1970) teeneid materialistlike ja ühtlasi ateistlike ideede propageerimisel.

Teatavasti on enamik matemaatikaalaseid oskussõnu tuletatud kreeka ja ladina keelest. Osaliselt leidub vastavaid sõnasetusi ning selgitusi sümbolite kujunemise kohta õpikmärkustes. On soovitatav, et õpetaja ka neid märkusi kommenteeriks. Niisugune märkus aga tuuakse õpikuis tavaliselt ühel korral, termini või sümboli esmaesinemisel, seetõttu õpilane enamasti vastavat teavet kuigi kaua meeles ei pea. Sageli aga aitab termini lähtetähendus ja sümboli kujunemise selgitus ilmekalt iseloomustada vastavat mõistet. Näiteks termin «koonus» tuleneb kreeka-keelsest sõnast «konos» — käbi, termin «vektor» aga ladinakeelsest sõnast «vector» — vedaja, kandja, vedav, kandev, täht 0 on võetud ringi ja kera keskpunkti tähiseks kui esitäh ladinakeelsest sõnast «origo» — algus jne. Seepärast oleks otstarbekas, kui klassi õpilastest mõned saaksid ülesande (võib-olla ka fakultatiivkursuse või klassivälise töö korras) teha kokkuvõtte kasutatavas matemaatikaõpikus esinevate võõrsõnaliste terminite ja üldkasutatavate sümbolite tulenumisest, lisades ajaloolised andmed ka nende tarvituselevõtu kohta. Vajalikk informatsiooni võivad õpilased leida oma klassi ja eelmiste klasside matemaatikaõpikutest ning teatmeteostest (4, lk. 102), väga vajalik on siin aga õpetaja juhendamine. Kokkuvõtte võiks avaldamisele tulla õppeaasta lõpupoolel kas referaadina klassis või artiklina seinalehes. Niisugune lühiaurimus terminitest aitab süvendada õpilaste huvi nii matemaatika ajaloo kui ka keeleteaduse vastu. Õpetaja võiks mõne kreeka päritoluga nime või termini ka kreekakeelsena tahvlile kirjutada. Vana-kreeka matemaatikute nimesid algkeeles on toodud mõne matemaatika ajalugu käsitleva teose lõpus (15), terminite lähtesõnade õigeks esitamiseks algkeeles võib saada informatsiooni sõnastikest. Õpetaja peaks juhtima õpilaste tähelepanu ka võõrkeelsete nimede kirjutamis- ja hääldamisjuhistele «Õigekeelsussõnaraamatu» (14) lõpuosas.

Huvi pakub õpilastele tutvumine eestikeelsete matemaatiliste terminite kujunemisega. Selleski valdkonnas on õpetajal soovitatav organiseerida ning juhendada õpilaste iseiseisvat tööd. Ent siin tuleb koguda materjali vanadest eestikeelsetest matemaatikaõpikutest, kui neid on käepärast ja saab kasutada.

Üldiselt on õpilastele jõukohane vastava kirjanduse alusel koostada ettekandeid ja seinaleheartikleid kuulsate matemaatikute elu ning tegevuse kohta, mõningatest lihtsamatest matemaatilistest probleemidest,

vanaaegsete ülesannete lahendamisest jne. Nii pakub matemaatika ajalugu puudutav materjal õpilastele küllaga ülesandeid kasulikuks eneseharimiseks. Selle materjali kasutamine võimaldab ühtlasi õpetajal matemaatika põhikursuse esitust koolis huvitavamaks muuta.

Kirjandus

1. Engels, F. Looduse dialektika. Tln., «Eesti Raamat», 1980. 302 lk.
2. Lenin, V. I. Teosed. 14. kd. Tln., ERK, 1952. 358 lk.
3. Lenin, V. I. Teosed. 31. kd. Tln., ERK, 1955. 540 lk.
4. Eesti nõukogude entsüklopeedia. V kd. Tln., «Valgus», 1973. 560 lk.
5. Fakultatiivkursuste näidisprogrammid. Matemaatika, füüsika, keemia ja joonestamine. Tallinn, VÕT-i rotaprint, 1976. 119 lk.
6. Filosoofia ajaloo lühülevaade. Tln., «Eesti Raamat», 1974. 724 lk.
7. Filosoofia leksikon. Tln., «Eesti raamat», 1965. 482 lk.
8. Kleis, R., Silvet, J., Vääri, E. Võõrsõnade leksikon. Neljas trükk. Tln., «Valgus», 1981. 664 lk.
9. Koolimatemaatika. Metoodilisi materjale. I, Tln., VÕT-i rotaprint, 1974, 26 lk; II–VIII, Tartu, TRÜ trükikoda, 1975–1981, vastavalt 40, 40, 44, 70, 55, 47, 47 lk.
10. Kärner, O., Levin, A. Matemaatika ajaloo elemente. Fakultatiivkursus XI klassile. I osa. Tln., VÕT-i rotaprint, 1982. 178 lk.
11. Möls, T. Kahest seisukohast matemaatika ja materiaalse maailma vahekorra küsimuses. — Kogumik «Matemaatika ja kaasaeg XXI», Tartu, 1978, lk. 56–65.
12. Mürsepp, P. ja T. Kuulsaid XVIII–XIX sajandi matemaatikuid. Tln., «Valgus», 1978. 88 lk.
13. Teaduse ajaloo lehekülgi Eestist. Kogumik. II, III. Tln., «Valgus», 1976, 1980, vastavalt 251 ja 136 lk.
14. Oigekeelsussõnaraamat. Kolmas trükk Tln., «Valgus», 1980. 928 lk.
15. Кольман Э. История математики в древности. М., Государственное издательство физико-математической литературы, 1961. 236 с.
16. Шеренга великих математиков. Варшава, Наша Ксенгарня. 1970. 188 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

