

Nõukogude **KOOL**

7 • 1982





18. jaanuaril k.a. tähistas Eesti NSV Vabariiklik Õpetajate Täiendusinstituut oma 60. tegutsemisaastat. Saanud alguse Tallinna Linna Pedagoogilisest Muuseumist ja õpetajate keskraamatukogust, on instituut nõukogude võimu aastatel kujunenud meie vabariigi õpetajate täienduskoolituskaks ja kvalifikatsiooni tõstvaks õppeasutuseks. Praegust nime kannab instituut 23. juunist 1945. Esikaane siseküljel näete instituudi hoonet Sakala tn. 23 ja praeguse direktorit Ants Egloni oma töölaua taga. Direktor ja ta kolm asehäälset — Eesti NSV teenelise õpetaja Elvi Kaisma, pedagoogikakandidaat Väino Rafassepp ja Rudolf Selg — juhivad 3 kateedri

VÕT-i direktor
Ants Eglon

VÕT-i hoone



Tehniliste vahendite kabinetis käib harjutustund.

Helisalvestustöökoja meistri ja monteerija Reana Reintali tööhetsk.



ning 19 ainekabineti õppemetoodilist, loengulist ja teadustööd, samuti instituudi allüksuste tegevust. 1972. a. asutati instituudi juurde Ühiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut [nõukogu juhib akadeemik H. Lii-mets].

VÕT-i põhiülesanne on õpetajate, kasvatajate ja kõikide haridustöötajate kvalifikatsiooni tõstmine. 1981. a. viibis põhikursusel 3726 pedagoogi, lühikursusel 4497 õpetajat ja kasvatajat, seega 8223 plaanilise 6570 asemel. Peale selle toimuvad seminarid, praktikumid, konverentsid, ekskursioonid, loengud ja konsultatsioonid, kokku kuni 17 500 loengutundi aastas. Suviste täienduskursuste baas Värska võtab õpetajaid vastu 1960. aastast alates. Värska järve kaldal kaümi looduse rüpes ununevad töö- ja kodumured ning õpiaeg möödub lennul. [Tagakaanel näete Värska keskkooli purjeringi liikmeid «Optimistidega» järvel seilamas.] Parimad õppevahendid aineti jõuavad instituudi püsinäitusele [Sakala t. 21]. Seekord on järg võorkeelte õpetamise metoodika ja õppevahendite näituse käes [vt. foto lk. 1].

Tartu mnt. majas nr. 23 paikneb instituudi erialaraamatukogu, kus 1982. a. 1. jaanuari seisuga oli 172 306

{Järg viimasel leheküljel.}



VÕT-i püsinäitusel on väljas võorkeelte õppevahendid.

Nõukogude Kool

7 · 1982

- 4 **A. EGLON** Ühised jõupingutused toovad edu ●
- 8 **E. KAISMA** Tõsta metoodilise töö tulemuslikkust ●
- 12 **I. ŠEVTŠUK** Marksism-leninism isamaast ja patriotismist ●
- 17 **K. METSMA** Klassijuhataja töö suunamisest ja juhendamisest koolis ●
- 19 **S. KERA** Kasvatustsents ja kooliklassi vaimsus ●
- 23 **S. HERMAN** Õpetajate enesetäiendamise juhendamise tingimustest ●
- 26 **V. RUKKI** Väljendusoskuse õpetamisest 4. ja 5. klassis ●
- 29 **N. KAARNA** Mõnda seoses täiustatud programmidega ühiskonnateaduste alustes ●
- 31 **D. VIRKUS** Tõhusamat tuge võõrkeeleõppijaile ●
- 33 **S. DORDETT** XI viisaastaku näitajad matemaatikatundides ●
- 36 **V. PAJU** Temperatuuri mõiste ja ideaalse gaasi olekuvõrrand 9. klassi füüsikakursuses ●
- 40 **E. KIIS** Bioloogia põhivara teadmiste-
oskuste omandamisest ●



NIINA KAARNA, YÖT-i ajaloo ja ühiskonnaõpetuse kabineti juhataja. Lõpetanud Tallinna 19. keskkooli, 1960. a. kaugõppes TRÜ ajaloo-keeleteaduskonna ajaloo osakonna NSV Liidu ajaloo erialal ajaloolase, keskkooli ajalooõpetaja kutsega. Töötanud Rakvere 1. 8-kl. koolis, Tapa 2., Girvase (Karjala ANSV-s) keskkoolis jm. Aastail 1964—1966 oli Kingissepa rajooni haridusosakonna metoodik ning 1966—1974 Kingissepa 1. keskkooli direktori asetäitja õppealal, 1974. aastast praegusel ametikohal. Samal ajal andnud tunde mitmes koolis ning ülikooli ettevalmistuskursustel. N. Kaarna on olnud ajaloo õpetamise metoodika-alaste VÖT-i väljaannete autor ja koostaja. Haridustöö eesrindlane.



VIIVI RUKKI,
 VÕT-i eesti keele ja kirjanduse kabinet juhataja. Lõpetanud Tallinna 10. keskkooli, 1953 TRÜ loogika ja psühholoogia osakonna loogika, psühholoogia, eesti keele ja kirjanduse õpetaja kutsega. Töötanud L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkoolis aastatel 1953—1958 emakeeleõpetajana, 1958—1961 Pärnu 4. keskkoolis direktori asetäitjana õppealal. 1961. aastast alates on töötanud VÕT-is, algul meetoodikuna, 1965. aastast praegusel ametikohal, samal ajal andnud tunde mitmes õhtukoolis ning ülikooli ettevalmistuskursustel. Koos V. Maanso ja V. Ordlikuga koostanud 4. ja 5. ki. eesti keele õppekomplekti ning on vene õppekeelega koolide 7. klassi eesti keele õpiku üks autoreid. Avaldanud kirjutisi VÕT-i väljaannetes ja pedagoogilises perioodikas. V. Rukki on haridustöö eesrindlane.

Värvifotod
VOLDEMAR MAASK
RAIVO SILLASOO

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XL AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

- 44 **A. ROHTLA** *Seminarid metoodilise töö vormina koolieelsetes lasteasutustes* ●
- 46 **A. SAAR** *Koolikooride homsest päevast* ●
- 48 **K. KIRBER** *Kooli muusikaõpetuse kabinet* ●
- 52 *Kroonika* ●

A. ЭГЛОН. Общие усилия приносят успех.	4
Э. КАЙСМА. Повысить эффективность методической работы.	8
И. ШЕВЧУК. Марксизм-ленинизм об отечестве и патриотизме.	12
К. МЕТСМА. О направлении и руководстве работой классного руководителя в школе.	17
С. КЕРА. Воспитательный процесс и отношение школьного класса к духовным ценностям.	19
С. ХЕРМАН. Об условиях руководства самоусовершенствованием учителей.	23
В. РУККИ. Обучение письменной речи в IV и V классах.	26
Н. КААРНА. Некоторые вопросы, связанные с усовершенствованными программами по основам обществоведения.	29
Д. ВИРКУС. Больше поддержки изучающим иностранный язык.	31
С. ДОРДЕТТ. Показатели XI пятилетки на уроках математики.	33
В. ПАЮ. Понятие температуры и уравнение состояния идеального газа в курсе физики IX класса.	36
Э. КИИС. Об усвоении знаний и умений по основному материалу биологии.	40
A. ROHTLA. Семинары как форма методической работы в дошкольных детских учреждениях.	44
A. SAAR. Завтрашний день школьных хоров.	46
K. KIRBER. Школьный кабинет музыкального воспитания.	48
Хроника.	52

Ühised jõupingutused toovad edu

ANTS EGLON,
VÕT-i direktor

NLKP XXVI kongressi otsused andsid meie üldharidussüsteemi edasise arenguprogrammi, milles kooli põhiülesanne on õpilaste õppetöö, töökasvatuse ja kõlbelse kasvatus kvaliteedi tõstmine. Õpetamise ja kasvatus kvaliteet on paljudest teguritest, sealhulgas eriti olulisena õpetaja ideelis-poliitilise ja teaduslik-metoodilise ettevalmistuse tasemest, tema kultuursusest ja kõlbelistest veendumustest, pedagoogilise kollektiivi psühholoogilisest mikroklimeest, pedagoogide koostööst pioneeri- ja komsomolorganisatsiooni ning õpilaste omavalitsusega, kooli materiaalse õppebaasi olukorrast, kooli perekonna ja üldsuse koostöö efektiivsusest jne.

