

Nõukogude **KOOL**

7 • 1984





Tulevased loomakasvatusmeistrid
farmiseadmete
klass-laboratooriumis praktikal.

40 AASTAT TAGASI

23. juunist 29. augustini 1944 toimus strateegiline pealetungioperatsioon Valgevenes. Meie eduka pealetungi algusest kirjutasime ajakirja eelmises numbris.

Mitte üheski varasemas operatsioonis Suure Isamaasõja päevil ei olnud Nõukogude armee ülekaal vaenlasest nii tuntav kui lahingutes Valgevene vabastamise pärast. Meie ja vastase jõud olid järgmised: isikuline koosseis — 2,4 miljonit ja 1,2 miljonit meest; suurtükid ja miinipildujad — 36 000 — 9500; tankid ja liikursuurtükid — 5200 — 900; lahingulennukid — 5300 — 1350. Kõik see võimaldas anda vastasele tugevaid lööke juba pealetungi esimestest päevadest alates ning edaspidi veelgi suurendada survet hitlerlastele.

Juuni lõpul, juuli algul arendas 1. Balti rinne pealetungi loodesse Polotski suunas ja läände, üldsuunas Glubokojele. Pidurdamaks Nõukogude vägede sissetungi Lätimaa kagupiirkondadesse, panid fašistid raevukalt vastu. Ent 4. juulil vabastasid 4. löögiamee ja 6. kaardiväearmee üksused Polotski.

1. Balti rinde edukas tegevus kindlustas kolme Valgevene rinde pealetungi Minskile. Punaarmee väeosad olid kiilunud armeegruppide «Mitte» ja «Nord» naaberriival vaenlase kaitseks. Hitlerlaste vastupanust hoolimata ületasid meie väed mitmes kohas Berezina, loode ja edela poolt lõigati läbi Minskisse taanduvad raudteed. Pärast ägedaid lahinguid vabastati 1. juulil Borissov, Berezina paremalt kaldalt sööstisid meie soomusmasinad Minski suunas.

3. juuli varahommikul tungis Burdeinõi 2. kaardiväe tankikorpuse ida poolt Valgevene pealinna. Samas jõudsid Minskist põhja pool asuvasse piirkonda Rotmistrovi tankiarmee väekoondised. Varsti löikasid nad läbi ainsa Minskist loode poole mineva autotee.

3. Valgevene rinde tankikoondiste järel jõudsid Minskisse Panovi 1. kaardiväe tankikorpuse masinad. Seitsme tanki-, mehhaniseeritud ja ratsaväekorpuse jõudmine Minskisse ja sellest 60-80 km loode, lõuna ja edela pool asuvasse piirkondadesse andis tunnistust sellest, et Saksa 4. armee peajõud olid sattunud »katlasse».

Ka teiste rinnete väed jälitasid ja hävitasid vaenlast. Hitlerlaste kabuhirmust ja väljapääsmatust olukorrast annab pildi 4. Saksa armee 31. jalaväediviisi 12. rügemendi kompaniülema päevik, millest mõned katkendid.

«27.6. Kõik läheb tagurpidi. Viimased jõud peavad veel raskeid lahinguid, et silda kaitsta. Kõik taganevad. Masinad on nii täis, et inimesed ripuvad nende küljes. Metsik põgenemine.

29.6. Jätkame taandumist. Venelased püüavad kogu aeg paralleelse jälitamisega meist ette jõuda. Pinge on kohutavalt suur. Partisanid on kõik sillas õhku lasknud.

1.7. Kõik on omadega täiesti läbi... Paaniline taganemine.

2.7. Venelased vallutasid maantee, ja enam ei pääse keegi läbi...»

Vaenlase olukord oli tõepoolest katastroofiline. Minski all piirati sisse 105 000-meheline väegruppeering.

3. juulil kestsid kogu päeva ägedad lahingud Minski pärast. Õhtuks linn vabastati.

5. juulil tugisid 3. Valgevene rinde väed tähtsasse teede sõlmpunkti Molodetsnosse ja pürgisid edasi Vilniuse suunas. Armeegrupp «Mitte» valmistus varakult Vilniuse kaitseks ning koondas hiljem sinna taganeva 3. tankiarmee väekoondised kindral H. Reinhardti juhtimisel. Lisaks paisati Vilniuse piirkonda kiirkorras veel 6 võitlusvõimelist väeüksust. Ent Punaarmee pealetungi Vilniuse suunal oli kiire ja võimas. Vaenlase garnison piirati sisse, tõrjuti tagasi sakslaste katse tugevdada sisepiiratud üksust langevarjurite abil. Pärast 5-päevaseid ägedaid lahinguid 13. juulil vabastati Vilnius. Meie vägedele olid tublideks abilitseks partisanid.

Ajal, mil toimusid lahingud Vilniuse pärast, läbisid 11. kaardiväe ja 31. armee lahingutega umbes 200 km, jõudsid Neemenini ja ületasid selle mitmes kohas. 16. juulil vabastati pärast raskeid lahinguid Grodno. 2. Valgevene rinde väed liikusid 10—11 pealetugipäeva jooksul Minskist kuni 230 km lääne suunas. 1. Valgevene rinde väed vabastasid 8. juulil Baranovitši ja jõudsid 16. juulil Svislotš-Pružanõ joonel.

Valgevene rahvas tervitas rõõmuga vabastajaid ning osutas neile tõhusat abi. Samas püüdsid okupandid Valgevenemaad täielikult laostada, õhkides elumajad linnades, süüdates külad ja aleviid, purustades tööstushooned ja raudteed. Ent vaenlase väljakihutamise järel algas kiires tempos rahvamajanduse taastamine.

Juuli keskpaigaks olid armeegrupi «Mitte» põhijõud purustatud. Seejärel pidid vaenlasele löögi andma 1. Valgevene rinde vasaku tiiva väekoondised, kuhu kuulus 416 000 inimest, 7600 suurtükki ja miinipildujat, 1750 tanki ning liikursuurtükki, 1500 lennukit.

Vaenlase kaitsest läbimurdmine Kovelist (linn vabastati 6. juulil) läänes ja Lääne-Bugi ületamine toimus koostöös Poola väeüksuste ja partisanidega. Nendes lahingutes võitlesid 1. Valgevene rinde koosseisus 1. Poola armee suurtükiväelased. 20. juulil jõudsid kodumaa pinnale poolakatest suurtükiväelased ja 23. juulil 1. Poola armee põhijõud kindral Z. Berlingi juhtimisel. 27. juulil läksid nad lahingusse, vahetades rinde 1. eselonis välja 8. kaardiväearmee.

Hitlerlaste vastupanu Valgevene lääneoblastites, Baltimaades ning Ida-Poolas kasvas juuli teisel poolel. Vaenlase väejuhatusel õnnestus luua tugev kaitse Baltimaades, Ida-Preisimaa piiril ja Neemeni ääres. Nad püüdsid Neemenit hoida kui tõket teel Ida-Preisimaale ja saada tagasi Grodnot. Selles kandis murti fašistide vastupanu alles 23.—24. juulil. 27. juulil vabastasid 2. Valgevene rinde väed tähtsa teede sõlmpunkti Belostoki.

Kartes 1. Valgevene rinde vägede pealetungi Varssavile, koondas vaenlane linnast kagusse võimsa väegruppeeringu, milles oli 5 tanki- ja 1 jalaväediviisi. Vaatamata meie vägede rünnakutele, ei suudetud augusti alguleni Varssavi lähistel edu saavutada. Siin rinne ajutiselt stabiliseerus.

Punaarmee väeosad, purustanud armeegrupi «Mitte» põhijõud, jõudsid NSV Liidu riigipiirile, saavutasid oma eesmärgid Valgevene vabastamisel. 27.—29. juulini täpsustas Peakorter rinnete ülesandeid Baltimaades ja läänesuunal.

26. juulil vabastasid Leningradi rinde väed Narva.

31. juulil kirjutas armeegrupi «Mitte» ülemjuhataja feldmarssal Model oma käskkirjas ärevusega, et Nõukogude armeed seisavad Ida-Preisimaa piiril ning «kaugemale pole kusagile taganeda».

Juulis jätkusid liitlaste dessantoperatsioonid Vaikse ookeani kesk- ja edelaosas. Jaapanlastele fiaskoga lõppenud merelahingust Mariaani saarte juures, kus otsustavaks teguriks osutus USA lennukid, kirjutasime ajakirja eelmises numbris.

Nõukogude Kool

7 · 1984



AIRI METSPALU,
Tallinna Kutse-
nõuandla metoodik.
Lõpetanud L. Koidula
nim. Pärnu 2. keskkooli
aastal 1974, E. Vilde
nim. Tallinna Peda-
googilise Instituudi
pedagoogika ja alg-
õpetuse metoodika eri-
alal aastal 1982 ning
Tartu Riikliku Ülikooli
psühholoogina aastal
1983.
Töötanud Tallinna 8.
keskkooli õpetajana,
1983. aasta novembrist
praegusel töökohal.

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **K. LUTS** Koolireform ellu ●
8 **V. RUTAS** Traditsioon ja XXI sajandi kool ●

MEIE INTERVJUU

- 11 Tulevikku suunatud didaktikaõpik ●

KOOLIJUHI VEERUD

- 13 **H. KELDER** Pedagoogilise kollektiivi mikroliima ja juhtimine ●

KASVATUSTEEMADEL

- 16 Veel kord õpilasmavalitsusest (meie koolide kogemusi) ●
20 **A. URGE** Kutsevalikutöö kogemusi keemia õpetamisel ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 21 **A. METSPALU** Õpilaste omavaheliste suhete seos õpetaja kasva-
tushoiakutega ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 24 **S. ÕISPUU** Otsingud õppeprotsessi täiustamiseks ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 26 **K. KULD** Fr. Tuglase novellid 10. klassis ●
29 **H. KARIK** Metallid — elementide keemia keskseim teema ●
33 **A. REINMAA** Enesekontrolli oskuste kujundamine abikooli õpilas-
tel ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 36 **E. VEE** Teadliku distsipliini heaks ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 41 **J. NABER** Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel poolel ●

KOOLIMUUSIKA

- 46 **K. KIRBER** Muusikaga seotud elukutsete tutvustamine ●
48 **I. LINASK** Koolinoorte ülevabariigilistest muusikaülevaatest ●
50 Kirjandust muusikaõpetajale ●
51 «Põialpoisi» uus muusikal ●

KROONIKA

- 51 Teaduslik-metoodiline nõupidamine «Tund õppekabinetis» ●
53 Konverents «Laste mäng ja iseseisev tegevus kommunistliku kas-
vatuse süsteemis» ●

AUTOREID



VALDO RUTTAS, TRÜ üldfüüsika kateedri juhataja. Lõpetanud 1962. aastal TRÜ füüsikaosakonna, õppejõud samas 1965., füüsika-matemaatika-kandidaat 1967., dotsent 1969., üldfüüsika kateedri juhataja 1974. aastast. Oli 1969. aastal TRÜ üliõpilaste kompleksse teadusliku uurimistöo büroo asutajaid, rajas selle juures kõrgkoolipedagoogika töörühma, millest kasvas välja kõrgkooli kompleksse uurimise labor (aastast 1983 kõrgkoolipedagoogika labor). Ühiskondlikus korras on ta selle labori juhataja ning meie vabariigi kõrg- ja keskerihariduse ministeeriumi kõrgkooliuurimuste koordineerimiskomisjoni esimees. Tegeleb kõrgkooli õppekasvatuse protsessi efektiivsuse probleemidega. Avaldanud selles valdkonnas arvukalt artikleid, esinenud rahvusvahelistel ja üleliidulistel konverentsidel.

Fotod
TÕNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **F. KUPP** (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**, **O. NILSON**, **J. ORN**, **V. RATASSEPP**, **H. RAUK**, **K. REI**, **H. ROOTS** (toimetaja asetäitja), **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **К. ЛУТС.** Школьную реформу — в жизнь ●
8 **В. РУТТАС.** Традиция и школа XXI века ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 11 Учебник дидактики, учитывающий проблемы будущего ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 13 **Х. КЕЛЬДЕР.** Руководство педагогическим коллективом и микроклимат в нем ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 16 Еще раз об ученическом самоуправлении (на основе опыта наших школ) ●
20 **А. УРГЕ.** Опыт профориентационной работы при обучении химии ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 21 **А. МЕТСПАЛУ.** О связи между взаимоотношениями учащихся и воспитательными установками учителей ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 24 **С. ЫЙСПУУ.** Поиски с целью совершенствования учебного процесса ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 26 **К. КУЛЬД.** Повести Ф. Тугласа в X классе ●
29 **Х. КАРИК.** Металлы — центральная тема химии элементов ●
33 **А. РЕЙНМАА.** Обучение приемам самоконтроля учащихся вспомогательной школы при решении учебных заданий ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 36 **Э. ВЕЭ.** Для воспитания сознательной дисциплины ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 41 **Я. НАБЕР.** Школы в городах Эстонии во второй половине XVII века ●

МУЗЫКА В ШКОЛЕ

- 46 **К. КИРБЕР.** Ознакомление учащихся с профессиями, связанными с музыкой ●
48 **И. ЛИНАСК.** О республиканском музыкальном смотре школьной молодежи ●
51 Новый мюзикл «Гнома» ●

ХРОНИКА

- 51 Научно-методическое совещание «Урок в кабинете»
53 Конференция «Детская игра и самостоятельная деятельность в системе коммунистического воспитания»

Koolireform ellu

KALJU LUTS,
ENSV haridusministri asetäitja

NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimesel istungjärgul k. a. 12. aprillil kiideti heaks üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. Nii pikka ja nii põhjalikku üldrahvalikku arutelu pole riiklike dokumentide vastuvõtmisele kunagi varem eelnud. Juba see näitab, kui tähtsaks peavad meie partei ja valitsus noorte kasvatamist ja kui suurt tähtsust omistatakse kõigi arvamuse väljaselgitamisele, et siis ühiselt kavandatu ka ellu viia.

Arutelu käik ajakirjanduses, kooli- ja töökollektiivides näitas, et meie rahvas saab hästi aru haridusasutuste ja haridusorganite ees seisvatest probleemidest, ühiskonna esitavatatest nõuetest koolile, et meie maal kasvaks tubli, töökas nõukogude patrioot. Samuti sellest, mida tuleb koolile kõige laiemas mõttes anda, et kool suudaks täita temale pandud ülesanded. Üksmeelselt järeldati, et kool vajab ühiskonna alatist tähelepanu. K. Tšernenko ütles NLKP Keskkomitee pleenumil k. a. 10. aprillil, et koolireform ei ole ühekordne ettevõtmine, et praktika teeb kahtlemata korrektiive meie suunistesse ja plaanidesse ning et seda ei ole tarvis karta. Tähtis on, et me ei laseks silmist strateegilist orientiiri — igakülgsest arenenud isiksuse kujundamist.

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumit, novembripleenumit ja kogu koolireformi projekti ning selle arutluskäiku läbib punase joonena seisukoht, et kommunistlikku kasvatust tuleb näha ja käsitada komplekselt, vastandamata selle üksikuid komponente üksteisele. Korduvalt on öeldud, et poliitilise kasvatusel kõrval on tähtis esteetiline kasvatus, töökasvatuse kõrval kehaline kasvatus, intellekti arendamise vaieldamatuse juures erakordselt tähtis kõlbeline kasvatus jne. Nendes mõistetes ja seisukohtades tuleb väga täpselt orienteeruda. Vähendamata mingil määral tähelepanu igakülgsest arenenud isiksuse kujundamisele, jääb kogu kasvatusel taustsüsteemiks kõlbeline kasvatus ja töökas-

vatus nende mõistete laias tähenduses. Sellega ühenduses tuleb mõista, miks koolireformi kohaselt peab uus kool olema väga tihedalt seotud ettevõtete, majandite ja töökollektiividega. K. Tšernenko ütles aprillipleenumil:

«See on kasvatuslik ja poliitiline kasu. Nõukogude noorsugu peab astuma iseseisvasse ellu kultuursena, harituna ja töökana. Ja kelleks meie lapsed ka ei saa — töölisteks või agronoomideks, teadlasteks või insenerideks — nad peavad saama klassikarastuse töökollektiivides.»

Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade realiseerimine algab nende konkreetiseerimisest. NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrusi reformi põhisuundade realiseerimiseks on kuus. Analoogsed määrused on ka meie vabariigi direktiivorganitelt. Kõiki neid määrusi refereerida pole võimalik ega vajalik, sest meie haridustöötajad on nendega kindlasti kursis ajakirjanduse kaudu. On kätte jõudnud aeg konkreetseteks tegudeks igal tasandil. Jutt on pedagoogist koolis ja lasteasutuses, haridusjuhist ja -organisaatorist, kohalikest partei- ja nõukogude organitest, aga muidugi ka majanditest ja ettevõtetest, sest koolireform puudutab kõiki. Kõikidel tasanditel on tarvis välja töötada konkreetsed ürituste plaanid, lähtudes eelkõige kohalikest võimalustest. Igaühel on vaja näha oma kohta ja isenda võimalusi reformiideede realiseerimisel. Reform võitleb formalismi ja n.-õ. paberimajanduse vastu. Pidagem siis seda silmas. Ärgem tehkem üldisi plaane ja pabereid kellegi tundmatu jaoks ega kirjutagem sisse igal tasandil ülesandeid teiste jaoks. Kui on tegu pedagoogika-teadlastega, siis võtkem oma plaanidesse probleemid, mis ära lahendatakse, mitte probleemide tõstatamine teiste jaoks. Näiteks: mõistlik on pakkuda välja soovitud õpetajale, kuidas kõige efektiivsemalt kasutada kooli raamatukogu rikkusi õppetöös. Hoopis vähem viljakas on kergitada probleem hariduse organisaatorite ette, mida peab raamatukogudele juurde ehitama. Sedagi probleemi võib ja peabki teadus tõstatama, aga mitte õpetajate ees, sest nemad ju ei ehita uusi raamatukogusid, vaid nende ees, kes suudavad siin midagi ka ära teha. Õpetaja omakorda peaks vaagima, kuidas paremini õpetada, mitte niivõrd kulutama end arutlustele, kuidas keegi kusagil väiksema vaevaga oma kutsetööd teha saab või mis lapsevanem tegemata jätab. Pealegi saab viimast väga sageli parandada lastevanematega tihedamat kontakti luues. Igal tasandil on omad probleemid ja ühesuguste probleemide erinevad lahendusteel, -võtted ja sügavus. On vaja, et igaüks eelkõige tegeleks tema kompetentsi kuuluvate probleemide lahendamisega. Kui see nii toimub ja kus see nii toimub, seal ei jää edu tulemata ja koolirõõm saamata. Sajad näited, küll õpetajate tööst, küll tervete koolikollektiivide püsivast edust (Rakvere 1. ja 3.

keskkool, Abja ja Nuia keskkool, Narva koolid jpt.) kinnitavad eelõeldut.

Käesolevasse artiklisse valisin välja kolm probleemide kompleksi, millele kõikidel tasanditel tähelepanu pööramist koolireform eriti nõuab. Need on hariduse kvaliteet, töökasvatustööd nii korraldada, et õppimise ja õpetamise käigus sünniks ning areneks haritud kodanik. Iga klassi lõpetamine peab noore tõstma harituse uuele astmele, mitte ainult varustama noort teatud hulga kindlate teadmistega. Selles seisnebki õppekasvatustöö ühtsus. See ongi kommunistliku kasvatuse kompleksus. Seda pidaski silmas üldise ja täieliku keskkooli kehtestamine. Haritus täna, see on täielik kompetentsus probleemides, mida kellelgi tuleb lahendada (elementaarset töö arvestamise oskusest kuni kaadri õige paigutuse oskuseni välja) omal tasandil ja oma eas. Haritus täna, see on oskus ja harjumus teha vajalikku tööd. (Ei tahaks siin kasutada paljukasutatud sõna *vajadus*, sest töö kui vajadus on üldsuse jaoks palju raskemini saavutatav kui treenitud harjumus.) Haritus täna, see on sisemine kohustus olla kursis kultuuriväärtustega ja osata neist osa saada. Haritus täna, see on lakkamatu võitlus oma maa kaunistamiseks ja meie rahva rikkuste rohkendamiseks jne. Aga kõige vähem on haritusega seotud virisemine, millega ei kaasne aktiivset tegevust. Hariduse kvaliteedist rääkides mõtleme sellest, kuidas tõsta õppekasvatustöö taset nii, et meid rahuldaks lõpp-produkt, koolilõpetanu nii vahetult pärast kooliaega kui ka aastaid hiljem.

Hariduse kvaliteet

Ammutuntud ütlemises, et haridus on see, mis järele jääb, kui koolis õpitu ununeb, kätkeb sügavat tõde. Kool peab suutma õppekasvatustööd nii korraldada, et õppimise ja õpetamise käigus sünniks ning areneks haritud kodanik. Iga klassi lõpetamine peab noore tõstma harituse uuele astmele, mitte ainult varustama noort teatud hulga kindlate teadmistega. Selles seisnebki õppekasvatustöö ühtsus. See ongi kommunistliku kasvatuse kompleksus. Seda pidaski silmas üldise ja täieliku keskkooli kehtestamine. Haritus täna, see on täielik kompetentsus probleemides, mida kellelgi tuleb lahendada (elementaarset töö arvestamise oskusest kuni kaadri õige paigutuse oskuseni välja) omal tasandil ja oma eas. Haritus täna, see on oskus ja harjumus teha vajalikku tööd. (Ei tahaks siin kasutada paljukasutatud sõna *vajadus*, sest töö kui vajadus on üldsuse jaoks palju raskemini saavutatav kui treenitud harjumus.) Haritus täna, see on sisemine kohustus olla kursis kultuuriväärtustega ja osata neist osa saada. Haritus täna, see on lakkamatu võitlus oma maa kaunistamiseks ja meie rahva rikkuste rohkendamiseks jne. Aga kõige vähem on haritusega seotud virisemine, millega ei kaasne aktiivset tegevust. Hariduse kvaliteedist rääkides mõtleme sellest, kuidas tõsta õppekasvatustöö taset nii, et meid rahuldaks lõpp-produkt, koolilõpetanu nii vahetult pärast kooliaega kui ka aastaid hiljem.

Hariduse kvaliteet sõltub kõige otsesemalt õpetamise kvaliteedist. Mingit õigust pole üldistada, et õpetamise kvaliteet on madal. Meie vabariigi õpilaste silmapaistev esinemine ka käesoleval aastal üleliidulistel bioloogia, keemia, matemaatika jt. olümpiaadidel näitab paljude koolide õpetamise kõrget taset, olgu see siis Nõo või Tartu 2., Tallinna 1. või 20. keskkool, Narva 1. või Rakvere keskkoolid. Hariduse kvaliteet sõltub suuresti õppimise kvaliteedist. Jälle on põhjust öelda, et meie vabariigis on väga suur arv silmapaistvalt hästi õppimisele suhtuvaid noori. Niisuguseid noori, kellele lihtsalt õppeainete omandamisest jääb väheks ja kes palju rohkem teevad tööd oma teadmiste-oskuste arendamisel, kui nõuab kooliprogramm. Eesti NSV Õpilaste Teaduslikus Ühingu on ligi 300 liiget ja liikmekandidaati. Töö, mis seal tehakse, on

aga eranditult kõrge tasemega. Näiteks kanti viimasel noorte kodu-uurijate kokkutulekul ette ligi sada viiskümmend sisukat ja mitmekülgset õpilasuuringust.

Silmapaistvalt hästi esinevad meie noored üleliidulistel kutsevoistlustel, eriti Maarja, Puurmani ja Puhja keskkooli õpilased. Mis puutub õppimise ja õpetamise, siis paljudel juhtudel on hariduse täna nõutav kvaliteet kenasti tagatud. Aga koolireform seab meie ette ülesande: tagada üldiselt hea kvaliteet. Noorsoo keskkooli edasist täiustamist ja üldhariduskooli töötingimuste parandamist käsitlevas partei ja valitsuse määruses öeldakse, et on vaja tõsta õppekasvatustöö protsessi ideelis-teoreetilist taset, vastavalt teaduslik-tehnilise revolutsiooni sotsiaalse arengu nõudele. Vaja on:

- tugevdada humanitaar- ja reaalseid õpetades seoseid eluga;
- tõsta loodusteaduste osa noorte maailmapildi kujundamisel;
- anda oskused, kuidas teadmisi praktikas kasutada;
- täielikumalt ära kasutada geograafia kui õppeaine võimalused õpilastele majandushariduse ja ökoloogilise hariduse andmisel vajalikul tasemel;
- suurendada kirjanduse õpetamise panust vaimselt rikka, harmooniliselt arenenud isiksuse kasvatamisel, kel oleksid kõrged kõlbelised ideaalid ja suured esteetilised vajadused;
- täiustada ühiskonnateaduste õpetamist nii, et noortes kujuneksid välja kommunistlikud ideaalid ja kõrge moraal, uhkustunne oma kodumaa üle ja internatsionalistile omane käitumisjoon, valmisolek kodumaa kaitseks;
- tuua kooli nüüdisaegne elektrontechnika. Õpetada õpilastele kompuutrite ja mikroprotsessorite käsitlemist jne.

Need on uue koolimääruse seisukohad, mis tulenevad sellest, et siiski veel suur osa meie õpetajaist ja koolidest ei ole seadnud enda ette kõrgeid nõudeid. Ent tänapäeval nii ei saa. Ühiskonna intensiivareng nõuab ka koolilt tööd nüüdistasemel. Koolilt ehk eelkõige, sest ta peab andma oma lõpetajatele täna kaasa oskuse olla vajalikul tasemel ühiskonnaliige veel 21. sajandil. Kõik koolid peavad saama heaks ja kõik õpetajad ka objektiivsete kriteeriumide järgi headeks meistriteks. Missugused on need objektiivsed, formalismivabad kriteeriumid? Küllap võib neid loendada nii ja teisiti, allkirjutanu arvates aga nii.

- Kui koolis õppimise ajal tekib õpilastel soov veel aineriingiski oma teadmisi mingis aines laiendada, siis järelikult selles aines on loodud õppimist soodustav õhkkond.
- Kui mõne õpetaja õpilased heal meelel võtavad osa aineolümpiaadidest ega karda paaniliselt kontrolltõid, siis võib eksimatult öelda, et õpetamise tase rahuldab mõlemaid pooli. Ei maksa arvata, et õpilased ei oska

oma tegelikke teadmisi objektiivselt hinnata. Oskavad, ja seda tuleb arvestada.

□ Lõpptulemuse hindamisel on aga väga hea kriteerium lõpetanute elukäik. Kogu eelneva kasvatustöö tegelikust tasemest annab tunnistust, kas koolilõpetanust on saanud hinnatud seltsimees ja töömees, kellega koos soovitakse tööd teha ükskõik mis ametikohal või püüab lõpetanu ennast eksponeerida, sooviga katta kesiseid tulemusi tegelikus töös.

Neid kriteeriume teab iga pedagoog ja järelikult saab soovi korral oma kutsetöös korrektiive teha. Paljuski määrab lõpptulemuse tegija enda, mitte olude kvaliteet. Õpetaja hea ettevalmistus, tema pidev enesetäiendamine, suhtlemiskultuuri tõstmine ja aktiivne tegevus nii koolis kui väljaspool seda õppekasvatustöö vajadustest tulenevalt, mitte formaalselt, ürituste ja näitajate pärast, loovad eeldused tulemusrikkaks tööks, mida saab teha ka ängistusega. Tuleb meeles pidada, et ängistuse peamine allikas on rahulolematuse (selle sõna halvemas tähenduses), rahulolematuse peamine põhjus omakorda oskamatus tegutseda vastavalt olukorrale.

Õppekasvatustöö kvaliteedi tagamisel on oluline õpilaste endi töö ja nende hoiakud. Koolimääruses rõhutatakse vajadust panna õpilased enam vastutama, enam tööle. Õige. Aga seda on ju kogu aeg tahetud. Milles on siis asi? Arvan, et **õpilasomavalitsuse korraldamises, õpilasliidrite leidmises ja nende rakendamises (ka kasvatamises)**. Pedagoogide — õpilaste omavahelised suhted on vaja viia tasemele, kus mõlemad pooled mõistaksid, et vanema klassi õpilane on juba kodanik, kes peab olema kaasvastutaja, järelikult omama ka teatud kohustusi ja õigusi. Õpilastele tuleb anda enam teha algusest lõpuni, mitte peljata neid korrale kutsumast õpilasomavalitsuse jõududega (esialgu on muidugi vajalik õpetamine-juhendamine). Tänapäeva pikk kooliaeg nõuab, et eriti vanemates klassides tuleb õpetaja — õpilase suhted viia targema ja väheminformeeritu omavaheliste suhete, mitte ülemuse — alluva suhete tasemele.

Aktseleratsiooni ei eita keegi ja isiklikult olen veendunud, et jutt noorsoo sotsiaalsest ebaküpsusest on suuresti liialdatud. Tegelikuses on see nn. sotsiaalse kogemuse puudumine. Just kool on koht, kus need oskused, nii tööalased kui käitumis- ja suhtlemisoskused tuleb anda. Nende suhete korrastamise protsessis ei või kõrvale jätta kolmandat kaasosalist — lastevanemaid. Tänapäeva n.-ö. keskmine lapsevanem on vähemalt keskhari- dusega, küllalt teadlik kasvatusel üldtõdedest ja kultuurisituatsioonist, rääkimata poliitika- st. Üldjuhul ei ole ta valmis sõlmima õpe- tajaga liitu õpilase vastu. Seda pole ka sugugi tarvis. Vaja on vastastikust ausat informeeritust, üksteise põhimõtete tundmist ja austamist ühise hoole — õpilase kasvatamise nimel.

See eeldab sageli kolmikkohtumisi, et olu- korda, kitsaskohti ja arengusuundi ühiselt arutada. Arvan, et poleks halb, kui suuremad kooli ees seisvad probleemid arutataks ühiselt läbi õppenõukogu, lastevanemate komitee ja õpilasomavalitsuse liikmete poolt.

Kõik eelõeldu, nii ainet õpetamine, õpilase kujundamine-kasvatamine kui ka aktiivne suhtlemine lastevanematega eeldab õpetaja kõrget eruditsiooni, aga ka väga häid kutse- oskusi. Siin ei saa kuidagi teisiti, kui **tuleb tõsta õpetaja lugemust**. Et õpetaja oleks hästi kursis pedagoogikateadusega, valdaks hästi metoodikat ja teaks, mida paljude metoodi- liste võtete ja viiside hulgast ühe või teise aineosa, ühe või teise klassi puhul, ühel või teisel aastaajal ja nädalapäeval kasutada.

Rääkimata seni propageeritud metoodiliste koondiste tööst ja täienduskursustest, mis ju jäävad, tahaks tingimata soovitada ka uute võtete ja traditsioonide toomist enesekooli- tusse. Au sisse on vaja tõsta raamatukogu kasutamine. Kellelegi ei käiks üle jõu kor- raldada näiteks poliitpäevadel või lisaks nendele ka raamatukogutunde, kus vaetaks uudiskirjandust, mõeldaks ühiselt läbi ühe või teise soovituse võimalikud rakendus- variandid, vahetataks kogemusi, mis ühe või teise idee proovimine on andnud. Niisugust asjalikku vaba arutlust pedagoogi vormishoid- mise nimel on vaja teha. Miks mitte teha neid kooli raamatukogus (või metoodika- kabinetis), kus on mõtteid sobivalt ergutav ümbrus. Ka tass kohvi ei segaks. Meil on rohkesti häid kooliraamatukogusid, näiteks Tallinna 36., Kose, Paldiski, Keila 1. kesk- koolis ja mujal. Peamine, et tekiks loomingulise arutluse õhkkond. See rikastab ja kandub tingimata edasi ka õpilastesse.

Õpetamise — kasvatamise kvaliteeti aita- vad tõsta koolireformiga kavandatavad muu- dated õppeplaanis, õppeprogrammide ja õppekirjanduse parandamine. Kuivõrd need küsimused lahendatakse peamiselt väljas- pool kooli, siis ütleksin vaid, et õppeprog- rammide ning õppekirjanduse praegune seis ei ole nii halb, et ei saaks hästi töötada. Edaspidi küll suureneb nii ühtede kui teiste praktiline kallak, täna aga tuleb võtta maksimaalne olemasolevatest programmidest ja õpi- kutest. Need võimaldavad paljutki teha nii, nagu nõuab koolireform. Siiani ei ole me veel kaugelki ammandanud ei täiustatud programmides fikseeritud, ei õppekomplekti- dega pakutatavat. Meil on kindel seisukoht, et mõndagi saab õppeplaanis muuta nii seoses vajadusega õppetundide arvu mõnevõrra vähendada kui ka seoses õppeaja mõningase pikenemisega ja tööõpetuse tundide arvu suurenemisega. Aga peamine on, et muuda- tused peavad toimuma n.-ö. ainetüklite sise- selt, humanitaarainete tsükkel ei pea kannata- tama muudatuste tõttu reaalinete tsükliks, ja vastupidi.

Kool peab kasvatama igakülselt arenenud tööinimest, kuid samas kujundama koos perekonnaga välja noores ka mõistlikud vajadused. Seepärast on vaja õppida välja naerma liialdusi ja tõstma au sisse otstarbekuse.

Töökasvatuse-kutsesuunitlus

Seltsimees G. Alijev ütles NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimesel istungjärgul oma ettekandes koolireformi põhisuundade kohta järgmist: «Ainult tööga rahva hüvanguks, isamaa hüvanguks kujuneb inimene välja kui kodanik. Sotsialism on tööinimeste ühiskond, ja üksnes töö määrab siin inimeste au, väärikuse ja seisundi.»

Koolidel, haridustöötajail on tarvis mõista ja vajadusel selgitada, et rääkides töökasvatuse tõsise parandamise vajadusest me läheme üheaegselt kahest olulisest seisukohast. Ühest küljest on vaja, nagu ütles G. Alijev, seostada õppe-kasvatustöö koolis täielikumalt tegeliku tootmisega, muuta see töö episoodilisest süstemaatiliseks, koolielu teisejärgulisest komponendist üheks peamiseks. Teisalt aga tuleb lähtuda NLKP Keskkomitee peasekretäri K. Tšernenko poolt NLKP Keskkomitee 1984. a. aprillipileenumul väljaõeldust, et «... rõhk, mille me praegu asetame koolinoorte kasvatamisele jõukohase tootliku töö varal, ei asenda kogu oma põhimõttelise tähtsuse juures tõde, et laste peamine töö on muidugi õppimine, teaduste aluste kindel omandamine.»

Niisiis on juttu töökasvatusest nii selle mõiste laiemas tähenduses kui ka konkreetsest tootmistööst osavõtust ja töölikkvalifikatsiooni omistamisest. Üht ei tohi teisele vastandada.

Mis puutub töökasvatuse laias tähenduses, siis tuleb maksimaalselt nõuda ja kasvatada igas kooliõpilases kohusetunnet, vajadust teha iga töö korralikult lõpuni, olgu see matemaatikaülesanne, kodukirjand või puude istutamine kooliparki. Ent ei tohi ennast ega teisi petta loosungiga, et me valmistame ette ainult töölisi ja selle nimel vähendada nõudlikkust teoreetilise materjali omandamisel. Tõesti, see keskkool, kust 50 % lõpetanute lähed töölistena tööle ja pealegi koolis õpitud erialadel, on hea kool, aga ainult siis, kui 30 % lõpetanute jätkab õpinguid kõrgkoolis, et saada mehhaniseerimisinseneriks või zootehnikuks läbi nendesamad teadmiste, oskuste ja vilumuste, mis olid tööle minnes nende kaaslastelgi. Siiski — üheainsa vahega: nende potentsiaal on kõrgem ja järelikult oma annete väljaarendamine riiklikult tähtis ning konstitutsiooniga nõutud ülesanne. Seega peab iga hea kool kasvatama oma lõpetajad 100 %-liselt tööinimesteks,

sellesama tööinimese mentaliteedi alusel nõudma ka vaimse töö jätkamist, kui selleks on eeldusi, ja oma õppetööga tegema kõik, et noorte anded saaksid piisavalt välja arenatud, neile koolist piisavalt oskusi kaasa antud.

Kõik see eeldab head töökorraldust ja kutsesuunitlustööd koolides juba algklassidest peale. Kui kutseinformatsiooni saab jagada klassijuhatajatundides või komsomolikoosolekutel, siis kutsesuunitlus ise mõne elukutse heaks käib läbi tegevuse, mille käigus seda elukutset tundma õpitakse. Kutsesuunitlus ja töökasvatuse laiemas mõttes on iga spetsialisti asi. Tegelik kutsesuunitlustöö käib oma aine, aineringi, ühiskasuliku tootva töö, töömeestega kohtumiste, spetsiaalsete ringide kaudu, mida juhivad kooli juurde kutsutud nende elukutsete esindajad, kelledena me tahame näha oma järeltulijaid. Ja loomulikult kinnistub see siis, kui lastevanemad meie taotlusi aktsepteerivad. Seda tuleb arvestada ja selle saavutamiseks lastevanematega töötada.

Koolireform seab koolide ette väga suuri ülesandeid ka konkreetsete oskuste andmiseks, otseseks osavõtuks tootmistööst ja rahvamajandusplaanide täitmisest, mida kool suudab lahendada ainult koostöös majandus sfääriga. Praegu on ülim aeg sõlmida konkreetsete koostöösuhted majandite ja ettevõtete, kes hakkavad korraldama vanemate klasside õpilastele nii tööõpetust, ühiskasuliku tootvat tööd kui ka kevadist ja sügisest õppepraktikat. Kiiresti on vaja läbi vaadata koolis või õppe-tootmiskombinaadis õpetatavad erialad, pidades silmas, et ka üldhariduskool annaks lõpetajaile kvalifikatsiooni. On vaja, et üldhariduskeskkool annaks oskusi võimalikult neil erialadel, mis ei nõua suuri vilumusi, küll aga häid teadmisi, näiteks programmeerijatena, aga ka autojuhtidena. Masinakiri kui igale inimesele vajalik oskus nõuab küll suurt vilumust, aga praktika näitab, et sellegagi tullakse toime. Kaaluda võiks raamatupidajate ja lüpsioperaatorite väljaõpetamist kodundusalaste teadmiste andmisega.

Laste ühiskondlik kasvatus

Koolireformi kohaselt tuleb märgatavalt parandada laste ühiskondlikku kasvatust. Kõige tähtsamaks momendiks siinjuures tuleb lugeda sellekohase organisatsioonilise töö parandamist. Tarvis on, et koolielne kasvatus liituks orgaaniliselt kooli õppekasvatustööga koos selle vormide paljusega. Kooliväline kasvatus peab kaasa aitama lapse individuaalsuse lõplikule väljaarendamisele, temas töövalmisoleku kujundamisele. Koolieelses eas peaks välja ravitama kõikmõelda-

vad ravitavad defektid. See eeldab lasteasutuste võrgu edasist diferentseerimist, erilasteasutuste loomist senisest suuremal määral. See eeldab aga ka kogu kooli tuleva kontingendi hoolikat diagnoosimist ja diagnoositulemuste arvestamist nii laste võimalikul suunamisel eri tüüpi koolidesse kui ka — ja seda eriti — laste paigutamisel ühe kooli mõningal määral erineva töökorraldusega paralleelklassidesse. Eriti linnade tingimustes on võimalik ja vaja osa paralleelklasse komplekteerida alates esimesest klassist pikapäevaklassidena nende laste jaoks, kel puudub piisav kodune järelevalve, või kes rahutu iseloomu, soovi tõttu pidevalt kellegagi suhelda ei saa oma tegevust pärast õppetundide lõppu eesmärgikindlalt korraldada.

Niisuguste pikapäevaklasside töö tuleb muuta võimalikult mitmekesisemaks ja õpilast arendavaks. Andes juurde seda, mis tunniplaanis vähene, või mille arendamist eeldab antud klassikollektiiv (näiteks pikapäevaklass on komplekteeritud mingite eelduste alusel). Niiviisi saaksime õpetada lastele rohkem keeli, joonistamist, muusikat, looduslugu, tantsu, sporti ja lastepärasid teadust.

Olulisel kohal kogu ühiskondlikus kasvatuses on õpilasingide töö. See, et ringide tööd tähtsaks peetakse, ilmneb koolimääruse sätetest, millega suurendatakse tasustatavate aine- ja spordiringide arvu. Kooliringide kõrval on tähtis koht ka pioneerimajadel. Määruse järgi peab pioneerimaja olema kõikides rajoonides. Koolitöötajail on tarvis pioneerimaja ringidesse suunata aktiivsemaid, heade eeldustega lapsi, ootamata laste endi initsiatiivi pioneerimaja leidmisel. See teenib ju eesmärki võimalikult täielikult õpilaste anded välja arendada.

Pioneerimajades omakorda peab ringitöö tase kõikjal tõusma meie parimate pioneerimajade töö tasemele.

Need on põhimomendid, mõelduna haridusreformi juurde, mõtted, millede realiseerimisele saab kaasa aidata pedagoogide lai üldsus.

Traditsioon ja XXI sajandi kool

VALDO RUTTAS,
TRÜ kõrgkoolipedagoogika
labori juhataja

Miski ei muutu kiiremini kui liikumatu minevik.

