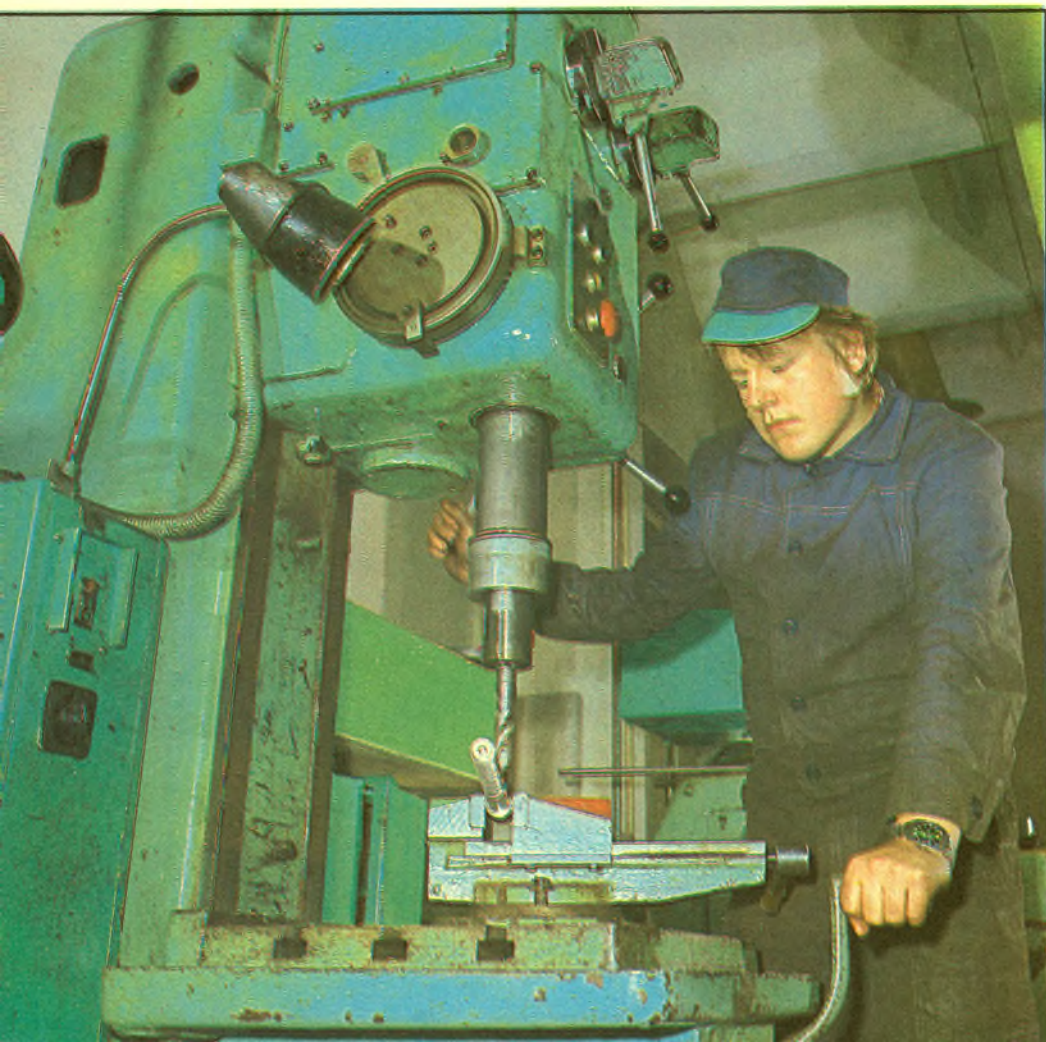
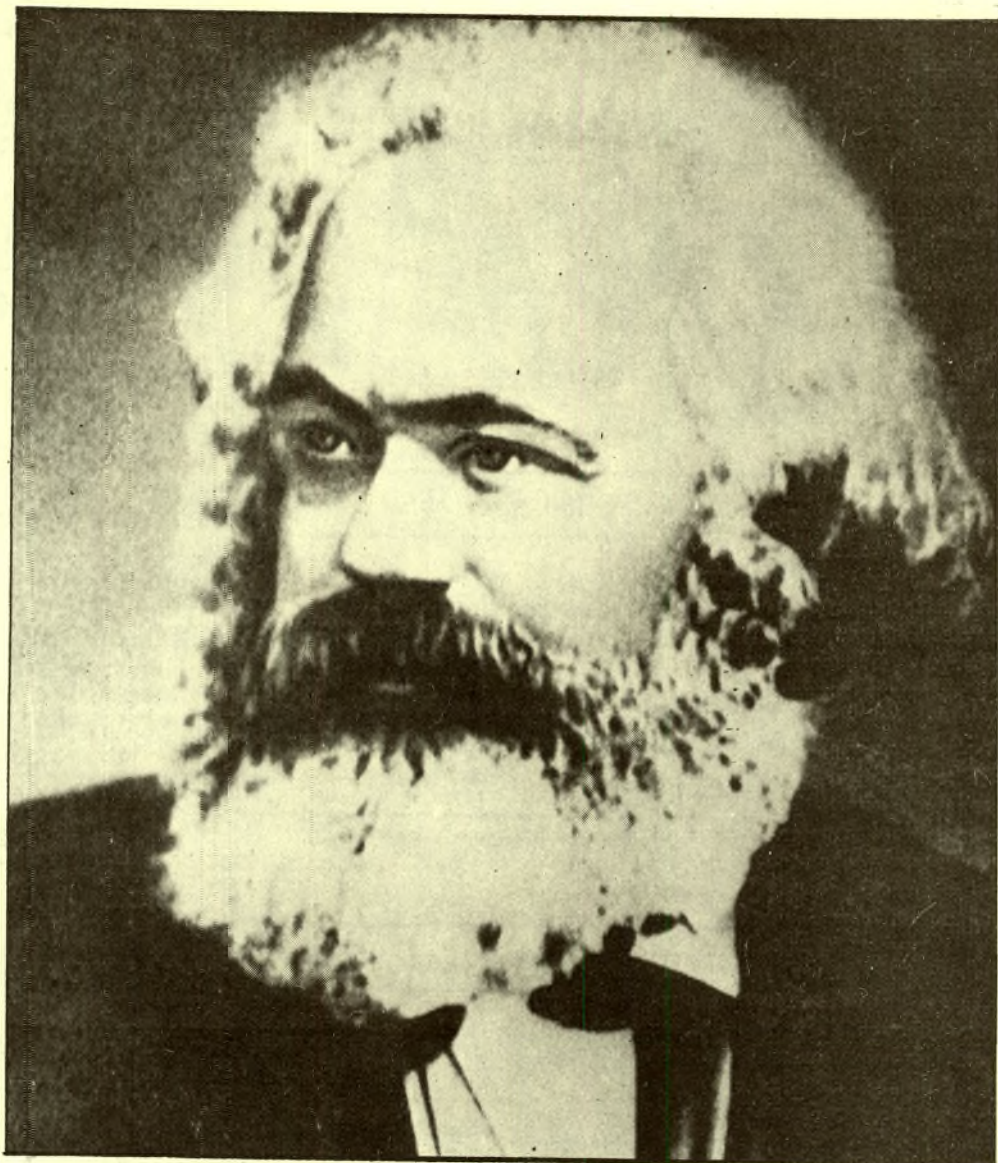


Noukogue **KOOL**

5 • 1983







5. mail möödub 165 aastat teadusliku kommunismi rajaja Karl Marxi sünnist ja 13. märtsil sai 100 aastat tema surmast.

Karl Marx töötas koos oma sõbra ja võitluskaaslase Friedrich Engelsiga välja teooria ja taktika, millele tugineb proletariaadi klassivõitlus kommunismi võidu eest. K. Marx on läinud ajalukku ülemaailmse töölisklassi geniaalse õpetaja ja proletariaadi ürituse eest võitlejana, revolutsioonilise töölisklassi ideelise innustaja ja väsimatu organiseerijana.

K. Marxi nimega on seotud kõige eesrindlikum, tõeliselt teaduslik maailmavaade, mis andis töötavatele massidele maailma tunnetamise ja ümberkujundamise võimsa vahendi.

K. Marxi nimega on seotud sotsialismi muutumine utopiast teaduseks, kapitali ikke vastu suunatud stiihilise tööliikumise muutumine teadlikuks klassivõitluseks. Ühiskonna arenemise seaduste avastamisega näitas Marx töötajale esmakordselt kätte teed ja vahendid, mille abil on võimalik sotsiaalsest ikkest vabaneda, luua tingimused inimväärses eluks, kõigi töötajate heaoluks, nende igakülgses arendamiseks.

K. Marxi 165. sünniaastapäevale ja 100. surma-aastapäevale pühendatud pidulikul koosolekul Moskvas 30. märtsil 1983. a. märkis NLKP Keskkomitee Poliitbüroo liikmekandidaat, NLKP Keskkomitee sekretär B. N. Ponomarjov oma ettekandes «Marxi õpetus on tegevusjuhend», et «Lenini sõnade kohaselt marksism «omandas ja töötas ümber kõik, mis oli väärtuslikku inimõtte ja kultuuri rohkem kui 2000-aastases arenemises». Marx ise oli printsiipaalsuse, teadusliku kohusetundlikkuse, au ja vastutustunde kehastus: talle olid iseloomulikud kõrge enesedistsipliin ja väsimatu töö, kirglikkus ja vankumatus enda ette püstitatud eesmärgi saavutamises. Seepärast on Marxi, samuti Engelsi ja Lenini tundmine mitte ainult tõelise kultuuri omandamise parim viis, vaid ka kasvatuse, ideelise vaimse rikastumise ja kõlbelise täiustamise ammendamatu allikas.»

Teadusliku kommunismi rajaja K. Marxi surematut nime ja revolutsioonilist lippu kannab progressiivne inimkond läbi aastasadade.

Nõukogude Kool

5 · 1983

- 4 **H. PUHKIM** Kool ootab noort õpetajat ●
- 8 **L. NURMOJA** Metoodikakabinet kui kooli sisemetoodilise töö keskus ●
- 13 **H. ROOTS** Kasvatusmosaiiki ●
- 17 **K. POOM** Koosolekute kaitseks ehk mõtteid klassikoosolekust ●
- 22 **M. VELLESTE** Tööliselükutse kutsekeskkoolist ●
- 24 **Õpilaste ettevalmistamine perekonnaeluks** ●
- 34 **J. SAAR** Aktsentueeritud iseloom ja noorukite käitumishäired ●
- 38 **H. TOMBU** «Õpetaja on eelkõige kasvataja» (M. Prokofjev) ●
- 41 **H. KAAS** Kodulooline aines 5. klassi kirjandustunnis ●
- 44 **H. OJA** Õpetagem õpilast koostama algoritme ●
- 47 **J. AFANASJEV, E. JÕGI, K. VELSKER** Soovitusi taskuarvuti kasutamiseks 7. klassi matemaatikatundides ●
- 50 **A. ROHTLA** Tööst lasteaia liitühmas ●
- 53 **E. VESKIVÄLI** 60 aastat esimese riikliku kooli avamisest vaimselt alaarenenud lastele ●
- 56 Koolimuusika ●
- 61 Kroonika ●



ASTA ROHTLA, VÕT-i koolieelseste lasteasutuste kabineti metoodik. Alustas kasvatajatööd Võrus, seejärel töötas lasteaednikuna Kehras. 1962.—1967. aastani õpetas koolieelset pedagoogikat ja juhendas praktikat Tallinna Pedagoogilises Koolis. 1963. aastal lõpetas ta kaugüliõpilasena Herzeni-nimelise Leningradi Pedagoogilise Instituudi koolieelse kasvatuse erialal. 1967. aastast praegusel töökojal. Avaldanud pedagoogilises perioodikas artikleid koolieelsest kasvatusest, olnud kaasautoriks kogumikes «Õppemängud koolieelse lasteasutuses» jt.



MARI VELLESTE,
Eesti NSV Kutseharidus-
komitee kutseinfo ja
propagandalabori
juhataja.
Lõpetas 1964. aastal
E. Vilde nim. Tallinna
Pedagoogilise Instituudi
pedagoogika, algõpetuse
metoodika ja tööõpetuse
erialal. Töötas aastatel
1964—1972 pioneeritöö
metoodikuna Rakvere
pioneerimajas ja Harju
Rajooni RSN TK
haridusosakonnas ning
vastutava sekretärina
Eesti NSV Pioneeriorga-
nizatsiooni Nõukogus,
1972—1982 direktori
asetäitjana õppe-
kasvatustöö alal
kutsekeskkoolis nr. 10.
Sealt viidi üle praegusele
töökohale.

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLI AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehnilline toimetaja O. LEIDMAA

- X. ПУХКИМ.** Школа ждет молодого учителя. 4
- Л. НУРМОЯ.** Методический кабинет как центр
внутришкольной методической работы. 8
- X. ROOTS.** Мозаика воспитания. 13
- К. ПООМ.** В защиту собраний или мысли о клас-
сных собраниях. 17
- М. ВЕЛЛЕСТЕ.** Рабочую специальность — из сред-
него профтехучилища. 22
- Подготовка учащихся к семейной жизни. 24
- Ю. СААР.** Акцентуированный характер и откло-
нения в поведении. 34
- X. ТОМБУ.** Учитель — прежде всего воспитатель. 38
- X. КААС.** Краеведческий материал на уроках ли-
тературы в V классе. 41
- X. ОЯ.** Давайте учить учеников составлять агло-
ритмы. 44
- Ю. АФНАСЬЕВ, Э. ЙЫГИ, К. ВЕЛСКЕР.** Реко-
мендации для использования микрокалькулятора
на уроках математики VII класса. 47
- A. РОХТЛА.** О работе в разновозрастной группе
детского сада. 50
- Э. ВЕСКИВЯЛИ.** 60 лет со дня основания первой
государственной школы для детей с задержкой
умственного развития. 53
- Й. ЮРИССОН.** Творческое вдохновение Артура
Каппа в Лийвамяэ. 56
- Беседа с Эугеном Каппом. 58
- И. Брамс и его связи с венгерской музыкой.** 59
- М. КЛААС.** Дополнительный материал для учи-
телей музыки. 60
- Хроника. 61

Kool ootab noort õpetajat

HEINART PUHKIM,
ELKNU Keskkomitee
kooliosakonna juhataja

Uhes noorte õpetajate vestlusingis ütles meie vabariigi tunnustatud koolimees, Põlva keskkooli direktor Paul Lehestik: «Mulle tundub, et just noored õpetajad aitavad positiivsena hoida õpetaja professionaalset mudelit. Noor õpetaja tekitab kahtlemata keskkooliklassides emotsionaalset pinget. Õpilased tunnetavad, et ta on nende eale küll lähemal, aga tunduvalt targem, huvidelt rikkam.»

Noort õpetajat oodatakse kooli. Ent temalt loodetakse ka väga palju, sest aeg ise tingib suuremat nõudlikkust õpetajatõõ suhtes. Nagu teada, korraldaksime veebruarikuus ülevabariigilise noorte õpetajate kokkutuleku ja võib märkida, et selle suurürituse ettevalmistustööga käis kaasas partei- ja nõukogude organite, ajakirjanduse ning üldsuse tähelepanu kasv kooli ja õpetaja päevaprobleemide vastu.

Noore õpetaja meistriks kujunemisele saavad tublisti kaasa aidata ka õpetajate komsomoliorganisatsioonid. Iga viies-kuues õpetaja ENSV-s on meie ühingukaaslane. Kool on ideoloogiaasutus ja õpetaja ideoloogiaringi töötaja. Järelikult peavad sellele meie õpilaste kommunistlikul kasvatamisel esmatähtsust osutama õpetajate komsomoliorganisatsioonid.

Õpetajast kommunistlik noor on oma klassi, oma kooli komsomolielus eeskujuandja ning innustaja. Õpetajate komsomoliorganisatsioonide üks põhiülesandeid on õpilaskomsomoli suunamine ja juhendamine, mis hõlmab koolis komsomoli tegevuse kõiki külgi ning eeldab komsomoliorganisatsiooni igakülgset ideelist ja organisatsioonilist tugevdamist, tema autoriteedi kasvu kollektiivis.

Oleneb ju õpetaja kindlast klassipositsioonist, siirusest, veenmisjõust ja suhtumisest, kas õpilaste teadmised kinnistuvad, kas kujunevad veendumuste alged, kas jõuab õpilasteni tõetruu probleemikäsitus ja analüüs või on see kunstlikult ning trafaretselt läbi viidud nn. kohustuslik üritus.

NLKP Keskkomitee peasekretär Juri Andropov ütles meie kodumaa juubelile pühendatud pidulikule koosolekul: «Meie saavutuste veenev ja konkreetne näitamine, elu poolt alatasa sünnitavate uute probleemide tõsine analüüs, mõtte ja sõna värskus — see on tee kogu meie propaganda täiustamisele, mis peab alati olema tõepärane ja realistlik, aga samuti huvitav ja üldarusaadav, tähendab ka mõjusam.»

Tuletagem meelde V. I. Lenini sõnu: «Meie ütleme avalikult, et kool väljaspool elu, väljaspool poliitikat — see on vale ja silmakirjalikkus.» Seepärast on tänagi noorte pedagoogide hulgas päevakohane juhtumõte «Igale noorele õpetajale kõrgem poliitiline haridus». Sõltub ju propagandisti — ja seda on iga meie õpetaja — edu saladus otseses või kaudes mõttes sellest, kas poliitkoolid ning seminarid kujunevad tõelisteks elava parteilise mõtte ja sõna keskusteks või mitte. Et meie õpetaja oskaks selgitada noortele ideoloogilise võitluse, majanduselu, rahvussuhete jt. probleeme veenvalt ning argumenteeritult, on vaja end pidevalt täiendada.

Levinum poliitilise enesetäiendamise vorm meie õpetajaskonna hulgas on teadusliku kommunismi koolid, kus pedagoogid õpivad sügavalt tundma V. I. Lenini teoreetilist pärandit, NLKP dokumente hariduse ja kasvatuse kohta. Teadusliku kommunismi koolid töötavad edukamalt seal, kus kasutatakse mitmekesiseid töövorme, kus osalejad pole vaid passiivsed kuulajad. Edukalt on referaatidega esinenud seminaridel Valga 1. keskkooli noored õpetajad Merike Soovares ja Aita Kraag, Tsirguliina keskkoolis Rainer Kuutma, Tõrva keskkoolis Valeri Paltšikov ja Talvi Must, Koeru keskkooli õpetaja-propagandist Tiia Tippi, vastne Koigi 8-kl. kooli direktor Paide rajooni noorte õpetajate nõukogu (NÕN) liige Arvo Kangas ja paljud teised. Nagu nähtub, on meil arvukalt tublisisid noori propagandiste — noori pedagooge.

Oma komsomolitõõ kogemusi jagavad õpetajatest kommunistlikud noored õpilaskomsoomoliga. Et õpilaskomsomol on oma ea poolest ÜLKNÜ kõige noorem ja vähem karastunud väesalk ega valda piisavalt siseorganisatsioonilise elu kogemusi, esitab juhendamine õpetajate komsomoliorganisatsioonile koolis suurendatud nõudmised. Vaatamata sellele, et mõnes meie vabariigi üldhariduskoolis on õpetajate komsomoliorganisatsioon väikese arvuline, et osa noortest õpetajatest töötab noorema või keskastme klassides ja on nõrgalt seotud vanemate klasside õpilastega, suudab õpetajate komsomoliorganisatsioon otstarbeka ning ladusa töökorralduse juures palju ära teha, nagu seda tehakse Rakvere 1., Pärnu 2., Võru 1. keskkoolis ja mujalgi.

Enamikus meie koolides kuulub õpilaste komsomolikomitee ja selle sektorite töö suunamine ning juhendamine õpetajate komsomoliorganisatsiooni tööülesannete hulka.

Põltsamaa keskkoolis juhendavad noored õpetajad õpilaste komsomolikomitee, õpilaskomitee ja pioneerimaleva nõukogu tööd. Komsomolikomitee tööd juhendab meie vabariigi Nõn-i liige, matemaatikaõpetaja Marika Korn, arvestussektori tööd samuti noor matemaatik Riina Valdmets, õpilaskomitee töökasvatuse komisjoni tööd vene keele õpetaja Anne Kask, pioneerimaleva nõukogu suunab noor kommunist, ajalooõpetaja Ölme Vunk ja seda noorte õpetajate ülesannete loetelu võiks jätkata kõigi kuueteistkümnepäevaste õpetajast kommunistliku noore kohta. Olgu see huvialaringide juhendamine, spordivõistluste korraldamine, «Kotkapoja» või «Põuavälgu» erialavõistluste läbiviimine ning isetegevusülevaatusete ettevalmistamine, ikka on tunda noorte õpetajate suunavat ja abistavat kätt.

Õpetajate komsomoliorganisatsiooni toetavad tema ettevõtmistes kooli parteialgorganisatsioon, ametiühingukomitee ja kooli juhtkond. Peetud on ühiseid koosolekuid ja arutatud noorte õpetajate ette kerkinud probleeme.

Komsomolitöö tase koolis oleneb komsomoliaktiivi ettevõtlikkusest, komsomolikomitee sihikindlusest, asjalikkusest ja õigest juhtimisstiilist. Tänapäeval ei saa enam nõustuda tavaga, et komsomolikomitee juurde kinnitatakse üks juhendaja-õpetaja. Ainult kõigi õpetajatest kommunistide ja kommunistlike noorte ühtse tegevuse kaudu omandavad õpilased praktilises komsomolitöös vajalikud kogemused, tunnetavad täielikult oma vastutust kooli asjade eest. Just nõnda kulgeb komsomoliaktiivi väljaõpe Aseri, Valga 1., Kadrina, Tartu 1. ja 12., Pärnu 1., Räpina ja paljudes teistes koolides.

Elujõuline komsomoliaktiiv kujuneb välja seal, kus õpetajate komsomoliorganisatsioon on õpilaskomsomoli kollektiivne juht ja vaimne õpetaja, kus töötatakse tihedas kontaktis. Näiteks Kanepi keskkoolis peab õpetajate ja õpilaste komsomolikomitee igal teispäeval ühiseid nõupidamisi, uue õppeaasta eel korraldavad ühiseid aktiivlaagreid Keila 1., Tallinna 37., Tsiguliina, Rakvere 1. jt. koolide komsomoliorganisatsioonid.

Moskva 429. kooli direktor, sotsialistliku töö kangeline Maria Gogoleva on öelnud juhendamise kohta järgmist: «Mida kõrgem on pedagoogilise juhendamise tase, seda sügavam ja värvikam on komsomolielu koolis, seda tähelepanuväärsem on kommunistlike noorte abi koolile ja õpetajale, seda kaalukam on õpilaskomsomoli juhtiv ning organiseeriv osa õpilaskollektiivis.»

Õpetajate ja õpilaste vastastikustest suhetest, nende iseloomust ning stiilist sõltub paljuski komsomolielu laabumine koolis. Mitte käsutada, vaid veenda, mitte dikteerida, vaid soovitada, tähelepanelikult õpilased ära kuulata, mõista, toetada ja arendada kõike väärtuslikku, mis leidub nende ettepanekutes

ning otsustes, taktitundeliselt hoida neid võimalike vigade eest — just niisugune peab olema noorte õpetajate ja kommunistlike noorte suhete stiil koolis.

Loomulikult ei tule õpilaste eest midagi ära teha, vaid neid õpetada ise koolielu korraldama, õhutada aktiivselt osalema kõigis ettevõtmistes. Ent eelkõige olgu ikka aktiivne osaleja õpetajast kommunistlik noor ise. Meil on heameel tõdeda, et paljudes koolides löövad õpetajad aktiivselt kaasa koolis korraldatavates ettevõtmistes. Kadrina noorte õpetajate võistkond osales koolis korraldatud teatejooksude päeval ja ümber Kadrina teatejooksus, Tallinna 39. keskkoolis korraldati ühiselt ÜLKNÜ aastapäeva jook-sukross, Valga 1. keskkoolis võistlevad õpilased ning õpetajad võrk- ja korvpallis. Tartu 12. keskkoolis on enne õpetajate ning õpilaste vahelist korvpallimatši nädalapäevad varem eelvil kogu koolipere. Selleks valmistatakse hoolikalt, ülesandeid jätkub kõigile, alates kooli direktorist ja tema asetäitjatest ning lõpetades õpilasiidritega. Võistluspäeval on saalis kohad sisse võtnud kostümeeritud meditsiinitöötajad, raadioreporterid, fotomehed ja loomulikult mõlema meeskonna põldlahoidjad.

Kose keskkoolis korraldatavatel komsomolipäevadel pakub klasside algorganisatsioonidele võistluspinget õpetajatest kommunistlike noorte võistkond. Tapa 1. keskkoolis esinevad taidlusülevaatusel ja puhkeõhtutel kõrvuti õpilasesinejatega ka õpetajatest isetegevuslased.

Üldiselt tundub just massiürituste ühisorganiseerimine ja korraldamine olevat nii õpilaste kui ka noorte õpetajate meelissetevõtmisi. Kahtlemata lähendavad taolised ühissetevõtmised õpilasi ja õpetajaid. Tekib austus teineteise vastu ning ühistevõttes vormub meie kasvandike ideelis-kõlbeline pale.

Ühissetevõtmistena läksid korda sõprusfestivalid Tartu 5., Paide 1., Kohtla-Järve 1., Tallinna 53. keskkoolis, 24. kutsekeskkoolis, H. Kullmani nim. kutsekeskkoolis, Tehnikakoolis nr. 15, kus noored õpetajadki pealtvaatajaiks ei jäänud.

NSV Liidu juubeliks valmistumisel süvenesid tõised suhted meie vabariigi eesti ja vene õppekeele koolide vahel. Enam ei ole uudis, kui vene õppekeele Tallinna 52. keskkooli õpilased esitavad venekeelseid luuletusi Tallinna 44. keskkoolis vene keele tunnis või kui peetakse ühiseid pioneerikoondusi.

Rahvaste sõprusele ja vastastikusele austusele panevad aluse mitte ainult sõnad, vaid just teod. Seepärast saavad Tallinna 6. ja 21. keskkooli õpilased kokku keelepäevadel ning konverentsidel, Tallinna 38. ja 49. keskkooli õpilased poliitpäevadel, Tartu 4. ja 8. keskkooli, Narva 6. ja 2. keskkooli õpilased ainetundides ning pioneerikoondustel, Paide

1. ja 2. keskkooli õpilased komsomolikoos-olekutel, Kunda 1. ja 2. keskkooli õpilased Eesti-Õpilasmalevas ühist tööd tehes. Neil kokkusaamistel läheb suhtlemiskeeltena vaja nii eesti kui ka vene keelt.

Meie koolides on palju eripalgelist tehtud vene keele — NSV Liidu rahvaste suhtlemisvahendi — õpetamisel. Tavakohased on vene keele nädalad ja päevad Viljandis, Kingissepas, Haapsalus ja mujal. Tallinna 2. keskkooli õpetajast kommunistlik noor Krista Prokoptšuk korraldab regulaarselt vene keele kultuurihommikuid, kus õpilased esitavad venekeelseid luuletusi ja laule. Taolisi näiteid võib tuua palju ja jääb vaid soovida, et rohkeneksid selliste õpetajate read, kes keeleõpingute kaudu sillutavad teed eri rahvuste sõbralikule lävimisele. Nii, nagu arvavad Tallinna 17. ja 40. ning Püssi ja Kiviõli 2. keskkooli õpetajad: «Kui juba eri rahvustest õpetajad tihtipeale ühisettevõtmisi korraldavad ja ühise keele on leidnud, siis laabuvad ka õpilaste ühisüritused ladusamalt.» Kahtlemata see nii on.

Kes mullu suvel Viljandi-mail liikudes Leie kanti juhtus, võis kohata punapluusides poisse-tüdrukuid, kes vene, eesti ja läti keeles kõnelesid. Need olid Viljandi 1. ja Cēsise 1. keskkooli õpilased — EÕM-i Leie rühma liikmed. Komandöriks-komissariks mõlema sõpruskooli direktorid.

Kooli ja komsomoliorganisatsiooni üks tähtsamaid ülesandeid on töökasvatus, kutseorientatsioon ning noore põlvkonna tööks ja eluks ettevalmistus.

Austust töö ning tööinimese vastu, heaperemehelikkust ja sallimatust pillamise ning lohaka töösse suhtumise vastu tuleb õpilastes kasvatada koostöös ettevõtete, asutuste ja majandite komsomoliorganisatsioonidega. Tähtis on ka koolide sidemete tugevdamine kutseharidussüsteemi õppeasutustega. Häid näiteid selle kohta: H. Pöögelmanni nim. kutsekeskkool, Põltsamaa ja Mustvee keskkool korraldasid ühised rahvaste sõpruse päevad; H. Pöögelmanni nim. kutsekeskkool osales aktiivselt Hans Pöögelmanni nimeliste pionierimalevate kokkutuleku organiseerimisel; kutsekesk- ja üldhariduskoolide noorte ühised huvialaringid töötavad Kingissepas, Väike-Maarjas ja mujal.

Paljude kesk- ja kutsekoolide noored ning kommunistlikud noored on kaasatud rajoonide komsomolilöökojaktide käikuandmisse, nagu Kose maakutsekooli ehitus Harju rajoonis, Tallinna loomaaed Kalinini rajoonis, Põlva Keskaigla ja lasteaia «Mesimumm» ning Jõgeva Keskaigla ehitus.

Menukas omaalgatuslik ettevõtmine «Kodulinn» on Tallinnast tee leidnud Tartusse, Rakverre ja Tõrva. Paide rajooni Aravete 8-kl. koolis arendatakse liikumist «Kodu-paik».

6 Aasta-aastalt avardub Eesti Õpilasmaleva tööpõld. Tänavu häärab see juba 19 000

koolinoort. Meie tänusõnad kuuluvad eelmisel suvel töö- ja puhkelaagrite ülematena ning põhirühmade komandöridena töötanud üle 700 pedagoogile.

Maleva parimate rühmade kokkutulekule Lammasmäele Rakvere rajoonis jõudis teiste hulgas Kohala kooli õpetaja Jüri Kruus, kellel jäi seljataha kümnes malevasuvi. Mitmendat aastat järjest tõmbasid suveks punase malevapluusi selga Väana 8-kl. kooli õpetaja Aivar Jõgi, Tartu 2. keskkooli õpetaja Ülle Kurm, Mustvee 1. keskkooli õpetajad Vello ja Gaja Mäesepp, Kingissepa 1. keskkooli õpetajad Kristi ja Viljar Aro, Kilingi-Nõmme keskkooli õpetajad Ülo Liblik ja Enn Pruul.

Algamas on uus töösuvi, ootame õpetajaskonna veelgi aktiivsemat kaasalöömist õpilaste tööselestri organiseerimisel.

Paljudes meie vabariigi koolides võib ühiskonnakasuliku töö korralduse taset lugeda heaks. Seda eelkõige seal, kus tööarvestust peavad EÕM-i koolistaap või õpilaskomitee töökasvatuse sektor. Leidub ju igas koolis tegemist kooliümbruse heakorrastamisel, õpevahendite valmistamisel, klassi- ja kooliruumides puhtuse pidamisel. Nii valmisid ühiskondlikus korras Rakvere rajooni Kadrina ja Väike-Maarja keskkoolis komsomolitoad, Tamsalus kooli juurdeehitis, kus õpilastele ei olnud tähtis saadud tundide arv, vaid töö tulemus.

Ent ometi kohtame mitmel pool, eriti suurtes linnakoolides, selles töövaldkonnas formalismi, kus töötundide arvestus ja hindamine satub lausa vastuollu töökasvatuse põhimõtetega.

Õigustatult avaldasid noorte õpetajate kokkutuleku eel oma arvamust Viljandi rajooni Puiatu 8-klassilise kooli õpetajad: väikeses maakoolis on igale õpetajale ilmselge, milline õpilane armastab ja tahab tööd teha, milline mitte. Praegune ÜKT süsteem soodustab formalismi, ent ka õpilaste poolt lihtsalt tundide tagaajamist. Mitte ainult formaalne tundide arv, vaid ka kollektiivi hinnang tervikuna on oluline mõõdupuu õpilase töökuse määramisel.

Taolisi hinnanguid ütlesid kokkutuleku ettevalmistamisel välja paljude rajoonide esindajad. Pöördusime ettepanekutega ENSV Haridusministeeriumi poole ja saime vastuse, et täiendused juhendisse on juba tehtud ja see jõuab uueks õppeaastaks koolidesse.

1979. aastal toimunud ÜLKNÜ Keskkomitee IV pleenumil kiideti heaks paljude komsomoliorganisatsioonide kogemus kooliõppluse edasiarendamiseks. Praktika on igati tõestanud komsomoli pedagoogiliste rühmade vajalikkust, sest nende kaudu aitavad ettevõtete ning majandite noored koolidel sisukamalt organiseerida klassi- ja kooliväliseid tööd, õpilased tutvuvad oma šeffettevõtte, majandi tööga. On ju noortel vägagi tähtis õppetööväliline suhtlemine eri elualade inimestega.

Meil on juba palju näiteid, et koolinoored on valinud vanema sõbra eeskujul oma tulevase elukutse. Nii jäid eelmisel aastal 36-st Kuusalu keskkooli lõpetajast 14 tööle oma kodumajandisse. Suur teene on selles ka pedagoogilisel rühmal, kus enamiku moodustavad majandi spetsialistid.

Komsomoli pedagoogiliste rühmade töö hoogustamiseks kuulutasime välja ülevaate, millest möödunud aasta lõpul kokkuvõtteid tegime.

Edukalt töötavad šeflusrühmad Narva linna koolides. Üldsusele on laialt tuntud Eesti Kalalaevalaremondi Tootmiskoondise rühm «Iskra» Tallinna 33. keskkoolis ja Tallinna 25. keskkoolis töötav tehase «Dvigatel» pedagoogiline rühm. Põlva rajooni Räpina keskkooli pedagoogilise rühma edu pandiks võib lugeda seda, et rühma eestvedajaks on kooli endised komsomoliaktivistid, praegused kõrgharidusega spetsialistid Veljo Kütt ja Kaie Hirmo. Rakvere rajooni Roela keskkooli pedagoogilise rühma hingeks on kohaliku sovhoosi peaaegronoom ja komsomoliorganisatsiooni sekretär Mati Rillo, kes oma töö kohta arvab nii: «See töö on vajalik. Ikkagi oma majandi lapsed, kes suvel ja sügisel omapoolset abi pakuvad. Vastutasuks jääb lootus, et see tööarmastus maatöö vastu süveneb ja neist õpilastest tulevikus majandisse tublid tööinimesed saab.»

Ja see ongi üks pedagoogiliste rühmade töö põhieesmärke — majandite noorte ja spetsialistide, igapäevase praktilise töö kaudu tuua iga kooliõpilasele tänapäeva põllumajandusliku suurtootmise päevaprobleemid. Peale selle saab taolises ühistöös hõlpsamalt välja selgitada neid noori, keda edaspidi majandite stipendiaatidena kõrgkooli õppima suunata.

Ka ELKNU Keskkomitee omalt poolt on püüdnud teha mõndagi, et õpetajate komsomoliorganisatsioonid töötaksid elujõuliselt, et noor õpetaja leiaks kolleegi toetust.

Läinud sügisel valiti Eesti NSV 24-liikmeline Noorte Õpetajate Nõukogu, nõukogu esimeheks sai Kuusalu keskkooli õpetaja Sulev Valdmaa.

Õppeaasta algul hoogustus kõikide rajoonide noorte õpetajate nõukogude töö (nõukogu loodi sealgi, kus ta aastaid talveunes oli suikunud).

Üpris mitmekesiselt on korraldatud nõukogu töö Rakvere rajoonis, Tartu ja Narva linnas, Tallinna Lenini rajoonis, Viljandis ning mujalgi.

Rakvere nõukogu korraldas Viitnal pressikonverentsi, kus kohtuti ELKNU Keskkomitee lektorite grupi liikmetega, Hiiu maal viidi läbi kolmevooruline viktoriinisari teemal «NSV Liit — 60», Tartu õpetajad pidasid NSV Liidu 60. aastapäevale pühendatud rahvaste sõpruse õhtu koos TRÜ-s õppivate vennasvabariikide tudengitega.

Nõukogud on seadnud endale põhiliselt

kaks eesmärki — õpetajate vaba aja sisustamine ja kogemuste saamine ainetundide andmiseks ning klassiväliseks tööks.

Igati järgimist vääriv on rakverelaste algatus: nad korraldasid Rakvere 1. ja 3. keskkooli baasil noore õpetaja päeva, kus osalesid esimest ja teist aastat töötavad õpetajad. Kuulati loenguid, külastati ainetunde ja vahetati töökogemusi tunnivälise töö korraldamisel. Valga rajooni NÕN on arvamisel, et algajal õpetajal kuluvad just klassijuhatamise, pioneeri- ja komsomolitöö suunamise kogemused marjaks ära. Seda saab ju komsomoli rajoonikomitee koos metoodikakabinetiga diferentseeritult suurepäraselt korraldada, kasutades rajooni või linna parimaid õpetajaid.

Narva NÕN korraldab algajatele õpetajatele psühholoogialoenguid ja kutsub esinema Leningradi kõrgkoolide õppejõude, kelle käest võib koolis tekkinud probleemidele lahendust nõutada.

Tunnustust väärivalt alustas tööd Harju NÕN. Novembrikuus peeti noorte õpetajate tööalane kohtumine Jüri keskkoolis, kus koolielu probleemidest rääkisid Eesti NSV haridusministri esimene asetäitja Frants Oper, EKP Harju Rajoonikomitee sekretär Tiiu Tali ja rajooni haridusosakonna juhataja Enn Kasemaa. Taoline kohtumine andis noortele palju, räägiti sirgeks nii mõnedki tööprobleemid, see tõstis NÕN-i autoriteeti nii rajooni juhtkonna kui ka noorte õpetajate hulgas.

Eelnimetatud ettevõtmised on praktikas läbi proovitud ja neid võib lugeda eeskujul andvaiks eelkõige nendele nõukogudele, kes kogemuste nappust kurdavad.

Ei ole kellelegi saladuseks, et koolis töötavad enamikus naisõpetajad. Siit ka paljude noorte õpetajate nõukogude probleem — kohtumistel ainult naispere, hakka või näputöökursusi korraldama. Või jälle: noored õpetajad on noored perekonnainimesed — aega jääb väheseks.

Ometi leidub sellestki nõiaringsist väljapääs. Tartus, Viljandis ja mujal korraldatakse puhkeõhtuid ning kohtumisi koostöös rajooni noorte spetsialistide nõukoguga. Näiteks ülikoolilinnas toimus õhtu kahasse Eesti NSV TA Füüsika Instituudi noorte teadlastega. Tartlastel on teisigi huvitavaid kogemusi: tunamullu peeti noorte õpetajate nääriõhtu koos perekonnaliikmetega, läinud aastal lustakas nääripidu noorte õpetajate lastele ning kõigil neil ettevõtmistel oli osalejaid küllaga. Rahule jäid mõlemad pooled — nii korraldajad kui osalejad.

Mitmel pool on rajoonidest kuulda noorte õpetajate muret liiklusprobleemide pärast, sest tekib raskusi kojujõudmisega õhtuselt ühisürituselt rajoonikeskusest. Probleemi lahendaks kindlasti tugev koostöö šeffmajandiga või, nagu pakub välja Pärnu rajooni õpetajate nõukogu, korraldada kokkusaamisi

pühapäevadel või regiooniti, baaskeskkooli ja ümberkaudsete 8-klassiliste koolide kaupa. Aastaid tagasi tegutses just Pärnu rajooni nõukogu õige agaralt — peeti noorte õpetajate hulgas populaarseid talilaagreid (talvisel koolivaheajal) ja oldi igati aktiivsed. Tol ajal juhtis nõukogu tööd Mart Kuuskman Audru keskkoolist. Ilmselt on tagasimineku komsomoli rajoonikomitee leiges suhtumises. Paremat jätab soovida nõukogu töö Kohtla-Järve linnas, Jõgeva rajoonis ja veel mõnel pool.

NLKP XXVI kongressil rõhutati, et ei tohi olla kitsi tähelepanuga õpetaja töö, olme ja kvalifikatsiooni tõstmise vastu. Seda on vaja silmas pidada ka noorte õpetajate puhul.

ELKNÜ Keskkomitee omalt poolt on püüdnud kooli ja õpetajat hoida tähelepanu keskmes. ÜLKNÜ Keskkomitee rinnamärgiga «Parimale noorele õpetajale» on autasustatud paljud pedagoogid, nende hulgas Kuusalu keskkooli õpetaja Sulev Valdmaa, Taebala keskkooli õpetaja Tarmo Tuisk jt. ELKNÜ Keskkomitee poolt määratud komsomolipremia laureaate hulgas on Tallinna Puhkeparkide Direktsiooni ja 46. keskkooli koreograafiaansambel «Pähklipureja», Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateater «Pöialpoiss», koolinoorte V laulu- ja tantsupeo pealavastaja Mait Agu ja «Kodulinna» liikumise ellukutsuja Eesti TV režissöör Tiina Mägi, ajalehe «Säde» toimetaja Juta Renzer.

Õpetajale on usaldatud väga tähtis ülesanne — noore põlvkonna kommunistlik kasvatamine, õpetamine ja kujundamine. Seda ülesannet suudame lahendada vaid siis, kui igaüks iga päev täidab talle usaldatud südametunnistuse järgi. Ometi tahaks näha sedagi, et just noor õpetaja seisaks ka õpilaste tunnivälise puhkeaja sisustamisel eesotsas ning puhkaks aktiivselt koos oma kasvandikega. Olgu see siis spordivõistlustel, suuspäevadel või matkaradadel. Just noor õpetaja peaks leevendama pioneeride ja koolinoorte romantikajanu — korraldama telklaagrit, lõkkeõhtud. Liidab ju suhtlemisvabadus looduses veelgi enam kasvatajat ja kasvandikku: Õpetaja suunab oma kasvandikke armastama loodust, looma ja lindu, austama leiba ning selle leiva kasvatajat — põllumeest ja tema tööd.

Elu ei seisa paigal. See, mis eile oli hea, ei rahulda enamasti juba täna, seda enam homme. See käib tervenisti ka õpetajatöö kohta. Õpetajalt nõutakse universaalsust, nõutakse kogu hingejõu pühendatust oma elukutsele. Öeldakse, et koolitöö pole anuma täitmise, vaid tõrviiku läitmine. Noored õpetajad on meie tunglahoidjad. Neist oleneb järgmiste viisaastakute töömehe töökaristus, silmaring, kodumaa-armastus, ustavus kommunismidealidele.



KOOLIJUHI VEERUD

Metoodikakabinet kui kooli sisemetoodilise töö keskus

LINDA NURMOJA,
VÕT-i kabinetijuhataja

Teaduse ja tehnika pidev areng seab noore põlvkonna kujundamisel tähtsaks kohale õpetaja isiku, tema teadmised ja oskused. Seetõttu tänapäeva koolis toimub pidev loomingu- ja otsing õppekasvatustöös paremate tulemuste saavutamiseks. Õpetamis- ja kasvatamisprotsessi aga pole võimalik asetada nüüdisaja nõudmiste tasemele, kui koolis ei pöörata vajalikku tähelepanu õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele metoodilise töö kaudu kursustevahelisel perioodil. Metoodiline töö on õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise peamine vorm. Selle eesmärk on õpetaja ideelis-poliitilise, teaduslik-teoreetilise ettevalmistuse ja pedagoogilise meisterlikkuse järjepidev kasv.

Iga töö peab olema kavandatud ja lähtuma kindlatest eesmärkidest. See kehtib ka metoodilise töö kohta koolis. Ainult hästi planeeritud ja korraldatud sisemetoodilise töö kaudu on võimalik parandada ning kaasajastada õppekasvatustööd koolis.

Sisemetoodilise töö sisu tuleneb direktiivdokumentidest. Tuleb lähtuda partei ja valitsuse kavandatud ülesannetest ning antud kooli konkreetsetest vajadustest. Käesoleval viisaastakul on vaja erilist tähelepanu pöörata täiustatud õppeprogrammide ideede lahtimõtestamisele ja elluviimisele (soovitud teemad on antud meie vabariigi rajoonide metoodikakabinetidele ja haridusosakondadele).

