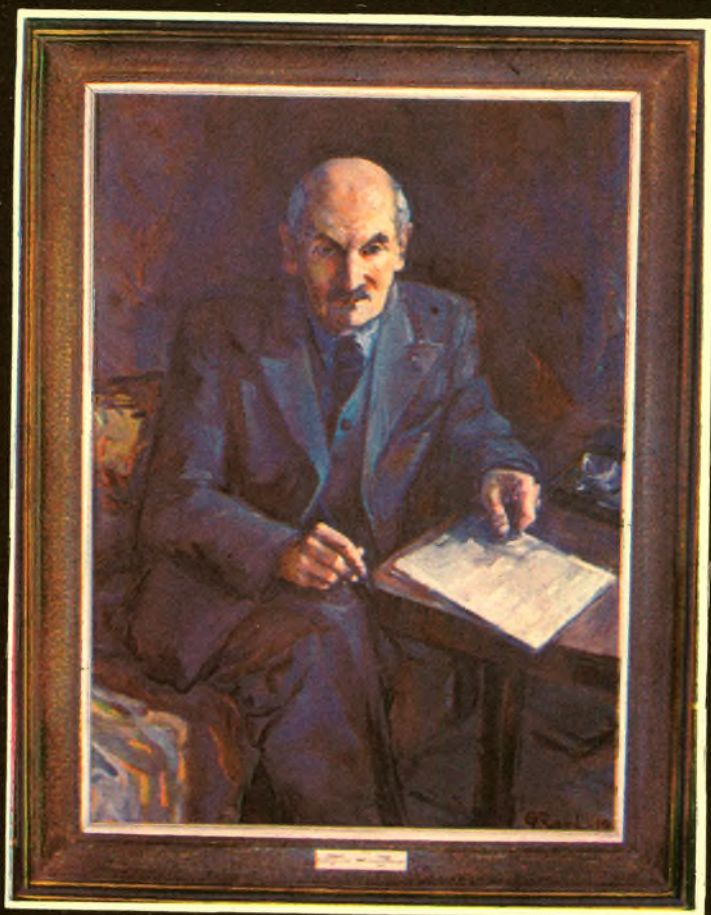


Noorkogude KOOL






 eesti nsv aileanvõitlusega presiidium

sar. **OSKAR LUTS**

*Silmas, püüdes Teie suuri teemad
 kirjanduse all*
 eesti nsv
 aileanvõitlusega presiidium
 oma saadusega, 10. juulil 1945 a.
 taimeastast teid


EESTI NSV
RAHVAKIRJANDIKS

*Teie NSV aileanvõitlusega
 Presiidiumi esimees*

*Teie NSV aileanvõitlusega
 Presiidiumi sekretär*

Tallinn, 10. juulil 1945

OSKAR LUTSU MEENUTADES

Meie rahvuskultuuris kuulub jäädav koht Eesti NSV rahvakirjanikule Oskar Lutsule, kelle sünnist möödus 7. jaanuaril 100 aastat. Terved inimpõlvend on kasvanud üles kirjaniku «Kevade» hellust hinges kandes, tema naljalähteil naerujanu kustutades, tema nukraid mehemõtteid mõistes. «Kui Arno isaga koolimajja jõudis . . .» on muutunud klassikaliseks algustauseks, õpetaja Lauri viiulilumele ja hingehariduse sümboliks, Palamuse — O. Lutsu lapsepõlvemaa ja Paunvere sünonüümiks.

Palamuse ümbruse voorte, järvede, soode ja metsade keskel kasvanud mehepoege ja ematütred koolitas kihelkonnakool, kus O. Luts kogus tarkust aastatel 1895—1899. Alanud aastal tähistab kool oma 300. aastapäeva. 1823. a muudeti köstrikool kihelkonnakooliks, s. o rahvakooli kõrgemaks astmeks. 1873. a ehitati Amme jõe ja paisjärve vahele uus koolimaja, mis kirjaniku juubeli puhuks avas pärast ennistamist taas ukseid — muuseumina. Sellisena nagu kirjaniku õppimisaegadel (tagakaanel). Restaureeris Jõgeva REVi ehitusjaoskond.

Suures klassitoas, kus õppisid koos kõik 30—40 nelja-viie talve lapsed, asuvad kahes reas pikad pingid, tahvel, õpetaja kantsel, orel (fotol 2 ja 5). Umbes 20 kaugemalt käivat last ööbisid koolis. Klassitoa kõrval asus poiste magamistuba (foto 3), köstri eluruumides tütarlaste tuba. Poole majast hõivas köster A. G. Nieländeri korter, mis tollaegsele lähedaselt ka praegu sisustatud (mööbel ja esemed on kogutud Palamuse ümbruskonnast). Endisi aegu meenutab muuseumis kooli kantsleli, õpetaja Ludvig Roose (Lauri profotüüp) tuba, samuti sahver koolilaste moonakottide ja püttidega. Kirjaniku 100. sünnijuubeli eel ehitas «Kevade» kolhoos Amme jõe kaldale hävinenu asemele uue sauna.

Palamuse kihelkonnakooli hooned õppisid kuni 1975. aastani Palamuse keskkooli algklassid ja majas asus vaid memoriaalnurk. 1976. a kolis Palamuse keskkooli pere vastvalminud hoonesse (vt tagakaas). 1937. a kõrtsihoonest kahekorruseliseks ümberehitatud koolimaja (1956. aastast keskkool) on praegu 6aastaste pärast ja annab peavarju õpetajatele. Tänapäevases Palamuse keskkoolis õpib 330 noort, nende hulgas ka Tootse, Arnosid, Teeesid, Imelikke, keda õpetavad 25 koolmeisterit, lüpsioperaatori-, auto- ja traktoriõpetajad peale selle. Kindlasti ei puudu pedagoogide hulgas ka õpetaja Laur. Noore direktori Urmas Paju ja tema tublide abiliste loodud koolimiljöö on inimsõbralik, küllakutsuv, «Kevade» helinat kandev. Nii palju noori «teresid» kui seal koolis pole kuulda igal pool. Kooli sööklas töötab üks valges kitlis väike prillidega naine — 72aastane Maria Tootson, kuulsa Kentuki Lövi profotüübi Voldemar Tootsoni tütar (fotol 1). Tema arvas, et nendegi koolis on mõni Toots, Arno ja Teele. Ilma nendeta oleks elu igav. Ega ta midu pensionipõlves juba üle 4 aasta koolis töötaks.

Palamuse keskkool hoiab O. Lutsu mälestuse igihalja. Peale püsistendi ja kirjaniku büstiga aunurga on muudki. Mälestussündmused koolis keskendusid 8.—13. dets. Peeti konverents eri vanuseastmes. Varasema kirjandivõistluse asemel otsustati seekord huumorisoont, lutsulikku nalja viljelda. Kui varem käidi kolmandal õppeveerandil mööda O. Lutsuga seotud paiku, siis tänava võeti reisitee ette juba detsembris — Tartusse majamuuseumi, Ropka kalmistule kirjaniku hauale jm. O. Lutsu mälestusnädala lõpetas kirjanduslik karneval, kus kokku tulid O. Lutsu teoste tegelased. 7. ja 8. kl valmistub kodu-uurimise fakultatiivkursusel O. Lutsu teemalisi ekskursioone juhtima.

Palamuse keskkoolis on alati olnud õpetajaid, kes oma kodukohta ja tema kirjanikku põhjalikult uurinud. Selline oli endise algkooli juhataja Juhan Karma, kirjandusteadlane Paul Ambur, Roopi Hallimäe, Otto Tamm, praegune algklassiõpetaja Vaike Soodla . . . Küll kasvab noorigi peale.

■ Tartus sai Riia t 38 maja Oskar Lutsu koduks aastatel 1936—1953.

Pärast kirjaniku surma tutvustas maja külastajatele lesk Valentina Luts. 1964. aastast on maja muuseum. Põhjaliku remondi järel avas O. Lutsu majamuuseum taas ukseid. Siin võib näha ekspositsiooni O. Lutsu lapsepõlve- ja kooliaastaist, tema kirjanduslikust tegevusest, teostest, lavastustest, nende põhjal filmitust, ka eluruumidest (tagakaane siseküljel), memoriaalesemeist. Eksponaatide seas on Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi otsus 19. juulist 1945. a, millega Oskar Lutsule anti rahvakirjaniku aunimetus. Ta on saanud Tööpunalipu ordeni ja medali «Vapra töö eest Suures Isamaasõjas» (esikaane siseküljel). Söögitoas asub 50. sünnipäevaks kingitud baro-, hüdرو- ja termomeeter (foto 4). Kaminatoas seisavad poja pildi kõrval A. Kitzbergi büst ja lemmikirjanik N. Gogoli pilt. Prillid ja teritatud pliiatsid vaasis on töövalmis (tagakaane siseküljel). 1949. a maal is Gustav Raud O. Lutsu viimase portree (esikaane siseküljel).

Õdus majamuuseumi kutsuv külastama.

Nõukogude Kool

1 · 1987

PARTEI OTSUSED ELLU

- 4 **N. PETROVA** Ametiühingud ja koolireform Narvas ●

MEIE INTERVJUU

- 7 Partnerluse mitmed tahud

KOOLIJUHI VEERUD

- 10 **E. MUST** Õppetunni külastamine kui sisekontrolli vorm ●

KASVATUSTEEMADEL

- 13 Jätkame juttu kohuse- ja vastutustundest ●
 14 **A. NARUSK** Õpilane 85: koolitöö kõrvalt ●
 20 **M. PORK** Perekonnaõpetuse ohud ●
 23 **M. TUULIK** Õpilaste kasvatuslik juhtimine ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

- 26 **H. VÄRE** Noorsoo psühhohügieenist II ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

- 29 **I. BAUMEISTER** Tehniline loometöö kutsekeskkoolides ●
 31 **P. KREITZBERG, M. SALUNDI** Mis mõjutab õpetaja tegutsemis-
 valmidust ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

- 35 **M. KOIKSON** Nüüdistund ja õpetaja osa selles ●
 37 **A. TÖLDSEPP** Kvalitatiivse ja kvantitatiivse ühtsusest keemia õpe-
 tamisel ●
 41 **M. KIVISTIK** Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tund ●

KOOLIEELNE KASVATUS

- 44 **S. ALMANN** Kasvatajate enesetäiendamise nõuab jätkuvat tähe-
 lepanu ●

AJALOO LEHEKÜLGEDELT

- 48 **A. ELANGO** Jakob Hurt võitluses emakeelse rahvahariduse eest ●

KOOLIMUUSIKA

- 52 Meie noortekoor muusikareisil ●

SOOVITAME

- 53 KOGEMUSNÕU



MARE PORK,
 TPedI pedagoogika
 ja psühholoogia
 kateedri dotsendi kt.
 Lõpetanud 1968.
 aastal Tallinna 10.
 keskkooli. Õppis
 1968—1971 TRÜs
 psühholoogiat. 1973.
 aastal lõpetas Moskva
 Riikliku Ülikooli
 meditsiini-
 psühholoogina,
 seejärel oli MRÜ
 neuro- ja
 patopsühholoogia
 kateedri aspirant.
 1977. aastast
 psühholoogia-
 kandidaat ning
 töötab TPedIs, 1979.
 aastast pedagoogika
 ja psühholoogia
 kateedris.
 Publikatsioone
 ilmunud meditsiini-
 ja üldpedagoogika
 teemadel.



MAIE KOIKSON,
Tabasalu keskkooli
matemaatikaõpetaja.
Lõpetanud aastal 1961
Jõgeva keskkooli ja
1963 Tartu
Pedagoogilise Kooli
algklassiõpetaja
kutsega. Aastail
1963—1965 töötas
Rapla keskkoolis,
1966—1977 Tallinna
42. keskkoolis
õpetajana ja direktori
asetäitjana. 1975
lõpetas Tallinna
Pedagoogilise
Instituudi keskkooli
matemaatikaõpetaja
kutsega. Aastatel
1977—1986 oli
Tallinna
Koreograafiakooli
direktori asetäitja
õppealal. Haridustöö
eesrindlane 1977.
aastast.

Värvifotod
TONU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRG- JA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, **V. EKSTA** (toimetaja asetäitja), **R. KOOV**,
F. KUPP (vastutav sekretär), **E. LAANVEE**, **L. LIIVA**,
O. NILSON, **J. ORN**, **V. RATASSEPP**, **H. ROOTS** (toi-
metaja asetäitja), **I. RUTE**, **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**,
S. VALDMAA.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 4 **Н. ПЕТРОВА** Профсоюзы и школьная реформа в Нарве ●

НАШЕ ИНТЕРВЬЮ

- 7 *Разностороннее сотрудничество* ●

КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

- 10 **Э. МУСТ** Посещение урока как форма внутренней проверки ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 13 Продолжаем разговор о чувстве долга и ответственности ●
14 **А. НАРУСК** Ученик 85 и его свободное время ●
20 **М. ПОРК** Об опасностях курса этики и психологии семейной
жизни ●
23 **М. ТУУЛИК** Воспитательное руководство учащимися ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 **Х. ВЯРЕ** О психогигиене молодежи II ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 29 **И. БАУМЕЙСТЕР** Техническое творчество в средних профтех-
училищах ●
31 **П. КРЕЙТСБЕРГ**, **М. САЛУНДИ** Что оказывает влияние на готов-
ность учителя к практической деятельности ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 35 **М. КОЙКСОН** Современный урок и роль учителя в нем ●
37 **А. ТЫЛЬДСЕПП** О единстве качества и количества при обучении
химии ●
41 **М. КИВИСТИК** Объединенный урок художественного и трудо-
вого обучения в слитном классе ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 44 **С. АЛЬМАНН** Самоусовершенствование воспитателей требует
постоянного внимания ●

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

- 48 **А. ЭЛАНГО** Якоб Хурт в борьбе за народное образование на
родном языке ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 52 Поездка нашего хора ●

- 53 РЕКОМЕНДУЕМ

- 53 ДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

Ameti- ühingud ja kooli- reform Narvas

NIINA PETROVA,
Narva linna metoodikakabineti juhataja

T o i m e t u s e l t. Viimase 8 aasta jooksul on Narva linna haridustöötajaid saatnud edu sotsialistliku võistluse korraldamisel. Vaheldumisi on võidetud nii meie vabariigi kui ka üleliidulise sotsialistliku võistluse rändpunalippe. Sama kaua juhtis haridustöötajate ametiühingu linnakomitee tööd Narva haridusosakonna metoodikakabineti juhataja NIINA PETROVA. Alljärgnevalt jagab ta kogemusi ametiühingutööst koolireformi suuniste elluviimisel.

Koolireformi jõustumisest saab üsna peaaegu kolmas aastaring. Mis on siis selle ajaga muutunud meis endis, meie koolis, meie õpilastes? Täites partei XXVII kongressi otsused, on analüüsitud ja vastu võetud mitmeid juhtdokumente, mis jäävad suunisteks ametiühingutöös.

Korduvalt on rõhutatud, et õpetaja on koolireformis keskne kuju. Toonitatakse vajadust tõsta pedagoogitöö autoriteeti. Kahtlemata on ja jääb see ametiühingutöös esmalahendust nõudvaks ülesandeks, sest hool õpetaja ja tema töö- ning olmetingimuste eest kuulub meie põhitöö hulka. Tähelepanust õpetajatöö vastu räägivad üsna kõnekad faktid: vaadati läbi ja tõsteti haridustöötajate palku, jäeti kõrvalle mitmed õpetajatöö formaalsed hinnangud (õppeedukuse protsendid), õpetaja tööd innustatakse moraalselt ja materiaalselt. Ainuüksi mullu maksime Narva linna õpetajatele välja mitmesuguseid preemiaid 40 000 rubla ulatuses, 2 aasta jooksul on autasustatud 138 haridustöötajat medalite, rinnamärkide ja aukirjadega.

Eesti NSV teenelise õpetaja aunimetuse said samal ajavahemikul Tatjana Zaugarova, Oleg Rumjantsev ja Nikolai Kuptsov.

Viimastel aastatel on koolielus paljugi muutunud õpetaja kasuks: sisustatud eeskujulikud õppekabinetid, üle mindud tööle ühes vahetuses. Lahedamaks on muutunud tööolud. Viimase kahe aasta jooksul anti käiku 35. lastepäevakodu Narva-Jõesuus ja 13. 8klassiline kool Tallinna maanteel uues mikrorajoonis. Ehitustegevus jätkub edaspidigi. Tuleval aastal peab käiku minema veel üks koolihoone, 1990. aastaks aga valmima lastekoduhoone Narva-Jõesuus ning uutes mikrorajoonides 3 lastepäevakodu (kaks 280kohalist ja üks 140 kohaga). Linna ettevõtted aga lubavad käiku anda 300 töökohta meie õpilastele spetsiaalselt õppekabinetides ja -tsehhides.

Kõik see kohustab paremini, loominguiliselt töötama iga koolikollektiivi, iga õpetajat. Ent tööle au andes on meil selleski raskusi. Muret teeb õpetajate koormus. Linna rohkem kui poolest tuhandest õpetajast ületab 159 nädalakoormus enam kui 24 tundi. Narva üheks suuremaks probleemiks jääb kaadriprobleem. Meie lõpetanud lähevad edasi õppima Leningradi, Pihkva või Novgorodi pedagoogilistesse kõrgkoolidesse, ent seal neid meile tagasi ei taheta suunata (ikkagi teine liiduvabriik). Juba ammugi oleks aeg E. Vilde nim Tallinna Pedagoogilises Instituudis avada kõigis teaduskondades vastuvõtt vene õppekeele koolide lõpetanule ja seda ka kaugõppes. Suurt kaadriappust tunneb eesti õppekeelega Narva 2. keskkool.

Koolireformi eduka ellurakendamise üheks eeltingimuseks on õpetajatöö ümberkorraldus. Alustada tuleb igal õpetajal iseendast: kriitilise pilguga üle vaadata oma töökorraldus, tunda huvi kõige uue vastu meie pedagoogikateaduses, tõsta oma kvalifikatsiooni, muuta õppetund senisest efektiivsemaks. Linna paljudes koolides antakse tunde, kus on realiseeritud õpetamise, kasvatamise ja arendamise ülesanded, kus valitseb loominguiline õhkkond, õpetatakse õpilasi iseseisvalt töötama raamatuga, täitma praktilisi ülesandeid läbivõetud materjali alusel.

Paremas töökorralduses näen veel üht reservi. Minu arust pole õige põhimõte — igale õpetajale oma ainekabinet. Lähtugem tõest — igale õppeainele eeskujulikult sisustatud õppekabinet, kus saab anda nõuetele vastavaid nüüdistunde, ent samuti korraldada klassiväliseid ainealaseid tööd. Arvan, et kõik kooliruumid ja õppevahendid vajavad maksimaalset ning efektiivset kasutamist. Õppekabinetid peavad muutuma kogu õppe- ja kasvatustöö tõelisteks keskusteks koolis. Nii nagu see on õpetaja Gertruda Sedoval: tema kabinet on koolis ökoloogiakasvatuse keskus.

Et õpetajate tööolud on paranenud ja avardunud, seadsime käesolevast õppeaastast üheks põhiprobleemiks: igakülgne tähelepanu õpilasele.

Kõige nooremad õpilased on 6aastased. 1. septembril istus neid koolipinki 199, teisisõnu 8 klassit. 4 neist 2., 4., 12. keskkoolis ja 5. 8kl koolis ning 4 koolieelsete lasteasutustes: 24., 28., 32. ja 34. lastepäevakodus. Ent needki 8 klassi avati meie linnas suure vaevaga. Ometi tuleb meil juba eeloleval sügisel avada 6aastastele 42 klassi. Vaeva selleks kuulub koolidel palju: leida sobivad ruumid, siustada need vastava mõõbliga (siiani see meid ei rahulda), korraldada laste meditsiiniline teenindamine ning eakohane toitlustamine, varuda õppevahendeid ja mänguasju. Ruumikitsikus koolides tähendab aga seda, et taas tuleb osa klasse viia teise vahetusse, piirata huviringide tegevust. Ehk teisisõnu — Narva koolid pole veel 6aastaste massiliseks koolituseks valmis ja arvan, et hiljem maksame sellise kampaaniakorras 6aastaste kooli toomise eest ränka lõivu.

Teine kiiret lahendamist vajav probleem on õpilaste töökasvatuse, õpilaste ühiskasuliku tootv töö. Endiselt takerdume nõrga ainelise baasi taha. Kusagilt pole saada vajalikul hulgal õnblusmasinaid, keskmisele koolieale sobivaid lukksepa ja puusepa tööriistu. Ületamatud tunduvad organisatsioonilist laadi raskused, eriti barjäärid eri ametkondade vahel. Ühiskasulik töö saab küll tehtud, ent ei vasta veel programmi nõuetele.

Mõistagi pole see kõikjal probleemiks. Meil on palju häid näiteid kooli ja baasettevõtte koostöö kohta. Suurepäraselt mõistab koolide töö korralduse muresid Kreenholmi Manufaktuur ja abistab igati 4., 6. ja 12. keskkooli õpilaste ühiskasuliku tootva töö korraldamisel. Sama võib öelda tehase «Baltijets» ning 1. kesk- ja 3. 8kl kooli ning Narva Kroomnahavabriku ja 13. 8kl kooli koostöö kohta. Mõistvad töösuhted laabuvad Narva Mõõblikombinaadi ja 7. kk ning Balti Soojuselektrijaama ja 2. kk vahel. Ühiselt šeffidega lahendatakse meil koolielu korralduse sõlmprobleeme, milleks haridusasutused üksi suutelised pole. Ühistegevus korraldatakse ühtse kompleksplaani ja kahepoolse šeffluslepingu alusel, kus kirjas pole üksnes majandusabi, vaid ka kasvatusküsimused, töökasvatuse korraldus, kutsevalik ning pedagoogiline propaganda. Koostöö laabub kenasti seepärast, et nii ettevõtete kui ka kooli ametiühingukomiteede vahel on loodud pidevad töösuhted. Peetakse ühiskooslekuid, kus esilekerkinud teravad päevaprobleemid ühise lahenduse leiavad. Baasettevõtete abiga on leidnud töörakenduse 1., 4., 6., 12. kk ja 3., 5. ning 9. 8kl kooli 8. klasside õpilased, tunduvalt on paranenud koolidevahelise ÕTK töö korraldus, mis võimaldab nüüd kutseõpet ka 10., 11. kk ja 13. 8kl kooli 7. klasside õpilastele.

Ometi tahaks öelda, et koolide ametiühingukomiteed pole veel teinud kõik selleks, et tõhustada koostööd šeffettevõtete ametiühingukomiteede, kooli ja kodu kaastöökomisjonidega. Sihikindla pedagoogilise juhendamise

korral on need komisjonid koolile kahtlemata suureks abiks töös nn raskestikasvatatavate õpilaste ning hälbinud perekondadega. Eriti nüüd, mil on loodud karskusiühingud ning peame ühist võitlust alkoholismi väljajuurimise eest.

Kõik seniõeldu eeldab muudatusi ametiühingutöös, lähtumist õppe- ja kasvatustööle esitatavatest uutest nõudmistest. Just nii on oma töö ümber korraldanud Narva 4., 10. ja 11. keskkooli ametiühingukomiteed, kus avalikult ja üksmeelselt ning enesekriitiliselt arutatakse koolielu kitsakohti. Eriti ilmses see sügisel peetud aruande- ja valimiskoosolekutel.

Et tõsta iga ametiühinguliikme vastutustunnet, korraldasime algorganisatsioonides koosoleku teemal «Ametiühingu põhikirja täitmine on iga liikme kohus». Neile koosolekutele eelnes iga pedagoogi töö põhjalik tundmaõppimine, huvituti tema osavõtust kogu pedagoogilise kollektiivi ette seatud ülesannete täitmisel, õpetajameisterlikkuse, ideelipoliitilise harituse, sotsialistlikus võistluses osalemise, ühiskondlike ülesannete täitmise üle. Ametiühingu linnakomitee organiseerimistöö komisjon analüüsis põhjalikult koosolekutel kuulud ja tegi järelduse — ettevõtmine õnnestus. Tõsteti esile eesrindlikult häälestatud õpetajaid: Gertruda Sedovat, Jevgenia Kutšerit, Tatjana Tkatsenkot, Ida Musihhinat, Zinaida Gorbatošov, Tatjana Ksenofontovat, Niina Remizovat ja paljusid teisi.

Ametiühingu linnakomitees ja tema alakomisjonides otsime pidevalt uusi töövorme, et muuta ametiühingutööd veelgi tõhusamaks, kaasata sellesse iga liiget. Põhjalikult õppisime tundma ametiühingukomitee töökorraldust 4. ja 10. keskkoolis ning 2. lasteaias. 4. keskkoolis ja 2. lasteaias korraldasime linna ametiühinguaktiivile seminarid, et nemadki saaksid osa eesrindlikest kogemustest, talletaksid sealt enda tarbeks vajaliku.

Et muuta veelgi sisukamaks ja konkreetsemaks haridusasutuste vahelist sotsialistlikku võistlust, kinnitasime linnakomitees ametiühingukomiteede töö ülevaatuse juhendi, lähtudes koolireformi elluviimise põhisuundades esitatud nõuetest. Tunamullu tõusid linna haridusasutuste vahelises sotsialistlikus võistluses etteotsa 9. 8kl ja 12. keskkool ning 9. ja 2. lasteaiad ja 19. ning 13. lastepäevakodu. Mullu olid parimad 4. keskkool ja 8. 8kl kool ning taas 2. ja 9. lasteaiad ning 13. ja 24. lastepäevakodu.

Narva haridusasutused paistsid sotsialistlikus võistluses silma just riiklike ülesannete täitmise poolest: täideti 8. ja 10. (11.) klasside lõpetanute plaaninäitajad, õigel ajal komplekteeriti 9. klassid päevakoolides, 99,9 % 8. klasside õpilastest jätkas keskhariduse omandamist.

Ametiühingukomiteede tööülesannete hulka kuulub ka eesrindlike õpetajate parimate kogemuste levitamine. Üheks efektiivsemaks

vormiks pean lahtist tundi. Ainuüksi möödunud õppeaastal andsid linna parimad aineõpetajad 125 sellist tundi. Initsiatiivikalt tegutsesid 10. keskkooli õpetajad, kus igas kuus korraldatakse metoodikapäev lahtiste tundide ja nende ühisaruteludega. Linna parimad õpetajad tulid kolleegide ette algatusega valmistada iga tund ette nii, et see oleks lahtise tunni tasemel. Seda toetasid teenekad pedagoogid Tatjana Zaugarova, Oleg Rumjantsev, Jevgenia Potapenko, Ilja Geiker, Nikolai Kuptsov, ent samuti õpetajad-metoodikud, vanemõpetajad ja linna ainesektsioonide esimehed. Ka Narva koolide direktorid toetasid oma Kohtla-Järve kolleegide algatust — iga koolijuhitund olgu lahtine. Tänavusest õppeaastast ühinesid koolijuhitundega ka Narva koolide direktorite asetäitjad õppe- ja kasvatustöö alal.

Lahtised tunnid aitavad kaasa eriti noorte kolleegide kutsemeisterlikkuse tõusule, suunavad neid oma tunde loominguliselt ette valmistama, olema kursis uuega pedagoogikas ja oma ainevallas, sunnivad neid otsima ja katsetama.

Aga ausalt tunnistades pole igas koolis selline töökogemuste levitamine ametiühingukomitee ja tootmiskomisjoni teene, vaid tuleb koolijuhit või siis metoodikakoondise juhtide initsiatiivist.

Ka pedagoogimeisterlikkuse avalikustamisel on meil veel kasutamata reserve. Rohkem peaksime kasutama nende tublide ja staažikate õpetajate töökogemusi, kes on juba teenitud vanaduspuhkusel. Meie linnas on selliseid 235. 1980. aastal moodustasime ametiühingu linnakomitee juurde pedagoogidest tööveteranide nõukogu. Nõukogu töö jaotub alakomisjonide vahel. Loodi ideoloogia-, tootmis-, kultuur-massiline, sporditöö ning sotsiaalhoolduskomisjon. Tööveteranide nõukogu töö juhivad endine linna haridusosakonna juhataja, linna ametiühingukomitee presiidiumi liige Lidia Sapkina. Kokku saavad pedagoogidest pensionärid 1—2 korda kuus, mil kuuluvad loenguid, peavad kohtumis- või puhkeõhtuid, käivad ekskursioonidel. Pidevalt tegeleb tervisegrupp, kelle tegevus on allutatud arstlikule kontrollile. Tervisegrupp juhib Valentina Orlova. Tavakohaselt peetakse ühiseid õhtuid 8. märtsil. Iga kord linna ise koolis. Neil õhtutel jutustab koolikollektiiv veteranidele oma tööst, õpilased annavad kontserdi, istutakse teelauas. Toredesti on möödunud need austamisõhtud linna uutes, 11. ja 12. keskkoolis. Tänavu võõrustab tööveterane meie noorim — 13. 8kl kool.

Tuleb kiita ka tööveteranide hoolt noorte pedagoogide juhendamisel. Möistagi jagub noorele õpetajale probleeme kuhjaga ning vanema kolleegi heatahtlik nõuanne kulub märjaks ära. Tunnustust väärivad õpetajast pensionär, Eesti NSV teeneline õpetaja Lidia Ülle, kelle eestvõttel korraldasime 1986. aastal noortele algklassiõpetajatele 3 seminari, kus käsitleti õpilaste suulise küsitluse metoo-

dikat, kõnearenduse probleeme ja looduslootundide temaatikat.

Edukalt töötasid veteranidest noortejuhidajad 1., 6. keskkoolis ja 13. 8kl koolis. Nii pole see juhendamine aga korraldatud kaugeleki kõigis linna koolides. Tahaksime väga, et õpetajaid-pensionäre ei unustataks üheski koolis, sest nende aastatepikkused kogemused on seda väärt, et neid noortega jagada.

Möistagi kannab linna ametiühingukomitee hoolt pensionäridest õpetajate olme- ja elamumurede eest. Neljal neist paranesid elamistingimused, 1986. a said nad 11 sanatooriumituusikut, 2 turismituusikut ning meeeldi puhkavad nad linna haridustöötajate puhkebaasis Narva-Jõesuus. Meie puhkebaas on küll vana ja amortiseerunud, oma 5 toa ja köögiks kohendatud ruumiga pakub korruga peavarju vaid 20 inimesele, ent õpetajad on varmad suviti koos peredega seal puhkama. Mullu suvel kasutas seda võimalust 113 haridustöötajat.

Suur osa ametiühingutööst ja ajast kulub haridustöötajate elamisprobleemide lahendamisele. Hulk aega kulus haridusjuhtidele ja ametiühinguaktiivile paberliku asjaajamise selgitamiseks, õpetajate elamistingimuste parandamiseks järjekorra kehtestamisele ning korteriolude tundmaõppimisele. Asja selgituseks ja ilmetamiseks vaid mõned arvud: kahe aasta jooksul oleme linnakomitees elamispinna küsimustes vastu võtnud 768 külastajat, valmistanud 243 esildist elamistingimuste parandamiseks, uurinud ligemale 100 elaniku korteriolusid. Seda enam on heameel märkida, et meie töö ja vaev on kandnud vilja. 1985. a andis linna täitevkomitee haridustöötajatele 5 korterit, mullu aga uuest elamufondist juba 28. Esmakordselt eraldasid linna ettevõtted oma elamufondist õpetajatele 6 korterit. Noortele spetsialistidele eraldati ühiskorteritest 4 tuba. Seega on kahe aasta jooksul elamistingimusi parandanud 102 haridustöötajat. Kui 1984. a seisis korterijärjekorras 87 soovijat, siis tänaseks on neid jäänud 17. Leian, et see on suur edu nii keerulise probleemi lahendamisel.

Siinkohal tahaks tänada kõiki õpetajatest ametiühinguaktiviste, kes linnakomitee presiidiumi liikmena kohusetundlikult oma ühiskondlikku ülesannet täitsid. Erilised tänusõnad kuuluvad aga linnakomitee alakomisjonide esimeestele: sotsialistliku võistluse korralduse eest seisid hea Raissa Loškareva ja Inna Maslova, noortetöö komisjoni ohjas Niina Daniltšenko, veteranide nõukogu Lidia Sapkina.

Koolides, linnades ja rajoonides on ametiühingute aruanded ja valimised tänaseks möödanik. Meil Narvas valitses neil ajal, kriitiline ja enesekriitiline meeleolu. Loodan, et see meeleolu püsib ja aitab meie pedagoogilisi kollektiive veelgi paremini mobiliseerida NLKP XXVII kongressi otsuste täitmisele, koolireformi suunistes toodu ellurakendamisele.

MEIE INTERVJUU

Partnerluse mitmed tahud

Koolireformi elluviimine sõltub sellest, kas ühiskond tuleb kaasa või mitte. Reformi käsitlevad direktiivdokumendid rõhutavad eri ametkondade, asutuste, ettevõtete, majandite osatähtsust selles laiahaardelises töös. Jutt on võrdsete, võrdsel määral vastutavate partnerite koostööst. Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee koolivalitsuse juhataja ENDEL LAANVEE nõustus rääkima partnerluse mitmetest tahudest, mis kokku võttes peavad senisest rohkem ja paremini aitama ette valmistada kvalifitseeritud töölistkaadrit meie rahvamajandusele.

Millist kõige käegakatsutavamast muudatust tunnetate paaril viimasel aastal?

Kutseharidussüsteem on objektiivne reaalsus, oma koha kätte võitnud ja ilmselt kellelgi pole enam kahtlust, et kvalifitseeritud töölistkaader saab tulla ainult kutsekeskkoolidest. Käsiloleva viisaastaku plaan näeb ette, et 1990. a asub kuni 42% 8. kl lõpetanutest ametit õppima. Kui vaatleme dünaamikat, siis viimastel aastatel on kasv olnud suur, tösi küll, peamiselt kvantitatiivses mõttes. Täidame topeltpunktsiooni: anname üldise keskkooli koos elukutsega ja sellega seoses on meie õppeplaani ülekoormatud. Samal ajal jääb paratamatult üksikute ainete maht väiksemaks, kuid et eesmärgiks on kultuursete oskustööliste ettevalmistamine, pole humanitaarainete tsükli võimalik alahinnata. Näeme väljapääsu selles, et nende ainete õpetamist läbiks seos erialaga. See sunnib üldainete õpetajaid tundma eriala, mida nende kasvandikud omandavad. Selline lähenemine nõuab õpetajatelt teist meetodikat, teistmoodi lähenemist, erinevat ainekäsitlemist, polütehnilist orienteeritust. Näen selles põhimõtteliselt uut.

MEIE INTERVJUU



Vaatleme õpilaskoosseisu. Kas kutsekoolide prestiiži tõus on sellele oma mõju avaldanud? Ütlen veendunult, et see on aasta-aastalt paremaks läinud, kuigi täheldame ikkagi kahte suurt puudust: meile tulevad noored on tööks üha enam halvemini ette valmistatud ja neil praktiliselt puuduvad iseseisva töö harjumused, aga nendeta kutsekoolis läbi ei saa. Asi pole koolis, vaid õpilases eneses, ühest ja samast koolist võib tulla tugevaid ja nõrku õpilasi. Oleme seda kindlaks teinud sügiseste kontrollitöödega. Et helgemad pead lähevad 9. klassi, meile aga tulevad tagasihoidlikumate võimetega, selles pole midagi ebaloomulikku. Meie eesmärk pole ju kõrgkooli pürgijate õpetamine, kuigi TPI ja EPA õppejõud näevad igati loogilisena, et inseneriks õppijad tuleksid läbi kutsekeskkooli, EPAsse läbi maakutsekeskkooli. Raua- ja mullatööd ju selged. Edasiõppijate arv on igal aastal suurenenud.

Üldharidussüsteemil on toekas metoodikateenistus PTUI, VÕTi, linnade ja rajoonide metoodikakabinettide näol. Kas kutsekooli õpetaja on üksi jäetud?

Tösi, meie teaduslik-metoodiline potentsiaal on üpris tagasihoidlik. Meil on olemas kõigest vabariiklik õppe-metoodiline keskus, kelle abi jääb enam kui tagasihoidlikuks. Väljapääsu otsides pöördusime meie vabariigi kõrgkoolide ja teadusasutuste poole, leidsime mõistvat suhtumist. Teaduste Akadeemia

Presiidium ning Kõrg- ja Keskerihariduse Ministeerium koos oma allasutustega on just viimasel aastal hakanud meiega suhtlema. Me ei koosta ebareaalseid plaane ega kavanda suurüritusi, vaid peame esmaseks elavat koostööd. Oleme oma õpetajaid ja insener-tehnilisi töötajaid kokku viinud kõrgkoolide spetsialistidega. Kaks aastat oleme korraldanud TPedI päevi, novembris tegime seda TRÜs, jaanuaris tuleb esimene TPI, veebruaris EPA päev. Kahes esimeses osalevad üldainete õpetajad, värskendades teadmisi oma aine kaateedrite juures. Üritust EPA ja TPIga laiendades saamegi kaasata erialaõpetajaid ja meistreid. Konkreetseid niidid seovad üksikuid TA instituute ja meie tugikoole. Sellise moega saame ühelt poolt tõsta oma töötajate kvalifikatsiooni, teiselt poolt hakkab kõrgkoolide rahvas mõistma meie tööd ja taotlusi. Viimasel TRÜ päeval teadlased tunnistasid ühest suust meie ees oma võlga, mida lubati kahandama hakata. Loeme saavutuseks, et TPedI üliõpilased käivad kutsekoolides pedagoogilisel praktikal. 2, 6. ja 40. koolis näitasid nad ennast väga heast küljest. Müürisepa nim koolis viibisid noormehed, kellest kolme aasta eest komplekteeriti esimene rühm kutsehariduse baasil. Nüüdseks on neil armeeteenistus seljataga.

Olete praktiliselt seotud peaaegu kõigi meie vabariigi ministeeriumide ning paljude ametkondadega, kellele valmistate ette kaadrit. Koolireform sundis lausa võhivõraid ühte sammu astuma, isegi leivad ühte kappi panema.

Pärast koolireformi käsitlevate direktiivdokumentide ilmumist töötasime välja kõikide partneritega koostööplaanid, nii detailsed kui ka põhimõttelised. See oli paar aastat tagasi. Nüüd oleme ühiselt analüüsinud näiteks Ehitusministeeriumiga, kuidas vastuvõetud otsused ellu jõudsid, ning saatnud vajalikke märkikirju koolidesse ja baasettevõtetesse, kus asjad ei laabunud. Samal eesmärgil tulime möödunud sügisel kokku ATK kolleegiumi liikmetega, panime kirja plussid ja miinused. Tuleb lausa rõhutada, et teist nii head partnerit on raske leida. Ega ministeeriumi tasandil koostöötõrkeid esinegi, küll aga seal, kus töö tegelikult toimub — kooli ja baasettevõtte vahel. ATKga ei teki juba sellepärast probleeme, et kõik meie koolid on võetud koondise liikmeiks ning vaidlusküsimused saab lahendada kohapeal. Tehnika hankimine, praktika korraldamine, rahade saamine — kõik on reguleeritavad rajoonis. Põlgame pabereid ning formaalsusi, kohtume põhiliselt kevaditi enne külvitööde algust mõnes majandis, sovhoos-technikumis või maakutsekeskkoolis, kuhu tulevad kokku ATK ning rajoonikoondiste juhtivtöötajad, meie komitee rahvas, maakutsekoolide direktorid ning vanemmeistrid, majandite juhid ja peaspetsialistid arutama aasta sõlmküsimusi. Püüame olla paindlikud, sest

aastad pole vennad. Ilm on ikka isevärki — kord läheb tera hiljem, kord varem mulda, aga sellest sõltub poiste praktikale saatmise aeg, samuti saagikoristamine.