Laps ja raamat (mõtteid laste lugemise teemadel)

SIGNE VÄLJATAGA,
TPedI koolieelse kasvatus ja
psühholoogia kateedri
vanemõpetaja

Alustades kõnelust lastekirjandusest ja laste lugemise juhtimisest koolieelses eas, peab märkima eelkõige tänapäeva eesti lastekirjanduse märgatavalt tõusnud vormimeisterlikkust, mis nõuab lastega tegelejailt kaasaammumist, et suuta lastele pakutavat täisväärtuslikult vahendada. Siinkohal võime märgata mõningast lahkuminekut tegeliku kirjanduspildi ja koolieelsete lasteasutuste tarbeks koostatud metoodilises juhendis (4) ettenähtud programmkirjanduse vahel, milles loetletakse peaaegu eranditult n.-õ. ajaproovile vastu pidanud lugemisvalu ja luuletusi.

Eitamata lastekirjanduse klassika osatähtsust, tahaks käesolevas kirjuteses puudutada siiski eeskätt laste lugemisvara neid külgi, mida meie ette seab aktseleratsioon ja meie päevade eesti algupärane lasteraamat.

Tundub, et nüüdisaegne koolieelik on paljuski küpsem, kui seda üldiselt arvatakse — seda ka võimelt tajuda uusi, nõudlikumaid vorme, nagu pahupidimuinasjutt, alltekstiline lasteproosa, huumor nii proosas kui ka luules. Ikka veel ei usalda me laste kirjanduslikku vastuvõtvõimet ega oska alati selle arengule kaasa aidata, sest ollakse ju ise

kasvanud teistsuguse, lihtsama ning didaktilisema lasteraamatu mõju all.

Ometi näitavad lastega korraldatud eksperimentaalsed ettelugemised-vestlused koolieelikute kohati lausa hämmastavat võimet kujutatavale kaasa elada, seda iseseisvalt mõtestada ja varjatult esitatud didaktilist iva sünteesida. On ju A. Makarenskovi väitnud, et hea lasteraamat peab lapse arengupiirist pisut eespool sammuma, last aitama nende tähiste poole, kus ta veel pole olnud. Ainult selline raamat pakub väikesele kuulajale vaimset pinget ja esteetilist elamust. Vastasel korral võime jõuda olukorrani, mida iseloomustab tabavalt ühe 3. klassi poisi vastus küsimusele, mis jäi talle arusaamatuks viimati loetud raamatus: «Igelt poolt sain aru. Lihtsad, niisama lapselikud luuletused olid.» Raamatuks osutus aga lugejämäärangult nooremale koolieale pealtnäha eakohane H. Männi «Tarkus tuleb tasapisi», mis aktseleratsiooni toimel on aga kindlalt muutumas koolieelikute lugemisvaraks ja nooremalt kooliealt teenib veel vaid heatahtlikult täiskasvanulikkusse suhtumist.

Eespool toodud arvesse võttes peaksime julgemini kasutama nõudlikumas vormis antud lastekirjandust, nagu näiteks otsesest didaktilisusest vaba meeleolupilti, mis poeetiliselt taasloob lapse kujutluses temale lähedase ja röömustava pisisündmuse ja mille näitena võiks tuua T. Toometi, A. Kassi jmt. loomingus leiduvaid lugusid. On ju laste mõtlemine koolieelses eas valdavalt kujundiline, erksalt tajutakse kirjanduspalas vormi, värvi, heli — seega aistinguil põhinevaid kirjanduslikke detaile.

Nii võtsid lapsed väga hästi vastu lookese «Rosinakook» T. Toometi raamatust «Kuidas panna nõöpe», mis toob lapse ette koogivalmistamise meeleolu, selles peituva turvalisusetunde ema lähedalolu tunnetamisega. Pärast ettelugemist 6—7-aastaste rühmas saadi küsimusele «Miks see jutt sulle meeldis?» lastelt järgmisi vastuseid: «Palju suhkrut ja rosinaid. Laps saab ema aidata.» (Aivar, 7-a.) «Magus jutt. Palju rosinaid sees.» (Heikki, 7-a.) «Hea jutt. Minu ema ostab poetorti, ta rosinakooki ise ei tee.» (Margit, 6-a.)

Kui laste käest küsiti, miks iga päev ei tohi rosinakooki süüa, siis leidsid lapsed ise veenvaid, indiviiditi erinevaid, kuid olulisi põhjendusi. Toome neistki mõned: «Kõht hakkab valutama.» (Gena, 6-a.) «Aga ta saab ju ruttu otsa.» (Nelli, 7-a.) «Nii palju magusat ei tohi süüa. Süda hakkab valutama.» (Eve, 6-a.) «Ema ei jaksa iga päev teha.» (Virge, 6-a.) «Teisi toite peab laps ka sööma. Talvel peab sööma sibulat ja apelsine.» (Gerli, 6-a.) «Suhkruhaigeks võib jääda.» (Antti, 6-a.) «Süda võib pahaks minna.» (Ly, 7-a.)

Kõik vastused on ehtsalt lastepärased, õigesuunalised, mille alusel võime lastega

vestlust arendada üsna mitmes suunas — tervisest, mõõdupidamisest, ema elust («Ema ei jaksa iga päev teha») jne. Nii pakub seesugune lihtne poeetiline looke rikkalikke võimalusi ka õpetuslikus ning kasvatuslikus plaanis võetuna.