Pedagoogilise enesetäiendamise efektiivsuse näitajaks on õppe-kasvatustöö kvaliteet ja õpilaste teadmiste tase. V. I. Lenin kirjutab juba 1918. a.: «... mitte rahulduda selle oskusega, mida meis on kujundanud meie varasemad kogemused, vaid *tingimata edasi* minna, taotleda *tingimatä rohkemat*, kergematelt ülesannetelt *tingimata üle* minna raskematele. Ilma selleta pole võimalik üldse mingi progress.» (1. lk. 173.) Seetõttu on vaja koolis individuaalne enesetäiendamine oskuslikult seostada kollektiivsete metoodiliste töövormidega (ainekomisjon, klassijuhatajate koondis, metoodikanõukogu, õpetavad ja probleemseminarid, loominguised aruanded jt.), kusjuures viimane vorm on abistavat laadi. Kehtib nüüdisaja nõue — viia metoodiline töö võimalikult lähemale õpetajale, s. t. kooli. Õpetaja enesetäiendamine pole lihtsalt vormitüüpe, vaid eluline vajadus. Ülesanded, mis seisavad kooli kui terviku ja iga õpetaja ees, on vastutusrikkad ning nõuavad muu hulgas ka metoodilise töö igakülgset täiustamist.

Koolisiseses metoodilises töös on oluline koht metoodikakabinetil või -nurgal, viimane neist on vaid hädaabinõu. Kabinet peab saama koolis tehtava metoodilise töö keskuseks. Kabinet soodustab kindlasti õpetaja metoodilist tööd üldse ja enesetäiendamist eriti, aitab evitada eesrindlikku pedagoogilist kogemust.

Kooli metoodikakabinetti on soovitatav koondada kõik ühiskondlik-poliitilised (ka teadusliku kommunismi koolide), üldmetoodilised (ainealased on ainekabinetis) ja pedagoogilised materjalid, teatmekirjandus, kartoteegid, kooliinfo.

Metoodikakabinet peab kujunema koolis keskuseks, mis ühendab ainekabinetid ühtseks süsteemiks, liidab õpetaja ideelis-poliitilise, metoodilise ja majandusliku enesetäiendamise ühtseks tervikuks. Kabinet peab võimaldama kooli pedagoogilisel kollektiivil kiiresti tutvuda ja kasutada oma igapäevases töös vajalikke materjale:

- partei ja valitsuse ning kõrgemalseisvate haridusorganite direktiivmaterjalid;
- metoodilised juhendid;
- kooli tööplaan (perspektiiv- ja jooksva töö plaan, kooli käsiraamat jt.);
- tehnilised, õppe- ja näitvahendid;
- kooli informatsioon jne.

Metoodikakabineti peamine ülesanne on siiski õppe-kasvatustöö täiustamine metoodi-

lise töö kaudu. Sellest tulenevad ka kabineti tööloigud või rubriigid.

Esikohal peaks olema kooli metoodiline teema koos kirjanduse ja vastavate ülesannete ning soovitusetega. Kooli metoodiline teema tuleneb rajooni teemast, kuid on konkreetsem ja kitsam, lähtub kooli vajadustest ja kitsaskohtadest. Aluseks on õppe-kasvatustöö pedagoogiline analüüs.

Tööloik — abiks aineõpetajale ja nõuded nüüdisaegsele õppetunnile.

Siin on materjalid, mis aitavad õpetajal õppetundi paremini ette valmistada:

- programmid, õpikud;
- nõuded nüüdisaegsele õppetunnile ja selle ettevalmistamisele;
- koduste ülesannete andmise metoodika;
- õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimine ja hindamine;
- temaatilised mapid, albumid;
- mitmesugused juhendid ja näidised;
- kontrolltööde tekstid, ülesanded, teemad;
- kataloogid ja kartoteegid;
- salvestused;
- mitmesugused eeskujud laste tööde analüüsimise, etteütluse, kirjandi, ülesannete jm. kohta;
- vihikute näidised;
- näitlikud metoodilised õppevahendid, tabelid jm.

Rubriik — metoodiline töö ja enesetäiendamine, mis puudutab kõiki õpetajaid. Selles loigus võiksid olla järgmised materjalid:

- partei ja valitsuse määrused, otsused;
- metoodilised juhendid ja kirjad (Haridusministeeriumi, VÕT-i, rajooni metoodikakabineti, kooli poolt välja antud);
- kooli sisekorra eeskirjad;
- kooli õppe-kasvatustöö plaan ja teised plaanid, graafikud (sisekontrolli, klassivälise töö kohta);
- metoodilise töö plaanid ja graafikud;
- nõuded tunnikonspektile;
- plaanid raamatukogu, ringide, klubide töö kohta ja metoodilised nõuanded ning soovitusel;
- õpilasomavalitsuse tegevuse juhendid, plaanid;
- lastevanematega tehtav töö, selle juhendid;
- näidisürituste plaanid, nende kirjeldus;
- kooli pedagoogilise nõukogu otsused;
- abimaterjalid enesetäiendamiseks;
- analüüsitud materjalid (näit. näidistund);
- ettekanded, referaadid, mitmesugused metoodilised soovitusel;
- kataloogid, kartoteegid jne.

Eraldi võib olla veel loik — abiks noorele spetsialistile. Siin on raamatukogufond, soovitusel, meelespead, mis aitavad noort õpetajat leida vastused õppe-kasvatustöös esilekerkinud küsimustele.

Rubriik — abiks klassijuhatajale. Selle loigu materjalid peavad abistama klassijuhatajat oma tööd planeerida, organiseerida ja

hinnata, mis peab toimuma klassi õpilasomavalitsuse (aktiivi) juhtimisel ja õpetaja pedagoogilisel juhendamisel. Kabinetis peaksid olema:

nõuanded klassijuhataja töö- ja tunniplaanide koostamiseks (näidistundide materjalid, soovitusd jm.);

lastevanemate koosolekute, seminaride, praktikumide temaatika; näidisüritused;

metoodilised kirjad; juhendid kommunistliku kasvatuse kohta;

soovitusd ja näidised klassiväliseks tegevuseks;

info kutseharidusest;

soovitusd ja näidised õpilaste tundmaõppimiseks ning iseloomustuste koostamiseks (iga õpilase ja terve klassi jaoks).

Eriti suurt tähelepanu tuleb pöörata tööle õpilasorganisatsioonidega. Klassijuhatajale tuleb anda selleks tööks juhendmaterjali, soovitusi ja näidiseid.

Rubriik — eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine, üldistamine ja levitamine.

Õpetaja pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine tuleb planeerida (1—2 õpetajat õppeaastas). Üldistatud ja pedagoogilises nõukogus kinnitatud materjal kuulub evitamisele. Metoodikakabinetis võiks olla:

kartoteek kogemuste kohta;

infoleht;

ettekannete tekstid;

üldistused;

ajakirjade ja lehtede väljalõiked.

Eraldi võiks olla ka atesteerimismaterjalid (kaustad, mapid iga õpetaja kohta).

NLKP XXV ja XXVI kongressil on esitatud nõuded kvalifikatsiooni tõstmise tervikkusele. See tähendab, et on vaja ühendada ideelis-poliitiline ja pedagoogiline enesetäiendamine. Ideelis-poliitilise eneseharimise vormiks on teadusliku kommunismi kool. Metoodikakabinetis peaks olema ka lõik õpetaja ideelis-poliitilise enesetäiendamise kohta. Tõsist tähelepanu tuleb pöörata marksismi-leninismi klassikute tundmaõppimisele, oskusele siduda teooria praktikaga, et õpetaja oleks kindel poliitilistes küsimustes, suudaks argumenteeritult õpilastele edasi anda sellekohaseid teadmisi.

Metoodikakabineti tööd juhendab metoodikanõukogu eesotsas direktori asetäitjaga õppe-kasvatustöö alal. Kabineti töö planeeritakse õppeaastaks pedagoogilise analüüsi ja uue õppeaasta ülesannete alusel:

õpetaja enesetäiendamine, tema ideelis-poliitilise, teaduslik-teoreetilise ja metoodilise taseme tõstmine;

eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine ja levitamine;

õppe-kasvatustöö olukorra, õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme tundmaõppimine;

kabinetis toimuvate õpetavate seminaride, praktikumide jt. ürituste temaatika.

Pedagoogilisest analüüsist peab nähtuma plaani täitmine, ürituste läbiviimise kvaliteet ja efektiivsus, antakse suunad uueks õppeaastaks.

Õppe-kasvatustöö probleemide lahendamiseks ja õpetaja metoodilise taseme tõstmiseks valib kool metoodilise teema pikemaks ajavahemikuks, mida konkretiseeritakse õppeaastate lõikes (lähtudes täiustatud õppeprogrammidest, eesmärk — nende tundmaõppimine ja ellurakendamine). Õpetaja valib kooskõlastatult ainekomisjoniga pikemaajalise teema (selle tööga tuleb õpetaja kursusele).

Metoodikakabineti kaudu saab koordineerida ainekomisjonide tööd, õpetaja enesetäiendamist ning tõsta iga õpetaja aktiivsust kooli põhiprobleemi lahendamisel.

Õpetaja enesetäiendamise paremaks juhendamiseks võib kooli metoodikakabinet organiseerida:

individuaalseid ja grupikonsultatsioone, lähtudes kooli metoodilisest teemast (eriti noortele õpetajatele);

aineõpetajate konsultatsioone algklasside õpetajatele konkreetse teema või aineseoste väljaselgitamiseks, õppe-kasvatustöö järjepidevuse taotluseks;

informatiivnõupidamised, kus antakse uusi juhtnõure;

juhendavad nõupidamised, kus antakse kooli ülesannete täitmiseks õige suund;

teoreetilised loengud, praktikumid, kohtumised, probleemseminarid, mille temaatika tuleneb kooli põhiteemast;

eesrindlike kogemuste koolid, milles peamine ülesanne on abistada õpetajaid eesmärgil, et nende õppe-kasvatustöö tulemused küüniksid nüüdisaja nõuete tasemele. Siin on võimalik teha uuringuid ja katsetusi.

Kooli metoodikakabineti juures võiks töötada probleemgrupp, kes viib läbi vastavaid seminare. On soovitatav kasutada aktiivsemaid töövorme, nagu probleem- ja situatsioonseminarid, loomingulised aruanded, anda võimalus diskuteerida. Kabinet saab ja peab osutama praktilist abi õppe-kasvatustöö täiustamisel, aitama kooli ees seisvaid ülesandeid edukamalt lahendada.

Metoodikakabineti sisustus ja näitlikkus peab vastama tema eesmärkidele ja olema sobiv vaimseks tegevuseks. Kabinet on metoodilise töö keskus, kus õpetaja end täiendab ja süvendab oma teadmisi, pedagoogilist meisterlikkust ja praktilisi oskusi. Õigesti organiseeritud töö metoodikakabinetis aitab oluliselt õpetajat õppe-kasvatustöös. Õppe-kasvatustöö tundmaõppimiseks sügavuti ja õigete järelduste tegemiseks võib metoodikanõukogu välja töötada mitmesuguste tööloikude kontrollimiseks küsimustikud, näiteks ideelis-poliitilise, kõlbluskasvatuse, ringitöö olukorra, pikapäevas tehtava kasvatustöö kohta jne.

Üks juhtimise funktsioone on vaatlemise

ja kontrollimise süsteem, mille käigus selgitatakse kooli metoodilise töö efektiivsus, määratakse kindlaks

- kooli õppe-kasvatustöö tase ja olukord;
- metoodilise töö tulemuste mõju õppe-kasvatustöö protsessi täiustamisel;
- vastuvõetud otsuste täitmine või kõrvalekalduvus;
- abinõud õpetaja mõjutamiseks kõrvalekalduvuste likvideerimiseks.

Metoodilise töö järjekindel vaatlemine, kontroll ja analüüs võimaldavad õigeaegselt kindlaks teha puudusi, rutiini õpetaja töös. Samal ajal selgitada ka õpetaja teadmiste, oskuste ja vilumuste arengut, prognoosida kogu metoodilist tööd tervikuna koolis; tunda õppida ja levitada parimate pedagoogide eesrindlike mõtteid, meetodeid.

Õpetaja pedagoogilise meisterlikkuse tõstmine peab olema iga koolijuhiga esmane ülesanne, sest õpetaja pedagoogiline haridus ja kultuur on otseselt seotud õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tasemega, klassivälise tegevuse kui õppeprotsessi lahutamatu osa tõhustamisega.

Edasi tutvustame Rakvere 1. keskkooli metoodikakabineti tööd.

Aastaid tagasi hakati Rakvere 1. keskkooli õpetajate tuba ümber kujundama metoodikakabinetiks. Miks? Koolis lähtuti metoodikakabineti rajamisel järgmisest:

- koolis peab olema keskus, mis ühendab ainekabinetid ühtseks tervikuks, mis võimaldab igal õpetajal-kasvatajal kiiresti tutvuda koolis olevate tehniliste õppe- ja näitvahenditega ning didaktiliste materjalidega;
- NLKP ja Nõukogude valitsuse direktiivmaterjalid peavad olema õpetajate tähelepanu orbiidis ja neile igal ajal kättesaadavad;
- metoodilisi juhendeid, kasvatustöö juhiseid saab kool vähe (1–3 eksemplari), neid ei jätku igasse kabinetti;
- traditsioonilised ja eriplaanid peavad olema õpetajale käepäraseks kasutamiseks;
- koolis peab olema koht ja kindel süsteem informatsiooni kiireks edastamiseks;
- vahetustega töötavas koolis on vajadus ruumi järele, kus õpetaja saab kolleegidega mõtteid vahetada ja tunde ette valmistada või tegelda enesetäiendamisega;
- on vaja kohta, kuhu talletada eesrindlaste mõtteid ja töökogemusi, nii et õpetaja saab nendega vabal ajal tutvuda.

Rakvere 1. keskkoolis (direktor E. Kukk, asetäitja õppe-kasvatustöö alal L. Piirsalu, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisator M. Rossmann) on õpetajate tuba arukalt ümber kujundatud ja korraldatud metoodikakabinetiks, kus õpetajad saavad vajalikku infot, töötada ja ka lõõgastuda.

Õppeprogrammides ning õpikutes tuleb teha täiendusi ja korrektiive. Seepärast on vaja, et õppekirjandus oleks kättesaadav igale õpetajale. Rakvere 1. keskkooli metoo-

dikakabinetis ongi kesksel kohal NLKP ja Nõukogude valitsuse juhendmaterjalid.

Õppeprogrammide ellurakendamisel on silmas peetud soovitusi. Kool tegi nendest koondtabeli, mis on välja pandud metoodikakabinetis. See aitas õpetajail aega kokku hoida, vältida unustamist. Pedagoogid tegid vastavad täiendused oma plaanidesse. Õppe-kasvatustöö tulemustes peegeldus see õpetaja loomingulistes otsingutes, teooria ja praktika paremas seostamises, paranes õpilaste ideelis-poliitiline ja majandusalane teadlikkus, avardus nende silmaringid.

Kooli metoodikakabinetis on õpetajate kasutuses tööplaanid:

- perspektiivplaan 5 aastaks;
- üldtööplaan;
- sisekontrolliplaan;
- ainekomisjonide tööplaanid;
- õpilasorganisatsioonide plaanid;
- operatiivplaanid (vastavalt vajadusele);
- kompleksse kasvatuse abiplaanid;
- kooli käsiraamat;
- kartoteegid;
- meelepead;
- klassijuhatajat abistavad materjalid;
- vitriinid.

Mõnest plaanist ja lõigust lähemalt.

Kooli käsiraamatut hakkas direktor E. Kukk koostama 1974. a. Käsiraamat sisaldab neli põhiosa, sealhulgas organisatsiooni skeem (juhtimise-alluvuse vahekorrad ja kooskõlastamine) jm.

Õpetajatele on suureks abiks kartoteek, mis annab ülevaate kõikides ainekabinetides leiduvatest õppevahenditest. Kord õppeaastas, tavaliselt aprillikuu II poolel, toimub uute omavalmistatud õppevahendite näitus ning siis täiendavad aineõpetajad kartoteeke nii aine- kui ka metoodikakabinetis.

Pedagoogiline perioodika on samuti kartoteegitud, seda teevad raamatukogu töötajad.

Eesti NSV Haridusministeeriumi käskkirjad ja juhendid on köidetud aastakäikude kaupa.

Igas koolikollektiivis on noori ja vähete kogemustega õpetajaid. Ainealane ja metoodiline abi on organiseeritud põhiliselt ainekomisjonides, kuid teretulnud on ka kirjallikud meelepead. Rakvere 1. keskkoolis on need koostatud kas täienduskursuste materjalide põhjal või õpetaja oma töökogemuste baasil. Metoodikakabinetis on järgmised meelepead:

- tundideks ettevalmistamisel ära unustata...
- koduste ülesannete andmisel pea meeles...
- audiovisuaalsete vahendite kasutamisel...
- tunni külustajad jälgivad...
- tunniplaan (konspekti) koostamisel...
- klassipäeviku täitmisel...
- õpilaste vihikute kontrollimisel ja analüüsimisel...

- õpilaste teadmiste kontrollimisel ja hindamisel ...
- õpetaja enesetäiendamisel ...
- töös õpikuga ...
- probleemõppe kasutamisel ...
- rühmatöö organiseerimisel ...
- ainealaste klassivälise ürituste organiseerimisel ...
- õppekursioonide ja -matkade korraldamisel ...
- elukutse tutvustamisel ...
- ohutusnõuete täitmisel ...
- vastuvõetud otsuste täitmisel ...

Meelespead aitavad teha ka vajalikku eneseanalüüsi.

Klassijuhatajatööd puudutavad materjalid on kasvatus eri aspekte silmas pidades koondatud **mappidesse**. Näiteks: ideelis-kõlbeline kasvatus, tsiviilkaitse, tervise kaitse, töö lastevanematega, toitlustamine, liiklus, õpilaste riietus ja välimus, ohutus, ühiskondlikult kasulik töö, esteetiline kasvatus jm. Mapid sisaldavad neid küsimusi puudutavaid

- Haridusministeeriumi käskkirju või kolleegiumi otsuseid;
- metoodilisi nõudeid, mis on avaldatud pedagoogilises perioodikas;
- pedagoogilisi mõtteavaldusi ajalehtedest;
- koolis vastuvõetud otsuseid ja järelkontrolli tulemusi.

Vitriinides on eksponeeritud **uudiskirjandus ja materjalid**, mille kasutamine on **hädavajalik ja aktuaalne**. Vitriinides on järgmised **rubriigid**:

- mida peab teadma iga õpetaja;
- töö lastevanematega;
- töö koolieelikutega;
- algõpetuse üldisi probleeme;
- pedagoogiline psühholoogia;
- töökasvatus;
- kommunistliku kasvatusalused;
- kutsevalik;
- eesrindlaste kogemusi.

Eesrindliku pedagoogilise kogemuse kriteeriumiks on peetud eelkõige õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste taset, nende kasvatatust. Kõrge töömeisterlikkuse kõrval on tutvustatud ka uusi töövõtteid ja -vorme. Eesrindlike kogemuste levitamiseks on kasutatud õpetaja enda töökogemuslikke sõnavõtte õppenõukogus, ainekomisjonis, a.ü. tootmisnõupidamistel. Eesmärgikindlalt organiseeritakse näidistunde — tunniandja teab, mida jälgitakse, külastajad on aga teema käsitlemise omapoolselt ette valmistanud. See nõue kehtib ka noorte õpetajate kohta. Vastastikune tundides käimine, kogemustega õpetaja töösüsteemi tundmaõppimine annab noorele õpetajale enesekindluse ja liidab ta kiiresti koolikollektiivi. Kool on juba paar aastat kehtestanud nõude, et iga õpetaja (tööstaažile vaatamata) külastaks vähemalt üks kord kuus oma kolleegide tunde ja vormistaks tähelepanekud ning soovitused perfokaardile. Vastastikune tundides

käimine kiirendab eesrindlike kogemuste levikut, ennetab vigu ega soodusta rutiini. Ka direktori asetäitjale on aineõpetajate tähelepanekud ja hinnangud suureks abiks — võimaldavad kriitiliselt suhtuda oma otsustesse.

Metoodikakabinetis korraldatakse ka õpetetehnika käsitlemise praktikume. Nii pikeneb õpetetehnika eluiga.

Ergutavalt üleskutsuvad on eelmise nädala saavutuste laualeht või hea ja kõrgetasemelise tunni (ürituse) kirjeldus.

Metoodikapäevade ettekanded ja kõik eelmärgitu moodustavadki kooli eesrindlaste kogemuste vitriini.

NLKP XXV ja XXVI kongressil rõhutati kompleksse lähenemise tähtsust kogu kasvatusöö organiseerimisele, s.o. ideelis-poliitilise, tööalase ja kõlbeline kasvatus tiheda ühtsuse tagamist. Mida paremini on korraldatud õppe-kasvatustöö, seda orgaanilisemalt liidab see teadmised, tunded ja praktilised oskused ühtseks tervikuks. Praktika näitab, et õpetamise, arendamise ja kasvatamise ühtsus nõuab tihedat ainetevaheliste seoste loomist ja kooskõlastatud tegevust aineõpetajate ning klassijuhatajate vahel. Selle paremaks saavutamiseks on Rakvere 1. keskkoolis aineõpetajad koostanud kompleksse kasvatus abiplaani. Aineõpetajad töid klassiti ainete lõikes esile need kommunistliku kasvatus aspektid, mida nad ühe või teise teema käsitlemisel puudutavad, ainega seostatult õpilastega vestlevad, praktilises töös kinnistavad. Tutvudes nende plaanidega metoodikakabinetis, võib iga aineõpetaja saada ülevaate, milliseid kasvatusprobleeme käsitlevad tema kolleegid vastavas klassis. Suureks abiks on kompleksse kasvatus abiplaani klassijuhatajale. Eriliselt tuleb esile tõsta sellise kooskõlastatud tegevuse tähtsust kutsevalikualases töös. Alates 4. klassist tutvustavad aineõpetajad peaaegu kõiki vajalikke elukutseid.

Kompleksse kasvatus abiplaani on koostatud alajaotustega:

Õppeaine		Klass
Aeg	Teema	Kasvatustöö aspekt, eesmärgid

Metoodikakabinetis on õpikud, programmid, juhendmaterjalid ning ka tsentraliseeritud korras ilmunud temaatilised plaanid süstematiseeritud ainete ning klasside kaupa.

Rakvere 1. keskkooli metoodikakabinetis on ka infotahvliid, mis on hästi läbi mõeldud ja annavad konkreetset ning vajalikku teavet nii õpetajatele kui ka kooli juhtkonnale tagasisidena.

Rakvere 1. keskkooli metoodikakabineti töö, nagu kogu kooli õppe-kasvatustöögi, on

eesmärgistatud, otstarbekas ja konkreetne ning on kooli pedagoogilisele kollektiivile vajalik, nõudlikult abistav.

Väga põhjalikku ja tutvumist väärivat tööd tehakse Põlva rajooni Leevi EIK metoodikakabinetis (direktor R. Raadla, asetäitja õppe-kasvatustöö alal L. Jõgeva). Selle materjaliga on võimalik lähemalt-tutvuda VÕT-i koolijuhtide kvalifikatsiooni tõstmise kabinetis.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed. 28. kd.
2. Eesti NSV Haridusministeeriumi õppe- ja metoodikanõukogu põhimäärus. Käskkirjad ja Juhendid (koolidele ja lasteasutustele), 1981, 2(63).
3. Eesti NSV üldhariduskoolide õpetajate kvalifikatsiooni tõstmine a. 1981—1985. Tallinn, 1980.
4. Üldhariduslike koolide töö organiseerimise õiguslikud alused. Juhendmaterjal koolidirektorile. Tallinn, 1973 (ENSV HM).

MEILT JA MUJALT

□ Kišinjovi 2. keskkooli abituriendid käivad kaks korda nädalas polügraafiakombinaadi tsehhides, kus igaüks 45 õpilasest ootab «oma» õpetaja — mingi eriala kogenud spetsialist. Vastavalt kombinaadi direktori käskkirjale on šeflusaluse kooli õpilaste jaoks välja töötatud teoreetiliste ja praktiliste õppuste programm, mis peab tutvustama iga koolilõpetajat kas laduja, trükkija, programmeerija, lino-tüübil laduja, treiali või lukksepa erialaga.

Ettevõtte ja kooli vahel on ammune sõprus. Õpilaste tutvus tootmisega ja nende lähen-damine tööle algab juba algklassidest. Lapsed õpivad oma kasvatajate, kommunistlikest noortest trükikooli juhatusel korrastama ja köitma raamatuid, jälgivad vahetult trükimistööd polügraafiakombinaadis.

Paljud lõpetanud on alustanud oma töö-meheteed trükikojas.

□ Riia Oktoobri rajooni võib õigusega nime-tada mererajooniks. Seal elavad ja töötavad kalurid, meremehed, laevaremontijad, sadam-töölised. See spetsiifika kajastub ka rajooni pioneerimaja töös, mis iga aastaga üha enam orienteerub merele.

Laste seas on eriti populaarsed Edgar Zali-tise õppetunnid. Endine meremees õpetab neile laevaehituse ja -juhtimise ning oma eriala mitmesuguseid algteadmisi. Aktiivselt tegutseb «sinine patrull»: lapsed sõidavad sageli Kiši järvele, võtavad seal veeproove ja teevad ise analüüse. Nooremate klasside õpilased tegelevad laevamodellismiga. Vanemaid õppu-reid veetleb rohkem vee-mootorispori sekt-sioon. Sellest osavõtjad on tulnud koduvaba-riigi tšempionaadil esikohtadele, kuulunud Läti koondvõistkonda, käinud üleliidulistel võistlustel Kaunases.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

KASVATUSTEEMADEL

Kasvatus-mosaiki

HELGI ROOTS

Kas meie tööhoovaks on pedagoogiline otstarbekus?

Tõeline õpetaja peab palju teadma ja oskama, veelgi enam aga mõtlema ja looma. Siis hakkab tööle dialektiline spiraal: teada, et osata; osata, et tegutseda; tegutseda, et muuta enda ja laste elu huvitavamaks, ühiskond-likult tähenduslikumaks, vaimselt rikkamaks.

Selle tarvis, et õpetaja palju teaks, on meil olemas aineseksioonid, täienduskursused ja kvalifikatsiooni tõstmise teaduskond, hulga-liselt loenguid pluss õpetaja iseseisev enese-täiendamine. Enamikus on kõigis neist praegu kesksel kohal õppetunni efektiivsuse tõstmine. Nüüd aga tahaksin sirge ühendusjoone tõm-mata õpetajatele antavate teadmiste efektiiv-suse ja õppetunni efektiivsuse vahele. Seda tahtma ajendas mind A. Herzeni nim. Leni-nigradi Riikliku Pedagoogilise Instituudi dot-sendi pedagoogikakandidaat G. Fedoretsi artikkel mõtisklustega pedagoogilise ots-tarbekuse üle (vt. Г. Федорец. Размыш-ления о педагогической целесообран-ности. — «Народное образование», 1983, № 1).

Alljärgnevalt püüan vahendada autori mitmeid mõtteid ja seisukohti, mis lausa nõuavad edasi- ja kaasamõtlemit.

Kõigepealt ebatavalisest palvest, millega tuldi ühes koolis välja pärast pedagoogika aktuaalsete probleemide kohta käiva loengu-sarja lõppemist: «Kas ei saaks pidada veel üht loengut selle kohta, kuidas kõik see, millest lektorid kõnelesid, üheks tervikuks ühendada ja komplekselt praktikasse rakendada?»

Palve sundis mõtlema selle üle, et üle-määrane innustumine üksikprobleemidest ja nende üle teoretiseerimine ei anna veel märku õpetajate ettevalmistuse ega kvali-fikatsiooni tõusust. Ehkki teoreetilised seis-u-kohad ühes või teises küsimuses on kuula-

jatel küll alati käepärast, on teooriast praktikani endiselt kauge tee. Kavandatud eesmärgi poole läheb õpetaja endiselt proovimise ja vigade, ebaõnnestumiste ja kahtluste teed pidi.

Praegushetke üpris aktuaalseks ülesandeks peab G. Fedorets õpetada õpetajad õppekasvatust protsessi loogiliselt põhjendama ja üles ehitama, eesrindliku pedagoogilise kogemuse juhtideid oskuslikult rakendama. Ta ütleb, et mõtte ja tegevuse pedagoogilise otstarbekuse probleem muutub nüüd organiseerivaks, süsteemi moodustavaks põhimõtteks, õpetaja, kooli juhtkonna ja kollektiivi tegevushoovaks.

Millal siis kujunevad õpetajate tegevuses välja pedagoogilise protsessi otstarbekus ja loogika? Nähtavasti siis, kui õpetajad kujutavad endale täpselt ette globaalsete, konstruktiivsete ja mobiilsete pedagoogiliste eesmärkide ühisalluvust.

Selgituseks. Globaalne eesmärk — õpilaste õpetamise ja kasvatamise omalaadne ideaalne lõppeesmärk — on isiksuse igakülgne, harmooniline areng, tema aktiivne kodanikuhoiak. Konstruktiivsed, tunduvalt konkreetsemad eesmärgid näitavad kätte, mis peab õpilases kujundatud olema hariduse teataval etapil, ühe või teise õppeaine õppimisel. Mobiilsed, osalised pedagoogilised eesmärgid seab õpetaja õppekasvatustöö programmi täitmise käigus ühe kooli, klassi, pioneerirühma või ringi konkreetseid olusid arvestades. Seejuures on oluline, et õpetaja-kasvataja hoiaks pidevalt vaateväljas nii strateegilisi (globaalsete ja konstruktiivsete) kui ka taktikalisi (mobiilsete ja operatiivsete) eesmäärke.

Autor selgitab oma mõtet järgmise näite varal.

Loengul, mis käsitles nüüdistunni efektiivsuse tõstmise probleemi, kõneles pedagoogikateadlane kuulajaile õpetamise õpetuslikust, arendavast ja kasvatavast funktsioonist, tunni efektiivsuse tõstmise teedest, õpetamisprotsessist tervikuna. Kuid loengus polnud juttu sellest, mida teha õppetunni ja kasvatustöö kvaliteedi parandamiseks, s. o. konkreetse kogemuse, eluliste faktide analüüsi.

G. Fedorets on seisukohal, et õpetajatele sellistel loengutel sageli pakutavatest teaduslikest konstruktsioonidest, eklektikast tunni eesmärkide ja ülesannete määratlemisel ei sugene praktikasse muud kui häda, sest tunni õpetavat eesmärki pole võimalik lahutada kasvatavast või kasvatavat ja õpetavat arendavast. Seega tekib õpetajal taas põhjendatud küsimus: aga kuidas neid kolme eesmärki ühendada? Õpilase isiksus ei kujune ju osade kaupa, vaid tervikuna, kõigi omavahelises seoses olevate pedagoogiliste meetmete ja mõjutuste kompleksis.

Edasi on vahest huvipakkuv ära tuua ka mõnede loengut kuulanutte mõtteavaldused.

Kooli direktor: «Me töötame juba viis aastat teema kallal «Tunni efektiivsuse tõstmine». Meie õpetajad on õppetunni kohta lugenud rohkesti kirjandust, töötavad selle probleemi erinevate metoodiliste teemade kallal, kuid ausalt öeldes on tulemused üsnagi kesised. Asi on ilmselt selles, et õpetamist tunnis ja aineõpetaja klassiväliselt ning klassijuhataja tööd vaatlesime nii-öelda paralleelselt, mitte orgaanilises seoses.»

Bioloogiaõpetaja: «Kord tuli mul kokku puutuda järgmise paradoksaalse situatsiooniga. Väikeses pargisalus olid viienda klassi õpilased paljaks koorinud 20 kaske ja nõnda määranud puud vältimatule hukule. Kui küsisin, missugused hinded neil botaanikas on, vastas enamik, et õpivad neljalede-viitele. Jah, nad teadsid botaanikakursusest koore kaitsvast osast puule, nad teadsid, missugused ained lähevad lehtedest koorerakkude kaudu juurtesse, ja sedagi, mis leiab aset siis, kui need ained koore hävimise tõttu kohale ei jõua. Kogu oma käitumisega avaldasid poisid mu sekkumise üle meelepaha. Siin pole ju klass ega panda hindeid, väitis üks kaskedekoorija kogu kamba nimel. Nende, arvatavasti üldiselt mitte halbade laste teadvuses oli kindel vahe hinnete pärast omandatud teadmiste ja eluks, selle loomiseks vajalike teadmiste vahel. Arvangi, et üksnes tundidega, seejuures isegi väga headega, pole võimalik tõeliselt kommunistlikku isiksust kasvatada.»

Klassi- ja koolivälise töö organisaator: «Jah, tõepoolest — tundides on vähe võimalusi selleks «sotsiaalseks treeninguks», millest nii kenasti on rääkinud A. Makarenko ja millela ei saa edukalt kujundada sotsiaalsete suhete süsteemi, ühiskondliku käitumise oskusi ja harjumusi, «harjutada» lapsi headele tegudele.

... Kogu mitmekesine tegevus pärast tunde loob õpilastele selle rikkaliku intellektuaalse tausta, mis avardab nende maailmanägemist, hõlbustab tunduvalt õppematerjali omandamist tundides. Seejuures muutub programmi materjali omandamise protsess huvitavaks ja kergemaks, sest õpilased tunnetavad selle eluks vajalikkust.»

G. Fedoretsi arvates määrab õpetamise mobiilsete, operatiivsete eesmärkide saavutamise taktikalise otstarbekuse ära tunni iga etapi, õpetaja iga tegevuse psühholoogiline ja pedagoogiline põhjendatus. See otstarbekus annab õpetajale suured loomevõimalused, tagab õpetamise ja kasvatamise vahendite, meetodite ja võtete ulatusliku skaala ning muudab õpetaja tegevuse korrastatumaks ja professionaalselt arukaks.

Paraku pole õpetaja tegevuses tundides kaugelki veel alati märgata pedagoogilise protsessi loogikat ega teaduslikku otstarbekust.

Näite korras. Lahtist geograafiatundi analüüsidest pöörasid õpetajad ühes koolis eel-

kõige tähelepanu õpetamisvõtete ja -meetodite mitmekülsusele, tehniliste ja näitvahendite rohkusele, mida õpetaja «oli jõudnud» 45 minuti jooksul kasutada. Nenditi, et tunnis töötasid õpilased õpiku, kaartide ja vihikuga, samuti tahvli juures. Nagu väljendus üks kolleeg: õpetaja ei lasknud klassil hetkegi hinge tõmmata. Autoril ent oli kurb nii õpetaja tööd jälgides kui ka hiljem selle kohta kiidukõnesid kuulates. Miks? Aga sellepärast, et tolle õpetaja tegevuses puudus pedagoogiline otstarbekus: nii strateegiline kui ka taktikaline. See mulje leidis kinnitust, kui ta palus geograafiaõpetajat mõnele küsimusele vastata. Selgus, et katkendlikke märkmeid tegid õpilased õpetaja dikteerimisel vihikusse selleks, et «tunnis peab olema töö vihikuga». Analoogiline oli vastus ka küsimusele, miks õpilased tunni jooksul viis korda õpikut avasid ja sulgesid. Küsimusele, kas õpetaja täna kõiki õpilasi õpetas, vastas aga direktori asetäitja pahaselt: «Kas te siis ei näinud, et õpetaja «rebis kaasa» kogu klassi?»

G. Fedorets on sügavalt veendunud, et tunni efektiivsust ei saa mõõta klassi ja õpetaja välise aktiivsuse, nende rahmeldamise järgi, vaid iga õpilase tööga optimaalsel raskusastmel. See ent on võimalik siis, kui õpetaja planeerib kõik tunniosad nii, et järelemõtlemiseks oleks ainet igale õpilasele. Siis kujuneb välja ka perspektiiviga õpetamise täpne programm.

Edasi näitab autor konkreetsete näidete abil, kuidas küsitlus ja töö vihikuga võivad õpetaja tegevuses välja näha pedagoogilise otstarbekuse olemasolu ja puudumise korral, mistõttu on kirjutis väärt, et sellega tervikuna tutvutaks.

Tsiteerin: «Õpetaja töö kvaliteet — see ei ole mõnede õpilaste (sageli ühtede ja samade) head vastused, mitte eeskujulikud, puhtad vihikud, vaid kõigi õpilaste head teadmised, nende loomepüüd, aktiivne ühiskondlikult mõtestatud eluhoiak. Just selle poolest erineb pedagoogiline otstarbekus igasugusest kohati veel esinevast pedagoogilisest butafooriast, õpetaja tõeline meisterlikkus näilisest, pedagoogilise protsessi teaduslikult põhjendatud loogika primitiivsest pusimisest.»

Ilmselt tuleb nõustuda autoriga, et pedagoogilise otstarbekuse probleemi edasises töötuses peituvad suured reservid pedagoogika-teaduse ja koolitöö praktika efektiivsuse suurendamiseks, õppe-kasvatustsükli optimeerimiseks, õpilaste õpetamise ja kommunistliku kasvatuskvaliteedi tõstmiseks. Kõigeks selleks, mida tänapäevakoolilt nõuavad NLKP XXVI kongressi suunised.

«Taas üritus?!»

Kasvatustsükli (konverentse, koosolekuid, konkursse, festivale, poliitinformatsioone,

hoogtööpäevakuid jpm.) planeeritakse ja korraldatakse kõigis koolides, sest senini pole olemas muud suure lastekollektiivi töö organiseerimise viisi. Tuleb aga tunnistada, et nüüdiskoolis on üritusse kui kasvatusaktiivse kujunenud küllaltki vastuoluline suhtumine. Kuigi keegi ei eita, et üritus kui pedagoogiline nähtus eksisteerib, arvavad mitmed õpetajad ometi, et see ei evi piisavalt kasvatusmõju.

Pedagoogikakandidaat N. Stšurkova näeb oma ulatuslikus ja näideterohkes kirjutises (vt. Н. Щуркова. Мероприятие как воспитательный акт. — «Народное образование», 1982, № 6) selle põhjusena järgmist. Õpetajad ei määratle õigesti ürituse kasvatusvõimalusi: mida see suudab ja mida mitte, missugune on selle tähendus õpilase kasvatamisel ja koht teiste kasvatusmõtutuste hulgas.

Autor nendib, et ühekordne üritus on mõistagi vaid kasvandike mõjutamise üks akt. Ka mõjujõult kõige tugevam üritus ei suuda kujundada püsisuhtumist kui isikuomadust. Ent ühes ahelas teiste mõjutustega soodustab üritus väärtuslike omaduste kujunemist. Ühtaegu hoiatatakse, et needsamad, kuid pedagoogiliselt oskamatult korraldatud üritused annavad otse vastupidise tulemuse, tekitades, igaüks eraldi, negatiivse reageeringu. Siit ka nüansirikas hüüatus: «Taas üritus?!»

Ehkki üritus ei etenda õpilase isiksuse kujunemisel otsustavat osa (seda osa etendab õpilase kogu tegevus, tema sidemed ümbritseva maailmaga), ei vähene sellest tema kasvatusroll: üritus selgitab välja, rikastab ja näitlikustab õpilastele seda või teist suhtumist, muudab selle mõtlemisaineks.

Üritusel tunnustatakse avalikult ja üksmeelselt mingit suhtumist kõigi koolikollektiivi liikmete jaoks normina. Olgu selleks siis distsipliin kui koolikollektiivi huvitava elu esmatingimus, võitlus loodrite ja popitegijate vastu, maksimaalne töökus tundides vm. Üritus kujundab avalikku arvamust, soodustab selle arengut. Üritused keskenduvad õpilaste tähelepanu nende suhtumistele, mis on neile juba mingil moel tuttavad. Seetõttu ei tohi üritus olla igapäevaelust eemalseisev. Samuti ei tasu proovida suhtumist kujundada tühjale kohale või juhuslikult kujunenud negatiivsete suhtumiste platvormile.

Alljärgnevalt konspektiivsel kujul N. Stšurkova kirjutise ratsionaalne tuum, millest küllap abi igal õpetajal kõige mitmekesisemate ürituste korraldamisel.

□ Ürituse kasvatusesmärk olgu teada üksnes pedagoogile. Kasvandikele olgu üritus ümbritseva maailmaga kontakteerumise viisiks, huvitavaks tegevuseks ja ettevõtmiseks. Õpilased peavad olema veendunud, et nad osalevad lugejate konverentsil mitte iseenda kasvatamiseks, vaid selleks, et raamat neile väga meeldis. Tantsuõhtulegi ei tule nad ennast kasvatama, vaid tantsima. Jne. Oma tegevusest haaratuna ei pane nad tähelegi,

missugused suhtumised on pedagoog üritustesse kätkenud ja kuidas seda teinud.

□ Ürituse korraldamise lähtemomendiks on eesmärk, aga mitte üritus ise. Ürituse ettevalmistus ei alga vormi väljamõtlemisest ega originaalse ettevõtmise otsinguist, vaid õpilaste kasvatuse analüüsist ja järjekordse kasvatusesmärgi seadmisest. Üritus on seega läbimõeldud kasvatusülesande realiseerimise vahend.

Paraku esineb veel juhte, kus üritus korraldatakse üksnes ebatavalise vormi pärast, kasvatusülesanne jääb hoopis tagaplaanile. Ka ei saa ideelt erakordsed üritused niisama lihtsalt koolist kooli kanduda. Näiteks: ühes klassis toimus edukalt vestlusring koos lastevanematega teemal «Missugused olime ja missugusteks saime». Kuid pole mingit tagatist, et taolist üritust teises klassis edu kroonib. Mõistagi võib paremate kogemusi üle võtta, aga seejuures vajaneb meeles pidada, et neid rakendatakse vastavalt oma kooli konkreetsetele tingimustele.

□ Ürituse sisu peab alluma ühele ideele, ühele mõttele. Ürituse terviklikkuse määrab sisulisest küljest ära just põhiidee olemasolu.

Kui õpetajad kujutavad endale halvasti ette, milleks nad üht või teist üritust korraldavad, siis idee kui selline ürituse sisus puudub: on mingid omaette etteasted, mis formaalselt ühise nimetuse alla koondatud. Sellised üritused hirmutavadki pedagooge ja õpilasi, tekitades negatiivset suhtumist üritusse kui sellisesse üldse.

Nii kummaline kui see ka on, kannatavad juhtidee puudumise all just sõnalised üritused. Tihtipeale kujunevad need huvitava ja vajaliku informatsiooni ümberjutustamiseks, millest saab omaette eesmärk, mitte aga mingi ühtse mõtte, kõige tähtsama järelduse kinnistamise vahend. Õpilaste tegevusmotiivid kujunevad just ideede mõjul. Isiksuse motiivatsioonisfäär kajastab teatavasti isiksuse olemust: üks istutab lilli õpetaja käsul, teine — kiituse ärateenimiseks, kolmas — ilu enda pärast, neljandat aga innustab inimestele rõõmu valmistamise idee. Ja kõik need neli ettevõtmisesse suhtumise varianti — inimisiksuse neli tüüpi — on meie kasvatustöö tulemuseks.

□ Ürituse õnnestumine sõltub selle õigest organiseerimisest. Vaja on kindlaks määrata ürituse toimumise tähtaeg, iga osavõtja ülesanne, ürituse ettevalmistuse ja läbiviimise eest vastutajad, eelnevalt valmis panna kõik tarvilikud materjalid, informeerida kollektiivi kõiki liikmeid ürituse ettevalmistuse käigust. Mida rohkem õpilasi osaleb ürituse ettevalmistuses, seda rohkem on nende hulgas selle õnnestumisest huvitatuid.

Neid reegleid pole raske täita, küll aga avaldub nende täitmata jätmise negatiivselt: üritus võib läbi kukkuda, õpilastele piinarikkaks ajaraiskamiseks muutuda. Nad ei

jookse minema üksnes seetõttu, et õpetaja sunnib neid oma autoriteedi jõuga lõpuni kohal istuma. Organisatsiooniline ebatäpsus hukutab ürituse kohe alguses.

□ Väga oluline on ürituse kujundus (lilled, muusika, plakatid, interjäär jmt.). Kaunis kujundus kutsub positiivse häälestuse esile juba ürituse algul, tekitab rahuldustunde ja hea tuju. Kujundus peab olema obligatoorne igale üritusele. Kasvatustöö praktikas seisnebki kõige levinum eksimus nimelt selles, et lühikesi ja asjalikke, igapäeva- ja nädalaüritusi ei muudeta väliselt köitvaks. Seetõttu alaneb nende mõju intensiivsus, pidurdub suhtumiste kujunemise protsess. Nii klassijuhatajatundi, ülekoollist rivistust, korrapidajate aruandeid, poliitinformatsioonitööni kui ka õpilase õnnitlemist sünnipäeva puhul peavad saatma rituaalid, mis toonitavad toimuvat tähtsust.