A. KOYRE

Käesolev aasta läheb meie maa kultuuriajalukku kui haridusreformi põhisuundade üldrahvaliku arutelu ja uue koolimääruse aasta. Metodoloog, kes kõike toimuvat väljendab kõige üldisemate mõistete keeles, ütleks: mitte kunagi pole olnud sellist kogu rahvast kaasahaaravat projekteerimistegevust.

Võib tõepoolest liialdamata väita, et kogu nõukogude rahvas koostab praegu uue, sajandivahetuse kooli projekti. Küll aga oleks ebaõige arvata, et selliseks, nagu me oma kooli lähematel aastatel kujundame, jääb see kogu XXI sajandiks. On kindel, et eelolev sajand toob kaasa suuri muutusi kõigil elualadel, sealhulgas ka koolis. Ometi peab XXI sajandi kool välja kasvama just uuest reformitud koolist, samuti kui reformitud kool meie tänapäeva koolist.

Oma mõtteid vana ja uue, püsiva ja muutuva vahekordadest haridussüsteemis kavatsemin meie vabariigi õpetajaskonnaga jagada juba enne koolireformi projekti avaldamist. Otsust inspiratsiooni selleks andsid möödunud aastal «Literaturnaja Gazetas» avatud uue diskussioonirubriigi materjalid teemal «XXI sajandi kool: milline ta peaks olema?». Täpsemalt öeldes, «mõttemasina» käivitas üks selles diskussioonis väljendatud julge mõte, et tulevases koolis peaksid aineõpetajate asemel hakkama tegutsema «lihtsalt» õpetajad, kitsaste erialaspetsialistide asemel universaalsed professionaalid, kes oma kasvandikke igakülgset tundes suudavad arendada nende võimeid märksa paremini kui episoodilisi kontakte omav aineõpetaja.

Äärmuslikud ettepanekud pakuvad alati suurt huvi, sest sellistes kujuteldavates piirsituatsioonides saab erinevaid kontseptsioone ja seisukohti kõige paremini võrrelda.

Püüdkem siis veidi detailsemalt lahata ülal esitatud ideed sellest seisukohast, milliseid traditsioone ta lõhub ja milliseid vaikselt eeldusena säilitab. Tuginegem seejuures E. Markarjani määratlusele, et «kultuuritraditsioon» (aga just kultuuritraditsiooni-

dega meil antud juhul tegemist ongi — V. R.) — see on sotsiaalselt organiseeritud stereotüüpides väljendunud grupikogemus, mis ruumilis-ajalise ülekande teel mitmesugustes inimkolektiivides akumulēerub ja ennast taas- toodab» (3, lk. 154).

Ons antud juhul tegemist uue stereotüübiga, traditsiooni radikaalse lõhkumisega? Kaugeltki mitte. Näilikule uudsusele vaatamata kutsub idee autor meid taastama antiikaja veel diferentseerumata teadmise aegset ühe-õpetaja-süsteemi, millest tänapäeva on üle kandunud algõpetuse süsteem. Kui püüda määratleda selle süsteemi keskpunkti, siis pole selleks siin kaugeltki õpilane, vaid konkreetne õpetaja. Selles õpetajakeskses süsteemis toimub õpetaja eneseteostus oma õpilaste kaudu.

Võidakse küsida, on selles siis midagi halba, kui õpetaja ennast oma õpilastes realiseerib. Muidugi mitte. Nii on see alati olnud ja jääb nii kahtlemata ka kahekümne esimesel või mis tahes järgneval sajandil. Kool jääb alati õpetajakeskseks selles mõttes, et ka siis, kui kaoks aineõpetus, muutuksid õppevormid, kasutataks mis tahes tehnilisi vahendeid, õpetaja oli, on ja jääb. Samas on aga kindel, et ühe-õpetaja-süsteemi tuleviku projektee- rimine on sensens. Ja peamine viga seisneb selles, et terve grupi nüüdisaegsete õpilaste inimlike vajaduste — emotsionaalse kontakti, tunnetus- ja elumõtte vajaduste — põhi- rahuldajana õppeprotsessis nähakse ette kooli poolt praktiliselt üksainus isik. Ideaalne õpe- taja, kes sellisel juhul oleks võimeline maksimaalselt arvestama kõigi õpilaste iseärasusi, peaks olema ise täiesti isikupäratu. Seega, nii paradoksaalne kui see ka ei näi, parim universaalõpetaja oleks sel juhul masin.

Universaalse õpetaja väljapakumise aine- õpetaja asemel on mõistetav reaktsioon praegusele ainekeskse õpetuse kriisisituatsioonile. Samas aga hämmastab ainekeskse õpetuse stereotüübi visadus meie mõtlemises. Nähakse ju ka nende poolt, kes tulihingeliselt võitle- vad ainekeskse süsteemi vastu ja õpilase isiksuse arengukeskse süsteemi poolt, ainukese väljapääsuna vastavate spetsiaalselt isiksust arendavate distsipliinide lülitamist uutesse õppeplaanidesse. Õigesti märgib möödunud aasta 14. detsembri «Literaturnaja Gazetas» NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia korres- pondentliige V. Maksakovski, et kõigi selliste ettepanekute arvestamine kasvataks õppe- ainete arvu vanemates klassides üle kahe korra (4). Näib, et isegi XXI sajandi koolile mõeldes ei osata või ei taheta märgata teaduse enese arenguga seotud tendentse. Hämmastav on ka absoluutne vaikus tulevikukooli küsi- mustes teadusmetodoloogide leiris. Tõsi küll, oma suhteliselt suletud ringis on teadusmeto- dooloogid väljendanud küllalt radikaalseid seisukohti. Akadeemik B. Kedrov, meie kaas- aja suurimaid autoriteete selles valdkonnas, märgib ühe põhilise takistusena nüüdistea-

duste evolutsioonis tunnetuslik-psühholoogi- list barjääri, mis seisneb renessansist kuni meie päevini juurdunud traditsioonis pidada ainuõigeks teadmise funktsionaalsuse ja separatismi printsiipi. «Selle üldiseks ise- loomustuseks võib pidada seda,» kirjutab B. Kedrov, «et kitsa profiiliga õpetlasele peab paistma imelikuna, metsikuna ja ebatavalisena iga teistsugune teaduslik tegevus ja selle organiseerimine, iga teistsugune kaadrite ettevalmistamine kui see, millega on kokku puutunud nii tema ise ja kogu tema põlvkond, kui ka ta isad, vanaisad ja vaarisad» (2, lk. 41).

Oleks ülim lühinägelikkus nüüd, mil teadus- metodoloogid üha selgemalt näevad Marxi idee realiseerumist ühtsest tulevikuteadusest, sulgeda selle ees silmad ja tõsimeelselt arut- leda üldhariduskooli üha vajalikuma ja põhja- likuma diferentseerimise üle. Kas ei taha me lihtsalt praegu oma elu kergemaks teha ja koos sellega kergitada juba lähituleviku kooli ette selliseid probleeme, mille sundkiirkorras lahendajad meid kindlasti tänuga ei meenuta?

Kriitiline lugeja küsib nüüd õigustatult: mida siis soovitab nende ridade autor?

Nõustagem B. Kedroviga, et tõepoolest juba tänapäeva teaduses on murdunud see sajandi- tepikkune traditsioon, mille raames «astro- noom, ja ainult tema, peab uurima taevakehi, ja ainult neid; keemik ja ainult tema, peab uurima ainete kvalitatiivseid muutuseid, ja ainult neid; bioloog, ja ainult tema, peab tundma õppima elu, ja ainult seda» (2, lk. 40). Nõustagem, ütleb kriitiline lugeja veel, et kusagil XXI sajandi jooksul kujuneb välja üks, ühtne teadus. Aga mida saab sellest järeldada meie täiesti konkreetse koolisituat- siooni kohta? Milline peaks olema see tee tänapäeva siiski veel oluliselt diferentseeritud teaduste aluste õpetamiselt ühtse teaduse poole? Pealegi, kas poleks õigem oodata enne see ühtne teadus ära ja alles siis hakata mõtlema, milliseid muudatusi ette võtta? Näitab ju kogu haridussüsteemi ajalugu, et teaduse saavutused on alati õpetamise haridussüsteemi ajalugu, et teaduse saavutu- sed on alati õpetamise materjaliks saanud teatava hiline misega. Ja ilmselt nii jääb see alati. Peetakse ju haridussüsteemi mõningat konservatiivsust pigem tema tugevuse kui nõrkuse väljenduseks.

Siin, selles teaduse ja hariduse löikepunktis ongi peidus kõige olulisem probleem, mille kallal juba aastaid enne koolireformi põhi- suundade projekti avaldamist pedagoogika- teadlased on pead murdnud ja mis ka projek- tis nende ette ühe põhiülesandena on püsti- tatud. Formuleerime selle kui õppe-kasvatus- protsessi materjali, vormi ja sisu probleemi.

Tunnistagem, et selline probleemiasetus on meie pedagoogikateaduses esialgsel pilgul küllaltki mittetraditsiooniline. On ju selles teaduses (nagu teaduses üldse) aastasadu domineerinud analüütiline lähenemine, mille

raames enamasti isegi ühtne õppe-kasvatusprotsess «lahutatakse» kaheks (tõsi küll, omavahel seotud) protsessiks, rääkimata juba selle protsessi «materjali» (enamasti mõeldakse selle all ainult õppematerjali), vormide ja sisu probleemide omaette, isoleeritud lahkamisest. Analüütilise lähenemise kajastuseks on kas või seniajani dissertatsioonide vormistamisel rangelt nõutav uurimuse objekti ja aine väljatoomine, aga ka kord ägedamalt, kord vaiksemalt kulgev diskussioon pedagoogide ja psühholoogide vahel oma autonoomse uurimisaine pärast. Näeksid ju psühholoogid heameelega pedagoogikat kui üht rakenduspsühholoogia haru, millele pedagoogikateoreetikud vastavad tõestusega pedagoogika enese kui teaduse fundamentaalteoreetilisest iseloomust.

Püüdmata vähendada nii pedagoogika kui ka pedagoogilise psühholoogia, aga ka haridussotsioloogia, sotsiaalspsühholoogia jmt. sisulisi teeneid õppe-kasvatusprotsessi uurimisel ja täiustamisel, julgeksin siiski kahtlust avaldada seda laadi diskussioonide otstarbekuse suhtes. Ja eelkõige seetõttu, et nüüdisajale on iseloomulik ja tulevikus kiireneb ilmselt veelgi erinevate teadusharude integratsioon. Milleks siis nii ägedalt piike murda oma jahimaade pärast?

Üleskutse «ainest vabastatud» (распредмеченный) lähenemisele ülaltoodud probleemile ei tähenda nõuet oma positsioonist loobuda. Sellise lähenemise juures peab õpetaja jääma loomulikult õpetajaks, minister ministriks, uurija uurijaks. Lubamatu, ehk teisiti öeldes ebakultuurne oleks aga sellises tõsises ja tähtsas tegevuses, nagu seda on tulevikukooli projekteerimine, pidevalt oma positsiooni muuta. Mitteprofessionaalsel tasemel ühisesse kasutusse antud vahendid pole kunagi ühisele üritusele kasuks tulnud. Küll aga on ühistevõtmise efekt paljukordselt suurem üksiktegevuste tulemuste summast sel juhul, kui selles osalejad kasutavad oma professionaalse tegevuse vahendeid.

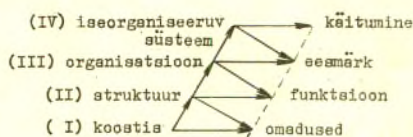
Käsitlegem siis ülaltõstatatud probleemi oma konkreetse tegevuse ainst puhastatud kujul, ehk, teiste sõnadega, metodoloogilisel tasandil. Ning küsigem, milline kultuuri-traditsioon praeguses koolisituatsioonis seob õppe-kasvatusprotsessi materjali, vormi ja sisu? Ja kohe edasi: milliseks peab transformeerima koolireform selle oma aja ära elanud stereotüübi?

Nendele küsimustele vastamiseks tugineme skeemile, mida meie ülikooli keemikust filosoof R. Vihalemm on edukalt rakendanud keemia-teaduse mineviku kirjeldamisel ja tuleviku arengukäigu ennustamisel (1).

Kirjeldades kontseptuaalsete süsteemide kujunemist teadusliku keemis tekkimisest kuni tänapäevani, esitab R. Vihalemm järgmise kategooriate skeemi (1, lk. 139):

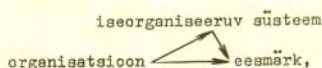
Iga kontseptuaalne süsteem (I — koostisteooriad, II — struktuuriteooriad, III —

kineetilised teooriad, IV — keemilise evolutsiooni teooriad) on välja kasvanud eelnevaist, sisaldab ja ühtlasi täiendab neid.



Kõrvutades neid keemia nelja kontseptuaalset süsteemi Aristotelese õpetusega neljast põhjusest, jõuab R. Vihalemm järeldusele, et esimene kontseptuaalne süsteem vastab Aristotelese materiaalsele põhjusele, materjalile; teine — vormile; kolmas — tegevuspõhjusele (võimalikkuse tegelikkuseks muutjale); neljas — eesmärk-ehk lõpp-põhjusele (maailmatervikust tulenevale üldisele determineeritusele). Aluse R. Vihalemma ülihuvitavas raamatus keemia ainega seotud skeemi ülekandmiseks pedagoogika valdkonda annab raamatu autori enda mõtisklus Aristotelese õpetuse universaalsusest. Keemia kontseptuaalsete süsteemide ja Aristotelese õpetuse kokkulangevust põhjendab R. Vihalemm sellega, et mõlemal juhul on tegemist inimese praktilise tegevuse üldise skeemi kirjeldusega kategooriate keeles, kusjuures tuginetakse ettekujutusele maailmast kui terviklikust organismist.

Pole vist erilist vajadust siinkohas pikkade arutluste ja konkreetsete näidetega tõestama hakata, et ka pedagoogiline tegevus on ajalooliselt läbinud analoogse kontseptuaalsete süsteemide jada. Mõistmaks, et samavõrra murraguline kui loodusteadustes on tänane päev ka pedagoogikas, piisab selle meenutamist, et alles äsjase ettekujutuse asemele õpetajast kui mõjutajast ja õpilasest kui mõjutatavast on kerkinud kontseptsioon kahe subjekti — õpetaja ja õpilase interaktsioonist, vastastikusest mõjutamisest. Eks tähendagi ju see üleminekut «kolmnurgalt».



kus iseorganiseeruv süsteem esines kindlate eesmärkidega organisatsiooni suhtes nende eesmärkide realiseerimise vormina, kõrgemale tasemele, kus iseorganiseeruva süsteemi sisuks saab maailmatervikust tuleneva üldise determineerituse mõistmisele tuginev käitumine. Teiste sõnadega, pedagoogilise protsessi sisuks kujuneb nende üldiste kategooriate keeles väljendudes aruka käitumise õpetus. Just see peaks olema ühine nimetaja kõigele õpetatavale nii ühiskonnast kui loodusest, inimesest ja tema kohast ühiskonnas ja looduses.

(Järg 21. lk.)

MEIE INTERVJUU

Tulevikku suunatud didaktikaõpik

Tallinnas viibis E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi külalisena Güstrow' Liselotte Hermanni nim. Pedagoogilise Kõrgkooli professor pedagoogikadoktor WERNER NAUMANN. Kahasse akadeemik Heino Liimetsaga kirjutatud didaktikaõpik äratas Saksa DV-s üldist tähelepanu ning on kasutusel käsiraamatuna (H. Liimets, W. Naumann. Didaktik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1982. 366 S.). Et meie lugejale raamat vähetuntud on, palusime lühidalt seletust selle saamisloost ja esitatud didaktilise süsteemi põhijoontest.

Paar sõna õpiku saamisloost

Koostöö kahe õppeasutuse vahel algas ligi 15 aastat tagasi. Esialgu see piirdus õppejõudude ja üliõpilaste vahetusega. Tõsi, juttu oli algusest peale ka võimalikust ühisest uurimistööst. Reaalseid kokkupuutepunkte, mis oleksid andnud alust ühiseks uurimiseks, ei olnud siiski kuigi palju. Olukord muutus 70. aastate teisel poolel. Ilmnes, et mõlema poole teaduslikes huvidesse oli märgatavalt lisandunud ühiseid jooni. See asjaolu andis tõeke, et Güstrow' Pedagoogilise Kõrgkooli ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi rektorid omavahelisel arupidamisel, mis toimus, kui mälu ei peta, Tallinnas 1978. a. lõpul, soovitasid meil didaktikaõpiku kirjutada. Idee võtsime rõõmuga vastu, kuigi oli selge, et see tähendas meile ränka tööd.

Eeldused üldistavaks teoseks olid teatud määral tõesti küpsenud. TPedI-s oli tegeldud õppetunni isiksust kujundava mõju probleemidega sisemise diferentseerimise, meil Güstrow's aga välise diferentseerimise aspektist. Muidugi oli mõlema maa didaktikas tervikuna selliseid saavutusi, mis olid üldistamisväärsed.



Mulle tundub, et olid olemas ka mõned isiksuslikud eeldused niisuguseks tööks, nagu seda on ühise raamatu kirjutamine. Nii minul kui ka Heino Liimetsal on teatud ühiseid koostööd soodustavaid jooni.

See on õnnelik juhus, et kumbki meist ei ole kitsalt spetsialiseerunud didaktik. Ise olen tegelnud pedagoogika aluste ja filosoofiaga, Heino Liimets on ettevalmistuselt hoopiski psühholoog. Tal on samuti olnud rohkesti kokkupuuteid teiste pedagoogika valdkondadega. Paljudes küsimustes on meil ühised seisukohad. Mõlemad olime juba enne tuttavat süsteemiteooriaga. See tundub küllalt otsustava asjaoluna heaks vastastikuseks mõistmiseks ja koostööks. Mulle näib, et just tänu süsteemiteooriale on meie õpik teistest taolisest märgatavalt erinev.

Koostööd soodustavad veel meie eluviisi ühised jooned. Kumbki meist ei tööta liiga suures keskses. See aga annab teadlasele teatud eelised, parema võimaluse süvenemiseks ja suurema iseseisvuse.

Milliseks kujunes õpiku vastuvõtt?

Õpik ilmus 1982. aastal tiraažiga 20 000. See trükk on läbi müüdud, valmistame ette kordustrükki. Oleme saanud väga häid retsensioone, aga ka kriitilisi märkusi, eriti Saksa DV Pedagoogika Akadeemia juhtivate teadlaste hulgast. Need õpiku levikut kahjustanud ei ole ja kordustrüki ettevalmistamisel võtame mõningaid märkusi arvesse. Kahe aasta jook-

MEIE INTERVJUU

sul, mil õpik on olnud käibel, on selle ümber olnud diskussioon, eriti pedagoogilise protsessi kujutamise ümber. Lähtudes tehtud ettepanekutest, aga ka sellest, et tingimused on muutunud (elame ju pidevalt arenevas maailmas), on kordustrükki tehtud korrektiive. Näiteks oli arvamusi, et õpik on kirjutatud kohati liiga nõudlikult, eeldab palju eelteadmisi. Kordustrükki on mõneti lihtsustatud. Rohkem on muudatusi teoreetilises osas. Kuna diskussiooni käigus esitati didaktikale nõudeid, mis jõukohased kasvatusteooriale, on suurema autorite kollektiiviga kavatsus kirjutada kasvatusteooria õpik. Meile lisanduvad autoritena professor Ingeborg Bastian, dr. Franz Prütz ja Tallinna Pedagoogilise Instituudi dotsent Jüri Orn. See töö seisab veel ees.

Praegu kasutatakse meie didaktikaõpikut massiliselt õpikuna ja käsiraamatuna. Üliõpilaste hinnang: väga hea, materjal esitatud selgelt, loogiliselt, hästi struktureeritult.

NSVL TA Üldpedagoogika Instituudis peetud sümposiumil oli kõne all, kuidas pedagoogikateadmisi esitada õpetajale arusaadavalt ja praktikas kasutatavalt, kuidas peegeldada õppeprotsessi tervikklikkust. Tegin seal ettekande, kus tutvustasin meie õpikus esitatud didaktilisi funktsioone, õigemini funktsioonidekomplekse, mille kaudu tuleb esile õppeprotsess kui tervik. Professor I. Lerner tõstatas küsimuse õpiku tõlkimisest vene keelde. See võib arvesse tulla kirjastuses «Progress».

Millega Te seletate niisugust huvi õpiku vastu?

Ma juba juhtisin tähelepanu autorite ettevalmistusele. Siit võib järeldada, et õpiku koostamisel ei ole kuigi rangelt jälgitud seni kehtinud traditsioone. Tervikuna on sisu tulevikku suunatud. Ajaloolist arengut on arvestatud kõikjal, eriti on arvesse võetud kultuuri ja majanduse arengu tendentsed. Üheks meie lähteelduseks on tees — õpetaja võib õpilase arengut ainult siis piisavalt edukalt juhtida, kui ta teoreetiliselt mõtestab oma ja õpilase tegevust. Oleme tahtnud anda teoreetilised orientiirid õpetajale. Oleme põhimõtteliselt vastu retseptuurlusele, nende või teiste valmismudelite kätteandmisele. Tervikuna on see taotlus võib-olla tulevikuhõnguline. Paljud õpetajad ei tule niisuguse teoreetilise mõtestamisega veel toime.

Pakutavad praktilised lahendused on siiski sellised, mis peaksid olema hetkel võimalikud, või peaaegu võimalikud.

Kuna see on õpik, sisaldab ta paratamatult vähem tulevikunägemusi. Oleme püüdnud tabada piiripealset situatsiooni. Nõnda saab üliõpilane hea ettevalmistuse kaasaegses koolisituatsioonis, kuid on suuteline kergemini ka

uut omaks võtma. Oleksime ehk teistsuguse tulevikupildi andnud, kuid siis see poleks enam õpik olnud. Õpikud peavad paratamatult olema konservatiivsemad. On tehtud näiteks palju katseid uuel viisil õpetada (lühemad tunnid, muusikaline taust jms.), kuid õpikus kõike seda soovitada ei saa.

Didaktika on kaua kirjeldav olnud. Meie õpiku uudsus seisneb selles, et õpetuse isiksust arendavale küljele on väga suurt tähelepanu pööratud. Meie õpikus ei ole isiksuse areng lihtsalt deklaratsioon, vaid kogu õpikut läbib idee. Üksikutes osades antakse nõu, kuidas õpetamist arendavaks muuta. Selles suunas töötame edasi ja siin peituvad meie õpiku perspektiivid.

Võrreldes seni ilmunud didaktikaõpikutega on meie oma tunduvat rohkem psühholoogiat. Kõik printsiibid on sõnastatud psühholoogia seaduspärasusi arvestavalt, põhjendatud psühholoogiliselt. Me ei räägi mitte üksnes mida õpetaja peab teadma, vaid ka miks. Aga viimasele küsimusele vastab tihtipeale psühholoogia.

Meie õpiku lähtealuseks on funktsionaalne mudel, mille olen lühidalt ajakirjas «Nõukogude Kool» juba esitanud (vt. W. Naumann. Õppetöö kasvatusliku mõju tõstmisest ideoloogilise väärtustamise kaudu. — NK, 1980, nr. 4, lk. 28—33).

Olete Tallinnas kaheksandat korda. Kuidas iseloomustaksite vahepeal toimunud muutusi?

Muutused Pedagoogilises Instituudis on tähelepanuväärsed. Palju on ehitatud, millega paranesid tingimused õppetööks ja olme. Uue ühiselamu suurepärased külalistetoad loovad ka külalistele paremad töötingimused. Teaduslikes töodes on mindud laiuti ja sügavuti, kasvanud teaduslike tööde arvukus ja kvaliteet, mitmekesisitunud problemaatika. Ei saa võrreldagi sellega, mis oli 13 aastat tagasi. Ainult üliõpilaste saksa keele oskuses pole suuri muutusi, see oli enne hea ja on praegu ka hea.

Väga meeldiv on tõdeda, et vanalinna nii suure hoolega restaureeritakse. 1971. aastaga võrreldes on pilt tunduvalt muutunud, vanalinna arhitektuur pääseb nüüd hästi mõjule. Mulle isiklikult muudab see linna tutvavlikult lähedaseks.

Kirja pani VIIVI EKSTA



KOOLIJUHI VEERUD

Pedagoogilise kollektiivi mikrokliima ja juhtimine*

HARRI KELDER,
J. Kunderi nim. Tallinna 32. keskkooli direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja

Haridussüsteem on astunud põhjalike ümberkujunduste ajajärku. NSVL Ülemnõukogu poolt heaks kiidetud «Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad» seavad eesmärgi tõsta kooli töö uuele kvalitatiivsele tasemele, mis on kooskõlas arenenud sotsialismi ühiskonna tingimuste ja vajadustega. Selle tagamiseks muutub üldhariduse struktuur ja sisu, tugevneb hariduse materiaalne baas. Liigkeerukast ja teisejärgulisest materjalist vabastatud ning meie kaasaja sotsiaal-majandusliku ja teaduslik-tehnilise progressi nõuetega vastavusse viidud õppeprogrammid ja õppekirjandus võimaldavad senisest edukamalt täita nõukogude kooli tähtsamat aegumatut ülesannet — anda sirguvale põlvkonnale põhjalikke ja kindlaid teadmisi teaduste alustes ja nende praktilise rakendamise oskusi. Täiustatud töökasvatus, -õpetus ja kutsesuunitlus ning koolinoorte otsene osavõtt ühiskasulikust tootlikust tööst saavad kodanikutunde, isiksuse kõlbelise ja vaimse kujunemise ning kehalise arenemise olulisteks teguriteks. Tõuseb õpetaja ühiskondlik prestiiž, paranevad tema ainelised ja olme-tingimused.

Kuid noorsoo õpetamise ja kasvatamise

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö. Algus NK nr. 2, 1984.

keerukate ülesannete edukas lahendamine oleneb otsustaval määral õpetaja meisterlikult tehtud tööst, sest juhenddokumentides, õppeprogrammides ja õpikuis kirjapandu transformeerub õpilase tegelikeks teadmisteks, oskusteks, väärtushinnanguiks vaid loova pedagoogilise töö protsessis.

Seetõttu on koolijuhi esmaülesanne koos ühiskondlike organisatsioonidega hoolt kanda selle eest, et pedagoogilises kollektiivis valitseks tõelise loova töö õhkkond, igati töösoodus mikrokliima.

Varem ilmunud kirjutises (vt. «Nõukogude Kool» nr. 2, 1984) leidsid käsitlust kollektiivi mikrokliima olemus ja võimalused selle seisundi hindamiseks. Alljärgnevas on peatunud otseselt juhtimistegevuse mõningatel aspektidel, peamiselt juhtimisstiilil, mis paljuski määrab kollektiivisest suhete ulatuse ja väärtuse.

Juhtimistegevuse sotsiaalpsühholoogilisi funktsioone täites suunab koolijuht oma tegevuse inimesele. See eeldab tihedaid tööalaseid kontakte kollektiivi liikmetega, tahet ja soovi välja selgitada alluvate motivatsioone, vajadusi, huvisid ja muud, mis nende töötulemusi kuidagi mõjustavad. Kõigest sellest aga sõltuvad töötajate tööaktiivsus ja töörahulolu, kollektiivis valitsevad suhted ja lõppkokkuvõttes töötulemused tervikuna.

Seejuures tuleb arvestada pedagoogilise kollektiivi erijooni, mis oluliselt mõjutavad psühholoogilist kliimat.

Eelkõige märkigem soolist üheks ülgus, mis seniajani on näidanud ilmselt suurenenise tendentsi. Kui 1960. aastal oli meie vabariigi üldhariduskoolide õpetajate hulgas naisi 78,2 protsenti, siis 1980. aastal moodustas naisõpetajate osakaal juba 85,4 protsenti.

Sooline ühekülgus muudab kollektiivi siseelu ja selle juhtimise tunduvalt keerukamaks ning on mõnigi kord täiendavate kollektiivisest pingete allikaks. Komplitseeritud on nii töö organiseerimine kui ka kollektiivi elu töövälise külje korraldamine.

Pedagoogiline kollektiiv erineb tootmiskollektiivist ka töö iseloomu poolest. Õpetaja ei loo materiaalseid väärtusi, vaid tema ülesandeks on kasvatustöö, s. t. noore põlvkonna ettevalmistamine eluks. Sellest ka eriline kohustus ja vastutus ühiskonna ees.

NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil märgiti, et kooliõpetaja «on ühiskonna poolt volitatud isik meie laste kasvatamisel, partei kindel tugi agitatsioonis ja propagandas, kogu ideoloogiateggevuses. Paljude kodanikuomaduste lätted, mis teenivad inimest pikki aastaid, on seotud kooliõpetaja tööga». Seetõttu on ühiskonna tähelepanu ja nõudmised, kollektiivivälised sotsiaalsed mõjud koolile ja õpetajale märksa suuremad kui mis tahes kutsealal töötajaile.

Töö iseloom tingib ka seda, et töö eesmärgid ja sihid ei saa olla üheselt määratletavad, 13

nagu seda on tootmisettevõtte töökollektiivis (anda teatud ajavahemikus kindel hulk ettenähtud sortimendis ja kvaliteediga toodangut). Pealegi ei olene seatud eesmärkide saavutamise ainuüksi õpetaja ega ka pedagoogilise kollektiivi jõupingutustest, sest töö toimub keerukas pedagoogilises situatsioonis, milles koolivälisetele mõjuritele kuulub kaalukas osa.

Kohe mõõdetav ja hinnatav ei ole ka õpetaja töö tulemuslikkus. Mõõta võib vaid õpilaste teadmiste taset teatud õppeaines (õpilaste õpetatus), mis aga õpetajatööd kogu selle mitmekülguses ei peegelda. Hinnangut pedagoogilise kollektiivi töö edukusele saab anda vaid pikema ajavahemiku möödudes ja sedagi mitte täies ulatuses kvantitatiivsetele näitajatele tuginedes.

Töösuhetes on olulisel kohal tööalane edutamine, karjäär*, s. o. töötajate vertikaalne tõus ettevõtte organisatsioonilises struktuuris, samuti kutseoskuse kasv. See võimaldab eneseteostust, töötajate võimete maksimaalsemat rakendamist ühiskonna huvides. Edutamisel (kvalifikatsiooni tõusul) paranevad töötingimused, töö muutub sisukamaks, suureneb iseseisvus, tõuseb töötasu. Uuringud näitavad (4, lk. 140—147), et kaader on seda püsivam, mida intensiivsem on ettevõttesisene liikumine, mida rohkem töötajaid edutatakse. Kui aga töötaja subjektiivsed karjääripüüdlused ei ole organisatsiooniliselt tagatud, otsib töötaja nende realiseerimiseks võimalusi mujalt.

Pedagoogilises kollektiivis tööalase edutamise võimalused praktiliselt puuduvad. Vertikaalne karjäär, tõus ametiredelil koolijuhiks on üsnagi piiratud ega saa seetõttu olla paljudele subjektiivseks karjääripüüdluseks. Pealegi ei too edutamine direktoriks või direktori asetäitjaks kaasa olulist muudatust materiaalses seisundis, küll aga kasvavad kohustused ja vastutus.

Horisontaalne karjäär, mis väljendab kutseoskuse kasvu ametlikult kehtestatud kvalifikatsiooniskaalal, puudutab väheseid. Õpetaja perioodilisel atesteerimisel antavad vanemõpetaja ja õpetaja-metoodiku nimetused, mis sisuliselt on küll horisontaalse karjääri võimaluseks, ei seostu samuti õpetaja subjektiivse karjääripüüdlusega, sest nende nimetuste saamine ka vastavate tingimuste olemasolul on õpetaja jaoks vaid viie aasta tagant korduv võimalus.

Seega ei toimi koolikollektiivis karjääri sihipärane kujundamine kui töökollektiivi stabiliseerimise, kutsetegevuse tulemuslikkuse suurendamise, ettevõtte ja töötaja vaheliste suhete arendamise oluline mõjur. Jääb vaid tõus ühiskondliku töö ametiredelil, mis ainult osaliselt saab rahuldada karjääritaotlust

aineliste stiimulite puudumise ja töökoormuse tunduva kasvu tõttu.

Kollektiiviseseid suhteid ja sellega ka psühholoogilist kliimat mõjutab tugevasti juhtimisstiil, mis on sügavalt isikupärane tegutsemis- ja käitumislaad ning avaldub juhi eripärase lähenemises inimestele, olukordadele, probleemidele ja nähtustele. R. Üksvärv märgeb, et juhtimisstiil esindab alati midagi inimese isikupärastest iseloomujoontest, tegutsemis- ja käitumismaneerist; midagi tagapõhjalist, mida ta on omandanud koduse kasvatusena, kooli suunitluse ja töö iseloomu mõjul, ning midagi, mis on välja kujunenud elamis- ja tegutsemiskeskkonna üldise miljöö ja tõekspidamiste tulemusena (5).

Juhtimisstiili on klassifitseeritud mitmeti, olenevalt sellest, mida üks või teine autor klassifitseerimisel aluseks võtab. Valdavalt eristatakse kolme juhtimisstiili:

- demokraatlik (kollegiaalne),
- autokraatlik (autoritaarne, direktiivne),
- mittevahelesegav (liberaalne, passiivne).

Halvim neist on kahtlemata mittevahelesegav stiil. Niisuguse tööstiiliga koolijuht loodab süsteemi iseorganiseerumisele, hoidub sekkumast keerulistes probleemidesse ja püüab need lükata oma alluvate õlgadele. Kontaktid õpetajatega on nõrgad. Pedagoogiline kollektiiv tegutseb praktiliselt omapead ja töötulemused jäävad paratamatult tagasihoidlikuks. Üsna pea koondavad sisulise juhtimise enda kätte informaalset liidrid ja ka konfliktid kollektiivis ei jää tulemata.

Ka autokraatsel juhtimisstiilil on olulisi puudusi. Autokraadist koolijuht on küll vali ja karm, distsipliin juhitas kollektiivis tasemel. Kuid ainuhina langetab ta otsuseid ise ega jaga oma võimu kellegagi. Enesealgatust ja initsiatiivi ei hinda. Stimuleerimist oluliseks ei pea ja kui see toimubki, siis tugevasti subjektiivsete tagamaadega. Armastab küll koosolekuid ja nõupidamisi, kuid ainult oma erudeerituse ja võimu demonstreerimiseks, mitte alluvate asjaliku nõu hankimiseks.

Mõnel juhtumil võib autokraatne juhtimisstiil siiski õigustatud olla ja ajutise abinõuna isegi tulemusi anda (näiteks kollektiivis, kus mittevahelesegava juhtimisstiili tagajärjel on distsipliin laostunud).

Üldreeglinga autoritaarne juhtimisstiil kahjustab vertikaalseid suhteid. Neis ilmneb alandlikkus, lipitsemine, aga ka vaenulikkus. Kollektiivis lämbub enesealgatus, initsiatiiv. Ka kollektiivi stabiilsus halveneb, sest lahkuvad mitte ainult distsiplineerimatud töötajad, vaid ka need, kes taotlevad iseseisvust tööprobleemide lahendamisel ega talu jäika reglementeerimist ja järjepidevat kontrolli.

Ülemuste silmis on aga autokraatsed juhid üldiselt heas kirjas, sest nad tagavad direktiivide täpse täitmise.

Demokraatlikku juhtimisstiili võib pidada töötajatevahelistele suhetele, seega ka kol-

* Psühholoogias kasutatavat mõistet karjäär ei tohi samastada karjerismiga — egoistliku taotlusega saavutada edu iga hinna eest.

lektiivi psühholoogilisele kliimale kõige soodsamaks. Demokraatlik koolijuht ei suru õpetajatele peale oma arvamust, harva kasutab käsku, töökorraldusi annab ta ettepanekute, soovitusete, palvete vormis. Töötab tihedas koostöös ühiskondlike organisatsioonidega. Peab alluvatega nõu, kuulab ära ettepanekud ja arvamused ning arvestab neid. Soodustab initsiatiivi, toetab algatusi. Kontakt alluvatega on tihe ja sügavalt inimlik. Kollektiivis valitseb töösoodus õhkkond. See on mõistetav, sest mida väiksem on välise sunduse tunne, seda suurem rahulolu tööst.

Ülemused suhtuvad demokraatlikku juhti sageli teatud eelarvamusega, sest tema tegevus juhina ei paista silma. Pealegi võtab demokraatliku juhtimisstiiliga harjunud kollektiiv nii mõnigi kord kriitilise hoiaku juhtorganite korralduste suhtes ja aktsepteerib vaid neid juhiseid, milles näeb kasu ja tuge oma kutsetöös.

Tegelikkuses on aga asi hoopiski keerukam. Juhtimise edukus sõltub mitte ainult juhtimisstiilist, vaid eelkõige juhtimisstiili kohandamisest konkreetsele olukorrale. Viimane on määratletud mitme teguri poolt, millest tähtsamad on välistingimused, organisatsioon, alluvad, probleem ja aeg (5, lk. 139).

Soovitusetes majandusjuhile märgib R. Üksvärav: «Oma tegevuses efektiivsuse saavutamiseks peavad juhid vahel olema kindlakäelised, karmid ja isegi pedantsed korranõudjad. Vahel peavad nad kujundama atmosfääri, mis asetab alluvate hulgas esiplaanile isereguleerimise, isemotiveerimise, vabatahtliku koordineerimise, enesekontrolli ja distsipliini. Vahel tuleb juhil tegutseda viisil, mis ei ole tugev ega nõrk. Mõnel muul ajamomendil peavad nad end vaikselt mõneks ajaks olematuks tegema ja näitama, et nad ei tee midagi ega sekku millessegi; lasta asjadel klaarida ja selguda. Kui juht seda ei oska või ei suuda, on tagajärjeks hädad ja raskused» (5, lk. 141). Neid nõuandeid on kasulik silmas pidada ka koolijuhil.

Eespool märkisime, et juhi tegutsemis- ja käitumislaad on sügavalt isikupärane. Kui mingi juhtimisstiil tagab ühe juhi puhul konkreetse olukorras head tulemused, siis ei tähenda veel, et teise juhi puhul samas olukorras annaks see niisama häid tulemusi. Et olla oma tegevuses edukas, tuleb juhtida viisil, mis kõige enam vastab juhi isiksusele ning organisatsiooni eripärale antud ajamomendil. Äraõpitud ja kunstlik käitumislaad tekitab alluvates kahtlust ja usaldamatust.

Teisiti öeldes: juht, kes kõige rohkem vastab olukorra nõudeile ja annab seal häid tulemusi, on selles olukorras parim juht. See põhimõte peaks kehtima ka koolijuhtide töö ja juhtimisstiili hindamisel.

Juhtimise funktsioon, mis oluliselt mõjutab töö rahulolu, kollektiivisisesid suhteid ja seega kollektiivi psühholoogilist kliimat, on töö stimuleerimine. Kuivõrd hari-

dussüsteemis senini kehtiv palgakorraldus aineliselt ergutust ei võimalda, on seda suurem kaal moraalsel stiimulitel, millega rahuldakse vajadust olla ühiskondlikult tunnustatud ja hinnatud. Moraalsed stiimulid vastavad inimese loomusele, on talle seesmiselt omased. Kõik inimesed vajavad oma saavutuste tunnustamist. Ei ole midagi, mis lämmataks inimese püüdlikkust rohkem kui tema saavutuste alahindamine või puuduste ülespuhumine. Tunnustus on aga positiivsete emotsioonide allikaks. Positiivne emotsionaalne seisund, nagu märgib psühholoog A. Lunge, soodustab kõrge produktiivsusega tegevust (3, lk. 122).

Tänuavaldused, kiitused, aukirjad ja muud tunnustusavaldused on moraalsed stiimulid, mida rakendab administratsioon töötajate ergutamiseks. Tähtsad on ka kaastöötajate hinnangud, mis oluliselt soodustavad loomeaktiivsust. Suurim mõjujõud on moraalsel ergutusel siis, kui juhtkonna tunnustusele liitub kaastöötajate tunnustus. Seevastu võib kiitus ülemuselt, kes kollektiivis autoriteeti ei oma, kutsuda esile kaastöötajate varjatud või varjamatu negatiivse hoiaku ja kaotada tunnustuse stimuleeriva toime.

Eesti NSV õpetajate tunnustusetarbe rahuldamist on uurinud E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi teadurid.*

Andmetest järeldub, et 10—15 tööaasta jooksul ei ole direktori kiidusõnu kuulnud pooled õpetajatest ja haridusosakond on morganud kiiduväärset vaid ühe kolmandiku õpetajate töös. Vabariikliku tunnustuseni jõuavad üksikud, rääkimata juba üleliidulisest tunnustusest. Ilmselt ei saa õpetajate moraalsed stimuleerimist küllaldaseks pidada.