Teaduse ja tehnika saavutused arenenud sotsialismi tingimustes nihutavad esiplaanile peale tootmistehniliste eriti olulisena just sotsiaalsed nõudmised kaadri suhtes. Õpetajate üldise ideelis-teoreetilise taseme tõstmise kõrval on hulk eritegureid, mis pedagoogilise kaadri ettevalmistamisel ja tema kvalifikatsiooni tõstmisel lähtuvad õppekasvatustöö spetsiifikast. Need tegurid on vahetult seotud haridussüsteemiga ja tekkinud selle süsteemi nüüdisarengus. Eriti selgelt on hakanud see avalduma kooli kasvatusfunktsioonide tähtsuse tunduvas tõususes üldise kohustusliku keskhariiduse tingimustes.

Et sotsialistlik ühiskond on loonud kõik vajalikud tingimused nõukogude inimeste vaimsete vajaduste rahuldamiseks, on kiirenenud laste üldine areng, kasvanud informeeritus. Tuleb aru saada, et paralleelselt kooli nõudmiste kasvuga õpilastele on täie-

Ajakirja käesolev number on VÕT-i erinumber, mis tutvustab lugejatele VÕT-i juhtkonna, teadlaste ja kabinetijuhatajate kirjutiste kaudu meie pedagoogide täienduskoolituse, koolide metoodilise töö, õpetajate enesetäiendamise juhendamise, klassijuhatajate metoodilise töö suunamise küsimusi. Analüüsitakse kasvatusprotsessi teoreetilisi seisukohti, kooliklassi vaimsust, vaadeldakse marksismi-leninismi klassikute seisukohti patriotismi kohta. Mitmes artiklis käsitletakse tööd täiustatud programmidega. Kirjutiste autorid on arvestanud NLKP XXVI kongressi suuniseid ja juhtivate haridusorganite ning teadlaste nõudeid ja soovitusi õppekasvatuseprotsessi täiustamiseks.

nenud ka õpilaste nõudmised koolile ja õpetajale. Kui muutuvad kasvandikud, peavad muutuma kvalitatiivselt ka kasvatajad. Õpetaja-kasvataja hoidmine nüüdisaja nõuete tasemel ongi töös pedagoogilise kaadriga praegu võtmeküsimus. Pedagoogilise kaadri täienduskoolituse sisu ja vormide edasiarendamine ning täiustamine on paljutahuline ülesanne, mille edukaks lahendamiseks on olemas terve kompleks teid ja vahendeid, mis kõik on omavahel dialektiliselt seotud ning tegutsevad vastastikku.

1981. a. suvel pöördusid Valgevene kolleegid kõigi meie maa täiendusinstituutide poole üleskutsega «Luua töös pedagoogilise kaadriga loominguline iseloom». Sõprade üleskutsetest innustudes ja uut hoogu saades oleme oma metoodilise teenistuse käesoleval viisaastakul rakendanud abistama õpetajat ja kasvatajat, tõstmaks nende teaduslikku informeeritust ning süvendamaks oskusi teaduse saavutuste evitamiseks igapäevasesse tööpraktikasse. Üldharidussüsteem peab meilt saama sellist abi, mis võimaldab oskuslikult rakendada pedagoogikateaduse saavutusi õppe-kasvatustöö praktikas. Arendades edasi eesrindliku pedagoogilise mõtte ja kogemusega tehtava töö süsteemi, ergutame pedagoogide loometegevust ja initsiatiivi nii tunnis kui ka klassiväliselt ning koolieelsete lasteasutuste töös. Kõikide meie täienduskoolituse võimaluste ning vormide kaudu õpetame õpetajat ja kasvatajat oma tööd analüüsima, nägema selles positiivset, seda arendama ning laiendama, üldistama oma otsingute tulemusi, jagama oma kogemusi teistele.

Õpetaja koolirõõmu ja töörahulolu saavutamiseks, õppe-kasvatustöö efektiivsuse suurendamiseks on peamine tee stimuleerida õpetaja loomingulist kasvu ja aktualiseerida tähtsamaid pedagoogikateaduse probleeme koolide pedagoogilistes kollektiivides koolisisese metoodilise töö kaudu.

Nende probleemide lahendamisel oleme leidnud vastastikku kasulikud koostöövormid Leningradi oblasti, Ukraina NSV, Moldaavia NSV, Valgevene NSV, Läti NSV ja Leedu NSV täiendusinstituutidega. Viimastel aastatel on mitmed ühiseminariid, konverentsid ja uusi töökogemusi pakkuvad ühisüritused muutunud traditsiooniliseks. Alati on kolleegidelt teistest liiduvabariikidest midagi õppida, midagi konkreetset teada saada ning kõige tähtsam — tunda keeruliste probleemide lahendamisel sõbra toetavat õlga või julgustavat küünarnukki. Eriti meeldiv on seda kõike tõdeda nüüd — NSV Liidu moodustamise 60. aastal.

Kool on peamine lüli, mis kindlustab isiksuse igakülgse arenemise. Oluline osa selle kujundamises kuulub aga õpetajale, pedagoogilisele kollektiivile. Siit ka siis täiendusinstituutide ülesanded pedagoogide kvalifikatsiooni tõstmise sisu edasiseks täiustamiseks.

Oma vabariigis oleme praegu jõudnud nii kaugele, et võime hakata kõnelema õpetajate ja kasvatajate enesetäiendamise ühtsest süsteemist, kuhu kuuluvad nii kursused, metoodiline töö kui ka individuaalne enesetäiendamine. Ühtse süsteemi moodustavad seega täienduskursused ja õpetaja kursustevaheline töö. Süsteemi ellurakendamine nõuab meilt suuri jõupingutusi, sest on vaja üheseid arusaamasid ja suhtumisi metoodilise teenistuse kõikidelt lühidelt. Ühtne süsteem eeldab õpetaja enda aktiivsust ja initsiatiivikut enesetäiendamisel. See aga tähendab pedagoogide hoiakute muutmist, sest nad on üldiselt harjunud end vaatama nii kursustele kui ka metoodilisele tööle kui töövormidele, kus neile midagi antakse, jäädes ise passiivse saaja ossa. Õpetaja peame ümber orienteerima selliselt, et tal tekiks vajadus end süstemaatiliselt täiendada. Koos sellega tuleb likvideerida metoodilise töö ja metoodilise enesetäiendamise juhtimises esinev juhuslikkus ning formalism. Millegipärast tahame ka metoodilises töös kõike teha rohkelt ja seetõttu süveneme vähe selle kvaliteeti, resultaati ning kasutegurisse. Ühe õppeaastaga suudab õpetaja nüüdisnõudmiste juures vähe ära teha. Õpetaja vajab aega süvenemiseks, katsetamiseks, võrdlemiseks, analüüsimiseks, järelduste tegemiseks. Õpetaja vajab aega oma töid ja tegemisi hindava pilguga kõrvalt vaatamiseks. Metoodiline enesetäiendamine ei tähenda ju ainult seda, et õpetaja mingi metoodilise probleemi käsitluse kusagilt maha kirjutab või selle teoreetiliselt omandab. Ennekõike on vaja seda, et õpetaja omaenese praktilist tööd näeks läbi omandatud teoreetiliste teadmiste prisma.

Metoodiline töö ja õpetajate metoodiline enesetäiendamine tuleb koolis korraldada nii, et õpetajal oleks sellest kasu, et ta tunneks selle järele vajadust ja suurt huvi. Koolisiselt vajab põhjalikku läbimõtlemist meie õpetajate metoodilise potentsiaali säästlik ja resultatiivne kasutamine. Ei saa pidada õige, et koolid valivad igaks õppeaastaks uue metoodilise töö probleemi. Nii süveneb tendents, kus kool igal aastal tegeleb probleemidega, kuid mitte nende lahendamisega. Uuel õppeaastal peame jõudma selleni, et kool tegeleb põhjalikult ja aktiivselt ühekahe teemaga kas kogu viisaastaku jooksul või seni, kuni vastav teema on kooli pedagoogilise kollektiivi jaoks lahendatud või leitud konkreetseid lahendusteid.