□ Kogu oma mitmekesisuses on kasvatusüritustel kui pedagoogilisel nähtusel ühised jooned: need on kutsutud õpilasi mõjutama, mis aga tähendab, et need alluvad õpilase psüühikale omastele seaduspärasustele. Psühholoogia aluseid tundmata on võimatu üritust pedagoogiliselt õigesti korraldada isegi kõige üksikasjalikuma meetodilise töötluse puhul. Ürituse korraldamisse vajaneb suhtuda niisama tõsiselt kui õppetunnissegi. Pedagoog peab valdama iga liiki ürituste meetodikat. Lahti tuleb saada üritustest, mis kujutavad endast praaki ja haltuurat või mida tehakse vaid «linnukese» pärast.

Kasvatustöö süsteemis peab üritus saama oma väärilise koha.

Koosolekute kaitseks ehk mõtteid klassi- koosolekutest

KARIN POOM

Opetajate toas teadetetahvli ees:

«Jälle koosolek!»

«Ei tea, mis plaani täitmine see nüüd käib — aina üks koosolek teise otsa!»

«Mis sellest koosistumisest kasu on? Mine ikka niisama targalt tagasi ja vaata, kuidas ise hakkama saad...»

«Sellest on veel vähe, et me ise koosolekuhaiged oleme, nüüd õpeta veel lapsi ka...»

Tõrjuv hoiak koosolekute suhtes pole uudis seisund. Mis on selle inimestes välja kujundanud?

Võttes aluseks vähesed kättesaadavad (ja vist ka olemasolevad) teoreetilised materjalid ning aastatepikkused tähelepanekud koosolekuis osalejana, nende läbiviijana ja läbiviimise juhendajana, arvan põhjused olevat järgmises:

teema käsitlemise vajadus, viis ja eesmärk pole osavõtjatele selged;

teema(de) käsitlemine on formaalne, üld-sõnaline;

arutlus ei vii konkreetse lahenduse leidmiseni, ei muuda olukorda positiivses suunas, sest otsused jäävad paberile. Nende täideviimist ei nõuta ega kontrollita. Vastutus otsuse täitmise eest on formaalne;

pole endale selgeks tehtud koosolekul arutletud probleeme jäädvustavate materjalide vormistamise vajalikkust ja viise, ei ole harjutud tunnistama koosoleku otsust seaduse jõus oleva dokumendina.

Toodud loetelu kujutab vaid diagnoosimiskatset, mille paikapidavus on olemas konkreetsest olukorrast ja tasemest kohtadel. Lähteandmetena võib seda loetelu siiski võtta ja koosolekute taseme ning kasuteguri tõstmisel ka arvestada. On ju selge, et tõrjuva,

eelarvamuste baasil loodud hoiaku vastu pole võimalik astuda käsu ja keelu ega ka veenmise või teoreetilise selgitustööga. Kogemustega täiskasvanutel on vaja tegusalt, järjekindlalt vabaneda eespool nimetatud puudustest, noori aga tuleks juhendada nii, et nende koosolekud võimalikult otseteed oma õigete funktsioonideni jõuaksid. Et noored tunnetavad vajadust omi probleeme tulemusrikkalt arutada, kinnitavad nende tunnistused vestlustes. Sellist seisukohta avaldas ka «Sädeme» veergudel Kehra keskkooli komsomoliorganisatsiooni sekretär Jaanus Arukaev: «Miks ei võta me üldkoosolekut kohana, kus võib ära öelda kõik, mis südamele? Miks tunneme valehäbi, ei julge või ei taha murettekitavaid probleeme kaastestega arutada? Koosolekud tunduvad igavatenä.» («Säde», 16. veebr. 1983.)

Koosolek on kollektiivne juhtimisorgan. Üldkoosolekud moodustavad mis tahes kollektiivide kõrgeimad võimuorganid. Nii on see kooli komsomoliorganisatsioonis, nii ka õpilaskomitee juhitava õpilaskollektiivis tervikuna. Õpilaste üldkoosolekuil on õigus vastu võtta lõplikke otsuseid. On õigus, kuid vähesel ettevalmistatuse tõttu osatakse seda võimalust väga vähe õigel ajal ja tulemusrikkalt kasutada. Vastutusrikkaid ülekoollisi probleeme saabki edukalt arutada ja otsustada siis, kui seda eelnevalt on tehtud väiksema kollektiiviga: klassiga, klassi komsomoliorganisatsiooniga, õpilase või huvialaklubi liikmetega, laupäevaku staabiga jne. Nende õiguse ja eesmärgi saavutamise tase on eelnevalt ettevalmistatusest ning suhtumisest. Aluse ja suuna viimati nimetatutele paneb pedagoogiline juhendamine.

«Kooli komsomoliorganisatsioonis tekib vastuolu kommunistlikele noortele antud suurte õiguste ja kohustuste ning väikeste sotsiaalsete kogemuste vahel.

Elu ise tõendab... eriti õpetajate abi vajalikkust, sest õpetajad on poliitiliselt ja pedagoogiliselt haritud, ideeliselt karastunud ja elukogemusi omavad inimesed»(1).

Mida silmas pidades õpilasi koosolekute pidamiseks ette valmistades? Ilmselt meile kõikidele teooriast nii hästi tuntud printsiipe: eakohasus, järjepidevus ja tingimata sisuline tihedus ning vormiline ladusus.

Millal alustada klassikoosolekute pidamist?

Ilmselt 4. klassis, klassijuhatajatunni ilmumisega tunniplaani. Aste-astmelt koosolekute vormilist külge sisulise külge huvides lihvides peaks lõputunnistuse saamise ajaks oldama võimalised aktiivselt osalema koosoleku läbiviimisel, tuldama toime koosoleku juhendamise ja protokollimisega, olema häälestatud otsuste ellurakendamise huvides tegutsema.

Kuidas alustada? Võib-olla nii.

Klassikoosolek 4. klassis.

Aeg: detsembr algus.

Teema: Klassiruumi suurpuhastuse organiseerimine.

Ettevalmistused:

Eelmises klassijuhatajatunnis A. Teoreetiline ettevalmistus koosoleku läbiviimiseks, klassi «häälestamine» ise tööd organiseerima. Näiteks. Oleme õppinud koonduki läbi viima (mis on õnnestunud, mida peab veel õppima); koosoleku mõiste, vajadus koosolekute järele (arutatakse klassi elu korraldamise küsimusi, igaüks saab oma arvamust avaldada ja nõu anda, selgitust küsida), koosoleku pidamise korrast, sõnavõtude ettevalmistamisest, sõna saamise korrast...

B. Konkreetse päevakorra ettevalmistamine. Näiteks on vaja arutada, kuidas teha klassiruumi suurpuhastus, et uue aasta vastuvõtuks oleks kõik puhas ja korras. Kui tahame järgmises klassijuhatajatunnis pidada koosoleku, on vaja jaotada ülesanded.

Valitakse grupp õpilasi, kelle ülesandeks jääb selgitada, mida on vaja parandada, puhastada, milliseid vahendeid ja materjale koosoleku kulub.

Nädala jooksul täidab grupp saadud ülesande, peab nõu klassijuhatajaga, lepitakse kokku, kes millest koosolekul räägib, kes koosolekut juhatab. Koosoleku juhataja kandidaadiga mängib klassijuhataja eakohaselt läbi koosoleku juhtimise.

Koosoleku läbiviimine:

1. Koosolek moodustab ühe (soovitav lõpu-) osa klassijuhatajatunnist.

Päevakorra arutamisel teevad teemat ette valmistanud õpilased teatavaks, mida on vaja teha. Arutletakse, mida suudetakse ise, milles on vaja abi, millises järjekorras töid teostada, miks. Moodustatakse töögrupid ja koostatakse töögraafik, antakse ülesanded töövahendite kaasatoomise kohta.

2. Koosoleku otsuseks jääb ülesannete jaotus ja töögraafik.

Analüüs, kokkuvõte:

Õppeveerandi viimases klassijuhatajatunnis annab õpetaja kokkuvõtte tegemiseks sõna õpilastele. Kokkuvõtte teeb ja hinnangu annab ka klassijuhataja. Tema juhib õpilased järgmise arutlemist vajava teema, näiteks «Raamatukogu kasutamine meie klassi õpilaste poolt» juurde. Soovitab kutsuda koosolekule ka raamatukogu juhataja. Leitakse olevat sobiv korraldada näitus lugemispäevikuist või lemmikraamatuist.

Algab uue koosoleku ettevalmistamine.

Õpetaja kui teadja ja oskaja juhendab, koordineerib ülesannete jaotamist, on vajaduse korral vahendajaks laste ja täiskasvanute vaheliste kokkulepete sõlmimisel. Tema järjekindlus aitab kaasa otsuste elluviimisele.

Eakohaselt õpetav selgitus ja analüüs jätkuvad. On väga tähtis, et organisatsioonilise tööga saaksid võimetekohaselt haara-

tud võimalikult kõik õpilased, ka kõige tagasihoidlikumad. Aja jooksul väheneb vajadus tegelda ettevalmistaval perioodil organisatsiooniliste küsimustega, saab suuremat tähelepanu pöörata töö paremale sisulisele läbiviimisele. Läbimõeldult olgu valitud seejuures koosolekute päevakord — ärgu olgu siin ruumi üldsõnalisusele, laiavalgavusele. Just klassi eluga seotud probleem on jõukohane arutlemise kõrval ka elluviimiseks. Sellegi kohta veel üks näide.

Klassikoosolek 7. klassis.

Aeg: veebruar (riigikaitsekuu).

Teema: «Minu kodumaa — NSV Liit».

Ettevalmistused:

A. Päevakorra kindlaksmääramine eelmisel koosolekul:

1) matkad ja ekskursioonid kodumaa tundaõppimise vormidena — kooli matkaorganisaator;

2) matkade ja ekskursioonide korraldamisest ning matkamärklaste ettevalmistamisest meie klassis — klassi matkaorganisaator;

3) ettevalmistused traditsiooniliseks matkaks «Kohtumine kevadega» ja ekskursiooniks Lääne-Eestisse — rühmanõukogu liige;

4) matkaalase tegevusplaani kinnitamine... aastaks;

5) informatsioon.

B. Andmete kogumine, esinejatega kokkuleppe sõlmimine, otsuse projekti (tegevusplaani) koostamine.

Kokkulepe kooli matkaorganisaatoriga.

Ettekande koostamine klassi matkaorganisaatori poolt.

Ülesande saanud õpilased valmistavad ette materjalid 3. ja 4. päevakorrapunkti arutamiseks:

Kus oleme käinud traditsioonilistel matkadel, kuhu minna sellel kevadel, miks? Mida on marsruudist võimalik enne teada saada, kes tutvustavad seda matka ajal? Milline liikumisviis valida?

Milliste objektidega on tutvunud Lääne-Eestis eelmiste 7. klasside õpilased? Omapoolsed ettepanekud marsruudi kohta. Giidide grupi moodustamine. Fotograaf.

Ekskursiooni ajaline kestus, ööbimispaigad ja viisid, liikumisviis (arvestada matkade marginormatiivide tingimusi).

Bussi saamise võimalused. «Väljateenimise» tingimuste selgitamine.

C. Klassi stendile kujundada fotomälestus «Käisime ekskursioonil Lääne-Eestis». Lisada Lääne-Eesti vaatamisväärsuste skeem.

Koosolek toimub klassijuhatajatunni ajal. Ettevalmistustöid on selle koosoleku eelrohkesti, nende põhjalikkus tagab aga koosoleku asjalikkuse ja siis mahub koosolek ka õpilaste koosolekutele optimaalse aja (30—60 min.) piiridesse. Ühtlasi on astunud sammuke retooriliste kurtmiste «Pea aga neid koosolekuid, klassi eluga seotud küsimuste arutamiseks polegi aega» kummutamj-

seks. Kordan veel kord: koosoleku teema ei tohi olla kunstlikult välja mõeldud, klassi elust lahutatud. Ka üleliiduliste komsomolikoosolekute teemasid on võimalik ja vajalik siduda konkreetse kollektiivi probleemidega. Kui seda ei tehta, on koosolek formaalne. Niisama, kui on formaalsed ka koosolekumaratonid, mida, tõi küll, peamiselt täiskasvanud aja kokkuvõtmise sildi all harrastavad. Veel juhin tähelepanu vajadusele võtta iga koosoleku päevakorda aeg info edastamiseks. Kabinetsüsteemi tõttu pidevalt «teelolemine» kahandab klassi funktsionääride võimalused info edastamiseks ja organiseerimistööks nullilähedaseks, saagunad seda teha siis seaduslikult ja avalikult koosolekul.

7., 8., hiljemalt 9. klassis on vaja juhtida õpilased iseseisvale tööle vastava kirjandusega ja meetodiliste juhenditega. Viimaste kohta toon näidetena oma koolis koostatud meetodilised juhendid klassikoosolekute pidamise kohta.

Klassiorganisatsiooni lahtine koosolek.

Aeg: 11.—17. nov. 1982.

Päevakord:

1. Vastutusrikas periood ÜLKNÜ liikmete elus (poliitinformaator, siseorganisatsioonilise sektori liige, sekretär).

2. Kokkuvõtte leninliku arvestuse käigust (sekretär, büroo liige).

3. Informatsioon.

Esimese päevakorrapunkti sisuks on läheneva rajooniorganisatsiooni konverentsi probleemid; kooli komsomolialorganisatsiooni poolt valitud delegaatide tutvustamine ja iseloomustamine. Konverentsi tähtsus. Kohustuste vastuvõtmine konverentsieelseks perioodiks.

Teise päevakorrapunkti sisuks on kokkuvõtte õppetöö osas võetud kohustuste täitmise käigust. (See päevakorrapunkt tingib ka vajaduse pidada koosolek lahtise koosolekuna). Ettevalmistunud bürooliige esitab leninliku arvestuse kaartide alusel kokkuvõtte näiteks järgmise skeemi kohaselt:

1. Võimete kohased ja läbimõeldud kohustused on...

2. Oma võimeid on alahinnanud...

3. Ülehindamist esineb...

Büroo nimel palub esineja teha kohustetes parandused ja täiendused, annab hinnangu klassile kui tervikule; tõstab esile tublimaid õppeedukuses ja töödistsipliinis (ettepanek avaldada kiitust klassi kroonikasse kandmisega ja õpilaspäeviku kaudu kodude informeerimise teel). Kohustusi mitte täitnud on eelnevalt ära kuulatud büroo koosolekul ja nüüd esitab kokkuvõtte tegija büroo otsuse karistuste kohta kinnitamiseks üldkoosolekule.

Kolmas päevakorrapunkt annab võimaluse edastada informatsiooni. Näiteks:

1. Järgmisel koosolekul teeme kokkuvõtte leninliku arvestuse sellest osast, mis kajas-

tab ringide tööst osavõttu...

2. Klassidevahelise sotsialistliku võistluse tulemused on...

3. Mõelda ja teha ettepanekuid nääriavaheaja sisustamise kohta jne.

Et koosolekutel arutletav moodustaks süsteemi, seotud probleemideringi, võiks järgmine koosolek kulgeda järgmise meetodilise juhendi järgi:

Teesid ja soovitusid detsembrikuu klassiorganisatsiooni üldkoosolekuks

Koosoleku vormina on soovitatav kasutada kinnist koosolekut.

Soovitatav päevakord:

1. Demokraatlikust tsentralismist komsomoliorganisatsioonis.

2. Kohtumine ELKNÜ Rakvere rajooniorganisatsiooni 21. konverentsi delegaadiga.

3. Kokkuvõtte leninliku arvestuse käigust.

4. Informatsioon.

1. Ettekande tegijaks näiteks siseorganisatsioonilise töö sektori liige, poliitinformaator, noorte lektorite grupi liige.

Ettekande sisus peaks leidma kajastamist järgmine materjal: demokraatliku tsentralismi kohta on ÜLKNÜ põhikirja II osa 11. punktis kirja pandud: «Kommunistliku Noorsooühingu organisatsioonilise ehituse juhtivaks põhimõtteks on demokraatlik tsentralism, see tähendab

a) kõigi Kommunistliku Noorsooühingu juhtivate organite valitavust alt kuni üles;

b) komsomoliorganisatsioonide perioodilist aruandlust oma komsomoliorganisatsioonide ja kõrgemalseisvate organite ees;

c) ranget komsomolidistsipliini ja vähemuse allumist enamusele;

d) Kommunistliku Noorsooühingu kõrgemate organite tingimatut kohustuslikkust alluvate organite suhtes.»

Milles seisneb praegusel hetkel selle põhikirjasätte aktuaalsus?

Elkõige teises lõikes, mis märgib komsomoliorganite pideva ja perioodilise aruandluse vajalikkuse nii alorganisatsioonidele kui ka kõrgemalseisvatele organitele. Mõödunud nädalal toimus meie rajooniorganisatsiooni 21. konverents, mis oli aruanne kaheaastase tegevuse üle kõrgemalseisva organi, ELKNÜ Keskkomitee ees ning rajooni ja linna komsomolialorganisatsioonide esindavate delegaatide ees. Koolis valitud komsomoliorgani, näiteks komitee aruandlus on pidev nii ELKNÜ Ravere Rajoonikomitee kui ka valijate, kooli komsomolialorganisatsioonis arvel olevate ÜLKNÜ liikmete ees. Pidev aruandlus toimub otsuste täitmise kontrolli kaudu. Põhjalik, perioodiline aruanne esitatakse aruande-valimiskoosolekul.

Milles väljendub demokraatlik tsentralism?

Elkõige selles, et komsomolil on ühtne eesmärk ja põhikirja, mis on kõikide ÜLKNÜ liikmete tegevuse aluseks. Meie ülesanne on senisest rangemalt ja järjekindlamalt

nõuda oma liikmetelt põhikirja täitmist. Eriti puudub see põhikirja seda osa, milles on kirjas ÜLKNÜ liikmete kohustused. Näiteid.

Komsomoliorganisatsioonis teostub ühtne juhtimine, madalamalaseisvad komsomoliorganid alluvad kõrgemalaseisvaile komsomoliorganeile. Kõrgeimaks võimuorganiks komsomolis on ÜLKNÜ kongress, mis toimub vähemalt iga 5 aasta järel. Edasi vabariikide kongressid ja rajoonikonverentsid. Koolis on kõrgeimaks võimuorganiks kooli komsomoliorganisatsiooni üldkoosolek. Klassides klassiorganisatsiooni üldkoosolek. Kongresside, konverentside ja üldkoosolekute vaheaegadeks valitakse Keskkomitee, rajoonikomitee või koolis komitee, mis juhivad ja kontrollivad komsomolitööd.

Tsentralism väljendub selles, et komsomolidistsipliin on ühtviisi kohustuslik kõikidele ÜLKNÜ liikmetele nende ametikohast sõltumata. Samuti on igal ÜLKNÜ liikmel vaatamata staazile, ametile või eale õigus valida ja olla valitud komsomoli juhtivasse organeisse, neil on õigus pöörduda järelepärimiste ja ettepanekutega kõigi komsomoliorganite poole (kaasa arvatud ÜLKNÜ Keskkomitee). Eespool oli juttu ka sellest, et kõik valitud organid on kohustatud andma aru neid valinud ÜLKNÜ liikmetele, luues sellega võimaluse neid kontrollida ja nende tööle hinnangut anda.

Meie rajooniorganisatsiooni tööst tehti kokkuvõtteid 11. dets. toimunud ELKNÜ Rakvere rajooniorganisatsiooni 21. konverentsil. Konverentsi tööga tutvustab meid meie kooli delegaadina konverentsil viibinud...

2. Delegaadi esinemine. Sõnavõttud, küsimustele vastamine.

3. Vahekokkuvõtte leninlikust arvestusest ringide tööst osavõtu kohta.

Kokkuvõttes tuua välja arvuliste näitajate kõrval saavutused ja huvitavad töövormid, teha ettepanekuid töö parandamiseks jne. Ettevalmistustööd ka selleks koosolekuks on mitmekülgsed ja ulatuslikud. Ka see koosolek peaks saama teatud ettevalmistuseks järgmise korraldamisele.

Kas meetodiline juhend ei saa takistuseks loovale teemakäsitlusele? Teatud määral kindlasti.

Aga kui puuduvad veel kogemused loominguiliselt töötada, kui pole võimalik n.-ö. omal käel hankida vajalikku materjali või olemasolevat lahti mõtestada, kui ei olda hästi kursis perspektiividega klassi ja kooli elus, on meetodiline juhend miinimumprogrammi ülesannetes — agaramad, põhjalikumad hangivad omaalgatuslikult täiendavat materjali, süüvivad mitmekülgsemalt klassisisestesse probleemidesse, kergemalt läbi saada püüdjad ei jää ka päris ilma ivata.

Koostatud juhendid peavad olema kätte-

saadavad nii õpilasaktiivile kui ka klassijuhatajatele. Et nende koostamine aja- ja jõukulu nõuab, on õige, kuid need on ometi üks vahend koosolekute taseme ühtlustamisel, sisulise süsteemi loomisel ja aktiivi õpetamisel. Mõningat abi leiavad juhendeist ka vähesemate kogemustega klassijuhatajad.

Oma osa on juhenditel kooli ees seisvate ülesannete viimisel iga õpilaseni. Näiteks võiks õppeaasta eesmärkide ja ülesannete selgitamine õppeaasta alguses toimuda järgmise skeemi järgi:

1. Esimese koolipäeva aktusel selgitavad kooli direktor, direktori asetäitja ning klassi- ja koolivälise töö organisaator kooli ees seisvaid eesmärke ja ülesandeid.

2. Esimese koolipäeva klassijuhatajatundi toob klassijuhataja väljavõtte kooli üldtööplaanist antud klassi ülesannetega.

3. Esimeses klassijuhatajatunnis alustatakse ettevalmistustega klassi- või lahtiseks klassiorganisatsiooni koosolekuks «Kuidas täita meie ülesandatud ülesanded, mida teha omaalgatuslikult?».

4. Eakohase õpilasorganisatsiooni aktiiv arutab läbi kooli üldtööplaanis olevad ülesanded õpilasorganisatsioonidele, kaalub ülesannete jaotust pioneerirühmade ja klassiorganisatsioonide vahel.

Ja siis toimub kollektiivsete ning individuaalsete kohustuste vastuvõtmine.

Tänuväärne materjal eetilistel teemadel toimuvate koosolekute temaatika, probleemiasetuse, faktiliste andmete kohta on ajakirjanduses ilmuvad kriitilised ja probleemartiklid. Näiteks arutlesid noored elavalt ja sügava kaasaalamisega mõned aastad tagasi «Noorte Hääle» veergudel ilmunud vanemate ja laste vahelisi suhteid, õigusi ja kohustusi käsitlevaid artikleid. «Sädemes» ilmuva rubriigi «Usaldus» materjalid on küllaltki populaarsed õpilaste hulgas ning väärksid ka õpetajatelt suuremat tähelepanu. Koosolekute vormiliste ja sisuliste probleemide arutamiseks andis materjali 1979. a. jaanuaris «Noorte Hääles» ilmunud Maris Laubre artikkel «Palun sõna». Tekkis võrdlusvõimalus oma klassi ja artiklis kirjeidatud 8. klassi probleemide vahel. See julgustas avameelsusele, pani arutlema ja juhtis järeldusi tegema.

Noortele on aga kirja- ja elava sõna kõrval vaja tegu. Pean emotsionaalseks ja tulusaks õpetamisvormiks juhtimismängu. Piisavalt aega ettevalmistamiseks, põnev teema, parajalt hasartsed osatäitjad ja mängu esimese poole — lavastatud koosoleku — eedu on reaalne. Teine pool — analüüs, hinfangud, õpetuste ja juhiste andmine — vajab aga väga kompetentset, taktitundeliselt nõudlikku ja autoriteetset žürii esimeest. Suurema kasuteguri saamise nimel tasub sellise inimese leidmiseks pingutusi teha.

Vähem emotsionaalne, kuid küllalt õpetlik on eeskuju kasutamine, kogemuste saamine

suurema staaži ja kogemustega koosolekupidajate töö jälgimisest. See on võimalik, kui näiteks nooremate klasside funktsionääridel võimaldada osa võtta vanemate klasside koosolekust või pidada ühised koosolekud šeflusvahekorras olevatele klassidele.

Komsomoliaktiiv ja õpilaskomitee liikmed peaksid leidma ja saama kogemusi pedagoogilise koolektiivi koosolekutest osavõtmise või nende jälgimise teel. Enesekriitiliselt märgin sedagi, et õpilaste viibimine koosolekul stimuleerib täiskasvanuid tõsisemalt, asjalikumalt, kutse-eetikat hindavalt ja taktitundeliselt viisaka käitumise põhimõtteid silmas pidades koosolekut ette valmistama ning läbi viima. Ja see on eriti hea — kaks kärbest ühe hoobiga.

Artikli alguses märgitud koosolekute «autoriteeti õonestavate» tegurite ennetamine ja vältimine on töömahukas ning järjekindlust nõudev töö täiskasvanutega töötades, saati siis kogemusteta noortekollektiive juhendades. Peale eespool märgitu on vaja noorte tähelepanu juhtida näiteks koosolekust osavõtjate koosseisu komplekteerimisele. Omavahelisest arutlusest on kasu küllaldane siis, kui arutluse all on probleemid, mille lahendamiseks tullaakse toime omal jõul. Vastasel juhul on vaja täiendavalt kutsuda koosolekust osa võtma kompetentseid ja abistamisvõimelisi inimesi. Näiteks matka- ja ekskursiooniprobleemide lahendamisel kooli matkaorganisaator, töödistsipliini ja -kvaliteedi küsimuste korral on üldistatud andmed ning eelseisvad ülesanded kõige autoriteetsemalt teada direktori asetäitjal, peremehe tunde häid ja halbu näiteid saab kõige konkreetsemalt tuua majandusjuhataja, sügiseste šeflustööde kokkuvõte on eluliselt töepärane vaid siis, kui klassis olemasoleva osavõtupäevade arvestuse ja töössuhtumise hindamise kõrval ütleb omapoolse hinnangu välja ka majandi esindaja jne.

Koosolekul tõstatatakse kindlasti ka selliseid probleeme, mille lahendamine ühtedel või teistel põhjustel ei ole hetkel võimalik või otstarbekas, mis seonduvad juba lahendamisel olevatega. Sel juhul on seda vaja koosolijatele selgitada, põhjendada. Teadmine, miks ei järgne ootuspärasest lahendusest, väldib konflikte, muudab informeeritud kollektiivi liikmed kollektiivi juhi liitlasteks niisama kindlasti kui informeerimatus saab põhjuseks usaldamatuse tekkimisele, solvumistele ning intriigidetele.

Ja veel aktiivsusest. Kõigepealt muidugi koosolekuaktiivsusest. Ettevalmistatud koosolekuil on see üldjuhul olemas. Ajalehe lugemisele või kirjade kirjutamisele seal aega ei jää. Ootuspärasem on mõttetihedate sõnavõtude rida. Sõnavõtude puhul on aga oma oht: vähene iseseisvus. M. Kalinin on öelnud: «Esialgul te püüate kõnelda mitte oma, vaid võõraste, juba valmis fraasidega. Teie esinemistes ei löö läbi omaenda

elav mõte. teie kõne on kui kuuvalgus, mis ei soojenda...» See on kindlasti kogemuste ja teadmiste nappus, mis juhib noored võõrast abi kasutama. Aga mõnikord loob sellise «kuuvalguse» ka klassijuhataja, kes õpetamise ja juhendamise asemel enda poolt valmis kirjutatud sõnavõttudega koosolekut esinduslikumaks püüab muuta.

Koosolekuaktiivsusest peab välja kasvama aktiivsus otsustatu elluviimiseks. Tõepoolest — konstateerimine, et midagi on valesti, ei nõua erilist suutlikkust. Aga kuidas teha paremini, kes ja millal teeb?

Koosolek on üks erinevate vormide hulgas, mida kasutame oma ülesandeid täites eesmärgile jõudmiseks, on kollektiivse juhtimise enim levinunud vorm.

Kollektiivile on koosolek ka küünarnuki tunde ja elurõõmu tunnetamise koht. Tõedgem, et koosolek saab olla ka

stiihia ärarahoidmise,

arutu ja harulise «igaüks on oma ülemus» põhimõtte arenemisvõimaluste vältimise ja teen-mis-tahan põhimõtte vastu võitlemise koht.

Artikkel ja selles kasutatud näited kajastavad osa ühe konkreetse kooli probleemidest. Nende alusel oli võimalik jõuda ka mõningate üldistusteni. Keegi ja kusagil täpselt niisamamoodi ei mõtle, ei saa ka täpselt samuti tegutseda. Ehk teiste sõnadega: ka põhimõtteline otsus ja tegevusplaan artiklis toodud probleemide kohta tuleb igal lugejal leida ning teha ise.

Kirjandus

1. Hoze, S. Kooli pedagoogiline kollektiiv ja komsomoliorganisatsioon. Tallinn, «Valgus», 1978.
2. Komsomolialorganisatsiooni sekretäri käsiraamat. Tallinn, «Eesti Raamat», 1978.
3. Oja, E. Nõupidamiste korraldamine (Metoodilised soovitused rahvamajanduse juhtimise kursuste kuulajatele). Tallinn, 1980.
4. Villo, S. Komsomoliorganisatsioon koolis. Tallinn, «Valgus», 1974.
5. Volgin, B. Nõupidamiste korraldamisest. Tallinn, «Valgus», 1974.

Töolis- elukutse kutse- keskkoolist

MARI VELLESTE,
Eesti NSV Kutsehariduskomitee
kutseinfo ja propagandalabori
juhataja

Praktika näitab, et suurem osa kutsekoolidesse astunud noortest langetas otsuse juhuslikult, elukutse keeruka või kõlava nimetuse pärast, sõprade mõjutusel, vanemate tahtel, või oli lihtsalt asetatud paratamatuse ette. Ometi tehakse samal ajal väga palju noorte kutseasuunitlemiseks. Tekib küsimus, kas traditsiooniks saanud töövormid on olnud efektiivsed. Kas oleme sügavalt mõelnud selle üle, mida ja kuidas tuleks teha, et soovitud eesmärk iga üksiku nooreni jõuaks?

Rahvamajanduse edasine areng nõuab tööliiskaadri ettevalmistamise osatähtsuse tõstmist. Sellest tulenevalt laieneb pidevalt kutseharidussüsteemi õppeasutuste võrk. Praegu õpib iga neljas 8. klassi lõpetanu ja iga viies keskkoolilõpetanu edasi kutseharidussüsteemis. Iga aastaga suureneb kutseharidussüsteemis õppijate arv veelgi. See tingib senisest suurema tähelepanu pööramist õpilaste ettevalmistamisele õppimiseks kutsekesk- või tehnikakoolides.

Kogemused kinnitavad, et kutsekoolide õpilaste paremiku moodustavad noored, kes on tulnud kooli kindla sooviga omandada tööliselukutse. Üldjuhul kinnistuvad need noored ka oma tulevastel töökohtadel.

Viimastel aastatel on oskustöölise ettevalmistamine viidud vastavusse piirkonna kaadrivajadustega. Diferentseeritud plaanid antakse vabariikliku alluvusega linnadele ja maarajoonidele. Piirkonnad on omakorda andnud konkreetsed ülesanded igale üldhariduskoolile lõpetajate suunamiseks kõrgkooli, 9. klassi, tehnikumidesse ja kutseharidussüsteemi õppeasutustesse. Kutsekoolidele on antud kontrollarvud koolide ja erialade järgi.

Samaaegselt kehtestavad ministeeriumid

ja ametkonnad õpilaste kutseharidussüsteemi õppeasutustesse suunamise ülesanded ettevõtetele, asutustele ning majanditele, kellele kutsekoolides kvalifitseeritud oskustöölisi ette valmistatakse.

Noorte suunamisel kutsekoolidesse osaleb komsomol.

Plaanide selline kehtestamine nõuab kutseasuunitlustöö muutmist võimalikult konkreetseks. Aga võrreldes seda praktikaga. Kas tutvustame ja propageerime küllalt laimõeldult just neid elukutseid, kuhu on vaja noori suunata, võttes arvesse riiklikke huvisid? Kas oleme loonud sidemed nende kutseharidussüsteemi õppeasutustega, kuhu on tehtud ülesandeks suunata lõppklasside õpilased? Kas oleme korraldanud kohtumisi nende ettevõtete või majandite esindajatega, kus õpilased tulevikus oma töökohta leiavad?

Tihti pöörduvad paljud üldhariduskoolid tehnikakooli nr. 4 poole, kus õpetatakse välja rätspeaid, ja kutsekeskkooli nr. 24 poole, kus on ühiskondliku toitlustamise ja kaubanduse erialad, ettepanekuga tutvustada kooli ning erialasid. Need elukutsed on populaarsed. Mõlemad koolid on ilma ühiselamuta ning valmistavad ette oskustöölisi Tallinnale. Mujalt tulnud õpilased saavad neid erialasid õppida tehnikakoolis nr. 19, kus on ühiselamu.

Kõige olulisem koht õpilaste kutseasuunitlemisel üldhariduskoolis on klassijuhatajal. Tema tunneb oma õpilaste huvisid, kalduvusi ja võimeid.

Kutseasuunitlemine vajab laialdasi teadmisi ning informatsiooni. Sellepärast peab klassijuhataja ise näinud olema tänapäevast kutsekesk- ja tehnikakooli.

Tänapäeva õppimisvõimaluste juures, kus kutseharidussüsteemis õppijad on täielikul riiklikul ülalpidamisel, kus tehtud tööde eest praktika ajal makstakse õpilastasu, maakutsekesk- ja tehnikakoolides lisaks stipendiumi, ei teki noorest endast sõltumata olukorda, et õppimine pooleli jääb. Kutseharidussüsteemis on tehtud ja tehakse pidevalt suurt tööd materiaalse õppebaasi täiustamiseks, et anda õppijale nüüdisaja nõuetele vastav kvalifikatsioon. Milline spetsialist noorest saab, selle üle võime otsustada ainult tema enese ja tema õppimisse suhtumise põhjal.

Saada täielik keskharidus üheaegselt elukutsega toob endaga kaasa suure koormuse kutsekoolides õppijaile. Nõrga õppeedukusega õpilastel on raske toime tulla ja hiljem ei saa neist ka head spetsialisti. Asjatud on samuti kulutused, mida selliste õpilaste puhul teeme.

Elukutsete tutvustamisel tuleks pidada oluliseks tööprotsessi sisu tutvustamist nüüdisaja tootmise tingimustes. See nõuab igalt tööliselt kõrget kvalifikatsiooni ning kasvab vaimse töö osatähtsus. Näiteks tänapäeva põllumajandustöötaja, laia profiiliga traktor-

rist, peab oskama lugeda masinaehitus-
jooniseid, skeeme, graafikuid, orienteeru-
ma uute seadmete tehnilises dokumentat-
sioonis, kasutama mõõte- ja tooristu, tund-
ma agrotehnika ja põhiliste põllumajandus-
kultuuride kasvatamise eesrindlikku tehnolo-
ogiat jne. Masinõmbleja elukutse on täna-
päeva õmblus- ja trikotaažitööstuses üks
levinumaid. Masinõmbleja töötab elektrimoo-
toriga kiirekäigulistel universaalõmblusmasi-
natel ja poolautomaatidel. Ta peab tundma
masinate tehnilist hooldust, õmblustehnolo-
giat, kasutatavaid materjale, toodete nime-
tusi, artikleid, mudeleid, tootele esitatavaid
kvaliteedinõudeid jne. Masinõmbleja töö
nõuab suurt vastutust ja enesekriitikat.

Selline tutvustamine aitab muuta mis-
tahes elukutset kõitvamaks, tõsta selle
prestiiži. Ei tohiks unustada näitamast
edaspidist kvalifikatsiooni tõstmise korda ja
teenistusalaseid perspektiive.

Head informatsiooni annab hiljuti üld-
hariduskoolidesse ja müügivõrku jõudnud
teatmeraamat «Erialad Eesti NSV kutse-
koolides», kust saab abistavat materjali meie
vabariigi kutsekoolides õpetatavate erialade
kohta — üldandmeid elukutsetest, nende
levikust, töötingimustest ja korraldusest,
kutseala töötajale esitatavatest nõuetest.
Raamatus on viidatud lõpetajate tulevastele
töökohtadele.

Elukutse tutvustamisel tuleb silmas pidada
selle sisu, et ära hoida valiku langetamist
ligitõmbava nimetuse või meeldivate väliste
tunnuste järgi.

Õpilaste sotsiaalse küpsuse taseme tõst-
mist mõjustaks kindlasti teadmiste andmine
kõrghariduse omandamise kasulikkusest ja
võimalustest läbi konkreetsete tööliselukut-
sete.

Noorte kutse-suunitlemisel peame püüdlema
selle poole, et kutsehuvid ja riiklikud vaja-
dused kokku langeksid. Igal noorel on eel-
dusi töötamiseks paljudel kutsealadel. Kutse-
suunitlus on oma olemuselt pedagoogiline,
s. t. juhitud protsess. Meie ülesanne on seega
õpilastes soovi, tahte kasvatamine töötada
seal, kus tööjõudu kõige enam vajatakse.

Nõuandmine kutsesobivuse küsimustes
nõuab pedagoogilt suurt tähelepanelikkust
ja taktitunnet. Tuleb suunata vanemaid
oma lapse võimeid objektiivselt hindama,
pidada nendega ühiselt nõu, millist elu-
kutset ja õppeasutust lapsele kooli lõpetamisel
soovitada. Peame arvesse võtma, et
igal kutsealal on vastunäidustusi tervise
suhtes. Et vältida hilisemaid pettumusi, on
tingimata vaja enne lõpliku otsuse lange-
tamist konsulteerida arstiga. Vastunäidusta-
tud on näiteks langetõbi, kopsuhaigused,
elektriga seotud erialadel südamehaigused jt.
Kõige sagedasemaid kutsekoolidesse mitte
vastuvõtmise põhjusi on olnud nägemishäi-
red. Nägemishäirete tõttu on tulnud paljudel
hiljem õppimine katkestada.

Mida varem me alustame kutse-suunitlus-
tööga, seda tõsisemalt hakkab oma tuleviku-
plaanidessè suhtuma iga noor. Kõige mõju-
vam oleks aga õpilaste endi suunamine
hankima teadmisi elukutsete kohta.

Hea traditsioon on kohtumised koolides
mitme elukutse esindajatega, kuid nende koh-
tumiste mõju oleks tunduvalt suurem, kui
korraldaksime vestlused väiksemates gruppi-
des, n.-õ. silmast silma, mis võimaldaks tek-
kida vastastikusel kontaktil. Mõnigi kord
vajab niisuguste kohtumiste korraldus eel-
tööd, et kõik toimuks lihtsalt ja arusaada-
valt, arvesse võttes õpilaste iga.

Senine praktika näitab, et kutsevaliku
ürituste korraldamine on eriti intensiivne
lõppklasside õpilastele. Tekib küsimus, kas
õpilane on võimeline orienteeruma nii suu-
res ja tihti samaaegselt antavas infotulvas.
Võib-olla oleks mõttekam anda üldist infor-
matsiooni aasta varem, s. o. 7. ja (9.)10.
klasside õpilastele. Aga 8. ja (10.)11.
klassides tuleks astuda samm edasi konk-
reetsuse poole — töö iga õpilasega eraldi,
koostöö tema tulevase õppeasutuse ja võima-
luse korral ka töökohaga. Rohkem tuleks
pöörduda abi saamiseks nende poole, kellele
me valmistame tulevast kaadrit.

Rahvamajanduse kindlustamisel ajanõuete-
le vastava tööliiskaadriga on vajalik seni-
selt tihedam koostöö üldharidus- ja kutse-
koolide vahel.



**ALBERT TÜKK
MILVI TAMM**



Õpilaste ettevalmistamine perekonnaeluks

16. veebruaril koguneti ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse vestlusringi, arutamaks noorte eluks ettevalmistamise küsimusi. Vestlusringi juhatas PTUI psühholoogia ja kutse-suunitluslabori nooremteadur, TPedi perekonnaõpetuse õppejõud HELLA MÖTTUS. Vestlusringist võtsid osa Eesti NSV haridusministri asetäitja ALBERT TÜKK, TRÜ pedagoogikakateedri dotsent HELGA KURM, TRÜ perekonnauurimisgrupi teadur AITA KEERBERG, VÕT-i pedagoogikakateedri juhataja dotsent SYLVIA HERMAN, Rápina sovhoostehnikumi õpetaja MARE OOTSING, A. Kesleri nimelise Kohtla-Järve keskkooli psühholoog LEILI KUKK, Paide keskkooli õpetaja HELGA LEMMIK ning tallinlased vanemõpetaja MILVI TAMM (43. keskkool) ja koolipsühholoog EINART KIMM (20. keskkool). Toimetuse poolt osalesid toimetaja JUHAN SEPP, toimetaja asetäitja VIIVI EKSTA ja osakonnajuhataja AIME RUUBEL.

Vestlusringi juhatas sisse J. SEPP: Viimastel aastatel kõneldakse palju noorte perekonnaeluks ettevalmistamisest ja seda täiesti põhjendatult. On ju perekond nõukogude ühiskonna algräkuke. Mida tugevam on perekond, seda tugevam on ühiskond. Perekonnaprobleemide lahkamisel püüame näidata, mida annaks ära teha üldhariduskoolis ja haridussüsteemis üldse. Me teame, et väga oluline on perekonna kvaliteet ja stabiilsus. Uurijad on teinud kindlaks, et kõige püsivamad on keskmise kvaliteediga abielud. Tähendab, ei tule välja pakkuda maksimumi, vaid keskmist tüüpi abielu. Püsiv abielu on oluline just noore põlvkonna kasvatamisel. Täna sees kooliõpilases tuleb näha tulevast perekonnaisa, abikaasat, ema, perenaist. Me peame teadma, et õpilastele ei meeldi, kui räägime nende kasvatamisest. Rohkem

VESTLUSRING

on nad nõus vastu võtma infot, kus nende kasvatamine ja suunamine on vaid alltekstiks. Meil tuleks arutada, kuidas kujundada noortes eale vastavaid tõekspidamisi, mis lubavad mõista mehe ja naise rolli nõukogude perekonnas, orienteeruda perekonnaprobleemides, moraalinormides. Samuti aga seda, et peres kasvaksid terved lapsed. See eeldab, et isa ja ema on ise kasvatatud vastavalt nendele eetiliskõlbelistele normidele ja on ise ka terved.

Perekonnaõpetuse osa õpilaste eluks ettevalmistamisel

H. Mõttus: Perekonnaõpetusest kui õppeainest on viimastel aastatel palju juttu olnud. Ja täiesti õigustatult, sest see on osa perekonnateenistusest.

Pisut ajaloost. Perekonnauurimisega tehti algust tunduvalt varem kui perekonnaõpetusega. Teatavasti rajati 1965. aastal ENSV Teaduste Akadeemia Ajaloo- ja Majandusinstituudis töögrupid perekonnaprobleemide uurimiseks. 1967. a. alustati Tartus, TRÜ juurde asutati elujõuline perekonnauurimiskrühm, alguses ühiskondlikel alustel, hiljem saadi ka koosseisulised kohad. Seal tegeldakse eelkõige teaduslike uurimustega, mitte pedagoogilise poole ja selle propageerimisega. Muu töö kõrval, oma vabast ajast oleme perekonnaprobleemidega seotud Helga Kurm ja mina, VÕT-is ka Sylvia Herman.

Eesti NSV-s õpetatakse perekonnaõpetust kolmandat aastat, mõnes koolis tehti seda omaalgatuslikus korras juba varem. 1981/82. õ.-a. õpetati perekonnaõpetust 147 koolis, mullu ilmselt vähem. Paar aastat oleme osa võtnud üleliidulise programmi järgi õpetamise eksperimentidest. Helga Kurmi koostatud programmi järgi õpetati alguses. Kui koondada jõud, saaks ehk välja selgitada, millised osad programmist on vajalikud, millised mitte. Pärast programmi ümbertöötamist võiks Eesti NSV-s jääda perekonnaõpetust õpetama oma programmi järgi.

VESTLUSRING



HELLA MÕTTUS



EINART KIMM

VESTLUSRING

VESTLUSRING

VESTLUSRING

**HELGA KURM**

VESTLUSRING

SYLVIA HERMAN

NSV Liidu Haridusministeerium viib perekonnaõpetuse koolidesse kohustusliku õppeainena. Mitmes liiduvabariigis, näiteks Leedu NSV-s, rajati PTUI juurde vastav sektor ja labor, kes otseselt tegeleb perekonnaprobleemidega ning koordineerib perekonnaõpetuse õpetamist koolis.