Põllumeeste järelkasvu ettevalmistamine on viimastel aastatel oluliselt suurenenud ja see on küla sotsiaal-majanduslikku arendamist silmas pidades õige joon. Iga rajoon peab saama oma maakutsekeskkooli, aga mitte nii kitsalt, kui senini tehti. Arvestame kaubanduse, teeninduse, ühiskondliku toitlustamise võimalusi — kokku võttes maaelanike huve. Meie väikeses vabariigis koostööpartnerite regiooniti peab muidugi säilima, pole mõeldav, et igas koolis oleks kõik erialad esindatud.

Jutt jõudis küla sotsiaalsete murekohtadeni. Teatavasti valitseb maal ebakõla soolises proportsioonis ehk lühidalt — pruudiprobleem. Olete vahest kaassüüdlased?

Meie senine kaadri ettevalmistamise poliitika on vahest sellele veidi kaasa aidanud, domineerivad ju poistele mõeldud erialad. On meiegi mure, et noormees maale kinnistuks. Aga kui tütarlapsed linna lähevad? Tegutseme. Oleme koos ATKga avanud nii palju tütarlaste erialasid, et neidude osakaal tõusis viisaastaku jooksul paarilt protsendilt 23 %ni. Rohkem kui kusagil mujal teeme põllumajandusele liiterialasid, mida üleliiduliselt pole olemas. Näiteks loomakasvataja või lüpsioperaator omandab II liigi koka paberid või õmbleja eriala — need ei jookse elus mööda külge maha ühelgi neilul ega tulevasel perekonnaemal.

Et jutt käib ikkagi koostööst ATKga, siis lisan veel ühte ja teist. Arutasime koos, kuidas varustada koole paremini moodsa tehnikaga. Masinaid on ülearugi, paraku moraalselt vananenud. Koostasime kooliti varustuskava 1990. aastani, määrasime kindlaks, milline rajoon või majand eraldab. Praegu seisab töölaual uut tüüpi kooli põhimääruse projekt — tahame eksperimendi korras luua paari kooli najal sovhoos-kutsekeskkoolid. Kõne alla tuleksid Kose ja Antsla. Meil on ühiseid probleeme, kas või see, et kui noormees majandisse praktikale läheb, peab ta saama programmi kohast, mitte juhuslikku abitööd, sest selle all kannatab väljaõppe kvaliteet. Viimasel ühiskolleegiumil mõistsid ATK juhid selletaolise praktika hukka.

ATKga on asjad ühel pool, aga kuidas sellele probleemile lähenevad ettevõtted, tehased?

Baasettevõtete seas leidub ühepäevaperemehi, kes praktikantides näevad vaid odavat tööjõudu, mida saab kasutada plaani täitmiseks. Teatud ettevõtetele garanteerib rahvamajandusplaan kindlalt täienduse saamise, endal pole vaja pingutada ega praktikat vajalikul tasemel korraldada. Samal ajal leidub küllaga neid, keda see soodustus ei puuduta. Kool, nähes sellises ettevõttes kasulikku partnerit, on valmis patustama, andes spetsialiste «vasakule». Pärast saab küll komitee käest

nahutada, aga kannatab ära, sest ebaseaduslikult partnerilt saadi seda, mida baasettevõtelt pole pudenenud aastate jooksul. See on tõsine probleem. Ungari RVs ja Saksa DVs viljeldakse praktikat, kus ettevõtte ja ametikool sõlmivad lepingu kaadri ettevalmistamiseks. Ettevõtte suunab, maksab stipendiumi, kindlustab praktika, eraldab seadmed ja masinad. Kooli kohustus on õpetamine. Kui ettevõtte lepingut ei täida, võib ka kool sellest keelduda. Selline praktika looks meilgi väljavaated spetsialistide saamiseks ametkondadele ja ettevõtetele, kes praegu peavad käima kõveraid teid, ja paneks mõtlema neid, kes kaadrit on saanud lihtsalt «aitäh» eest. Langeks ära ka lahkning komplekteerimise pärast, selle murega oleme üksi jäänud.

Konkreetselt loidudest partneritest.

Kalamajanduse Valitsus ja Kalurikolhooside Vabariiklik Liit — nelend on 1. kutsekeskkooliga hulk koostööküsimumi lahendamata. Samasuguseid probleeme võiks esile tuua Ehitusministeeriumi allettevõtetega, eriti komplekteerimise kohalt. Vabariigivälisest värbamist piiratakse, peame ehitajaid välja õpetama oma noortest. Elamuehituskombinaat, Ehitustrust ja MEK peaksid eriti suurt tähelepanu pöörama suunamisele, aga isegi neid ehitusorganisatsioonide, kes vaid mõne üksiku õpilase suunavad ehituskooli, võib loendada ühe käe sõrmedel.

Ometi kehtib baasettevõtte üleliiduline põhimäärus.

Ootasime seda dokumenti pikisilmi, paraku on see poolik. Näiteks ettevõtte võib meile tööle suunata oma spetsialisti, kuid see on seaduspärastamata akt. Kuidas ta meile üle annab, bilansist bilansini? Ettevõttes sai palka 300—400 rbl, meil meistrina 180 rbl. Kas palga säilitamisega? See on formuleerimata. Või teine näide: õpilane lõpetab riigi kulul kooli, aga ei lähe suunatud töökohta. Sundida ei saa, sest puudub vastav normatiivne akt, kuigi õppe- raha tuleks tagasi maksta.

Sageli võib kuulda etteheiteid, et süsteemis on ülekaalus erialad, mis tekitavad kääre noorte soovide ja rahvamajanduse vajaduste vahel.

Need tulevad peamiselt lastevanemalt. Meil poleks midagi juuksurite, kelnerite, kondiitrite, autoremondilukkseppade koolide vastu, kuid sotsiaalne tellimus sunnib orienteeruma majandusharudele, kus tööjõunappus. Kui lärm tekib sellepärast, et «minu laps ei saa autoteenindajaks või tööstuskaupade müüjaks», siis lõhnab see haltuurale ligikippumise järele. See ongi mentaliteet, mis näiteks ahistab ehituskoolide komplekteerimist. Kool võib reklaami teha palju tahes, aga kui vastav majandusharu, ministeerium või ettevõtte ei suuda kindlustada nõutavaid elamis-, olme-, töö- ja palgatingimusi ning lõpptulemusena

töö kvaliteet jätab soovida, jääme hüüdjaiaks häältteks kõrbes. Teame, et selle koha pealt on palju ära teinud ATK. Vähem teame, et sama on teinud kergetööstusettevõtted. Kergetööstuses pole kerge töötada, näiteks Kreenholmis, Balti Manufaktuuris, «Lembitus» või uues «Kommunaaris», kuid ministeerium ja ettevõtted pole säästnud vaeva ja kulutusi tõbamaks inimesi sinna tööle. Kui palju on tõusnud «Baltika» ja «Marati» firma maine! Ja tulemus meie jaoks: suur kergetööstuse kool nr 43 komplekteerus suuremate valudeta ja sugugi mitte kergetel erialadel, vaid vastupidi — tütarlastele rasketel. Väga populaarne on mööblitislari eriala 12. koolis, ajavad maja kas või lõhki — 100 kandidaati ühe grupi peale. Samas majas koolitatakse ehitajaid — meelita ei tea millega. Oleme kohtunud soome ehitajatega, nad vangutasid päid: nendel ehitusalad ülipopulaarsed, mööbli meisterdamine jätab noored külmaks.

Praegu käib aktsioon, millega tahetakse kutsekoolide eeskujulikud töökojad ja laborid võimalikult kättesaadavaks teha üldhariduskoolide süvendatud tööõpetuse tarbeks.

See pole juhuslikult välja mõeldud, sest mõlemad pooled on senini neid võimalusi halvasti kasutanud. Aga juba leidub ka eeskujandvat. Tartus teeb 6.—8. kl poistega sellist tööd 17. kkk meister Viktor Hipponen. Sisuliselt koostab ta tulevase ametliku õppegrupi varakult. Meister peab kontakti kooli, klassijuhatajate ja vanematega, tekib kasvatamise ja eriala õpetamise järjepidevus. Noorte iseloom avaneb meistrile märksa kergemini, huvid ja nõrkused teada, järelikult suunamine kergem. Püüame seda suunda tagant tõugata. Tallinas tahame käivitada eksperimentaalse kolmnurga: 43. kkk — Oktoobri rajooni üldhariduskoolid — rajooni kergetööstusettevõtted. Kui juurutame eeltööd põhimõtte, siis oleks see tõsiselt noorte huvides. Loomulikult ei saa välja kujuneda massilist nähtust, sest üldhariduskooli on kümne korda rohkem, aga esialgu oleks hea, kui konkreetse koolide ringi sellega saaks kaasa haarata.

Koostöö kõikide teiste süsteemidega on eduka tegevuse üks eeldusi. Teeme kõik meist sõltuva ja ootame seda ka partneritelt.

JÜRI TUISK



KOOLIJUHI VEERUD

Õppetunni külastamine kui sisekontrolli vorm*

ENE MUST,
A. Vaderi nim Saku keskkooli direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal

ÕPPETUNNI KONTROLLIMINE

Kooli õppe-kasvatustöö juhtimine on koolijuhi üks põhilisi funktsioone. Koolitund kui selle põhilüli nõuab erilist tähelepanu. Tunni kontrollimisel tuleb pöörata tähelepanu paljudele külgedele: ideeline suunitlus; õigete meetodiliste võtete valik; aja ratsionaalne jaotamine ja kasutamine; sisu ideeline ja teaduslik tase; seos tänapäevaga; ainetevaheline seos; materjali omandamine tunnis; didaktiliste printsiipide kasutamine; mõtetegevuse aktiviseerimine; iseseisva töö efektiivsus; diferentseeritud lähenemine õpilastele; kontrollitööde sisu, maht, liigid, raskusaste; koduülesannete maht ja täitmine; hindamissüsteem; ühtsete nõudmistega täitmine; töövihikute ja vihikute kasutamine; vastutustunde kasvamine õppetöös; õpilaste kõbeliste omaduste arendamine (1, lk 19).

Igas tunnis ei saa ega olegi vaja kontrollida kõiki külgi. Sisekontrolli plaanis nähakse ette eesmärgid, miks üht või teist tundi, õpetajat ja klassi on vaja kontrollida. Seepärast tuleb igal kontrollijal enne tundi minekut iseendale selgeks teha, milles ta selgusele taheb jõuda, mida nimelt ta kontrollima läheb. Kontrollija teeb õigesti, kui ta külastab õpetajat teatud hulga tunde terve teema ulatuses. Selle kontrolli käigus peaks õpilaste teadmisi kontrollima nii suuliselt kui ka kirjalike kontrollitööde kaudu. Samuti tuleb tutvuda õpilaste vihikufega. Tähtis on see, et õpitaks tundma õpetaja töösüsteemi tervikuna (2).

Koolivalitsus on välja töötanud orienteeriva

skeemi, mida võib tundi külastades kasutada nii täielikult kui ka osade kaupa, sõltuvalt tunni külastamise ja analüüsi eesmärkidest. Skeemi juhendis on öeldud, et analüüsi käik võib olla teistsugune kui esitatud skeemil. Kui tunde külastatakse mingil teisel eesmärgil, tuleb analüüsis välja tuua see, kuidas õpetaja lahendab kontrollitavat ülesannet, tunni teisi elemente analüüsitava seoses põhiküsimuse avamisega.

TUNNI ANALÜÜSI SKEEM

I. Üldised andmed tunni kohta

Kuupäev, kool, klass, õpetaja ees- ja perekonnanimi, õppeaine, klassi õpilaste arv, nendest on tunnis, mitmes tund tunniplaanis, missugune vahetus. Tunni läbiviimise koht: klass, kabinet, laboratoorium, töökoda.

Olukord klassis (kabinetis): puhtus, ruumi valgustus ja õhurikkus, kas on kuulda müra tänavalt, teistest klassidest või koridorist, klassi korrasolek, kas õpilased on tunniks valmis (vihikute, õpikute, päevikute, sullepeade, pliiaatsite ja teiste hädavajalike vahendite olemasolu).

Tunniks ettevalmistus: valmis pandud näitlikud ja tehnilised vahendid, nende otstarbekus ja vajadus seatud eesmärkide ja ülesannete saavutamiseks tunnis; tahvli ettevalmistus, kriidi ja tahvililapi olemasolu. Tunni algus: kuidas õpilased tervitavad õpetajat, kas oli vaja kaotada aega klassi organiseerimisele, puudujate kontrollimisele, korra ja distsipliini maksmapanemisele, kuidas abistasid õpetajat korrapidajad, assistendid, laborandid, kuidas oli organiseeritud nende töö.

Tunni teema. Tunni eesmärgid (õpetav, arendav, kasvatav): kas õpetaja on need kindlaks määranud, kas informeerib õpilasi tunni eesmärkidest ja ülesannetest, kuidas ta need realiseerib.

TUNNI KÜLASTAMISE EESMÄRK

II. Õppetunni tüüp ja struktuur

Missugune tunni tüüp on valitud? Valiku otstarbekus, tegevuse teema didaktilise eesmärgi seisukohalt. Antud tunni osa tundide süsteemis. Tunni seos varemõpituga, kuidas see realiseeritakse. Tunni struktuur: kas see on vastavuses tunni tüübiga, milliseid kõrvalkaldumisi oli märgata ja miks need tekkisid. Üksikute tunni etappide jälgimine. Tunni terviklikkuse ja lõpuleviimise tagamine. Kuidas tehakse kokkuvõtteid.

III. Tunni sisu

Vastavus programmi sisule ja teadmiste arendamisele tänapäeva tasemel. Tunni ideelis-poliitiline ja parteiline suunitlus. Kuidas kujundatakse õpilastes kommunistlikku maailmavaadet ja veendumust? Kas kasutati küllaldaselt õppematerjali kasvatuslike eesmärkide saavutamiseks? Õppematerjali sidumine nüüdisaja, kodukoha ja õpilaste elukogemustega.

Ainetevaheliste seoste kindlaksmääramine. Kuidas kujundatakse õpilastes tööarmastust, austust töö ja tööinimese vastu? Kuidas arendatakse tunnis õpilaste intellektuaalseid võimeid, eetilisi ja esteetilisi tundeid?

Didaktilise materjali, kabineti sisustuse ja va-

10 * TPedl haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonna lõputööst.

rem omandatud teadmiste kasutamine uue informatsiooni andmisel. Kuidas mõistavad õpilased õppeainete ja reaalse maailma nähtuste seoseid ja vahekordi? Kuidas kujundatakse konkreetseid kujutelmad tunnis, kuidas need vastavad õpilaste arusaamadele? Võimalused teadmiste, oskuste ja vilumuste üldistamiseks ja süstematiseerimiseks. Kas saavutatakse teadmiste, oskuste ja vilumuste taseme tõus?

IV. Õpetamismeetodid ja -võtted tunnis

Missugust meetodite süsteemi rakendatakse, missugused meetodid ja võtted selles ühendatakse? Kas meetodid ja võtted vastavad õpetatava materjali sisule, tunni eesmärkidele ja õpilaste ealistele iseärasustele? Kas õpetamise meetodid on kooskõlas kommunistliku kasvatuses ülesannete realiseerimisega? Kuidas peetakse kinni tunnille esitatud nõuetest (kasvatustlikud, didaktilised, psühholoogilised ja sanitaar-hügieenilised nõuded)? Didaktiliste printsiipide rakendamine õppetunnis. Kui palju ja kuivõrd eesmärgistatult kasutatakse tundides näitlikke ja tehnilisi vahendeid, kas need vastavad tunni didaktilistele eesmärkidele, kas need ei dubleeri teineteist, kas on kindlaks määratud, missugusel eesmärgil neist igaüht näitlikustamiseks kasutatakse? Õpilaste reprodutseerimise ja loova tegevuse vastastikune seos, õpilaste loova aktiivsuse ja tunnetusliku iseseisvuse tõstmise teed õppetunnis.

Kuidas arendatakse tunnis õpilaste vaatlusvõimet ja loogilist mõtlemist? Kas kasutatakse võrdlemise, vastandamise, üldistamise ja süstematiseerimise võtteid? Võimalused iseseisvaks tööks õpikuga, õpioskuste kujundamine ja oma teadmiste täiendamine, orienteerumine teadusalases ja poliitilises informatsioonis. Kuidas kasutatakse didaktilisi materjale ja tehnilisi vahendeid iseseisvaks tööks?

Tunnetuslike ja mõtlemisülesannete andmine õpilastele, oskus eraldada olulist ja ebaolulist õppematerjalis õpilaste poolt, tagasiside võtete kindlustamine. Enesekontrolli vilumuste kujundamine õpilastes, oskus esitada küsimusi õpetajale ja õpilastele, retsenseerida kaasõpilaste vastuseid. Ülesannete ja harjutuste järjekindel rakendamine oskuste ja vilumuste omandamise eesmärgil. Kuidas kindlustatakse õpilaste aktiivne mõttegevus? Kuidas sisendab õpetaja oskust iseseisvalt töötada (töö teadusliku kirjanduse, teatmeteostega jms)?

Võimalused õpilaste töö individualiseerimiseks ja diferentseerimiseks vastavalt nende isiksusele, ealistele iseärasustele ja ettevalmistusele. Nõutav järjekindlus õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste iseseisval rakendamisel tunni käigus.

Õpilaste teadmiste hindamine. Kui paljud õpilastest täitsid antud koduülesandeid? Kas koduülesanded olid antud individualiseeritult ja diferentseeritult? Koduülesannete maht. Kuidas olid õpilased koduülesannete täitmiseks ette valmistatud ning kuidas ennetatakse õpilaste ülekoormust koduülesannete andmisel?

V. Õpilaste käitumine

Kui palju õpilasi on haaratud aktiivsele õppe-

tööle? Nende tähelepanu suunamine ja kontsentreerimine. Kui palju õpilasi töötab huviga, eeskujulikult, distsiplineeritult? Kuidas kujundatakse õpilaste tunnetushuviseid? Kuidas kindlustatakse õpihuvi kogu tunni jooksul, kas rakendatakse sellel eesmärgil erilisi võtteid?

Õpilaskollektiivi käitumine tunnis, mis on selles määrav (õppematerjali iseloom, miljö, õpetaja meeleolu)? Erilised käitumissituatsioonid, milles ilmnevad õpilaste isiksuse omadused. Kas esines erilisi distsipliinirikumusi tunnis, millest need olid tingitud ja kuidas suhtusid õpilased sellesse? Õpilaste ja õpetaja vahekord. Õpilaste organiseeritud ja tunnetusliku iseseisvuse ilmumine.

VI. Õpetaja käitumine

Oskus klassi juhtida ja tööle organiseerida, suurendada nende aktiivsust, tähelepanelikkust ja distsipliini. Suhtlemine üksikute õpilastega nende individuaalset eripära arvestades. Õpetaja tööstiil ja toon (elav, ilmekas, otsustav või vastupidi, loid, aeglane, ükskõikne). Pedagoogiline takt. Tähelepanelikkus, järelemõtlikkus, leidlikkus, täpsus, emotsionaalsus, oskus kuulata huvitatult õpilaste vastuseid. Välimus. Kõnekultuur, miimika, poos, žestikuleerimine. Kas õpetaja on autoriteeti õpilaste hulgas?

VII. Tunni resultatiivsus. Järeldused ja ettepanekud

Eesmärkide saavutamine. Plaani täitmine. Õpilaste teadmiste maht ja kvaliteet (teadlikkus, sügavus, kindlus). Tunni õpetuslik, kasvatuslik ja arendav osatähtsus. Mida hinnatavat võib antud tunnist soovitada teistele õpetajatele praktikasse juurutamiseks? Näpunäiteid õpetajale, kuidas kinnistada ja täiendada tunni positiivseid omadusi, kuidas vältida puudujääke (soovitused: anda raamatute nimekirjad, peatükke ajakirjadest, külastada teiste õpetajate tunde kindlal eesmärgil jms).

VIII. Õpetaja allkiri

pärast vestlust ja analüüsi külastatud tunni kohta, direktori või direktori asetäitja juuresolekul.

Minu arvates antud skeemi ühes tunnis järgida pole otstarbekas ega ka võimalik. Küll aga võib siit teha valiku vastavalt tunni külastuse eesmärgile ning analüüsi aluseks võtta tunni tulemused. Järeldused ja ettepanekud, märkused ja soovitused teha lähtuvalt tunni külastamise eesmärgist.

Tunni külastamise ja analüüsi skeeme on viimastel aastatel esitatud enamgi. 20. nov 1985. a Keilas toimunud direktorite asetäitjate seminaril soovitati meil juhendada M. Mahmutovi väljatöötatud tunni **täieliku kompleksanalüüsi näidisskeemist**:

1. Missugused õpetuslikud, kasvatuslikud, arendavad ülesanded lahendati tunnis?
2. Kuidas lahendati tunnis õpilaste maailmavaate kujundamise ülesanded?
3. Milliseid üldisi õpetamise meetodeid kasutati tunnis ja nende pedagoogiline otstarbekus?
4. Missugune oli õpilaste ja õpetaja tegevus (binaar-)meetodite alasteemist?
5. Iseseisva töö maht ja iseloom (reproduktiivne, uurimuslik, loominguline) igal tunni etapil.

6. Tunnetushuvide tõstmine, õpimotiivide loomise, elukutsete vastu huvi äratamise, tööuhkuse kasvatamise vahendid; õppematerjali uudsus; ajalooline lähenemine õppematerjalile; nüüdisaegse teaduse saavutuste näitamine; olemasolevate teadmiste uuendamine, nende süvendamine; orienteerumine eelnevale tegevusele (eesmärkide seadmine, tunnetusvajaduste aktuaalseerimine); emotsionaalsete ja motivatsiooniseisundite esilekutsumine (edu saavutamine, rõõm ja rahuldus lahendatud ülesandest jne); probleemituatsioonide loomine; õpitegevusele ergutamine.

7. Õpioskuste ja vilumuste kujundamine: peamise eristamine; oma tegevuse planeerimine; oma tegevuse kontroll jm.

8. Loogilise ja dialektilise mõtlemise kujundamine; analüüs ja süntees; võrdlemine; üldistamine; tõestus.

9. Tunnetusoskuste kujundamine: probleemi formuleerimine; eelduste püstitamine ja hüpoteesi põhjendamine; teadmiste kasutamine uues situatsioonis; lahenduste õigsuse kontroll.

10. Ainetevahelised ja ainesisesed seosed.

11. Erinevate teadmisallikate kasutamine tunnis, tehniliste vahendite kasutamine, didaktilise materjali kasutamine (missugusel etapil ja missugusel eesmärgil).

12. Missuguste võtete ja meetoditega koos oli kasutatud näitlikkust?

13. Milliste võtete ja meetoditega, millisel tunni-etapil toimus varem omandatud teadmiste, õpilaste töö- ja elukogemuste aktuaalseerimine uute teadmiste vastuvõtmise ja omandamise eesmärgil?

14. Jälgida, kuidas õpetaja (tunni) plaankonseptsioonis leiab kajastamist õpetaja ja õpilaste tegevus, individuaalne töö õpilastega, arvestades nende teadmiste lünki, ja kuidas see oli realiseeritud tunnis.

15. Tunni struktuur ja selle pedagoogiline põhjendus.

16. Koduülesanne, selle sisu, iseloom ja maht. Õpilaste ettevalmistamine selle täitmiseks.

17. Üldhinnang tunnile, kui võrd olid realiseeritud võetud ülesanded. Hinnang õpilaste teadmiste, nende juurdikasvule. Konkreetseid järeldused ja ettepanekud.

INFORMATSIOONI SALVESTAMINE, KOKKUVÕTETE TEGEMINE

«Kooli sisekontrollis kogutud informatsioon vajab talletamist mitte ainult ühekordseks või lühiajaliseks säilitamiseks, vaid pikemaajaliseks kasutamiseks ja alleshoidmiseks. Seoses sellega, et ametlikult on õpetajate atesteerimisel kehtestatud 5-aastase intervalliga tsükkel, on loomulik, et kõiki sisekontrolli materjale tuleb säilitada 5 aastat.» (3, lk 14)

Informatsiooni kogumiseks ja säilitamiseks on mitmesuguseid võimalusi. On koolijuhte, kes on iga õpetaja jaoks sisse seadnud kaustiku. Minu arvates on aga selle vormi puhul raske materjale süstematiseerida, läbi töötada ning vajadu-

sel kohe leida. Seetõttu pooldan informatsiooni salvestamist perfokaartidel. Nendel kaartidel olevat materjali on kergem süstematiseerida, läbi töötada ning vajadusel kasutada.

Sisekontrollikaardi täitmisel tuleb lähtuda kaardi vormist. Kindlasti vajavad fikseerimist: kuupäev, klass, õppeaine, õpetaja nimi; kontrollija nimi; külastuse eesmärk; tunni teema, eesmärgid; järeldused eesmärgi seisukohalt; ettepanekud, soovitusel.

Direktori asetäitjate seminaril Keilas 20. nov 1985. a anti meile soovitatav õppetunni analüüsi protokoll. Protokoll on täiuslik, sinna on fikseeritud kõik eelnevalt kirjapandu ning lisaks veel analüüs minutite kaupa. Leian, et sellist tunni analüüsi ei pea kasutama pidevalt, küll aga saab seda analüüsi skeemi eeskujuks võttes välja töötada endale mugava ja vajaliku sisekontrollikaardi. Arvan, et ühe tunni külastamise informatsioon peaks ära mahtuma ühele perfokaardile, mida on võimalik kergesti kasutada.

Õpetaja töö iseloomustamiseks on võimalik kasutada ka graafilist meetodit. H. Moosaare lõputöös soovitatakse tunni vaatlemiseks 10 parameetrit. Nende hindamiseks kasutatakse vastavat skaalat. Iga parameetri hinnang kantakse graafikule. Tundide graafikud kantakse ühele lehele, mis iseloomustab kokkuvõttes õpetaja tööd (1, lk 20). Antud graafilise meetodi kasutamine ei sobi kindlasti kõigile direktori asetäitjatele, direktoritele. Igaüks peaks enda jaoks leidma temale sobiva vajaliku informatsiooni salvestamise vormi.

Sisekontroll on resultatiivne, kui kogutud informatsioon läbi töötatakse, analüüsitakse, sellest vastavad järeldused tehakse ning sobivad ettepanekud ja abinõud töö parandamiseks välja töötatakse.

Kokkuvõtte tegemine võiks toimuda:

- individuaalse vestlusena õpetajaga iga kontrolli puhul;
- kokkuvõtte ainekomisjonis — puudutab ühe õppeaine õpetamisega seotud küsimusi;
- kokkuvõtte klassijuhatajate koondises;
- kokkuvõtte ametiühingu töönoupidamisel — analüüsitakse ametiühingukomitee esitatud küsimusi;
- parteialorganisatsiooni lahtisel koosolekul — abistab ideoloogilise kasvatustööga seotud küsimuste lahendamist;
- juhtkonna nõupidamistel;
- õppenõukogu koosolekul — kokkuvõtted kõige olulisemate õppe-kasvatustöö probleemide kontrollimisest. Arutelude tulemused, otsuste täitmine peavad avalduma õppe-kasvatustöö edaspidistes tulemustes (3, lk 15).

Kirjandus

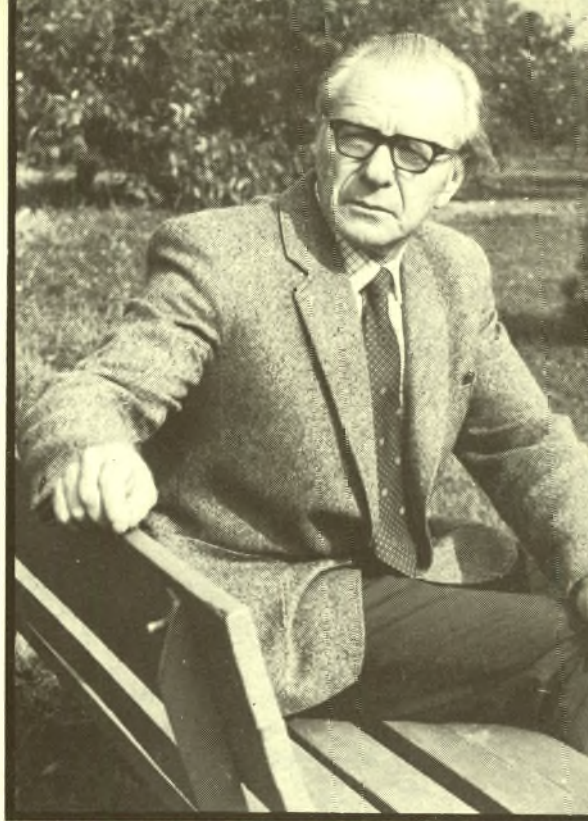
1. Laats Ü. Sisekontrollist. Lõputöö. TPedI koolijuhtide täiendusteaduskond. Tallinn, 1986.
2. Viimam M. Loeng TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonnas, jaanuar, 1986.
3. Vilu R. Sisekontrolli korraldamine üldhariduskooli algõpetuses. Lõputöö. TPedI koolijuhtide täiendusteaduskond. Tallinn, 1983.

Vastukaja vestlusringis räägitule

Jätkame juttu kohuse- ja vastutustundest

Põltsamaa keskkooli direktor NSV Liidu rahvaõpetaja **KALJU TERAS**: Kui kõigil ühiskonnaliikmetel oleks olemas kohuse- ja vastutustunne ja neid isiksuse tähtsaid omadusi kerge kasvatada, jääksid paljud pahandused olemata. Kohuse- ja vastutustunde kasvatamine on kooli jaoks raskemaid probleeme. Ei ole olemas kooli, kes selle nimel ei pingutaks, kuid on küsimus, millise kasuteguriga ta oma ülesandega toime tuleb.

Minu arvates vundamenti ja karkassi paneb kohale kodune ja koolieelne kasvatus. Võimsalt räägib neis küsimustes kaasa meid ümbritsev keskkond. Olen korduvalt teravalt sõna võtnud disproportsioonide kohta, mis igapäevaelus end valusalt tunda annavad. Üks kasvatus töö õelamaid vaenlasi on tööjõu defitsiit (olgu see kas või kunstlik). Tööjõu defitsiidi näen tegurit, mis paljudel juhtudel on meie noorsoolt võtnud õpihimu ja istutanud temasse juba varakult kergeltsaamise mõtte, tarbijaliku ellusuhtumise. Noortele pole teadmata, et asutuste ja majandite juhid olid seni võimetud (uutes palgatingimustes olukord ilmselt muutub) joodikute ja luusurite ees. Tööjõu defitsiidi tingimustes on maha mängitud kohuse- ja vastutustunne ning antud võim hõlptulu tagaajajatele, turuvarblastele, haldurategijatele. See kandub ka kooliseinte vahele: siin ilmneb hinnete venitamine koos õpetajate nõudlikkuse vähenemisega, siit algab noorte kõike kergelt saamise mõte. Noor näeb (varsti loodetavasti ütleme: nägi), et hariduseta inimene võib leida vägagi soliidse palgaga töökoha. Meie tööseadusandluses on sätted, mis juhatavad noori kergeltsaamise teele. Miks on tarvis noortele 16.—18. eluaasta vahel lühendatud tööpäeva eest maksta täispäeva tasu? See on avalööki kergeltsaamise mõtetele.



Opetajaskond on äganud möödunud aastakümnete jooksul, mis kujundasid praegu valitseva distsiplineerimatuse ja vastutustundetu õhkkonna. Kool ju püüdis vastuvoolu ujudes hoida suhteid paigas. Viimasel ajal aga on toimunud ja toimuvad käegakatsutavad muutused. On tehtud lõpp ühiskonna kullul organiseeritud prassimistele, jõomarluuse vastu on asunud täiel rindel, esimesed viljad peaksid märgatavad olema. Ent elu on keeruline ja kultuuritühemikku, mida tekitati 60. aastatest, me veel täita ei suuda. Siis hakkas näiteks mehhanisaator põllumajanduses saada 300—400 rbl palka. Olukorras, kus töökollektiivis ja perekonnas vaimseid väärtusi ei hinnatud, tekkis tõsine probleem, kuidas raha kulutada. Polegi imestada, kui appi võeti alkohol.

Põltsamaa keskkoolist oleme õnneks suutnud kogu aeg alkoholi eemal hoida. Meie peod on ikka karsked olnud, võikad pildid purjus peolistest ei ole meie õppeasutusele omased. See läks korda ainult õpetajate range ühise rindega suitsuvine ja alkoholilõhnade vastu kooliseinte vahel.

Õpilasmavalitsuse kui õpetajate liitlase osa ma ei alahinda. Vastupidi, hindan väga. Kui meil Põltsamaa keskkoolis selles liinis praegu midagi positiivset on, siis kõigepealt tänu kahele viimasele vahetusele, Peep Mülsi ja Urmas Polli juhitud omavalitsusele. Mõlemad komisjonid on sekretärid, tööpoolest noore õpetaja autoriteediga poisid. Palju oleneb õpetajate suuremeelsusest anda õpilastele täisõigused. Oleme oma koolis selle saavutanud, tänu millele saame üle ka raskustest. Õpilasmavalitsusest on palju kasu õpilaste vaba aja sisustamisel, koolipidude ja ühiste ettevõtmiste kordaminekul, distsipliini kindlustamisel.

Ei ütleks, et meil kogu õpilaspere kohuse- ja vastutustundega asjad korras oleks. Näiteks õpingutesse ja töösse suhtumine, õpihuvi ja vastutus oma põhiülesannete korraliku täitmise eest on probleemid, millega tuleb veel palju vaeva näha.

Töökasvatuse korraldamisel oleme läinud oma teed. Suur tähelepanu on kooliruumide ja -ümbruse korrashoiul, ilu loomisel. Pärast uue koolihoone käikuminekut 1967. a oleme õpilastes kujundanud arusaamist, et koolima- ja ning -ruumide korrashoid on nende endi mure ja esmane kohustus. Suvi läbi on kooli juures tööl 40—50 õpilast alates 5. klassist.

Traditsioonid on minu arvates tihedalt seotud kohuse- ja vastutustunde kasvatamisega. Meie 60—70liikmeline puhkpilliorkester on muusikatraditsioonide tulemus, mis aitab meie klassivälist elu värvirikkamaks muuta. Ka halbade kodude lapsed on orkestris tublid. Ei tea näiteid, et orkestris mänginu oleks oma eluga rappa läinud. Neis noortes ei teki kultuuritühimikku, orkester on anumatäitja, nõuab pidevalt tööd ega jäta aega logelemiseks. Tühimiku täitmisel on suur koht ka spordil, millega aga veel kõik nii ei ole, nagu tahaks. Aga meie koolis on tugevad koorid ja rahvataantsurühmad, laulupeole tuleme alati 300—400liikmelise esindusega. Eks seegi ole nõudnud suurt tööd ja kohusetunnet nii õpetajalt kui ka õpilastelt.

Õpilaste kohuse- ja vastutustunde teemaga seonduva lõpetas NSV Liidu rahvaõpetaja K. Teras mõttega, et kui noor ei tunneta otsest, et haridus on materiaalne ja vaimne rikkus, millest sõltub tema tulevik, siis ei saa olla ka ei täismõeldulist õpihuvi ega vastutustunnet. Nihkeid positiivses suunas on, kuid tulemustest veel vara rääkida. Edasi tuli juhtuks õpetajate kohuse- ja vastutustunne.

Igas koolis on kohusetundlikke ja vähem kohusetundlikke õpetajaid. Koolireform toob rõhutatult välja õpetaja rolli, lisab nõudlikust tema suhtes. Õpetaja võib kohustusega ära tappa, kuid K. Teras hoiatas, et ei tohi õpetajaskonda välja kurnata, ta ei ole kõikvõimas. Õpetajaskonnast rääkides pidas K. Teras silmas õpetajat kõige paremas mõttes, kohuse- ja vastutustundlikku õpetajat, jättes kõrvale neljandiku ehk isegi kolmandiku, kes sellele möödupuule ei vasta.

Vähese vastutus- ja kohusetundega õpetajaid on rohkem noorte hulgas, need on meie oma kasvatustöö vili. Neid muuta, ümber kasvatada on küllaltki tõsine probleem. Loodan ja usun, et koolireform asja muudab. Juba praegune konkurss pedagoogilistesse õppeasutustesse annab lootusi. See võimaldab leida õpetajaks sündinuid ja looduid. Noorte hulgas on säravaid isiksusi, lausa kullateri. Need aga lähevad koolile tavaliselt reaõpetajaina kaduma, nad edutatakse teisele tööle. Meil on palju staažikaid õpetajaid, kuid kooli õpetajaspere ei oleks tasakaalus, kui seal poleks määravalt ka noori õpetajaid.

Õpilane 85: koolitöö kõrvalt

ANU NARUSK,
Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituudi sotsialistliku elulaadi sektori vanemteadur, majanduskandidaat

Ajal, mil meie ühiskonna edasine teaduslik-tehniline, majanduslik, sotsiaalne ja kultuuriline areng nõuab tähelepanu keskendamist eelkõige inimesele, tõuseb noorte, nende töökasvatuse ja vaba aja veetmisega seotud küsimuste aktuaalsus pidevalt. Sageli on aga nende küsimuste arutamisel pearõhk rohkem sellele, kuidas noorte õpinguid, töid ning vaba aega planeerida ja organiseerida nii, et noored neile korraldatud üritustega paremini rahule jääksid, vähem aga sellele, kuidas otsida ning leida uusi võimalusi noorte eneste aktiivseks õppe- ja kasvatusprotsessi lülitamiseks, nende õiguste, kohustuste ja vastutuse tõstmiseks. See viimane on aga ajanõudeks saanud. NLKP KK 30. juunil 1986. a toimunud nõupidamisel rõhutati: «Tarvis on luua tingimused, et ka õpilased ise võtaksid tegusalt osa kooli uutmisest, võiksid end aktiivselt avaldada» (NH, 2. juuli 1986).

Nende tingimuste loomine eeldab vajalikkuna operatiivset tagasisidet õppe- ja kasvatusprotsessi juhtimissüsteemis, eeldab kasvatajate (õpetajate, vanemate jt) puhul senisest paremat kasvatavate mõtete ja tegude maailma tundmist ning selle muutustele õigeaegset reageerimist. Vajalik on see nii noore enesekasvatuse arengu kui ka kogu õppe- ja kasvatussüsteemi edasise täiustamise huvides. Tähtsat osa sellise tagasisidesüsteemi jaoks vajaliku info saamisel etendavad sotsioloogilised uuringused, mille tulemused (põhinedes noorte eneste poolt antud infol) annavad kasvatajatele võimaluse hinnata olukorda objektiivsemalt kui oma isiklike kogemuste järgi tehtud järeldustele põhinedes, näha vastuolusid noorte huvide ja nende huvide rahuldamise võimaluste vahel, samuti nagu teid nende vastuolude kõrvaldamiseks. Vajadust sotsioloogiliste uuringute osatähtsuse tõstmiseks kasvatusgevuses märgiti teadupärast juba NLKP KK 1983. a juunipleenumi otsuses.