Nõukogude kooli olemasolu jooksul on välja töötatud palju erinevaid metoodilise töö vorme. Ühed koolid kasutavad oma töös traditsioonilisi, ammu teada olevaid, teised lülitavad töösse uut, süsteemi täiustavat. Iga koolijuht peab enesele selgeks tegema ümberlukkamatu põhitõe sellest, et kooli õppe-kasvatustöö juhtimine saab toimuda resultatiivselt ainult metoodilise töö kaudu. Seetõttu

vajabki metoodilise töö juhtimine praegu hoopis suuremat asjatundlikkust ning täpsemat korraldamist. Silmas pidades meie vabariigi küllalt väikest pedagoogilist potentsiaali, on just koolisisene metoodiline töö vaja koondada kindlatesse suundadesse ja rakendada jõupingutused nende metoodiliste probleemide lahendamisse, mis seda tõsiselt vajavad. Nii tekibki õpetajal metoodilises töös konkreetne järjepidevus, süsteem ja perspektiiv, nii on võimalik õpetajat paremini teaduslikult juhendada. Peamine on aga selles, et õpetajal kujuneb vajalik ajavaru omaeense töö igakülgeks jälgimiseks ja analüüsimiseks, tal tekib aeg töötada enda ning oma töökogemuse kallal hoopis loomingulisemalt ja analüüsimisemalt.

Õpetaja tee loomingulise tegevuse juurde algab kvalifikatsiooni täiustamisest, oma ideelis-teoreetilise, ainealase ja metoodilise taseme süstemaatilise tõstmisest. Kogu sellealasele tegevusele kavatsuse anda kindlalt probleemse iseloomu. Loengud, seminarid, ettekanded ja kogu metoodiline töö tuleb üles ehitada nii, et need ei annaks õpetajale valmisretsepte, kulunud käibetõdesid, valmis vastuseid, vaid stimuleeriks õpetajaid edasiste otsingutele, katsetamistele ja iseseisvale mõttetööle.

Õpetaja töö kindla metoodilise teemaga erineb teistest enesetäiendamise vormidest selle poolest, et õpetaja tähelepanu on teravdatud ühele probleemile või teatud probleemide ringile pikema aja vältel — kursustevahelisel perioodil. Selle töö käigus peab õpetaja põhjalikult tutvuma valitud teema teoreetiliste alustega, võrdlema neid oma väljakujunenud kogemusega ning viima isikliku kogemuse vastavusse teooriaga. Õpetajal tuleb analüüsida mitmeid seisukohti ühe ja sama küsimuse kohta ning leida selles küsimuses oma positsioon. Oma kogemuse võrdlemine teooriaga ja olemasolevaga teiste kogemuses võimaldab õpetajal teada saada seda, mis on uut tema kogemuses, võrreldes olemasolevaga, mida uut võib veel anda edasine töö ning mida õpetaja pole veel suutnud omandada oma töö praktika jaoks.

Rõhutada tahan seda, et enesetäiendamine ei täida oma eesmärki, kui see ei alga eneseanalüüsist. Kui õpetaja ei oska analüüsida, ei tunneta oma töö tugevaid ja nõrku külgi, ei saa aru, mis on raske ning kus on puudujäägid, siis on koolijuhil ülesanne seda õpetajat rohkem abistada. Selles töös on aga sisekontrolli osatähtsus väga suur.

Metoodilist tööd koolis tuleb hinnata ja rakendada kui peamist hooba õppe-kasvatustsükli juhtimisel, see võimaldab kaasata kooli juhtimisse laia õpetajate ja kasvatajate ringi. Metoodilise töö kaudu realiseerub hulk õppe-kasvatustöö juhtimise vastastikku seotud funktsioone, millest olulisemad on

□ õpetajate informeerimine partei ja valitsuse ning haridusorganite tähtsamate doku-

mentide alusel kooli ülesannetest, nõuetest õppe-kasvatustöö korraldamiseks, õppeplaanides ja programmides tehtavatest korrigeerimistest jne.;

□ õpetajate informeerimine eesrindlikust pedagoogilisest kogemusest ja pedagoogikapsühholoogia teaduse tähtsamatest saavutustest, aga ka fundamentaalteaduste aktuaalsetest probleemidest, eriti neist, mis on õppeainete õpetamise aluseks;

□ õpetajate ja kasvatajate kvalifikatsiooni tõstmise organiseerimine ja nende töö korraldamine individuaalseks enesetäiendamiseks; □ kogemuse vahetamise organiseerimine, kollektiivi positiivse kogemuse väljaselgitamine, üldistamine ja evitamine, aga ka kogemuse loomine;

□ pedagoogikateaduse soovitude ja teiste koolide eesrindliku kogemuse kindla suunitlusega evitamine;

□ õppe-kasvatustöö käigu, tingimuste ja tulemuste analüüs, õpetajate töö hindamine, atesteerimiskomisjonide tööst osavõtt, õpetajate stimuleerimine;

□ õpetajate ja kasvatajate ühtlustatud nõudmistele kindlustamine, pedagoogilise kollektiivi liitmine, selles hea mikrokliima loomine, mis võimaldaks igati alal hoida loomingulise aktiivsuse kõrget taset, õpetajate initsiatiivi.

Meie töös on praegu häiriv see, et küllalt rikkalik teaduslike faktide fond, teaduslikud soovitud pedagoogilisele praktikale, mis on välja kasvanud pedagoogilise protsessi teaduslikust analüüsist ja avardatud vastavate uurimuste tulemusena, jäävad meie igapäevases koolipraktikas vähekasutatuks. Ühiste jõupingutustega on vaja kujundada õpetajas hoiak pöörduda sagedamini teaduse poole, selles peame teda igakülgselt abistama ja juhendama. See aga tähendab, et igas pedagoogilises kollektiivis tuleb õpetajaid suunata pedagoogikasaavutustele ja eesrindlikule kogemusele. Koolijuhid peaksid nii enesetele kui ka õpetajatele looma enam võimalusi ning kujundama vajaduse kooli (klassi) õppe-kasvatustöö kordaminekute ja puuduste analüüsimiseks teaduslike nõuete valguses. Arvatavasti on meie kõikide ühiste jõupingutuste tulemusena võimalik luua koolides selline õhkkond, kus konkreetsete küsimuste lahendamisel tekib tõepoolest otsene vajadus pöörduda teadusfaktide ja järelduste poole.

Praegusajal teadmised «vananevad» üha kiiremini. Selles protsessis on mitmeid objektiivseid tegureid, mis mõjutavad suuresti iga elukutse iseloomu. Eriti puudutab see aga õpetajat — meie haridussüsteemi keskset kuju. Loomulikult võib õpilaste tunnetushuviseid arendada ja oskuslikult aidata neil orienteeruda kasvavas poliitilise ja teadusliku informatsiooni tulvas vaid õpetaja, kes ise hästi valdab iseseisva teadmiste täiendamise meetodeid.

Ka meie vabariigis mindi vale teed mööda,

andes universaalsed, ühtsed soovitusel kõigile õpetajale enesetäiendamise plaani koostamiseks. Muidugi ei tohi sellest saada ka juhitamatu protsess. Oleme seisukohal, et õpetaja peaks kavandama peamised suunad ja olulisemad tööetapid enesetäiendamises. Eelkõige tuleb aga arukalt hinnata oma reaalseid ajavarusid, saavutada vastavus soovitava ja võimaliku vahel.

NLKP XXVI kongress seadis üldharidussüsteemi ette erilise ülesandena edasise õppekasvatuse protsessi täiustamise. 1981/82. õppeaastast alates rakendati mitmetes õppeainetes täiustatud õppeprogrammid. Õppeplaane ja -programme on muudetud, korrigeeritud, täpsustatud ning täiustatud nõukogude kooli kogu ajaloo jooksul. Sellega taotletakse ajakohasusnõude realiseerimist ning peetakse silmas ka stabiilsuse nõuet. Võib julgesti öelda, et nende täiustatud õppeprogrammide kõige meeldivam eripära on nendes osutatav ulatuslik metoodiline abi õpetajatele. Senisest tunduvalt konkreetsemalt on sõnastatud õppeainete eesmärgid ja ülesanded, on välja toodud aine teatud iseärasused ja ainetevahelised seosed (osaliselt), antud vajalike õpioskuste kirjeldused ja õpitulemuste hindamise kriteeriumid, on fikseeritud ainelõikude käsitlemise nõutav sügavus, polütehnilise õpetuse süvendamise aspektist tõstetakse esile eriti olulised küsimused jne. Hinnatavad on ka juurdelisatud ulatuslikud ülevaated, nii üldmetoodilisi kui ka kitsamaid ühe õppeaine probleeme puudutavad kirjutised. Rõhutan, et õppeaja jaotamine teemade järgi on iga õppeaine programmis antud näidisena. Õpetajal on täielik õigus ühe klassi piires aega varieerida oma äranägemist mööda, teema piires muuta ka materjali õpetamise järjekorda. Sissejuhataivate ja kokkuvõtlike tundide tarvis on eraldatud teatav ajareserv.

