

ISSN 0134-5656

Novkogude **KOOL**

3 1986





Tallinna Näidislinnavabriku-sovhoosi ehitatud lasteaiale-alkkoolile Lool, esimesele pääsukesele omataoliste hulgas, on koolireformi esimestel aastatel juurde tulnud veel mitmeid teisi. Mullu 1. septembril avati kaks aeda-kooli Haapsalu rajoonis — üks Karuse, teine Kasari kolhoosi kulu ja kirjadega. Projekteeris «EKE Projekt», ehitas Haapsalu KEK. Hindeks pandi sabadega neli. Kasari aias-koolis töötavad esialgu söime- ja 4—5 aastaste liitühm ning null- ja 1. klass, Kõmsi aias-koolis [Karusel] 1 söime- ja 3 aiarühma ning 1. klass.



Fotoaparaadi silma ette palusime Kõmsi lasteaia-alkkooli juhataja Riita Vänti (ülemisel pildil paremalt) ja vanemkasvataja Aino Jalakase. Keskmisel fotol näitavad klassikappi sisse soetatud õppe- ja mänguvahendeid Kasari aia-kooli juhataja Anneli Laansalu (paremal), kasvatajad Ingrid Kärpp ja Anu Kesküla.

Kõmsi lapsed peavad vahetundi. ▶

Esikaanel: Kasari lapsed talvisel kooliteel.



EESTIMAA KOMMUNISTLIKU PARTEI XIX KONGRESS

31. jaanuaril algas Tallinnas Eestimaa Kommunistliku Partei XIX kongress.

Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee ülesandel kuulutas kongressi avatuks EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO.

Valiti kongressi tööorganid — presiidium, sekretariaat, redaktsiooni-komisjon ja mandaatkomisjon.

Kinnitati järgmine päevakord:

1. Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne ja vabariigi parteiorganisatsiooni ülesanded.
2. Eestimaa Kommunistliku Partei revisjonikomisjoni aruanne.
3. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programmi uue redaktsiooni projektist.
4. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei põhikirja muudatuste projektist.
5. NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade (aastaiks 1986—1990 ja ajavahemikuks kuni 2000. aastani) projektist.
6. Eestimaa Kommunistliku Partei keskorganite valimine.
7. Delefaatide valimine NLKP XXVII kongressile.

Esimeses, kolmandas ja neljandas päevakorraküsimuses esines efekandega EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO.

1. veebruaril Eestimaa Kommunistliku Partei XIX kongress jätkus. Delegaadid asusid arutama viiendat päevakorrapunkti — «NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade (aastaiks 1986—1990 ning ajavahemikuks kuni 2000. aastani) projektist».

Effekandega esines Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimees B. SAUL.

Kongressi delegaate tervitasid Tallinna garnisoni sõjamehed.

Kongress võttis ühel häälel vastu otsuse «NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade (aastaiks 1986—1990 ning ajavahemikuks kuni 2000. aastani) projektist».

Seejärel asus kongress valima Eestimaa Kommunistliku Partei keskorganeid ja delegaate NLKP XXVII kongressile.

Valiti EKP Keskkomitee uus koosseis: 135 Keskkomitee liiget ja 69 Keskkomitee liikmekandidaati; 39-liikmeline revisjonikomisjon ja 31 delegaati NLKP XXVII kongressile.

Lõppkõnega esines Eestimaa Kommunistliku Partei XIX kongressi lõpetamisel EKP Keskkomitee esimene sekretär K. VAINO.

Päevakord oli ammendatud. Eestimaa Kommunistliku Partei XIX kongress kuulutati lõppenuks. Delegaadid ja külalised laulsid parteihümni «Internatsionaal».

Kongressist võtsid osa ÜLKNÜ Keskkomitee esimene sekretär V. MIŠIN, NLKP Keskkomitee parteiorganisatsioonilise töö osakonna sektorijuhataja asetäitja V. SAHHAROV ja sama osakonna instruktor A. JARTŠAK.

(ETA)

Nõukogude Kool

3 · 1986

1 EESTIMAA KOMMUNISTLIKU PARTEI XIX KONGRESS

4 Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee aruanne ja vabariigi parteiorganisatsiooni ülesanded (EKP Keskkomitee esimese sekretäri sm K. Vaino ettekanne) ●

6 EKP Keskkomitee pleenum ●

PARTEI OTSUSED ELLU

7 **K. LUTS** Õpilaste tunni- ja kooliväline tegevus ning selle koht kommunistliku kasvatusesüsteemis ●

KOOLIJUHI VEERUD

13 Eesmärgiks on uus kvaliteet ●

MEIE INTERVJUU

16 Koolireform ja baasettevõte ●

KASVATUSTEEMADEL

18 **V.-I. LAIDMÄE** Kodu mõju lapse kunstihuvile ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

22 **V. PINN** Otsinguaktiivsus ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

24 **H. TIITS** Miks õpilasel on raske ●27 **A. TANG** Eesti NSV õpetajaskaadri kujunemine aastatel 1970—1984 ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

31 **P. KREITZBERG** Küsimuste osa õpetamisel ●35 **M. MÕURSEPP** «... mille ta ära loeb» ●39 **T. PENJAM** Personaalarvuti abiks õppeaine temaatilisel planeerimisel ●43 **V. PAJU** Füüsikapraktikumi täiustamise võimalusi ●

KOOLIEELNE KASVATUS

46 **A. REKKARO** Mõtteid kasvatus töö eripärast liitühmas ●

KOOLIMUUSIKA

51 **H. SAADE** Koolinoorte puhkpilliorkestritest ●52 **I. TÕNISSON** Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri tänapäev ●

KROONIKA

53 Johannes Käis 100 ●

54 Üleliiduline kokkutulek Tallinnas ●

55 KOGEMUSNÕU



ANNE REKKARO, S. M. Kirovi nim näidiskalurikolhoosi Neeme lasteaia juhataja, ENSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi mittekoosseisuline teadur. Lõpetanud 1978. aastal kaugõppijana E. Vilde nim Pedagoogilise Instituudi koolieelse pedagoogika ja psühholoogia erialal. Töötanud aastatel 1973—1978 Muraste lastekodus kasvatajana, 1978—1982 PTUI nooremteadurina. 1981. aastast NSV Liidu PA Kasvatuse Üldprobleemide Teadusliku Uurimise Instituudi korrespondent. Avaldanud artikleid ja uurimusi koolieelsest pedagoogikast, eriti töökasvatusest.



VENDA PAJU, ENSV Haridusministeeriumi vabariikliku füüsikakomisjoni liige. Lõpetas 1950. aastal TRÜ matemaatika-füüsikaloodusteaduskonna füüsika erialal. Töötanud õpetajana Ulilas ja Elva keskkoolis, VÕTis 1952. aastast füüsika-matemaatikakabineti, 1960. aastast füüsikakabineti juhatajana. 1985. aasta märtsist pensionil. Kirjutanud mitmeid metoodilisi brošüüre ja raamatu «Füüsikapraktikumi tööjuhendid». Tõlkinud füüsikaõpikuid. Esinenud metoodiliste artiklitega pedagoogilises ajakirjanduses. Teatmeteose «Eneke» füüsikaalaste kirjutiste autor.

Värvifotod
TÖNU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI, EESTI NSV KÕRGA KESKERIHARIDUSE MINISTEERIUMI NING EESTI NSV RIIKLIKU KUTSEHARIDUSKOMITEE PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLIV 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** (toimetaja asetäitja), **I. RUTE**, **J. SEPP** (toimetaja), **I. UNT**, **S. VALDMAA**.

Keeletoimetaja **M. RANDE**

Kunstiline toimetaja **M. OLEP**

Tehniline toimetaja **O. LEIDMAA**

-
- 1 XIX СЪЕЗД КОММУНИСТИЧЕСКОЙ ПАРТИИ ЭСТОНИИ
-
- 4 Доклад Первого секретаря ЦК КПЭ тов. К. Вайно ●
6 Пленум ЦК КПЭ ●
-
- РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ
-
- 7 **К. ЛУТС**. Внеурочная и внешкольная деятельность и ее место в системе коммунистического воспитания ●
-
- КОЛОНКА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ
-
- 13 Цель — новое качество ●
-
- НАШЕ ИНТЕРВЬЮ
-
- 16 Школьная реформа и базовое предприятие ●
-
- НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ
-
- 18 **В.-И. ЛАЙДМЯЭ**. Влияние семьи на интерес ребенка к искусству ●
-
- КОЛОНКА ПСИХОЛОГА
-
- 22 **В. ПИНН**. Активность поиска ●
-
- ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ
-
- 24 **Х. ТИЙТС**. Почему ученику трудно ●
27 **А. ТАНГ**. Формирование учительских кадров ЭССР в 1970—1984 гг. ●
-
- УРОК, КАБИНЕТ
-
- 31 **П. КРЕЙТСБЕРГ**. Роль вопросов в обучении ●
35 **М. МЮИРСЕПП**. О доступности текста литературы для учащихся начальных классов ●
39 **Т. ПЕНЬЯМ**. Персональная вычислительная машина помогает при тематическом планировании предмета ●
43 **В. ПАЮ**. Возможности совершенствования практикума по физике ●
-
- ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
-
- 46 **А. РЕККАРО**. Об особенностях воспитательной работы в слитной группе детского сада ●
-
- ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА
-
- 51 **Х. СААДЕ**. О духовых оркестрах школьников ●
52 **И. ТЫНИССОН**. Республиканский молодежный духовой оркестр ●
-
- ХРОНИКА
-
- 53 Йоханнес Кяйс — 100 ●
54 Всесоюзный слет в Таллине ●
-
- 55 ПОДЕЛИМСЯ ОПЫТОМ

EESTIMAA KOMMUNISTLIKU PARTEI KESKKOMITEE ARUANNE JA VABARIIGI PARTEIORGANISATSIOONI ÜLESANDED EKP Keskkomitee esimese sekretäri sm K. VAINO ettekanne*

Viis aastat on möödunud Eestimaa Kommunistliku Partei XVIII kongressist. Meie vabariigile, nagu ka kogu meie maale, olid need aastad tulvil pingelist tööd ning järjekindlat edasilikumist majandusliku ja kultuurilise ülesehituse kõigis suundades. Kahe kongressi vahelisel ajal juhendus EKP Keskkomitee oma tegevuses NLKP XXVI kongressi ja sellele järgnenud partei Keskkomitee pleenumite suunistest ning vabariikliku parteiorganisatsiooni eelmise kongressi otsustest. Tähtsaimad, pöördelise tähtsusega olid NLKP Keskkomitee 1985. a aprilli- ja oktoobripleenum, mis põhjendasid ja esitasid strateegilise kursi meie maa sotsiaalse ja majandusliku arengu kiirendamisele, ühiskonnaelu kõigi valdkondade sügavale kvalitatiivsele ümberkujundamisele. See kurss, mille kommunistid, kõik töötajad palavalt vastu võtsid, on leidnud kehastuse partei programmi uue redaktsiooni projektis, NLKP põhikirjas tehtavate muudatuste projektis ning NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade (aastaiks 1986—1990 ja ajavahemikuks kuni 2000. aastani) projektis.

Need tähtsaimad parteidokumendid on juba peaaegu kolm kuud olnud kommunistide, kõigi meie vabariigi töötajate tähelepanu keskmes, ütles sm K. Vaino. Oma arvamust nende dokumentide kohta avaldas iga neljas kommunist, koos parteitutega aga võttis koosolekutest osa 214 000 inimest. Kongressielsete parteidokumentide arutamine on kujunenud asjalikuks arvamustevahetuseks, pakiliste probleemide lahendamise kõige efektiivsemate teede kollektiivseks otsimiseks.

Edasi peatus sm K. Vaino tootmise intensiivistamise probleemidel — partei poolt üles seatud tähtsaimal ülesandel — ja nende probleemide lahendamise teedel.

Aruandeperioodil oli vabariigi parteiorga-

nisatsiooni põhitähelepanu pööratud Eesti NSV majanduslikule ja sotsiaalsele edasiarendamisele, sellele, et suurendada tema panust meie maa ühtsesse rahvamajanduskompleksi. Tööstustoodangu väljalase kasvas viie aastaga 14,5 protsenti, pool aastat varem täideti tööviljakuse tõusu ülesanne. Meie vabariigi põllumajandustöötajad jõudsid piima tootmise osas toitlusprogrammiga ettenähtud tasemele, liha osas aga selle lähedale. Realiseeriti ulatuslik ehitusprogramm, edasi arenesid kõik transpordi- ja sideliigid, tugevnes kõigi elanikke teenindavate tootmisharude materiaal-tehniline baas, tehti tööd tootmise efektiivsuse suurendamiseks.

Kuid ikkagi ei õnnestunud meil kõike kavandatut saavutada, rõhutati ettekandes. Peaülesanne, mis seisab meie ees käesoleval viisaastakul, seisnebki nimelt selles, et saavutada põhjalik pööre tootmise intensiivistamise suunas. Igas majandusharus, igas ettevõttes tuleb valdav osa tootmise juurdekasvust saada kvalitatiivsete tegurite ärakasutamise teel. Selle ülesande lahendamisele tulebki koondada vabariigi parteiorganisatsiooni, nõukogude ja majandusorganite, kõigi ühiskondlike organisatsioonide jõupingutused ning töökollektiivide loomeenergia. Teaduslik-tehnilise progressi ning tootmise intensiivistamise tingimustes kerkib praktilises tegevuses esiplaanile kvaliteedi probleem.

Kuid kõikjal ja kõik juhid ei ole mõistnud selle töö tähtsust ja vajalikkust. Tuleb enda ette seada ülesanne, et kõik evitatavad tooted vastaksid kõrgeimale kvaliteeditasemele.

Aruandes märgiti, et erilise vastutusega tuleb suhtuda nende uut liiki toodete evitamisse, mis tähendavad teaduse ja tehnika progressi ning mille tasemest ja kvaliteedist sõltub ka tehniline progress muudes harudes.

(* Avaldatakse lühendatult.)

Edasi käsitleti aruandes teaduslik-tehnilise progressi kiirendamise teid. Küsimuse lahendamise tugineb paljus olemasoleva tootmispotentsiaali uuendamisele, materiaalse ressursside kokkuhoiule ja teaduse sidemetele tootmisega. Rohkem kui kolmandikul seadmetel on praegu ületatud normatiivne tööaeg. Ligi pooled mehhaniseeritud vooluliinid ja enam kui 40 protsenti automaatiinid on üle kümne aasta vanad. Ennekoike tuleb järsult muuta oma suhtumist seadmete väljavahetamise, järjekindlalt taotleda, et põhiosa eraldatavatest kapitalmahutustest läheks seadmete uuendamisele. Samuti tuleb vähendada valmistatavate toodete materjalimahukust 4—5 protsenti ja saavutada energiaressursside kokkuvõid. Esiialgu pole tugevaid sidemeid teaduse ja tootmise vahel. Viimase kolme aasta jooksul on Eesti NSV Teaduste Akadeemia poolt esitatud 40 ettepanekut, kuid nende saatus on jäänudki küsimärgi alla. Teadlaste ettepanekud käivad läbi paljude vastutavate töötajate käest, kuid pahatihti jäävad pidama poolel teel, leidmata tellijat. Mõju avaldab ka see, et lahendused pole alati praktilise kasutamise valmidusastmega. Teaduslike lahenduste juurutamise resultatiivsus sõltub teadlastest enestest, nõuab neilt suuremat visadust.

Põllumajanduses on liiga suur vahe eesrindlike ja nõrkade majandite vahel ning kaheteistkümnenda viisaastaku pingeliste plaanide täitmise tagamiseks on vaja töötada loovalt, asjatundlikult ja vastutustundega. Loomakasvatases tuleb ka edaspidi laiendada intensiivnuumamist, eelkõige omatoodetud sööda baasil, ning parandada karja tõuomadusi. Piimakarjakasvatases on vaja saavutada loomade ratsionaalsem ja teaduslikult põhjendatud söötmine söötade parima tasakaalustuse alusel, paljudel majanditel tuleb aga mõelda põhikarja suurendamisele ja selle täiendamisele kõrgproduktiivsete loomadega. Loomakasvatuse saaduste tootmist aitavad suurendada ka ettevõtte ja organisatsioonide abimajandid ning individuaalsektori edasiarendamine. Loomakasvatuse saaduste tootmist on võimalik suurendada üksnes siis, kui tunduvalt tõstetakse maaviljeluse produktiivsust ja stabiilsust, eeskätt söodatootmisel.

Lisaks sellele rõhutati aruandes vajadust suurendada kapitalmahutuste efektiivsust ja parandada transpordi tööd.

Rääkides rahva heaolu parandamisest, ütles sm Vaino, et praegu on teravamalt kui kunagi varem ja uut moodi tõusnud päevakorda tarbekaupade tootmise ja teenindussfääri arendamise küsimused, suuremat tähelepanu nõuab elamuehituse olukord.

Inimeste poolehoid kuulub üha rohkem kõrge kvaliteediga, moodsatele toodetele. Samal ajal ei jõua tööstus nõudlusele järele, ei rahulda küllaldaselt tarbija kasvavaid

nõudmisi. Vastavatel ministriumidel, Hinnakomiteel ja Plaanikomiteel tuleb nendesse küsimustesse suhtuda rangemalt, riiklikult seisukohalt. Samasuguse teravusega on vaja seada ka elanike teenindamise parandamise küsimused.

Nende eesmärkide saavutamiseks on vaja meie vabariigi rahvamajanduses pöörata suurt tähelepanu juhtimise, planeerimise ja majandusmehhanismi täiustamisele.

Meie ees praegu seisvate kvalitatiivselt uute ülesannete ulatus ja iseloom nõuavad objektiivselt inimteguri aktiveerimist, öeldakse aruandes. See tähendab, et ka parteiorganisatsioonid peavad pöörama enam tähelepanu ideoloogiatööle. Esiialgu ei ole neil õnnestunud vajalikul määral tagada ideoloogilise, organiseerimis- ja majandustegevuse ühtsust ega saavutada kogu kasvatustöö suunamist elus üleskerkivate probleemide lahendamisele. EKP Keskkomitee tegeles aruandeperioodil pidevalt töötajate ideelis-poliitilise kasvatamise küsimustega. Kuid partei propagandisti sõnu ei kindlusta kaugeltki alati vajalik organiseerimistöö, mis oleks otseselt suunatud praktilisele tegevusele. Parteiorganisatsioonid tegelevad veel vähe sotsiaalse ja majandusliku arengu kiirendamise ideoloogilise tagamisega. Mitte alati ei kasutata selleks läbimõeldult majanduslikke ja sotsiaalseid hoobasid, moraalseid ja materiaalseid stiimuleid. Vähe hoolitsetakse sotsialistliku võistluse kasvatusliku mõju tõhustamise eest.

Lisaks sellele on vaja muuta suhtumist kaadri majandusalasesse, tehnilisse ning kutsealasesse ettevalmistamisse ja kvalifikatsiooni tõstmisse, tagada inimeste uutmoodi majanduslik mõtlemine, tõhustada klassikasvatust, tugevdada sotsialistlikku kõlblust, kindlustada kooli ja elu sidemeid ja hoolitseda rohkem kultuuri arendamise eest.

Sellega seoses rõhutas sm Vaino, et tähtis on tõsta parteiorganisatsiooniline töö uute nõudmistele tasemele. Selleks on vaja tugevdada parteiridu, täiustada tööd kaadriga, omandada nüüdisaegne tööstiil, parandada nõukogude ja ühiskondlike organisatsioonide tööd.

Aruandeperioodil tehtud töö analüüs veenab ikka ja jälle, et edu vältimatu tingimus on loov töösse suhtumine, suur nõudlikkus ning igapäevane isiklik vastutus oma töö eest, öeldakse ettekandes.

Partei läheb oma korralisele kongressile täpse töö- ja rahuprogrammiga, mõistes suurt ajaloolist vastutust meie maa ning inimkonna rahuliku tuleviku tagamise eest, ütles sm Vaino lõpetuseks. EKP XIX kongressi delegaatide nimel kinnitas ta Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee ja tema Poliitbüroole, et meie vabariigi kommunistid rakendavad kogu jõu, kõik teadmised ja kogu energia uute kõrgete rajajoonte saavutamiseks, partei peakursi elluviimiseks.

(ETA)

EKP Keskkomitee pleenum

1. veebruaril toimus EKP XIX kongressil valitud EKP Keskkomitee esimene pleenum.

Pleenum valis EKP Keskkomitee esimeseks sekretäriks K. VAINO. EKP Keskkomitee teiseks sekretäriks valiti G. ALJOŠIN ning EKP Keskkomitee sekretäredeks N. GANJUŠOV, R. RISTLAAN ja A.-B. UPSI.

EKP Keskkomitee büroo liikmeteks valiti N. JOHANSON, K. KORTELAINEN, L. LENTSMAN, V. LIIV, O. MERIMAA, M. PEDAK, A. RÜÜTEL ja B. SAUL.

EKP Keskkomitee büroo liikmekandidaatideks valiti A. ALMANN, A. SOIDLA, I. TOOME ja H. VELDI.

EKP Keskkomitee pleenum kinnitas osakonnajuhatajad. Parteiorganisatsioonilise töö osakonna juhatajaks kinnitati A. SOIDLA, propaganda- ja agitatsiooniosakonna juhatajaks T. LEITO, välissidemete osakonna juhatajaks M. MURNIKOV, teaduse ja õppeasutuste osakonna juhatajaks A. ABEN, kultuuriosakonna juhatajaks K. TAMMISTU, põllumajanduse ja toiduainetööstuse osakonna juhatajaks I. KALLAS, tööstusosakonna juhatajaks K. BENNO, transpordi ja side osakonna juhatajaks V. ILVES, ehituse ja linnamajanduse osakonna juhatajaks N. IVANOV, kergetööstuse ja tarbekaupade osakonna juhatajaks J. ALLMERE, kaubanduse ja teeninduse osakonna juhatajaks R.-R. MERISALU, ökonomika osakonna juhatajaks V. PAULMAN, administratiivorganite osakonna juhatajaks P. VASSIKOV ja üldosakonna juhatajaks V. RENSER. EKP Keskkomitee asjadevalitsejaks kinnitati V. KOORT ja EKP Keskkomitee juures asuva parteikomisjoni esimeheks L. LENTSMAN.

EKP Keskkomitee pleenum kinnitas ajalehe «Rahva Hää» toimetajaks H. TOMINGA, ajalehe «Sovetskaja Estonija» toimetajaks S. TARAKANOV, ajakirja «Eesti Kommunist» peatoimetajaks L. ANNUSE ja ajakirja «Aja Puls» peatoimetajaks V. LILLEMÄE.

Pleenumist võtsid osa NLKP Keskkomitee parteiorganisatsioonilise töö osakonna sektorijuhataja asetäitja V. SAHHAROV ja selle osakonna instruktor A. JARTŠAK.

(ETA)



6 EKP XIX kongressi delegaadid Robert Adamson, Nikolai Tšurilin, Marina Žuravljova, Helve Raik, Peeter Orav, Elsa Gretškima ja Evi Soo vastuvõtul Eesti NSV Haridusministeeriumis.

TONU KALLE foto

Õpilaste tunni- ja kooliväline tegevus ning selle koht kommunistliku kasvatuse süsteemis

KALJU LUTS,
Eesti NSV haridusministri asetäitja

1985. a «Nõukogude Kool» nr 2 käsitles klassi- ja kooliväliseid tööd. Püüdsime seal koos koolivälise lasteasutuste töötajatega anda piirjooned, tuletada meelde ajalugu, kuidas ja miks tekkis Nõukogudemaal pionieriorganisatsioon ning kuidas peaks tänapäeval edasi arenema klassi- ja kooliväline tegevus, eriti aga komsomoli- ja pionieritöö. Koolireformi elluviimine, uued parteidokumendid ja kättesaadava info kasutamine tingivad vajaduse veel kord seda teemat käsitleda.

Aastakümneid tagasi arvati, et õpilase kogu mõjutus-kasvatusteskond on ainult õppetund. Aga mida õieti tähendab nõudmine, et noorsoo kasvatamine meie maal on kõikide asi, või Lenini tuntud loosung: kogu noorsoo õpetamine ja kasvatamine peab olema temas kommunistliku moraali kasvatamine? Need on omavahel tihedasti seotud mõisted.

Dokumendid, mis pikaks ajaks annavad meie maal tehtavale suuna, on Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei programm ning NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastaks 1986—1990 ning ajavahemikuks kuni 2000. aastani.

Meie riigi juhtdokumendid kinnitavad veel kord küll juba teada, aga ikka ja jälle kahe silma vahele jäetud tõesid, et haridus ja kool meie maal on pidevas arengus, üha uuenevad ning komplitseeruvad ülesanded, mis tuleb täita uue noore inimese kasvatamisel koolis. Igakülgsest arenenud nõukogude patrioodi kasvatamine ei ole jäetud ainult kooli õlgadele. Selle sätestavad nii koolireform, mille elluviimist partei programm rõhutab, kui ka ülesanded massikommunikatsioonivahendite, kultuurisüsteemi asutustele.

Meie ülesanne on vaagida noore põlvkonna kasvatussituatsiooni ja mobiliseerida kõik vahendid kasvatamiseks noortest just niisuguseid kodanikke, keda ootab kodumaa.

Karl Marx on öelnud, et kommunismi ajal saab inimesele suurimaks väärtuseks vaba aeg. Meie elukorraldus annab juba praegu nii mõneski valdkonnas välja niisuguse kommunismi mõõdu, mida mõtles Karl Marx. Näiteks lastele ja noortele loodud võimalused on sellele päris lähedased. Siit aja probleem. Aga aja probleem saab käegakatsutavaks ka NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundadest tulenevalt. Põhisuundades öeldakse: «Aktiivsemalt kasvatada igas inimeses arusaamist, et on vaja kohusetundlikult töötada ühiseks hüvanguks, kujundada temas ühiskonna ees isikliku vastutuse tunnet töö tulemuste eest.»... «Tagada elanike haridus- ja kultuuritaseme tõus, rahuldada täielikult nende vaimseid vajadusi.»... «Parandada kõigi elanike kategooriate vaba aja veetmise vorme ja organiseerimist.»

Kirjutasin sõrendatult viimase lause, kuigi tegelikult oleks tulnud sõrendada kõik tsiteeritu. Asi on võtmeülesandes. Kõige muu jaoks on tegelikult olemas funktsionäärid, leitakse ka töö intensiivistamise nõudest tulenevalt vajalikud vahendid. Vaba aja sisustamiseks aga peale võimaluste loomise pole siiani täielikku katet leitud. Meenutame, kui suuri lootusi vaimse tegevuse, spordi jm arengule asetati, kui mindi üle õpülevasele töönaalale. Tulemused ei vastanud kaugeltki ootustele. Miks? Sellepärast, et polnud õigesti ette valmistatud inimeste vajadusi.

Kui praegu räägitakse inimeste vaimsete vajaduste täielikumast rahuldamisest, tuleb eelkõige rääkida nende vajaduste kujundamisest, mis ühtlasi on ka vaba aja veetmise probleem. Õigesti korraldatud vaba aja veetmine kujundab terved ja mõistlikud vajadused, nende alusel kujuneb välja rikastav vaba aja veetmine, mis on mitte ainult isiksuse arengu vältimatu tingimus, vaid ka üks põhieeldusi kommunistliku ühiskonna ülesehitamiseks, niisuguste inimeste ettevalmistamiseks, kes ühtaegu on intensiivsed loojad ja ka intensiivsed tarbijad, kelle juures need kaks külge on tasakaalus.

Muidugi eeldavad efektiivsus ja intensiivtamine igalt töötajalt tööaja maksimaalset kasutamist, sellegi aja maksimaalset kasutamist, mille jooksul õpitakse tööinimeseks saama. Sellest kontekstist on hästi mõistetav nõue, et koolitöö põhivorm — õppetund — oleks maksimaalselt ära kasutatud õppetöös ja kommunistlikuks kasvatuseks selle sõna õiges tähenduses. Õppetund peab õpetama töökultuuri, kindlate, püsivate teadmiste omandamise kunsti, harjutama lugema ja leidma loetavast peamise, suunama juurdlema, kasutama analooge, äratama huvi teadmiste vastu, soovi üha enam teada, andma oskusi,

kujundama harjumusi, õpetama eneseanalüüsi, hinnangukriteeriume, kujundama vaimse ja mõnel juhul ka kehalise töö vilumusi ning palju muud nii aineõpetuse traditsiooniliste vormide kui ka uute ja taasleitud vanade, kuid igal juhul novaatorlike töövormide kaudu. Aga eelkõige peab õppetund õpetama õigesti kasutama aega ja suunama lapsi ning noori ka pärast õppetunde sihipärase tegevuse juurde. Kui seda suudetakse, on õppetund hea ja väärrib puutumast.

Käesoleva artikli ülesanne ei ole õppetunni võimaluste ja selle kaudu saadud tulemuste hindamine, vaid võimaluste arutamine isiksuse kasvatamiseks klassi- ja koolivälise tegevuse kaudu.

Klassi- ja koolivälise aja kasutamise probleem on heterogeenne. Ei saa annete kiiremaks ja kvaliteetsemaks väljaarendamiseks kasutatud aega samastada lihtsalt hulkumisele ja sihipärasele tegevusele kulutatud ajaga. Need on äärmused. Aga vahele mahub hulk otsimisi ja keerdkäike, mis kõik elukutsevalikule suurt mõju avaldavad. Võib-olla suurematki kui kutsenõuandlad. Viimane märkus pole mõeldud kutsenõuandlate vastu, vaid selleks, et algusest peale kutsuda vaba aja veetmise probleemi lahendusteedele kaasa mõtlema ka kutsenõustamise töötajaid. Side on siin tugev ja märgatav.

Õpilase kasutuses olev aeg ja selle võimalik kasutamine

Tänapäeva haridustöötaja ja lapsevanem peavad mõistma, et kui täiskasvanul on kiire ja ta on närviline situatsioonis, kus tuleb alatihti valida paljude kohustuste, käskude, keeldude ja võimaluste vahel, siis veelgi raskem on lapsel. Tema ei oska teadmiste ja kogemuste puudusel valikusuundade üle otsustada. Vajaneb ühist arupidamist, kuidas paremini suunata õpilase päeva-, nädala-, õppeveerandi ja -aasta režiimi, nii et sellest oleks kasu olevikus ja tulevikus, et peetaks silmas igakülgset arenenud isiksuse kasvatamist. Väljapakutav pole teaduslikult läbi töötatud, kuid mõnigi kord praktikas proovitud, tuginedes normaalsele perekondlikule situatsioonile. Arvan, et kõik järgnev on kasutatav ka hälvikperekondade laste puhul, kui vaid kool (klassijuhataja, pikapäevarühma kasvataja, iga õpetaja) tööpoolest tegeleb iga õpilasega.

Nooremate klasside õpilane viibib koolitundides mitte üle 5 astronoomilise tunni ööpäevast. Keskmistes klassides kulub selleks tavalise koolikorralduse juures mitte üle 6 tunni ja vanemates klassides mitte üle 7 tunni. Kui pidada õigeaks, et õpilane magab keskmiselt 9 tundi ja kulutab igapäevatoimingutele (söömine, koolist koju tulek ja koolimine, ajalehtedega tutvumine ja keskustelu sõpradega, poeskäik ning kodu koristamine jms) mitte vähem

kui 3 tundi ööpäevast, siis sõltuvalt vanusest jääb õppimiseks kodus ja vaba aega vastavalt 7, 6 ja 5 tundi ööpäevas. Kui õpilane tööpoolest nii õpiks, nagu kehtivad normatiivid ette näevad, jääks temal endal ja tema vaba aja eest hoolitsejatel aega sisustada vaid vastavalt 5, 3 ja 1 tund ööpäevas.

Siit saab teha hulga vajalikke järeldusi. Kõigepealt: nooremate laste vaba aja eest hoolitsemine on tõsine probleem eriti seetõttu, et harjumused ja tahtmised ning vajadused kujunevad just nooremas eas. Täiesti arvestatav on vajadus korraldada keskmise kooliea vaba aega. Üsna vajalik on aga võimaldada vanemale koolieale rohkem niisugust aega, mida iga õpilane saaks tööpoolest kulutada isiksuse väljaarendamiseks, mis lõpuks tuleks kasuks kollektiivi(de)le, kellega ta oma tulevikutee seob.

Kõigepealt tuleks lähtuda vajadusest varakult käsile võtta kutsesuunitlus, et ka 9. klassi ei tuleks õpilane õppima üldse, vaid kindla kutsesooviga saada matemaatikuks, filoloogiks, arstiks või pedagoogiks. Nii oleks meil tegu üldisele kutseõpetusele üleminekuga ja õppimine langeks kokku huvitegevusega, mille juures ajafaktoril on juba hoopis teine osa ja ülesanne. See eeldab tunni teistsugust kasutegurit koolis.

Taas oleme jõudnud klassi- ja koolivälise tegevuse sidemeteni õppetunniga. Kuidagi ei saa mööda minna õpetaja ja klassijuhataja määravast rollist. Õpetaja teab, kas lapsel (noorukil) on vaja enam tegelda enese kehalise või vaimse arendamisega; käelise tegevuse omandamise või lauluhääle viimistlemisega; selgusele jõuda moraaliprintsiipides või hoopis ületada argus jne. Õpetajal on teada, mida koolis teha saab, milleks mujalt abi hankida. Õpetaja teab oma igapäevaste kontaktide kaudu õpilastega, kelle mõju on tugevam ja kelle osa vajaks tugevdamist, kelle õpetusi peab ümber rääkima ja kuidas seda teha, kes tema kolleegidest töötab nii, et lapsed õpetajat ka pärast tunde rahule ei jäta.

Viimane ongi tõeline õpetaja, tema kaudu kulgebki nii kutsesuunitlus kui ka vaba aja probleemi lahendamine ja vastupidi: niisuguse õpetaja puudumisel on koolis «valge laik» või «tühi koht» — kuidas soovite. Valget laiku on kergem täita, küll kellegi teise tööga, aga ikkagi võimalik. «Tühi koht» pole tühjus, vaid kasvatuseeles vastumõju, kasvatussituatsioon, kus õpetaja on võtnud ära tahtmise õppida keeli või matemaatikat, produktiivse mõtlemise vajaduse ja julge eneseväljenduse. Selline olukord on reformiaegses koolis lausa lubamatu. Niisuguse õpetaja tund ei saa olla püha ega puutumatu.

Koolil peab olema hea ja põhjalik ülevaade sellest, mis on ja mida ei ole; mida saab ja mida ei saa; kes teeb ja kus tehakse ja seda igast õpilasest lähtudes, sest me räägime tänasest koolist kui isiksuste kasvulavast. Nii on Kohtla-Järve 5. ja Tallinna 53. ning Põlva keskkoolis.

Nendes koolides on see mitmeski mõttes niimoodi, kuigi kasvuruumi, nagu öeldakse, on eelõeldust lähtudes nendeski koolides.

Kool peab tagama kommunistliku kasvatuses vastavalt kõigile komponentidele. Kui ta suudab seda intellektuaalselt ja poliitiliselt, aga vajaka jääb esteetilise, töö-, kehalise või kõlbluskasvatuse valdkonnas, tuleb abi otsida koolivälistelt asutustelt, teistelt info- ning õppekanalitelt. Siin pole midagi taunimisväärselt, sest noorsoo kasvatamine on ju kõiki-de asi. Taunimisväärne on hoopis see, kui oma puudusi ei tunta või püütakse teha nägu, et tullakse ise kõigegea toime.

Viimane seisukoht on kahjuks sageli omane nendele asutustele, kus eelistatakse n-õ vaikset äraolemist ja kartusest oma autoriteedi pärast ei taheta kasvatustöö raskusi teistega jagada. Tugev isiksus ja tugev kollektiiv tunnistavad oma puudusi ja vajakajäämisi, ütlevad ausalt, millega nad ilma teiste abita toime ei tule. Oma tegevuses ebakindlad püüavad millegipärast oma valgeid laike varjata. Nendest võib muidugi aru saada: algab ju valgete laikude täitmine sellest, et teha kindlaks vajadused ja võimalused puuduste kõrvaldamiseks.

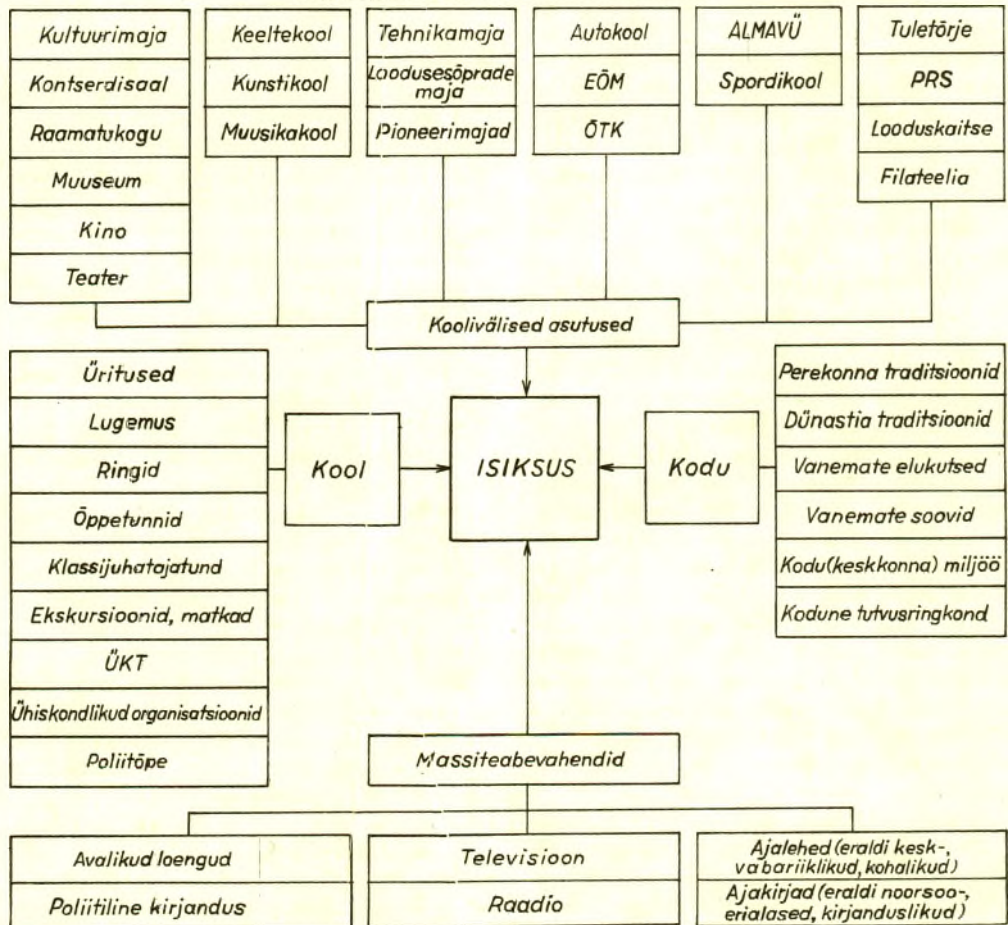
Kus see nii on, seal on tegemist hea kollektiiviga. Täna on muide üsna raske nii vajaduste kui ka nende rahuldamise võimaluste

kindlakstegemine. Vajaduste hulk ja iseloom on tohutult kasvanud. Seda mõistab igaüks, kes lahtiste silmadega ringi käib, rääkimata õpetajast. Siit johtub isiksust mõjutavate kanalite suur arv. Nii NLKP programmis kui ka majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuun-dades on isiksuse kujundamisel ette nähtud senisest ulatuslikumalt kasutada massikom-munikatsioonivahendite, kultuuri- ja spordi-asutuste osa. Kõik see mõjutab noort isiksust ka koolis. Kuidas see mõju lihtsustatud skeemil välja näeb, sellest allpool.