Ka meie vabariigis on tarvis perekonnaõpetusega tegelevad jõud koondada, leida organ, kes koordineeriks perekonnaprobleemide noortele tutvustamist.

H. Kurm: Perekonnaõpetust õppijate arv on aastatega vähenenud, sest paljudes koolides kasutatakse fakultatiivtunnid võõrkeele õpetamiseks.

Hiljaaegu ilmus Moskvas demograaf Pereventsevi raamatuke «Skola i molodaja semja». Selles väidab autor, et oleme perekonnaõpetuse koolidesse viimisega hiljaks jäänud. Ta näitab, et perekonnaküsimused on nüüdisajal tihedalt seostatud demograafilistega. Sellest oleneb kogu meie töö ja tegevus tulevikus. Probleem haakub perekonna püsivusega, kuivõrd perekond on võimeline täitma oma funktsioone laste sotsialiseerimisel, laste sünnitus- ja kasvatuspaigana. Patriarhaalne perekond enam ei eksisteeri, on tekkinud uus. Sellel uuel pere-

**AITA KEERBERG**

VESTLUSRING

VESTLUSRING

VESTLUSRING



LEILI KUKK

konnal ei ole mitmesuguste asjaolude tõttu võimalust lapsi sisse juhatada perekonnaluks. Kool on kohustatud siin perekonnale appi tulema.

A. Tükk: Perekonnaõpetus muutus aktuaalseks pärast koolimääruse vastuvõtmist 1977. aastal. Selles määruses on juttu noorte ettevalmistamisest eluks ja tööks. Noori aga tuleb suunata komplekselt. Abielulahutuste arvu kasvu tõttu (Moskvas, Leningradis ja Balti liiduvabariikides) on eriti vaja noori tutvustada perekonnaprobleemidega. Perekonnaõpetust tuleb õpetada kooskõlas hügieenikursusega, mida juba aastaid õpetame. See on kõigile kohustuslik ja selles lahendatakse palju küsimusi, mida igal perekonnanimesel on tarvis teada (ka seksuaalkasvatusest). Fakultatiivse perekonnaõpetuse tarvis on õpetajal olemas vaid metoodilised materjalid. Puudub õpik, käsiraamat õpilasele. See on üks esimesi probleeme, mis tuleb lahendada. Liiasi ei õpi perekonnaõpetust kaugeltki kõik õpilased, aga kõigil noortel on sellealaseid teadmisi vaja, olgu siis kas või käsiraamatust.

NSV Liidu Haridusministeeriumis ja meilgi peetakse plaani kooli töökavva kohustuslikus korras võtta eetikakursus. Kuid sellekski puudub sobiv õppekirjandus.

VESTLUSRING



MARE OOTSING



HELGA LEMMIK

VESTLUSRING

VESTLUSRING

Mitmes liiduvabariigis õpetatakse perekonnaõpetust juba aastaid. Alates möödunud aastast toimub üleliiduline eksperiment: 8. klassides õpetatakse hügieeni ja seksuaalkasvatust ning 10. (11.) klassides eetikat ja perekonnaõpetust. Järgmisest õppeaastast võetakse hügieeni ja seksuaalkasvatuse kursus kohustuslikuna plaani kõikides vene õppekeelega koolide 8. klassides (17 tundi fakultatiivtundide arvelt). Antakse teadmisi inimese anatoomiast, füsioloogiast ja hügieenist. Veel sellel aastal ilmub kirjastuse «Prosvestšeniye» väljaandel raamat, mille autorid on Hripkova ja Kolessov. Ilmunud on ka metoodilisi materjale, kuid õpikut veel ei ole.

A. Keerberg: TRÜ perekonnauurimisgrupi töötajana võin öelda, et paljud noored, ja mitte ainult noored perekonnainimesed ei tea kõige primaarsemat suhtlemisest, meeste ja naiste iseärasustest. See aga peaks olema abielulise suhtlemise baasiks. Vahel tullakse perekonnaõuandlasse päris konkreetse probleemiga. Kui arutad inimesega tekkinud konflikti või selle kujunemise mehhanismi, selgub, et algusest peale on tehtud paljusid asju valesti. Siit järeldub, et teadmised on lõik, mida perekonnaõpetus peab noortele andma. Aga ka hoiakuid perekonnas, perekonna ja ühiskonna suhetes peaks kool aitama korrigeerida.

Paratamatu on, et õppeperioodi pikene misega jäävad noored kauem lasteks. Sotsiaalne küpsus tekib hiljem, ei ole harjutud vastutust enda peale võtma. Vastutuse kujundamisega saaks kool hakata tegelema, kui õpilastele rohkem iseseisvust anda. Praegu on asi läinud selleni, et ka keskkooli lõpetamise järel valitakse elukutse vanemate, õpetajate soovitusel.

H. Kurm: Peame teadma, et juba mürsikueas käsitletakse klassijuhatajatundides suhtlemisprobleeme, poiste- ja tüdrukutevahelisi suhteid. Kuivõrd 5. klassist alates täidetakse kohustuslikku tervishoiuprogrammi, saab sealgi midagi ära teha. Klassijuhatajatundide teemasid ja tervishoiuprobleeme ühendades peaks mõnegi küsimuse saama lahendada enne perekonnaõpetust. Missugune aga on tegelik olukord, nõuaks uurimist. Tuleks selgitada noorte teadmised 8. ja 11. klassis.

H. Mõttus: Ka üleliiduliselt on seda asja arutatud, toimub vastavaalane eksperiment. NSV Liidu Haridusministeerium pakub 8. klassis lisaks olemasolevale veel 17-tunnise hügieenikursuse. Meil on õigus esitada oma hügieeniprogramm, mis algaks 1. klassist. Seal saaks kõige vajalikumad hügieeni nõuded ja käitumisnormid ära õpetada. Selle kursuse raames saaks lahendada ka küsimusi perekonnaõpetuse valdkonnast.

Perekonnaõpetuse eesmärk peaks olema inimese ettevalmistamine nii perekonnaeluks kui ka eluks ühiskonnas üldisemalt. Kõik inimesed ei abiellu, kuid kodu rajab endale

igauks. Ka üksikud ja üksikemad vajavad elementaarõpetamisi suhtlemisest kaasinimesega, tervishoiust jms.

Perekonnaõpetuse õpetamise tegelik olukord koolis

L. Kukk: Perekonnaõpetus praegusel kujul ei vasta täielikult õpilaste ootustele, nõudmistele ja vajadustele. Teiselt poolt jätab kool kasutamata need avarad võimalused õpilaste kasvatamiseks ja suunamiseks, mis aines olemas. Praegushetkel on nõudmine palju suurem kui pakkumine. Koole, kus perekonnaõpetust õpiti, oli 147. Mida tõsisemalt tegeleb kool tööõpetuse korraldamisega, seda vähem jääb võimalusi psühholoogia ja pedagoogika õpetamiseks. Koolidevahelises õppekombinaadis kulub terve koolipäev, see tähendab aga tunde arvu suurenemist ülejäänud päevadel. Perekonnaõpetust või psühholoogiat tuleb õpetada 8. tunnil või koguni ei leita selle jaoks tunniplaanis kohta. Siit tekkis mõte, kas ei võiks perekonnaõpetusele leida kohta tööõpetuse kõrval.

Rääkides õpilaste ettevalmistamisest tööks ja eluks, tuleks mõelda sellele, et õpilane ei omanda üksnes ametit, tema teine paratamatu kutse on olla isa, olla ema. Miks ei võiks ka selleks kutseks olla kohustuslikku ettevalmistust? Kombinaadis on õpilane rakk 4—5 tundi. Kas samale päevale ei mahuks perekonnaõpetuse tundi? Omaalgatuslikus korras seda teha on raske, kombinaadi juhtkonna toetusel aga täiesti võimalik.

A. Tükk: Perekonnaõpetuse õpetamine õppetootmiskombinaatide juures oleks otstarbekas, siis oleks kaadrit vähem vaja ja samu spetsialiste saaks rakendada kõikides kombinaadi teenindada olevates koolides. Kuid õppetootmiskombinaate on meie vabariigis vaid viis.

E. Kimm: (Õpetab perekonnaõpetust kolmandat aastat. Ta väidab, et nende koolis on nii kooli juhtkonna kui õpilaste suhtumine ainesse hea, tunnid on tunniplaanis.) Olen õnnelikus olukorras, 7. ja 8. klassis annan nn. sotsiaalsühholoogilist suunitlust. Selles on juttu ka kutsesuunitlusest ning seksuaalkasvatusest. Õpilaste suhtumine oleneb käsitletavast teemast. Kõige enam ollakse huvitatud neid otseselt puudutavast, noortevahelisest suhtlemisest. Abikaasadevahelised suhted ja perekonnateemad jäävad neile võõramaks. Ka abituriendid näevad paljusid asju lapsepilguga.

Perekonnaõpetuses peaks rohkem kõneldama raskustest, mis noore perekonna ees seisavad, raseda psüühilisest seisundist. Iga naine läheb sünnitusele vastu hirmu tundes, aga terve lapse naeratus on selle tasuks.

Minu eetilise õpetuse aluseks on mõte: armastada saab ainult seda, kellega sa oled vaeva näinud, kelle läbi kannatanud. Tege- likku elu pole mõtet ilustada, vaid näidata sellisena, nagu see on.

A. Keerberg: Kui õpetasin koolis perekonna- õpetust, siis küsitlesime õpilasi (sellest on juttu olnud «Nõukogude Õpetajas»). Rõhutan veel kord, et õpilased vajavad neile 10. ja 11. klassis pakutavat infot varem. Konk- reetselt: noorte inimeste suhtlemispsühho- loogiast, poiste ja tüdrukute suhetest murde- eas. Tüdrukud arvasid, et juba 6. ja 7. klas- sis oleks neile paljusid asju vaja olnud rääkida. Poisid leidsid, et perekonnaõpetust sellisel kujul ei ole tarvis, et seal pakutu on varem teada. Kes on hakkajam, sellel on teada. Aga tagasihoidlikumad, kellel ei ole tekkinud probleeme? Teame palju peresid, kus vanemad lastega ei tegele, kus valitseb negatiivne kasvatusõhkkond. Need lapsed on sageli vastassoos suhtes valesti orienteeritud. Nende laste tarvis on perekonnaõpetust vaja kõige rohkem. Et perekond on praegu proble- maatiline, siis on teadmisi sellest vaja anda kõigile noortele.

S. Herman: Õpetasin perekonnaõpetust koolis 9., 10. ja 11. klassis, mitte küll täielikult programmi järgi. Koos noore psühholoogiga, kes samuti paar aastat perekonnaõpetust oli õpetanud, uurisime noorte ja pedagoogide seisukohti perekonnaõpetuse suhtes. Peda- googid pidasid vajalikuks, noored ise väitsid, et on huvitav. Tekkis küsimus, mis muutub õpilases pärast seda, kui ainet on õpitud — milline on õpetuse efektiivsuse mõõt. Selgus, et tundides tuleme hästi toime info edasta- misega, keerulisem on kujundada suhtumisi ja hoiakuid. Kõnesolnud koolides ei olnud need päris täpselt välja kujunenud. Ankeed- ist selgus, et 11. klassi õpilane ei tunne end täiskasvanuna, tal ei ole ka täiskasvanu käitumismaneeri. Täiskasvanu eelisteks peeti iseseisvust ja õigust otsustada iseenda tegude üle. Väga vähesed pidasid eeliseks meeldivat tööd. Täiskasvanuelus tunti muret, koguni hirmu abiellumise ees. See on ohu märk, enamasti tüdrukute mure. Poisid kardavad vastutust, laste kasvatamise probleeme. 10. klassi poisid ei oska sisse elada sellesse, mida tulevik kaasa toob. Tüdrukud soovivad tahaksid näha veel süvenenumat, tõsimeelse- mat perekonnaõpetuse õpetamist.

Kui õpilased analüüsisid oma teadmisi käitumiskultuurist, psühholoogiast, siis kõige nõrgemaks hinnati teadmisi inimsuhete vald- konnast, seda leidsid eriti poisid. Õpilased kirjutasid kirjandi «Minu perekonnamu- del 10 aasta pärast». Tütarlaps kirjutas: «27- aastasel peaks mul olema kaks last. Minu ja mehe vahel peaks laste kasvatamises valit- sema üksmeel.» Raha ei peetud kõige täht- samaks, olulisemad on head suhted pere- konnas. Sellest järeldub ka, mida on pere- konnaõpetuses kõige rohkem tarvis rõhutada.

H. Lemmik: Õpetasin perekonnaõpetust juba enne ametliku programmi ilmumist. Olen TPedI koolieelse kasvatuse pedagoogika ja psühholoogia eriala lõpetanu. Kooli jäin sel- lepärast, et meil oli polütehnilise tööõpetuse erialaks lasteaidnike ettevalmistamine. Nüüd õpetan bioloogiat 4.—8. klassini ja pere- konnaõpetust. Mul on oma kabinet. Mõnede probleemide valgustamine keskkooliõpilastele on mul mõneti lihtsam, sest mind võetakse kui anatoomiaõpetajat.

Perekonnaõpetuse programmi võtmine tähendas seda, et psühholoogia fakultatiiv- ainenäinud kadus ära. Sellepärast õpetan 10. klassis kolmel veerandil psühholoogiat, edasi tuleb perekonnaõpetus.

Õpilaste suhtumine on üldiselt positiivne, sõltuv klassi meeleolust. 11. klass vaatab asjale hoopis teisiti kui 10. klass. Mõõdunud aasta lõpetanud on loonud juba 4 perekonda, seetõttu perekonnaprobleemid kauged ei ole.

Õpetamise eesmärgiks võib-olla polegi kõike paika panna, vaid suunata õpilased mõtlema perekonnaelu üle, häälestada poisid tulevikus lastega tegelema. Noorel inimesel tekib probleeme, mida oma vanematelegi ei usaldata ja on hea, kui ta tuleb neid õpeta- jaga jagama.

Väga tõhusat abi olen saanud arstidelt. Tütarlastega vestlevad günekoloogid. Oleme leidnud ka meesarstid, kes meditsiiniküsimu- sed noormeeste selgeks teevad. Võitleme ühiselt selle eest, et perekonnad ja lapsed terved oleksid. Alati saan abi perekonna- büroost, lastepäevakodu võtab õpilasi eks- kursioonile, annab näidistunde. Meil on koolis 6-aastaste klass, kus 11. klassi neiud ja noormehed asendavad haigestunud õpetajat. Suhtlemine väikeste lastega on seega olemas.

Aine on vajalik, kuid leian, et psühho- loogia jaoks peaks tunniplaanis samuti koht olema. Õpilased ise arvavad, et suuremat rõhku tuleks panna koduprobleemidele, prak- tilistele õppustele. Poisid teevad vapralt kaasa «lapse» mähkimise, olid meelitatud, kui kevadel tegime neile ülesandeks korral- dada lapse sünnipäevalaud. Tulid väga hästi toime ja loodan, et sellistest praktilistest õppustest on tulevaseks perekonnaeluks natukenegi kasu.

Perekonna tugevdamiseks korraldatakse meie koolis perekonnapäevi. Tänavu kestsid need 26. veebruarist 2. märtsini. Sel ajal toimusid kogu perekonnale mõeldud üritu- sed — tundide külastamine, õpilastööde näitus, aabitsapidu, perekonnalaud, laste- vanemate koosolekud töökohtades jmt.

M. Tamm: Perekonnaõpetus on see õppe- aine, mis minu 23 tööaasta jooksul on mulle tõesti rõõmu pakkunud, eriti algusaastal. Isikliku hügieeni aluseid olen õpetanud 60. aastatest. Leian, et perekonnaõpetuse õpetajaks sobib väga hästi bioloogiaõpetaja. Vajaka jääb ainult psühholoogia tundmisest, eneseharimise korras ei suuda kõike teha.

Opilaste suhtumisest. Olen neid korduvalt küsitlenud. Nii poisid kui ka tütarlapsed suhtuvad perekonnaõpetusse positiivselt, leiavad olevat vajaliku ja huvitava õppeaine. Põhjendus, miks see meeldib: võib vabalt oma mõtteid vahetada. Selles tunnis avaldavad meil kõik oma arvamusi istudes, sest ka perekonnas istutakse. Ainuke, kes püsti seisab, on õpetaja, sest kabinetti ümber seada ei saa. Rõõmu pakub see aine just õpilastega suhtlemise poolest.

Minu arvates ongi üks selle aine õpetamise eesmärke õpetada suhtlemist, enese ja teise inimese tundmist. Ka meie õpilased leiavad, et perekonnaõpetusega peaks varem alustama.

Lastevanematele olen esinenud perekonnaõpetuse kursuse alguses, selgitanud neile kursuse olemust, seadnud eesmärke, öelnud neile, et nad on oma lastele perekonnaelu mudeliks.

Õpilastes on vaja luua positiivset hoiakut laste suhtes, kes ükskord nende perekonda tulevad, tulevase perekonna suhtes tervikuna. Laste mäkkimist õpivad ka poisid. Korraldasime nn. perekonnaõhtu, kus noormehed kutsusid neid külla, ise koostasid menüü, valmistasid külmlaua ja küpsetasid koogid (õpetaja abiga muidugi). Tahtsime näidata, et nad tulevad sellega toime ja tulidki. Tütarlapsed isegi ei uskunud, et nende poisid nii tublid on.

M. Ootsing: Töötan tehnikumis. Järgmisest õppeaastast tulevad mulle tundi need, kes on koolis perekonnaõpetust juba õppinud. Tänavu küsitlesin õpilasi, enamik neist, kes on perekonnaõpetust õppinud, oli sellega rahul. Meeldivad testid, näited, õpetajate antud uurimisülesanded, vaidlused, tundide emotsionaalsus, ekskursioonid, et palju räägiti psühholoogiaprobleemidest. Ei meeldinud see, kui õpetaja õpetas liiga teoreetiliselt, tunde oli vähe. toimusid rühulikult.

Perekonnaõpetust õpetan 7—8 aastat, meil on tehnikumides esteetika ja etika kursus. Juba I kursusel on teema «Käitumiskultuur». Kui anda õpilastele võimalus küsida, esitavad nad igal juhul perekonnaõpetuse valdkonda puutuvaid küsimusi (noormeeste ja tütarlaste, vanemate ja laste suhted, millal abielluda, kuidas kodu sisustada jmt.). Patustasin esteetika programmi suhtes ja läksin neile küsimustele üle. Põhjus, miks perekonnaprobleemid esile kerkisid, seisneb ilmselt selles, et paljud on pärit lagununud perekondadest või üles kasvanud vanemateta. Sellepärast tunnevad suuremat huvi perekonnaprobleemide vastu.

Perekonnaõpetust selle nime all olen õpetanud IV kursusel. Õpilased väidavad üksmeelselt, et vaja on anda varem! Pärast III kursuse lõpetamist lähevad meie õpilased tootmispraktikale. IV kursusele tagasi tulles on paljudel loodud perekonnad. Ligi pooled neist on osutunud õnnetuteks, sest tutvumis-

aeg oli lühike. Meie tingimustes oleks vaja perekonnaõpetust alates I kursusest, sest õpilased on oma kodust kaugel. Tundide arv on kurioosselt väike, kuid klassijuhataja-tundidesse on õnnestunud sisse viia perekonnaõpetuse tsükkel (4 tundi õppeaastas). Oleme teinud perekonnaklubi, kuhu kutsume kaks korda kuus spetsialisti rääkima kodu rajamisest, sisustamisest, perekonna eelarve koostamisest, lapse hooldamisest. Niisugusel õhtul on kabinet pilgeni rähvast täis. Tehnikumis tegutseb ka huvitavate kohtumiste klubi. Seal on käinud Tartu perekonnuurijad, keda võetakse väga hästi vastu. Tähendab: klassivälise tööga püüame tänu juhtkonna tugevale toetusele tasakaalu teha, mida me ei saa teha tunnis.

H. Kurm: Üleliidulises programmis on samuti ette nähtud palju klassiväliseid üritusi. Peaksime huvi tundma, kui palju tegelikult koolides on leitud võimalusi klassivälisteks üritusteks perekonnaõpetuse alal.

A. Tükk: Kas ka üldhariduskoolides on mõeldav ellu kutsuda nn. perekonnaklubid, kus korraldataks kas või selliseid üritusi, nagu Milvi Tamm rääkis? Sinna saavad astuda need, kes asja vastu huvi tunnevad, seal ei pea rangelt kinni pidama programmist. Seda kogemust peaks üle võtma.

L. Kukk: Klubi variant tuleb kindlasti kõne alla. Rakvere 1. keskkoolil peaks ka teatud kogemus olema, nemad moodustasid tütarlaste klubi aasta tagasi, ka Tartu 5. keskkoolil on tütarlaste klubi.

S. Herman: Seoses noorte perekonnaõpetuse õpetajatega on väga oluline juhtkonna suhtumine. Õpetaja isiksus on muidugi tähtis, kuid aja ja ruumide küsimuste lahendamisel peaks appi tulema juhtkond. (S. Herman ei soovi näha tundi tunniplaani viimase, 7.—8. tunnina: Sellele vaidlevad vastu tegevõpetajad. Viimase tunni ajal on hõlpsam ekskursioonile minna, lektorit kutsuda — teha kõike seda, mis võib kesta rohkem kui tund.)

H. Lemmik: Lapsed ei nurise, kui aega kulub ka 3—4 tundi. Oleme perekonnaseisubüroos käinud vaatamas abielu registreerimist, hõbepulma, lapsele nimepanekut: Õpilased tulevad kohale isegi õhtul, sest see on nende jaoks elamus.

Kes peaks olema perekonnaõpetuse õpetaja?

A. Tükk: Koolide arv, kus perekonnaõpetust õpetatakse, on vähenenud. Puudus on kaadrist. Hädaabinõuna on VOT-i liinis toimunud kursusi, ka TRÜ on abistanud, kuid perekonnaõpetuse õpetajate süstemaatilist ettevalmistust kõrgkoolis ei ole. Iseõppimise teel omandatud teadmiste tase on õpetajatel üpris erinev. Praktika näitab, et vaid seal,

kus õpetajad väga tugevad, on perekonnaõpetusest tulu.

M. Ootsing: Küsisin oma õpilastelt, missuguseks nad näeksid ideaalset perekonnaõpetuse õpetajat. Leiti, et ta peaks olema vanem, elukogemustega, ettevalmistuselt kas psühholoog või arst, tal peaks olema hea veenmisoskus ja huumorimeel, suhtlema õpilastega kui täiskasvanu täiskasvanutega, valdama hästi ainet. Mitmed soovisid näha neis tundides rohkem välislektoreid.

L. Kukk: Kas on perspektiivne lahendus, et loodame ühes koolis perekonnaõpetuse õpetajaks tublit ajaloolast, teises matemaatikut, kolmandas keemikut? Asi pole ju ainult tunni äraandmises, vaid kogu selle valdkonna probleemide korrastamises. Ideaalne oleks, kui sellega tegeleks koolipsühholoog. Talle tööd jätkub. Lisaks perekonnaõpetusele on töö lastevanematega, individuaalkonsultatsioonid õpilastele, abi kooli juhtkonnale, tervishoiuprogrammi õpetamine. Siingi vajaneb inimest, kes seda valdkonda omaks nimetaks.

Praeguste programmide alusel on mittepsühholoogil perekonnaõpetust õpetada väga raske. Kõnelesime, et oleks vaja õpetada eetikat iseseisva kursusena, mis hõlmaks ka psühholoogiat ja perekonnaõpetust. Tekib mõte otsida mõni uus variant — näiteks kompleksprogramm, nagu kunagi 1920. aastatel. Praegu tekib oht, et üks spetsialist annab eetikat, teine psühholoogiat, kolmas tervishoidu — teadmised aga jäävad eraldi, süsteemi viimata ega ole praktilise väärtusega. Kõigepealt peaks programm olema koostatud nii, et see tagaks teadmiste süsteemi.

Mul on olnud võimalus õpetada 2,5 aasta jooksul pedagoogikat tööõpetuse erialana. Ühe päeva töötavad tütarlapsed minu juures. Selles töös programmi jälgida on olnud üsna raske, sest selgub, et õpilased ei tea põhitõdesid eetikast, tervishoiust, anatomiast, Nõukogude riigi õigusest. Kui tahad mingile küsimusele ringi ümber teha, tuleb suuta kõike selgitada. Sellisel lähenemisel aine õpetamisele on kasutegur suurim. Vastukajaks õpilaste arvamused: «Pärast 2,5 aastat pedagoogika õppimist tunnen, et minus on miski muutunud». Esikohale tuuakse muutused neis endis, oma arusaamades ja ellusuhtumises. See on kõige olulisem.

Kui iga ainet õpetab eri inimene, saab ühelt terake üht, teiselt teist, kuid õppija ei oska neid terakesi kokku viia, ei teki kõlbelisi hoiakuid ja veendumusi.

Kaadri ettevalmistamine võiks toimuda psühholoogiateaduskonnas kaugõppes. Sinna läheb inimene, kes tunneb, et ta sobib kooli tööle. Sellise stuudiumi raames oleks võimalik ette valmistada täiesti kompetentseid perekonnaõpetuse õpetajaid. Tõenäoliselt leiaks iga haridusosakond oma koolidest pedagoogiliselt sobivaid parajas vanuses

õpetajaid, kes on avatud psühholoogiale ja perekonnaõpetusele. Selline osakond võiks olla TRÜ või ka TPedI juures. Instituudi pedagoogika- ja psühholoogiateeder on küllalt elujõuline, et koolipsühholooge ette valmistada.

Elavat arutelu tekitas küsimus, kas TPedI koolieelse kasvatus ja psühholoogia eriala lõpetanud võiksid olla koolis psühholoogia ja perekonnaõpetuse õpetajateks. Et nende pedagoogika- ja psühholoogiaalane ettevalmistus on hea, siis võiksid nad seda teha. Tegelikuses ei tule väikeste lastega töötama suunitletud noor inimene sellega toime. Selle kohta toodi näiteid. Oli aga ka vastupidine näide: vestlusringis osalenud perekonnaõpetuse õpetaja Helga Lemmik on ise nimeatunud eriala lõpetanud. Tehti etteheiteid, et lasteaiad, kus on küllalt suur hulk hea pedagoogilise ja psühholoogilise ettevalmistusega töötajaid, jätavad lastevanemate harimisel raskuspunkti kooli kanda, kus õpetajate psühholoogiaalane ettevalmistus tunduvalt napim.

A. Tükk: On olnud juhuseid, et statsionaaris lõpetanud psühholooge polnud kuhugi tööle rakendada, ei olnud koolipsühholoogi ametikohti (neid on meie vabariigis seni vaid kaheksa).

J. Sepp: Oleks otstarbekas anda kõrgkoolis psühholoogia lisaerialana, näiteks eesti keel ja psühholoogia, ajalugu ja psühholoogia vms. Perekonnaõpetuse peaks lülitama erikursusena mõlema õpetajaid ettevalmistava kõrgkooli õppekavadesse.

H. Kurm: TRÜ-s on perekonnaõpetus pedagoogika erikursuse 6-tunnine osa. Nüüd on alustatud ka pikemat perekonnaõpetuse kursuse lugemist, kuid see on fakultatiivne ega ole veel perekonnaõpetuse õpetajate ettevalmistus. Selleks oleks vaja anda lisaks juriidilisi psühholoogia-, esteetika- ja pedagoogikateadmisi. Praegused perekonnaõpetuse õpetajad, kes esimesi aastaid õpetavad, väidavad ankeedis, et vaja oleks tunda käsitletavat materjali põhjalikumalt ja sügavamalt. Ainult siis suudetakse õpilaste hoiakuid ja väärtushinnanguid kujundada, kasvatada vastutustunnet perekonna ja järglaste vastu.

Millist abi vajab kool. Ettepanekud

A. Tükk: Perekonnaprobleemide viimisel noorteni on suur osa lastevanematel. Et aga nende teadmised selles osas on napid, jääb koolile ka vanemate valgustamine. Sobivat ja kvaliteetset kirjandust on vähe. Läti NSV-s on ilmunud perekonnaõpetuse õpik. Meil ametlikku ettepanekut õpiku koostamiseks kellelegi tehtud ei ole. Et Eesti NSV-s saaks jätkata tööd oma programmide ja

materjalidega, peaks kiirustama originaal-õpiku kirjutamisega. Seni aga tuleb õpetajat abistada kõrgkoolide väljaannete ja pedagoogilise ajakirjanduse kaudu.

H. Möttus: Neljandaks kvartaliks on oodata kirjastuselt «Valgus» H. Jänese raamatu «Poiss ja tüdruk» ilmumist. See raamat tuleb tellida koolidele, enne kui ta polettidele jõuab. Selles on sugudevahelisi füsioloogilisi ja psühholoogilisi probleeme hästi käsitletud. Tuleks kaaluda, kas ei oleks otstarbekam koostada väike entsüklopeedia «Perekonna ABC», milles kõik tähtsamad asjad sees.

A. Tükk: Entsüklopeedia vajalikkust on arutatud ka ühingu «Teadus» seoses rahvaülikoolide tööga. On ainult räägitud, aga oma südameasjaks pole keegi võtnud. Algatajaks peaks olema kirjastus, kes leiaks autorid, sõlmiks lepingud. Taoline raamat on vajalik nii lastevanematele kui ka õpilastele. Aiapidajal on oma ABC olemas, perekonna jaoks seda pole.

H. Kurm: Perekonnaõpetuse õppevahendid ja kirjandus. Seda vajavad lapsevanemad, neile on brošüür ilmunud. Ootame õpetaja seisukohta: kas õpik või perekonna ABC? Läti NSV õpik pakub suurt huvi, see on koostatud nende oma programmi alusel, milles erinevalt üleliidulisest käsitlusest on juttu ka seksuaalküsimustest (üleliidulises piirdutakse seksuaalküsimustega vaid 8. klassis). Tasand 8. klassis ja 11. klassis nende küsimuste lahkamisel peaks olema erinev. Tulevane naine, ema peab teadma tunduvalt enam kui 8. klassis pakutakse. Leedu NSV-s tõlgiti Heinz Brückneri koostatud raamat «Denkst du schon an die Liebe?». Seal on heal tasemel lahendatud küsimusi mürsiku- ja noorukiea esimese astme kohta. Vahest sobiks see raamat meilegi?

A. Keerberg: Möödunud nädalal oli TRÜ psühholoogiakateedri korraldusel inimese seksuaalkäitumise probleeme käsitlev seminar. Seal oli Tallinna perekonnanõuandla günekoloog-seksoloog H. Ramul. Ta väitis, et ettevalmistust seksuaaleluks vajatakse, huvi selle vastu on suur. Perekonnaõpetuse õpetaja pole aga psühholoogia ja seksoloogia erikursust läbi teinud ega tule sellega ka päris hästi toime. Tõenäoliselt oleks noorele määratud kirjandus siin probleemi kõige parem lahendus. Õpetaja oleks sel juhul vaid konsultant.

H. Kurm: Probleeme, mille käsitlemine nõuab spetsialisti (näiteks abielu seksuaalküsimused), peaks tutvustama arst. Ma loodan, et arstid ei keeldu, sest nad mõistavad sellise info andmise vajalikkust profülaktikaks. Õpetajad on ankeetides märkinud, et arsti abi seksuaalküsimuste käsitlemisel tagab teemade sügavama ja teaduslikuma valgustamise.

A. Keerberg: Sellestki oli seminaril juttu. Doktor Ramul rääkis, et on end korduvalt

seksoloogias täiendanud. Kui palju aga on arste, kes on võrdsest kodus nii mehe kui naise seksuaalsuse käsitlemiseks?

J. Sepp: Seksuaalprobleeme peaks pedagoogilisest aspektist lähtudes väga taktiliselt käsitlema, rangelt seoses kõlbluskasvatusega. Väga oluline on kirjandus. Ankeedid näitavad, et õpilased on seksuaalalase info saanud hoopiski mitte koolist, kool on alles neljandal kohal. Kuid kool peab varustama noore inimese õige ja vajaliku pedagoogilise suunitlusega infoga.

S. Herman: Kui õpetaja räägib seksuaalküsimustest ise, peab ta loengu hästi läbi mõtlema. Kuigi sellealane kirjandus on väga vajalik. Tallinnas ja Tartus on ehk lihtsam spetsialisti leida. Rajoonis ei tule kaugeltki iga arst õpilastele seksuaalprobleemidest rääkima. Siiski on väga vaja, et suudaksime teatud grupi õpetajaid ette valmistada ka seksuaalküsimustest loenguid pidama.

E. Kimm: Saksa DV-s on tehtud tugeva kordamistendentsiga 3-osaline film, ette nähtud näidata erinevatel tundidel.

H. Kurm: Nimetatud filmi näidati VOT-i kursustel kõikidele õpetajatele ja küsiti nende arvamust selle kohta. Ainult 2—3% õpetajatest arvas, et III osa (sünnitus) ei tuleks õpilastele näidata.

Räägiti, et seda filmi on raske kätte saada. Peab olema ametlik kiri, õpilasi ei saa järele saata. Vähemalt varem oli nii ja see on õpetaja jaoks takistus. Vajame illustreerivaid slide ja fotosid ning lugemikku või käsiraamatut õpilaste jaoks. Õpetajad leidsid, et vaja oleks ülevaadet ilmutavast perekonnalasest kirjandusest. Hella Möttus ütles nii-suguse bibliograafia käsikirjana valmis olevat, asi seisab trükkimise taga.

M. Tamm: Rohkem peaks olema teste õpilaste jaoks, mis aitaks neil ennast tundma õppida. Nad tunnevad selle vastu huvi. Situatsioonimänge samuti. Need meeldivad õpilastele, hädaga olen neid ise välja mõelnud, kuid vaja on asjatundlikku abi.

L. Kukk: Ettepanek Pedagoogilisele Instituudile: pange perekonnaprobleemidest kokku mingi taoline kogumik, nagu on M.-I. Pedajase «Ettevaatust, kõrgepingel!», andke probleemülesandeid. See oleks väga hea materjal lahendamiseks.

S. Herman: Õpetajad saaksid ise abistada, koguda situatsioone, slide jm. Õpetajad võiksid tuua oma konspekte, mida VOT siis kogumikuna välja annaks. Selline ettepanek õpetajatele on tehtud, kuid reageerisid ainult kaks.

M. Otsing toetab eelöeldud mõtet: vaja õpikut, käsiraamatut, noortele perekonna ABC-d (seda isegi rohkem kui õpetajale käsiraamatut).

Tunneni suurt vajadust loengute järele, lastevanemate tarvis. Järjest enam tuleb selliseid lapsevanemaid, kes soovivad väga noori perekondi, nõustuvad kergesti sellega, et

nende lapsed kiiresti-kiiresti ülepeakaela abielluvad, kui on napilt 18 täis. Selgitustöö tegemine vanematele on raske. Hea, et Eesti Raadios on perekonnanasaated, kuid need võiksid rohkem koputada vanemate südame-tunnistusele, mitte kaasa aidata liiga noorte perekondade tekkimisele, liiati, kui ollakse veel õpilased.

A. Tükk: Meil oli plaan panna ühtede kaante vahele kodanikuõpetus, mis hõlmaks riigiõpetuse aluseid, eetikat, tervishoidu, perekonnaõpetust ja muudki vajalikku. Sellise programmi koostamine on pooleli.

H. Kurm: Räägime praegu palju eri õppeainete taksonoomiast. Teaduslikult ei ole perekonnaõpetuse taksonoomiat veel olemas. Tähendab, meil ei ole veel paika pandud, mida ja kui palju ta peab andma informatsiooni, mida emotsioonide kujundamiseks, milles praktilisi oskusi ja vilumusi. Terve see kompleks vajab läbitöötamist ja meil on õigus oodata abi NSV Liidu Pedagoogika Akadeemialt. Aga ka meie psühholoogid ja pedagoogid peaksid öla alla panema. ENSV Haridusministeeriumi toetusel valmis küsimustik õpetajatele, saatsime selle koolidesse laiali. Nii et õpetajapoolset üldistust on võimalik teha nende ettepanekutest. Selleks vajame küsimustikke, mille abil kontrollida, mis kursuse lõpetanute teadmistes ja hinnangutes perekonna kohta on nihkunud.

Nende ettepanekute põhjal saame perekonnaõpetuse programmi täiustada, arvestades kohalikke iseärasusi, nagu seda tegid läti kolleegid. Peaksime sisse võtma olulisi probleeme, mis meil võib-olla kõige valusamad on. Näiteks on vaja käsitleda, kuidas lahkuminevates perekondades kasvatada lapsi, sest meil pole alust loota, et lahutuste arv lähemal ajal tagasikäiku teeb.

Olen õpetajatega ühel meele selles, et meil on väga vaja näitematerjali. Vajame tervet õppekomplekti, mille hulka kuuluvad õpik, testid, näitematerjalid jm. Keegi peaks võtma juhtimise enda kätte. Peame arutama, kuidas sellise koordineeriva keskuse teeme, sest puht ühiskondlikus korras ei jõua seda tööd ära teha. Meil on vaja integreerida psühholoogia, pedagoogika, hügieeni, perekonnaõpetuse ja ühiskonnaõpetuse alased küsimused.

L. Kukk: Perekonnaprobleemide lahendamiseks on tõesti hädavajalik, et neid koordineeriks mingi keskus, et oleksid vahelülid, kes perekonnaõpetuse õpetamist juhendaksid, kontrolliksid. Kutse-suunitluses ja tööõpetuses on need organid olemas alates Haridusministeeriumi kesksest kabinetist. Igas haridusosakonnas on tööõpetuse inspektor. Päris hästi ei sobi koolipraktikasse meie kutse-õuandlad. Kui seal ei ole psühholoogist entusiast, siis on need muutunud kutsestatistika kabinetideks. Sama töö mis seni ja lisaks ka perekonnaõpetuse suunamise jõuaksid ära teha tööõpetuse inspektor ja üks inimene metodikakabinetist. Kui see nii

oleks, siis ehk annaks perekonnaõpetuse küsimused kõikides instantsides paika panna, leiduksid inimesed, kelle pärusmaa oleks noorte perekonnaeluks ettevalmistamine. Metodik, keda nimetatakse kutse-suunitluse või eluks ettevalmistamise metodikuks, tööõpetuse inspektor ja needsamad organid vabariigi tasemel. Ja veel... Kuni perekonnaõpetus jääb fakultatiivaineks, on ikka klasse, kus seda ei õpetata.

A. Tükk: Koordineeriv organ, olgugi ühiskondlikus korras, võiks olla perekonnaõpetuse komisjon Haridusministeeriumi juures, nii nagu teised vabariiklikud komisjonid. See ühendaks mitme süsteemi spetsialiste. Esimene ülesanne oleks komisjoni loomine. Selle nähtavasti teeme ära. Pärast tuleks jaotada konkreetsed ülesanded kõrgkoolidele ja kirjastustele õppekomplekti loomiseks, mis võib-olla sisaldaks ka õppefilmi. Perspektiivse planeerimise, küsimuste läbitöötamise võiks ainekommisjoni kätte anda.

H. Kurm: Kas on eeldatav, et perekonnaõpetus muutub kohustuslikuks õppeaineks või jääb veel pikemaks ajaks fakultatiivseks? Vene õppekeelega koolides viiakse perekonnaõpetus 8. klassidesse.

A. Tükk: Arvan, et eesti õppekeelega koolides tehakse see tulevikus samuti kohustuslikuks.

H. Kurm pakub välja, et perekonnaprobleemide tutvustamine peaks haarama ka tehnikume ja kutsekoole, muidu jääme poolele teele peatuma, noormehi läheb palju kutsekoolidesse ja tehnikumidesse ning kui nemad mingit ettevalmistust ei saa, on see ikkagi poolik lahendus.

Kerkib küsimus, kas kaadrit jätkub.

A. Tükk: Vene õppekeelga koolide õpetajate jaoks korraldatakse suvekursused, muidu perekonnaõpetust kohustuslikus korras sisse viia ei saa. Ka eesti õppekeelega koolidele tuleb täiendavalt kursusi teha.

H. Kurm: Meile on selge, mis on kõige valusamad tahud, millele neil kursustel tähelepanu tuleb pöörata. Need on põhjalik perekonnapsühholoogia kursus ja meditsiini-probleemid (imiku-, väikelapseprobleemid, sünnitus).

H. Mõttus: Kas meil siiski pole võimalik rajada Tallinna teaduslik-metoodiline keskus, kes organiseerib tagasiside koolidelt ja soovib materjale. Alustasime perekonnaõpetusega esimestena, nüüd on meist mitu teist liiduvabariiki ette läinud. Leedu NSV-s korraldatakse üleliiduline nõupidamine. Nemad võtsid aluseks meie ja Läti NSV materjalid ja nüüd on meist kaugemale jõudnud, neil on PTUI-s sektor loodud.

A. Tükk: Üleliidulistel pedagoogistel loengutel paistis perekonnaõpetuse alal silma Läti NSV. Ka nemad kasutasid kunagi meie materjale. Isiklikult arvan: kuivõrd perekonnaõpetus on praegu väga aktuaalne, üleliidulises ulatuses tõstetud esiplaanile,

tuleks ka meie PTUI-s luua vastav sektor või vähemalt töökoht.

H. Möttus: Kas näiteks rahvaulikoolide liinis poleks võimalik korraldada konkurssi paremate loengutekstid ja slaidikomplektide saamiseks?

H. Kurm: Tuntud perekonnaaurija Hartšev on minu meelest väga õigesti öelnud, et perekonna tugevdamiseks ei tule kokku hoida mingeid vahendeid, see on üldrahvalik ülesanne. Peaksime perekonna tugevdamiseks kõiki kanaleid otsima ja kasutama. Reaalseid tulemusi selles töös, mida teeme, hakkame nägema alles aastakümnete pärast. Ei voi lootagi, et need kohe ilmneksid. Kui perekonnaõpetuse kooli viimine edasi lükkub, jääme oma ülesannete täitmisega tõesti hiljaks. Kogu töökasvatus on tihedalt seotud perekonnaga, samuti kõlbeline kasvatus — need kõik on ühe ahela lülid.

L. Kukk: Lõpuks on ju tööviljakuse küsimus seotud ka korraliku kodu ja harmoonilise perekonnaga. See on oluline tööviljakuse tõstmise reserv, mida me kahjuks täie tõsidusega ei ole osanud arvestada.

J. Sepp: Huvitav oli kuulata ja minu arvates öeldi väga tuumakaid mõtteid. Hea on see, et kohal on inimesi eri tasanditelt. Kõigepealt peaksime igauks ise tegema, mis meist on, ja mõtlema sellele, et käsitleda perekonnaõpetust koolis laiemas kontekstis, laiemas tagapõhjas.

Õigesti arutati täna liiga noorelt abiellumist. Meil Eesti NSV-s siiski kõige rohkem ei lahuta äsjaabiellunud. Aktiivseim lahutaja statistika põhjal on 33-aastane naine ja 36-aastane mees. Sel ajal nende lapsed on kas nooremas või keskmises koolieas, just selles eas, mil laps vajab nii isa kui ka ema. Statistika näitab sedagi, et lahutuste arv küll suureneb, kuid tempo seejuures mitte. Oma kasvatustöös peame arvestama, et see on profülaktilist laadi töö, mis peab aitama tulevikus lahutusi ära hoida.

Veel statistikat. Iga viies hüpertoonek on perekonnast, kus on konfliktid. See näitab, kui võrd oluline on perekonna mikrokliima ja perekonnaõpetuses peame õpetama, kuidas soliidset pingeid maandada. Vaevalt ükski perekond riiuta läbi saab, kuid on vaja, et oskaksime ka tülitseta, rikkumata üksteise närve ja perekonna mikrokliimat.

Väga toetan mõtet lülitada poisid rohkem perekonnaprobleemide lahendamisse. Räägime küll palju emadusest, aga vähem isadusest. Poisid ei tunnetä oma vastutust. Täna toodi siin huvitavaid näiteid poiste lülitamise kohta nn. naisetöös.

Rõhutan veel üht: väga vajalik on tervete eluviiside kasvatamine, mille aluseks peab saama isikliku hügieeni programm.

Lubage loota, et sellele jutuajamisele järgnevad teod. Nagu meie partei peasekretär J. Andropov rõhutab — vähem sõnu, rohkem tegusid.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Aktsentueeritud iseloomi ja noorukite käitumishäired

JÜRI SAAR,
erikutsekooli nr. 35
kasvataja-psühholoog

Võib julgelt väita, et iga pedagoog on oma kutsetöös kokku puutunud noorukite käitumishäiretega. Mis aga neid tingib — kas «rasketel» noorukitel on mingi iseloomulik isiksuse struktuur, kuidas käitumishäireid edukamalt korrigeerida? Need on küsimused, millele peavad aitama vastata tänapäeva psühholoogia, psühhiaatria ja pedagoogika.