Sellelt seisukohalt lähtudes on huvitav vaadelda mõningaid 1985.a TA Ajaloo Instituudis kogutud 16—18 aastate noorte ja nende vanemate küsitlusandmeid, mis peegeldavad olemasolevaid võimalusi õpilaste tööharju-

muste kujunemiseks ning nende huvidekohaseks vaba aja veetmiseks. (Sellealsetest küsitletutest enamiku (4/5) moodustasid Tallinna eesti ja vene õppekeelega üldharidus- ja kutsekeskkoolide lõpetajad ja võrdlusgrupina (1/5) küsitleti maakeskkoolide lõpetajaid. Kokku 420 õpilast.)

Kõigepealt tööharrjumuste omandamise võimalustest.

TOUHARJUMUSED SAAVAD KUJUNEDA AINULT TUUD TEHES

Õpilaste puhul on oluline nii ühiskondlike ülesannete täitmine kui ka kodutööde tegemine, samuti nagu palgatöö suvisel koolivaheajal.

Ühiskondlike ülesannete täitmisel on pilt õpilaste vastuste järgi päris hea: ühiskondlike ülesandeid ei täida ainult iga neljas poeg- ja iga kümnes tütarlaps; ajutisi ülesandeid täidab vahete vahel 35 % poeg- ja 31 % tütarlapsi; üks või mitu pidevat ülesannet on täita tervelt 40 %-l poeg- ja 59 %-l tütarlastest.

Omaette küsimuseks jääb, kui võrd vajalikud ja ühiskondlikult kasulikud need noorte kirjapandud ülesanded tegelikult on, sest tavaliselt saab ju mõne ühiskondliku ülesande kirja ka liigse vaevata. Nii ollakse üldiselt harjunud klassis pildiga, kus mõni üksik aktivist (tavaliselt tütarlaps) mitme eest rabeleb ja ülejäänud enamikus pealtvaatajateks jääda eelistavad. Lisaks sellele näitavad T. Aunapu uuringused: «Isegi niisuguste tähtsate ühiskondlike ülesannetega nagu klassiorganisator, komsomolisekretär, komsomolibüroo liige jne., ei ole seotud 95 % klassi mitteametlikest liidritest. Samal ajal aga 65 % nendest õpilastest, kellega ei taheta suhelda. omab vastutavaid ühiskondlike ülesandeid» («Nõukogude Kool», 1983, nr 8, lk 26). Nii vajaks omaette uurimist ja vastavate järelduste tegemist see, miks siis ikkagi vanemate klasside kõrge staatusega õpilased ühiskondlikes ülesannetes nii üksikõiksel või lausa negatiivselt suhtuvad. Kas mitte eelkõige nende ülesannete formaalne iseloom ja täitmise iseseisvusetus ei tingi formaalsust ka nende jaotamisel? Ja kas mitte just seesama asjaolu ei saa saatuslikuks nende täitjate suhtlemisraskuste puhul ülejäänud klassikollektiiviga?

Järelikult tuleks asjale kasuks toetada eelkõige õpilaste enesealgatuslikke ettevõtmisi ühiskondlike ülesannete täitmisel. Häid eeskusid on: «Kodulinna» kõrvale loodetakse ka noorte «Vanadele abiks» rühmade loomist. Noorte abi üksikutele abivajajatele vanuritele (keda on registreeritud 4 000 olemasoleva 50 hooldusõe teenindamisele ja keda tegelikult

on tunduvalt rohkem) on raske ülehinnata. Selliseid tööloike, kus iga noor kätepaar tänuvõtta, on aga lisaks nendelegi. Omaette küsimuseks jääb, kas noor inimene, kes oma ühiskondliku ülesande ka formaalselt kirja saab ning oma koduski iga liigutuse eest kindlat tasu ootab, ennast üldse enam teiste heaks tasuta pingutama nõus on. (Küsitlajapoolsetest kogemustest nii palju, et kaks kutsekeskkooli poissi kirjutasid ankeeti lõpetava «Täname südamest abi eest» järellegi: ««Täname» on palju, kolmekast piisab.»)

Igatahes tasulise töö vastu on õpilaste huvi tunduvalt suurem. Küsitlusandmed näitavad, et tasulistel töödel kolhoosis-sovhoosis või muudes asutustes-organisatsioonides osalejate arv kasvab aastast aastasse pidevalt. Ja seda kiuste igasugustele noorte töö seadusandlikele piirangutele. Majandid (eriti kolhoosid-sovhoosid) tasuga tavaliselt kitsid pole ja oma majandi lastele tehakse nende suvise töö eest mõjusaid soodustusi talvelgi (tasuta toit koolis jm). See kõik on vägagi tänuväärne. Omaette probleemiks kipub seejuures vahel muutuma tehtud töö tegeliku väärtuse ja selle eest saadava tasu kooskõlas hoidmine. Sest mis siin salata, praegu võib igapäevaelus vahel noorte töö tasustamisel kohata samu nähteid mis täiskasvanute puhulgi: palk ületab töö tegeliku väärtuse sel lihtsal põhjusel, et töö tahab tegemist ja madalama palgaga pole keegi nõus seda tööd tegema.

Teisalt aga ei tohiks noorele ka hea töö eest väärilist palka keelata ega tema töötahet formaalsete piirangutega maha suruda, sest vajalikud töökogemused ja harjumused peab tänapäevanoor omandama ikkagi enne ametlikku «elluastumist» kesk- või kõrgkooli lõpetamise järel.

Küsitlusandmed näitavad, et palgatööd on koolivaheajal teinud praktiliselt iga suvi — 33 % poeg- ja 32 % tütarlastest; paar korda — 36 % poeg- ja 31 % tütarlastest; üks kord — 15 % poeg- ja 23 % tütarlastest ning seda pole teinud — 17 % poeg- ja 14 % tütarlastest.

Maal on tasulist tööd teinud õpilaste osakaal suurem kui linnas.

TPLi ja EOMi populaarsusest räägivad andmed selle kohta, et nendes rühmades on suviti palgatööd teinud ligi pooled (maal rohkem) õpilastest. Populaarne on see nii poeg- kui ka tütarlaste hulgas. Vaatamata sellele, et viimastel on malevasse või töölaagrisse vahel raskem pääseda (poeglaste tööjõud on tihti peale soovitatavam), on tütarlaste osavõtt nendest töörühmadest aktiivsemgi (eriti linnaõpilaste seas).

Omaette küsimuseks on jäänud kehtestatud vanusepiirid. Küsitlusandmed näitavad, et iga viies küsitletutest oli palgalist tööd teinud juba enne TPL ametlikku (12 a) vanusepiiri. Edasi — üks viiest oli alustanud 12—13, kaks viiest 14—15 ja ülejäänud 16—17 aasta vanuses. Tänaaste noorte töökaugusest saadud andmed igatahes ei kõnele. Samuti mitte

nende passiivsusest. Nagu näha, otsitakse aktiivselt võimalust ise otsustada ja ise endale taskuraha teenida. Kahjuks on aga selliseid töid, mis arvestaksid noorte ealisi iseärasusi, huvi ja jõuvarusid, senini neile veel vähe välja pakkuda. Eriti linnas. Ehkki siin oleks palju õpilastele jõukohaseid töid kaubandus- ja teenindussfääris, keruvad tööandjate ette materiaalse vastutuse küsimused. Ometi on omad lahendused igale probleemile ja üks lihtsamaid oli näiteks vanalinna päevade ajal kasutatud ühe täiskasvanu isiklikule vastutu-

sele võetud noorte tööühmade moodustamine. Senisest tõhusam vanemate, õpetajate ja teiste täiskasvanute abi kuluks mitmel pool mujalgi noorte palgatöö organiseerimisel hädasti ära.

Mis puutub kodustes töödes osalemisega saadud tööharjumustesse, siis eriti rõõmustavat pilti õpilaste vastused selle kohta küll ei paku. Palju on noori, kes lasevad ennast teenida kodus ja kes töökogemuste puudumise tõttu ka tulevikus ennast teenija peale lootma sättivad.

16—18AASTASTE ÕPILASTE KODUTÖÖDES OSALEMINE (%)

Tabel I

		Iga päev	Paar korda nädalas	Harva	Ei tegele
Toidu valmistamine:	P	9	34	31	26
	T	25	40	27	8
Toiduainete ostmine:	P	17	60	16	7
	T	21	57	18	4
Nõudepesemine:	P	28	29	23	20
	T	77	16	5	2
Koristamine:	P	10	48	38	4
	T	33	61	6	—
Pesupesemine:	P	(vähemalt paar korda nädalas)	9	30	61
	T	—	47	46	7
Triikimine:	P	—	15	48	37
	T	—	46	50	4

Nagu toodud andmed näitavad, ei tegele (järelkult ka ei oska hästi teha) toiduvalmistamisega üks neljast, nõudepesemisega — üks viiest, pesupesemisega — kaks kolmest ja triikimisega — üks kolmest 16—18aastasest noormehest. Suur osa nendest teeb koduseid töid ainult harva, juhuslikult. Ja ainult kaks viiest noormehest tegeleb toiduvalmistamisega vähemalt paar korda nädalas; üks kahest peseb nõusid ja koristab; ainult üks kümnest peseb pesu või triigib seda. Niisiis näitavad andmed, et ka veel praegu jäävad noormehest suuresti lootma selle peale, et nad tulevikus leiavad endale eelkõige mehe ja laste eest hoolitsemisest unistava abikaasa. Ometi oleks neil elumuutusi silmas pidades õigem arvestada sellega, et neid ootavad ees küll kenad ja naiselikud, kuid iseseisvad ja mitmekülgset arenenud noored naised, kellega abielludes elu ise näitab, milliseid teadmisi, oskusi ja tahteomadusi mehel kasutada tuleb.

Kahjuks pole pilt eriti rõõmustav ka neidude puhul: koduste töödega ainult harva tegelejaid leidub liigagi palju ka nende seas.

Veelgi kehvemaks muutub üldpilt siis, kui õpilaste eneste antud andmeid nende vanemate antutega võrrelda. Sel moel selgub, et samal ajal, kui kaks kolmest noorest usub, et ta tegeleb loetletud kuuest tööst kokku 4—6 tööga, kinnitab sama ainult üks kahest emast ja üks kolmest isast (antud juhul läks arvesse vähemalt paar korda nädalas toidu ostmine ja valmistamine, nõudepesemine ja koristamine ning vähemalt paar korda kuus pesupesemine ja triikimine).

Maal on üldpilt laste kodutöös osalemises keskmisest parem ja linnas kehvem. Võib arvata, et nende noorte seas, kes kodutöödega vägagi minimaalselt tegelevad, tuleb vähe selliseid, kellele need tööd tulevikus rõõmu pakuvad, isegi siis, kui nad värskest abiellunutena oleksid meelsasti nõus neid tegema, aga puuduvad ju vajalikud oskused ja harjumused.

Kodu puudujäärke ei korva ka kooli vastavasisuliste õpikute hunnik («Toitlustamine», «Korrastustööd», «Õmblemine ja konstrueerimine» jm), sest et igast kodutööde valdkonnast vajalikul määral kinnistunud tööharjumusi kool ikkagi anda ei suuda (ka mitte kõige põhilisemaid). Hea seegi, kui kool koos minimaalse hulga koduse majapidamise põhi- oskuste andmisega suudaks sisendada vajaduse omaenese kodu (iseenese ja oma lähedaste) heaks tööd teha.

Tekib küsimus, millega siis ikkagi 16—18 aastane õpilane oma vaba aega täidab? Küsitlusandmed näitavad, et

NOORTE VABA AJA VEETMISE KÕIGE LEVINUMAD VIISID

on KODUS TV vaatamine, muusika kuulamine, lugemine ja sõprade vastuvõtmine. Mõõdunud kuue aasta jooksul on TV «vaba aja üle valitseja»-roll kindlustunud: kui siis kuulus igapäevaste telerivaatajate hulka 2/3 noortest, ei saa nüüd päeva telerivaatamiseta läbi juba 93 % poeg- ja 85 % tütarlapsi. Seejuures kolm neljast noormehest ja kaks kolmest tütarlapselast kulutab sellele üle 2 tunni oma va-

bast ajast päevas. Ühtemoodi palju nii linnas kui maal.

Raadio igapäevaelust lahutamatu osa, mida näitasid juba 1979. a õpilaste küsitluse andmed, kinnitavad ka seekordsed. Mõjuvoim- sa konkurendina on lisandunud **muusika** kuu- lamise ja salvestamise vahendite abil muusi- kaga tegelemine. Küsitletud õpilastest enamik (79 % poeg- ja 68 % tütarlapsi) tegeleb sellega iga päev. Üldse ei tegele «muusikamasinate- ga» ainult paar protsenti noortest. Veidi roh- kem on nendest huvitatud noormehed ja veidi rohkem maal.

Tunduvalt vähem on noorte seas igapäeva- seid **ilukirjanduse** lugejaid (44 % poeg- ja 53 % tütarlastest), ehkki päris lugemata ka praktiliselt keegi läbi ei saa.

Küsitletud noorte hulgas oli ainult mõni protsent selliseid noori, kellel sõpru kodus kü- las ei käi. Seevastu vähemalt paar korda nä- dalas tulevad **sõbrad** koju külla kahel kolmest tütarlastest ja ühel kahest noormehesest.

Samasugust populaarsust ei ole noorte iga- päevaelus ühelgi teisel harrastusel. Nii peab **sporti** igapäevaelu lahutamatuks osaks, s. t te- geleb spordiga iga päev, ainult kaks noormeest viiest ja üks tütarlaps viiest (!). Ülejäänud tegelevad spordiga harvemini ja 1/5 tütar- ning poeglastest ei tegele spordiga väljaspool kehalise kasvatuse tunde üldse. Eriti Tallinna tütarlapsed ei oska näha spordi väärtuslikku osa oma tervise säilitamisel (kaunist välimu- sest ja vaimuergusest rääkimata).

Ülejäänud kodustest harrastustest on tütar- laste hulgas küllaltki populaarne **käsitöö** (40 % tütarlastest ja 15 % poeglastest tegeleb sellega vähemalt paar korda nädalas; üldse ei tegele 19 % tütar- ja 57 % poeglastest); **kunstiline omalooming** (18 % tütar- ja 9 % poeglastest leiab selle jaoks aega vähemalt paar korda nädalas); üldse mitte — 1/2 tütar- ja 2/3 poeglastest); **kirjanduslik omalooming** (vastavalt 13 % ja 3 % ning 3/4 ja 4/5); **kollektioneerimine** (11 % ja 13 %; 2/3 ja 2/3) jt. **Tehniline omalooming** seevastu on levinud eel- kõige poeglaste hulgas (vähemalt paar korda nädalas tegeleb sellega 22 % poeg- ja 2 % tü- tarlastest; üldse mitte — 52 % poeg- ja 92 % tütarlastest). Samal ajal **pildistamise või fil- mimisega** tegeleb vähemalt paar korda aastas

üks kahest noormehesest ja üks kolmest tütar- lapsest.

Küllaltki levinud on ka kodune **musitseeri- mine** — 22 % poeg- ja 18 % tütarlapsi tegeleb sellega vähemalt paar korda nädalas (üldse mitte vastavalt 71 % ja 73 %). Leidub ka mitmeid muid koduseid harrastusi.

Kodust välja minnes lähevad 16—18aasta- sed õpilased jällegi eelkõige kas sõbra juurde, sõbraga koos linna (külasse-asulasse) jaluta- ma, kinno või tantsima.

Nii käib vähemalt paar korda nädalas **sõb- ral külas** üks kahest noorest (neid, kes seda ei tee, on paar protsenti); **kinos** käib paar korda nädalas üks kolmest poeg- ja üks neljast tütarlastest (üldse käivad praktiliselt kõik); **linnas (külas, asulas) jalutama** käib paar kor- da nädalas kaks viiest poeg- ja tütarlastest (sellega ei tegele 16 % poeg- ja 19 % tütar- lapsi). Kõik käivad **looduses** (metsas, mererann- nas jm) ning vähemalt paar korda nädalas teeb seda üks neljast poeg- ja üks kolmest tü- tarlastest.

Küllaltki levinud on **tantsuõhtutel** käimine (vähemalt paar korda kuus käib nendel 56 % poeg- ja 45 % tütarlapsi, ei käi üldse vasta- valt 13 % ja 18 %). Kõige vähem käivad tant- suõhtutel tantsimas Tallinna üldhariduskesk- koolide tütarlapsed (üks kolmest ei käi üldse), seevastu üle poolte nendest (56 %) käib mitu korda kuus **kohvikus, baaris või restoranis**. Selle poolest ei jää nad alla Tallinna noormees- tele ja «edestavad» nii poeg- kui tütarlapsi maal. Kuna antud küsitlus toimus vahetult enne 1985. a «juunipööret», siis võib arvata, et juba praeguseks on olukord muutunud ning kohvikud, baarid, restoranid noorte hulgas paljugi oma populaarsusest kaotanud. (Küsit- luse ajal 44 % poeg- ja 40 % tütarlastest väi- tis, et käib nendes asutustes aega veetmas paar korda kuus ja ainult 40 % poeg- ja 22 % tütarlastest väitis, et nad seal üldse ei käi). Kuna noorte vaba aja veetmisest alkoholi ja suitsuga oli juttu «Nõukogude Kooli» eelmise aasta oktoobrikuu numbris (sama küsitluse materjalidele toetudes), siis praegu me sellel teemal juttu rohkem ei tee.

Seevastu võib küsitluse andmetel näha, et küllaltki paljud noored armastavad käia ka levimuusika kontsertidel, näitustel, muuseu-

T a b e l 2

	Vähemalt paar korda poolaastas		Ei käi	
	P	T	P	T
Levimuusika kontsertidel	53	60	28	16
Kunstinäitustel (-muuseumides)	44	52	18	13
Muudel näitustel, muuseumides	41	41	20	18
Teatris sõnalavastustel:	29	64	39	15
* operett	15	30	62	32
* ballett	2	10	87	36
* ooper	11	16	70	64
Tõsise muusika kontsertidel	10	15	73	69

mides ning teatris sõnalavastusi vaatamas (vt tabel 2).

Käivad rohkem tütarlapsed kui poeglapsed, rohkem linnas kui maal, rohkem üldhariduskoolide kui kutsekeskkoolide õpilased.

Rääkides noorte vaba aja veetmise probleemidest, on seni kahjuks rohkem tähelepanu pööratud tantsupidude vähesusele ja nende korraldamise raskustele kui huvialaringide paremale ning noorte eluliste huvide kohasemale organiseerimisele. Ja kui viimastest ongi räägitud, siis noorte tegelike huvide ning vajaduste sisuliste uurimusteni ja sealt edasi on nendekohase ringitegevuse arendamiseni harvemini jõutud.

Nagu küsitlusandmed näitavad, pühendavad noored küllaltki palju oma vabast ajast ka organiseeritud ringitegevusele — vähemalt paar korda nädalas leiab nende jaoks aega iga neljas noormees ja iga kolmas tütarlaps (üldse ei osale ühegi ringi töös veidi üle poolte küsitletud noortest). Vaatame nüüd lähemalt,

MILLISED HUVIALARINGID ON NOORTE HULGAS KÕIGE POPULAARSEMAD

Nagu õpilaste vastustest näha võib, osaleb kõige rohkem noori spordikollektiivide töös (2/5 poeg- ja 1/5 tütarlastest). Spordiga tegelevad rohkem üldhariduskoolide õpilased ja rohkem maanoored. (Kõige rohkem on spordiringides osalejaid maakeskkoolide noormeeste hulgas — 53 % (Tallinnas 40 %), kõige vähem — Tallinna keskkoolide lõpuklasside tütarlaste hulgas — 17 %). Ometi, nagu uurimused kinnitavad, on spordiga tegelejaid rohkem ning spordikollektiivides osalejate vähesus on suuresti tingitud asjaolust, et selles vanuses noored ei leia endale sobivat kollektiivi. Ligi pooled selles vanuses noored väidavad, et nad osaleksid meelsasti mõne niisuguse spordiringi töös, kus neist meistersportlast ei loodetaks, vaid kus lihtsalt sportimisest rõõmu tunda saaks. Samal ajal on noorte hulgas juba küllaltki palju neid, kelle sportimishuvi lootusetult kaduma läinud — tütarlaste hulgas väidab tervelt 1/3, et ei tahagi üheski spordiringis osaleda. Alusetu oleks loota, et selliste noorte sportimishuvi täiskasvanupõlves tärkab.

Seevastu isetegevusringid on rohkem populaarsed tütarlaste hulgas. Nendes on hõivatud üks neljast tütarlapsel ja üks kaheksast noormehest. Tänu nende ringide tööle saavad ka teised noored osa oma esivanemate laulu- ja tantsupeotunnetest, aegade pikkusest ühtekuuluvustundest, isetegemise rõõmust. Ometi on nendeski ringides osaleda tahtjaid rohkem kui osalejaid — 36 % tütar- ja 17 % poeglastest. Mida rohkem on praegu neid, kes endale selle huvi rakendust ei leia, seda rohkem on tulevikus neid, kes seda enam ei tahagi. Kõige rohkem osaleb isetegevusringide töös praegu üldhariduskoolide õpilasi. (Nii näiteks

Tallinna keskkoolide tütarlastest 1/2 ja poeglastest 2/5).

Kõigis ülejäänud harrastuskollektiivides osalejate hulk on eelnevatega võrreldes hoopiski väike. Ometi võib õpilaste vastuste põhjal järeldada, et neid asju, millega nad tegeleda tahaks, pole sugugi vähe. Nii näiteks tahaks ligi 2/3 tütarlapsi (1/3 poeglapsi) tegeleda võõrkeelte õppimisega ka väljaspool õppekavasid. Tänuväärseid võimalusi selleks on lisanud viimastel aastatel Tallinna Keeltekollektiiv õpilasarühmade loomine. Kuid ära teha saaks ja tuleks nii linnas kui maal tunduvalt rohkem, sest ilma keelteoskusest jääb tulevikuniimine hätta — selle faktiga peab arvestama juba täna, rääkimata iseseisva (mitte pealesunnitud) õppimise ja töötegemise rõõmust.

Nagu joonisel 1 näha, on palju poeglapsi, kes pole endale huvikohast rakendust leidnud tehnikakallakuga ringis, ning tütarlapsi, kes tahaksid tegelikult osaleda kirjandus-, kino- või teatriklubis.

Suhteliselt tagasihoidlik huvi teaduslike ringide töö vastu ei räägi põhiliselt mitte millestki muust kui nende vähesusest ning olemasolevate kogemuste puudulikkusest noortele teadaandmisest. Selliste (tuleviku) ringidele (sh arvatiga suhtlemise ringid jt) pööratakse kahjuks veel vähe tähelepanu, tunduvalt vähem, kui nad on ära teeninud. Nad vajavad konkreetset abi (nii need praegused poiste/tüdrukute mängumaad koos tervete ja tükkideks võetud arvutitega kui ka tulevased, mille organiseerimisel ehk enam ainult entusiastide ennastunustavale abile ja osale ei loodeta). Loomulik oleks, et huviringid, kus noor endale oma eluks vajalikud teadmised ja tööharjumused saab, oleksid koolitööga võrdselt nii ruumide, juhendajate kui ka materiaalsete vahenditega varustatud. Nii, et nende töös osaledes saaks noor ettekujutuse mitmetest töödest ning võimaluse valida meelepärased.

Ajanõudeks on saanud eelkõige just valiku võimaluste laiendamine ja noortes valikuoskuse kujundamine. Viimane pole mõeldav ilma esimeseta. Ilma nende kaheta pole mõeldav õpilaste aktiivne osalemine nii õpingutes ja ühiskonnale vajalikus töös kui ka kultuuritarbimises, sest «kaasaegse kultuuritarbimise tuum on oskuslik infokasutus. Karistuse saamatuse eest infotarbimist suunata oleme esimeses lahenduses juba kätte saanud: teleri- ja ajaleheneelajad on kurb kultuurireaalsus», tõdevad A. Aareleid (Tart) ja E. Jansen (A. Aareleid, E. Jansen. Rahva kultuurielust minevikus ja tänapäeval. Tln, 1982, lk 58). Olu- list osa tulevikuinimese kultuuriküpsuse arengus etendab tema suutlikkus aktiivselt ja valikuliselt vajalikku infot leida, massi- ja individuaalsete kommunikatsioonivahendite ja vormide sihipärane valik. Nii ei saa noor olla ainult vastuvõtja, ta peab olema ka valija

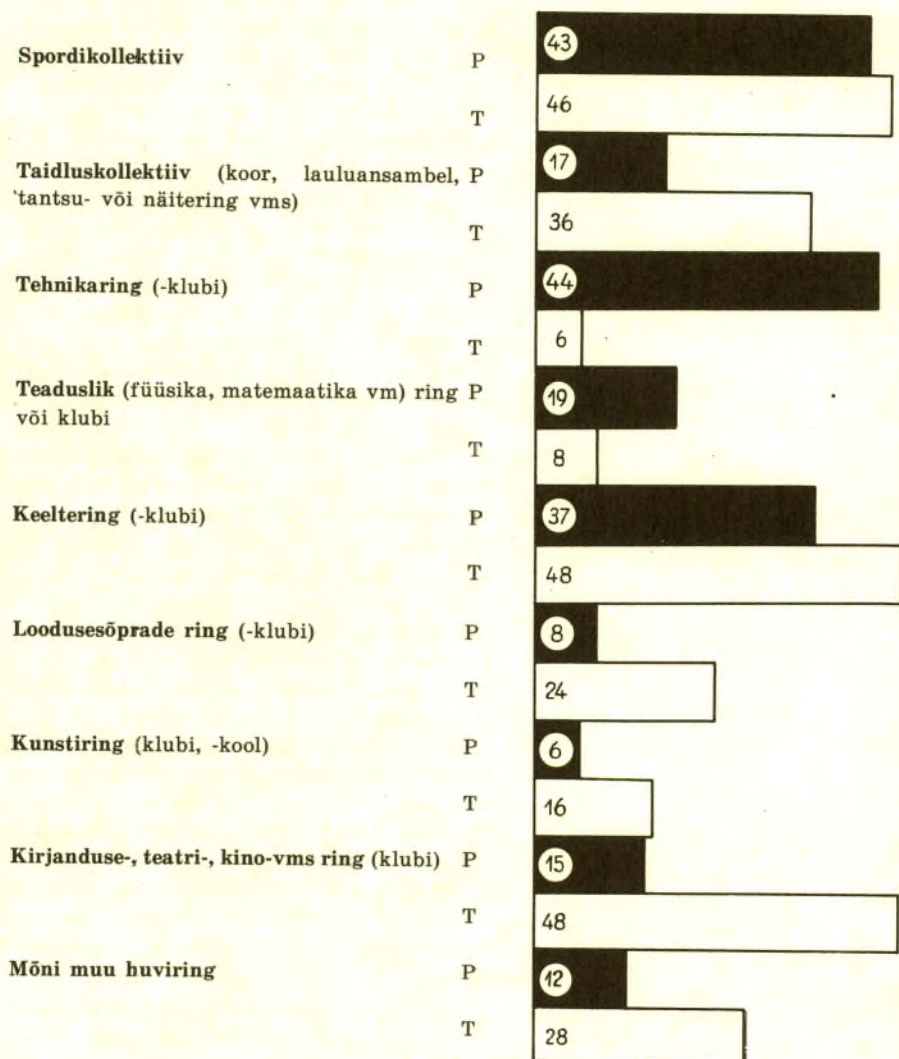
ning ise oma valikuvõimaluste looja.

Seega tuleb noorte vaba aja veetmise korraldamisel lähtuda eelkõige sellest, et esmane eesmärk oleks noorte eneste kaasamine neile mõeldud ürituste (huviringide) organiseerijate ja läbiviijate hulka ning alles seejärel osavõt-

jate sekka, et nii noorte õpingute ja töö kui ka vaba aja veetmise organiseerimisel oleks kindlustatud vajalik, usaldusväärne ja operatiivne tagasiside, et kasvatajad oma kasvatatavaid paremini tunneksid ning neid vajaduse korral aidata oskaksid.

Joonis 1

KÜSITLETUD 16—17AASTASTE NOORTE HULK, KES EI OSALE, KUID SOOVIKSID OSALEDA ALLPOOL NIMETATUD HARRASTUSRINGIDES



Perekonnaõpetuse ohud

MARE PORK,
TPedi pedagoogika ja psühholoogia
kateedri dotsendi kt

NSV Liidu Haridusministeeriumi otsusega 30. märtsist 1984 alustati keskkooli lõpuklassides uue kohustusliku kursuse — perekonnaelu eetika ja psühholoogia — õpetamist. Sama kursus on alates 1985/86. õa ka pedagoogiliste instituutide õppeplaanides.

Kursuse põhieesmärgid on abielu- ja perekondlike suhete alaste teadmiste andmine õpilastele, sotsialistliku perekonna ideaali loomine, perekonna loomise vajaduse ja abiellumise valmiduse kujundamine jmt.

Kuidas kindlustada nende eesmärkide täitmine? Millised on meie ressursid nii globaalsete ülesannete lahendamisel?

Õpetajad on keerulises olukorras mitmel põhjusel. Nõukogude perekond on riikliku kaitse all ka selles tähenduses, et kogu propaganda ja agitatsioon peaks toimuma tema kasuks, mitte kahjuks. Paraku pole aga väga tihti kuigi lihtne otsustada, mis kasuks, mis kahjuks tuleb. Iga üksiku õpetaja elukogemuse võimaliku ületähtsustamise ja «tervele mõistusele» vastavate sageli ekslike, illusoorsete tõdede esitamise põhjuseks on perekonna eksperimentaalspsühholoogiliste uuringute ja katseandmete toetuvate üldistuste vähesus. Mitte juhuslikult ei koosne perekonnaõpetuse üleliidulises programmis soovitatud kirjandus peamiselt populaarteaduslikest allikatest.*

Samal ajal oleks vaja, et õpetaja teaks olemasolevate sotsioloogiliste ja sotsiaalspsühholoogiliste üldistuste tasemel näiteks seda, millised nähtused nüüdismaailmas on kaasa toonud lahutuste arvu tõusu, millistes tendentsides avaldub nn seksuaalrevolutsioon, kuidas on muutunud perekonna funktsioonid.

Perekonna funktsioonide muutumisest kõneldes nimetatakse emotsionaalsete ja vaimsete vajaduste, psühholoogilise komforti kindlustamise osa tõusu nüüdisabielus — rõhutatatakse n-õ kõrgema suhete tasandi tekke nõuet, jäetakse aga mainimata, et just see nõue, just niisugune ideaal muudabki harmooniliste suhete kindlustamise eriti keeruliseks, sageli vähetõenäoiseks.

Käesoleva kirjutise eesmärk on põhjendada abielu-, perekonna- ja seksuaalsuhetele esitatavate ebareaalsete nõuete kahjustava mõju võimalikkust, samuti muuta lugejat ettevaat-

likumaks nn tervele mõistusele vastavate, kuid kontrollimata «tõdede» esitamisel.

Millised on need perekonna olulised tunnused, mille poolest ta erineb teistest väikestest gruppidest? Milline analüüs aitaks selgitada kõige tüüpilisemaid perekonnaprobleeme, valgestaks konfliktide tekkimise objektiivseid põhjusi? Nendele küsimustele vastavad nõukogude uurijad L. Gozman ja J. Aljošina (5).

1. Perekond on maksimaalselt kontrollitav normatiivses plaanis: igas kultuuris eksisteerivad ettekirjutused, millises vanuses ja kuidas tuleb perekond luua, millised suhted peavad olema abikaasade, laste ja vanemate vahel, kuidas peavad jaotuma kohustused, millised sanktsioonid on lubatud, millised keelatud, milline peab olema põhimeeleolu jne.

2. Perekonnaliikmete vanuseline ja sooline heterogeensus (eri põlvkondade esindajate paratamatu koeksisteerimine) toob automaatselt kaasa erinevused vajaduste sfääris, väärtusorientatsioonides, hoiakutes. See annab aluse tajuvigade vältimatuks tekkeks.

3. Perekond on suletud väike grupp, see avaldub uute liikmete juurdepääsu ranges reglementeerituses (naisevõtt, lapse sünd, uus abielu) ja teatud konfidentsiaalsuses, mis on perekonna funktsioneerimise hädavajalik tingimus.

4. Perekonna polüfunktsionaalsus ja mitmete funktsioonide osaline vastandlikkus võib viia perekonnasiseste rollide konfliktisuseni. Rolle võidakse tajuda vastandlikena.

5. Perekonna ajalugu on dünaamiline ja sisaldab väga erinevaid perioode (abielueelsed suhted, laste täiskasvanuks saamine jt). Lapseaegne perekonnakogemus tuuakse paratamatult kaasa täiskasvanuea perekonda. Seetõttu pole perekonnasuhete analüüsil võimalik kõrvale jätta iga liikme eelnevat perekonnalugu.

6. Perekonnas osalemise totaalsus (inimesed veedavad suure osa elust suheldes perekonnas, millest väljumine on rangelt normidega piiratud, teatud perekonda sündimine aga paratamatus) ja ainuvõimalik lubatud suhe — koostöö — põhjustavad konflikti üliisuure subjektiivse tähtsuse perekonna iga liikme jaoks (5, lk 16—18).

Sotsioloogiliste uurimuste alusel võib väita, et perekonna stabiilsuse kindlustamisel väliste tegurite (sh sotsiaalse kontrolli — juriidiliste normide, teiste inimeste hinnangute jmt) osa väheneb sisemiste tegurite (emotsionaalne sõltuvus, objektiivne partnerite sobivus) kasuks (11). Seetõttu ei tundu põhjendatuna üleliidulises perekonnaõpetuse programmis selgesti täheldatav normeerimistendents. Avalike või varjatute normide kogumit sisaldab enamik perekonnaõpetuseks soovitatud allikaid, seejuures eriti silmatorkaval kujul katsematerjalina pakutud õpik (12). Nii loeme õpikust, et «abielu nõuab pidevat suundust teisele inimesele, psühholoogilist valmisolekut mõista teda nagu iseenast, selle tingimuseks

* ENSV õpetajad on paremas olukorras H. Kurmi, A. Taviti jt perekonnauurijate koostatud metoodiliste abimaterjalide tõttu.

on aga valmisolek avada oma tunded ja mõtet, valides situatsiooni ja meeleolu, näidata vastaspoolele tema vigu ja mõõdalaskmisi» (12, lk 104). Loeme ka, et abielupoolel peaksid olema ühised huvid, ühised sõbrad, nad peaksid koos puhkama, koos käima seltskonnas, tundma sarnaseid tundeid, olema samasuguses tujus, soovima samu asju. Seda nõuete loetelu iseloomustab täielik psühholoogiline ignorantsus — iseenda ja teiste inimeste tajumise ja hindamise, suhete varjundite teadvustamise, ambivalentsete tunnete jpt seaduspärasuste mitteamestamine.

Ebareaalsed nõudmised suhetele, täitumatu superideaalide kultiveerimine, kogu abielulise ja seksuaalkäitumise normeerimis- püüd on perekonnaõpetuse tõsisteks ohtudeks. Unistuste-abielu ärajäämine, partneri ebatäiuslikkuse paratamatu avastamine suurendab pettunute ja küünikute hulka.

Abielu ja armastuse kõige sagedamini kultiveeritavad müüdid on järgmised: tõeline armastus juhtub vaid kord elus; tõeline armastus ja abielu kestab igavesti; see eeldab täielikku pühendumist; just armastus ja abielu kindlustavad õnne, mugavus- ja ohutustunde; olles tõelises abielus, ei tunne inimene end enam kunagi üksikuna; sinu abikaasa eelistab alati sinu seltskonda kõigile teistele võimalikele, teda ei tõmba enam kunagi ükski vastassoo esindaja; suguelu läheb aja möödudes iseenesest paremaks (sest see on loomulik ja looduslik tegevus); rahuldav suguelu on kõigi teiste probleemide lahendamise alus, kõik abieluprobleemid keerlevad põhiliselt armastuse ja suguelu ümber; abielu lõppeesmärk on laste sündimine; vireleva abielu päästjaks võib osutada laps; teineteisele määratud (sobivad) inimesed kohanevad teineteisega iseenesest, konfliktideta; armastuse mõõduks on toodavate ohvrite suurus jne, jne (3, lk 81—83).

Seksuaalkasvatuse eesmärk, kirjutab meie psühhiaater A. Haug, on spetsiifilisi füsioloogilisi ja psühholoogilisi tegureid normida (2, lk 201). Samal ajal tunnistab juhtiv seksuoloog teoreetiliste probleemidega tegelnud filosoof I. Kon, et normatiivne lähenemine seksuaalkasvatusele tuleb lugeda iganenuks (7, lk 29). Lisame, et hariduse osaks peaks olema just normide suhtelisuse tunnetamine, inimese seksuaalkäitumise kultuurierinevuste teadmine.

Eelnevalt tsiteeritud õpikus (12) postuleeritakse füüsilise läheduse lubamatus enne sotsiaalse, eetilise-psühholoogilise ja majandusliku perekonnaloomisvalmiduse teket (lk 77). «Kui armastus on tõeline, siis karskus muudab teda veel sügavamaks» (lk 92) . . .

Seksuaalkasvatuse üht suurimat häda võiks sõnastada järgmiselt: normaalne soovitud suhtumine suguelusse peaks olema positiivne ning see peaks välja kasvama lapse, murdealise ja nooruki positiivsest suhtumisest sugusfääri puutuvasse. Samal ajal käärde töt-

tu sugu- ja sotsiaalse küpsuse vahel peetakse vajalikuks seksuaalseid tegevusi esitada taunitavatena ning seksuaalprobleeme ignoreerida. Toome siinkohal näite suhtumisest onanismi. A. Haug kirjutab lohutavalt, et onanism on mõõduv pahe. Viidates uurimustele, mille järgi pärast 14. eluaastat tegeleb onanismiga vähemalt 70 % noormeestest ja 15—20 % tütarlastest, kirjutab teine nõukogude psühhiaater A. Litško, et onanismi tuleb lugeda normaalseks nähtuseks, juhul kui see pole seotud neurootiliste sümptomidega, ei ületa kriitilist sageduspiiri, kui sellele ei järgne sügav depressiivne reaktsioon.

Nähtuse objektiivne põhjus on abiellumisvõimalusest märkimisväärselt varem arenenud sugutung (10, lk 68—69). Lisame siia veel tuntud seksuolooigi S. Libihi sõnad, mille järgi kõige raskemini ravitavateks osutuvad need patsiendid, kes pole kunagi onaneerinud. Kas ei võiks siis onanismi suhtuda rahulikult (nimetamata seda paheks ja patoloogiks) kui hilisemat suguelu ettevalmistavasse tegevusse.

A. Litško järgi võib suguelu, mida alustatakse enne juriidilist täiskasvanuiga, lugeda sotsiaalselt ebasoovitavaks, kuid kehalise küpsusega kaasnevaks normaalseks nähtuseks. A. Haug kirjutab, et «häbitunne ei ole ainult kaasasündinud omadus, vaid ümbritseva sotsiaalse keskkonna teatud tõekspidamiste omaksvõtu tunnetamine» (2, lk 203). Siinkohal teeb autor olulise sisulise vea, nimelt nn loomulik häbi on küll olemas igapäevases kõnepruugis, kuid puudub teadusliku terminina; «häbi on täielikult sotsiaalselt tingitud (s. o. kasvatuse-õpetamise tulemusena tekkinud) emotsioon» (8, lk 847). Pedagoogiline soov saada kasvatusprotsessi tulemusena loomuliku häbitundega kasvandikke on olemasolevaid kasvatustraditsioone arvestades mõneti mõistetav, kuid on tõepoolest väga raske ette näha või kuidagi kontrollida, millal loomulik häbi läheb üle loomulikuks frigiidsuseks või põhjustab noormehel muude tegurite kõrval esimese suguhüte ebaõnnestumise.