Koolieelikute vanem rühm saab hästi jagu ka alltekstilises loost, milles didaktiline iva on antud edasi peidetult, kaasamõtlemist nõudvalt. Näiteks võime tuua samast T. Toometi lasteraamatust «Kuidas panna nõöpe» lookese «Mitmesugused asjad», mille omapärane esituslaad laste poolt raskusteta omaks võeti. Jutukeses loetletakse lihtsalt lapsi ja nendele kuuluvaid mänguasju (see pakub kaasakujutlemise rõõmu!), järgneb kahe vennakese mänguasjade loetelu, milles aga figureerivad vaid katkiste mänguasjade osad, nagu seitse väikest autoratast, viis punast kummidega autoratast jne. Poistel on küll ka elektriraudtee, aga see on isa toas kapi otsas... Lapsed said aru, et vennaste paar oli lohakas, hoolimatu. Lugu meeldis eriti poistele, sest tegemist oli poiste mänguasjadega.

Siinkohal olemegi jõudnud asjaoluni, mis laste lugemismuljeid oluliselt mõjutab, mida aga lastele lugemisvara valikul vähe arvesse võetakse — sugudevaheline huvide erinevus. Et igas rühmas on ligikaudu pooled poisid, siis tuleks siin teadlikult püüda tasakaalu leida, sest parimgi kunstiline teostus ei suuda korvata nimetatud asjaolu ignoreerimist.

Et lastele on oluline motiivi, tegelaskuju valik, selle lapselähedus, mida ei suuda mõjutada isegi parem kirjanduslik teostus, selgub järgmisest katsest.

Lastele loeti ette kaks samateemalist juttu, millest üks «Mida Uno omnibussis nägi» oli võetud 1965. a. ilmunud 1. klassi lugemikust ja teine «Bussis» R. Kudu 1979. a. ilmunud raamatust «Pannkoogipäev». Esimene kujutab endast tüüpilist õpetliku sisuga lugu, milles väike Uno näeb pealt, kuidas kahest poisist suurem keerab pea akna poole, et mitte pakkuda istekohta noorele emale väikeselapsega. Seda teeb noorem, kellele ka üks tädi ütleb: «Tubli poiss!», mille peale suurem poiss punastab. Moraal on selge ja ka otse (tädi suu läbi) välja öeldud. Reet Kudu analoogilise teemaga loos annab väike tüdruk Tota oma koha vanatädile pärast seda, kui koolivormis poiss tädi palvele loovutada istekoht ei reageerinud. Jutu sisse on põimitud lugu tädide mantli- ja kasukanõöptide vaatlemisest Tota poolt, samuti kirjeldatakse läbi Tota silmade nähtuna tädi nina, mis meenutab nõiamoori oma. Otsene moraalne hinnang puudub. Tädi vaid lubab, et Tota kasvab suureks tüdrukuks, poiss aga jääbki väikeseks poisiks.

Küsimusele, kumb lugu rohkem meeldis, eelistasid lapsed esimest, vormilt primitiivsemat, kunstilise koeta pala. Peamiseks argumentiks kujunes asjaolu, et esimeses loos

pakkus väike koolipoiss lapsega emale istet. Siingi nimetasid mõned poisid meeldivuse põhjusena kirjandusvälist asjaolu — peategelane oli poiss. Seevastu Tota loo vanatädi, kes alguses Totale (ja järelikult ka väike-sele kuulajale) veidi nõiamoori meenutas, ei suutnud äratada lastes niisugust huvi ja kaasaelamist, jäi puudu emotsionaalsest kõitvusest. Seda tõestab ka asjaolu, et paljudele Tota meeldis, lugu tervikuna aga mitte. Ometi leidsid rühmas mõned lapsed, kellele Tota-jutt enam meeldis, kusjuures nad märkisid ära just kirjaniku kasutatud kunstilist detaili, nagu näiteks 6-aastane Margus: «Meeldis teine jutt. Tota oli tore tüdruk. Meeldis lugu mantlinööpidest. Vanatädi nina oli naljakas. Meeldis jutu lõpp.» Järelikult on lugu võimalik lastele lähendada, kui me «kitsaskohtadeks» muutunud kunstilise detaili teemadel lastega pisut vestleme ja sellega lastele nende õige tähenduse selgitame.

Koolieelses eas vajab laps väga lõbusat, naljakat — ühe sõnaga koomilist tema mitmesugustes ilmingutes. Kõrgendatud vajadus lõbusa raamatu järele johtub nähtavasti nii laste loomulikust elurõõmusest kui ka vajadusest tunda meeldivat ja vajalikku asjaoludest üleolemise tunnet — saab ju naerda vaid selle üle, mis naerja jaoks pole enam probleem. Paljukest see koolieelses vanuses laps siis üle on? Mitte kogemata ei poetunud sel teemal ühe kasvatajaga juteldes tema suust täie veendumusega öeldud lause: «Lapsed nii väga armastavad lõbusat. Nad on ju selles eas nii naljavesed!» Tõepoolest, eks ole lapsepõlv üks kõige tõsisem iga, millal iga päev toob uut, arusaamatut, hirmuäratavatki, olles samal ajal tihti ka monotoonne sarnaste päevade jada. Sellega ehk võimegi seletada laste vajadust naljaka, lõbusa järele. Eriti lastelähedased on koomilise lihtsamad vormid — situatsiooni- ja sõnakoomika.

Nüüdseks ollakse kasvatajate ja lastevanemate hulgas ehk juba enam vähem harjunud pahupidimuinasjutu ja sõnamänguga, kuid veel mõned aastad tagasi tekitasid P.-E. Rummo «Kokku kolm juttu» kohati lausa arusaamatust ja pahameelt. Koolieelsetele lasteasutustele koostatud metoodilises juhendis ei leia me siiani ühtegi pahupidimuinasjuttu, isegi mitte vabal ajal lugemiseks soovitatatu hulgast. Tõepoolest leiame selliste raamatute lugejamääranguna tagakaanelt ettevaatliku «nooremale koolieale».