Isiksuse kujunemist mõjutavad organisatsioonid ja institutsioonid

Nagu skeemil näha, on õpilane paljude mõju-kanalite kaudu asetatud olukorda, kus ta kas saab erakordselt head võimalused arenguks juhul, kui kõik mõju kanalid on häälestatud ühele lainele, või satub hoopis küsimuse ette: kust mida võtta. Arvestada tuleb võimalust, et mõjutused võivad üksteist neutraliseerida, samuti seda, et ainult mitme positiivse, ühe-suunalise mõjutuskanali koosmõju võib anda soovitud positiivseid tulemusi.

MÕJUTUSKANALID, MILLEDE KAUDU ISIKSUST PIDEVALT KUJUNDATAKSE JA MILLEDE MÕJU TULEB ARVESTADA NII ISIKSUSEL, MÕJUTAJATEL KUI KA VÕIMALIKEL KOORDINAATORITEL



Oleme harjunud olukorraga ja kinnitame seda pidevalt sõnades ning nõudmistes kooli vastu, et noore isiksuse peamine kasvataja on kool, vähemal määral ka perekond. See lihtne skeem on väga levinud ja mugav. Alati on teada, kes on süüdi, alati on selge, kellelt vastutust nõuda. Kuivõrd vanematelt on tülikas alati aru pärida, kuigi sedagi püütakse üha rohkem teha, on peamine vastaja ikkagi kool. Kas ta saab seda teha?

Eespool oli juttu, kui palju oma ajast peab laps veetma koolis, kui kaua kodus õppima. Kas ta seda teeb, on juba hoopis iseküsimus. Miks peaks nooruk lugema Tolstoid, kui samal ajal tuleb televisiorist saade «Kontakt», kus tänavaintervjuudes selgitatakse, mida keegi arvab tänapäeva moest või punkaritest. Kõigi arvamused on võrdsed, sellest tehakse järeldusi. Kui nii, milleks siis vaevata pead nii vana mehega nagu Tolstoi. Või tullakse koolist, tuju paha, sest matemaatikatunnis selgus, et pea ei võta. Nüüd on valida, kas teha endale asi selgeks, mis nõuab juba ette teades suurt pingutust, või lüüa käega. Seal tuleb appi «Noorte Hääl»: «Meie klass. Täna räägime...» paneb asjad paika. Selgub, et õpetaja on halb suhtleja ja üldse see matemaatika on kõigi jaoks probleem, järelikult mitte kellelegi probleem.

Need olid vaid üksikud näited sellest, et kooliväline mõju, ükskõik mis kanali kaudu, peab olema koolipoolset arvele võetud, muidu ei saavutata tänapäeva koolis isiksuse mõjutamisel kuigi suurt efekti.

Nagu tegelikkuses teada ja skeemiltki näha, on koolil oma mõju tagamiseks hulk võimalusi. Skeemil toodu pole muidugi veel kõik, aga siiski olulisim. Meenutan Aleksander Elango mõtet: kui koolitöö piirdub ainult tundide andmise ja tundides käimisega, siis pole selles koolis midagi teha ei õpilasmavalitsusel ega saa rääkida kooli oma näost.

Mida koolilt oodatakse? Opetunnist oli eespool põgusalt juttu. Olulisel kohal kooli kasvatusprotsessis on ka klassijuhatajatöö, selles omakorda klassijuhatajatund, mille läbi toimub peamine õpilase, s. o isiksuse arengu analüüs. Siin antakse hinnanguid ja soovitusi. Seepärast olen nende klassijuhatajate poolel, kes kuidagi ei taha oma tunde loovutada reglementeeritud üritustele. Täna on klassijuhatajatunni osatähtsus tõusnud võrdeliselt info-fulvaga. Hea klassijuhataja saab nendest tundidest teada, mida ta peab soovitama oma kolleegidel teha teisiti, et õppeainete kasvatusmõju oleks suurem; mida teha järgmistes klassijuhatajatundides; mida soovitada kolleegidele arvestamiseks massiteabe seisukohti. Hea klassijuhataja saab just siin kõige paremini hinnata õpilaste püüdlusi enese arendamiseks sihipäraste ettevõtmiste kaudu.

Esmane sihipärane tegevus igale õpilasele peale õppetundide on osalemine õpilasingides. Tingimata on vaja, et iga õpilane käiks mõnes ringis. Jälle meenub Nõo keskkool, kus suurt

tähelepanu osutatakse esteetilise kasvatuses ringidele. Oleks hea, kui selle mudeli järgi talitatakse kõikides koolides. Kui kool pole aastaid edu saavutanud aineolümpiaadidel, siis kutsuda ellu tugevad teaduskallakuga ringid. Vaja on laia diapasoone õpilasinge.

Viimaste aastate statistika kinnitab, et õpilasingide organiseerimisel on veel suuri reserve. Rohkem kui viiendik meie õpilastest ei osale kooliringides, seitsmendikule õpilastest toimub sihipärane tegevus ainult õppetundides. Eriti halvad on need näitajad vabariikliku alluvusega linnades. Nii ei käinud 1984/85. õppeaastal kooliringides vabariikliku alluvusega linnade 1.—3. kl õpilastest 23,8%, 4.—8. kl 20,1% ja 9.—11. kl 18,4%.

Kui 1984/85. õppeaastal oli koolide juures üldse 14 193 mitmesugust ringi, siis aine- ringe oli nendest 3165 ehk vähem kui 23%. Tekib küsimus: kas ainete õpetamine on nii heal järjel, et pärast tunde pole põhjust nendega tegelda, või vastupidi — ei kutsu enam välja soovi lisatööks. Või on tegu hoopis organiseerimatusega?

Allakirjutanu arvab, et nende ringide taga peitub nii kutsevalik kui ka see, kas reaalseid minnakse õppima heal meelel või hoopis konkursinäitajate alusel. Tehnikaringe oli samal ajal koolides 786 ja põllumajandusringe 407. Kuigi viimaste arv suureneb aastast aastasse, tuleb siiski öelda, et tänapäeval ei ole enam päris hea näitaja see, kui kõikidest kooliringidest on kunstilise kallakuga ringe ligikaudu 70%. See suhe peab paranema nii, et kunstilise kallakuga ringide osa ei väheneks, kuid tehnika- ja aineringidesse haaratud õpilaste osa suureneks. See on aja käsk. Koolides tuleb juhtkonnal ja klassijuhatajail hoolikalt läbi kaaluda, kuidas tagada iga õpilase mitmekülgne areng. Kindlasti on see vaja siduda võimalikult paljude õpilaste osalemisega kooliväliste lasteasutuste töös.

Koolitöös liituvad kasvatusfaktorina tegusalt (või passiivselt, kui seda ei osata hinnata) veel lugemise korraldamine kooliraamatukogu kaudu, ürituste ettevalmistamine, poliitöpe, ekskursioonid-matkad, ühiskasulik töö ja palju muud. Kooliraamatukogu tööle tuleks pöörata üha suuremat tähelepanu. Iga keskkool peaks sisustama raamatukogu juurde lugemissaali, kui selleks vähegi võimalust. Niisuguses lugemissaalis peaks olema võimalik tutvuda uudiskirjanduse, eriti tehnilise ja erialase perioodikaga, kuulata magnetofonilindilt vene- või võõrkeelset teksti, uut muusikat, et kujundada tõepoolest head maitset.

Erakordselt tähtis klassivälises tegevuses on kõigi kooli ürituste eeskujulik ettevalmistamine. Kehtib nõue, et ettevalmistus ei tohi toimuda tundide arvel. Kui see aga nii on, siis süüdi pole siin õpilased ega üksikud õpetajad-vastutajad, vaid halb organisatsioon. Oige korralduse juures on koolipidu või konverents kõikide asi. Sellest räägitakse ainetundides, sellele on määratud kooliraadio saated, seda

arutatakse komsomoli- ja parteikoosolekutel ning pioneerikoondustel ja kaasa löövad kõik. See on võimalik ainult siis, kui igal üritusel on kindel koht kooli üldises kasvatustöö süsteemis ja kui üritus on mitte eesmärk omaette, vaid tõsise, pikka aega kestnud töö kokkuvõte. Siis pole üritus ja õppetund üksteisele vastandatavad, vaid üksteist täiendavad kooli kasvatustöö vormid, milles üritused paistavad silma selle poolest, et nad võimaldavad teha kokkuvõtteid, anda hinnanguid ja soovitusi tegeliku kasvatustöö taseme kohta.

Nii õppetund kui ka ringide ellukutsumine peab silmas pidama kooli, mitte ainult iga isiksuse vajadusi, sest need ei ole vastandatavad. Isiksuse arengus aktsentide asetamisel peab teadma, missugused nendest on tähtsad. Nii näiteks on koolitöös väga tähtis rahu tund, Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäev, teadmiste päev, kosmonautika päev, Nõukogude armee aastapäev ja võidupäha. Kõik muu traditsiooniline lisaks nendele. Tuntud isikute tähtpäevi tuleb tähistada meeldejäädvalt, õpilase arengusse jälgi jäätvalt. Siit järeldus: tähistada mitmekülgset kõike vajalikku, koolis peab olema rohkesti eripalgelisi ringe igale koolileale. Ei saa läbi orkestrita, raadio-, sõnakunsti- ja kunstiringita, ei heade töömeeste ega fotograafideta, ka mitte ajaloolaste ega matemaatikuteta. Kes muidu tähistaks Sofia Kovalevskaja, Gerhard Rāgo, Mstislav Keldōši või Norbert Wieneri tähtpäevi?

Vaja on, et iga pedagoog ise tunneks huvi maailma asjade vastu, põleks soovist saada ja anda, soovitada ja soovitusi saada, küllap siis iga tema õpilane on valmis otsima head sealt, kus seda pakutakse, ja vältima mõtteid otsinguid või negativistlikku kampa, kus ennast realiseerida.

Õpilaste tunni- ja koolivälise tegevust, aga ka tunnitööd mõjutab oluliselt kodu. Isiksuse kasvamise protsessis ei ole sugugi teisejärguline, millisest perekonnast laps või nooruk pärineb. Kui perekonnas peetakse raamatut teadmiste allikaks, siis raamatuga tegeleb heal meel ka perekonna noor liige. Kui perekonnas osatakse hinnata loodust kui meie elu üht kõige suuremat väärtust, siis pole üllatav, et metsaüles kolmest pojast kaks saavad metsameesteks ja üks bioloogiks.

Ka kool saab kaasa aidata, et perekonnas areneksid edasi dünastia traditsioonid. Kangrud saavad kangruteks ja arstid arstideks, see peaks olema loomulik. Kui tahetakse teisiti, on vaja teada selle põhjust. Klassivälise töö peab siin kaasa aitama. Nooruki tegevust mõjutab vanemate elukutse. Ideaalne tundub, kui igas koolis oleks õpilasinge niisama palju, kui palju on vanematel elukutseid. See aitaks leida ja rakendada mõnegi ringi juhina lapsevanemat, mis omakorda tugevamini liidaks kooli ja koduse kasvatustöö. Lapsevanemat ei tohi mingil juhul jätta üksi õpilaste ja ideaalidega. Muidu võib juhtuda nii, nagu ühes Tal-

linna koolis, kus spordilembene isa on teinud väga palju oma poja klassis, aga osa koolimeistreid näeb selles lihtsalt takistust nende tegevusele. See on taunitav arusaamatus, mis tingitud lihtsalt kooli juhtkonna organiseerimistöö nõrkusest.

Nooruki mõjutamisel peab arvestama vanemate soovidega. Väga sageli lähevad need kahjuks lahku nii lapse ja nooruki annetest kui ka reaalsest tulevikuperspektiividest. Abi saab, kui kool soovib lapsevanemale ja lapsele juba varakult enesearendamiseks ja -kontrolleks niisuguseid kooli ja kooliväliseid ringe, mis lapse tegelike eeldustega enam sobivad. Seda on vaja teha varakult ja sellepärast nõuab Haridusministeerium viimasel ajal, et koolides ja koolivälistes lasteasutustes loodaks enam ringe ka nooremale koolileale. Just seda teed kulgeb tõeline kutse-suunitlus, siitkaudu läheb valutulult lastevanemate ning kooli seisukohtade ühtlustamine.

Eriti täna on oluline, et me ei jäta kahe silma vahele tegelikku miljööd, milles laps või nooruk elab. Asjad ja nende puudumine, vaesus ja selle puudumine keskkonnas, kus laps viibib, võib soodustada või täielikult neutraliseerida kõik kooli taotlused. Just selle teguri arvestamise kaudu peaks käima kooli pikapäevaklasside ja -rühmade komplekteerimine, pidades silmas, et pikapäevaryhm olgu pigem lähedasem stuudiole või ringile kui järeleaitamistunnile. Tegelikul arengukeskkonnal on oluline koht inimese mõjutamisel ja seepärast tuleb seda mitte ainult arvestada, vaid sageli ka kooli vahenditega luua, vastukaaluks kodu puudumisele.

Vaja on teada ja arvestada ka kodust tutvusringkonda. Sageli evib lapse arengus onu, tädi, isa või ema töökaaslane suuremat rolli kui vanemad, eriti siis, kui oma isa-ema lapsest suurt ei hooli. Vajaneb teada, kes on need inimesed, ja nende mõju koolipoolse mõjuga siduda. Hea, kui seda mõju saab kasutada ka edaspidi, lapse või nooruki kogu kooli- ja klassivälise tegevuse korraldamisel. Muidugi juhul, kui on tegu positiivse mõjuga. Palju tuleb vaeva näha siis, kui tegu on negatiivse mõjuga. Just siin on tulemused üpris tagasihoidlikud. Selge on, et igasugune arvamus muutumine kellestki läheb läbi tegevuse ja sellepärast asub kõige kindlam mõjukanal — tegevus — õpilasingides jt mikrokollektiivides.

Õpilase isiksust mõjutavad oluliselt massikommunikatsioonivahendid. Väga hea, et paljud nendest pööravad suurt tähelepanu noortele. Nii toimuvad viktoriinid ja võistlusmängud, arutelud ja analüüsid, mis kõik on noorte arenguks vajalikud ja mida saab edukalt kasutada nii tunni- kui ka tunnivälises töös. Massikommunikatsioonivahendite mõju ja populaarsust suurendab veel see, et nad mõjuvad üldjuhul emotsionaalselt ja huvitavalt, konservatiivsete pedagoogiliste kaanoniteta. Aeg nõuab nende osa suurendamist veelgi. Samas vajaneb anda nende tegevusele hinnang (iga

kollektiivi poolt). Vaja on integratsiooni.

Koolides ja ka koolivälistes lasteasutustes on vaja taas ellu kutsuda lugemistoad — nüüd juba võrratult kõrgemal tasemel kui revolutsioonijärgsetel aastatel. Need oleksid siis kas «Kontakti» ja «Noorte Hääle» sõbrad, «Meie klassi» väike sektsioon või mis tahes vahepealset koolikomsomoli juhtimisel. Mõte peaks selge olema. Ajalehe, ajakirja, teleri- või raadiosaadete arutlused peaksid kuhugi välja viima. Seda infot ei saa jätta analüüsimata, muidu võib see pöörduda mõne õpetaja vastu. Veel kord rõhutan: massikommunikatsiooni mõju on suur, seda on palju uuritud, eriti Eesti NSVs, praegu aga kasutame koolis, klassi- ja koolivälises töös kõike selle kanali kaudu pakutud vähe ega ole ka tõsiselt uuritud, millist positiivset kasu kogu sellesuunaline tegevus tänaseks on andnud.

Olemegi jõudnud viimase mõjutuskanali, kooliväliste asutuste juurde. Oleme sellest rubriigist välja jätnud ühe osa, tegevuse elamu-ekspluatatsiooniorganite juures, mis näiteks Tallinnas on väga aktiivne, aga allakirjutanu arvates on see süsteem veel arenemisjärgus ja praegu vara hinnanguid anda.

Nagu skeemilt nähtub, on kooliväliste lasteasutuste ja lihtsalt asutuste nomenklatuur suur ja paljupakkuv. Meie vabariigis on 40 lastemuusikakooli, 7 lastekunstikooli, 27 pioneerimaja/paleed, 6 noorte tehnikute ja 3 noorte loodusesõprade maja, ligi 50 spordikooli ja palju muid asutusi, kus kõikjal ja kõigest peaksid osa võtma meie koolinoored. Milleks need on loodud? Peamiselt kahel põhjusel: et lapsel oleks, kuhu minna vabal ajal, et luua tingimused suurima ühiskondliku rikkuse — annete — väljaarendamiseks. Ja veel kolmaski põhjus: katta emotsionaalseid vajadusi vastavasisulise esteetilis-moraalse ja maailmavaadet arendava tegevusega. Neljaski põhjus muutub üha olulisemaks: need asutused peavad saama meie organisaatorite kaadri ettevalmistamise keskusteks, õppepunktideks.

Selles seoses on erilisel kohal pioneerimajad. Nendest peavad saama igas rajoonis ja linnas noortega tehtava klassivälise töö õppeorganisatsioonilised näidiskeskused. Nendes majades tuleb tegevus nii korraldada, et kõik kommunistliku kasvatustöö komponendid oleksid silmas peetud ja mitte lepitud sellega, mis täna on. Tehnika ei ole vähemtähtis kui kunst, orkester tähtsusetum kui laulukoor. Kõik on tähtsad, vajaneb vaid raskemate asjade käimapanekuks rohkem vaeva näha. Niisugune suund pioneerimajadele on antud. Seega siis, kui ei teata täpselt, millega laps peaks tegutsema väljaspool kooli, et tema tegevus oleks sihipärane ja arendav, tuleks ta viia pioneerimajja. Pioneerimajja tuleb kindlasti väljaõppele suunata ka aktiiv. Kunsti- ja muusikakooli tuleb lapsi panna küll ande järgi.

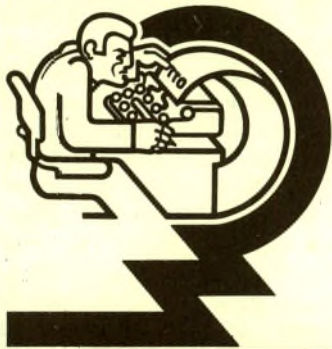
Koolivälise tegevuse mõte hoolduseta jäänud laste äratoomiseks tänavalt väheneb sedamööda, kuidas suurenevad koolide võimalused

pikapäevatöö korraldamiseks. Oleme korduvalt rääkinud sellest, et pikapäevaklassid-rühmad tuleb komplekteerida alates 1. klassist ja säilitada vajaduseni. Kooliväliste lasteasutuste tähtsus kasvab üha õppekeskustena iga indiviidi annete väljaarendamiseks. Nii pioneerimajadel kui tehnika- ja loodusesõprade majadel on kindlad programmid iga eriala õpetamiseks. Sealt saavad võimaldab kooli baasharidust arvestades realiseerida kommunistliku kasvatuse idee igakülgset arenenud inimesest. Siit tuleneb igale koolile ülesanne — tingimata saata oma õpilasi osalema kooliväliste lasteasutuste töös.

Praegu on meie vabariigis võimalik koolivälistesse lasteasutustesse suunata ligi kolmandik kogu õpilaskontingendist. Kui iga õpetaja koolis juhataks ühte õpilasringi, siis võiksime juba täna tagada olukorra, kus iga õpilane, vastavalt oma kalduvustele, on võimeline arendama välja enda kui mitmekülgse isiksuse.

Siit järeldused: kool peab andma igale õpilasele oskuse planeerida oma aega ja soovitava talle, kus on õige tegutseda; kool peab arvestama, et täna ei piisa enam heast õpikust, kindlasti tuleb kasvatustöös arvestada kõiki mõjuskanaleid; kool peab oma suunava tegevusega tagama igale kasvandikule õiged arenguproportsioonid vaimse ja kehalise, tehnilise ja filoloogilise, kollektiivse ja individuaalse tegevuse vahel.

Kooliväliste lasteasutuste osa on tagada kõrgetasemeline, võimalikult individualiseeritud õppe-kasvatustöö ja suurt tähelepanu pöörata organisaatorite kasvatamisele. Pioneerimajade osa tõuseb eriti integraatoritena, sest meie kollektiivse, permanentse kasvatuse suurim vajakajäämine on integratsiooni nõrkus. Head eeskuju pakub Pärnu linn, kus SOPEDKOD püüavad olla koordinaatoriteks. Arvan, et peakoordinaator peaks olema koolist kõrgem instants.



KOOLIJUHI VEERUD

Eesmärgiks on uus kvaliteet

Tööpunalipu ordeniga Tallinna polütehnikumi kavaaegne direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja LEONID TSERKASSOV võttis delegaadina osa EKP XIX kongressi tööst. Toimetus palus teda jagada mõtteid, kuidas parteisuuniseid seostada igapäevatöoga.

NLKP programmi uues redaktsioonis seatakse keskeri- ja kõrgharidussüsteemi ette ülesanne reageerida õigeaegselt tootmise, teaduse ja kultuuri nõudmistele, rahuldada rahvamajanduse vajadusi spetsialistide järele, kelles on ühitatud kõrge kutsealane ettevalmistus, ideelis-poliitiline küpsus ning organiseerimis- ja juhtimistegevuse vilumus. Kuidas on Polütehnikum valmis seda ülesannet täitma?

Ühiskond vajab mitte ainult hea kutsealase ettevalmistusega, vaid ka kutsekindlat spetsialisti, kes juba kooli valides peab olema hästi orienteeritud erialale, mida tahab õppida. Olen täiesti nõus A. Koobi kongressitribüünilt avaldatud mõttega, et kaadri efektiivne ettevalmistamine, paigutamine ja kasutamine sõltub üha enam üldriikliku kutsesuunitlussüsteemi tegevusest. Meil on igas rajas kutsenõuandlad, kuid sageli antakse sealt ainult informatsiooni erialade kohta, mida on võimalik õppida. Vajame aga TRÜ kutsekabineti

tüüpi konsultatsioonipunkte, kus noor inimene saab testide abil ettekujutuse oma võimalustest ja eeldustest ning asjakohased soovitusel, milliseid erialasid eelistada. Väga vajalik on arsti konsultatsioon. Näiteks ei saa igaüks elektrikuks õppida, kuid mõni teine elukute sobib väga hästi, sest praktiliselt on noor inimene ju terve. Niisugust kutsenõuannet ei pruugi edasi lükata 8. või 11. klassi peale, see võiks toimuda märksa varem, et oleks aega valida ja otsustada. Kui juba jutt kaldus võimetele, siis samast sõnavõtust toetan veel diferentseeritud õpetamise arendamise mõtet: asutada kallakuga koole, mille vahel saaks valida vastavalt huvidetele ja eeldustele.

Erialale orienteerida peaks aitama ka vestlus sisseastumisel (tulevikus hakkab ühe sisseastumiseksami asemel toimuma vestlus). Nimetatud abinõud pidurdaksid väljalangust nende arvelt, kes õppimise käigus leiavad, et valitud eriala neile ei sobi või ei meeldi ja lähevad mujale proovima. Veelgi halvem, kui äratundmine tuleb pärast lõpetamist, tehnikaaladel juhtub seda küll harvemini.

Eesmärgiga kaasata spetsialistide ettevalmistamisele asutusi, kus nad tööle hakkavad, lubatakse tänavusest keskeriõppeasutustel vastuvõttu sihtsuunamisega. See tähendab, et asutused suunavad keskkooli ja 8. kl lõpetanud tehnikumi neile vajalikel erialadel, olles kooskõlastanud suunamise ministeeriumi ja plaaniorganitega. Asutus ei maksa õpilastele stipendiumi, kuid võimaldab neile praktika, annab kursuse- ja diplomitööde teemad ning kindlustab lõpetamisel töökohaga. Seega ettevõtte, kes tahab endale noori spetsialiste saada, peab nende koolitamisele kaasa aitama ning tema vastutus suureneb. Seda võimalust on esimestena paremini kasutanud Agrotööstuskomitee, ETKVL, «Eesti Energia». Samal ajal suureneb ka õpilaste vastutus. Asutuste stipendiaate on arusaadaval põhjustel vähem. Kui tahame edasiminekut, on vaja kindlustada üldhariduskoolide, kutset andvate koolide ja ettevõtete tihe kontakt kutsesuunitlustöös.

Kutsealase ettevalmistuse kohta meie tehnikumis mõned arvud. Spetsialistide väljalaskeplaani päevases osakonnas täitsime XI viisaastakul ületamisega, andsime rahvamajandusele 885 noort 9 erialal. Möödunud õppeaastal tõusis viite ja neljandega lõpetanute osakaal 82,1%ni. See näitaja tõendab head kutsealast ettevalmistust, lõpetanute teadmiste tase ja järelikult ka töösseuhtumine on arenenud tõesuited. Omakorda on see hea hinnang pedagoogide tööle.

Käesoleva viisaastaku plaan näeb ette võtta päevasesse osakonda vastu 1200 noort. Oleme oma ülesanded kollektiivs

läbi arutanud, võttes aluseks NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundade projekti. Ettevalmistuse kvaliteedi huvides vähendame erialade arvu. Alles jääb 5 tehnikaprogressiga seotud ja seda kiirendada aitavat eriala: tööstusettevõtete elektriseadmed, elektronarvutusmasinate, riistade ja seadmete ekspluaateerimine ja remont, kontrolli- ja automaatikaseadmete montaaž ja seadistamine, raadioside ja -levi, automaatelekterside.

Kõrget kutsealast ettevalmistust saab anda ainult hea pedagoogide kaader. Praegu toimub meil põlvkondade vahetus, aastaid püsinud koosseis on jõudnud või jõudmas pensioniikka, iga aasta tuleb uusi kolleegide juurde. Üldainete õpetajate saamine ei ole probleem. Erialaõpetajad tulevad enamjagu TPIst. Aidanud on Sideministerium, vaja oleks ka ettevõtete abi, kellele lõpetanuid tööle suuname. Mitte ainult erialaõpetajate leidmisel, vaid ka nende enesetäiendamisel. Õpetaja peab olema kursis kõige uuega, mis tema alal toimub. Korraldatakse erialapäevi (näiteks energetikute päev, automaatikute päev jm), selle kõrval vajame õppepäevi, kus oleks rohkem praktilist osa ja õpetaja saaks õppetööks vajalikku infot.

Vähemtähtis ei ole materiaalbaas. Tehnikumid, mitte ainult meie oma, on juba traditsioonidega õppeasutused ja materiaalbaas vajab tugevasti uuendamist. Seda on pidevalt ka tehtud, kuid praegune aeg seab erinõudeid. Sm. K. Vaino rõhutas kongressi ettekandes vajadust järsult muuta suhtumist seadmete väljavahetamisele. Noori spetsialiste peaks ette valmistama kõige uuema tehnika baasil, meie ministerium aga komplekselt seadmeid ei saa. Tehnikume peaksid aitama ettevõtted, kellele valmistame kaadrit, ja mitte nii nagu seni — vastutulelikult pakutakse vananenud seadmeid. Rõhutan veel kord: vajame kõige ajakohasemat, et spetsialistide ettevalmistamisel käia ajaga sammu: uusi laboreid, kabinette, töökodasid. Sm. A. Koop püstitas oma sõnavõtu küsimuse õigesti, väites, et on aeg mõelda spetsialiseeritud tootmisharu loomisele varustamiseks haridussüsteem moodsate tehnikavahendite, õppe- ja teadusaparatuuri ning mööbliga.

Ideelis-poliitilist kasvatustööd teeme kompleksplaani alusel, mis on koostatud kogu õppeaja peale. Seda plaani pidevalt korrigeeritakse vastavalt vajadusele. Isiklikult olen arvamusel, et alustama peab perekonnas ja selleks vajavad lapsevanemad rohkem suunamist. I kursusel on plaanis palju üritusi, mis aitavad kooli sisse elada, valitud eriala hindama õppida. Suur aktsent on ateistlikul kasvatusel.

Sm. K. Vaino ettekannet kuulates oli paratamatult tahtmine tõmmata paralleele,

vaagida, mis ühes või teises valdkonnas tehtud, mis tegemata. Oeldi, et kõik pedagoogid ei oska äratada noortes huvi ühiskonnaasjade vastu. Polütehnikumis on välja kujunenud süsteem marksismi-leninismi klassikute ideelise pärandi tundmaõppimiseks: õpilased kirjutavad referaate, toimuvad õpilastööde konkursid, konverentsid. Sama kehtib kõigi ühiskondlik-poliitiliste ainete ja NLKP kongressi materjalide tundmaõppimise kohta. Toimuvad kohtumised rahvasaadikutega, parteikongresside delegaatidega, teenekate töö- ja loomeinimestega, asutuste ja ettevõtete juhtidega, diskussioonid noori huvitavatel teemadel jne. Igal kursusel on rõhuasetus eri üritustel.

Praktilises koolitöös kujundame internatsionalistlikku teadvust rahvustevahelise suhtlemise läbi. Polütehnikumis õpib üle 10 rahvuse, õppimine toimub eesti ja vene keeles. Meil on kontaktid Riia, Kaunase, Vilniuse ja Kaliningradi polütehnikumiga, igal aastal toimuvad sportlikud kohtumised ja taidlusfestivalid.

Komsomoliorganisatsioon on suur, hõlmab üle 600 noore. Nagu kõikjal, on ka meil oma aktiivsed (neid on enam) ja passiivsed õpilased. Hea meelega näeks siiski rohkem noorte omaalgatust. Noorte passiivsust soodustab kodune mugavus: spordivõistlused, kino, teatri toob teler koju kätte, tasub vaid nuppu keerata. Osaliselt oleme süüdi ka meie, täiskasvanud, kipume nende eest otsustama, anname lubadusi, mida ei täida. Aruandekõneski leidis äärmärkimist, et inimeguri aktiveerimine oleneb palju sellest, kuidas praktikas on tagatud sõna ja teo ühtsus. Kui see on olemas, siis stimuleerib see initsiatiivi, tema puudumine aga tekitab inimestes rahulolematust, kutsub esile passiivsust. Ettekanne oli väga kriitiline tegematajätmistele aadressil.

Meie maal tehakse palju suuri tegusid, Ainuüksi BAMi ehitamine ja laupäevakud näitavad, et kaugelki kõik pole passiivsed. Kasvatustöös peame jõudma ka kõigi passiivseteni.

Organiseerimis- ja juhtimistöo vilumusi annavad komsomoli- ja ametiühinguorganisatsioonid, õpperühma omavalitsus, ühiskonnalaenu nõukogu jmt. Eesmärk on tulevikus õpilasmavalitsuse osa suurendada.

Praktikal olles osalevad noored ühiskondlike organisatsioonide tegevuses ja saavad kogemusi juurde. Nendega on rahule jäädud. Hiljuti sai tehnikum näiteks Põhja Kõrgepingevõrkudest direktori allkirjaga teate, milles avaldatakse 16 õpilasele tänu praktika ajal tubli töösuhetumise ning spordis aktiivse kaasalõõmise eest.

Organiseerimis- ja juhtimistöo alal vajab noor spetsialist praktika kõrval teadmisi

ka juhtimisteooria, sotsiaalsühholoogia ja ökoloogiakasvatuse valdkonnast. Tuleb mõelda, kuidas seda teha eriainetes kaudu, võib-olla sobiks mõni erikursus. Majandusainetes näiteks korraldatakse rollimänge, mis on õpilastele uudne ja huvitav.

Väga aktuaalne on vaba aja probleem. Noor inimene vajab võimalusi, mille vahel valida ja otsustada. Ühele õppeasutusele ei ole jõukohane paljude erinevate elujõuliste ringide loomine. Täiesti reaalne oleks see aga keskeriõppeasutuste klubile. Tallinnas seni niisugune klubi puudub. Keskeriõppeasutuste direktorite nõukogu on asunud probleemi lahendama, loodame, et edukalt. Kõrgemates instantsides on meie ettepanekusse mõistvalt suhtutud.

NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuundades toodud nõuet juurutada spetsialistide ettevalmistamisel õpetamise efektiivseid meetodeid rõhutas äsjasel parteikongressil ka EKP Keskkomitee esimene sekretär K. Vaino. Milles näete oma ülesandeid koolijuhina ja koduvabariigi keskeriõppeasutuste direktorite nõukogu esimehena selle nõude täitmisel?

Tänapäev vajab igakülgselt haridust, et spetsialist suudaks paremini orienteeruda oma kitsas ainespetsiifikas. Seetõttu on tehnikumide õppeplaanidesse viimastel aastatel toodud keskkoolis õpitavaid ülesandeid, näiteks bioloogia, majandusgeograafia, nõukogude õiguse alused, käesolevast õppeaastast ka informaatika ning arvutustehnika alused kõigil erialadel. Alates käesolevast aastast tuleb lõpetajatel lisaks diplomitöö kaitsmisele sooritada riigieksam ühiskonnaõpetuses. Vene keelt õpiti eesti õppekeele rühmades varem vaid I ja II kursusel, nüüd lisandus III ja tulevast õppeaastast ka IV kursus. Tehnikumide tarbeks anti välja hea õpik, palju on didaktilist materjali. Vene õppekeele rühmad õpivad eesti keelt.

Teiselt poolt eeldab tehnikaprogress ka väga kitsast spetsialiseerumist. Vajame õppeaineid, mis tutvustaksid teaduse nüüdistaset. Elektronarvutusmasinate, kontrolli- ja automaatikaseadmete montaaži ning seadmestamise erialadele on mõeldud uus kursus — robotitehnika.

See ongi XII viisaastaku eripära — väga paindlikult orienteeruda spetsialistide ettevalmistamises, mitte hoida kinni väljakujunenud stampidest.

Õpetaja peab suutma ajaga kaasas käia ja teda tuleb selles abistada. TPedI täiendusteaduskonnas kursused läbiteinud on seal pakutavaga rahul, kuid nagu juba ütlesin, vajame erialast täienduskoolitust. Praegu on see võimalus ainult sideerialade õpetajatel.

Talvevaheajal korraldasime kõigile õpetajatele taskuarvuti kasutamise lühikursu-

se, lektoriteks oma kolleegid V. Luigelaht, A. Arrak ja J. Judeikin. Käisime ekskursioonil TPI arvutuskeskuses. Seda selleks, et õpetajad orienteeruksid teise kirjaoskuse võimalustes. Peab ütleva, et nad suhtusid väga mõistvalt. Ka õpilased on huviga asja juures. Ootame kooliarvuteid. Praegu toimub arvutamine taskuarvutite tasemel, ainult elektronarvutusmasinate, riistade ja seadmete eksploatatsiooni ja remondi eriala õpilased saavad praktika ning laboratoorseid tööd arvutuskeskustes.

Keskeriõppeasutuste direktorite nõukogu tegeleb paremate kogemuste tundmaõppimise ja levitamisega. Oleme püüdnud jõudumööda kaasa aidata lahendamist vajavatele probleemidele, öelnud oma sõna sporditöö, juhtiva kaadri osavõtu kohta poliitilisest kasvatustööst, komsomoli parteilise juhtimise parandamiseks jne. Arvutitehnika rakendamisel sai eeskuju võtta Polütehnikumist. Eesti NSV teenelise õpetaja V. Luigelahe koostatud taskuarvuti kasutamise lühikursus tehnikumidele on paljundatud kõigi süsteemi asutuste tarbeks.

Ka puudustest ei minda vaikides mööda. Praegu on päevakorral ühiselamud. Oleme suurendanud kontrolli ja nõudlikkust, remontinud, sisustanud, hoolitsenud toitlustamise, olme ja vaba aja veetmise võimaluste eest. Õpilaste tehnilise loometöö hoogustamiseks korraldati kõigis koolides näitused, paremate näidistega saab tutvuda vabariiklikul väljapanekul Eesti NSV Rahvamajandusnäitusel 15. märtsist 7. aprillini. Sealt valitakse eksponaadid üleliidulisele näitusele. Mais on Tallinna planeeritud üleliiduline keskeriõppeasutuste nõupidamine.

Kavas on põhjalikult tundma õppida NLKP XXVII kongressi materjale, häälestada inimesi selle jaoks, mis tarvis teha. Ka koolitöö praktikas kerkib esiplaanile kvaliteedi probleem: ei saa edasi minna, käies sissetallatud rajal, tuleb ümber häälestuda.

Vestles VIIVI EKSTA

Koolireform ja baasettevõtte

«Partei seab kasvatustöö keskmesse vajaduse kujundada igas nõukogude inimeses sügav austus töö vastu, olgu see siis vaimne või kehaline...» on öeldud NLKP programmi uues redaktsioonis. Kool üksi selle ülesandega toime ei tule. Selleks peab kaasa aitama kogu ühiskond. Ka koolireform näeb ette koolide ning ettevõtete ja majandite tihedamat koostööd õppe-kasvatusküsimustes, noorte eluks ja tööks ettevalmistamisel. Hoopis kõrgemad kohustused selleks on baasettevõtetel.