Kui õpetaja ei tunne neid nähtusi, peab oma sisemuses masturbatsiooni patuks, homoseksuaalseid tendentse kuriteoks, ajab segi seksuoloogilisi nähtusi seksuopatoloogilistega, siis võib tema tegevus kasvatatava suhtes olla kahjustava mõjuga (5, lk 12).

Murdeea raskused ja võimalikud kriisid on üks põhjusi, miks mugavaks suhtumiseks õpilasse on infantiliseerimine (selle all mõeldakse lapse ebaadekvaatset tajumist tegelikust vanusest nooremana). Infantiliseerivate õpetajate enda jaoks on lapsepõlv emotsionaalselt lähedasem ja mugavam periood kui täiskasvanuiga (4, lk 35). Seksuaalsuhteid puudutavate teemade esitamisel on ka teistsugune oht — murdealise võimaliku hüperseksuaalsuse mitteamestamine. Et need teemad on nagu suur osa perekonnaõpetuse teisiigi teemasid emotsionaalse kõrgkoormusega, muutub sisen-

dusefekti silmas pidades eriti oluliseks õpetaja enda suhtumine materjali. Üks võimalik kriteerium materjali valikul — mida esitada, mida mitte — võiks olla meie seksuoloogide H. Rammuli jt poolt edukalt kasutatav: otsustav moment mingi teadmise esitamisel on selle puudumisega kaasnev võimalik tervistkahjustav efekt. Väga suur osa seksuaalelu puudutavast kirjandusest on hädavajalik õpetajale parema üldise orienteerumise kindlustamiseks, mitte õpilastele esitamiseks (näiteks 8).

Käesoleva sajandi 80. aastate juhtivad teemad perekonna sotsiaalpsühholoogilistes uurimustes (ajakirja «Journal of Marriage and the Family» andmetel) olid abielu kvaliteet, abielu erinevad vormid (külustusabielu, registreerimata kooselu, lasteta perekond, planeeritud katkestustega abielu jt); noorukite abielud; agressiivsus perekonnas; suguelu abielus; partneri valik jt (5).

20. saj teise poole «seksuaalrevolutsioon» tähistab mitmeid selgesti eristatavaid tendentse: sugulise küpsemise kiirenemine; suguelu alguse vanuselise piiri alanemine; kahestandardi (erinevate normide — mis lubatud mehele, pole lubatud naisele) mõju nõrgenemine tütarlaste ja noorukite seksuaalkäitumises; abieluelsetesse seksuaalvahekordadesse suhtumise muutumine; suguelu motiivide kaugenemine laste sünnitamisest kui põhieesmärgist; suguelu sesoonsete kõikumiste vähenemine; erootika kui maailma kultuurivaramu olulise osa tunnustamine jm. Nende nihete taga on keerulised sotsiaalsed protsessid: traditsiooniliste soorollide ja maskuliinsuse-feminiinsuse stereotüüpide muutumine, perekonna funktsioonide muutused viimaste psühholoogiseerumise suunas, individuaalse selektiivsuse suurendamine partneri valikul koos sellega kaasneva hoiakuga suhete võimalikule ajutisusele, üksikute inimeste arvu suurendamine, välise kontrolli vähenemine noorte käitumise üle jne. Need protsessid on aga vastuolulised. Tulemuseks võib olla nii armastussuhete individualiseerumine kui ka võõrandumise kasv (7, tk 32—33).

Tõeliselt harivaks perekonnaõpetuse osaks peaksid olema perekonna-, abielu, laste- ja seksuaalkasvatuse kultuurierinevuste tutvustamine. Ülemaailmselt on tuntud M. Meadi ja R. Benedicti andmed murdeea kriisi puudumisest teatud rahvuste ja sotsiaalsete gruppide esindajatel. Nõukogude pedagoogid on omaks võtnud ka murdeea kriisi puudumise psühholoogilise põhjenduse: üleminek lapsepõlvest täiskasvanuikka toimub sujuvalt ning konfliktideta juhul, kui puudub vastandlikkus lapsele ja täiskasvanule esitatavate nõuete — lubatu ja keelatu — vahel. Erinevate normide puhul iseloomustab murdeiga sotsiaalne määratus. Mida pikem on periood, mil inimene asub kahe grupi — laste ja täiskasvanute — vahel, seda raskem on üleminek (6).

I. Koni kaudu on meieni jõudnud faktid

suguharudest, kel hingelise armastuse fenomen on tundmatu. Kui uurijad püüdsid ilukirjanduslikku esitust kasutades nende suguharude esindajatele selgitada hingelise armastuse olemust (armastus, mille nimel tehakse kangelastegusid, minnakse surma jne), siis tajuti seda kui midagi ohtlikku ja haiglaslikku.

Mehelikkuse-naiselikkuse mudelite kultuurierinevuste mõistmiseks võiks teiste seas tunda ka M. Meadi kirjeldatud Uus-Gineal elava tšambuli suguharu meeste ja naiste suhteid, mille iseloomulik tunnus on meeste majanduslik sõltuvus naistest. Viimasest tuleneb ühe tagajärjena see, et mehed ehivad end rohkem ja silmatorkavamalt kui naised, et paremini konkureerida teiste meestega. Samuti on vaja teada, et eksisteerib kultuure, kus nutmine on meeste pärisosa ja naiste puhul taunitav. Haritud inimene võiks tööpoolest teada, et meieni ulatuv feminiinsuse mudel (naine kui loomu poolest (!) passiivne, emotsionaalne, nõrk, vastutulelik, hoolitsev jne ja mees kui aktiivne, järsk, võitlusvõimeline jne) on kultuurispetsiifiline ning selliste mallide omandamine ja järgimine on sotsiaalse õppimise tulemus.

Paljud argiteadvuse jaoks enesestmõistetavana tunduvad tõsiasiad osutuvad eksperimentaalsel kontrollil illusoorseteks. Nii näiteks selgus empaatiavõime uurimisel, et küsimustikele vastamisel on see naistel meestega võrreldes tunduvalt kõrgem. Kui aga labori oludes uuriti refleksiivset nutmist ja teisi kaasuvaid emotsionaalseid reaktsioone (katseisikutele näidati abitute laste suhtes toimepandavaid vägivalda- ja julmusestseene), olid erinevused meeste ja naiste vahel juba tühi- sed, ja kui mõõdeti emotsioonidega kaasuvaid füsioloogilisi muutusi ning registreeriti katseisiku eest varjatult tema mitteverbaalseid reaktsioone, siis selgus, et meeste ja naiste kaasaalamisvõime vahel erinevused puudusid (1).

Kui psühhoanalüütikud omal ajal kirjeldasid laste ja vanemate suhetes toimivaid alateadvuslikke projektsioone (vanem võib lapse karta sedasama võimalikku vaenulikkust, mida tundis oma vanemate vastu ise, konfliktsete vanematevaheliste suhete puhul võib ema suhtumist lapsesse muuta tõrjuvaks lapse väline sarnasus isaga, häirida või oletatav-kardetav iseloomude sarnasus jne), siis süüdistati neid patoloogilises maailmatajus. Paraku on tänaseks paljud vanemate isiksuslikust ebatäiuslikkusest sõltuvad last kahjustavad mõjustused leidnud teoreetilise ja eksperimentaalse kinnituse.

Kas võiks näiteks julgeda arvata, et ema oma käitumisega töötab lapse haiguse säilimise huvides? Neurootilise enureesi (kusepidamatuse) all kannatavate laste perekonnasuhete uurimused (4; 11) näitasid, et enamikul juhtudel mängis lapse haigus positiivset rolli perekonnasisese tasakaalu säilitamisel. Paljudel juhtudel teenis enurees lapse emotsionaal-

se kontakti tarbe rahuldamise huve või oli vanemate häirunud intiimsuhete ratsionaalseks põhjenduseks (õine lapse juures valvamine vabandas suguelu ärajäämist). Kolmandatel juhtudel oli lapse haigus ainukeseks vanemaid ühendavaks emotsionaalseks sidemeks ja lapse tervenemine oleks ähvardanud perekonna lõpliku lagunemisega. Viimasel juhul, nii paradoksaalne kui see ka ei tundu, võisid emad alateadlikult olla huvitatud lapse haiguse kestmisest ja oma käitumisega (neurootilise, alavääristava ja infantiliseeriva suhtumisega lapsesse) seda fikseerida (4).

Perekondlike suhete, armastuse ja abielu üleidealiseerimine toob kaasa uute, muidu olematute probleemide ja hädade tekke. Sotsiaalselt esitatavale normile mittevastavuse tagajärg võib olla sisemise ebakindluse suurendamine, iseenda tunnete mitteusaldamine ja sellega koos võõrandumise kasv. Kui inimesel pidevalt ei õnnestu paljusid norme täita, tekib tühjus, minnalaskmismeelolu ja irratsionaalne kõigile ümbritsevatele laienev rahulolematu kogu maailma suhtes.

Kas ei võiks kas või eksperimendina perekonnaõpetuse raames lõpetada loosungite hüüdmine (usaldage täielikult teineteist, vigade esiletoomiseks valige sobiv aeg ja koht jne) ja tureseptide soovimine (võtke suu vett täis, lugege kümneni, küsetage lihapiirukaid, käige kunstinäitustel, lahutuse ajal käituge soliidset jne) ning esitada sotsiaalsühholoogiliselt põhjendatud teadmisi levinumate teise inimese tajumise ja hindamise vigade kohta, konfliktse käitumise objektiivsete tingimuste ja strateegiade kohta, perekonnas realiseeruvate sotsiaalsete põhivajaduste kohta. Kas ei võiks õpetada realistlikumaid lootusi abikaasa suhtes (seaduspärane idealiseerimine jääb ju niikuinü)?

Näiteks: partneriga võib jagada paljut, aga pole midagi kohutavat, kui ei jagata kõike; ei saa loota, et üks inimene suudaks rahuldada teise kõikvõimalikke vajadusi; konflikti ületamine käitumise tasemel (ära tuleta meelde vanu halbu asju, ära katkesta pidevalt teise juttu jne) on kergem ja mõttekam kui sisemine ülesaamine, mis sisuliselt tähendab kogu situatsiooni taju muutumist; mitte niivõrd konfliktide hulk kui konflikti lahendamise viis on seotud abielulise rahuloluga; noorus- ja armastuse eripära on kõrge ootused ja eelkõige eneseteostusmotiiv (soov saada teada oma võime olla armastatud ja armastada); suhete alguse initsiatiivil on kindel osa suhete hilisema arengu jaoks — aktiivsemale poolele omistatakse ka suurem vastutus tulemuste eest; sõltuvus teisest inimesest sisaldab seaduspäraselt ka manipulatiivse suhte võimalust; vaatamata abieluvormide suurele variatiivsusele monogaamiast grupiabeluni, on mees-naine suhte tüüp baasmodel ja eksisteerib alati ka neis kultuurides, kus eelistatud on muud vormid.

(Järgneb.)

Õpilaste kasvatustlik juhtimine

MAIE TUULIK,
TPedI algõpetuse kateedri dotsendi kt

Kasvatuse mõjutamine eesmärgiga juhtida õpilase arengut. Kasvatust protsessi juhtimiseks on vaja osata eesmärgistada nende jõudude kujundamist ja mõjutamist, mis sisemiselt reguleerivad isiksuse käitumist. Õpilase arengu juhtimine ei ole võimalik, kui me ei arvesta iseregulatsiooniprotsesse, mis õpilase psüühikas toimuvad. Kui need on kooskõlas kasvatuseesmärkidega ja õpetaja oma juhtimis-tegevuses taotles just selliseid muutusi (positiivsed sotsiaalsed hoiakud, enesekriitilisuse jne), siis töötasid kasvatustlik juhtimine ja iseregulatsioon samas suunas. Kui aga ilmnevad ühed või teised ühiskondlikult ebasoovitavad jooned, võib öelda, et iseregulatiivne areng kulges teises suunas, et arengu juhtimise taotlused ei realiseerunud (3, lk 13). Kasvatuse jõud seisnebki selles, et tundes arenguseadusi, võib kasvataja arenguprotsessi teadlikult juhtida (1, lk 20).

Ennekõike tuleb aga arvestada sellega, et pedagoogilises tegevuses toimivad ikka koos kolm erinevat regulatsioonisüsteemi, s.t väline, kasvatajapoolne regulatsioon ning sisemised iseregulatsioon ja eneseregulatsioon. Iseregulatsiooni ja eneseregulatsiooni on vaja eristada: eneseregulatsioon on iseregulatsiooni kõrgeim tase, kus domineerib teadlik tegutsemine; iseregulatsioonis seevästu on oluline osa emotsioonidel ja hoiakutel (3, lk 19). Niisiis, kui välise juhtimissüsteemi kõrval ei arvestata sisemisi regulatsioonisüsteeme, tekivad tõsised häired süsteemis tervikuna (4, lk 22).

TPedI õppejõu Helgi Lahe uurimustest on näiteks selgunud, et vanema vanuseastme õpilased väärtustavad väga kõrgelt poppe riideid ja välimust, samal ajal aga sellised omadused nagu ausus, sõbralikkus, tagasihoidlikkus jms on õpilaste väärtuste skaalal hoopis tagasihoidlikul kohal (2, lk 21). Uurimistulemused viitavad mõnede sotsiaalselt ebasoovitavate joonte arengule õpilaste suhetesüsteemis. Ühe võimaliku põhjusena avaldab autor mõtte, et õpetajad ise hindavad kõlbelisi ilminguid vähe. Kui siia kõrvale seada akadeemik H. Liimetsa väide, et eneseregulatsioonis etendab üsna kaalukat osa inimese enda, aga ka grupi ühine hinnanguline tegevus, on arusaadav, miks järgmiseks just hindamisprobleemid vaatluse alla võetakse.

Hindamine kui üks mõjutushoobasid on oluline nii õpetajapoolses kasvatusprotsessi juhtimises kui ka õpilasepoolses sisemises regulatsioonis. Õpetaja pakutu jääb teadmiseks võtmise tasandile ning ei muutu õpilase sisemiseks regulaatoriks seni, kuni ei teki õpilasepoolsel hindamisel, s.t teadmiste tasandilt on vaja jõuda väärtuste tasandile.

Aastatel 1981—1985 korraldati meie vabariigi üldhariduskoolide algklassides käesoleva kirjutise autori juhtimisel ulatuslik katse täpsustamiseks valdkondi, kus hinnanguline tegevus annab mõõdetavaid positiivseid nihkeid õpilaste arengu juhtimisel. Tulemusi loodeti saada kaheksa kasvatusvaldkonnas: ühelt poolt õpilaste enesehinnangute adekvaatsemaks muutmiseks, teisalt õpilaste väärtushinnangute juhtimiseks. Eelkatsetes töötati välja ja katsetati uudseid meetodikaid (vt 6; 7; 8), põhieksperiment toimus ühe õppeaasta jooksul (1983/84) 18 algklassis. Katse- ja kontrollklassidesse jaotati õpilased õppetundidesse ja koolisse suhtumise põhjal (täpne meetodika on publitseeritud NK 1983. a jaanuarinumbris).

Kahe arvulise hinnangunäitaja abil — hinnangud õppetundidele ja hinnangud koolile — saime koolid reastada järgmisse pingerritta (kõrgematelt hinnangutelt madalamatele): Tall 54. kk — 17,5 punkti, Kilingi-Nõmme kk — 17,4, Tall 4. kk 1. a kl — 16,3, Tall 4. kk 1. b kl — 16,2, Puka kk — 16,1, Kuldre 8kl k — 15,6, Kohila kk — 15,4, Keeni 8kl k — 15,0, Pärnu 9. 8kl k — 14,1, Võru 1. kk — 14,0, Metsapoole 8kl k — 13,8, Viljandi 5. kk — 13,7, Tallinna 8. kk — 13,7, Sausti 8kl k — 13,2, Raudna 8kl k — 12,9, Valga 1. kk — 12,8, Türi kk — 12,7, Kambja 8kl k — 12,0.

Sellise pingerea abil oli lihtne koolid katse- ja kontrollklassideks jaotada põhimõttel, et mõlema rühma hinnangute tase oleks enam-vähem võrdne. Katseklassideks valisime toodud järjestusest koolid üle ühe, seega Tallinna 54. kk, Tallinna 4. kk 1.a kl, Puka kk, Kohila kk, Pärnu 9. 8kl k, Viljandi 5. kk, Sausti 8kl k, Valga 1. kk ja Kambja 8kl kooli.

Katse olemus seisnes selles, et iga õppeveerandi lõppedes anti katseklassides hinnang mitte ainult iga õpilase õppetööle, vaid ka tema suhtumisele kaastlastesse (abivalmidus, sõbralikkus, seltsivus jms) ja suhtumisele õppetöösse (tunnis kaasatõõtamine, õpetaja korralduste täitmine, hoolikus jms). Hindamine toimus meetodika järgi, mis on publitseeritud «Nõukogude Kooli» 1985. a mainumbris (8). Ühelt poolt võtsid kõik õpilased osa nii iseendale kui kaastlastele hinnangu andmisest, teiselt poolt tõstis õpetaja õppeveerandi lõppedes esile tublimad ka uuritavates valdkondades, s.t suhtumises kaastlastesse ja õppetöösse. Niisuguse hindamise mõte seisnes järgmises: anda õpilastele regulaarset infot tema enda kohta ning väärtustada kiituse ja esiletõstmisega õpilaste selliseid käitumisviise, mis on sotsiaalselt soovitatavad (abivalmidus, sõbralikkus, püüdlikkus jms). Praegu on valdavalt nii, et õpilane

saab tagasiside vaid oma õppetöö tulemuste kohta (koolihinded) ning enamasti väärtustatakse vaid häid hindeid (esiletõstmised, kiituskirjad jms). Hüpoteesina eeldasime saavutada mõõdetavaid nihkeid sellistes olulistes kasvatusvaldkondades nagu õpilaste adekvaatsem enesetunnetus (enesehinnangud) ning õpilaste väärtushinnangute mõningane muutumine.

Paljudes viimase aja uurimustes on tõdetud, et meie õpilaste enesehinnangud on ebaadekvaatselt kõrged. Seda on näidanud uuringud nii algklassides (7) kui ka vanema astme õpilaste kohta (5).

A. Sukamägi viitab oma artiklis Moskva uurijatele, kes pikaajalise uurimistöö tulemusena järeldasid, et koolipinge 7. ja 8. klassi õpilastel ei ole seotud õppeedukusega või asendiga kollektiivis, vaid vastuoluga, mis tuleneb kõrgest nõudlusnivoost intellektuaalses tegevuses ja suhtlemisel ning oma jõu ja võimaluste ülehindamisest. Teisiti öeldes — emotsionaalset ebakõla tunnetavad mitteadekvaatse enesehinnanguga õpilased (9, lk 53—59).

Teisalt tuleb märkida, et kõrgeenenud enesehinnang eiluba endale leida ideaale peale iseenda, mistõttu nende õpilaste arv, kes väidavad, et nad soovivad jääda iseendaks, on üllatavalt suur (H. Laht). On teada, et diferentseeritud mina-pilt ja kriitiline enesehinnang ei arene, kui pole võimalusi enda ja teiste kõrvaltamiseks, võrdlemiseks ja hindamiseks (H. Liimets). Kaaslaste tõeline arvamused õpilase kohta suunab suuresti õpilase enesetunnetust (S. Kera). Nimetatud tõdedele toetudes töötatigi välja meetodika, mis suunab õpilasi vastastikusele hindamisele.

Katsetulemused olid järgmised: enesehinnangute võrdlemine katse- ja kontrollklassides andis statistiliselt olulisi erinevusi kolmes kriteeriumis.

Enesehinnangute keskmised katseklassides:

1. kriteeriumi järgi 4,1; 2. järgi 4,1; 3. järgi 3,9 ja 4. järgi 3,9.

Enesehinnangute keskmised kontrollklassides:

1. kriteeriumi järgi 4,2; 2. järgi 4,5; 3. järgi 4,3; 4. järgi 4,2.

2., 3. ja 4. kriteeriumi järgi olid katseklasside õpilaste enesehinnangute keskmised madalamad kontrollklasside enesehinnangute keskmistest vastavalt 99,9 ja 99,0-protsendilise usaldatavusega. Seega saavutati katseklassides **oluline nihe adekvaatsematele enesehinnangutele ühe õppeaasta jooksul**, kusjuures õpetaja ei pidanud tegema midagi üleloomulikku. Õigem on öelda, et ta tegi katseklassides **regulaarselt ja teadikult** sedasama, mida ta tavaliselt teeb vahest rohkem juhuslikult ja situatiivselt.

Otsustamaks selle üle, kas eespool nimetatud vastastikune hindamine ning paremate kiitmine ja esiletõstmine toob endaga kaasa ka õpilaste väärtushinnangute muutumise, kasutasime kaastlaste valiku hindamislehte. Hindamisleht oli koostatud põhimõttel, et iga kriteerium sisaldab

nii positiivset kui ka negatiivset, sealjuures positiivne pool on antud kriteeriumi valimisel sedavõrd tugev, et negatiivse poole n-õ üles kaalub.

Hindamislehe näidis:

Missugune peaks olema see õpilane, kellega sa tahaksid sõbrustada? Loe kõik siintoodud kirjeldused tähelepanelikult läbi ja vali neist välja need kolm, mis kõige rohkem lähevad ühte sinu sooviga sõbra kohta.

1. Ta käib hästi riides ja tal on palju ilusaid asju, kuid ta peab ennast teistest paremaks, on uhke ja kade.

2. Ta on aus ja otsekohene, arvestab alati teistega ning abistab meelsasti kõiki, kuid välimuselt ei paista ta teiste hulgast välja, ka ei ole tal huvitavaid ja ilusaid asju.

3. Ta on palju lugenud ja reisinud, mistõttu temaga on huvitav olla, kuid õppimises on ta tuulepea, ikka on tal midagi koju jäänud või midagi tegemata ununenud.

4. Tundides on ta tähelepanelik ning töötab aktiivselt kaasa, kuid kaaslaste vastu on ta pahatahtlik ja kade, ei abista tavaliselt kedagi.

5. Ta on popilt riides ja tal on palju selliseid asju, mida teistel ei ole, kuid temaga on igav olla.

6. Ta on väga abivalmis ja heatahtlik kõigi vastu, kuid õpetaja korraldused unustab ta sageli täitmata ning kodutööd tegemata.

7. Tal on palju huvialasid ja ta jõuab ka hästi õppida, kuid peab end teistest paremaks ning mõnikord lausa rõõmustab, kui teistel halvasti läheb.

8. Ta kooliasjad on puhtad, korras ning tunnid alati ära õpitud, kuid tal ei ole ilusaid riideid ega ilusaid asju.

9. Ta arvestab alati teistega, on kõigi vastu heatahtlik ja otsekohene, kuid ta on nii vaikne, et me ei tea, mis ta huvialad väljaspool kooli on.

10. Ta oskab kõigest väga huvitavalt ja kaasakiskuvalt rääkida, kuid riietuse ja asjade poolest ei paista üldse silma.

11. Tal on palju ilusaid riideid, kuid tundides ei pane ta tähele, rikub korda ning kodused tööd on tihti tegemata.

12. Ta täidab kõik õpetaja korraldused täpselt ja õigesti, kuid temaga pole millestki huvitavast rääkida, ta ei oska midagi põnevat välja mõelda.

1., 5. ja 11. kirjelduse valimine näitas välimuse osatähtsust sõbra valikul, 2., 6. ja 9. kirjelduse valimine näitas abivalmiduse ja sõbralikkuse osatähtsust, 3., 7. ja 10. kirjelduse valimine huvialade ja ladusa suhtlemisoskuse osakaalu ning 4., 8. ja 12. kirjelduse valimine hoole ja töö osakaalu sõbra valikul. Meile pakkus eeskätt huvi välimuse ja riiete tähtsust sõbra valikul.

Tabel 1

Välimuse osakaal sõbra valikul kontrollklassides:

Kooli nimetus	Valik sügisel %	Valik kevadel %
Võru 1. kk	1,1	0
Türi kk	13,0	16,7
Kilingi-Nõmme kk	3,4	6,4
Tallinna 8. kk	13,0	12,2
Tallinna 4. kk	4,2	22,2
Keeni 8kl kool	3,2	11,8
Kuldre 8kl kool	1,8	2,0
Raudna 8kl kool	3,7	5,6
Metsapoole 8kl kool	2,1	2,1

Nii katse- kui ka kontrollklassides tegime kaks mõtmist — esimest korda 1983/84. õa sügisel (enne katse algust), teist korda sama õppeaasta kevadel. Saime järgmised tulemused. (Vt tabel 1 ja 2.)

Tabel 2

Välimuse osakaal sõbra valikul katseklassides:

Kooli nimetus	Valik sügisel %	Valik kevadel %
Puka kk	3,0	0,1
Valga 1. kk	7,5	1,1
Viljandi 5. kk	6,4	1,4
Kambja 8kl kool	17,5	10,5
Tallinna 4. kk	15,4	4,3
Tallinna 54. kk	2,1	3,3
Kohila kk	17,3	12,3
Pärnu 9. 8kl kool	3,4	4,0
Sausti 8kl kool	3,3	1,9

Et mõtmiste vahe oli terve õppeaasta, oletasime, et kontrollklassides välimuse osakaal sõbra valikul kasvab, katseklassides aga kas väheneb või jääb oluliselt samale tasemele. Tegelikult nii ka juhtus. Kontrollklassides tõepoolest tõusis välimuse osatähtsust sõbra valikul, statistiliselt olulisel määral Türi kk, Tallinna 4. kk ja Raudna 8kl koolis. Katseklassides vähenes välimuse osakaal sõbra valikul statistiliselt olulisel määral Valga 1. kk, Viljandi 5. kk, Kambja 8kl koolis, Tallinna 4. ja Kohila keskkoolis.

Kokkuvõtvalt võime tõdeda, et oletusena väljapakutud mõtted said kinnitust — ühelt poolt muutusid katseklasside õpilaste enesehinnangud adekvaatsemaks, teisalt osutus võimalikuks suunata õpilaste väärtushinnanguid. Sellest järeldub, et meie väljatöötatud ja katsetatud vastastikusel hindamisel põhinev meetodika on kasutamiskõlblik. Nimetatud meetodikat kasutades on õpetajal võimalik õpilase arengu mõnesid külgi sшипäraselt juhtida.

Kirjandus

1. K e r a S. Õpilaste vastuvõtlikkus kasvatusmõjudele. — Nõukogude Kool, 1981, nr 1.
2. L a h t H. Kõlbelse kasvatusprobleeme koolis. — Nõukogude Kool, 1982, nr 4.
3. L i i m e t s H. Iseregulatsioonilt eneseregulatsioonile. — Nõukogude Kool, 1983, nr 11.
4. O r n J. Õpilaste tundmaõppimine kui pedagoogiline probleem. — Nõukogude Kool, 1983, nr 11.
5. S u k a m ä g i A. Õpilaste hinnang oma võimetele ja õppeedukusele. — Nõukogude Kool, 1985, nr 5.
6. T u u l i k M. Katse mõõta õpilaste suhtumist õppetundidesse. — Nõukogude Kool, 1983, nr 1.
7. T u u l i k M. Katse mõõta algklassiõpilaste suhtumist töösse, kaaslastesse ja iseendasse. — Nõukogude Kool, 1984, nr 9.
8. T u u l i k M. Kasvatuse mõõtmise võimalusi. — Nõukogude Kool, 1985, nr 5.
9. Д у б р о в и н а И. В., К р у г л о в В. С. Психология в реализации комплексных целевых программ. — Вопросы психологии, 1984, № 6.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Noorsoo psühho- hügieenist II

HANS VÄRE,
Jämejala Vabariikliku Psühhoneuro-
loogia Haigla peaarst, meditsiinidok-
tor, professor

NOORUKITE ALKOHOLISM

Alkoholi kuritarvitamiseks loetakse alkoholi sagedast ja suurtes kogustes kasutamist, mille tagajärg on kahju tekitamine isiku vaimsele või kehalisele tervisele, majanduslikule seisundile või sotsiaalsele funktsioonile. Varane alkoholi kuritarvitamine on alkoholi sagedane pruukimine joovet esilekutsuvas annuses enne täiskasvanuiga. Tegu ei ole varase alkoholismi kui haigusega, vaid varase (alaealiste noorukite) joomarlugesega.

Kehaliselt täiskasvanu tase saavutatakse 18 aasta vanuselt, mida kehtiv seadusandlus loebki täiskasvanueaks. Vaimne areng jätkub veel vähemalt 25. eluaastani. See ongi korrektiivi põhjus, miks alkoholi müük ja pruukimine keelati enne 21. eluaastat. Selline piirang on rakendust leidnud paljudes maades. Noorte ja alaealistele on vaja selgitada, et eelnimetatud keeld on tegelikult nende normaalse ja täisväärtusliku arengu tagatis ühiskonnalt, selle seaduse täitmist peavad jälgima ja tagama nii lastevanemad kui ka kaaskodanikud.

Varane alkoholi kuritarvitamine on sageli täiskasvanueas väljakujuneva (kroonilise) alkoholismi eelapp, mistõttu võitlus noorukite alkoholi kuritarvitamise vastu on ka varane alkoholismi profülaktika. Et noorukitel kujuneb alkoholism tunduvalt kiiremini täiskasva-

nutest, siis üleminek alkoholi kuritarvitamisest alkoholismile toimub lühikese ajavahemiku jooksul, tavaliselt 1 kuni 3 aastaga. ÜRO ekspertide alkoholismiformuleeringu järgi on alkoholismihaiged need alkoholi kuritarvitajad, kellel sõltuvus alkoholist (alkoholitung) on omandanud sellise ulatuse, et on tekkinud kehalised ja vaimsed tervisehäired ning konfliktid teiste inimestega suhtlemises, samuti oma sotsiaalses tegevuses, mille tõttu nad vajavad ravi. Alkoholismi kõrval on kasutusel terminid, nagu krooniline alkoholimürgistus, krooniline alkoholism. Kuna sufiks -ism juba tähendab püsivat kroonilist seisundit, siis liide «krooniline» sõnale «alkoholism» on tarbetu.

Alkoholismi tunnuste, nagu haiguslik tung alkoholi järele, pohmelusesündroomi kujunemine toimub noorukitel tunduvalt kiiremini kui neil isikutel, kes hakkasid alkoholi pruukima täiseas. Iseloomujoonte patoloogilises teravnemises prevaleeruvad noorukitel enamasti psühhopaatiataolised või hüsteerilised sümptomid. Mõnikord täheldatakse ka psüühilise depressiooni tekkimist ning sagedast enesevigastamist või suitsiide. Noorukitest alkoholismihaiged muutuvad egoistlikuks, tooreks, eriti omaste suhtes, ning tuimenevad emotsionaalselt. Sageli on alkoholi kuritarvitamisest sünev iseloomu muutus sedavõrd laiaulatuslik, et lapsevanemad hindavad seda vaimuhaiguseks ning pöörduvad psühhiaatri poole, mõistmata, et need käitumishäired on alkoholi kuritarvitamise tagajärg. Mõnikord avaldub alkoholidegradatsiooni sümptomaatika tuimuses, aktiivsuse alanemises ja negatiivses suhtumises omastesse. Erinevalt vaimuhaigustest hakkavad alkoholi kuritarvitamise katkestamisel haiguslikud häired taanduma ilma eriravita.

Enamasti pruugivad noorukid alkoholi täiskasvanute eest varjatult omataoliste keskel. Motiiviks võib olla püüe «mitte alla jääda» liidritest kaaslastele või väär arusaamine täisealise käitumisharjumistest. Mõningatel noorukitel võib varane joomine saada alguse kodust vanemate joomarlugesest tingitult. Korduva alkoholi kasutamise korral lisandub aga uus motiiv — soovetakse olla rõõmus, muretus tujus. Alul on see motiiv oma olemuselt psühholoogiline: soov alkoholi tarvitada tekib situatsioonides, mis traditsiooni kohaselt on seostunud joomisega (kohtumised, sünnipäevad, peoõhtud, kohvikukülastused jne). Nõnda alkoholi pruukimine sageneb ja areneb harjumuslik alkoholi kuritarvitamine. Alkoholi kasutamise psühholoogilist motivatsiooni olemine varem kirjeldatud artiklis «Alkoholism ja isiksus». Mõnelgi juhul pole alkoholi kuritarvitav isik suuteline küllaldaseks eneseanalüüsiks hindamaks oma joomismotiive.

Nõukogude noorukite psühhiaatri A. Litško
(4) andmetel sõltub alkoholi kuritarvitamise

kujunemine isiksuse karakteroloogilistest iseärasustest. A. Litško arvates kalduvad varasele kuritarvitamisele kõige enam noorukid püsimatult, äkilise ja egotsentrilise aktsentueeritusega, kusjuures motiivi kujunemine kui ka käitumine joores on nendel erinev.

Püsimatuse ja alkoholi kasutamise soovi seos on mõistetav, sest püsimatutel isikutel esineb vajadus kergeks meelelahutuseks ja rahulduseks, mille tõttu joomingud kujunevad meelelahutuse kultuse täiendavaks osiseks. Kiiresti kujuneb vallandava motiivina välja soov olla lõbusas tujus, mille esilekutsumiseks kasutatakse enamasti veine ja lahjasid alkohoolseid jooke mõõdukates annustes.

Püsimatult aktsentueeritusega noorukitel kujuneb alkoholism pikkaajaks tingitult regulaarsest, sageli igapäevasest alkoholi kuritarvitamisest, mis toimub asotsiaalses grupis. Esialgu on soov alkoholi kasutada psüühiline ning avaldub ainult oma grupi miljöös, nn grupiline psüühiline alkoholitõugu (4). Kui alkoholi pruukimine on noorukil tingitud grupikaaslaste mõjust, siis võib nooruki eraldamine sellest mõjust viia alkoholi kuritarvitamise katkemiseni. Kui aga puudub vanemate pidurdav mõju nende eneste alkoholismi tõttu, siis vaevalt õnnestub noorukit grupi mõjust eraldada. Siis jätkub alkoholi kuritarvitamine, kasvab kuritegelikkus, sotsiaalne desadaptatsioon: õpingute, töötamise katkestamine ning kujuneb varane alkoholism.

Äkilise pidurdamatu aktsentueeritusega noorukitel iseloomustab alkoholijooget meeldiva ning kõrgeenenud meeleolu puudumine. Nad on joores jõhkrad, pahurad, lõhuvad ja kaklevad. Agressiivsus võib mõnikord ilmneda ka enese suhtes — enesevigastamisega. Kasutatakse enamasti kangemaid alkohoolseid jooke, et alkoholist saada tuimestumist ja sügavat jooget.

Alkoholismi kujunemine erineb neil eelmisest tüübist, sest alkoholitõugu on tugev ja pidurdamatu. Sellest tingitult areneb kiiresti alkoholi pruukimine suurtes annustes «kuni laua alla» langemiseni ja eraldumine suurematest ning seltskondlikumatest alkoholi kasutamise kohtadest. Vajamineva raha hankimiseks kasutatakse kõikvõimalikke mooduseid: ähvardamine, nooremate terroriseerimine («pommimine») ja vargused.

Hüsteerilise käitumisega noorukitel domineerib demonstratiivsus, mistõttu nad kalduvad tegelikust suuremana näitama nii oma jooebeseisundit kui ka alkoholikoguseid. Ennast hindavad nad asjatundjaks, mistõttu joomiseks sobivateks markideks loevad enestele vaid šampanjat, margiveine või konjakeid. Et nad on mõjustatavad, siis võib positiivse sisendusega saavutada rohkem kui lautusega, mida tuleks arvestada nende käitumishäirete korrigeerimisel.

Emotsionaalne labiilsus võib olla põhjuseks,

miks soovitakse kustutada oma negatiivseid elamusi ja halba meeleolu. Mõned noored kasutavad alkoholi seltskondliku dopinguna, et kergeneks kontakteerumine ja suhtlemine. Alkohol taolistes situatsioonides on küllaltki levinud (peoõhtud, diskod jne).

Alkoholismi kujunemise oht pole välistatud ka tugeva ja tasakaalustatud iseloomu puhul. Mõningate ebasoodsate mikrosotsiaalsete ja psühholoogiliste tegurite korral võib seltsivast, energilisest, rõõmsameelsest noorukist kujuneda alkoholi kuritarvitaja, sest oma iseloomu tõttu on ta seltskonna hing ja oodatud külaline sõprade ringis. Kui aga viimastel on kombeks liialdada alkohoolsete jookidega, võib süstemaatilistest väikestes kogustes alkoholi kasutamisest kujuneda kuritarvitamine ning sellest edasi juba alkoholism.

Üldjuhul võib igast isikust kujuneda alkoholismihaige, kui alkoholi kasutamine, olgu siis suurtes või ka väikestes annustes, toimub süstemaatiliselt pikema ajavahemiku jooksul. Selle tõttu on elanikkonna tarbitud alkoholikogus näitaja, mille alusel võib hinnata ka alkoholismi haigestumise tõenäosust elanikkonnas.

II maailmasõja järgne periood kõigis arenenud maades tõi esile alkoholi tarbimise suurenemise, millega kaasnes märgatav alkoholismi kasv eriti naiste seas ning alkoholismi manifesteerumine tunduvalt varasemas elueas. Viimane on otsene tagajärg varasele alkoholi kasutamisele. Meie vabariigis tarvitati varem üle 10 l absoluutset alkoholi ühe elaniku kohta aastas, mida hinnatakse kui massilist joomist. Niisuguse joomise taseme juures arvestatakse 4—10 % elanikkonna haigestumist alkoholismi.

Rahva tervishoiu tagamiseks on NLKP Keskkomitee ja NSVL valitsuse määrused joomarlustest jagusaamiseks hädavajalikud. Nendes ettenähtud abinõude ja piirangute tulemusel on alkoholi tarbimine vähenenud umbes kolmandiku võrra. Et alkoholismi tarbimise traditsioonid teadvuses muunduvad aeglaselt, siis valdava osa alkoholikoguse vähenemisest moodustavad tõenäoliselt ärajäänud peod ja tähtpäevade tähistamised töökohtadel ning napsutamised tööajal. Küllaltki kujukas näitaja meie varasema alkoholi-lembesuse ja töödistsipliinituse kohta.

Teise alkoholismi soodustavate tegurite gruppi kuuluvad eksogeensed väliskeskonna kahjustused: a) peaaegu traumad lapse- või noorukieas; b) peaaegu orgaanilise kahjustuse kerged sündroomid esimestel eluaastatel: psüühiline pidurdamatus, unehäired, košmaarsete unenägude ja hirmuhoogudega, peeringlus, enurees; c) kehalise arengu hälbed või -peetus. Eelnimetatud häireid on täheldatud tunduvalt sagedamini noorukitel, kes kuritarvitavad alkoholi (5).

Organismi kahjustavate eksogeensete tegurite hulk on tehnika progressi tõttu järjest

laienev, keskkonna saastumise negatiivne mõju elusloodusele vastuvaidlematult nähtav. Enamik elanikkonnast ja valdav osa tehnilise haridusega spetsialistidest loevad inimorganismi nähtavasti niivõrd resistentseks saastumisele ja looduse tasakaalu häirimisele, et jätkavad loodust kahjustavate ning pidevalt kallinevate tehniliste programmide evitamist. Linnas on puude eluiga tunduvalt lühenenud, osa looma- ja linnuriigi esindajatest maa-keralt kadunud. Jätkame intensiivselt haljastuse ja kasvavate puude likvideerimist unikaalsete ehituste tarvis. Keskealiste kaaskodanike kasvumiljöös on saadud poole sajandi eest meid ümbritsevast keskkonnast ja loodusest, sündivate laste keskkond — elus loodus — on juba haige.