Ometi tõendavad katselised ettelugemised, et žanr on 5—7-aastastele arusaadav ja elamuslik just tänu pahupidistuse koomilisele efektile. Tingimata olgu lapsed varem tutvavad ka «õige» muinasjutuga. Nagu katsed tõendasid, ei sega üks teist. Lapsed saavad folkloorsest muinasjutust ja selle pahupidistusest aru täiesti adekvaatselt ega tõrju uusloomingulist muinasjuttu veel seepärast tagasi, et see on «vale» muinasjutt, nagu

seda võib teha «range» täiskasvanu. Meie katsetes ei leidu ühtegi niisugust motivatsiooni muinasjutu meeldivuse üle otsustamisel laste poolt, küll aga hinnatakse kõrgelt pahupidistuse lõbusat, naljakat efekti. Nii näiteks loeti ühele 6—7-aastaste rühmale ette inglise muinasjutt «Kolm pörsakest» S. Mihalkovi töötluses ja selle pahupidistus «Kolm hundikest» P.-E. Rummo raamatust «Kokku kolm juttu». Enamikule lastest meeldis pahupidimuinasjutt rohkem. Meeldis Suur Roosa pörsas, kes jäi korstnasse kinni ja kes mõjus mõnushumoorikalt, ajamata lastele tõsiselt hirmu peale, hundikutsikad olid aga lausa armsad (nende armsust tõstavad veelgi H. Jõerüüdi õnnestunud illustratsioonid). Lapsed tajusid erksalt muinasjutu humaanset ja lustakat põhimeeleolu, pahupidistus võtab loolt tema ähvardavuse ja tulemuseksaame lastepoolse kaasaelamise. Toome mõned näited. Küsimusele, kumb muinasjutt meeldis rohkem, saadi järgmisi vastuseid: «Mõlemad. Aga hundikutsikad on armsamad.» (Mati, 6-a.) ««Kolm hundikest» on huvitavam, tore-dam, ilusam, ajab naerma.» (Helin, 6-a.) Lapsed märkisid ära pahupidistuse, seejuures seda eelistades: «Hundid kartsid pörsast. Tegelikult on vastupidi — hunt pidi jääma kinni. Rohkem meeldis kolm hundikest. Pörsas on suur ja roosa.» (Truvo, 6-a.) Sama ütleb 6-a. Birgit: «Kolm hundikest on tagur-pidi. Meeldis «Kolm hundikest». Pörsas jäi kinni.»

Analoogiline katse 5—6-aastaste lastega andis samad tulemused. Selles rühmas loeti ette Ch. Perrault «Saabastega kass» ja K. Kanguri «Saabasteta kass» raamatust «Unenäod kristallkohvriss». Sellegi raamatu lugejamäärangus leiame märkuse «nooremale koolieale». Lastele meeldisid mõlemad muinaslood, kusjuures sümpaatia jagunes kerge ülekaaluga «Saabasteta kassi» poole. Toome mõned laste arvamused: «Meeldis «Saabasteta kass», sest see oli naljakam.» (Helen, 6-a.) «Kass meeldis. Tore-dam oli.» (Kai, 5-a.) Seevastu lapsed, kes eelistasid «Saabastega kassi», tõstsid esile didaktilise momendi või siis dramaatilise pinget: «Oli huvitavam. Kass aitas oma peremeest.» (Karmen, 6-a.) «See oli pikem ja huvitavam.» (Kristiina, 6-a.) «Et inimsööja oli.» (Risto, 5-a.)

Viimasel ajal on elavnenuid mõttevahetus selle üle, kas ja kuidas koolieelikud tajuvad koomilist nende endi eakaaslaste elus ja mis väljendub nn. lapsesuu kaudu. On tähele pandud, et üldiselt laps seda laadi huumorit ei mõista, sest ta pole antud olukorras asjust üle, võttes seetõttu omaelaliskes juhtuvat koomilist täiesti tõsiselt. Näib, et laps saab nautida lapsesuu ikka alles siis, kui ta ise on sellest veidikegi üle kasvanud.

Katseliselt korraldatud ettelugemise tulemused näitasid, et Ly Seppeli «Kaarini ja Eeva raamat», mis on tüüpiline lapsesuu stiilis teos, äratas 6—7-aastaste laste hulgas

elavat vastukaja, kuigi kõigest sajabrotsendilisel aru ei saada. Nii kutsus üksmeelse naeru esile koht, kus on öeldud, et lehm päevitab», sõnamäng «kampsun — mütsun» jt. Seevastu «pool ja täis ropson» jäi arusaadavalt põhjusil lastekaugeks. On ju omaaegne laulukuulus Paul Robeson võõraks jäämas pealekasvanud noortelegi, mis siis veel rääkida koolieelikust, kes elab ainult tänases päevas. Samuti ei leidnud vastukaja Kaarini ja Eeva vestlus Barmaleist, sest K. Tšukovski värssmuinasjutt, kust see tegelane pärit, pole kaugeltki kõigile lastele tuttav. Spontaanset naeru kutsuvad esile eeskätt ikkagi õnnestunud kujundid lastele tuttavast ümbrusest ja mõttekäikudest, neid aga leidub raamatus omajagu.

Muide, raamatu illustatsiooniks kasutatud laste joonistused ei osutunud populaarseiks. Põhjus — lapsed ei saa paljude joonistuste mõttest aru, sest need on liiga väikeste laste tehtud, mistõttu adekvaatne tajumine on raskendatud. Üldjuhul võtavad lapsed lastejoonistusi illustatsioonidena hästi vastu tingimusel, et neil kujutatud on lapsele arusaadav. Seda kinnitavad siiani korraldatud esialgsed katsed — vaatlused lasteaiarühmades. Üldarusaadavaks muutub joonistus aga alles 5—7-aastaste käe all.