Põhjus võib olla selles, et puuduvad teaduslikult põhjendatud alused õpetajatöö hindamiseks. Levinud moodus hinnata õpetajatööd õppetöö numbriliste tulemuste alusel on üsna küsitav, sest õpilaste hinded ei pruugi olla vastavuses tegelike teadmistega. Õpilaste kasvatatust hindamiskriteeriumina kasutada on samuti raske, sest kasvatatus ei ole ühe õpetaja töö tulemus, vaid sõltub paljudest mõjuritest (teised õpetajad, kodu, noorsooorganisatsioonid, üldsus jms.). Praktikas kohata sedagi, et meetoodiline «tulevärk» tunnis ei ole õpilaste põhjalike teadmiste garantii. Ühiskondlik aktiivsus võib olla tiivustatud koguni egoistlikest kaalutlustest, soovist iga hinna eest silma paista.

Tulemuseks on tunnustamine valdavalt riiklike, kutsealaste (õpetajate päev) ja isiklike (juubel) tähtpäevade puhul, kusjuures tuleb oluliselt arvesse saadud tunnustuse ajaline ja tasemeline järgnevus. Moraalne

* Longituduurimuse kontingendi moodustasid 1970. aastal uuritud 1—5 aastase staažiga õpetajad meie vabariigi kõigist rajoonidest ja linnadest. 1980. aastal 10—15-aastase staažiga õpetajad samast valimist.

stimuleerimine peaks aga toimuma vastavuses tegeliku töö tulemustega, olema õigeaegne ja ei tohiks sõltuda varem saadud autasude järjekorrast ega saamise sagedusest. Sellest põhimõttest tuleks juhinduda igal koolijuhil nende stimuleerimisvahendite rakendamisel, mis on tema kasutada.

Alluvate tööle hinnangu andmisel tuleb koolijuhil mitte ainult kiita ja tunnustust jagada, vaid ka kritiseerida, laita, vajaduse korral karistadagi. Juht, kes kardab kritiseerida või jätab karistamata ilmse vajaduse korral (näit. töödistsipliini rikkumine), ei ole juht. Karistustega liialdamine tekitab aga kollektiivis ebaterve õhkkonna. Seega on kiitmise ja laitmise (karistamise) õige süsteemi leidmine üks tähtsamaid tegureid heade inimestevaheliste suhete sisseseadmisel.

Nagu kiitus, nii ka laitus võib tugineda vaid töö asjatundlikule analüüsile, mitte aga kellegi subjektiivsele arvamusele, veel vähem kuulujuttudele. Hea, edasiviiv kriitika on see, mis tehakse siira sooviga töötajat aidata, suunatud tehtud vea parandamisele ega piirdu fakti lihtsa konstateerimisega. Kritiseerida võib inimese käitumist, tegevust, mitte kunagi isiksust ennast. See oleks solvamine ja eriti taunitav siis, kui seda tehakse valjuhäälselt ja avalikult. Kritiseerimisel tuleb arvestada ka seda, et kritiseeritava võib tekkida kaitsereaktsioon ja selle asemel, et hinnata oma vigu, hakkab ta end kaitsma, otsima süüdlasi; või kaotab hoopis usu endasse. Nii ühel kui teisel juhul ei saavuta kriitika soovitud eesmärki.

Kokkuvõtvalt märkigem, et kollektiivi mikrokliima kui mitmepalgeline sotsiaalsühholoogiline nähtus sõltub paljudest mõjuritest, millele seas keskne koht kuulub juhtimisele. Koolijuhil tööstiil määrab paljuski õpetaja suhtumise töösse, kollektiiviseste suhete ulatuse ja väärtuse, ka töö tulemuslikkuse. Halvasti organiseeritud töö puhul tekib rahulolematust nii tööga kui tööorganiseerijatega. Ülesannete, kohustuste, vastutuse ja võimupiiride ebamäärasus soodustab vastutamatus, mis on konfliktisituatsioonide tekkimise ja kollektiivi lagunemise allikaks.

Kui juht tunnetab oma ülesannet ja vastutust, oma kohta kollektiivis, kui ta suudab teha arusaadavaks töö eesmärgid ja veenda kollektiivi nende täitmise vajalikkuses, vallandada kollektiivsed loomejõud, on tagatud ka töösoodus mikrokliima ja töö tulemuslikkus.

Kirjandus

1. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid 14.—15. juuni 1983. Tallinn, 1983.
2. Eesti NSV rahvamajandus 1981. aastal. Statistiline aastaraamat. Tallinn, 1982.
3. Lunge, A. Emotsioonide psühholoogia. Tallinn, 1980.
4. Saksakulm, T. Tööstuspsühholoogia. Tallinn, 1982.
5. Üksväärv, R. Majandusjuht, tema töö ja tegevus. Tallinn, 1973.

KASVATUSTEEMADEL

Veel kord õpilas- omavalitsusest (meie koolide kogemusi)*

Õpilase isiksuse igakülgse arendamise ülesanne oli ja on meie koolile esitatud sotsiaalne tellimus. Selle ülesande täitmise efektiivsus sõltub koolielu niisugusest situatsioonist, mis ajendab õpilasi aktiivsusele, sotsiaalselt kasulikule eneseteostusele, kujundab vastutustunnet ja arendab loovust (7, lk. 215). Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundades on sõnaselgelt kätte näidatud tee õeldu saavutamiseks: «Suurendada õpilaskollektiivide vastutust ja tegevdamise nende monoliitsust, toetades igati kõiki nende kasulikke algatusi, ettevõtlikkust ja ise-teha-tahtmist.» (5). Siin laieneb avar tööpõld õpilasomavalitsusele, see omakorda seab tõsised ülesanded pedagoogilisele juhendamisele.

NSV Liidu haridusministri asetäitja pedagoogikadoktor V. Korotov kirjeldab lähemalt lastekollektiivi pedagoogilist juhendamist kahel tasanil, klassi ja kooli tasanil (6, lk. 126—130).

Klassijuhataja juhendab klassi aktiivi, aitab ette valmistada klassikoosolekuid, organiseerida korrapidamist jpm. Kooli mastaabis juhitakse ja koordineeritakse seda tööd klassijuhatajate nõupidamiste, seminaride ja koondiste kaudu.

Teine suund on ülekooliliste õpilasorganisatsioonide ja -organite juhendamine vastavalt õpetaja ettevalmistusele ning temale usaldatud ülesannetele. Konkreetse tööloigu koondamine ühe õpetaja kätte võimaldab määrata juhendajateks andekamaid ja parema ettevalmistusega pedagooge, võimaldab arvestada nende huvisid ja kalduvusi. Pedagoogid kinnistatakse komisjonide, nõukogude, ringide jmt. juhendajateks kogu õppeaastaks. Sageli kasvab sellest välja palju aastaid kestev töö ja just need õpetajatest entusiastid annavad õpilastele kõige rohkem ning teevad oma kooli tuntuks.

V. Korotov toonitab direktori osa õpilasomavalitsuse suunamisel. Ainult seal, kus

* Jätkame käesoleva artikliga mainumbris alustatud õpilasomavalitsuse teemat.

direktor tööpoolest juhib ja koordineerib kõigi pedagoogide ühispingutusi, saavad võimalikuks õpetajaskollektiivi tööline ühtsus ja süsteem kasvatustöös, edusammud õpilasomavalitsuse korraldamisel. Võib julgelt väita, et neis koolides, kus direktor jagab õpilastega lahendamist vajavaid ülesandeid, annab neile võimaluse kaasa aidata koolielu mureküsimumustes, on õpilasomavalitsusele avatud roheline tee. Juba A. Makarenko nägi koolidirektori peaülesannet omavalitsusorganite juhendamises. Kõrvaltvaatajaks ei saa jääda muidugi ka parteiorganisatsioon, kes mobiliseerib kõik kooli kommunistid tööle õpilaskollektiiviga, juhib vahetult komsomoliorganisatsiooni.

Rääkides õpilasomavalitsusest, ei pääse mööda omavalitsusorganite vahelisest tööjaotusest, teatud segadusi on tekitanud komsomolikomitee ja õpilaskomitee ülesanded, siin on kõige enam karta dubleerimist. Seda enam, et ei ole ühtegi tegevussfääri koolis, kus ei oleks tuntav pioneerimaleva ning komsomoliorganisatsiooni osa. V. Raagmets on meie ajakirja veergudel juba tööjaotusest rääkinud (3, lk. 6—9). Meenutame lühidalt. Komsomoliorganisatsioon koolis tegeleb õpilaselu juhtimisega nii organisatsiooni piires kui ka koolis tervikuna. Õpilaskomitee on õpilaskollektiivi üks täidesaatvatest organitest, millele põhimäärusega on antud teatud funktsioonid, õigused ning kohustused. Komsomolikomitee suunab oma peamised jõupingutused ideelis-poliitilise, tööalase, kõlbelise, esteetilise ning kehalise kasvatuse korraldamisele koolis. Õpilaskomitee töömaaks jääks abi õpetajatele õppetöö organiseerimisel, ainealase tegevuse korraldamisel väljaspool õppetunde, iseteenindamise arendamisel, kooli varasse ning õpikutesse heaperemeheliku suhtumise kujundamisel, korrapidamisel koolis, distsipliinitunde ning kultuurse käitumise harjumuste kasvatamisel igas õpilases (3, lk. 8).

Pioneer- ja komsomolitöö juhendamise, aktiivi kohustuste kohta saab iga õpetaja teavet ilmunud metoodilistest juhenditest ja käsiraamatutest (viimastest vt. lähemalt Elango, A., Tiki, A., Villo, S.-A. Klassijuhataja. Tln., «Valgus», 1977; Pioneeritöö koolis. Tln., «Valgus», 1974 ja Villo, S.-A. Komsomoliorganisatsioon koolis, Tln., «Valgus», 1974).

On veel üks allikas, kust õpilasomavalitsuse korralduse kogemuse kohta võib lugeda — TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna kursusetööd. Kahjuks on need materjalid käsikirjalised ja laiemale üldsusele tundmata. Seetõttu annamegi käesolevas kirjutises ülevaate viimastel aastatel õpilasomavalitsuse kohta tehtud kursusetöödest (1; 2; 4). Katsetusi on mitmesuguseid. Seetõttu rõhutame veel kord, et õige ja otstarbeka vormi leidmine sõltub konkreetsest koolist, selle õpilaste võimetest ning õpetajate tahtest õpilasomavalitsust edasi arendada.

Valga 1. 8-klassilise kooli direktor A. AMBOS lähtub sellest, et koolielu probleemid peaks läbi arutama komsomolikomitee, kavandama abinõud üleskerkinud mõtete elluviimiseks. Õpilaskomitee oma alakomisjonide kaudu peaks neid abinõusid ellu rakendama. Keskkooli komsomolikomitee struktuuri pakub ta välja järgmistest sektoritest koosnevana: poliitmassiline töö, õppetöö, kultuuritöö, sporditöö, ühiskasulik töö, sõjalis-patriootiline kasvatustöö, pioneeritöö, siseorganisatsiooniline töö. Õpilaskomitee peaks koosnema allnimetatud komisjonidest: õppe-kasvatustöö, kord-distsipliin-koolikohustus, massiline kultuuritöö, ühiskasulik töö. Nagu näeme sektorite ja komisjonide nimetustest, on dubleerimine juba olemas. Et vältida dubleerimist tegelikus töös, on vaja igale komsomolikomitee sektorile ja õpilaskomitee komisjonile koostada ametikohtade kirjeldused, milles oleks näidatud alluvusvahekord, õigused, kohustused, vastutus ja aruandlus. Ainult niisugusel juhul saab iga organ täieõiguslikult tegutseda (1).

Viru-Jaagupi 8-klassilise kooli direktor V. TAREMAA on oma kursusetöö eesmärgiks seadnud paika panna kooli õpilasomavalitsuslike organite vaheline tööjaotus maa kaheksaklassilise kooli tingimustes, välja töötada funktsionääride esialgsed kohustused ja õigused. Kooli jaoks on välja töötatud omavalitsusorganite struktuur, kust igale õpilasele saab piltlikult selgeks tema koht õpilasorganites, igale õpetajale aga tema ülesanded juhendajana. Et skeem on välja töötatud konkreetse kooli jaoks konkreetseid inimesi arvestades, pole otstarbekas seda siin esitada. Küll peaksid aga lugejatele teistest koolidest (ka keskkoolidest) huvi pakkuma õpilasomavalitsuse funktsionääride kohustused ja õigused. Nendest selgub ka kooli komsomolikomitee ja õpilaskomitee vaheline tööjaotus. Esitame need mõningate kärbetega.

I. Komsomolialgorganisatsiooni funktsionääride õigused ja kohustused.

Algorganisatsiooni sekretär valitakse komsomoli üldkoosoleku poolt.

Kohustused: kooli komsomoliorganisatsiooni esindamine; juhib algorganisatsiooni tööd ÜLKNÜ põhikirja ja kõrgemalseisvate komsomoliorganite otsuste alusel; juhib komsomoliorganisatsioonis ideelis-poliitilist, sõjalis-patriootilist ja sportlikku kasvatustööd, töökasvatust, siseorganisatsioonilist tööd; organiseerib tööplaani koostamist ja täitmise kontrolli; tegutseb koos õpilaskomitee ja pioneerimaleva nõukogu esimehega, suunab neid; kontrollib kroonikapidamist; tegutseb koostöös kooli parteiorganisatsiooni, juhtkonna ja pedagoogilise kollektiiviga; hoiab kontakti ELKNÜ rajoonikomiteega, seminaridel kuuldu annab edasi kolme päeva jooksul pärast seminari.

Õigused: kontrollib liikmemaksude kogumist; esitab komsomoli liikmeid ergutamiseks.

Vastutab: komsomolialgorganisatsiooni tulemusrikka tegevuse eest; komsomolialgorganisatsiooni sisedistsipliini eest; liikmemaksude kogumise eest.

Algorganisatsiooni sekretäri asetäitja kohustuste hulka kuulub liikmemaksude kogumine, leninliku arvestuse täitmise ja komsomoliaktiivi väljaõpetamise suunamine. Nende tööloikude eest ta ka vastutab.

II. Õpilaskomitee funktsionääride kohustused ja õigused*

Õpilaskomitee esimees valitakse õpilaskomitee poolt. Kuulub malevanõukogusse. Allub kooli komsomolialgorganisatsiooni sekretärile.

Kohustused: juhib õpilaskollektiivi tegevust õppedistsipliini ja inventari hoidmisel, ÜKT, sanitaarkomisjonide kaudu korrapidamist ja sanitaaralast seisukorda koolis; kontrollib õpilaskomitee komisjonide tööd; valmistab ette ja viib läbi vähemalt kord aastas õpilaskollektiivi üldkoosoleku; valmistab ette ja viib läbi kord kuus õpilaskomitee koosolekud; organiseerib õpilaskomitee tööplaanide koostamise ja täitmise; peab sidet kooli juhtkonnaga, õpetajate ja ametiühingukomitee esimehega.

Õigused: kontrollida õpilaskomitee komisjonide tööd; esitada õpilasi ergutamiseks ja karistamiseks.

Vastutab: õpilaskomitee eduka töö eest; komisjonide eduka töö eest.

Õpilaskomitee õppe- ja distsipliinikomisjoni esimees valitakse õpilaskomitee poolt. Allub õpilaskomitee esimehele.

Kohustused: koostöö klasside õppe- edukuse eest vastutavate õpilastega; õpilastes huvi äratamine teadmiste omandamise vastu; jälgib leninliku arvestuse õppetöö kohustuste täitmist ja teeb sellekohased kokkuvõtted; korraldab viktoriine, klassidevahelisi võistlusi; kontrollib õppeedukust klassides; kontrollib fondeeritud õpikute korrasolekut; kasvatab hukkamõistvat suhtumist mittevõimete kohasesse õppimisse ja tundidest põhjusetu puudumisse.

Õigused: kontrollida õppeülesannete täitmist; kutsuda mittevõimete kohaselt õppivaid õpilasi õpilaskomitee koosolekule aru andma; kontrollida õppetarvete korrashoidu; esitada õpilasi õppetöö tulemuste põhjal ergutamiseks; korraldada reide õppetundideks valmistumise aja sihivärske kasutamise kontrollimiseks.

Vastutab: õige suhtumise kasvatamise eest võimete kohasesse õppimisse kõigi õpilaste poolt.

ÜKT komisjoni esimees valitakse õpilaskomitee poolt. Allub õpilaskomitee esimehele.

Kohustused: kontrollib klassi inventari korrasolekut, organiseerib õpilaste abi näitagitatsiooni vahetamisel, ülespanekul ja kooliruumide dekoreerimisel; organiseerib klasside

ja koolimaja suurpuhastust; kontrollib garderoobis riidenagide korrasolekut; vastavalt aineõpetajate soovile organiseerib õppevahendite korrastamist ja uute valmistamist; organiseerib abi kauba mahalaadimisel, paigutamisel; organiseerib puude ja briketi ladumist, organiseerib õpilaste abi kevadistel remonditöödel ja maa-ala puhastamist.

Õigused: nõuda klassidelt ruumide ja neile kinnistatud maa-ala puhastamist ja mööbli korrasolekut, garderoobi korrasolekut; esitada tublimaid õpilasi õpilaskomiteele ergutamiseks.

Vastutab kommunistliku töösse suhtumise kasvatamise eest õpilaste hulgas.

Sisekorra komisjoni esimees valitakse õpilaskomitee poolt. Allub õpilaskomitee esimehele.

Kohustused: organiseerib üldkorrapidamise koolis; koostab klassidele korrapidamise graafiku ja teeb selle neile teatavaks; kontrollib pidevalt korrapidamisbrigaaadi liikmete kohalolekut, vajaduse korral informeerib klasside brigadire puudustest; teeb igal laupäeval korrapidamisbrigadiride nõupidamisel kokkuvõtte korrapidamisest koolis, teeb teatavaks korrarikkujad, organiseerib vahetusjalatsite ja koolivormi kandmise kontrolli; organiseerib korrapidamise kooli puhke- ja peoõhtutel.

Õigused: kontrollida korrapidajate tööd; avaldada kiitust hästi korda pidanud õpilastele, panna nende nimed stendile «Meie sõna...»

Vastutab: korra eest koolis ja koolipidudel.

Edasi järgnevad malevanõukogu ülesanded ja õigused, malevanõukogu esimehe, tema asetäitja, pioneerikooli direktori, maleva päevikupidaja, lippuri ja trummari õigused ning kohustused, samuti see, mille eest nad vastutavad. Sama kordub rühmanõukogu, rühmanõukogu esimehe, tema asetäitja, rühma päevikupidaja, lippuri, trummari ja fanfaristi ning salgajuhi kohta. Ära on toodud ka oktoobrilaste juhtide staabi staabiülema ja tema asetäitja, õppuste läbiviimise eest vastutaja, oktoobrilaste ringide töö ja oktoobrilaste nurga töö eest vastutaja ülesanded, oktoobrilaste ühiskondlikud ülesanded.

Pühajärve 8-klassilise kooli direktor M. KUTSAR kirjeldab õpilasmavalitsuse töö süsteemi väikeses maakoolis, mis on üles ehitatud printsiiibil hoida ära jõudude killustamist. Kommunistlikud noored on kõigi õpilasmavalitsuste juhtideks, asetäitjateks 6. ja 7. klassi pioneerid, kes kaasõpilaste kõrval omandavad nii juhtimistöe kogemusi. Klassides valitud klassivanemad kuuluvad õpilaskomiteesse. Väikestes klassides valitakse klassivanemaks rühmanõukogu esimees, aktiivi hulka kuuluvad veel klassivanema abi, õppe-kasvatustöö organisator, kultuuritöö organisator, sporditöö organisator, ÜKT eest vastutaja, seinalehe kirjasaatja ja laekur. Peale klassivanemate kuuluvad õpilaskomiteesse veel komitee esimees, tema asetäitja

* Õpilaskomitee anname tervikuna, tundub, et nimelt selle tööjaotuse kohta vajatakse võrdluseks rohkem teavet.

ja sekretär. Lisaks õpilaskomitee funktsionääride kohustuste ja õiguste nimetamisele on selles koolis välja töötatud ka klassivanemate ja klassi aktiivi omavalitsusliku tegevuse ülesanded, nende maht ja kvaliteet areneb klassist klassi suurema iseseisvuse ning vastutuse suunas. Ülesannete loetelu pole ammendav ega ka absoluutselt kohustuslik. Iga klassijuhataja toetub esitatud näidisele ning töötab välja loetelu oma klassi tingimustele vastavalt.

Klassivanemate ja klassi aktiivi omavalitsusliku tegevuse ülesandeid:

1. klass: koostavad õpetaja kaasabil klassi-korrapidajate graafiku; jälgivad korrapidajate tööd ja tulevad ülesannete unustamise korral kohustusi meelde; korrapidaja puudumisel leiavad talle asendaja.

2. klass (lisaks eelmisele): peavad klassi õppetulemuste tabelit, abistavad õpetajat ÜKT arvestuse pidamisel.

3. klass (lisaks eelmisele): peavad iseseisvalt ÜKT arvestuse tabelit; klassivanem esindab 1.—3. klassi õpilaskomitees, kontrollib 1.—3. klassi aktiivi ülesannete täitmist, peab avastatu kohta päevikut, kontrollib klassiruumide ja inventari olukorda, teatab puudustest klassi õpetajale.

4. klass (lisaks eelmisele): vastutab klassi tunniplaani täitmise eest (teatab direktori asetäitjale õppealal õpetajate puudumisest, õpilastele tunniplaani muudatused); annab kaasõpilastele klassijuhatajaga kooskõlastatud ülesandeid, kontrollib ja korraldab nende täitmist; peab arvestust õpilaste puudumise üle ja selgitab põhjused; jälgib kaasõpilaste käitumist ja häirete korral teeb nendele märkusi; esindab klassi õpilaskomitees; selgitab klassi arvamuse õpilaste ergutamise ja karistamise osas, edastab selle klassijuhatajale ja õpilaskomiteele; annab tegevusest aru klassile ja õpilaskomiteele.

5. klass (lisaks eelmisele): loob klassijuhatajaga kooskõlastatult lähemaid kooliväliseid kontakte; esitab klassi arvamuse kooli klassivälise tegevuse kohta, osaleb plaanide koostamisel.

6. klass (lisaks eelmisele): korraldab klassi aktiivi omavahelisi nõupidamisi, esitab klassi arvamuse asjaosalistele, vajaduse korral palub asjaosaliste osavõttu nõupidamisest; korraldab klassi üritusi klassijuhataja osavõtul; on vahendaja õpilaste ja aineõpetajate arusaamatuste korral.

7. klass (lisaks eelmisele): on vastutaja klassi ürituste eest; teeb toimunud ürituste kohta kokkuvõtte klassikoosolekutel; loob klassijuhataja teadmisel kooliväliseid sidemeid; arutab kogu klassiga neid huvitavaid probleeme, soovi korral kutsub klassikoosolekule kooli teisi funktsionääre ja kooli töötajaid.

8. klass (lisaks eelmisele): on õigus planeerida ja korraldada klassi üritusi koolimajas klassijuhataja teadmisel ja mõne koolitöötaja osavõtul; on õigus koos klassi aktiiviga planeerida

ja valmistada ette üritusi klassijuhataja osavõtul; korraldab kino, teatri, kontserdi ühiskülastusi kooli lähemates kultuuriasutustes.

Eelnimetatud kursusetöodes on suurt tähelepanu pööratud õpilasmavalitsuse funktsionääride kohustuste ja õiguste täpsustamisele, nende alusel koostatakse tööplaanid ja kasvab välja koolis tehtav. On väga oluline (õpilaste puhul eriti), et igaüks täpselt teaks, mida ta võib ja peab tegema, mida temalt oodatakse. Kahtlematult on esitatud näidisloeteludes palju vaieldavat ning mõne teise kooli tingimustesse sobimatut. Nõustuda tuleb aga sellega, et tehtud on suur töö, mis peaks pakkuma ainet edasimõtlemiseks teistegi koolide jaoks.

Kirjandus

1. A m b o s, A. Õpilasmavalitsusest. TPedI Koolijuhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Teaduskonna kursusetöö (käsikiri). 1982.

2. K u t s a r, M. Õpilaste omavalitsusliku tegevuse probleeme Pühajärve 8-kl. koolis. TPedI Koolijuhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Teaduskonna kursusetöö (käsikiri). 1983.

3. R a a g m e t s, V. Omavalitsus kõikide koolide jaoks. — «Nõukogude Kool», 1979, nr. 12, lk. 6—9.

4. T a r e m a a, V. Õpilasmavalitsus, tema struktuur, funktsionääride õigused ja kohustused Viru-Jaagupi 8-kl. koolis. TPedI Koolijuhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Teaduskonna kursusetöö (käsikiri). 1983.

5. Üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad. — «Nõukogude Õpetaja» 21. apr. 1984.

6. К о р о т о в В. М. Развитие воспитательных функций коллектива. М., «Педагогика», 1974. 280 с.

7. Формирование личности: проблемы комплексного подхода в процессе воспитания школьника. М., «Педагогика», 1983. 256 с.

Kutsevalikutöö kogemusi keemia õpetamisel*

ANNE URGE,
Pärnu 4. keskkooli õpetaja

Vestlusringis istusid abiturientid. Neile esitati täiesti tavaline küsimus: mis on õnn?

Õnneks pole inimkond oma olemasolu jooksul suutnud avastada õnne retsepti ega sünnisaladust. Nii ka seekord defineeris õnne igaüks isemoodi. Kõik noored teadsid, et kodumaa-armastus ja rahutaevus on kõigi õnnede emajuur, et on vaja ausalt elada, tugevalt armastada, palju ning meeldivalt tööd teha.

Olulisemaid etappe õnneliku inimese kujunemises on kooliaeg, mil kujundatakse noorte töökspidamisi, veendumusi, maailmavaadet. Sel ajal tekib noores inimeses tööarmastus, lugupidamine tööinimese vastu, valmisolek tööleasumiseks.

Meie nüüdiskool kasvatab kommunismiehitajaid. See tähendab, et õppeprogramm peab olema seotud kutseuunitlusega, nii et kutsehuvid ja riigi vajadused langevad kokku. Järelikult on vaja suunata noorte kutsehuve.

Kohtumisel oma eriala tundvate spetsialistidega on ilmnenud, et noored orienteeruvad halvasti oma kodulinna elukutsetes ja selles, missuguseid võimalusi üks või teine elukutse pakub.

Peale selle tuleb arvestada, et Pärnu 4. keskkooli õpilaskontingent on pärit kodudest, kus paljude vanemate haridustase üle haridusmiinimumi ei ulatu. Perekondade aineiline kindlustatus põhjustab aga tungi kõrghariduse järele. Majanduslikult on võimalik lapsel haridust anda ja selle poole püütakse vaatamata sellele, kas asjaosaline kõrghariduseni otseteed küünib.

Lähtudes meie vabariigi üldistest probleemidest, tutvustavad Pärnu 4. keskkoolis kõik aineõpetajad ainele lähedasi majandusharusid, äratades aine kaudu huvi sellega seonduvate elukutsete vastu (ka nende vastu, mis kõrgharidust ei nõua).

Välja selgitanud õppeainest ja sellega seotud tootmisharudest ning elukutsetest huvituvaid õpilasi, jätkab aineõpetaja nendega grupiviisiliselt või individuaalselt kutseuu-

nitlustööd kuni kutsesoovituse andmiseni kooli lõpetamisel. Enamikul juhtudel võtavad need õpilased osa aineringi tööst või fakultatiivkursusest.

Grupi kutseuunitlustöös on kasutatud elukutsete tutvustamiseks tavalisi töövorme: vestlus, töö teatmematerjalidega, õppekäigud kutsealal tehtava töö tutvustamiseks, kohtumised elukutsete esindajatega, õpilaste suunamine iseseisvale tööle valitud elukutsega tutvumiseks.

Pärnu 4. keskkoolis on ette nähtud keemia kaudu tutvustada järgmisi elukutseid: 7. klassis — laborant, 8. klassis — konserveerimise tehnoloogia tehnik-tehnoloog, 9. klassis — farmatseut, 10. klassis — metallitöötaja, 11. klassis — keemiaõpetaja, keemik.

Keemiku ja laborandi elukutse tutvustamist olen alustanud 7. klassis juba esimeses tunnis teemaga «Keemia olemus». Mitmesuguste ainete demonstreerimise läbi jõutakse selles tunnis järeldusele, et keemia on tunginud kõikidesse inimtegevuse sfääridesse, olles otsustavalt tähtis nii ühiskonna teaduslik-tehnilise progressi kui ka materiaalsete hüvede tootmise kiirendajana. Kõikjal, kus toodetakse uusi aineid, efektiivseid ravimeid, vastupidavaid materjale või antakse põhiteadmisi kasvavale põlvkonnale, on vajalikud keemikud ja nende abilised laborandid-analüütikud.

Teema «Vesi» käsitlemise lõppedes olen korraldanud õppekäigu veepuhastusjaama. Seal tutvutakse puhastusseadmete tööga ning laboratooriumis jälgitakse reovee ja puhta vee analüüside tegemist. Laboratooriumi juhataja on andnud ülevaate seal tehtavast tööst ning selgitanud, milliseid eeldusi on vaja keemik-laborandil, samuti on rõhutatud kõrgema või erihariduse vajalikkust.

Samataolise õppekäigu olen korraldanud 8. klassidele Pärnu Piimatoodete Kombinaati. Pärnu Piimatoodete Kombinaat on meie kooli šeffettevõtte olnud juba kakskümmend aastat ja tänaseks on paljud lõpetanud leidnud endale töökoha selles asutuses. Kutsevalikule on kaasa aidanud õppekäigud, õpilaste suvine töö piimakombinaadis piimatoodete tarbimise kõrgerioodil. Piimakombinaadi juhtkond leiab, et selline kaadri väljaõpetamise süsteem õigustab end. Enne õppekäiku on reklaamitud külastatavat ettevõtet ning meid huvitavaid elukutseid. Hiljem on aga järgnenud arutelu, saadud näitmaterjalidest on koostatud mappe ning eksponeeritud neid kutsevaliku stendil.

Ka teiste elukutsetega (näiteks konserveerimise tehnoloogia tehnik-tehnoloog, farmatseut ning metallitöötaja) tutvumiseks olen korraldanud ekskursioone vastavatesse ettevõtetesse. Tihti on õnnestunud kasutada ekskursioonijuhtidena seal töötavaid lapsevanemaid. Õppeklassides, töösamina saatel, rikkaliku pildimaterjali ja skeemide abil on tutvustatud noortööliste ettevalmistamise korda, õppeasutusi, kus eriala on võimalik õppida, palgatingimusi ja muud.

* 1984. a. vabariiklike pedagoogiliste loengute ettekanne.

Õppekäigu ettevalmistamisel on silmas peetud ka eriala seostamist bioloogia ja keemia alaste teadmistega.

Kokkuvõtete tegemisel on jäänud kõlama õpilaste arvamus, et töö nii tehnoloogina kui metallitöötlejana on huvitav, vastutusrikas, töö konveieril aga ei kõida.

Kutsesuunitlus ei kujuta endast mingit isoleeritud pedagoogilist probleemi, vaid on kõige tihedamalt seotud üldise kasvatustööga, positiivse töösse suhtumise kasvatamisega. Selle kompleksse töö üks koostisosi on ka elukutsete tutvustamine õppeainete kaudu. Keemia programm pakub selleks küllaldaselt võimalusi.

Traditsioon . . .

(10. lk. järg)

Meie partei kollektiivne mõistus on strateegilise tähtsusega probleemid nõukogude rahva ette asetanud alati siis, kui ajaloolised tingimused seda nõuavad ja konkreetsed võimalused nende lahendamiseks on olemas. Ka koolireform ei ole selles suhtes erand.

Ilmselt ei tohi koolireformi läbiviimise konkreetseid võimalusi taandada ainult selle majanduslikule küljele. Selleks, et reform tõepoolest täidaks oma ajaloolist missiooni, on vajalikud ka teatud sotsiaalsed tingimused, ühiskondliku teadvuse vastav hoiak, pedagoogilise ja metodoloogilise mõtte vastav arengutase. Võib kindlalt öelda, et NLKP ja tema Keskkomitee eelneva tegevusega haridussüsteemi täiustamisel on loodud kindel alus koolireformi elluviimiseks. Meie maal on olemas teovõimeline hariduselu organisaatorite, juhtide ja õpetajate kaader. On ka väljaarendatud pedagoogilise uurimistöö süsteem. Haridussüsteemi projekteerijad on saanud piisavalt kogemusi eelnenud aastakümnetel tehtud ümberkorralduste käigus, aga ka paljudest reformidest välismaal. Ja lõpuks, väga kiirete sammudega on edasi liikunud pedagoogikateaduses metodoloogiline mõte. XX sajandi kooli ümberkujundamine XXI sajandi kooliks nõuab tugevat liitu eelkõige haridussüsteemi projekteerijate ja organisaatorite, uurijate ja juhtide, metodoloogide ja praktikas töötavate pedagoogide vahel.

Kirjandus

1. Ви́хале́мм, Р. Ухе teaduse kujunemislugu. Keemia arenguteest. Tallinn, «Valgus», 1981. 144 lk.
2. Кедров В. М. О современной классификации наук (основные тенденции в ее эволюции). — В кн.: Диалектика в науках о природе и человеке. Единство и многообразие мира, дифференциация и научного знания. М., «Наука», 1983, с. 5—44.
3. Макарян Э. С. Теория культуры и современная наука. (Логико-методологический анализ.) М., «Мысль», 1983, 284 с.
4. Максакowski В. Каша с гвоздями. Такое блюдо напоминает иной школьный учебник... — «Литературная газета», 14 декабря 1983 г.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Õpilaste omavaheliste suhete seos õpetaja kasvatushoiakutega

AIRI METSPALU,
Tallinna kutsenõuandla metoodik

Tänapäeva koolielu on keerukas protsess, milles üks aktuaalseid pedagoogilis-psühholoogilisi probleeme on õpilaste omavaheliste suhete kujunemine ja nende pedagoogiline mõjutamine. Nimetatud probleemi on uurinud Minski teadlased N. Berezovin ja K. Kolominski (5), kes lähtusid õpetaja suhtumistiili erinevast mõjust õpilastele.

Käesolevas artiklis lähenetakse mainitud probleemile seisukohast, et õpetaja kasvatushoiakud avaldavad muu hulgas mõju ka õpilaste omavaheliste suhetele ja selle kaudu õpilase isiksuse kujunemisele. Silmas on peetud õpetaja kasvatustilike hoiakute kognitiivset külge, s. o. sotsiaalse kogemuse tunnetuslikku kokkuvõtet, mis väljendub arvamustes, veendumustes, vaadetes ja on valdavalt hinnangusuhtumiste süsteem (1).

Õpetajad erinevad üksteisest oma teadmiste, pedagoogiliste võimete, õpilastesse suhtumise jm. poolest. Tavaliselt eristatakse õpetajate juhtimisstiilid kolme suurde rühma: demokraatlik e. integratiivne, autokraatlik e. domineeriv ja *laissez faire* (las minna) e. liberaalne, mittevahelesegav juhtimisstiil. Kahe esimese juhtimisstiiliga kaasnevate hoiakutega seoses on eesti keeles kasutatud ka termineid vastavalt «isiksusekeskne» ja «võimukeskne» (3, lk. 92). I. Kraav (2, lk. 11—15) annab eestikeelses teaduskirjanduses kolme juhtimisstiili kirjelduse.

Erinevuste põhjal juhtimisstiilides võib oletada, et eri stiilide esindajad avaldavad ka laste sotsiaalsele arengule erinevat mõju. Siinesitatu eesmärk ongi püüda selgitada õpilaste omavaheliste suhete seost õpetaja kasvatushoiakutega.

Metoodika

Töö eesmärgist lähtuvate ülesannete lahendamiseks korraldati Tallinna koolide algklassi-õpetajate ja nende õpilastega uurimus. Vaatluse all olid kolmandad klassid: siin töötavad õpetajad-õpilased koos juba kolmandat aastat ja võib oletada, et õpetaja mõju õpilastele ilmneb siis ka kõige selgemalt. Õpetajad täitsid isiksuse küsimustiku 16 PF, A-vormi ja MAN-küsimustiku. Õpetajate kasvatushoiakute kohta andsid oma hinnangu ka vastavate koolide direktorite asetäitjad. Õpetajatest uurimiskontingendi ($N=30$) tulemuste võrdlemisel selgusid autokraatlike ja demokraatlike hoiakutega õpetajad. Nende hulgast valiti edasise uurimise huvides kummastki grupist 4 äärmuslikumate hoiakutega pedagoogi.

Nimetatud õpetajate klassides tehti sotsio-meetriline test (autosotsiogramm) nii õpilastele ($N=226$) kui õpetajatele, mille põhjal selgusid õpilaste omavahelised suhted klassis. Kogutud algandmed töödeldi arvutil «NAIRI 2». Andmete analüüsimisel on kasutatud protsent- ja korrelatsioonanalüüsi, ühefaktorilist dispersioonanalüüsi.

Tulemused

Uurimuse tulemuste analüüsimisel selgus, et need ei kajasta õpetaja kasvatushoiakute seost õpilaste omavaheliste suhetega nii täpselt ja selgelt kui Berezovin-Kolominski uurimuses.

Esimesel pilgul võib näida, et põhjus on uurimuse väiksemas katseisikute arvus: 8 õpetajat koos oma õpilastega Berezovin-Kolominski 21 õpetaja ja nende õpilaste vastu. Need 21 õpetajat jagunesid aga viie stiili-grupi vahel. Antud uurimuses võrreldi ekstreemgrupe (4 ja 4), Berezovin-Kolominski äärmusgruppidesse kuulus 6 ja 2 õpetajat oma õpilastega. Seega olid äärmusgruppide kontingendid võrdsed (8 õpetajat), liiatigi kuulus uurimuses kumbagi gruppi võrdne arv õpetajaid (4 ja 4).

Erinevuse põhjus võib siin peituda selles, et 1) uuritud õpetajad on küllaltki noored (eriti demokraatlikud: keskmine vanus 24,8 a., autokraatidel 26,5 a.) ja nende kasvatushoiakud veel kujunemisjärgus;

2) Berezovin-Kolominski õpetajad valiti välja ekspertide poolt, kes jälgisid hoiakute käitumuslikku külge; kõnesoleva uurimuse katsealused õpetajad valiti välja MAN-küsimustikuga, s. t. tugineti hoiakute kognitiivsele aspektile.

Hoolimata teravate erinevuste puudumisest, võime ometi täheldada autokraatide ja demokraatide klasside õpilaste omavaheliste suhetes erinevuse tendentsi.

□ Võisime täheldada, et demokraatidest õpetajad hindasid õpilaste asendeid klassi suhete süsteemis mõnevõrra täpsemalt kui autokraadid.

Keskliste võrdlemisel ilmnes vaid tendents erinevusele, statistiliselt olulist erinevust ei sedastatud. Korrelatsioonanalüüs andis aga statistiliselt olulise korrelatsioonikordaja ($r=-0,17$)* õpetaja kasvatushoiakute ja selle vahel, kui võrd täpselt ta hindas õpilaste asendeid klassis.

Autokraatide hulgas esines rohkem õpilaste asendi üle- ja alahindamist. Üle hinnatud asendiga õpilaste protsent oli demokraatlikel õpetajatel 16,0, autokraatlikel aga 20,7; kasvatushoiakutest tulenev ülehindamine korreleerus 16 PF küsimustiku teise astme ängistuse faktoriga (Q_{II}): $r=-0,79$ (mida kõrgem ängistus, seda kergemini hindas autokraatne õpetaja üle õpilaste asendeid klassi suhete süsteemis).

□ Oma asendit täpselt hinnanud õpilaste protsendis erinevusi ei täheldatud. Küll aga on erinevused oma asendi üle- ja alahindamises. Oma asendi alahindamises õpilaste poolt ilmnes erinevuse tendents autokraatide ja demokraatide klasside vahel (statistiliselt olulist erinevust ei esinenud).

Autokraatlike õpetajate klasside õpilased kalduvad end rohkem ülehindama kui demokraatide õpilased. Alahindamisel olid tulemused vastupidised: demokraatlike õpetajate õpilaste hulgas esines alahindamist suuremal määral kui autokraatlike õpetajate õpilastel. Selle tulemuse taga võib olla ka asjaolu, et demokraatlike õpetajate klassides on heas asendis olevaid õpilasi arvukamalt kui autokraatlike õpetajate klassides ja samas on autokraatlike õpetajate klassides rohkem halvas asendis olevaid õpilasi. Nimelt väidab hulk sotsiometriste oma uurimistulemuste põhjal, et väga heas asendis olevad õpilased alahindavad oma asendit, väga halvas asendis olevad õpilased aga ülehindavad oma asendit kaaslaste hulgas (6; 4, lk. 98).

□ Demokraatide klassides kuulusid kõik õpilased sõbrussuhetesse, autokraatide klassides aga mitte (keskmiste võrdlusel ilmnes erinevuse tendents autokraatlike ja demokraatlike õpetajate klasside vahel). Ühepoolseid (vastamata) sõbravalikuid täheldati rohkem autokraatlike õpetajate klassides. Ühepoolsete

* Korrelatsioonikoefitsiendid 0,13-st alates statistiliselt olulised ($p < 0,05$).

suhete arv klassis korreleerus õpetaja kasvatushoiakutega ($r = -0,19$).