Iga pedagoogilise kollektiivi, iga õpetaja tähtsaim ülesanne seisab praegu selles, et osata maksimaalselt ära kasutada neid eelseid, seda abistavat, mis programmidesse on kätetud, eelkõige just õppekasvatuse protsessi edasiseks täiustamiseks, õppetunni efektiivsuse tõstmiseks. Meie vabariigi üldharidussüsteemi metoodilise teenistuse, aga ka hariduselu juhtivate lülide esmane ülesanne on igati abistada õpetajaid olemasolevate programmide efektiivsemal ja täielikumal rakendamisel, nendes toodud ideede ning seisukohtade sügavamal lahtimõtestamisel, probleemide leidmisel ning, väga oluline, nii kollektiivse kui ka individuaalse metoodilise töö temaatika valikul. Õpetajate metoodiline ettevalmistus tööks täiustatud õppeprogrammidega kujuneb koolisisesest metoodikakoondiste töös peamiseks. Seetõttu on vaja kohe uue õppeaasta algul läbi arutada need küsimused, mis on seotud programmide sisu ja struktuuriga vastavas õppeaines, aga ka arutleda teid ja võimalusi õpikoormuse

vähendamiseks. Tuleb leida teed õppetegevuse kindlate võtete kujundamiseks. Korraldliku läbitöötlust vajavad soovitusel õpilaste teadmiste hindamiseks.

Loomingulise metoodilise töö kaudu peame kiiresti jõudma selleni, et õpetaja ei jääks hätta õppeprogrammidega töötamisel, peame saavutama seda, et programm ei ahistaks, ei hirmutaks õpetajat, vaid avardaks tema igapäevase loometöö võimalusi, oleks oluline ja hea abimaterjal õpetaja jaoks. Õpetaja peab olema kindlalt programmist üle ja selle saavutamiseks tulebki meil kogu metoodiline töö allutada õppetunni efektiivsuse tõstmisele.

Programmide osatähtsuse tõstmist kasvatuliku ja arendava õpetamise ülesannete lahendamisel aitavad kindlustada viited ainetevahelistele seostele. Programmide lõigus «Ainetevahelised seosed» näidatakse lühidalt, millistele teistest õppeainetes saadud teadmistele tugineb õpetaja uue aine esitamisel. See ei tähenda, et õpetaja peaks oma tundides käsitlema teisi õppeaineid või andma neid kodus kordamiseks. Oma seletustes on vaja meelde tuletada õpilastele juba tuntud fakte või omadusi. Niisugune side teiste õppeainetega võimaldab süstematiseerida õpilaste teadmisi, neid paremini kinnistada, aitab välja töötada õpilaste teadmistes terviklikku pilti loodus- ja ühiskondlike nähtustest, s. t. aitab kujundada terviklikku dialektilis-materialistlikku maailmavaadet. See programmilõik nõuab pingsat ja pidevat õpetajatevahelist koostööd koolis.

Käesoleval viisaastakul on meie vabariigi üldharidussüsteemi ülesandeks täiustatud õppeprogrammide põhjalik tundmaõppimine ja rakendamine õppekasvatuse protsessis metoodilise töö kaudu. Selles töös peame silmas järgmisi eesmärgi:

- arendada edasi õpetajate enesetäiendamise loominguilisi oskusi;
- täiustada sügavuti õppekasvatuse protsessi;
- luua meie vabariigis eesrindlik kogemus töös täiustatud õppeprogrammidega.

1982. a. augustikuu nõupidamiste ainesektioonide töö allutame täielikult õppeprogrammide metoodilise läbitöötamise ülesannetele. Probleemid, millega hakkavad tegelema rajoonide/linnade ainesektioonid, koolide metoodikakoondised, õpetajad metoodilise enesetäiendamise kaudu kursustevahelisel perioodil, on järgmised:

1. Marksistlik-leninliku maailmavaate ning dialektilise mõtlemislaadi kujundamine õppeainete kaudu; teadusliku maailmatunnetuse filosoofilised alused; ideelis-poliitilise kasvatustöö võimalusi õppeainete kaudu; kõlbeliste veendumuste ning seisukohtade omaksvõtt; väärtusorientatsioonide ja enesehinnangu kujundamine.

2. Iseseisvuse kasvatamine ning õpitöö oskuste ja vilumuste kujundamine õpilastel:

põhiteadmiskest, -oskustest ja -vilumustest tulenevate õpitöö oskuste kujundamine; vaimse tegevuse võtete kujundamine ja arendamine (lugemisoskus, sõnavara ja terminoloogia teadmine, olulise ja ebaolulise eristamine jne.); õpitegevuse organiseerimise ja juhtimise aluste tundmaõppimine ning kujundamine (plaani koostamine, tegevuse planeerimine jne.); enesekontrolli viiside ja võtete kujundamine.

3. Õppeainesisesed ning õppeainetevahelised seosed (metoodiline käsitlus).

4. Polütehnilise õpetuse realiseerimise võimalused, mille alla kuuluvad:

tegevslik lähenemine isiksuse kujundamisele (üldine tööalaseks ning ühiskondlikuks tegevuseks ettevalmistamise süsteem); õppeprogrammides esineva polütehnilise suunitlusega materjali süsteem ning iseloom; polütehnilise suunitlusega materjali käsitlemise meetodid, viisid ja võtted.

5. Õppe-kasvatustsükli diagnoosimisvõimalus ning sellest tulenevate korrigeerivate sisseviimise koolitöösse: didaktilise protsessi analüüs ning eneseanalüüs; kasvatustsükli analüüs ning eneseanalüüs.

6. Hindamisnormide rakendamise võimalusi õppeprotsessis (meetodid, viisid ja võtted).

7. Koduse õppeülesande didaktilised taotlused.

On äärmiselt oluline, et töö käigus esitavad õpetajad ja koolid konkreetseid ettepanekuid ning arvamusi programmide struktuuri ja sisu edasiseks täiustamiseks. Õpetajate metoodiline töö hakkab toimuma seega kahes suunas. Peamiseks tuleb pidada olemasolevates programmides toodud seisukohtade rakendamist igapäevases koolitöös, saadud kogemuste talletamist, katsetamist, aga ka kogemuste ja õpetajapoolsete lahenduste üldistamist. Teine suund eeldab seda, et igapäevasele tööpraktikale tuginedes annavad õpetajad hinnanguid programmidele tervikuna, nende ülesehitusele, struktuurile, üksikkomponentidele, esitatud seisukohtade realiseeritavusele, toodud selgituste arusaadavusele, ratsionaalsusele, piisavusele jne. Need kaks töösuunda täiustatud õppeprogrammidega peaksid igati ergutama meie õpetajate otsivat vaimu, nii saame hakata kujundama tegelikkusele vastavat hariduse sisu.

Õppe-kasvatustöö tulemuslikkuse tõstmiseks peavad kõik metoodilise töö lülid toimima üheselt, ühtsete nõuete ja arusaamadega. Meie kooli arengus on ilmnunud tendents, mis peaks võimaldama üle saada inertisusest, mida on tekitanud kinniolek nendes töövormides, mis on küll traditsioonilised, kuid ei ole enam resultatiivsed. Töö parema korraldamise, omaenese loomingulise potentsiaali ja teadusliku informeerituse tõstmise kaudu on võimalik ellu viia uuendusi hariduse enese valdkonnas.

Kujunegu uus õppeaasta sellesisulisel töös meeldivate murrangute aastaks.



KOOLIJUHI VEERUD

Tõsta metoodilise töö tulemuslikkust

ELVI KAISMA,
direktori asetäitja

NLKP XXVI kongressi materjalidest tuletavad haridusdokumendid annavad õpetajatele pikaajalise tegevusprogrammi, rõhutades, et nüüdisajal ei piisa enam kindla hulga teadmiste andmisest õpilastele, vaid neis tuleb arendada ka oskust ja vajadust teadmiste pidevaks täiendamiseks.

Õppe-kasvatustöö suunitlus arendada õpilaste enesetäiendamise oskusi ja vilumusi seab uued nõudmised ka õpetajate enesetäiendamisele. Ainult see õpetaja, kes ise valdab vabalt enesetäiendamise meetodeid ja võtteid, suudab ning oskab õpetada oma õpilasi õppima.