Koolieelses eas laps mõtleb kujunditega, mistõttu elamuslikuks saavad hea pildistikuga, täpse kunstilise detailiga poeetilised lood. Näiteks võib tuua A. Kassi (jällegi nooremale koolieale mõeldud) loo raamatust «Igasugused asjad» pealkirjaga «Kellakägu». See kujutab endast omapärast humoristlik-poeetilist tekkelegendi sellest, kuidas käod meie metsadesse sattusid. Nad lendasid sinna vanaisa vanast käokellast, milles kellakägu munes ja terve pesakonna välja haudus ning lõpuks koos poegadeka välja lendas. Emakägu oskas lugeda numbreid, seepärast tema kukubki kuni kaksteist korda. Pojad ei oska niipaljukestki, kukuvad niisama umbes...

Looke loeti ette 6—7-aastaste rühmas ja sai hea vastuvõtu osaliseks. Eriti meeldis käoema, sest et see pojad välja haudus, teadis numbreid. Meeldis ka vanaisa, kes jättis kellapommid üles tõmbamata, et kägu saaks rahulikult haududa. Rühmas leidis isegi laps, kes oskas määrata lookese žanri: «Kellakägu ei saa päriselt välja lennata, see oli nagu muinasjutus.» (Priit, 5-a.) Oli tunda, et lapsed tabasid kirjaniku omapärast huumorit. Niisis on seda laadi didaktilisusest vaba lasteproosa omal kohal juba koolieelses eas.

Lõpetades käesolevaid ridu, tahaks üles kutsuda võtma vähemalt vaba aja sisustamiseks mõeldud lugemispalade hulka senisest julgemini palu nüüdisaegsest eesti lasteraamatust.

Kirjandus

1. Hõbessaar, M. Laste kirjandustaju iseärasusi uuema eesti lastekirjanduse põh-

- jal. — L. Seppel «Kaarini ja Eeva raamat», 1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 2. J ä n e s, I. Laste kirjandustaju iseärasusi koolieelses eas uuema eesti lastekirjanduse põhjal — T. Toomet, P.-E. Rummo. Kursusetöö, 1981—1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 3. K ä r m a s, M. Alltekst kaasaegses lasteproosas ja selle mõistmine koolieelses eas. Kursusetöö, 1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 4. P e i k e r, V. Lastekirjandusest koolieelses eas. Metoodiline juhend. Tln., 1982. 36 lk. (Eesti NSV Haridusministeerium) — rotapr.
 5. P u n a b, M. Laste kirjandustaju iseärasusi uuema eesti lastekirjanduse põhjal — T. Toomet «Kuidas panna nõõpe». Kursusetöö. 1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 6. S e p p, R. Laste kirjandustaju iseärasusi uuema eesti lastekirjanduse põhjal — K. Kangur «Unenäod kristallkohvriss». Kursusetöö, 1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 7. V e n d e l i n, T. Laste kirjandustaju iseärasusi uuema eesti lastekirjanduse põhjal — A. Kass «Igasugused asjad». Kursusetöö, 1982 (TPeDI koolieelse kasvatuse kateeder).
 8. Б е л е н ь к а я, Л. Ребёнок и книга. М., 1969. 168 с.

(40. lk. järg.)

Kirjandus

1. J a m e s, W. G. A study of public school teachers' cigarette smoking attitudes and habits and their role in smoking education. — «UICC Technical Report Series», Geneva, 1977, 26, pp. 1—5.
 2. G o l l i, V. Inquiry into the opinions of secondary school teachers on smoking. — «Bulletin of the International Union Against Tuberculosis», 1979, 54, No 1, pp. 90—92.
 3. G r i f f i t h s, M. L., K o a p e n g, J. M. Smoking habits of black schoolteachers. — «South African Medical Journal», 1980, 58, No. 20, p. 793.
 4. H a y, D. R. Cigarette smoking by New Zealand doctors: results from the 1976 populations census. — «The New Zealand Medical Journal», 1980, No. 658, pp. 285—288.
 5. L e w y, R. M. Occupational health programs for house staff physicians: preemployment medical examination. — «Journal of the American Medical Association», 1981, 246, No. 13, 1432—1434.
 6. «National Council on Smoking and Health — Norway. Evaluation of antismoking programs and activities», Oslo, 1977, enclosure 6.
 7. S t e r l i n g, T. D., W e i n k a m, J. J. Smoking characteristics by type of employment. — «Journal of Occupational Medicine», 1976, 18, No. 11, pp. 743—754.
 8. V ä ä r t, E., V a h t r a, M., R a h u, M., R a u d s e p p, J. — Eesti arstkonna suitsetamishõlmavuse ankeetküsitlus. — «Nõukogude Eesti Tervishoid», 1979, nr. 4, lk. 279—281.



KOOLIMUUSIKA NR.10

Üldhariduskoolide muusikaõpetajate kaadri dünaamika aastatel 1977—1982

**HEINO RANNAP,
TRK muusikapedagoogika
teaduskonna dekaan**

Meie vabariigi üldhariduskooli muusikaõpetaja on olnud aastakümneid eriline kujud koolis. Tema töö kultuuripoliitilisest suunitlusest on olnud otseselt huvitatud kõik. Mõõdunud sajandil pöörasid pastorid ja tsaarivõim erilist tähelepanu muusikaõpetuslikule tööle, valisid koolidele repertuaari, ostsid oreleid ja ergutasid koolmeistreid esinema kooliõpilastega kirikutes, tähistama tsaarivalitsuse riigipühi ning tänama ülemisi lauluga. Sama suunda jätkas kodanliku valitsuse haridussüsteem, pöörates täägid ja propagandavahendid töörahva kultuurinõudmiste vastu.