□ Demokraatide õpilased pööravad kaaslaste valikul rohkem tähelepanu kaaslaste kõlbelis-tahtelistele omadustele, võimetele, oskustele ja teadmistele. Autokraatlike õpetajate õpilased osutavad rohkem käitumisele tunnis ja koolis ning negatiivsest küljest suhtlemisomadustele. Erinevused ei olnud niivõrd olulised, küll aga võib need tendentsina esile tõsta.

Üldjoontes õigustas valitud meetodika ennast isegi suhteliselt väikese katsekontingendi juures. On õigustatud R. B. Cattelli isiksuseküsimustiku 16 PF ja MAN-küsimustiku kasutamine õpetaja isiksuse ja tema kutsehoiakute tundmaõppimiseks. Hoiakute kognitiivse külje selgitamisega kõrvuti peaks toimuma ka nende käitumusliku avaldumise selgitamine. Probleemi sügavamaks tundmaõppimiseks oleks otstarbekas viia klassis läbi vaatlus õpetaja ja õpilaste vaheliste suhete laadi kindlakstegemiseks. Praeguseks on Eesti NSV-s juba kasutusel Flandersi meetodika õpetaja—õpilaste vahelise interaktsiooni uurimiseks tunnis (7). Tuleks katsetada, kas seda meetodikat ei saaks koos MAN-küsimustikuga kasutada õpetajate hoiakute kognitiivse ja konatiivse (käitumusliku) külje kokkuviimisel.

Õpilaste omavaheliste suhete tundmaõppimiseks algklassides on otstarbekas kasutada sotsiomeetrilist testi — seejuures just auto-sotsiomeetrilist testi.

Järeldused

Uurimisel saadud tulemustest võib teha järgmisi järeldusi:

□ Klassigrupi vastastikuste suhete tundmine õpetaja poolt on seotud tema kasvatushoiakutega. Demokraadid tunnetavad õpilaste omavahelisi suhteid paremini kui autokraadid.

□ Autokraatlike ja demokraatlike kasvatushoiakutega õpetajad avaldavad erinevat mõju õpilaste sõbrussuhetele. Autokraatlike õpetajate klassides esineb suurem sõbruse defitsiit kui demokraatide klassides.

□ Autokraatlike ja demokraatlike kasvatushoiakutega õpetajad avaldavad erinevat mõju sellele, milliseid motiive õpilased kaaslaste valikul esile toovad. Demokraatide õpilased pööravad valikul rohkem tähelepanu kaaslaste isiksuseomadustele: tema võimetele, oskustele, teadmistele ja kõlbelis-tahtelistele omadustele. Autokraatlike õpetajate õpilased osutavad rohkem tähelepanu käitumisele tunnis ja koolis.

□ Selgus, et õpilaste omavahelistele suhetele avaldavad mõju ka mõned õpetaja isiksuseomadused: a) ilmnes statistiliselt oluline korrelatiivne seos ($r = -0,83$) õpetaja C-faktori näidu ja kõrgesse staatusgruppi 1 kuuluvate õpilaste arvu vahel klassis, s. t.: mida

emotsionaalselt küpsem on õpetaja, seda rohkem on tema klassis väga heas asendis olevaid õpilasi; b) veel ilmnes statistiliselt oluline seos ($r = -0,80$) ka õpetaja Q_2 — faktori näidu ja oma asendit ülehinnanud õpilaste arvu vahel, s. t.: mida iseseisvam ja enesekindlam on õpetaja, seda vähem on tal klassi suhete süsteemis oma asendit ülehindavaid ja rohkem täpselt hindavaid õpilasi.

Samal ajal seostuvad õpetaja isiksuseomadused ka tema kasvatushoiakutega: a) mida kõrgem on M-faktori näit (lennukas fantaasia, intensiivne vaimne elu, ekspressiivsus), seda demokraatlikumad on õpetaja lapsepsühholoogiaalased ja vähem autokraatlikud õpetajaametit puudutavad hoiakud (korrelatsioonikordajad vastavalt 0,73 ja $-0,78$); b) õpetaja teise astme alistuvuse-sõltumatuse faktori (Q_{IV}) näit seostub tema kasvatushoiakutega ($r = 0,87$): mida alistuvam, seda autokraatlikum, mida sõltumatum, seda demokraatlikum; c) faktorite E, Q_2 ja Q_4 puhul võime rääkida tendentsist olulise erinevuse suunas autokraatide ja demokraatide vahel.

Seega on demokraadid lennuka fantaasiaga, intensiivse vaimse eluga, ekspressiivsed, sõltumatumad, end maksma panevad, enesekindlad, iseseisvad, autokraatidest madalama sisepingega. Autokraate iseloomustavad vastupidised tendentsid. Tulemused on kooskõlas M.-I. Pedajase uurimuse tulemustega (3).

Eeltoodule tuginedes võib oletada, et koolis on igati oodatud demokraatlike kasvatushoiakutega õpetaja, sest ta arvestab ja mõistab lapsi ning loob seega õhkkonna sõltumatute, loovate isiksuste kujunemiseks.

Kirjandus

1. Ekst A, V. Katse selgitada kasvatusalaste hoiakute seost rolliga. — Rmt.: Õpetaja ja tema kutse. Tln., 1980, lk. 53—69.
2. Kraav, I. Õpetaja. Loengutekst, Käsi-kiri. TRÜ pedagoogika ja meetodika kateeder, Tartu, 1974, lk. 18.
3. Pedajas, M.-I. Õpetajate kasvatushoiakutest e. ka õpetaja vajab psühholoogilist abi. — Rmt.: Üliõpilasest õpetajaks. Tln., 1983, lk. 92—100.
4. Orn, J. Interpersonaalsete suhete hindamise sotsiaalsühholoogilisi ja pedagoogilisi probleeme. — Rmt.: Nõukogude pedagoogika ja kool XIX. Tln., VOT-i rotaprint, 1978, lk. 59—105.
5. Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, Изд-во БГУ, 1975. 160 с.
6. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск, Изд-во БГУ, 1976. 350 с.
7. Крейтсберг П. У., Саси Ю. К. Измерение поведения учителя в классе. — В сб.: Исследования по повышению эффективности учебного процесса. Советская педагогика и школа XIII. Тарту, 1979, с. 16—36.

Otsingud õppeprotsessi täiustamiseks

SILVIA ÕISPUU,
PTUI sektorijuhataja, pedagoogika-
kandidaat

Oleme jõudnud ajajärku, kus inimteadmiste hulk kasvab kohutava kiirusega. Õpikud, meetodiline kirjandus ja õpetajate ettevalmistamine ei suuda niisuguse tempoga alati samu pidada. Meie kiiresti arenev maailm nõuab uut hariduse orientatsiooni. Küsimus seisneb mitte üksnes spetsialistide väljalaskmises teaduse, tehnika ja tootmise jaoks, vaid teaduslikult ja tehniliselt kirjaoskajate inimeste ettevalmistamises, kes tunneksid end kindlalt aina muutavas rahutusmaailmas ning oleksid võimelised oma haridust jätkama kogu elu vältel.

Eluaegse hariduse mõte on muutunud populaarseks kogu maailmas. 1972. a. otsustas UNESCO Hariduse Instituut hakata välja töötama programmi hariduse sisu määratlemiseks eluaegse hariduse perspektiivis. Eluaegne haridus on indiviidi isiku, sotsiaalse ja professionaalse arengu protsess kogu elu vältel elu kvaliteedi väärtustamise nimel. Indiviidi seisukohalt iseloomustatakse eluaegset haridust kui püüet kooskõlastada õppimise eri etappe sellisel viisil, et indiviid ei oleks konfliktis iseendaga. Eluaegse hariduse eesmärgi realiseerimiseks on olulised õppimise võimalus, motivatsioon ja õpetatavus (1, lk. 34—36). Eluaegse hariduse programmi eesmärk on kujundada inimesi, kes vaatavad muutustele mitte hirmu ja vastumeelsusega, vaid huvi ja entusiasmiga. Programm peab soodustama iseseisvust, enesekasvatust, enesekriitilist analüüsi, paindlikkust, iseõppimist (1, lk. 22).

Eeldused õppimiseks kogu elu vältel peab kujundama kool. Suurenevad nõuded õppeprotsessi organiseerimisele. Õppeprotsess kujutab enesest õpetaja ja õpilaste tegevuse ühtsust, mille eesmärgiks on anda õpilastele

teadmisi, oskusi, vilumusi, neid arendada ja kasvatada (2, lk. 223). Otsitakse võimalusi õppetöö täiustamiseks. Sellised otsingud kujutavad endast rahvusvahelist nähtust, kuigi kasvatuse ja õpetamise konkreetset eesmärgid dikteerib vastav ühiskond. Võib eristada järgmisi õppeprotsessi käsitusi: programmõpe, õpetamise algoritmimine, probleemõpe, tavaõpe, diferentseerimine õppeprotsessis (vt. täpsemalt 2, lk. 249—255). Kõigi otsingute ühine eesmärk on leida paremaid teid täiusliku inimisiksuse kujundamiseks.

Arenenud riikides kõneldakse üha sagedamini õppetegevusele otsingulise iseloomu andmisest. Traditsiooniline valmisteadmiste andmisele suunatud kooliõpetus on pälvunud kriitikat. Ühe uue suuna eripäraks on niisugune lähenemine, kus õpilased õpivad fakte ja nähtusi samas vaimus ja sama juurdeminekuga kui teadlane, vaatamata sellele, missuguse õpetamise sisu või tasandiga on tegemist. Niisuguse uurimusliku lähenemise puhul ei ole tähtis õppetulemus — fakt, üldistus või printsiip —, vaid selle avastamise viis. Põhirõhk pannakse õppimisele, mitte õpetamisele, samuti aktsentueeritakse õpetamise motiive, tingimuste ja vahendite loomist. Õpilasi on tarvis pidevalt hoida «uurimuslikes» suhetes õppematerjaliga, tuleb luua soodus psühholoogiline kliima klassis, vastastikuse abistamise atmosfäär tunnetustegevuses. Iseloomustades võrdlevalt traditsioonilist ja uurimuslikku õpetust, on toodud järgmisi näiteid.

Traditsioonilise õpetuse kohaselt teatatakse õpilastele õppetöö käigus antud teemaga seotud juhtivad mõisted. Uurimusliku õpetuse kohaselt peab õpilane iseseisvalt leidma materjalis sisaldunud mõisted ja ideed.

Traditsioonilise õpetuse kohaselt peab loodusõpetust õpetama lõpliku autoriteetse informatsioonina, mis ei kuulu kahtluse alla. Uurimusliku õpetuse kohaselt peab loodusõpetuse õpetamine sisaldama alternatiivseid seisukohti, antud seletuse puudusi, kahtlusi järelduste tõepärasuse suhtes.

Traditsioonilise õpetuse kohaselt tuleb järgida «loogilist meetodit» kui kõigi jaoks parimat mõtlemisviisi. Uurimusliku õpetuse kohaselt peab õpilastele kuuluma juhtiv osa enamiku otsuste lahtimõtestamisel selle kohta, missugused on parimad viisid antud mõistete ja ideede kujundamiseks. Jne.

Levinud on ka niisugune õpetamisviis, kus tunnetuselemendid on vahetult seotud afektiivsetega, nende isiksusliku tähendusega õpilastele. Aktsent õpilaste isiksuslikule tähendusele kujutab endast kogu õppetegevuse sisu allutamist iga õpilase individuaalsusele. Selle individuaalsusega kui lõppeesmärgiga viiakse kooskõlla ka õpetaja tegevus: õppematerjal seostatakse õpilase isiksusega. Õpilased tunnevad, et nad ise annavad õpetamise sisule mõtte. Nii kujuneb isiksusele orienteeritud otsinguline tegevus. Mis tahes materjali õppimisel esitatakse küsimused:

Kuidas saan mina seda kasutada? Missugune tunne mul on niisuguse kasutamise puhul? Missugune oleks see nähtus või objekt veel võinud olla? Kuivõrd teistsugune oleks minu elu, kui see ei oleks muutunud osakeseks minu maailmas?

Erilise iseloomuga on niisugune teooria, millele on iseloomulik kogu õpetuse orienteerumine selgelt ja üheselt määratavatele õpetamise eesmärkidele. Seejuures on lähtealuseks seisukoht, et iga õpetusliku eesmärgi kohta on protseduur, algoritm või neile ekvivalentne protseduuride kogum, mis vastab antud eesmärgile. Nimetatud süsteem pakub laialdasi võimalusi suureks hulgaks õppeprotseduurideks. Õpetamise käik näeb ette täielikku ja ühest kontrolli eesmärkide saavutamise kohta õpilaste poolt. Tegevuse aluseks on kindla meeldejätmise ja harjutamise printsiibid. Kritiseerijad nimetavad seda «empiirilise pedagoogika meetodiks». Niisugune lähene mine õpetamise eesmärkidele baseerub biheivioristlikul suunal psühholoogias. (Biheiviorism on käitumispsühholoogia alane teooria, mis ignoreerib teadvuse nähtusi ja seletab käitumist ainuüksi kui reaktsioone välismaailmast saadud ärritustele.) Kõige väärtuslikum õpetuse organiseerimise juures biheivioristlikul alusel on «möödetav käitumine». Vastupidiseks tulemuseks, mis saavutatakse biheivioristliku tehnoloogia abil, on kõikehõlmav kontroll õppimise käigu üle. Õppetegevuse enese sisu seejuures aheneb, didakti lised soovitusel selle ülesehitamiseks asendatakse biheivioristliku meetodikaga (7).

Vaatamata biheiviorismi kritikale on sel alusel põhinev õpetus maailmas väga levinud. Kõneldes puudustest, mis esinesid algajate õpetajate töödes, märkis A. Drayer ühe olulise ebaselgust konkreetsete eesmärkide asetamisel tunnis. Iga tunni eesmärk peab olema lakooniliselt formuleeritud. Seda on vaja teha vaatamata aineosade ja teemade planeerimisele ja eesmärgiseadetele. Eesmärkide detailiseerimine võimaldab igapäevast tööd õigesti üles ehitada (6, lk. 38).

Autor iseloomustab samuti biheivioristlikul traditsioonil põhinevat õpetamist, märkides, et eesmärgid formuleeritakse sel juhul täpselt ja detailiseeritakse niisugusel määral, et oleks üheselt selge, missuguseid oskusi ja vilumusi peab õpilane omandama. Seejuures võib eelnevalt olla määratletud vastavate operatsioonide täitmise tase, mida õpilane peab saavutama. Autor toob õeldu kohta näiteid:

- lugenud läbi tekstikatkendid, millesse on meelega sisse jäetud ortograafilised ja interpunktsioonivead, peavad õpilased need leidma 90 %-lise täpsusega;
- lugenud läbi «Hamleti», peab õpilane oskama kirjalikus vormis esitada selle teose sisu;
- prepareerinud konna, peab õpilane oskama määrata selle looma siseorganid.

Autor mõonab, et konkreetset eesmärgid

üldjuhul mitte üksnes ei fikseeri oskusi, mida õpilane võib demonstreerida, vaid osutavad ka teatud tingimustele, millistes saavad eesmärgid võimalikuks ning õppetöö ettenähtud tasemele (6, lk. 38—40).

Tervikuna on kõnesolev lähenemine ommoodi esitamise ja kontrolli didaktika. Lõpptulemusena on see allutatud ülesandele tõsta reproduktiivse õpetamise efektiivsust. Osa Lääne pedagooge, kes on spetsialiseerunud andekate laste õpetamisele, märgib murega, et õppetegevuse niisugune programmeerimine mõjutab negatiivselt õpilaste loovat mõtlemist; õppeprotseduuride laialdane varieeritus ei muuda seejuures asja.

Ülaltoodud põguski ülevaade mõningatest otsingutest õppeprotsessi täiustamise suunas näitab antud küsimuse aktuaalsust ja kompleksitust. Käesoleva artikli eesmärk ei taha siiski olla segaduse tekitamine niigi keerulises situatsioonis. Jäädes reaalsele pinnale ning manades silme ette meie tänase kooli argielu õppeprotsessi poole pealt, püüdkem teha õppeprotsessi täiustamise seisukohalt mõningaid järeldusi.

Enamasti on igas suunas nii häid kui halbu külgi. Vaadeldes positiivse suunitlusega otsinguid, tundub, et üks õppeprotsessi täiustamise võimalusi on selle konkreetsem sihipeerastamine selgema eesmärgiseadega aineti, aineosade, teemade ja tundide kaupa. (Eesmärkide hierarhia kõrgematest tasanditest käesolevas artiklis ei kõnelda.)

Missugune on olukord eesmärgiseadega praegu? Ma ei riskeeri vaadelda kõnesolevat probleemi kõigi õppeainete seisukohalt. Ajaloo, ühiskonnaõpetuse ning Nõukogude riigi ja õiguse aluste programmide ja metoodilise kirjanduse analüüs näitas, et nendes õppeainetes puudub ühtsete seisukohtadega ning üldtunnustatud eesmärkide süsteem nii ainete ja kursuste kohta tervikuna kui ka teemade lõikes. Hoopis vähe leidis analüüsitava kirjanduses valgustamist tundide eesmärgistamine.

Ajaloo kui õppeaine eesmärgid on kõige konkreetsemalt käsitlenud A. Vagin (5); ühe eraldi võetud ajalookursuse eesmärgid H. Palamets (3); teemade ja tundide eesmärgid esitatakse kõige täiuslikumalt uusaja ajaloo metoodika käsiraamatus 9. klassile, autorid A. Averjanov, V. Gribov, V. Orlov ja L. Predtšenskaja (4).

Mõningaid järeldusi artiklis õeldu kohta, vaadatuna ajaloo kui õppeaine seisukohalt, kuigi neil võib olla ka üldisem iseloom.

- Tuleb leppida asjaoluga, et ajalooõpikud on, ja otsustades viimasel ajal katseõpikute järgi, jäävad ka edaspidi faktoloogiaga koor matuks. Teisisõnu: õpikud sisaldavad hulgaliselt fakte, daatumeid, mida keskmine õpilane püsivalt ei omanda (ega ilmselt peagi omandama). Teiselt poolt — õpikud ei saa olla ka skeemide kogud. Oluline tuleb eraldada vähem olulisest siiski õpetamise käigus. Õeldu

tugineb metodoloogilisele seisukohale vajadusest eraldada igas tunnis pealüli. Oskust eraldada oluline soodustab võimalikult konkreetne eesmärgiseade. Õnnestunult seatud eesmärgid orienteerivad õpilast olulise otsingule.

□ Teiselt poolt — selgelt ja üheselt määratavate eesmärkide seadmine niivõrd, et iga õpetusliku eesmärgi kohta on protseduur või algoritm, mis vastab antud eesmärgile, tähendaks jäägitult ja kriitikata omaks võtta bihevioristliku lähenemise pooldajate seisukohad.

□ Üks võimalus on hüljata bihevioristlik suunitlus täielikult ning aksentueerida meie kaasaja vaimule sobivamat — uurimuslikku ja õpilaste isiksuse tähendusega orientatsiooni. Tõenäoliselt oleks see siiski kaldumine teise äärmusesse. Pealegi on ja ilmselt jääb ka edaspidi vajadus omandada igas õppeaines teatud põhivaraline materjal ning seetõttu oleks reproduktiivsete meetodite täielik hülgamine õppeprotsessis ilmselt ebaõige.

Tõenäoliselt peaksime valima vahepealse tee: minna üle konkreetsemale eesmärgiseadele, püüdes seejuures vältida neid jooni, mille eest bihevioristliku suuna pooldajaid kõige enam kritiseeritakse, ning tuua õppeprotsessi uurimuslikke elemente, anda õpetegevusele taoti otsinguline iseloom.

□ Mõnes eelmises lõigus öeldu tähendab: püüda silmas pidada niisugust suunitlust, kus tunnetuselemendid oleksid vahetult seotud afektiivsetega, eriti õpilasele isiksuslike tähendusega elementidega. Iga õppetund peaks kas või piisk piisa haaval kujundama õpilastes kommunistlikku moraali. Enam tuleks aksentueerida oskuste ja vilumuste kujundamist. Siinjuures ei saa täielikult hüljata ka algoritmide osatähtsust, kuigi kõike ei tuleks suruda algoritmide piiridesse. Senisest tunduvalt rohkem peaks olema õpilaste isiklikku arvamust stimuleerivaid küsimusi ja ülesandeid, eriti taolisi, mis aitaksid arendada ja süvendada õpilaste haardeulatust.

Kirjandus

1. Foundations of lifelong education. Edited by R. H. Pall. Published for UNESCO Institute for Education by Pergamon Press. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1976.
2. Koolipedagoogika. Tln., «Valgus», 1982.
3. Palamets, H. Ajaloo algkursuse õpetamisest. Tln., «Valgus», 1983.
4. Аверьянов А. П., Грибов В. С., Орлов В. А., Предтеченская Л. М. Методическое пособие по новой истории для 9 класса. М., «Просвещение», 1975.
5. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. М., «Просвещение», 1968.
6. Дреер Адам М. Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей. М., «Прогресс», 1983.
7. Критический анализ основных направлений разработки теории процесса обучения в современной педагогике. Педагогика и народное образование за рубежом. Экспрессинформация, вып. 9/45, 1981.

ÕPETUND, ÕPPEKABINET

Fr. Tuglase novellid 10. klassis

KALJU KULD,
Tapa 1. keskkooli õpetaja

Friedebert Tuglas on suhteliselt avatud kirjanik, sest ta on vanuigi kirja pannud «Teoste sünnilood». Ometigi teadmine, millal ja miks on see või teine jutt kirjutatud, ei määra veel, kuidas me sellest aru saame.

Friedebert Tuglase loomingu käsitlemine on jäänud viimastesse töönaalatesse, s. o. maikuusse.

Kuna kohustusliku analüüsiteosega «Väike Illimar» ei oska ma peale reprodutseerimise midagi peale hakata ja kunstlike probleeme pole tahtnud välja mõelda, siis oleme piirdunud ainult läbilugemise kontrolli ja kodukirjandi valikuvõimalusega.

Kirjandusprogrammis on märgitud kolm novelli: «Suveöö armastus», «Inimese vari», «Popi ja Huhuu».

Kusta ja Maali loo olen jätnud teadlikult kõrvale: sulase ja teenijatüdruku armastuslugu olevat liiga realistlik ja üheplaaniline, et olla Tuglase novellimeisterlikkuse peegeldaja. Püüdmaks avada Fr. Tuglase mitmekesisust, oleme analüüsinud lisaks programmis mainitud veel kirjaniku teoseid «Toome helbed», «Maailma lõpus» ja «Viimne tervitus».

Valitud palad peaksid avama rohkem Fr. Tuglast kui impressionismi ja sümbolismi sugemetega kirjanikku, sealseid vaatepunktide näivad ka õpilastele olevat uudsemad ja huvitavamad kui tavaline reprodutseerimine. «Eesti kirjanduse ajaloo» väidab H. Puhvel: «Reaalsuse ja fantastika, konkreetse ja muinasjutulise, tõelise ja unenäolise julge põimimine iseloomustab Tuglase sümbolistlike novelle, kuid niisugustes teostes on otsustav, mis avaneb sümbolite tagant. Tuglase sümbol-tegelased on omamoodi katseks tõlgendada ja kujutada tegelikkuse suhteid realismist sootuks erineval viisil.»

Püüan kirjeldada, milliseid mõtteid oleme nende viie Tuglase novelli käsitlemisel väljendanud.

Edaspidi on kõik tsitaadid võetud 1957. a. ilmunud Fr. Tuglase «Teostest» ja kogumikust

«Toome helbed». Näiliselt on kõik lihtne: ühte päeva mahub nukkudega mängiva «suure tüdruku» Leeni metamorfoos, kus kolm kuldjuukseliseks kasvavat kuningatütart on muutunud ruskeks põlenud Mooramaa meesteks. Ühe tüdruku muinasjutumaailm on purunenud ja närbunud nelgilillega, valust väri-seva südamega tütarlaps pole veel midagi asemele saanud, viimased õieled toomingatelt on varisenud.

Kuna püüan selle novelliga ka impressio-nismi olemust õpilastele lähemale tuua, siis ette olen juba öelnud, et hakkame jälgima teoses Leeni erinevaid meeolusid ja nende muutuste põhjusi ning paralleelselt Leeni tunnetega jälgime loodust novellis, olgugi et see on antud Leeni tajumise järgi.

Niisiis on novelli algul Leeni laste pärast muretsev ema, kes arvab, nagu emad tavaliselt ikka, et just tema omad on imelapsed («Nõiutud metsas nad elavad, nõiutud lossis nad magavad»).

Marie ja Kusta jutuaamine ning teod too-vad kaasa häbi suurte inimeste pärast. Aratamine muinasjutumaailmast sunnib tüd-rukut nuttes, rind täis maailmamuret, põge-nema («Ta tahtis ainult minna, ainsa tund-musega rinnas: tahaks midagi, ja ei tea, mida; on ühtlasi rõõmus ning kurb, ega tea, miks»).

Kohtumine Vidrikuga tõi Leeni lõplikult inimeste maailma. Leenis vahelduvad kiiresti Vidriku haletsemine («Kui üksik ja õnnetu ta tõeliselt oli! Kui teda ometi keegi sõbra-likult kohtleks!») tegevusega («... ma toon sulle võlleiba») ja oma unistustes pettumise-ga («Aeglaselt astus ta rada mööda kodu poole, nii aeglaselt, nagu oleks ta äkki vanaks saanud ja elurõõm igaveseks ta südamest kadu-nud»), sest temast polnud veel Marie moodi lunijat, et Maali (õngekorgi) poole ei tohi vaadatagi.

Üsna hõlpsasti leitakse ka looduse ilu kadu-mine, nagunii kipuvad käsitlemise ajal õpi-laste mõtted õitesse puhkevasse loodusesse.

Novelli käsitledes õpitakse veel kord (varem oli seda võimalik teha Tšehovi puhul) detai-lide tähendusrikkust märkama.

Leeni mõistmine näib 10. klassi õpilastel olevat, ehkki Leeni lootusi, et Vidrik teda mõistaks, peetakse naiivseteks. Küllap unu-satakse, et alles tund aega tagasi mängis Leeni tõsimeeli nõiutud kuningatütardega.

Korduvalt olen andnud ülesandeks järg-mise tunni alguses rääkida, kuidas lugejatel nende toome helbed langesid. Oleneb klassist ja õpilaste ning õpetaja vahekorra-st, aga alati ei taheta või ei osata rääkida oma mui-nasjutukujutluste purunemisest (näiteks, mil-lal õpilased ei uskunud enam juttu nääri-vanast).

Õpilaste kirjanditest olen saanud teada, et pärast «Toome helveste» käsitlemist on mit-med hakanud looduskirjeldustele hoopis suuremat tähelepanu pöörama, nähes neis

omaette väärtust, ehkki klassis käsitlesime loodust ainult seoses Leeni tundmustega.

«Maailma lõpus».

«Ei, ma pole kellegi «müstik». Kuid kui ühed on püüdnud reaalelu tagant selgitada mingit transsedentaalset maailma, siis mina vahel müstika vallast võetud mõistete, piltide, allegooriate abil just seda reaalselt eksis-tentsi.»

See müüditaoline novell on tekitanud õpi-lastes mõnikord tõrke. Realistlike sündmuste ja põnevusjuttudega harjunud peakesed ei suuda alati koos Tuglasega sellele armastus-loole kaasa elada, mitmetele on ka laevapoisi ja hiigelneitsi intiimsuhted valehäbi teki-tanud.

Novelli sisu puudutavad küsimused ei ole õpilastele raskusi tekitanud. Kenasti teatakse, missugune oli saar tühjuse riigi taga, millised olid hiiglased oma mõtetelugemise oskusega, kuidas «algasid õnnelikud, joobnustuvad päevad» ja kuidas «ühised tundmused» viisid küllastumiseni, meeletute põgenemiskatseteni ja kuidas laevapoiss, tõdenud, et ta on meeste-sööjate maal, tapab oma armastatu.

Fr. Tuglas mäletab, et novelli kirjutamise aegu luges ta ohtralt botaanika-alast kirjan-dust ja joonistas irreaalse saare kohta konk-reetsed kaardid iga väiksema kui jalgraja ja metsatukaga. Olen palunud ka õpilastel kujutada graafiliselt seda kummalist metsa, mida laevnikud uurisid. Mõnedki on jõudnud huvitavate joonistusteni.

Olen püüdnud tähelepanu pöörata kontras-tidele nii tegelastes kui ka looduses. Laeva-poisi kõrval tunduvad hiigelneitsi dimen-sioonid võrreldamatud (teose algul neitsi haavamine), kuid just nii saab selgeks, miks esialgne nauding muutub piinaks ja ühe armastaja surma ettekuulutajaks. Tavaliselt on klassis ikka mõned õpilased tuttavad J. Swifti «Gulliveri reisidega» ja siis ei tun-dugi enam ei liliputid ega hiiglased nii väga üle mõistuse olevatena.

Kui üsna kergesti taibatakse, miks tohutute gabariitidega hiiglane ei saanud laevapoissi teha igavesti õnnelikuks, siis teose lõpp, kus ollakse jälle reaalses maailmas, teeb mitmedki nõutuks. Ei taibata, miks saab laevapoisist igavene rändur ja miks oli ta «süda kaheks kärisenud», ehkki Tuglas ütleb meie elu kohta suisa välja: «Liiga piiratud, liiga mõistuslik, liiga väike sellele, kes on elanud hiiglaste hulgas keset ääretust.»

Küllap on inimesole ikka omane laevapoisi igatsus merede taha. Ka meie unistame kordu-valt gigantomaaniast, puudutagu see siis ühe inimese tulevikku või kogu inimkonna heaolu. Unistustes kipume olema ikka Hiiglaste maal. Sõjavastatus Fr. Tuglase novellides.

«Kuid mis peab mõtlema sellest homo sapiensi tõust, kes, kuulutades enese ülimaliks ja õilsa-maks maailmas, on selle maailma tulemõllusse matnud? Missugust kaastunnet võiksim tema lõpliku saatuse puhul avaldada?»

Sõja-aastade viimased veerandsada aastat olnud globaalne probleem. Tänapäeva õpilane

on harjunud kogu oma teadliku elu jooksul lugema ja kuulma ähvardavast sõjast ja rahu kaitsmise vajadusest, leppinud sellega, et iga inimest maailmas võidakse eri massihävitusrelvadega kümneid kordi tappa, justkui üheainsa korraga ei saabukski surm. Ehkki enamasti kirjutavad õpilased kirjandeis, et nad ei taha sõda, süvenetakse sellesse probleemi pinnapealselt.

Friedebert Tuglas, kes pole iialgi olnud sõdur, suudab oma teostega panna lugeja mõtlema sõja inimloomusele sobimatuse ja vördjalikkuse üle.

«Popi ja Huhuu» on näiliselt loomajutt. Nii olemegi seda tunni esimeses pooles käsitletud, pöörates tähelepanu koera ja ahvi omavaheleliste suhetele Isandata majas. Huhuu näiliselt inimesesarnane käitumine leiab peaaegu alati väljanaermist, ent alatasa kiusatava ja kuklakarvadeta jäänud Popi lähenemine Huhuule pole igakord mõistetav. Sageli vastatakse, et ahv olevat toonud Popile süüa. Tegelikult sai koer ühe korra ainult sellepärast liha, et see ei kõlvanud uuele isandale. Tuglase sõnad «Ta oli harjunud kedagi kartma ja austama. Ta oli vana, haige ning ogar. Temale sai sellestki Isandast» panevad kõik paika ja siis ei tundugi nii väga naeruväärne, kui Popi läheb õsiti ja hommikuti Huhuu nagu endise Isanda juurde.

Kui aga vaatleme novelli kolme tegelast sümbolitena, lähtub teosest hoopis sügavamõttelisem, kogu maailma elu puudutav arutus. Tuglas on küll ise kirjutanud: «Mind üllatas, et «Popis ja Huhuus» on tahetud tagantjärele näha mingit poliitilist allegooriat. Mina kirjeldasin ainult flaami natüürmorte, liiatigi ammu enne, kui säärane allegooriline käsitlus oleks võinud veel küsimussegi tulla.»

Olgu pealegi. Aga allegooriata jääb novell vaeseks. Seepärast oleme meiegi näinud tegelastes sümboleid.

Niisiis: Isand on Mõistus, Kord; Popi — Orjameelsus; Huhuu — Rumalus, Korralagedus.

Paugupealt on selge, et Korralagedus peab elu (antud novellis maja) hävitama, sest Mõistus on kodunt ära läinud. Tänapäeva tavalise inimese mõtlemise malli järgi on sõjaks valmistumine emmalkummal poolel ikkagi Huhuu tegevus.

Edasi toon katkeid õpilase kirjandist:

«Jah, praegu on maailm inimeste kätes ja seni, kuni on inimeste saatus Isanda käes, kes kehabast õiglust ja mõistust, pole meil vaja karta lennukite mürinat pea kohal. Kuid see kestab ainult seni. Kui aga läheb inimeste saatus Huhuu kätte, selle korratuse, ebaõigluse ja rumaluse kätte, oleme me varjud, oleme varemed, rusud.»

«Inimese vari» on loomulik jätk «Popile ja Huhuule». Kui loomajutt tegi meile selgeks, et Isandata tuleb katastroof, siis Maret ja Jakobi lugu näitab, missuguseks muutub

inimene sõjakatastroofis. Ehkki novellis on antud kõik läbi ema Maret mõtete ja tundmuste, ei saa ometi piirduda ainult ühe inimese mõttega: «Keda, keda olen ma armastanud, keda matnud, keda leinanud?» Ei ole ju tegemist ainult ühe inimese elumõtte kadumisega, kui kujutlustes ja unenägudes suur ning leegione liikuma panev Jakob osutub tegelikkuses kõrbenud näoga, siin-seal mustavate habemelappidega tundmatuks haavatuks, kelle ainsaks huviobjektiks on ta pamp. Pole ju tähtis, keda Maret mattis, kas oma poega või poja mõrvarit. Õpilased peaksid tunnetama, et sellise õudse ja kannatusterikka elu põhjustajaks on ebanormaalsus meie elus — sõda.

Tegelaste iseloomustamiseks tuuakse mitmesuguseid näiteid teosest, tõestamaks, et Maret koosneb ainult emaarmastusest; et Jakob mõtleb ainult pambus olevale rahale, mitte inimestele; et sõjast tulnud võoras mõtles oma perekonna loomisele.

Meie käsitluse järgi on kõik novelli tegelased tegelikult inimese varjud. Elumõtet pole enam pojata Maretil ega elujõuta jäänud võoral, rääkimata maetud Jakobist.

Küllap vihjab sellele mitmuslikkusele ka kirjanik, kui ta laseb võoral surnuaial öelda: «Vahel näen ma surnuid, ääretud karjad. Nad ei liigu enam, nad ei mõtle enam, nad ei kannata enam. Kõik on vait, kõik on pime, kõigil on lõpp. Ja ma ei tea siis, milleks olen mina liikunud, võidelnud, kannatanud.»

Eks ole võora küsimused märksa üldisemad ja masendavamad kui Maret vastuseta jäänud küsimus oma pojast.

«Inimese vari» mõjub õpilastele tugevamini kui «Popi ja Huhuu», sest kui eelmise teose sümboleid tuli lahti mõtestada, siis nüüd on «ema armupisarate ilmlõpmatus» kõigile arusaadav.

Sõjateemat ei saa kuidagi lugeda lõpetatuks, kui õpilastel jääb läbi lugemata suhteliselt alltekstita jutustus «Viimne tervitus». Tuglas ise määratleb oma Teise maailmasõja aegseid tundeid: «Meeleolu oli masendatud, peaaegu lootusetu, eriti sellepärast, et polnud mingit ülevaadet sellest, mis maailmas tõeliselt toimub. Ning selline meeleolu oligi «Viimse tervituse» sisemiseks taustaks.»

Suure osa tunnist olen kulutanud olustiku kirjeldamisele, kuidas tsiviliseeritud minategelane elab korilasena Eijaa, Amica ja Eulalia seltsis oma naturaalmajapidamises. Purustused on troostitud, inimühiskonda enam pole. Räägime, kuidas on hävitatud kultuur. Raamatukogust minategelane küll loeb veel midagi, kuid lõviosa trükitust läheb kütteks.

(Järg 40. lk.)

Metallid — elementide keemia keskseim teema

HERGI KARIK,
TPedI matemaatika-füüsikateadus-
konna dekaan, tehnikakandidaat

Kui üldhariduskooli keemia teoreetiliseks aluseks on D. Mendelejevi perioodilisuseadus ja -süsteem, siis elementide keemia oluliseks osaks on metallid.

Metalli mõiste kujundamine algab juba koolieelses eas konkreetsete näidete (vasktraat, alumiiniumlusikas, kuldsõrmus, raudplekk jm.) baasil, jätkub loodusteaduslike distsipliinide (loodusõpetus, geograafia) kaudu ja kujuneb lõpuks täppisteaduste (füüsika, keemia) alusel. Loodusõpetuse kursuses saadud propedeutilistele teadmistele (metallide nimetused ja iseloomulikud füüsikalised omadused — värvus, tihedus, kõvadus; keemilised omadused — metallide reageerimine hapniku ja hapetega, roostetamine jm.) tuleb tugineda keemia algkursuses ja neid edasi arendada. Nii kujuneb õpilasel abstraktne mõiste metallist teatud iseloomulike omaduste kogumina. Süstemaatiliselt tutvub õpilane metallidega esmakorselt D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteemi juures, kus õpitakse tundma leelismetallide füüsikalisi ja keemilisi omadusi ja omaduste muutumist rühmas sõltuvalt elementide aatommassist. Perioodilisussüsteemi seostamisel aatomi ehitusega saab selgeks metalliaatomite elektronkonfiguratsiooni omapära ning nähtub, kuidas muutub elementide metalliline-mitmetalliline iseloom perioodi lõikes.

Teatavasti suurenevad rühmas elementide metallilised omadused aatommassi (järjenumbri) suurenemisel. Tavaliselt põhjendatakse seda sellega, et aatommassi suurenemisel kasvab ka aatomiraadius, mistõttu väliselektronkiht kaugeneb tuumast ning side väliselektronide ja tuuma vahel nõrgeneb. Nimetatud väites esineb aga ebatäpsus, sest ei arvestata tuumalaengut ega väliselektronkihti tuumast ekraaneerivate elektronkihtide arvu. Võrdleme näiteks leelismetallide aatomiraadiusi.

Element	Li	Na	K	Rb	Cs
Aatomiraadius, nm	0,155	0,189	0,236	0,248	0,268

Teatavasti on tseesium tunduvalt aktiivsem liitiumist ja tema metallilised omadused avalduvad tugevamalt. Vastavalt Cou-

lombi seadusele tõmbuvad aatomituum ja väliselektron teineteist jõuga, mis on võrdeline suurusega $\frac{q_1 \cdot q_2}{r^2}$, milles q_1 on aatomi

tuumalaeng (arvuliselt võrdub see järjenumbriga, Li puhul $q_1=3$, tseesiumil $q_1=55$), q_2 — elektronlaeng ($q_2=1$) ja r — aatomiraadius. Tseesiumi aatomi tuumalaeng on ligi-

kaudu $18\left(\frac{55}{3} \approx 18\right)$ korda suurem liitiumi aatomi tuuma laengust. Järelikult selleks, et tseesiumi aatomis oleks väliselektroni ja tuuma vaheline külgetõmbejõud võrdne külgetõmbejõuga väliselektroni ja tuuma vahel liitiumi aatomis, peab tseesiumi aatomiraadius olema liitiumi aatomiraadiusest

$\sqrt{18} \approx 4,2$ korda suurem. Tegelikult on aga tseesiumi aatomiraadius liitiumi aatomiraadiusest vaid $\frac{0,268}{0,155} \approx 1,7$ korda suurem. Nii-

siis ei saa tseesiumi aktiivsust selgitada ainult suurema aatomiraadiusega. Peamiseks põhjuseks on asjaolu, et tseesiumi aatomis on 4 elektronkihti rohkem kui liitiumi aatomis. Negatiivselt laetud elektronkihid ekraaneerivad aatomituum ja väliselektroni vahelist külgetõmbejõudu, mistõttu tseesiumi aatom loovutab elektroni kergemini kui liitiumi aatom ja avaldab metallilisi omadusi tugevamalt.

Metallide eripära. Metallide eristamisel mitmetallidest võrreldakse nende läiget, tihedust, soojus- ja elektrijuhtivust, kõvadust jt. omadusi. Üldjuhul me oskame defineerida metalle ja mitmetalle. Tunduvalt keerukam on aga eristada seda kõige olulisemat, mille pooldest metallid ja mitmetallid teineteisest erinevad. Veel kaks sajandit tagasi loeti peamiseks eristajaks tihedust. Kõik tuntud metallid olid suure tihedusega, s. t. rasked. Kui H. Davy 1807. a. avastas ja eraldas naatriumi ja kaaliumi, siis tekkis olemasolevasse lihtainete klassifikatsiooni esimene ebakõla. Hõbevalged naatrium ja kaalium olid igati metalli omadustega, kuid väga kerged; nende tihedus on veest väiksem. Seepärast tegid P. Erman ja P. L. Simon 1808. a. ettepaneku nimetada naatrium ja kaalium metalloidideks, s. t. metalli sarnasteks (metall+eidos, kreeka k. kuju, välimus). Tuginedes naatriumi ja kaaliumi metalliläikele, heale elektrile ja soojusjuhtivusele ning keemilistele omadustele, õnnestus H. Davyl nad siiski metallide hulka rühmitada. Nimetus metalloid aga kujunes kuni käesoleva sajandi keskpaigani mitmetallide sünonüümiks.