Õpetaja töö spetsiifika nõuab temalt oma teadmiste pidevat täiendamist marksistlik-leninlikus metodoloogias, pedagoogikas ja psühholoogias, õpetatava aine teoorias, õpetamise metoodikas, kommunistliku kasvatuse teoorias ja praktikas. See saab toimuda edukalt ainult siis, kui kõik õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise vormid moodustavad tervikliku süsteemi ja kui õpetaja teadmiste täiendamine toimub pidevalt.

Paljud õpetajad ja koolijuhid peavad kvalifikatsiooni tõstmist ja metoodilist tööd kursustel ning koolis ja õpetajate individuaalset enesetäiendamist üksteisest eraldiseisvateks nähtusteks.

Metoodiline töö koolis on aga tähtsamaid lülisid pedagoogilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise ühtses süsteemis. Just metoodilise tööga on võimalik realiseerida õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise realseid olulisi printsiipe nagu järjepidevus, süsteemsus, individuaalsete huvide ja omaduste arvestamine.

Kursused, seminarid, lektoriumid, rahvaulikoolid, individuaalne enesetäiendamine jt. vormid on tõeliselt efektiivsed vaid juhul, kui nad on lahutamatu seotud õpetaja igapäevase pedagoogilise tegevusega. Juba S. Satski rõhutas niisuguse seose tähtsust, öeldes, et õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise mitmesuguste vormide ülesanne on aidata temal lahti mõtestada oma kogemust, teha sellest teoreetilisi järeldusi, mida hiljem kontrollitakse praktilises tegevuses. Praktiline õpetajatöö seab tegija ette järjest uusi probleeme, mida ta peab lahendama metoodilise töö ja kvalifikatsiooni tõstmise kaudu.

Nii võiksime metoodilist tööd defineerida järgmiselt: **metoodiline töö on õpetajate süstemaatiline kollektiivne ja individuaalne tegevus oma ideelis-teoreetilise ja teadusliku taseme tõstmiseks ning on oma pedagoogilise ettevalmistatuse ja erialase meisterlikkuse täiustamiseks kursustevahelisel perioodil.**

Meie vabariigis on kursused ja metoodiline töö praegushetkel ühendatud õpetaja kvalifikatsiooni tõstmise süsteemiks, kus põhiliks peab kujunema metoodiline töö koolis, mille lahutamatu osa on ka individuaalne enesetäiendamine. Kollektiivsete metoodiliste organite loomisel ja töös tuleb jälgida,

- et nad moodustataks võimalikult lähedale õpetajale, s. t. võimaluse korral koolis;
- et loodava organi suurus oleks optimaalne, s. t. võimaldaks igal õpetajal koonnise (komisjoni) tööst aktiivselt osa võtta (komisjoni võib moodustada, kui vastava ala pedagooge on vähemalt kolm);
- et vastava metoodilise üksuse töö arvestaks sisuliselt kõigi liikmete enesetäiendamise vajadusi;
- et selle organi töö arvestaks võimalikult liikmete kõiki vajadusi, s. t. tuleb hoolikalt kaaluda, kas luua komisjon ühe aine õpetajatest või lähedaste ainete õpetajatest; misugune tasand igal konkreetsel juhul on otsustav — kas kooli, koolidevaheline või rajooni tasand? Seejuures ei tohiks rikkuda eelnevaid printsiipe;
- et iga õpetaja võtab osa ühe erialase komisjoni tööst;
- et peale ainealase komisjoni (sektiooni) moodustatakse koondised (komisjonid, sektioonid) klassijuhatajatele, kasvatajatele, vanempioneerijuhtidele, direktoritele, direktorite asetäitjatele jm.

Metoodikakomisjonid tuleks niisiis luua eelkõige koolis. Siin on võimalik kõige rohkem arvestada iga konkreetse kooli ja iga konkreetse õpetaja vajadusi. Meie vabariigis on aga küllaltki palju väikesi 8-klassilisi koole, kus pole võimalik luua muid komisjone kui algklasside ainekomisjon ja klassijuhatajate koondis, mõnel juhul ka kasvatajate komisjon. Enamik nende koolide õpetajast peaks kuuluma koolidevahelisse (piirkondlikku) komisjoni, mis oleks õpetajale läheduselt järgmine kollektiivne organ. Rajoonisektsoonid tuleb moodustada ainult sel juhul, kui võimalused kahe eelnimetatud komisjoni loomiseks puuduvad. Need võivad olla tööõpetuse õpetajate, kehalise kasvatusõpetajate, kooli raamatukogude hoidjate jm. sektioonid, kus vastava kontingendi arv rajooni ulatuses on väike. Aga ka sektiooni liikmete arv ei tohiks ületada 15—20 inimest, vastasel korral on raske arvestada iga liikme vajadusi, ka ei võimalda suurem arv enam aktiivsete töövormide kasutamist.

Rajoonide sektioone ei tohi segi ajada augusti- ja jaanuarinõupidamistel töötavate sektioonidega. Nendes sektioonidesse tulevad kokku kõik rajooni/linna vastava ala õpetajad ja seal määratakse kindlaks metoodilise töö suunad eelolevaks perioodiks, seal saadakse juhendmaterjale ja sinna on võimalik kutsuda kvalifitseeritud lektoreid. Õpetaja aja ratsionaalse kasutamise huvid nõuavad hoolikat kaalumist, kas luuakse ühe või mitme aine komisjonid, seda aga juhul, kui õpetaja õpetab ainult ühte ainet. Väikestes koolides on sageli tegemist eeskätt õpetajaga, kes samaaegselt õpetab mitut ainet. Sellise õpetaja jaoks on kasulik luua mitme aine komisjon. Mõeldav on, et koolis luuakse algklassiõpetajate ja kasvatajate koondkomisjon. Peamine olgu, et õpetajal ei tuleks kohustuslikke tühiistumisi selle tõttu, et komisjonis arutatakse neid probleeme, mis tema töövaldkonda ei kuulu. Seepärast peavad rajoonide/linnade metoodikakabinetid väga tähelepanelikult kaaluma, milline metoodiliste üksuste võrk nende rajoonis või linnas on kõige optimaalsem.

Samal ajal ei saa unustada, et metoodilise töö põhieesmärk on ikkagi konkreetse kooli ees seisvate ülesannete metoodiline läbitöötamine, igal juhul peab metoodilise töö võrgu loomisel arvestama, et komisjonides tehtav töö oleks juhitav kooli juhtkonna poolt. Õpetajate koormuse ümberjaotamisega võib tekkida vajadus igal õppeaastal metoodilise töö võrku korrektiivse tuua. Ühtset retsepti kõigi jaoks siin olla ei saa, selleks on iga rajoon liiga omanäoline. Üldjuhul langeb linnades põhiruskus koolisisestele komisjonidele, maarajoonides koolidevahelistele. Kuidas täpselt, selle otsustab igal konkreetsel juhul metoodikakabinet koostöös koolide juhtkondadega, valides kõige optimaalsema variandi paljudest võimalikest.

Metoodilise töö iseärasus, võrreldes teiste kvalifikatsiooni tõstmise vormidega, on tema vahetu seos õpetaja praktilises tegevuses üleskerkinud probleemidega, s. o. vahetu seos konkreetse kooli ees seisvate probleemide lahendamiselega. Seetõttu on metoodiline töö **üks olulisemaid vahendeid õppe-kasvatustöö efektiivsuse tõstmisel.**

Metoodilise töö sisu määratakse kindlaks lähtudes nõukogude kooli ees seisvatest ülesannetest antud etapil ja konkreetse kooli ning õpetajate töö analüüsist tulenevatest probleemidest ja ülesannetest. Koolisisese metoodilise töö iseärasus on üldiste küsimuste kõrval just rõhu asetus kooli sisemistele vajadustele.