Rõhutades muusikaõpetuse tähtsust, ütles K. Ušinski: «Kui laulab kool, siis laulab kogu rahvas.» Kooliõpilaste laulma ergutamisele ja laulma õpetamisele ongi pööratud Eesti NSV muusikaõpetajate töösuund.

Õpetaja tööedukus on ju otseselt sõltuv tema väljaõppest. Iga mõõdunud sajandi seminariharidusega koolmeister oli väljaõppinud muusikaõpetaja. Seejuures on koolmeistrite tegevus ulatunud kaugele väljapoole

kooliseinu. Meenutame kas või J. V. Jannseni väidet, et esimene üldlaulupidu sai võimalikuks ainult tänu koolmeistrite tegevusele.

Pärast Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni muutus mõndagi muusikaõpetajate koosseisus. Palju häid koolmeistreid lahkus Töörahva Kommuuni ja Kodusõja sündmuste aegu Nõukogude Venemaale, mitmed hukkusid lahingutes. Õpilaste arvu kasv võimaldas aineõpetuse süsteemi sisseseadmist ka rahvakoolis ja nõudis täiendavalt õpetajaid. Suure Isamaasõja aastatel kaotas Eesti kool uuesti suure osa oma parematest muusikaõpetajatest. Pärast sõda on muusikaõpetajate ettevalmistamine olnud tähelepanu keskmes.

Viimastel aastakümnetel näitab muusikaõpetajate haridustase pidevat tõusu. Kuigi õpetajate osakaal kõrgharidusega muusikaõpetajate osakaal kõige väiksem, on see pidevalt kasvanud. Kui võtame vaatluse alla need õpetajad, kelle põhitegevusala on muusikaõpetus, näeme, et 1960. aasta 11,9% kõrgema muusikalise eriharidusega õpetaja vastu oli 1970. aastal 32,1% ja 1982. aastal juba 44%.

Järgnevalt vaatleme muusikaõpetajate arvu ja tegevuse muutumist viimase viie aasta jooksul (statistika aluseks on koolide õppejõudude tarifikatsioonilehed, autori täpsustused ja varasem analüüs, vt. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 6).

Muusikaõpetajate haridustase

1981/82. õppeaastal õpetasid muusikat koolides Eesti NSV üldhariduskoolides kokku 816 õpetajat. Sellest 195 õpetajat õpetavad muusikat ainult algklassides (enamik oma klassis). Seoses eriharidusega muusikaõpetajate arvu kasvuga on algklassiõpetajate tegevus muusikaõpetajatena vähenenud. Kui 1977. aastal andis muusikaõpetust 247 algklassiõpetajat, siis 1982. aastal on neid 195 (sealhulgas 3 meesõpetajat). Ometi näitab ligi kaheksa algklassiõpetaja töö muusikaõpetajana vajadust edaspidi veelgi suurendada algklassiõpetajate muusikaalast ettevalmistust.

816 muusikaõpetajast on kõrgharidusega 384 (1977. aastal 307). Neist enamik on hariduse omandanud TPedI-s (vt. tabel 1). Seejuures on huvitav märkida, et 188 TPedI lõpetanust on laulu- ja muusikaeriala (LM) lõpetanud tööl 47, algklassi- ja muusikaõpetaja eriala (AM) lõpetanud 19, võõrkeele ja muusika (VM) — 5, kehakultuuri ja muusika (KM) — 2 ja teiste erialade lõpetanud (KH, A jm.) — 115.

Järjest enam kasvab konservatooriumi muusikapedagoogika teaduskonna lõpetanute osatähtsus üldkooli muusikaõpetajatena. 1982. aastal töötas koolides 114 TRK lõpetanut. Ilmselt tuleb pidada endiselt oluliseks

KÕRGHARIDUS

Tabel 1

	TPedī					TRK		TRÜ EPA	Väljas- pool ENSV-d	Kokku	
	LM	AM	KM	VM	Teised	MP	KJ	Teised			
Narva					1					9	10
Kohtla-Järve		1	1		3					7	12
Pärnu	1				3	1	4		2	1	12
Tartu	5	2				7	7			3	24
Tallinn	20	5		1	7	29	13	1		15	91
Haapsalu					12	1	1		1	4	20
Harju	8	1	1	2	10	10	3	1	1	5	42
Hiumaa		1			4	1			1		7
Jõgeva	1				4	1	1		2	2	11
Kingissepa				1	14	2	2		3	1	23
Kohtla-Järve					3			1			4
Paide	1				3	1	2				7
Põlva	1				6	1	2				10
Pärnu	2	3			6	2			4		17
Rakvere	1	2			7	3	1				14
Rapla	2	1		1	10	4	2		2		22
Tartu					8	2					11
Valga	3	1			2	3					18
Viljandi	1	2			5	1	1		3	1	14
Võru					7		1	2	3	1	14
Kokku	47	19	2	5	115	69	40	5	22	59	383
Kokku			188				144		22	59	383

TRÜ ja EPA üliõpilaste täiendavat muusikalist tegevust kõrgkooli koorides ja orkestrites, sest 22 nende lõpetanut. (1977. aastal 15!) annab koolis muusikaõpetust.

Viimase viie aastaga on vähenenud kesk-eriharidusega muusikaõpetajate arv. See on seotud kõrghariduse omandamisega kaugõppe teel, mõnel juhul loobutakse muusikaõpetusest, kui kooli tuleb eriharidusega õpetaja. Keskeriharidusega muusikaõpetajaid töötas 1981/82. õppeaastal 376 (1977. aastal 443). Esmakordselt andis muusikaõpetajaid Tallinna Pedagoogiline Kool (vt. tabel 2). Tunduvalt on vähenenud õpetajate seminarides ja pedagoogilistes klassides hariduse saanud õpetajate arv nende pensionile mineku tõttu.