Püüded siduda hälbivat käitumist (negatiivses mõttes) mingite kindlate isiksuseomadustega on igati loomulikud. Sest kui inimene käitub ebanormaalselt, on loogiline arvata, et leiame midagi ebanormaalselt ka tema isiksuses. Kunagi levinud mudelis, kus pandi võrdusmärk vaimuhaige ja kurjategija vahele, on teadus teinud suuri korrektiivseid. Praeguste arusaamade järgi puuduvad otsesed seosed raskete psüühikahäirete ja kurteliku käitumise vahel. Kergemate, mitte patoloogilisteks loetavate psüühiliste häirete esinemissagedus noortel ületab aga märgatavalt keskmise. Enamasti on tegemist kas traumade järelnähtude või üksikute psühhopaatiliste iseloomujoontega. Need on valdavalt tingitud ebarahuldavatest elutingimustest ja ebaõigest kasvatusest ning pole seotud pöördumatute psüühikamuutustega (8, lk. 204). Samasse nähtuste ringi kuuluvad ka iseloomude aktsentuatsioonid.

Käesolevas artiklis vaatleme lähemalt õpetust noorukite aktsentueeritud iseloomudest, proovides esile tõsta praktilise tähtsusega aspekte. Kuigi see õpetus võidab järjest suuremat populaarsust nii kodukui ka välismaiste psühhiaatrite, psühholoogide, pedagoogide ja kriminoloogide hulgas, tuntakse seda väljaspool psühhiaatriat suhteliselt vähe. Erilist huvi peaks kontseptsioon pakkuma laiale praktiliste töötajate ringile, kes tegelevad «raskete» laste ja noorukitega. Nii näitas Leningradis Behterevi-nim. Psühhoneuroloogia Instituudis korraldatud uurimus, et 66%-l delinkventidest (delinkvent — süütegu kordasaatev kurjategija) esineb aktsentueeritud iseloom (10, lk. 71). Teise, Moskvas korraldatud uurimuse põhjal selgus, et 71,8%—81,0%-l noortest õiguserikkujatest oli aktsentueeritud iseloom (4, lk. 51—53). Autori tehtud vaatlused EKK-s nr. 35 annavad samaks protsendiks keskmiselt 75,0

Aktsentueeritud isiksuse mõiste tõi psühhiaatriasse saksa psühhiaater K. Leonhard (1964), kes nimetas nõnda normaalset inimesi, kelle mõned **individuaalsed omadused** väljenduvad rõhutatult (aktsentueeritult). Sellistel temperamendi- või iseloomujoontel on tendents areneda patoloogilisteks, jättes mingis väljendumisastmes jälje kogu isiksuse struktuurile. Nende isiksusejoonte olemasolu faktist lähtudes saabki isiksusi kirjeldada ja klassifitseerida (6, lk. 16). Aktsentueerituse mõiste on aluseks ka A. Litško kontseptsioonile noorukite aktsentueeritud iseloomudest.

Aktsentueeritud iseloomu all mõistetakse kõrvalekaldeid isiksuse arengus, seda eriti tunde- ja tahteelus, millega kaasnevad käitumishäired. Kõrvalekallete iseloom ei vasta aga psühhopaatia kolmele tunnusele. P. Gannuškini ja O. Kerbikovi järgi iseloomustab psühhopaatilisi struktuure totaalsus, suhteline stabiilsus ja sotsiaalse adaptiooni häiritus. Aktsentueeritud iseloomuga inimestel võib samuti esineda kohastumisraskusi, kuid neil puudub psüühilise struktuuri hälvete totaalsus, stabiilsus ja nii suur intensiivsus, et sellest sugeneks pidevaid konfliktsituatsioone. Aktsentueeritud iseloomujooned jäävad enamasti varjatuks ja avalduvad olukordades, mis mõjuvad kõige väiksema vastupanuga punkti (*locus minoris resistentiae*) (7, lk. 6). Seega ei saa iseloomu aktsentueeritus olla psühhiaatriliseks diagnoosiks, vaid jääb normi ja patoloogia piirile.

A. Litško klassifikatsioonis on 11 tüüpi, millest anname lühikese ülevaate, tuues

paralleele ka teiste autorite samateemalistest töödest.

Epileptoidne tüüp

Epileptoidsed jooned muutuvad märgatavaks enamasti noorukieas. Kõige iseloomulikum sellele tüübile on ägedalt kulgevate düsfooriahoogude (düsfooria — meeleoluhäire, pahurus, tujutus, seesmine kärsitus) esinemine. Afektid on tugevad ja kestvad, mille kestel võib esineda küüniline söim, julmus, hoolimatus vastase abituse ja nõrkuse suhtes.

Kogu isiksust iseloomustab liikumatus, inertsus, raskepärasus, mis väljendub alates mootorikast ja emotsionaalsusest kuni mõtlemise ja väärtushinnanguteni. Seega püütakse kompenseerida pisiasjadeni ulatuva korraarmastuse ja sihipärasusega. Epileptoidide seksuaaltung avaldub tugevalt, neil võivad esineda sadistlikud ja masohhistlikud kalduvused. Tavaliselt eelistavad kangemaid alkohoolseid jooke, joovad tihti mälukaotuseni. Joobes muutuvad agressiivseks, mille tõttu satuvad sageli kaklustesse. Armastavad mängida hasartmänge, kui suitsetavad, siis kangeid sigarette.

Epileptoidide enesehinnang on ühekülgne. Märgitakse tusatuju hoogude esinemist, korraarmastust, muret tervise pärast, kiivust. Üldiselt peavad epileptoidid ennast konformsemateks, kui on tegelikult (5, lk. 49—50).

Epileptoidide grupp esineb ka P. Gannuškini tüpoloogias, kes rõhutab nende ärrituvust, afektiivsust ja nn. moraalset defektust (antisotsiaalsed hoiakud) (2, lk. 155).

K. Leonhard, kelle käsitluses vastab epileptoidsele aktsentueeritusele pidurdamatu isiksus, märgib samuti nende moraalsete regulaatorite puudulikkust. Ühiskonnavaenulik käitumine avaldub enamasti vägivaldaktides, naissoost epileptoidide seas esineb prostitutsiooni (6, lk. 89—102).

Enamik autoreid viitab epileptoidide soodumusele õigusvastaseks käitumiseks. A. Litško andmetel esines 64%-l epileptoididest delinkventset käitumist (7, lk. 46). A. Vdovitšenko tegi kindlaks 10%-l delinkventseist noorukitest epileptoidse aktsentueerituse. L. Mihhailova leidis 80 noorukit (rasket õiguserikkujat) uurides, et enamlevinud tüüpideks on epileptoidne ja skisoidne (9, lk. 74).

Epileptoidsed iseloomujooned kujunevad tavaliselt välja julma ja hoolimatu kasvatus tingimustes (1, lk. 158). Lastekodude lastel, kes peavad varakult enda eest seisma, esineb samuti epileptoidset aktsentueeritust. Perekonnad orientatsiooniga «sotsiaalsele usaldamatusele» soodustavad selliste iseloomujoonte süvenemist nagu oskamatus

luua sooje suhteid ümbritsevatega, agressiivsus, usaldamatus.

Epileptoidid kohanevad hästi rangelt reglementeeritud korruga ja seetõttu saavad neist tihti aktivistid. Seda tuleks aga vältida, sest oma positsiooni võivad nad kasutada isiklike eesmärkide saavutamiseks. Võim väiksemate ja nõrgemate üle võib epileptoidides provotseerida julmust (5, lk. 49).

Epileptoidsete noorukite kontakti otsimisel tuleb silmas pidada seda, et düsfooria seisundis on nad akontaktsed. Selles seisundis võib ka kõige soojem suhtumine esile kutsuda järjekordse vihahoo, mistõttu kõige mõistlikum on oodata hoo möödumist. Vestelda tuleks pehmel toonil, arvestades epileptoidide huvi oma teovise vastu, pedantsust, samuti kõrgeenenud materiaalsel huvitust. Selliste noorukitega töötades on eriti tähtis nende suhete korrigeerimine ümbritsevatega. Selleks tuleks püüda treenida egoismi ja eksplosiivsuse mahasurumiseks vajalikke tahtemoadusi, andes neile ülesandeid, mis nõuavad rahulikkust, tähelepanu, keskendumisvõimet. Tuleks arvestada nende kalduvust praktilist laadi, konkreetselt määratud tegevusteks ja aeglast töotempot (3, lk. 232—234).

Püsimate tüüp

Seda tüüpi lapsed on sõnakuulmatud, püsimate, sealjuures arad — kardavad karistusi ja alluvad kergesti teistele lastele. Esimestest klassidest alates puudub soov õppida ja nad kasutavad iga võimalust, et õppimisest kõrvale hoida. Nad põgenevad koolist kas kinno või hulguvad sihitult tänavail. Noorukieas neid senised lõbustused enam ei rahulda, vajatakse teravamaid elamusi ja nii jõutaksegi huligaanite semiste ning joominguteni. Alkoholi tarbimine algab noorena (mõnikord juba 12—14-aastaselt) ja peaaegu alati asotsiaalsete noorukite seltskonnas.

Lähedastesse inimestesse püsimate inimesed ei kiindu. Perekond on neile eelkõige lõbustusvahendite allikaks. Kuna taluvad halvasti üksindust, ühinevad meeleldi noorukite gruppidega. Arguse ja vähese initsiatiivi tõttu liidriks ei saa. Muutuvad selliste gruppide tööriistaks. Grupiviisilistes kuritegudes tuleb neil «kastaneid tulesse välja tuua», viljad jäävad liidritele ja aktiivsematele liikmetele.

Püsimate seksuaaltung ei ole tugev, kuid juba varakult saadakse esimesed kogemused. Seksuaalelu muutub naudinguga ja löbu allikaks, romantiline armumine jääb neile tundmatuks.

Mingeid sügavamaid huvisid sellistel noorukitel ei ole. Elavad vaid olevikule,

igasugused tulevikuplaanid puuduvad (5, lk. 51—52).

Püsimate suurt kuritegelikkust nakatavust on täheldanud paljud uurijad. A. Litško andmetel esineb 75%-l püsimatest delinkventset käitumist (7, lk. 46), kõige kriminogeensemaks loeb ta aga epileptoidset-püsimate segatüüpi (5, lk. 54). Delinkventsete noorukite hulgas leidis A. Vdovitšenko 16% püsimateid. Püsimatele on iseloomulikud vargused, kodust põgenemised, seksuaalelu lodevus, samas välditakse kaklusi.

Paljud uurijad osutavad püsimate aktentsuatsiooni halvale prognoosile. A. Vdovitšenko tuvastas kuni 3-aastast katamneesi uurides vaid 48,7%-l püsimatest normaalse sotsiaalse adapteerituse (1, lk. 116). Kui noorukite-psühhopaatide hulgas on püsimateid 8—11%, siis täiskasvanud psühhopaatide puhul on vastav protsent 1—3. Olukorda saab seletada sellega, et suur osa püsimateid kuulub küpses eas juba narkomaanide, alkohoolikute jt. hulka (1, lk. 1).

Püsimate väikseima vastupanu punkt on järelevalvetus. Sellised noorukid vajavad ranget režiimi, neid on raske veenda, kuid kerge sundida. Usaldav toon, väiksegi vihje kaastundele võib näida nõrkuse väljendusena ja esile kutsuda retsidiivi. Tuleks jälgida nende lähemat ümbrust, sest valivad sealt tihti kõige halvema. EKK-s või alaealiste koloonias võivad püsimate kergesti sattuda «raskemate» mõju alla. Tähelepanelikumalt tuleb suhtuda püsimate «informatsioonilja» rahuldamisega (3, lk. 232—234).

Püsimate tüüpi üle vaieldakse tänaseni. Esimesena kirjeldas seda E. Kraepelin (1915), kes tähistas neid terminiga «haltlos».

P. Gannuškini püsimate gruppi iseloomustab eelkõige sõltuvus lähimast ümbrusest. Konkreetsete tunnuste loetlemisel on ta aga väga ettevaatlik ja hoiatab püsimate mõiste liigse laiendamise eest (2, lk. 163).

K. Leonhardi klassifikatsioonist on püsimate välja jäetud, sest neid ei saa kirjeldada kui ühtset struktuuri. Püsimatele omane tahtenõrkus ei muutu tema arvates kunagi kogu isiksust iseloomustavaks omaduseks, vaid asendub mingil hetkel teiste, konkreetsemate omadustega (6, lk. 18—19). Sama on arvanud ka N. Petrovitš, kes nimetas püsimate sotsiaalse käitumise viisiks, mida kohtab paljude tüüpide juures (1, lk. 5).

Hüsteroidne tüüp

Hüsteroidide kõige iseloomulikumaid jooni on äärmine egotsentrism, vajadus olla pide-

valt tähelepanu keskmes, püüd rõhutada igati oma isiku erilisust. Hüsteroidsed omadused on tihti märgatavad juba lapsepõlves. Noorukieas võib püüd endale tähelepanu tõmmata viia käitumishäireteni, millel on iseloomulik hüsteroidne värving. Näiteks kodust põgenedes püüavad hüsteroidid olla seal, kust neid otsitakse või äratada miilitsatöötajate tähelepanu. Nad võivad avalikes kohtades väljakutsuvalt käituda, demonstreerida oma purjusolekut. Hüsteroidid väldivad harilikult tõsisemaid õiguserikkumisi. Delinkventsuse aluseks on tavaliselt soov mitte töötada ega õppida, sest neid ei rahulda «hall argipäev». Grupis pretendeerivad liidriks ja kuna hüsteroidid tunnevad hästi grupis küpsemaid meeleolusid, võivad murrangutel olla nende meeleolude esimesteks väljendajateks. Raskuste tekkides aga «passivad», andes kergesti ära sõpru.

Hüsteroidide seksuaaltungi ei iseloomusta intensiivsus ega tugevus, kuid ka siin kohtame palju teatraalsust. Nende enesehinnang on ebaobjektiivne (5, lk. 50—51).

Ka P. Gannuškini hüsteriliste gruppi iseloomustab püüd iga hinna eest teiste tähelepanu võita ja ümbritseva reaalsuse ning enda moonutatud tajumine (2, lk. 158). Rääkides hüsterikute nn. faktilisest emantsipeerumisest, jõuab ta järeldusele, et hüsterikute psüühilised avaldused on nii mitmekesised ja kaleidoskoopilised, et õigem oleks rääkida mitte seaduspärasustest, vaid anarhiast (2, lk. 161). Hüsteriliste grupile seisavad ligidal «patoloogilised valetajad». «Puhataist» hüsterikuist erinevad nad ühest küljest erilisel rikka fantaasia ja teisest küljest märgatavate moraalsete defektide poolest. Sellised on paljud aferistid, petised ja sulid, kes oma «talenti» kasutavad teiste arvel kasu saamiseks. Nende oskus valetada ja võime lootusetuis olukordades säilitada äärmine enesekindlus tagavad neile seda laadi ettevõtmises tihti edu (2, lk. 161—163). Hüsteriliste isiksuste eripära on anomaalses väljatõrjumise võimes. Hüsterik suudab «unustada» kõik, mida ta ei soovi mäletada ning on võimeline valetama ilma endale teadvustamata, et valetab (6, lk. 40—42).

Hüsteroidseid jooni tekitab liigne hoolitsus ja hellitamine, lapse iga kapriisi rahuldamine (1, lk. 158). Hüsteroidsed noorukid võrsuvad tihti perekondadest, kes eesmärkide saavutamisel on orienteeritud avantürismile («kaval perekond»).

Hüsteroididega suhtlemisel tuleks lähtuda nende egotsentrismist ja pretensioonikusest. Sisendamise ja ratsionaalse seletamisega on neid raske mõjutada, sest peavad end kas «ohvriteks» või «kangelasteks». Teades nende iseloomulikkust argust, tuleb näidata, et neid on läbi nähtud. Kui nooruk seda tunnetab, on see esimene samm paranemisele. Põhiliseks eesmärgiks hüsteroidsete noorukitega töötamisel on välistele tingimustele vastavate

reaktsioonide omandamine. Neil tuleb õppida eristama vajalikku ja meeldivat. Sel eesmärgil tuleks nooruki iga võitu enda üle rõhutada ja esile tõsta. Soovitav on sellised tegevused ja mängud, kus esikohatade võitmine on suhteliselt vähetähtis. Ei tohi unustada hüsteroidide tundlikkust üksinduse ja tähelepanematuse suhtes (3, lk. 232—234).

Hüpertüümne tüüp

Hüpertüümsed jooned on äratuntavad juba koolieas. Sellised lapsed on lärmakad, ettevõtlikud, iseseisvad ja aktiivsed. Nad ei suuda säilitada täiskasvanutega vajalikku distantsi, armastavad kamandada teisi lapsi. Vaatamata võimekusele õpivad koolis ebaühtlaselt, sest on püsimatud ja distsiplineerimatud.

Peamine joon noorukieas on pidevalt hea või kõrge meeleolu. Nad on leidlikud, ei kaota ootamatutes olukordades pead, on võimelised kavaldama ja petma, alati aktiivsed ning energilised. Vaid harva asendub päikeseline meeleolu tusatuju või vihapursetega, mille on esile toonud teiste vastuseis nende tahtele. Juba varakult püüdlevad iseseisvusele ja sõltumatusele. Seadustesse ja eeskirjadesse suhtuvad kerge-meelselt, unustades tihti piiri lubatu ja keelatu vahel. Hüpertüümsed isiksused ei talu ranget distsipliini ega ka üksindust. Eakaaslaste hulgas püüavad saada liidriks. Et armastavad riski ja avantüüre ning sõlmivad kergesti tutvusi, võivad sattuda halba seltskonda. Alkohoolseid jooke tarvitavad meelsasti, eelistades kergest eufoorilist joovet, kuid kalduvad liialdama ka siin, mistõttu osalevad sageli joomingutes. Hüpertüümidel on suur soodumus muutuda alkohoolikuteks.

Hüpertüümidele ei sobi töö, mis nõuab püsivust, korralikkust, tähelepanu. Kuigi alustavad töid ohinaga, jätavad need tihti lõpetamata. Tulevikusse suhtuvad optimistlikult. Ebaedu võib esile kutsuda tormilise reaktsiooni, kuid ei löö neid kauaks rivist välja. Kalduvad üle hindama oma võimalusi ja võimeid.

Hüpertüümide seksuaaltung avaldub varakult ja intensiivselt, mistõttu seksuaalsuhted algavad noorelt (5, lk. 41—42).

Hüpertüümidele on vastunäidustatud kasvatusstiil, millega nende iseteadvust liialt maha surutakse. Samal ajal soodustab ka liigne omapead jätmise hüpertüümsete joonte süvenemist (1, lk. 158).

Hüpertüümid taluvad halvasti distsipliini. Nendega kontakti võtmisel tuleb olla osavõtlik ja heatahtlik, kuid ei tohi laskuda nende tasemele, sest hüpertüümid toetuvad meelsamini endast kogenumale kui nendega

võrdsele. Väga tähtis on leida väljapääs nende energiale (7, lk. 188–191).

Tsükloidne tüüp

Selle tüübi esindajad ei erine lapsega eakaaslastest või jätvavad hüpertüümse mulje. Esimene subdepressiivne faas saabub tavaliselt puberteedieas ja edaspidi hakkavad need vahelduma tõusude ja mõonade ning tasakaaluperioodidega. Perioodid pikenevad aja jooksul, väldates alguses päevi, hiljem nädalaid ja kuid.

Subdepressiivses faasis täheldatakse loidust, apaatiat, üldist toonuse langust. Kõik, mis varem tuli kergelt, nõuab siis suurt pingutust. Neil on raske õppida, seltskond ärritab, seiklused ja risk kaotavad oma võlu. Väikesi ebameeldivusi elavad läbi raskelt, märkustele ja etteheldetele võivad reageerida jõhkralt, kuid südames langevad veel suuremasse ahastusse. Kuigi seisundil puudub psühhootilise depressiooni sügavus, võivad suured ebameeldivused kutsuda esile afektiivseid reaktsioone. Tõusuperioodil käituvad tsükloidsed noorukid nagu hüpertüümid, üllatades teravuste ja riskantsete naljadega endast tugevamate ja vanemate aadressil.

Tsükloidsete noorukite enesehinnang formeerub vastavalt «heade» ja «halbade» perioodide kogemusele. Kui kogemusi on vähe, võib see olla väga ebatäpne.

Delikventne käitumine ei ole tsükloidse aktsentueerituse korral omane. Kõige nõrgemaks punktiks on järsk ja sügav muutus elutingimustes (näiteks kolimine teise linna), mis võib esile kutsuda subdepressiivse faasi (5, lk. 42–43).

Tsükloidsete noorukitega suheldes tuleb arvestada faasi: kui on tõus, nagu hüpertüümidega, kui langus, hoopis teisiti. Neile tuleks selgitada nende natuuri olemust, et peale langust tuleb alati tõus (7, lk. 188–191).

(Järgneb.)

(Kirjandus 40. lk.)

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

«Õpetaja on eelkõige kasvataja» (M. Prokofjev)

HILJA TOMBU,
TPEDI vanemõpetaja

Alates 1975/76. õppeaastast toimub NSV Liidus õpetajate stažeerimine nende töökohatadel 10 esimese töökuu jooksul pärast kõrgkooli lõpetamist. Stažeerimine lõpeb vastava komisjoni otsusega ja iseloomustuse koostamisega stažööri kohta. E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis on viimastel aastatel kasutatud stažööride kohta koostatud iseloomustusi pedagoogilisest ettevalmistusest tagasiside saamiseks. Praegu on võimalik kokkuvõtteid teha 1979., 1980. ja 1981. aastal instituudi lõpetanud ning Eesti NSV üldhariduskoolides tööle asunud õpetajate stažööripraktikast.

Iseloomustuste põhjal võib väita, et üldiselt on koolid instituudist saadud kaadriga rahul. Praktika on jäänud sooritamata tööga mittetoimetulemise tõttu ainult kolmel korral, nendest kahel lõpetanud on käesolevaks ajaks praktika sooritatud. Komisjonid hindavad stažööride oskused ja omadused küllaldasteks ning täiesti küllaldasteks, mitteküllaldasteks hinnatud oskuste ja omaduste hulk on suhteliselt väike. 1981. aastal instituudi lõpetanutele antud 3121 hinnangust olid mitteküllaldaseks hinnatud stažööri oskused ja omadused vaid 228 korral (7,3%), küllaldaseks 1953 korral (62,6%) ning täiesti küllaldaseks 940 korral (30,1%). Erinevatele oskustele ja omadustele antud keskmised hinnangud on kolme viimase aasta jooksul muutunud väga vähe. Kõige kõrgema keskmise hinde on pälvinud kõigil aastatel lõpetanute ainetundmine (1981. aastal lõpetanute keskmine hinne 2,61, maksimaalne 3,0), mitte ühelgi juhul ei hinnatud ainetundmist väheks. Kõige madalam hinnang anti stažööridele ainekabinettide ja tehniliste vahendite

kasutamise ning didaktiliste vahendite valmistamise ja kasutamise oskuste eest (1981. a. lõpetanute puhul keskmine hinne 1,96, eelmistel aastatel veelgi madalam). Aastate jooksul on jäänud suhteliselt muutumatuks keskmiste hinnete tase erinevatele tunnustele ning hinnangute vahelised seosed (korrelatsioonisuhted). Viimane asjaolu võimaldab tõstatada mõningaid probleeme.

Stažööripraktika toimub noore õpetaja töötee alguses, kutsega kohanemise perioodil. M.-I. Pedajase uurimused näitavad, et üks kutsekohanemist mõjutavaid tegureid on kooli juhtkonna ja inspektorite arvamusega määratud õpetaja asend koolis (2). Selle asendi määramisel on stažeerimiskomisjoni arvamusel tähtis osa, sest see on enamasti esimene kooli juhtkonna ja haridusosakonna avalik ametlik arvamus noore õpetaja töö kui terviku ja selle erinevate külgede kohta. Saadud iseloomustus mõjutab noore õpetaja edasist suhtumist õpetajakutsesse, kujundab tema hinnanguid oma kutse eri tahkude suhtes. Nagu eespool märgitud, esinevad stažööri erinevatele oskustele ja omadustele antavates hinnangutes teatud püsivad tendentsid. Vaatleme siinkohal nendest olulisimat: õpetamisega seotud oskusi ja omadusi hinnatakse kõrgemalt kui kasvatustööga seotuid. Mis võiks olla põhjus?

Et probleem on üldise iseloomuga, on teda uuritud ka mitmes teises pedagoogilises instituudis. Näiteks Umani Pedagoogilise Instituudi lõpetanud oma vastustes küsimusele «Milline koolitöö liik valmistab suurimat rõõmu, toob rahuldust (õppetöö, kasvatustöö, ühiskondlik tegevus või töö lastevanematega)?» panid esikohale õppetöö, teisele kohale kasvatustöö ning kolmandale ühiskondliku tegevuse ja töö lastevanematega (5). Uurijate arvates on sellised vastused tingitud asjaolust, et kasvatustöö on keerukam, tulemused raskemini hinnatavad, sellel tööil pole piire.

Stažööride tegevusele antavate hinnangute aluseks võtavad koolijuhid nõudmised, millega täitmine antud perioodil kooli ees seisab. Sellega on seletatav koolide kõrge nõudlikkus kabinetide sisustamise ja kasutamise oskuse suhtes. Kasvatustöö alal rahuldab noorte õpetajate pedagoogiline ettevalmistus koolide nõudmisi vähem kui õppetöö alal, 1981. a. Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetanute puhul hinnati õppetöölaseid oskusi kasvatustööalastest kõrgemaks 62%-l, võrreldes 18%-l ja madalamateks 20%-l.

Vaatleme lähemalt, millistena näevad koolijuhid oma hinnangutes seda 20% noortest õpetajatest, kelle puhul olid kasvatustöö näitajad (oskusi kujundada õpilaskollektiivi, toetada õpilasomavalitsusele, juhendada õpilasorganisatsioonide tegevust ja õpilaste ühiskondlikult kasulikke tööd, lahendada pedagoogilisi situatsioone) hinnatud kõrgemaks, võrreldes õppetöö oskuste ning

omadustega. Üldhinnangu poolest jäävad nad maha õppetöös kõrgemalt hinnatud grupist, s. t. tervikuna hinnati neid keskmisest madalamalt. Keskmisest kõrgemalt hinnati aga selle grupi õpetajate suhtlemisoskust nii õpilaste, õpetajate kui ka lastevanematega. Viimane seos tundub sisuliselt igati põhjendatud ja loogilisena, kui poleks ohtu, et mõnel pool mõistetakse selle omaduse all lihtsalt head, konfliktitut läbisaamist. Kas selline läbisaamine aga tagab õpilaste kindlasuunalise pedagoogilise mõjutamise ning kui paljusid õpilasi õpetaja on võimeline kasvatustöökäitumise haarama, jääb seejuures teadmata. Kui ühiskondliku aktiivsuse poolest on kasvatustöös kõrgemalt hinnatud õpetajad keskmisel tasemel, siis oma töö analüüsimise oskusest jäävad nad keskmisest allapoole.

Niisugune on pilt arvudes. Kuigi see ei võimalda teha kaugemaleulatuvaid järeldusi, on siiski selge: vaatluse all olnud noored õpetajad ei ole need, kes täielikult rahuldaksid kooli vajadusi. NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale pühendatud ettekandes ütles NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev: «Õpetaja on eelkõige kasvataja... Õpetaja põhiülesanne, tema mitmetahulise tegevuse südamik, kogu olemus ja mõte on selles, et olla isiksuse looja.» (1.)

Milline peaks olema see õpetaja, kes on valmis seda ülesannet täitma? Selle probleemi filosoofilist aspekti on käsitlenud M. Kagan (4). Ta märgib, et kuigi õpetaja esineb nii õpetaja kui kasvataja rollis üheaegselt samade õpilaste suhtes ja sageli samas situatsioonis, ei ole need rollid ühetähenduslikud. Õpetaja rolli põhifunktsioon on edastada teadmisi, kasvataja rollifunktsioon on kujundada isiksuse väärtusorientatsiooni, vajadusi. Nende protsesside mehhanismid on erinevad. Ühel juhul on tegemist õpetaja kui subjekti aktiivse tegevusega õpilase kui objekti suhtes, kellel selles situatsioonis puudub valikuvabadus, eneseväljenduse võimalus. Kasvatuse puhul on tegemist subjektide omavahelise interaktsiooniga, koostöös võrdsete partneritega — õpetaja ja õpilane — vahel. M. Kagan toob esile õpetamise ja kasvatamise protsesside ühtsuse ning erinevuse nõude: neid ei tohi samastada ega vastandada.

Nimetatud probleemi filosoofilisel käsitlusel ei ole otsesidest koolipraktikaga. Kuid kaudne seos õpetajate ettevalmistusega kutsesetöös on tal ometi. Tegelikult õpetajatöös ei ole võimalik ega vaja eraldada, millal õpetaja toimib õpetajana, millal kasvatajana, need rollid esinevad tema tegevuses pidevas ühtsuses. Kui õpetaja ilmselt eelistab õpetamist kasvatamisele (või vastupidi), kui ta need tegevused enda jaoks lahutab, pidades üht meeldivaks ja teist ebameeldivaks, vastandades üht teisele, siis ei saa ta täita õpetaja põhiülesannet õpilase isiksuse kujundajana.

Nagu näitas meie uurimus, on praegu enamikul juhtudel probleemiks noorte õpetajate mitteküllaldane ettevalmistus kasvataja rollifunktsioonide täitmiseks. Tõsi, hinnangud erinevate õppe-kasvatustöö valdkonda kuuluvate tegevuste sooritamisele ei saa olla veel aluseks vastavate järelduste tegemiseks, sest iga tegevusliik eeldab nii õpetaja kui kasvataja rollifunktsioonide täitmist. Kuid igas tegevusliigis on rollifunktsioonid esindatud erinevalt, ülekaalus on kas õpetaja või kasvataja rolli täitmine. Meie instituudi lõpetanu on paremini ette valmistatud teadmiste edastamiseks (subjekt—objekt suhtlemiseks) kui õpilase isiksuse, tema väärtusorientatsioonide, vajaduste kujundamiseks (subjekt—subjekt suhtlemiseks). Mis võiks olla selle põhjus? Üks põhjus on ilmselt olemasolevate pedagoogilise tegevuse mudelite muutmatu ülevõtmine. Tulevane õpetaja ise on oma õpinguaastatel olnud peamiselt nii õppe- kui kasvatustöö objektiks. Suhtudes kriitiliselt sellesse asjaolusse, on ta ometi võtnud omaks vastavad suhtlemismallid (tal puuduvad teistsugused), peab neid ainuvõimalikeks.

Õpilase käsitlemist mõjutuse objektina soodustavad suured klassid. E. Petrova arvamuse kohaselt peaks klasside-täitvuse norm olema 20—22 õpilast (7), sest selle õpilaste arvu puhul on klassis veel võimalik subjekt—subjekt suhtlemine (mitte ainult õpetaja—õpilase vahel, vaid ka õpilase—õpilase vahel), mis suuremas klassis lihtsalt enam pole võimalik. See muidugi ei tähenda, et väiksemas klassis subjekt—subjekt suhtlemine teikis iseendast: ta muutub tegelikkuseks vaid õpetaja vastava käitumise tulemusena.

Tulevasele õpetajale subjekt—subjekt suhtlemiseks hoiakute ja vastava käitumise kujundamiseks on instituudis rakendatud suhtlemistreeningut. Suhtlemistreeningus omandatu loob eeldused õpetaja ja õpilase vahelise kasvatusliku suhte tekkimiseks, kui selleks on vastavad tingimused ja vajadus. Tingimuste all tuleks mõista nii paraja suurusega klassi kui ka aega iga õpilase ja klassikollektiiviga tegelemiseks. B. Livšits on võrrelnud õpetaja tööaega jäämäega, mille nähtav osa on tunduvalt väiksem nähtamatust (6). G. Zborovski uurimuste kohaselt on «nähtamatu» osa viimaste aastate jooksul kasvanud: tundide andmiseks kulutatava aja osakaal on vähenenud 26,6%-le üldisest tööajast (3). Õpetaja meisterlikkuse kasvuga muutub tema töö pingelisemaks ja intensiivsemaks. Viimane asjaolu on seotud õpetaja kasvatajarolliga, mille haare ja sügavus on sõltuvad pedagoogilise meisterlikkuse kasvust.

Vajadus õpetajal olla kasvataja on ajanõue. Konkureerivaid teadmiste allikaid on õpetaja kõrvale ilmunud arvukalt, nad on nüüdisaja infoalustas orienteerumiseks hädavajalikud. Kuid ükski neist ei asenda õpetaja funktsiooni olla teejuht teadmiste juurde, tunne-

tustegevuse organiseerija. Siit ka kõrged nõuded õpetajale kasvatustöö valdkonnas.

Kirjandus

1. Esinduslik pedagoogiline foorum. — «Nõukogude Kool», 1982, nr. 1, lk. 4—8.
2. Pedajas, M.-I. Mõningate arengufaktorite osa õpetaja professionaalses adaptatsioonis. Väitekirj. Tartu, 1973.
3. Зборовский Г. Е., Кучкина В. Н. Учитель: проблемы исследования образа жизни. — «Советская педагогика», 1978, № 2, с. 60—65.
4. Каган М. С. Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики. — «Советская педагогика», № 10, с. 56—63.
5. Качальнян А. И., Бендерская О. Н. Опыт изучения профессиональной адаптации молодых учителей. — «Советская педагогика», 1981, № 9, с. 99—102.
6. Лившиц Б. И., Москалева Н. Н. Текучесть педагогических кадров и пути ее преодоления. — В кн.: Образование и повышение эффективности труда. Свердловск, 1979.
7. Петрова Э. М. Проблемы методики научного обоснования норм труда учителя. — «Советская педагогика», 1980, № 9, с. 34—38.

(38. lk. järg.)

Kirjandus

1. Александров А. А. Психопатии и акцентуации характера неустойчивого типа в подростковом возрасте. Канд. дисс. Л., 1978. 182 с.
2. Ганнушкин П. Б. Избранные труды. М., «Медицина», 1964. 292 с.
3. Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М., «Медицина», 1980. 272 с.
4. Десятников В. Ф., Трофимов Г. Р., Козфля В. Г. Клинико-психологические исследования несовершеннолетних правонарушителей. — В кн.: Патохарактерологические исследования у подростков, Л. 1981, с. 51—53.
5. Исследования подростков с помощью патохарактерологического диагностического опросника. Методические рекомендации. Л., 1977. 57 с.
6. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, «Вища школа», 1981. 390 с.
7. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., «Медицина», 1977. 208 с.
8. Личность преступника. — М., «Юридическая литература», 1975. 272 с.
9. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования. Под ред. А. Е. Личко и Н. Я. Иванова. Л., 1976. 153 с.
10. Патологические нарушения поведения у подростков. Под ред. А. Е. Личко. Л., 1973. 120 с.

Kodulooline aines 5. klassi kirjandus- tunnis

HILDA KAAS,
Virtsu 8-kl. kooli õpetaja

Kirjandusõpetus püüdleb selle poole, et õpilasi esteetiliselt arendada, neis kindlaid veendumusi kujundada ning aktiivseid kõlbelisi isiksusi kasvatada. «Ilma raamatuta on tänapäeva inimesel võimatu mõista elu, mõista iseennast, kaasinimest, ühiskonda.» (A. Hint.)

Ilukirjandusliku teose käsitluse ühe tähtsama eesmärgina taotleme esteetiliste hinnangute kujundamist. Et aga kirjanduskursuse valdav osa on minevikuaimeline, ei tähenda, et seda ei saa õpetada elulähedaselt ja kaasaegselt. Tõhusat abi kirjandusõpetuse elule lähendamisel võib pakkuda kodulooline töö.

Käesolev töökogemuslik kirjutis püüab näidata, kuidas on võimalik ilukirjanduses kätkevaid probleeme, mõtteid, mõningal määral ka tausta siduda kodukoha aja- ning kultuurilooga, sotsiaalsete olude või loodusega ja mil viisil need avalduvad õpilaste loovtöödes.

5. klassi lugemikus esitatud ilukirjanduspalad on jaotatud tsükklitesse. Kirjutis lähtub tsükklite järjekorrast.

Jälle sügis — kooli- ja rännuteed. Et tsükkel on rikas kaunite sügisluuletuste poolest, ei tahaks lisamaterjaliga seda lõhkuda või üle koormata. Aga et juttu tuleb lindudest («Rändlinnud»), ei saa jätta märkimata, et kool asub Virtsu poolsaarel, seega Virtsu-Puhtu-Laelatu loomastiku ja taimestiku kaitsealal. Ümbruskonna salumetsad ja eriti Puhtu

parkmets on liigirikkad laululindude poolest, lähed-laiud aga veelindude pesitsuspaikadest. Puhtus pesitseb ENSV TA Zooloogia ja Botaanika Instituudi Ornitoloogiajaama andmeil 80—90 liiki linde. Ülelende loendatakse, linde rõngastatakse. Lindude pesitsusajal on Puhtus ja selle ümbruses olevatel laidudel käimine keelatud.

Kas lapsed armastavad linde? Milliseid? Miks? Selgub, et armastatakse luiki, kosklaid, parte, kui nad kevaditi Mõniste, Rame või Mõisalahe vetel mõnda aega puhkavad, et kaugemale põhja poole pesitsema minna. Osa neist jääb ka siia, eriti parte ja mõnikord luigepaar. Neid käiakse rannas või raudteetammil imetlema. Kuid kajakaid ei sallita nende apluse ja kisa pärast. Neid on rannas kõige rohkem. Kalatööstuse ja karusloomafarmi ümbrus otse kihab saagi ootel kaja-kaist.

Selgitan, et kui on kala, peavad olema ka kajakad, kes jääke hävitavad. Muidu rikuks hais meie õhku ja surnud kalad reostaksid vett. Looduses on siiski tasakaal. Meri ilma valgete kajakateta oleks mõeldamatu. Meie kolhoosi kaubamärgil on just kajakas. Ka meie kauplusesõõkla kannab nimetust «Kajakas». Kirjanik Harri Jõgisalu on nimetanud kajakaid unistuselindudeks.

Mida teavad õpilased lindude kasulikkusest, neid varitsevatest hädaohtudest?

Vestlus jätkub, selle põhjal olen andnud teemad loovtööks (näiteks «Linnuema mure», «Luigepaari saatus» vm.).

*

Muistendite käsitlemist olen alustanud koduümbrusest. Siin on kohti, mille tekkest rahvasuu pajatanud mõndagi huvitavat. Nii on talletatud mitu muistendit Virtsu Vanalinnast, legend Puhtulaiu tekkimisest, rahvajutt Rõõmu Silmast, muistend Vanapagana poolt ehitamata jäänud Virtsu väina sillast ja teisigi veel.

Sissejuhatuses olen esimeses tunnis jutustanud või valmistanud ette õpilase jutustama muistendit «Puhtulaiu tekkimine».

Pärast lugemikupalade käsitlust toimub konkurss, kus saab esineda huvitava muistendiga oma kodukohast või selle lähemast ümbrusest. Mõni osav sõnasepp võiks aga ise loo välja mõelda ja paberile panna. Pakun välja teemad: «Kuidas kibuvits kadakaga sõbraks sai?», «Kuidas kapsad Puhtusse põgenesid?» jt. Onnestunumad tööd oleme võistlustunnis ette lugenud.

*

Rahvaluule lühivormide tunnis arutleme, kuidas sündisid vanasõnad. Olen andnud klassis eelnevalt lisakirjandust, ülesandeid ja tööjuhendeid. Klassis on õpilasi, kelle vanemad töötavad kolhoosi spetsialistidena, looduskaitstes ja ilmajaamas.

Et selgitada, kuidas tekkis vanasõna «Nar-

rid põldu ühe korra, põld narrib sind üheksa korda», tuli õpilastel koguda andmeid, kuidas haritakse maad enne külvi, kuidas tehakse puhtimist, umbrohotõrjet, pealtväetamist. Kõik need tööd on maaviljakuse huvides. Ühe töö ärajätmine ongi põllu narrimine ja katsu sa hiljem asja parandada!

Vanasõna «Lehm lüpsab suust, kana muneb nokast» on seotud ka tänapäeva loomakasvatuse eesrindlike kogemustega.

Kogunes kenake hulk seletusi ja tund läks korda.

Lapsepõlv ja kodu. Karm meri on rannarahvast mitmeti muserdanud, nad sõnaahtramaks muutnud. Kui torm tulekul, on kaluripaadis sõnad ülearused. Üksteist mõistetakse pilkudest, poolist sõnust. Ega lapsedki ole oma väljendeis kõnekad, kui juttu tuleb nende vanematest ja tunnetest isa-ema vastu.

Võtmeks laste südameisse on mõneti Juhan Smuuli luuletus «Mälestusi isast». Koosneb ju luuletus mälestuspiltidest, millest tunneme isa ja poja südamlikku vahekorda. Need luulepildid äratavad õpilastes mälestusi oma lähedastest inimestest, kes siin rannas on samuti merega seotud.

Heljo Mänd maalib toreda pildi luuletuses «Rannalaps» väikesest rannatüdrukust, kelle hing on ärevil merelt oma taati oodates.

Olen ikka analüüsis sinna välja jõudnud, et need on küll kunstiteoste tegelased, kuid väga lähedased meile enestele.

Küsin õpilastelt, kes neist on õngi lappinud. Paar kätt tõusevad. Ütlevad, et on proovinud, aga isa-ema on harilikult selle tüütu töö ära teinud. Põhjaõngedega aga nüüd suurt ei püütagi. Enamik poistest on käsiõnge-mehed. Ka spinningut on proovitud. Jutustan siis, et Virtsu rannas püütigi vanasti rohkem põhjaõngedega, ka võrkude ja ääremõrdadega. Suuri kakuame ei olnud, traalmõrdadest rääkimata.

Raske ja ohtlik oli aga sügisel, kui merel möllasid tugevad tormid. Siis aeti kaugemale tursapüügile. Suuri ja tugevaid mootorpaate nagu nüüd ei olnud. Olid sajused ilmad, vara läks pimedaks. Kui sageli süütas ema tormilaterna, võttis mind käekõrvale ja viis randa. Sinna, kuhu randusid paadid, et isa ja vanemat vända kalalt tagasi oodata. Seisime seal, kus praegu asub kalatööstuse uus konservitsehhi, siis aga seisid isa ehitatud väike mörrakuur, hoidusime varju ja ootasime. Ükskord oodavad ei tulnud sinna kaldale, vaid randusid tugeva lainetuse tõttu hoopis teise kanti. Muret ja südamevalu oli sageli.

Jutustamine nende kodupaiga minevikust köidab lapsi. Sageli palutakse lisa.

A. Adamsoni «Äreval ootel» ei vajagi kommentaare.

kodukoha loodusest, selle ilust ja pisut ka mõõdaläinud sõja-aastatest. Millest aga võiksid jutustada Vanalinna väljakaevatud kindluse müürid, kõrged väravad pargi sissepääsul, viinaköögi varemed Lahe tee ääres, mälestusmärgid Puhtus ja paljud muudki hooned, mis on nüüd kas lammutatud või kolhoosi tarbeks ümber ehitatud?

Need kõik võivad jutustada rahva raskest mõisaorjusest. Keskajal kuulus nii Virtsu kui ka Puhtu parunite von Uexküllide suguvõsale. Nende mõisat on esimest korda kirjas mainitud 1459. aastal Werderi nime all. Väina ääres asuva vasallilinnuse kohta on aga teateid aastast 1465. Linnus hävitati aastail 1533—1534 Saare-Lääne piiskopkonnas toimunud kodusõja ajal. Rahukokkuleppe tingimuste kohaselt ei tohtinud seda enam üles ehitada.

Pargis asus uhke härrastemaja, mis sõjatulekahjus on hävinud. Selle kelder on aga praegu kohandatud huvitavaks kohvikbaariks. Tumma tunnistajana seisab paraadvärv, nüüd juba lagunema kippuv, kust mõisa ajal ei tohtinud pärisorja jalg iialgisse astuda. Siitkaudu sõideti uhkete tõldadega Puhtusse, kus asusid mõisnike suvilad, kohvikud, paviljonid, meelispaijad. Vingt rannatuult talitsesid teede äärde istutatud alleed ja puudesalud.

Mõisnikel oli kõik, mida nad soovisid. Töötelijatel aga ränkraske töö, ağanane leib ja kepihoobid. Tekkis viha sundijate vastu. Sellest ei saanud vaikida. Vihast öhkuvad rahvalauluvärsidki.