Metoodiline töö eeldab kollektiivsete töövormide ja individuaalse töö ühtsust. **Iga kollektiivne arutamine ja otsustamine eeldab individuaalset eellööd, kollektiivsete otsuste elluviimine omakorda individuaalset loominguist tööd ja enesetäiendamist.**

Ilma kooli juhtkonna koordineeriva tegevuseta pole mõeldav selle tegevuse maksimaalne edu. Iga õpetaja tuleb suunata just sellisele metoodilisele enesetäiendamisele, mis tingimata aitab kindlustada kooli ette seatud põhiülesannete täitmise. Üldhariduskooli põhimääruse järgi on metoodilise töö üldjuht koolis direktor, kes peab looma vajalikud tingimused õpetajate ideelis-teoreetilise taseme ja kvalifikatsiooni tõstmiseks. Metoodilise töö vahetu juhtimine kuulub direktori asetäitja funktsioonidesse. Direktori asetäitja vastutab metoodilise töö planeerimise eest; määrab kindlaks metoodikakomisjonide ülesanded, lähtudes kooli ees seisvatest põhiülesannetest ja antud tööloigu analüüsist; täpsustab samadel põhimõtetel õpetajate individuaalse enesetäiendamise küsimuste ringi ja temaatika; organiseerib kontrolli metoodilise töö ja individuaalse enesetäiendamise üle.

Et ka piirkondlike komisjonide tegevus annaks maksimaalse efekti konkreetse kooli jaoks, on tingimata vajalik sellesse piirkonda kuuluvate koolijuhtide tihe koostöö. Kõik see võimaldab tööd täpselt planeerida, mobiliseerida kogu kollektiivi tähelepanu teatavaks perioodiks kindlatele probleemidele, otsustada ja lahendada küsimusi komplekselt.

Arvestades ülekoollist probleemi, aga koolidevahelistes komisjonides kõikide selle piirkonna koolide põhiprobleemi, planeeritakse konkreetselt iga komisjoni, samuti klassijuhatajate koondise töö sisu. Plaani lülitatavate küsimuste ring määratakse kindlaks kooskõlastatult juhtkonna, parteiorganisatsiooni, ametiühingukomitee, komisjonide esimeeste ja õpetajate aktiiviga. Kooli aasta-plaani alusel töötatakse välja komisjonide

tööplaanid. Neis peavad kajastuma:

- töö analüüs ja metoodilise töö põhisuunad;
- koosolekute täpne sisu ja tähtaeg (3—4 korda aastas);
- lahtiste tundide temaatika ja tähtajad;
- eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine, üldistamine, levitamine ja evitamine;
- õppe-kasvatustöö protsessi ja õpilaste teadmiste taseme tundmaõppimine (kooskõlas kooli juhtkonna tegevusega);
- kooli sisekontrolli tulemuste arutamine ja edaspidise tegevuse kindlaksmääramine;
- õpetajate individuaalse enesetäiendamise temaatika, valminud tööde ning kursusetööde arutamine ja retsenseerimine.

Nüüdisajal on tingimata vaja perspektiivselt planeerida. Ainult siis, kui õppe-kasvatustöös eelneb metoodiline töö ajaliselt konkreetsete probleemide lahendamisele, saab rääkida selle protsessi edukusest. On probleeme, mille sügavuti lahendamine ühe õppeaasta jooksul polegi võimalik; neid saab ja tulebki lahendada etapiti mitme aasta jooksul. Kõik see eeldab aga kooli juhtkonna suurt tähelepanu metoodilise töö juhtimisele ning põhjalikult läbimõeldud perspektiivset planeerimist.

Kooli metoodiline töö pole mõeldav lahus õpetajate-pedagoogide individuaalsest enesetäiendamisest. Ainult viimase kaudu, mis on oskuslikult ühendatud kollektiivsete vormidega, on võimalik realiseerida õpetaja sihipärast järjepidevat kvalifikatsiooni tõstmist. Õpetajate enesetäiendamise konkreetse sisu määrab kindlaks kooli õppe-kasvatustöö ülesannete ja õpetaja ettevalmistuse tase, samal ajal peab see olema suunatud nõukogude kooli ette seatud aktuaalsete ülesannete lahendamise efektiivsete teede otsimisele. Individuaalne metoodiline töö baseerub õpetaja töö põhjalikul eneseanalüüsil, lähtudes kooli põhiprobleemidest ja üldistest ülesannetest. Individuaalset tööd kavandades tuleb lähtuda järgmistest põhiprintsiipidest:

- enesetäiendamine ja õppe-kasvatustöö praktika vajadused peavad olema tihedas vastastikusises seoses;
- teaduslik-teoreetiline enesetäiendamine tuleb ühendada pedagoogiliseks tegevuseks vajalike oskuste ja vilumuste omandamisega;
- marksistlik-leninlikku teooriat, õpetatava aine teaduslikke aluseid, psühholoogiat, didaktikat ja kasvatus teooriat tuleb komplekselt tundma õppida ning leida ka kompleksse lahendamise teed;
- enesetäiendamise sisu peab vastama õpetaja ettevalmistuse tasemele, tema huvidele ja

kalduvustele, aga ka tema potentsiaalsetele kasvuvõimalustele;

õpetaja iseseisev tegevus peab olema ühendatud tema osavõtuga kollektiivsetest enesetäiendamise vormidest (kursused, meetodilised komisjonid, seksioonid, loengud, seminarid jne.);

enesetäiendamine olgu seotud õpetaja loominguliste otsingutega (eesrindliku pedagoogilise kogemuse tundmaõppimine, selle kasutamise võimaluste väljaselgitamine, süvendatud töö üksikute pedagoogiliste probleemidega jne.).

Kooli juhtkonnal tuleb endale täpselt selgeks teha, milliste individuaalsete meetodika-probleemidega peab iga õpetaja lähemalt tegelema, missugune koht peaks olema antud õpetajal nende probleemide lahendamisel kooli praktikas, et kooli kollektiiv tervikuna suudaks maksimaalsete tulemustega lahendada oma kooli ees seisvaid konkreetseid ülesandeid. Seda on võimalik välja selgitada sisekontrolli otstarbeka organiseerimise ja sellest saadud informatsiooni õige pedagoogilise analüüsi tulemusena. On vaja, et selle töö käigus õpetataks õpetajat ise analüüsima oma tööd, õigesti hinnangut andma oma saavutustele ja ebaedule, loominguliselt kasutama pedagoogikateaduse saavutusi ning eesrindlikku kogemust.

Süsteemaalne töö enesetäiendamisel nõuab oma komplitseerituse tõttu õpetajalt selle täpset planeerimist. Individuaalse enesetäiendamise plaan ei pea tähendama formaalset dokumenti, mida meie koolides sageli kasutatakse, vaid õpetaja suure ajadefitsiidi puhul küllalt suure teoreetilise materjali läbitöötamise arukat jaotamist nii ajas kui mahus. Missuguses vormis seda tehakse, seda tuleks otsustada igas koolis iga õpetaja puhul koos kooli juhtkonnaga. Siin on oluline, et planeerimisel peetakse silmas enesetäiendamise põhiprintsipi.

Eriline koht individuaalsel enesetäiendamisel tuleb anda tööle nn. süvendatud meetodilise teemaga, s. t. planeerida see töö eraldi. Teema valikul lähtuda enesetäiendamise põhiprintsipi silmas pidades eeskätt sellest osast, mis on igal õpetajal oma koolis põhiülesannete elluviimisel. Teistest enesetäiendamise vormidest erineb töö meetodilise teemaga selle poolest, et õpetaja tähelepanu on teravdatud ühele probleemile või probleemide ringile pikema aja jooksul, paari-kolme aasta või koguni kogu kursustevahelise perioodi vältel. See võimaldab tehtud tööd kasutada ka kursusetööna. Siin peitubki meie vabariigi kõigi kvalifikatsiooni tõstmise vormide ühtsus: nad on omavahel tihedas seoses ja suunavad õpe-

tajat sihipärasele enesetäiendamisele. Maksimaalseid tulemusi andev saab see töö olla aga ainult siis, kui seda läbimõeldult suunavad meetodikakabinet ning kooli juhtkond. **Põhikriteerium** on see, **kuivõrd õpetaja töö meetodilise teemaga tõstab kooli õppe-kasvatustöö taset.**

Hinnangu andmisel meetodilisele tööle ja üldse õpetaja enesetäiendamise kogu kompleksile tuleb lähtuda järgmistest kriteeriumidest. **Põhikriteeriumid:**

tunni efektiivsuse kasv, õpilaste teadmiste, oskuste, vilumuste tase;

õpilaste iseseisev mõtlemisoskus;

õpilaste oskused ja vilumused iseseisvaks vaimseks tegevuseks;

õpilaste kasvatatuse tase.