Viljandi Autotranspordibaas nr 8 on kaua aega olnud šeffettevõtteks Viljandi 1. ja 4. keskkoolile. Koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadi loomisega jätkub see töö uutes tingimustes. Õppe-tootmiskombinaadi direktori H. Areni sõnusti on Viljandi ATB nr 8 üks asjalikumaid baasettevõtteid, kes tööst õpilastega on huvitatud ja palju teinud süvendatud tööõpetuse erialakabinettide sisustamiseks, kaasa aidanud koolireformi elluviimisele.

Milline on koolireform baasettevõtte tippuhi pilgu läbi, selleks andsime sõna Viljandi ATB nr 8 peainsenerile direktori 1. asetäitjale TOOMAS MÄNDVELE.

1.

Mis jääb puudu elluastunud noore inimese kasvatuses?

2.

Kuidas Viljandi ATB nr 8 on koolireformi ellu viima asunud?

3.

Milles näete kasutamata võimalusi noorte eluks ja tööks ettevalmistamisel?

1.

Meie ettevõtte baasil saavad noored elukutse, millel eriti noormeestele on oma külgetõmbjõud: korralik töötasu, ollakse ise oma pere-mees, nähakse uusi ning huvitavaid paiku. Väljaõpe on meie juures korralik.

Väga paljud keskkooli lõpetanud noored asuvad pärast kooli lõpetamist meile tööle. Aastatepikkused tähelepanekud näitavad, et



noortel jääb puudu vastutustundest ja huvist töö ning selle tulemuste vastu. Ja mitte ainult autojuhtidel, vaid ka nendel, kes asuvad meile tööle teistel erialadel. Mõnel tärkab huvi töö vastu üsna varsti. Eriti siis, kui noor on sattunud ametit õppima hea töömehe käe alla. Mõnel jääb aga õige tööhuvi ja vastutus hoopis tulemata.

Et see nii on, selles oleme ka ise süüdi. Kogunud töölisel tunnevad vähe huvi noore tööinimese kasvatamise vastu. Vajaka jääb samuti ideelis-kõlbelisest kasvatamisest ning isiklikust eeskujust. Sageli ei jätku kannatust ja järjekindlust nõudmistes. Eksimuste puhul paar korda antakse andeks, siis aga vihastatakse, tunnistatakse mees lootusetuks ning töökollektiiv temaga enam ei tegele. Tõsi on seegi, et täiskasvaud inimesele lapsehoidjat ette nähtud ei ole, kuid kollektiiv on mõnestki lootusetust tubli töömehe teinud.

Paljus eelnimetatus ei ole süüvaba kooligi. Õpilastele jõukohast tööd leida ja nad läbimõeldult tegevusse rakendada peaks igale koolile jõukohane olema. Ja veel — lapsi tuleb koolis, samuti kodus kasvatada selles vaimus, et nende põhitöö on õppimine.

Teiselt poolt tuleks varakult hakata õpilastega tegema järjepidevat kutsekasvatustööd. Juba algklassides aineõpetuse vanemate töökohtade, baasettevõtete kaudu. See töö peaks toimuma kooli eestvedamisel. Kahjuks ei tehta seda alati perspektiivitundega, läbimõeldult, vaid liiga kampaanialikult. Meiegi oleksime suutelised enamaks, aga kuidas sa ise ennast ikka pakkuma lähed, kui ei kutsuta.

Kokkuvõtteks võib öelda, et ettevõtetel ootavad tööle orienteeritud, teadlikku, rohkem

väljaõpetatud noort inimest. Oleme nõus teda ise välja õpetama. Meil on küll rohkem poiste erialad ja keskkooli lõpetamise järel saadakse ainult paar kuud tööd teha — siis tuleb aega teenima minna. Senised kogemused näitavad, et pärast ajateenistust tuleb üle poole noormeestest autobaasi tagasi.

2.

Määrus lubab nüüd ametlikult koole materiaalselt abistada. Meie autobaas on paari aastakümne ringis koole toetanud küll kabinette sisustades, tehnilisi õppevahendeid ning muud vajalikku muretsedes. Alati on tulnud aga arve te tasumiseks kõrvalteid otsida. Enam ei ole vaja seda teha.

Teiseks pannakse baasettevõtetelegi kohustused uue vahetuse tööinimese kasvatamiseks ja tema eluks ettevalmistamiseks. Kõigepealt oma spetsialistide rakendamine 9.—11. kl süvendatud tööõpetuse eriala õpetajatena. Seda tegime ka varem, kuid uutes tingimustes on baasmajandil selleks paremad võimalused, aga ka suuremad kohustused.

Nagu juba öeldud, on meie ülesanne õppetootmiskombinaadis B- ja Ckategoria autojuhtide ettevalmistamine. Õpetajateks on baasi kogemustega spetsialistid, kes on huvitatud olnud noorte väljaõpetamisest. Näiteks tehnikaosakonna juhataja Erik Mäe autoõpetajana, ohutustehnika vaneminsener Helmut Luik liiklusõpetajana, peainseneri asetäitja Enn Vare ja kolonniüleml Enn Jürine sõiduõpetajatena, Aleksander Kuslap lukksepp-juhendajana.

Möödunudsuvisest koolivaheajast alates oleme püüdnud senisest enam kaasa lüüa õpilastele suvevaheajaks jõukohase töö leidmiseks. Kui seni leidsime pidevat tööd 6—7 poisile, siis nüüd on võimalik kogu suvevaheajaks baasis tööle rakendada paarkümmend õpilast. Nooremad saavad jõukohast tööd ehitusel, remont- ning korrastustöödel. 10. kl poisid paneme autosid parandama. Siin on neile sobivaks tööks näiteks piduriklotside puhastamine ja remondiks ettevalmistamine, värvimiseelsed puhastustööd, osade pesemine jne. Tööle võtame peamiselt oma töötajate lapsi ja püüame tööd korraldada nii, et poeg saaks isa käe alla või vähemalt samasse brigaadi. Siis on mõlemal mehel ka suurem vastutus ning tulemusedki paremad.

Õpilasi rakendame ka baasi hooldada oleva Kirikumõisa pargi korrastustöödel, samuti baasi šeffmajandis Halliste sovhoosis. Paremini töötanud klass saab tasuta bussiekskursiooni.

3.

Poistele heegeldamist ei maksaks õpetada. Meestele jäägu ikka meestetööd. Pakun välja ühe võimaluse — kasutada õpilasi kodumasinade remondil. Nende parandamiseks on järjekorrad suured, töö sageli lohakalt tehtud ja soovida jätab kvaliteet. Tihti on selle põhjuseks kaadrinappus. Ei ole mehi, kes seda tööd

MEIE INTERVJU

teeks. Poisid on aga nendest masinatest väga huvitatud ja hiljem valiksid tõenäoliselt paljudki selle töö oma elukutseks. Kasu oleks kahekordne: poistel oleks kasulik tegevus ja tulevikus saaks mõnestki selle ala meister. Ei ole muidugi mõeldav, et kohe antakse noorukile remontida kvalifitseeritud spetsialisti teadmisi vajav kodumasin. Küll on aga võimalik poisse rakendada näiteks lihtsamate sõlmede lahtivõtmiseks. Hiljem teadmiste ning oskuste kasvamisel aga anda keerukamaid töid.

Vaatamata sellele, et viimastel aastatel on noori asunud maale tööle, ei jätku põllumajanduses ikka veel tööjõudu. Sellepärast tuleks maakeskoolides senisest suuremat tähelepanu pöörata põllumajanduserialade õpetamisele. Kasvatada rohkem armastust looduse ning maatöö vastu, kodukohaarmastust. Sageli on selles takistuseks vananenud seadused ning töökaitsemäärused. Näiteks läheksid lapsed heal meelel farmi tööle, kuid ei lubata. Kui lapsevanem oma vastutusel võtaks oma lapse enda kõrvale tööle, oleks ju ka ohutus tagatud. Samasugune olukord on meilgi, kus küllalt töid, mida noorukid võiksid teha, kuid töökaitse eeskirjad ei luba. Nii tekib olukord, et siis, kui noorukit huvitab tema vanemate töö, peletatakse ta sealt iganenud eeskirjadega eemale. Kui viimased seda aga ealiselt lubama hakkavad, ei tunne nooruk enam töö vastu huvi.

Tööarmastuse kasvatamisel ja tulevase elukutse valikul on oluline, et kogu üldhariduskoolis õppimise ajal ei oleks klassijuhatajaid üle kolme. Nii õpiks klassijuhataja õpilasi põhjalikumalt tundma, sealhulgas ka tema võimeid ning huvisid. Õpilased aga usaldaksid klassijuhatajat hoopis enam ja mõnigi asi saaks senisest paremini korda.

Nörk on noorukite majandusharidus. Ka selleks saab koolis senisest hoopis enam korda saata. Alates sellest, et leivatükke maha ei pilutaks ja et ükski lamp asjatult ei põleks. Koolis tuleb kasvatada arusaamist, et igal asjal on väärtus, ka tilgal veel. Miks peab näiteks vesi kätepesemisel suure survega jooksuma, kui niisama hästi saab käed puhtaks kraani vähem avades. Kogu kasvatustööd koolis peaks läbima mõte ressursside mõistlikust kasutamisest.

Lõpuks tahan öelda, et kasvatusküsimustes ei tohiks ükski täiskasvanu ükskõikseks kõrvaltvaatajaks jääda.

Vestles SAMUEL MÄE

MEIE INTERVJU

Kodu mõju lapse kustihuvile

VIRVE-INES LAIDMÄE,
ENSV TA Ajaloo Instituudi teadur

Ankeete sirvimas

Ankeedid on sotsioloogi põllumaa, kust ta kogub oma saagi. ENSV TA Ajaloo Instituudi sotsioloogide üks huviojekte on vanemate ja laste kunstikontaktid, ema-isa kustiharrastuste ja eelistuste ülekandumine nooremale põlvkonnale. Selleteemalist arutlusainet annavad 600 lastega pere (ankeedile vastas ema, isa ja 12—17-aastane laps) küsitlused 1980. aastast ja mitmed kogu vabariigi töötajaskonda hõlmavad ankeetküsitlused, viimane neist 1985. a. Sirvigem neid ankeete ja mõtisklegem meie endi ning meie laste kunstisuhete üle.

Kustihuvi kujunemine

Ehkki palju korratud, leiame veel kord sobiva esitada A. Makarenko mõtte: «Kelleks inimene kujuneb, sõltub peamiselt sellest, mida vanemad on temast teinud esimesel viiel aastal.» Kindlasti on varajane lähe oluline kustihuvi tekkeks soodsa pinnase kujundamisel. Kui lapsepõlves pole kunstiga kontakte olnud, kuidas saab siis täiskasvanuna kunstivajadus korraga tärnata?

Muide, liiga hilja alustanult võivad vanemad varsti seista umbteel veel teiselgi põhjusel, nagu see ühe ema intervjuuvastusest nähtus: «Meie peres peaks vaba aja veetmine olema perekondlikum, kuid millegipärast on isa lapsi väikesest peale kõrvale jätnud ja eelistanud käia väljas minuga kahekesi. Eks see ole mõjutanud, et nüüd, kui isa tahaks tüdarta ja poega endale kaaslasteks võtta, keelduvad juba lapsed.»

Kujutava kunsti õpetamine on olnud ja kipub jääma meie koolides ikkagi vaeslapse ossa. Ei mõelda emotsionaalse vaegkasvatuse tagajärgedele. Kunstiõpetus lõpeb 6. klassis, kuid neidki tunde kasutatakse ühe kooli kuns-

tiõpetaja väitmist mööda «rivi- ja lauluproovideks, süstimiseks, töiduraha korjamiseks, piletite müügiks jms». Nii on põhjust karta kunstivõõraste inimeste kujunemist. Praegused õpilased tunnevadki väga väheseid kujutava kunsti teoseid. Kunsti eelistus ei avardu ka vanuse tõusuga, sest niihästi esimeses kui ka viimasel klassis märgiti lemmikutena ühtesid ja samu teoseid: «Burlakid Volgal», «Aljonuška», «Üheksas laine», «Hommik männimetsas» jms. Selle rabava tööga avastasid NSV Liidu maa- ja linnaõpilaste kustihuvi uurinud PA Moskva Kunstilise Kasvatuse Instituudi teadlased. Kumatigi peaks just noid aastail loodama tulevase pealisehituse jaoks vähemalt minimaalselt vajalikest kunstiteadmistest ja kogemustest kindel alus.

Õnneks on entusiastlikud kunstipedagoogid ja lapsevanemad koolile oma abi pakkunud. Meie vabariigis on vägagi populaarsed kujutava kunsti ja muusikaklassid. Rõõmustav on, kuidas eduka kunstikasvatuse mõjul muutub laste kunstitaju. Kui alguses meeldis maal seda rohkem, mida enam sarnanesid maalitud puud, põllud, majad, inimesed tegelikkuses nähtuga, siis korraga hakkab seesama vaataja tähele panema «pintslilöökidest dünaamikat, joonte laulvust, värvilaukude mõttevahetust», avastab, et «mõnel kunstnikul on ruum kujutatud rahulikuna, teisel aga temperamentse, tormilisena».

Teatud määral kajastavad nihet paremuse suunas ka õppurite hinnangud esteetilise tsükli mõnede õppeainetele. Meie vabariigi töötajaskond, meenutades oma koolipõlveaega, märkis joonistamise kohta teiste kooliainetega võrreldes kolm korda rohkem «ei meeldinud». Üllatas tõik, et joonistamist peeti veel 10 aastat tagasi koos matemaatika, füüsika ja keemiaga kõige sagedamini üheks vähempakkuvamaks õppeaineks. Joonistamistundide madala prestiiži olulisema põhjusena nimetatakse aine õpetamise lõppemist 6. klassis. Ei saju meeldida see, mida olemas ei ole, rõhutab K. Leht. Praeguseks on kõigi esteetilise tsükli õppeainete prestiiž tõusnud. Esteetilise kasvatuse tõhustamine vabariigi koolides on muutnud suhtumist ka vastavatesse kooliainetesse. Väidet kinnitavad arvamused 600 perekonnast pärit õpilastelt, kes laulmise ja joonistamise aetasid meelisainete loendis 4. kohale, eespool paiknesid ajalugu, kirjandus ja tööõpetus.

Kahjuks suudavad entusiastid olukorda päästa ainult algastmes. Lastevanemate kulul töötavates kunstiklassides on enamikus 1.—4. kl õpilased, seevastu 9.—11. kl kasvandikest ainult mõni protsent. Kunstiteadlastel on alust muretseda ja imestada — igas lapses on peidus hulgaliselt loomejõudu, iga laps on omalaadne kunstnik (täie tõsidusega võetakse isegi teadaannet: «5-aastase kunstniku personaalnäitus»), ometi kaovad need võimed kas õppeprotsessis või seoses küpsemisega. Kui

ENSV perekonnauurimuses küsiti õppuritelt, kas nad praegu või kunagi varem on joonistanud, maalinud või skulptuure vorminud, andsid neist küll jaatava vastuse ligi pooled, «praegu tegelen» vastuseid oli aga rohkem 12—14aastastelt ja «varem tegelesin» 15—17 aastastelt. Ehkki märgiti «joonistan», tähendab see tihtipeale «joonistasin».

Pillimänguhuvi tekib hilisemas eas, kui tehti esimesed joonistamis- ja maalimiskatsetused. Muusikariistal mängimiseks ei piisa üksnes fantaasiast ja tahtest, vaid tarvilikud on ka mängu tehnilised oskused. Ka need kalduvused vajuvad vanuse kasvades unarusse ja unustusse. Süvaklassidest on meil kõige populaarsemad muusikaklassid, kuid nendeski õpivad enamikus nooremad — 1.—6. klassidest. Kas tõesti pole võimalik, et algkooliaegu tekinud huvi süveneks isetegemise baasil ka kesk- ja vanemas astmes.

Lastevanematel tasuks mõelda järgmisegei tööga üle. Vanematega koos käivad niihästi teatris, kontserdil kui ka muuseumis ikka rohkem tütreid. Et isa-ema mõju tütardele suurem, pole sugugi ootamatu ja algedki triviaalsed. Alluvad ju tüdrukud enam veenmisele, on sõnakuulelikumad ja mis küllaltki kaalukas — võrreldes poistega tunduvalt kunstilembesemad. Kummatigi nimelt siin kaldub mõte uitama natuke teisele rajale. Juba lapseest peale ei võeta poissi nii sageli kui tüdrukut kultuuriüritustele kaasa. Põhjusiks ühelt poolt ema-isa veendumus, et ilmselt see poega ei huvita, temal rohkem tõsisemad, praktilist ja tehnilist laadi harrastused ning teisalt lapse keeldumine. Viimase ajendiks võib olla vanemate hoiaku tahtmatu ülekandumine lapsele. Suutnuks täiskasvanud lapses väiksest peale äratada huvi kunsti vastu, või vähemalt oleks väikemeest etendustele või muuseumi kaasagi võetud, küllap kunst oleks ise edasi võidelnud, et üht austajat juurde saada. Ilutaju ei tärka isenesest, seda tuleb ja saab õpetada ning õppida. Vastuväitlejatele mõte kunstiteoretikutelt — oma loomu pooldest pole inimene ilu suhtes heasoovlik, seda tunnet peab alles kasvatama hakkama.

Ema ja isa suunajana

Kui räägitakse lapse kasvatamisest, mõeldakse selles rollis eelkõige ema, naist. Kas laps jääb isa mõjusfäärist hoopiski väljapoole? Sõandaksin väita, et isade huvi ja tarve kasvatamisprobleemidesse sekkuda on suuresti tõusnud. Muidugi on isal ja emal omad eri valdkonnad, kus nad noort juhendades end kindlamini tunnevad. Isaga arutavad noored eelkõige spordi- ja poliitikaprobleeme. Kuigi paljudel juhtudel pakub lapsele tuge ja nõu kogu perekond, on perekonna üksikliikmetest siiski ema see, kellele kooli- ja isikliku elu hädad ja eba-meeldivused ennekõike usaldatakse.

On ootuspärane, arvestades emade suuremat kunstilembust, et neil on kunstiprobleemid lastega sagedamini kõne all kui isade-lastel omavahelistes vestlustes. Isadega konkureerivad isegi vennad ja õed. Näiteks teatri ja kujutava kunsti vallas peab 41 % õpilastest autoriteediks ema ja pöördub kõige tihedamini nõu saamiseks esmajärjekorras tema poole. Isade ja vendade-õdede arvamusega arvestab märksa väiksem hulk õpilasi — mõlemal juhul 25—26 %.

Pole üllatus, kui lastel on vanematega samased kunstikalduvused ja -eelistused. Ent selle kõrval on küllaltki huvitav teada saada, et kõige suuremad korrelaadid pole mitte vanemate ja laste, vaid hoopiski isa ja ema kunstiharrastuste vahel. See tähendab, et kõige enam sarnast kohtame vanemais endis. Nad käituvad suuresti ühelaadselt, on ühesuguse maitsega, nende kunstihuvid ja -harrastused langevad paljusid kokku. Nähtavasti lähendavad abiellumiseas noori just samasuunalised kiindumused, või siis muudab hilisem kooselu neid sarnasteks. Kui mõnel tekibki mõte, et võib-olla on perekonnas aktiivsem pool kunstüritustele kutsujana naine, pole algataja isikul siiski tähtsust. Oluline on tulemus — armastab ema käia kunstinäitustel, seab samud tihti sinnapoole ka isa, paelub naist tõsise muusika kuulamine, on kontserdile kaasatulistjaks ka abikaasa.

Last aidata, talle autoriteediks olla suudab üksnes see vanem, kes kasvatades last, kasvatatakse pidevalt ka iseennast. «Poega köidab eriti kunstialane kirjandus. Isa peab tahes-tahtmata kaasa lugema, et suuta lapse pärimistele vastata ja temaga kunstiteemadel arutleda-väidelda,» on ühe ema tähelepanek. Juhendamise tulemusrikkus on otseselt johtuv õpetaja andekusest ja silmaringist. Kunstivalda juhtija rollis suudavad esineda ja esinevadki rohkem need emad-isad, kes armastavad ise teatris, kontserdil ja näitusel käia ning on rohkem kooliõpetust saanud. Soodsamas olukorras on kõrgharidusega vanemate lapsed.

Ent kas võimendab lapse kunstihuvi see, kui mõlemal vanemal on kõrgharidus? Pidasi-me mõeldavaks, et kaks kõrgharidusega inimest loovad tugevama mõjuvälja kui üks. Andmestik pakub teistlaadse tulemuse — lapse sattumiseks kunstisõprade kilda piisab, kui ühel vanematest on kõrgekool lõpetatud. Ilmselt suudab ka üks vanem luua kodus kunstisoodsa atmosfääri. Või teisalt vaadatuna: abiellujatel on enamjaolt samased huvid ja vaimukultuuri tase, mistõttu ühe abikaasa kõrghariduse toime tasandub teisejärguliseks, rohkem erialase ettevalmistatuse näitajaks.

Ent kelle kooliaastate hulk loeb enim lapse arengu seisukohalt — kas ema või isa oma? Abikaasast suurem haridustase ei anna kummalegi neist teise eelseid lapses kunstiarastuse kasvatamisel. Võttes aksioomiks ema märgatava mõjukuse lapse tunde- ja vaimu-

maailmale, tekib küsimus, miks siinkohal taoline seaduspära ei ilmne. Vast peitub üks põhjusi tõigas, et ema ei suuda alati oma hariduse eeliseid rakendada. Kindlasti segab teda koduse ja ühiskondliku töö koormus. Igale kuuendale meie vabariigi töötavale naisele tekitab koduste tööde rohkus, raskused perekonnaelu ja kutsetöö ühendamisel sageli meelehärmid ning seda hoolimata mehe abist.

Mis aga tõstab isa mõju? Küsitluslehel paluti pereemasid-isasid kirjutada, kas nad on koos oma lapsega käinud matkamas, seenel, ühiselt laulnud või mõnd pilli mänginud, sporti harrastanud, loetud raamatute ja nähtud filmide üle vestelnud, kunstinäitustel ja kontsertidel käinud, kooliülesannete täitmist jälginud, toidu valmistamist, meisterdamist õpetanud jms. 58 % meie vabariigi töötavatest emadest on leidnud paljudel aladel aega ja tahtmist oma lapsi toetada: 2/3 tegevuste järel seisib «jaa» vastus. Sama aktiivseid isasid pole meeste hulgas oluliselt vähem, neid on 51 %. ENSV perekonnauurimuses sai 70 % emadest väita, et nende mehed toovad poest toitu, igas teises kodus teevad isad emade kinnitust mööda süüa ja 42 % perekonnadest pesevad mehed nõusid.

Jääb ainult üle konstateerida: ehkki ema on aktiivsem last otseselt mõjustama — vestleb rohkem poja-tütrega, käib temaga mitmesugustel üritustel, soovitab lugemiseks huvitavaid raamatuid jms — ilmneb üha selgemalt, et isa roll perekonnasiseses elus on tähtsustunud.

Kunstikontaktid perekonnas

Tulevast kunsti huvilist, inimest, kellel on tarve suhelda kunstiga, aitavad kujundada vanemate ja laste omavahelised kunstikontaktid. Viimaste hulka võiks kindlasti kuuluda perekonnas kooslaulmine ja -muusitseerimine, lastele lugude ning muinasjuttude pajatamine ja mõnused raamatute ühislugemistunnid. Nii kanduvad põlvest põlve edasi esivanemate kunstikogemused ja -traditsioonid.

Lastega perede küsitlused näitavad, et oma lastele või lastega koos on laulnud enamik emasid, kuigi enamasti siis, kui laps oli veel päris väike. Vastuse «sageli» sai anda üksnes 38 % emadest. Seegi arv on ilmselt natuke suurendatud. Laste ülestähendused omalt poolt kinnitasid üksnes iga teise ema vastust. Isadest vaid 17 % väitis end tihti lastega üheskoos laulvat. Neilt vahest ei oodatagi seda laadi toimekust. Kindlasti on ema-isa eripära oluliseks algeks naishääle parem kokkuvõtte sobivus lapsehäälega ja ema üldine, isa oma ületav suhtlemistihedus lapsega. Ent mis kõige kaalukam — lapse tundeelu hoidja, tema emotsionaalse maailma kasvataja on perekonnas ennekõike ema. Ja seda kõigis elusfäärides, mitte ainult muusikas.

Ajakirjanduses nenditakse muretsevalt, et kooliülesannete seas on üllatavalt paljud (50 %) laulmisvõimetud, nad ei suuda lihtsamatki lasteviisikest õigesti järele laulda. Ometi on teadlased tõestanud muusikaelamuste mõju kõige külgisust väikelapsele, kes muutub nende toimel elavamaks, vastuvõtlikumaks, rõõmsameelsemaks, arenguvõimelisemaks kui see, kellel helidevõlu tajumata. Kuna kodudes laulmist siiski viljeldakse, hakkab painama küsimus, miks on lapsed laulmissuutlikkuses nii saamatud.

Laste vähesel laulmisoskuse ühe olulisema, perekonnast lähtuva põhjusena nimetavad spetsialistid lapsega mitteküllaldaselt jõu- ja eakohast muusitseerimist. Eesti perekonnas laulavad emad oma lastega kõige sagedamini laste- ja rahvalaule. Ometi viitab meiega küsitlus, et kasvatusteadlastel on alust meelitseda. Saab ju rääkida lastelaulude vähesusest või veelgi rohkem vanemate oskamatuses, kui nimetatute kõrval sageli kuuluvad ühiste «laulutundide» repertuaari estraadi- ja muud poplool.

Oluline võimalus edastada nooremale põlvkonnale killukesel esivanemate kunstipärandist on pajatada neile muinaslugusid, jutte, ka oma väljamõeldud palasid ja mis samuti vajalik — lugeda lastele ette raamatuid. Lastepere ankeedile vastas terve perekond — ema, isa ja 12—17aastane laps. Siinkohal toome meelega üksnes teismelise ankeedivastused. Laste sõnutsi on enamikul emadest nendega olnud sellelaadseid kontakte. Kahjuks tilgutavad meepotti tõrvatilkku mitmed asjaolud. Esiteks tõik, et 7 % vanematest pole mitte kordagi oma lastele ei jutte rääkinud ega raamatuid ette lugenud, ja teiseks tõdemus, et puberteedieaks on taolised kontaktid paljudel juhtudel hoopiski lakanud. Muidugi veedavad selles vanuses lapsed küllaltki palju aega eakaaslaste seltskonnas. Ent eriti suureks «süüdlaseks» vanemate-lastesuhetlemisvaeguses tuleb pidada televiisorit. Elame paljukidetatud televisiooniajastul. Juba väikelaps saab TVst oma igaõhtused muinasjutud, hakkab otsima kontakte teleonu Raviga — kirjutab talle kirju, joonistab pilte. Mida aasta edasi, seda rohkem tunde istutakse helendava ekraani ees. Ent oma ema-isaga lävimine selle arvel pidevalt kahaneb.

Mõtiskleda tasuks sellegi üle, et kuigi lastele jutte ja lugusid rääkida armastavaid vanemaid pole küll eriti palju, ent siiski 16 %, siis perekonnaringis lugemistunde korraldatakse vaid 2 % kodudes. Ent miks ei võiks kirjandusteoste ettelugemist toimuda ka siis, kui noored juba teismeeas? Oleme jonnakalt veendunud, et lapsevanemad on liiga kergekäeliselt lahti öelnud soodsast võimalusest noortega lähemaid kontakte leida. Mis sellest, et aega vähe, eluhoog kiire või huvitav telesaade ootamas. Kasutagem siiski kõiki võimalusi, et lapsega suhelda, teda paremini tundma õppida. Seda eriti kriitilises murdeas, mil noor on

väga tõrges ja oma mõttemaailma teistele inimestele raskesti avav.

Meie vanemad ja meie lapsed

Minevikus sai laps vanematelt tõuke kunstivalda astumiseks küllaltki harva. Puudus kunstihuvi või võimalused seda välja arendada, mistõttu ei osatud ega suudetudki last kunsti juurde juhtida. Intervjueeritud pere- emad-isad tunnistavad: «Vanematest mulle lugemislektüüri soovitajaid ei olnud. Teadmi- si ja aega nende omandamiseks oli liiga vähe.» — «Minu mälestustes vanematel lihtsalt polnud tööst vaba aega. On ju teada, kuidas tol ajal maatöö aega ja jaksu nõudis... Õhtuks oldi füüsiliselt nii väsinud, et heideti varakult magama. Isa harva luges juturaama- tuid, emal ei tulnud lugemisest midagi välja — väsimusest vajusid silmad vägisi kinni.» Tei- nekord lausuti, et esmane kokkupuude teat- riga toimus kooli korraldatud ühiskülastus- tena, et kodus polnud raamatuid («mäletan üksnes Vilde ja Lutsu lugusid. Oli ka põllu- mehe kalendrid ja naisteajakirja «Maret» numbreid»), mistõttu kirjandushuvi ärgita- jaks või rahuldajaks sai alles kooliraamatu- kogu. Küsitletud ise on aga suutnud ja pida- nud vajalikuks muretseda endale mahuka lu- gemisvara («raamatukogu on meie kodus kõi- ge hinnalisem «kultuuriallikas»), heliplaadi- lindikogu, osta klaver («olen veendunud, et eriti palju arendab lapse sisemaailma just muusikaga tegelemine») jms. Enam ei viida lapsi üksnes kooliekskursiooniga kunstinäitus- tele või teatrisse, vaid nüüd käiakse seal tihti koos vanematega, mis ainult põlvkond tagasi võis olla ema-isa napi huvi ja ajapuuduse tõttu sageli mõeldamatu.

Paljud tänased noored oskavad end väl- jendada mingis kunstivallas. Koolis ja laste- aias antakse kõigile algteadmisi kunstiloomes, ka neile, kes erilise andekusega silma ei paista. Need meetmed ei saa jätta lapsele mõju aval- damata ja ilmselt tulevikus emana-isana vii- vad nad oma last kontserdile või muuseumi, suudavad ise väikemehele kunsti tegemise sa- ladusi avada ning õpetada. Põlvest põlve kunstisõprade ringi laienemine on nagu vee- rema lükatud lumepall, mis edasiliikumisel kasvab üha suuremaks ja suuremaks. Pilt tuli vahest liiga optimistlik ja selle soovunelma täitmiseks peab veel palju vaeva nägema.

Miks peab olukorras, kus noorsugu on oma vanematest haritum ja kunstiga suhtlemissa- geduselt aktiivsem, juhendamine ja õpetamine toimuma alati ühes kindlas suunas: vanemalt noorele. Kui kogenum ja teadjam on noor, siis pole midagi imelikku, kui kunstiküsimustes kujuneb perekonnas arvamusiidriks noorem põlvkond. (Iseküsimus on, kui kergesti võta- vad vanemad noorte kunstimaitse omaks.)

Puberteedias on nimetatud ilmingut liiga va- ra oodata, ent keskkooli vanemas astmes võib selleks kunstikogemusi olla küllaga. Ilmuval kirjandusel on silm peal hoitud, sisutihedad filmidki nähtud, juba väikelapseest saadakse maailmas toimuva kohta informatsiooni tele- viisori ja raadio vahendusel. Kinnituseks emade-isade lausungid: «Tänapäeva lapsed on palju targemad, kui olime meie nendeealises- tena. Seda tänu tihedamale osavõtule kultuu- rielust. Kino ja televiisori kaudu tutvuvad noored kogu maailma eluga. Vanasti saime õpetust ainult oma vanematelt ja raamatu- test.»

Lapse autoriteedi kasvu perekonnas on mär- ganud ja kinnitanud näiteks kirjanduse ret- septsiooni uurijad. Eristuvad eelkõige maal elavad perekonnad, kus 15aastane noor on ha- riduselt tihti võrdne täiskasvanuga. Lugemise erksuselt jäävad need vanemad maha oma las- test, millest johtuvalt pole nende ettepanekul üht või teist raamatut lugeda lapse silmis autoriteeti. Veelgi enam, nagu kirjutab selle probleemi üks uurijatest M. Afanasjev, nüüd on vähem haritud emad-isad need, kes ootavad ja järgivad laste soovitusi lugemisvara vali- kul. Napid andmed ei võimalda hinnata, mil määral üleliidulises uurimuses kirjeldatud kultuuri- ja perekonnasituatsioon meile sobib. Ent probleem iseendast on põnev ja lähemat vaatlemist ootav.

* * *

Kodu on inimese vaimsuse kants. Siit saame õpetussõnad, eeskujud, lähte kunstikultuuriga suhelda. Oleks tore, kui meie kodudes jaguks kunstivaimust kõikjal ja kõigile, siis jagub seda ka lastele.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Otsingu- aktiivsus

VOLDEMAR PINN,
Haapsalu Sanatoorse Kooli direktor

Viimasel ajal on leidnud pidevat rõhutamist vajadus jõuda otsinguaktiivse õpilaseni. Kool ja õpilane oma vastastikusel mõjutuses peavad kindlustama lastes omadusi, mis teeksid neist parimate lahenduste otsijad.

Viimased uurimused veenavad, et probleem on avaram seniarvatust. Asi on selles, et otsinguaktiivsuse kaudu kohandub inimene ka erakordsetes, isegi katastroofilistena võetavates tingimustes. Otsinguaktiivsuse niisugune osa viitab vajadusele sellega koolis tunduvalt tõsisemalt tegelda. Teisisõnu, otsinguaktiivsus pole üksnes tarkade otsuste tegemise eeldus, see on isiksuse tervikliku adaptatsiooniprotsessi üks ja väga vajalik osa.

Konkreetselt haiguse seostamine raske hingeseisundiga kuulub tööhüpoteesina meditsiini ja psühhiaatria klassikalisse pärandisse. Selliseid haigusi nagu rinnaangiin, südamelihaste infarkt, mitut tüüpi mao- ja sooltehaigused, hüpertoonia, neuroosid, seksuaalhäired, haavandtõbi on hakatud nimetama psühhosomaatilisteks haigusteks. Tähelepanev osa nimetatud haiguste ohvreist on osutunud meeleheitelisse langenud inimesteks (1). Need on inimesed, kes varasest noorusest on sel või teisel viisil elurataste vahele jäänud. Pedagoogika vaa-
tevälja kuuluvad neist kõigepealt laostunud perekondade ja koolistressi all kannatavad lapsed; täiskasvanutele võivad toimida väga mitmesugused tegurid, enamasti aga mitme teguri liitumine.

Ühe haige pihtimus osutab väga veenvalt

tema haiguse tekkeloole: «Mulle tundub, nagu oleksin kogu elu püüdnud tõusta uskumatult järsku mäkke. See on väga pingutav. Kohtan pidevalt uusi järsakuid, puhata sain vaid mõned hetked. Siis algas taas ronimine tiputa tunduvasse mäkke.»

Käesoleva sajandi algusest siiani on otsitud mehhanismi, kuidas ja mispärast need haigused raskete hingeliste seisundite taustal teki-
vad. I. Pavlovi õpetus annab selleks vundamenti. Ta näitab, et juhtiv osa organismi ja ümbritseva keskkonna vahelistes suhetes on ajukoorel. Ajukoor reguleerib koorealuste keskkuste kaudu siseelundite tegevust ja ainevahetust (3). Kui kunstlikult tekitada kõrgema närvitegevuse ülepingsus (inimene näiteks muudkui mõtleb oma hädadest, kujutleb saabuvaid uusi hädasid ja õnnetusi), võivad nii kahjustada siseelundite tegevus ja mitmesugused ainevahetusprotsessid. Koortel, kellel ei lastud mitmel ööpäeval magada, tekkisid haavandid, hingamine muutus ebakorrapäraseks, karvad aga hakkasid välja langema.

Täpsustav mehhanism oleks nüüdisaegsete uurimuste põhjal järgmine. Negatiivsete emotsioonide abil hindab inimene olukorra halvaks. See suunab ta kas põgenema, aktiivsele kaitsele või ründele. Nende tegevuste tagamiseks toimuvad hüpotaalamuse juhitud ülikeerukad muutused organismis. Verre paisatakse organismi bioloogilise aktiivsuse tagamiseks hulgaliselt hormoone. Eelkõige käivituvad neerupealised, paisates organismi adrenaliini. Tõuseb lihastoonus, arteriaalne vererõhk. Samas pole fülogeneetiliselt determineeritud käitumine aga sotsiaalsetest asjaoludest tingitud reaalne. Meid vihastanud ülemusele ei tungi me kallale, ei põgene tema kabinetist ega asu isegi aktiivsele kaitsele. Reaalne on selles plaanis arusaamatu — me lahku-
me tänusõnadega saadud õpetuse eest. Adekvaatse lahenduse puudumine toob kaasa siseorganite vegetatiivse reguleerimise häired ja lõpeb paljude organite funktsiooni kahjustamisega.

Üks esimesi, kes selle skeemi järgi seletas inimeste haigestumisi, oli USA meditsiini-
psühholoog F. Alexander. Et ühed emotsioonid realiseeruvad sümptomaatilise, teised aga parasümptomaatilise närvisüsteemi kaudu, siis esimesed tekitavad tema arvates hüpertooniat, migreeni, diabeeti, Basedow' tõbe, teised aga haavandtõbe, bronhiaalastmat ja koliiti. Praktiliselt, nagu eespool öeldust järeldub, on oluline emotsioonide suund. Negatiivne väljareageerimata emotsioon on selle järgi haiguse põhjustaja. Samas positiivne emotsioon tuleb lugeda kasulikuks (2).

Ehkki selle skeemi üldises kehtivuses ei tule kahelda, on tänapäeva uurimused tõstatanud mõnedki küsitavused. Ilmneb, et mitte kõik haigestumised ei ühti ülalpakutud skeemiga. Peatume hetkeks sõdade, blokaadide, koonduslaagrite kogemustel. Sõja ajal, mil elamistingimused järsult halvenesid ja negatiivsete

emotsioonide arv mitmekordistus, psühhosomaatilised haigused kadusid. Koonduslaagreis või blokaadide ajal inimesed kas hukkusid või elasid edasi ega kannatanud psühhosomaatiliste haiguste all. Leningradlaste nn blokaadihüpertoonia ei ilmunud mitte blokaadi ajal, vaid selle järel.

Teine haiguste ring, mis ei lase end seletada ülalnimetatud viisil, on «kordaminekute haigused». Inimesed, kes peavad ränka võitlust mingi eesmärgi nimel, olgu see karjäär, võitlus töö eest, alustatud töö lõpetamine, ei haigestu tegutsemise ajal psühhosomaatilistesse haigustesse. Kui eesmärk on saavutatud ja võiks nagu puhata, saabub laastav haigus. Inimesed elavad pensionieani välja, terved ja elurõõmsad, pensionärielu esimestel kuudel aga haigestuvad saatuslikult (6).