Kust võiks uus põlvkond saada loodusseaduste mõistmise ja austamise, mis on tervise tagatis? Projekteerijad on ära unustanud kooli õppeaia ehitatavate koolimajade juures. Nähtavasti ei leidu suurlinnades nii palju maad. Kooli õppeaegasid pole ka rajoonikoolides. Kas loodusloo (botaanika, zooloogia) õpiku teaduslik käsitlus annab õpilastele vääramatud põhitõed loodusest? Kui see nii oleks olnud, ei peaks ajakirjanduses avaldama suuri tulutuid vaidlusi.

Mikrosotsiaalsed tingimused võivad olla noorukite alkoholi kuritarvitamise põhjuseks. Alkohoolset mikrokliimat täheldatakse 56—76%-l noorukite alkoholismi juhtudest, 100%liselt aga nende antisotsiaalsete käitumishäirete korral. Enamasti on põhjuseks isa alkoholism, harvem ema alkoholism, mõningatel juhtudel (kuni 17%) on tegu mõlema vanema alkoholismiga. Alkoholilembesed perekonnatraditsioonid soodustavad alkoholi kasutamise varast algust. Laste joomingud väljaspool kodu järgnevad 9 korda sagedamini perekondades, kus alaealistel lubatakse kasutada alkoholi, võrreldes nendega, kellel perekonnas alkoholi kasutamine on keelatud (5). Nendest andmetest on valetatud, et vanemate hoiak alkoholi kasutamise suhtes on esmane ja määrav laste suhtumisel alkoholisse. Sagedeli on aga isad ükskõiksed ning halvemal juhul jagavad jooles olles poegadele koguni kahjulikke õpetussõnu. Emasid iseloomustab oma laste alkoholi kuritarvitamise alahindamine või koguni laste joomarluise varjamine ja õigustuste leidmine.

Alkoholne kliima ja alkoholismi pärilikkus on tihedalt seotud ning nende tegurite lahutamine osakaalu määramiseks raske. Eksperimentaatoritel on alkoholismi olemuse uuringuteks aretatud katseloomade tüved, mis on alkoholilembesed. See näitab, et on võimalik pärilik eelsoodumuse kujunemine. Inimühiskonnas on aga alkoholismihäigete perekonnas kasvavatel lastel võimatu eristada mikrokliima ja pärilikkuse osakaalu suurust. Mõned autorid on avaldanud arvamust, et lapseas kõrgeenenud erutuvust, püsimatust, hiljem aga hüsteeriat, asotsiaalset käitumist võidakse lastele edasi anda geneetiliselt.

Vaatamata emantsipatsioonile on laste kasvumiljöös perekonnas rohkem seotud emaga, mistõttu ema alkoholism alati kahjustab lapse arengut. Naise osa järglaste sünnitamisel on nii bioloogiline kui ka sotsiaalne. Ühiskonnale on vaja, et meie järglased oleksid vaimselt ja kehaliselt terved. Andmeid alkoholi kahjuliku toime kohta järglastele leiame juba antiikajast. Kartaagolastel oli abiellujatel pulmaöö eel keelatud pulmatoosti joomine vältimaks defektsete laste sünnitamist. Aristoteles on kirjutanud: «Rumalad, joobnud ja mõtlematud naised toovad ilmale enesele sarnaseid pahuraid, jõuetuid ning tui-mi lapsi.» Ch. Darwini arvates joomari perekond sureb välja nelja generatsiooni jooksul.

Erialakirjanduses on kirjeldatud loote alkoholisündroomi, mis kujuneb ema alkoholismi tõttu: vähene või mõõdukas vaimse arengu peetus, käitumise muutumine (väikelapsena kõrgeenenud ärritatus, lapseas hüperaktiivsus) ning näojoonte iseloomulikud muutused. Arvatakse, et USAs kogu populatsiooni 750 sünni kohta sünnib 1 alkoholist kahjustatud sündroomiga laps. Ülevaade naiste alkoholismi psühholoogilistest ja bioloogilistest erinevustest on varem avaldatud, mistõttu siinkohal üksikasjalik kirjeldus oleks tarbetu. J. Liivamägi leidis lastel, kelle emad raseduse ajal alkoholi edasi pruukisid, 77%-l esimesel eluaastal kõrvalekaldeid psühhomotoorses arengus, 66%l esines kõrgeenenud erutuvus ja närvilisus, 55%l aeglustus kõne areng.

Riskitegurite vähendamine või kõrvaldamine võimaldaks pidurdada alkoholismi kujunemist elanikkonna seas. Meie ja Kesk-Aasia vabariikides läbiviidud uuring subpopulatsioonides (4700 isikut) näitas, et mõlemas piirkonnas olid riskifaktorid järgmised: madala haridustasemega mittekohalik elanik, pidevate huvialade puudumine, madal erialane kvalifikatsioon, varane alkoholi tarvitamine ning joomise traditsioon kasvumiljöös. Täiendavate teguritena olid määravad: rahvuslikku traditsiooni ja elulaadi mittejärgiv kasvatus ning liberaalne suhtumine alkoholi kasutamisse perekonnas (3).

Nendest riskiteguritest peaks lähtuma nii meie profülaktiline töö kui ka noore põlvkonna enese ja nende vanemate kasvatus. Eelõeldu võib sõnastada kolme probleemina:

□ Mida teha, et perekonnas tugevneksid sidemed vanemate ja laste vahel, arvestades rahvuslikku tervet elulaadi ning meie elukeskkonda?

□ Kuidas kasvatada mitmekülgsete huvialadega harmooniline isiksus?

□ Kuidas tõsta noortes tööarmastust ning nende erialase ettevalmistuse meisterlikkust?

Nende kolme probleemi lahendus oleks nii meie ühiskonna sotsiaalsete vajaduste täitmine kui ka ühiskonna rängima pahe — alkoholismi — profülaktika.

Tehniline loometöö kutsekeskkoolides

INGRID BAUMEISTER,
Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee juhataja asetäitja

Kutsekeskkoolide vabariiklike tehnilise loometöö näituste ligi 40aastast traditsiooni jätkas ka mullu 30. maist kuni 15. juunini Tallinnas «Dünamo» tennishallis väljapandud ekspositsioon, mis oli pühendatud NLKP XXVII kongressile. Näitus oli korraldatud kokku võtmaks XI viisaastaku saavutusi rahvamajandusele kvalifitseeritud töölistikaadri ettevalmistamisel ning uue viisaastaku rajajoonete seadmiseks.

Võrreldes XI viisaastaku algusaastatega on kutseharidussüsteemi õpilaskontingent suurenenud 28,6% võrra, moodustades käesoleva aasta alguseks 19 500 õpilast. Viisaastaku jooksul on rahvamajandusele ette valmistatud 41 186 kvalifitseeritud oskustöölist, uuel viisaastakul peab see arv kasvama 48 120ni. Kavas on 8 uue kooli rajamine, 1990. aastaks plaanitakse tööle 53 kutsekeskkooli.

Uued pingsad ülesanded nõuavad kutseharidussüsteemi igalt töötajalt teaduse ja tehnika progressi aktiivset evitamist. Kavas on õppeplaani võtta hulk progressiivseid, kõrget tehnilist kvalifikatsiooni nõudvaid erialasid, luua nende õpetamiseks vastav materiaalbaas ning täiustada olemasolevat. Olulist tähelepanu nõuavad ka kasvatusküsimused.

Iga kahe aasta järel korraldatavate vabariiklike näitusele eelnevad iga-aastased koolisisesed näitused, mis enamasti toimuvad aprillis-mais. Need näitused on kokkuvõtte kooli töödest-tegemistest lõppeval õppeaastal, aga samuti ka eesrindliku pedagoogilise kogemuse levitamise üks vorme. Näituste ajal korraldatakse kutsekeskkoolides lahtiste uste päevi, antakse konsultatsioone kutseala valikul, tutvustatakse õppimise, olme ja vaba aja sisustamise võimalusi ning töötingimusi baasettevõtetes või -majandites.

Põhilise osa nende näituste tänavusest ekspositsioonist moodustasid õpilaste tehnilise loometöö ja erialaringides valmistatud õppevahendid ning tootmisõpetuse tundides tehtud toodang. Rohkesti oli välja pandud realiseeritud ratsionaliseerimissetepanekuid, sest kuulub ju vabariiklikku noorte leiutajate ja ratsionaliseerijate ühingusse üle 13 000 kutsekeskkoolide õpilase. Näidati ka kunstiringides valminud taieseid. Õpetajad ja tootmisõppemeistrid esitasid hulgaliselt meetoodilisi käsitlusi.

Kõige sisukamad näitused ja huvitavamad kutseorientatsiooniüritused korraldati 4., 10., 11., 15., 17., 19., 24. kutsekeskkoolis, K. Kärberi nim kutsekeskkoolis nr 12, A. Müürisepa nim kutsekeskkoolis nr 3, A. Kreisbergi nim kutsekeskkoolis nr 8, A. Grivtsovi nim kutsekeskkoolis nr 14, A. Hendriksoni nim kutsekeskkoolis nr 21 ja H. Pöögelmanni nim kutsekeskkoolis nr 28. Samad koolid olid edukamad ka vabariiklikul näitusel, mille kokkuvõtete tegemisel andis žürii välja üle 80 diplomi, tänu- ja aukirja.

Vabariikliku näituse kesksete eksponaatide — õppekabinettide — valmistamisel olid suure töö teinud A. Müürisepa nim kutsekeskkooli nr 3, kutsekeskkooli nr 10, K. Kärberi nim kutsekeskkooli nr 12, H. Kullmani nim kutsekeskkooli nr 16 ja A. Hendriksoni nim kutsekeskkooli nr 21 kollektiivid.

Käesoleval aastal toimus kutseharidussüsteemi üleliidulise konkursi raames vabariiklik keemiakabinettide konkurss. Kutsekeskkoolis nr. 10 loodi juhtkonna ja õpetaja L. Radkova initsiatiivil kõigiti tänapäevanõuetele vastav keemiakabinet. Selles on kõik võimalused aine kompleksseks meetoodiliseks esitamiseks ning programmikohaste labori- ja praktiliste tööde tegemiseks. Analoogilise konkursiga 1978. aastal esikoha saanud sama õpetaja eestvõttel loodud keemiakabineti sisustus anti seeriatootmise ja sellega varustati kõik meie vabariigi kutsekeskkoolid. Kabinet sai NSVL Rahvamajandusnäitusel pronksmedali.

Traditsiooniks ongi saanud vabariiklikel näitustel välja panna konkursside võitjaid. Nii on ka 1980. aastal kutsekeskkooli nr. 1 juhtkonna ja õpetaja L. Laidla koostöös projekteeritud vene keele õpetamise kabineti sisustus leidnud tee peaaegu kõigisse meie vabariigi kutsekeskkoolidesse.

1985/86. õppeaastal alustati kutsekeskkoolides uue õppeaine «Informaatika ja arvutitehnika alused» õpetamist ja selleks vajaliku baasi loomist. Eesti NSV Riikliku Kutsehariduskomitee ja Eesti NSV Sideministriumi Konstrueerimisbüroo koostööna on projekteeritud ning valmistatud personaalarvuti «Entel» katseeksemplariid, mida demonstreeriti nii Moskvas rahvamajandusnäitusel kui ka meie vabariiklikul näitusel.

Teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise

ürituste plaaniga on aastateks 1986—1990 kinnitatud 13 tugikooli rajamine eelnimetatud õppeaine õpetamiseks. Esimesed neist on A. Hendriksoni nim kutsekeskkool nr 21 Tallinnas, kutsekeskkool nr 41 Kohtla-Järvel ja kutsekeskkool nr 44 Tartus.

Tootmisõppemeistri töökohta puidueriala tundideks tutvustas näitusel H. Kullmani nim kutsekeskkool nr 16.

K. Kärberi nim kutsekeskkool nr 12 koostas põhiosa mööblinäitusest, kuid jõudu jätkus ka pilkupüüdvale svertpaadi «Sellid» ja mitmete huvitavate meenete valmistamiseks. Autod ja mootorrattad, millest osa on pälvitud Moskvast rahvamajandusnäituse kuldmedali, olid ehitanud A. Grivtsovi nim kutsekeskkooli nr 14 õpilased tootmisõppemeistri A. Ülle juhendamisel. Põllumajandustehnika mudelite, makettide ja trenaažõrde valmistamisel paistsid silma H. Pöögelmanni nim kutsekeskkool nr 28, M. Aitsami nim kutsekeskkool nr 29 ja kutsekeskkool nr 31.

Elektroonika- ja elektrilisi seadmeid eksponeerisid 1., 2., 11. ja 19. kutsekeskkool. Sisukamate metallrakiste väljapanekutega olid esindatud 6., 11., 17. kutsekeskkool, A. Müürisepa nim kutsekeskkool nr 3 ja A. Hendriksoni nim kutsekeskkool nr 21. Tähelepanu äratas kutsekeskkooli nr 17 aia-tractor.

Näitust ilmestasid kutsekeskkooli nr 2 fotod, A. Müürisepa nim kutsekeskkooli nr 3 ja kutsekeskkooli nr 19 maalid, kutsekeskkooli nr 9 nahkehistööd. Käsitööde ja meenete ekspositsioon koostati põhiliselt A. Müürisepa nim kutsekeskkooli nr 3, A. Kreisbergi nim kutsekeskkooli nr 8, J. Ellami nim kutsekeskkooli nr 26, kutsekeskkoolide nr 4 ja 19 ning erikutsekkooli nr 1 töödest.

Alati on näitusekülastajates elavat vastukaja äratanud tekstiilitooted, nii ka tänavu. Kutsekeskkooli nr 4 õpilastel ja tootmisõppemeistritel oli jätkunud näpuosavust nii rõivaekspositsiooni valmistamiseks kui ka moedemonstratsioonide korraldamiseks. Kollektiooni täiendasid õmblustooted kutsekeskkoolilt nr 19 ja V. Klementi nim kutsekeskkoolilt nr 32 ning kootud esemed erikutsekkoolilt nr 1. Tallinna kutsekkoolide nr 4, 19 ja 32 juures on aastaid töötanud õmblusateljeed, mis osutavad elanikkonnale teenuseid aastast ligi 100 000 rubla eest.

15. ja 24. kutsekeskkooli kondiitri- ja kulinariatoodete laudad on näitusest näitusesse pälvitud ainult kiidusõnu.

Rahvaste sõpruse nurga värvikirev meenetekomplekt tõendas, et meie vabariigi kutsekkoolidel on pikaaegne tava internatsionaalsete sidemete sõlmimisel nii vennasvabariikidega kui ka mitmete sotsialismimaadega. Traditsiooni toetavad õpilasgruppide vahetusel õppepraktika korras Saksa DV, Tšehhoslovakkia SV ja Bulgaaria RVga.

Eesrindlikku pedagoogilist kogemust esindas meetodiliste tööde väljapanek, milles kutse-

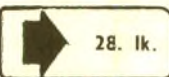
koolide teenekamad õpetajad ja tootmisõppemeistrid demonstreerisid oma kogemusi õppeainete meetodikas.

Olulise panuse näituse kordaminekusse lisas kultuuriprogramm, mille põhiraskust kandis J. Kreuksi nim Noorsoo Kultuuripalee. Rahvarohked olid moedemonstratsioonid, mida juhtis üks näituse direktoreist, kutsekeskkooli nr 4 direktor J. Jürivee. Meelelahutust pakkusid ka 7., 25. ja 45. kutsekeskkooli taidluskollektiivid.

Üldse esitati näituse kujundusbrigaadile 1626 eksponaati, mis olid välja valitud koolisisestelt näitustelt. Kuid ligi pooled ei mahtunud väljapanekute hulka piiratud ekspositsioonipinna tõttu. Siit tuleneb mõte, et kutseharidussüsteem vajab sellist näituseruumi, kus alaliselt oleks välja pandud õppeasutuste saavutused õpinguis, töös, kunstis, taidluses, spordis ja kus igal ajal, mitte ainult kevadel ja paari nädala jooksul, saaksid üldhariduskoolide õpilased ettekujutuse ning informatsiooni õpitingimustest kutsekkoolides.

Näitusega tutvus tänavu üle 15 000 külastaja, ekspositsioon sai kõrge hinnangu. Hulk kutsekoole tutvustavaid väljapanekuid on leidnud koht ka ENSV Rahvamajandusnäituse peapaviljonis.

Lõpetuseks üks sissekanne 1986. aasta vabariikliku kutsekkoolide tehnilise loometöö näituse külaliskaamatust: «Veel üks tõestus selle kohta, et tegemisirõõmu saab muuta paljudele vaatamisrõõmuks.»



Kirjandus

1. Liivamaagi J. Vanemate alkoholism ja lapsed. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1983, nr 5, lk 334—336.
2. Väre H. Naiste alkoholismi psühholoogilistest ja bioloogilistest erinevustest. — Nõukogude Eesti Tervishoid, 1981, nr 5, lk 340—344.
3. Качаев А. К., Ураков И. Г., Хотиняну М. А. Факторы повышенного риска формирования пьянства и алкоголизма. — В сб.: Вопросы клиники, диагностики и профилактики алкоголизма и наркомании. Москва, 1983, с. 65—69.
4. Личко А. Е. Подростковая психиатрия. М., Медицина, 1985.
5. Морозов Г. В. Алкоголизм /руководство для врачей/. М., Медицина, 1983, с. 176—185.

Mis mõjutab õpetaja tegutsemisvalmidust?

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogikakateedri dotsent
MATI SALUNDI,
TRÜ õppeosakorona juhataja

Järgnevas vaatleme lähemalt komplitseeritud, kuid õpetajate praktilise tegevuse seisukohalt tähtsat probleemi: mis mõjutab õpetajat otsuste langetamisel ja toimimisviiside valikul konkreetsetes õppe- ja kasvatusseisukohades. Paari viimase aasta jooksul teaduslikus kirjanduses ja konverentsidel kohatud ning kuulnud uurimistulemused viivad järeldusele, et akadeemiline pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus kõrgkoolis avaldab üsna tühist mõju tulevase õpetaja hilisemale praktilisele tegevusele. Pedagoogika kui õppeaine prestiiž ei ole üliõpilaste silmis eriti kõrge. Küllap osalt seetõttu, et tajutakse tema vähest kasu. Samal ajal näitavad mitmed uurimused, et õpetaja pedagoogilised tõekspidamised (uurimistöö käigus verbaalselt väljendatud), hoiakud, veendumused mõjutavad oluliselt tema praktilist tegevust ja selle tulemusi. See tõstatab hulga tõsisemaid küsimusi. Kuidas üldse kujuneb õpetaja praktiline tegevus? Millist mõju saab sellele avaldada akadeemiline pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus? Milline peaks ettevalmistus olema, et see tõepoolest aitaks õpetajal lahendada praktilisi probleeme?

Käesolev artikkel on mõeldud esialgse mõtteavaldusena küsimuses, kus näilise selguse taga peitub autorite arvates paras annus segadust. Näilist selgust väljendab seisukoht, et kui tulevane õpetaja omandab korralikult pedagoogikateaduse kõik teoreetilised seisukohad, siis saab temast hea õpetaja. Samas leidub palju neid, kes ka avalikult või varjatult ei pea akadeemilist pedagoogilis-psühholoogilist ettevalmistust üldse oluliseks. Mitmete staažikate andekate pedagoogide tegevus, kellel spetsiaalne ettevalmistus puudub, näib isegi toetavat niisugust arvamust. Seega võib öelda, et käibel on kaks üsna vastakat seisukohta ning hea tahtmise juures võib mõlema kasuks leida üsna mitmeid argumente.

Püüame järgnevas selgusele jõuda, milline on õpetaja praktilise tegevuse ja selle teadusliku baasi vahekorrad. Õpetaja tegevus toimub üldjuhul keerulistes, kiiresti muutuvates

situatsioonides, jätmata talle võimalust eriti pikaks ja põhjalikuks situatsiooni analüüsiks. Olulist osa etendavad siin varasemad kogemused, väljakujunenud hoiakud, milles juba summeeruvad teatud tüüpi situatsioonide analüüsi tulemused. Teatud hoiakud võivad olla ka teistelt omandatud ja kajastavad äraproovitud tegevusviise. Õpetaja hoiakud erinevad oluliselt oma üldisuse astmelt. Need võivad kajastada üldisi tegevuseelistusi teatud situatsioonides, olles eelarvamusele iseloomulike joontega; võivad olla aga ka nüansseeritud ja eri situatsioonide jaoks väga diferentseeritud. Arvatavasti erinevad õpetajad üsnagi oluliselt situatsioonide tajumise täpsuselt ja rikkuselt.

Pedagoogikas ja pedagoogilises psühholoogias, mis kujutavad endast õppe- ja kasvatusprotsessi teadusbaasi, vaadeldakse kasvatusprotsessi strateegilises plaanis, pakumata õpetajatele konkreetsete probleemide lahendamiseks valmisretsepte. Pedagoogika, nii nagu enamik teisi teadusi, vaatleb tegelikult lihtsustatult, abstraherudes paljudest õpetaja tegevuse tahkudest. Ükskõik, kui tõhus on õpetaja teoreetiline ettevalmistus, tema usk teaduslike tõdede jõusse ja õigsusse, on õpetaja tegevuses siiski väga suur osa intuitsioonil ja inspiratsioonil — rangele ning selgele kirjeldusele mittealluvatel momentidel. Ammusest ajast on käibel väide, et kasvatus on kunst. 1978. aastal avaldas üks tuntumaid õpetaja efektiivsuse uurijaid N. L. Gage paljude seniste uurimistööde kokkuvõttena raamatu «The Scientific Basis of the Art of Teaching» («Õpetamiskunsti teaduslik baas»). Juba pealkiri viitab kindlale rõhuasetusele: õpetamine on kunst, millel on olemas teaduslik baas. Sellise järelduseni jõuaksid vististi paljud, kes tutvuksid käesoleval sajandil toimunud empiiriliste uurimuste tulemustega õpetajatöö efektiivsuse valdkonnas. Need osutuvad vastuolulisteks. Seosed õpetaja tegevuse teatud karakteristikute ja õpilaste õpiedukuse ning teiste arengunäitajate vahel on üsna nõrgad, situatiivse iseloomuga, uurimusest uurimusse muutuvad, vastuolulised. Allpool illustreerime seda ühe ulatuslikuma näitega.

Suur osa empiirilisi uurimusi pedagoogikas ja pedagoogilises psühholoogias on suunatud mingi kahe nähtuse vahelise seose tegevuse uurimisele, näiteks kriitika mõju õpilase õpiedukusele. Mõned uurimused viitavad nõrgale positiivsele, paljud aga nõrgale negatiivsele seosele. Viimaste alusel ei soovitata õpilasi, kui vähegi võimalik, kritiseerida ega karistada. Selline strateegiline suund on põhjalikult esindatud näiteks E. Stonesi (4) töös. Järeldus ülalkirjeldatud uurimustest seisneb aga selles, et õpilaste kritiseerimine võib teatud tingimustel osutada kasulikuks, teatud tingimustel aga mitte. Tekib uus probleem: millistel tingimustel avaldab kriitika õpilaste õpiedukusele positiivset, millistel

negatiivset mõju? Mitmed uurimused võimaldavad väita, et kriitika avaldab mõningast positiivset mõju ekstravertsete, hea õpi- edukusega õpilaste õpitulemustele ja nõrka negatiivset mõju introvertsete, halva õpi- edukusega õpilaste õpitulemustele. Tegemist on üldise statistilise tendentsiga. Mitte iga ekstravertse, hea õpi- edukusega õpilase puhul ja mitte igas olukorras ei ole kriitika õigustatud. Pealegi kerkib igal konkreetsel juhul küsimus kritiseerimise viisist, selle pikema- ajalisest mõjust ja mitte ainult õpitulemustele, vaid ka õpilaste hoiakutele aine, õpetaja ja kooli suhtes. Kõiki mõeldavaid situatsioone ja efekte ei suuda haarata ükski täpsem uurimus. Õpetaja mõjutab aga täiesti konkreetset õpilast, konkreetsel ajamomendil ja konkreetses situatsioonis. Ühestki teaduslikust uurimusest ei tulene vahetult otsustus nü- või teistsuguseks toimimiseks. Arvatavasti ka mitte kõigi võimalike uurimistulemuste sünteesist.

Pedagoogilis-empiriilised seaduspärasused on statistilised: neist tulenevad otsustused on täielikult õigustatud teatud tingimustes, kuid teaduslikud uurimused ei suuda neid tingimusi eriti täpselt piiritleda.

Veel üks oluline moment, mida tuleb arvestada pedagoogiliste uurimistulemuste rakendamisel. Empiriilised uurimused kasutavad suhteliselt täpseid, kuid lihtsaid mõõtmisvahendeid, mille abil kirjeldatakse keerulisi nähtusi. Täpsete mõõtmistega pole aga võimalik paljusid pedagoogilisi nähtusi ja situatsioone

kuid piisava erialase ettevalmistusega teiste elualade esindajate ja tegevõpetajate efektiivsust üldhariduskooli õpilaste õpetamisel. Teises uurimuses võrreldi pedagoogilisel praktilikal viibivate üliõpilaste ja neid juhendavate instruktorite efektiivsust. Ilmnes, et mingit erinevust ametlik pedagoogilis-psühholoogilise ettevalmistuse maht õpetamistulemustes ei põhjusta. See sunnib tõsisemalt analüüsima pedagoogilise ettevalmistuse konkreetset sisu. Kuivõrd on see vastavuses õpetaja praktilise tegevuse olemusega? Näib, et me räägime liiga palju pedagoogikale ja psühholoogiale eraldatud tundide hulgast õpetajate ettevalmistamisel. Ebapiisavalt on uuritud, kuidas pedagoogilis-psühholoogiline ettevalmistus mõjutab õpetaja praktilist tegevust. Hoopis seadmata on aga õpetajate ettevalmistamise konkreetset eesmärgid.

Võib arvata, et praegu veel domineeriv akadeemiline verbaalne õpetajate koolitamine on vähetõhus. Pelgast millegi teadmisest praktilise rakendamiseni on suur samm. Õpetaja töö on pidev otsuste sünteesimine ja elluviimine konkreetsetes olukordades, kus küsimus ei seisne sugugi mitte niivõrd selles, kuidas midagi teha, vaid mida üldse teha.

Napid uurimisandmed viitavad veel sellele, et õpetajad mäletavad vaid 10% kõrgkooli pedagoogikakursuses käsitletud mõistetest. Kas see aga mõjustab ka õppe-kasvatustöö kvaliteeti? Pole kindel. Unustamise põhjus võib peituda selles, et praktilised vajadused sunnivad õpetajat mõtlema hoopis teises n-ö keeles. Osa akadeemilises pedagoogikakursuses käsitletud mõistetest ei leia igapäevast kasutamist ja ununevad.

Õpetaja pedagoogiline teadvus ei koosne ainult sellest, mis on omandatud õpingute ajal. Samuti on tõenäoline, et igasugune teadmine ei kujuta endast veendumust, millest praktilises tegevuses juhendatakse. Mingi pedagoogilise seaduspärasuse teadmine ei ole veel piisav garantii selle rakendamisele. Rakendamist, nii nagu ka uute teadmiste hankimist mingi tegevuse tarbeks reguleerib suurel määral huvi tegevuse vastu, positiivne suhtumine sellesse. Iga õpetaja, lähtudes oma isiklikest elukogemustest, siit-sealt loetust või kuuldust, on enda jaoks sõnastanud (või vastu võtnud) suure hulga mitmesuguseid töökspidamisi ja seaduspärasusi, mida ta praktilises tegevuses kord suurema, kord väiksema järjekindlusega järgib.

Suurt osa õpetaja pedagoogilist tegevust reguleerivatest seisukohtadest võiks nähtavasti kvalifitseerida e e l a r v a m u s t e k s. Enamasti omistatakse eelarvamustele negatiivne varjund ja teadandataks teadusliku tõega. Osa eelarvamusi, millest inimesed kinni hoiavad, on ekslikud, osa ei ole lõplikult tõestatud ega ümber lükatud, mõned ilmselt polegi ratsionaalsel alusel analüüsivad. Osa osutub kehtivaks või vähemasti osaliselt kehtivaks. Mitmeid etniliste eelarvamustega

seonduvaid psühholoogilisi probleeme on käsitletud I. Kon (3). Siinkohal juhime tähelepanu vaid sellele, et paljud pedagoogilised eelarvamused kajastavad oletatavaid seaduspärasusi teatud nähtuste vahel. Näiteks «tüdrukud on matemaatikas vähemvõimekad kui poisid» või «pikad juuksed, lühike aru» jne. Need võetakse teistelt üle või sõnastatakse ise endale teatud isiklike, enamasti üsna piiratud kogemuste alusel. Teaduslikest seaduspärasustest eristab selliseid eelarvamusi meie arvates 1) rangelt piiritlemata keel; 2) nad baseeruvad suhteliselt juhuslikel faktidel; 3) nende kehtivus on tõestamata (mitte aga alati tõestamatu); 4) nad kajastavad üsna jämedaid ja pealispindseid seoseid; 5) neid tajutakse universaalsetena; 6) nad baseeruvad enamasti subjektiivsel kogemusel.

Igal juhul kujundab sisemiselt vastuvõetud eelarvamus valmisoleku reageerida teatud pedagoogilistele nähtustele mingil kindlal viisil. Kuivõrd pedagoogilised eelarvamused kajastavad sageli üsna jämedaid oletusi, siis on oht, et õpetaja käitumine muutub jäigaks ja lubamatult primitiivseks.

Eelarvamused ei pruugi meie arvates sugugi alati kajastada läbinisti ekslikke seisukohti. Nii nagu teaduslikud teadmised, nii ka eelarvamused aitavad meil orienteeruda sündmuste ja nähtuste keerukuses, ühendades nad teatud gruppidesse ja reageerides kõigile teatud grupi esindajatele ühtmoodi. «Ükski inimene ei ole võimeline loominguiliselt reageerima kõigile situatsioonidele, millega ta elus kokku puutub» (3, lk 110).

Mitte eelarvamuste olemasolu pole halb. Eriti, kui eelarvamus vaadeldav teatud hüpoteesina, oletusena. Halb on, kui õpetaja lähtub jäikadest, muutumatuist, primitiivsetest tõdedest, mis talle paistavad universaalsetena. Kui ta tunneb end ilmeksimatuna. Häda on veel selles, et õigustamatutele pedagoogilistele eelarvamustele on sageli üsna hõlpus kinnitust leida. Kui õpetaja arvab, et õpilased või osa neist on loomult halvad, siis oma vastava käitumisega võib ta sellele kergesti kinnitust leida. Rosenthali efekti uuringute raames on leitud, et õpetajatel, kes arvavad, et poisid õpivad kiiremini lugema, õpivadki poisid sageli kiiremini lugema, ja vastupidi. Nendel, kes arvavad, et tüdrukud õpivad kiiremini lugema, nii ka on. See teeb pedagoogiliste eelarvamuste käsitlemise üpris keeruliseks.

Halb on, kui sellised eelarvamused fikseeruvad jäikadeks hoiakuteks. Võib ette kujutada, milleni viivad näiteks niisugused eelarvamused nagu «halvas õppeülesannete täitmisel on alati süüdi õpilaste laiskus» või «kõige efektiivsemaks karistuseks õpilasele on lisatööülesannete andmine» jne. Paljude mingit seaduspära kajastavate eelarvamuste ekslikkus seisneb nende absoluutsuses, kehtivuspiiride puudumises. Kahjuks iseloomustab täpsete kehtivuspiiride puudu-

mine ka mitmetes teadusliku iseloomuga allikates kirjeldatud seaduspärasusi.

S. Owen (2, lk 130) viitab mitmetele seaduspärasuste kujul fikseerunud eelarvamustele, mida täpsemad uurimused ei ole kinnitanud: «tüdrukud alluvad paremini sisendamisele kui poisid», «tüdrukutel on madalam eneseaustuse tase», «tüdrukutel puudub saavutusmotivatsioon» jne. Sellised seosed esindavad loomulikult üsna kitsast eelarvamuste klassi. Väga paljud eelarvamused on seotud teatud pedagoogiliste mõjutamisvahendite absolutiseerimisega. Näiteks: «last tuleb iga eksimuse eest karmilt karistada» või «distipliinirikumisi tuleb ignoreerida».

Paindlikud õpetajad modifitseerivad, täpsustavad oma hoiakuid, veendumusi, jälgivad hoolikalt oma pedagoogilise tegevuse tulemusi. Kuivõrd õpetaja tegevus toimub üsnagi paljutahulistes ja kiiresti muutuvates situatsioonides (mida ta kõikides detailides ei suuda haarata), peaks ta olema valmis oma tegevuse pidevaks korrigeerimiseks ja kiireks modifitseerimiseks, sõltumata üldistest tõekspidamistest ning arvamustest, mille alusel ta pedagoogilisi situatsioone analüüsib ja käsitleb. See on vahest niisama oluline kui suur hulk kindlaid pedagoogilisi teadmisi.

Üldiselt võetuna on iga õpetaja unikaalne isiksus, kes suhtleb konkreetse klassiga. On üsna tõenäoline, et õigem kui küsida, kuidas peab ühes või teises olukorras toimima, on küsida, kuidas peaksin mina antud klassiga antud olukorras toimima. Sellistele küsimustele vastamist saab kergendada vaid niisuguste ülesannete tegelik lahendamine. Lähtudes üldistest pedagoogilistest seisukohtadest ja isiklikest tähelepanekutest, peaks õpetajal välja kujunema adekvaatne pedagoogiline eneseteadvus.

Eelõeldu põhjal näib olevat oluline rõhutada kahte momenti. Esiteks peaks õpetajate ettevalmistamisel püüdma paremini modelleerida reaalselt õppe- ja kasvatustegevust. Tuleks lahendada enam praktilisi probleem-situatsioone, mängida rollimänge jne. Selline suund on meie vabariigis juba ammu võetud, kuid konkreetse, kvaliteetse metoodika väljatöötamine ja edasine täiustamine nõuab veel aega ja pingutusi.

Teiseks näib olevat alust üheks üsna kindlaks järelduseks: hea on see õpetaja, kellel on positiivne hoiak oma tegevuse suhtes. Sel juhul on töö talle ka positiivsete emotsioonide allikas, mis omakorda kaitseb tema vaimset tervist.

Positiivse hoiaku puhul mõistab õpetaja palju paremini enda ümber toimuvat, see läheb talle korda. Tema valmidus situatiivselt tegutseda on suurem. Tema käitumisrepertuaar on rikkam. Tal on arenenud pedagoogiline eneseteadvus.

Kahjuks ülikooli pedagoogiliste osakondade üliõpilaste hoiak õpetajakutse suhtes jätab

sageli rohkesti soovida. Nagu on näidanud R. Uringu uurimused, ei parane hoiak ka ülikoolis õppimise ajal. Võib muidugi väita, et kõrgkool ei tee kõike hoiakute parandamiseks. Tekib aga küsimus, ons need hoiakud üldse kõrgkoolides enam parandatavad vahenditega, mis kõrgkoolil kasutada. Sajad pedagoogika ja psühholoogia teooria tunnid ning nädalaid kestev pedagoogiline praktika võimaldavad küll diplomile kirjutada kvalifikatsiooniks «õpetaja», aga ei anna veel garantiid edukaks kutsetöök. Tunneb ju iga üliõpilane õpetajakutset paremini kõigest teistest... Fikseerunud hoiakutele otsitakse tavaliselt vaid kinnitavaid tõendeid ja ignoreeritakse muud informatsiooni.

Et me saaksime rohkem positiivse hoiakuga õpetajaid, peaksid ikkagi muutuma õpetaja tegevuse reaalsed tingimused. Koolireform tegi sellega tõhusalt algust. Arvame, et õpetajate kutsehoiakute paranemises peitub üks suuremaid hariduse kvaliteedi tõstmise reserve.

Praegu ei suuda me saada objektiivset pilti õpetajakandidaatide hoiakutest. Kui suudaksime, poleks sellest kuigi palju kasu, sest puudub valikusituatsioon. Üsna kindel on, et praegu satub ettevalmistussüsteemi hulk kandidaate, kes ennast õpetajakutsega kunagi ei samasta. Õpetajate defitsiidist tingituna tuleb õpetajaks suunata koolitööle mitteorienteeritud, isegi mittesobiv kõrgkoolilõpetanu.

Muutuva koolisituatsiooni oludes peavad muutuma ka õpetajakandidaatide valikuprintsiibid ja nende sisuline kutsekindlus.

Kirjandus

1. Gage N. L. The Scientific Basis of the Art of Teaching. Chicago, 1979.
2. Owen S. a.o. Educational Psychology. Boston, 1978. 572 p.
3. Кон И. Психология предрассудков. — Новый мир, 1966, № 9.
4. Стоунс Э. Психопедагогика. М., Педагогика, 1944, 472 с.

MEILT JA MUJALT

■ Leningradi 278. keskkoolis võib õppetundides näha teaduste akadeemia töötajaid. Teadurid on hakanud õpetajateks, andes koolilastele uue õppeaine «Informaatika ja arvutustehnika alused» tunde. Selles koolis võib üle nädala suhelda kompuutriga iga Lenini rajooni 9. kl õpilane. Tunnivälisel ajal võivad seda teha ka 3. ja 4. klasside lapsed. Neile näidatakse abstraktset mõtlemist arendavaid mängu, mis äratavad huvi arvutustehnika vastu.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Nüüdistund ja õpetaja osa selles

MAIE KOIKSON, Tabasalu keskkooli õpetaja

Õppetund on õpetaja ja õpilase ühislooming. Õpetaja ülesanne on õpetada õpilasi teadmisi vastu võtma, neid ümber töötama ja rakendama. Juba tunni algul on vaja õpilastele öelda, millega nad tunnis peavad toime tulema — s.t õpilaste tegevus tuleb eesmärgistada.

Eesmärgi seadmisel peab õpetaja lähtuma lõpptulemusest (teadmised, oskused ja vilumused, millega ta tahab õpilasi varustada; vaatluscskuse, mälu, mõtlemise jm arendamine; kasvatuseesmärgid ja veendumused, mida käsitletav õppematerjal võimaldab saavutada). Aine õpetamine peab toimuma tihedas seoses tegeliku eluga (3). Nüüdistunnis tuleb õpetajal esitada uus materjal lühidalt ja laooniliselt; näidata õpitu praktilist kasutamist; saada tagasiside põhilise omandamisest; arendada õpilaste väljendusoskust, kujundada iseseisva töö oskusi ja hinnata õpilasi.

Et kõike seda jõuda, peab tund olema tervik. Igal sellel etapil peab olema kindel ülesanne. Sageli ei mõtle õpetaja ülesandeid hoolikalt läbi, tunnis kaob kindel suunitlus ning väheneb tulemuslikkus. Oluline on, et õpetaja valiks võtted ja meetodid, näit- ja tehnovahendid nii, et need aktiveeriks õpilasi.

Tund on terviküsteem ja tema tähtsaim funktsioon on lahendada vasturääkivus eesmärgi ja pedagoogiliste tingimuste vahel, mis kujundavad õppematerjali sisu struktuuri ja õpilaste õppe-tunnetustegevuse külgi (1).