Muusikaõpetajate haridustaset iseloomustab erihariduseta õpetajate järsk vähenemine. Kui 1977. aastal oli 112 muusikaõpetajat erihariduseta, siis 1982. aastal oli neid 57. Suurenenud on Tallinna ja Tartu muusikakoolide koorijuhtimise (KJ) eriala lõpetanute tööleasumine muusikaõpetajatena. Vene õppekeelega koolide muusikaõpetajatena on varasemate pedagoogiliste koolide lõpe-

tanute asemel tööle asunud rohkem muusikakoolide lõpetanuid.

Muusikaõpetajate põuda, eriti väikestes koolides, näitab eakate õpetajate arv koolis. Nii õpetasid 1981/82. õppeaastal muusikat mõned 70-aastased entusiastidest õpetajad. Muusikaõpetajateta on mõned 8-klassilised koolid, kus ükski oma kooli õpetaja pole võimeline andma muusikaõpetuse tunde (nende koolide arvu pole võimalik tuua, sest mitmed koolid, kus tarifikaatsioonis polnud andmeid muusikaõpetaja kohta, ei vastanud ka järelepärimisele. Autori tähelepaneku järgi kuni kümnes koolis ei toimunud pidevat muusikaõpetust).

(Järgneb.)

MEILT JA MUJALT

□ «Töö ja õppimine käsikäes!» otsustasid Bresti oblasti Tuhhovitši keskkooli vanemate klasside õpilased oma mehhaniseeritud salka organiseerides.

Nüüd on kooli traktoriõpetuse tunnid kolhoosi vilunud mehhanisaatorite juhtimisel muutunud praktiliselt kasulikuks: õpilased veavad põllule sõnnikut, toimetavad farmidesse loomastõta. Vanemad peavad laste algatust loomulikuks — elavad ju õpilased maaharjate hoolest ning on rõõmsad, kui saavad enda kanda võtta kas või killukese vastutusest majandi ühistöös. Samuti näeb majand tänastes noortes abilistes oma tulevase täieõiguslikke peremehi ja aitab nende õpinguile ning kasvatamisele igakülgsest kaasa.

«On tekkinud ühtne, harmooniline õpilaste ideelis-poliitilise, töö-, kehalise ja esteetilise kasvatuse süsteem,» leiab kooli direktor K. Loiko. «Kõos pedagoogidega osalevad selles nüüd aktiivselt ka kolhoosi «Leninlik Tee» maaharjad, turbatööstuse töölised, maehitajad, kultuuritöötajad ja meedikud.»

Tehasetöölised on organiseerinud eri vanuses lastele viis tehnikaringi, mida juhendavad kogenud meistrid, kel on kalduvusi pedagoogitööks.

Kolhoosi masinapargi õppeklassi on oodatud need, keda köidavad mehhanisaatori, masinlülisoperaatori, remondilukksepa erialad. Oma ehituserialade «üliskooli» noortele on avanud ehitustevõtted, 13 ringi ja stuudiot, kultuuripalee ja muusikakool.

Kõik see aitab noorukitel leida õppe-tootmiskombinaadis meelepärase eriala ning töö ka edaspidiseks eluks.

Niisuguse komplekskooli moodustamine on võimaldanud ühendada kõigi asjasthuvitatud organisatsioonide rahalised vahendid. Nad ehitavad üheskoos töö- ja puhkelaagri «Metsamuinasjutt», võtavad osa kooli teistest materiaalsete kulutustega seotud probleemidest.

□ Mordva ANSY Purdošani maakeskooli vanemate klasside õpilased moodustasid õpilaste tootmisbrigaadi, et hakata tööle põllul, mille nende hoole alla andis kolhoos «Helge Tee». Majand organiseeris lastele agrotehnika üldõpetuse, andis kogenud juhendajad, vajalikud mehhanismid, soovitusel.

Autonoomses vabariigis on ligi 700 õpilasbrigaadi ja -salka, töö- ja puhkelaagrit, õpilasmetskonda. Neis tegeleb kasuliku tööga ligi 45 000 õpilast.

□ Moldaavia paremaid õpilasbrigaade, mis töötab Lipniki külas, asus võistluse lastevanematega — söödatootmiskoondise töötajatega. Lapsed ei löönud seesugust konkurentsi kartma. Nad on põllumajandustöödega kooli katseaias kokku puutunud juba algklassidest peale. Koolidevahelises õppe-tootmiskombinaadis õpitakse tundma mehhanisaatori ja loomakasvataja, köögi-viljakasvataja ning aedniku eriala aluseid. Kaks kolmandikku koolilõpetanuist on igal aastal jäänud tööle koolimajandisse. Ligi 300 000 Moldaavia koolinoort on kolhooside ja sovhooside põldudel, agrotööstuskoondistes ning vabariigi ettevõtetes läbi käinud meisterlikkuse kooli.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Noorkogude Kool

К. РЕЙ. Начался новый год пионерской работы.

В статье, предназначенной всем директорам школ, педагогам и пионерским работникам, председатель Совета пионерской организации Эстонской ССР приводит задачи, стоящие перед пионерскими дружинами и отрядами школ в начавшемся учебном году.

И. ХАРЛАМОВ. Как повышать качество урока.

Автор статьи, доктор педагогических наук, показывает связи, существующие между познавательной деятельностью ученика и организацией его работы на уроке, и указывает на возможности совершенствования урока и повышения успеваемости. И. Харламов считает важной необходимость реализовать научные требования к уроку. В качестве методической рекомендации приводятся некоторые испытанные приемы повышения качества урока. Для примера описывается урок химии в Гомельской 40-й средней школе.