Harilikult arvatakse, et sellised haigestumised on üleväsimuse ja kurnatuse tagajärg. Aga ikkagi jääb küsitavaks, miks saabus kurnatus nimelt pärast eesmärgi saavutamist ja võitluse lõppemist. Ja teisest küljest: kui inimene lülitub ümber uueks võitluseks, siis kordaminekute haigust ei esine. Paljud kirjanikud ja kunstnikud, kes pidevalt tegelevad oma loometööga, elavad rauageani.

Ülalöeldu sunnib täpsustama seisukohta negatiivsete emotsioonide haigusi tekitava toime kohta. Igatahes on alust järeldada, et negatiivsete emotsioonide puudumine ei ole haiguste vältimise garantii ning et negatiivne emotsioon pole alati haigestumise põhjus.

Ilmselt on siin lubamatu küsimuse lihtsustatud käsitlemine. Psühhosomaatiliste haiguste tekkel ei ole võimalik välistada organismi enda iseärasusi. Nii võib vaadelda ühte inimest kui haavandtõve, teist kui migreeni tüüpi. Pole välistatud ka teatud elundi ülilitlikkus, mis on organismi nõrk lüli, tema Achilleuse kand.

Viimasel ajal on hakatud pöörama tõsist tähelepanu käitumistüübi ja patoloogia seosele. Nimelt aktiivsete kaitsereaktsioonide korral — olgu selleks kas rünnak, põgenemine või enesestimuleerimine — haigusnäht järsult nõrgenevad. Passiivse kaitse seisundis, kui negatiivse kuhjumise korral jäädakse ükskõikseks, haigestumisenäht suurenevad.

Nimetatud asjaolud on kokkuviidavad H. Selye klassikalise stressi kontseptsiooniga. Stressi kahes esimeses — *alarmi* ja *vastupanu* ufaasis — toimub kaitse organiseerimine. Mobiliseerumine vastupanuks seostub neerupealise koore erakordse aktiivsusega, kasvab ka kudede vastupanuvõime (5; 7). Paljud uurijad on seisukohal, et nõrk stress soodustab organismi immunoloogilisi kaitsereaktsioone. Suureneb makrofaagide aktiivsus, millel on suur osa immuunsuse kujunemisel. Tugev stress avaldab muidugi sootuks vastupidist toimet — pidurdab makrofaagide tekkimist, samuti on pärsitud lümfotsüütide aktiivsus (4).

On ilmne, et haigus ei tulene sedavõrd

ühest asjaolust, kuivõrd mitmete tegurite kokkulangevusest, näiteks: ränka meeleheidet põhjustav stress + sellele reageerimise viis + inimese närvisüsteemi iseärasused + seni läbielatu.

Vaadeldagem lähemalt märgitud seoste ahist just erutusele reageerimise viisi, käitumistüüpi kui üht ja ilmselt arvestatavat tegurit patoloogiliste protsesside vältimiseksüvendamiseks. Just käitumise aktiivsus saaks olla see, mis aitab organismi stressi kahes esimeses faasis organiseerida vastupanu. Sõja ajal, kui eluküsimuseks oli päästva variandi leidmine, on aktiivne otsing üht-aegu ka organismi bioloogilise vastupanu tugevdaja, niisamuti tugevdab seda ka võitlus oma töö, töö ja karjääri nimel. Teisiti — kui inimene ei lase end longu ja kas siis koos teistega (mis on alati eelistatav variant) või üksikasub aktiivselt väljapääsu otsima, on see ka organismi bioloogiline tugevdamine.

Otsinguaktiivsuse seisundis toimub mitmeid raskelt kirjeldatavaid biopsühholoogilisi muutusi. Bioloogiline otsinguaktiivsus aitab kindlustada sotsiaalset eksistentsi. Sotsiaalse eksistentsi aktiivsus aitab organismil optimeerida bioloogilist talitlust. Selles seisundis tõuseb nii bioloogilise kui ka sotsiaalse külje osatähtsus. Jäädakse elama ka eriti rasketes keskkonnatingimustes. Inimene kohandab end keskkonnatingimustega ainuvõimalikus variatsioonis, muutes halva talutavaks ja iseenesega võitlevaks. Teisisõnu — isereguleeruv aktiivsus, kui see vaid tegutseda hakkab, päästab inimese sellega, et muudab negatiivsed keskkonnatingimused iseend välistavateks.

Teine ja vahest mitte vähem tähtis probleem, mis sellega üles kerkib, on aksiomaatiline: me ühiskond vajab aktiivseid, toimekaid, loovaid inimesi. Otsinguaktiivsuses, kui inimene asub aktiivselt otsima väljapääsu, ei osutu negatiivne emotsioon haiguse tekitajaks, vaid hoopiski kaitseks selle vastu. Mainitud probleemile on keskendanud oma tähelepanu kaks nõukogude uurijat — V. Rotenberg ja V. Aršavski. Nende määratluste järgi on ülalnimetatud aktiivsus kirjeldatav kui otsinguaktiivsus, mis on suunatud konkreetse situatsiooni või subjekti enese muutmisele, tema suhtumise muutmine mingisse olukorda, kusjuures niisuguse aktiivsuse positiivsed, soovitatavad tulemused pole kindlalt ette teada. Lühidalt: *otsinguaktiivsus* on püüd muuta kas olukorda või enda suhtumist olukorrasse (6).

Niisugune probleemiseade viib põhimõttelise tähtsusega järeldusele: igakord pole oluline emotsiooni suund, kuivõrd see, kas emotsioon ergastab inimese otsinguks või ei, kas otsing ilmneb kui vajadus või ta eitab otsingut tegutsemise kaudu ning suubub passiivsesse rahulollu. Inimene kas võtab omaks, et lõppkokkuvõttes on meeldivam üle elada

raskusi, mis viivad aktiivsesse otsimisse, või siis lasta end lõdvaks, rahulduda iseenda ja maailmaga, nagu nad on. Selle nähtuse ilukirjanduslikuks ekvivalendiks on tegelaste paar Oblomov—Stolz I. Gontšarovi tuntud romaanist (ja selle alusel tehtud heast filmist). Ja väga selgejoonelisel kujul: Ilja Oblomov ju sureb enneaegselt mitte eluvaevadest, vaid... igasuguse aktiivsuse ja elutoonuse puudumisest. Veengu see näide ühtlasi tõsiolus, et kunst on sageli inimolemust läbitundvam ja ettehaaravam kui teadus.

Nii osutub otsinguaktiivsus suhteliselt suureks fenomeniks, mida tundma õppides saab parandada nii inimese hingeelu kui ka somaatilist tervist. On täiesti selge, et esijoones aitab inimest kogu positiivsete emotsioonide ansambel. Kuid ei tule välistada ka negatiivsete emotsioonide arukat rakendamist. Kui nad võimaldavad kõrvaldada passiivsust, tõrjuda püsivat nukrust ja melanhooliat, tuleb selles näha psüühilise tervenemise ja, mis kooli seisukohast eriti oluline, loovuslik-aktiivse tegevuse juhtimise võimalust.

Kirjandus

1. Birnbauer N. Neuropsychologie der Angst. München, 1973.
2. Lunge A. Emotsioonide psühholoogia. Tln, 1980.
3. Pavlov I. Valitud teosed. Tln, 1955.
4. Raudsepp J. Vähk ja stress. — Horisont, 1981, nr 9.
5. Seefeld D. Stress, was tun? Berlin, 1979.
6. Ротенберг В., Аршавский В. Стресс и поисковая активность. — Вопросы философии, 1979, № 4.
7. Селье Г. Стресс без дистресса. М, 1979.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Koolireform ellu

Miks õpilasel on raske

HELI TIITS,
PTUI vanemteadur

Oleme harjunud õpilasi rühmitama tugevateks, keskpärasteks ja nõrkadeks. Tavapärane on, et kooli keskestmes muutub hinne 3 laialivalguvaks ja tundub, nagu oleksid õpilased ükskõiksed õppimise vastu, mõne arvates laisad. Keskestme õpilane jõuab heal juhul keskmiselt edasi. Tema hinded kõiguvad — kord saab ta hea, samas halva hinde. Koolirööm oleks justkui algklassidesse jäänud ja seda asendama tulnud kohustus koolitarkust omandada. Ealised muutused pluss koolistress annavad madalseisu, millest osa saavad õpetajad ja lastevanemad. Süüdlaseks tembeldatakse enamasti laps, olgugi alles aastatelt teismeline, kuigi kasvult ema-isa pikkune.

Aastakümneid on pedagoogikas pälvinud tähelepanu õpilaste algastmest keskestmesse ülemineku probleem. Tundub, et sellele on praeguseks lisandunud 4.—8. klassi õpilase koolielu lõputud küsimused. Alamal püüan piirduda vaid aineõpetusse puutuvatega.

Jõudnud keskestmesse, alustab laps süsteematiliste õppeainete, sealhulgas ka teaduse aluseid käsitlevate ainete õppimist. Võrreldes eelneva koolitööga on see kvalitatiivselt uus tase. Mitte lihtsalt igas ainetunnis uus õpetaja, vaid peaaegu iga tund uue ainega. Hea, et need õppeplaani järgi jõuavad lapseni järkjärgult: algul geograafia ja bioloogia, siis füüsika, seejärel keemia. Ent igas aines on vägagi erinevad kursused. 5. klassis õpib laps botaanikat, edasi zooloogiat, siis inimese anatoomiat ja füsioloogiat. Geograafias liigutakse üldiselt üksikule — alustatakse loodusgeograafia algkursusega, seejärel õpitakse tunda mandreid ja ookeane, siis NSV Liidu geograafiat. Needki näited kinnitavad, et laps peab iga õppeaastal uuesti sisse elama suhteliselt uude ainevalda. Siit sugeneb õpilase jaoks esimene raskus. Kaasneb ju iga kursusega uus, eelmisest mitte ainult sisu, vaid ka metoodilise ülesehituse poolest erinev õpik,

meie koolides ka uus, samuti eelmisest mõneti erinev tööviik, vahel uudne jaotusmaterjal või, nagu näiteks geograafias, uus atlas ja kontuurkaartide komplekt. Iga aasta 1. septembril on keskastme õpilastel, niisamuti nagu äsja koolitunudtelgi, kõik uus. See nõuab teisiti lähenemist, erinevaid oskusi. Tark õpetaja teab seda ega pelga vaeva lapsed uuega kurssi viia.

Millised on eeloleval õppeaastal aine õppimise eesmärgid? Milliseid õppetarbeid nende saavutamiseks kasutame? Millist abi annab õpik kui põhiline õppekomplekti koostisosa? Kuidas kasutada muid õppetarbeid? Millises järjekorras mida teha, et õppimine oleks edukas? Kuidas õppida? Sissejuhatav seletus saab anda vaid põhilised orientiirid, mida edaspidi süvendatakse.

Nüüd jõuame teise raskuseni. Keskastmes õpilane alles õpib õppima. Ainete paljusus võtab neist igaühe spetsiifikasse süüvimiseks aega, ent õpetaja on enamasti kannatamatu. Enam ei leia ta aega seletada, miks tuleb seda nii või toda naa teha. Ehk kui, siis mitte vigu ennetavalt, vaid pärast viltuminekuid. Puudu jääb heast tahtest õppeaasta algul kätteantud sihtidest lähtuvalt õppimist edasi õpetada. Nii satub laps silmitsi raskustega, mis muudavad õppimise vastumeelseks. Hea on neil, kellel abistav käsi kodus võtta, ent enamikul seda ei ole.

Geograafia õppimist jälgides torkab silma, et suures osas koolides ei pöörata tähelepanu teadmiste süsteemipärase ja loogilise omandamise oskuse kujundamisele. Kõige elementaarsemgi töö tekstiga muutub sageli vaid loetu mõtestamata ümberjutustamiseks. Kui veel näiteks punkti (paiga) geograafilist asendit õpitakse tundma enam-vähem kavakindlalt, siis territooriumi reljeefi, kliima vmt seletamisel jäädakse hätta, sest ei osata üles ehitada täielikku vastust. 1984/85. õa korraldatud eksperiment (toimus 5 kooli 7. klassis NSV Liidu loodusgeograafia õpetamise metoodika mõnede probleemide lahenduste leidmiseks) näitas, et õpilasi aitavad vägagi tõhusalt õpetamise käigus esitatud tüüpikavad. Nende järgi suudeti omandada teadmisi mäestike geoloogilisest ehitusest, kõrgusvööndilisusest jmt. Geograafiateadmiste omandamise vähesest oskusest kõnelevad muudki tähelepanekud. Näiteks ei ole keskastme õpilased piisavalt harjunud õpikuga koos kasutama atlast, töövihiku ülesandeid asutakse sooritama enne vastava osa tundmaõppimist õpiku jm materjalide järgi, kuigi need on ette nähtud kinnistamiseks jne.

Analoogilised puudujäägid iseloomustavad teistegi ainet õppimist. Sellest süguneb oskamatus end suuliselt ja kirjalikult väljendada, esitada täpset, loogilist ja süsteemipäraselt vastust iseseisvalt. Tulemuseks on laste kida-keelsus ja vajadus neid küsimustega abistada, eriti suulisel vastamisel. See harjutab neid järjest rohkem ise mitte vaevumagi ladusat,

nõuetekohast vastust andma ja leppima iseseisvuse puudumisest tingitud madalama hindepalliga. Kas siit ei tulene õpilase lootusetu rahulolu kolmega? Seda hinnet peavad ju paljud keskastme õpilased (võib-olla ka õpetajad ja lastevanemad) täiesti heaks hindeks, kuigi igaüks oma südames tahaks väga saada nelja või viit.

Kolmas raskus on õpilase jaoks selgete sihtide hämarus, mille poole igal konkreetsetel tunnil, iga konkreetse teema õppimisel pürgida. Ei piisa õpikus teksti liigendamisest, ei olulise ebaolulisest eristamisest šriftiga. Õpilane näeb oma ülesannet ikka õpiku selgeksõppimises, sest konkreetsemaid õppimiseesmärke temale enamasti fikseeritud ei ole. On ju õpilaspäevikuski kodutööde lahtris tavaliselt õpitava paragrahvi ja õpiku lehekülgede numbrid. Mida õpilane õppimise tulemusel peab täpselt teadma, mida ta peab eksimatult oskama, see on enam-vähem vaid õpetaja ettekujutuses olemas. Õpilasele kui põhilisele asjaosalisele tuleks siiski anda mõistetav ülevaade, millise rajajooneni on ta kohustatud teatud õppematerjali õppimise järel küündima.

Nagu näitavad kogemused, saab seesugust ülesannet täita õppekirjandus, eeskätt õpik. Näiteks 5. klassi geograafiaõpikus on iga peatüki lõpul eraldi esile toodud, milliste mõistete sisu ja milliste looduses esinevate seoste olemust peab õpilane suutma seletada, mida ta peab oskama kaardil näidata, mida kaardi järgi iseloomustada, milliseid vaatlus- ja mõõtmisriistu kasutada, milliseid kokkuvõtteid vaatlus- ja mõõtmisandmete põhjal teha jne. Veelgi süvendavad ülevaadet sellest, mis õpitust oluline, iga teema lõpul esitatud uute mõistete loetelu (nende sisu seletused on lisaks tekstile antud õpiku lõpul asuvas oskussõnastikus) ja iga peatüki lõpul antud kordamisküsimused. Mõistagi pole õpiku võimalused sel moel ammendatud, kuid see on esimene samm püüdluses informeerida õpilast, mis on olulisim. Veelgi parem, kui ta enne teema õppimist täpselt teaks, mida omandama peab.

On ilmne, et selles valdkonnas lasub suur vastutus õppekirjanduse autoreil. Senine praktika kinnitab veenvalt, et tavaliselt ei ole konkreetsete tunnieesmärkide õpilase viimine õpetaja võimuses. Eriti on neid vaja teada kodutöös, et oleks alus, millele iseseisval õppimisel toetuda. Küllap seesugused sihimärgid aitaksid õpilasel järk-järgult paremini mõista, mis ühe või teise õppeaine sisus on kesksel kohal, milline süsteem selles valitseb ja harjuda kavakindlalt teadmisi täiustama nii koolis kui ka omatahtsi vabal ajal.

Kooli keskastme erinevus nooremast on selles, et teadmiste maht muutub järjest suuremaks ja uute teadmiste omandamine tugineb üha enam varem omandatud. Siit süguneb põletav küsimus: aga kas see, mida varem õpiti, on ka meeles? Kas see, mida varem õpetati, üleüldse iga õpilase joudis? Niisugune on neljas raskus.

Siinkohal põimuvad läbi paljud erisugused probleemid. Osa õpilasi on tundidest mingil põhjusel ajuti eemal (kooli valvelauas, sööklas, haiged, võistlustel jne). Meie korraldatud katse, mis vältas vaid 5 õppetundi, kinnitas, et õpilaste nimistu sisaldas väga vähe neid, kes kõik 5 katsetundi järjest kohal olid. Tekkis küsimus, kuidas sellistes oludes saab õppimine-õpetamine olla efektiivne. Miks selline, üldteadaolevalt hukkamõistetud olukord koolis püsib? Tulles nüüd konkreetse õpilase juurde, on ilmselge, et osa koolitööd jääb tegemata õppetööst kõrvalejäämise tõttu. Paraku ei leidu õpetajal mahti niisuguste õpilastega lisa-tööd teha ja isegi pikemat aega haiguse küüsis olnud laste järelejõudmiseks peab lapsevanem tavaliselt ise väljapääsu leidma. Lüngad aga tekivad üksteise järel.

Järjepidevuse didaktilise nõude realiseerimine eeldab, et õpetaja teab, millisele alusele peaks tuginema uue õpetamine. Jätkem praegu kõrvale nii habras küsimus nagu ainevahelised seosed ning piirdugem sootuks lihtsamaga, ainesisest seostega. Toon näite geograafiast. Praegu kehtiva programmi järel loetakse üheks raskeks kursuseks NSV Liidu loodusgeograafiat. Tõsi, õpik on väga raske, ei vasta programmile ega ole ka meetoodiliselt õnnestunud. Välistades õpikuprobleemi kui meist sõltumatu, torkab aga silma tõsiasi: kursuse sisu programmikohane omandamine nõuab kõige eelneva head tundmist. Paljusid mõisteid ja seaduspärasusi on õpitud 5. või 6. klassis, suur osa geograafilisest nomenklatuurist on omandatud juba eelmistes klassides.

Kursus jaguneb kahte ossa: üldine ülevaade NSV Liidu loodusgeograafiast ja regionaalne osa. Üldjuhul peetakse raskeks viimast. Üksikasjalikumal vaatlemisel selgub, et väga palju sõltub ülevaate, s. o. 1. osa õppimise tulemustest, sest regionaalses osas üldisi seaduspärasusi vaid kinnistatakse. Korraldatud katse kinnitas, et mitmeid olulisi üldgeograafilisi teadmisi on õpilased eelnevalt omandanud pinnapealselt. Osutagem mõnedele neist: osa õpilasi ei erista mõisteid «mäetekkeprotsess», «mäetekkeperiood» ja «geoloogiline aegkond», ei tea, millistes NSV Liidu piirkondades esineb kuiv, millistes niiske lähistroopiline kliima, mis on nende kliimatüüpide põhilised erinevused, ei seosta mullatüüpe looduslike võõnditega, ei mõista muldade ja taimkatte kõrgusvööndilisuse põhjusi, mägi-jõgede veerežiimi ja toitumise seost liustikega jne. Niisuguste oluliste teadmiste puudumine või ebapiisavus muudab õpilastele regionaalne osa õppimise raskeks ja selle õpetamise keeruliseks.

Miks on seesugused lüngad tekkinud? Arvatavasti mitte üksnes sellest, et osa õpilasi on ajuti tundidest ära, vaid siiski töö sisulises korralduses esinevate puudujääkide tõttu. Olulise ebaolulisest eraldamisel ei saa loota üksnes intuitsioonile. On õppeteavet, mis iga hinna eest peab kõigile õpilastele selgeks saama edasiminekuks rohelise tee rajamise nimel.

Kui osutub, et mingil põhjusel ei ole see õnnestunud, tuleb leida esimene sobiv võimalus materjali taaskäsitlemiseks. Näiteks on mõtetu 7. klassi geograafiakursuse regionaalne osa õpetamine, kui eelnevalt ei teata mullatüüpe, nende leviku seaduspärasusi, kõrgusvööndilisuse olemust, mäestike geoloogilise ehituse mõistet vmt.

Järjepidevuse saavutamiseks peab õpetajal uue teema juurde asumisel olema selge kujutus, millele tuginemine on võimalik. Ent sellest ju ei piisa. Õpilased ei pruugi loodetud mäletada *resp* teada. Seepärast on osutunud õigustatuks anda neile eelnevalt kordamisküsimused valdkonnast, mida tuleb meelde tuletada. Vähe sellest: enne uue teema juurde asumist vajaneb see läbi arutada, välja selgitada lüngad ja need õigeaegselt täita.

Põhivara peab muutuma tõeliseks põhivaraks õpilase teadvuses, mitte vaid kontrolltöodes ja eksamipiletites. Praegustes õppekomplektides on sageli küsimusi, mis aitavad varemõpitud meenutada. Autorid peaksid õpikirjanduse täiustamisel leidma sobivaid võtteid ainesisest seoste tihendamiseks. Arvata võib, et peahoob asub siiski õpetaja käes, sest tundes oma kooli olusid, õpilasi, õppevahendite kogu jmt saab tema valida tugiteadmiste kordamiseks kõige efektiivsemad teed.

Lõpuks viiendast raskusest. Kooli keskastme laps tahab saada häid hindeid. Kuid ta ei tea, arvestades mitmete õppeainete ja õpetajate uudsust, millised on hindamiskriteeriumid. Teismeline õpilane tunneb end väga puudutatuks, kui ta vastamisel enda arvates kõik õigesti teadis, ent ometi sai loodetust madalama hinde. Siit sugeneb arvamus, et õpetaja «kiusab». Tõenäoliselt ei olnud toodud juhul õpilase vastus piisavalt täielik, õpetaja abistas teda omapoolsete küsimustega vmt. Seetõttu on ülimalt oluline, et iga aine õpetaja seletaks õpilastele arusaadavalt, milliste tingimustele peavad vastama nende teadmised ja oskused, s. t vastused, et saada hindeks 3, 4 või 5, milliseid asjaolusid igas tunnis hindamisel arvesse võetakse, mida peetakse silmas veerandi(poolaasta)hinde panemisel.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kehtestatud õppe edukuse arvestamise ja hindamise juhendis nõutakse ju õpilase töö igakülgselt arvessevõtmist. Kuid näiteks geograafia õppimisel pole enamik õpilasi informeeritud sellest, et õpetaja hindab ka tema poolt sooritatavaid vaatlusülesandeid, mõõteriistade käsitsemise, vaatlusandmete läbitöötamise oskust vmt.

Et kooli keskastme õpilase elus on muidki raskusi küllaga (mõelgem üksnes nende eale!), siis tunduvad eeltoodud sellistena, mida me hea soovi korral saame vältida. Selles kooliastmes on eriti vaja, et õpilane tunnetaks enda kõrval õpetajat kui sõbralikku ja heatahtlikku kaasvõitlejat, kelle huvid langevad ühte õpilase omadega hea edasijõudmise nimel. Kui see nii on, siis hinne 3 ei ole enam lootusetu lagi, vaid asendub heade ja väga headega.

Eesti NSV õpetajaskaadri kujunemine aastatel 1970—1984

ANNE TANG,
Töö TUI Eesti filiaali nooremteadur

1984. aasta läheb ajalukku kui uue koolireformi aasta. Nii pikka ja põhjalikku arutelu ajakirjanduses, töö- ja koolikollektiivides pole kooli käsitlevate riiklike dokumentide vastuvõtmisele kunagi eelnenud.

Iga inimene on nii või teisiti kooliga seotud, seetõttu on mõistetav ka elanikkonna laialdane huvi kooliprobleemide vastu.

NSV Liidu Ülemnõukogu XI koosseisu esimesel istungjärgul 12. aprillil 1984 kiideti heaks üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuunad, käsil on selle reformi elluviimine.

Kuidas ka kooliprobleemidele läheneda, fakt jääb faktiks — koolireformi peamiseks elluviijaks on ja jääb ikkagi reaõpetaja. Hea ja kutsekindel õpetaja on eduka koolitöö üks põhitõngimusi. Seoses sellega on oluline uurida õpetajaskonna kujunemisega seotud küsimusi. Kas meie praegune, pidevalt täienev õpetajaskond on valmis lähitulevikus täitma reformiga temale pandud suuri nõudeid? Milline on pedagoogide kaadri struktuur ja kuidas see on muutunud 1970. aastast alates?

IX viisaastaku alguses, s. o 1970, oli meie vabariigi koolides kokku 11 500 õpetajat, neist linnades 60,8 % ning maal 39,2 %. Järgnevatel aastatel maaõpetajate arv pidevalt kahanes. Uute suurmajandite keskusalade ebaõige planeerimise ajajärgul oli üks maaelanike kahanemise põhjust (5), mis omakorda avaldas mõju maakooli õpilaste, aga ka õpetajate arvule. 1970. aastate alguses suleti hulk maakooli, stabiilne koolivõrk kujunes välja X viisaastaku lõpuks. 1975. a oli maaõpetajate osakaal 36,4 % ning 1980. a 32,4 %. Mõõdunud õppeaastal töötas ENSV-s 11 800 õpetajat, neist 33,6 % maal.

Tabelist 1 nähtub, et vaadeldavatel aastatel vähenes õpetajate üldarv, samal ajal kasvas mõnevõrra linnaõpetajate arv. Huvitav on vaadelda ka õpetajate soolist struktuuri. Tabel 2 näitab, kuivõrd femineerunud on meie õpetajaskond.

Tabel 1

ÕPETAJASKOND LINNAS JA MAAL AASTATEL
1970—1984

	1970	1980
Koole kokku	750	537
linnas	195	203
maal	555	334
Õpilasi linnas (tuh)	141,8	149,3
maal	51,5	40,9
Õpetajaid kokku (tuh)	11,5	11,2
linnas	7,0	7,6
maal	4,5	3,6

Tabel 2

NAIS- JA MEESÕPETAJATE OSAKAAL
AASTATEL 1970—1984

	1970	1975	1980	1984
Naised (%)	83,4	82,5	85,4	85,3
linnas	84,3	82,1	86,9	86,6
maal	80,4	83,2	82,2	82,8
Mehed (%)	16,6	17,5	14,6	14,7
linnas	15,7	17,9	13,1	13,4
maal	19,6	16,8	17,8	17,2

Üldiselt on teada, et õpetajaamet pole mees-soo silmis küllalt hinnatud. Tabelist 2 on näha, et maaõpetajaskonna hulgas on suhteliselt rohkem mehi kui linnaõpetajaskonnas. Osaliselt võib antud olukorda põhjendada maaõpetajate kohta kehtivate soodustustega, näiteks tasuta kommunaalteenused jms. Samal ajal teame hästi, kuivõrd oodatud on meesõpetajad meie koolidesse. Koolireformi jõustumisel peaks õpetajaskonnas taastuma sugude normaalne tasakaal.

Vaatleme õpetajate ettevalmistamise dünaamikat mõnedes meie vabariigi kõrgkoolides õppeaineti. Teame, et meie koolides on puudu füüsika-, keemia-, vene keele, geograafia-, bioloogiaõpetajatest, samal ajal on meil piisavalt võõrkeele- ja emakeeleõpetajaid. Kuni mõõdunud õppeaastani oli puudus ka algklassiõpetajatest. (Siin on koolireform juba oma korrektureid teinud.)

Tabel 3

Õppeaine nimetus	Õpetajad						
	1970	suunatud 1971—1975	1975	suunatud 1976—1980	1980	suunatud 1981—1984	1984
Eesti keel	970	115	1071	177	960	188	994
Võõrkeel	915	251	1051	185	1014	182	1022
Keemia	243	42	281	40	246	43	262
Bioloogia	430	55	422	93	376	105	407
Geograafia	515	46	490	68	421	61	430
Ajalugu	730	71	731	66	672	62	704
Matemaatika	1261	160	1312	188	1263	189	1281



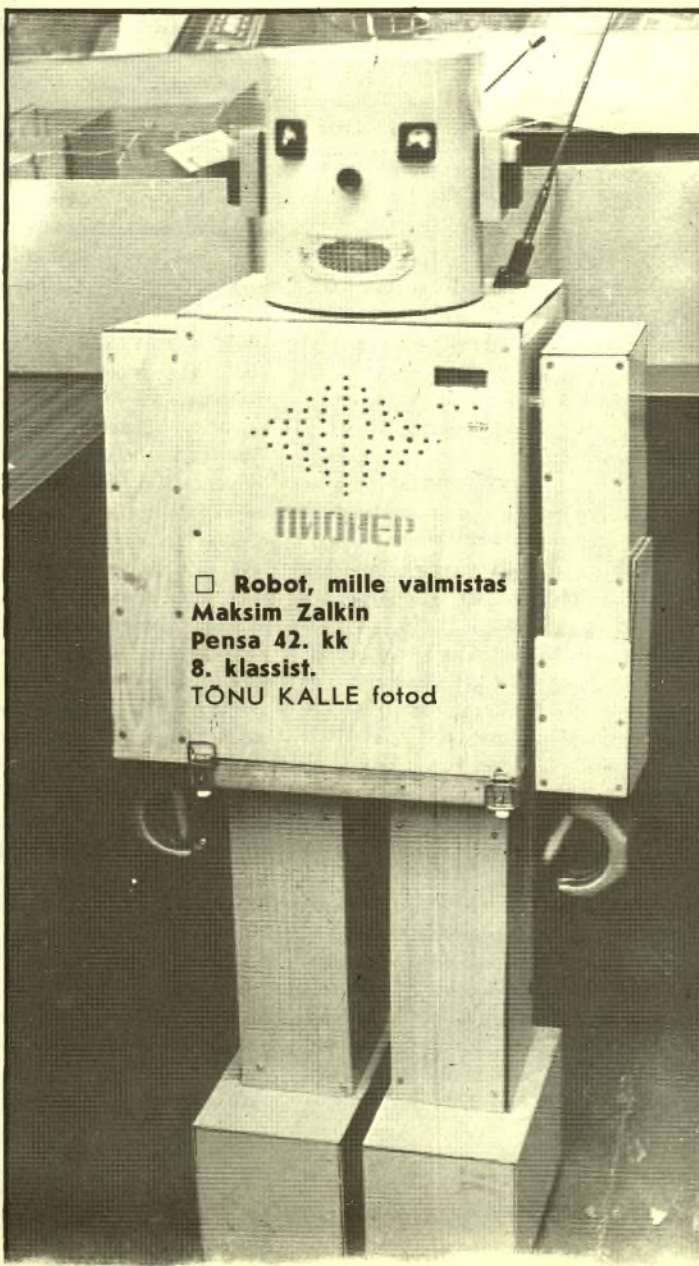
□ Nõukogude Liidu kangelane, kolmes kosmoselennus osalenu matemaatika-füüsikadoktor Georgi Gretško, tehnikadoktor Irina Straževa ja kosmonautide ettevalmistamise keskuse esimene ülem meditsiinidoktor Jevgeni Karpov XIII üleliidulisel noorte teaduse, tehnika ja tootmise nädalal Tallinnas. [Vt ka rubriigis «Kroonika» kirjutist «Üleliiduline kokkutulek Tallinnas».]

□ Bakuu 2. kk 9. kl õpilane Tokai Alizade tutvustab žüriile enda loodud naftapumpa.





□ 10. kl poiss Oka Badgajev
fõi oma töö Elista linnast
Kalmõki ANSVst.



□ Robot, mille valmistas
Maksim Zalkin
Pensa 42. kk
8. klassist.
Tõnu Kalle fotod

Tabel 3 kinnitabki, et kuigi igal aastal saab haridussüsteem juurde äsja kooliõpingist tulnud noori õpetajaid küllaldase hulga (tegelikkuses on need arvud veel suuremad, sest siin pole arvestatud väljastpoolt meie vabariiki suunatud), õpetajate üldarv vaadeldavates õppeainetes pigem kahaneb kui kasvab. Kõige halvemat tendentsi näitab geograafia-, bioloogia- ja ajalooõpetajate arv. Näiteks suunati vaadeldava 14 aasta jooksul ainuüksi meie vabariigi kõrgkoolidesse tööle 175 geograafiaõpetajat, selle ala spetsialistide arv aga kahanes 85 võrra. Bioloogiaõpetajaid saadi juurde 253, sama ajavahemiku jooksul aga nende arv vähenes. Kokku suunasid meie vabariigi kõrgkoolid aastatel 1971—1984 koolipõllule keskmiselt 5800 noort pedagoogi, õpetajate üldarv aga kasvas sama ajavahemiku jooksul 326 võrra.

On oluline vaadelda, kuidas on muutunud kõnesoleval ajavahemikul õpetajate kvalifikatsioon. Tabelist 4 nähtub, et õpetajate haridustase näitab pidevat kasvutendentsi. Järjest väheneb kesk- ja keskeriharidusega õpetajate osa ning kasvab kõrgharidusega pedagoogide hulk (andmed antud protsentarvudena ümardatult). See on ka seaduspärane ajal, mil õpetajale esitatakse järjest kasvavaid nõudeid.

Tabel 4

Haridus	1970	1975	1980	1983	1984
Kõrg	53,7	65,2	72,1	74,6	75,5
Keskeri	38,3	29,2	23,4	21,2	20,8
Kesk	8	5,6	4,5	4,2	3,7

Seoses eelnevaga pakub huvi praeguse õpetajaskonna struktuur tööstaaži järgi. Teatavasti jaotati õpetajaid kuni 1984. aastani staaži põhjal järgmistesse gruppidesse:

I alla 5 a, II 5—10 a, III 10—15 a, IV 15—25 a, V 25 ja rohkem; alates möödunud õppeaastast on järgmised staažigrupid:

I alla 3 a, II 3—8 a, III 8—13 a, IV 13—18 a, V 18 ja rohkem. Niisugune muutus raskendab teatud määral dünaamilist võrdlust. Lähtume vanast jaotusviisist. 1970. a oli alla 5aastase staažiga õpetajaid 1700, 5 aasta pärast aga järgmises staažigrupis 1500 õpetajat (kadu 11,8 %). Samast kontingendist jõudis kolmandasse staažigruppi 1980. a vaid 1300 (kadu 13,4 %). Analooiliselt 1975. aastaga oli alla 5aastase staažiga 1800, 1980. a 5—10aastase staažiga 1400 õpetajat.

Selgub, et kõige väiksem kutsekindlus on õpetajatel, kes on töötanud alla 5 aasta, neile järgnevad õpetajad staažiga 5—10 aastat. Õpetajad, kel on staaži üle 10 aasta, lahkuvad koolist harvem.

Nagu nähtub tabelist 5 (arvud antud protsentides), osutub kõige väiksemaarvuliseks staažigrupp 10—15 a. Need on õpetajad, kes edaspidises töös kõrgemat kutsekindlust näitavad ja järgmistesse staažigruppidesse täiendust toovad. Ka M.-I. Pedajase longituuduurimuse tulemustest ilmneb, et 10 esimese tööaasta jooksul lahkuvad 1/3 õpetajatest (TRÜ — 32 % ja TPedI —

33 %). Ülejäänud 2/3 on kutsekindlad ja edukad (4).

Tabel 5

Staaž	1970	1975	1980	1983	staaž	1984
0—5	15,9	16,3	17,9	20,6	alla 3	14,2
5—10	17,4	13,2	12,9	12,7	3—8	15,3
10—15		15,2	11,7	11,6	8—13	11,9
15—25	6,7	37,0	29,4	26,4	13—18	11,6
25 ja rohkem					18 ja rohkem	
	9,7	18,3	28,1	28,7		47,0

Tabeli 5 põhjal võib õigusega väita, et õpetajaskond vananeb. Eespool toodud analüüs lubab teha mõningaid prognoose. Nimelt selgub, et 10 aasta pärast on viimases staažigrupis (18 ja rohkem) enamikus pensioniealised.

Uurimustulemused on näidanud, et pensioniikka jõudnud õpetajad üldjuhul ei soovi koolis edasi töötada. Järelikult 10 aasta pärast kaotab kool peaaegu poole oma praegusest (kutsekindlast) kontingendist. Jääb järele teine pool praegusest suhteliselt halvasti kooli kinnistunud õpetajaskonnast. Neile lisanduvad kõrgkoolidest juurdetulnud noored pedagoogid, kelle kutsekindlus madal. Kas niisugune kontingent suudab tulevikus õpetajaskaadri vajadust rahuldada? Prognoos on küllalt rahutustegev.

Teiselt poolt aga on meie vabariigis praegu liigi poole võrra rohkem diplomeeritud pedagooge kui on õpetajakohti (1). Seega kaader on olemas nüüd ja edaspidi, kuid ta pole seal, milleks ta ettevalmistuse on saanud. Kogu küsimus taandub õpetaja kinnistumisele. Kui see läheneks 100 %le, siis kõiki lõpetajaid polekski võimalik kooli tööle panna.

Õpetaja kinnistumiseks koolis on tähtis tööks vajalike tingimuste loomine. Näiteks töötades liiga suure koormusega, ei ole õpetajal võimalik loominguiliselt töötada, ka enesetäiendamiseks on vähe aega ja võimalusi.

Niiviisi muutub õpetaja töö rutiinseks ja väsitavaks. Sageli võib tervislik seisund saada põhjuseks, miks õpetaja lahkub koolist.

Samuti esineb koolides olukordi, mil õpetajat kohustatakse täitma mitteotseid ülesandeid (klassiruumi remont, koristamine jne). Omaette valulapsee on eespool kõneldud meeste väheusus koolis, mis toob kaasa mitmeid sotsiaalseid probleeme takistamaks õpetajaskaadri kinnistumist.

Õeldakse, et koolireformi alusmüürid rajatakse kõrgkoolides. Kuid on selge, et seni, kuni kõrgkoolid ei saa endale teatud kutseks sobivaid üliõpilaskandidaate valida, ei ole alust kõrgkoolile etteheiteid teha (6).

Palju on juttu noore õpetaja kohanemisest koolis. Pärast esimest stažööriaastat kirjutatakse noore õpetaja iseloomustusse tavaliselt sõnad «omab eeldusi tööks lastega». Kirjutatakse, sest nii on kombeks. Tegelikuses esineb sagedasti just eelduste puudumist ja mis veel halvem, ka

hea tahtmise puudumist pedagoogina töötada.