Lisaks neile saab lähtuda järgmistest kriteeriumidest:

õpetatava aine ja õppe-kasvatustöö protsessi kui terviku metodoloogia valdamine;

informeeritus tähtsamatest publikatsioonidest oma aine kui teaduse valdkonnast, pedagoogika, psühholoogia, kommunistliku kasvatus teooria ja praktika valdkonnast;

oskus analüüsida õppe-kasvatustöö mõju-
sust õpilastele;

hoiak vastu võtta ja rakendada teaduse ja eesrindliku kogemuse soovitusi õppe-kasvatustöö täiustamiseks;

pedagoogilise meisterlikkuse pidev täiustamine, pedagoogilise tehnika valdamine;

oskus kasutada praktikas TTO printsiipe;

oskus töötada kabinetsüsteemi tingimustes;

oskus teha eksperimentaalset tööd õppe-kasvatustöö täiustamiseks.

Kokku võttes võib öelda, et meetodilise töö efektiivsusest saab nüüdisaegsete nõudmistega taustal kõnelda vaid siis, kui selle töö põhiraskus on kandunud kooli, kui kool on saanud meetodilise töö keskuseks, kes vahetult juhib iga õpetaja meetodilist enesetäiendamist. Ei rahulda enam meetodiline tegevus üldse üldaktuaalsetel teemadel, vaid tähtis on konkreetne tegevus iga kooli ja iga õpetaja vajadustest lähtudes, arvestades NLKP XXVI kongressi seatud nõudmisi nõukogude koolile. Soovitavatest tulemustest kogu õppe-kasvatustöös saame kõnelda vaid siis, kui iga õpetaja meetodiline ettevalmistatus ülesannete täitmiseks on organisatsiooniliselt ja sisuliselt kollektiivse ning individuaalse tegevuse ühtsuse kaudu täielikult kindlustatud.

Marksism-leninism isamaast ja patriotismist

ILSE ŠEVTSUK,
ühiskonnateaduste kateedri dotsent

Tänavu tähistame NSV Liidu moodustamise 60. aastapäeva. Maailma esimese paljurahvuslise sotsialistliku riigi moodustamine ja edukas areng on jääva rahvusvahelise tähtsusega ning ajalooline rajajoon eesrindliku inimkonnaosa sajaditepikkuses võitluses maailma rahvaste võrdõiguslikkuse ja sõpruse eest, maailma revolutsioonilise uuendamise eest. NLKP Keskkomitee otsus «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 60. aastapäevast» kohustab veenvalt selgitama marksismi-leninismi ja proletarise internatsionalismi ideede suurt revolutsioonilist ja internatsionalistlikku kasvatust. Propageerides Kommunistliku Partei ja nõukogude rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töötraditsioone ning NSV Liidu relvajõudude kangelaslegusid, kujundame igas nõukogude noores inimeses veendumust sotsialismi õigsuses ja võitmatuses, poliitilist valvsust ning valmisolekut kodumaa ja sotsialismi saavutuste kaitseks. «Kommunistide kohus on väsimatult tugevdada nõukogude rahva ühtsust ja monoliitsust, kasvatada töötajates uhkustunnet sotsialistliku isamaa ja NSV Liidu rahvaste vennaliku sõpruse üle, rahvastevahelise suhtlemise kõrget kultuuri ning leppimatut suhtumist natsionalismi mis tahes ilmingutesse,» öeldakse otsuses (5, lk. 18). Kommunistlik Partei on alati pidanud noorsoo kasvatamist nõukogude patriotismi ja proletarise internatsionalismi vaimus ideoloogiatöö üheks kõige tähtsamaks löiguks. V. I. Lenin rõhutas sageli, et üks mõjuvamaid vahendeid kasvatustsotsiaalses töölisklassi ja tema parimate esindajate kangelasliku võitluse eeskujud.

Noorsoo internatsionalistlikule kasvatusele osutab suurt tähelepanu ka EKP Keskkomi-

tee. Uue inimese kujundamisprobleemide lahendamine sotsiaalmajanduslike, poliitiliste ja kasvatuslike vahendite abil eeldab rahvuslike regioonide iseärasuste arvestamist. «Oma geograafilise asendi tõttu on Eesti,» rääkis NLKP XXVI kongressil EKP Keskkomitee esimene sekretär Karl Vaino, «ideoloogia- võitluse eeslinil, sealjuures niisuguses löigus, kus Nõukogude-vastase propaganda tule tihedus on äärmiselt suur.» See asetab eriti suured ülesanded noorsoo-organisatsioonidele koolides. «Isamaa piiritu, ustava teenimisega on komsomol pälvinud kogu rahva sügava austuse,» märgitakse NLKP Keskkomitee läkituses Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XIX kongressile ja lisatakse: «Aidata kaasa niisuguste inimeste põlvkonna kujundamisele, kes on poliitiliselt aktiivsed, asjatundlikud, armastavad tööd ja oskavad töötada ning on alati valmis oma kodumaa kaitsmiseks — see on komsomolite töös kõige tähtsam, kõige peamine.» (7.) Sisendada noorele põlvkonnale vastutustunnet sotsialismi saatuse eest, kodumaa õitsengu ja võimsuse eest, see on eriti tähtis praegu, imperialismi suurenenud agressiivsuse tingimustes. Patriootilise ja internatsionalistliku kasvatustöö tõhustamine on oluline ka seepärast, et rohkem kui pool meie maa elanikkonnast on nooremad kui 28 aastat (14).

Nõukogude kooli üks tähtsamaid ülesandeid arenenud sotsialismi tingimustes on formuleeritud NLKP Keskkomitee otsuses «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest». Selles öeldakse, et ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö südamikuks on olnud ning on ka edaspidi kujundada nõukogude inimestes teaduslik maailmavaade, piiritu ustavus partei üritusele ja kommunismiideaalidele, armastus sotsialistliku isamaa vastu ja proletarise internatsionalism (6, lk. 9). Ulatusliku programmi internatsionaalsete veendumuste kujundamiseks annab NLKP XXVI kongress. «Partei püha kohus,» rääkis L. Brežnev kongressil, «on kasvatada töötajaid nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus, ühte suure Nõukogude kodumaa rahva hulka kuulumise üle uhkuse tundmise vaimus.» (4, lk. 70.)

Kindlad veendumused kujunevad praktika ja soliidsete teadmiste baasil. NLKP XXVI kongressil töi L. Brežnev esile peamise kommunistlikus kasvatustöös. «Meil,» rääkis ta, «on olemas kogemused ning aastakümnete jooksul läbiproovitud veendumus marksismi-leninismi õigsuses. Ja kogu see rikkus on tarvis üle anda noortele. Selles on kindel tagatis, et nõukogude noored kannavad alati kõrgele kommunismi lippu!» (4, lk.82.)

Patriotism, mis V. I. Lenini väljenduse kohaselt «on üks kõige sügavamaid tundeid, mis on juurdunud selletõttu, et aastasadu ja -tuhandeid on eksisteerinud omaette isamaad», on ammust ajast köitnud poliitika-

tegelaste, filosoofide, kirjanike ja teadlaste tähelepanu. XVIII sajandi prantsuse valgustajad kinnitasid, et patriotismi ideed ja tunded sõltuvad nii või teisiti riigi seadustest. Hegel pidas isamaad riigi absoluutse idee kehastuseks (16). Bioloogilis-rassilise kontseptsiooni pooldajad vaatlevad patriotismi kui ainult kaasasündinud rassiinstinkti, bioloogilist tunnet (26). Üldse on kodanlikule ideoloogiale omane patriotismi samastamine natsionalismiga (vt. 23, lk. 94).

Isamaa ja patriotismi kosmopoliitilise kontseptsiooni autorid eitavad üldse selliseid mõisteid nagu isamaa, rahvus, patriotism tänapäeva tingimustes. Üks ameerika filosoof ja sotsioloog kuulutab, et aatomipommi ajastul tuleks üldse lahti öelda «suveräänsuse ja patriotismi, rahvusvahelise õiguse... ja kõigist kohustustest, mis on tingitud rahvuslikest iseärasustest» (19).

Patriotismi mõiste teadusliku käsitluse annavad esmakordselt teadusliku kommunismi rajajad, kes lähenesid sellele klassi-positioonilt.