Mitmeid metallide füüsikalisi omadusi saab selgitada elektrongaasi olemasoluga. Teatavasti asuvad metalli kristallivõre sõlm-punktidesioon-aatomid. Poolvabade, suure kiirusega liikuvate elektronide lähenemisel tekib metallooni aatom, mis 10^{-14} kuni 10^{-11} sekundi jooksul muutub taas iooniks. Niisiis väites, et kristallivõres esinevad ioon-aatomid, on aatomite eksisteerimisaeg tühine,

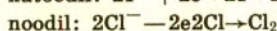
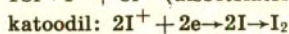
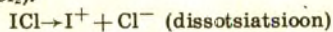
põhimiselt esineb iooni-olek. Eeldatavalt on 1 cm^3 metallis vähemalt 3×10^{22} poolvaba elektroni, mis moodustavad elektrongaasi. 1 cm^3 vases on umbes tuhat korda rohkem poolvabu elektrone, kui on vesiniku molekule 1 cm^3 vesinikus 1000 at rõhul. Sellest järeldub, et metallis on elektrongaas suure rõhu all. Metallide hea soojus- ja elektrijuhtivus on seletatav poolvabade elektronide olemasoluga. Mida kõrgem on temperatuur, seda suurem on kristallivõres olevate ioonaatomite võnkeamplituud ning seda suuremaks takistuseks nad on elektronide liikumisele. Seepärast metallide elektrijuhtivus temperatuuri tõstmisel väheneb.

Metallide käsitlemisel üldhariduskooli keemia- ja füüsikakursuses ei selgu, milliseid tunnuseid lugeda metallide ja mittemetallide eristamisel kõige olulisemateks. Kuna mõned tunnused pole alati iseloomulikud, siis väidetakse sageli terava piiri puudumist metallide ja mittemetallide vahel. Mõned autorid peavad kõige olulisemaks eristajaks metallide ja mittemetallide vahel nende ionisatsioonipotentsiaali. Üldjuhul on metallidel ionisatsioonipotentsiaal väiksem kui mittemetallidel. Pd, Cd, Be, Sb, Os, Pt, Au ja Hg ionisatsioonipotentsiaal on suurem kui booril ja ränil. Järelikult peaksid B ja Si olema metallilised mad kui eespool märgitud metallid. Tegelikuses on aga olukord vastupidine ning seepärast ei saa ionisatsioonipotentsiaal olla metallide ja mittemetallide eristamise põhi-kriteerium. Ligikaudselt saab metalle eristada mittemetallidest nende elektronegatiivsuste põhjal. L. Paulingu elektronegatiivsuste skaalas võetakse piirväärtuseks 1,9, millest väiksem väärtus iseloomustab metalle. Elektronegatiivsuste tabeli põhjal peaks aga räni olema metalliliseks kui In, Ge, As ja B.

Tahke keha füüsikas (3) loetakse metallide ja mittemetallide põhiliseks eristajaks elektrijuhtivust ja elektrijuhtivuse temperatuurisõltuvust. Metallide elektrijuhtivus on tavaliselt suurem kui $10^4 \text{ oom}^{-1} \text{ cm}^{-1}$, mittemetallide kui dielektrikute elektrijuhtivus on alla $10^{-10} \text{ oom}^{-1} \text{ cm}^{-1}$. Pooljuhtide elektrijuhtivus asub nende kahe arvvaartuse vahel. Ge on pooljuht vaid tahkena, sulatatult on ta dielektrik. Kui jälgida, kuidas korreleerub metallide elektrijuhtivus nende metalliliste omadustega, siis näeme siin mittevastavust. Leelis- ja leelismuldmetallide elektrijuhtivus väheneb nende metallide aatommassi kasvuga, metallilised omadused aga suurenevad. Tseesium on tüüpiline metall, kuid tema elektrijuhtivus on üle kümne korra väiksem vase elektrijuhtivusest. Mõnedelt keemilistelt omadustelt on molübdeen ja volfram sarnased mittemetallidele, elektrijuhtivusest ületavad nad aga leelismetalle. Väga oluliselt mõjutavad metalli elektrijuhtivust temas sisalduvad lisandid. Vase elektrijuhtivus on vaid 5% väiksem kõige parema elektrijuhtivusega metalli, hõbeda omast. Lisandmetallid aga alan-

davad vase elektrijuhtivust. Isegi hõbeda lisand vähendab vase elektrijuhtivust.

Neli lihtainet — räni, germaanium, seleen ja telluur —, mis toatemperatuuril on pooljuhid, omandavad sulatatult metalli elektrijuhtivuse. Tüüpilise mittemetalli süsiniku allotroopne teisend teemant on aga väga hea soojusjuht. Teemant ületab soojusjuhtivusest isegi vase ja hõbeda. Ka tina võib sõltuvalt tingimustest kuuluda kas metallide või mittemetallide hulka. Toatemperatuuril esineb tina metallina, temperatuuril alla $13,2^\circ \text{C}$ muutub tetragonaalse kristallivõrega valge tina kuubilise struktuuriga halltinaks, kuna seejuures suureneb ruumala, siis eraldub halltina pulbrina, esinedes mittemetallina. Valge tina on elektrijuht, halltina on aga pooljuht. Mõned autorid klassifitseerivad tina seepärast poolmetallide hulka. Fosfor on tüüpiline mittemetall, kuid tema allotroopne teisend must fosfor on metalli omadustega. Jood on samuti tüüpiline mittemetall, kuid mõned tema füüsikalised omadused lähenevad metallidele, samuti võib ta ka ühendeis olla metalli funktsioonis. Näiteks ühendeis ICl või IBr esineb jood positiivse laenguga katioonina. Seda väidet tõestab ühendi ICl elektrolüüs vedelas vääveldioksiidis, mil katoodil eraldub vaba jood (I_2), anoodil eraldub aga kloor (Cl_2).



Eespoolsest järeldub, et metallide eristamiseks mittemetallidest ei saa kriteeriumiks võtta elektrijuhtivust.

N. Kljutšnikov (2) loeb tähtsaimaks omaduseks metallide ja mittemetallide eristamisel keemilise sideme tüüpi. Metallides esineb metallise, mittemetallides on kovalentne side. Kuid ka siin esineb erandeid. Germaaniumikristall sarnaneb ehituselt teemandiga: iga aatom on seotud kovalentselt nelja teise aatomiga. Galliumikristallivõres ei esine üksikud aatomid, vaid kahest aatomist koosnevad molekulid. Et molekulivõre on suhteliselt ebapüsiv, siis läheb ka galliumikristall soojendamisel kergesti ($29,8^\circ \text{C}$) vedelasse olekusse. Lihtainete jaotamine metallideks ja mittemetallideks sõltuvalt keemilisest sidemest on enam-vähem võimalik vaid normaalarõhul ja -temperatuuril. Kõrgrõhul (üle 100 000 at) lähevad mittemetallid metalli-olekusse. Eeldatavalt rõhul 2 miljonit atmosfääri muutuvad kõik mittemetallid metallideks. On õnnestunud muuta isegi vesinikku metalliliseks.

Kuna pole leitud üksikkriteeriumi metallide ja mittemetallide eristamiseks, siis on paljudes välismaa keemiaõpikuis hoopis ignoreeritud metallide füüsikalisi omadusi ja metalle defineeritakse nende võimega moodustada lahuses positiivseid ioone (katioone). On püütud leida ka arvutuslikke kriteeriume me-

tallide ja mittemetallide eristamiseks. P. P. Edwards ja M. I. Sienko (1) arvestavad tihedust, aatomite polarisatsioonivõimet, valents-elektronide arvu ja molaarruumala ning tõestavad matemaatiliselt, et metallide puhul $R/V \geq 1$ ja mittemetallidel $R/V < 1$, kusjuures V on molaarruumala ja R — universaalne gaasikonstant. Nii saab arvutuslikult prognoosida aine kuuluvust metallide või mittemetallide hulka.

Kelmed metallidel. Kõik metallid kattuvad õhus kelmega. Kuigi kuld ja plaatina on õhus püsivad, tekib nendegi pinnale tegelikult üliõhuke oksiidikiht. Leelis- ja leelismuldmetallid oksüdeeruvad õhus aga silmnähtavalt. Metallipinnale tekib oksiid ja peroksiid, mis õhuniiskuse arvel muundub hüdroksiidiks. Viimasest tekib õhu süsinikdioksiidi arvel karbonaat ja vesinikkarbonaat. Seega on siis naatriumitüki pind kaetud kelmega, kuhu kuulub vähemalt viis erinevat keemilist ühendit (Na_2O , Na_2O_2 , NaOH , NaHCO_3 , Na_2CO_3). Vask kattub toatemperatuuril kelmega, mille koostis sõltub oluliselt õhus sisalduvatest lisanditest. Vase pinnale moodustub punase värvusega vask(I)oksiid Cu_2O ja musta värvusega vask(II)oksiid CuO . Seejuures Cu_2O kiht on vase pinnale lähemal. Õhus leiduva niiskuse arvel tekib sinine vask(II)hüdroksiid ja süsinikdioksiidi mõjul vaskkarbonaat: $x\text{CuCO}_3 \cdot y\text{Cu(OH)}_2$. Tööstusrajoonides, kus õhus on vääveldioksiidi ja vääveltrioksiidi, moodustub metallipinnale veel sinine vasksulfaathüdraat. Mere ääres tekib vase pinnale kelme, mille koostist väljendab valem $m\text{CuCl}_2 \cdot n\text{Cu(OH)}_2$. Eespoolsest järeldub, et vase pinnale tekib õhus väga keeruka koostisega kelme. Raua pinnale moodustuva kelme koostisse kuuluvad Fe_2O_3 , Fe_3O_4 , FeOOH , FeSO_4 jmt. ühendid.

Metalli pinnale tekkivaid kelmeid võib jaotada, sõltuvalt struktuurist, katkematuks või katkeliseks. Kriteeriumiks on seejuures metalli ja tema oksidi molaarruumalade vahekord. Kui oksidi molaarruumala on metalli molaarruumalast väiksem, siis moodustub katkeline kelme. Kelmes on pragusid või piirkondi, mis täiesti metalli ei isoleeri ning siit pääseb õhuhapnik kontakti metalliga, kutsudes esile selle reageerimise. Tüüpiliselt katkelised kelmed tekivad leelis- ja leelismuldmetallide pinnale. Katkematu kelme tekib metalli pinnale siis, kui oksidi molaarruumala on suurem metalli molaarruumalast. Kui see kelme on tugevalt seotud metalliga, siis kaitseb ta metalli hästi õhuhapniku mõju eest. Nisugused kelmed moodustuvad Al, Zn, Ni, Cr, Sn, W, Cd, Ti jt. metallidele. Ka rauale tekib katkematu kelme, kuid see on metalliga seotud nõrgalt. Teame ju argielust, et roostetanud esemete puutumisel jääb kätele pruuni rauarostet, osutamaks oksiidikelme nõrka seostatust metalliga. Käsitledes metallide reageerimist teiste ainetega tuleb arvestada, et limiteerivaks faktoriks on

metalli kattev kelme. Kui kelme reageerib reaktiiviga või reaktiiv difundeerub läbi kelme, siis osaleb metall keemilises reaktsioonis, vastupidisel juhul reaktsiooni ei kulge.

Pingerida. Metallide pingerida kuulub keemia põhimõistete hulka ja on seotud mitmete põlütehnoloogiliste teemadega füüsikast. Pingerea alusel võib metalle klassifitseerida, iseloomustada metallide keemilisi omadusi, prognoosida redoksprotsessi ja elektrolüüsi protsessi kulgemist ja selgitada korrosiooni olemust. Füüsika kursuses kasutatakse pingerida galvaanielemendi töö kirjeldamisel.

Metallide pingerea mõiste ja rakendusala kujundamine toimub üldhariduskooli keemia kursuses kolmes etapis: 1) Metallide suhtelise aktiivsuse mõiste kujundamine metallide ja hapete vaheliste keemiliste reaktsioonide alusel (7. kl.); 2) Pingerea rakendamine konkreetsete metallide ja konkreetsete hapete vahelistes reaktsioonides (8. kl.); 3) Pingerea mõiste ja olemus. Pingerea kasutamine (10. kl.).

Reastades metallid nende standardpotentsiaalide kasvu järjestuses, saame metallide pingerea, milles metallid paigutuvad redutseerimisvõime alanevas järjekorras või metallioonide oksüdatsioonivõime kasvu suunas. Seda rida pole soovitatav nimetada aktiivsuse reaks, vältimaks konfusiooni metallide keemilise aktiivsuse hindamisega.

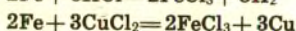
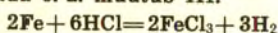
Elektroodipotentsiaali arväärtus iseloomustab keerukat protsessi, mille tulemusena metallioon läheb lahusesse hüdratiseeritud ioonina. Nimetatud protsessi võib käsitleda kolmest tegurist koosnevana: 1) kristallivõre lagundamisenergia E_1 ; 2) ionisatsioonenergia E_2 ; 3) hüdratatsioonenergia E_3 . Pingereas on metallid järjestatud $E_1 + E_2 + E_3 = E$ arväärtuste järjekorras. E komponentidest vaid E_2 on seotud aatomi ehituse ja elemendi asukohaga D. Mendeleevi keemiliste elementide perioodilisussüsteemis. Sellest järeldub, et puudub otsene korrelatsioon elemendi asukoha vahel perioodilisussüsteemis ja pingereas. Näiteks on liitiumi elektroodipotentsiaal negatiivsem kui kaaliumil ja naatriumil ja ta asub pingereas neist eespool, kuigi keemiliselt on ta neist vähem aktiivne. Kaaliumi kristallivõre lagundamiseks ja ionisatsiooniks kulub energiat vähem kui liitiumil. Järelikult esimesed kaks staadiumi kulgevad kaaliumil kergemini kui liitiumil. See on täielikus vastavuses ka nende elementide paiknemisega perioodilisussüsteemis. Liitiumiooni hüdratiseerumisel eraldub aga tunduvalt rohkem energiat kui kaaliumioonidel. Hüdratatsioonenergia on seda suurem, mida väiksem on iooniraadius ja mida suurem on ioonilaeng. Seega tekib hüdratiseeritud liitiumioon kergemini kui hüdratiseeritud kaaliumioon. Kui summa $E_1 + E_2 < E_3$, siis metall paikneb pingereas enne vesinikku, kui $E_1 + E_2 > E_3$, siis on metall pingereas vesiniku järel. Eelnevast tuleneb, et metallide keemiline aktiiv-

sus pole täiesti korrelatsioonis pingereaga. Keemiline aktiivsus on seotud ionisatsiooni-energiaga ja siis reastuvad elemendid järgmiselt: K Na Li Ca Mg... Metallide pingereas on aga samad metallid teises järjekorras: Li K Ca Na Mg...

Järgnevas osutame mõningatele tüüpilistele õpilasvigadele metallide pingerea rakendamisel.

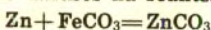
1) Pingerea alguse metallide reageerimine soolade vesilahustega. Näiteks naatriumi reageerimisel vasksulfaadi lahusega ei toimu vase väljatõrjumist, vaid pingerea algul paiknevad leelis- ja leelismuldmetailid reageerivad esmalt veega ja tekkiv leelis reageerib vasksulfaadiga.

2) Ei prognoosita õigesti metalli oksüdatsiooniastet. Näiteks oletatakse ebaõigesti, et raua o.-a. muutub III.



Tegelikult oksüdeerub raud antud tingimustes kuni oksüdatsiooniastmeni II (FeCl_2).

3) Ei arvestata, et kui sool vees ei lahustu, siis ei toimu praktiliselt ka keemilist reaktsiooni. Kuna raudkarbonaat on rasklahustuv, siis lahuses ka reaktsioon



praktiliselt ei kulge.

Järgnevas esitame mõned probleemülesanded pingerea rakendamiseks ja keemiaalase mõtlemise arendamiseks.

1) Kuidas reageerib tsink raudsulfaadi lahusega?

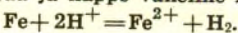
Pingerea põhjal võime kirjutada asendusreaktsiooni võrrandi. Tegelikult ei eraldu aga puhas raud, vaid viimane oksüdeerub kiiresti vesilahuses lahustunud õhuhapnikuga.

2) Asukoha järgi pingereas peaks alumiinium veest välja tõrjuma vesinikku. Mispärast seda ei toimu?

Paljud metallid (alumiinium, tsink) on kaetud tiheda oksiidkielmega, mis takistab ioonide üleminekut lahusesse. Seega peatub reaktsiooni kulgemine praktiliselt kohe.

3) Kas raud reageerib tsinkkloriidi lahusega?

Pingerea alusel võime väita, et kuna raud on tsiingist väheaktiivsem, siis asendusreaktsioon ei tohiks kulgeda. Tegelikult aga kulgeb vesilahuses tsinkkloriidi hüdrolyüs, mille tulemusena omandab keskkond happelise reaktsiooni. Järelikult kulgeb nüüd lahuses raua ja happe vaheline reaktsioon



4) Plii paikneb metallide pingeras enne vesinikku. Mispärast ei reageeri praktiliselt pliiga aga lahjendatud väävelhape (kuni 80 %-line H_2SO_4)?

Plii reageerimisel väävelhappega moodustub plii pinnale rasklahustuv pliiisulfaadi kelme, mis takistab reaktsiooni edasist kulgemist. Kontsentreeritud väävelhappega aga reaktsioon kulgeb, sest moodustub lahustuv pliiivesiniksulfaat.

5) Alumiinium asub pingereas enne vaske ja peaks vasksulfaadi lahusest vase välja tõrjuma. Tegelikult alumiinium ei reageeri vasksulfaadi lahusega, kuid tõrjub vase välja vask(II)kloriidilahusest. Mispärast?

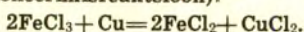
Teatavasti on alumiiniumipind kaetud tiheda oksiidkielmega. Sulfaatioon oksiidkielmega ei reageeri, kloriidioon asendab oksiidis aga hapniku aatomi ning kaotab sel teel oksiidikelme kaitsva toime.

6) Kuidas reageerib vask elavhõbedasoolade lahustega?

Pingerea kohaselt tõrjub vask elavhõbeda välja. Tekkivad elavhõbeda aatomid difundeeruvad vase kristallivõrresse, moodustades tahke vaskamalgama üldvalemiga Cu_xHg_y .

7) Raadioamatöörid kasutavad vaskplaadi söövitamiseks raud(III)kloriidilahust. Kuidas selgitada reaktsiooni käiku?

Reaktsiooni kulgemist ei saa põhjendada pingereaga, sest väheaktiivsem metall (Cu) ei tõrju aktiivsemat (Fe) välja. Antud juhul on tegemist redoksreaktsiooniga (disproportsioneerimisreaktsioon):



8) Keemiliselt on naatrium aktiivsem kaltsiumist. Pingereas on aga kaltsium naatriumist eespool. Kuidas seda vastuolu selgitada?

Naatriumi kristallivõre lagunemisenergia, aatomi ionisatsioonienergia ja aatomiraadius on väiksemad kui kaltsiumil, s. t. $E_1 + E_2$ summa on naatriumil väiksem kui kaltsiumil. Otsustavam on kolmas faktor — hüdratisioonienergia. Ca^{2+} ja Na^+ iooniraadiused on enam-vähem võrdsed, Ca^{2+} laeng on aga kaks korda suurem kui Na^+ . Seepärast toimub hüdratisatsioon vee molekulide ja Ca^{2+} vahel energilisemalt kui naatriumi puhul. Arvestades summat $E_1 + E_2 + E_3$ paigutub kaltsium pingereas naatriumist ettepoole.

* * *

Tuntud 107 keemilisest elemendist on 83 lihtainena metallid. Metallid võimaldasid inimesel muuta Maa viljakaks ja pürgida kosmosesse. Üldhariduskoolis võimaldab metallide teema polütehnilist õpetamist ja õpilaste patriootilist kasvatamist.

Kirjandus

1. Edwards, P. P., Sienko, M. I. On the Occurrence of Metallic Character in the Periodic Table of the Elements. Chem. Education. 1983, 9, pp. 691—696.
2. Ключников Н. Г., Металлическая связь и ее влияние на некоторые физические свойства металлов. ХвIII, 1968, 1, с. 5—12.
3. Лапатышкин Н. М., В мире сплавов. М. «Просвещение», 1973, с. 4.

Enesekontrolli oskuste kujundamine abikooli õpilastel

ANTS REINMAA,
TRÜ eripedagoogika kateedri õppe-
jõud, pedagoogikakandidaat

Seisukohalt, et vaimselt alaarenenud õpilastel on olulisi puudusi oma vaimse ja praktilise tegevuse kontrollimisel, on oligofrenopedagoogikas üldtuntud. Vähest enesekontrolli peetakse nende õpilaste vaimse tegevuse tunnusjooneks. Puudulik enesekontroll avaldub kõige üldisemalt õpilaste käitumises, mõjutades kogu nende suhtlemist ümbrusega. Seejuures räägitakse enesekontrollist selle mõiste laiemas tähenduses.

Õpilaste vaimsel arendamisel õppetegevuse kaudu on tähtis õpetada neile enesekontrolli (mõiste kitsamas tähenduses) võtteid. Probleemi uurijad ülddidaktikas (1; 2; 5; 8) on üksmeelsel seisukohal, et enesekontrolli võtteid ei omanda õpilased isenesest. Vastavate oskuste valdamine abikooli õpilastel sõltub suuresti sellest, milliseid võtteid neile õpetatakse ja kuidas seda tehakse. Paraku ei paku oligofrenopedagoogika praegusaegne tase sellekohaseks praktiliseks tööks mingeid tõsiteaduslikke, ulatuslikele süsteemsetele uurimustele toetuvaid lahendusi. Piisab põgusastki abikooli õppekirjanduse analüüsist, et väita enamast — tänaseks pole selles teadus-

harus jõutud õpilastel enesekontrolli kujundamise kui pedagoogilise probleemi tegeliku tähtsuse tunnetamiseni. Ilmselt seletub sellega ka vastavate ulatuslikumate uurimuste puudumine. Samal ajal on mitmetes teadustöodes (6; 7; 9; 10) huvipakkuvaid tulemusi, mis väärivad täit tähelepanu õpilaste enesekontrolli oskuste kujundamisel.

TRÜ eripedagoogika kateedri juhtimisel on uuritud võimalusi abikooli vanemate klasside õpilaste enesekontrolli oskuste kujundamiseks. 1978. aastast on koostatud sobivaid õppeülesandeid ning täpsustatud olemasolevat loodusõpetuse ja geograafia õpetamise metoodikat. Käesolevas artiklis esitatavad tulemused võimaldavad hinnata 1) enesekontrolli võtete valdamist õpilaste poolt traditsioonilise õpetamise tingimustes; 2) mõnede enesekontrolli võtete õpetamise sobivust vaimselt alaarenenud 5.—8. klassi õpilastele; 3) taotlusi õpetamise efektiivsuse tõstmiseks õpilaste enesekontrolli oskusi süvendades.

Uurimuse konstateerival etapil määratlesime, kuivõrd valdavad abikooli õpilased õppetöös vajalikke enesekontrolli võtteid; millised õpilaste enesekontrolli võtted leiavad sagedasemat kasutamist loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel. Tundide vaatlus, õpilaste koduste tööde ja konstateerivate eksperimentide tulemuste analüüs andsid küllaltki tõepärase pildi probleemi seisundist praktikas.

Abikooli õpilaste enesekontrolli oskusi kirjeldamiseks ülesannete lahendamisel hinnates lähtusime ülddidaktikas tunnustatud teesist. Vastavalt sellele peegeldab õpilase enesekontrolli oskust tema oskus võrrelda oma tegevuse vastavust etteantud tööjuhendile, vajadusel muuta seda tegevust. Oluline on, et õpilane märkaks lahendis vigu, vasturääkivusi, ebaloomilisust ning oleks võimeline kontrollimise tulemusel need parandama (8).

Esmalt uurisime, mil määral valdavad abikooli õpilased erinevaid enesekontrolli võtteid. Tulemuste analüüsil grupeerisime need võtted nelja põhilisse rühma, lähtudes õige vastuse esitamise viisist õpilastele. Kokkuvõtlikult on saadud tulemused esitatud tabelis 1.

ABIKOOLI 5.—8. KLASSI ÕPILASTE ENESEKONTROLLI
OSKUSED TRADITSIOONILISE ÕPETAMISE TULEMUSEL

Tabel 1

Enesekontrolli võtte liik	Klassid, õpilaste arv							
	V		VI		VII		VIII	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kontrollimine õige vastuse alusel	563	32,39	582	36,79	516	36,83	524	41,72
Kontrollimine valikvastuse alusel	134	17,59	208	21,14	174	18,59	233	27,38
Kontrollimine osainformatsiooni järgi	97	11,32	117	16,20	136	22,41	173	32,10
Õige vastuse otsib õpilane ise õppevarast	45	6,10	140	22,30	171	23,23	229	38,17

Iga klassi tulemuste puhul on tabeli veerus N õpilaste leitud vigade arv. Kõrvalvee-

rus olev % aga näitab, kui suure osa moodustavad leitud vead töös olnud vigade üldarvust. Ilmneb, et vigade leidmine oma töös valmistab abikooli vanemate klasside õpilastele suuri raskusi. Seejuures väärib tähelepanu, et eri liiki enesekontrolli võtteid rakendatakse erineva edukusega. Uurimuse hüpoteesi kohaselt käsitlesime enesekontrolli sellist võimalust, kus õpilased saavad pärast õpiülesande iseseisvat täitmist teada õiged vastused, kõige lihtsama töövõttena.

Selgub, et oma vastuse võrdlemine õige etaloniga on ülemäära keeruline tegevus veel suurele osale 8. klasside õpilastest, rääkimata noorematest. Ehkki õige vastuse esitamine on võimaldanud parandada 32—41 % tehtud vigadest, jääb tulemus lubamatult madalaks. Kõikide klasside õpilaste tulemused varieerusid veel suuresti erinevate töövõtete piires. Näiteks ei parandanud 5. klassi õpilased oma töödes ühtki viga, kui õige vastuse andis kaasõpilane suuliselt. 6.—8. klasside õpilased leidsid sel juhul üksikud vead. Mõtlemapanev fakt, kui arvestada, et koolipraktikas on see töövõtte õpilaste iseseisva töö kontrollimisel vägagi levinud. Samasugune oli tulemus ka siis, kui õiged vastused esitas õpetaja suuliselt. Äärmiselt madalad olid õpilaste oskused kontrollida oma tööd füüsilise kaardi ja õigeid vastuseid esitava kontuurkaardi alusel. 6. klassi 72-st ja 8. klassi 43-st katses osalenud õpilasest ei parandanud ükski vigu sõnalisest õppeülesannetes. 8. klassi 58 õpilasest tulid vigade osalise parandamisega toime 11. Mõnevõrra edukamalt leiti vigu siis, kui võrreldi oma kontuurkaarti etteantuga. Samal ajal jäid aga parandamata vead mitmete suhteliselt kergesti eristatavate geograafiliste objektide märkimisel (näiteks Kaspia meri pro Must meri; Uurali mäestik pro Kaukasuse mäestik jms.).

Kõige rohkem parandati vigu õppeülesannetes siis, kui õige vastus esitati õpilastele õppeskeemina. Õpetajal oleks kasulik teada sedagi, et 5. ja 6. klassi õpilastel on tunduvalt raskem oma töö õigsust kontrollida õppeskeemi järgi, mille struktuur erineb suurel määral õppeülesandes esitatud omast. 7. ja 8. klassi õpilased seevastu kontrollivad oma tööd ühtviisi edukalt õigeid vastuseid esitava õppeskeemi abil, sõltumata sellest, kas ülesanne oli sõnalis-loogiline või skeemülesanne. 8. klassi õpilased parandasid sellistes ülesannetes keskmiselt 74 % vigu. Kontrollimine valikvastuse abil on abikooli õpilaste jaoks kõikides klassides keerulisem kui oma töö võrdlemine antud õigete vastustega. Tähelepanu äratav asjaolu, et 8. klassis on see osutunud kõige raskemaks enesekontrolli töövõtteks. Üksnes 27, 38 % vigadest on parandatud.

Informatsioon õigest vastusest võib olla õpilasele antud ka nn. osainformatsioonina. Osainformatsiooni andvateks pidasime kõiki korrektuurülesandeid, mille lahendamise töö-

juhendis sisaldus informatsioon ülesandes leiduvate vigade arvu, iseloomu, paiknemise asukoha jms. kohta. Nimetatud nõudele vastavad näiteks järgmised väljavõtted uurimuses kasutatud kontrollülesannete tööjuhistest:

N ä i d e 1. Leia ja paranda ülesandes olevad 4 viga.

N ä i d e 2. Kontrolli ennast summa abil. Selleks liida lausete numbrid, kus leidsid vigu. Nelja liidetava summa peab olema 15.

N ä i d e 3. Selles ülesandes on vead sattunud lausetesse, kus on juttu üheaastastest köögiviljataimedest. Leia ja paranda need vead.

Möistagi on osainformatsiooni esitamiseks peale korrektuurülesannete veel palju teisi mooduseid. Vaadeldavas uurimuses aga piirdusime töö sellel etapil korrektuurülesannete kasutamisega. Seda on tingimata vaja arvestada tabelis 1 esitatud tulemuste interpreteerimisel. Arvestades meie varasemaid uurimusi (4), on alust arvata, et korrektuurülesanded on suhteliselt edukamalt lahendatav ülesandetüüp. Vead esinevad eelkõige nõrgematel õpilastel. Nendel on aga suuri raskusi igasuguste enesekontrollivõtete omandamisel.

Ülddidaktikas hinnatakse kõrgelt enesekontrolli õpetamise moodust, kus õpilane ise otsib pärast õpiülesande täitmist õppevarast õige vastuse. Pole kahtlust, et sellisel tegevusel on kindel tunnetusväärtus ka abikooli õpilaste jaoks. Käesolevas uurimuses analüüsitud materjal on saadud õpikut kasutades. Nii loodusõpetuse kui ka geograafia õpikutest tuli õpilastel leida pärast erilaadiliste õppeülesannete (lünkülesanded, õppeküsimsed, võrdlemisülesanded jms.) lahendamist õiged vastused. Ilmnes, et tehtud töö kontrollimisel valmistab abikooli õpilastele kõige rohkem raskusi otsustuse tegemine oma vastuse õigsuse kohta. Seda eriti siis, kui üks ja sama õppeinformatsioon võis olla õige vastusena esitatud mitmel eri kujul. Nii näiteks tehti arvukalt tarbetuid parandusi, mille tulemusel esialgne ja õige vabas sõnas-tuses vastus asendati sõnasõnalise õpikulausega. Suur osa 5. ja 6. klassi õpilastest aga valis sageli selliseks ümberkirjutatavaks lauseks antud küsimuse vastuseks mittesobiva. Õpikuga töötamise oskuste puudumisest veel 7. klassi õpilastel räägib fakt, et ka nemad tegid enesekontrolli etapil esialgetesse töödessa rohkem vigu juurde, kui parandasid. 5. ja 6. klassi õpilastele oli see tüüpiline. Algselt eristasime uurimuses instruksioone enesekontrolliks õpikuga, jagades need: a) enesekontroll õpiku teksti lõigu (lõikude) kaudu; b) enesekontroll õpiku teksti kui terviku kaudu; c) enesekontroll õpiku illustratsiooni kaudu.

Alles 8. klassi õpilaste töödes ilmnes, et õpiku lõigule suunatud enesekontrolli korral tõusis leitud vigade arv. Teistes klassides oli

vigade leidmine ja parandamine õpiku abil väga juhuslik. Samal ajal kinnitavad saadud tulemused meie poolt varem (3) esitatud seisukohti vajadusest täiustada õpikuga tehtavat tööd abikoolis.

Uurimuse teisel etapil selgitasime meetoodilisi võimalusi mõnede enesekontrolli võtete kujundamiseks 5.—8. klassi õpilastel. Siinkohal pidasime olulisemaks määratleda:

Milliseid enesekontrolli võtteid on vaimselt alaarenenud õpilased suutelised omandama rakendatavuse tasemel?

Millised peaksid olema õppeülesannete peamised tüübid nende enesekontrolli võtete rakendamiseks?

Millised on peamised meetoodilised võimalused enesekontrolli võtete õpetamiseks ja ulatuslikumaks rakendamiseks selle aine teraviklikus meetoodilises süsteemis?

Valides abikooli õpilastele õpetamiseks enamsobivaid enesekontrolli võtteid, keskendasime oma tähelepanu eelkõige neile, mis võimaldavad õpilasel saada kontrollietapil õige vastuse valmis kujul. Parandati ju seda tüüpi kontrollülesannetes ka kõige enam vigu juba uurimuse esimesel etapil. Nüüd, mil asusime kindlaid enesekontrolli võtteid õpetama koos programmi materjali käsitlemisega, koostasime ühtse tööskeemi kõigi katsetamiseks valitud võtete õpetamiseks. Näiteks õpetasime võtet, kus õpilased saavad enesekontrolliks valmis vastuse õpetajalt tahvlil kirjalikul või graafilisel kujul järgmiselt. 5. klassi õpilastele selgitati seda tüüpi ülesannete olemust. Selleks analüüsiti klassiga mõned näited ühetüübilisest ülesandest. Järgnes õpilaste iseseisev töö uue analoogilise ülesandega, mille enesekontrollietapp viidi läbi kollektiivse analüüsina. Järgnes teine uus lühiülesanne koos töökorraldusega enesekontrolliks, mille õpilased täitsid juba iseseisvalt. Seejuures osutas õpetaja nõrgematele suunavat ja stimuleerivat individuaalset abi. Sama aine järgmises tunnis toimus analoogiline töö, samuti kolmandas tunnis. Ilmnes, et kolme tundi lülitatud spetsiaalset õpetuslike momentide tulemusel olid kõik katses osalenud 41 5. klassi õpilast suutelised mõistma seda tüüpi ülesannete mõtet. Ilmekalt avaldus see õpilaste töös, kus nad pärast iseseisvat tööd asusid võrdlema enda kirjutatud tahvlil esitatuga. Samal ajal polnud vea märkimine ja parandamine paljudel (12 õpilast) jõukohane. Kuna nendele õpilastele langes suurem osa kogu katsegrupi poolt tehtud vigadest, siis jäi suhteliselt madalaks ka vigade parandamise protsent. Õpilaste abistamise ühe võimalusena selles töös kasutasime häälega lugemist. Ilmnes, et 5. klassi õpilasi aitab tunduvalt, kui neil lasta kuuldavalt lugeda oma ülesande vastust ja tahvlil esitatud õiget etaloni nende võrdlemise eesmärgil. Paljudel juhtudel märkasid õpilased viga hoopis kergemini.

Kui enamik klassist oli selliselt liigendatud

töö tulemusel omandanud õpitava enesekontrolli võtte rakendamise üht tüüpi ülesannete lahendamisel, võeti kasutusele teine ülesandetüüp. Nii harjutasime 5. klassi õpilasi kontrollima täidetud lünkülesandeid, vastu-seid õppeküsimustele, ülesandeid «neljanda liigse» põhimõttel jt.

Sama enesekontrolli võtet õpetasime ka 8. klassi õpilastele. Heaks näiteks abikooli õpilaste tunnetusvõimete arengust õppimise vältel oli õpetatava suhteliselt kiire omandamine. Juba üsna pea parandasid 32 katsetes osalenud õpilast enam kui 80 % tehtud vigadest, kui neile esitati töö kontrollimise etapil tahvlile ülesannete õiged lahendid. Märkasime aga, et küllaltki suuresti erineb 8. klassi õpilaste töö sooritamise kiirus. Ka 8. klassides on õpilasi, kes pole suutelised vajaliku kiirusega otsustama, kas nende poolt õppeülesandes kirjutatu on samane tahvlil esitatud õige etaloniga või mitte. Kui selline takerdumine tekib õpilasel ülesande algusosa kontrollimisel, ei suudeta tavaliselt ilma õpetaja stimuleeriva abita tööd jätkata ega lõpule viia.

Vaatamata sellele, et õpetavad eksperimendid enesekontrolli võtete omandamise iseloomustamiseks abikooli õpilastel on seni toimunud piiratud ulatuses, võimaldab olemasolev materjal mõningaid üldistusi. Seda eelkõige 5. ja 8. klassis loodusõpetuse ja geograafia õpetamisel.

On ilmne, et ühe seni kasutamata jäänud reservina abikooli õpilaste iseseisva töö korrektsioonilise väärtuse tõstmisel tuleb näha õppetöös vajalike enesekontrolli oskuste kujundamist. Enesekontrolli võtete valdamine loob õpilastele eeldused sihipärasemaks töötamiseks programmikohase õppematerjali omandamisel. Õpilaste oskus kasutada enesekontrolli võtteid iseseisvas töös võimaldab õpetajal sobivate õppeülesannete olemasolul kindlustada õpilastele vajalikku tagasisidet.

Iseseisva töö intensiivistamiseks vajalikke enesekontrolli võtteid on kõige parem õpetada ühtaegu korraga mitmes õppeaines. Seejuures tuleks lähtuda põhimõttest, et esmalt avatakse abikooli õpilaste jaoks ühe enesekontrolli võtte olemus. Alustada tuleks õpilaste jaoks kõige lihtsamast, milleks 5. klassis näib olevat oma töö kontrollimine õpetaja poolt esitatava õige vastuse alusel. Õpilasi tuleb õpetada õppeülesande juurde kuuluvat korraldust enesekontrolliks lugema, mõtestama ning selle järgi tegutsema.

Üht esmaselt tundma õpitud enesekontrolli võtet tuleb harjutada rakendama erinevat tüüpi õppeülesannete puhul. Järgmise enesekontrolli võtte õpetamist võib alustada siis, kui esimest suudetakse eksimatult rakendada vähemalt mõnede ülesandetüüpide lahendamise kontrollimisel. Tundub, et abikooli 5. klassis võiks teiseks võtteks olla kontrollimine õpiku tekstiosa või illustratsioonide järgi.

□ Meie praeguste arusaamade kohaselt peaks abikooli õpilastele õppetöös vajalike uute enesekontrolli võtete õpetamine lõppema 6. klassis. Selleks ajaks peaksid õpilased tundma kõiki peamisi õpetamisele kuulunud enesekontrolli võimalusega õppeülesandeid, mis võimaldaksid täpsustada eelkõige raskemini rakendatavaid enesekontrolli võtteid.

Ka järgmistes klassides peaks jätkuma enesekontrolli oskuse süvendamine õpitud võtteid erilaadsetes õppeülesannetes rakendades.

□ Seni kuni puuduvad teaduslikult põhjendatud soovitusel ja väljatöötatud terviklik metoodiline süsteem enesekontrolli võtete õpetamiseks abikooli õpilastele, on praktises koolitöös mõttekas teadlikult tähelepanu keskendada mõnede, õpilaste jaoks väärtuslike enesekontrolli võtete õpetamisele.

Kirjandus

1. Alu m ä e, S. Tähelepanekuid enesekontrolli organiseerimise ja ainealase tegevuse seosest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 5, lk. 395—398.
2. M o r e l, S. Enesekontrolli võtete õpetamisest. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 12, lk. 39—41.
3. R e i n m a a, A. Metoodilisest tööst õpiku-ga abikooli loodusõpetuse tunnis. — TRÜ Toimetised nr. 450. Trt., 1978, lk. 12—25.
4. R e i n m a a, A. Õppeülesannete tüüpe loodusõpetuse ja geograafia õpetamiseks abikoolis. — Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 129—134.
5. S a a r, K. Enesekontrolli võtete õpetamisest algklasside loodusõpetuse tundides. — Rmt.: Pedagoogiliste uurimuste tulemused 1976—1980. Õpetamise metoodika. Tln., 1981, lk. 74—80.
6. Кабелко И. В. Программированные задания на уроках географии во вспомогательной школе. — В сб.: Пути активизации познавательной деятельности аномальных детей. Минск, 1981, с. 89—107.
7. Луценко В. С. Совершенствование методов преподавания нового материала в старших классах вспомогательной школы (на материале естествознания и географии). Автореф. канд. дисс. М., 1979. 20 с.
8. Лында А. С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий: Учебное пособие. М., 1973. 136 с.
9. Пинский В. И. О некоторых особенностях самоконтроля у умственно отсталых школьников. — Специальная школа, 1960, вып. 1, с. 67—72.
10. Турский В. А. Особенности усвоения и выполнения письменных инструкций учащимися старших классов вспомогательной школы. Автореф. канд. дисс. М., 1982. 17 с.