Koolireformiga ettenähtud palga- ja olmetingimuste parandamine loob tõenäoliselt olukorra, et õpetajaametisse pürgijaid oleks võimalikult palju. Nihked selles suunas on juba toimunud. Õpetaja seisund ja prestiiž meie ühiskonnas peaks radikaalselt muutuma. Vastasel juhul on kõik ettevõtmised selle reformi raamides tulevi-ku jaoks küsitava väärtusega.

Kirjandus

1. Kool ja tema kaardrivajadus. — Rahva Hääl, 23. detsember 1984.
2. Loomingu ankeet. — Looming, 1984, nr 11.
3. Luts K. Koolireform ellu — Nõukogude Kool, 1984, nr 7.
4. Pedajas M.-I., Uring R. Üliõpilasest õpetajaks. — Nõukogude Kool, 1984, nr 7.
5. Siimaste E. Õldhariduskoolide ja koolieelsete lasteasutuste arengu dünaamika ning perspektiivid. — Nõukogude Kool, 1983, nr 4.
6. Tüürpuu L. Koolireform algab kõrgkoolist, — Nõukogude Õpetaja, 26. mai 1984.

MEILT JA MUJALT

■ Tundub paradoksaalne, kuid just praegu, teadus- ja tehnikarevolutsiooni ajastul on huumorimeel üks tõsisemaid enesekaitsevahendeid säästmaks inimese organismi liigse närvipinge ja stressi eest.

Psühholoogid on täheldanud, et spetsialistid, kes töötavad kompuutritega, jaotuvad kahte rühma. Ühed, märganud viga töös arvutiga, ei pea seda õnnetuseks ja püüavad eksimuse pöörata naljaks. Teised tunnevad tõsiselt hirmu masina ees, kui arvuti silmapilkselt annab märku veast. Seepärast ei soovita psühholoogid neil, kel puudub naljasoon ja võime vabalt enese üle naerda, hakata programmeerijateks.

Ajakirjast «Znanije-Sila»

■ V. Kapsukase nim Vilniuse Riikliku Ülikooli täiendusteaduskonna spetsialistid valmistasid ette suure grupi õpetajaid, kes uuest õppeaastast hakkavad Vilniuse keskkoolides õpetama informaatika ja arvutustehnika aluseid.

1985. aasta märtsikuust said ülikooli auditooriumid peaaegu kõigi linna koolide esindajate kohtumispäigaks. Matemaatika ja füüsika õpetajad käisid kursustel pärast tunde. Nad kuulasid loenguid algoritmidest, lahendasid suure hulga ülesandeid plokkkeemide koostamise kohta, õppisid ära BASIC programmeerimiskeele, tutvusid väikearvutiga «Iskra 226». Kursuste lõppedes pidi iga kuulaja esitama kursusetöö, milleks oli vaja koostada plokkkeemi kirjeldus, panna kokku program, seada see töökorra ja kontrollida masinas. Arvutite kasutusvõimalused on suured — nad leiavad rakendust igas õppeaines.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

Küsimuste osa õpetamisel

PEETER KREITZBERG,
TRÜ pedagoogika ja metoodika
kateedri dotsendi kt

Igasugune vähegi sügavam isikutevaheline kommunikatsioon eeldab võimet esitada sobivaid küsimusi ja kuulata partnerit. Õpetajat on kutsutud «professionaalseks küsimuste esitajaks». Küsimuste esitamine, nii suulises kui kirjalikus vormis, on põhiline võte, mille kaudu õpetaja stimuleerib õpilaste mõtlemist ja õppimist. Küsimuste iseloomust, nende esitamise viisist sõltub suurel määral õpilaste aktiivsus. Küsimused võivad stimuleerida õpilasi loovalt mõtlema, kuid võivad tekitada ka frustratsiooni õhkkonna, kui õpilased ei suuda neile vastata kas nende mitmetimõistetavuse või liigse keerukuse tõttu. Küsimused võivad virgutada vaid millegi meeldeajutamist, võivad aga arendada ka õpilaste loovat mõtlemist.

Samavõrd tähtis kui hästi läbimõeldud küsimuste esitamine õpilastele on ka vastuste kuulamine lugupidava, siira huviga. Õpilasel tuleb lasta vabalt oma vastus lõpuni arendada. Tuleb silmas pidada, et õpilastel ei õnnestu alati oma mõtteid hästi väljendada. Mida tagantkiirustavam on õhkkond, seda raskem on seda teha. Hea vastus kõrgemaid mõtlemisprotsesse eeldavale küsimusele võtab aega. Kui vaikus pärast küsimuse esitamist on täidetud tõsise vaimse pingega, tuleks seda nähtavasti kõrgemalt hinnata kui õpilase kohest katset vastata.

Küsimuste esitaja ei peaks ega tohikski olla ainult õpetaja. Uurimused näitavad, et kõrgemate mõtlemisprotsesside arendamise seisukohast on kasulik ergutada õpilasi esitama ainealaseid küsimusi õpetajale, eriti aga kaasõpilastele. Samas ollakse arvamusel, et õpetajad liialt harva stimuleerivad õpilaste omavahelist interaktsiooni. Kõigist klassis kõlavatest küsimustest esitavad umbes 1%, maksimaalselt 5% õpilased. Õpilaste küsimis- oskuse treenimiseks on koostatud hulk spetsiaalseid programme(vt 4).

Mitmeid küsimustega seotud probleeme on eksperimentaalselt uuritud vähemalt 1912. a

alates (1). Selgub, et õpetaja esitab päevas tihti peale 400 ja rohkemgi küsimust. Seetõttu on väga oluline, mida ja kuidas ta küsib, millise vastamise atmosfääri kujundab. Praeguse ni ei või ammendavalt vastata, mida endast kujutab hea küsimus. Kõik sõltub sellest, millised on eesmärgid, mida me tahame saavutada. Täieliku selguse loomine selles suhtes võtab ilmselt veel üsna palju aega.

Mitmeid olulisi nõudeid küsimustele seoses vestlusmeetodiga käsitlevad J. Babanski (7) ja T. Iljina (8). Nende uurimustes rõhutatakse muu hulgas, et küsimused peavad stimuleerima nii mälu kui ka kõrgemaid mõtlemisprotsesse. Samuti on oluline pidada paus pärast küsimuste esitamist ja enne õpilase nime nimetamist.

Praeguseks on välja töötatud üle 10 erineva küsimuste klassifikatsiooni. Kõige enam kasutatavaks klassifitseerimisvahendiks on B. S. Bloomi juhendamisel koostatud õpetamise kognitiivsete eesmärkide taksonoomia (1), mis ühtlasi kajastab kõige paremini ka teiste klassifikatsioonisüsteemide ühiseid jooni. Antud lähtealust võib üsna õnnestunuks pidada veel seetõttu, et ta kajastab õpetamise eesmärkide hierarhiat psühholoogilises plaanis, näidates ära õpilastelt oodatavad erinevad mõtetegevuse astmed.

Vastavalt õpetamise kognitiivsete eesmärkide taksonoomiale jaotuvad õpetamise eesmärgid suvalises sisuvaldkonnas kuude põhiklassi:

1. Teadmine — õpilane suudab õpitut meenutada.
2. Mõistmine — õpilane saab õpitust aru,

suudab sooritada sellega lihtsamaid operatsioone.¹

2.1. Transleerimine — õpilane on võimeline tõlkima informatsiooni ühest keelest teise (koostama analüütiliste andmete põhjal graafikuid ja vastupidi, koostama adekvaatseid sisukokkuvõtteid jne).

2.2. Interpreteerimine — õpilane avastab lihtsamaid seoseid empiiriliste andmete vahel, teeb nendest üldistusi ja järeldusi.

2.3. Ekstrapoleerimine — õpilane suudab prognoosida nähtuste kulgu, oletada teatud nähtuste (protsesside) seisundit või kulgemist väljaspool konkreetset materjali.

3. Rakendamine — õpilane lahendab tema jaoks uudse probleemi, mis nõuab sobivate abstraktsioonide (seaduspärasuste, üldistuste) valimist ja kasutamist.

4. Analüüs — õpilane suudab liigendada (eristada) teatud materjali koostisosadeks, avastab elementidevahelised seosed. Sisuliselt kujutab analüüs mõistmise kõrgemat astet.

5. Süntees — õpilane ühendab teatud elemendid tervikuks (pakub välja sotsiaalse probleemi lahendusi, arvestades kõiki tingimusi, püstitab kooskõlas seniste teadmistega hüpoteesi mingite nähtuste vahel, kavandab eksperimendi jne).

6. Hindamine — õpilane langetab igakülgset põhjendatud otsuse mingi eesmärgi, idee, lahenduse, meetodi jne väärtuse kohta.

Hindamise kategooriale vastavaid eesmäärke taotletakse üldhariduskoolis harva.

Suurema selguse huvides esitame ühe näitetabeli küsimuste liigitamise kohta vastava kategooria alla.

Küsimused	Teadmine	Mõistmine	Rakendamine	Analüüs	Süntees	Hindamine
1. Mis on Inglismaa pealinn?	X					
2. Kuidas arvutada võrdhaarse kolmnurga pindala?		X				
3. Nimeta meid ümbritsevaid risttahukakujulisi kehi.		X				
4. Miks Päike kõrvetab keskpäeval päevitajaid kõige tugevamini?			X			
5. Millega sa põhjendad järeldust, et...				X		
6. Millise hüpoteesi sa püstitaksid...?					X	
7. Kuidas sa hindaksid... (raamatut, sotsiaalse probleemi lahendust, eksperimendi plaani jne)?						X

Õpilastele esitatava küsimuse (kas suulise või kirjaliku) võib liigitada vastava kategooria alla olenevalt sellest, millist tegevust ta õpilastelt nõuab. Seda ei ole aga alati kerge otsustada. Kõik oleneb konkreetse õpilase konkreetsest eeltasemest. Ühele ja samale küsimusele võivad erinevad õpilased vastata eri tasemel. Kui õpilane teab juba mõnda keerukat lahendust, mis mitteteadjalt nõuab olemasolevate teadmiste rakendamist, võib ta

küsimusele vastata vaid mälu ehk teadmise tasemel.

Vaatame näiteks 4. küsimust. Kui õpilane on vastust antud küsimusele juba kuulnud,

¹ Et tegemist on kategooriaga, mis hõlmab väga suurt hulka vajalikke õpetamise eesmärgi, millele kahjuks pööratakse teenimatult vähe tähelepanu, esitame selle tähenduse alakategooriate kaupa.

ei nõua sellele vastamise rohkem kui meenutamist, teadmist. Kui aga selline küsimus esitada vahetult pärast valgusvoo määramise käsitlemist fotomeetrias, kujutab see endast rakenduskuimust. Samas pakub esitatud kategooriate süsteem küllalt hea üldise lähtealuse õpetajate küsimuste analüüsimiseks, eeldades, et kõigi õpilaste eeltase uuritava hetkel on enam-vähem võrdne.

Enamikus küsimusi käsitlevates töödes on kõik õpetajate esitatud küsimused jagatud lõppkokkuvõttes konvergentseteks ja divergentseteks (5; 6).

Konvergentseteks e fakti (e teadmise e mada-la astme) küsimusteks nimetatakse küsimusi, mis oletatavasti nõuavad õpilastelt millegi meenutamist, kas täpselt, õpitud kujul või oma sõnadega. Kognitiivse taksonoomia kategooriate järgi hõlmab see teadmist ja osaliselt ka mõistmist (vähemasti transleerimist). **Divergentseteks** e kõrgema taseme küsimused eeldavad teadaoleva informatsiooniga manipuleerimist, teatud andmetest loogiliste järelduste tuletamist, teadmiste rakendamist jne. Divergentset küsimused vastavad mõistmise (interpreteerimise, ekstrapoleerimise), rakendamise, analüüsi, sünteesi ja hindamise kategooriatele.

Rohkem kui poole sajandi jooksul korraldatud uurimused näitavad, et keskmiselt 2/3 kuni 3/4 kõigist õpetajate esitatud küsimustest liigitub konvergentsete küsimuste alla (2). Divergentsete küsimuste osakaal on tühi-ne, sest osa küsimusi, mis õpetaja esitab, on paratamatult antud liigituse välised. Näiteks tahab õpetaja küsimuste abil teada saada lihtsait õpilaste afektiivseid hinnanguid, mõnede küsimuste abil taotleb õpetaja laiemat vastust õpilastelt jne. Samas on enamik pedagooge seisukohal, et õpetajad peaksid suure osa oma jõupingutustest pühendama loova ja nn kriitilise mõtlemise arendamisele, mitte piirduma ainult faktide ja valmistõdede meenutamisega.

Õppekirjanduses (õpikutes, töövihikutes) sõnastatud kirjalike küsimuste põgus analüüs näitab, et meie põhilised jõupingutused on tõepoolest suunatud seal esitatu täpsele meenutamisele. Võimalik, et sellised õpetamistaoitlused ei soodusta eriti tunnetushuvil baseeruvat õpimotivatsiooni arengut. Liiga rohke põhiteadmiste hulk, mis on vajalik kõrgematele mõtlemisprotsessidele vastavate ülesannete lahendamiseks, viib selleni, et me ei suuda ettenähtud aja jooksul viia õpilasi isegi põhivara omandamisele. Sellele viitavad üsna selgelt TRÜ aspirandi E. Krulli teostatud katsed 8. klassi füüsikakursuse põhivara täieliku omandamise uurimisel.

Miks valitseb selline olukord? Põhjusi võib olla mitmeid. Esiteks, kuigi kõrgemad kognitiivsed küsimused on väärtuslikud, tuleb küsida paljusid fakte e teadmise küsimusi, selleks et õpilased omandaksid kindla aluse kõrgemate mõtlemisprotsesside sooritamiseks. See

on ilmne, kuid samas on selge, et kõrgemad mõtlemisprotsessid ja loovus jäävad välja arendamata, kui seda spetsiaalselt ei stimuleerita. Teiseks, õppekirjanduse konkreetne ülesehitus (seal esitatud küsimused) stimuleerivad konvergentsete küsimuste ainuvaldamist ka õpetaja suulises kõnes. M. D. Galli (2) järgi on see tuvastatud mitmes uurimuses.

Viimaste aastate jooksul on tehtud rohkesti eksperimentaaluurimusi, kus on püütud võrdlevalt uurida konvergentsete ja divergentsete küsimuste mõju õpilaste õpitulemustele. Enamik uurijaid on lootnud leida positiivset seost divergentsete küsimuste teatud suhtelise hulga ja õpilaste õpitulemuste vahel. Eriti loodetakse näidata selle seost õppimise n-õ divergentsete produktidega. Divergentsete küsimustega seondub lähedalt nn avastuslik (heuristiline) õppimine. Selle tuntud idee autoriks peetakse Sokratest, kes kasutas küsimusi õpilaste juhtimiseks uute avastusteni. Ta hülgas loengumeetodi, sest see pakub valmisteadmisi, ja arvas, et küsimused on vahendiks mõtlemise indutseerimisel ning viivad õpilase oma isiklike vaadete avastamisele. M. Sanders (5) väidab, et isegi vähene divergentsete küsimuste osakaalu tõstmine õpetaja kõnes tagab õpilaste divergentse produktsiooni olulise tõusu.

P. A. Winne (6) analüüsib väga põhjalikult paarikümnet tolleks ajaks tehtud eksperimentaalset uurimust, kus nimetatud probleem on vaatluse alla võetud. Enamik uurimusi on põhjalikult ette valmistatud õpetajate eelneva treenimise kaudu, nii et nad oleksid võimelised formuleerima eri kategooriate küsimusi. Ühe ja sama ainelõigu õpetamiseks on enamikus eksperimentides täpselt ette valmistatud eri küsimuste komplektid. Seejärel on võrreldud, kuidas mõjutab selline ettevalmistus õpetajate küsimuste esitamise praktikat ja milline on divergentsete küsimuste erineva osakaalu mõju õpilaste õpitulemustele. Kahjuks on enamikus eksperimentides täheldatavad meetodilised vead, mis ei võimalda jõuda ühtsete järeldusteni. Ei ole alati täpselt kontrollitud, kuidas katses osalevad õpetajad on täitnud eksperimendi juhtnõore, ei ole suudetud kõrvaldada õpilaste õpitulemuste varieeruvuse teisi allikaid peale õpetaja esitatavate küsimuste. Mitmed suhteliselt korrektselt korraldatud uurimused näitavad, et divergentsete küsimuste suhteliselt suurem hulk annab tõepoolest positiivseid tulemusi. Samas aga ei kirjeldata, milliseid konkreetseid õpitulemusi on mõõdetud. Samuti tuleb nähtavasti hinnata seni läbiviidud eksperimentide ajalast kestust liiga lühikeks.

F. L. Ryani (3; 4) kahe suhteliselt täpse eksperimentaalse uurimuse põhjal võib öelda, et hoolikalt läbimõeldud, etteplaneeritud küsimused, olgu nad siis valdavalt konvergentset või divergentset, annavad tunduvalt pare-

maid tulemusi kui suhteliselt juhulikult esitatud küsimused. Esimene eksperiment võimaldas F. L. Ryanil oletada ka, et kõrgema taseme küsimused osutuvad sageli efektiivsemaks kui madala taseme omad. Seda nii madala (teadmine, transleerimine) kui ka kõrge astme (interpreteerimine, rakendamine, analüüs, süntees, hindamine) tulemuste saavutamisel. Kõrge astme küsimused sunnivad õpilast nii meenutama vajalikke fakte ja teadmisi kui ka manipuleerima nendega. Seega on tagatud kõrgemate ja madalamate mõtlemisprotsesside hõivatus. Kõrge astme küsimuste esitamine on õigustatud põhiliselt siis, kui õpetaja on veendunud põhivara valdamises. Vastasel juhul tekib asjatu ajakaotus.

Samas püstitas F. L. Ryan täiesti õigustatud oletuse, et tähtis ei ole mitte ainult see, mida õpetaja küsib, vaid ka küsimustele vastamise atmosfäär, õpilaste hõivatus. Teises F. L. Ryani eksperimentis suurendati ühele ja samale küsimusele vastavate õpilaste arv 3—4le tavalise 1—2 asemel. Eksperimenti tulemused lubavad oletada, et õpilaste suurem hõivatus küsimustele vastamisel tagab teatud tingimustes positiivsed tulemused. Suurema hulga õpilaste küsitlemine on neile ühtlasi teade, et oodatakse aktiivset osavõttu.

Järgnevalt vaatleme mõningaid küsimuste esitamisega seotud praktilisi probleeme.

Õpetaja küsimused ja õpilaste vastused

Selleks et õpetaja küsimused õpilasi piisavalt aktiveeriks, tuleks silmas pidada niisuguseid lihtsaid reegleid:

1. Küsimus olgu orienteeritud grupile, mitte kindlale õpilasele e esita küsimus, pea paus ja alles seejärel nimeta konkreetne vastaja. Põhjused on ilmsed.
2. Hoidu stimuleerimast kooris vastamist. Näiteks: «Klass, mis aastal sündis Puškin?»
3. Hõiva küsimustega nii palju õpilasi, kui vähegi võimalik. Õpilased, kes on hõivatud õpetaja küsimustele vastamisega, töötavad märksa aktiivsemalt kaasa.
4. Küsimused peaksid olema kohandatud õpilaste keelelise arengu tasemele. Küsimuste formuleering peaks olema täpselt läbi mõeldud. Tugevamatelt õpilastelt võib näiteks küsida: «Mida tähendab looduslik tasakaal?» Nõrgematelt: «Millist mõju avaldavad linnud putukate asustustihedusele?»
5. Õpilaste vastustele reageerimise viis on sama oluline kui küsimus ise.

Õpilaste vastused õpetaja küsimustele võib jagada 4 rühma: õiged, valed, osaliselt õiged vastused, õpilane jääb vastuse võlgu.

Õige vastus. Õpetaja võib reageerida nii verbaalselt («See on õige!», «Hästi!», «Tubli!») või ka mitteverbaalselt (peanoogutus, õlalepatsutus jne). Õpetaja taoline reaktsioon tagab kiire tagasiside, näidates ühtlasi, et õpe-

taja on huvitatud õpilaste vastustest. Õpilase liigne väline tunnustamine võib saada ohtlikuks õpilaste sisemisele õpimotivatsioonile. Õpilaste liigne kiituse taotlus vähendab ka nende töö täpsust ja kvaliteeti.

Ebaõige vastus. Nõuab üsnagi diplomaatiliselt reageerimist, et mitte kujundada õpilasel negatiivset enesekontseptsiooni ja vähendada õpimotivatsiooni. Peaks katsuma hoiduda järgmist tüüpi reageeringutest:

1. **Sarkasm.** Tekitab õpilastes negatiivse elamuse, mis pigem takistab kui soodustab õigele vastusele jõudmist.
2. **Märkus, noomitus.** Sagedane esinemine võib tekitada negatiivse suhtumise ainesse.
3. **Isiksuse ründamine.** («Kuule, poiss, rumal oled või?») Õpilased kalduvad õpiülesandeid täitma õpetaja väljendatud ootustele vastaval tasandil.
4. **Süüdistus.** («Sa ei õppinud seda, eks ju?») Peale kõige muu võib süüdistus olla alusetu.
5. **Õpetajapoolset reageeringut ei järgne.** Kui õpetaja ei reageeri õpilase vastusele, on see õpilasele mõneti solvav. Lisaks võib õpilane jõuda järeldusele, et temapoolne pingutus on väärtusetu.

Õpetaja peaks reageerima kõigile õpilase vastustele. Vajaduse korral peaks muutma nende mõtlemise suunda. Sageli on soovitatav lisada ka ebaõigetele vastustele reageerimisel teatud julgustav, tunnustav noot («See on huvitav, mis sa, Jüri, ütlesid, kuid sa ei vastanud küsimusele» või «Anne, sa vist ajad segamini» ... jne). Ilmselt peaks õpilasele jääma lootus olla võimeline õigesti vastama. Vahel on vaelevastuse põhjus selles, et õpilane ei saanud küsimusest õigesti aru. Sel juhul on valesse vastusesse võimalik suhtuda ka huumoriga («Suurepärase vastus! Ainuke häda, et ta ei vasta küsimusele!») ja sõnastada küsimus ümber.

Osaliselt õige vastus. Sageli jääb õpilaste vastustes midagi puudu, mis võimaldaks neid pidada täiesti õigeteks. Kindlasti ei tohiks tähelepanu osutada ainult vigadele. Tuleks tunnustada ja tõsta esile vastuse õige osa. Samuti tuleks püüda, et õpilane ise või ka kaasõpilased parandaksid vastuse ebaõige osa.

Õpilane jääb vastuse võlgu. Tuleks küsimus sõnastada lihtsamalt või anda õpilasele informatsiooni — kas suuliselt või suunata vastava kirjaliku allika juurde.

Ooteaeg

Keskmine ooteaeg, s.o aeg küsimuse esitamisest kuni õpilase nimetamiseni, kes peab vastama. M. Sandersi järgi on see umbes 1 sekund (5). Võib arvata, et ooteaeg jääb sageli põhjendamatult lühikeseks ja näilise ajavõidu asemel tekib hoopis ajakadu. Katsed on näidanud, et ooteaja pikendamine vähemalt 5 sekundini toob kaasa järgmised efektid:

- Kasvab õpilaste vastuste pikkus.
- Muutub tõenäolisemaks tõeste vastuste saamine.
- Vastustes ilmneb paremini abstraktne mõtlemine ja faktidel baseeruv argumentide kasutamine.
- Kasvab õpilastepoolsete küsimuste hulk.
- Õpetaja hakkab oma küsimusi enam varieerima. Õpilastel tekib rohkem võimalusi vastata divergentsetele küsimustele.

Lisaks sellele on õpetajal võimalus tähelepanelikumalt kuulata ja mõelda. Tagajärjeks on paindlikumad reaktsioonid õpilaste vastustele. Samuti täheldatakse õpetaja ootuste positiivsemaks muutumist õpilaste suhtes.

Kõik viimati kirjeldatu kuulub õpetaja igapäevase tegevuse n-ö mikrotehnikate hulka ja on hõlpsasti rakendatav. Samas, nagu eespool selgus, on väga oluline teadmiste sisu, see, milliseid mõtlemisprotsesse nad stimuleerivad. Seepärast tuleks täiesti teadlikult ja süstemaatiliselt anda õpilastele võimalusi vastata divergentsetele küsimustele.

Kirjandus

1. Bloom B. S. a.o. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N. Y., Longmans Greek, 1956. 208 p.
2. Gall M. D. The use of questions in teaching. — Review of Educational Research. 1970, vol. 40, N 1, pp. 707—721.
3. Ryan F. L. Differentiated effects of levels of questioning in student achievement. — The Journal of Experimental Education. — 1973, vol. 41, N 3, pp. 63—67.
4. Ryan F. L. The effects in social studies achievement of multiple student responding to different levels of questioning. — The Journal of Experimental Education. 1974, vol. 42, pp. 72—75.
5. Sanders M. N. Classroom questions. What kinds? N. Y., Harper and Row, 1971. 167 p.
6. Winne P. A. Experiments relating teacher's use of higher cognitive questions to student achievement. — Review of Educational Research. 1979, vol. 49, N 1, pp. 13—50.
7. Вабанский Ю. К. Педагогика. М., Просвещение, 1983. 608 с.
8. Ильина Т. А. Педагогика. М., Просвещение, 1984. 496 с.

«...mille ta ära loeb»

MARE MÜRSEPP,
TPeDI algõpetuse kateedri õpetaja

Algklasside õpilaste lugemisoskuse kontrollimiseks peab õpetaja otsima «lihtsama», «jõukohase» teksti, ütleb programm (1). Tuleb ette muidki juhtumeid, mil õpetajal on vaja vaadida lugemismaterjali raskust. Mõnikord teevad lapsed ebaseeldiva üllatuse: nii lihtne pala ja nemad ei saa aru!

Nooremale koolieale mõeldud ilukirjanduse keerukusest tulebki allpool juttu.

Et programmis on teksti jõukohasuse määratlus (lk 23) üsna kitsas ja tegelikkuses vähe arvestatav, küsime õpetajalt eneselt: «Missugune tekst on lihtne?»

Vestlusest kaugõppeüliõpilastest algklassiõpetajatega: «Noh, see, mille ta ära loeb.»

Toetamaks õpetaja igapäevatoos settinud arusaamu, tutvustame pedagoogika ja algõpetuse metoodika eriala üliõpilaste uurimusi lasteraamatute keelest (4; 6; 8; 9).

Pedagoogilise kirjanduse järjekindel jälgija on kursis prof J. Miku jt tööga õppekirjanduse optimaalse keerukuse määramisel ja teksti lihtsustamisel (5). Õppeteksti ülesanne on vahendada lugejale teadmisi, olla üheselt ja täpselt mõistetav. Õppeteksti efektiivsuse mõõduks on võetud temast saadud teadmiste hulk.

Kunstilise teksti raskuse selgitamine vajab veidi teistsugust lähenemist. Ehkki ka juturaamatust võib uusi teadmisi saada, jääb ilukirjanduse hindamisel määravaks elamuslikkus. See on nii ka lugemikupalade puhul: pole ju «ilukirjanduslike palade lugemisel primaarne mitte palas sisalduv eetilise teave (õpetussõna, idee). Primaarne on emotsionaalne laeng, mis võimaldab loetava oma subjektiivses emotsioonide maailmas aktiivselt läbi elada» (2, lk 48).

Õppeteksti omandatus selgub küsimustele vastamisel, lünkteksti täitmisel jms. Ilukirjanduse elamuslikkuse kohta andmeid hankida on keerulisem. Mitmetes lastekirjanduse keelt uurivates töodes (3; 11) on võetud ilukirjanduse hindamisel kriteeriumiks populaarsus, eelistatus. Lasteraamatu ulatuslikuma analüüsi on teinud tšehhi sotsioloogid I. Kabele, V. Smetaček, V. Voznička. Nemad uuri-

sid, mis on iseloomulik just populaarsete lasteraamatute keelele, kompositsioonile jne (13).

Meie töös on aluseks samasugune põhimõte: kirjandusteose väärtuseks on tema huvitavus, eelistatus. Katses kasutati lühilugusid või sisult terviklikke katkendeid uemast algupärasest lastekirjandusest. Tekstid esitati lastele paarikaupa. Õpilastelt saadi teada, 1) kumb tekst meeldib rohkem ja miks, 2) millised sõnad on tundmatud, 3) millised väljendid, sõnad, laused («kohad») on huvitavad ja ilusad, meeldivad. Tekstide sisu mõistmist kontrolliti küsimustega. Katseid tehti 182 2. ja 3. kl õpilasega Nuija, Tsirgu-liina, Viljandi 1. ja Tallinna 3. keskkoolis.

Tekstipaaride moodustamisel arvestati, et oluliselt mõjutab hinnangut loetule loo tegelane (4). Ühe paarina esitatud tekstid kõnelesid võrdestest, sarnastest tegelastest.

Eelnimetatud uurimustele toetudes iseloomustati 30 katseteksti mitmete keeleliste tunnuste abil.

Üks olulisemaid keerukuse näitajaid on lause pikkus. Mida pikem lause, seda koormatum on ta erinevate mõtetega, seda keerulisemad on süntaktilised seosed. J. Miku andmeil on teksti keerukuses eriti tähtis osa iseisiva lause pikkusel. Mitmetes allikates on teksti keerukuse mõjurina nimetatud eri sõnaliikide esindatust. Tegusõnad pöördelises vormis peaksid moodustama vähemalt 15% teksti sõnade hulgast. Omadus- ja nimisõnade rohkus näitab autori kirjeldamisvõimet, see toob kaasa tegevuspinge languse. Tšehhi teadlased on andnud piiri: 6—9aastasele lugejale mõeldud teostes ei tohiks nimisõnu olla üle 21%. Arusaamist peaks soodustama sõnade kordumine. Meie uurimuses on arvestatud nimisõnade keskmist kordumist. Teksti raskuse faktorite hulka on arvatud sõna pikkus täheuurumides. Mida noorem lugeja, seda tugevam on kõne motoorne komponent teksti tajumisel, seetõttu on võrdluseks vaadeldud ka sõnapikkust silpides. Otsene kõne kutsub esile vahetu suhtlemise illusiooni ja tekitab enam huvi kangelase vastu. Ühe tunnuseks arvestati otsese kõne lausete protsenti iseisivaist lausetest. Tunnuseid tuli 10 ja arve sai palju.

Mis ilmneb, kui võrrelda lastele rohkem meeldinud tekste nende paarilistega?

9 tekstipaaris oli eelistatud tekst teisest 6 ja enama tunnuse poolest lihtsam. Teksti suhteline lihtsus (selle iseloomustajaks võeti tunnuste arv, mille poolest tekst teisest lihtsam oli) ja eelistuse tugevus (mitu % lugejatest antud teksti eelistas) on omavahel seotud: astakorrelatatsioon kordaja σ väärtuseks tuli 0,59. Ilmneb tendents: mida rohkemate tunnuste poolest tekst lihtsam on, seda tugevam on tema eelistatus.

Valdavalt, 80% juhtudest on eelistatud tekstis lühem iseisive lause (keskm min 3,84 ja max 5,5 sõna) ja suhteliselt rohkem tegusõnu pöördelises vormis. Need nähtused on omavahel seotud: on ju tegusõna pöördeline

vorm lauses öeldis. 2/3 eelistatud tekstidest olid paarilisest lihtsamad nimisõnade kordumise ja lausepikkuse poolest.

Tšehhi uurijad tuvastasid, et populaarse lasteraamatu lausepikkus ei ületa 15 sõna. Meie eelistatud tekstides oli teki maksimaalne keskmine lausepikkus 14,8 sõna. 30st vaid kolmes (sealjuures mitte-eelistatud) tekstis oli tegusõna pöördeliste vormide osa alla 15%. Nimisõnade hulgal meie andmeil olulist tähtsust ei ole, enamasti on neid üle soovitatud 21%, eelistatud tekstides koguni rohkem kui teistes. Tundmata sõnade sisaldumine osutus samuti oodatust vähem otsustavaks.

Kui nüüd teksti iseloomustavad keeletunnused teada on, võiks ehk need jutud käsile võtta ja lihtsaks jutustada (nõnda nagu õpikutega talitada on proovitud (7)). Kasutamise tekstide lihtsustatud variante ja tulemusi oli. Lihtsustatud variant oli originaaliga võrreldes mõistetavam ja populaarsem (ohvriteks olid katkendid E. Kuusi «Sabaga sugulastest» ja E. Sepa «Veidrast seltskonnast»). Parem siiski selle patuta läbi saada (ka igapäevases koolitöös): kirjaniku stiili kõrval võib nii vaesestada ka lapse vastuvõtuvõimalusi. Originaali eelistanud lapsed põhjendasid valikut enamasti just sõnakasutuse võluga: «Jutt on paremini kirjutatud, sellepärast, et naabripoiss oli pöõninguakna ühe ruudu puruks lasknud. Mitte et ta laskis /nii oli lihtsustatud tekstis — M. M./ vaid lasknud.» (Küllil, 2. kl.) E. Kuusi raamatutest võetud katkendid on mitmete tunnuste poolest keerulisemad kui teised, laste valikus jäävad nad üldiselt tagaplaanile, nad sisalduvad ohtralt tundmata sõnu, kuid mõned 2. klassi lastest on tunnustanud tema stiililist omapära: «seal on ilusad väljendid tornist, lindudest», «oli palju ilusaid sõnu» jms. Ju on nende laste puhul tegemist enamareneva kirjandustajaga: kujutatava kõrval märkavad nad ka seda, k u i d a s kirjanik oma tööd on teinud.

Üksiku väljendi osa muljes ilmnes eredalt ühe tekstipaari puhul. Mõlemas katkendis kõneldi metsvindikist, tema laulust, pesaehitamisest. E. Kuus pajatas konkreetsest juhtumist, kus vindid jutustaja krundile pesa tegid. Vindi laulu oli ta kohandanud kõnealusele vaglavaesele aiale: «Siit-siit aiast ei tohi võõras võtta ühtki ussikest, olgu see lühike või pikk!» R. Saluri on oma jutus (raamat «Linnud») esitanud linnuhääle folkloorse jäljenduse: «Siit siit siit siit metsast ei tohi sa võtta mitte üks pirru tikk!» R. Saluri tekst on eelistussuhtes 11:1, põhjendusena kordub «meeldib, sest on metsvindikist», meeldiva kohana on märgitud linnu laulu lause.

Laste poolt meeldivateks peetud sõnad jaotuvad põhiliselt sellistesse kategooriatesse: sõnad, mis tähistavad tuttavaid ja sümpaatseid olendeid (lepatriinu, värvuke, kanapoeg, põngerjas, notsu); sõnad, millega seostub midagi koomilist (vindimees, naisuke, koore-

punn, tedretipsi, ninapidi, näpumees) või midagi eredat helipildis või välimuses (trummarid, põristamas, orikas oli mehehäälega, tahmane, lärm, kärinal, häälitseisid, säuksusid, kullakarvalisi, helkimas, kiiskas jt). Meeldivaks märgiti ka neid sõnu ja väljendeid, mille tähendust ei teatud: «pakataval leedripuul», «linnukingiga õnnestada», «igerik» jt.

Laste vastuste analüüs näitab sedagi, et keeletunnuste põhjal lihtsaks peetud teksti võib väga mitmeti vastu võtta ja et meeldida võib ka vääralt mõistetud jutt.

Katses vaadeldud lühijutud H. Männi raamatust «Väikesed võililled» ja T. Toometi raamatust «Vana-aja lood» on arvuliste näitajate poolest võrdselt head lastejutud. (Näiteks — «Puudrikarp» ja «Kuidas vanal ajal valetati» — iseseisva lause pikkus vastavalt 4,64 ja 4,29 sõna, pöördelises vormis tegusõnu 19,7% ja 22,6%; otsest kõnet 20,8% ja 12% iseseisvaist lauseist, nimisõnade korduvus 3,13 ja 2,36 jne).

Ühes lugudepaaris räägiti mänguasjade varjamisest ja valetamisest. H. Männi loos «Puudrikarp» peidab minategelane külalapse eest tolele meeldima hakanud puudrikarbi. Et tegu ilmsiks ei tuleks, ei tohi tüdruk ka ise selle karbiga mängima hakata. Hiljem leiab ema karbi üles, aga last ta pettuses ei kahtlusta. Vale jääb küll vaid tüdruku enda teada, kuid siiski on karp seotud niivõrd ebameeldivate mälestustega, et mängida temaga tüdruk enam ei taha. Asjaolu, et valdav osa lugejatest loo lõpu toredaks nimetab, on vastulus minajutustaja enesetundega. See juhtum kinnitab varem tuntud seisukohta: laps hindab olukorda tegelase tegudest lähtudes, hingeseisundi kirjeldus pole talle nii mõjus. Mis lastele jutus meeldis? Meeldis see koht, kus tüdruk karp peitis, meeldisid ema sõnad loo lõpus, et tühipaljast karp ei sobi enam tagantjärele teisele lapsele viia.

T. Toometi loos «Kuidas vanal ajal valetati...» on tüdruk teiselt klaaskuuli varastanud. Kirjanik on püüdnud tegelase süümepiinu kujundlikult edasi anda: tüdruk vaatab ihaldatud eset salaja puuriida taga ja see ei tundu enam nii ilus, on hoopiski tuhm ja külm. 10st lapsest 7 andsid kuuli tuhmumisele naiivrealistliku seletuse: puuriida taha ei paistnud päike, kuul oli mullaseks läinud, oli tükk aega taskus jne. Vaid 3 last läksid kirjaniku mõttega kaasa: «ta (kuul) tundis, et ta oli võõra käes». Needsamad vähesed tunnistavad ka loo lõpu meeldivaks: tüdruk viib kuuli salamahti õue tagasi ja vabaneb pettusepiinast. Lapsed, kellele lõpplahendus rahuldust pakkus, eelistasid viimati nimetatut H. Männi puudrikarbi-jutule. Mõlemas keelelt lihtsas loos oli tegelaste käitumise mõtestamisega raskusi.