Наше интервью. Три вопроса.

На вопросы редакции отвечают директор Пыльтсамааской средней школы, заслуженный учитель Эстонской ССР, народный учитель СССР Калю Терак; учитель географии Кивийылской 1-ой средней школы, учитель-методист Лийвия Роозе; учитель математики Турбаской средней школы, учитель-методист Тийу Аро; учитель музыки Кейлаской средней школы, учитель-методист Койт Кирбер.

А. РАУД. Следует работать последовательно, продуманно, планомерно.

Статья представляет собой сокращенный содоклад, прочитанный на пленарном заседании августовских совещаний учителей Морского района. Рассматриваются следующие проблемы: нежелание некоторых учащихся учиться, работа по усовершенствованным программам, трудовое воспитание и профориентация в школах Морского района.

П. КРЕЙЦБЕРГ. Причины нарушения дисциплины на уроке и меры его предотвращения.

В статье дается обзор возможных причин нарушения дисциплины на уроке. Наиболее общей причиной принято считать неувлеченность различных потребностей

учащихся. Перечислены виды установок учителей по отношению к учащимся и своей деятельности, которые имеют тенденцию вызывать нарушение дисциплины. Автор выдвигает целый ряд правил, соблюдение которых учителем дает возможность уменьшить количество нарушений дисциплины. При реагировании на недисциплинированное поведение учащихся рекомендуется использовать более «мягкие» средства воздействия, чтобы свести к минимуму «волновой» эффект.

Э.-М. ВЕРНИК. Роль умения общаться в групповой работе.

Статья имеет теоретический характер. Рассматривается групповая работа и психологические условия, необходимые для успешного ее проведения. Осмысливается понятие «система общения». Автор опирается на исследования, сделанные об отношениях учителей и учащихся, которые дают основание предполагать, что одного умения учащихся общаться недостаточно для успешного регулирования ими своей деятельности в рамках любой совместной деятельности.

Э.-М. ТИИТ. Современная семья, ее качество и стабильность.

В центре внимания автора, руководителя группы исследования вопросов семьи, стоят проблемы современной семьи, ставшей нестабильной. Э.-М. Тийт опирается на обобщения результатов статистического анализа населения ЭССР и делает вывод, что обществу семья нужна. Более 90% молодежи хочет вступить в брак, несмотря на то, что увеличилось «опасное для семейной жизни» воздействие внешней среды. Более обстоятельно опросы семьи и брака рассматриваются с точки зрения мужей и жен, определяется роль семьи в обществе.

Статья предназначена прежде всего учителям, ведущим курс подготовки к семейной жизни.

А. ТЮКК, Ю. РАУДСЕП, М. РАХУ, С. ПРОПС. Анкетный опрос по выявлению количества курящих учителей Эстонской ССР.

Я. РЕЙМАНД. Абитуриенты с математическими способностями в университете.

Данные получены от создателей системы автоматизированной информации ТГУ и охватывают 5300 поступавших в 1979 и в 1980 годах и 1550 принятых в университет в 1981 году. Данные приводятся в основном в виде таблиц.

М. ЛООСТ. Опыт индивидуализации при обучении литературе в IV классе.

Статья представляет собой доклад на педагогических чтениях 1981 года. Автор описывает возможности индивидуализации учебной работы в IV классе на примере изучения литературных текстов. Многочисленные руководства к работе даются в двух вариантах — для более слабых и более сильных учащихся, для устного или письменного выполнения, для выполнения в школе или дома.

О. КЯРНЕР. О рассмотрении элементов истории математики в школе.

В статье рассматриваются некоторые проблемы рассмотрения элементов истории математики в 8 и 11 классах общеобразовательных школ с эстонским языком обучения на соответствующих факультативных курсах, а также в основном курсе и во внеклассной работе. В начале статьи обращается внимание на необходимую литературу и на некоторые вопросы организации работы. Затем автор останавливается на осмыслении понятия математики, на некоторых связях математики и философии, а также на рассмотрении в школе вопросов, касающихся исходных значений и формирования математических терминов и символов. Даются рекомендации для организации самостоятельной работы учащихся при изучении материала, относящегося к истории математики.

С. ВЯЛЪЯТАГА. Ребенок и книга.

Автор касается тех сторон детского чтения, которые ставят перед воспитателями акселерация и современная эстонская оригинальная детская литература. Дошкольнику нужно больше веселых книг, но в то же время рекомендуется смелее использовать детскую литературу и более сложной формы, т. к. дети старшей дошкольной группы способны понимать литературу с подтекстом.

Х. РАННАП. Динамика кадров учителей музыки общеобразовательных школ в 1977-1982 гг.

На основе различного статистического материала рассматривается изменение количества и деятельности учителей музыки ЭССР за последние 5 лет. Читатель получит представление об уровне образования учителей музыки, их возрастном и половом составе, недельной нагрузке. Автор касается также проблем школьных оркестров и подготовки дирижеров для них. Материал иллюстрируется таблицами.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrekatuur 601-935.
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337.
Ladumisele antud 01. 09. 1982. Trükkimisele antud 27. 09. 1982. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60x70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-08718. Tellimise nr. 2930.
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.
Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.
Organ min. prosv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.
«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).



Pasunad hüüdsid: «Ärgake!»
Pärnu Koidula-kooli pasunapoised
Roland Tammeoru juhtimisel
mängisid äratusmängu Balti jaama vastas.



Rahvamuusikaorkestrite võistumängimisel
kõlased viisid Virumaalt
ja lood Läänemaalt.