KOOLIEELNE KASVATUS

Teadliku distsipliini heaks

ESTER VEE,
Tallinna Oktoobri rajooni haridus-
osakonna metoodik

Meie riigi põhiseaduses on öeldud, et iga Nõukogude kodaniku kohus on kinni pidada töödistsipliinist, hoida ja tugevdada sotsialistlikku omandit, austada teiste isikute õigusi, olla leppimatu ühiskonnavastaste tegude suhtes ning igati kaasa aidata avaliku korra kaitsel, hoida loodust ja kultuuriväärtusi. NLKP ja Nõukogude valitsus on pidevalt pööranud tähelepanu töötajate ja kasvava põlvkonna kommunistlikule kasvatusel. Juba varasest east on vaja lapsi harjutada kinni pidama kehtestatud korrast. Koolieelses eas pannakse alus distsiplineeritud käitumisele koolis, töökollektiivis jm. Vajakajäämistel puhul kasvatuses tuleb edaspidi tegelda hoopis raskemaga — ümberkasvatamisega.

Väljapaistev nõukogude pedagoog A. Makarenko tõi pedagoogikasse uue arusaama distsipliinist. Kui kodanlik pedagoogika mõistis distsipliini kui kasvatusvahendit, mille abil luuakse kord õpetamiseks ja kasvatamiseks, siis Makarenko õpetuse järgi on distsipliin eelkõige kasvatuseliseks vahendiks ja alles siis muutub vahendiks. Paljud mineviku pedagoogid määratlesid distsipliini kui negatiivses vormis esitatavate nõudmistega ja keeldude kogumit (ära hiline! ära tee val-

latust! jms.), mis kutsus esile passiivse käsu täitmise. Makarenko õpetab, et **distsipliinil peab olema võitlev iseloom, mis mitte ainult peatab halba käitumist, vaid ka mobiliseerib hästi käituma, täitma aktiivselt distsipliininoodeid** (tule õigel ajal! käitu viisakalt! jne.).

Laps peab distsipliininoodeid täitma mitte pimesi täiskasvanu kui tugevama nõudmistele alludes, mitte karistuse kartusest ega soovist pälvida kiitust, saada tasu jne., vaid teadlikult, kõlbelistel ajenditel. Laps peab aru saama, mida temalt nõutakse, mis peitub abstraktsete «käitu korralikult!», «ole hea laps!» taga, miks ei tohi käituda halvasti, milliseid tagajärgi võib halb käitumine kaasa tuua talle enesele ja teistele (näiteks kui ajada juttu, tegelda kõrvaliste asjadega tunnis, ei saa seletusest aru ja töö võib ebaõnnestuda).

Väikeste laste teadlikust distsipliinist selle sõna laiemas mõttes võime rääkida perspektiivses plaanis, kuigi ka selles eas esineb teadlikkuse algeid. **Koolieelses eas rajatakse alus teadlikule distsipliinile.**

«Kõlbeline kasvatus, vastates kommunistliku moraali normidele, on suunatud lastes kõrgete moraalsete omaduste ja teadvuse ning harjumuste kujundamisele, iseloomu ja käitumise kasvatamisele. Väikelapseas . . . hakkavad arenema käitumisharjumused, mis on aluseks edaspidise kõlbelise palge ja käitumisjoone kujunemisele . . . **Laps peab harjuma vabatahtlikult täitma käitumisreegleid ja täiskasvanute poolt esitatavaid nõudeid**» («Koolieelsest kasvatuselasteasutuses. Programm ja juhendid». 1979., lk. 9).

Organiseeritud käitumise edukaks kasvatamiseks on vajalikud järgmised tingimused.

■ **Eakohane päevakava ja selle täpne täitmine.** Kava täitmine aitab kasvatada organiseeritust, täpsust, korralikkust, pidurdusvõimet, enesevalitsemise oskust, sõnakuulelikkust, oskust leida endale kasulikku ja huvitavat tegevust. Seda peab toetama ka perekond. Harjunud täitma režiiminoodeid, ei esine tavaliselt jonnimist seoses sööma- või magamaminekuga, õuest tuppa tulekuga, mängust tundi üleminekuga — laps harjub sellega kui endastmõistetava ja vajaliku igapäevase nõudmisega. Päevakava rikkumine kajastub laste negatiivses käitumises. Hiline magamaheitmine õhtul, päevase une või õueminiku ärajätmine, lõunasöögi hilinemine, tundide ettenähtust pikemaks venitamine, mänguaja lühendamise — kõik see võib põhjustada käitumishäireid.

■ **Sisukas ja huvitav elu lasteaias ja kodus.** Huvitavad ühised elamused, mängimise võimaldamine, jõukohane töö, liikumistarbe ja teadmishimu rahuldamine tagavad ka distsiplineeritud käitumise. Tundides, mis on lastele jõukohased ja millest lapsed aktiivselt osa võtavad, on tavaliselt ka hea distsipliin. Kui aga lapse elu on üksluine ja igav, kui teda ei rakendata eakohasesse tegevusse, kui esineb pikki tegevuseta ootamisi, kui vabategevusele, eriti loovmängudele ei pöörata küllaldaselt tähelepanu, kui on vähe mänguasju, kui jalutuskäigud kuju-

tavad endast pikka sihitut kõndimist paardes mööda tänavaid, siis esineb ka rohkesti käitumishäireid. Kui õuealal puuduvad mängu- ja spordivahendid, jooksevad lapsed sihitult ringi, tekib tülisid, hakatakse üksteist kiusama, haiget tege-ma, loodust rüüstama, asju lõhkuma. Tuleb hoiduda aga muljetega ülepaakumisest. On teada, et esmaspäeviti ja pärast pühi on lapsed tavalisest palju rahutumad ja esineb rohkem korra-rikkumisi. Eriti palju jonnitakse ja tehakse pahan-dusi pärast nääre, kui laps on osa võtnud õige mitmest nääripeost ning on üleküllastunud eru-tavatest elamustest, kinkidest, maiustustest.

■ **Kindlate käitumisreeglite olemasolu, nende teadmine ja mõistmine.** Laps peab teadma, mida ta peab või tohib teha, mis aga on keelatud ja miks. Oluline on nende reeglite jõukohases vormis tutvustamine lastele, nende täitmise nõudmine mõlema kasvataja ja kõigi perekonna-liikmete poolt. Kui üks keelab, teine lubab või kui üks ja sama täiskasvanu kord keelab, teinekord lubab, siis ei kujune lastel välja püsivaid harjumusi, võib areneda laveerimisoskus, kahepalgelisus.

■ **Eeskuju olemasolu.** Suure tähtsusega on kasvatajate, lastevanemate jt. autoriteetsete täiskasvanute eneste distsiplineeritus ja viisakus. Laps omandab õige käitumise vorme eelkõige näitliku eeskuju mõjul tänu suurele matkimisvõimele ja väheesele kriitikameelele. Samuti avaldab väikelastele kas head või halba mõju suuremate õdede-venedade käitumine, kelle sarnased tehetakse olla. Mäletan, kuus kord õhtul toodi üks vanema rühma poiss nooremasse rühma, kus oli tema vend. Suur poiss käitus seal inetult ja see avaldas silmanähtavalt halba mõju väikestele, kes hakkasid tema tegusid jäljendama ja sõnu kordama. Ka eakaaslaste eeskujul, samuti eeskujud kirjandusest, pildidelt, multifilmidest, nukuteatrist omavad tähtsust õige käitumise kujundamisel.

■ **Kasvataja kõnemaneeer ja mõjutamisvahendite õige valik** on olulise mõjuga laste käitumisele. Kui kõne toon on liiga ametlik, monotoonne, liiga aeglane või kiire, liiga vaikne või vali, siis lapsed ei taju seda hästi ja arvestavad vähem kasvataja nõudmisega. Emotsionaalse, ilme-ka, lahke, rahuliku, aga veenva ja nõudliku kõnega saavutab täiskasvanu palju enam. Hea on osata varieerida hääle tugevust vastavalt vajadustele. Halvasti mõjub laste käitumisele moraliseerimine, tühiste märkuste ja keeldudega liialdamine, täiskasvanu ärritatud ja närviline seisund, karjumine, ähvardamine ja karistamine. Väga oluline on õiglase suhtumise igasse lapsesse, lapse isiksuse austamine, ealiste, sooliste ja individuaalsete iseärasuste tundmine ning arvestamine. Kasvatustöö edukuse tagab oskus olla parajalt leebe ja range, olla printsiipiaalne, kuid ka mitte pedantne lastele esitatavates nõudmis-tes.

■ **Järelevalve puudumine.** Kui lastel pole veel välja kujunenud püsivaid õige käitumise harjumusi ja vilumusi, võib kontrollimatus ja laste omapead jätmise kahjulikult mõjuda. Nii võib

täheldada hommikuti riietusruumis üksi tulnud laste inetu käitumist, kui nad tunnevad end väljaspool vanemate ja kasvataja mõju. Ka iseseisvuse kasvatamine peab toimuma järk-järgult ja eakohaselt. Kui lastega on juba tehtud vastavat kasvatusöö, tuleb neid pikkamisi harjutada käituma ühtviisi hästi nii oma inimeste kui võõrastega ja ka üksi olles. Neilgi juhtudel peab kasvataja neil silma peal hoidma, nii et lapsed seda ei märka ega tea.

Nõukogude pedagoogikas on **distiplineeritud käitumise kasvatamise peamine veenmis-meetod**, mitte jõud ja vägivald. Sundimist kasutatakse vaid äärmistel juhtudel, kui muud meetodid ei aidanud. **Veenmismeetoditega mõjustame lapse teadvust, tundmusi ja tahet eesmärgiga kujundada ja kinnistada positiivseid käitumisjooi ning ennetada või kõrvaldada negatiivset käitumist.** Kasutatakse kolme veenmismeetodite vormi: selgitust, veenmist ja eetilist vestlust.

■ **Selgitus** aitab lastel mõista täiskasvanute nõudmist mõtet ning lapse enese ja teiste laste käitumist. Kujundatakse kindlad suhtumise kriteeriumid mitmesugustesse käitumise faktidesse, arusaamine sellest, mis on hea, mis on halb. Selgitust on vaja anda mitte ainult pärast sooritatud tegu selle analüüsimisel, vaid juba uue käitumisreegli esitamisel lastele, see ennetab halba käitumist. Selgitust tuleb anda mitte ainult negatiivse käitumise puhul, nagu seda enamasti tehakse, vaid ka positiivse käitumise juhtudel. See innustab lapsi ka edaspidi hästi toimima. Vahel kasutatakse selgitust **koos näitliku demonstratsiooniga või instruksioonina**, s. o. laiendatud näitliku selgitusena (näiteks kuidas koristada klotse kasti).

■ **Veenmine.** Väikesed lapsed on väga vastuvõtlikud, kergesti veendavad. Vahel juba täiskasvanu küsimus mõjub veenvalt («Seda on ju tarvis teha, eks?» — «Jaa!»). Pole soovitatav kasutada negatiivse iseloomuga veenmist («Ah, tema on juba kord selline paha pois!»), mis süvendab lapse ebakindlust, hävitab usku oma võimesse, alandab eneseväärikustunnet. Laps võib hakata pisemagi raskuse puhul keelduma nõudeid täitmast. Vahel kasutatakse veenmist **nõuande vormis** («Õtle «palun anna», siis kindlasti saad!»). Veenmist kasutatakse peamiselt siis, kui lapsele teatud vanuses on veel raske arusaadavalt selgeks teha, miks just nii ei tohi toimida või miks just seda peab tegema. Laps õpib vastavalt käituma, uskudes autoriteetseid kasvatajaid; tee nii, sest nii on õige, hea, ilus; kui nii teed, oled tubli, või vastupidi — ei tohi, sest see on vale, halb, inetu, head lapsed nii ei tee. Kuid veenmist ei maksa kuritarvitada, kus vähegi võimalik, kasutada siiski selgitust, et lapsed ei muutuks vaid sõnakuulelikeks automaatideks, et neil areneks ka iseseisev mõtlemine ja juurdlemisoskus, et nad õpiksid hästi käituma ka omaalgatuslikult, mitte ainult täiskasvanute näpunäidete järgi.

■ **Eetiline vestlus** toimub kas individuaalselt ühe lapsega või kogu rühmaga, kas vabal ajal või emakeeletunnis. Kollektiivset vestlust kasu-

tatakse siis, kui on tegemist tüüpilise, sageli ja paljudel lastel esineva käitumisega. Lapsed õpivad analüüsima oma ja kaaslaste käitumist, andma sellele hinnangut (näit. vestlus «Kuidas me käitume mängus»). Üksiku lapse eksimust on enamasti parem arutada nelja silma all. Kogu rühma ees arutamine võib mõjuda positiivselt või negatiivselt, olenevalt kasvataja oskusest arvestada laste individuaalseid iseärasusi ning juhtida vestlust ettevaatlikult ja taktitundega. Eetilistes vestlustes on soovitatav käsitleda ka head käitumist, heategusid. Lapse esiletõstmine ja kiitmine kollektiivi ees avaldab enamasti head mõju ka teistele. Eetiline vestlus ei tohi olla pealetükkiva moraaliga ja rangelt ametlik. On oluline, et kasvataja vestleks lastega heatahtlikult ja asjalikult. Hea on kasutada ka magnetofonilindistusi (näit. laste eneste kõnet mängu ajal), katkendeid vastaveteemalistest juttudest, sobivasisulisi salme, laule, vanasõnu, pilte — kõik see elustab vestlust ja tõstab selle efektiivsust.

■ **Eeskuju.** Distiplineeritud käitumise kasvatamisel on tähtis positiivne eeskuju ja laste mõjustamine seda järgima. Kasvataja osutab täiskasvanute, laste ja kirjandustegelaste eeskujule. Ta peab pidevalt jälgima ka oma käitumist, oma sõnu ja tegusid ning tegema vastavat selgitustööd ka lastevanemate hulgas. Vahel juhib kasvataja laste tähelepanu oma eeskujule («Tehke nii nagu minul»). Kasvataja osutab igal sobival juhul rühmakaaslaste heale käitumisele. (Näiteks piillas kasvataja kleepetöötuuri alguses töövõtete ettenäitamisel maha paberilehe. Üks laps tõusis ruttu oma kohalt, tõstis lehe üles ja ulatas kasvatajale, öeldes «Palun!». Kasvataja tänas. Tunni lõpus aga juhtis teiste laste tähelepanu viisakusele.) Eeskujuks võib tuua ka teise rühma lapsi («Vaadake, kui vaikselt liigub vanem rühm koridoris!» või koguni võõraid («Näete, kui korralikult jalutavad paarides teise lasteaia lapsed!»). Tuleb ära kasutada mitmesuguseid näiteid täiskasvanute käitumisest. Ka positiivsed eeskujud kirjandusest, lastelavastustest ja -filmidest avaldavad lastele rohkem mõju kui sõnaline moraliseerimine. Kasvataja pöörab tähelepanu positiivse eeskujule puhul käitumise headele külgedele ja äratub soovi neid matkida. Ka negatiivsele käitumisele, nn. tagakujule (L. Tigase väljend) võib osutada, avades selle halvad küljed, kasvatades lastes eitavaid suhtumist sellisesse käitumisse, püüdu seda vältida.

Kasulik on, kui lastega arutletakse heade ja halbade tegude tagajärgi. Väärt abiliseks on selles V. Majakovski «Mis on hea ja mis on halb».

■ **Korraldus.** Korraldusega võib anda lastele uue käitumisreegli, esitada oma nõudmist. Vahel antakse korraldus **palvena**, vahel **käsuna**. Vaja on kasutada ka **meeldetuletust**, sest käitumisnormide omandamine on pikaajaline protsess. Tarvis on pidevat kontrolli, kuni laps harjub vastavalt käituma. Kontrollida mitte ainult seda, kas nõudmist täidetakse, vaid ka kuidas (näit. mitte ainult öelda «täna», vaid öelda seda

kuuldavalt, pöördudes näoga tänatava poole). Aeg-ajalt tuleks **korrata** käitumisreegleid, sest lapsed tihti unustavad, kui nad ei ole enam tähelepanu orbiidis. Vahel on otstarbekas kasutada **hoiatust** (näiteks enne õppekäiku — tere-tada, eksponaate mitte puutada, tänada). Korraldust, käsku ei tohi anda ärritatult, vihaselt, aga ka mitte anudes, vaid rahulikult ja veenvalt, lakoonilises ja arusaadavas vormis («Ma palusin sind koristada klotsid. Sa pole seda teinud. Mine palun kohe ja korista ära. Siis näita mulle, kui kõik on korras!»). Alati tuleb taotleda korralduse täitmist. Nõudmised peavad olema mõistlikud ja jõukohased. Lapsi peab harjutama kohe reageerima täiskasvanute nõudmistele, et neid ei tuleks mitu korda korrata. Lastevanemad peavad olema teadlikud, mida lastelt lasteaias nõutakse. Neile tuleb ka tutvustada, millised nõudmised lastele pole eakohased (pikemat aega tegevusega istuma ja seisma sundimine, jooksmise, pärimise keelamine jms.).

■ **Distiplineeritud käitumise kasvatamisel ei tohi kasutada ähvardusi, hirmutamist, vägivalda.** Mäletan juhtumit, kus umbes kaheaastaselt lapselt nõuti rongis tegevusega pingil istumist pikemat aega. Liikumispüüdeid suruti maha ähvardusega: «Kui sa ei istu rahulikult, siis Tallinnas viin su arsti juurde ja lasen süstida.» Sageli hirmutatakse lapsi miilitsaga, mistõttu laps hakkab teda kartma ja temasse negatiivselt suhtuma. On vaja, vastupidi, tutvustada lastele miilitsat kui korraldusvõim, kellest sõltub meie heaolu ja ohutus. Samuti ei tohi lastelt head käitumist osta meelitusete ja lubadustega.

■ **Tegevus.** Elus kohtame sageli inimesi, kes küll teavad käitumisnorme ja seadusi, kuid ei käitu neile vastavalt. Ka lastel on tavaliselt teadmisi palju rohkem kui tegeliku käitumise oskusi. Seepärast tuleb suurt rõhku panna **harjutamisele**. Käitumisharjumusi saab kujundada ainult mitmesugustes tegevustes (olmetegevus, mäng, töö, õppimine). **Oppemängudes** saab kasvataja õpetada ja harjutada lapsi viisakalt käituma (näiteks «Kirjakandja»-mängus — tänada kirja saamisel, kirjeldada pilte, millel on kujutatud laste head ja halba käitumist). Reeglitega mängudes õpivad lapsed end pidurdama, alluma mängureeglitele, käituma organiseeritult, ausalt. Teenekas kasvataja E. Mikuri kasutas edukalt nn. heade laste mängu. Lapsed pidid päeva jooksul tähele panema kaaslaste käitumist ja, märganud midagi head, sosistama sellest kasvatajale kõrva. Päeva lõpul arutati, kui hästi olid kogu rühm ja üksikud lapsed täna käitunud. Selle mängu mõjul paranesid laste suhted, peaaegu kadus kaebamine, käitumine paranes tunduvalt.

Mitmesugustes tegevustes esinevate käitumishäirete puhul annavad paremaid tulemusi **mänguvormis märkused** (näiteks vaatab nukk pealt laste tegevust, teeb märkusi, kiidab, teeb pai, kui vaja — laidab). Eriti efektiivne on selline mõjutamisviis nooremates rühmades. Vanemas koolieelses eas võib seostada laste käitumist täiskasvanute või kirjandustegelastega, keda lapsed mängus kujutavad (kuidas käitub kapten,

õpetaja, kosmonaut). **Loovmängud** on erakordse tähtsusega laste käitumise kujunemisele. Mängus esineb laps tihti täiskasvanuna (ema, kasvataja, autojuht), ta peab rollile vastavalt käituma, nõudma oma «kasvandikelt» ja «alluvatelt» vajalikku käitumist, mistõttu hakkavad paremini mõistma ja täitma ka tegelikus elus neile täiskasvanute poolt esitatavaid nõudeid. «Laste» ja «alluvate» rollis olivad aga peavad pidurdama oma käitumist, alistuma nõudmistele. Oluline on, et mängudes vahelduksid rollid, et lapsed saaksid olla nii juhtide kui ka alluvate rollides. Mäng võimaldab praktiliselt rakendada oma teadmisi käitumisreeglitest, omandada käitumise kogemusi.

Lapse tegevusse rakendamine aitab pidurdada tema liigset üleemeelikust ja distiplineerimatust. Andes talle mingi **praktilise ülesande**, saab last rahustada ja tema tähelepanu teisale juhtida. Kui laps tunnis korda rikub, on kõige parem kutsuda teda vastama. Vahel aitab lapsi distiplineerida nende määramine endale abilisteks. Siis muutuvad talle arusaadavamaks kasvataja nõudmised, mida ta peab teistelki nõudma.

Mäletan oma esimesi lasteainednikukogemusi. Oma õueala meil polnud, tuli minna parki jalutama. Teel esines suuri raskusi distipliiniga. Hakkasin korrarikumisele kalduvaid poisse «komandörideks» määrama. Tegin neile vastavad mütsid ja andsin õiguse liikuda lasterivi kõrval, kus kasvatajagi asus. Igaüks tahtis olla «komandör», seda aga pidi väärima hea käitumisega. Ka esimesse paari sai valitud lapsi, kes kasvataja usalduse ära teenisid. Muidugi ei saa näiteid tuues neid retseptidena välja pakkuda — palju oleneb konkreetsest situatsioonist, kasvataja meisterlikkusest ja lapse individuaalsusest, rühma iseärasustest.

Algajale kasvatajale, kel on raskusi kogu rühma distipliiniga, võib soovitada märgata korrarikumise päris algust ja siis kohe sellele reageerida ja midagi ette võtta (näiteks anda tunnis mingi ühine ülesanne, läbi viia ettenähtust varem kehakultuuriminut, sisse tuua laste tähelepanu kõitev näitvahend jms.). Muidu üksikute korrarikumine nakatab teisi ja see võtab niisuguse ulatuse, et kasvataja ei tule enam toime distipliini jaluleseadmise või saavutamise korra suurte jõupingutuste ja närvikuluga. Siinkohal aga tulefan veel kord meelde, et huvitavas jõukohases tegevuses tavaliselt distipliini ei rikuta.

■ **Ergutused ja karistused**, millest on juba osaliselt juttu olnud, on laialt levinud laste mõjutamise meetodid. Mitmesugused ergutamise vormid annavad tavaliselt efektiivsemaid tulemusi kui karistused. Kasvatajapoolne heakskiit innustab lapsi paremini käituma. Kuid ka kiitustega ei maksa liialdada, eriti iga väikese endastmõistetava teo puhul. Rohkem on vaja kiita nooremaid lapsi, samuti siis, kui tavaliselt halvemini käituv laps teeb kas või vähegi positiivset. Laste laitmise ja karistamisega ei maksa kiirustada. Kui kasvataja teeb liiga palju märkusi, keelab igal sammul, karistab tihti, ärritub kergesti, siis erutuvad lapsedki rohkem, võtavad märku-

si ja karistusi liiga kergelt, ei ela neid üle, lakkavad märkamast ja kuulamast, mida neilt nõutakse ja kasvataja ei saavuta soovitud.

Karistusi rakendatakse siis, kui teised kasvatusvõtted pole aidanud. Näiteks, kui lapsed on eelnevalt hoiatatud, aga siiski ei kuuletu, võib tegevuse katkestada (jätta pooleli liikumismäng, katkestada jutu ettelugemine eriti põnevas kohas, pöörduda jalutuskäigult oma õuealale tagasi). Tunnis võib korda rikkuvalt lapselt ära võtta kõrvalised asjad või seletuse ajaks õppevahendid. Võib lasta lühikeseks ajaks püsti tõusta. Tuleks aga meeles pidada, eriti kogemusteta kasvatajatel: selle asemel, et ühtesid laita või karistada, parem kiita neid, kes käituvad hästi — see annab alati paremaid tulemusi.

■ **Distsiplineerimisvõtete valikul tuleb alati arvestada lapse individuaalseid iseärasusi.** Selleks on vaja iga last põhjalikult tundma õppida ja leida kõige õigem tee tema mõjustamiseks. Mõnele avaldab suuremat mõju õrnus, teisele rangus, kiitus ja laitus annavad erinevate laste puhul erinevat efekti. Alati pole vaja rutata lapse süüdistamisega. Arvestada tuleb tema koduseid tingimusi, tervislikku seisundit, temperamendi tüüpi, staatust rühmas, vanust, arengutaset. Pahateo puhul tuleb eelkõige välja selgitada selle motiivid. Laps võis toimida nii ka kogemata, teadmatusel, kellegi sundimise mõjul või koguni mingil positiivsel ajendil (näiteks löi kaaslast, kes tegi väiksemale liiga). Lapsele tuleb sel juhul selgeks teha, milles tal oli õigus, milles aga eksis, kuidas oleks õigem olnud toimida.

Soovitatav on välja töötada oma rühmale **käitumisreeglite süsteem** — nii üldised kui ka seoses mingi konkreetse tegevusega (lauakombed, käitumine mängus, töös, tunnis, tänaval, looduses, ühiskondlikes asutustes, liiklusvahendites, viisakas kõne, suhtlemine eakaaslastega, täiskasvanutega, hoidlik suhtumine esemetesse jms.). Loomulikult ei esitata kõiki reegleid lastele ühekorraga, vaid järk-järgult, alustades kõige elementaarsematest (tere, head aega, tänan, palun jms.) ja sellistest, mille täitmisest sõltub laste ohutus, tervis ja heaolu. Uusi käitumisreegleid tutvustatakse teatud perioodil põhjalikult, tehes need lastele eriti huvitavaks ja tähtsaks (vastavate vaatluste, lavastuste, piltide, õppemängude, kirjanduspalade, vestluste jm. kaudu). Need reeglid peaksid olema punktadena kirja pandud ja ka lastevanematele tutvustatud (lastevanemate tahvlil, koosolekutel), samuti saaksid siis nendega tutvuda ka hoidja, praktikandid, asenduskasvatajad. Nii on kergem saavutada ühtseid nõudeid. Järk-järgult lisatakse uusi reegleid. Uusi evitades ei tule unustada ka juba tuttavaid.

Kooli astumise ajaks on vaja saavutada, et lapsed käituksid teadlikult, ühtmoodi erinevates olukordades: kodus ja lasteaias, oma rühma toas ja lasteaia teistes ruumides, oma kasvataja või vanematega ja võõraste inimestega, kasvataja juuresolekul ja ilma temata, kontrolli puudumisel, nii täiskasvanutega kui ka lastega. Näiteks tõsta paberitükk maast ilma meeldetuletamiseta ka sel juhul, kui ise pole visanud mitte ainult oma toas, vaid ka koridoris. Kõik see on saavutatav pikaajalise süstemaatilise ühiskondliku ja perekondliku kasvatustööga.

Fr. Tuglase . . .

(28. lk. järg)

Peamise tähelepanu pöörame peategelase suhetele, õigemini suhete puudumisele teiste inimestega, keda tuleb karta, on siis tegemist üksiku ratsanikuga või merelt saabunud seltskonnaga. Uus on suhtumine ümbritsevasse maailma, mida sümboliseerivad Amica tapmine ja allakugistamine.

Selles jutustuses on Tuglas paigutanud käsikirja kirjutaja peaaegu koopainimese tasemele, ehkki tsivilisatsiooni jäänused on veel alles. Kirjanik oleks justkui ette näinud kurikuulsa neutronrelva kasutamise tagajärgi.

Tuglase kolme teosega oleme jõudnud hoiatusest («Popi ja Huhuu») inimeste elumõtte kadumiseni («Inimese vari») ja inimkonna kõigi seniste saavutuste hukuni («Viimne tervitus»). Ühendavaks lüliks on kõigis juttudes sõja inimvaenulikkus.

Sõندان väita, et pärast nende teoste käsitlemist õpivad õpilased rohkem lugema ka ridade vahelt, julgemini rakendada oma fantaasiat. Kirjandus muutub niimoodi lugejatele rikkamaks, mitmetähenduslikumaks.

Üldse peaks praegune programm andma niiviisi piisava ülevaate Fr. Tuglase kirjaniku-meisterlikkusest. 10. klassile on ju eelnenud läbinisti realistlik jutustus «Siil» 5. klassis (rõhutamata pole jäetud jutu kirjutaja ja lugejate üsna vähest vanusevahet) ning romantilised «Lembitu» 7. ja «Meri» 8. klassis. Oma avastusrõõmud teevad õpilased ka «Väikest Illimari» lugesed.

Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel poolel

JAAK NABER,
ENSV TA Ajaloo Instituudi
kultuuriajaloo sektori noorem-
teadur

17. sajandi teisel veerandil oli Rootsi valdusse läinud Eesti linnades koolihariduse levitamisel ja koolide õpetaseme tõstmisel varasemate pikkade sõjaaegadega võrreldes saavutatud küllaltki palju.¹ Ent samaaegne Rootsi suurriigiks kujunemine tõi kaasa võitlused naabritega. Eestitki puudutanud sõjategevus (1656.—1658. aasta Vene-Rootsi, vähem ka 1655.—1660. aasta Rootsi-Poola sõda) ning samaaegne katk (1657—1658) mõjusid loostavalt nii linnade majandus- kui kultuurioludele.

Sõjategevus kahjustas enim Tartu haridusolusid. 1649. aastal asutatud kolmeklassilise rootsi kroonukooli töö katkes. 1632. aastal avatud ülikooli professorid evakueerusid Tallinna ning püüdsid siinse gümnaasiumi ruumes 1657. aastal tööd jätkata.² Edukas see ei olnud. Tallinna rae vastuseis talle mittealluva ülikooli tööle õnnestus küll ületada, ent professorite loenguid (ja ka gümnaasiumi enda õppetööd) takistas katk. 1658. aastal siirdus kaks professorit vaimulikuametisse. Järgmisel aastal immatrikuleeriti viimased üliõpilased, ülikooli esimene tegevusajajärk lõppes 1665. aastal.³

17. sajandi kolmandast veerandist ja neljanda veerandi algusest pärinevad teated kõnelevad eeskätt linnade kooliolude kehvusest. Tartu raele alluv triviaalkool jätkas küll ühe-kahe õpetajaga tööd, ent sõjas või 1667. aasta suurtulekahjus hävis koolimaja.

1675. aastal ehitati küll uus maja, aga selle valmimiseni tuli rektoril õpetust jagada vaes-temajas määratud klassiruumis.⁴

Juba järgmisel aastal otsustas raad vallandada teise õpetaja (kolleegi). Põhjusena märgiti, et Jaani kiriku tulud, millest kolleegile palka maksti, kahanevad päev-päevalt, õpilasi olla väga vähe. Kolleegi tööd pidi tegema saksa koguduse kantor ja saama õpilastelt nõutava kooliraha. Juba paari kuu pärast kaebasid gildivanemad: kantor jätvat õpilased hooletusse ning olevat mõnel päeval vaid paar tundi koolimajas. Et suuremad õpilased seetõttu väiksemaid õpetama peavad, võtavad nad väiksematelt selle eest raha. Kaht kõrgemat klassi (priimat ja sekundat) üksinda õpetava rektori kohta kaevati, et see tegelevat ainuüksi aadlike lastega ning jätvat kodanike lapsed hooletusse.⁵

1680. aastal palgati koolile küll taas teine õpetaja (kirja- ja arvutusmeister), ent raskused kõlbulike õpetajate leidmise ja neile palga maksmisega jätkusid ka edaspidi. Hiilgavas seisukorras polnud uus koolimajagi. 1681. aastal palus rektor raelt muude soovide hulgas koolimaja katuse parandamist. Puudus oli laudadest ja pinkidest. Rektor soovis koolitoa peal asuva kambri remontimist, et sinna eraldada ladina keele õppijad. Ta palus ka lasta kaevata kooli juures asuvasse talli väljakäik (*locus secreti*), nii et koolipoistel ei tuleks kirikuõuele või tänavale joosta ja «ulakusi teha», mida õpetajale süüks pannakse.⁶

Pärnus töötas kool sõja järel mitmeid aastaid ühe, 1665. aastast Põhjasõjani kahe õpetajaga.⁷ Narva linnakoolis suudeti sõjaeelse kuue õpetaja asemel 1667. aastaks ametisse palgata vaid neli.⁸

Tallinnas jäi juba enne sõda kehval järjel olnud Toomkool nüüd täiesti kiratsema. Õpilaste korjanduskäigud maakihelkondades, mida juba 1640. aastatel piirata ja kindlama tuluallikaga asendada püüti, jätkusid 1680. aastate alguseni. Õpilaste arv kahanes, nii et Eestimaa superintendent (ülemvaimulik) ja konsistorium väitsid mitmeski 1670.—1680. aastate vahetusel kuningale saadetud soovivalduses üleliigse olevat suurte summade kulutamise kolme õpetaja ülalpidamiseks, sest vähesele õpilaskonnale piisaks kahest või ühestainsastki. Toomkoolis lõppes ka kõrgja gümnaasiumihariduse omandamise eelduseks oleva ladina keele õpetamine.⁹

Riigivõimu ja rae ühisülalpidamisel oleva ning ainsa koolina Eestis täielikku keskharidust andva Tallinna gümnaasiumi professorid kaebasid pidevalt riigi palgaosa saamata jäämise üle. Nii oli neil 1663. aastaks riigilt

saamata kogu 1658. ja 1662. aasta palgaosa ning pool 1659.—1661. aasta palgaosast.¹⁰ Enamik palgast maksti viljas. Kubermanguvalitsus aga kehtestas palgaviljale sundkursi, mis ei vastanud selle tegelikule turuhinnale. Olukord halvendas ka rahakursi jätkuv lange mine. 1664. aastal müüs rahapuuduses olev raad ära gümnaasiumi juurde kuuluvad endise Mihkli kloostri aiad. Et müük toimus võlgu, tuli saadavaid võlaprotsente kasutada gümnaasiumi õpetajate palgalisaks.

1660.—1670. aastate kehvide oludega kaasnes ilmselt nii gümnaasiumi õppetöö taseme kui distsipliini langus. 1671. aastal kaebas rektor J. Müller kooli hoolekandjaile-inspektoreile (gümnaasiarhidadele): üks õpilastest olnud tema vastu häbematu ning ähvardanud koguni mõõgaga.¹¹ Selle ja muudegi üleastumiste põhjuseks pidas Müller koolidistsipliini allakäiku. Sageli tulnud professoreil tunniks määratud kellaajal koju minna, kuna ühtki õpilast kohal polnud. Rektor taotles gümnaasiarhidelt korraldust, millega õpilasi kohustataks väljaheitmise ähvardusel käima kõigis tundides, uuendataks gümnaasiumi 1636. aasta seadustega kehtestatud mõõgakandmisekeeldu ning taastataks eksamid, mis aitaks õpilasi vaos hoida.

Järgmisel aastal pidasidki gümnaasiarhid kuberneriga nõu nii õpilaste kui ka õpetajate distsipliini ja õppetamise tõstmise üle. Ent alles 1678. aastal andis gümnaasiarhide kolleegium korraldused, millega kirjutati lähemalt ette üksikute klasside õppekava ja tarvitatavad õpikud.

Enamikus väikelinnades jäi koolipidamine ilmselt pikemaks ajaks soiku. Siiski kutsuti Haapsalu koolile 1665. aastal rektor.¹² Võimalik, et koolipidamine algas ka Viljandis: 1662. aastal kehtestas linnuseomanik krahv De la Gardie linnale antud privileegis aastamaksu elanike kruntidelt ja majaplatsidelt kiriku, kooli ja hospidali ülalpidamiseks.¹³ 1668. aastal Viljandis peetud kirikuvisitatsioonil kõneldi kantorile ja koolmeistrile palgamaa määramisest. Kuid alles 1680. aastal märgitakse, et saksa kantor peab kooli ja on ka kiriku organist.¹⁴ Samal aastal mainitakse ka saksa koolmeistrit Põltsamaal.¹⁵

Nagu juba 1640. aastatel, nii tehti ka 1660.—1670. aastatel üksikuid katseid koolide asutamiseks Baltimaade põlisrahvastele. Juba sõja eel töötanud Tallinna Pühavaimu koguduse koolile lisandus nüüd eesti kool Pärnus. 1661. aastal eesti (Jaani) koguduse pastoriks saanud J. Vestring tegi 1666. aastal raele kooliasutamise ettepaneku, mille see ka kinnitas. Kooli kavatseti hakata pidama vaestemajas, selle remondini aga koguduse köstri juures. 1669. aastal võttiski raad ametisse Helsingist pärit köstri C. Kusmanni, kes pidi erilist hoolt kandma eesti laste õpetamise eest.¹⁶

Ilmselt olid Vestringi kavatsused laialdasemadki. Koolis saadud lugemis-, palvetamis-

ja lauluõpetuse järel tuli lapsed saata külladesse õpetust jagama ning armulaualistega iganädalasi palvetunde pidama. Kooli mõju talurahvaõpetusele piirdus arvatavalt siiski vaid Pärnu lähiümbruskonnaga.

17. sajandi kahe viimase aastakümne haridusolusid mõjutas oluliselt Rootsi riigis Karl XI valitsemisajal (1672—1697) kujunenud feodaalne absolutism. Riigitulude suurendamiseks ning aadli majandusliku ja poliitilise võimu nõrgestamiseks võeti 1680. aasta riigipäeva otsuse alusel riigile tagasi (redutseeriti) pärast 1604. aastat tehtud suur-läänistused.

Reduktsioon tõi kaasa ka baltisaksa aadli majandusliku ja poliitilise nõrgestamise, eriti Liivimaa kubermangus. Riigistati ka linnadele kuulunud maavaldusi ning kärbiti raadide võimupiire. Reduktsiooniaastail algas ulatuslik raha ja vilja väljavedu Rootsi ja teistesse Rootsi valdustesse.¹⁷

Absolutistliku kuningavõimu kujunemisega kaasnenud riigivõimu energiline sekumine kiriku- ja haridusküsimustesse ning linnade vastavate privileegide kärpimine avaldasid mõju ka Eesti linnade haridusoludele. 1670. aastatel ja 1680. aastate algul ilmnes see eeskätt uute, riigi poolt ülalpeetavate koolide asutamises. Kohalike rootslaste kõrval võisid neis õpetust saada linnakodanike ja tõenäoliselt ka alamkihtidest pärinevad lapsed.

1672. aastal taastati Tartus rootsi kroonukool, mis esialgu töötas kahe õpetajaga (konrektor ja kolleeg, kes oli ühtlasi rootsi koguduse kantor). 1680. aastaks oli kooli õpetama jäänud vaid kantor. Kui absolutismipoliitika ühe silmapaistvama elluviija, Liivimaa kindralsuperintendent J. B. Fischeri intsiatiivil kooliolusid 1680. aastate algul tunduvalt parandati, seati konrektor taas ametisse. 1683. aastal sai kool ka rektori.¹⁸ 1676. aastal asutati Pärnus Rootsi ülemvõimu lõpuni püsima jäänud garnisonikool, kus rootsi või soome päritoluga õpetajad sõdurilastele lugemist ja usuõpetust õpetasid. Põhjasõja aastail pidas kooli saksa koguduse köster.¹⁹ 1684. aastal märgitakse raamatupidamisdokumentides rootsi kooli Narvas (1640.—1650. aastail oli sellane rootsi kool nimeliselt ühendatud saksa linnakooliga). Kolmeklassilises koolis, mille õpetajad on lähemalt teada 1690. aastate algult, olid ametis rektor, kantor ja kolleeg. Konrektori mainimine 1700. aastal lubab oletada kooli vahepealset muutumist neljaklassiliseks.²⁰

1680. aastate algul oli kõigis Rootsi valdustes päevakorral rahva massiline lugema õpetamine. See oli kasulik nii absolutistlikule kuningavõimule (haridust saanud talupojaseisuse vastandamiseks feodaalalstile reduktsiooni tingimustes) kui kuningavõimu toetavale ja teenivale luterlikule riigikirikule, viimaks ellu juba reformatsiooniaegadel seatud eesmärgi: kogudus ka usukirjanduse

lugemisega «puhta võltsimata õpetuse» juurde juhatada. Eestis pani talurahvahariduse laiemale levikule aluse B. G. Forselius. 1684. aastal alustas Tartu külje all Piiskopimõisas tööd tema kõstreid-koolmeistreid ettevalmistav kool. Järgmisel aastal kolis see Tartu eeslinna, kus töötas Forseliuse hukkamiseni 1688. aastal. Forseliuse õpilastest said hinnatud koolmeistrid mitmetes Liivi ja Eestimaa kihelkondades.²¹

Koos talurahva kihelkonnakoolidega levisid ka linnaeestlaste kogudusekoolid. Liivimaal oli juba 1680. aastal tehtud katset kooli rajamiseks Põltsamaal.²² 1686. aastal siirdus sinna koolmeistriks Forseliuse õpilane. Forseliuse eluajal lisandusid koolid Tartus (Tartu-Maarja kogudusekool ja kool eeslinnas) ning Viljandis. Pärnu eesti koolis aga võeti 1687/88. aasta talvel kasutusele Forseliuse lugema õppimise (hääliku-)meetod. Lisaks sel meetodil lugema õppinud 40 talulapsele õpetati ka 10 poissi «vanast», s. t. kõstri peetud koolist uut meetodit kasutama. Forseliuse meetodi omandanud need kaheksa päevaga ning olnud mõlema meetodi järgi võimalised teisigi õpetama.²³ Tõenäoliselt õpetasid eestlasi ka mõned väikelinnade saksa koolipidajad. Rakveres tegutses 1690. aastate teisel poolel koguni kaks konkureerivat koolmeistrit, kes õpetasid linnakodanike ja ametnike laste kõrval ka talupoegade lapsi.²⁴

Reduktsiooni ajal Eestis 1680. aastate teisel poolel tugenevas riigivõimu osa hariduselusel veelgi, nüüd juba otseselt linnaraadide haridusmonopoli nõrgestamise teel.