Laps pooldab juttu, milles kujutatakse tüüpilisemat olukorda. See haakub tema elukogemustega paremini. Selle näiteks järgmine

jutupaar. H. Männi loos «Südamekauss» räägib ema, et tal on süda nagu kauss, vett ääreni täis. Kui laps jonnib, kaob tilk vett, kui vesi otsas, sureb ema ära. 2/3 lastest eelistasid T. Toometi lugu «Kuidas vanal ajal jonniti». Seal talitatakse jonniva lapsega teisiti: väike mõru kogemus veenab last vanaema usaldusväärsuses ja headuses. Lastele on tuttav ja sümpaatne see, et vanaema algul keelab vihmaga õue minna, aga pikapeale tüdib keelamast ja lubab, et ta emale lapse käitumisest rääkida ähvardab, aga tegelikult dresid puhtaks peseb ja vaikib — «selles loos oli ärevust» (Andrus, 2. kl), «niisugused need vanaemad kipuvad olema» (Maarja, 2. kl).

Vastuvõttu mõjutab meeleolu selgus. T. Toomet kujutab loos «Kuidas vanal ajal mängiti» küll lastele võõraid situatsioone, vana-aja mängu praegused lapsed eriti ei tea (sussimäng, klaaskuulid, pliidirõngastega sõitmine), olulisi objekte tähistavad sõnad on laste poolt tundmatuks märgitud (sussikulp, tänavarentslis, kuullaagrid jt), ometigi on kõik kõnealused mängud tunnistatud toredateks, praegugi mängimisvääreteteks. Selle loo põhjal leidsid lapsed vana-aja olevat hea aja («mängiti huvitavaid mängu»). Vähem võitis populaarsust H. Männi jutt «Kerjakäik». Selles loos kerjavad öde-venda poodidest mängu jaoks tühje karpe. Asjast teada saanud ema tunneb muret sellepärast, et mõni tema tuttavatest lapsi näha võis. Ebamäärane autorihoiak laseb tekkida vastuolulisi arvamusi. Küsimusele «Mida lapsed tegid valetati?» vastati: «Et (tüdruk) kniksu tegi», «et nii tasakesi ütles ja küsis», «et oma nime (kaupmehele) ütles» jms. Vana aeg, mil tegevus toimus, oli ühtedele «hea, sest sai ilma rahata karpe mängimiseks» ja teistele «halb, sest lapsed pidid karpe kerjama».

Röömsa meeleoluga lugu saab ikka kõrge hinnangu. H. Männi raamatust «Kisselikad» on võetud katkend, kus vanaisa vurrrib mett, lapselaps teda segab ja mesilast mängib, vanaisa naljaga pooleks riidleb ja last «mehkratiks» nimetab. See olukord ei pruugi olla tuttav, keskset toimingut märkivad sõnad (vurrrib, vurrima) on lastele arusaamatud, küll aga taibati, et vanaisa tegelikult kuri ei olnud. Paariliseks pandud katkendis R. Kudu raamatust «Pannkoogipäev» kõneldakse ka meest ja lapse üleannetustest. Seal kurjustab ema päriselt, tema tõrelemine teeb aga lugejale nalja. Sõnanali («paneme paha lusika purginurka seisma») jääb justkui märkamatuks, poolehoid kaldub H. Männi jutu suunas ja valikut põhjendatakse loo lõbususe ning tegelaste headusega — «esimeses tükis oli rohkem headust» (Peeter, 3. kl), «seal olid iad näitleiad» (Mati, 3. kl). Kui lugu on meeleolult terviklik ja helge, häirivad tundmata sõnad vähem.

Lihtsa teksti keeleline iseloomustus vajab muidugi täiendamist ja täpsustamist nagu mitmed teisedki teksti vastuvõtuga seotud

küsimused — raskused häälega ja vaikselt lugemisel, sõnade tuttavlikkus jpt. Mõõdetult lihtsate tekstide taotlemisel ei saa unustusse jätta aga sellistki asjaolu, et väga huvitavat juttu loetakse söömata ja silmad märjad, olgu ta keel missugune tahes: näiteks E. Seton-Thompsoni «Lugusid loomadest» ühe 3. klassi suure lemmikuna (kaugõppeüliõpilase poolt tutvustatuna), keskmine iseseisva lause pikkus 2 juhuslikult võetud peatükis 7,4 ja 7,9 sõna.

Võib ju arvata, et niisuguseid «raskeid» raamatuid loevad head lugejad ja eelkirjeldatud eksimusi loetu mõistmisel esineb nõrkadel lugejatel. Konkreetseim lugemisioskuse mõõdupuu programmis on häälega lugemise kiirus (töenäoliselt ja koolis valdavalt kasutusel). Mõõtnud nii häälega kui vaikselt lugemise kiirust, teksti mõistmist (küsimuste vastamise, ümberjutustamise, võrdluse abil), originaali ja lihtsustatud teksti vastuvõttu 81 1.—2. õpilasel, võime sedastada, et seosed teksti mõistmise ja lugemiskiiruse vahel pole kuigi tugevad (korrelatsioonikordaja väärtus klassiti +0,11 — +0,41). Koloriitsemad erinevusi pakkus katse, kus vaikselt loetut ümber jutustati. Katsetekst oli 1. kl jaoks üsna raske (pikk lause, tundmata sõnad «hakkajamad», «kuulutasid», «valduseks» jt, tegusõna käändelised vormid jne):

«Naabripoiss oli ragulkaga pööninguaknal ühe ruudu puruks lasknud. Kärbesed kui kõige hakkajamad avastasid tekkinud ava kõigepealt. Sumisedes ja lärmates tungisid nad parves pööningule ja kuulutasid selle oma valduseks.»

19 õpilasest 5 said ülesandega hästi hakkama, vaikselt lugemise kiiruse poolest olid nad klassis 3., 5., 8., 9. ja 11. kohal. Et jutukatkend on siiski pärit nooremale koolieale mõeldud raamatust (E. Sepp, «Veider seltskond»), on veidi hirmus kuulda selliseid ümberjutustusi, pealegi õpetaja hinnangus «viieliselt»:

Kati, loeb 298 tähemärki minutis: «Poiss viskas akna katki. Mesimummud läksid poisile kallale.»

Merike, 203 tm/minutis: «Poiss tegi, löi pööningu aknad sisse, tulid majaelanikud ja hakkasid riidlema, lärm läks suureks.»

Ühe sõna väär mõistmine võib tekitada väga eredaid, kuid autori kavatsusele kauged kujutlusi. Sõna «parves» seostus veesõidukiga ja seepärast öeldi: «ja kärbsed ujusid parvega aknast mööda», «kaks poissi sõitsid parvega minema».

Kokkuvõtteks:

□ teksti lihtsuse määratlemine on võimalik, aga keeruline töö; teksti iseloomustamisel peab aluseks olema teksti vastuvõtu mitmepaaniline analüüs (emotsionaalne hinnang, loetu mõistmine, seos lugemisioskuse erinevate komponentidega jne);

□ meie katsetest ilmnis tendents: lastele

enam meeldinud tekstid on keeletunnuste poolest lihtsamad;

□ kõikide tekstipaaride puhul saab eelistust põhjendada ka kujutatava sündmuse, olukorra tuttavlikkusega, meeoleu selgusega, lapselähedaste detailidega.

Last võib see, mida ta teksti juurde «kuuleb» ja «näeb» (vt näiteid meeldinud sõnadest). Teda köidab see, millest ta (oma meelest) aru saab, aga aru saab ta vastavalt oma elukogemustele (ja lugemusele, pean siin silmas folkloorse muinasjutu stereotüüpsust). Nagu ütleb Signe Väljataga Ly Seppeli lapsesuulise raamatu kohta: «Spontaanset naeru kutsuvad esile eeskätt ikkagi õnnestunud kujundid lastele t u t t a v a s t (minu sõr — M. M.) ümbrusest ja mõttekäikudest...» (10) või nagu toonitab L. Belenkaja, pakub kainikule peajasjalikult elamuse nn fakti poeetiline ilu — tegelikkuse äratundmine (12).

Praktilises koolitöös võiks lihtsaks pida sellist teksti, mille sisu paljud lapsed enam-vähem ühtmoodi ette kujutavad, see eeldab tesktilt tüüpilise olukorra kajastamist kindlas läbitunnutatud meeleolus, tegelaste usutava käitumise ja kõnega (see on see, et «niisugused need vanaemad kipuvad olema»), lapsele äratundmisrõõmu pakkuva detailiga. Kas tundi leitud lisapala või lugemispala või mis tahes muu tekst seda on, selle üle peaks õpetaja suutma otsustada. Tundub, et keeleline lihtsus ei «ela» omaette, vaid kaasneb sellise kujutamislaadiga.

Toodud näidetest nähtus, kui võrd ekslikud võivad olla (eriti vaikselt) lugemisel tekkinud kujutlused. Sellised töövõtted nagu valikuline lugemine, küsimustele vastamine, osalistega lugemine, dramatiseerimine pole kellelegi uudiseks, küll aga on nad olulised, et täpsustada jutus kujutatut ja mõista tegelaste käitumist (iseend tema rolli asetades). Kui sündmustik on üksikasjadest ja meeleoludest läbi elatud, sugeneb lapsel iseenesest autorimõtete ja elutõega kooskõlaline kõlblushinnang ning loo mõtte üldistav ümberütlemine osutub vahest ülearusekski. Kirjandus veenab last oma konkreetsusega.

Hea, kui lugejale miski ülalöeldus kahtlane tundub. Lapse ja raamatu vahekord on väga huvitav ja oluline ainevald. Siin on igal vahtalitaljal palju ära teha.

Kirjandus

1. Algklasside programmid. Tln, 1984.
2. Hiie E. Ergastagem emotsioone, virgutagem fantaasiat. — Nõukogude Kool, 1982, nr 4.
3. Kaldm A. K. Lasteajakirjanduse loetavuse ja verbaalse väljenduse keerukuse seostest. — Rmt: Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Toimet V. Maanso ja J. Mikk. Tln, 1979.

4. Lehesalu M. Laste kirjandustaju iseärasusi eesti uuema lastekirjanduse põhjal. Kursusetöö. Tln, 1983. (TPeDI algõpetuse kateeder.)

5. Mikk J. Teksti mõistmine. Tln, 1980.

6. Oraste T. Lapse kirjandustaju ja kaas-aegse eesti lastekirjanduse keel. Kursusetöö. Tln, 1984. (TPeDI algõpetuse kateeder.)

7. Piirimägi A., Mikk J., Nisamedtinova M., Voodla T. Teksti mõistetavuse reeglite rakendamise efektiivsusest. — Rmt. Õppeteksti ja õpilaste väljendusoskuse probleeme. Toimet. V. Maanso ja J. Mikk. Tln, 1979, lk 16.

8. Sirel K. Lapse kirjandustaju ja ilukirjanduse keel. Kursusetöö. Tln, 1984. (TPeDI algõpetuse kateeder.)

9. Toomtalu I., Vann K. Kainiku kirjandustaju ja kaasaegse eesti lastekirjanduse keel. Kursusetöö. Tln, 1984. (TPeDI algõpetuse kateeder.)

10. Väljastaja S. Laps ja raamat. — Nõukogude Kool, 1982, nr 10.

11. Värviann Ü. Võõrsõnadest noorsookirjanduses, nende tuntutest. — Rmt: Pedagoogikateadus ja kool 1976—1980. Keel ja kool. Koost. E. Noor. Tln, 1981, lk 29.

12. Беленькая Л. Ребёнок и книга. М., 1969. 168 с.

13. Просалкова Ю. Морфология детской книги. — Детская литература, 1984, № 3, с. 34.

MEILT JA MUJALT

■ Kaluuga 9. keskkoolis käis korraga külas üle 20 kosmonaudi. Igaüks neist pühkis enne majja sisenemist endalt harjaga tolmu, mõistagi kosmilist. Sel taval on huvitav ajalugu, millest unikaalse koolimuuseumi noored giidid kõigile jutustavad.

Koolimaja on ajalooline. Seal töötas füüsika ja matemaatika õpetajana Konstantin Tsiolkovski. Koolimuuseum avati 1957. a, kui kogu Nõukogudemaal tähistati suure teadlase 100. sünniaastapäeva. Rohkesti oli õnnitlusi. Tormilised ovatsioonid puhkesid pärast ühe sõbraliku naeratusega rässaka mehe sõnavõttu. Külaline ütles: «Tulime siia suure erutusega, teades, et siin õpetas palju aastaid Konstantin Eduardovitš ja võib-olla just neil aastail sündisid ideed, mille elluviimisel me praegu töötame. Enne lävest üleastumist puhastasime hoolega jalad maisest tolmust, kuid ei lähe kaua, mil siin pühivad endalt kosmilist tolmu kosmonaudid.»

Keegi ei osanud aimata, et kõneleja oli kosmoserakettide peakonstruktor Sergei Koroljov ja et juba 20 päeva pärast algab kosmoseajastu: 4. oktoobril saatis NSV Liit kosmosesse maailma esimese sputniku. Ei möödunud nelja aastatki, kui Kaluugas oli külaliseks esimene kosmonaut Juri Gagarin.

Kord tuli kooli kosmonaut V. Komarov. Juba vestibüülis räägiti talle S. Koroljovi sõnadest ja otsekohe pühkis ka Vladimir Mihhailovitš endalt sümboolset kosmosetolmu.

Ajalehest «Užitelskaja Gazeta»

Personaalarvuti abiks õppeaine temaatilisel planeerimisel

TIIA PENJAM,
VÕTI matemaatikakabineti juhataja

Iga õppeaasta alguses tuleb õpetajal koostada aine tööplaanid. Neis nähakse ette, missuguseks tähtjaks üks või teine teema läbi võetakse, et tagada programmi realiseerimine õppeaasta lõpuks. Tundub olevat lihtne ja selge: planeerimisel tugineb õpetaja õpikule, arvestab ettenähtud ajalisi raame ning jaotab vastavalt sellele õppematerjali veerandite, kuude ja nädalate kaupa. Kuid reaalne õppetöö on paraku mitmetahuline ja komplitseeritud ega taha alluda niisugusele lihtsale aritmeetikale.

Käesoleva õppeaasta alguses ankeetisime meie vabariigi reaallaineõpetajaid. Ankeedi täitsid 451 matemaatika-, füüsika- ja keemiaõpetajat. Vastuseks küsimusele, kas töötamine täpses vastavuses programmi ja õpikuga on alati võimalik, ei vastanud jaatavalt ükski õpetaja. Programmi ja õpiku täpset järgimist pidas enamikul juhtudel võimalikuks ligikaudu 70% vastanuist, seevastu 28% leidis selle võimatu olevat ning 2% väitis, et nii ei saa kunagi õpetada. Programmist ja õpikust kõrvalekaldumise peamiste põhjustena toodi välja järgmised tegurid (osa õpetajaist nimetas võrdväärseina mitut asjaolu): vajadus arvestada konkreetse klassi eripära (ligi 57% vastanuist), ebapiisav aeg programmi nõuete detailseks täitmiseks (44%), õpiku sobimatus (11%), olemasoleva materiaalbaasi võimalused (6%) jm. Erinevused õpetajate töös ühe ja sellesama programmi ning õpiku alusel saavad veelgi ilmekamaks, kui võrrelda vastuseid küsimustele, kui detailselt püütakse programmi ja õpikut järgida. Vastanuist 25% kinnitas, et järgib programmi ja õpikut, kui see on vähegi võimalik, üle 72% õpetajaist väitis, et järgib programmi ja õpikut vaid põhijoontes, mitte kõigis üksikasjus, ligi 3% reaallaineõpetajaist aga järgib ainult programmi üldnõudeid ega tugine harilikult õpikule. Lisaks eelöeldule erinevad võimalused õppeprogrammi realiseerimiseks kooliti tunduvalt. Näiteks õppeaasta jooksul

äräjäävate tundide arv kõigub õpetajate hinnangute kohaselt nullist (kõik tunnid võetakse äärele) kuni kolmandikuni (!) ettenähtust.

Iga õpetaja peab seega ainealase töö planeerimisel peale oma tööstiilist tuleneva eripära arvesse võtma ka temast sõltumatud konkreetsed tingimused (õpilaskontingent, materiaalbaas jms) ning suutma teatud määral ette näha võimalikke ootamatusi (tundide äräjäämine, õpilaste suutmatus mõnd teemat ettenähtud aja jooksul omandada vms). Kogenud pedagoog tuleb selle ülesandega hõlpsasti toime. Isegi kui ta juhtub planeerimisel eksima, suudab ta töö käigus oma plaani vajalikult korrigeerida. Kuid algajale õpetajale, kes ei tunne küllaldaselt konkreetseid olusid, ei tea veel, missuguseid ainelõike õpilased aeglasmalt või kiiremini omandavad ega suuda alati eraldada olulist vähemolulisest, võib töö ratsionaalne planeerimine ning hilisem plaani täitmine osutada tõsiseks probleemiks. Järgnevalt püüamegi vastata küsimusele, kas ja kuidas on võimalik õpetajat selles töös abistada.

Aineplaani koostamise meetodika leidmine on komplitseeritud ülesanne. Reaalne õppetegevus on niivõrd keeruline, et selle kõiki külgi kirjeldada ja arvesse võtta pole võimalik. Ühene algoritmiline efektiivsus, mille rakendamine õppetöö planeerimisel annaks häid tulemusi, pole mõeldav isegi teoreetilise mudelina, kui kujutleksime end suutvat kirjeldada õppeprotsessi kõiki karakteristikuid. Nimelt on viimaste hulgas hulk õpetaja ja õpilaste individuaalsetest omadustest tulenevaid tegureid, mida ei saa ette näha ükski üldine meetodiline soovitus. Seega otsitavale meetodikale esitatav nõue on, et selle kasutamine jätkaks piisavalt ruumi õpetaja subjektiivsetele otsustustele.

Järelikult aineplaani koostamise meetodikat, mis lubaks planeerimist täielikult automatiseerida, leida ei saa. Kuid võib otsida teid planeerimise lihtsustamiseks ning plaani hõlpsaks korrigeerimiseks. Et niisugune planeerimine on sisuliselt informatsiooni töötlemine, saame kasutada arvutitehnika abi. Vastava arvutil kasutatava programmi tellimiseks süsteemprogrammeerijalt peame ülesande kirjelduse andma nii, et see muutuks programmi koostajale arusaadavaks.

Esitame siinkohal kõnesoleva ülesande kirjelduse, mille koostasime vajaliku programmi saamiseks veenmaks lugejat, et ülesande püstitus programmeerijale võib olla täiesti argikeelne ega pea koosnema matemaatiliste algoritmide jadast. **Tellimuse näide.** Vaja oleks arvuti abi, et hõlbustada õpetaja tööd aineplaani koostamisel. Planeerimine ise toimub alljärgnevalt.

Plaani koostamist alustame õppeaja jaotamisest teemade kaupa. Õppeprogrammis on orienteeruv ajakava juba koostatud. Töötades paralleelselt programmi ja õpikuga ning võttes arvesse oma soovid ning eeldatavad võimalused, hindame ligikaudselt, kui palju aega peaksime varuma iga teema õpetamiseks. Fikseerime leitud ajalimiidid ning võrdleme neid programmis näidatutega. Kui summaarne aegade vahe osu-

tub suureks, siis edasisel teemade kaupa planeerimisel peame püüdma vastavalt kas aega kokku hoida või leida võimalusi vabaks jääva aja täitmiseks.

Edasi koostame ajakava esimese programmi oleva teema jaoks. Oletatava õppeaja määramisel peame arvestama vastavate aineosade nõutavaid omandamistasemeid. (Matemaatikaprogrammides näiteks on tasemed juba aastaid fikseeritud, uutes õppeprogrammides tuuakse esmatähtis ja teisejärguline materjal välja kõigis õppeainetes.) Mõtleme peame ka harjutusülesannete lahendamisele, küsitlemisele ja kordamisele kuluvale ajale. Lõpuks leiame summaarselt vajaliku aja ning võrdleme seda esialgu planeerituga. Aja ülejäägi korral otsustame, kas õpetame antud teema raames mingit ainelõiku põhjalikumalt, jätame lisaaja järgmist teemade jaoks või kasutame selle programmeerimiseks tööks. Ajadefitsiidi korral peame leidma reserve mõne järgmise teema õppeaja vähendamiseks või siis antud teema ulatuses materjali kokkusuurumiseks. Viimasel juhul tuleb eraldada esmajärguline vähemolulisest ning püüda leida ratsionaalseim aine ülesehitamise viis, viies miinimumini selle õppematerjali hulga, mis iseseisvana pole oluline ning on tähtis vaid üleminekute ja seoste loomisel.

Niisugune programmi osaline ümbertöötamine võib nõuda mitme variandi läbiproovimist. Seejuures tuleb erinevate käsitlusviiside puhul arvestada, missugusele konkreetsele õppematerjalile üks või teine käsitlusviis toetub ning millisele lõpptulemusele ta viib. Sellest sõltub materjali üksikute osade nõutav omandamistase, viimasest omakorda aga omandamiseks kuluv aeg. Kui nüüd õnnestub programm niimoodi ümber töötada, et vajalik õppeaeg ei ületa eelnevalt kavandatud, võime esialgu lugeda planeerimise lõpetatuks. Järgmise teema üksikasjalikumat ajalist planeerimist alustame juba siis, kui eelmise teema õpetamine hakkab lõpule jõudma. Detailne temaatiline planeerimine õppeaasta alguses kogu kursuse ulatuses enamasti end ei õigusta, sest ka kõige hoolikama läbimõtlemise korral võib tekkida ootamatusi.

Kirjeldatud viisil tööd planeerides jõuame ilmselt soovitava tulemuseni: meetod nõuab piisavalt programmi ja õpiku lahtimõtestamist, et tagada plaani reaalne täidetavus, ning on samas küllalt paindlik arvestamaks võimalikke olukordade muutusi. Kuid seejuures on tema rakendamine koolipraktikasse tõõmahukas, seda enam et harilikult tuleb õpetajal korraga koostada mitu plaani. Arvuti abil peaks olema võimalik informatsiooni talletada, talletatud informatsiooni kergesti leida ja töödelda ning vajaduse korral dünaamiliselt korrigeerida.

Toodud kirjelduse põhjal koostati vastav programm TA Küberneetika Instituudis. Mõistagi ei võimalda käesoleva artikli maht esile tuua kaugeltki kõiki programmi kasutamises peituvaid reserve. Alljärgnev annab vaid osalise ülevaate koostatud programmi võimalustest.

Näide 9. klassi matemaatika plaani koostamisest.

Planeerimise esimesel etapil sisestame «teema-
na» arvuti mallu vaadeldava õppekursuse nime-
tuse (näiteks MATEMAATIKA 9) ning selle tee-
ma mõistetena õppeprogrammis fikseeritud ter-
viklike aineosade pealkirjad. Kui soovime aja-
reservi esialgu puutumatuks jätta, võime ka selle
eraldi sisestada. Esimeses «süsteemis» näitame
õppeaegadena programmis määratud õppetun-
dide arvud iga aineosa jaoks. Omandamista-
seme hindame võrdseiks (näiteks tase 1), sest
tervikteemade tasandil on loomulik eeldada kõi-
gi õppekursuse osade võrdse omandamise
nõuet. Teises «süsteemis» märgime õppeaega-
dena oma ligikaudsed hinnangud ajakulu kohta
konkreetse klassis, arvestades ka omapoolseid
soove ja võimalusi. Laseme arvutil leida sum-
maarse ajakulu mõlemal juhul. Saame järgmise
informatsiooni:

MATEMAATIKA 9

Mõiste	Süsteem 1 Süsteem 2	
	Omandamis- tase 1 Aeg	Omandamis- tase 1 Aeg
Reaalarvud	10	8
Joone võrrand	15	9
Funktsioon	20	16
Arvujadad	15	10
Trig. funktsioonid	30	24
Ajareserv	15	15
	Kokku:105	Kokku:82

Seega esialgsete hinnangute kohaselt suuda-
me selle klassiga töötades läbida programmi
ettenähtust kiiremini. Oletame, et otsustame va-
baks jääva aja kulutada järgmiselt.

1. Ühtlustamiseks klassi õpilaste eelteadmiste ta-
set, planeerime õppeaasta algusesse 10tunnise
ajavaru varemõpitu kordamiseks.
2. Koos aritmeetilise jadaga õpetame 5 õppe-
tunni ulatuses ka geomeetrilist jada, lähtudes
kaalutlusest, et nii saame tasemelt tugevas klassis
lahendada keerukamaid lisaülesandeid.
3. Ühe tunni igal õppeveerandil (näiteks vee-
randi viimase tunni) planeerime keerukate,
vaimukust ja leidlikkust nõudvate ülesannete
lahendamisele.
4. Lisame 2 tundi juurvõrrandite õpetamisele,
kavandades sellele ajale õpikus esitatuid erine-
vate võrrandite lahendusvõtete demonstreeri-
mise.
5. Järelejäänud 2 tundi jätame täiendavalt joone
võrrandi õpetamiseks, oletades, et selle teema
juures võib siiski rohkem aega kuluda.

Täiendanud nüüd mõistete loetelu ning süste-
mi 2, saame järgmised planeerimisvariandid.
(Antud kirjelduses toome välja vaid lõpptule-
mused. Arvutil töötamise käigus on võimalik

olemasolevat informatsiooni töödelda ning vas-
tavaid väljatrükke saada igal tegevushetkel.)

MATEMAATIKA 9

Mõiste	Süsteem 1 Süsteem 2	
	Omandamis- tase 1 Aeg	Omandamis- tase 1 Aeg
Reaalarvud	10	8
Joone võrrand	15	9
Funktsioon	20	16
Arvujadad	15	10
Trig. funktsioonid	30	24
Ajareserv	15	15
Kordamine	0	10
Geom. jada	0	5
Nuputamisesülesanded	0	4
Juurvõrrandid	0	2
Lisaaeg joone võrrand	0	2
	Kokku	105
		105

Veendume, et ühtki kehtiva programmi tee-
mat pole me käsitlusest välja jätnud ning ette-
nähtud õppeaja oleme ära kasutanud. Siinjuures
ei pruugi me karta, et oleme kuskil midagi va-
lesti hinnanud või õpilaste suhtlikkuses eksinud,
sest programm arvutil on koostatud dialoog-
süsteemina, nii et võime alati kord kavanda-
tut korrigeerida või täielikult muuta, kustuta-
des, asendades ja parandades vajadustele vasta-
valt mis tahes informatsiooni.

Edasi järgneb planeerimise teine etapp, kus
näeme ette õppeaine jaotumise taseme ja aja-
reservide järgi juba üksikute teemade kaupa.

Hakates mingit teemat planeerima, sisestame
kõigepealt mõisted, s.o antud teema raames
õpetamisele kuuluvate aineloikude nimetused.
Õppematerjali võime liigendada nii detailselt,
kui seda vajalikuks peame.

Oletame näiteks, et meid huvitab kaks võima-
likku käsitlusviisi, mis mõlemad erinevad mõneta
õpiku käsitlusest, kuid tunduvad meile paremini
sobivat. Kummagi neist sisestame eraldi süste-
mina. Arvuti küsib meilt ise iga mõiste kohta
õpetamiseks vajalikku aega, nõutavat omanda-
mistaset ning palub sisestada nende mõistete
koodid, mille tundmist peame antud mõiste
õpetamisel vajalikuks. Kõik need näitajad võivad
erinevate käsitlusviiside puhul osutada erine-
vaiks. Arvuti peab saanud informatsiooni mee-
les ja loob ka ise seoseid. Näiteks kui märgime,
et 8. mõiste õpetamiseks on tarvis 6. mõistet,
6. mõiste aga omakorda nõudis näiteks 2. ja 3.
mõiste tundmist, siis viimast pole enam vaja
arvutile öelda, kui ta 6. mõiste juures juba
vastava informatsiooni sai. Seoste jada genereeri-
rib arvuti ise.

Sisestanud kirjeldatud viisil arvutisse info-
ratsiooni mõlema käsitlusviisi kohta, võime kasu-

tada arvuti nende võrdlemiseks, et selgitada, kumba oleks otstarbekam rakendada. Loetleme mõnesid ülesandeid, mida arvuti vastava korralduse saamisest automaatselt lahendab.

1. Arvuti võib leida summaarse ajakulu kummaski süsteemis.

2. Arvutil saab arvestada ajakulu kummaski süsteemis ka tasemetega. Näiteks saanud korralduse määrata ajakulu omandamistaseme 3, esitab ta hetke pärast kõigi mõistete nimestiku, mida kummaski süsteemis sel tasemel õpetada tuleb, ning näitab nende õpetamiseks kuluva summaarse aja. Seejuures võtab ta kohe arvesse ka need vaadeldavas teemas käsitletavat mõistet, mida 3. taseme mõistete õpetamiseks tarvis oli.

3. Arvuti võimaldab võrrelda süsteeme omavahel ja ametliku programmiga eeldusel, et see on samuti sisestatud, s.t annab kiiresti informatsiooni selle kohta, missugused mõisted erinevates süsteemides on saanud erineva kaalu, missuguses süsteemis on kõrgema omandamistaseme mõisteid rohkem, missugused need on jne.

4. Arvuti võib esitada seoste maatriksid süsteemides, s.t näidata tabeli kujul, missuguseid mõisteid vaadeldavates süsteemides teiste mõistete õpetamisel kasutatakse, võimaldades nii saada piltlikku ülevaadet seoste hulgast ja iseloomust erinevates süsteemides.

5. Arvutil saab kiiresti teavet iga üksiku mõiste õpetamiseks vajalike eelteadmiste kohta erinevate käsitlusviiside puhul.

Oletame, et üks käsitlusviisidest osutub mitmete objektiviisete näitajate poolest teistest paremaks (väiksem ajakulu, materjali parem seotatus vm), kuid mingitel subjektiivsetel kaalutlustel eelistame siiski teist. Sel puhul võime olemasoleva teabe alusel püüda seda teist süsteemi parandada, muutes üksikute mõistete käsitlust selles süsteemis. Kuid sellega muutub kogu süsteem, sest tekivad uued seosed, mistõttu teiseneb õppeaeg erinevatel olulisuse nivoodel jne. Süsteemi muutmise teostab arvuti automaatselt ja võimaldab kohe ka tekkinud uue süsteemi võrdlemist teiste arvuti mälus olevate süsteemidega.

Soovi korral võime moodustada mitmeid erinevaid süsteeme ja säilitada need magnetkettal. Plaanide kõrval võime fikseerida ka töötegeliku kulgemise, et seda informatsiooni järgmistel õppeaastatel kasutada. Sama programm sobib ühtlasi ühe ainetunni või tundide tsükli sisu kavandamiseks.

Hajutamaks umbusku arvuti abil töötamise suhtes märgime veel, et antud programmi kasutamine on äärmiselt lihtne. Töö alguses ilmub kuvari ekraanile nn menüü, s.o kõigi võimalike tegevuste loetelu, kust kasutaja valib vajaliku. Iga operatsiooni sooritamise järel annab arvuti teabe selle kohta, mida järgnevalt teha saab, ning selgitab ühtlasi täpselt, kuidas ühe või teise tegevuse valimisel edasi toimida.

Tehtud töö eesmärk polnud ainuvõimaliku või võimalikest parima aineplani koostamise meetodi leidmine. Samuti ei taheta väita, et

pakutud meetod peaks olema üldkasutatav või tingimata soovitatav. Võimalik, et efektiivsem oleks näiteks mõne üldkasutatava tööstusliku planeerimisprogrammi ümbertöötamine kooli vajadusteks. Samuti peab märkima, et kõik sellelaadsed programmid hakkavad end õigustama alles siis, kui koolides on juba olemas vastav arvutehnika koos koolile vajaliku infosüsteemiga, mis välistaks mehaanilise standardse informatsiooni sisestamise.

Artiklil on kaks peamist eesmärki.

Esiteks. Toodud meetod pakub abi kogemusteta õpetajale, kellel tekib raskusi õppeaja ratsionaalse kasutamisega. Loodetavasti lihtsustab see planeerimismeetod õpetaja tööd ka diferentseeritud töökorralduse puhul, võimaldades automaatselt ühtlustada õppeaigu töötamisel varieeritud programmide järgi. Samuti võib analoogse meetodika kasutamist soovitada vanemate klasside õpilastele oma töö planeerimiseks, kui neil tekib vajadus mõnd ainelõiku iseiseisvalt omandada.

Tegelikult tulekski koos iga teoreetiliselt põhjendatud meetodilise soovitusena esitada ka vastav pedagoogiline tehnika. Ideaalselt peaks praktilist tööd tegeval õpetajal olema valida terve tehniliste võtete ja vahendite arsenal, millest ta otsib enda jaoks sobivamaid ning millele tuginedes leiab uusi ja efektiivsemaid vahendeid. Paraku see alati nii pole.

Käesolevas artiklis on kirjeldatud üht võimaliku tehnilist võtet õppetöö ajalise planeerimise ja plaani täitmise nõuete realiseerimiseks.

Teiseks. Praegusel arvutite kooli jõudmise ajajärgul on tõusnud päevakorrale nn arvutikartuse ületamine, kusjuures see on suurem probleem eelkõige staažikale õpetajale, kes oma õpiajal pole arvutiga üldse kokku puutunud. Püüdsime näidata, et õpetaja saab oma töös kasutada kooliarvuti abi ka siis, kui ta ise ei oska (ei saa, ei julge, ei taha) programmeerimise kallale asuda. Seega on artikli eesmärk ka arvuti kasutamise propageerimine.

Võimalik, et tulevikukoolis omandavad kõik lapsed nn teise kirjaoskuse koos esimesega. Kuid ka esimese kirjaoskuse omandamist alustatakse lugema õppimisest, mitte kirjutamisest. Tehkem siis ka nüüd algust «lugemisega», s.o arvuti kasutamisega. Küllap arvuti kasutamisel tekib huvi ja vajadus argiinimese jaoks tarvilikul tasemel programmeerimise õppida, nii nagu raamatulugemine viib soovini kirjutama õppida.

Seega tuleks otsida võimalusi arvuti kõigi heade külgede maksimaalseks ärakasutamiseks. Teist teed meil tegelikult polegi, sest arvuti tulekut kooli ei saa enam peatada.

Füüsikapraktikumi täiustamise võimalusi

VENDA PAJU,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
füüsikakomisjoni liige

Tänapäeva üldhariduskoolis kasutatakse füüsika laboritööde organiseerimisel frontaalset ja praktikumivormi. Kui üleklassitöodes täidavad kõik õpilased õpetaja vahetel juhendamisel individuaalselt või kaheliikmeliste rühmadena ühte ja sama tööülesannet, siis praktikumis sooritavad õpilasarühmad erinevaid töid, vahetavad igas tunnis oma töökohti, kuni kõigil õpilastel on nõutav arv töid tehtud.

Kogemused on näidanud, et mõlemad töövormid on füüsikaeksperimenti süsteemis vajalikud, täiendavad teineteist, kompenseerivad teineteise puudusi ega ole vastastikku asendatavad. Praktikumi peamine eelis on see, et ta ei eelda suure arvu sama liiki katseriistade olemasolu. Seetõttu saab kasutada täiuslikumaid ja hinnalisemaid seadmeid, tööd võivad olla sisukamad ja huvitavamad ning neid saab valida paljude võimalike variantide hulgast. Praktikumi puuduseks on aga mõnede tööde 7—8 kuuni ulatuv hilinemine teoreetilise materjali õppimisest.

Füüsikapraktikum on kujunenud põhiliseks laboritööde vormiks füüsikakursuse teises astmes (8.—11. kl). Kehtivas programmis on sellele ette nähtud kokku 40 tundi, s.o 11% kogu õppeajast.

Erinevalt teistest eksperimentidiliikidest iseloomustab praktikumi töövahendite ning sellest tingituna ka töötemaatika ja tööde sisu suur mitmekesisus. Kui demonstratsioonivahendite ja laboratoorsete tööde riistade valik on rangelt piiratud kitsendavate erinõuetega (nähtavuse tagamine, suure arvu eksemplari olemasolu), siis praktikumiks võib kasutada peale spetsiaalsete praktikumiriistade paljusid üleklassitööde vahendeid, demonstratsiooniriistu, tehnilisi seadmeid ja mitmesuguseid isevalmistatud riistu. Lähem analüüs näitab, et koolidele toodetavate õppevahenditega võib sooritada vähemalt 120—150 erinevat praktikumitööd, s.o 3—4 korda enam kui programmis ette nähtud.

Tööde suur valikuvõimalus on ühelt poolt kasulik: tänu sellele saab praktikume korraldada ka halvasti varustatud koolides. Kuid

teiselt poolt toob see endaga kaasa tõsisemaid raskusi. Sellistes tingimustes on keerukas varustada kooli ühtsete meetodiliste materjalide ja tööjuhenditega, need väljaanded kujuneksid liiga mahukaiks. Kuid veelgi olulisem on see, et õpetajal ei ole alati kerge leida optimaalset temaatikavarianti.

Füüsikapraktikum peab aitama kujundada spetsiifilisi katseoskusi ja vilumusi. Kuid peale selle aitama korrata, üldistada ja süstematiseerida õppeaasta jooksul õpitud materjali, lõpetades tähtsamate füüsikamõistete kujundamise teoreetiliste teadmiste praktikas rakendamise ja avades konkreetselt füüsikaseaduste sisu. Kõiki neid ülesandeid täidavad praktikumitööd eri määral. Et praktikum mõjustaks võimalikult soodsalt õppeprotsessi tervikuna, ei peaks see olema üksiktööde juhulik kogum, vaid teaduslikult põhjendatud süsteem.

Mitmed meetodid, näiteks O. Kabardin (4, lk 49—52), L. Antsiferov jt on teinud katseid sellise süsteemi loomiseks ja koolide varustamiseks vajalike katseriistadega. Niisugusesse süsteemi kuuluvate tööde temaatika oleks kohustuslik, kusjuures iga teema võiks realiseerida mitmes variandis. Näiteks soovitab O. Kabardin 8. klassile järgmist temaatikat.

1. Ühtlaselt muutuva liikumise tundmaõppimine.
2. Mõjuva jõu, keha massi ja kiirenduse vahelise sõltuvuse uurimine.
3. Keha impulsi muutumine kehadevahelises vastasmõjus.
4. Jõu töö ja keha kineetilise energia muudu võrdlemine.
5. Keha kineetilise energia muundumine potentsiaalseks ja vastupidi.
6. Lihtmehhanismi kasuteguri määramine.