Iga klassi täiustatud õppeprogrammide lõpus esitatakse põhioõud õpilaste teadmiste ja oskustele. Tuuakse välja, mida õpilased peavad õpitud olema võimelised reprodutseerima ja mida oskama kasutada tüüpolkordades. See on õpetajale vajalik orientiir omandamistasemetel kindlakstege-

misel. Tundi kavandades tuleb tal otsustada, milliseid võtteid ja vahendeid on otstarbekas õpilasel tunnetusvajaduste tekitamiseks kasutada. Tunnetusmotiivide loomisel etendab aga esmast osa õpetaja meisterlikkus.

Õppetunni kavandamisel tuleb õpetajal leida või koostada ülesanded kontrollimaks tugiteadmisi ja -oskusi ning ülesandeid, mis nõuavad tegevuse sooritamist omandamisetapil. Seega tuleb õpetajal tunni planeerimisel otsustada, missuguseid juhendeid koostada ja kasutada (3).

Eelõeldus ei ole nimetatud kõike, mida õpetaja tunni kavandamisel peab arvestama. Kuid on ilmne, et ülesanne on raske. See nõuab õpetajalt head õppeprotsessi seaduspärasuste tundmist, eruditsiooni ja kõrget meisterlikkust.

Õpetaja ei tohi piirduda ainult oma aine õpiku ja programmiga, vaid peab tundma ainetevaheliste seoste realiseerimiseks ka teiste ainete õpikuid ja programminõudeid.

Õpeta õppima!

Aktiivses tegevuses omandatud teadmised on püsivamad ja sügavamad passiivselt vastu võetutest. Üks perspektiivikamaid võimalusi on tunni plaanimine arvestusega, et tunni algupoolel on õpilased tunduvalt aktiivsemad ja vastuvõtlikumad uuele kui lõpul.

Üks nüüdistunni nõuetekohaseid võimalusi on *e t t e õ p p i m i n e*. Uus materjal mõeldakse läbi kodus iseseisva tööna õpiku abil, seejärel arutatakse seda koolis õpetajaga ja tehakse üldised järeldused. Teema käsitus tervikuna võtab rohkem kui ühe tunni, jutt on teema alguse õppimisest. Kodus õpilane loeb ja mõtleb õpiku teksti üle antud lehekülgede järgi. Kuidas lugeda teaduslikku raamatut (õpik ju seda on), tuleb õppida ja õpetada. Õpilased peavad omaks võtma nõuande: ärge püüdke uut teksti esimese korraga kohe meelde jätta, lugege selleks, et seda mõista, esitatu loogikasse tungida, märgata, kus on uued faktid ja kus argumendid, mis järeldust kinnitavad. Sel viisil õppida ei saa aga iga ainet. Nii võib õppida ajalugu, kirjandust, geograafiat. Kuid mitmetes teistes õppeainetes peab õppetöö olema teisiti korraldatud. Bioloogias, keemias, mõnede teemade juures ka füüsikas, matemaatikas, sõnastab õpetaja teema juba eelnevas tunnis, kordab põhivara, mis on aluseks antud teema käsitlemisel, annab kodutööks põhiküsimused ja viitab õpiku lehekülgedele, kus sellest juttu on. Kodus valmistudes leiab õpilane teksti põhjal vastused õpetaja küsimustele, mõtleb läbi järgmise tunni materjali.

Tund algab kohe uue materjali käsitlemisega, mis on õpilastele juba üksjagu tuttav. Vastama tulevad soovijad. Vastaja oma vastuses viitab ka sellele, millest ta aru ei saanud. Õpetaja ei vasta küsimustele otsekohe, vaid alles siis, kui on sõna saanud kõik soovijad.

* TPedI haridusjuhtide ettevalmistus- ja täiendusteaduskonna kursusetöö.

Õpetaja soovib mitte korrata, vaid täiendada, vaielda või nõustuda. Lõpuks teeb õpetaja teema kohta üldistuse, vastab kõigile talle esitatud küsimustele, viitab märkamata jäänule, halvasti läbilõetule. Ta õpetab sellega raamatuga töötamist, selle järgi õppimist, märgib ära head vastused, julgustab nõrgalt vastanud, ei raiska aega moraallugemisele ega kellegagi pahandamisele. Tunni lõpul tuleb ette näha aeg juhtküsimate sõnastamiseks järgmise tunni tarvis, õpiku vajalikele lehekülgedele, täiendavale kirjandusele ja asjakohastele illustratsioonidele viitamiseks. Regulaarselt klassiga sellist tööd korraldades suureneb vastata soovijate arv. Õpetaja küsib eelistatavalt neid, kes pole veel esinenud, kaasab jutuajamisse nõrku, vaikkeid õpilasi, kiidab neid, soovib järgmisel korral sõna võtta. Selle teema viimases tunnis teeb õpetaja probleemist kokkuvõtte, peatudes taas põhijoontel, rõhutab peamist, teeb kokkuvõtte õpilaste esinemisest kõigis eelnenud tundides (2).

Sellise teemakäsitluse korral õpilane õpib õppima, saab õpikuga töötamise oskuse, õpib oma teadmisi õigesti ja huviga väljendama.

Õpilasi tuleks rohkem rakendada ka praktilisse tegevusse. Neid on vaja tööga haarata ja piisavalt koormata, pidades silmas iga õpilase võimeid, teadmisi ja kalduvusi. Vajadus õpitav selgeks teha nõuab õppetööle formalismivaba lähenemist.

Siit ka õppetunni vormi probleem. Ammu enam pole rangeid ettekirjutusi, et tund olgu kolme- või viieosaline, alaku küsitluse või uue aine esitusega. Õpetajale on antud loovtööks üsna vabad käed. Kuid tunni õpematerjal peab kõigile selgeks saama, muidugi eri tasemega õpilastele erineval määral, aga nii, et kodus ei tuleks teha tunnis tegemata jäänut. Igas tunnis on vaja arendada ka õpilase eneseväljendusoskust. Õpilaste vastuste põhjal peab kujunema õpilaste teadmiste- oskustele antav üldhinnang.

Õpetaja osa nüüdistunnis

Hetkekski ei tohi unustada, et laste põhitöö on õppimine. Õpetaja peab kindlustama õpilaste teadmiste kõrge taseme, kõrvaldama nende ülekoormamise. Õpetajatöö hindamise aluseks on õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste tase.

Ometi peab tõdema, et kuidas ka ei paraneks õpetaja ainelised ja töötingimused, sõltub laste õpetamise ning kasvatamise kvaliteet siiski õpetaja erialasest ja ideelispoliitilisest eruditsioonist, tema vaimsest rikkusest, oskuslikust tööst õpilastega. Tublised õpetajaid on palju, kuid pedagoogitöö on keerukas ja üldsegi mitte konfliktitu.

Allpool toon välja puudused õpetaja töökorralduses.

Osa õpetajaid ei juhindu täiustatud õppeprogrammide ideedest. Vähe kasutatakse

aktiivseid õppevorme. Paljudele õpetajatele valmistab raskusi tunni eesmärkide seadmine, ei arvestata õppeprogrammide nüüdisnõudeid. Kõigis õppetundides ei kasutata veel efektiivseid meetodeid ja õpetamisviise. Eriti reaalinetes on õpetajaid, kes uue materjali esitavad keeruliselt, ei tugine õpilaste varasematele teadmistele. Esineb liigset teoretiseerimist praktilise suunitluse arvel, halvasti kasutatakse õppeaega, ei normita koduülesandeid. Paljud tunnid on suunitletud mitte õpilaste, vaid õpetaja tööle. Tunnis pole sedavõrd tähtis anda uut infot, kui võrd kujundada õpilaste vajadust ja oskust õppida, töötada erinevate teatmeallikatega.

Peab lahti saama lootusest, et kodutööga saab tasa teha tunnis tegemata jäetut. Tegevust mõistlikult organiseerides tuleb põhiline omandada tunnis. Õpetaja ja õpilase koostöös tuleb välja tuua võtmemoisted, need õpilase jaoks tähtsustada ja selgeks teha, kujundada väärtushinnanguid. Selline koostöö annab tugipunktid teadmiste, oskuste, vilumuste ja veendumuste hindamiseks.

Järgmiseks mõned soovitusel, mida õpetajad peaksid oma töös arvestama. Õpetajameisterlikkust iseloomustab oskus valida tunni struktuur, mis vastab teemale, kasutatavale metoodikale ja õpilaskontingendile. Mida mitmekülgsem on tunni ülesehitus, seda arendavam see on. Parimad õpetajad planeerivad tunnid ja tunniosad nii, et teha ka keerukad põhimõisted arusaadavaks igale õpilasele. Mõistete olemuse avamisele eraldavad nad rohkesti aega, nende õppimisele ja kinnistamisele enam harjutusi. Nad arvestavad psühholoogide väidet, et täpne eesmärgiseade stimuleerib õpilaste tööd (4).

Väga oluline on õpetada tunnis õpilasi õppima. Õpilasele tuleb näidata, millised etapid aine omandamisel läbida. Tunnis on vaja omandada põhimaterjal, kasutades mitmeid kinnistamisvõtteid. Õpitud aitab süvendada ja viimistleda koduülesanne. Kodutöö tuleb anda aga siis, kui õpilased on pakutava vastuvõtmiseks kõige paremini häälestatud. Sellest oleneb ülesande täitmine, lahendamise õigsus ja huvi lahenduse vastu. Ülesanded ei tohiks olla šabloonsed. Nad peaksid olema võimalikult lõuvad, analüüsima õpetavad. Õpetaja on eelkõige õpilaste juhendaja. Kuidas ta seda teeb, see ongi õpetajatöö looming.

Õpetajalt nõutakse oma töös meisterlikkust ja loomingulist lähenemist, kuid vähem tähtis ei ole tema inimlikkus, pedagoogi südametunnistus, armastus ja usk lapsesse. Sellega algab ja lõpeb pedagoogi missioon. Usk lapsesse sisendab talle: ma suudan, võin, oskan. Õpilastesse heasoovlik suhtumine ja õpetaja kiindumus ainesse on aluseks kogu koolitöö edukusele.

Õppeprotsessi igas tegevuses on vaja eristada pealüli, õpematerjalist tuleb oman-

dada kõige põhilise, mida vajatakse järgnevas praktilises tegevuses ja haridustee jätkamisel.

Õpetaja töö hindamisel tuleb lähtuda õpilaste töö ratsionaalsusest õppetunnis. Õpetaja peab oma tegevuse detailideni läbi mõtlema ega tohi ühtegi tundi kulutada eesmärgistamata tegevusele.

Kirjanik Valmar Adams on öelnud: «Kõige parem tööviis on see, mis annab paremaid töötulemusi; kõige halvem see, mis raiskab tööjõudu ja saboteerib töösaavutusi.»

Lõpetuseks julgen väita, et meie õpetajad sageli ei oska aega hinnata. Tunni arvelt kulub aega tundi minekuks, venitatakse tunni alustamisega, individuaalseks vestlemiseks õpilastega, tihti ei ole õpilased tunniks veel valmis. Ja kui nii kaotame igast tunnist 5 minutit, mis on aga üheksandik tunnile ettenähtud ajast, tähendab see: üheksast õppeaastast üks on läinud tühjalt. Aeg on materiaalne väärtus. Teisi väärtusi võime koguda ja säästa, kasutamata jäänud aeg on aga tagasipöördumatult kadunud. See tähendab, et õpilase töö organiseerimine — eeskätt ajaliselt — omandab kõlbelise värvingu, on tulevase töötaja peremeheliku vastutustunde kasvatamise vahend.

Kokkuvõtteks: õpetaja suurim ühiskondlik ja isiklik väärtus on huvitatus sellest, kuidas õpetab ta ise ja kuidas õpivad tema õpilased.

Kirjandus

1. Махмутов М. Нүүдистунни теоретилised alused. ENSV Haridusministeerium «Нүүдистунд». Tallinn, 1983.
2. Нетская М., Ерштейн Д. Нүүдистунд аегне тунд: kogemused ja mõtisklused. — Nõukogude Õpetaja, 1981, nr 5.
3. Векслер С. И. Современные требования к уроку. М., 1985.
4. Шамова Т. И., Конаржевский Ю. А. Урок в современной школе. — Советская педагогика, 1985, № 10.

Kvalitatiivse ja kvantitatiivse ühtsusest keemia õpetamisel

AARNE TÖLDSEPP,
TRÜ professor

Vajadus tõhustada õppe-kasvatustööd kõigis selle lülides ja astmetel tõstmaks õpilaste teadmiste kvaliteeti pole niisuguse teravusega meie koolielus veel päevakorral olnud kui nüüd uue koolireformi elluviimisel. Seatud eesmärkide saavutamiseks tuleb veel kord igas õppeaines läbi kaaluda kõik võimalused õppetöö efektiivsuse edasiseks tõstmiseks sisemiste reservide läbi. Kindlasti leidub veel igas õppeaines neid olulisi seoseid ja seaduspärasusi, mille metoodiliselt õige rõhutamine tagab õpilaste teadmiste uue kvaliteedi, tuues selgelt esile õppeaine eripära.

Keemia õpetamise kogu senise käigu analüüs näitab, et äärmiselt vähe ning ühekülgselt on lähenetud ainete ja keemiliste nähtuste kvaliteedi ja kvantiteedi ühtsuse küsimusele. Teatavasti mõisted «kvaliteet» ja «kvantiteet» eraldi võetuna on vaid abstraktsioonid. Tegelikult esinevad nad alati koos, mistõttu õigem olekski rääkida antud kvaliteedi kvantitatiivsest küljest või siis antud kvantiteedi kvalitatiivsest küljest. Keemia õpetamisel esineb aga kahjuks liiga sageli ühe või teise küljega ülepakkumist selles kvaliteedi ja kvantiteedi lahutamatus ühtsuses. Nn metoodilistel kaalutlustel on õpetamisel kvaliteet tihti ajaliselt kvantiteedist niivõrd lahutatud, et nende ühtsusest õpilastel küll täit ettekujutust ei teki. Paljuräägitud-vaieldud arvutusülesannete probleem peegeldab kõige ilmekamalt kvantitatiivse külje absolutiseerimist ainete ja keemiliste protsesside kvalitatiivse küljega seoseid loomata. Siit aga algavadki kõik raskused arvutusülesannete lahendamisel ja lahendama õpetamisel. Õpilased lihtsalt ei näe kvantitatiivsete seoste sisulist külge, mistõttu kaob motiiv aine või keemilise reaktsiooni arvuliseks iseloomustamiseks. Viimane asjaolu omakorda viib huvi langusele keemia arvutuste vastu ning enamikule õpilastest tunduvad nad kunstliku lisandina muidu kvalitatiivse iseloomuga materjalile.

Ent teisalt esineb keemia õpetamisel liialdusi ka kvalitatiivse küljega. Kvaliteedi ja kvantiteedi

kaugenemist lausa soodustab praegu käibelolev koolikatsete meetodika, milles kvantitatiivsed katsed, rääkimata vastavasisulistest katseülesannetest, puuduvad. Jättes keemiakatsetes vaatluse alt välja reageerivate ainete ja reaktsioonisaaduste hulga-, massi- ja ruumalavahekorrad, lahutamegi ju kvaliteedi kvantiteedist. Selletõttu aga nõrgeneb kvalitatiivsete katsete korral nende seos praktikaga, mille olemasolu on õpimotivatsioonitaseme tõstmise üks olulisemaid tingimusi.

Ka keemia õpetamisel kehtib kvaliteedi ja kvantiteedi ühtsuse tagamiseks teaduse metodoloogias üldtuntud tees: **mis tahes objekti või nähtuse kvantitatiivsele analüüsile eelnegu alati selle igakülgne kvalitatiivne analüüs.** Selleks et asuda ainete ja keemiliste protsesside kvantitatiivsete seoste kirjeldamisele, tuleb kõigepealt välja tuua nende kvalitatiivsed seosed ja omapära. Kuid nii uskumatu kui see ka pole, algavad vajakajäämised keemia õpetamisel juba ainete ja keemiliste protsesside kvalitatiivse külje iseloomustamisel. Asetades ikka veel põhirõhu faktimaterjali reprodutseerimisele, ei õpeta me õpilasi võrdlema, kõrvutama, süstematiseerima ega analüüsima keemilisi nähtusi. Ja kuigi keemia õpetamise praktikast pole kaugeltki kadunud sellised ülesanded nagu võrrelge antud aineid omavahel, süstematiseerige nad, analüüsige nende keemilist koostist vms, jäävad kõik mainitud ülesanded õpilaste jaoks tühipaljasteks korraldusteks seni, kuni neil pole välja kujunenud-kujundatud vastavad tunnetustegevused. Ehkki õpilased püüavad selliseid korraldusi ka ilma vajaliku ettevalmistuseta täita, on tulemuseks enamasti ikka vaid poolikud ja ebatäpsed vastused. Alustagem kas või näiteks sellest, kuidas õpetada õpilasi aineid omavahel võrdlema. Võrrelda omavahel kahte ainet tähendab välja tuua nende ühised ja erinevad jooned, lähtudes keemilisest koostisest, ehitusest, omadustest, kasutamise ja leidumisest looduses. Et õpilastel kujuneks oskus võrrelda aineid esitatud skeemi kohaselt, tuleb kasutada vastavate tööjuhenditega harjutusi. Ainete võrdlemist oleks kõige otstarbekam hakata õpetama tabelikujuliste harjutuste abil (1). Grafiidi ja teemandi koostise, ehituse ja omaduste võrdlemisel kirjutavad õpilased esialgu vaid ristid järgmise tabeli sobivatesse lahtritesse.

Keemiline koostis, ehitus, omadused	Ühesugune	Erinev
-------------------------------------	-----------	--------

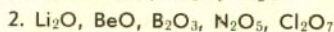
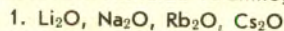
Keemiline koostis		
Sideme tüüp		
Sideme pikkus		
Agregaatolek		
Tihedus		
Kõvadus		
Elektrijuhtivus		
Optilised omadused		
Põlemissaadused		
Püsivus kõrgel temperatuuril		

Alles siis, kui õpilased on juba omandanud oskuse võrrelda aineid ja keemilisi protsesse, võib üle minna lakoonilisemate tööjuhenditega

harjutuste ja ülesannete lahendamisele. Täielikult väljakujunenud võrdlusoskuse korral on selge, et õpilastele piisab ainult sellisest ülesannete tekstist nagu võrrelge omavahel süsinikoksiidi ja -dioksiidi.

Äärmiselt oluline on õpetada õpilasi nägema seaduspäraseid seoseid ainete ja keemiliste protsesside vahel. Ent jällegi orienteerib meie tavapärase õpetamise meetodika õpilasi kuuldu-nähtu reprodutseerimisele, hüljates analüüsi kui vajaliku tunnetustegevuse. Abi tuleks siingi otsida sellistest harjutustest, mis suunavad õpilasi seaduspärase seoste otsinguile. Sel juhul võiks näiteina soovitada järgmisi harjutusi.

Toodud ridades paiknevad oksiidide valemid teatud seaduspärasuste alusel. Leidke need seaduspärasused ja täiendage mõlemat rida sealt puuduvate oksiidide valemitega.



Kolme ringi kolme sektorisse tuleb kirjutada väävliühendite valemid ühest kindlast seaduspärasusest lähtudes. Leidke see seaduspärasus ja täiendage tühjad sektorid puuduvate valemitega.

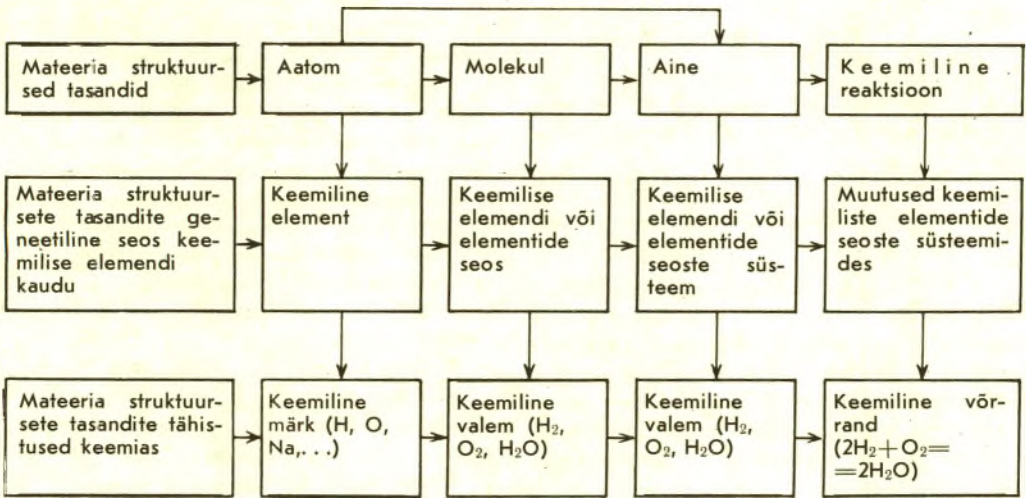


Veelgi olulisem kui ainete ja keemiliste protsesside kvalitatiivsel kirjeldamisel on vastavate tunnetustegevuste kujundamine nende õiges järjekorras keemiliste nähtuste kvantitatiivsel iseloomustamisel. Et alustada tuleb kvaliteedist, on esmane ülesanne keemiaarvutuste juurde asumisel õpetada õpilasi eristama materia erinevaid struktuurseid tasandeid, millega tegeleb keemia. Iseloomustavad ju materia erinevaid struktuurseid tasandeid ka erinevad kvantitatiivsed seosed. Kui alustada konkreetsest, siis üle minnes abstraktsele saame järgmise ahela. Meid ümbritsevad esemed ja kehad koosnevad ainetest, mis omakorda koosnevad molekulidest ja aatomitest. Aatom liitosakesena keemiat kvantitatiivsest küljest otseselt ei huvita. Kvantitatiivsed seosed mittemolekulaarsete ainete puhul vajavad aga tingimata täiendavat selgitust.

Seades keemia õpetamise eesmärgiks juba selle esimesel, kvalitatiivse kirjelduse etapil hilisema kvantitatiivse käsitlemise, on otstarbekas alustada nendest objektidest, kus kvantitatiivsed seosed on kõige lihtsamad. Järelikult tuleb alustada aatomist. Edasi käsitleme molekuli, ainet ning viimasena keemilist reaktsiooni kui ainete ekstsisteerimise viisi. Ainete vastasmõju väljendubki keemilise reaktsioonina. Kõiki neid materia struktuurseid tasandeid seob keemilise elemendi mõiste. Ühte kindlat aatomite liiki nimetatakse keemiliseks elemendiks. Molekul kujutab endast

ühe ja sama või erinevate keemiliste elementide aatomite seost. Ainet võib aga vaadelda kui keemilise elemendi või keemiliste elementide seoste süsteemi. Mõeldud on siin ainult tervikliku süsteemi, sest enamik aine omadusi üksikutel molekulidel puudub. Keemilise reaktsiooni kor-

ral toimuvad muutused keemiliste elementide seose süsteemides. Kui siia lisada veel ka nende materia struktuursete tasandite tähistused keemia kui teaduse keeles, saame järgmise skeemi, mis iseloomustab kvalitatiivselt keemilisi objekte.



Nagu skeemiltki ilmneb, tähistatakse nii ühe ja sama aine molekule kui ka ainet ühesuguse keemilise valemiga, mis raskendab nende kahe materia struktuursete tasandi eristamist. Lisaks sellele vajab antud kohas täpsustamist ka keemilise valemi tähendus mittemolekulaarsete ainete puhul.

Koos kvalitatiivse käsitlusega tuleb alustada ka aatomi kvantitatiivsete seoste kirjeldamist. Selles osas iseloomustab aatomit kvantitatiivne koostis (üks aatom) ja mass, mida omakorda väljendatakse aatomi massi (m_a) ja aatommassina (A_r). Vastavalt neile suurustele kehtivad aatomi korral ainult kahte tüüpi kvantitatiivsed seosed, mis võimaldavad leida kas siis antud keemilise elemendi aatomi massi või aatommassi:

$$m_a = \frac{A_r \cdot m_a(C)}{12} \quad A_r = \frac{m_a}{\frac{1}{12} m_a(C)}$$

Neist seostest järeldub, et aatomi puhul esineb vaid kahte tüüpi arvutusülesandeid. Kui kvantitatiivsed seosed aatomi massi ja aatommassi vahel on omandatud, soovivad Baškiiria Riikliku Pedagoogilise Instituudi pedagoogilise psühholoogia labori teadurid järgmise tegevusena õpetada õpilastele iseseisvat arvutusülesannete koostamist, lähtudes nimetatud seostest. Alles viimane tegevus selles ahelas on ülesannete kogus toodud arvutusülesannete lahendamise 63).

Analoogilist õpilaste tunnetustegevuste järgnevust soovivat ka molekuli, ainet ja keemilist reaktsiooni puudutavate kvantitatiivsete seoste käsitlemiseks. Molekuligi iseloomustab nii kvantitatiivne koostis kui ka mass. Viimase puhul saab samuti rääkida nii molekuli massist kui (suhtelisest) molekulmassist. Molekuli tasandil on

võimalikud järgmised nelja tüüpi kvantitatiivsed seosed, millele omakorda vastavad nelja erinevat tüüpi arvutusülesanded. Esmalt tuleb välja tuua molekuli moodustavate keemiliste elementide massivahekorrad.

$$m A_r(E') : n A_r(E'') : p A_r(E'''),$$

kus m , n ja p on erinevate keemiliste elementide aatomite arvud molekulis.

Järgmisena esitame seose suhtelise molekulmassi arvutamiseks

$$M_r(E' E'' E''') = m A_r(E') + n A_r(E'') + p A_r(E''')$$

Viimasena leiame seosed iga keemilise elemendi suhtelise massi arvutamiseks kas massimurru

$$\omega(E') = \frac{m A_r(E')}{M_r}, \quad \omega(E'') = \frac{n A_r(E'')}{M_r}, \quad \omega(E''') = \frac{p A_r(E''')}{M_r}$$

või massiprotsendina

$$q(E') = \frac{m A_r(E')}{M_r} \cdot 100, \quad q(E'') = \frac{n A_r(E'')}{M_r} \cdot 100, \\ q(E''') = \frac{p A_r(E''')}{M_r} \cdot 100$$

Arvutusi ainehulgaga võib aatomite ja molekulide korral soovitada alles siis, kui mooli mõiste on kindlalt omandatud aine tasandil. Nende nelja kvantitatiivse seose alusel koostavad nüüd õpilased ise ülesandeid, mille järel viimase tegevuse lahendatakse ülesannete kogus pakutavaid.

Ainet iseloomustab kvantitatiivselt juba kolm suurust — hulk, mass ja ruumala. Juurde tulevad veel ka anomaalsed juhud, kus ained pole puhtad, vaid sisaldavad lisandeid, samuti lahused.

Kui nüüd rääkida vesinikust kolmel eri tasan- dil — vesinik kui keemiline element (aatom), vesinik kui keemilise elemendi aatomite seos (molekul) ja vesinik kui keemilise elemendi aato- mite seoste süsteem (lihtaine) — saaksime igal üksikjuhul järgmised kvantitatiivsed suurused:

Vesiniku aatom	Vesiniku molekul	Vesinik lihtainena
1 aatom $A_r(H)=1$	1 molekul $M_r(H_2)=2$	1 mool = $6 \cdot 10^{23}$ molekuli $M(H_2)=2 \text{ g} \cdot \text{mol}^{-1}$ $m(H_2)=2 \text{ g}$ $V_m(H_2)=22,4 \text{ l} \cdot \text{mol}^{-1}$

Kvaliteedi ja kvantiteedi täieliku ühtsuse kee- mia õpetamisel tagavad kvantitatiivsed katsed. Seostades keemiakitse kvalitatiivse külje (uue aine tekkimine, segude eraldamine, lahuste val- mistamine jne) kvantitatiivsega (reageerivate ja tekkinud ainete massivahekorrad, saagise massi- protsent, segu kvantitatiivne koostis, lahuse kontsentratsioon jne), saab õpilastele sisuliselt mõistetavaks keemiaarvutuste olemus ja vaja- likkus. Kvantitatiivsete katsete korral õpilased veenduvad, et tegelik saagis ei võrdu kunagi teoreetiliselt leitudga. Järelikult pakub alati igal üksikjuhul juba puhtpraktilist huvi saagise massi- protsent. Arvutused lisandeid sisaldavate lähte- ainete või reaktsioonisaaduste kohta omandavad õpilaste seisukohalt sisulise tähenduse alles pärast seda, kui nad on ise katseliselt määranud lisandite, näiteks vee sisalduse erinevates aine- tes. Arusaamad seosest lahuse tiheduse ja kont- sentsratsiooni vahel kujunevad välja vaid erineva kontsentratsiooniga lahuste tiheduse mõõtmisel. Loodetavasti toodud näidetest piisab veenmaks lugejat kvantitatiivse iseloomuga keemiakatsete vajalikkuses kõrvuti enamasti sisuvaeste arvutus- ülesannetega.

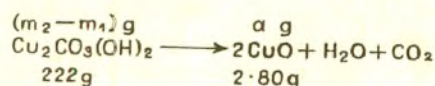
Lisaks kvaliteedi ja kvantiteedi ühtsuse rõhu- tamisele on kvantitatiivsetel keemiakatsetel veel teisigi eeliseid, võrreldes kvalitatiivsetega. Õpi- lased omandavad mitmeid selliseid laboritöö os- kusi nagu kaalumine, vedelike ruumala mõõtmi- ne, tahkete ainete ja vedelike tiheduse määra- mine jne, mis kvalitatiivsetel katsetel tavaliselt ei kujune. Lisaks laboritöö oskustele saadakse juurde ka rohkesti üldiseid tööalaseid oskusi ja vilumusi. Viimaste hulka kuuluvad oskused ots- tarbekalt planeerida oma tööd ning kasutada töö- aega, viia iga töö lõpule. Õpilastel kujunevad välja sellised väärtuslikud isiksuseomadused nagu täpsus, püsivus ja järjekindlus eesmärkide saavutamisel, kriitiline enesehinnang ja -kont- roll, mis üheskoos loovad soodsa vundamendi tulevasteks õpinguteks ja kutsetööks. Kvantita- tiivsed keemiakatsed eeldavad suuremat loo- mingulist aktiivsust nende sooritamisel, viivad õpilasi lähemale teaduses rakendatavale eksperimendile, aidates säilitada huvi keemiakatsete vastu ka vanemates klassides.

Kvantitatiivseid keemiakatseid võib kasutada

kas kvantitatiivsete laboritöödena või katse- ülesannetena. Erinevus nende kahe kvantitatiivse keemiakitse meetodilise vormi vahel seisneb ainult õpilastele antud tööjuhendi iseloomus (2; 4). Kvantitatiivse laboritöö korral saavad õpi- lased üksikasjaliku tööjuhendi, mille täpne täit- mine tagab vajaliku tulemuse. Kvantitatiivsete katseülesannete tekst sisaldab teavet ainult selle kohta, mida on tarvis leida. Kogu töö käigu peab õpilane ise kindlaks määrama ning vastavalt koostatud plaanile ka praktiliselt sooritama.

Selgitamiseks erinevust kvantitatiivsete labori- tööde ja katseülesannete vahel vaadeldem näi- det vask(II)oksiidi saagise massiprotsendi mää- ramise kohta vaskkarbonaathüdroksiidi termilisel lagundamisel. Laboritööks anname õpilastele järgmise tööjuhendi:

- Kaaluge puhas tühi katseklaas — m_1
- Kaaluge katseklaasi 1 g $\text{Cu}_2\text{CO}_3(\text{OH})_2$ — m_2
- Kinnitage katseklaas horisontaalselt statiivile ja kuumutage, kuni tekib must CuO
- Jahutage katseklaasi ja kaaluge — m_3
- Korra ke kuumutamist, kuni katseklaasi mass koos vask(II)oksiidiga ei muutu — $m_3=m_4$
- Arvutage teoreetiliselt võimalik saagis



- Arvutage tekkinud CuO mass — $m_3 - m_1$
- Arvutage saagise massiprotsent

$$q(\text{Cu}) = \frac{a}{m_3 - m_1} \cdot 100$$

Kui esitada sama kvantitatiivne laboritöö õpi- lastele aga katseülesannetena, on ülesande tekst lühike: määrake 1 g vaskkarbonaathüdroksiidi termilisel lagundamisel saadud vask(II)oksiidi saagise massiprotsent. Kogu töö käik ja vajalikud arvutused tuleb õpilastel endil määrata ning kõik need õiges järjekorras ka sooritada.

Kirjandus

1. Т о л д с е р р А. Кемиян opetuksen kehittäminen on jatkuva prosessi. — *Matemaattisten aineiden aikakauskirja*, 1981, № 4, s. 312—315.
2. Количественные экспериментальные задачи по неорганической химии. — *Методические рекомендации к спецпрактикуму для студентов*. Л., 1984. 41 с.
3. С а т б а л д и н а С. Т. Конструирование типов расчетных задач по химии как средство формирования творческого мышления школьников. — В кн.: *Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности*. Уфа, 1985, с. 56—73.
4. Ч ы о н г Н. С. Количественные экспериментальные задачи как средство активизации деятельности учащихся при обучении химии. Автореф. Дис. канд. пед. наук. Л., 1984. 20 с.

6aastane liitklassis

Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tund

MARI KIVISTIK,
PTUI algõpetuse sektori
nooremteadur

Alates käesolevast õppeaastast peavad paljudes väikestes koolides ka 6aastased lapsed õppima liitklassides ja nende õpetamine seab õpetajate ette organisatsioonilisi ning metoodilisi probleeme, millega meie vabariigis pole varem kuigi ulatuslikult tegeldud. Iga ainetund esitab nii metoodiliselt kui ka organisatsiooniliselt spetsiifilisi nõudeid.

Liitklasside moodustamise ja eri ainetundide liitmise muudab keeruliseks õppeplaani (1, lk 3, 9; 2) ettenähtud nädalatundide arvu erinevus klassides. Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse seisukohalt on klasside liitmine ja neile sobiva tunniplaani koostamine eriti keeruline. Käesolevast õppeaastast on 6aastaste laste 1. klassil (1.⁶) nimetatud õppeaines 4 nädalatundi senise 3 tunni asemel, 2.⁷ ja 3. kl aga 2 nädalatundi. Samuti on 7aastaste laste 1. klassil (1.⁷) ning 3aastase algõpetuse tsükliga järgmistel klassidel kõigil 2 ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundi nädalas.

Laste teadmisi ja käelisi oskusi silmas pidades on sellel õppeaastal sobivaim liita kaks 1. klassi, s. o 1.⁶ + 1.⁷ kl. Niisuguse liitklassi tarvis võib ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundideks koostada ühise kalenderplaani. Selle liitmisvariandi puhul (nimetame seda variandiks IA — vt NK nr 12, 1986) on tunni andmisel 2 organisatsioonilist raskust. Esiteks — tunni erinev kestus. Teatavasti kestab 1.⁶ kl õpilastel tund 35 ja 1.⁷ kl õpilastel 45 minutit. Nii on 1.⁶ kl õpilastel sama loovülesande lahendamiseks 10 minutit vähem aega kui 1.⁷ klassi õpilastel.

Teiseks, selle variandi puhul on võimalik ühendada 4st 1.⁶ klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tunnist vaid 2 tundi. Kahele ülejäänud tunnile tuleb leida paarilised teiste õppeainete tundide seast.

Kerkib küsimus, milline 1.⁷, 2.⁷ või 3. klassi õppeaine tund liita 1.⁶ klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse kolmanda ja neljanda nädalatunniga.

Vaatleme lähemalt ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundide võimalusi I liitmisvariandi, s. o 1.⁶ + 2.⁷ klassi ühendamisel. Põhainete (emakeel, matemaatika) nädalatundide arvu silmas pidades on selline liitmisvariant küllaltki sobiv. Selle järgi saab nendele klassidele koos anda vaid kaks ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundi. 1.⁶ klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse kolmandale ja neljandale nädalatunnile on püütud lisada mitmeid erinevaid 2.⁷ klassi tunde.

I võimalus

1.⁶ klass

2.⁷ klass

ühendatud kunsti- + loodusõpetus
ja tööõpetus

Selline liittund tingiks järgmiste õppeainete tundide omavahelise liitmise: kodulugu + emakeel; emakeel + matemaatika.

Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse ning loodusõpetuse tunni liitmine ühistunniks on mõeldav siis, kui nii 1.⁶ klassi koduloo- kui ka 2.⁷ klassi loodusõpetuse tunnis käsitletakse aastaajalisi muutusi looduses ja inimeste tegevuses. Sel juhul 6aastased õpilased kinnistavad ja kordavad kodulootundides saadud teadmisi oma loovtöödes. Näiteks: kohe õppeaasta algul, kui 2.⁷ klassi loodusõpetuses käsitletakse teemat «Aed» ja 6aastased õpilased tutvuvad teemaga «Aed suve lõpul», võiksid nooremad õpilased ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundides joonistada teemal «Lilled» või paberitöö tunnis valmistada rebimistehnikas loovtöö «Minu koduaia lillepeenar». Puulehtede värvumist ja langemist vaadeldakse 1.⁶ kl seoses teemaga «Mets suve lõpul», 2.⁷ klassis korraldatakse sügisel aga fenoloogilisi vaatlusi. Nendes ainelõikudes omandatud teadmisi kajastavad 1.⁶ klassi õpilased näiteks loovtöödes: joonistamises «Lehesadu», rebimistehnikas teostatavas töös «Sügislehtedest vaip». Nooremad õpilased õpivad tundma kaske ja vahtrat. Samu puid vaatlevad ka 2.⁷ klassi õpilased sügiseste fenoloogiliste vaatluste ajal. Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse ning loodusõpetuse ühistunnis kinnistavad nooremad õpilased omandatud teadmisi nimetatud puid joonistades või paberist vastavalt pikliku ja ümara võrakujuga puid lõigates. Talvistes loodustundides käsitletavatest teemadest märkigem 1.⁶ klassis «Saabub talv», «Talv metsas (pargis)», 2.⁷ kl talvised fenoloogilised vaatlused, «Mets» jne. Nooremad õpilased kajastavad saadud teadmisi emotsionaalsetes talvelooduse piltides.

II võimalus

1.⁶ klass

2.⁷ klass

ühendatud kunsti- + emakeel
ja tööõpetus
emakeel + matemaatika

4aastase algõpetuse emakeeleprogrammis on ühises tabelis välja toodud kõigi 4 õppeaasta jooksul käsitletava laste ideoloogilise ja kõlbelis-esteetilise kasvatamise ning suulise kõne arendamise temaatika (1, lk 12).

Võrreldes seal 1.⁶ ja 2.⁷ klassi teemasid, on võimalik leida ka sobiv temaatika 6aastaste laste ühendatud kunsti- ja tööõpetuse ning 2.⁷ klassi emakeele liitunniks.

Nimetatud liitundide üks võimalikke variante on alljärgnevas tabelis.