Jurisdiktsioon Tallinna gümnaasiumi üle läks 1685. aastal täielikult riigile. Gümnaasiumi juhtimine ja inspekteerimine anti üle Eestimaa konsistooriumile ning gümnaasiarhide kolleegium linnarae esindajate osavõtul taastati alles 1696. aastal.²⁵ Esialgu paranesid ka õpetajate palgaolud. 1686. aastal anti kuninga resolutsiooniga kindralkubermanguvalitsusele käsk riigipoolne palgaosa viivituste ja kärpimisteta välja maksta, sest just sel eesmärgil võeti riigile tagasi sajandi esimesel poolel gümnaasiumile ülalpidamist andnud Kuimetsa ja Nabala mõisad.²⁶

Tallinna Toomkiriku rootsi koguduse pastor ja Eestimaa konsistoorium palusid 1684. aastal Toomkooli rootslasest konrektori surma järel edaspidigi sellele ametikohale rootslase määramist, sest kooli õpilastest olla enamik rootslased. Kuninga resolutsiooniga antigi vastav korraldus. Konrektorikoht jäi küll aastateks täitmata, ent alates 1689. aastast hakati rootslasi määrama rektorikohale.²⁷ 1691. aastal valmis osalt riigi kulul uus koolimaja seitsme aasta eest Toompea suurtulekahjus hävinu asemele.²⁸ Siiski ei suutnud riigivõim õpilaste arvu suurendamiseks ning õppetaseme tõstmiseks midagi nimetamisväärselt ära teha ning kool vegeteeris Põhja-sõja lõpuni.

1691. aastal andis Rootsi valitsus ka Tallinna raele alluvate triviaalkooli ja tütarlastekooli õpetajate ametissekutsumise õiguse Eestimaa superintendendile ja konsistooriumile. Rae vastuväidete peale 1696. aastal kuningas Karl XI poolt antud mitmetiõlgendatav korraldus aga võimaldas rael selle oma eesõiguse tühistamise Rootsi ülemvõimu lõpuni vaidlusaluseks jätta.²⁹

1689. aastal liideti Liivimaa kindralkubermanguvalitsuse ettepanekul Tartu rootsi kroonukool ja saksa linnakool. Neljaklassilist ühendatud kroonu- ja linnakooli pidid riigivõim ja linn võrdsel määral ülal pidama. Kahe kõrgema klassi õpetajate ametissekutsumise ning inspekteerimise õigus jäi riigivõimu esindajale, alamklasside osas olid vastavad eesõigused rael. Noorima klassi õpetajale — kirja- ja arvutusmeistrile, kes ka tütarlapsi õpetas, tuli mõlema poole kulul eraldi maja ehitada.³⁰ Kui noorima klassi õpilaste arv liiga suureks kasvas (1695. aastal oli arvutusmeistri õpetusel umbes 50 poissi ja 11 tüdrukut), määrati «abc-õppijaid» õpetama saksa koguduse kellamees.³¹

1690. aastal taasavati Tartu ülikool (*Academia Gustavo-Carolina*, töötas 1699—1710 Pärnus). Nagu esimesel tegevusperioodil, oli ülikooli ülesandeks nüüdki eeskätt riigitruu ametnik- ja haritlaskonna ettevalmistamine. Baltisaksa aadliga reduktsiooni tõttu tarvunud vahekorrad tingisid rootslaste eelistamise õppejõududena ning ülikool püüdis mitmel korral rootslasi panna õpetajaametisse ühendatud kroonu- ja linnakoolis, mille inspekteerimisõigusele ta pretendeeris.³²

Kaaluka teadustegevuse kõrval on täheldatav ülikooli mõju nii Tartu kui teistegi linnade hariduselule. Mitmeski linnakoolis ja ka Tallinna gümnaasiumis oli õpetajaametis ülikoolis õppinuid.³³ Juba 1690. aastal avaldati Liivimaa kindralkubernerite plakat (määrus), mille kohaselt Baltimail avaliku ameti soovijail tuli enne muusse ülikoolidesse minekut kaks aastat Tartus õppida. Et aga eeskätt aadlikud Tartut vältides otse Saksa ülikoolidesse siirdusid, tuli plakatit 1698. aastal korrata.³⁴ Samal aastal sai ülikool õiguse eksamineerida kõiki välismailt Liivimaale tulevaid koduõpetajaid, küll eeskätt nende usupuhtuse kontrollimiseks.

Rootsi riigivõimu püüded kooli kaudu abso lutistlikule kuningavõimule kuulekate alamate kasvatamiseks olid kohati edukad ning riigi poolt osaliselt või täielikult ülal peetavaid koole taastati ja asutati 17. sajandi lõpul mitmeidki. Linnade raadide ja sakslastest ülemkihi haridusprivileege see siiski ei likvideerinud.

1630. aastatest hakkasid kogu protestantlikus Euroopas levima J. A. Komenský (Comeniuse) pedagoogilised seisukohad ning keeleõpikud. Mõnd aega (1642—1648) Rootsi riigi teenistuses olnud pedagoogi-filosoofi ideed ja

kirjutised jõudsid juba sajandi esimesel poolel Baltimaadele, sealhulgas ka Tartu ülikooli. Sajandi teisel poolel on täheldatav Komenský keeleõpetusmeetodi tarvituselevõtt linnakoolides. Vahendajaks oli tema nii ladina keele kui emakeele algõpetuseks kasutatav raamat «Meeltega tajutav maailm piltides...» (Orbis sensualium pictus...), mis ilmus esmatrükis ladina- ja saksakeelsena 1658. aastal Nürnbergis. Raamatu Saksamaa väljaanded olid Eestis (vähemalt Tallinnas) müügil³⁵, teadaolevalt ainus Rootsi Läänemere kubermangudest pärit trükk ilmus 1682. aastal Riias ladina-saksa-poolakeelsena.³⁶ «Orbis Pictus'e» järgi õpetas ladina keelt 1676.—1677. aasta andmeil Tartu linnakooli rektor³⁷, teate järgi 1680. aastast Põltsamaa saksa koolmeister.³⁸

Linnaraadidele alluvate triviaalkoolide õppekava jäi üldjoontes samasuguseks, nagu see oli kujunenud 16.—17. sajandi vahetuseks. Õpilaste enamik piirdus algklassis saadava emakeelse «saksa kooli» haridusega (lugemine, kirjutamine, arvutamine, usuõpetus ja kirikulaulud). Kõrgemates, «ladinakooli» klassides jätkajaile oli usuõpetuse kõrval põhiõppeaineks ladina keel ja levinuim õpik kogu keskaja valitsenud Donatuse õpperaamat või selle ümbertöötused. Seda kasutati veel 17. sajandi lõpul Tallinna gümnaasiumi noorimas klassis.³⁹ Ka Tartus ja Põltsamaal oli «Orbis Pictus'e» kõrval tarvitusel «Donatus». Edasijõudnud jätkasid antiik- ja reformatsiooniaja kirjameeste töödega. Vanemate õpilastega võidi läbi võtta kreeka keele algmeid, filosoofiadistsipliinide sugemeid jms.

Üksikute linnakoolide õppetase oli kohati üsna kõrge. Nii oli Tartus 1677. aastal õppekavas loogika ja retoorika, eelmisel aastal oli rektor käsitlenud eetikat ja kreeka keele algmeid. Ka Tallinna linnakoolis tuli primaanidel alustada kreeka keele õppimist. Aastail 1694—1697 Tartu ühendatud kroonu- ja linnakooli rektor olnud M. Bertleff aga korraldas õpilastega dispuute ning lasi neil ette kanda enda kirjutatud välispoliitilis-ajaloolise sisuga näidendeid, milles käsitleti Saksa riikide hiljutisi sõdu Prantsusmaa ja Türgi vastu. Nii kõrgetasemelise õppetöö vastu protesteeris ülikool, nähes koolis koguni konkurenti.⁴⁰ Haapsalu linnakooli õppetase tõusis ajutiselt. 1680. aastate lõpul õppinud koolis lapsi Stockholmist, Tallinnast, Pärnust, Kuressaarest ning ümbruskonna maakohadest. Kool andnud ettevalmistuse, mis võimaldanud täiendavate õpinguteta otse ülikooli astuda. Ent juba 1695. aastal oli kooli jäänud vaid üheksa õpilast 1670.—1680. aastate 40 ja enama asemel ning rektor tuli palgast ja õppemaksust hädavaevu ots otsaga kokku.⁴¹

Ainsa koolina andis akadeemilisteks õpinguteks pidevalt põhjalikku ettevalmistust Tallinna gümnaasium. Kahe vanema klassi õppekava ulatust näitavad gümnaasiarhide

kolleegiumi otsused 1678. aastast ja 1692. aastal kooli visiteerimisel kogutud andmed. Traditsiooniliselt toimus õpetus ladina keeles, õpetajaid tituleeriti professoriks ning tähtsaimaks õppeaineks peeti teoloogiat. Tähtsal kohal oli ka filosoofiakursus. Selles õpetati loogikat, füüsikat (s. t. loodusfilosoofiat) ja eetikat. Filosoofiakursuse läbi võtnud primaanid asusid poliitika ja ajaloo õppimisele. Õpilased said ka juriidilisi teadmisi.

Ülikoolidesse pürgijate õppekava kuulusid ka kreeka ja heebrea keel. Antiikkirjameeste töödest (mida ladina keele tundideski ohtralt loeti) paremaks arusaamiseks võeti läbi ka mütoloogia.⁴²

Gümnaasiumist kõrgharidust omandama siirdunud oli ilmselt üsnagi palju. Nii läks 1691. aastal primaas ja sekundas õppinud 26 noormehest hiljem Tartu ülikooli või mujale edasi õppima vähemalt 18.⁴³

Ehkki õppekavva kuulus ka matemaatika, õpetati seda ja teisiis reaallained põhjalikumalt eeskätt eraturundes. 1688. aasta vabastati vanemate klasside aadlinoorukid tulevastele sõjaväelastele jms. kasutuist kreeka ja heebrea keele tundidest. Sel ajal pidid nad matemaatikaprofessori juures geomeetriat ja teisi matemaatilisi aineid õppima. 1692. aastal märgitigi, et kolm aadlisoost primaani käivad üksnes ladina keele ja matemaatika tundides, matemaatikaprofessorilt võtavad eraturunde 12 gümnaasiumi immatrikuleerimata aadlinoorukit. Professor J. Woltemate jagas neile geograafia- ja astronoomia-õpetust.

17. sajandi lõpul oli linnade koolivõrk üldiselt samal tasemel mis sajandi kespaikugi.⁴⁴ Aastatel 1670—1680 taastati või asutati koole ka väikelinnades ja alevikes (varemmainitute kõrval ka Lihulas). Eesti talurahvakooli rajamisel lisandus linnades üksikuid koguduse kõstrikooli. Enamik linnaelanikke sai siiski üksnes algharidust. 1693. aastal Tartus peetud Liivimaa kirikusinod kaebas: saksa noored ei saa alati tarvilikku kasvatust ning ehkki Tartu ülikoolist ning Riia ja Tartu «ladinakoolidest» on suur kasu, ei pääse vähem jõukad rahvakihid neisse õppima.⁴⁵ Samasugused olid olud ka Eestimaa kubermangus.

1695.—1697. aastate ikaldustega kaasnenud näljahäda, mis on meie ajalukku jäänud Suure nälja nime all, mõjus rängalt nii talurahvale kui linnadele. Nälja ja samaaegsete taudide tagajärjel suri Eestis 70 000—75 000 inimest. Peatselt järgnenud Põhjasõja (1700—1721, Eestis 1710. aastani) raskused viisid talurahva laostumise lõpule. Nälja ja sõjakoormised töid kaasa linnade kaubanduse kahanemise ja koos sellega allakäigu teistelgi majandusaladel. Raskusi suurendas näljahädaliste ja sõjapõgenike juurdevool maalt. 1710. aastal puhkenud katk kroonis Rootsi valitsusvõimu viimase poolteise aastakümne aegse allakäigu.

Viidatud kirjandus ja allikad

1. Vt. J. Naber, Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel veerandil. «Nõukogude Kool», 1981, nr. 7. lk. 50—53.
2. J. E. V. Siebert, Vorlesungen Dorpatscher Professoren zu Reval im Jahre 1657. Archiv für die Geschichte Liv-, Esth- und Curlands. Bd. 6. Reval, 1851, S. 105—110.
3. H. Piirimäe, Ülikool 1632—1798. Tartu ülikooli ajalugu. I. Tallinn, 1982, lk. 70—71.
4. F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher. Dritter Theil von 1630 bis 1710. Zweyter Abschnitt von 1660 bis 1710. Riga, 1782, S. 146; ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s. -ü. 260, l. 209.
5. ENSV RAKA, f. 995, nim. 1, s. -ü. 260, l. 329—330, 332.
6. Samas, s. -ü. 263, l. 29.
7. ENSV RAKA, f. 1000, nim. 1, s. -ü. 721, l. 76, s. -ü. 4392, l. 49.
8. ENSV RAKA, f. 1646, nim. 1, s. -ü. 284, l. 393—394, nim. 2, Vocationen, s. -ü. 16, l. 3—4.
9. F. Westling, Mõned lisandused Tallinna doomkooli ajaloole. «Ajalooline Ajakiri», 1923, nr. 2, lk. 57.
10. J. Jensen, Tallinna Linna Poeglaste Humanitaargümnaasium 1631—1931. Tallinn, 1931, lk. 28.
11. G. v. Hansen, Geschichtsblätter des revalschen Gouvernements-Gymnasiums zu dessen 250 jährigen Jubiläum am 6. Juni 1881. Reval, 1881, S. 40—42.
12. A. Tering, Tartu ülikooli osa Eesti ja Liivimaa haritlaskonna kujunemises XVII sajandil ja XVIII sajandi algul. «Keel ja Kirjandus», 1982, nr. 9, lk. 494.
13. F. Waldmann, Schulgeschichte Fellins. Jahresbericht der Felliner litterarischen Gesellschaft für das Jahr 1888. Fellin, 1889, S. 15.
14. Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 4, s. -ü. 30, l. 23—24.
15. A. Westrén-Doll, Livländische Landgemeinden zu Ende des schwedischen Zeit. Sitzungsberichte der Gelehrten Estnischen Gesellschaft 1927. Dorpat, 1928, S. 29.
16. O. Liiv, Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul. Aratrükk «Eesti Kirjandus», 1934, nr. 5—7. Tartu, 1934, lk. 11—12.
17. H. Piirimäe, Rootsi riigi ja Liivimaa finantsuhted XVII sajandil. Uurimusi Läänemere maade ajaloo kohta. II. TRÜ Toimetised, vihik 371. Tartu, 1976, lk. 29.
18. ENSV RAKA, f. 278, nim. 1:XXII, s. -ü. 39, l. 54, s. -ü. 51, l. 7, 42; Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 4, s. -ü. 30, l. 19.
19. ENSV RAKA, f. 278, nim. 1:XXII, s. -ü. 43, l. 158; f. 1000, nim. 1, s. -ü. 740, l. 119—120.
20. Läti NSV RAKA, f. 7349, nim. 1, s. -ü. 207, l. 28, s. -ü. 211, l. 52; ENSV RAKA, f. 1646, nim. 1, s. -ü. 110, l. 187, 320.
21. B. G. Forseliusest ja tema koolist vt. lähemalt V. Reiman, Bengt Gottfried Forselius. Eesti Üliõpilaste Seltsi Album. Kolmas leht. Tartu, 1895, lk. 7—52; G. Wieselgren, B. G. Forselius und die Grundlegung der estnischen Volksschule. Urkunden und Kommentar. Vetenskaps-Societeten i Lund Årsbok 1942. Lund, 1943, S. 63—129; L. Andresen, B. G. Forselius ja koolmeistrite ettevõtmistamise algus Eestis, Tallinn, 1976; L. Andresen, B. G. Forselius ja eesti rahvakooli algus. Metoodiline materjal eesti keele ja ajaloo õpetajale. Tallinn, 1981.
22. Läti NSV RAKA, f. 233, nim. 4, s. -ü. 29, l. 18.
23. G. Wieselgren, B. G. Forselius und die Grundlegung der estnischen Volksschule, S. 100, 106, 110, 116.
24. O. Liiv, Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul, lk. 14.
25. J. Jensen, Tallinna Linna Poeglaste Humanitaargümnaasium, lk. 25.
26. G. v. Hansen, Geschichtsblätter, lk. 63.
27. F. Westling, Mõned lisandused Tallinna doomkooli ajaloole, lk. 58—59, 99—100.
28. Beiträge zur Geschichte der Ehstländischen Ritter- und Domschule. Reval, 1869, S. 35.
29. S. Hartmann, Reval im Nordischen Krieg. Bonn-Godesberg, 1973, S. 144.
30. F. K. Gadebusch, Livländische Jahrbücher, S. 523.
31. F. Puksov, Episoder ur skolväsendets historia i Tartu under den svenska tiden. Svio-Estonica. Akadeemilise Rootsi-Eesti Seltsi Aastaraamat. 1934, s. 26.
32. G. v. Rauch, Die Universität Dorpat und das Eindringen der früher Aufklärung in Livland 1690—1710. Essen, 1943, S. 115—116.
33. Vt. A. Tering, Tartu ülikooli osa Eesti ja Liivimaa haritlaskonna kujunemises, lk. 493—495, 591.
34. H. Piirimäe, Ülikool 1632—1798, lk. 95—96.
35. L. Andresen, B. G. Forselius ja eesti rahvakooli algus, lk. 8.
36. Л. Жуков, А. Сальминь, Основные принципы подготовки учителей в Латвии в эпоху феодализма. Проблемы подготовки учителей в истории народного образования в Прибалтике. Рига, 1981, с. 17—18. Selgitusi väljaande kohta vt. ka: L. Andresen, Uhest J. A. Komenský õpikust, mis ilmus... «Horisont», 1982, nr. 10, lk. 23—25.
37. ENSV RAKA, f. 995, nim. 2, s. -ü. 3446, l. 3, 11.
38. A. Westrén-Doll, Livländische Landgemeinden, S. 29.
39. G. v. Hansen, Geschichtsblätter, S. 70.
40. G. v. Rauch, Die Universität Dorpat, S. 116, 369—371; E. Kampus, Kooliteater Tartus XVI—XVII sajandil. Tartu ülikooli ajaloo küsimusi. VII. Tartu, 1979, lk. 12—13.
41. H. Neus, Nachrichten von den öffentlichen Schulen zu Hapsal. Reval, 1837, S. 7; O. Liiv, Lisandeid Eesti rahvakooli ajaloole 17. sajandi lõpul, lk. 14; ENSV RAKA, f. 1239, nim. 1, s. -ü. 7, l. 50.
42. G. v. Hansen, Geschichtsblätter, S. 44—55, 62—78.
43. A. Tering, Liivimaalaste õpingud Tartu ülikoolis aastail 1632—1710. Tartu ülikooli ajaloo küsimusi. X. Tartu, 1981, lk. 8.
44. Vt. J. Naber, Koolid Eesti linnades 17. sajandi teisel veerandil, lk. 53.
45. O. Sild, Liivimaa kiriku sinod Tartus a. 1693. «Usuteadusline Ajakiri», 1929, nr. 1, lk. 2.



KOOLIMUUSIKA NR. 7

Muusikaga seotud elukutsete tutvustamine

KOIT KIRBER,
Keila 1. keskkooli vanemõpetaja

Töös püüan näidata neid võimalusi, mis on seotud muusikuelukutse tutvustamise ja propageerimisega üldhariduskoolis, toetudes muusikaõpetaja pikaajalise töö kogemustele.

Muusikaalaste elukutsete klassifikatsioon.

- 1. Interpreteeriija elukutsed:** laulja, instrumentalist, dirigent.
- 2. Loomingulised elukutsed:** helilooja, muusikapedagoog, muusikateadlane.

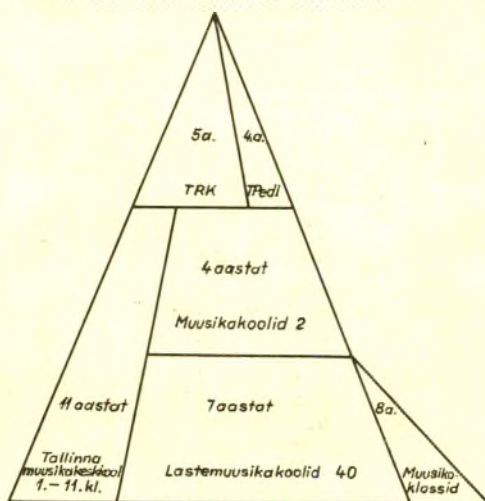
Eri vanuseastmes õpilastele selgitame eakohaselt neid eeldusi, mida vajavad eelnimetatud erialad. Hiljem lisandub eeldustele pidev enesetäiendamise vajadus.

Vanemas kooliastmes selgitame õpilastele ka muusikaga kaudsemalt seotuvaid elukutseid. Need on: helirežissöör, helioperaator, helirestauraator, illustraator, noodigraafik, arranžeerija, klaverihäälestaja-intoneeriija, pillimeister, pillide remontija, muusikateoste restauraator, orkestri inspitsient jt.

Räägime ka sellest, et need vähetuntud erialad on tekkinud seoses muusika propageerimise ja vahendamise vajadusega (vt. tabel 1).

Muusikahariduse süsteem Eesti NSV-s

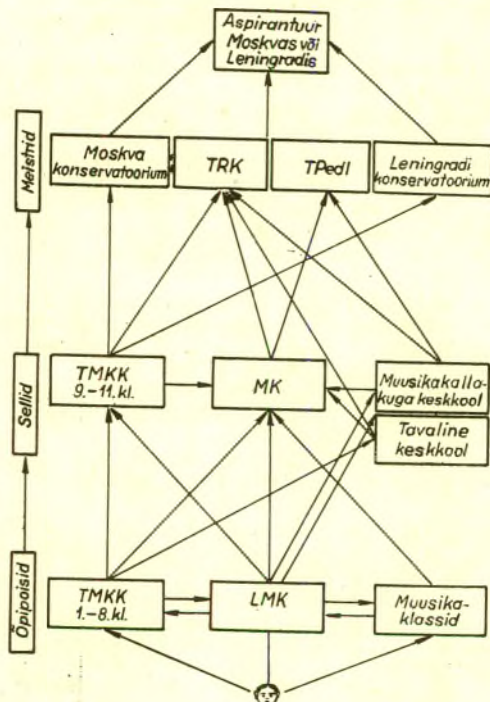
Õpilastele tuleks selgitada muusika õppimise võimalusi meie vabariigis. (Vt. joonis 1.)



Algharidus saadakse paralleelselt üldhariduskooliga lastemuusikakoolides, muusikakallakuga klassides, kooli lastevanemate kullul töötavates muusikaklassides ja ka üldharidust andvas muusikakeskkoolis.

Keskharidus saadakse muusikakoolides, muusikakeskkoolis või muusikakallakuga koolides.

Kõrghariduse annab konservatoorium või pedagoogiline instituut. (Joonis 2 näitab õpilaste liikumist ühest koolitüübist teise.)



Et muusikaõpetaja saaks muusikuelukutseid propageerida, peavad kooli muusikaõpetuse tunnid olema sisukad, töö nendes järjepidev, õpilaste arengut suunav. Kooli klassiväline muusikaõpetus peaks olema heal tasemel (koorid, orkestrid, ansamblid jm). Õpilasi tuleb pidevalt hoida muusikaelu mõ-

Interpreteerija elukutsed			Loomingulised elukutsed		
Laulja	Instrumentalist	Dirigent	Helilooja	Muusika-pedagoog	Muusika-teadlane
Ooperilaulja, kammerlaulja, estraadiartist, kooriartist	Pianist, viulidaja, tšellist, organist, kontsertmeister	Kooridirigent, orkestridirigent	(Vaba-)kutse-line loomingu-line töötaja (komponist)	Kooli laulu- ja muusikaõpetaja, instrumendiõpetaja, laulupedagoog, solfedžoõpetaja jne.	Muusika-ajaloolane, muusikakriitik
Muusika-alased muusikaline kuulmine, rütmitunge ja mälu)	võimed-eeldused: (väga hea)	(väga hea)	Isiksuslikud omadused ja eeldused: (kõrge töövoime, püsivus, kannatlikkus)		
Head vokaal- võimed, terve hääle- paraat	Kontsentrat- sioonivõime, füüsilised eel- dused	Suhtlemisos- kus, sugestiiv- sus, emotsio- naalsus	Loovus, kujut- luvõime, fan- taasiarikkus	Huvi tulevase elukutse vas- tu, suhtlemis- oskus, pedag. eeldused, lai silmaring	Lai silmaring, võorkeelte os- kus, töö kir- jandusega, jär- reldus- ja ül- distusvõime
Töö muusika- teatrites, Fil- harmoonias, kutselistes koorides, lau- lupedagoogi- na muusika- õppeasutus- tes, hääle- seadjana koo- ride ja an- samblite juu- res	Töö kutselis- tes orkestris- tes, solistina Fil- harmoonias, pedagoogina muusikaõppe- asutustes	Kutselised ja taidluskoorid ning orkestrid	Kutseline või vabakutseline helilooja, heli- režissöör ra- dios, TV-s, fil- mistuudiotēs, teatrites jne.	Üldharidus- koolid, laste- asutused, koo- livälised asu- tused (klubid), muusikaõppe- asutused	Töö keskaja- lehtede toi- metustes, muu- sikaõppeasu- tuste õppe- jõud, raama- tukogudes, toimetajana Radies, TV-s.

juväljas, suunata neid kontsertidele, organi- seerida abonementkontserte koolis jm. Palju aitavad kaasa ka vestlused muusikaeriala- dest muusikaõpetuse või klassijuhatajatundi- des. Vestelda võiks näiteks järgmistel tee- madel: muusiku ja muusikaga seotud elu- kutsete areng läbi aegade; muusikuelukutsed; kuidas saada muusikuks?; muusikaharrastus või elukutse?; suhtumisest muusiku elukutsesse eri aegadel; meie kooli õpilased, kellest on saanud muusikud; jt.

Muusikaandekatel õpilastel tuleb soovitada edasiõppimist muusikaerialadel. Stend muu- sikaõppeasutuste kohta näitaks piltlikult edasiõppimise võimalusi.

Suur tähtsus on eeskujudel ja muusika- propagandal, sest elav muusika räägib ise enda eest.

Muusikaõpetaja põhiülesandeks jääb aga eeldustega õpilaste väljaselgitamine ja edasi- suunamine. Õpilaste suhtumise ja muusika- huvide väljaselgitamiseks võiks soovitada an- keetküsitlust eri kooliastmeis. Esitan ühe või- malikest ankeetidest koos kokkuvõtlike vas- tustega 11. klassis lõppenud õppeaastal.

Miks valiksid endale muusikuelukutse? — Esikohale seatakse huvi muusika vastu, või- malus palju reisida. Üksikud pakuvad ka kuulsust, raha ja eneseväljendamise võimalust.

Miks ei valiks endale muusikuelukutset? — Suhtutakse kriitiliselt: vähe annet, tuleb teha palju tööd kõrgele tasemele jõudmiseks. Ar-

vatakse ka, et koormus on liiga suur või lihtsalt ei meeldi.

Millised omadused peavad olema tulevasel muusikul? — Esikohale seatakse kannatlikkus, hea muusikaline kuulmine, anne, tahtejõud, samuti töökus.

Kas sooviksid saada poplauljaks? — Vas- tustest selgub, et enamik vastajaid muidugi ei soovi. Kardetakse suurt konkurentsi, töö raskust, julguse puudumist, samuti lauluhääle ja ande puudumist.

Milline muusikuelukutse meeldiks kõige enam? — Esikohale seatakse laulja elukut- se. Järgnevad instrumentalist, muusikatead- lane, pedagoog, dirigent ja helilooja.

On arusaadav, et abituriendid tajuvad hästi seda, millised raskused on seotud ühe või teise erialaga.

Keila 1. keskkoolist on muusika alal edasiõp- pijsid olnud paarikümne ringis. Nendest praegu õpib TRK-s 4, TPedl-s 2, Tallinna Muusikakesk- koolis 3, G. Otsa nim. Tallinna Muusika- koolis 3, jm. Heameelt teeb see, et enamik muusikaaladel lõpetanutest töötab õpitud eri- aladel. Uut hoogu elukutsete valikul on and- nud Keila 1. keskkoolis muusikakallakuga klasside loomine ja lastemuusikakooli avamine Keilas.

Kui kutsesuunitlustööd tehakse koolis süste- maatilisel, võib loota järelkasvu ja huvi tõusu muusikaelukutsete vastu. Eelseisev koolire- form seab uusi ülesandeid ka esteetilise kas- vatuses vallas.

Koolinoorte üle- vabariigilistest muusika- ülevaatustest

INGE LINASK,
Haridusministeeriumi kooliinspektor

1983/84. õa. oli suhteliselt rikas mitmete üle-
vabariigiliste muusikaürituste poolest. Juba det-
sembris selgusid meie vabariigi parimad levi-
muusikud, veebruaris-märtsis toimusid aga piir-
kondlikud voorud instrumentaalansamblitele,
orkestritele, vokaalansamblitele ja vokalistidele,
kusjuures lõppkokkuvõtete tegemine (vabariik-
likud voorud) leidis aset aprillis. Et läinud õppe-
aastal kõlas eelnimetatud ülevabariigilistel üle-
vaatustel nii instrumentaal- kui ka vokaal-, süva-
ja levimuusika, on võimalik anda ülevaade meie
koolide taidlusest. (Vokaalansamblite ja voka-
listide ülevabariigilistest ülevaatusest ilmus artike-
l NÕ-s 19. 05. 1984. a., mistõttu käesolevas
kirjutises sellealane analüüs puudub.)

Kui veel mõned aastad tagasi oli madalseis
meie koolide **puhkpillimuusikas**, siis tänaseks
on pilt rõõmustavalt muutunud. Eks anna sellest
tunnistust H. Orusaare nim. puhkpillimuusika
konkurs, kus osales 21 noortekollektiivi, kate-
goriaväiriliseks tunnistas žürii kõik osalenud
orkestrid ning H. Orusaare nim. laureaadi-
tiitlid omistati kõigile kolmele kollektiivile: Põlt-
samaa kk. (juh. L. Vink, E. Georg), Pärnu 9.
8-kl. kool (juh. R. Tammeorg) ning J. Tombi
nim. Kultuuripalee näidispuhkpilliorkester (juh.
V. Loogna). Õpilasorkestrite vabariikliku üle-
vaatuse laureaadi tiitli pälvivad aga 11 puhkpilli-
orkestrit. Muidugi ei osalenud eelnimetatud kon-
kursis alles esimesi samme astuvad orkestrid,
sest konkursitingimused repertuaari osas olid
nõudlikud. Kasvumaa on olemas ning tänusõnad
kuulugu puhkpillimuusika eestvedajatele H. Saa-
dele, V. Loognale, L. Muldrele. Kui rääkida
puhkpillimuusikaga seonduvatest probleemidest,
on üks tõsisemaid juhtide leidmine. Teatavasti
töötavad üldhariduskoolide muusikaõpetajatena
enamikus naised, kes saavad kõrgkooli või kesk-
eriõppeasutuse lõpetades koorijuhioskused, õpi-
vad mängima paari pilli, omandavad üldtead-
misi orkestratsioonist, orkestrijuhimisest. Sellest
ei piisa kaugeltki kooliorkestri tegemiseks.
Teadmiste ja oskustega peab liituma teotähe.
Rohkem vajatakse meesõpetajaid. Seega on vaja
üles otsida need inimesed, kes suudavad puhk-
pillimuusika koolides kõlama panna. Teine proble-
lem on orkestrijuhitide tasustamine. Dirigendi
töö maht ei ole vastavuses saadava tasuga.

Kuni pole kehtestatud kooliorkestri juhtidele
kindlat palgamäära, tuleb senisest rohkem ära
kasutada võimalust ühenduse kool — klubi/kul-
tuurimaja või kool — šefettevõtte loomiseks.
Sellisest koostööst peaksid mõlemad pooled
huvitatud olema.

Puhkpillimuusika kõrval on suure sammu edasi
astunud **rahvamuusika**. Suured teened selles on
E. Roodel, A. Nurgal, U. Veenrel, paljude suve-
seminaride ja -laagrite korraldajatel. Just siit
jõuab repertuaar kõige otsemat teed mängi-
jateni, lahendatakse mängutehnilised problee-
mid jne. Edusammudest rahvamuusikas annavad
tunnistust hulgaliselt tekkinud ansamblid ja kol-
me nädiskollektiivi olemasolu (teiste žanritega
võrreldes kõige rohkem): Tallinna Pioneeride
Palee kaks kollektiivi «Sõleke» (juh. E. Jakobson,
G. Jõgi) ja «Piibar» (juh. T. Luhats), Tallinna
Ehitajate Klubi «Kurekell» (juh. Ü. Raud). Omad
kasvumaad on siingi olemas. Vähem viljeldakse
rahvamuusikat Põlva, Võru, Kohtla-Järve, Kingis-
sepa, Hiiumaa ja Valga rajoonis.

Sümfoniettorkestrite, -ansamblite tegevuses
võib täheldada mõõnaseisu. On juurde tekkinud
kammeransambleid, kuid vajaka jääb mängu-
tehnilisest tasemest, ansambli- ja orkestritunnetu-
sest. On täiesti reaalne, et igas linnas ja rajoonis
oleks lastemuusikakooli või pioneerimaja juures
tegutsev sümfoniettorkester või -ansambel. Pea-
aegu täiesti kasutamata reserv on lastevanemate
kulul töötavad muusikaklassid, neis õppivate
õpilaste rakendatavus orkestrites, ansamblites.
Uues muusikaklasside põhimääruses on säte, mis
nõuab muusikaklasse esindava instrumentaal-
ansambli, -orkestri olemasolu (alates 1986/87.
õa.). Selline muusikakollektiiv peab taotlema
kindlasti kategooriat.

Kui sümfoniettorkestrid tegutsevad meie va-
bariigi kahes koolis (Haapsalu 1. kk., juh. A.
Ammas, Tapa 1. kk., juh. P. Kald), siis niisama
palju on ka **keelpilli-mandoliiniorkestreid** (Sür-
gavere 8-kl. kool, juh. E. Leinsoo, Kohtla-Järve
pioneerimaja, juh. D. Sut). Kindla koha keel-
pillidest on noorte hulgas võitnud naturaalki-
tarr (paljud õpivad seda iseseisvalt, eraviisi-
liselt) ning võib loota, et **mandoliini** ja **mando-
liiniorkestrite** ellukutumise aeg on veel ees
(soolopillina kasutavad paljud naturaalpillidest
koosnevad saateansamblid just mandoliini!).

Stabiilse kvaliteedi ning kvantiteediga olid
ülevaatusel esindatud **akordionistide ja plokk-
flöödi ansamblid**. Reserv akordionistide ansam-
blite juurdekasvaks on olemas lastevanemate kulul
töötavate muusikaklasside õpilaste näol. Plokk-
flöödimuusikas võib täheldada selle muusika-
instrumendi muutumist soolopilliks, mis annab
värvi levi-, süvamuusika, aga ka vokaal-
ansamblite saategruppidele. Paljudes koolides
küll plokkflöödi ansamblid tegutsevad, kuid üle-
vaatusele välja tulla ei riskeeritud.

Estraadiorkestrid ja levimuusikaansamblid.
Praegu võib esimese nimetuse alla panna ainult
Pärnu 2. kk. orkestri, kus dirigent Loit Lepalaane
taktikepi all musitseerivad 18 noormeest. Au ja
kiitus meie vabariigi ainulaadsele muusikakol-

lektiivile! Levimuusikaansamblite tase on erinev ja sõltub eelkõige juhendajast, pillide ja aparatuuri kvaliteedist, jõukohase repertuaari valikust. Suurt abi koolidele loodame saada G. Otsa nim. Tallinna Muusikakooli estraadiosakonna lõpetanutelt. Ülevabariigilisel ülevaatusel saavutasidki teistest paremaid tulemusi need kollektiivid, kes esindasid paralleelselt nii kooli kui ka klubi või kultuurimaja. On ju viimati nimetatutel suuremad võimalused kvaliteetsete pillide, aparatuuri muretsemiseks. Levimuusikaansamblitega käib ikka kaasas liiga tugeva võimenduse kasutamine. Siin tuleb küll eelkõige juhendajatel kõrvad lahti hoida, et kuulajateni jõuaks siiski muusika, mitte müra. Üsna üheplaaniilised on paraku ka ansamblite koosseisud: soolo- ja basskitarr, klaver või elektrioel, löökriistad. Miks mitte lülitada koosseisu puhkille, keelpille? huvitavamaks muutuks ansambli nägu, muusika aga värvikamaks. Märkimisväärne levimuusika ansamblite juures on see, et paljud pillimehed ise muusikat kirjutavad. Kahjuks pole aga kõik «ise tehtud—hästi tehtud». Siin vajavad õpilased kindlasti konsultatsiooni. Lähimaks abiliseks on ansambli juhendaja või kooli muusikaõpetaja. Pöörduda võib ka Heliloojate Liidu kaudu seda žanri viljelevate heliloojate poole.

Ülevaatuses ei osalenud paljud koolides ja klubides tegutsevad ansamblid, kes küll nii kooli kui ka klubi tantsuõhtutel muusikat teevad. Kas jäi siin puudu esinemisjulgusest? Rõõm on tõdeda: tantsusaalides valitsenud tehismuusika buum annab taas teed naturaalsele — elavale muusikale.

Peab ütleva, et kooli instrumentaalmuusikas on astunud samm edasi. Tänu sõnad kõigile üldhariduskooli muusikaõpetajatele, ansambli- ja orkestrijuhtidele, kes seda rasket ja suurt muusikarõõmu pakkuvat koormat veavad.

Tulemused

1. INSTRUMENTAALANSAMBLID JA ORKESTRID

I kategooria

Puhkpilliorkestrid. Pärnu 9. 8-kl. kool (R. Tammeorg) — H. Orusaare nim. koolinoorte puhkpilliorkestrite konkursi laureaat, Põltsamaa kk. (L. Vink, E. Georg) — H. Orusaare nim. koolinoorte puhkpilliorkestrite konkursi laureaat, Pärnu 2. kk. (R. Tammeorg) — laureaat, Saku kk. (J. King, J. Kauts) — laureaat, Paide 3. kk. (T. Hiob) — laureaat, Tartu 2. kk. (R. Leppoja) — laureaat, Tartu 7. kk. (L. Jõela, T. Kukk) — laureaat, Keila 1. kk. (K. Kirber) — laureaat, Tapa 1. kk. (J. Tüli) — laureaat; J. Tombi nim. Kultuuripalee näidispuhkpilliorkester (V. Loogna) — H. Orusaare nim. koolinoorte puhkpilliorkestrite konkursi laureaat, Tallinna Pioneeride Palee (A. Haasma) — laureaat.

Plokkflöödi ansamblid: Tallinna 22. kk. «Primo» (H. Vaabel) — laureaat, Tartu 2. kk. (R. Leppoja).

Akordionistide ansamblid: Tallinna 20. kk. (L. Aava) — laureaat; Tallinna 43. kk. (L. Pikker) — laureaat; Nuija EPT a. klubi (V. Ainsalu); Pärnu KETA klubi trio (R. Nurming) — laureaat.

Rahvamuusika: Tallinna Pioneeride Palee «Sõleke» (E. Jakobson, G. Jõgi) — laureaat; Tallinna Pioneeride Palee «Piibar» (T. Luhats) — laureaat; Tallinna Ehitajate Klubi «Kurekell» (Ü. Raud) — laureaat; EKE Tehnokeskus «Lee» (K. Rebane) — laureaat; Haljala kk. kandleansambel (V. Voorand) — laureaat; Muhu 8-kl. kool (V. Tikerpalu); Pärnu rajooni Kultuurimaja «Cantelo» (T. Erm) — laureaat.

Keelpilliorkestrid, -ansamblid: Sürgaverē 8-kl. kool (E. Leinsoo) — laureaat; Valga pioneerimaja (H. Hark).

Muud instrumentaalansamblid: Viimsi kk. (S. Saluveer) — laureaat.

II kategooria

Puhkpilliorkestrid: Tartu 5. kk. (S. Kald), Kuusalu kk. (M. Russak), Tartu 10. kk. (L. Leetna), Tallinna 22. kk. (P. Raik), Avinurme kk. (E. Tamm), Rakvere 1. kk. (G. Rääbovõitra).

Plokkflöödi ansamblid, -orkestrid: Viljandi 5. kk. (S. Rätsep), Kanepi kk. (P. Jõks).