Järgneb rahvalaulude esitamine ja analüüs.

Samasse tsükklisse kuuluvad ka palad «Üöbik» ja «Karjasepaun».

Pärast «Üöbiku» iseseisvat lugemist ja kuuldepildi kuulamist olen õpilastele rääkinud Suure Isamaasõja lahingutest, mida ma 13-aastase tüdrukuna üle elasin. Vaatleme veel kord lugemikust «Üöbiku» algusridu, milles on juttu sõjajälgedest.

Milline nägi välja küla pärast lahingut?

«... ainult küla ase, põlenud ahervaremed. viljapuud — lehtedeta, kõrbenud leekides...» Ainult kaks rida, kuid mida need tähendavad?

Mäletan lahingut 1941. a., mis vältas neli ööpäeva. Olime perega kodus elumajaga ühe katuse all oleva rehala raudkivist müüride varjus. Tulevahetus käis lakkamata. Lõhkesid mürsud, miinid, kostis kuulipildujavalanguid. Vennad ei mallanud kuidagi paigal olla, tahtsid köögiaknast lahingumõllu vaatama minna. Käisin korra minagi. Läbi suitsu ei seletanud silmad suurt midagi. Korruga tuli hirmsa vingumisega mürsk, siis teine, kolmas. Lõhkesid kuskil lähedal. Katsusime, et ruttu rehallasse varjule saime. Üösel ärkasime kohutavate plahvatuste vappumise peale.

Kui hommik saabus, oli vaiksemaks jäänud, sest rindejoon oli kaugemale nihkunud. Julgesime müüri variust välja minna. Aga see, mis

me nägime, püsib mälus siamaani: eemal suitsevad ahervared, meie tuuleveskil tiivad murdunud, kere mürskudega läbi lastud nagu söelapõhi. Sauna taga suur saar ja paar pihlakat nagu pooleks niidetud. Eemal põllul kolm tohutut pommikraatrit. Aknaklaasid olid purunenud, seinad täis kuuliauke. Aga köögiakna raami seest leidsid poisid suure keerdukiskunud mürsutüki. Imelikul kombel oli siiski enamik külamaju püsti jäänud ja elanikudki terved. Ohvreid siiski oli: naabripoiss, kes enne lahingu algust oli heinu kaarutama läinud, leiti heinaküüni eest mürsust tabatuna. Ka meie kõrb hobune oli karjamaal siruli.

Arvan, et kirjeldus aitab lahinguolukorda paremini ette kujutada, enne kui asumé «Karjasepauna» käsitlema.

Lev Kassili «Paraadide paraadi» järel on küsimused: «Milliseid sõjasangaritele püstitatud mälestussambaid oled näinud? Milline on Sinu kodukohas? Mida ta tähistab?»

Enamasti teavad õpilased, et see on püstitatud Suure väina forsseerijatele. Ülearune poleks teada täpsemalt: 27. septembri õhtuks 1944. a. olid Eesti Laskurkorpuse diviisid toodud dessandi tegemiseks rannale lähemale: Rõustesse, Virtsu, Karusele. 29. septembri hommikuks olid ettevalmistused tehtud. Igale jaole, rühmale ja roodule, igale miinipildurile ja tankitõrjajale, granaadiheitjale ja kuulipildurile olid, ette nähtud ülesanded Väina teisel kaldal. Oli ette valmistatud 96 gruppi amfiibautodel sõitmiseks. Sapöörid tegid veel parvesid. Vaatlejad jälgisid hoolega vaenlase käitumist, valvepatareid olid valmis ja radistid töötasid ainult vastuvõtuks.

Oli haruldaselt ilus ilm. Takistuseks võis tulla ainult äkiline torm merel. Kohalikud asjatundjad ennustasid ilmamuutust. Peegelsile väin viiski mõttele, et dessandi võiks teha kohe päikeseloojangul, mitte aga järgmise, s. o. 30. septembri hommikul, nagu esialgu kavatseti. Helistati staapi ja lepiti kokku.

Kell 19 asusid Balti laevastiku 11 kaatrit ja 90 amfiibautot suitsukatte all ranna äärde lähtepositsioonidele ning suurtükiväelased avasid tule vaenlase positsioonide pihta. Nüüd läksid merele amfiibautod. Neid saatsid korpuse suurtükid. Olgu öeldud, et 10 minuti jooksul lasti saarele ligi 5000 mürsku.

Esimesi, kes kaatritl kaldale läks, oli vapper kuulipildur Nikolai Matjašin. Haavataasamisest hoolimata jäi ta lahinguväljale seni, kuni saabus kohale terve ešelon. Talle omistati selles lahingus ülesnäidatud vaprust eest Nõukogude Liidu kangelase nimetus.

Nii forsseeriti Suur väin. Mälestuskivi Virtsu sadamas tähistabki Saare- ja Muhumaa vabastuslahinguid. Selle teema puhul saab kõnelda rahvaste sõpruse elujõust sõja- ja rahupaevil. NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeval oli seda väga tähenduslik tõdeda.

*

Põnevate ja lõbusate lugude tsükli alustame filmikunsti tundidega. Neis tundides olen kasutanud õpilasi, kes on mitmel korral «Tallinnifilmi» võtetel massistseenides kaasa teinud. On ju Virtsu ja selle ümbrus muutunud filmigruppidele meeliskohtadeks. Alles hiljuti imetlesime kirikut, mis nagu nõiaväel lühikese ajaga «püsti pandi». Jutt on filmi «Reigi õpetaja» võtteplatsist. Külastasime õpilastega seda ning nägime, et kiviaeda ja müüri polegi vaja alati laduda, seda asendab suurepäraselt plast. Ka kirikust oli tõeliselt ainult esikülj, tagantpoolt sarnanes see laudadest kokkuklopsitud kuuriga. Kuid filmis tundub kõik nagu päris.

Oleme jälginud operaatorite tööd. Nad on aparaatidega kas kihutavas mootorpaadis, helikopteril või katusel. Ka režissööri töö pole kerge. Tema on ju filmi looja.

Siinjuures meenutame teisigi filme, mis Virtsu-mail on loodud.

*

Tsükkel «Linnud ja loomad» toob avaluuletusega «Rannapääsuke» meid justnagu oma koduranda. See erutab, kui osatakse imetluse ja kaasaelamiseiga kodukohast luuletust esitada ja analüüsida.

Milline osa on looduspildil?

Luuletaja ei räägi siin vaiksest suvisest merest, vaid tormist, mis möllab, vihastest lainetest, mis kaldamüüri vastu purunevad, ning väikesest häprast kaldapääsukesest, kelle pesapaik on ohus. Luuletaja imetleb linnukese tugevust ja tahab teada, kuidas ta suudab tormi raevule vastu panna. Teises osas annabki pääsulind vastuse. See on piiritu armastus kodukoha vastu, kuigi elu seal on ohtuderikas.

Mida on meil väikeselt pääsulinnult õppida? Kas ka armastust oma kodupaiga vastu? Kas tahet olla tuulest-tormist tugevam? Kahtlemata ja kindlasti. Sest tõeline rõõm sünnib inimesel raskustest ülesaamisel, nagu tõeline areng toimub pingutustes ja eneseületamises.

Siin kodus Virtsu rannas ei ole minevikus kerget elu elatud. Kivise põllulapi saagist perele ei piisanud, tuli elatist hankida ka mujalt — merest, mandril juhutõid tehes, ehitustööga lisa teenida. Kerge südamega siit mujale õnne otsima ei mindud. Sellest jutustavad kohalikud rahvalauludki.

Aeg on teinud oma korrektiivid. Rannarahva elu- ja töötõingimused on tugevasti paranenud. Ka kultuuri- ja haridustase on pidevalt tõusnud. Seepärast võime praegu rahuloluga möönda, et enamik noortest hakkab oma kodupaigas tööle, asutab siin oma kodu, ehitab oma pesapaiga. Meri on endiselt karm, kuid kaldad on head.

Mitmes kirjandiõpetuse tunnis olen andnud kodukohaga seotud loovtöoteemasid.

Mõnikord olen andnud võimaluse kirjutada loovtöö värssides.

Õpetagem õpilast koostama algoritme

HEINRICH OJA,
Viljandi kaugõppekeskkooli õpetaja,
ÜPUI liige

Igapäevases koolitöös, kus pearõhk on asetatud faktiliste teadmiste omandamisele, ei pööra me küllaldast tähelepanu selliste marksistliku dialektika kategooriate nagu üksik, eriline, üldine, osa ja tervik, süsteem õpetamisele. Sellest tingituna ei oska õpilased näha õpimaterjali omavahelises seoses, rääkimata elunähtuste vastastikuse seose tunnetamisest.

Üks võimalus dialektika kategooriate selgitamiseks on alustada õppimist ülesande, ainelõigu või mõiste loogiliste tunnuste leidmisest. See aitaks vältida õpilase tuginemist õpimaterjali välistunnustele, mis sageli on ebaolulised, petlikud.

Kahjuks ei mõista meie üldhariduskooli õpilased (isegi keskkooliklassides) leida ülesande loogilisi tunnuseid, sest me pole neid õpetanud seda tegema. Ülesande loogiliste tunnuste leidmisele, relevantsete ja irrelevantsete tunnuste eristamisele, õpimaterjali seoste ning suhete määramisele on loomulikuks jätkuks (ka aluseks) antud ülesande lahendusalgoritmi koostamine õpetaja ja õpilase ühistööna.

Kirjeldame siin lühidalt algoritmi. Algoritmina mõistame ettekirjutust, mida kasutades mis tahes õpilane, omades kindlaksmääratud vajalikke teadmisi, lahendab õigesti antud tüüpi mis tahes ülesande.

Algoritm peab rahuldama järgmisi nõudeid:

1. Selles olgu täpselt liigendatud kõik läbitavad operatsioonid.
2. Iga operatsioon ja tunnus peab olema täpselt määratud.
3. Iga operatsioon peab olema ühetähenduslikult täidetav.
4. Inimesed, kellele antakse algoritm, valdavad kõiki algoritmis loetletud operatsioone.

Me ei hakka algoritmi olemust pikemalt käsitlema; sest seda on eestikeelses pedagoogilises kirjanduses ja ajakirjanduses aastatel 1960—1970 korduvalt tehtud (vt. kogumikud «Nõukogude pedagoogika ja kool» 1969 IV, 1972 VII, 1978 XVIII; «Nõukogude Õpetaja» 1967, nr. 27, «Nõukogude Kool» 1972, nr. 1 ja 12, «Nõukogude Kool» 1977, nr. 1 ja 10).

Loogilised arutlused ülesande lahendamisel on küll aega nõudvad, kuid hädavajalikud, sest nad arendavad mõtlemist. Seda kinnitavad paljud Nõukogudemaa ja välismaa

autorid, näiteks Talõzina, Itelson, Sidelkovski, Gohvat, Kulik, Šapiro, Fridman, Rešetnikov, Iffland, Glauss, Lompscher, Meyer, Meier, Pippig jt.

Meie vabariigi uurijatest on loogilise arutluse ning õpimaterjali algoritmimise probleemi käsitlenud H. Kull, J. Mikk, M. Rõigas, V. Jalakas, H. Oja jt.

Koolitöös on selleks eelkõige vaja kujundada õpetajas endas, seejärel õpilastes positiivne hoiak õpimaterjali loogiliseks arutluseks. Praegu meie õpetajad ja õpilased hindavad ülesande lahendamisel just kiirust. Oleme aastate vältel ka eksperimentaalselt järeldusele jõudnud, et algoritmi abil õpetamine arendab materjali seoste-suhete leidmist, üldistamisoskust, loogilist mõtlemist. Mitmed nimekad autorid hindavad eriti algoritmi koostamist õpilase poolt.

Formaalse mõtlemise arendamiseks läheb vaja tööd formaalse materjaliga. Siin ongi koht ülesande loogiliste tunnuste leidmisel ja algoritmi koostamisel. Rõhutame, et algoritmi koostamine on mõttekas sellise materjali (ülesande) puhul, millel on täpne loogiliste tunnuste struktuur. Seega sobib algoritm hästi geomeetrias, grammatikas, keemias, füüsikas, geograafias, aga ka teistes ainetes.

Kui algoritmi abil õpetamine annab suuremat efekti keskpäraste ja nõrgemate õpilaste juures, siis algoritmi koostamine õpilase enese poolt (esialgu õpetaja abiga) arendab ka tugevate õpilaste loogilist mõtlemist.

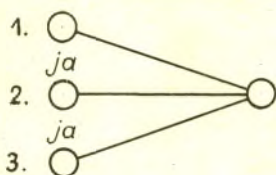
Inimene võib osata tuletada kindlaid mõtlemisoperatsioone ja lahendada nende abil ülesandeid, ilma et ta ise tunnetaks neid operatsioone. On aga vaja, et õpilane õpiks oma mõtlemisoperatsioone tunnetama.

Võib tekkida küsimus, milleks algoritm, kui õpilane tunneb reegleid. Reeglitest on ülesande lahendamisel kasu ainult siis, kui neid osatakse õigesti rakendada. Järeldus: on vaja teada läbitavaid mõtlemisoperatsioone, s. o. algoritmi. Kui me lähtume ülesande lahendamisel tema loogilistest tunnustest, tunnuste seoste ja suhete leidmisest, siis õpime nägema tihedamat seost ülesannete vahel, eri ainelõikude, aga ka eri ainetes õpiülesannete vahel. Praegu juhtub sageli nii, et õpilased lahendavad iga pisut erinevat ülesannet kui midagi täiesti uut, öeldes: sellist ülesannet pole me varem lahendanud. Ülesannetevahelise seose tunnetamise õpetamises näeme abstraktse ja konkreetse mõtlemise dialektilise ühtsuse tunnetamist, siin paneme aluse ka elunähtuste seose tunnetamisele.

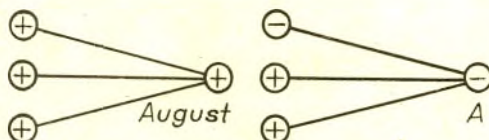
Eespool käsitletud loogilise mõtlemise arendamist võiksime alustada n.õ. loogiliste tundidega, kus selgitame loogilise tunnuse olemust, tunnuste seostamise viise, struktuuri. Mitmed autorid soovivad tunnuste õppimist alustada situatsioonidest. Näiteks peavad N kooli õpilased raudteejaama vastu

minema sõjaveteranile, kes tuleb nende kooli esinema, kuid keda nad ei tunne. Oma kirjas on veteran, nimetagem teda onu Augustiks, kirjutanud, et ta kannab halli ülikonda, halli kaabut ja tal on paremal põsel arm. Õpilased võivad oodataval külalisel märgata ka muid tunnuseid, kuid need on esialgu ebaolulised. Praegusel juhul kasutame loogilist sidesõna «ja» \wedge .

Nüüd koostame tunnuste skeemi



Iga antud tunnus on praegu hädavajalik, sest positiivse järelduse tegemiseks vajame tunnuste tervikut. Tähistame skeemil tunnuse olemasolu «+» ja puudumise «-» märgiga.



Tähistame tunnused ladina väiketähtedega, objekti (või selle kuulumise teatud klassi) ladina suurtähtedega. Nii saame loogilised tingimused valemina

$$a \wedge b \wedge c \rightarrow A$$

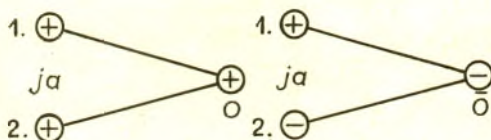
$$\bar{a} \wedge \bar{b} \wedge \bar{c} \rightarrow \bar{A}$$

jne.

Seejärel võiks üle minna mõne õpitud grammatilise mõiste tunnuste leidmisele.

Teame, et õpilased peavad abstraktseid substantiive kõvadus, valgus, raskus jmt. sageli adjektiivideks, arvestades üksnes nende omadust, mitte küsimust. Meenutame omadussõna loogilisi tunnuseid: 1) näitab omadust, 2) vastab küsimusele — missugune?.

Võrdleme sõnu kõva, kõvadus; raske, raskus.

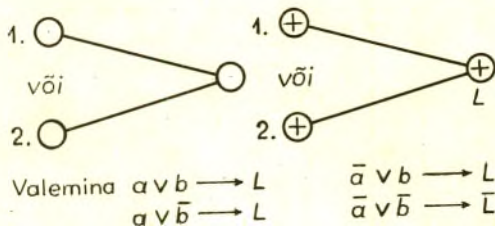


Valemina: sõna= s ; omadus= a ; «missugune»= b ; omadussõna= O .

$$s(a) \wedge s(b) \rightarrow O \quad s(a) \wedge s(\bar{b}) \rightarrow \bar{O}$$

Seejärel esitame õpilastele hulga sõnu, lastes neid antud sõnade hulgast leida omadussõnad.

Nüüd võiksime tutvuda loogiliste tunnuste struktuuriga, milles esineb loogiline sidesõna «või». Alustame jälle: situatsioonist. Näiteks N kooli õpilased sorteerivad kodukolhoosi kartulihooidlas välja loomatoiduks minevad kartulid, mille tunnusteks on 1) väikesed või 2) vigased; väikesed= a ; vigased= b ; loomatoiduks= L .



Siin osutub hädavajalikuks ja küllaldaseks ühe tunnuse olemasolu.

Järgmisena võiksime leida muutuvate sõnade tunnused.

Muutuvateks sõnadeks nimetame sõnu, mis kas käänduvad või pöörduvad. a =käänduvad, b =pöörduvad, M =muutuvad sõnad.

$$\text{Valemina } s(a) \text{ vs } (b) \iff M \quad a \text{ vs } b \iff M$$

Kasutasime eelnevates seostes ka implikatsiooni märki \rightarrow , mille sisuks on «kui x , siis y ». Implikatsiooni olemuse selgitamiseks märgime: Kui arvud jaguvad 4-ga, siis jaguvad nad ka 2-ga; kui arvud lõpevad 0 või 5-ga, jaguvad nad 5-ga.

Loogilised seosed tähistame järgmiselt:

1. konjunktsioon „ja” \wedge .
2. negatsioon e.eitus „ei” \bar{x} .
3. disjunktsioon „või” \vee .
4. implikatsioon „kui x , siis y ” \rightarrow .

Kui sõnaliigid on õpitud, võime asuda koostama sõnaliikide määramise tunnetusalgoritmi. Kasutame siin implikatiivset operatsioonilist struktuuri ja matemaatilise loogika sümboleid (vt. lisa).

Kuna tähistuste taga (sõna s , käändub k , pöördub p , näitab nimetust n jne.) näeme konkreetseid sõnu, nimetame neid individideks. Sõnade, mõistete (objektide) kuulumist mingisse klassi nimetame predikaatideks. Ülevaatlikkuse huvides koostame algoritmi ka skemaatilisel. Esitame siin näitena sõnaliikide määramise ja happe, oksüüdi, aluse ning soola võrdlemise algoritmid.

Mõlemad esitatud algoritmid on tunnetusalgoritmid, mis käsitlevad lähteobjektide kuulumist mingisse klassi. Neid algoritme võiks koostada 7. ja 8. klassis materjali kinnistamisel, kordamisel, aga ka vanemates klassides. Analoogilisi algoritme on aga otsustavalt koostada juba nooremateski klassides.

Näitame põgusalt, kuidas võiks muuta

tunnetusalgoritmi ümberkujundamisalgoritmiks. Näiteks liitlause koma tunnetusalgoritm. Kui antud lause on liitlause, mis koosneb 2 lihtlausest (tunnus a) ja neis lauseis pole üldist kõrvalliiget (tunnus b), siis eraldatakse lihtlause komaga (A).

$$a \wedge b \rightarrow A$$

Siit ümberkujundamine: kui antud lause on homogeensete liikmetega lihtlause (tunnus c) ja kui homogeensed liikmed on seotud ühendava sidesõnaga (tunnus d) ning need sidesõnad ei kordu (tunnus g), siis homogeenseid lauseliikmeid komaga ei eraldata.

$$c \wedge d \wedge g \rightarrow \bar{A}$$

Esialgused katsed on näidanud, et algoritmi rakendamine õppetöös, algoritmi koostamine õpilase poolt (algul õpetaja abiga) arendab õpilase loogilist mõtlemist. Probleemi lõplikuks lahendamiseks on aga vaja edasisi katsetusi, mida käesolev artikkel kutsubki kolleegide tegema. Artikli autor jätkab algoritmi koostamise arendava väärtuse uurimist. Loogilise mõtlemise elemente peaks arendama üldhariduskooli kõrgis klassides ja kõrgis õppeaineis, siis julgeme loota, et meie õpilased oskavad loogiliselt mõelda.

LISA

Algoritm sõnaliikide määramiseks

Indiviidid:

- sõna s
 käändub k
 pöördub p
 näitab nimetust n
 näitab omadust o
 näitab arvu ar
 vastab küsimusele $?$
 Loogilised seosed:
 konjunktsioon «ja»
 negatsioon «ei» v
 disjunktsioon «või» v
 implikatsioon «kui x , siis y »
 Predikaadid:
 1. on tegusõna T
 2. on käändsõna K
 3. on nimisõna N
 4. on omadussõna O
 5. on arvsõna Ar
 6. on asesõna As
 7. on iseseisev määrsõna M
 8. on abisõna a

Loogilised tingimused (valemid)

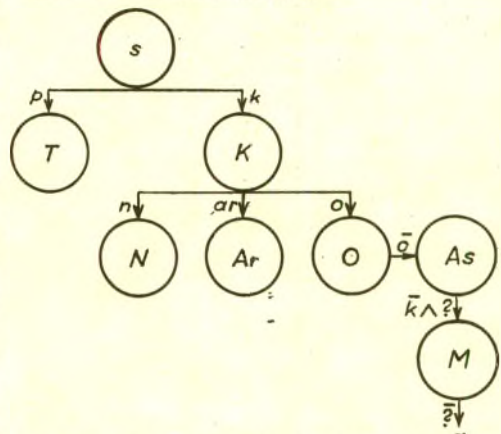
- | | |
|---|---|
| 1. $s(p) \rightarrow T$ | 5. $s(\bar{ar}) \wedge s(o) \rightarrow O$ |
| 2. $s(k) \rightarrow K$ | 6. $s(\bar{o}) \wedge s(k) \rightarrow As$ |
| 3. $s(k) \wedge s(n) \rightarrow N$ | 7. $s(\bar{p}\bar{k}) \wedge (?) \rightarrow M$ |
| 4. $s(\bar{n}) \wedge s(ar) \rightarrow Ar$ | 8. $s(\bar{?}) \rightarrow a$ |

Operatsioonid

- Määra, kas sõna pöördub.
- Kui sõna pöördub, on ta T .
- Kui sõna ei pöördu, määra, kas ta käändub.
- Kui sõna käändub, on ta K .

- Kui sõna on K , määra, kas ta märgib nimetust.
- Kui sõna märgib nimetust, on ta N .
- Kui sõna ei märgi nimetust, määra, kas ta märgib arvu.
- Kui sõna märgib arvu, on ta Ar .
- Kui sõna ei märgi arvu, määra, kas ta märgib omadust.
- Kui sõna märgib omadust, on ta O .
- Kui sõna ei märgi omadust, on ta As .
- Kui sõna ei käändu, määra, kas ta vastab küsimusele.
- Kui sõna vastab küsimusele, on ta M .
- Kui sõna ei vasta küsimusele, on ta a .

Algoritm sügupuu-skeemina



Algoritmi happe, oksüüdi, aluse ja soola võrdlemiseks

Indiviidid:

- vesinik H
 hapnik O
 hüdroksiidrühm OH
 metall M
 ühendis on kaks elementi 2
 ühendis on rohkem kui kaks elementi $2+n$
 ühendi esimene liige x_1
 ühendi viimane liige x_n
 Predikaadid:
 on hape A
 on oksiid B
 on alus C
 on sool D
 Operatsioonideks läheb siin vaja järgmisi loogilisi seoseid:

konjunktsioon „ja” \wedge .
 negatsioon „ei” \bar{x} .

Loogilised tingimused (valemid)

- $H_{x_1} \rightarrow A$
- $H_{x_1} \wedge 2 \wedge O_n \rightarrow B$
- $H_{x_1} \wedge 2 \wedge O_n \wedge OH \rightarrow C$
- $H_{x_1} \wedge 2 \wedge O_n \wedge OH \wedge M_{x_1} \rightarrow D$

Operatsioonid

- Määra, kas ühendis on esikohal H .

← jah
 hape → ei

- Kui ühendis pole esikohal H , määra, kas ühend koosneb kahest või rohkemast elemendist.

←————→
2 2+n

3. Kui ühend koosneb kahest elemendist, määra, kas viimane element on O .

←————→
jah ei
↓
oksiid

4. Kui ühendis pole esikohal H ja ta ei koosne kahest elemendist, millest viimane on O , määra, kas ühendis esineb OH -rühm.

←————→
jah ei
↓
alus

5. Kui ühendis pole esikohal H , ta ei koosne kahest elemendist, millest viimane on O , ning ühendis ei esine OH -rühm, määra, kas esimene element on metall M .

←————→
jah ei ?
↓
sool

MEILT JA MUJALT

□ Aserbaidžani NSV Kirovabadi Pioneeride Palees avatud uus kodu-uurimise muuseum aitab linna õpilastel paremini tundma õppida oma kodukanti, selle ajalugu ja loodusrikkusi. Muinsusearmastajad on muuseumile kogunud üle 1000 väljapaneku. Seal on olmeesemeid, vanaaegseid rõivaid, rahvuslikke muusikainstrumente, tööriistu, ehteid ja möödunud sajandite münte.

Raamatud, albumid, postkaardid ja joonised tutvustavad külastajaid Kirovabadi muistse mineviku, sotsialistliku tänapäeva ja tulevikuga. Savianumad, rahvuslike ornamentidega vasknõud, tikandid ja vaibad tunnistavad endisaegsete meistrite suurt professionaalsust, annavad ettekujutuse paikkonna rahvakunsti arengust.

Muuseumi aktivistid on võtnud oma šefluse alla linna ajaloo- ja arhitektuurimälestusmärgid, välja töötanud turistide marsruudid, mis tutvustavad Kirovabadi huviväärsusi.

Palees töötab ka V. I. Lenini ja rahvaste sõpruse muuseum, mille eksponaadid on samuti pioneeride töö.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanije»

Soovitusi taskuarvuti kasutamiseks 7. klassi matemaatika- tundides

JÜRI AFANASJEV
ERICH JÕGI
KALLE VELSKER
TRÜ matemaatika metoodika
kateedri dotsendid

NSV Liidu Haridusministeeriumi instruktiiv-metoodilise kirja (3. ja 5.) kohaselt on ette nähtud taskuarvuti* käsitsemise õpetamine ja kasutamine 7. klassi matemaikatundides juba 1982/83. õppeaastal. Taskuarvutit soovitatakse kasutada ka vanemates ning isegi nooremates klassides. Selleks kõigeks puuduvad aga seni ametlikud näidisprogrammid ning metoodilised juhendid. Et meie vabariigi koolide õpetajaid selles osas mingil määral abistada ja vältida taskuarvuti kasutamisel stiihiat ning igakordset uut «jalgratta leiutamist», esitame TRÜ matemaatika õpetamise metoodika kateedri kolmeliikmelise uurimisgrupi mõneaastase töö tulemusele tuginevaid soovitusi.

Kui tahame säilitada meie koolides matemaatika õpetamisel senist eesrindlikku hoiakut ja muuta taskuarvuti koolis kasutuselevõtu võimalikult valutuks, peame ise suhtuma taskuarvutisse kui positiivsesse nähtusesse koolis. Mida kiiremini suudame hakata arvuteid koolis a s j a l i k u l t k a s u t a m a, seda lihtsam on edaspidi kaasa minna paratamatute muudatustega matemaatika õpetamisel, sest juba lähitulevikus on ilmselt koolimatemaatika sisu ja metoodika muutumine suures osas seotud arvutustehnika arengu ning laia levikuga.

* Taskuarvuti (edaspidi ka «arvuti») all mõtleme samuti lauaarvuteid (näiteks koolile mõeldud arvutit «Электроника МКШ-2»), millel töötamine toimub nagu taskuarvutilgi.

Taskuarvuti koolis kasutamise eesmäärke on mitmeid. Hetkel oskame neist nimetada järgmisi:

□ arvuti kui vahend arvutustöö hõlbustamiseks ja aja kokkuhoiuks,

□ arvuti kasutamine didaktilis-metoodilise vahendina,

□ arvuti kui vahend huvi äratamiseks matemaatika vastu ja matemaatika kui õppeaine prestiiži tõstmise vahend,

□ arvuti kasutamine ühe abinõuna kooli ja elu sidemete tugevdamisel (oluline samm poliitilise õpetuse suunas matemaatika õpetamisel).

Taskuarvuti aitab ka õpetajat tundide ettevalmistamisel ning kontrolltööde parandamisel. Tõenäoliselt lisandub taskuarvuti koolis kasutamise nimetatud eesmärkidele veel uusi, mida praegu ei oska ette näha. Nii näiteks võib osutada, et arvuti kasutamisega kaasnevad eeltööd ja mõttekäigud arendavad oluliselt õpilase mõtlemisoskust ning korvavad sel viisil kaotust, mis võib tekkida peast ja kirjaliku arvutusoskuse halvenemise ning vastavate mõttekäikude arendava osa vähenemise või koguni kadumisega. Samas võib aga lisada, et uurimisgrupi poolt 1979/80. õ.-a. neljas koolis kokku umbes 150 seitsmenda klassi õpilasega korraldatud taskuarvutite rakendamise elkatse ei ilmnud arvutite kasutamise olulist mõju õpilaste peast ja kirjalikule arvutusoskusele.

Taskuarvuti kasutamise põhieesmärkideks 7. klassis tuleb praegu lugeda arvuti käsitsemise õpetamist ning arvutustöö hõlbustamist. Neid eesmäärke arvestav metoodiline materjal, ülesanded, tööjuhendid õpilastele ning temaatilised kontrolltööd on esitatud uurimisgrupi seniste katsetuste põhjal valminud väljaannetes (1) ja (4). Nimetatud brošüürid on koostatud põhiliselt taskuarvutit B3—18A silmas pidades, kuid neis esitatu sobib kõigi arvutite korral, millel on olemas lisaks neljale põhi-tehetele ka vähemalt ruutjuure leidmise ning mälu kasutamise võimalus.

Haridusministeeriumi instruktiivkirjas on märgitud, et klassides, kus ei ole veel kooliarvuteid MKIII—2, võib kasutada mingit teist tüüpi taskuarvuteid. Soovitame selleks juba vananeva arvuti B3—18A kõrval täiuslikumat arvutit B3—35 või sellega võimaluste poolest samaväärset.

Kui klassis on kasutada vaid üks arvuti, tuleks seda ikka rakendada arvutustöö lihtsustamisel. Näeb ju instruktiivkiri (5) ette taskuarvuti töötamise põhimõtete tutvustamist isegi siis, kui klassis ei ole kasutada ühtegi arvutit. Taskuarvuti puudumisel tuleks rääkida arvuti ehitusest ja käsitsemisest (võimalusel slaidide ja lüümikute abil), lasta koostada mõningaid arvutusskeeme ning valmis skeeme lugeda. Selleks leiab materjali ülalnimetatud brošüüridest.

Üleliidulises instruktiivkirjas puuduvad täpsemad soovitusel selle kohta, kuidas jao-

tada ümber 7. klassi matemaatika programmis ettenähtud tunde, et õpetada taskuarvuti käsitsemist. Arvestades meie vabariigi olusid, võiks 7. klassi matemaatika programm olla järgmine:

1. Lihtsamad ratsionaalavaldised — 25.

2. Taskuarvutid ja nende kasutamine — 10. Sissejuhatav vestlus, ekskursioon arvutuskeskusesse (arvutusjaama) — 1.

Taskuarvuti ehitus ja käsitsemine. Arvu märkimine arvutil — 1.

Arvude liitmine ja lahutamine — 2.

Korrutamine, jagamine ja astendamine — 3. Ülesandeid kõikidele tehetele — 2.

Kontrolltöö — 1.

3. Kahe muutujaga lineaarvõrrandisüsteem — 20.

4. Ligikaudne arvutamine — 20.

Täpsed ja ligikaudsed arvud. Alam- ja ülemtõke — 1.

Absoluutne ja relatiivne viga — 2.

Arvu õiged ja tüvenumbrid; standardkuju. Arvu ümardamine antud tüvenumbrite arvuni — 3.

Ligikaudsete arvude liitmine ja lahutamine — 2.

Korrutamine ja jagamine — 2.

Ülesanded kõikidele tehetele — 2.

Aritmeetiline keskmine — 1.

Arvutuslükati. Skaalad. Korrutamine ja jagamine lükatil — 5.

Kordamine. Kontrolltöö — 2.

5. Vektorid. Sirged. Nurgad — 40.

6. Ruutfunktsioon — 20.

7. Ruutvõrrand — 30.

8. Ringjoon ja korrapärase hulknurk — 30.

9. Ajareserv — 15.

Ruumipuudusel esitasime siin vaid kahe uue või enam muudetud programmiteema detailsema ajajaotusplaani. Kõigi ülejäänud teemade kohta on see esitatud juhendites (1) ja (4). Samuti on seal toodud metoodilised näpunäited teemade õpetamiseks taskuarvuteid kasutades. Arvuteid kasutatakse alates kolmandast programmiteemast kõigi teemade õpetamisel. Lükatit õpetatakse vaid tutvustavas plaanis, kusjuures arvutuseeskirjad antakse põhjendusteta. Kuna käesoleval õppeaastal on artikli ilmunise ajaks juba käsitletud «Lineaarvõrrandisüsteemide» teema, siis on soovitatav «Taskuarvutite» teema ühendada «Ligikaudse arvutamise» teemaga. Oluline on arvestada ka seda, et «Taskuarvutite» teemä korral ei käsitleta arvuti sõrmiste kahekordset tähendust, sealhulgas ka näiteks mälu kasutamist. Esitatud programm näeb mälu kasutamise õpetamise ette lineaarvõrrandisüsteemide lahendite kontrollimise juures, avaldise $ab \pm cd$ arvutamisel (arvuti MKIII—2 kasutamisel on siin võimalik rakendada ka sõrmist). Aja kokkuvõtte ruutfunktsiooni ja -võrrandi käsitlemisel saavutatakse arvutustöö kiirendamisega. Arvuti MKIII—2 kasutamisel või-

maldab selle sõrmis aega veelgi kokku hoida.

Programmi koostajad on eeldanud seda, et võimaliku üleminekuksami korral matemaatikast lubatakse katseprogrammi järgi õppinud õpilastel ka eksamil arvuteid kasutada.

Asudes taskuarvuti kasutamisele matemaatikakatkunni, tuleb õpetajal eelnevalt vastavate tundide organisatsiooniline külg hästi läbi mõelda. Siia kuuluvad ohutustehnika küsimused, kui kasutatakse vooluvõrku lülitatavaid arvuteid, abinõud arvutite korrasoleku tagamiseks ning otseselt tunni läbiviimisega seotud metoodilis-organisatsioonilised küsimused. Seejuures tuleb kogu kavandatu järjekindlalt ellu viia, sest vastasel korral kulub iga tunni organiseerimisele tarbetult palju aega.

Taskuarvuti ehituse tutvustamisel põrkab õpetaja kokku terminoloogiliste raskustega, sest eestikeelses kirjanduses ei ole veel vastav terminoloogia selgelt välja kujunenud. Juba arvuti enda nimetuses on ebakõla. Termin «taskuarvuti» on tinglik, sest МКШ—2 on ilmselt lauaarvuti. Ka nimetus «mikroarvuti» ei ole hea, sest seda terminit kasutatakse juba teises tähenduses. Brošüürides (1) ja (4) kasutatakse arvuti tutvustamisel termineid «ekraan» ja «sõrmis». Kirjastuse «Valgus» väljaannetes (näiteks 2) esinevad aga terminid «tablo» ja «klahv». Et viimased on ka 9. klassi uues õpikus, tuleks edaspidi orienteeruda põhiliselt nendele. Arvuti registreeritist rääkides kohtab tablooga seotud registri nimetusi x-register, tablooregister, kuvaregister, indikatsiooniregister. Sopvitavaks peame neist kahte esimest. Teise registri (kuhu liigub arv x-registri) nimetusena kasutatakse y-register või puhverregister. Nende juurde võiks ka jääda. Brošüürides (1) ja (4) kasutatakse terminit «blokk skeem», enamlevinum on aga «plokk skeem».

Arvutusskeemide koostamist enne arvutamist tuleb pidada (eriti arvuti kasutamise algetapil) oluliseks. Seda esimesel pilgul liialdatud soovitus sunnib andma tõsiasia, et õpilased, kes ei omanda vähemalt rahuldavalt arvutusskeemide koostamise oskust, ei suuda edaspidi lahendada keerukamaid ülesandeid arvutit otstarbekalt kasutades. Samuti on skeemide koostamine vajalik, et stimuleerida õpilasi iseseisvale tööle. Kontrolltöodes on aga õpilase poolt arvuti abil saadud vastuste originaalsust ilma skeemita raske kontrollida. Arvutusskeemide koostamise oskus on ka hea baas edasisele programmeerimise elementide õppimisele.

Arvutusskeemide kirjutamisel on otstarbekas horisontaalse kirjavili korral tõsta esile operatsioonisõrmiste tähised. Selleks võib kasutada ruudukesi (riskülikuid) või ringikesi või ka erivärvilist kirjutust. Uues 9. klassi õpikus esitatud poolpaks kirjaviis vihikus ei sobi. Kui aga loobuda operatsiooni-

sõrmiste esiletõstmisest, võib tekkida mittearusaadavaid või valesti mõistetavaid kirjutisi. Näiteks raske on mõista, et arvutusskeem $3 \times 2 = \Pi^{-11} \Pi + x^2 \text{FIII}$ tähendab avaldise $-(3 \cdot 2) + 11^2$ arvutamisest. Hoopis ülevaatlikum on sama skeem kujul

$$3 \times 2 = \Pi^{-11} \Pi + x^2 \text{FIII}$$

Metoodilisi näpunäiteid taskuarvuti käsitlemise õpetamise kohta koolis leiab veel väljaandest (4), taskuarvuti kasutamise kohta 7. klassis aga väljaandest (1). Hea ülevaate arvutitest seeriast «Elektroonika» saab ajakirjast «Tehnika ja Tootmine» (1982, nr. 2, lk. 36–39). Täiendavat kirjandust taskuarvutite kasutamise kohta koolis leiab brošüüride (1) ja (4) lõpust.

Kirjandus

1. Afanasjev, J. Taskuarvuti kasutamise võimalusi 7. klassi matemaatikakursuse õpetamisel. Tartu, TRÜ, 1982.
2. Kovaljov, M. Elektroonika aitab arvutada, Tallinn, «Valgus», 1981.
3. Paltser, M. Taskuarvuti jõuab kooli. — «Nõukogude Õpetaja», 1982, 7. aug.
4. Velsker, K. Taskuarvuti käsitlemise õpetamine koolis. Tartu, TRÜ, 1980 ja 1982.
5. Об использовании микрокалькуляторов в учебном процессе (инструктивное-методическое писчмо) — «Математика в школе», 1982, № 3, с. 6–8.
6. Электроника МКШ—2, — «Математика в школе», 1982, № 1.



KOOLIEELNE KASVATUS

Tööst lasteaia liitühmas*

ASTA ROHTLA, VÖT-i metoodik

Aastast aastasse laieneb koolieelsete lasteasutuste võrk meie vabariigis. Ka maarajoonides käib üle 42% lastest kas lastesõimes või -aias ning see protsent tõuseb. Suurtes lasteaiades ja -päevakodudes on tavaks grupeerida lapsi rühmadesse nende vanuse alusel. Nii on meil enamikul kasvatajatest tegemist ühes vanuses lastega. Kui aga lasteasutus on väike, tuleb ühte liitühma ühendada eri vanuses lapsed. Niisugusel juhul peab kasvataja teadma lapse arengu ealisi iseärasusi, iga vanuseastme õpetuslikke ja kasvatuslikke programminõudeid ning ka metoodika iseärasusi. Ühesõnaga töö liitühmas nõuab kasvatajalt suuremat eruditsiooni ja pedagoogilist meisterlikkust.

Lasteaia ülesanne on laste mitmekülgne arendamine. Ennekõike tuleb hoolitseda lapse tervise ja hea kehalise arengu eest. Rohke äakohane liikumine toob juba iseenest kaasa emotsioonide arengu. Kui lapse teadvuse, intellekti arendamisel piisavalt arvestada emotsionaalsusega, saame edukalt lahendatud ka koolivalmiduse küsimuse.

Otstarbekohane on meenutada N. Krupskaja sõnu 30. aastatel. Ka sel ajal oli päevakorral, mida koolieelikule õpetada. N. Krupskaja hoiatas kasvatajaid, et lasteaia peamine ülesanne ei ole kasvatada eeskujulikke koolilapsi, vaid luua lastele kogu päevaks niisugused tingimused, kus nende päev oleks täidetud huvitava äakohase tegevusega ning nad tunneksid endid kindlalt ja koduselt.

Lasteasutus asendab lapsele kodu viis päeva nädalas. Laps viibib seal 10—13 tundi ööpäevast. Elukorraldus lasteasutuses peab olema niisugune, et laps tahab sinna minna ja seal olla. Rõõmuküllane lapsepõlv mõjustab kogu edasist elu.

Tahan pöörata pedagoogide tähelepanu eelistele, mis on lastel, kes käivad liitühmas.

Lasteaiarühmas on lapsed oma tegemistes-olemistes võrdõiguslikud, mis on lapse aktiivsuse tugev ergutaja, sest just õiguste ja kohustuste võrdõiguslikkus nõuab lastelt isiklikku pingutust ning initsiatiivi, et kindlustada enast kui isiksust. Samal ajal lapsele iseloomulik püüe matkida leiab laialdaselt aset ka lasteaiaelus. See ei ole kaugeltki mehhaaniline kopeerimine, vaid tihti käitumise ja kõnemaneeeri ülevõtmine. Niisugust laadi omaksvõtmised rikastavad last, arendavad tema loomust, on arengu, seega isiksuse arengu stimuleerijad.

Laste liitühmas on suhtlemine mitmetahulisem ja laste sõprus loob kollektiivis need imepärsed suhted, mis annavad lastegrupile koduse hubasuse.

Kasvatusülesannete lahendamiseks on liitühm vaieldamatult parem. Koolieelses eas aga on peamine just kasvatus. Ka õpetamine koolieelses eas peab olema tugeva kasvatusliku iseloomuga, kujundama ju selles eas lastel esmased arusaamad, huvid ja suhtumised.

Liitühmas arenevad nooremad lapsed märksa kiiremini kui ühevanuselises, vanemad lapsed aga muutuvad osavõtlikumaks, heatahtlikumaks, hoolitsevamaks.

Eeliseks tuleb lugeda ka seda, et uustulnukate kohanemine on palju kiirem ning valutum. Satub ju uustulnuk juba organiseeritud lasterühma ja alati leiab eest mõne vanema lapse, kes ta kogu päevaks oma hoole alla võtab ning talle sellega turvalisuse kindlustab.

Vaatamata sellele, kuidas lapsed on rühmadesse komplekteeritud, peab iga laps elama eale vastava päevakava järgi. Kõige suurema kasvatusliku mõjuga on igapäevane elu, kindel kord rühmas ja kodus, mis kujundab lastel vilumusi ning harjumusi, koos sellega ka iseloomu. Päevakava peab tagama lapsele äakohase tegevuse, kaitsma teda üleväsimuse eest, mis võib tekkida kauaaegselt kollektiivis, viibimisest.

Kogu elukorraldus, ümbrus, kus laps viibib, s. t. lasteasutus tervikuna, eriti aga oma rühmatuba ja mänguväljak mõjutavad

* Terminoloogiakomisjoni otsusel võeti segavanuserühma asemel tarvitusele termin liitühm analoogiliselt liitklassile.

lapse arengut. Kogu päeva jooksul kohtub laps paljude tuttavate ja tundmatute nähtustega, esemete ning suhetega. Toetudes laste loomulikule teadmishuvile ja tegutsemistahtele, saame igapäevases elus edukalt lapsi arendada, andes neile uusi teadmisi-oskusi, võimaldades neil endil uurida, järele proovida, olemasolevaid teadmisi iseseisvalt kasutada.

Elu liitühendas nõuab igalt lapselt tunduvalt rohkem iseseisvust kui ühevanuselises rühmas. Suhtlemine nooremate lastega mõjub soodsalt ka vanemate laste vaimsele arengule. Astub ju vanem laps nooremaga vanemlikku kontakti — õpetab, selgitab, kiidab, laidab, kasutades seejuures varem saadud teadmisi-kogemusi, tunnetades vanema rolli, mis arendab ka vastutustunnet.