I LIITMISVARIANDI PUHUL

1. ⁶ klass		2. ⁷ klass	
Ühendatud kunsti- ja tööõpetus		Emakeel	Emakeel
1.		2.	3.
LOODUS JA INIMENE 1. Loodus meie ümber			
Joonistamistund «Sügislilled»	Lapsi huvitab loodus.		Loodus meie klassis ja minu toas.
Paberitöö tund. Rebimistehnikas «Minu koduaia lillepeenar»			
3. Lapsed ja loomad			
Joonistamistund «Linnud söögilaul»	Lastele meeldivad loomad.		Linde peab toitma arukalt.
Paberitöö tund «Leevikesed»			
Temaatiline kompositsioon.			
Voolimistund «Kass»			Lapsed ja koduloomad
Paberitöö tund. Rebimistehnikas «Minu kiisu»			
Konstrueerimistund «Koer» (geomeetrilise kujundi elementidest)			
INIMENE INIMESTE SEAS 7. Mängu-, muinasjutu- ja fantaasiamaailmas			
Voolimistund «Kolm karu»	Muinasjutud loomadest		Muinasjutu ebatavalised sündmused
Joonistamistund «Valge muinasjutt» (I. Ziedonis «Värvilised muinasjutud» Tln, 1978)	Muinasjuturaamat		

III võimalus

1. ⁶ klass	2. ⁷ klass
ühendatud kunsti- ja tööõpetus	+ matemaatika

Õppeplaani järgi on 1.⁶ klassil 4 ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundi ja 3 matemaatikatundi, 2.⁷ klassi õpilastel aga 4 matemaatikatundi nädalas. Seega on I liitmisvariandi puhul organisatsiooniliselt kõige lihtsam ühendada üks ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tund matemaatikaga.

Nimetatud õppeainete programme analüüsid on raske leida mingit ühist, mõlemas klassis korraga käsitletavat aineosa. Soovitame matemaatika ning ühendatud kunsti- ja tööõpetuse liitundideks näiteks tööd geomeetriliste kujunditega. 1.⁶ klassis kasutatakse õppeaasta algul tasapinnalisi kujundeid (geomeetrilise kujundi elementid) konstrueerimistundides järgmiste tunnide puhul: «Ringidest esemed» ja «Kolmnurkadest esemed». Konstrueerimistundides toimub töö ka ruumiliste geomeetriliste kujunditega. 2.⁷

klassis korratakse ja kinnistatakse nende kujundite nimetusi.

1.⁶ klassi matemaatikatunnis tutvuvad õpilased õppeaasta jooksul järgmiste aineosadega: punkt; sirge ja kõver joon; sirglõik; joonlaua kasutamine sirglõigu joonistamisel tahvlile ja vihikusse. 2.⁷ klassis aga korraldakse pikkuste mõõtmise oskust sentimeeterjoonlaua abil juba õppeaasta algul. Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundides süvendavad lapsed matemaatikatunnis saadud teadmisi loovtöodes: joonistamistunnis teemal «Looklev tee» (kõverjoone joonistamine) ja «Minu kodumaja» (sirge joone tõmbamine pliiatsi ja joonlauaga).

Nagu eeltoodust nähtub, võib siiski leida pidepunkte kahe nii erineva õppeaine vahel. Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundides koos 2.⁷ klassi matemaatikatunniga soovitame planeerida 1.⁶ klassi kujutavate tegevuste tunni teemaks mingi individuaalselt lahendatav loovtöö (joonistus või aplikatsioonitöö). Nende teemade lahendamiseks ei tohiks aga valida mingit uut, lastele vähetuntud tööliiki või tehnikat. Samal ajal lahendavad 2.⁷ klassi õpilased iseseisvalt kirjalikke ülesandeid (kordamisülesanded, tunnikontrollid).

Teine suurem raskus liitklassis on tundide erinev kestus.

Edasi vaatleme 1.⁶ + 2.⁷ klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse liittunni erinevaid organisatsioonilisi võimalusi.

1. Mõlemad klassid alustavad tundi korraga
Sellise tunni korraldamiseks on õpetajal soovitatav planeerida ühine tunniteema, mida kummagi klassi õpilased lahendavad eri raskusastmel. Nii on võimalik planeerida kõiki ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundides kasutatavaid tööliike: joonistamist, paberitööd, voolimist, meisterdamist, konstrueermist. Siinkohal tahaks tähelepanu juhtida sellele, et juba õppeaasta algul mõlemale klassile teemaplaani koostades tuleks arvestada mitmete eri töövõtete õpetamise ja kasutamise aega 1.⁶ klassis. Nii näiteks on soovitatav 2.⁷ klassi tekstiilitöö tunnid planeerida II poolaastasse, s. t ajale, mil 6aastased teevad esmast tutvust nõela ja niidi kasutamisega, 2.⁷ klassis oleks otstarbekohane II poolaasta keskele planeerida ka heegeldamistööd, sest samal ajal tutvuvad nooremad õpilasedki heegelnõela kasutamisega. Samuti tuleks 2.⁷ klassis III õppeveerandi algusesse planeerida töö metallkonstruktoriga. III õppeveerandi esimestel päevadel alustavad ka 6aastased lapsed tööd plastmasskonstruktoritega. Märkigem siinkohal veel kord ka seda, et nii kasutatavad plastmass- kui ka metallkonstruktorid koosnevad sarnastest detailidest (aukudega vardad, kruvid ja mutrid).

Liitklassina töötavale 2.⁷ klassile ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundideks kalenderplaani koostades või mõneks konkreetseks tunniks teemaülesannet valides võiks õpetaja abiks võtta 6aastaste laste katseklassides kasutusel olnud kujutavate tegevuste kalender-tööplaani. Nii näiteks sobib ka 2.⁷ klassis joonistada teemal «Lehesadu» või paberitöö tunnis teha rebimistehnikas töö teemal «Sügislehed». Nimetatud teemadega tunnid on planeeritud 1.⁶ klassis kohe õppeaasta algusesse. 2.⁷ klassi õpilased aga tuletavat meelde üht põhilist paberitöö võtet — õiget rebimisviisi. Samuti sobib 2.⁷ klassi meisterdamistunnis valmistada looduslikust materjalist tööd teemal «Seened». II veerandil meisterdavad 6aastased karpidest veoauto. 2.⁷ klassi lapsed täidavad sama tunniteema, kuid kasutavad materjalina tikutoose. Viimaste ühendamine, kokkuliimimine jne on aste raskem töö võte kui karpidest meisterdamine.

Korraga alustatavates ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundides saab õpetaja läbi viia ühise sissejuhatava vestluse, sarnaste töövõtete demonstreerimise jne. Mõlema klassiga ühel ajal tööd alustades võib õpetaja rakendada lapsed tööle rühmadena. Kõnesolevates tundides tuleb ühtlasi silmas pida, et 6aastased lõpetaksid töö 10 minutit varem kui vanemad õpilased. Viimased lõpetavad oma tööd ja korrastavad töökohad järelejäänud tunniosas. Mõlema klassi õpilaste val-

mistatud samateemaliste loovtööde analüüs tuleb korraldada mõne järgneva pikema vahetunni lõpu poole, tehes seda siis mänguvormis, näiteks koostavad lapsed oma tööst «kunstinäituse». Samuti võib töid analüüsida ja joonistusi stendile asetada õhtupoolikul, pika-päevarühma töö ajal.

2. 2.⁷ klass alustab tundi 5 minutit varem kui 1.⁶ klass

Ka selletüübilises tunnis on võimalik kasutada mitmeid erinevaid laste töö organiseerimise viise.

a) Kummalegi klassile on planeeritud erinevad loovtöö teemad. Esimese 5 minuti jooksul tutvustab õpetaja 2.⁷ klassi õpilastele tunni teemat, viib läbi vestluse, objekti lühiajalise vaatluse, tuletab meelde kasutatavaid töövõtteid. 2.⁷ klassis tehtav loovtöö baseerub sel juhul varemõpitud töövõtete või joonistustehnikate kordamisel ja süvendamisel. Selleks tunniks pole soovitatav planeerida mõne täiesti uue töövõtte või tehnika õppimist. Seejärel jätkavad 2.⁷ klassi õpilased juba iseseisvalt loovülesande (joonistuse, voolimistöö) täitmist ning õpetaja alustab tööd 6aastaste lastega. Et nemad lõpetavad tunni 5 minutit varem kui vanem klass, siis analüüsitakse kummagi klassi õpilaste loovtöid eraldi: 6aastastel enne nende tunni lõppu ning 2.⁷ klassis 6aastaste tunnist järelejäänud 5 minuti jooksul.

b) Liittunniks on planeeritud üks ühine tunniteema.

2.⁷ klass alustab nüüdki 5 minutit varem, kuid selle aja jooksul võib analüüsida mõnes eelmises ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tunnis valminud töid, teha käe harjutusi proovipaberil või klassitahvil, korraldada lühiajalise kunstiteemalise vestluse, vaadelda mõne kunstiteose reproduktsiooni vms. Viie minuti möödudes alustavad tööd ka noorema klassi õpilased. Järgneb ühise tunniteema teatamine, sissejuhatav vestlus või mõni muu õige ja vajalik meetodiline võte. Selliseski õppetunnis on 6aastaste laste tegevus planeeritud nii, et loovtöö valmiks 35 minuti jooksul ning nende tund lõpeks 5 minutit varem. Valminud loovtöid analüüsitakse kas eraldi klasside kaupa või siis eelkirjeldatud viisil.

Eelkirjeldatud tunnimooduse puhul on võimalik rakendada lapsi ka rühmatööle, kuid rühmad tuleb moodustada eraldi kummagi klassi õpilastest.

3. 2.⁷ klass alustab tundi 10 minutit varem

Sel juhul pikeneb 1.⁶ klassi õpilastel tunni eelnev vahetund tervelt 10 minuti võrra. Õpetajal tuleks varem mõelda, kuidas sisustada nii pikk vahetund. Halva ilma korral tuleb see organiseerida mänguvahetunnina ruumis. Õpilastele võib eelnevalt, vahetunni alguses anda nõu rollimängu alustamiseks, ehitusmänguks või mõneks muuks mööduka liikumisega mänguks, aga mitte soovitada

lauamänge, mis eeldavad istumist. Ilusa ilma puhul võiks lubada lapsed selleks vahetunniks õue (ka talvel sobiva ilma korral), kuid nendega koos peab seal olema kasvataja, koolitädi või mõni teine täiskasvanu. 6aastased on mängu- ja jooksuhoos sageli pidurdamatud, neil kaob ohutunne ja nii võivad tekkida õnnetud kukkumised kelgutamisel, kokkupõrked jooksmisel vmt.

2.⁷ klassi ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tunniks, kus on võimalik 10 minutit ainult ühe klassi õpilastega töötada, tuleks õpetajal planeerida mõne täiesti uue töövõtte või joonistustehnika esmane tutvustamine, nt papitrükk, tušijoone sulatamine niiskel pinnal, lihtsamad traaditöö võtted. Õpetajal jätkub siis aega uut töövõtet näidata ja vajadusel ka iga üksikut õpilast juhendada.

10 minuti möödudes alustavad tööd ka noorema klassi õpilased. Liittund lõpetatakse mõlemas klassis üheaegselt. Valminud töid võib analüüsida kummaski klassis eraldi, kuid selle tunni lõpus avaneb soodus võimalus arutada töid ühiselt kahe klassiga.

Igapäevaelus ei saa õpetaja alati valida liidetavaid klasse. Küll aga on üksnes õpetaja valida liittunni variandid. Millal ja kui sageli mingit liittunni varianti kasutada, see oleneb planeeritud temaatilistest loovtöödest ja omandamisele tulevatest töövõtetest.

Ühise temaatika ja töövõtete rakendamisel soovitame kasutada ühel ja samal ajal algavat tundi.

Ühendatud kunsti- ja tööõpetuse tundi, kus õpetatakse uut tehnikat või töövõtet, soovitame organiseerida III liitmisvariandi järgi.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Nelja-aastase algõpetuse tsükkel. Tln, Valgus, 1986. 192 lk.
2. Algklasside programmid. (3-aastase algõpetuse tsüklile.) Tln, Valgus, 1986. 200 lk.

MEILT JA MUJALT

■ Mogiljovi 33. keskkooli õpilaste jälgedes hakkasid muusikalist kirjaoskust õppima ka nende vanemad. Selles muusika- ja koorilaulukallakuga koolis töötab isadele ja emadele lektorium, mille programmis on muusikateooria loengud, klassikute ja nüüdisaegsete heliloojate teostega tutvumine, pedagoogide vestlused laste kodutööde suunamisest. Mogiljovi oblasti koolides, koolivälistes asutustes, rajooni haridusosakondades töötab 56 lastevanemate ülikooli, ligi 2000 fakulteedi ja lektoriumi, kus osaleb peaaegu 130 000 inimest.

Ajalehest «Utšitskaja Gazeta»

■ Vitebski röömsal aastalaadal osalesid täieõiguslikult ka kohalikud õpilased. Nad korraldasid kooli tööõpetuse tundides ja õppe-tootmiskombinaadis valmistatud esemete näitusmüügi. Võtnud sisse kohad turu müügilaudade reas, proovisid lapsed ennast esimest korda harjutatus müüjarollis ning tulid sellega hästi toime.

Ajalehest «Pravda»



KOOLIEELNE KASVATUS

Kasvatajate enesetäiendamise nõuab jätkuvat tähelepanu

SIRJE ALMANN,
Vabariikliku Koolieelse Kasvatuse Meetoodika Kabineti juhataja

Haridusreform, hõlmates kasvatuse eri tasandid, tõstis enama tähelepanu alla ka koolieelse kasvatuse, seadis kasvatajatele uued nõuded ja ülesanded. Olulisele kohale asetuvad kasvatajate väljaõpetamise süsteemi parandamine, praktilise töö kogemuste parem ärakasutamine ning nende tulemuslikum seostamine koolieelse kasvatuse teooria uusimate ja põhistatud seisukohtadega.

XII viisaastakul — NLKP XXVII kongressi otsuste ja koolireformi elluviimise aastatel — on lasteasutuste personalil, eriti pedagoogidel ja meedikutel vaja märgatavalt tõsta oma ideelispoliitilist ja erialast kvalifikatsiooni. Iga töötaja vastutab oma kutsemeisterlikkuse täiustamise ja töö lõpptulemuste eest. See eeldab lasteasutuste kollektiivides hoolitsust loomingulise ja terve psühholoogilise mikrokliima loomise eest.

Seatud ülesannete lahendamisele aitab oluliselt kaasa kasvatajate õigesti planeeritud ja süsteemikindel enesetäiendamine, mille tulemused

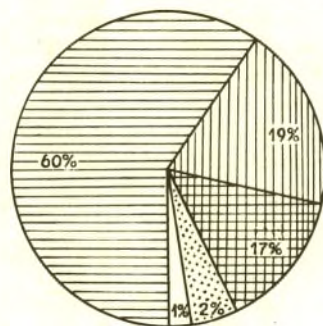
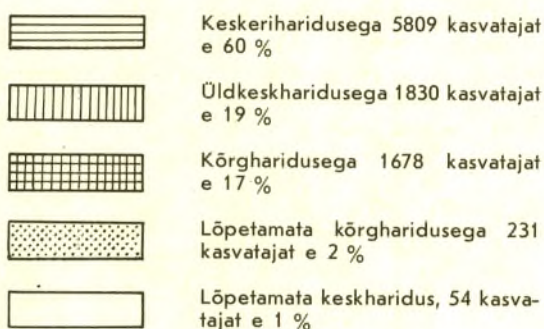
peegelduvad lasteasutuse töö sisulises paranemises. Enesetäiendamine, s.t uute teadmiste omandamine ja üldise silmaringi laiendamine loob eelduse kasvatus töö mitmekesistamiseks ja kindlustab selle kvaliteedi tõusu. Sellest, kuidas lasteasutuses kasvatajate enesetäiendamist juhendatakse, tulemusi kontrollitakse ning korraldatakse meetodilist tööd, sõltub positiivne

suhtumine enesetäiendamisse, selle vajalikkuse tunnetamine ja töö tõhusus.

Spetsialisti enesetäiendamise aktuaalsuse tingib objektiivne vajadus süstemaatiliselt täiendada kutsekompetentsust, tundma õppida uusi teadussaavutusi, rakendada neid oma tegevuses (2).

Eesti koolieelsetes lasteasutustes töötab 9603 pedagoogi. Joonisel 1 on kujutatud meie koolieelsete lasteasutuste kasvatajate jaotumine hariduse järgi 1985. aasta andmete põhjal.

Joonis 1



Kasvatajate erinev haridustase seab esmanõudeks enesetäiendamise diferentseerimise. Kasvatajad tõstavad oma kvalifikatsiooni VÕTi täienduskursustel, kursustevahelisel ajal linna/rajooni metoodikaseksioonides ja lasteasutustes. Rõõbiti nendega peab toimuma pidev **individuaalne enesetäiendamine**.

N. Krupskaja on andnud enesetäiendamiseks mitmeid soovitusi: kõigepealt hästi läbi mõelda, mida on tarvis juurde õppida, kuidas kasutada katalooge ja teatmeteoseid, kuidas läbitõotatud kirjandusest teha enda tarvis märkmeid, kuidas probleeme lõpuni mõista ja õigesti jaotada oma aega töötamiseks kirjandusega.

Edukaks õppe-kasvatustöökoolieelses lasteasutuses on vaja, et kasvatajad süstemaatiliselt tegeleksid oma teoreetiliste teadmiste täiendamisega ning igati arendaksid kutsemeisterlikkust.

Pedagoogika ja psühholoogia teooriat ning uusimaid seisukohti saab praktikas rakendada, kui juhataja ja vanemkasvataja on ise nendega tuttavad ning oskavad neid kasvatajatele õigesti soovitada.

Mõnel pool koostatakse küll suuri plaane ja pikki konsepte läbiloetust, kuid puudu jääb oskusest seal käsitletut lahti mõtestada oma lasteasutuse kasvatus töö jaoks. Siit tuleneb vajadus nõuda enesetäiendamist eeskätt **lasteasutuse juhatajalt ja vanemkasvatajalt, kelle ülesanne on:**

- panna kogu kollektiiv süstemaatiliselt tegelema teoreetiliste teadmiste täiendamisega (v. a pedagoogilistes õppeasutustes kaugõppijad);
- kindlustada enesetäiendamise sihipärasus, koondades tähelepanu küsimustele, mis on lasteasutuse õppe-kasvatustöös olulisimad.

Kasvatajate enesetäiendamises võime eristada järgmist:

- marksismi-leninismi teooria iseseisev tundmaõppimine ja analüüs, direktiivorganite haridusdokumentide süstemaatiline tundmaõppimine;
- tutvumine psühholoogia ja pedagoogika uusimate saavutustega;
- eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine ja oma töösse juurutamine;
- metoodikateadmiste järjepidev täiendamine;
- üldise kultuuritaseme tõstmine.

Rõhutame veel kord, et enesetäiendamine on teadlik, sihi- ja plaanipärane iseseisev töö oma erialase kutsemeisterlikkuse tõstmisel. Enesetäiendamise tulemusliku juhendamise ja kontrollimise aluseks on omavahel seotud ning üksteist täiendavad **enesetäiendamise printsiibid:**

- komplekssus**, s. t lapsepsühholoogia, füsioloogia, didaktika ja kasvatus teooria küsimuste käsitlemine vastastikusel seoses ning järjestuses. Enesetäiendamise teema valimisel tuleb arvestada, milline teadusharu seda käsitleb, analüüsida teoreetilisi seisukohti lähtuvalt kasvatus töö tänapäevanõuetest;
- teadlikkus**, s. t kasvataja peab analüüsima, kuidas omandatud kasutada oma igapäevatoos;
- plaanipärasus ja järjepidevus**, s. t et enesetäiendamise teema valik lähtub senise töö analüüsist, lahendamata probleemidest, millega on vaja tegeleda, arvestades reaalseid võimalusi ja aega;
- enesetäiendamise **seos praktilise tegevusega**, s. t et sügavuti tuleb tundma õppida just neid probleeme, mis aitavad edukamalt töötada oma rühma lastega. Selline lähenemine soodustab loovat töösse suhtumist ja edu kasvatus küsimuste lahendamisel;
- individuaalse töö seos kasvatus töö probleemidega**, s. t et kasvataja enesetäiendamine peab

olema seostatud kollektiivi ette seatud ülesannete lahendamiseks. Nii kujuneb tõhusamaks ka probleemide kollektiivne arutelu, uue info edastamine kolleegidele. Õhelt analüüsitud probleemid aitavad leida õige lahenduse (3).

Individuaalse enesetäiendamise planeerimise aluseks on lasteasutuse üldtööplaan, kus on fikseeritud lasteasutuse õppe-kasvatustöö suunad, enesetäiendamise vormid ja teemad. Kasvatajate enesetäiendamise juhtimisel ei soovitata koostada ühest plaani, sest mis on jõukohane ühele, ei pruugi olla sobiv ega huvitav teisele.

Plaani koostamisel võib soovitada järgmist:

1. Kasvataja valib individuaalseks enesetäiendamiseks **teema**, mis võib tuleneda ühest-kahest põhiprobleemist, mille kallal töötab kogu lasteasutuse kollektiiv.

2. Seejärel seab kasvataja teemast tulenevad **eesmärgid**. Lähtuda tuleb siin olemasolevatest

võimalustest, oma haridusest ja staažist, huvidest ning kalduvustest.

3. Leida **probleemid**, mis eesmärkide täitmiseks on vaja lahendada. Õigete probleemide seadmisel konkretiseerub teema.

4. **Kirjanduse valikul** lasteasutuse või linna/rajooni raamatukogust on kasvatajale abiks juhataja ja vanemkasvataja.

5. Enesetäiendamise teema **praktilised väljundid**: nt ettekanne pedagoogikanõukogus, kus võib teha oma rühma laste tegevuse analüüsi või tutvustada uut meetodikat, ettekanne rühma lastevanemate koosolekul, meetodikasektsioonis, kogemusloengutel vm.

6. **Tähtaeg**, millal täita individuaalse enesetäiendamise põhiülesanded. Täitmist ei pea planeerima ühele õppeaastale, võib ka kahele aastale või veel pikemale ajavahemikule.

Allpool näide ühe teema planeerimisest.

KASVATAJA INDIVIDUAALSE ENESETÄIENDAMISE PLANEERIMINE

Teema	Eesmärgid	Probleemid	Kirjandus	Praktiline väljund	Tähtaeg
Kehalise kasvatuse meetodika küsimused Saastaste rühmas.	1. Laste iseseisv liikumisegevus ja selle juhendamise.	1. Tingimuste loomine erinevate oskuste ja harjumuste kujundamiseks.	1. Peterson, K. Sportlik tegevus lastepäevakodu igapäevaelus. (NK, 1985 nr 3.)	1. Ettekanne üldistatud kogemusest pedagoogikanõukogus ja rühma lastevanemate koosolekul.	II kvartal
		2. Vahendite ja mängumaterjali kasutamine elavdamaks laste liikumisaktiivsust.	2. Meriloo, T. Tervishoiukasvatuse koolieelses eas. (NK nr 2, 1983.)	2. Analüüsida oma rühma kehalise kasvatuse tunni koorumust ja tihedust koos meditsiinipersonaliga.	õa jook- sul 4 korda
		3. Kasvataja osa laste iseseisva liikumisegevuse organiseerimisel ja juhendamisel.	3. Timofejeva, E., Sokina, T. Kehaline kasvatuse koolieelses ettevalmistavas rühmas. ENSV Haridusministeerium. Meetoodiline juhend. 1983.	3. Vestlused lastevanematega (individuaalsed konsultatsioonid, grupikonsultatsioonid, kodude külastamine).	õa jook- sul
		4. Individuaalne lähenemine lastele iseseisva liikumisegevuse juhtimisel.		4. Soovituste koostamine lastevanematele laste kehalise aktiivsuse suurendamiseks kodus.	III kvartal

Enesetäiendamiseks on oluline luua tingimused: materiaalbaasi olemasolu (vajalik kirjandus, kartoteegid), soovitus enesetäiendamise planeerimiseks, konsultatsioonid õppeaasta jooksul jmt. Peamine on luua kollektiivis loominguine õhkkond, pedagoogilise kollektiivi huvitatus enesetäiendamisest. See on võimalik siis, kui kasvatajat on õpetatud oma tööd analüüsima, jälgima rühma laste teadmiste- oskuste taset, analüüsima kolleegide tööd, üldistama ja süstematiseerima saadud praktilisi kogemusi.

Väga tähtis on oskus töötada kirjandusega. Kasvatajati on see väga erinev. Oluline on teha nii, et läbitöötatud oleks praktilist kasu, et kirjandust ei refereeritaks formaalselt ja ettekanded ei jääks tulutult seisma meetodikakabinetti.

Kasvataja enesetäiendamise edukus sõltub oma töötulemuste, eesrindliku pedagoogilise

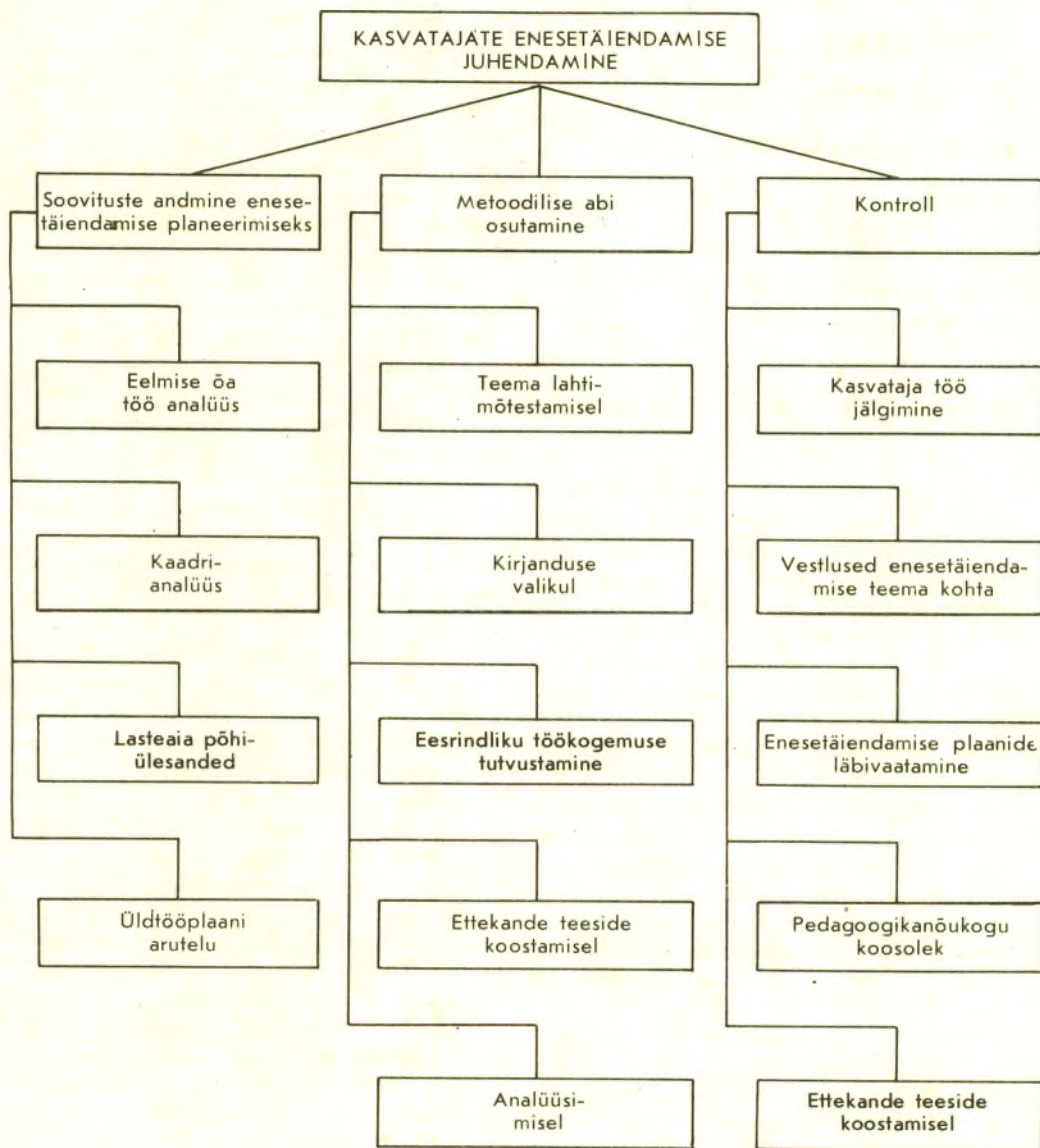
kogemuse analüüsi ja üldistamise ning raamatuga töötamise oskusest.

Kasvatajate enesetäiendamist juhendades tuleb juhtkonnale anda (vt joonis 2) soovitus enesetäiendamise planeerimiseks, meetoodilist abi ja ka kontrollida.

Õppeaasta viimasel pedagoogikanõukogu koosolekul on soovitatav teha kokkuvõtteid enesetäiendamise tulemustest, analüüsida õppekasvatustöö efektiivsust ja enesetäiendamise kasutegurit.

Eeltoodud käsitlus kasvatajate enesetäiendamise mitmekülgsetest probleemidest pretendeerib vaid üldisele meetoodilisele soovitusel, mida on vaja iga lasteasutuse tööd ja kaadri analüüsist lähtudes lahti mõtestada ja ellu rakendada.

Rõhutagem peamist: meie tänased teadmised ei rahulda homse päeva vajadusi, sihikindel töö meie kõigi kutsekompetentsuse tõstmisel on ülesannete lahendamise tagatis.



Kirjandus

1. Herman S. Õpetaja enesetäiendamise töhusus. — Nõukogude Kool, 1985, nr 1.
2. Бондаренко К. К., Поздняк Н. В., Шкатулла В. И. Заведущий дошкольным учреждением. М., Просвещение, 1984.

3. Ветров Н. И. Вопросы организации самообразования воспитателей в детском саду. Рига, 1981.
4. Об улучшении работы по самообразованию педагогических работников дошкольных учреждений. (Письмо мин. прос. РСФСР от Макреля 1978 № 193М).
5. Справочник по дошкольному воспитанию, с. 133—135.

Jakob Hurt võitluses emakeelse rahvahariduse eest

ALEKSANDER ELANGO,
pedagoogikakandidaat

Emakeelse hariduse nõude sotsiaalsed juured Eestis

Feodaalsuhete järkjärguline asendumine kapitalistlikega 19. saj teisel poolel soodustas tootlike jõudude kasvu talumajandites. Edusammud majanduses andsid hoogu eestlaste rahvusliku eneseteadvuse kujunemisele, rahvuslikule liikumisele, eesti rahvuse konsolideerumisele. Selle rahvuse peamiseks kandejõuks oli kiiresti arenev küllakodanlus koos selle rüpest võrsunud väheste haritlastega.

Eesti rahvusliku liikumise suunitlusi mõjustas sel ajal eriti kaks asjaolu.

Esiteks. Kapitalismi areng põllumajanduses viis kujuneva küllakodanluse teravasse opositsiooni feodaalkorra iganditega, mida kaitsesid mõisnikud ja nende truud liitlased — luteri usu pastorid. Kuna mõlemas feodalismi kaitsvas rühmituses olid ülekaalus balti sakslased, siis liitus majanduslike vastuoludega ka rahvuslik vaen.

Teiseks. Siiaamaani pidasid balti sakslased eestlasi ainult kehalisele tööle kõlblikuks talurahvaks, sellise olukorra olevat ajalugu neile määranud. Nende väljaaitamine sellest seisundist olevat majanduslikult kahjulik ja kõlbeliselt ohtlik. Kooliharidust olevat neile vaja ainult niipalju, kuipalju on vaja ristiusu algmete tundmaõppimiseks ja koos sellega kristliku vagaduse kasvatamiseks. Kui 1860. aastatel, pärast eestlaste rahvusliku liikumise algust ja mõningaid edusamme majanduse ning hariduse alal sakslased veendusid, et eestlaste näol on tegemist kultuurivõimelise rahvaga, löid nad uue teooria: nii väike rahvas, nagu eestlased, ei suutvat ajaloo areenil pikemaks püsima jääda, vaid pidavat mõne suurema rahvusega, antud juhul mõeldi muidugi sakslastega, ühte sulama. Nüüd algas eestlaste saksastamine, peamiselt hariduse, kooli keudu (1, lk 20—22).

Nendel asjaoludel oli eestlaste hariduspoliitilise ja pedagoogilise programmi kujunemisele otsustav mõju. Omajagu mõju avaldasid seejuures ka eestlaste kultuurisuhted sakslaste ja venelastega.

Kuna Baltikumis sajandeid domineeris saksa kultuur, mis valitseva klassi kultuurina paratamatult vajutas oma pitseri ka kohalike pärisrahvaste kultuurile, siis kujunes eesti rahvuslik kultuur esialgu saksa kultuuri, 19. sajandil eriti selle preisiliku variandi tugeva mõju all. Saksa keel oli haritud eestlastel kaua aega niihästi omavahealise suhtlemise kui ka välissidemete pidamise keel. Saksa kirjandus oli sel ajal peaaegu ainus eestlastele avatud värav euroopalikku kultuuri maailma.

Nüüd pääses aga vohama äge saksa natsionalism, mis sai uut hoogu Preisimaa võidust Prantsusmaa üle 1871. aastal ning Saksamaa ühendamisest Preisimaa juhtimisel. Asuti Preisimaa idaaladel asuvaid poolakaid ja leedulasi kiiresti ümberrahvustama. See andis hoogu ka balti sakslaste analoogilistele taotlustele.

Saksameelse klerikaalse pedagoogika peamiseks esindajaks Eestis oli Rõngu pastor, pärsatine Tartu Eesti Vallakooliõpetajate Seminari direktor F. A. W. Hollmann (1833—1900), kes oma vaateid propageeris trükisõnas ja surus peale seminaristidele (3).

Muidugi tuli Saksamaalt ka teisi mõjutusi, nagu J. H. Pestalozzi ja A. W. Diesterwegi progressiivsete vaadete tutvustamine J. Cīmze juhitas Valga seminaris ja prof L. Strümpelli pedagoogikaloengud Tartu ülikoolis, kuid need ei pääsenud domineerima.

Hoopis progressiivsemaid mõjusid tuli Venemaalt. 1860. aastatel tegid Venemaal ühiskondlikus mõtlemises ilma revolutsioonilised demokraadid. Pedagoogikas sekundeerisid neile mõned kodanlikud liberaalid (N. Pirogov, K. Ušinski). Talurahva feodalismivastane liikumine omandas sellise hoo, et võidi kõnelda otse revolutsioonilise situatsiooni olemasolust. Kuigi keelebarjäär ja mõne eesti rahvusliku liikumise tegelase ühekülgne saksa orientatsioon pidurdasid nende mõjude ulatuslikku tungimist eesti rahvusliku liikumise ideestikku, eriti pedagoogilisse mõttesse, etendasid nad siiski ka siinsetes oludes progressiivset osa.

Kui tsaarivalitsus, vastusena Preisimaa ambitsioonidele Baltimaade suhtes ja osa balti sakslaste separatistlikule hoiakule, hakkas 19. sajandi teisel poolel piirama balti sakslaste hegemooniat, siis reageeris eesti rahvusliku liikumise radikaalse tiiva juhtkond sellele sümpaatiaga, nähes tsaarivalitsuses liitlast ka oma sakslusevastases võitluses (5, lk 244—267).

Eriti suurt huvi äratas eesti rahvusliku liikumise juhtide hulgas vene narodniku N. Flerovski teos «Tööliiklassi olukord «Venemaal» (9).

Lahkarvamused feodalismi igandite vastases võitluse ja kultuurpoliitilise välisorientatsiooni küsimustes põhjustasid teatavasti eesti rahvuslikus liikumises kahe voolu tekkimise. Kooli ja hariduselu konkreetsete küsimuste arutamisel

olid lahkuminekud nende voolude vahel vähem teravad kui mõnes muus küsimuses. Ka J. V. Jannsen oma pooldajatega nõudis koolide olukorra parandamist, eesti keeles õpetamist (rahvakoolis) ja rahva haridusjärje tõstmist, samal ajal jäid mitmed teise suuna kõige järjekindlamadki esindajad saksa kultuuri ja saksa pedagoogika laenuks.

Jakob Hurt ja rahvusküsimus

Rahvusliku ärkamisliikumise algul oli kõige kesksmaks ideoloogiliseks probleemiks eesti rahva püsimise, elujõu ja kultuurivõimelisuse küsimus. Eestlaste kui rahvuse elujõus tuli veenduda kõigepealt rahvuse juhtidel endil, veenda rahvast ja põhjendada vaenlaste ees. 19. sajandi esimese poole valgustajad olid sel alal juba mõndagi teinud, kuid ikka veel leidis kahtlejaid mitte ainult vaenlaste, vaid ka oma rahva hulgas. See töö tuli lõpule viia Jakob Hurdal (22. juuli 1839 — 13. jaan 1907).

Tal olid selleks vajalikud eeldused olemas. Süstemaatiline, järjepidev haridustee — kihelkonnakool, kreiskool, gümnaasium, ülikool —, elamine õpingute ajal mõnda aega Tartu kreiskooli inspektori (sisuliselt direktori) Carl Oetteli haritud perekonnas ja pärast õpinguid töötamine akadeemik A. v Middendorffi kultuurilembeses perekonnas koduõpetajana tagasid talle avara silmaringi ning oskuse läheneda ühiskondlikele küsimustele teaduslikult. Nõnda asus ta ka eesti rahva õigust olemasolule ja rahvusliku kultuuri arendamisele teoreetiliselt põhjendama, võttes seejuures oma aja vaimule ja oma usulisele maailmavaatele truuks jäädes mõnikord appi isegi jumala tahte.

J. Hurt defineeris rahvuse mõiste järgmiselt: «Ma mõistan natsiooni all üht rahvast ühise päritolemise ning kodumaaga, ühise ajaloo ning traditsiooni ja ühise keele ning kombega.» Riiklikku iseseisvust ei pea ta seejuures ilmitingimata vajalikuks (5, lk 152).

Igal rahval on J. Hurda arvates oma kehakuju ja välimus, oma mõtte- ja meelelaad, keel ja käitumine; omad mälestused, omad vanasõnad, kõnekäänud ja naljandid, omad rahvalaulud. Rahvused täiendavad üksteist ja kõigi nende olemasolu on õigustatud.

Ärkamisaja tegelaste kokkutulekul Helmes 6. juulil 1870 peetud kõnes ütles J. Hurt: «Eesti rahvas on imelise jõuga ka vägevamate võimu ja meelevalla all oma iseloomu, keele ja kombed muutmata ja murdmata hoidnud, see tunnistab suurest elo jõuust, mis rahva sees elab». (5, lk 78.) Eesti rahval olevat haritud elu alged — koolid, kirik, kirjavara, vallaomavalitsus — olemas. Seda tuleb edasi arendada, mitte oma loomult, rahvuslikult kuuluvuselt teiseks muuta. Rahvas peab küll paremaks ja haritumaks saama, aga mitte oma rahvuslikku omapära kaotama.

Eesti talurahval puuduvat eeldused mõne teise rahva ülakihtidega ühte sulada. Nendele jääb ta paratamatult võõraks. Ta võib ainult mõnest teisest rahvusest talurahva hulka ära sulada,

meie maal aga sellist talurahvast ei ole. Ka eesti rahva ajaloolised traditsioonid ning tema geograafiline asend soodustavat tema säilitamist rahvusena. Üksikutel hariduse läbi talurahvast kõrgemale tõusnud eestlastel seevastu olevat küll oht saksastuda. Helmes peetud kõnes (1870) ütles J. Hurt: «Ma kurdan ja kaeban valusaste, et meie koolitatud Eestlased koolist läbi saades ja talurahva seisusest lahkudes ka Eestirahvast lahkuvad, ennast Sakslaseks ehk mõneks muulaseks hakkavad pidama». (5, lk 67.)