Et neid töid oleks võimalik sooritada kõikides koolides, tuleks koolid varustada vastavate katseriistadega. Huvitava ja radikaalse ettepaneku teeb selle kohta O. Kabardin. Tema soovitude kohaselt tuleks asuda laboratoorsete tööde riistakomplektide tootmisele, need komplektid peaksid täielikult kindlustama programminõuete täitmise. Iga sellise komplekti eluiga tuleks teaduslikult põhjendada ja praktikas kontrollida. Kui näiteks osutub, et füüsika praktikumiriistade eluiga on 5 aastat, siis tuleks igal aastal toota neid komplekte 20% koolide jaoks. Haridusorganid varustaksid kooli tellimiseta, nii et iga kool saaks iga 5 aasta järel uue komplekti.

Praktikumi plaanimise ja tööde katseriistadega komplekteerimisega seotud raskused ei ole ainsad, millega füüsikaõpetajal tuleb kohtuda. Nagu kogemused näitavad, on praktikum ettevalmistustöö mahult ja organiseerimise keerukuselt õpetajale üks raskemaid tööloike. Mitmesugused sisulised ja organisatsioonilised küsimused on üksteisest sõltuvuses, mõnikord isegi omavahel vastuolus, puhtpraktiliste pisiküsimuste kompleks võib sageli ära määrata kogu töö efektiivsuse.

Praktikumi ettevalmistamisele asudes tuleb

õpetajal kõigepealt otsutada, kas sellesse võtta ühe- või kahtunnise kestusega tööd. Kuni 1974. aastani nägi programm ette iga praktikumitöö sooritamiseks 2 õppetundi, kuid sellest ajast alates lubatakse kasutada mõlemaid võimalusi.

Kahtunnised praktikumitööd võivad olla keerukamad ja põhjalikumad, kogu ettevalmistus- ja järeltöö jõuavad õpilased teha tunnis, on võimalik taotleda töö suuremat iseseisvusastet ja teha rohkem mõõtmisi. Kuid selline praktikum tõi endaga kaasa tõsiseid organisatsioonilisi raskusi: tunniplaani muutmise praktikumiperioodiks (3—4 nädalaks), nii et füüsikatunnid esineksid selles paaris-tundidena, osutus väga raskeks, suurtes koolides isegi praktiliselt võimatuks. Seetõttu on V. Kubitski (6, lk 64—71) jt välja töötanud ühetunnistest töödest koosnevate praktikumide meetodika. Osutus, et sellised praktikumid ei aita ületada mitte üksnes eelnimetatud organisatsioonilisi raskusi, vaid neil on ka hulk eeliseid, millest olulisemad on järgmised:

- võimalik on haarata täielikumalt programmi põhiküsimusi ning kujundada mitmekülgsemalt laboratoorseid oskusi ja vilumusi, sest tööde arv on kaks korda suurem;
- katseriistade ja seega tööde valiku võimalus on laialdasem, sest saab kasutada ka neid vahendeid, mida koolil on ainult 1—2 eksemplari, sealhulgas ka demonratsiooni-riistu.

Et ära kasutada mõlema praktikumiliigi eeliseid, on katsetatud ka nende paralleelse kasutamise variante. Nii näiteks soovitab L. Antsiferov (3, lk 51—55) korraldada igas klassis 2 praktikumi, üks esimese poolaasta lõpul ja teine kevadel, kusjuures esimene neist koosneb ühe-, teine aga kahtunnistest töödest. On proovitud korraldada praktikume, kus esinevad koos mõlemat liiki tööd.

Tänapäeval on koolides valdavalt kasutusel siiski ühetunnistest töödest koosnevad praktikumid, mille eelised on ilmselt suuremad kui puudused. Kuid töö organiseerimine sellises praktikumis on õpetajale tunduvalt keerukam. See praktikumivariant osutub efektiivseks ainult tööaja väga ratsionaalsel kasutamisel.

Sageli kulub õpilastel suur osa praktikumitunnist tööjuhendi lugemiseks, mõnikord isegi õppematerjali kordamiseks õpiku järgi. Sellist põhjendamatu ajakulu võib vähendada või isegi täielikult vältida, kui tööjuhendid antakse õpilastele praktikumiperioodiks koduseks kasutamiseks. Asja ilmus trükist praktikumitööde juhendite kogu (1), mis sisaldab 89 juhendit. Selle tiraaž (24 000) on määratud niisuguse arvestusega, et juhendeid saaks laenutada kõikidele õpilastele. Neid tuleks muretseda 100—200 eksemplari kooli kohta, sõltuvalt kooli suuruselt. Juhendeid säilitatakse füüsikakabinetis (mitte raamatukogus) ja nende laenutamiseks peaks tegelema füüsikaõpetaja.

Õpilaste koduseks ülesandeks võib jätta

mitte ainult töö sisu ja meetodiga tutvumise ning vastavate õpikuparagrahvide kordamise, vaid neid võib lasta teha kodus ettevalmistusi ka tööaruande koostamiseks. Niisuguste kodutööde andmine on täielikult õigustatud, sest praktikumiperioodil ei tule õpilastel õppida uut materjali ega lahendada ülesandeid. Koduse ettevalmistustöö täitmist tuleks kindlasti kontrollida. Osutub, et selline töökorraldus on väga efektiivne ja võimaldab ühe tunniga sooritada ka üsna pikki töid (elektronostsillograafi tundmaõppimine, transistori parameetrite määramine, spektroskoobi graueerimine ja valguse lainepikkuse määramine).

Õpilased tuleks vabastada ka tarbetust tööst praktikumiaruannete koostamisel. Pole mingit vajadust aruandesse tööjuhendist ümber kirjutada töövahendite loetelu, mis sageli on üsna pikk, esitada katseriistade detailset kirjeldust ja korrata juhendis esinevaid praktilisi märkusi. Õpilaste tööd hõlbustaks tunduvalt valmis (näiteks kooli väikepaljundusvahendite abil trükitud) aruandelehtede olemasolu. Sellisel aruandelehel peaks olema laboratoorse töö nimetus, tööülesanne, tabeljoonestikud, graafikuruudustik, viited skeemi joonistamisele ja saadud tulemuste töötlemisele. Esitame järgnevalt näite ühest sellisest töölehest.

TÖÖ NR 6. KONDENSAATORI ELEKTRI-MAHTUVUSE MÄÄRAMINE
Tööülesanne: Määrake elektrolüüt-kondensaa-tori mahtuvus, kasutades selle tühjenemis-voolu tugevuse ajast sõltuvuse graafikut.

Vooluringi skeem

Põhivalemid

Katsetulemused

Pinge $U = \dots V$
 Takistus $R = \dots k\Omega$

t/s	0	20	40	60	80	100	120	140	160
-----	---	----	----	----	----	-----	-----	-----	-----

I/ μA

t/s	180	200	220	240	260	280	300	320	340
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

I/ μA

Graafik

(Kleepige millimeeterpaber, 12×16 cm)

Arvutused

Täisruutude arv $n_1 = \dots$

Ruuduoste arv $n_2 = \dots$

Ruutude koguarv $n = n_1 + n_2/2 = \dots$

Ühele ruudule vastav laeng $q = \dots$

Kondensaa-tori kogulaeng $Q = \dots$

Kondensaa-tori mahtuvus $C = \dots$

Vea hindamine. Saadud mahtuvuse suhteline hälve nimimahtuvusega võrreldes on $\dots \%$, lubatud piirviga (märgitud kondensaa-torile) on $\dots \%$.

Ajasäästu tuleks taotleda ka praktikumi-tööde töötlemisel. Enamikus töödes esineb palju korduvaid arvutusi, mis võivad üsna töö-

mahukaiks osutada. Seetõttu peaksid õpilased kasutama taskuarvuteid. Soovitav on, et need oleksid varustatud mälu ning võimaldaksid arvutada trigonomeetriliste funktsioonide väärtusi. Töö tulemuste kontrollimisel on aga õpetajale väärtuslikuks abiliiks programmeeritav taskuarvuti «Электроника БЗ 21» või «Электроника БЗ 34».

Mõõtmisvigade hindamist ja arvutamist saab paljudel juhtudel lihtsustada. Nii näiteks võib juhulike vigade hindamisel kasutada kohmaka aritmeetilise keskmise meetodi asemel lihtsat mõõtmistulemuste tsensuuri võtet. Funktsiooni vea arvutamisel tuleks arvestada ainult nende suurustega, mis seda viga oluliselt mõjutavad. Mõnikord tuleb mõõtmisvea arvutamisest hoopis loobuda ja kirjutada lõppvastus kahe või kolme tüvenumbrise täpsusega.

Kõne all olev praktikumivariant eeldab töö head organiseerimist tunnis. Et töövahendeid saaks kiiresti õpilaste abiga välja jagada ja tunni lõpul töölaudadelt eemaldada, tuleb need hoida kogu praktikumiperioodi vältel komplektide kaupa alustele (kastidesse, sööklakandikutele) paigutatuna. Iga komplekt varustatakse numbriga, samuti nummerdatakse õpilaslauad. Nii võtab katseriistade paigaldamine ja laudadelt eemaldamine kõigest mõne minuti aega, kusjuures selles töös osaleja ei pruugi üldse tunda praktikumitööde sisu. Igal õpilasel olgu plaan, mis näitab, millist tööd ta mingil praktikumitunnil sooritab. Selle plaani järgi toimub ka õpilaste kodune ettevalmistus.

Õpilaste töö efektiivsus praktikumis sõltub oluliselt juhendite sisust ja struktuurist. Juhendi koostajal tuleb lahendada kõigepealt küsimus: kui suure detailsusastmega peab see olema? Mida tuleks juhendis õpilastele ette öelda, mida jätta neile iseseisvaks lahendamiseks?

On ilmne, et füüsika laboratoorsed tööd peavad eksperimentaalsuste ja vilumuste kujundamise kõrval arendama ka õpilaste tunnetusvõimet, selle aktiivsust ja iseseisvust. Ülesande täitmist ei soodusta liiga detailsed, ainult tööoperatsioonide täitmisele orienteeritud juhendid. Kuid teiselt poolt ei tule kõik õpilased katse iseseisva planeerimise ja probleemülesannete lahendamise toime. Paljudel neist on vaja üsna üksikasjalikke juhendeid, eriti praktikumis, kus individuaalse suulise juhendamise võimalused on väga piiratud.

Seega peaksid praktikumijuhendid võimaldama töö diferentseerimist. Juhendite koostamine eritasemeistena oleks vaevalt võimalik, sest see suurendaks veelgi nende niigi suurt trükimahtu. Diferentseeritud tööülesannete andmist praktikumis soodustab teataval määral juhendi suur liigendatus. Äsja ilmunud kogus (1) koosnevad juhendid järgmistest osadest: 1. Töövahendid., 2. Tööülesanne., 3. Korra., 4. Katseseade. Töö sisu ja meetod.,

5. Töö käik., 6. Vigade arvutamine., 7. Täiendavad küsimused ja ülesanded., 8. Kontrollküsimused.

Töö diferentseerimiseks praktikumis on mõeldud eriti juhendi 7. osa. See sisaldab mitmesuguseid katse-, arvutus- ja küsimusülesandeid, mida võib anda valikuliselt tugevamatele õpilastele. Mõnikord on niisuguseks ülesandeks praktikumitöö enda ülesande modifitseeritud variant, mille täitmiseiga võivadki mõned õpilased piirduda. Nii näiteks võib õpilane töös «Aine tiheduse määramine hüdrosstaatilise kaalumise teel» määrata mitte tahke aine tihedust vedeliku tiheduse järgi, vaid ümberpöörduvalt, tundmatu vedeliku tihedust, planeerides katse juhendi eeskujul iseseisvalt.

Mitmes töös võib soovitada tugevamatel õpilastel jätta kasutamata juhendi 5. osa, kus antakse tööoperatsioonide detailne kirjeldus, ning piirduda ainult töö sisu ja meetoditega tutvumisega (4. osa). (Mõnikord on juhendi 5. osa läbilugemine siiski vajalik, sest see sisaldab olulisi praktilisi nõudeid, kuid selle punkthaaval järgimisel pole siiski alati mõtet.)

8. klassi mehaanikapraktikumis, kus katseadmed on lihtsad, võib lasta osal õpilastest teha mõned tööd katseülesannetena. Näiteks võib praktikumitööks «Kuuli lennukiruse määramine vertikaalsel tulistamisel ja lennukauguse määramine horisontaalsel tulistamisel» anda õpilastele tööjuhendi asemel järgmise tekstiga ülesandelehe:

1. Määrake vedrupüstoli kuuli algkiirus. Vajalike andmete saamiseks tulistage püstolist vertikaalselt üles.

3. Arvutage, kui kaugele lendab horisontaalselt statiivi varda külge kinnitatud vedrupüstolist kuul ja kontrollige tulemust katseliselt.

Seda laadi loovülesannetest koosneva mehaanikapraktikumi 8. klassile on välja töötanud I. Kikoin ja V. Razumovski (5).

Praktikumis tuleks tööd diferentseerida ka eksperimendi ulatuse ja keerukuse järgi, sest erinevate õpilaste eksperimentaalsed vilumused on erinevad. Nii näiteks võib spektraalanalüüsi töös lasta enamikul õpilastest gradeerida spektroskoop 4 vesinikujoone järgi ja määrata naatriumijoone lainepikkus. Mõnelele õpilastele antakse aga ulatuslikum tööülesanne: gradeerida spektroskoop 9 heeliumijoone järgi ning määrata 4 vesinikujoone ja naatriumijoone lainepikkus. Praktikumitöös «Vesiniku pindpinevusteguri määramine» võib osa õpilasi piirduda vee ja piirituse pindpinevusteguri määramisega, ülejäänud osale võib aga anda ülesandeks uurida lisandite ja temperatuuri mõju pindpinevustegurile.

On võimalik ja sageli katseriistade vähesuse tõttu isegi vältimatu organiseerida töö nii, et eri õpilased uurivad ühte ja sama füüsikaseadust erinevate katseseadmete abil. Näiteks võivad ühed õpilased uurida jõu, massi ja

kiirenduse vahelist sõltuvust Atwoodi masina, teised aga plokist ja kahest niidi abil ühendatud koormisest koosneva lihtsa katseseadme abil.

Trükitud tööjuhendid ei suuda kunagi arvestada täielikult konkreetse kooli füüsikakabineti eripära ja iga õpetaja vajadusi. Sellepärast on tingimata tarvilik, et õpetaja lisaks igale tööle kaardi, kuhu on lühidalt märgitud kõik see, mis on tegelikus töökorralduses teisiti kui juhendis kirjeldatud (erinevused töövahendites, ühe või teise tööosa ärajätmine, õpetaja antud lisaülesanded, kas mõõtmisvigu arvutada või mitte jne). Sellel kaardil konkretiseeritakse ka tööülesanne. On soovitatav kanda kaardile kaks erineva tasemega tööülesannet, millest õpilane täidab kas õpetaja nõudmisel või enda äranägemisel ühte.

Vaatlesime ainult mõnda olulist praktikumide korraldamise meetodika küsimust. Füüsikaõpetajal on veel teisigi probleeme, nagu uute ohutuseeskirjade arvestamine, õpilaste ettevalmistamine praktikumiks, nende teadmiste ja oskuste kontrollimine, töö organiseerimine suure õpilaste arvuga klassides jm. Küllaltki palju aega võtab õpetajalt katsetehnika, eriti uute tööde «häälestamine». Soovitusi praktikumitööde ettevalmistamiseks leiab õpetaja tööjuhendite koguga üheaegselt ilmunud meetoodilisest juhendist (2).

Kirjandus

1. Еммо А., Пажу Е., Пажу В. Фүüsика практикуми тőőjuhendid VIII—XI klassile. Тln, 1986.
2. Пажу В. Фүüsика практикум keskkoolis. Meetoodiline juhend õpetajale. Тln, 1986.
3. Анциферов Л. И. Об организации физического практикума. — Физика в школе, 1982, № 2.
4. Кабардин О. Ф. Пути совершенствования практикума по физике. — Физика в школе, 1981, № 6.
5. Кикоин И. К., Разумовский В. Т. Новый практикум по механике. — Физика в школе, 1970, № 4.
6. Кубицкий В. А. Пути рационализации физического практикума. — Физика в школе, 1974, № 2.



KOOLIEELNE KASVATUS

Mõtteid kasvatustöö eripärast liitühmas

ANNE REKKARO,
Neeme lasteaia juhataja

Vähem kui 14 aasta pärast koputame uue sajandi uksele. Kas astume üle selle läve ebalevalt, teadmata, mis meid ees ootab, või siseneme ettevalmistatult, kaasas kõik see hea, mida praegune sajand meile päranduseks kaasa annab? Küllap on meil mõndagi tarvilist ühes võtta: teaduse ja tehnika peadpõhitava arengu viljad, üha түsenev kultuuripärand, sündmusterohke ajalugu, pidevalt laienev materiaalbaas, kasvav rahvatulu, osuvõime, toodetavate väärtuste järjepidev kasv ühe elaniku kohta jpm.

Milline on aga sajandiläve ületav inimene ise? Kas ta vastab uue sajandi nõuetele? Kas oleme teinud kõik, et ta end seal hästi tunneks ja toime tuleks? Sellele mõeldes tekib küllap igal pedagoogil veidi süütunnetki, sest teame — heaolu pidev tõus iseenesest ei tähenda ka inimväärtuste tõusu. Elu näitab sageli otse vastupidist. Üsna tavaliseks on saanud sellised isiksuseomadused nagu hoolimatus kõige ümbritseva vastu, tundmuste pinnalilisus, hoiatavalt sage ematunde puudumine, sotsiaalne tuimus ning kompromissivõimetus suhetes kolleegide ja omastega, vähene koostöövõime jm. Seevastu puutume sageli kokku egoisminähtudega, sellest tuleneva tarbijaliku elulaadiga, oma kodanikuõiguste mis tahes hinna eest väljapressimisega. Samal ajal lokkab ükskõiksus oma igapäevaste kohustus-

te suhtes, neist möödahiilimine, vastutustundetus tehtava kvaliteedi ja tähtaegade ees, lubaduste enesetähtsustatav täitmata jätmise ja oma äpardunud tegevuses «objektiivsete» põhjuste otsimine. Rohkesti võime kohata tööd mängivaid inimesi, kellele meeldib kõnelda oma raskustest, mida tegelikult ei olegi.

Küllalt levinud on arusaam, et eluaset, ülalpidamist, aga ka kõikvõimalikke mugavusi jagatakse lihtsalt selle eest, et oled ilma sündinud. Nende ärateenimine, endast andmine pole aga sugugi vajalik («Harju Elu» 18. jaan. 1986 H. Ellarti artikkel «Uusaastamõtteinimfaktoritest» ja H.-M. Piiskoppeli artikkel «Uhus? Ülbus?»; F. Jüssi artikkel «Looduse aabits; Veebruar», «Eesti Loodus» nr 1, 1986. a).

Seepärast on täiesti mõistetav, et kasvatuskõikumused on meil viimasel ajal erilise tähelepanu all. Igas üldriiklikke probleeme hõlmavas dokumendis on juttu uue inimese kasvatamisest.

Mitte asjata ei kuulu koolireformi põhisuundade hulka nõue «... luua lastesse hoolitseva, kodutingimustele lähedase suhtumise õhkkond». On ju kodu inimese kasvamise ja kasvatamise kõige loomulikum keskkond. Järgnevalt tahaksingi välja tuua kasvatustöö eripära liitühmas, kus on kõige rohkem võimalusi lähendada lasteperes valitsevat mikrokliimat ja laste tegevust kodutingimustele.

Sotsiaalne staatus, mikrokliima

Huvitav on jälgida lapse staatuse muutumist liitühmas tema kasvades. Laps tuleb rühma nõrga ja saamatuna. Ta vajab veel kõiges abi. Ülejäänud lapsed teavad, et ta on veel väike ja seetõttu neist oskamatum. See teadmine ei anna aga põhjust halvustamiseks, kiusamiseks, eneseupitamiseks. Vastupidi, lapse oskamatust võetakse kui normaalset elunähtust. Kui keegi lastest juhibki teiste tähelepanu väikese rümalusele, siis pareerib kasvataja või mõni teine laps selle lihtsa faktiga: «Kui sina alles sama väike olid, ei osanud sa samuti veel seda teha.» Nii saab liitühmas loomulikuks arusaam, et osa lapsi veel ei oska, osa juba oskab.

Loomulikult omab liitühmas juhtpositsiooni vanim laps, kui tema isiksuseomadused seda vähegi võimaldavad. Võib ka juhtuda, et näiteks vanim poiss on nõrga tahtega, püsimat, aravõitu, käelises tegevuses pisut nooremast poisist saamatum. Sellisest lapsest ei saa ehk küll liidrit (selle koha hõivab noorem, ent autoriteetsem laps), väiksemate rühma-kaaslaste austus tema vastu on aga kindlustatud. Seda enam, et selliste kalduvustega laps eelistab mängudes harilikult omavanustele nooremaid ja on seetõttu neile kui mitte juhiks, siis heaks vanemaks sõbraks ometi.

Olenevalt liitühma suuruselt on siingi

mitu liidrit. Kaks vähemalt — poistel oma, tüdrukutel oma. Ühevanuseliste ja samasooliste laste vahel tekib vahetevahel ka nn kuke-mäng, liidrite võistlus, mille tulemusena kas jääb endine liider oma positsioonile või peab ta koha loovutama teisele. Selline protsess on liitühmas tublisti valutum kui ühevanuseliste laste rühmas, kus «langenud täht» sageli jalge alla sõtkutakse, s.t endisest liidrist võib saada kiusatav, halvustatav, väljajäetav, koguni tõrjutu.

Seega läbib laps liitühmas aastate jooksul tee abitust ja nõrgast, ühistegevuses vähearvestatavast lapsest osava ja tugeva, kaaslaste hulgas vastuvaieldamatult autoriteeti omava lapseni. Lasteaiast kooli minnes on laps alati oma positsiooni tipul, mis annab talle enesekindlust ja julgust.

Lugupidamine vanemate laste vastu annab väiksemale kindla teadmise, et ta kunagi sama targaks ja osavaks kasvab. Aga kui hädavajalik on lapsele see teadmine, et ta hoolimata kõigest pidevalt paremaks ja täiuslikumaks saab!

Sageli kuuleme täiskasvanuid lapsele ägedushoos ütlemas: «No oled sina alles saamatu! Küll sa võid olla aeglane (lohakas, räpakas, tobu jne).» Nii sisendatakse lapsele ta omaduste muutumatust, tema seisundi lootusetust. Tahtmatult kinnistatakse lapsel arusaam, et ta on lausa õnnetuseks kaasinimesele, et me selle asemel, et temaga jännata, tahaksime tegelda hoopis muuga.

Liitühmas on lapsel iga päev silme ees temast vanemad, enamarenenumad. Seepärast teab ta, et saamatus ja abitus mööduvad aastatega, et tarvitseb ainult ise püüda ja varsti oskadki sedasama, mida pisut vanem laps. Sellist perspektiivi nägev laps on optimistlikumalt meelestatud, tema suhteliselt madal staatus ei piina teda, ei tekita asjatuid sisepeingeid ega sunni teda oma positsiooni pärast võitlema, nagu seda sageli võib näha ühevanuseliste laste rühmades.

Seetõttu on liitühmade mikrokliima lapse arengut igati soodustav. Positiivsed elamused kaaslastega suhtlemisel on tublisti ülekaalus. Lasteaeda ei tule laps mitte nagu võitlustandril, vaid kui teise peresse, kus kehtivad kodule lähedased seadused. Pealegi on liitühmades sageli ödesid-vendi, mis veelgi lähendab elu rühmas kodule, tagades noorematele turvalisusetunde, vanematele võimaluse väiksemate eest hoolt kanda. Harva juhtub, et laps ei taha tulla liitühmadega lasteaeda, suhtlemistasandite mitmekesisus teeb elu sellises rühmas huvitavaks, nii et vahel on lastel hoopis raskusi õhtul lasteaiast lahkumisega.

Kohustuste ja õiguste tasakaal

Loomulik on, et lapse kasvades suureneb tema kohustuste hulk. Kas või sellepärast, et ta on

nüüd juba võimeline üht-teist tegema ja täiskasvanud leiavad — on viimane aeg anda talle mõni pidev kohustus. Sageli seejuures ei mõelda, et rööbiti uue kohustusega peab laps saama ka uued õigused. Vastasel juhul jätame avardamata tema tegevusvälja ja kohustuste täitmine võib olla raskendatud. Teisalt ei tundu kohustus sunnina, vaid auasjana, kui sellega kaasnevad ka õigused. Nii näiteks pole õige panna lapse õlgadele kohustus pühkida lilleriulitel nädala jooksul tolm, unustades anda talle õiguse võtta ise koristusvahendite kapist tolmulappi. Kohustuse teebki auasjaks õigus avada kappi, sest teistel seda õigust ei ole.

Väär oleks samuti lapsele õiguste andmine ilma kohustuste suurendamiseta. Koduses kasvatuses võib eriti üksiklapse puhul seda ette tulla. Loomulikult kasvatab see töövõõrast last, kes on harjunud, et ta tohib teha palju, aga ei pea midagi.

Lastele õiguste ja kohustuste andmisel on suur tähtsus kasvatajapoolisel esitusviisil. Üht ja sama ülesannet võib anda kui õigust, kui auasja (sa oled juba nii suur, küllap tulled toime), aga nõuda ka kui kohustust (sa oled juba küllalt suur, pead ise sellega hakkama saama). Palju on olnud hääleetoonist, miimikast. Kasvataja esitusviisile vastavalt tekib lapsel tugev soov täita antud ülesannet, olla usaldatud õiguse vääriline ja ta täidab ülesande püüdlikult, või ta võtab seda peaaegu nagu karistust (aga miks just mina?) ega hooli töö resultaatidest.

Vaadelgem mõningaid olukordi liitühmas, kus õigused on kohustustega tasakaalustatud.

■ Mängutoa riivil on igas vanuses laste jaoks erinevaid konstruktormänge. Lastel on hõlpus nende vahel vahet teha, sest iga mäng on isevärvi karbis (kastis). Väikesed lapsed teavad, et nendele jõukohased konstruktorid on kollastes nõudes. Punastes on suurte mängude, neid tohib võtta alles oma viiendast sünnipäevast alates. Suurte laste õigusele mängida ka punastes nõudes olevate konstruktoritega lisandub kohustus hoida konstruktorid korras, õpetada noorematele konstrueerimist, aidata neil kokku koguda laiali-pudenenu detaile.

■ Vanematel lastel on õigus voodipesu vahetamisega abiks olla. Seda tehakse röömuga, sest see kujuneb tavaliselt lõbusaks ühistegevuseks. Igaüks püüab lina sirgemini voodile laotada ja patja õigesti püüri toppida. Sageli saab selle juures naljagi, kui mõni padjanurk ei leia oma püürinurka üles ja jääb jonnakalt turritama. Kuidas küll sellisele padjale pea panna? Ja uuesti võetakse padja taltsutamine käsile. Selle õiguse kõrval on suurteil lastel aga igapäevane kohustus magamast tõustes ise oma voodi korda seada. Unisena polegi sellega kerge toime tulla.

■ Alates viiendast eluaastast on lastel kohustus töötada aias, nooremad käivad seal vaid vaatlusti tegemas. Viljade valmides on suurteil õigus neid kasvataja juhendamisel noppida ja ka väiksematele jagada. Supirohelistki tohivad kõõki tuua vaid suured, sest nemad ju teavad, kus midagi kasvab, kuidas ja kui palju seda peenralt võtta.

Sageli võivad antud õigused nagu iseenesest kohustusteks muutuda. Näiteks valib iga suu-

rem laps endale väikese, keda ta jalutuskäigul soovib vahetevahel kelguga vedada. See on õigus ise valida, ise soovi korral vedada. Jalutuskäigult tulles on väikesed väsinud ja nüüd on suur laps kohustatud oma väikest sõpra vedama, olgugi et ta ise on samuti väsinud ja parema meelega kõnniks niisama.

Sama lugu on riietumisega. Suured lapsed aitavad õueminikul heameelega väikesi riietada, õuest tulles on aga see õigus muutunud kohustuseks, mida täidetakse enesestmõistetavalt, sest abistada on vaja. Enda vajalikkuse tunnetamine annab aga jõudu, sunnib end pingutama.

Mõnikord võivad ka nooremad lapsed vastavalt töökohustustele ajutiselt teistest enam õigusi saada. Nii näiteks on ka väikestel kohustus kord nädalas koos vanema lapsega korrapidaja olla. Loomulikult on tema osa töös väike, ta laotab linikud lauale ja asetab kohale lusikad-kahvlid. Tema ei tegele veel taldriku-tega ega teadusta enne sööma asumist, mida täna hommikueineks süüakse. Küll aga võib ta koos vanemkorrapidajaga soovida lauastujatele head isu. Samuti on tal õigus pärast oma toidu söömist aidata mõnda väikest, kes mingil põhjusel (halb tuju, väsinud jm) ei pista endale ise lusikat suhu. Tore on jälgida ennast oi kui tähtsana tundvat kolmeaastast last, kui ta teist omanavust lusikaga toidab, ise tähelepanelikult jälgides, et lusika pealt midagi sööjale sülle ei pudeneks.

Selline kohustuste ja õiguste tasakaal tagab vanematele lastele autoriteedi. Tugevneb nende eneseväärikus, mis hakkab laste käitumises ilmema (tasakaalukas tegutsemine, vaidluste lahendamine sõna, aga mitte jõuga, tähelepanelikkus väiksemate ja rüütellikkus tüdrukute suhtes, suuremeelsus).

Nooremad lapsed, teades, et suurematel on enam õigusi kui neil, hakkavad neid õigusi igatsema. Kui nad siis kasvades saavad need õigused koos kohustustega, võtavad lapsed viimased sama suure röömuga vastu ja täidavad vastutustundega.

Altruistlike omaduste kasvatamine

Kui lihtne on loovutada midagi endast väiksemale, sest ta sai haiget ja nutab! Kui meeldiv on midagi loovutada endast vanemale sõbrale, kes sind alati hädas aitab!

Reedeti on lasteaias mänguasjade päev. Igaüks võtab ühes kõige armsama lelu, olgu see siis nii vana ja kulunud kui tahes. Sageli näeme lastel siis ka kõikvõimalikke pilkepüüdvaid importlelusid. Ühevanuseliste laste rühmades tuleb sageli ette, et laps võtab kaasa sellise mänguasja, millega saab teiste ees hülata, tähelepanu äratada, teiste sõprust võita, nii mõnestki üle olla.

Võiks arvata, et liitühmas võtab suurem ja tugevam laps teda paeluva kanni lihtsalt

noorema käest jõuga ära. Nii see siiski ei ole. Kui kasvataja on osanud luua lapse isiksust austava õhkkonna, siis on väikesel mängusõbral sama suur õigus kui suurelgi valida, kellega ta soovib mänguasja vahetada või kellele laenata. Sageli kuuleb suurema palvet: «Palun anna mulle oma auto, ma annan sulle jälle oma laeva!» Väiksema keeldumist (põhjendusega) austab vanem laps juba seetõttu, et teised lapsed tõstaksid kohe protesti, kui keegi neist väiksemale liiga teeks. Tüdrukud hoolitsemisvajadusest, poisid õiglustundest, vanemad õed-vennad pere ühtekuuluvustundest.

Kingituste valmistamine on igas lasteaias sage tegevus. Kui hea on aga, kui vanemad lapsed valmistavad meisterdamistunnis noorematele mänguasju, õpetavad väikesi nendega mängima ja mängivad ise nendega koos! Kõige tühisemgi kingitus võib väikese sõbra silmad särada panna.

Sotsiaalse tundlikkuse kasvatamine

Kerge on liitühmas kasvatada sallivust erinevate, n-õ teistsuguste (teiste huvidega, suhtlikkusega, teisest rahvusest jne) laste vastu. Loomulik ebavõrdsus laste oskustes ja võimetes, mis tuleneb erinevast eest, ei lase lapsel tekkidagi mõtet, et kõik peavad olema temasugused.

Päevast päeva kogeb laps liitühmas, et ka temast nooremad aina juurde õpivad, uusi oskusi omandavad, tublimaks saavad. Täiskasvanu kiitused laste pisisaavutuste puhul ei sea ohtu vanemate laste autoriteeti, seepärast võtavad lapsed meelsasti üle täiskasvanu käitumismalli ja jagavad samuti väiksematele tunnustust. Siin ei ole ju tegu konkurentsiga. Kui ühevanuseliste laste rühmas võib ühe lapse kiitmine teistes esile kutsuda kadedust, soovi ennast temast kõrgemale upitada, samuti iga hinna eest kiitust ära teenida, siis erivanuseliste laste hulgas sellist probleemi ei teki.

Väiksemad tunnustavad suuremate tegevust enesestmõistetavalt (nad on ju suuremad, targemad ja osavamad), suuremad võtavad väikeste tunnustamist sama loomulikult, sest neile on eeskujuks täiskasvanu suhtlemisviis väikestega. Nad saavad hästi aru, et mõnikord pole väike seda kiitust ehk äragi teeninud, kuid see on talle vajalik, et ta rahuneks, ei nutaks, püüaks enam, saaks üle mingist raskest momendist. Sellisel tunnustamisel on sageli lohutuse maik, kuid magus on ta ikkagi.

Lapsed vajavad sageli täiskasvanu abi. Kui ühevanuseliste laste rühmas kerkib vajadus abistada korraga mitut last, on kasvataja raskustes, kellest alustada. Ülejäänud abivajajad aga nõuavad valjuhäälselt oma õigust. Liitühmas on kõigile selge, et esmajärjekor-

ras vajavad abi väikesed. Nii õpivad lapsed kannatlikkust, arusaamist, kellel on abi kõige enam vaja. Samal ajal pole kasvataja üksi. Abistajaid leidub suurte seas alati. On ju loomulik, et abistamissoov saab alguse just suurte-väikeste vahelistest suhetest. Ajapikku muutub tavaliseks seegi, et suured omavahel üksteist aitavad. Küll mansetinõopi kinni panna, mütsipaelu siduda, saapalukku kinni tõmata, kadunud labakut otsida. Mida tihedamini lapsed üksteist abistavad, seda enam hakkavad nad märkama kaaslaste, ka täiskasvanu abivajadust, ise neile oma abi pakkuma.

Lastel tuleb ühises tegevuses sageli ette vaidlusi ja konflikte. Kuidas õpetada lapsi neid lahendama sõnadega, kätele voli andmata? Liitühmas tuleb ka vanematel lastel sageli nooremate konflikte lahendada. Nad on tunnistajad sellisele väikese lapse impulsiivsele käitumisaktile, kus esimese kätejuhtunud esemega virutatakse enne, kui sõnagi suust saab. Nüüd tuleb suurematel mängida uuriija osa, kes alustas, miks löi, ja teha «kohtuotsus»: leppige ära, palu andkes, puhu peale, tee pai, kallista! Eeskujuks on ikka täiskasvanu käitumine analoogilises situatsioonis. Suuremad seletavad väikestele, miks ei või lüüa, tõugata, asju teise käest ära võtta. Selle tulemusena juhtub haruharva, et liitühmas suurte laste vahel tüli jõuga klaaritakse. Mida teistelt nõuad, täidad ise seda kindlamini.

Laste igapäevases elus tuleb paratamatult ette ka kõikvõimalikke hirmusid. Üks ei julge üksi tualettruumi minna, teine kardab tolmuimejat, kolmas jalutuskäigul vastutulevat koera, neljas üle poomi kõndida jne. Teise lapse julgustamine ja toetamine on liitühmas igapäevase elu koostisosa. Ei ole vaja selleks täiskasvanu märkust või palvet, et suurem laps väikesega kaasa läheks, tal käest kinni võtaks, et see ei kardaks, teda toetaks, sõnadega julgustaks ja oma eeskujuga näitaks, et karta pole vaja. Ja kui juhtubki, et ka suurem laps midagi kardab, siis väikeste seas ta seda välja ei näita, püüab endast võitu saada.

Koostöövalmiduse kasvatamine

Ka liitühmas võib edukalt kasutada laste rühmatööd. Eriti häid tulemusi annab abistav koostöö vanema ja noorema lapse vahel (korrapidamine, riietumine jm), aga ka käelise tegevuse tund võimaldab organiseerida koostööd erinevas vanuses laste vahel. Suured voolivad koeri, väikesed teevad koertele vorstid, suured voolivad ehismustriga kausse, väikesed kaussidesse küpsiseid. Lapsed valivad ise, kes kellega koos töötab. Või joonistavad suured ühiselt talvise metsa, väikesed aga vajutavad sellele pärast pintsliga lume sadama.

Ühismängudes on väikestel sageli suuri abistav roll, mida nad meelsasti täidavad:

toovad midagi, annavad kätte, hoiavad kinni, viivad ära jne. Kui väikesed ei tule üksi toime suurte ehituskuupide tõstmisega, kutsutakse suured appi. Koos ehitatakse kajuti ja korstnaga laev või autobuss. Selline eluline vajadus teineteise järele lähendab lapsi üksteisele, nad õpivad paremini tundma teiste vajadusi, võimeid. Iial ei tule vanemal lapsel pähe sundida nooremat tegema midagi, milleks too veel võimeline pole. See aga tähendab, et vanem laps teab juba täpselt, mida teine suudab ja mida mitte.

Sage on ka olukord, kus väike laps läheb katkise mänguasjaga suurema juurde ja too aitab tal eset parandada, kusjuures väiksemgi jõudumööda kaasa aitab, hoiab kinni, vajutab laua vastu jne.

Tundmuste kasvatamine

Juba eelnenust võib järeldada, et liitrühmas on avaramad võimalused ka laste tundekasvatuseks. Võtame kas või kaastunde. Kui sageli näeb liitrühmas, et suurem laps lohutab väiksemat, silitab pead, tõmbab enda vastu. On loomulik, et öde-venda üksteist eriti hoiavad. Nende eeskujul toimivad samuti ka ülejäänud lapsed. Mõnikord juhtub, et kaastunne väiksema vastu, kellele kogemata ülekohtu tehtud, seguneb hirmuga (mis nüüd küll kasvataja ütleb?) ja sunnib intensiivsemalt lohutama, et väike nutu jäta. Ometi pole see teesklus. Jääb harjumus rutata väiksemat lohutama, seda tehakse hiljem ka eakaaslaste suhtes.