Akordionistide ansamblid: Tallinna 32. kk. (L. Landra), Muhu 8-kl. kool (V. Tikerpalu), Pärnu KETA klubi (R. Nurming).

Rahvamuusikaansamblid: Tallinna 3. kk. kandleansambel (T. Kann), Tartu 2. kk. (M. Tammo).

Sümfoniettorkestrid, -ansamblid: Tapa 1. kk. (P. Kald), Haapsalu 1. kk. (A. Ammas), Tartu 10. kk. (H.-T. Tamm), Tartu 2. kk. (R. Leppoja), Pärnu 2. kk. (A. Kallastu).

Keelpilliorkestrid: Kohtla-Järve pioneerimaja (D. Šut).

Muud instrumentaalansamblid: Tallinna 21. kk. kapell, (R. Lagle), Kanepi kk. instrumentaalduo (P. Jõks).

III kategooria

Puhkpilliorkestrid: Kildu 8-kl. kool (A. Varblane), Kärsna 8-kl. kool (A. Varblane).

Plokkflöödi ansamblid: Tallinna 22. kk. (H. Vaabel).

Akordionistide ansamblid: Kanepi kk. (E. Lõhmus), Tartu 10. kk. (L. Loodus), Tartu 2. kk., Tapa 1. kk. (P. Kald).

Rahvamuusikaansamblid: Tallinna 20. kk. (H. Tepomes), Tallinna Mererajooni pioneerimaja (H. Jürgens, V. Lepp), Tallinna Mererajooni pioneerimaja kandleansambel (H. Jürgens), Vigala 8-kl. kool (H. Lüllmaa), Nuija EPT (V. Ainsalu), Tartu 10. kk. (H. Hakkaja), Haljala kk. (V. Voorand).

Keelpilliansamblid: Tallinna 37. kk. (I. Tulik).

Sümfoniettaansamblid: Tammsalu kk. (H. Mägi).

Muud instrumentaalansamblid: Põlva kk. (M. Kolsar), Haanja 8-kl. kool (H. Juurikas), Paide pioneerimaja «Pillerpall» (M. Nugis).

II. LEVIMUUSIKAANSAMBLID JA -ORKESTRID

Laureaadid: Pärnu 2. kk. estraadiorkester (L. Lepalaan), Kehra TPT a. klubi VIA (M. Kuuse), Tallinna Pioneeride Palee VIA (P. Sarapik), Narva Kultuuripalee «Energeetik» VIA «Lõbusad noodid» (E. Eidemiller). Varbla 8-kl. kooli VIA (T. Soomre), Viljandi EPT a. klubi (H. Melk), Maardu kk. VIA (A. Kurušev), Kohila Kultuurimaja VIA (P. Loit), Tallinna 20. kk. VIA (V. Verrev), Nõo kk. VIA (K. Kasak), Kadrina kk. VIA (R. Inno).

III. VOKAALANSAMBLID JA VOKALISTID

Meesansamblid: Tallinna 54. kk. (K. Puhkim) — laureaat, Kuusalu kk. (T. Esko) — laureaat, Jõgeva kk. (K. Tetsmann), Rapla kk. (K. Saadlo).

Tütarlasteansamblid: Pärnu 4. kk. (K. Mölder) — laureaat; Tallinna Ehitajate Klubi rahvamuusikaansambel «Kurekell» vokaalgrupp (Ü. Raud) — laureaat; Tallinna 22. kk. (M. Toro) — laureaat; Tartu 13. kk. (S. Trefaminova); Viljandi 5. kk. (S. Rätsep); Kiviõli 1. kk. «Karikakar» ja Kunda 1. kk. (H. Jürs).

Segaansamblid: Tallinna 22. kk. (M. Toro) — laureaat; Kose kk. (H. Sepp) — laureaat; Tallinna 2. kk. (E. Karp); Viimsi kk. (A. Saluveer);

Nuia kk. (S. Eesik); Tartu 2. kk. (K. Leppoja); Kingissepa 1. kk. (M. Ausmees).

Duetid: Tallinna 20. kk. K. Mäeots, M. Sepman (juh. P. Selis), Tallinna 54. kk. K. Valgesoo, A. Vetevool (juh. K. Puhkim).

Vokalistid (tütarlapsed): Airi Udras (Jüri kk., juh. R. Ridbeck) — laureaat; Sirje Votting (Orissaare kk., juh. M. Sepp) — laureaat; Maarika Veeoru (Avinurme kk., juh. U. Tooming); Tiina Vaher (Viljandi 1. kk., juh. T. Trumm); Maris Teär (Kingissepa 2. kk., juh. L. Toon).

Vokalistid (noormehed): Alar Pintsar (Tartu 7. kk., juh. U. Uiga) — laureaat; Alar Hook (Tartu 7. kk., juh. U. Uiga) — laureaat; Toomas Tõnts (Tamsalu kk., juh. H. Mägi) — laureaat; Ain Alabert (Võru 1. kk., juh. S. Ruusamäe) — laureaat; Peeter Hillep (Elva kk., juh. M. Sirel); Lembit Kapso (Saku kk., juh. T. Kaer); Aivar Tammel (Kingissepa 1. kk., M. Ausmees).

Kirjandust muusika- õpetajale

H. Rannapi «Tee muusikasse», kirjastus «Eesti Raamat», 1984, räägib mitmete eesti nimekate heliloojate, interpretide, pedagoogide ja dirigentide kujunemisest tunnustatud muusikuteks. Määravaks on olnud kodu osa muusikaarmastuse kasvatamisel, indu on andnud kodune musitseerimine paljudes peredes, lähedaste mõjutused ja aktiivne tegelemine muusikaga kooliajal entusiastlike õpetajate suunamisel ja juhendamisel.

Nii suundusid muusikarajale Hugo Lepnurm, Viktor Gurjev, Eugen Kapp, Linda Saul, Jüri Variste, Tuudur Vettik, Edgar Arro, Villem Reimann, Heljo Sepp, Bruno Lukk, Artur Vahter, Uno Naissoo jt.

«Muusikalisi lehekülgi» III, kirjastuse «Eesti Raamat» väljaanne 1983. a., on kogumik üheksa autori muusikaajaloolistest ja «teoreetilistest artiklitest. Huvipakkuvat lisamaterjali muusikaõpetajale annavad M. Männiku uurimus «Eesti ja Soome muusikasuhetest XIX sajandi teisel poolel», O. Kasemaa «Orkestriliikumisest XIX sajandi 80-ndatel aastatel», P. Kuuse «Cyrillus Kreek ja eesti rahvamuusika» jt.

Raamatu lõppu on lisatud eesti muusikaelu kroonika aastaist 1979—1981.

«Peeter Süda», kirjastus «Eesti Raamat», 1984, on I. Randalu koostatud esimene iseseisev trükis heliloojast. Selles antakse ülevaade P. Süda (1883—1920) põlvnemisest, elust lapsepõlvkodus Lääne-Saaremaal Lümanda vallas Atla külas ja esimestest muusikaõpingutest esmalt isa, siis kihelkonna kanteri Ado Knapi juhendamisel. 1902. a. alustas P. Süda õppimist Peterburi Konservatooriumis.

Helilooja isiksust aitavad avada mälestusküllid temaga suhelnud isikutelt. P. Süda loomingust kirjutavad H. Lepnurm, M. Humal, ja V. Rumessen.

Lisades on toodud andmed P. Süda noodi- ja raamatukogust, väljavõtted eesti rahvaviiside kogumise aruannetest aastaist 1906—1913 ning helitööde nimistu.

«Orelid ja osjapillid, pasunad ja parmupillid» on Teatri- ja Muusikamuuseumi väljaanne aastast 1978.

Brošüür annab hea ülevaate muuseumis eksponeeritavatest instrumentidest, milledest eksponaat nr. 1 on 1921. a. saadud helilooja P. Süda koduorel. Muusikaõpetajale vajalik materjal pillide tutvustamiseks.

Kirjastus «Eesti Raamat» andis 1983. a. lõpul välja kordustrukina V. Ojakäärü raamatu «Popmuusikast», mis aitab avardada arusaamist selle muusikaligi olemusest, tekkest ja arenguteest kuni tänapäevani.

Muusikaõpetajale on teos abiks orienteerumisel ümbritsevas muusikatulvas, õpilaste tähelepanu juhtimisel väärtuslikule ja vaimu rikastavale, nende maitse arendamisel ja kujundamisel.

Olulisemaid jooni eesti levimuusika lähiminevikust ja tänapäevast annab A. Ermi raamat «Polkast rokini». Kirjastus «Perioodika», 1983.

Auväärsel kohal raamatus on «kolm kanget meest» — Uno Naissoo, Arne Oit ja Valter Ojakäär.

Antakse ülevaade nii vanema kui noorema põlvkonna levimuusika loojate ja selle esitajate — lauljate, instrumentalistide ja ansambelite — kujunemisest ning loometeest. Illustreeritud rohke pildimaterjaliga.

VÕT-i väljaandel alustati 1983. a. sarjas «Abiks muusikaõpetajale» uudisrepertuaari väljaandmist.

«Laululis» I sisaldab 13 R. Eespere lastelaulu instrumentaalsaatega. Nende õpetamiseks on autor andnud eessõnas omapoolsed soovitused.

MALL KLAAS

«Pöialpoisi» uus muusikal

ELKNO preemia laureaat Haapsalu 1. keskkooli näidismuusikateater «Pöialpoiss» tõi lavale muusikali «Charlotte koob võrku». Muusika kirjutas TRK lõpetaja Alo Mattiisen E. B. White'i samanimelise jutustuse ainetel (E. Soosaare tõlge). Loo dramatiseeris kooli vilistlane, TRÜ eesti filoloogia teaduskonna üliõpilane Margus Kasterpalu. Laulutekstide autorid on Jana Porila, Alo Mattiisen ja Viktor Nelik. Muusika orkestreerisid Andres Ammas ja Alo Mattiisen. Dirigendi ja koormeisterina tegutses kooli vilistlane, TRK diplomand Andres Ammas, kes 20. mai etendusel sooritas ühtlasi dirigeerimise riigieksami TRK riigieksamikomisjoni ees.

Lauljaid õpetas Ilona Aasvere. Lavastas Viktor Nelik, tantsud ja liikumise seadis Erika Hiibus, lavakujunduse tegi Mare Sinisaar, kostüümikavandid Svetlana Medovaja Moskva Riiklikust Lastemuusikateatrist. Valgustajad, helitehnikud, lavameistrid ja asjaosalised ning näitlejad olid seegi kord Haapsalu 1. keskkoolist.

Riiklik eksamikomisjon jäi diplomand Andres Ammas ja lõpetaja Alo Mattiiseni tööga rahule. Eriti sündmuslik oli see, et riigieksamil esitas diplomand kaasõppuri teose.

Haapsalu 1. keskkoolis tegutses siiani sümfonietorkester (kadunud Tõnu Paometsa juhatusel), kuid Alo Mattiisen ja Andres Ammas lisasid orkestrile elektripillidega uut kõlavärvi, mis sobib muusikali koostikku ja rütmistikku. Muusikali kirjutamisel arvestas noor helilooja õpilaste võimeid. Jõukohane ja tegijatele rõõmu pakkuv, publikut huviga köitev teos.

«Charlotte'i» etenduste menu ja mõttevahetused sel puhul tunnustasid kooli ja konservatooriumi viljakat koostööd. Sellelaadne šeflus võiks teistegi koolide muusikaelu elavdada, aitaks muusikapedagoogika üliõpilasi õpetajatööle paremini orienteerida, neil koolilijõosse sisse elada. Muusikateatri asutamine pole küll igas koolis jõukohane, aga tublid koorid ja orkestrid suudab entusiast käima panna.

Andres Ammas valmistus koolitöök 1. kursusest alates, nagu teda iseloomustas TRK rektor ja ühtlasi üliõpilase erialaõppejõud Venno Laul. Ta õppis täiendavalt koori dirigeerimisele ka orkestreerimist ja orkestri dirigeerimist, harmooniat jm. Selline õppesuund võiks olla kõikidel muusikapedagoogika üliõpilastel, sest tulevases töös on need vajalikud teadmised.

«Charlotte'i...» lavalettoomine tõi ka Haapsalu 1. keskkooli muusikateatrisse uusi tuuli ja nooruslikku lusti, lastele aga suurt tegevusrõõmu. Seda märkasid nii asjaosalised kui ka pealtvaatajad. Tunnustavalt toonitasid «Pöialpoisi» kui lastemuusikateatri erilaadust, tema head orkestrit ja koore Moskva Riikliku Lastemuusikateatri pedagoogid Zinaida Mjasnikova ja Anna Genina, kes viibisid etendusel.

Kuigi «Pöialpoisil» on portfellis juba uus lugu, jääb «Charlotte...» vähemasti aastaks veel mängukavva.

MAIMO KALMET



KROONIKA

Teaduslik- metoodiline nõupidamine «Tund õppekabinetis»

■ 24. ja 25. aprillil toimus Tallinnas ülevaba-riigiline teaduslik-metoodiline nõupidamine «Tund õppekabinetis». Seal esinesid lisaks meie vabariigi tuntud pedagoogikateadlastele ja õppejõududele ka õpetajais praktikud.

Plenaarkoosoleku avas ENSV haridusministri asetäitja **K. Luts**, kes kõneles äsja vastuvõetud koolireformist tulenevatest ülesannetest.

Õppevormide mitmekesistamise vajadusest ja võimalustest rääkis professor **I. Unt** (TRÜ). Tund on küll õppetöö põhivorm, kuid ei tohi unustada ka teisi, näiteks ekskursioone, välitööd. Kabineti eeliseid tuleb kasutada maksimaalselt ning harjutada õpilasi vabalt ja iseseisvalt kasutama õppevahendeid.

NSVL Kutsepedagoogika TUL professori **A. Kõverjala** ettekanne oli suunatud ainekabineti ja õppetunni vahekorrale. Ta rääkis kabineti varustatusest õppevahenditega, nende liikidest ja komplekssest kasutamisest. **V. Ruus** (PTUL) kõneles kasvatuses õppetunnis. Õppetunni kasvatusliku funktsiooni all mõistame väärtuste edastamist õppetöös. Väärtuse väljenduseks on hinnang. Seega on õpetaja ja iga tema antud tunni ülesanne hinnangute kujundamine, õpilaste suhestamine inimkonna ja eesrindlike sotsiaalsete jõudude väärtussüsteemiga. **H. Liimets** näitas oma ettekandes õpperuumide osa didaktilises süsteemis, esemelis-ruumilise keskkonna mõju õpetaja ja kogu kooli praktilisele tegevusele. Ta tutvustas soodsaid ruumitingimusi nii õpilaste kui õpetaja seisukohalt, samuti üldisi ruumipsühholoogilisi nõudeid.

Päeva teisel poolel töötas 7 sektsiooni. Didaktikasektsioonis rääkis **A. Elango** (TRÜ) õpilaste teadmiste kontrollimisest, **E. Lukas**

(TPedl) sellest, kuidas õpetada õpilasi õppima. **E.-M. Vernik** (TPedl) tutvustas suhestamise fenomeni õppetunnisises organisatsioonis, **A. Leinbock** (PTUI) näitlikkuse järjepidevust tunnis ja **E. Tamm** (TRÜ) tehnovahendite kasutamise õpetamist üliõpilastele. Pedagoogikadoktor **J. Mikk** (TRÜ) andis ülevaate ainekabinetis vajalikust õppekirjandusest, didaktikanõuded õppekabineti sisustamisel esitas **A. Tarraste** (NSVL Kutsepedagoogika TUI). **H. Lahe** (TPedl) ettekandes oli juttu klassijuhatajatunnist ja klassijuhatajakabinetest.

Ajaloo ja ühiskonnaõpetuse, eesti keele ja kirjanduse sektsioonis andis **M. Oksa** (Haridusministeerium) ülevaate ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabineti osast õpilaste ühiskondliku aktiivsuse kujundamisel, **O. Rumjantsev** (Narva 6. kk.) õppe-kasvatustöö korraldamisest ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabineti. **S. Oispuu** (PTUI) kõneles olulise eraldamisest uue aine käsitlemisel, **V. Maanso** (PTUI) õppetunnist ja õpioskustest. **L. Villandi** ja **M. Väkrani** (TPedl) ühisuurimuse teema oli «Eepos kirjandusõpetuses». **H. Krasohin** (Nuija kk.) tutvustas oma kogemusi ainekabineti osal õpilaste kasvatamise keskusena. **L. Rein** (Pärnu-Jaagupi kk.) avaldas mõtteid, miks ta eelistab õpetada kabineti. Veel esines **J. Nurmik** (Haridusministeerium).

Matemaatikasektsioonis kuulati õpetajast pensionäri **M. Mõtuste** mõtteid matemaatikatunnist ja ainekabineti. **E. Nurk** (Vändra kk.) rääkis erinevate õppevormide seostamisest õppeprotsessis, **A. Raud** (Tallinna Mererajooni HO) näitlikustamisest geomeetria õpetamisel, **V. Kornell** (TPedl) kooliarvutitest, Turba kk. õpetaja **T. Aro** vaagis õpetaja ja õpilase töö ratsionaalset korraldust ainekabineti, **L. Kork** kollektiivset tööd kabinetitunnis.

Keemia- ja füüsikasektsioonis tutvustasid **O. Lillemägi** (Tallinna 21. kk.) õpilaste tööharjumuse arendamise võimalusi, **S. Kaidla** (Kose kk.) õpioskuste kujundamist keemiatunnis. **V. Smirnov** (Tallinna 6. kk.) rääkis sellest, kuidas füüsikakabinetti täiustades võib õppetunni efektiivsust

tõsta, **Ü. Köpp** (Suure-Jaani kk.), kuidas üldistatud tehnilisi teadmisi kabinetitunnis õpetada **J. Hendre** (TPedl) teema oli «Õppefilm tunnis», **G. Karul** (TRO) «Üliõpilaste pedagoogiline ettevalmistamine tööks õppekabineti». **J. Umborg** (NSVL Kutsepedagoogika TUI) kõneles laboritööde järjepidevusest elektrotehnikakabineti.

Bioloogia ja geograafia sektsioonis olid 2 ettekannet PTUI teaduritel: **H. Tiits** kõneles õpilaste tunnetusaktiivsuse kasvatamisest ja **M. Rute** bioloogiakabineti osast õpilaste ökoloogilisel kasvatamisel. **E. Kiis** (VÖT) rääkis õppe- ja kasvatustöö korraldamisest bioloogia-geograafia ühiskabineti, **A. Benno** (TRÜ) frontaalse, iseseisva ning rühmatöö kohast ja efektiivsusest. **M. Piho** (Võru 1. kk.) tutvustas oma kogemusi tunnist bioloogiakabineti, **L. Kaitsmaa** (Jõgeva kk.) näitlikustamisest bioloogias ja **T. Velström** (Kose kk.) ajalehtede ja ajakirjade kasutamist geograafiakabineti. **A. Valgma** (PTUI) andis ülevaate väli- ja kabinetitunni seosest, **A. Benno** tulevaste õpetajate ettevalmistamisest tööks geograafiakabineti.

Vene ja võõrkeele sektsioonis kõnelesid TRÜ õppejõud **A. Metsa** tehnovahendite komplekssest kasutamisest vene keele tundides ning **L. Hone** ja **H. Tõevere** üliõpilaste ettevalmistamisest tööks kooli võõrkeelekabineti. VÖT-i metoodik **A. Siirak** tutvustas õppekomplektidega töötamist vene keele kabineti, **U. Läänemets** (VÖT-i metoodik) ainekabinetti ja maiskonnalugu.

Vene keele õpetamise kogemustest ainekabineti oli juttu **H. Põldoja** (Sausti 8-kl. kool), **V. Perelõgina** (Pärnu 2. kk.) ja **M. Drenkhani** (Kanepi kk.) ettekannetes. Nüüdisaegsetest keelekabinettidest ja nende efektiivsusest rääkisid **M. Kigaste** (Viljandi 1. kk.) ja **E. Hellenurme** (Nõo kk.). **T. Loog** (Tartu 10. kk.) näitas võimalusi dialoogi õpetamiseks keskastme klasside inglise keele tunnis, **V. Saar** (Nõo kk.) aja ratsionaalset kasutamist grafoprojektori kasutamisega.

Nõupidamise «Tund õppekabineti» presiidium ja kuulajad.

TÖNU KALLE fotod



Algõpetuse sektsioonis tegi **E. Hiie** (TPedI) ettekande kasvatuses emakeele lugemistunnis, **K. Indre** (TRÜ) intellektuaalsete õpioskuste kujundamisest tunnis. PTUI teadurid **L. Kivi** ja **S. Alumäe** käsitlesid 6-aastaste laste klassitundi ning nende hõivatust mängusituatsioonidega. Töökogemuslikud ettekanded Põlva kk. õpetajatelt puudutasid õppevahendite kasutamist algklassides. **L. Kuut** (Nuia kk.) rääkis tööst algklassikabinetis, **M.-A. Põldmets** (Rakvere 3. kk.) loodusõpetuse kabinetis.

25. aprilli hommikul said kõik nõupidamises osavõtjad võimaluse jälgida näidistunde Tallinna koolides.

Plenaarkoosolekul kõneles Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja **A. Eglon**, kuidas analüüsida õppetundi, **E. Kaisma** (VÕT) kooli metoodikakabineti osast kabinetisüsteemis. **U. Kala** (VÕT) tutvustas kohalviibinuid ankesterimisest saadud andmetega teemal: ainekabineti õpetaja pilgu läbi. **L. Tünpuu** esitas koos **H. Tombuga** valminud uurimuse «Tulevaste õpetajate ettevalmistus tööks ainekabinetis».

Teaduslik-metoodilise nõupidamise tööpäevad hindas **K. Luts** asjalikeks ja kõiki osavõtnuid rikastanuks.

Konverents «Laste mäng ja iseseisev tegevus kommunistliku kasvatuse süsteemis»

■ 15.—17. maini k. a. toimus Tallinnas ülevabariigiline teaduslik-praktiline konverents «Laste mäng ja iseseisev tegevus kommunistliku kasvatusesüsteemis». Konverentsist oli kutsutud osa

võtma 400 delegaati: koolieelsete lasteasutuste juhatajaid, kasvatajaid-metoodikuid, meie ja vennasvabariikide pedagoogika- ja psühholoogiategadlasi, koolieelse kasvatuses metoodikuid, lasteasutustele kaadrit koolitavate õppeasutuste juhte ja õppejõude, mitmete ministeeriumide ja ametkondade juhtivtöötajaid.

Plenaarkoosoleku avas ENSV haridusministri asetäitja **A. Tükk**.

Meie vabariigi koolieelsete lasteasutuste ülesannetest lastes aktiivse eluhoiaku kujundamisel ja iseseisvuse arendamisel tegi ettekande ENSV Haridusministeeriumi lasteasutuste valitsuse juhataja **A. Kikas**.

Järgnesid teaduslikud ettekanded. NSV Liidu PA Koolieelse Kasvatuse Teadusliku Uurimise Instituudist esinesid pedagoogikandidaadid **N. Mihhailenko** («Mängu osa lasteaias pedagoogilises protsessis»), **J. Zvorõgina** («Mängu kujunemine väikelapseas»), **R. Ivankova** («Kõlbliline kasvatus ja laste iseseisvad rollimängud») ja psühholoogiakandidaadid **T. Antonova** («Suhtlemise ja laste omavaheliste suhete kujundamine mängu kaudu»). Pedagoogikakandidaat **A. Bondarenko** V. I. Lenini nim. Moskva Pedagoogilisest Instituudist käsitles humaansuse ja empaatia kasvatamist loovmängu kaudu; pedagoogikakandidaat **Z. Kontautiene** Siauliai Pedagoogilisest Instituudist pakkus välja võimalusi õppemängude kasvatusliku funktsiooni suurendamiseks. «Rollimäng «Perekond» laste perekonnaleks ettevalmistamise vahendina» oli teemaks pedagoogikakandidaat **D. Dzintarel** Läti NSV Õpetajate Täiendusinstituudist. Meie teadureist esines TPedI dotsent **T. Tulva** teemal «Mäng ja lapse vaimne tervis».

Konverentsil teisel päeval töötas neli sektsiooni.

Sektsioonis «Mäng ja juhtimine» (juhatas Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse Metoodika Kabineti direktor **M. Salum**) osales 103 inimest, esitati 8 töökogemuslikku ettekannet. Sissejuhatava ettekande «Mäng kui ajalises järgnevuses olevate sündmuste jada» esitas ENSV Juhtide Kvalifikatsiooni Tõstmise Instituudi vanemõpetaja filosoofiakandidaat **O. Vooglaid**.



Сексioonist «Mäng ja kehaline kasvatus» (juh. VÖT-i metoodik R. Eigo) võttis osa 63 kuulajat, esitati 7 ettekannet. Külalisena võttis sõna NSVL teeneline meistersportlane J. Lössov.

Сексioonis «Mängu osa lapse vaimsel ja kõlbellisel kasvatamisel» (juh. VÖT-i metoodik A. Rohtla) kuulas 73 inimest 8 töökogemust.

Сексioonis «Mäng ja esteetiline kasvatus» (juh. VÖT-i metoodik L. Herodes) esitati 62 kuulajale 7 töökogemuslikku ettekannet. Mõttevahetust esteetilise kasvatusе актуaalsetest probleemidest juhtis VÖT-i psühholoogiakateedri õppejõud pedagoogikakandidaat S. Ploom.

Samal päeval külastati rühmiti Tallinna Lenini rajooni 71./47., 124., 80., 125.; Kaliniini rajooni 10., 143., 42., 148., 146.; Mererajooni 78., 79., 154., 157. ja Oktoobri rajooni 12., 35., 112., 118., 134. ja 87. lastepäevakodu ning Ranna sovhoosi ja S. Kirovi nim. näidiskalurikolhoosi lasteaeda.

Lõpp-plenaarkoosolekul kuulati ettekandeid «Mäng lapse vaimse kasvatusе vahendina» (H. Sarapuu, PTUI), «Laste omaalgatusе arendamine tunnivilisе tegevuses» (H. Suursalu, Tall. Ped. Kool), «Laste tunnetustegevuse arendamine mängus» (A. Saar, TPedI) ja «Konfliktsete lapsed mängus» (Ü. Laidvee, Pärnu rajooni haridusosakonna metoodik).

Tehti kokkuvõtte seksioonide tööst, kuulati ära teadurite ja praktikute sõnavõttud, autasustati mängu edendamisel tulemusliku töö tegijaid, konverentsil esinenuid ning lasteasutuste materiaalbaasi tugevdamisele ja pedagoogilisele tööle kaasaaidanud ministeeriume ja ametkondi.

Konverents esitas soovitusid laste mängu ja iseseisva tegevuse kui kommunistliku kasvatusе efektiivsete vahendite edasiarendamiseks.

Õuikogude Kool

К. ЛУТС. Школьную реформу — в жизнь. Автор рассматривает три комплекса проблем, на которые при проведении в жизнь школьной реформы следует обратить внимание. Это — качество образования, трудовое воспитание, профориентация и общественное воспитание детей. Подчеркиваются положения, которые должны способствовать повышению идейно-теоретического уровня учебно-воспитательного процесса в соответствии с требованиями социального развития научно-технической революции. Школа должна иметь в виду, что сегодня воспитываются члены общества XXI столетия. Хорошая организация работы и профориентация должны иметь место уже в начальных классах. Общественное воспитание детей должно помочь наиболее полному развитию способностей детей.

В. РУТТАС. Традиция и школа XXI века. Автор делится с читателем своими мыслями о соотношении старого и нового, постоянного и меняющегося в системе просвещения, исходя из основных направлений школьной реформы. Он старается ответить на вопрос: во что школьная реформа должна трансформировать отживший себя стереотип. Автор считает, что в нашей стране имеется прочная основа для осуществления школьной реформы и преобразования школы XX века в школу XXI века.

Учебник дидактики, учитывающий проблемы будущего.

Читателям «Ньюкоуде кооль» дает интервью доктор педагогических наук, профессор Педагогической высшей школы им. Лизелотты Херманн в Гюстрове Вернер Науманн, который вместе с академиком Хейно Лийметсом написал учебник дидактики / H. Liimets, W. Naumann. Didaktik. Volk und Wissen Wolkseigner Verlag, Berlin, 1982. 366 S.). Ответчая на вопросы работника редакции, В. Науманн рассказывает о создании учебника и об исходных положениях авторов при его написании. Готовится к печати новое издание учебника, оно будет переведено, возможно, и на русский язык.

Х. КЕЛЬДЕР. Руководство педагогическим коллективом и микроклимат в нем.

Статья является продолжением материала, напечатанного в «Ньюкоуде кооль» 1984, № 2. Х. Кельдер, директор Таллинской 32-ой средней школы, в этот раз останавливается более подробно на трех стилях руководства: демократическом /коллекциальном/, авторитарном /авторитарном, директивном/ и либеральном /пассивном/. Поскольку педагогический коллектив имеет свои особенности, существенно воздействующие на психологический климат /преобладание учителей одного пола, характер работы — воспитательная работа/, то в руководстве для правильного стимулирования необходимо найти правильное соотношение между похвалой и порицанием. Наиболее благоприятную атмосферу создает демократический стиль руководства. Самым важным следует считать правильную организацию работы в соответствии с обстоятельствами.

Еще раз об ученическом самоуправлении /на основе опыта наших школ/.

Статья продолжает тему об ученическом самоуправлении, начатую в майском номере «Ньюкоуде кооль» за 1984 г. В этой статье более подробно говорится о распределении обязанностей между органами самоуправления и дается обзор курсовых работ, написанных в последние годы по этой теме на факультете усовершенствования руководителей школ при ТПЕДИ. О своем опыте работы рассказывают директор Валгаской 1-ой средней школы А. Амбос, директор Виру-Яагупиской 8-летней школы В. Таремаа и директор Пюхьярвеской 8-летней школы М. Кутсар.

А. УРГЕ. Опыт профориентационной работы при обучении химии.

Автор, учитель Пярнуской 4-ой средней школы, знакомит с профориентационной работой, проводимой в этой школе через обучение химии в VII-XI классах. Целью этой работы является познакомить молодежь с профессиями, распространенными в родном городе.

А. МЕТСПАЛУ. О связи между взаимоотношениями учащихся и воспитательными установками учителей

В статье, написанной на основе эксперимента рассматривается связь между взаимоотношениями учащихся и воспитательными установками учителей. Исследование проводилось путем анализа литературы и тестирования /по социометрическому, по персонализирующему тесту Кэтелля 16 ЛФ формы А и по выявлению профессиональной установки учителей МАН/. Из контингента 30 учителей для исследования было выделено 8 учителей с их учениками /N=226/. На основе анализа литературы выявлена связь воспитательных установок учителей с взаимоотношениями между учащимися. Результаты исследования подтверждают выдвинутые гипотезы, но для более глубокого изучения данной проблемы требуется намного больший контингент испытуемых.

С. БИСПУУ. Поиски с целью совершенствования учебного процесса.

В статье подчеркиваются возрастающие требования к общеобразовательной школе при формировании всесторонне развитой личности и в связи с созданием необходимых предпосылок для учения в течение всей жизни. Рассматриваются некоторые основные направления совершенствования учебного процесса в настоящее время. Критически анализируется исследовательское направление в обучении, поисковая деятельность, ориентированная на личность учащегося, а также обучение, основанное на бихевиоризме. В результате критического анализа автор приходит к выводу, что одной из возможностей совершенствования учебного процесса является наиболее ясное целеполагание во всех предметах, курсах, темах и уроках, исключая при этом какие-либо крайности.

К. КУЛЬД. Повести Ф. Тугласа в X классе.

Статья опирается на опыт работы учителя Тапаской 1-ой средней школы. Показываются возможности рассмотрения и лучшего понимания учащимися X класса повестей Ф. Тугласа «Тень человека», «Поли и Хухуу», «Цветы черемухи», «В конце света».

Х. КАРИК. Металлы — центральная тема химии элементов.

Статья методического содержания, которая поможет учителю более подробно ознакомиться учащимся с темами, связанными с металлами. Рассматриваются особенности металлов и электрохимический ряд напряжений металлов. Указывается на типичные ошибки учеников при использовании электрохимического ряда напряжений металлов, приводятся проблемные задачи для использования электрохимического ряда напряжений металлов и для развития химического мышления.

А. РЕИНМАА. Обучение приемам самоконтроля учащихся вспомогательной школы при решении учебных заданий.

Возможности умственно отсталых школьников в овладении приемами самоконтроля в учебной деятельности изучены только частично. Данная статья написана на основе изучения познавательной деятельности 207 учеников V-VIII классов вспомогательной школы при решении ими учебных заданий, имеющих письменные инструкции для самоконтроля. Выяснилось, что ученики всех

классов испытывают значительные трудности при обнаружении и исправлении ошибок в своих работах. Успешность работы зависит от приема самоконтроля, а также от предварительного обучения. Более легкими оказались следующие приемы: а/ самоконтроль на основе данных учителем готовых эталонов и б/ самоконтроль на основе выбора правильного ответа.

Э. ВЕЭ. Для воспитания сознательной дисциплины.

Статья методического содержания адресована работникам дошкольных детских учреждений. В дошкольном возрасте закладывается основа дисциплинированного поведения в школе, трудовом коллективе и др. местах. Автор перечисляет условия воспитания организованного поведения и комментирует их, приводя примеры и рекомендации. Отмечается необходимость сотрудничества с родителями.

Я. НАБЕР. Школы в городах Эстонии во второй половине XVII века.

К рассматриваемому периоду относятся Северная и Шведско-польская война, а также годы чумы и голода, которые губительно действовали на экономику и культуру городов. Школы страдали от недостатка денег, снижалась школьная дисциплина, обучение велось на низком уровне. В начале 1680 годов в Эстонии получили распространение крестьянские приходские и городские школы для эстонцев. Произошли изменения в организации образования в городах. В 1690 г. снова был открыт Тартуский университет /Academia Gustavo-Carolina, в 1699—1710 гг. работал в Пярну/, который оказывал большое влияние на образование в городах Эстонии.

К. КИРБЕР. Ознакомление учащихся с профессиями, связанными с музыкой.

Показываются возможности ознакомления и пропаганды профессий, связанных с музыкой, в общеобразовательной школе. Статья написана на основе опыта работы. Она содержит таблицу «Классификация музыкальных профессий».

И. ЛИНАСК. О республиканском музыкальном смотре школьной молодежи.

В прошлом учебном году были проведены смотры для выявления лучших исполнителей инструментальной, вокальной, серьезной и легкой музыки. Статья дает обзор состояния музыкальной самодеятельности в наших школах, подчеркивая положительные стороны и указывая на недостатки и резервы. Приводятся лучшие исполнители и их руководители.

Новый мюзикл «Гнома»

Статья знакомит с постановкой мюзикла «Шарлотта плетет сеть», которая только что вышла на сцену образцового музыкального театра Хаапсалуской 1-ой средней школы «Гном», лауреата премии ЛКСМ Эстонии. Музыка написана выпускником консерватории Ало Матизеном по мотивам рассказа Э. Б. Уайта.

(Algas 1. lk.)

15. juunil maandus tugeva suurtükiväe toetusel laevakahurite ja seejärel 150 lennuki pommirahe all dessant Saipani saarel. 9. juuliks õnnestus ameeriklastel murda jaapanlaste organiseeritud vastupanu ning saar vallutada. Ent džunglites, mägedes ja koobastes varjusid sajad Jaapani sõdurid, kes ohustasid dessantüksusi kuni 1945. a. märtsini.

Lahingutes Saipani pärast kasutas USA lennuvägi esmakordselt napalmi. Jaapanlased kaotasid saarel 41 000 ja ameeriklased 3500 inimest surnute ja teadmata kadunutena. Jaapani laevastiku lüüasaamine Mariaani saartel ning Saipani saare kaotamine etendasid tähtsat osa sõjategevuses Vaiksel ookeanil. Valmistudes Guami hõivamiseks, tulistasid ja pommitasid ameeriklased mitmel päeval saart suurtükkidest ja lennukitelt.

Jaapani garnisoni vastu paisati üle 54 000 dessantlase, 720 suurtükki ja miinipildujat ning 200 tanki. Ameeriklaste ülekaal oli elavjõus 2,7-, suurtükkides 7- ja tankides 5-kordne. Lisaks sellele oli neil Mariaani saarte piirkonnas täielik ülekaal õhus. Dessant algas 21. juuli hommikul. Sama kuu lõpul tungisid ameeriklased Tikani saarele. Pärast ägedaid lahinguid olid Jaapani väed kuu lõpuks purustatud.

HELME MAAKUTSEKESKKOOL

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Kutseharidussüsteemi edasiarendamisest ja selle osatähtsuse suurendamisest kvalifitseeritud tööliiskaadri ettevalmistamisel» on rõhutatud, et «... kõigi kutseharidustöötajate jõupingutused peavad olema suunatud sellele, et õpilased omandaksid põhjalikke ja püsivaid teadmisi, et kujundada neis nüüdisaegset majanduslikku mõtlemist, kõrget kutsemeisterlikkust ning loovat töösuhetumist».

Alates 1985. aastast hakatakse kvalifitseeritud tööjõudu põhilistel põllumajanduskutsealadel ette valmistama kutsekeskkoolides. Määruses tehakse asjaosalistele ministriumidele ja keskustele ülesandeks põhjalikult kaaluda nende koolide võrgu edasiarendamist ja ratsionaalset paigutust maal. Määruses nähakse ette samuti kutsekeskkoolide lõpetanutele vajalike töö-, elu- ja puhke-tingimuste loomine ning nende kinnistamine põllumajandustootmises. Majanditesse alalisele tööle asuvatele kutsekeskkoolide lõpetanutele lubatakse maksta majapidamise sisseseadmiseks 500 rubla ulatuses ühekordset toetust. Kutsekeskkooli kiitusega või heade ja väga heade hinnetega lõpetanud võivad kooli õppenõukogu soovitusel vahetult edasi õppida kõrgkoolis ilma suunamisjärgse töötamise kohustuseta.

1986. aastast alates eraldatakse põllumajandusele oskustöölisi ettevalmistavatele kutsekeskkoolidele maad uute õppemajandite asutamiseks ning olemasolevate laiendamiseks, samuti traktoreid, kombaine, autosid, busse, maaparandusmasinaid ja tööpinke.

Täiendavad soodused on ette nähtud ka põllumajandusele kaadrit ettevalmistavate kutsekeskkoolide õpetajatele ning teistele töötajatele. Õpetajate ja meistrite palgad tõusevad nendes koolides juba uuest õppeaastast. Täiendavatest soodustustest tuleks nimetada veel individuaal-elamu ehitamiseks abi andmist, õppemajandites toodetud liha, piima, munade jt. toiduainete müümist kutsekeskkooli töötajatele riiklike jaehindadega. Sellega seoses loodetakse ka kaadri, eriti keske kujud — tootmisõpetuse meistri — probleemi lahendamist ja õpetamise kvaliteedi paranemist.

Üks kvalifitseeritud põllumajandustöötajaid ettevalmistavaid õppeasutusi on Helme maakutsekeskkool. Juba üle poole sajandi on seal põllumehi koolitatud. Nõukogude korra ajal ehitati Helmes välja meie vabariigi üks suuremaid maakutsekoole. 1973. aastast muudeti Helme kutsekool kutsekeskkooliks ja sellest ajast alates on lõpetanuid üle tuhande keskharidusega põllumehe. Alates 1982. a. õpivad koolis ka tütarlapsed.

Koolis õpetatakse järgmisi erialasid: 1) laia profiiliga traktorist-masinist, 2) farmi mehhanisaator, 3) kodundusoskusega laia profiiliga loomakasvatusemeister. Õpiaeg on 3 aastat. Kahe esimesena nimetatud eriala lõpetajad saavad lisaks C-kategooria autojuhi load, kodundusoskusega loomakasvatusemeistrid III kategooria koka kutse ja perenaisele vajalikke teadmisi kodundusest. Peale selle on üheaastase õpiajaga kutsekooli õppegrupis võimalik õppida III kl. traktoristiks-masinistiks ja maaparanduskallakuga III kl. traktoristiks-masinistiks.

Esimene praktika saadakse kooli õppemajandis, tootmispraktikal ollakse aga suunavas majandis.

Õpilastele on ette nähtud tasuta toitlustamine, kooli- ja tööriided, elatakse kooli ühiselamutes. Kool maksab 10 rubla stipendiumi kuus, sellele lisaks suunava majandi stipendium 10—25 rubla.

Vabal ajal võivad õpilased sportida, tegelda tehnilise loominguga, fotoasjandusega, mängida puhkpilli- ja tantsuorkestris. Kool asub looduskaunis kohas, kõrval on Helme lossimäed ja iidne park.

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 05. 1984. Trükkimisele antud 29. 06. 1984. Trükiarv 4100. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-05789. Tellimise nr. 2064.

Tellimishind aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Орган мн. пров. ЭССР. На естонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ныкугоде кооль» («Советская школа»).



LAINA REIMUND
töötab raamatukogu-
juhatajana siin juba
1968. aastast.



INGRID SAHYA
ja
ANNELI AAS
oma,
parimaks
funnistatud
toas.

OLEV PODERAT
tehnoloogia
praktikal.

AIVAR VOSU
orast
rullimas.



Raematupeal
84-8416