Liitühenda kasvataja tähtsam ülesanne on organisatsioonilise rahuliku ja heatahtliku õhkkonna rühmas, et lastel oleks sisukas ja mitmekülgne tegevus, igapäevased tegevused seotud tunnis õpituga.

Rühmatoa sisustus peab vastama kõikidele rühmas esindatud vanustele. Mööbel olgu kerge ja vastupidav ning sobiv laste kasvule. Laudkonnad moodustatakse laste vanuse järgi. Mööbli paigutamisel arvestagem eelkõige hügieenitingimustega — töökohad olgu hästi valgustatud, kuid toas peab jääma ka piisavalt ruumi lastele liikumiseks ja väikeste mängunurkade (tsoonide) moodustamiseks. Valgevene kogemus näitab, et praktiline on teha nn. lintlaud aknalaua laienduseks. Need võivad olla allaklapitavad. Nendel saavad vanemad lapsed konstrueerida, mängida lauamänge, teha käsitööd, sinna saab jätta ka pooleliolevat mängu, et seda hiljem jätkata. Akendevahelisse ossa võib paigutada näiteks akvaariumi või loodusnurga. See aitab veelgi rohkem laual mängivatel lastel eralduda ja oma tegevusse süveneda. Mänguasjade muretsemisel tuleb arvestada kõikide vanustega ja asjad peavad olema lastele kättesaadavad.

Noorematel lastel on kindlad valmis mängunurgad, vanemate laste loovmängude vahendid võivad aga teemade kaupa olla karpides või kapiriivulil. Ka noorematele lastele on otstarbekohane koguda karpidesse mitmesugust jääkmaterjali, didaktilisi mänguasju, millele neil oleks huvitav tegutseda ajal, mil vanematel lastel on tund.

Et lapsed viibivad mitu aastat järjest ühes ja samas rühmatöös, tuleb sagedamini muuta rühmatöo kujundust, vahete vahel ka mööbli või mängunurkade asukohti.

Õuealal on lastele ühine varikatuse. See peaks olema avar, kolme seinaga, kus on kapid või riivulid õuevahendite hoidmiseks. Vanemate laste jaoks on vaja muretseta tegevus puupakud, millele nad saavad teha puutööd. Veel on vajalik tahvel varikatuse seinale, et lapsed saaksid kriidiga joonistada,

ning laud ja pink, kui on soovi rahulikult mängida või looduslikust materjalist midagi meisterdada. Liivakasti sobivaks suuruseks on 3×3 meetrit.

Väikestele on soovitatav teha jalgadel seisev liivakasti, siis ei pea lapsed istuma külmal liival, vaid mängiksid seistes. Liivakasti suurus on 1,5×1,5 m ja kõrgus 45 cm.

Mänguväljaku vahetus läheduses võiks olla spordiväljak, et kasvatajal oleks ülevaade kõikidest lastest ka siis, kui vanematel lastel on kehalise kasvatus tund või iseseisev sportlik tegevus.

Spordiväljaku riistastik tasakaalu harjutamiseks, ronimiseks ning viseteks on kahekolmes suuruses. Vanematele lastele on palliplats ja hüppekast. Jooksurada on kõigile ühine.

Enamikul juhtudel on maalasteasutustel oma köögiviljaaed, mille hooldamisest võtavad osa nii täiskasvanud kui lapsed. Õige oleks seal eraldada igale laste vanusegrupile omad peenrad.

Soovitusi päevakava koostamiseks

3—7-aastaste laste rühmas võetakse aluseks 5-aastaste laste päevakava. Nooremad lapsed alustavad iga tegevust 5—10 minutit varem kui vanemad. Liitühendas on rühmahoidjal väga suur osa, tema abi on eriti vajalik noorematele.

Hommikul 10—15 minutit enne hommikuvõimlemist lõpetavad lapsed mängud, koristavad mänguasjad ja korrapidajad katavad hommikusöögiks laud.

Kasvataja võimleb nooremate lastega. Seejärel nooremad koos hoidjaga pesuvad käed ning istuvad sööma. Vanemad lapsed võimlevad kasvataja juhendamisel, seejärel suunduvad käsi pesema ja sööma.

Vanematel lastel on iga päev 2, vahel ka 3 tundi. Vanemate laste tunnid toimuvad kõik hommikul. Noorematel lastel on 1 tund päevas ja see toimub võimaluse korral üheaegselt mõne vanemate laste tunniga või pärast päevast und. Vanemate laste tundide ajal nooremad lapsed vaikselt mängivad. Viimase tunni ajal võivad nad riietuda ja minna koos hoidjaga õue.

Õues viibimise ajal on kasvataja ülesanne jälgida, et laste riietus oleks kerge, liikumist võimaldav, kuid vastav aastaajale ja ilmastikule. Liikuma peavad lapsed palju ja mitmekesiselt. Puudub ju tihti väikeses majas saal ja ruumides liikumine on piiratud. Kasvataja peaks aeg-ajalt organiseerima liikumismänge alarühmadega, peasi aga ergutama iseseisvale liikumisele palliga, hüppisaga, jalgrattaga jne. Vanemate lastega organiseeritagu regulaarselt sportlikku tege-

vust — korv- ja võrkpallimängu, suusata- mist, uisutamist jne.

Ka töö toimugu põhiliselt alarühmade kaupa. Vahel aga võib tegutseda terve rühm korraga. Kasvatustlikust seisukohast on vaja, et vanematel lastel oleks pidevaid töö- ülesandeid: teeradade puhastamine, liivakasti korrashoidmine jms. Nooremad lapsed tule- vad pool tundi varem tuppa, riietuvad hoidja abiga lahti. Nii riietumisel kui ka lahtiriietumisel tuleb arendada laste oskust teha seda iseseisvalt ja asetada oma riideid korralikult kappi või kuivama.

Lõunalauda istuvad nooremad varem, lõpetavad söömise vanematega enam-vähem üheaegselt ja lähevad koos magama. Va- nemad lapsed abistavad vajaduse korral noo- remaid. Vanemad lapsed ärkavad ja tõu- sevad umbes pool tundi varem, hakkavad vaikselt mängima. Nooremad lapsed tõusevad ärkamise järjekorras, riietuvad kasvataja abiga ning suunduvad mängima. Kui kõik on riides ja tuba kraamitud, viiakse noore- mate lastega läbi tund, kui see hommikul ei toimunud. Oode ning õhtune jalutus- käik on kõikidele üheaegne.

Kui õhtupoolikul on ilm halb ja õue minna ei saa, võib korraldada videviku- tunni — jutustada lastele muinasjuttu või ajada lastega lihtsalt juttu.

Õppetundide planeerimisel on raskus selles, et igale alarühmale mahuks päevaplaani ettenähtud tundide arv. See ei õnnestu alati. Liitühmas ei saa olla jäik tunniplaan. Tuleb püüda kinni pidada sellest, et iga alarühm saaks nädala jooksul kõik ettenäh- tud tunni liigid ning, mis peamine, oman- daks programmis ettenähtud teadmised-osku- sed. Seepärast peab kasvataja hästi teadma, mida lapsed juba teavad ja mis vajab veel selgitamist-õpetamist. Suurem tähele- panu tuleb pöörata vanematele lastele. Kui võimalik, võib organiseerida 6-aastaste laste õpetamise kooli juures (seda ainult juhul, kui ühes rühmas on koos 3—6-aastased).

Töö planeerimisel tuleb lähtuda programmi nõuetest, seada eesmärk. Eesmärgini jõutakse konkreetsete ülesannete kaudu, kasvatajal peab olema selge, mida lapsed nende lahendamiseks peavad omandama.

Lasteaia programmis antud materjal kee- rustub vanuselt vanusele. Ülesande planeerimisel lähtutagu nii lapse vanusest kui ka arengutasemest. Määrates igaühele ülesande, tuleb läbi mõelda, kuidas seda pakkuda jõukohaselt ja huvitavalt. Mida nooremad on lapsed, seda rohkem vajavad nad prakti- list tegutsemist, et saada tunnetuskogemust. Noored vajavad ka rohkem otsest õpetamist- juhendamist, seevastu on vanemad lapsed paljut suutelised iseseisvalt lahendama.

Liitühmas eraldatakse kahte tunni põhi- tüüpi.

□ Kogu rühm tegeleb ühte liiki tegevusega, kuid igal vanusel on erinev ülesanne.

Näiteks kõik lapsed joonistavad, voolivad, kleebivad, jutustavad pildi järgi, vaatavad lavastust. Üheliigilise tegevuse korral võib olla kõigil ühine teema, kuid erinevad programmilised ülesanded.

□ Tund toimub üheaegselt, kuid nooremal ja vanemal alarühmal on erinev tegevus. Näiteks vanemad lapsed joonistavad, kleebivad, konstrueerivad, nooremad kuulavad jutustust, õpivad luuletusi, mängivad õppe- mängu.

Tunni algus võib olla üheaegne (emakeel) või järkjärguline. Esimestena alustavad tundi vanemad, kuulavad ülesande ära ja hakkavad tööle. Seejärel (5—7 minutit hiljem) istuvad tundi nooremad lapsed. Tunnid, mis algavad üheaegselt, lõpevad harilikult noorematele lastele varem. Kui tund on tervikuna ühine (mõni vaatlus, lavastus), ei tohiks see kesta üle 20 minuti. Tavaliselt planeeritakse järk- järguliselt algavas tunnis iseseisvaks tööks tuttav materjal. Igati tuleb ergutada noore- mate laste loomulikku huvi vanemate laste tegevuse vastu ning ei maksa keelata, kui noorem laps püüab osa võtta vanemate laste tegevusest. Õpetamisvõtete valik sõltub ülesandest. Igal juhul tuleb soodustada laste loomingulist aktiivsust ja enesealgatust.

Seletamisel tugineb kasvataja laste koge- mustele ja teadmistele, täpsustab neid, süstematiseerib, mõjutab tundeid ja suhtu- misi, arendab iseseisvat mõtlemist. Väga tähtis on emotsionaalsus, mängulised võtted. Mäng on lapse loomulik tegevus, mängus laps tunnetab ümbritsevat. Õppemängus saab laps kasutada omandatud teadmisi ja oskusi. Valime niisugused mängud, kus kõik lapsed saavad tegutseda. Selleks vajame iga lapse jaoks mänguvahendeid. Näiteks mäng «Leia samasugune». Nooremad lapsed saavad kätte kaardi mänguasja kujutisega ning otsivad samasugust pilti või mängu- asja rühmatoast. Kui vanemad lapsed võta- vad mängust osa, võivad nad otsida pildil puuduvat detaili, 6-aastastele on otstarbe- kohane pildi asemel anda kätte sõnakaart.

Planeerides ülesannet ühele alarühmale, peab ära märkima, millega tegeleb samal ajal teine alarühm.

Meisterdamine keskmise ja vanema alarühmaga

Ülesanne 4-aastastele: õppida kääridega löi- kama kasetohtu. Teha käbist kasetohust tiibadega liblikas. Kasvataja tehtud sisse- lõigetesse panna kasetohust väljalõigatud tiivad.

Ülesanne 5—6-aastastele: valmistada plastkottidest mänguasju, täites neid aja- lehepaberiga, nööri sidudes eraldada pea, keha. Lisandid lõigata ja kleepida.

Tund algab üheaegselt. Pärast lühikest

sissejuhatust töötavad vanemad lapsed ise- seisvalt. 4-aastasi kasvataja otseselt õpetab, juhendab. Kasvataja hindab iga tööd selle valmimise järjekorras. Lapsed koristavad töökoha, siirduvad mängima. Öhtul võivad lapsed tehtud mänguasja koju kaasa viia.

Õppeprotsess on tulemusrikkam, kui planeerime temaatiliselt. Üks teema tingib terve rea eri liiki tunde. Näiteks sobib tutvustada lapsi põllutööga.

Alustada võiks sobiva pala lugemise, jutustamise või vestlusega, kust tuleb leib meie lauale. Sellele järgneb rida vaatlusi, õppekäike põllule, remonditöökotta, viljahoidlasse, kauplusse.

Teadmiste kinnistamiseks vaadeldakse pilte, vesteldakse, joonistatakse, mängitakse nii õppe- kui rollimänge.

Vaatluste planeerimisel on põhiteljeks antud aasta-aeg, muutused looduses ja inimese tegevus. Muidugi ei tähenda temaatiline planeerimine seda, et kõik peab olema seotud ainult antud teemaga. Vaheldust pakuvad tähtpäevad ja muinasjutumaailm. Kindlasti suundume aeg-ajalt reaalsusest muinasjutumaale; lavastame, joonistame, meisterdame. Suvel võime metsas rajada oma muinasjutumaa, mida külastame ja täiendame kogu suve jooksul.

Õppe-kasvatustöö tulemuste hindamisel analüüsime iga lapse teadmisi, harjumusi. Juhul kui laste teadmistes-õskustes esineb lünki, tuleb välja selgitada nende tekkepõhjus. Ühtede ja samade teadmiste-õskuste puudulikkuse põhjused võivad olla eri lastel erinevad. Ühtedel on põhjuseks sagedane puudumine, nõrk tervis, teistel nõrgalt arenenud tähelepanu, mälu, vaatlusoskus, kolmandatel negatiivsed elamused ebakõlast perekonnas jne. Teades ebaedu põhjusi, saab kasvataja nendele keskenduda rohkem tähelepanu. Soovitav on anda lastele rohkem ülesandeid, mis nõuavad teadmiste iseseisvat kasutamist, võimaldavad loovat suhtumist. See arendab lapsi, kasvatab iseseisvust.

Kirjandus

1. Крупская Н. К. О дошкольном воспитании. М., 1973.
2. Минкина М. В. Методика работы в разновозрастной группе детского сада. Минск, 1977.

60 aastat esimese riikliku kooli avamisest vaimselt alaarenenud lastele

ENE VESKIVÄLI,
Tallinna Kaugõppe-erikeskkooli
Tartu konsultatsioonipunkti
juhataja

1920. a. vastuvõetud avalike algkoolide seaduse kehtestamisega kerkis päevakorrale vaimselt mahajäänud, pimedate, kurtide ja kehaliste defektidega laste õpetamise küsimus. Üksnes kurtide laste õpetamine oli 1866. a. korraldatud Vändra, 1924. a. Porkuni ning lühema aja vältel ka Põlva ja Püha-Pihla kurtidekoolis.

Vaimselt alaarenenute täpsem piiritlemine ja neile koolitüübi määramine seisis veel ees. Seni olid hooldusorganid tegelnud vaimuhaigete ja vaimselt alaarenenud isikute kõige raskema kontingendiga, sageli samastades neid. Näiteks annavad 1922. a. rahvaloenduse andmed Eesti kohta 842 idioti (11, lk. 133), kaks aastat varem kogutud andmetel oli see arv 1367 (11, lk. 146).

1919. a. tegi Töö- ja Hoolekandeministeerium katset ringkirjaga välja selgitada pimedate ja nõdrameelsete laste arvu eesmärgiga avada neile lastele koole (3, lk. 26). Andmed näitavad, et õppeasutustes õppijaid või juba õppinuid oli pimedate hulgas seitse, vaimselt alaarenenud ei olnud kusagil õppinud (3, lk. 37).

1922. a. registreeriti dr. A. Lüüsi juhtimisel vigased lapsed. Täheledati 1,29 vigast last 1000 elaniku kohta (8, lk. 17). Vigasuse protsent oli kõige suurem 14—15-aastaste laste hulgas. Seda põhjustas kõige enam tiisikus. Neist lastest olid vaimselt terved 1045 ehk 84%, puudulikud 83 ehk 7% ning 114 ehk 9% puhul jäi vaimne seisund välja selgitamata (8, lk. 20). A. Lüüs andis ka ülevaate mitmesuguste defektidega laste õpetamisest välismaal ning oli seisukohal: «Meie ei tohi mitte kõike riigilt ootama jääda. Riik ei suuda ega saa kõike teha. Seltskond peab ennast organiseerima ja omal abil asja kandma ja edasi viima» (9, lk. 349).

1922. a. ei läinud üle riigi algkooli 2004 last, neist defektide pärast 178 (7, lk. 133).

Algkoolikohustuse sisseseadmisega ilmnis, et mitte kõik kooli tulnud lapsed ei jõua edukalt edasi ja leiti, et mitteedasijõudvad õpilased ei ole enamasti kehalt ja vaimult terved. Nõuti, et kasvataja kõrget missiooni õpetaja kõrval jagaks ka arst (9, lk. 351). 1919. a. kirjutas A. Parts ajakirjas «Kasvatus»: «Koguni puudulik ja ekslik on defektiivsusest arusaamine ka harilikult neil, kes kasvatusteaduslike küsimustega tegemist teevad. Kõige sagedamini mõeldakse defektiivse lapse all idioti, epileptikut või lootusetut degeneranti. Oma suurt ülesannet hulga vastu täites jäi kool ülekohtuseks ja võlgnikuks üksikute vastu, kes teatud füüsiliste või hingeliste iseärasuste tõttu teistega käsikäes minna ei jaksanud. See laps iseenesest on tulevase inimese kandidaat» (10, lk. 50).

1920. a. kutsus Töö- ja Hoolekandeministeerium kokku üleriikliku hoolekandevalase nõupidamise (2, lk. 61). Üksmeelselt nenditi suurt vajadust pimedate, vägaste, nõdrameelsete ning vaimuhaigete riiklikuks hoolekandeks. Hoolekandeseadus võeti vastu aga alles 1925. a. (16, lk. 72). Algkooliseaduse järgi võis avada erikooli neile, «kellel täiesti võimatu oli üldkoolis õppida» (7, lk. 38). Küsimus seisnes selles, kes avab. Haridusministeerium oli oma hoolde võtnud kurtidekoolid ja 1922 — 1925 avatud Tallinna, Pärnu ja Tartu abikoolid. 1925. a. õppis linna abikoolides kokku 124 õpilast (4, lk. 155). Töö- ja hoolekandeministeerium koos «Pimedate Abi» seltsiga püüdis üleval pidada 1922. a. loodud pimedateasutust. Ka mitmesugused seltsid ning kirikuorganid tundsid vajadust lastekaitse- ja hooldustööks. Nendel aastatel laienes pedagoogiline mõte uudsetele teemadele. Aktuaalseks said laste psühholoogiline uurimine (A. Kuks, R. Lattik, H. Valma, M. Meiusi jt.), andekuse ja andetuse küsimus (R. Taba, C. Prima), laste tervise kaitse ning defektiivsete eest hoolekanne (dr. J. Luiga, dr. L. Lüüs, dr. Blessig, A. Meikop jt.). 1925. a. töötati välja ja viidi ellu kooliõpilase ühtne terviseleht (11, lk. 146). Sellest peale hakati õpilaste nägemis- ja kuulmiseravust hindama ühtsetel alustel.

1920. aastate defektoloogia areng Eestis on seotud Hugo Valma isikuga. 1913. a. pühendus ta paranduskasvatustööle Eestis. Sõnaga «paranduskasvatus» tähistas Valma kogu õppe-kasvatustööd defektiivsete lastega.

1919. a. märtsis pöördus H. Valma kirjalikult Töö- ja Hoolekandeministeeriumi poole ettepanekuga läbi mõelda abikoolide ja paranduskasvatusasutuste avamise võimalused (5, lk. 2). Omalt poolt tegi ta ettepaneku avada kaks asutust, kumbki 50 kasvandikuga (5, lk. 3). Kirjavahetusest nähtub, et riigiametnikel ei olnud efektiivsust asutuste tüüpidest ega defektiivsuse olemusest. Esialgu tehti ettepanek avada riigi kulul idiotide kodu 100 hoolealusega, neist 60 alaealist ja 40 täiskasvanut (2, lk. 31). Hoolekandevalasakonna kirjas öeldakse: «Hooldus-

alusteks on vaja võtta arenemis- ja töövõimelisi idioote. Saab töötama üldharidusliku iseloomuga kool ja mitmesugused töökojad» (2, lk. 33).

H. Valma aitas aktiivselt ette valmistada uue asutuse avamist. Ta koostas 24 nimetusest koosneva nimekirja kirjandusest nõdrameelsete eest hoolekande alalt, mis ka telliti (2, lk. 7). Ta soovitas peamiselt saksa autorite töid. 1921. a. ilmus Valmalt «Mõnda nõdrameelsete eest hoolekandest ja nende kasvatuses». Ta andis ülevaate välismaal tehtust, selgitas nõdrameelsete põhjusi ning kirjeldas asutusi, kus nõdrameelsete peaksid õppima-kasvama. Valma soovitas 10-aastast koolikursust. Selle aja jooksul tuleks läbi võtta algkooli õppekavad, nõrgematega seesama kursus 1/3 võrra lühendatuna (14, lk. 27). Valma ei diferentseeri täpsemalt vaimset alaarengut. Nõdrameelsete all mõtles ta neid, «kes abikooli jaoks liig nõrgad on» (14, lk. 14). Looday asutus pidi vastu võtma idioote, kusjuures «täisidid» (14, lk. 15) tuleks varjupaikadesse koondada.

Valitsuse otsusega 23. märtsist 1922 anti Udriku mõis üle Töö- ja Hoolekandeministeeriumile (5, lk. 32), kus viimane 1. detsembrist 1922 avas nõdrameelsete kodu (2, lk. 220).

Udriku Nõdrameelsete Kodu võttis vastu 7—18 aasta vanuseid nõdrameelseid 3-kuulise katseajaga kas täielikult või osaliselt riiklikule ülalpidamisele (2, lk. 164). Vastuvõtukomisjon töötas Töö- ja Hoolekandeministeeriumis, kus tehti otsus lähitava arsti teatelehe ja palvekirja põhjal.

Udriku koolikodu oli sisuliselt nii algharidusmiinimumi andev kui ka tööd õpetav asutus. Kool töötas kolme klassi ja kolme õpetajaga. Aastatel 1921—1923 oli seal kuni 20 isikut, alates 1924-ndast kuni sulgemiseni 1929 püsis see arv 70—90 piires (5, lk. 32). Asutuse avamise järel töötati välja «Nõdrameelsete laste kasvatusasutuste kooli õppe- ja tunnikavad», mida hiljem täiendati ja parandati. Kava järgi koosnes õppeaasta kahest semestrist, kokku 34 nädalat (6, lk. 101). Esialgu loodi ka lasteae, kuid likvideeriti 1925/26. õppeaastal. Samuti koondati õige pea kingsepatöö meistri koht. Kogu asutuse tööd ja elu juhtis dr. H. Klemens, endine sõjaväearst. Tegelikult valitses asutuses kaksikvõim. Kodukooli juhatajaks oli H. Valma. Alati ei ühtinud kahe juhataja vaated asutuse väljaarendamisele. Kodu õppetöö korraldamist raskendas suunamise juhuslikkus ja kontingendi vaimse taseme ebaühtsus. Näiteks jaotas Valma 1928. a. laste koosseisu õppimis- ja töövõime seisukohalt alljärgnevalt: 12 — võib teha iga-sugust tööd, õppida algkoolis; 10 — võib teha lihtsamaid töid; 26 — noored, füüsiliselt ja vaim-selt nõrgad; 28 — töövõimetud (2, lk. 328). Eelöeldust selgub, miks koolikursuse lõpetajaid vähe oli, näiteks: 1925. a. — 15, 1926. a. — 6, 1927. a. — 4 (5, lk. 101).

Võimekamatele algkoolikursuse lõpetanud koolikohustuslikele kasvandikele rakendati nn täiendusõpetust. Paljud aga ei olnud ka lihtsaks

tööks võimelised, kasutades Udriku Kodu kui varjupaika.

Õppe-kasvatustöös lähtuti seisukohast, et kõige olulisem kasvatus, mis nõdrameelse osaks saab, on töö kui tähtsaim kasvatustegur, sest käte kaudu areneb terve keha ja vaim (14, lk. 34). Õpetada aga tuli ainult näitlikult, treenida silma ja keha, soodustada rääkimist (14, lk. 30).

Kui esimesed majanduslikud raskused olid ületatud, süvenes Valma jälle teooriaküsimustesse. 1926. a. ilmus Udriku Kodu tegevust silmas pidav «Nõdramoistuslike laste kasvatuasutuse ja asutuskooli tegevuse ehk paranduskasvatustöö põhijooned». Kirjutist oli vaja üldsuse tähelepanu juhtimiseks sellele, misugune peaks tegelikult olema paranduskasvatustöö. Kuigi riik oli kooli avanud, jäi kogu sisulise töö üle otsustamine pedagoogide asjaks. Valma püüdis Udriku Kodu baasil organiseerida kursusi, aitas Eesti erikoolide õpetajail lülituda Eesti Õpetajate Liidu paranduskasvatusektiooni, korraldas osavõtu 1926. aasta tervishoiu- ja hoolekandenaütusest õpilaste käsitööde ja defektoloogiaalase kirjandusega jne.

Abikoolides ja algkoolides halvasti edasi jõudvate õpilaste üle otsustamist pidi aitama H. Valma «Isikuraamat» (13). Isikuraamat ehk vaatlusvihik oli mõeldud pidamiseks kogu kooli aja vältel ja enamgi — viimane, seitsmes lahter oli ette nähtud täita õpilase hilisema käekäigu ja töö kohta. Õpilaste vaimse arengu taseme hindamiseks eestindas Valma Binet' — Simoni — Bobertagi testi, lisades katsevahendid (12). Puuduvad andmed, kui palju tegelikult testi ja isikuraamatut kasutati, küll aga kasutati neid eksperimenteerimise otstarbel.

Varustatuna teooria ja praktikaga võinuks Eesti paranduskasvatustöö nüüd aina sisukamaks muutuda, kuid riik suhtus ükskõikselt defektiivsete hooldusse ning läheneva majanduskriisi tõttu, mil algas kokkuvõetud eriti hariduse ja tervishoiu alal, tuli loobuda juba alustatust.

Vabariigi valitsuse otsusega 3. juulist 1928 võeti põllumajanduskoolide võrku Udriku mõis, jättes Hariduse- ja Sotsiaalministeeriumile õiguse Kodu kasutada seni, kuni leidub mõni muu koht (6, lk. 372). Viimane tegevusaasta möödus uue koha otsingutes, millesse sekkusid ka arstid. Ohe kasvandiku ülalpidamine Udriku Kodus oli riigile maksma läinud 63—71 krooni kuus, mida peeti kalliks (3, lk. 29). Majanduslikud raskused sundisid sulgema keskkooli ja algkooli. 1930. aastate lõpu poole jäi linnades 0,7% ja maal 2,23% selleaalistest lastest koolihariduseta (1, lk. 7). Üldsuse teadvuses oli tugevasti juurdunud annetuslik-heategev suhtumine defektiivsetesse. Eesti Õpetajate Liidu erikooliõpetajate toimikond teatas ministeeriumile: «Meie ei eita absoluutselt riiklike asutusi, kuid süsteem on ebakohane» (2, lk. 342). Riik asus kindlamale positsioonile — likvideeris 1929. a. lõpust Udriku Nõdramoistuslike Kodu, andis osa kasvandikke üle Eesti Evangeeliumi Luteriusu Kiriku Sisemisjoni Seltsi asutusele «Nain» ja ka kogu defektiivsete eest hoolekande korralduse Sisemisjoni Seltsile (6, lk. 55). H. Valma

asus tööle nimetatud seltsi paranduskasvatuse nõunikuna kuni 1936. a. (15). Haridusministeeriumi alluvusse jäid linnade abikoolid ja kurtidekool. Selline süsteem kehtis kuni kodanliku Eesti Vabariigi lõpuni. Vaimselt alaarenenud laste õpetamise küsimust ei võetud enam arutusele, pigem vastupidi. Nn. tõutervise liikumise aegu 30. aastate keskel ja seoses pärilikkuse-teaduse arenemisega muutusid defektiivsed, eelkõige vaimselt alaarenenud ühiskonnategelaste silmis ebasoovitavaks nähtuseks ning astuti samme nende sündivuse piiramiseks.

H. Valma teoreetilist pärandit ja kogemusi kasutas Nõukogude Eesti defektoloogia oma erikoolivõrgu rajamisel.

Kirjandus

1. Eesti Kroonika, Tartu, Eesti Kirjanduse Seltsi väljaanne, 1939.
2. ENSV ORKA, f. 50, nim. 1, s.-ü. 342.
3. ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 488.
4. ENSV ORKA, f. 1108, nim. 3, s.-ü. 899.
5. ENSV ORKA, f. 2000, nim. 1, s.-ü. 479.
6. ENSV ORKA, f. 2000, nim. 1, s.-ü. 489.
7. Haridus Eestis. Eesti Demograafia, vihik I, Tln., 1924.
8. L ü ü s, A. Sugemed vigaste laste kohta Eestis. Väitekirj. Tln., 1923.
9. L ü ü s, A. Õpetaja ja vigane laps. — «Kasvatus», 1922, nr. 21.
10. P a r t s, A. Defektiivsed lapsed ja kool. — «Kasvatus», 1919, nr. 4.
11. Rahvastik ja tervishoid Eestis. Eesti Demograafia, vihik IV, Tln., 1930.
12. V a l m a, H. Intelligenti katseleht. Tln., 1928.
13. V a l m a, H. Isikuraamat. Paranduskasvatuse isiklike andmete ja vaatluste kogu, Tln., 1925 ja 1927.
14. V a l m a, H. Mõnda nõdramoistuslike laste eest hoolekandest ja nende kasvatusest. Haapsalu, 1921.
15. V a l m a, H. Teenistuskirj. Ärakirj kinnitatud 30. sept. 1929 Tallinna I Riiklikus Notariaalkontoris.
16. Riigi Teataja. Tln., 1925, nr. 120/121.



KOOLIMUUSIKA NR. 5

Artur Kapp Liivamäel loomingulist inspiratsiooni saamas*

**JOHANNES JURISSON,
TRK õppejõud, muusikateadlane**

Selline muusikaline atmosfäär avaldas soodsat mõju ka R. Niinemäe lastele. Kõik püüdsid end võimaluse piires kunstiliselt harida; kes harjutas klaverit, õppis noodisaladusi, kes seadis värsse kokku. Vara surnud Herbert Niinemäest sai konservatooriumi üliõpilane, E. Arro ja V. Kapi koolikaaslane. Tema vend Aare Niinemäe paistis silma luuleandepoolest. Viimase tekstile kirjutas A. Kapp koorilaulu «Talveõhtul», mis on pühendatud Herbert Niinemäe mälestusele. Laul sai 1927. aastal K. Türrpu nimelisel koorilaulude võistlusel auhinna. A. Kapi teoste hulgas on nimetatud üks omapärasemaid. Siin laulu tekst:

Ju päike punasena unne vaju,
kui süda metsa hella embusse,
puud värisid härma vaikses sajus,
külm pildus okkaid sambla lembusse.

Mu üle sosistasid okashuuled
ja ninna tungis vaigustunud hõngu.
Ma nagu tuksatusi puies kuulen
ja näen tardund värskaid vaigulõngu.

Kui verd, mis haavu parandades hangund
mu mõtiskellu tungib äkitselt üks hõik.
Õhk oma karges tarretuses võngub,
hetk vaikust... ja siis raksab külma lõik.

Seal keegi hõiskab, sõites metsa rajal,
plaksatas üks puuke külma käes.
Mu kõrvus vaikne puie ohe kajab
ja õhus mängleb päikse hõõguv ääs.

Loominguline koostöö Pritsu talu elanikega ei piirdunud kaugeltki ülaltoodud lauluga. Aare Niinemäe tekstidele on A. Kapp kirjutanud soololaulu «Igatsus», naiskoorilaulu «Sügisaim», meeskoorilaulu «Mu muistne pärismaa», segakoorilaulu «Valguse radade poole». Kõik loodud aastal 1938. Neljakümnendate aastate alguses planeerisid A. Kapp ja A. Niinemäe isegi ooperi kirjutamist. Aluseks võeti Jüriöö sündmused. Ideest siiski ei saanud lavateost. Nähtavasti usaldas helilooja ooperi kirjutamise poeg Eugen Kapile, kellel valmiski 1944. aastal koostöös P. Rummoga Jüriöö-teemaline ooper «Tasuleegid».

Luulelembed olid ka Ottillie Niinemäe ja Liivamäe perenaine Rosalie Romeldi. Ottillie Niinemäe kirjutas kunstilise iseloomuga proosaminiatuure ja avaldas neid. Esimese sõnadele kirjutas A. Kapp soololaulu «Te teate» (1932), R. Romeldi tekstile aga segakoorilaulu «Palve» (1925), mille ta pühendas perenaise vara surnud poja mälestusele. Kahjuks on viimati mainitud teos aegade keerises kaotsi läinud.

Nii valitses Pritsu ja Liivamäe taludes tõeline loominguline atmosfäär. Vastastikku õpiti tundma «ilma ja inimesi», leevendati üksteise hädasid ja muresid. Isegi meile, eemalviibijaile, said sealsete elanike kaudu mõnedki asjad selgemaks. Näiteks A. Kapi isikus. O. Niinemäe kirjutab oma mälestustes: «A. Kapp hindas kõiki inimesi ühetaoliselt, seisuste vahedest ei saanud ta aru. Saks või sant, minister või talupoiss, tema nägi neis igapäevse elukõige inimese. Inimese näost tundis ta juba tema sismised, vaimlised väärtused ära, mõistis lugeda tema siseilma. Läks vähivõõrale inimesele laialisirutatud kätega vastu, tundis ära tema hingesugulust, samuti pööras ta mõnele tuntud suurusele süngelt selja.»

A. Kapi matkad ja jalutskäigud ulatusid Liivamäest kaugemalegi. Sageli võttis ta ette rännaku Paidesse, vahel külameeste hobusel, teinekord jala, nii nagu olukord tingis. Paides elas tookord Juhan Zeiger, kellega olid heliloojal omad «rehnutid». Kaks kanget meest, mõlemad põhimõttekindlad, igal oma elu- ja kunstifilosoofia. Seal nad siis seda igavest ja absoluutset tõde otsisidki. Vaidlesid ja leppisid. Viimast kinnitati ikka klaasi või pitsi juures. Arvati, et nii jääb sõprus kindlamini püsima. Sellest, kuidas helilooja suveöö videvikus Paidest koju jõudnud, teavad kohalikud ühteist rääkida. Kord, jälle pärast arvete klaarimist J. Zeigeriga helilooja tuleb ja tuleb, tee pikk ja väsitav. Ikkagi 17 kilomeetrit. Roidunud rändurile sõidab hobusega järele naabertalu peremees Mart Kõõbas. Temalgi kilk peas ja väsimus kallal. Võtab helilooja vankrile. Teel kinnitatakse sõprust. Kui väsinud Mart koju jõuab, seletab ta salapäraselt naisele: «Ikkagi tõin Kapi ära.»

Naine hirmu täis. Ostis kapi, kaotas tee peal ära, väsinud ja unise inimese asi! Läänud kadunud mööblit otsima. Ei leia. Pahandab mehega. Alles hommikul pidanud Mart õigeks asjasse selgust tuua. Peaaegu et Vargamäe Pearu vigurid.

1937. aastal pärast Järvamaa laulupäeva külastasid A. Kappi ka T. Vettik ja J. Zeiger. Alaliseks suvitajaks koos isaga oli ka Eugen Kapp.

A. Kapi Liivamäe-perioodi looming on küllaltki mahukas. Siia kuulub tema esimene sümfoonia f-moll (1924), oratoorium «Hiob» (1929), trio Es-duur viiulile, tsellolile ja orelile (1936), orel- ja klaveriteoseid, üle neljakümne koori- ja soololaulu jm.

Kui on öeldud, et A. Kappi inspireerisid mets, viljaväljad, mitmesugused inimtüübid, sõnaga Liivamäe ümbrus ja elanikud, siis pole see ei väljamõeldis ega iluheliline sõnakõlks. Nagu kohalikud elanikud mäletavad, sai helilooja end kõige paremini kontsentreerida igapäevastel jalutuskäikudel metsa või lakkavate viljapõldude vahele. Loodus oma ülevuses, värvikülluse ja meeleolurikkusega häälestas loomingulist lüürat kõige soodsamasse tonaalsusesse. Taluinimestele näis too kunstniku loominguprotsess oma-moodi koomilinegi. Noodipaberit heliloojal jalutuskäikudel millegipärast kaasas polnud. Kui ta otsitud mõtte või muusikalise kujundi leidis, jooksis kiiresti koju seda üles märkima. «Seal see asi on, teinekord on ladna jutumees, siis jälle jookseb sust mühinal mööda, nagu poleks vastutulijat olemaski,» arutasid talumehed omavahel.

Hea, kui mõte õigeaegselt leidis paberi ja pliitsi. Teinekord aga juhtusid õnnetusedki. Oli hea idee, veel kuusikuservalgi meeles, ent koju jõudes nagu peoga pühitud. Teinekord oli leitud mõte niivõrd originaalne, et lausa jahmatas autorit ennastki. Kiiruga koju joostes aga komistas, kukkus ja, oh häda, koos õnnetusega haihtus ka mõte.

Taluperemees J. Õunapuu mäletab oratooriumi «Hiob» loomist. Teoses on negatiivse leeri esindajaks Saatana, kellele autor kaua ei leidnud sobivat muusikalist kujundit. Kuigi taluperenaine öelnud, et «mis sa tast sinna metsa otsima lähed», pealegi veel äikeselmaaga, läinud helilooja siiski. Ju siis mets ja taevavõlv olid selliselt häälestatud, et korraga too otsitud vanakuri ilmuski. «Leidsin, leidsin!» hüüdnud ärevusest õhetav helilooja, kui ta jooksupalu, poolmäärjana koju jõudnud. Nii rääkisid Liivamäe talu inimesed. Helilooja on ka ise tole Saatana kohta hiljem kirjutanud: «... olin hädas oma oratooriumi «Hiob» saatana: ei leidnud sobivat karaktermotiivi. Elasin tollal Anna vallas. Suur mets asus läheduses. Oli pilvine tormine augustiöö. Läksin tuules ja vihmas metsa... Tuul raputas puid, kõu karkis ja raksatas, valgusähvatused valgustasid lillaka valgusjoana pimedat ööd ja

seal, selles pimeduses ning tormis ja möllus sain kätte saatana... Jooksin ruttu koju, et mitte unustada, sest mind painasid mitu saatana, ainult see metsas leitud oli õige. Aratasin naise ja käskisin süüdata lambi. Siis kirjutasin ta üles. Magama heites olin õnnelik: saatana oli mul käes». Vahel sisendas loodus helgeid, teinekord aga kurbi, vahel lausa traagilisi mõtteid. Teame, millest räägib J. Liivi luuletus «Mets kohas». Et need nukravõitu värsid just Liivamäel endale muusikalise kuju leidsid (soololaul, 1921), on sealse kuusemetsa salapärase kohina teene. Või siis soololaul «Latvade kõne» (E. Enno, 1922), eks seegi ole sealt saadud inspiratsioon.

Helilooja isiksuses ja loomingus paistab silma kaks äärmust. Ühest küljest laia kaare ja suure kuraasiga hambamees, keda pidasid omaks kuusiku taga poe juures asetvõtnud völlaroad ja jutumehed. Teisest küljest Fausti tüüpi juurdleja, inimese, inimkonna, õnne ja elumõtte üle arutlev filosoof. Nende kahe vahele mahtusid veel satiir, iroonia, patriootilised mõttemõlgutused, lüüriilised endapihtimused. Liivamäe-aastatest on pärit näiteks kaheksaosaline «Satiirilise süit» (1936) orkestrile. Selles on kujutatud inimloomuse nõrkusi, mille üle siin põldude rahus oli aega järele mõelda, võib-olla enese-kriitikatki teha. Süidi osadeks on: I — igavus, II — ükskõiksus, III — kõrkus, IV — jonnakus, V — laiskus, VI — auahnus, VII — kärsitus, VIII finaali, kokkuvõtte eeltoodust. Toreda irooniaga on läbi põimunud 1921. aastal E. Wöhrmanni tekstile loodud soololaul «Sõitis kosja õlekubu». Teose kangelas, iseteadliku perepoja uhket hõbu, rege, toredaid säärsaapaid tüdrukud näevad, «aga meest ei näe nad». Reel istub õlekubu.

On tõsi, et helilooja oli küll elus terava keelega, loomingus pole aga satiiriline külg eriti väljapaistev. A. Kapi tõeline natuur avaldab end eelkõige tema esimeses sümfoonia ja oratooriumis «Hiob». Neis kujutatud probleemid on üldinimlikud, filosoofilised, helilooja lemmikkangelase Inimese, tema suurus, teda jälitava saatuse ja kannatuse probleemid. Esimese sümfooniaga f-moll tähistas A. Kapp Beethoveni 9. sümfoonia esiettekande sajandat aastapäeva (1824). Beethoveni ja Bachi nime nimetas helilooja ikka erilise tõsiduse ja väarikusega, vahel tõstes samal ajal jalutuskeppi taeva poole. Nende vaimusuuruse ees oli ta alati valmis pead paljastama. Need mõtted on aluseks ka f-moll sümfooniale.

Oratoorium «Hiob» on aga lugu inimese kannatustest, millest J. S. Bach on oma muusikaga nii veenvalt rääkinud. See on helilooja enda tagasivaade käidud eluteele. Siin, Liivamäe metsavaikus, üksi iseendaga olles kerkis taas kõik jälle silmade ette. «Hiobi» aluseks on legend ausast, töökast ja

ennastohverdavast mehest, kelle eluteed aga suunab öela saatuse sümbol — Saatan. Kõik läheb viltu, Hiob kaotab varanduse, perekonna, teda tabavad õnnetused, haigused, vaesus, nälg. Midagi sellist oli läbi elanud ka A. Kapp. Oratooriumis ulatab helilooja käe ka oma kaugele kaaskannatajale J. S. Bachile. Viimase kantaadist pealkirjaga «Suures hädas hüüan ma Sinu poole» (nr. 131) on helilooja laenanud oma oratooriumile juhtmotiivi.

Oratooriumil on kokkupuutepunkte ka teise Järvamaa mehe, A. H. Tammsaare romaaniga «Tõde ja õigus». Eks ole siingi domineerival kohal kannatus, saatusele alistumise paratamatus. Aus töömees, tõde ja õigust otsiv Vargamäe Andres ei leidnud loodetud õnne, ikka vedas tal viltu. Kröödal oli läbi aastate nukker ilme, Mari vaevles südame-tunnistuse piinades ja nuttis, Jussi elu oli täis kannatusi. Vargamäe Andres, kes püüdis õigust kätte võita tõe abil, maadles Pearuga nagu Hiob Saatanaga. Otsides tõde ja õigust tuldi järeldusele: tõde on see, et õigust ei ole. Seda igivana tarkust tunnetas A. Kapp okupatsioonipäevilgi, kui sakslaste kätte sattus mustajukseline ja -silmne Liivamäe kandi nooruk, keda okupandid pidasid mustlaseks või juudiks. Teda päästis surmasuust A. Kapi abikaasa Gertrud, rahvuselt sakslane, keda vallutajad usaldasid.

Liivamäe kandi elanike suhtumist A. Kapisse väljendab A. Niinemäe poolt koduõue helilooja mälestuseks istutatud tamm, kui murdumatuse, tugevuse ja igaviku iidne sümbol. Sellise monumendina jäi helilooja kohalike elanike teadvusse püsima. Tutvumine Liivamäe ja selle ümbrusega toob A. Kapi sügavamõttelise loomingu meilegi lähemale.



Eugen Kapi jutul

Millised on Teie viimased helitööd?

Kirjutasin hiljaaegu 12 lastekoorilaulu — mudilas- ja poistekoorile. Veebruari lõpul kandis «Ellerheina» mudilaskoor Tiina Ergma juhatusel ette laulud «Majakas», «Kajakas», «Kadakas» ja «Kalaõnn» (Lelli Andre sõnad).