Samas kõnes väidab J. Hurt, et rahvas vajab mitmesuguseid seisusi ja ametimehi; need peavad tema enda hulgast välja kasvama, mitte võõrsilt laenatud olema. Rahvas, kellel on üksainus seisus, nagu eestlastel talupojaseisus, on looma sarnane, kellel puuduvad pea, käed ja jalad. Eesti rahvas on ärkamas, õpetajaid ja juhatajaid on rahva harimiseks hädasti tarvis; eesti soost haritlased oleksid sel alal eriti tarvilikud ja kasulikud. Paraku pöörab enamik nendest oma rahvusele selja ja jääb rahva ühisürituste suhtes külmaks.

Liivimaa kirikuõpetajate sinodil peetud kõnes (1874) püstitas J. Hurt eesti rahvusliku kultuuri arendamise ulatusliku programmi. Selles tõstab ta esile järgmisi ülesandeid: 1. Võitlus rahvuse salgamise vastu. 2. Rahva enesest lugupidamise jaluleseadmine. 3. Rahva kirjavara edendamine. 4. Eesti kirjakeele puhastamine ja arendamine. 5. Rahvuslike mineviku mälestusmärkide — rahvapärimeste, muinasjuttude, vanasõnade, kohalike traditsioonide ning kommete — uurimine, teaduslikult läbitöötamine. 6. Eesti seltside edendamine, eriti kehtib see Eesti Kirjameeste Seltsi kohta. 7. Tuleb hoolt kanda heade kooliraamatute eest. 8. Eestikeelsete koolide süsteem tuleb välja arendada; valla- ja kihelkonnakoolide kõrval ette näha ka maakonnakool. 9. Eesti keelt tuleks vabatahtliku õppeainena õpetada ka kohalikes keskkoolides (gümnaasiumides); Tartu ülikoolis tuleks eesti keele lektoraat ümber kujundada professuuriks. 10. Ametiasutustes tuleks luua võimalus asju ka eesti keeles ajada. 11. Tuleks võidelda ühtse eesti kirjakeele eest teda murreteks killustamata. 12. Tuleb püüelda selle poole, et kaoks vaen eestlaste ja sakslaste vahel ning leiaks maad vastastikune lugupidamine, millele rahvuslikud erinevused ei võiks takistuseks olla (5, lk 167 jj).

Nii ulatuslikku rahvusliku kultuuri arendamise programmi ei leia me ühegi teise eesti rahvusliku ärkamisliikumise juhtiva tegelase eneseavaldustes. On märkimisväärne, et J. Hurt selle sõandas esitada just kirikuõpetajate sinodil, kus ta oli üks vähestest eestlastest.

Jakob Hurt koolist ja õppekeelest

Nagu kõik rahvusliku liikumise juhid, nii pidas ka J. Hurt eesti rahvuse säilitamise võimsaimaks teguriks emakeelset kooli. Eesti rahvas on nii väike, et tal pole mingeid eeldusi riikliku võimsuse poolest kuulsaks saada, küll aga vaimukultuuri ja haritud elu poolest.

Juba oma esimeses tähtsamas avalikus esinemises, 1869. aasta üldiaulupeol peetud kõnes, rõhutab J. Hurt, et eesti rahva hüvang eeldab suuremat aktiivsust ja ühtehoidmist just niisugustel aladel nagu koolid, raamatukogud, seltsid jms. Vaimuvara olevat tähtsam kui materiaalsed hüved. Kuna emakeelne õpetamine on viljakam kui võõrkeelne, peab ta vajalikuks, et eestlaste jaoks asutataks koole ka kreiskooli tasemel, esialgu kas või üksainus (ta peab silmas Aleksandri-kooli) (5, lk 33 jj).

Emakeelse kooliõpetuse tähtsust põhjendas J. Hurt üksikasjalikumalt veel samal aastal (1869) pikemas ettekandes, mille ta pidas Tartu «pedagoogilisel õhtul».*

Selles ettekandes tõi ta emakeeles õpetamise kasuks ette järgmised põhjendused.

1. Igasugune õpetus, eriti aga kooliõpetus, võib ainult siis vaimu ja südant harida, kui see emakeeles toimub, sest laps tunneb seda keelt juba kodunt peale. Võõras keeles õpetamine pidurdaks lapse üldist arengut; keele omandamine võtaks suurema osa ajast enda alla. Võõrkeelses koolis omandatud teadmised jäävad paratamatult pinnapealseteks ja ununevad ruttu.
2. Õpetus emakeeles hoiab alal sideme rahvaga ja toidab armastust tema vastu. Suurem osa linna võõrkeelsetes koolides õppinud eestlastest on siiamani oma rahvale kaduma läinud.
3. Emakeelse kooli eest hoolitsedes haritakse ühtlasi rahva kirjavara. Emakeelsete õpikute kaudu võiksid oma haridust täiendada need, kellel koolitöö poolele jäi (nt kihelkonnakooli ei läinud). Peale õpikute vajab kool, eriti kihelkonnakool, ka muud emakeelset kirjavara.
4. Eestlaste saksastamispuüded kooli kaudu kutsuvad esile koolide venestamise ohu. Pärast piiskop F. Walteri maapäevajutlust märtsis 1864 tõstatasidki Moskva slavofiilide ajalehed, nt «Московские ведомости», Baltimaade rahvakoolides vene keeles õpetamise küsimuse.**

Samas kõnes põhjendab J. Hurt selgemini ja veenvamalt kui keegi enne teda, missuguseid koole eesti rahvas vajaks. Ainsana eesti rahvusliku liikumise juhtidest nõuab ta igas kihelkonnas tütarlaste kihelkonnakooli asutamist ja näeb ette kihelkonnakoolist kõrgema emakeelse maakonnakooli asutamise (kõrvuti saksakeelse kreiskooliga). Toome kokkuvõtte tema kavandatud Eesti koolisüsteemist.

Koolisüsteemi esimese astme moodustavad külakoolid; kõik eesti poisid ja tüdrukud peak-

sid selle astme kohustuslikult läbima. Laulmise, lugemise ja usuõpetuse kõrval tuleb nendes koolides õpetada ka kirjutamist ning rehkendamist, vähemalt poiste. Ka kodumaa tundmise õpetamine peaks nendes koolides koha leidma. Külakool ei pea olema leeriks ettevalmistaja, vaid peab noori eluks, maailma tundmiseks ette valmistama.

Teiseks astmeks on kihelkonnakool. Neid peaks igas kihelkonnas olema. See kool peab külakoolis antud õpetust süvendatud ja laiendatud kujul jätkama. Uute ainetena tuleks siin õpetada ajalugu, geograafiat, füüsikat, emakeele elementaargrammatikat ning neile, kes huvi tunnevad, saksa ja vene keelt. Võõrkeelte õpetamist ei tohi asetada esiplaanile, sest talurahvas nende tundmist oluliselt ei vaja. Kihelkonnakoolis õppimine ei peaks olema kohustuslik, kuid tungivalt soovitatav tulevastele taluperemeestele kui majanduse ja kogukonna asjade juhtidele. Tütarlastele peaksid olema omad kihelkonnakoolid, lahus poiste omadest; võõrkeelte õpetamine tuleks siin asendada käsitöö õpetamisega.

Maa rahvakoolide kolmandaks, kõrgeimaks astmeks peaksid olema ringkonnakoolid ehk maakonnakoolid, mis seni on täiesti puudunud. Nad on kihelkonnakoolide jätkuks. Uute õppeainetena peaksid juurde tulema planimeetria, stereomeetria ja algebra (soovitatav nendega siduda maanõõtmise), tehnoloogia, põllumajanduse õpetamine. Saksa ja vene keel peaksid selles koolis olema kohustuslikud õppeained. Selle kooli õppeaeg kestaks kolm aastat. Igas maakonnas peaks olema üks selline kool. Ta valmistaks ette vallakirjutajaid ja -vanemaid, kooliõpetajaid, kohtunikke jm maaühiskonna juhtivaid tegelasi. Tulevaste kooliõpetajate huvides tuleks õpetada ka didaktikat-metoodikat ja muusikat. Need koolid peaksid esialgu jääma ainult poistekoolideks.

«Maakonnakoolides peab Saksa ja Vene keelt tubliste ja täielikult õpetatama. Kes vaimuharimise poolest kõrgemale tõusta tahab, see peab Saksakeelt tundma. Saksakeele kirjavara on iseäranis suur ja tuumakas ja võib säält igasugust õpetust ja juhatust saada. Venekeel aga on meie riigi keel ja seda on iseäranis ametnikkudele ja asjaajajatele hädasti tarvis.» (5, lk 55—59.)

Eestikeelset kesk- ja kõrgkooli pidas J. Hurt sel ajal ebarealseks, kuid printsiipselt mitte võimatuks. «Aga peaks tulevased põlved ja aastasaad teda (s. o. ülikooli — A. E.) siiski oma keeli tarvitama ja teha jõudma, siis ei või meie sellele midagi vastu ütelda,» kirjutas J. Hurt teisel üsna julgelt ja kaugenägelikult (5, lk 136). Eesti keele õpetamist fakultatiivse ainena kreiskoolides ja kohalikes gümnaasiumides ning eesti keele lektorikoha muutmist professoriks Tartu ülikoolis nõudis ta kohe (5, lk 28).

Miks õpetamine rahvakoolis just emakeeles toimuma peab, seda põhjendab J. Hurt üksikasjalikumalt kirjutises «Mis Aleksandri-koolile

* Sel ajal, kui J. Hurt oli Tartu gümnaasiumis õpetajaks, oli kohalikel saksa õpetajatel kombeks aeg-ajalt nn pedagoogilistele õhtutele kokku tulla. Kuna nende õhtute peamine organiseerija oli C. Oettel (J. Hurda äi), kutsuti ka noor J. Hurt nendest osa võtma ja anti talle võimalus paaril korral esineda ettekandega.

** 1864. aastal Liivimaa maapäeval peetud jutluses kahetse piiskop F. Walter, et eestlased ja lätlased veel saksastatud pole; ta soovitas seda protsessi intensiivistada ja kihelkonnakoolides saksa keel õppekeeleks muuta.

vasta pannakse ja mis selle päale kosta» (5, lk 123). Ta teeb seda väga veenvalt ja kaunisõnaliselt. J. Hurda sellel mõttekäigul on palju ühist suure vene pedagoogi K. Ušinski omaga (vrd 8, lk 390 j).

Jakob Hurt laste kasvatamisest perekonnas

Kooliküsimusi on J. Hurt oma avalikes esinemistes sageli puudutanud, kasvatusküsimusi aga hoopis harva. Sel ajal valitses linna koolides, mida J. Hurt peamiselt tundis, põhimõte, et kool õpetab, kodu kasvatab. Gümnaasiumiõpetajal tuli kasvatusküsimusi harva lahendada. Alles Otepääl pastorina töötades puutus J. Hurt inimeste perekonnaeluga, ka laste kasvatamisega, tihedamalt kokku. Oma kõnes «Eesti päevaküsimused», mille ta pidas Liivimaa kirikuõpetajate sinodil (1874), käsitleb ta ka koduse kasvatuse küsimusi.

J. Hurta pahandab asjaolu, et mõningates eesti perekondades suheldakse lastega mitte emakeeles, vaid saksa keeles. Sel puhul väidab ta, et kadakaslaste perekonnas ei kuule laps ei õiget emakeelt ega ka õiget saksa keelt. Tema vaimne areng, mis peaks toimuma peamiselt keele najal, jääb kängu. Mitte talulapsed, vaid «poolsakste» lapsed annavad koolides kõige suurema mahajääjate kontingendi. «Masside ümberrahvustamine teeb meie rahva ainult rumalaks» (5, lk 164).

Oma tähelepanekute najal väidab J. Hurt, et kui mõnes kodus vanemad puudulikku ja poolikut saksa keelt räägivad, siis on sellises kodus kasvanud eesti laps enamasti palju tuimem ja saamatum õppija kui eesti poisid, kes puhtast talutoast tulevad ja enne saksa õppekeelega kooli tulekut puhast ning selget eesti keelt rääkisid.

Emakeele kõrval hindas J. Hurt eesti rahvusliku kultuuripärandi teise komponendi — rahvaluule tähtsust rahvahulkaede elus, eriti laste kodus kasvatases väga kõrgeks. Ta oli algusest peale rahvaluule rahvusliku väärtuse teadlikumaid ja läbinägelikumaid hindajaid. Rahvaluulet pidas ta elavaks tunnistajaks selle kohta, missugune meie esivanematel «süda rinnus ja meel pääs» oli ja kuivõrd harituks meie nende vaimu peame arvama. Ta ise oli kasvanud rahvaluulelembeses kodus ja oskas sellepärast hinnata, kui tähtsat osa see lapse vaimses arengus võib etendada.

J. Hurda kõned ja kirjutised jäid emakeelse rahvahariduse põhjendamisel kauaks ajaks eesti pedagoogika raudvaraks; need olid teaduslikult nii heal tasemel, et isegi hilisem aeg (nt P. Põllu kirjutised) pole neile kuigi palju oluliselt uut lisanud.

Paraku esines J. Hurda üldmaailmavaatelistes mõttekäikudes, eriti pärast seda, kui ta Otepääl pastoriks asus, tendentse, mis olid vastuolus tolle ajastu progressiivsete taotlustega. Oma esinemistes hakkas ta rohkem esile tõstma truudust «germaani kultuurile», kokkuleppe vajadust eestlaste ja sakslaste vahel ning kristlikku maailmavaadet. Kõige ilmekamalt väljendas ta seda

oma avalikus kirjas C. R. Jakobsonile («Kiri «Sakala» väljaandjale», «Eesti Postimees» 1878, nr 30). Selles kirjutas ta: «Kristlik kirik on meie vaimuline ema ja tema on Euroopa rahvad selle järje päale kasvatanud, kus nad praegu seisavad ja muist rahvaist üle käivad. Tema on ka meie Eesti rahva vaimu ja südame harija olnud ja peab ka edaspidi see au ja ameti sisse jääma» (4).

Lahkulöömine «Sakalast» ja tema taotlustest oli omamoodi väljakutse C. R. Jakobsonile ja tema poolt juhitud radikaalsele suunale eesti rahvuslikus liikumises. Pealegi toimus see ajal, mil mainitud suund oli pärast «Sakala» ilmuma hakkamist tõusuteel. Tagajärg oli, et J. Hurt sattus eesti rahvuslikus liikumises isolatsiooni, millele järgnes lahkumine kodumaalt (1880. a Peterburgi) ja keskendumine teaduslikule tööle (omandas 1886. a Helsingis filoloogiadoktori kraadi). J. Hurt suri 13. jaanuaril 1907, seega möödus tema surmast 80 aastat.

Jakob Hurda mõningad omal ajal arengut mitte soodustanud seisukohad ja sammud ei tohiks meid takistada positiivselt hindamast seda, mis tema elutöös oli väärtuslikku ja eesti rahvale kasulikku. Kahtlemata kuulub selle hulka tema võitlus emakeelse rahvahariduse eest Eestis.

Kirjandus

1. Elango A. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloost. 2. tr. Tartu, 1976 (TRÜ rotaprindiväljaanne).
2. Geschichte der Erziehung. Red. K. H. Günther, P. Hofmann, G. Hohendorf, H. König, H. Schuffenhauer, Berlin, 1966.
3. Hollmann F. A. W. Über nationale Erziehung, Tartu, 1887.
4. Hurt, Jakob. Kiri «Sakala» väljaandjale. — «Eesti Postimees», 1878, nr 30.
5. Jakob Hurda kõned ja avalikud kirjad. Toim H. Kruus, Tartu, 1939.
6. Kruus H. Eesti ajaloost XIX sajandi teisel poolel. Tallinn, 1957.
7. Mägi H. Jakob Hurt pedagoogina. — Nõukogude pedagoogika ja kool XVII, Tallinn, 1978, lk 4—26.
8. Ušinski K. Valitud pedagoogilised teosed, II, Tallinn, 1958.
9. Флеровский Н. Положение рабочего класса в России. С.-Петербург, 1869.

MEILT JA MUJALT

■ Orlovi Ehitustehnikumi õpetaja J. Brunelevski sai NSVL PA Opetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku uurimise Instituudilt ebatavalise ettepaneku: töötada välja keskkooliõpilaste matemaatikateadmiste hindamise seadeldise tüüpprojekt. Niisuguse aparadi oli õpetaja tehnikumis matemaatika- ja programmõppe kabineti õpilaste abiga juba ehitatud. Oma mõtte elluviimiseks vajab novaator kõige muu kõrval ka 30 kilomeetrit mitmevärvilisi juhtmeid ja 2000 pooljuhti. Aparaat hakkab tööle minutipealt ega tohi eksida, hinnates Spallilises süsteemis kogu klassi teadmisi. Vajaduse korral ilmub tabloole iga ülesande õige lahendus, ja mitte ainult matemaatikas, vaid ka füüsikas, joonestamises, vene keeles ning teistes õppeainetes.



KOOLIMUUSIKA NR. 1

Meie noortekoor muusikareisil

Meie tippkooridel seisab seljataga mitmeid välisreise, kus tulnud esindada meie riigi ja oma liiduvabariigi muusikaelu. 4.—6. juulini viibis Saksa DVs noortekooride IV festivalil Tallinna Koolinoorte Segakoor, esinudes ainukesena NSV Liidu noortekoore. Koori dirigent, VÕTI kunstilise kasvatuse kabineti juhataja ARVO SAAR ja sama kabineti metoodik TOOMAS LEPIKSAAR, kes tõlgina kaasas viibis, andsid edasi oma reisitähelepanekud.

Meid lähetas festivalile Eesti NSV Kultuuriministerium sõpruslinnade kultuurivahetuse korras. Festivalist võttis osa 14 koori, neist 3 väliskoorid. Peale meie, NSV Liidu esinduse, oli Bulgaariast Vidini lastekoor ja Tšehhoslovakkias Bratislava konservatooriumi noortekoor. Kokku 655 lauljat. Saksa DV noortekooride vahel toimus konkurss. Konkursi peauhind — rändkarikas — läks Neuruppini E. Thälmanni nim keskkooli koorile (dirigent Hans-Peter Schurz). Eripreemiaid said mitmed koorid.

Saksa kooride tase oli meeldivalt kõrge. Jäi kõrvu kooride vokaalne puhtus, eriti sopranite viimistletud kõla. Saksa koorid armastavad eriti oma rahvalaule, mis on neil väga ilusad. Kuid nende ülekaalukuse tõttu repertuaaris muutus mõnegi koori kava pisut väsitavaks ja ühekülgses. Jõukohaseid näiteid klassikast ja nüüdisaegsest muusikast esitas Hoyerswerda koor. Tema kavva kuulus 3 osa C. Orffi kantaadist «Carmina Burana».

Neuruppini koor esitas neil väga populaarse Rolf Lukovsky teose, kooritsükli «Üks päev, üks aasta, üks elu».

Külaliskooridest võiks Vidini oma võrrelda meie «Radugaga», just maneerilt. Koori iseloomustab rahvuslik temperament, nakatavus. Kuulajaile nad meeldisid ja saavutasid saali- ja väga hea kontakti. Eriti huvitavad olid nende rahvalikud laulud. Suure kaasaelamisega esitati U. Naissoo «Metsatelegramm» heas eesti keeles.

Bratislava konservatooriumi koor koosnes tudengeist ja oli professionaalse tasemega. Eriti köitis meeshäälte kandvus ja ilu. Nais- ja häälte vokaalset kvaliteeti tumestas lai vibraato. Koor esitas nõudlikku repertuaari: Brahmsi, Debussy, Bachi, Händeli ja mitmete tšehhi muusikute loomingut.

Kõige tugevam kontserdielamus on seotud Wernigerode ringhäälingu noortekooriga, kes andis festivali raames iseseisva näidiskontserdi. See on praegu kõige silmapaistvam noortekoor Saksa DVs, maailmatasemega. Esitatakse klassikat hea stiilitundega, kuid niisama hästi keerulise faktuuriga tänapäeva koorimuusikat. Kooril on suurepärase vokaal, laitmatu intonatsioon. Koori õppebaasiks on Gerhart Hauptmanni nim keskkooli süvaõppega muusikaklassid. Dirigent prof dr Friedrich Krell on kooriga töötanud selle algusest pealt — 35 aastat. Koori kontosse kuulub 11 kauamängivat heliplaati.

Meie kooril oli kavas eesti, nõukogude ja teiste rahvaste laule, kokku 30 nimetust. Esitasime G. Sviridovi koorikontserdist «Puškini pärg» 2 osa («Hommikune äratus» ja «Nataša»), Z. Kodály «Advendilaulu», lisaks eesti vanemale koorimuusikale kõlasid G. Podelski «Laul Leninist», E. Mägi «Viru lauliku mõtted», L. Veevo «Laulukägu», V. Tormise «5 eesti rahvatantsu segakoorile». Kavast ei puudunud ka spirituaalid ja saksa rahvalaulud. V. Tormise «5 rahvatantsu» paluti meil esitada ka festivali lõppkontserdil, lisaks veel saksa rahvalaul «Horch was kommt von draußen rein», mida laulis kaasa kogu saal.

Meie juurde tuli Saksa Kooriühingu aseesimees Rolf Schneider, kes tunneb isiklikult V. Tormist, kiitis meie esinemist ning oli vaimustatud laulu ja tantsu sünteisi võimalustest (K. Toropi seatud tantsud). Ungari Kooriühingu esindaja Ferenc Kneifel viibis korduvalt meie esinemistel ning jagas samuti kiidusõnu.

Schwerini ringkonna kultuuriosakonna juhataja Horst Tober kiitis meie noormeeste häälte kõlatüsedust. Saime mitmeid küllakutseid. Saavutasime publikuga hea kontakti.

Andsime 7 kontserti, neist 3 festivali raames, üks neist oli koguni Schwerini lossi troonisaalis, erakordse akustika ja interjööri ruumis, mis musitseerimisele soodsalt kaasa aitas. Peale Schwerini esinesime veel Rehna linna kultuurimajas. Seal jäi meelde

eriti publik, laululaagris viibiv Magdeburgi poistekoor, kes elas meie esinemisele kaasa. Kui laulsime saksa rahvalaule saksa keeles, väljendasid nad oma emotsioone koguni trampimisega.

Esinesime kohaliku taidlusülevaatuse pidulikul lõpetamisel Schwerini Ajakirjanike Majas «Impressum».

Meelde jääv kontsertkohtumine oli meil ka Nõukogude sõjaväelastega. Tundus, et eriti selgelt jõudis kuulajateni G. Sviridovi laulus «Nataša» peituv sõnum.

Noorte omavahelisi kontakte võimaldas meie majutaja — Walsmühlени maakutsekool, kus meie omad praktilikult viibivate noormees- tega õhtuti ühiseid spordilahinguid pidasid. Uusi sõpru saadi ka diskoõhtul noortehallis. Tunnetasime igal sammul suurt hoolitsust. Eriti emalik oli meie giid Inge Janke, kes rahvatantsuõpetajana on olnud meie üldlalu- peol. Ekskursioonil käisime linna ümbruses, laevasõidul Schwerini järvestikul, loomaaias, kus üllatas looduslähedane keskkond ning laste abi loomade eest hoolitsemisel. Berliinis käisime Pergamoni Muuseumis.

Kõigile meeldis festivali hea organiseeritus ja läbimõeldus. Meie koorile oli sõit esimene välisreis, kuid peale selle veel suur stiimul, võimalus end teistega võrrelda, näha teiste tööd. Kogesime, et praegu on igal pool põhi- suund vokaalne töö. Selles on veel palju teha. Sõit näitas, kui võrd me vajame kontakte, mitte ainult muusikameisterlikkuse tõstmise, vaid ka internatsionalistliku kasvatus- e mõttes.

Noortekooride probleemid tunduvad kõik- jal ühesugused — kuidas noori koorimuusika juurde tuua. Festivalil käik rikastas meid kõiki ja on heameel, et meiega jäädid rahule. Selle tunnistuseks on organiseerimiskomiteelt saadud audiplom.

MEILT JA MUJALT

■ Minskis sai teoks esimene Valgevene kooli- kooride laulupidu. Tuhande esineja repertuaar- ris oli laule klassikast, nüüdisaegsetelt nõuko- gude heliloojatelt ja valgevene rahvamuusikast. Lauupeo algataja oli Valgevene NSV rahva- kunstnik, konservatooriumi professor V. Rovdo, keda täie õigusega võib nimetada koorilaulu patriarhiks. Nii- suguseid pidusid otsustati hakata pidama igal aastal. Selle tarbeks kavatakse ehitada lauluväljak.

■ Lumistes metsapadrikutes kulgevad Udmurtia loodusesõprade rajad. Alanud on raske töö — okaspuude käbide kogumine, et saada seemneid uuteks metsakülvideks. Tavakohaselt osutavad selles tegevuses suurt abi ka koolimetskonnad, mida autonoomses vabariigis on üle 100. Nende vahel toimub konkurss ning võitjaid ootavad ke- vadepuhinnad.

Ajalehest «Užitelskaja Gazeta»



SOOVITAME

Bioloogiaõpetaja leiab NLKP XXVII kongressi materjalide toomisel ainetundidesse abi ajakirja «**Biologija v Škole**» kõigist möödunud aasta numbritest.

Põllumajanduskultuuride kasvatamise intensiivtehnoloogiat tutvustab 2. numbris põlluma- jandusdoktor **G. Posplanov**. 1. numbris kirjutab agrotööstuskomplekside edusammudest ja üles- annetest põllumajandusdoktor **I. Jelagin**. Sellest artiklist leiab õpetaja arvandmeid saagikuse tõu- su kohta ja saakide kohta NSV Liidu eri paika- des. Neid andmeid saab kasutada tundide näit- likustamisel. Samas numbris lk 13—15 leiame artikli «Teadlastelt põllumajandusele». Selles on lugeda, kuidas arvutitehnika aitab biolooge ning mida teadlased on viimasel ajal suutnud anda põlluharijatele ja loomakasvatajatele. Ülevaade on koostatud ajakirjanduse andmetel. 3. numbril sissejuhatav artikkel annab meetodilist nõu, kui- das üldhariduskoolide õpilastele selgitada NLKP XXVII kongressi materjale. 4. numbris avaldatakse NSV Liidu Haridusministeeriumi koolide pea- valitsuse poolt heaks kiidetud NSVL PA mitme teadusliku uurimise instituudi teadurite koosta- tud soovitused NLKP XXVII kongressi materja- lide õpetamiseks (bioloogiaõpetajatele mõeldud osa). Antud on põhisuunad, mida tuleks silmas pidada õppetundides kutsenõustamisel ja klassi- välises töös.

KOGEMUSNÕU

Ülesandeid õpilaste teadmiste kiirkontrolliks

1. Harjutus on kantud perfokaardile, mille kes- kelt on riba välja lõigatud. Vastamiseks kinnita- takse puhtad paberiribad kirjaklambritega.

Tööjuhend. Kirjuta kokku (+), lahku (0) või side- kriipsuga (-):

kangelas	linn	Must	järvele
teose	autor	noorem	müüjalt
septembri	kuu	Pärnu	maantee
hele	roheline	kaevurite	päev
linnade	vaheline	käte	rätik
kahe linna	vaheline	õunamoos	
		ja	kompott
25	rublane	Puškini	aeagne
Võrts	järv		

Harjutuste eri variante võib koostada vastavalt klassi õpilaste arvule, sel juhul saab neid kiir-kontrolltööna kasutada. Antud variant sobib kor-damiseks pärast kokku-lahkukirjutamise reeglite õppimist. Samalaadset võib perfokaardile kanda harjutusi ka alateemade kohta, nt kohanimede kokku-lahkukirjutamiseks.

Tööjuhend. Kirjuta kokku (+), lahku (0), side-kriipsuga (-):

- | | | | |
|-------------|-----------|-----------|---------|
| 1. Suur | britannia | 9. Punane | meri |
| 2. Suur | Munamägi | 10. Lääne | Euroopa |
| 3. Mulgi | maa | 11. Terav | mäed |
| 4. Viru | värv | 12. Kaug | lda |
| 5. Tallinna | tänav | 13. Puna | oja |
| 6. Tütar | saar | 14. Lähis | lda |
| 7. Ema | jõgi | 15. Volga | jõgi |
| 8. Suur | järvest | | |

2. Perfokaardil on vasakult riba välja lõigatud, et saaks paberiribale märkida sõna algusse puuduva tähe. Sõnapaarid kirjutada üksteise alla.

Tööjuhend. Kirjuta sõna algusse suur või väike täht:

... esti kirjandus, ... esti jõed, ... artu elanik-kud, ... artu murre, ... ene kultuur, ... ene tsaar, ... taalia kunst, ... rantsuse saadik, ... nglise keel, ... oome president, ... oome kelk, ... ooma number, ... allinna tornid, ... ulgi kapsad, ... äti kirjanik.

Tööjuhend. Kirjuta sõna algusse sobiv sulghäälik: ... apeet, ... arkett, ... emokraatlik, ... opelt, ... ragöödia, ... assein, ... essant, ... ublikaat, ... ilanss, ... allett, ... rompet, ... arool, ... akter, ... uett, ... rožektor.

Lünki võib perfokaartidesse lüüa ka auguraua abil, kuid see on tülikam ja aeganõudvam.

3. Ümbrikudesse on paigutatud sõnasedelid, tööjuhend on kirjutatud ümbrikule.

Tööjuhend. Järjesta tähestiku järgi (32 sedelit): Aasia, Balkan, Capri (saar Napoli lahes), Jakarta (Indoneesia pealinn), Everest (mägi Himaalajas), Fudžijama (vulkaan Jaapanis), Genua (linn Põhja-Itaalias), Hiroshima (linn Jaapanis), Innsbruck (linn Austrias), Jessentuki (linn Põhja-Kaukaasias), Kaukasus, Limpopo (jõgi Aafrikas), Melbourne (linn Austraalias), Napoli (linn Itaalias), Oslo (Norra pealinn), Palamuse (Jõgeva rajoonis), Quito (Ecuadori pealinn), Rootsi, Söul (Lõuna-Koreas), Šotimaa, Zaporozje (linn Ukrainas), Žiguli (kõrgustik Volga keskjooksul), Toronto (linn Kanadas), Uljanovsk (endine Simbrisk), Varssavi, Weimar (linn Saksa DVs), Öisu, Äänis-järv (=Onega), Öland (saar Läänemeres), Ölemiste, Xian (linn Hiinas), York (linn Suurbritanias).

Tähestiku tundmise harjutusi võib sedelitele kanda mitmeti, nt klassi õpilaste perekonnanimed, võõrsõnad, sulghäälikuga algavad sõnad, sama tähega algavad sõnad. See harjutus sobib individuaalseks tööks või väiksemas klassis ka kõigile. Hinnata tuleb seda ju kohe.

4. Korrektureerimist. Sõnad kanda tahvlile, lisatahvlile või lüümikule — vastavalt võimalustele. Tunni lõpus, eriti nõrgemas klassis, on neid hea kasutada.

1. **Igas väljendis on viga:** püüdlikkust õpilasest, aeglaseid teekäiaid, tahtis viija, šokolad, kors-tende puhastaja, viiskümend, orgester, aiakirjad.

2. **Mitu viga leiad!** artikkel, artikklis, homseks, varblasedgi, marssisime, rauttee, lõplik.

3. **Leia vead, põhjenda:** puupüsti, puutaga, puude vilus, puude vaene, selle puu oksad, 25 meetrine, üle 25-meetrine, seda viisi.

MILVI KÄRDI,
Rakvere 1. keskkooli eesti keele õpetaja

Noorkogude KOOL

Н. ПЕТРОВА. Профсоюзы и школьная реформа в Нарве.

Заведующая методическим кабинетом Нарвского горно Нина Петрова, которая 8 лет руководила работой городского комитета профсоюза работников просвещения, делится своим опытом профсоюзной работы по проведению в жизнь школьной реформы. Подчеркивается центральная роль учителя, необходимость обращать больше внимания на условия его труда и быта. В то же время повышаются требования, предъявляемые каждому школьному коллективу.

Разностороннее сотрудничество.

Работник редакции Ю. Туйск беседовал с заведующим школьным управлением Комитета по профтехобразованию Эстонской ССР Энделем Лаанвез. Речь шла о функциях системы профтехобразования, о возможностях научно-методической работы. Более подробно останавливались на планах сотрудничества, разработанных вместе с партнерами после появления директивных документов о школьной реформе.

Э. МУСТ. Посещение урока как форма внутренней проверки.

Эта статья является частью заключительной работы факультета усовершенствования руководителей школ при ТПЕДИ. Она подробно рассматривает многие стороны проверки урока и предназначена прежде всего дирекции школы. Дается схема одного из возможных анализов урока, речь идет также о накоплении информации и подведении итогов.

Продолжаем разговор о чувстве долга и ответственности.

Статья народного учителя СССР, директора Пыльтсамааской средней школы Калью Тера-са является откликом на беседу за «круглым столом» о воспитании чувства долга и ответственности в современной школе (см. «Ньюкогуде кооль», 1986, № 12). Директор школы критически пишет о диспропорциях в нашей повседневной жизни, которые дают о себе знать и в воспитательной работе.

А. НАРУСК. Ученик 85 и его свободное время.

В 1985 г. Институтом истории АН ЭССР путем опроса учащихся старших классов и их родителей были собраны данные о формировании трудовых навыков и проведении свободного времени в соответствии с интересам. Статья делает обобщение об участии учащихся в домашней работе (как в селе, так и городе) и о проведении ими свободного времени. Становится ясным, что молодежь хотела бы активно участвовать в необходимом обществу труде и потреблении культуры, но по тем или иным причинам не делает этого.

М. ПОРК. Об опасностях курса этики и психологии семейной жизни.

Статья предназначена прежде всего учителям этики и психологии семейной жизни. Целью автора является обоснование возможности вредного воздействия нереальных

требований, предъявляемых брачным, семейным и сексуальным отношениям. Читателям следует быть более осторожными в использовании в работе непроверенных «истин». М. Порк опирается на опубликованные в печати точки зрения многих советских исследователей, в том числе и эстонских психиатров.

М. ТУУЛИК. Воспитательное руководство учащимися.

В 1981—85 гг. был проведен обширный эксперимент в начальных классах общеобразовательных школ ЭССР с целью уточнить, в каких областях оценочная деятельность дает измеряемые положительные сдвиги в руководстве развитием ученика. Автор статьи знакомит с сущностью и результатами эксперимента, которые заинтересуют как учителя-практика, так и ученого-педагога. Используя соответствующую методику, учитель может целенаправленно руководить некоторыми сторонами развития учащегося.

Х. ВЯРЕ. О психогигиене молодежи II. (начало см. в «Ньюкууде кооль», 1986, № 11).

В этой статье рассматриваются вопросы алкоголизма подростков. Автор более подробно описывает, как и под влиянием каких факторов формируется злоупотребление подростками алкоголем. Наряду с особенностями характера неблагоприятное воздействие может оказывать и домашний микроклимат. Из факторов риска, приведенных в статье, должна исходить как профилактическая работа, так и воспитание молодежи и родителей.

И. БАУМЕЙСТЕР. Техническое творчество в средних профтехучилищах.

Традиции выставок технического творчества республиканских профтехучилищ уже 40 лет. Статья знакомит с экспозицией прошедшего года, посвященной XXVII съезду КПСС, которая была открыта в мае-июне. Основную часть экспозиции составляли учебные средства, изготовленные в кружках технического творчества, а также продукция, изготовленная на уроках производственного обучения.

П. КРЕЙТСБЕРГ, М. САЛУНДИ. Что оказывает влияние на готовность учителя к практической деятельности.

Авторы выдвигают многие проблемы, которые важны в аспекте практической деятельности учителя. Рассматривается соотношение практической деятельности и научной базы учителя, опираясь на результаты различных исследований. Речь идет также о качестве педагогической подготовки. Авторы считают важным, чтобы учитель имел положительную установку в работе и был бы свободен от предрассудков.

М. КОЙКСОН. Современный урок и роль учителя в нем.

В статье идет речь о хостановке цели в деятельности учащихся, о самостоятельной работе с учебником. Подчеркивается необходимость научить ученика учиться. При этом учащиеся не должны быть перегружены.

Речь идет также о некоторых недостатках в организации работы учителя, о рациональном использовании времени на уроке. Интерес к своей работе и к работе учеников является сзой большой общественной и личной ценностью учителя.

А. ТЫЛЬДСЕПП. О единстве качества и количества при обучении химии.

Статья методического содержания, которая направляет внимание учителей химии на использование внутренних резервов, чтобы добиться нового качества знаний учащихся. Поскольку анализ обучения химии выявил недостаточное внимание и односторонний подход к вопросам единства качества и количества веществ и химических явлений, то данная тема рассматривается более подробно. Даются конкретные руководства.

М. КИВИСТИК. Объединенный курс художественного и трудового обучения в слитном классе.

Статья методического содержания, которая рассматривает работу с шестилетками в слитном классе. Автор знакомит с некоторыми возможностями объединения уроков художественного и трудового обучения. Рассматриваются также различные возможности слитного урока художественного и трудового обучения в 1⁰ и 2⁷ классах.

С. АЛЬМАНН. Самоусовершенствование воспитателей требует постоянного внимания.

Чтобы разнообразить воспитательную работу и повысить ее качество в дошкольных детских учреждениях, требуется правильно спланированное и систематическое усовершенствование воспитателей. Автор рассматривает принципы, сущность и цели усовершенствования. Даются рекомендации, как в общем плане работы детского сада определить темы и формы усовершенствования. Статья содержит рисунки.

А. ЭЛАНГО. Якоб Хурт в борьбе за народное образование на родном языке.

13 января с. г. исполнилось 80 лет со дня смерти Я. Хурта. Статья знакомит с направлениями национального движения и программой развития национальной культуры, которую Я. Хурт выдвинул в 1874 г. Я. Хурт подчеркивал значение школьного обучения на родном языке как самое важное средство сохранения нации. Он разработал систему эстонского школьного образования. В своих публичных выступлениях Я. Хурт, наряду с вопросами о школе, касался и проблем домашнего воспитания детей. Его выступления и работы прочно вошли в золотой фонд эстонской педагогики.

Поездка нашего молодёжного хора.

4—6 июля на IV фестивале молодежных хоров в ГДР побывал смешанный хор таллинских школьников, единственный представитель молодежных хоров нашей страны. Дирижер хора Арво Саар и методист кабинета художественного воспитания РИУУ Тоомас Лепиксаар делятся своими впечатлениями о фестивале.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 60 27 69, 66 65 23, 44 98 46, 44 36 96, 44 21 55.

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

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

Ladumisele antud 27. 11. 1986. Trükkimisele antud 26. 12. 1986. Trükiarv 4100.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-10768. Tellimise nr. 4556.

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

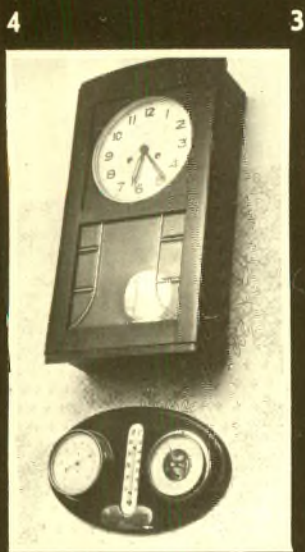
Орган Министерства просвещения Эстонской ССР, Министерства высшего и среднего специального образования Эстонской ССР, Государственного комитета Эстонской ССР

по профессионально-техническому образованию, город Таллин. На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц. «Ньюкууде кооль» («Советская школа»).

Notkoguude Kool

reportaaž



Notkoguude Kool

reportaaž



30 kop. 78 189



Raamatupalaat,
87 - 43 a
15.1.87