Väikemees on hädas. Ei saa pükse üles. Appi ruttab vanem laps, aitab püksid jalga, viib kraani juurde käsi pesema, õpetab õigesti kuivatama. Ja väikemees vaatab kõikeoskajat suurt pilguga, milles on imetlust ja tänu-likkust. Sageli kuuleb liitrühmas lastevahe-likes suhtlemises sõna «aitäh», mis näitab, et keegi on teisele väikese heateo teinud, õigel ajal appi rutanud. See sõna on märk, mida ta-sub tähele panna. Lapsed on õppinud tänu-likkust!

Tüdrukutirts sai täna esimest korda mantli-nööbid kinni. Pole enam vaja abi paluda. Kui seda vanema sõbra poolt tähele pannakse, on tüdruku uhke (varsti olen samasugune nagu sina, hakkam kõiki nööpe kinni panema). Väike korrapidaja aitab suuremal lõunalaudu katta. Ikka läheb meelest, kuhu panna lusikad. Suurem näitab ette, väike püüab meelde jätta. Lauad on kaetud, lapsed võivad minna käsi pesema. Millise uhkusega hüüab väike korrapidaja söögitoa uksele: «Palun käsi pesema!» Seegi on üks korrapidaja õigusi, anda tervele rühmale selline korraldus.

Mängitakse peremängu. Isa, ema, lapsed, veel mõni tegelane. Ema on väga energiline, korraldab, sagib, kamandab. Isal ei ole aga muud ülesannet kui tööle minna ja töölt tulla. Siis leiab «isa» ise oma rollile sisu. Ta teatab

et nende noorim laps on haigeks jäänud, tema küll ei saa täna tööle minna. Nii istuvadki isa ja tütar nukunurgas, tütrekesse pea isa süles. Tavaliselt kärsitu, järsuvõitu poiss hoiab üsna pikka aega hellalt väikest tüdrukut, silitades vahetevahel «haige lapse» pead. Ta on kindlasti maailma parim isa.

Rühma tuleb uus laps (meie pesamana, öeldakse). Ta on kõige noorem. Kohe ümbritsevad lapsed teda hooli ja tähelepanuga. «Andke Sassile auto! Ära Sassile otsa jookse! Sass, tahad pissile? Vaadake, mida Sass juba oskab!» Huviga uuritakse väikese inimese võimeid kasvataja käest (aga kas ta seda juba oskab?). Ollakse mõistvad ja kannatlikud, kui väikemees ise kedagi kok-sab või koguni hammustada proovib (ta on ju veel väike, ta ei tea, et nii ei tohi teha). Loomulikult on eriti suur vajadus väiksemate eest hoolitseda tüdrukutel, see ongi ju ematunde algus.

Näe, ise juba suur mees, aga ei püsi muu-sikatunnis kuidagi paigal, ei malda kasvataja seletusi ära kuulata. Kasvataja teeb märkuse, toob eeskujuks mõne noorema, kes suudab momendil kannatlikumalt kuulata. Ja suurel mehekatisel on häbi. Mitte niivõrd omavanuste, kui just nooremate ees, kellele ta tahab autoriteeti olla. Häbitunne ilma haavumiseta, see on vajalik, et paremaks saada, end ise kokku võtta. Omavanuste laste seas tekib sageli häbi asemel trots, soov ka kedagi teist süüdistada, sest kõik lapsed on rühmas võrd-sed.

Ühevanuseliste laste vahel tekib paratamatult kõiges konkurents, sest kõigil lastel on samaväärsed õigused ja kohustused, kõigilt nõutakse võrdset. Laps võitleb oma staatuse pärast rühmas, kaaslaste ja täiskasvanu tähelepanu pärast, õiguste ja tunnustuse pärast, parema mänguasja pärast jne. Selline laps on pidevalt võitlusvalmis, tema domineerimisvajadus kasvab järjest, sest see leiab harva rahuldamist. Hirm kaaslaste silmis mingil et-teaimamatul põhjusel hukkamõistu leida või naerualuseks saada muudab lapse närviliseks. Pidev pingeseisund kurnab teda.

Seepärast on tulevikuinimese kasvatamisel liitrühmal inimesed eelised ühevanuseliste laste rühma ees. Eks olegi see laste kõige loomulik kasvatamisviis, lähenedes orgaaniliselt täiuslikule kasvatuskokkonnale — perekonnale, kodule.



KOOLIMUUSIKA NR. 3

Koolinoorte puhkpilliorkestritest

HELDUR SAADE,
ENSV Kooriühingu vanemkonsultant

Praegu, 1987. a koolinoorte laulu- ja tantsupeo ettevalmistuste ajal tahame heita põgusa pilgu meie koolinoorte puhkpilliorkestrite olukorrale, nende muredele-rõõmudele.

Koolinoorte puhkpilliorkestrite tegevus, nende osa noorte muusikalises kasvatuses on üks tahk meie noorsoo muusikakasvatuses üldse. Kahjuks ei sära see tahk alati nii eredalt, nagu sooviksime. Kui tuletame meelde 1982. a koolinoorte laulupidu, siis esinesid puhkpilliorkestrid seal igati tublilt, kava valik oli üks õnnestunumaid, uudne oli puhkpilliorkestrite paigutus laululaval, repertuaar esitati peast. See kõik tekitas optimistliku meeleolu, et lõpuks on ometi murtud aastatepikkune heitlus olemasolu eest, võitlus kitarr ja masinamuusikaga.

Vahepealsed aastad aga näitasid, et kõik ei sujunud nii nagu tarvis. Oli mõningat tagasiminekut, uusi orkestreid tuli juurde vähe, oli ja on ka praegu linnu/rajoone, kus ei tegutse ühtegi koolinoorte puhkpilliorkestrit.

Hetkeseis on üldiselt optimistlik, juurde on tulnud noori dirigente, tekkinud uusi kollektiive. See on hea alus edaspidiseks tööks. 1985. a on meie koolinoorte puhkpilliorkestrite ajaloos üks õnnestunumaid ja seda tähelepanu vääriivate esinemiste poolest. J. Tombi nim Kultuuripalee poiste puhkpilliorkester (dirigendid V. Loogna, K. Kütaru ja O. Roosa) osales ülemaailmsel noorsoo- ja üliõpilasfestivalil Moskvast, Tallinna Pioneeride Palee puhkpilliorkester (A. Haasma) võttis osa Arteki juubelipidustustest. Dirigentide sõnade järgi olid need äärmiselt pingelised, vastutusrikkad esinemised, panne noored pillimehed raskele proovile. Kõik laabus aga hästi, vääriuliselt esindati meie vabariiki, meie puhkpillimuusikat.

Kui Tallinn on olnud pikka aega kõige suurem valulaps, siis nüüd tundub, et jää on hakanud liikuma. Aastaid tagasi oli meil ainult üks üldhariduskooli noorte puhkpilliorkester, praegu käib hoolas pilliõppimine 14., 22., 25. (Mererajooni pioneerimaja), 37. ja 6. keskkoolis, Kalinini rajooni pioneerimajas, õppetöökäsi lähedalt 54. keskkoolis. Kui lisada veel 2 tehnikumi orkestrit, siis koolinoorte puhkpilliorkestrid tegutsevad Tallinnas 11 kohas. Võrreldes eelnenud aastatega on see suur edasiminekuks. Kuid teame ka, et tehtu on veel alles kui kevadine jää. Võib tulla häireid õppe-kasvatustöös, korralike pillide defitsiit (neid ei jätku kutselistele pillimeestele, mis veel koolinoortest rääkida), dirigentide töötasu-probleem jm.

Ees on VI koolinoorte laulu- ja tantsupidu, 1986. a toimub Tartus poistekooride laulupidu, kuhu palutakse ka kõik meie vabariigi noorte puhkpilliorkestrid. Kuid kahjuks on juba aastaid mõnes rajoonis noorte puhkpillimuusika osas vaikelu. Nii ei ole ühtegi koolinoorte orkestrit Põlvas, Rapla, Haapsalu, Hiiumaa ja Kingissepa rajoonis. Ühtlasi annavad need rajoonid alust teatavaks optimismiks, sest viimasel ajal asusid sinna tööle noored dirigendid, kes on võimelised ka koolinoorte puhkpilliorkestritega töötama. Eks aeg näita, kuidas õpitud teadmisi praktikas rakendatakse. Tahaks loota, et iga linn/rajoon oleks laulupeol esindatud.

Esialgsete andmete põhjal on praegu meie vabariigis ca 40 koolinoorte puhkpilliorkestrit. Möödunud aasta oktoobrikuu olid koolinoorte puhkpilliorkestrite juhid koos teiste dirigentidega Tallinnas nõupidamisel, arutamaks puhkpillimuusika probleeme. Koostati poistekooride laulupeo repertuaar (4 palast on 3 trükist ilmunud), koolinoorte laulupeo puhkpilliorkestrite lood on välja valitud, osa neist mängiti nõupidamisel ette. 1986. a kevadel peaks ilmuma trükist kogu laulupeo repertuaar puhkpilliorkestritele, töös on uus koolinoorte mõeldud marsikogumik. Järgmisel aastal peaks ilmuma V. Loogna koostatud kogumik kergeid palu koolinoortele. Kui lisada juba varem trükist ilmunu, samuti nn vanade orkestrite jaoks mõeldud kergemad palad, siis erilist repertuaaripõuda ei tohiks olla.

Suurem osa koolinoorte puhkpilliorkestrite juhte on ka Vabariikliku Orkestrijuhtide Puhkpilliorkestrite liikmed. Eks isiklikud kontaktid pillimeeste ja dirigentide vahel ole alati asjale kasuks olnud. Tahan koolijuhtidele südamele panna, et nad jõudumööda toetaksid ja abistaksid meie koolide puhkpilliorkestreid, et dirigendi ja pillimehe mure oleks ka nende mure.

Rõõmu teeb meie lastemuusikakoolides tehtav töö. Kasvanud on puhkpille õppivate laste arv, koolide direktorid ja Eesti NSV Kultuuriministeriumi töötajad on puhkpillimuusika arengu oma südameasjaks võtnud. Loodame, et ühiste jõupingutuste tulemusena areneb ja edeneb meie koolinoorte pillimäng, leiab aastate jooksul juurde palju uusi sõpru, kaunistab ja sisustab meie ettevõtmisi, aitab pidulikumaks muuta koolielu.

Vabariikliku Noorte Puhkpilli- orkestri tänapäev

ILMAR TÖNISSON,
Vabariikliku Noorte Puhkpilli-orkestri
peadirigent

Vabariiklik Noorte Puhkpilli-orkester loodi 23. aprillil 1972 ja on organisatsioonilt kogu Nõukogudemaal ainus sellelaadne puhkpilli-orkester (samadel alustel tegutseb ka Vabariiklik Noorte Viuldajate Ansambel).

Orkestris mängivad meie vabariigi lastemuusikakoolide noored, kes on ületanud pillioskuse esimesed raskused. See toimub tavaliselt lastemuusikakooli 3. ja 4. klassis, olenevalt õpilaste töökusest ja edasijõudmisest. Oluline on, et õpilane saavutaks instrumendil kõlava intonatsioonipuhta tooni ja nõuetele vastava tehnika.

Järgnevalt tutvustan orkestri tegevuse argipäeva.

Dirigendi koostatud repertuaari paljundab Eesti NSV Kultuuriministeerium ja saadab lastemuusikakoolidesse, kus kohalikud puhkpilliõpetajad abistavad õpilasi partiide omandamisel. Paljundusraskuste tõttu tuleb ette, et koolid saavad vaid partituurid ja partiide väljakirjutamine jääb õpetajale. Seda tehakse nurisemata, entusiasmist, sest praktika on näidanud, et orkestri tegevus teenib konkreetseid eesmärke, innustab. Ta stimuleerib nooti harjutama, pühendama end püsivalt muusikale. Sellised õpilased ongi suurim tasu õpetajale!

Teiselt poolt näitab õpilaste osavõtt orkestri tegevusest selle kooli praktilisi töötulemusi.

Üldproovidel, eriti grupiproovidel selguvad õpilaste tehnilised võimed ja kooliliste aluste õigsus ning orkestripartiide valdamine. Et see toimub suure auditooriumi ees, püüavad õpilased mitte häbisse jääda.

Orkester koguneb koondproovidele kaks korda aastas, tavaliselt suvisel ja talvisel koolivaheajal. Suvised koondproovid toimuvad mõnes Eestimaa kaunimas paigas, kus pillimäng vahel-

dub spordi ja taidlusega. Tõsine töö, 5—6 tundi päevas, võimaldab kollektiivil omandada põhilise osa repertuaarist, millest laagri lõpul toimub aruandekontsert.

Talvistele koondproovidele järgnevad esinemine «Estonia» kontserdisaalis või kontserdid väljaspool koduvabariiki. Kollektiivi suurus on muutuv. Näiteks 1976. a «Estonia» kontserdisaalis toimunud kontserdil oli 160, rahvusvahelises pioneerilaagris «Artek» aga 28 mängijat (1978. a). Orkestri optimaalne suurus on 100 mängijat.

Seni tulemuslikumalt töötavad puhkpilliklassid lastemuusikakoolides, kust Vabariiklik Noorte Puhkpilli-orkester on saanud põhilise järelkasvu, on järgmised: Võru (H. Vildo, H. Juurikas), Viljandi (T. Sepp), Tartu (I. Lääne), Nõmme (V. Musting, Ü. Sõro), Paide (T. Hiob), Kohtla-Järve (M. Kaivoja), Valga (A. Puusta), Pärnu (E. Priilin), Põltsamaa (E. Georg), Kiviõli (J. Linde), Rakvere (T. Tammár), Saku (J. King) jt.

Orkestri 13 tegevusaastale tagasi vaadates on põhjust rõõmu tunda saavutatute üle. Tähelepanek positiivseid nihkeid: õpilaste mänguuskuse tase on tõusnud. See võimaldab repertuaari võtta tunduvat sisukamaid teoseid kui tegevuse algusaastail. Samas võime öelda, et taseme tõus on orkestri üha nõudlikuma repertuaari tagasimõju koolidele.

Kui varem oli puhkpilli õpetamine koondunud suurematesse keskustesse, siis praeguse seisuga on puhkpilliklassid kõigis 42 lastemuusikakoolis, välja arvatud Kilingi-Nõmme ja Paldiski.

Märgatavalt on suurenenud puhkpilliklassid Nõmme ja Tallinna lastemuusikakoolis.

Puhkpilli õppivate õpilaste arv meie lastemuusikakoolides kasvab järjepidevalt: 1960/61. õa oli 414 õpilast ja 26 lõpetajat, 1971/72 õa 617 ja 38, 1985/86. õa 741 ja 85 (eeldatavat lõpetajat).

Kõik kooli lõpetajad on saanud orkestrimängu praktika ning omandanud orkestriliikmetele vajaliku spetsiifilise distsipliini.

Enamik orkestriliikmeid jätkab õpinguid kõrgemates muusikaõppeasutustes ja on leidnud tee professionaalsesse orkestritesse. Ülejäänud, kes ei valinud muusikuteed, jätkavad mängimist taidluskollektiivides.

Õnnestunuks võib lugeda koostööd teiste kollektiivide ja solistidega (lastekoor «Ellerhein», Moskva Noorte Puhkpilli-orkester, viuldaja L. Erendi), kuid võimalusi on veelgi enam.

Orkestri saatel on korduvalt esinenud orkestriliikmeist solistid, see on suurendanud teiste õpilaste õpihuvi.

Lastemuusikakoolid on viimastel aastatel saanud juurde noori spetsialiste, kelledest mitmed on orkestri kasvandikud (A. Dudkin — flööt, T. Vallist — metsasarv).

Koondproovidel kohtuvad erialaõpetajad, kes vahetavad õpetamiskogemusi ja noodimaterjali. Toimuvad meetodilised loengud ning näidistunnid. Viimane neist oli 1985. a detsembris koondproovidel, kus osalesid Leningradi Riikliku Konservatooriumi õppejõud ja üliõpilased.

Lisaks ENSV Kultuuriministeeriumi pidevale hoolele on kollektiivile viimastel aastatel saanud osaks ENSV Kooriühingu toetus ja tähelepanu. Orkester on Kooriühingu liige.

Noorte muusikute ettevalmistamise ja Vabariikliku Noorte Puhkpilliorkestri töö edaspidise tõhustamise huvides tuleks mõndagi veel ära teha.

□ Lastemuusikakoole tuleks rohkem varustada kvaliteetsete pillide ja varuosadega (flöödipadjad, huulikud, lestad).

□ Regulaarselt korraldada suviseid õppelaagereid.

□ Operatiivsemalt laiendada nootide paljundamist.

□ Suuremat tähelepanu pöörata defitsiitsete pillide (oboe, fagott, metsasarv, tromboon, tuuba) õpetamisele Tallinna ja Tartu koolides, kus erialaõpetajad olemas.

□ Leida rohkem noorte innustamise võimalusi kontserttegevuse kaudu, esinemisi TVs, ERs ja toetada neid ajakirjanduse sõnaga.

□ Leida uusi vorme koostöökste teiste kollektiivide ja solistidega nii meie vabariigis kui ka väljaspool.

□ Aktiivsemalt jätkata koostööd Nõukogude Eesti heliloojatega algupäraste teoste saamiseks.

□ Pöörata rohkem tähelepanu õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisele.

□ Laiendada lastemuusikakoolides puhkpilli õpetamise erialasid.

Viimane suurem tunnustus kollektiivile oli nõukogude rahva Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäevale pühendatud üleliidulise taidlusfestivali laureaadi tiitel.

Lähim esinemine toimub Eesti NSV Kooriühingu konverentsi puhul «Estonia» kontserdisaalis 29. märtsil 1986. a.



KROONIKA

Johannes Käisi 100

■ 26. detsembril 1985 möödus 100 aastat välja- paistva eesti nõukogude pedagoogi, didaktiku, mitmekümne õpiku ja käsiraamatu autori, loodusteadlase, publitsisti, Eesti NSV teenelise õpetaja Johannes Käisi sünnist. Sel puhul toimus mitmeid tuntud pedagoogi elule ja tegevusele pühendatud ettevõtmisi, sealhulgas kaks konverentsi.

26. detsembril 1985 oli TPedI raamatukogu saalis J. Käisi juubelile pühendatud teaduskonverents. Konverentsi avas TPedI teadusprorektor **Mait Arvisto**. Koolmeistrite õpetaja, eesrindlike pedagoogiliste ideede propageerija ja ellurakendaja elutööst, tema uurimisprogrammi struktuurist ning mõjust soome pedagoogikale rääkisid TPedI dotsent, Eesti NSV teeneline õpetaja, J. Käisi õpilane **F. Eisen**, kooliajaloolane, J. Käisi juhitud endise Võru Opetajate Seminari (VOS) kasvandik **Valter Horm**, Airi Liimets (esitas TRÜ aspirandi **Reet Liimets-Sorokina** ettekande) ja NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia akadeemik, TPedI professori kt, ÜPUI direktor **Heino Liimets**. Sõna võtsid veel VOSi kasvandik, kodu-uuriija **Karl Laane** ja Eesti Looduskaitse Seltsi esimehe esimene asetäitja **Jaan Eilarf**. Konverentsil viibis EKP Keskkomitee instruktor **Heinart Puhkim**.

■ Haridusministeeriumi ja EKP Põlva rajoonikomitee korraldusel tähistati 6. jaanuaril Põlvas esimese Eesti NSV teenelise õpetaja Johannes Käisi 100. sünniaastapäeva. Saalitäis kuulajaid (mõnest koolist tuldi bussiga), nende hulgas rohkesti ÜPUIlasi, PTUI ja VÕTi töötajaid oli kogunenud konverentsile, mille avas EKP Põlva Rajoonikomitee teine sekretär **I. Tagel**. **F. Eisen** (TPedI) rääkis J. Käisi osast eesti pedagoogilise mõtte arengus. **I. Unt** (TRÜ) andis ülevaate J. Käisi didaktiliste vaadete arengust, **R. Liimets-Sorokina** (TRÜ) tema uurimisprogrammi kategoriaalset struktuurist. Erinevalt varasematest Käisi-uurijatest näeb ettekandja J. Käisi pedagoogiliste vaadete tuumprintsipi individuaalse ja sot-

siaalse ühtsuses. **A. Elango** (TRO) analüüsis, mida oli tsariaegsel vene pedagoogikal pakkuda J. Käisile. J. Käisi kui kodanliku Eesti kultuuripoliitika kriitikut tutvustas Võru seminari kasvandik, oma endise õpetaja pärandi uurija **V. Horm** (ÕPUI). Ettekandes «Mida annab J. Käisi pärand nüüdisaegsele ökoloogilisele kasvatusel» näitas **J. Eilart** (Eesti Looduskaitse Selts), et J. Käis oli tänapäevases mõttes ökoloogilise uurimise algataja Eestis ja ökoloogiakasvatuse möödanikus meie suurim koolimees. «Mida õpetavad meile mineviku koolireformid» — niimoodi pealkirjastus **H. Liimetsa** (TPedI) esinemine, milles ta kutsus üles vahet tegema koolireformi välise ja sisulise külje vahel ning käsitles Käisi kooli sisemise uuendajana. Konverentsi tööst tegi kokkuvõtte Eesti NSV haridusministri esimehe asetäitja **F. Oper**.

Põlva raj. E. Vilde nim kolhoosi J. Käisi nimelised auhinnad leidsid peremehed. Esimesena anti auhind üle J. Käisi endisele õpilasele **F. Eise-nile**, teine kodurajooni Põlva keskkooli direktorile **P. Lehestikule**. Nimetatud auhinnad anti tänavu välja esmakordselt. Üks Põlva tänavast kannab detsembrist alates J. Käisi nime. Esmakordselt anti välja ka ÕPUI teenetemärgid töös silmapaistnud juhendajatele ja aktivistidele.

Pealelõunal kogunesid konverentsist osavõtjad endise Rosma koolitäre juurde, kus 26. detsembril 1885. a kooliõpetaja Peeter Käisi peres sündis poeg Johannes. Meeldejäädvalt esinesid kokkutulnuile **J. Eilart**, **K. Laane** ja **A. Rinne**.

Üleliiduline kokkutulek Tallinnas

Talvisel koolivaheajal toimus Tallinnas üleliidulise laste ja noorsoo teaduse, tehnika ja tootmise nädala raames üleliidulise ülevaatuse «Noortelt tehnikutelt, loodusesõpradelt ja leiutajatelt kodumaale» võitjate kokkutulek. 3. jaanuaril saabusid noored tehnikahuvilised meie vabariigi pealinna. Tutvuti vaatamisväärsustega ja õhtul koguneti E. Vilde nim Pedagoogilise Instituudi aulasse sõprusõhtule.

Kokkutuleku pidulik avamine toimus järgmisel päeval V. I. Lenini nim Kultuuri- ja Spordipalees. XIII üleliidulise laste ja noorsoo teaduse, tehnika ja tootmise nädalast osavõtjaid tervitasid organiseerimiskomitee esimees, ÜLKNO

Keskkomitee sekretär L. Svetsova, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja P. Melnik, NSV Liidu kosmoselendur Nõukogude Liidu kangelane V. Zudov, Klini koondise «Termopribor» lukksepp, Vene NFSV teeneline ratsionaliseerija sotsialistliku töö kangelane G. Rožkov ja Eesti Vabariikliku Rahukaitsekomitee esimees Nõukogude Liidu kangelane E. Puusepp.

Tallinna Raekojas võtsid XIII üleliidulise laste ja noorsoo teaduse, tehnika ja tootmise nädala aukülalisi — nimekaid teadlasi, tootmisesrindlasi, haridustöötajaid ning leiutajaid — vastu EKP Tallinna Linnakomitee esimehe sekretär M. Pedak ja Tallinna RSN Täitevkomitee esimees H. Lumi.

Samal päeval panid kokkutulekust osavõtjad pärga V. I. Lenini ausamba jalamile. Õhtul kohtuti Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu saalis NSV Liidu kosmoselendurite, kahekordse Nõukogude Liidu kangelase G. Gretško ja Nõukogude Liidu kangelase V. Zudoviga.

Eesti NSV Rahvamajandusnäitusel ja Tallinna 2. keskkoolis olid avatud õpilastööde näitused. Esimesel näitusel tutvustati Eesti NSV koolinoorte loomingu paremiku, 2. keskkoolis olid välja pandud konkursitööd kogu Nõukogude-maalt. Viidi läbi konkurs 10 sektsioonis: «Noortelt tehnikutelt, loodusesõpradelt ja uurijatelt koolile», «... tööstusele, ehitusele ja transpordile», «... põllumajandusele», «... agrotööstus-kompleksile ja melioratsioonile», «... metsa-majandusele ja keskkonnakaitsele», «... armeele, mereväele ja sportlik-tehnilisele mudeli-ehitusele», «... lennundusele ja kosmonautika-le», «... keemiale», «... elektroonikale, küber-needikale ja meditsiinile», «... energia, toor-aine ja materjali kokkuhoiule».

Küllastati tööstusettevõtteid, majandeid ja teadusasutusi, vaadati tehnikaspordialade meistrite demonstratsiooninemisi. Noorte Mere-meeste klubis toimus laste tehnikaloomingu organiseerijate vestlusing. Kõne all oli koolivälise töö vormide täiustamine tulenevalt koolireformi nõuetest. Konkursi laureaadid kohtusid Eesti NSV Ametiühingute Nõukogu saalis ajakirjanikega.

8. jaanuaril toimus V. Kingissepa nim TRA Draamateatris XIII üleliidulise noorte teaduse, tehnika ja tootmise nädala pidulik lõpetamine. Sellest võtsid osa EKP Keskkomitee sekretär R. Ristlaan, Eesti NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja P. Melnik, Eesti NSV haridusministri asetäitja K. Luts jt.

Autasud andsid kätte NSV Liidu Kosmonautika Föderatsiooni büroo liikmed reservkindralma-

«Noortelt tehnikutelt, loodusesõpradelt ja leiutajatelt tööstusehitusele ja transpordile» žürii liikmeid töölaual taga.

TONU KALLE foto



tor J. Karpov, tehnikadoktor I. Straževa ja Klini koondise «Termopribor» lukksepp, Vene NFSV teeneline ratsionaliseerija sotsialistliku töö kangelane G. Rožkov.

Konkursile oli esitatud kokku 348 omaloomingulist tööd 47 delegatsioonilt. Kõige kaugemad külalised olid Vladivostokist ja Primorje kraist. Esikohti jagati 18 noorele autorile ja 19 kollektiivile. Paljud konkursil auhinnatud tööd juurutatakse juba lähemas tulevikus tootmisse.

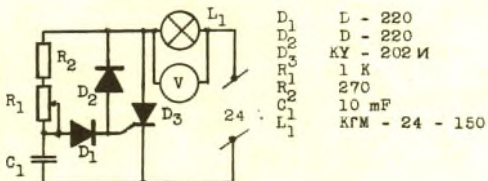
Meie vabariigi delegatsiooni kuulus 11 noort tehnika- ja loodusesõpra. Võideti 2 esimest, 2 teist ja 2 kolmandat kohta ning 2 tööd tunnistasiti aukirja vääriliseks. Ühe esikoha sai Tallinna 44. keskkooli 11. klassi õpilane Eiko Priidel automaatse piirkonnavalimisega multimeetri eest sektsioonis «Noortelt tehnikutelt ja uurijatelt elektroonikale, küberneetikale ja meditsiinile». Teise tõi Keila 1. keskkooli 9. klassi õpilane Rein Otu arvutiprogrammi autojuhtide kutse-sobivuse kontrollimiseks sektsioonis «... tööstusele, transpordile ja ehitusele». Teise koha pälvisid Tallinna 1. keskkooli 11. klassi õpilane Olav Vilborni mudelite distantsjuhtimise aparaat sektsioonis «... armeele, mereväele ja sportlik-tehnilisele mudeliehitusele» ja Tallinna 3. keskkooli õpilaste kollektiivne töö sektsioonis «Noortelt tehnikutelt, loodusesõpradelt ja uurijatelt metsamajandusele ja keskkonnakaitsele». Kolmanda koha said Pärnu 6. keskkooli 9. klassi õpilane Priit Truus ülikerge lennukimudeliga sektsioonis «... lennundusele ja kosmonautikale» ning Pärnu-Jaagupi keskkooli 11. klassi õpilane Ivar Tõnismaa raketimudelitega samas sektsioonis.

KOGEMUSNÕU

KLASSI TEHNILISE TÄIUSTAMISE VÕIMALUSI

Türistorpingeregulaator diaprojektoritele «Alfa» ja «Svitjaz»

Diaprojektorite «Alfa» ja «Svitjaz» pikaajalisel eksploatatsioonil on selgunud nende üks oluline puudus: projektsoonilambi lühike tööiga. Enamasti on see tingitud liigselt kõrgest toitepingest. Selle viimiseks vajalikesse piiridesse võib ehitada joonisel lisatud skeemi järgi pingeregulaatori, mille abil on võimalik muuta projektsoonilambi toitepinget piirides 0...24 volti.



Lambi toitepinge vähendamine paari voldi võrra ei vähenda märgatavalt lambi valgustugevust, kuid pikendab oluliselt tema tööiga. Pingeregulaator monteeritakse trükkplaadile ja paigaldatakse projektori korpusesse. Potentsiomeeter R₁ ja voltmeter paigaldatakse õpetaja töölaua juhtimisplaudile, et oleks käepärane reguleerida ja operatiivne kontrollida.

REIN KUUSEMETS,
M. Aitsami nim kutsekeskkooli
nr 29 õpetaja

Noortkogu Kool

К. ЛУТС. Внеурочная и внешкольная деятельность и ее место в системе коммунистического воспитания.

Статья рассматривает возможности использования учащимися своего свободного времени. Особенно важно обращать внимание на времяпровождение учащихся начальных классов, так как уже в этом возрасте вырабатываются привычки и желания. Здесь же следует закладывать основу и профориентационной работе. Поскольку на молодежь, кроме семьи и школы, оказывают влияние и многие другие внешкольные каналы воздействия, то важно добиться их согласованных действий. Было бы хорошо, чтобы в школьных предметных кружках участвовало как можно больше учащихся. Очень важно тщательно готовиться к проведению внеклассных мероприятий. Автор делает много конкретных предложений, как разнообразить внеурочную внешкольную работу. Статья содержит схему факторов, формирующих личность учащихся.

Цель — новое качество.

Директор Таллинского политехникума ордена Трудового Красного Знамени, заслуженный учитель Эстонской ССР Леонид Черкасов, который был делегатом XIX съезда КПЭ, высказывает свои мысли о связи решений партии и повседневной работы в жизни школы.

Школьная реформа и базовое предприятие.

Главный инженер, первый заместитель директора Вильяндиской автотранспортной базы № 8 Тоомас Мяндрев говорит о школьной реформе с аспекта руководителя базового предприятия. Речь идет о сотрудничестве автобазы и школы, о его результатах. Говорится и о недостатках в воспитании вступающего в жизни молодого человека.

В.-И. ЛАЙДМЯЭ. Влияние семьи на интерес ребенка к искусству.

Научный сотрудник Института истории АН ЭССР знакомит с результатами анкетных опросов, проведенных в 1980—1985 гг. Социологи интересовались контактами родителей и детей с искусством. В статье высказываются мысли о формировании интереса к искусству в семье и о руководящей роли родителей при этом. Выявляется, что в семье не всегда удается создать атмосферу, соответствующую развитию у детей интереса к искусству, из-за непрочности контактов между родителями и детьми. В прошлом старшее поколение передавало интерес и искусству младшему; сейчас же нередко наблюдается обратная тенденция.

В. ПИНН. Активность поиска.

Автор рассматривает роль активности поиска в различных ситуациях жизни человека. Педагогике интересует возможность руководства творчески активной деятельностью. Статья рассматривает явления, вызванные состоянием стресса и знакомит с мнениями исследователей по этому вопросу. Под поня-

тием активности поиска понимается стремление изменить или ситуацию, или свое отношение к ситуации.

Х. ТИЙТС. Почему ученику трудно.

Статья показывает трудности, стоящие перед учеником средней школьной ступени и препятствующие его хорошей успеваемости. Рассматривается ряд проблем: учет специфики предмета, преемственность, системность, а также проблема целей обучения с аспекта ученика. Показывается что путем методического совершенствования учебной литературы можно добиться успеха. Автор подчеркивает необходимость больше обращать внимание на внутрпредметные связи, чтобы ученик средней школьной ступени постоянно мог опираться на изученное ранее. Указывается на необходимость очень точно информировать учащегося о том, каковы критерии оценки знаний и умений по каждому предмету. Автор считает, что рассматриваемые трудности можно преодолеть в школьной практике.

А. ТАНГ. Формирование учительских кадров Эстонской ССР в 1970—1984 гг.

В состоянии ли современные кадры учителей в ближайшем будущем выполнить высокие требования, возложенные на них школьной реформой? Автор старается ответить на этот вопрос, рассматривая структуру и изменение учительских кадров начиная с 1970 г. Статья содержит подробные обзорные таблицы. Автор приходит к выводу, что уровень образованности учителей повышается, в то же время педагогические кадры «стареют», более молодые учителя часто переходят на другую работу.

П. КРЕЙТСБЕРГ. Роль вопросов в обучении.

Задавая вопросы, учитель стимулирует творческое мышление учащихся. Различные проблемы, связанные с вопросами, экспериментально изучались уже в 1912 г. Автор статьи рассматривает классификацию вопросов и различные теоретические положения, опираясь на результаты исследования. Рассматриваются и практические проблемы, связанные с методикой задавания вопросов.

М. МЮИРСЕПП. О доступности текста литературы для учащихся начальных классов.

Автор знакомит с исследованиями языка детских книг, проведенными студентами отделения педагогики и методики начального обучения. Выявилась тенденция: чем проще текст, тем больше его предпочитают дети. Детям нравится читать тексты, где события и ситуации известны, детали близки. Советы, предложенные в статье, можно использовать в школьной практике.

Т. ПЕНЬЯМ. Персональная вычислительная машина помогает при тематическом планировании предмета.

Выбор методики составления плана работы по учебному предмету является сложной задачей. Для упрощения и коррекции планирования можно использовать вычислительную технику. Статья приводит пример составления плана работы по математике для IX класса. Приведенный метод облегчит работу молодого неопытного учителя, который в дальнейшем будет пропагандировать использование вычислительной техники в повседневной школьной работе.

В. ПАЮ. Возможности совершенствования практикума по физике.

Статья методического характера. Автор подчеркивает, что практикум по физике должен быть научно обоснованной системой, приводятся положения многих известных методистов. Учитель физики найдет в этой статье конкретные примеры и полезные рекомендации.

А. РЕККАРО. Об особенностях воспитательной работы в слитной группе детского сада.

В слитной группе детского сада-яслей имеется много возможностей приблизить микроклимат и деятельность детского коллектива к домашним условиям. Автор рассматривает социальный статус ребенка в слитной группе и возможности формирования равновесия между его обязанностями и правами. Слитная группа способствует также воспитанию альтруистических свойств и готовности к сотрудничеству, которые вместе способствуют воспитанию чувств. Слитная группа имеет явные преимущества при воспитании человека будущего по сравнению с группой детей одного возраста.

Х. СААДЕ. О духовых оркестрах школьников.

Старший консультант Хорового общества ЭССР Хельдур Сааде рассказывает о духовых оркестрах школьников. В настоящее время в нашей республике работает примерно 40 таких оркестров. Для их успешной деятельности имеются хорошие предпосылки. Основа для них закладывается в детских музыкальных школах. Оживилась деятельность духовых оркестров школьников г. Таллина.

И. ТЫНИССОН. Республиканский молодежный духовой оркестр.

Наш Республиканский молодежный оркестр единственный в своем роде в Советском Союзе. Он был основан в 1972 г. Статья знакомит с буднями оркестра, с его достижениями и заботами. Автор высказывает также мысли о том, что можно было бы еще сделать для улучшения работы оркестра.

Toimetuse aadress: 200 031 Tallinn, Gagarini 30.

Telefonid: 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 trükkikoda. 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 30. 01. 1986. Trükkimisele antud 28. 02. 1986. Trükiarv 4200.

Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,3. MB-00480. Tellimise

nr. 446.

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

Organ min. proov. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

«Ньюкугде кооль» («Советская школа»).

Lastele meeldib poodi mängida. Tore on kaupa riiulitele laduda, pakkida, pakkuda ja soovitada, ostude hindu kokku rehkendada, olla lahke, viisakas müüja ja ostja. Niisuguses mängupoes, nagu näete juuresoleval pildil, mängivad kolhoosi «Lääne Kalur» Virtsu osakonna lastepäevakodu tüdrukud ja poisid. Kalakaupluse letid, ri ulid, vitriinid, konteinerid ehitasid päevakodu juhataja Ülla Grossfeldti ja kasvatajate ideekavandite järgi kodumajandi eksperimentaaltsehi meistrimehed, laste isad. Ehitusmaterjalina kasutati roos-evabu metalltorusid ja orgaanilist klaasi. Kassaaparaat lahutab-li dab 10 piiras, näitab müüjale ja ostjale kätte ka vea, kui see juhtub tulema. Kauba tootjaks hakkasid kasvatajad koos lastega, nõuandjaks ERKI tudeng Lilian Juhkam. Kaupa on külluses: kalakastioes merevärsked havid, kilud, räimed, lestac, vitrinides soolasilku, suitsukala, konserve. Kõik mereannid on voolitud-värvitud loomutruuna, konservitoosidel pärisetiketid. Müügil ei puudu kalakõrvaregi, jätkua leiba-saia, kooke-torte . . . Müüjad ri etuvad nägusasse vormi, ostjad võtavad enne ostma minekut vä kased ostukorvid.

Poemänguga saab ühendada teisi rollimänge: autojuhid veavad rannast kala, kalurid käivad püügil . . . Kalurimängukski on laste päralt kerge paat, mida saab väikse vaevaga rühmast rühma, suvel toast õuebasseini kanda, püünised, südvestrid, kalakastid jm.

1984/85. aastal esindas Virtsu päevakodu kollektiiv meie vabariigi koolieelseid lasteasutusi NSVL Rahvamejandusnäitusel teemaga «Mängu osa laste kooliks ettevalmistamisel». Moskvasse vi di ka kalakauplus ja kalurimängu vahendid. Laste mängu tutvustasid mahukas suuremõtmeliste värvifotode komplekt ja töökogemuslikud ettekanded.

Kõige selle eest sai «Lääne Kaluri» Virtsu osakonna lastepäevakodu kollektiiv NSV Liidu Rahvamejandusnäituse hõbemedali.

VIIVE LEHE tekst
TÖNU KALLE fotod



30 kop. 78 189

86-3332
20.3.86