Viimaseks suuremaks tööks pean uut operit «Enneolematu ime». Selle, arvult oma kuuenda operi kirjutasin Anderseni muinasjutu laadi libretole, mõeldud nii vanadele kui ka noortele. Muinasloos elab ühel maal vana, jõuetu ja naljakas kuningas, kellel on mitmeid nõrkusi. (Kuningas on hale tenor, kapriisne kuninganna aga metso-sopran.) Kuid kuningapaaril on ilus, hea, lihtne ja lahke tütar (sopran). Lossis asub võlukell, millel on kujutatud päike, kuu ja teised taevakehad. Ühel päeval läheb aga võlukell rikki ega leidu kedagi, kes seda parandaks. Kuningas annab teada, et võlukella parandaja saab tema tütre endale naiseks. Saabuvad kohale printsid, kuningad ja paljud aukandjad, kuid kellelgi ei õnnestu kella käima panna. Selle tööga tuleb toime meistri poeg, lihtne noormees, kes armub kuningatütresse. Noorte tunne on vastastikune. Kuid oh häda! Kohale saabub uhke saatjaskonnaga Must Prints (bass), kes lõhub kella ja nõuab enesele kuningatütart naiseks. Prints tunnustab ainult võimu, rikkust ja jõudu. Kuningatütar ei nõustu Printsi naiseks saama. Vana kuningas saadab Printsi vastuvõtust keeldunud tütre kindlusetorni järele mõtlema.

Kuid printsess jääb truuks oma armastusele. Saatuse ise asub noortele appi. Meistri

poeg parandab kella uuesti. Lahendusse sekkub võlukell. Ta tuleb lavale ja ajab ära Musta Prints. Saatus kingib armastajatele võidu. Laulab koor, rahvas hõiskab. Lool on õnnelik lõpp.

Maikuus peaks «Estonias» toimuma esietendus.

Muusikas püüdsin iga tegelase luua karakterina. Kui viimase ooperi muusikas tegelaste iseloomustus õnnestus, olen rõõmus.

Näib, et Teie lemmikaines on folkloor. Teie esimene ballett «Kalevipoeg» tugineb eesti rahva eeposele. Mäletatavasti tekkis teose ümber vaidlusi ja Te tegite seda ümber. Kas «Kalevipoeg» on nüüd valmis?

Ei ole. Tahaksin «Kalevipoja» kallal veel töötada, sest leian, et teos nõuab seda. See on raske, austav ja kohustav ülesanne.

1940. aastal tehti mulle balleti loomise ettepanek. Mul oli see esimene ballett ja kogemusi vähe. Eestis puudus balletiloomingu traditsioon. Oopereid oli ennegi kirjutatud. Tööd katkestas sõda ja alles 1947. aastal valmis koreograafiline poeem «Kalevipoeg», mis 1948. a. «Estonias» esietendus. Olen balletti mitu korda ümber teinud (uus redaktsioon lavastati 1961. a.), kuid arvan, et esimene lavavariant oli parim. Mitte ballett, vaid just koreograafiline poeem, mis tugineb rahvakunsti traditsioonidele. Veel tahan toonitada, et minu «Kalevipoja» aluseks ei ole eepos tervenisti ega minu Kalevipoja kuju Kreutzwaldi Kalevipoja koopia. Mina võtsin aluseks kangelase nooruse, mehekssaamise, töö ja võitluse rahva õnne eest. Ta vabastab põrgust kolm neidu, toob rahvale tagasi elava jõu — nende tütreid. Minu «Kalevipoeg» lõpeb rahva juubeldusega, eepose lõpplahendus läheb minu teose omast lahku. Traagiline Kalevipoeg ei ole minu kangelane, minu balleti Kalevipoeg võitles kogu elu rahva õnne eest. Mõistagi võib mõni teine helilooja luua teistsuguse «Kalevipoja».

Kuidas sündis Teie muinasjutuaineline lastelooming?

Olen kirjutanud lastele kaks suuremat teost: ooperi «Talvemuinasjutt» (esietendus 1958) ja balleti «Kullaketrajad» (1956). Mõlema aluseks on muinasjutt. Nendeski teostes püüdsin tegelasi muusika kaudu iseloomustada, arvestades siiski teoste eri žanre.

J. Nasalevič tõi mulle «Talvemuinasjutu» libreto 1957. aastal. See meeldis, oli loomulik ja lastele sobivas vormis. Ooperit hakkasin kirjutama Ukraina Heliloojate Liidu puhkekodus. 1957. a. suvel valmis klaviir, 1958. a. orkestreering. Lastele luua oli tore.

«Kullaketrajad» kirjutasin Tallinnas. Aluseks võtsin Fr. R. Kreutzwaldi samanimelise muinasjutu.

Haapsalu l. keskkooli muusikateatrile olen kirjutanud kaks muusikali: «Rukkilillesuvi» ja «Kristallkingake», viimane samuti muinasjutu alusel.

Kes on Teie lemmikheliloojad?

Igal elujärgul on mul olnud oma lemmikud.

Nooruses armastasin eriti Skrjabin. Beethovenit ja Mozartit olen läbi aegade hinnanud. Ooperiloomingust tõstan esile Bizet' «Carmeni», Tšaikovski «Padaemanda» (eriti) ja «Jevgeni Onegini», Mussorgski «Boriss Godunovi», Borodini «Vürst Igori» (väga rahvuslik ja rahvalik ooper).

Praegu hindan kõrgelt Prokofjevi, Sostakovitši, Hindemithi, Debussy, Raveli loomingu. Stravinski meeldivad mulle «Petruška» ja tema süüdid.

Opetavateks eeskujudeks pean peale oma isa Artur Kapi veel Mart Saart ja Heino Ellerit. Isa andis mulle muusika klassikalised alused, ka õppisin hindama tema helitööde mastaapi. Mart Saare puhul võlus tema tunglev püüd rahvuslikkuse poole, ta oli mulle rahvuslikkuse eeskuju. Heino Ellerilt õppisin tema kaasaegsust.

Kirja pani MAIMO KALMET

26. mail k. a. tähistab NSV Liidu rahvakunstnik, sotsialistliku töö kangelane, eesti nõukogude helilooja ja pedagoog prof. Eugen KAPP oma 75. sünnipäeva. Soovime juubilarile kestvate loominguedu ja palju õnne!

Johannes Brahms ja tema sidemed ungari muusikaga

Johannes Brahms (1833—1897) — saksa helilooja. Johannes Brahms — romantik, kelle helikeel, väljendusviis ja teoste lüürilis-pihtimuslik sisu on iseloomulik romantilisele kunstiperioodile. Ta on romantik, kellele aga polnud vastuvõetav tolle aja heliloojate (eriti F. Liszti) vormivabadus ning armastus programmilise instrumentaalmuusika vastu, kelle muusikalised mõttekäigud ja teoste vormistruktuur on distsiplineeritud ning klassikaliselt selgemad, kelle töökspidamistel ja loomingul on alustoelised sidemed Beethoveni, Bachi ja veelgi varasema klassikaga. Sellisena näeme Brahmsi — 19. sajandi üht sisukamat ning silmapaistvamat heliloojat oma aja heliloomingu üldpildis. Sellisena iseloomustame teda ka 7. mail, tähistades tema 150. sünniaastapäeva.

Brahmsi looming hõlmab kõiki olulisemaid muusikažanre, välja arvatud ooper ja ballett. Ta teoste hulgas on esikohal suurvormid — neli sümfooniat, mitmesuguse koosseisuga kammeransamblid, instrumentaalkontserdid, sonaadid. Arvukalt kirjutata ka instrumentaalseid miniatuure (peamiselt klaveripalu — ta oli ju ka silmapaistev pianist), samuti soololaule ja kooriteoseid. Viimaste hulgas on üks möödunud sajandi väärtuslikumaid suurvorme — ema mälestusele pühendatud «Saksa reekviem».

Laiem kuulajaskond seostab Brahmsi nime aga esmajoones tema ülipopulaarsete «Ungari tantsudega», mida võib kuulda küll originaalis (s. o. klaveripaladena kahele või neljale käele), küll arvukates transkriptsioonides teistele soolopillidele; mitmesuguse koosseisuga ansamblitele ja orkestritele. Tantsude muusika on eht-ungarlik —

niivõrd, et nende autorit võiks pidada ungari heliloojaks. Ungari rahvamuusika köitis teisigi muust rahvusest 18.—19. sajandi heliloojaid (näit. J. Haydnit, F. Schubertit jt.), kuid ükski neist polnud ungari muusikas nii pädev ning sellesse sedavõrd sisse elanud kui Brahms. Ungari muusikat valdas ta nagu emakeelt.

Selle maa viisid said talle omaseks juba üsna muusikutee alguses — enne kahekümnendat eluaastat, mil temast, hea klaverimänguga juba lapsena silma paistnud noorukist sai ungari viiuldaja E. Reményi klaverisaatja. Kaks aastat (1849—51) elas E. Reményi pagulaseks Brahmsi kodulinnas Hamburgis, andes kontserte ka teistes saksa linnades. Reményi laialdases repertuaaris oli oluline koht ka Ungari rahvalauludel ja -tantsudel. Koostööst Reményiga ärganud huvi ungari muusika vastu jäi Brahmsis püsima, süvenedes edaspidi veelgi. Ungari muusika ümbritses teda ka Viinis, mis sai Brahmsi kodulinnaks 1862. aastast. Viin oli tollal üks rahvusvahelisi muusikakeskusi. Tõsise klassikalise muusika kõrval kõlas ning oli väga populaarne siin ka mitmete maade levi- ja rahvamuusika, kusjuures erilist huvi äratas ungari muusika. Sellega puutus Brahms kokku selle muusika kodumaalgi, kuhu teda viisid kontserdireisid dirigendina või pianistina.

Ungari viise leidub mitmes Brahmsi teoses, peale «Ungari tantsude» veel ka kahes klaverile kirjutatud rapsoodias, viiulikontserdis, viiuli ja tšello topeltkontserdis, kvartettides ja mujal.

«Ungari tantsud» on loodud ajavahemikul 1852—1869 ning avaldatud Brahmsi poolt kahes seerias: 1869. a. kümme ning 1880. a. üksteist tantsu. Muusikaline alusmaterjal pärineb suuremalt osalt aastatel 1840—1860 tegutsenud ungari meelelahutusmuusika autorite (B. Kéler, M. Borzo jt.) loomingust. Nende laulu- ja tantsuviiside kõrval leidub ka ehtsaid rahvaviise ning Brahmsi enda originaalmeloodiaid.

«Ungari tantsude» ülesehituse aluseks on kolmeosaline vormstruktuur, mis on kontsertantsudes kõige enam kasutatav, mida ta ei ole eriti suureks paisutanud ning milles on tantsumuusikale omast rohket vormiosade kordumist. Sellise ülesehituse poolest on Brahmsi tantsud võrreldavad teise moodunud sajandi tuntud rahvusliku tantsudesarjaga — A. Dvořáki «Slaavi tantsudega». Nad erinevad aga F. Liszti «Ungari rapsoodiatest», mis põhinevad küll samuti rahvuslikel viisidel (Liszti ja Brahmsi loomingust leiame isegi üksikuid ühiseid viise), kuid on vabama arendusega, tugevalt improvisatsioonilised, tehniliselt imposantsed ning tunduvalt ulatuslikumad. Liszti heliloojakäekiri oli teistsugune, kuid tegemist on ju ka vabavormilisema žanri — rapsoodiaga.

Helikeele sügava seose poolest rahva- ja olmemuusikaga ei ole «Ungari tantsud» erandiks Brahmsi loomingus. Teda paelusid ka saksa, austria, tšehhi, serbia ja teiste rahvaste viisid, millele ta tugines nii suur- kui väikevormides, nii instrumentaal- kui vokaalteostes. Rahva- ja olmemuusika oli Brahmsi kiindumus ja loomingu lähteained. «Minu ideaal on rahvamuusika,» väljendas ta oma suhtumist sellesse muusikaliiki ühes 1860. aastal kirjutatud kirjas Clara Schumannile.

Lisamaterjali muusikaõpetajale

Leonard Bernstein «Rõõm muusikast». Tallinn, «Eesti Raamat», 1982.

Raamat on tõhus täiendus muusikaliteratuuri käsitlevale kirjandusele, pakub huvitavaid arutlusi muusika üle ning seletusi ainulaadsele nähtusele — inimese reageerimisele organiseeritud helidele. Lugeja saab osa Beethoveni otsingutest ja heitlustest Vienna sümfonia kirjutamisel, tunneb sügavat kahetsust Gerschwini loomingu katkemise pärast tema varajase surma tõttu, rändab koos autoriga dzässimaailma, süveneb dirigeerimiskunsti saladustesse, jälgib arutlusi nüüdisaegse muusika üle, tajub sügavamalt, milles on operi suurus või J. S. Bachi viiekümne väsimatu aasta loomingu jõud.

NSVL Muusikafondi Eesti Vabariikliku Osakonna väljaandel on ilmunud sarjas «Koolimuusika» kaks väljaannet:

Veljo Tormis «Koolimuusika eesti rahvalauludest ja pillilugudest», Tallinn, 1981.

Osad: I Karjaste lood. II Lõikuslaulud. III Tähtpäevalaulud. IV Laulumängud.

Materjal põhineb eesti rahvamuusikal, on lastele arusaadav ja huvitav ning pakub nii laulmis- kui mängimisrõõmu alg- ja keskastme õpilastele.

Heino Jürisalu «Koolimuusika ansamblimängu aabits». Tallinn, 1982.

Osad: I Rütmiharjutused: A. Rütmi mudelid; B. Kõnekoorid; C. Rütmi kaanonid; D. Kaja- mängud; E. Rondod. II. Viieastmeline helirida: A. 12 harjutust kahele plaatpillile; B. 8 pala plaatpillile, bassile ja rütmipillile; C. 6 pala plokkflöödile.

Kogumiku koostamisel on lähtutud algklasside õpilastest, kelle muusikalisi oskusi alles hakatakse kujundama. Siin sisaldub harjutus- ja mängumaterjali instrumentaalansamblike töö algetapiks. Rütmiharjutused on seotud eesti keele kõnerütmidega ning seetõttu hea abimaterjal rütmialaees töös muusikaõpetuse tunnis.

Salme Taev «Laululõimi sõõrisammul». Tallinn, «Valgus», 1981.

Kogumik sisaldab rohkesti laulumänge ja laule lasteaiaaalistele, kooli noorema ning keskastme õpilastele. Eessõnas antakse laulumängude õpetamise metoodilisi juhendeid ning vajalike mõistete, võtete ja sammude kirjeldusi. Repertuaari esitamisel on arvestatud töötemaatikat, aastaaegu, tähtpäevi ning vanaaegseid mardi- ja näärikombeid. Kogumiku repertuaari saab kasutada ka pikemate montaažide ja stsenaariumide koostamisel lasteaia- või koolipidude tarvis ning siin leidub rohkesti abimaterjali klassiväliseks tööks laulu- ja tantsuringidele.

«Laule, mängu ja tantsu 6-aastastele lastele». Tallinn, «Valgus», 1982.

Kogumik sisaldab mitmesuguse meeoluga laule ja klaveripalu muusika kuulamiseks, rohkesti lastelaule kodumaast, laste elust ja tööst, eri aastaegadest ja tähtpäevadest. Mängud ja tantsud on antud koos kirjeldustega. Ehkki kogumik on koostatud eelkõige koolieelse kasvatuse programmi nõudeid arvestades ning mõeldud kasutamiseks kooli ettevalmistusklassides ja kodudes, on siin sisalduvat repertuaari soovitatav korrata 1. klassis ning valikuliselt ka teistes algklassides.



KROONIKA

Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti Vabariikliku Opetajate Täiendusinstituudi ja Ühiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi korraldusel toimus 27.—29. märtsini ÜPUI konverents «Pedagoogiline kultuur ja õpilase isiksuse areng».

Konverentsi avades soovis Eesti NSV haridusministri asetäitja **K. Luts**, et õpetajatest uurijate eeskujuna kanduks üha laiematesse ringkondadesse, nii suudame edukamalt realiseerida ülesandeid, mis meie ette seadis NLKP XXVI kongress.

Plenaarkoosolekul esinesid probleemgruppide ja sektiioonide juhendajad. TPedI prof. kt. akadeemik **H. Liimets** käsitles aktuaalseid probleeme õpilase isiksuse arengus. Meie koolinoorte hulgas korraldatud küsitlus «Pingist pinki» näitab tunnetushüvi langust ja hüvi keskendumist muude tegevuste ümber. Nihked asisemas suunas on toimunud ka elukutse valikul. Pedagoogide ees lähemal ajal seisev põhiprobleem on ilmselt selles, kuidas tagada, et õpilased võtaksid omaks kasvatuseesmärgid. Edasi liikuda ja arenda saab ikkagi ainult kindla eesmärgi olemasolu korral.

Eesti kooliajaloo ja pedagoogilise mõtte arengu probleeme juhendaja TRÜ dotsent **A. Elango** teema oli «Aktuaalseid ülesandeid eesti pedagoogilise mõtte ajaloo uurimisel». Tänu L. Anderseni ja ta õpilaste töödele on mineviku rahvakoolide võrk küllalt hästi kaardistatud, uurijate ülesanne on selgitada, millist osa etendas mineviku rahvakool meie kultuuri arengus.

ÜPUI õpetajaskonna uurimise probleemgrupi juhendaja TPedI dotsent **M.-I. Pedajas** vaatles õpetaja emotsionaalse seisundi kujutamist eesti nüüdiskirjanduses. Õpetajasse suhtumist kujundab subjektiivne info, kuna publitseeritud õpetajaurimused jäävad mahult tunduvalt alla ilukirjanduses ilmunud materjalide hulgale. Vajame ilukirjanduses positiivset tänapäeva õpetaja tüüpi, neid on koolis küllalt. Olemasolevad õpetajatüübid pakuvad tuleviku jaoks meie kaasaegsest koolimeistrist liiqa lohutu pildi.

Muusikasektsiooni juhendaja TRK dotsent **J. Plink** rääkis muusiku-isiksuse loova eneseteostuse teoreetilisi-metodoloogilistest alustest, matemaatikasektsiooni juhendaja PTUI asedirektor dotsent **A. Telgmaa** koolimatemaatika ees seisvatest ülesannetest, füüsikasektsiooni juhendaja TPedI vanemõpetaja **V. Kornel** tutvustas elektronarvutil sünteesitud ülesandeid reaaliains. VOT-i asedirektor **V. Ratasepp** jagas muljeid õpetajate dünastiade kokkutulekult Moskvast, kus ta viibis Eesti NSV-d esindanud dünastia koosseisus.

Avapäeval kuulati muusikasektsiooni ettekandeid.

Teise konverentsipäeva avasid pedagoogilise

uurimistöö kursuse matemaatikasektsiooni ettekanded. **T. Aro** (Turba keskkool) tutvustas katset uurida seoseid matemaatikateadmis- te ja kontrolli tiheduse vahel 6. klassis, **L. Kork** (Kehra keskkool) matemaatika kodutööde efektiivsuse küsimusi 9. klassi baasil ja **M. Tamm** (Tamsalu keskkool) töövihiku kasutamist matemaatika õpetamisel. Õpilaste teadmiste ja oskuste kontrollimisest standardiseeritud kontrollitööde abil 4. klassis rääkis PTUI nooremteadur **T. Tartu**, matemaatika mõnede aine- lõikude omandatusest **A. Põitel** (Tallinna 9. keskkool) ja **A. Ruubel** («Nõukogude Õpetaja» osakonnajuhataja).

Pedagoogilise uurimistöö füüsikasektsioonis kuulati neli ettekannet: **M. Angerjas** (Paide kutsekeskkool nr. 25) rääkis heuristiliste lahenduste saamise võimalustest keskkooli füüsika- ülesannete lahendamisel, **L. Lepland** (Abja- keskkool) ja **A. Lillemaa** (Võru 1. keskkool) sinemaatika sünteesülesannete komplektist ning selle kasutamisest, **L. Jaek** (Tartu 5. keskkool) füüsika sünteesülesannete kasutamise kogemustest 10. klassis ja **K. Trahv** (Rakvere 3. keskkool) Rakvere rajooni õpilaste füüsikaalastest huvidest.

Arvukalt nagu ikka oli esinejaid ÜPUI Eesti kooli ajaloo ja pedagoogilise mõtte arengu probleemgrupis. **R. Liiv** (Linnamäe eriternaat- kool) rääkis eestlasest Jaan Rääpost Ukraina hariduselu juhina. Meie kirjanike pedagoogi- lise pärandi uurimine on oluline tööloik probleemgrupi tegevuses. Seda küsimuste ringi käsitles kuus ettekannet: «Pedagoogilisi suge- meid rahvakirjanik A. Hindi loomingus» — **J. Püvi** (Järva-Jaani keskkool); «Rahvakirjanik O. Luts eesti keelest ja selle õpetamisest» — **T. Maasik** (Otepää keskkool); «Rahvakirjanik E. Peterson-Särgava laste kodusest kasvatu- sest» — **M. Jõgi** (Kohtla-Järve kauköppekesk- kool); «Pedagoogilisi sugemeid J. Pärna loom- ingus» — **H. Mägi** (Otepää keskkool); «Peda- googilisi mõtteid A. Haava loomingus» — **L. Kivihall** (Kingissepa õhtukeskkool); «Peda- googilisi mõtteid J. V. Jannseni loomingus» — **O. Kukk** (Uulu 8-kl. kool). Võitlust emakeelse kooli eest tsariaegses Eestis käsitles **A. Nurk** (Tartu Linna Haridusosakond), Eesti rahvakooli kujunemist kohustuslikuks 6-kl. algkooliks (1919—1930) **L. Metsis** (Kutsehariduse Komitee õppemetoodiline kabinet). Noorest **J. Käisist** loodusteaduse õpetajana (1903—1917) rääkis **V. Horm**, looduskaitsesalastest tööst Viljandi rajooni koolides **O. Niinemäe** ja kooliaedadest eesti kooli õppe- ja kasvatussüsteemis **V. Arold** (Tudulinna 8-kl. kool).

Teise päeva lõpetasid ÜPUI õpetajate uuri- mise probleemgrupi ettekanded. TRÜ vanem- teaduri **R. Uringu** ja TPedI dotsendi **M.-I. Pe- dajas** ühistöö «Missuguste isiksusjoontega õpetajaid valib käesolev koolisituatsioon» kandis ette R. Uring. Õpetajate kasvatuslike hoiakute kujunemises koolisituatsioonis andis ülevaate **K. Palo** (Pärnu 8-kl. abikool) ning kasvatuslike hoiakute seosest fikseeritud hoiakute- ga **V. Eksta** («Nõukogude Õpetaja» toi- metus). **V. Rea** (Keila-Joa Sanatoorne Inter- naatkool) vaatles õpetaja füüsilist tervist emotsionaalse seisundi taustfaktorina, **A. Albert** (Juhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituut) ängistusnähtusi õpetaja emotsionaalset seisundit kujundava tegurina. «Konflikt kui õpetaja emotsionaalse seisundi põhjus ja taqajärg», nii oli sõnastatud **E. Saluveere** (Suure-Jaani keskkool) teema. **A. Osula** (Pärnu linna hari- dusosakond) vaatles tunnustuse osa õpetaja professionaalse enesetunde kujunemisel.

Konverentsi kolmandal päeval kuulati 18 ettekannet. Päeva alustasid ÜPUI didaktika probleemgrupi liikmed. **E. Nurk** (Vändra kesk- kool) rääkis matemaatikakursuse põhieesmärki- de täitmise võimalustest, **A. Benno** (TRÜ vanem-

õpetaja) 7. klassi geograafiaõpiku raskusastmest ja selle lihtsustamise efektiivsusest, **V. Raup** (Tartu 2. keskkool) mõnede õpioskuste arendamisest ajaloos 9. klassi näitel. Kirjanduse ja emakeele probleeme käsitles 5. ettekannet: õpilastepoolseid kirjanditeemade eelistusi vaatles **H. Krasohin** (Nuia keskkool), kirjandusliku allteksti interpreteerimist koolieea vanemas astmes **V. Potseps** (Tartu Pedagoogiline Kool), kirjutama õpetamise seostamist lugema õpetamisega aabitsaperioodil **A. Düna** (Tartu 1. eriiinternaatkool).

Esteetilise kasvatus ja tööõpetuse probleemgrupit kuulati viit esinejat. Eesti Raadio kirjandussaadete teatriõpetuslikku aspekti tutvustas **K. Völli** (PTUI vanemteadur) ja lugemispedagoogide kirjanduskultuurilisi hoiakuid **I. Kops** (Fr. R. Kreutzwaldi nim. ENSV Riiklik Raamatukogu). Fakultatiivained ja õpilaste suhtumine nendesse oli TPedI vanemõpetaja **K. Tuvikese**, eneseväljendus ja kunstikasvatus VOT-i meetodiku **T. Lepiksaare**, ruumilise kujutlusvõime ja loogilise mõtlemise seosed tehnilise joonestamisega **A. Nemvaltsi** (Tartu 1. eriiinternaatkool) teema.

Õpilase isiksuse arengu probleemgrupis on tähelepanuväärne kohal kutsesuunitus ja kutsesuunituselise alased uurimised. Õpilaste kutsesuunitusid ja kutsesuunitlusi käsitlesid **E. Allese** (Vaeküla eriiinternaatkool) — «Erinevusi erinevate staatusegruppide kutse-eelistuses», **A. Kaasik** (Tõrva 8-kl. kool) — «Kutsehuvideteguritest», **M. Rufe** (PTUI vanemteadur) — «Kutsesuunitusviihikud üldhariduskoolis» ja **O. Uuema** (Aruküla 8-kl. kool) — «Psühholoogiaõpingud keskkoolis õpilase isiksuse arengu, eriti kutseorientatsiooni tegurina». Kuulati veel **P. Lehestiku** (Põlva keskkool) ettekannet õpetaja suhtlemisstiilidest, **S. Kõivu** (Vastse-Nursi 8-kl. kool) õpilase vaba aja kommunikatsiooni sisust ja teguritest ning **M. Ronimoisi**, kes rääkis karistusest ise- ja eneseregulatsiooni vahendina.

Plenaarkoosolekul kokkuvõtteid tehes märkisid sõnavõtjad VOT-i asedirektor **V. Ratassepp**, akadeemik **H. Liimets** ja ÕPUI auliige **F. Eisen** ettekannete sisukust ning kõrget taset.

Õpikogude KOOL

X. ПУХКИМ. Школа ждет молодого учителя.

В центре внимания автора статьи — работа молодых учителей, проблемы их самоусовершенствования и проведения свободного времени. В школах ждут молодого учителя, деятельность которого активизирует учащихся и часто является примером для других. Во многих школах нашей республики при помощи молодых учителей организуются содержательные воспитательные мероприятия. Осенью прошлого года был избран Совет молодых учителей ЭССР из 24 человек. Его целью является помогать молодым учителям приобретать педагогический опыт, а также интересно проводить свободное время.

Л. НУРМОЯ. Методический кабинет как центр внутришкольной методической работы.

Важное место во внутришкольной методической работе принадлежит методическому

кабинету, который объединяет предметные кабинеты в единую систему, а различные стороны самоусовершенствования учителей — в единое целое. В статье дается много рекомендаций для оснащения методического кабинета, перечисляются темы и материалы, которые там обязательно должны находиться. Более подробно автор знакомит с работой методического кабинета Раквереской 1-ой средней школы.

X. ROOTS. Мозаика воспитания.

Автор статьи знакомит читателей с размышлениями Г. Федорца, кандидата педагогических наук, доцента Ленинградского педагогического института им. А. М. Герцена, изложенными в 1-ом номере журнала «Народное образование» за 1983 г. Речь идет о целесообразности и логике педагогической работы учителей на основе различных конкретных примеров.

Конспективно излагается рациональное зерно статьи кандидата педагогических наук Н. Шурковой, опубликованной в 6-ом номере журнала «Народное образование» за 1982 г., которое поможет учителю при проведении различных мероприятий.

K. POOM. В защиту собраний или мысли о классных собраниях.

Статья основывается на опыте работы, приводит примеры проблем одной школы при подготовке и проведении классных собраний. Приводятся методические руководства, как можно проводить классное собрание в IV и VII классах, классное комсомольское собрание в старших классах. Автор подчеркивает необходимость хорошо подготовить собрание с учетом возраста учащихся, поддерживать преемственности и содержательности. Собрание рассматривается как коллективный орган руководства.

M. ВЕЛЛЕСТЕ. Рабочую специальность — из среднего профтехучилища.

Дальнейшее развитие народного хозяйства требует увеличения роли подготовки рабочих кадров. Поэтому постоянно расширяется сеть учебных заведений системы профессионально-технического образования, растет количество учащихся средних профтехучилищ и технических училищ. Следует более эффективно проводить работу по профориентации среди учащихся общеобразовательных школ, знакомить их со специальностями по содержанию, а также с требованиями, предъявляемыми учащимся. Необходимо, чтобы при профориентации учитывались как личные интересы молодежи к специальности, так и государственные потребности.

Подготовка учащихся к семейной жизни.

Статья передает мысли, высказанные в ходе обсуждения, которое состоялось за круглым столом в редакции журнала «Ньюкогуде кооль». Работники просвещения нашей республики говорили на основе своего опыта работы о роли курса семейного воспитания в подготовке учащихся к жизни. Говорилось также о том, кто должен преподавать этот курс, в какой помощи нуждается школа. Были сделаны многие предложения. Выяснилось, что курс семейного воспитания, несмотря на некоторые недостатки, очень ценится учащимися и является необходимым предметом. Не хватает соответствующей учебной литературы, справочников. Подчеркивалась связь этого курса с другими звеньями учебно-воспитательной работы.

Ю. СААР. Акцентуированный характер и отклонения в поведении.

Статья из области психологии рассматривает более подробно учение об акцентуированных характерах подростков, выдвигая аспекты практического значения. Автор опирается на выводы многих исследователей и дает краткий обзор различных типов акцентуированной личности. Рассматриваются проблемы, с которыми каждый педагог сталкивается в своей работе.

Х. ТОМБУ. «Учитель — прежде всего воспитатель».

В статье рассматриваются вопросы стажерской практики и педагогической подготовленности выпускников ТПЕИ (первых десяти месяцев работы). Характеристики, составленные на молодых учителей, окончивших пединститут в 1979, 1980 и 1981 годах, говорят о том, что школы в общем довольны полученными кадрами, но все же они полностью не покрывают потребности школы. Опираясь на исследования многих известных ученых, автор касается некоторых проблем, связанных с требованиями, предъявляемыми современному учителю как воспитателю.

Х. КААС. Краеведческий материал на уроках литературы в V классе.

Опираясь на опыт работы, автор показывает, как можно связывать проблемы, содержащиеся в художественной литературе, с историей, культурой и природой родного края. Тексты художественной литературы в учебнике V класса рассматриваются по циклам.

Х. ОЯ. Давайте учить учеников составлять алгоритмы.

Обучение при помощи алгоритмов способствует нахождению связей и отношений учебного материала, развивает у учащихся логическое мышление и умение делать обобщения. Алгоритмы можно использовать в геометрии, грамматике, химии, физике, географии и других предметах. В статье перечисляются требования, которым должны отвечать алгоритмы, и приводятся примеры его использования. Показывается, как познавательный алгоритм превращается в преобразовательный.

Ю. АФАНАСЬЕВ, Э. ИЫГИ, К. ВЕЛСКЕР. Рекомендации для использования микрокалькулятора на уроках математики VII класса.

Рекомендации авторов основываются на результатах работы нескольких лет исследовательской группы из трех человек. Использование микрокалькулятора в школьной работе считается желательным. Приводится план распределения времени соответствующей темы программы. В статье перечисляются цели использования в школе микрокалькулятора исходя из инструктивного письма Министерства просвещения СССР и соответствующих конкретных ма-

териалов, даются конкретные рекомендации для учителей математики.

А. РОХТЛА. О работе разновозрастной группе детского сада.

В небольших детских садах дети различного возраста объединяются в одну группу. В статье даются методические рекомендации для воспитателей таких групп. Решение воспитательных задач в разновозрастной группе несколько легче, развитие младших детей протекает более благоприятно. Организация жизни в детском учреждении должна быть приемлема для детей, разносторонне развивать их. Важное значение имеет правильно составленный режим дня, относительно которого в статье даются рекомендации. Речь идет также о конструировании в средней и младшей подгруппах.

Э. ВЕСКИВЯЛИ. 60 лет со дня основания первой государственной школы для детей с задержкой умственного развития.

В конце 1982 года исполнилось 60 лет со дня открытия первого государственного учреждения для детей с задержкой умственного развития. Начиная с 1920 года проявлялся интерес к вопросам дефектологии со стороны врачей и педагогов. Правительство буржуазной Эстонии должно было предпринять меры для обучения и призерения дефективных детей. Х. Вальма как ведущий олигофренопедагог напечатал свои труды об обучении и воспитании слабоумных. Он работал заведующим школы при учреждении для слабоумных. Учреждение закрыли в связи с экономическим кризисом буржуазной Эстонии в 1929 году.

И. ЮРИССОН. Творческое вдохновение Артура Каппа в Лийвамяэ.

Статья знакомит читателей с личностью и творчеством композитора (начало в «Ньюкоуде кооль» № 4). А. Капп жил летом в Лийвамяэ всего в течение 12 лет.

Беседа с Эугеном Каппом.

В статье, посвященной 75-летию народного артиста СССР, Героя Социалистического Труда, профессора Эугена Каппа, биллар отвечает на вопросы работника редакции о своих произведениях, в том числе и о произведениях для детей, написанных на мотивы сказок.

И. Брамс и его связи с венгерской музыкой.

М. КЛААС. Дополнительный материал для учителей музыки.

Статья коротко знакомит с пятью музыкальными изданиями, вышедшими в 1981—1982 годах, которые способствуют оживлению музыкальной воспитательной работы, проводимой как в школе, так и в детском саду.

40 AASTAT TAGASI

Olme valgustanud Suure Isamaasõja sündmuste käiku Nõukogude—Saksa rindel 1942/43. a. sõjatalvel ja 1943. a. kevadel. Heitkem pilk sõjasündmustele Vahemere basseinis, täpsemalt Põhja-Aafrikas.

Ajal, mil Nõukogude relvajõud taotlesid põhjalikku murrangut Suure Isamaasõja käigus ja saavutasid selle, toimusid olulise tähtsusega sündmused ka Teise maailmasõja muudel tandritel.

Punaarmee kangelaslikud kaitselahingud 1942. a. suvel ning võimas pealetung Doni steppides ja Stalingradi all 1942. a. lõpul võttis fašistlikult väejuhatusele võimaluse pealetungiks teistes piirkondades.

*

1942. a. suvel töötas Ameerika-Inglise väejuhatuse välja Põhja-Aafrika vallutamise plaani. Selle järgi pidi 8. Inglise armee arendama pealetungi Egiptuses El-Alameini piirkonnast läände ning ette valmistama Ameerika ja Inglise vägede maandamist Marokos ja Alžeerias. Edasi kavatseti feldmarssal E. Rommeli väed läänest ja idast antava löögiga lõplikult purustada ning kogu Põhja-Aafrika oma kontrolli alla saada.

Oktoobri keskel oli El-Alameinist edelas paiknevas Itaalia ja Saksa väegruppeerings 4 Saksa ja 8 Itaalia diviisi (nendest 4 tanki- ja 2 motoriseeritud diviisi).

Itaalia-Saksa diviisid olid kehvasti komplekteeritud elavjõu ja tehnikaga, puudu oli kütusest ning lahingumoonast. Tanke oli vaid 500 ja lennukeid 400—450. Täiendust ei saadud, kõik reservid neelas Nõukogude—Saksa rinne.

Inglaste olukord oli 1942. a. sügiseks paranenud. Neil õnnestus tunduvalt suurendada Egiptuses paiknevat väegruppeeringut ja saavutada ülekaal õhus. 8. Inglise armee koosseisu, mida juhatas kindral B. Montgomery, kuulusid kõik Egiptuses paiknevad Inglise väeosad, kokku 3 armeekorpus, milles oli 11 diviisi ja 4 üksikut brigaadi. Armeel oli 1100 tanki ja 1200 lennukit.

Lahingud El-Alameini platsardmil, kus Itaalia-Saksa vägede kaitseliin kujutas insenertehniliselt üksikuid tugipunkte kaitse sügavusega 15—20 km, algasid 1942. a. oktoobris.

Inglased alustasid pealetungi ülekaalukate jõududega 23. oktoobril 1942, kuid alles 3. novembriks suudeti vastase kaitse kogu sügavuses läbi murda. Sellele aitas kaasa 2. novembril rünnakule eelnenud 4-tunnine ettevalmistav suurtükivägi. 4. novembri hommikul saatis edu 13. korpuse India diviisi, kes kiilus Itaalia-Inglise kaitseliini kuni 8 km sügavusse. Samal päeval oli Rommel sunnitud taanduma Egiptusest läände. Taganemisel võtsid sakslased kaasa kogu joogivee tagavarad ning autod ja 4 Itaalia diviisi, kes asusid kaitseliini lõunaosas, pidid kohe kapituleeruma.

Jälitades vaenlast, vallutasid inglased 13. novembril Tobruki ning 27. novembril jõudsid Liibüas El-Ageila kindlustatud jooneni. Mussolini palus sõjalist abi Hitlerilt. Saksamaal polnud reserve kusagilt võtta, sest Nõukogude väed olid alustanud Volga ja Doni vahel vastupealetungi. Itaalia-Saksa vägedel tuli detsembris jälle taganeda. 23. jaanuaril 1943 jätsid nad maha Tripoli ja taandusid kaitsepositsioonidele Liibüa-Tuneesia piiriladel.

Niisiis saavutasid inglased edu El-Alameini all, tekitasid vaenlasele märgatavaid kaotusi, sundisid ta Egiptusest lahkuma ning kolme järgneva kuuga haarasid Kürenaika ja Tripoli taania territooriumi. Nüüd võisid inglased ja ameeriklased koondada oma väed pealetungiks Tuneesias. Peaaegu üheaegselt lahinguoperatsioonidega Egiptuses algas liitlaste pealetung Prantsuse Põhja-Aafrikas. 8.—12. novembrini 1942 maandas liitlaste väejuhatuse oma väed Marokos ja Alžeerias. Novembri lõpuks olid Inglise ja Ameerika väed läbinud 900 km ning jõudsid Tuneesiasse. Prantsuse koloniaalvaldustes oli tollal ligi 200 000 sõdurit, kuid prantslased ei osutanud liitlasvägedele peaaegu mingit vastupanu. Lõpuks mõistis ka nn. Vichy valitsus vastupanu mõttetust.

Liitlaste üldpealetung Tuneesias kindlustunud vaenlasele algas 20. aprillil 1943. Pärast ägedaid lahinguid õnnestus 6.—7. maini läbi murda Itaalia-Saksa kaitse positsioonidest, jõuda Vahemere äärde ja vallutada Tunis. Samal ajal tungis Ameerika 2. korpus Tuneesia sadamalinnas Bisertasse. Itaalia-Saksa väed, kellel puudusid laevad evakueerumiseks, kapituleerusid 13. mail 1943, kokku ligi 250 000 meest, nendest umbes pooled olid itaallased.

Seega purustasid Ameerika-Inglise väed 1942. a. oktoobrist 1943. a. maini täielikult Aafrikas paiknevad Itaalia-Saksa väed, vallutasid kogu Põhja-Aafrika.

USA ja Inglise valitsusjuhid püüdsid kujutada operatsiooni Põhja-Aafrikas «tõelise teise rindena». Tegelikult seisid Ameerika ja Inglise vägede vastas suhteliselt tühised jõud. Lahingute ajal Põhja-Aafrikas saatis Saksa väejuhatuse sinna mõned diviisid ning väiksemad üksused Itaaliast ja Prantsusmaalt, kuid ei võtnud idarindelt ühtki väeosa. Sõja pearaskus fašistliku Saksamaa ja tema satelliitide vastu jäi Nõukogude Liidu kanda.



Kutsekeskkool nr. 6 asub Tallinnas Kalinini t. 98. Selles koolis saab õppida treialiksfreesijaks, remondi- ja tööriistalukksepaks, töösusseadmete elektrimontööriks, tööpinkide seadistajaks ja raadioaparatuuri monteerijaks. Nendele erialadele võetakse vastu 8. klassi lõpetanud. Keskkooli lõpetanutel on võimalik selgeks õppida joonestaja-konstruktori amet. Koolis õppimise ajal saavad õpilased tasuta toidu, töö- ja kooliriietuse, praktika ajal tehtud töö eest töötasu. Ametiõppimine koolis on korraldatud nii, et eriala tehnoloogiat õpitakse paralleelselt praktilise väljaõppega. Töönädalast 4 päeva kulub teoreetilisteks tundideks, 2 päeva on tootmisõpetust. Esimesel õppeaastal (treialitel-freesijatel ka 2. kursusel) tehakse praktika kooli õppetöökodades. Elektrikud ja lukksepad lähevad 2. kursusest alates praktikale baasettevõtetesse: Tootmiskoondisse «Norma», Raadioelektroonitehnika Tootmiskoondisse «Ret», J. Lauristini nimelisse Tallinna Masinatehasesse, H. Pögelmanni nimelisse Elektrotehnika Tehasesse.

2. kursuse lõpul on, ajaloo, füüsika ja keemia lõpueksamid, 3. kursuse lõpul eesti keele, ühiskonnaõpetuse, matemaatika ja erialatehnoloogia eksamid. 14-nädalane lõpueelne pidev praktika tehakse tulevases töökohas ja see lõpeb riikliku kvalifikatsiooni eksamiga. Materiaalne baas eriala omandamiseks on korralik ja tagab vajaliku väljaõppe. Viimasel ajal on hakatud kõnelema kutsekeskkoolide materiaalse baasi kasutamise võimalustest üldhariduskoolide õpilaste jaoks. 6. kutsekeskkoolil on sel alal koostöö Kalinini Rajooni Õppe-Tootmiskombinaadiga. Nende freesijate eriala õpilased saavad väljaõppe 6. kutsekeskkoolis. Polütehnilise tööõpetuse õpetamisel ei ole kõik võimalused kutsekeskkoolide materiaalse baasi kasutamisel üldhariduskooli õpilaste tarvis ammendatud. 6. kutsekeskkoolis on selleks samuti soodsad võimalused. Asja algatajaiks peaksid olema üldhariduskoolid. 6. kutsekeskkooli tulevad õpilased põhiliselt Tallinnast ja Harju rajoonist, ühiselamus on ainult 80 kohta.

Head võimalused on koolis õpilastel vaba aja veetmiseks. Tehnikahuvilised võivad tegutseda kardiringis, raadioringis, elektroonikaringis. Tüdurukud armastavad käsitööd teha. Kes huvitub, leiab meelepärast tegevust kunstilise freesimise ja metallhistööringis.

Taidlushuvilistel on võimalik tegutseda rahvantsuringis, tütarlaste liikumisrühmas, lauluan-sambelis, estraadiorkestris.

Sportisektsioonides töötab aktiivsemalt korv- ja võrkpallisektsioon, oma kooli lasketiirul võib laskesporti harrastada. Peale selle veel ujuda ja poksiringis kaasa lüüa.

Seitsmendat aastat tegutseb koolis rahvaste sõpruse klubi «Fakel». Selle rajaja ning juhendaja on õpetaja Niina Starodubtseva. Vabariiklikul kutsekeskkoolide rahvaste sõpruse klubide ülevaatusel oli «Fakel» üks paremaid. Klubil on omaette ruum väljapanekutega kõikide liiduvabariikide kohta. Seal on väljas sõpradelt saadud kingitused, materjalid sõnas ja pildis sõprade vastuvõttudest ning külaskäikudest nende juurde. Iga õppegrupp viib seal paar korda aastas läbi oma meistritunnid (klassijuhatajatunnid üldhariduskooli mõistes). Koolil on omad traditsioonid. Neist võiks nimetada iga-aastast tehnilise loomingingu, ratsionaliseerimistegevuse ja meetodika näitust, milles osalevad nii õpilased, õpetajad kui ka meistrid. Võidupüha puhul korraldatakse traditsioonilised ülevabariigilised lahtised kartautode vigursõidu võistlused.

6. kutsekeskkoolis on ametit õppinud paljud tublid töönimesed, sealhulgas ka sellised tuntud inimesed nagu EKP Keskkomitee osakonnajuhataja Roman Merisalu, J. Lauristini nimelise Tallinna Masinatehase meister Lembit Katkoid jt.

E s i k a a n e l: Tallinna Kalinini Rajooni Õppe-Tootmiskombinaadi treesija eriala õpilased I. Buknar [5. keskkoolist] ja K. Išov [40. keskkoolist] meister Vadim Uvarovi juhendamisel eriala praktikatanis.

Füüsikakabinetis juhendab praktikumi õpetaja Lembit Veit.

2. kursuse remondilukksepa eriala õpilane A. Maasalu puurpingil töötab.

Kingituste nurk rahvaste sõpruse klubis.

Rahvaste sõpruse klubi «Fakel» juhendaja õpetaja Niina Starodubtseva seletusi andmas klubi väljapanekutest.

T a g a k a a n e l: kartautoringis on ametis meistersportlase kandidaadid õpilased Kaupo Koit ja Kalev Kruuk.