Esitades inglastele nende pattude toreda registri raamatus «Töölisklassi olukord Inglismaal», kirjutas Engels Marxile: «Ma süüdistan Inglise kodanlust kogu maailma ees massilistes mõrvades, riisumistes ja muudes kuritegudes. Ma kirjutan raamatu eessõna inglise keeles, lasen selle eraldi trükkida ning saadan inglise parteijuhtidele, literaatidele ja parlamendiliikmetele. Pidagu need mehed mind meeles. Muide, ma peksan siin küll Inglise kodanlust, kuid pean muidugi silmas Saksa oma, kellele ma küllalt selgesti ütlen, et ta on niisama halb kui Inglise kodanlus, ainult mitte nii julge, nii järjekindel ja nii osav nõõrimises.» (2.)

Üks suuremaid patriotismi teoreetikuid marksistide hulgas Paul Lafargue on öelnud: «Kus kasum on kõige kõrgem, seal on ka kapitali isamaa.» (21.) Marksismi-leninismi klassikud paljastasid kodanluse antipatriotismi, kodanluse propaganda pseudoväited kõigi klasside ühtsusest seal, kus asi puudub kodumaa huve. Kodanlik patriotism, isegi kapitalismi arengu algperioodil, mil see kulges tõusu suunas, oli piiratud, omakaspüüdlik. F. Engels väitis, et kodanlus on klass, parimal juhul on ta kangelaslikkusest ilma jäetud. Isegi tema kõige hiilgavamad saavutused XVII sajandil Inglismaal ja XVIII sajandil Prantsusmaal ei olnud tema enda poolt kätte võidetud, vaid neid võitsid talle kätte vaesed rahvamassid, töölised ja talupojad (12).

Kodanluse hirm revolutsioonilise liikumise ees oli Prantsusmaa kaotuste üks peapõhjust 1940. aastal. «Hirm töölisklassi ees,» kirjutasid M. Thorez ja J. Duclos, «sundisid kapitaliste langema Bismarcki embusesse 1871. aastal. Ja seesama hirm prantsuse rahva ees ajas Hitleri embusesse Prantsuse valitsevad ringkonnad.» (20.)

Iseloomustades töölisklassi suhtumist kodanlikku isamaasse, kirjutasid K. Marx ja F. Engels «Kommunistliku partei manifestis»: «Kommunistidele heidetakse veel ette, et nad tahtvat kaotada isamaad, rahvust. Töölistel ei ole isamaad. Neilt ei saa võtta seda, mida neil ei ole.» (2.) Sellesamaga avasid K. Marx ja F. Engels kodanliku isamaa olemuse, näitasid töötavate masside tegelikku olukorda seal. Tõstatades küsimuse sellest, et «töölistel ei ole isamaad», ei rääkinud Marx ja Engels hoopiski sellest, et proletariaat oleks ükskõikne oma maa ja rahva saatuse suhtes. Nad näitasid üksnes seda, et proletaarlaste ja kapitalistide huvid on vastandlikud ja et kodumaa, rahva ning rahvuse huvides tuleb proletariaadil isamaa kodanluselt kätte võidelda. Nende seisukohta «töölistel ei ole isamaad» ei saa õigesti mõista, kui me ei selgita isamaa mõistet ennast. Muide, nagu õigesti märgivad raamatu «Proletaarse internatsionalismi teoreetilised küsimused» autorid, pole «isamaa kui sotsioloogiline kategooria seni vajalikku kohta leidnud marksistlik-leninliku filosoofia ja teadusliku kommunismi õpikutes ning programmides» (27). Isamaa peamised, määravad tunnused antakse V. I. Lenini töös «Sõjakas militarism ja sotsiaaldemokraatia militarismivastane taktika». «Isamaa, s. t. antud poliitiline, kultuuriline ja sotsiaalne keskkond, on kõige võimsam tegur proletariaadi klassivõitluses...» (15. kd., lk. 171). Seega pidas Lenin isamaa kõige olulisemateks tunnusteks antud sotsiaalset, poliitilist ja kultuurilist keskkonda. Antagonistlikus ühiskonnas on selle keskkonna iseloom vastuolus töötajate huvidega. Näiteks Inglismaal kontsentreerib 5% oma kätte 3/4 maa rikkustest: «... pool rahvusest ei ole muud kui isiklikud asjad. Kuid üks protsent rahvusest valdab meie maa pooli rikkusi. Meil pole üks rahvus, vaid kaks» (17).

Rääkides poliitilistest keskkonnast, me peame silmas riiki, ühiskondlikke organisatsioone, poliitilisi parteisid. Elu tõendab venvalt Lenini sõnu selle kohta, et sõjaline jõud on kapitalistlike riikide käes proletariaadi igasuguste (majanduslike ja poliitiliste) liikumiste mahasurumiseks (15. kd., lk. 169). Muide, kui XIX sajandi viimasel veerandil Ameerika armee võttis osa rahvaside väljaastumiste mahasurumisest omal maal ligi 350 korral, siis veerandsajandi jooksul pärast Teist maailmasõda esines ta selles rollis juba üle 700 korra (15). Mis puutub kultuurilisse keskkonda, siis ametlikel andmeil on 23 miljonit ameeriklast vanuses üle 16 aasta absoluutselt kirjaoskamatud. «Kirjaoskamatu õpetamise programm» võeti USA-s vastu veel 1969. aastal, kuid seni saab igal aastal kirjutamise ja lugemise algteadmisi alla 8000 täiskasvanu (13).

Tingimustes, kus sotsiaalne, poliitiline ja kultuuriline keskkond on suunatud töolis-

klassi vastu, nõuavad tema huvid selle muutmist. Selles mõttes ei ole kapitalistlike maade töölistel isamaad. Proletariaadi ees, nagu näitas Lenin, seisab kodanliku isamaa kaitsmise ja sotsialismi rajamise ülesanne. «... Tegelikult võib ainult kodanlike isamaade hävitamine anda kõigi maade töölistele «sideme maaga», emakeele vabaduse, leivapalukese ning kultuurihüved» (21. kd., lk. 102).

1905. aasta juunis pöördus ajakirja «Sotsialistlik Elu» («Социалистическая жизнь») toimetuse sotsialistlike parteide nimekate tegelaste poole omapärase ankeediga, kus teiste seas oli ka niisugune küsimus: «Mida te arvate «Kommunistliku partei manifesti» selle osa kohta, kus öeldakse, et töölistel ei ole isamaad?»

Vastates ankeedile teatas Eduard Bernstein, et kommunistliku partei manifesti seisukoht «töölistel ei ole isamaad» on kaotanud oma mõtte, sest K. Marx ja F. Engels kirjutasid sel ajal, mil «töölised olid kõikjal hääleõiguseta, s. t. neil polnud administratsioonis mingit osa» (24, lk. 897). Artiklis «Patriotism ja sotsialism» avaldas G. V. Plehhanov 1905. a. juulis mõtte, mis erines tema hilisemast seisukohast esimese imperialistliku maailmasõja aastail. Kaitstes Marxi-Engelsi positsiooni, kirjutas Plehhanov, et Marxi ja Engelsi tees ei vaja õigustamist, küll õiget käsitlust. «... «Manifesti» autorid räägivad isamaast, mida tuleb mõista täiesti kindlas mõttes, s. t. selles tähenduses, mida osutasid talle kodanlikud ideoloogid. «Manifest» kuulutas, sellist isamaad töölistel pole. See oli õige siis, see jääb ka praegu maksma... see saab paika pidama ka tulevikus, kui suured ka poleks need poliitilised võidud, mis töölistel ees veel seisavad» (24, lk. 93).

Sotsiaalne, poliitiline ja kultuuriline keskkond ei ammenda veel isamaa mõistet, kuigi just need on tema peatunnused. Isamaa tüübi, sotsiaalse pale määravad olemasolev ühiskondlik ja riiklik kord, millest samuti sõltub rahvuse sotsiaalne olemus, tema ajalooline tüüp. Üldise iseloomu seisukohast need isamaa elemendid on määravad, teisest küljest on nad liikuvad, muutlikud. V. I. Lenin näitab brošüüris «Euroopa sõda ja Euroopa sotsialism» plaanis kõige püsivamaid, isamaa «igavesi» tunnuseid. Ta kirjutab: «Mida kaotavad töölised isamaaga? «Igavene» isamaas.

Isamaa kui kodanlik riik ja tema piirid, — isamaa kui keel, territoorium etc.» (1, 41. kd., lk. 306.)

Isamaa mõistet määratledes rõhutame: isamaa, s. o. ajalooliselt kujunenud ühe või teise maa elanikkonna ühtekuuluvus (üks või mitu rahvust, rahvast), sealhulgas sotsiaalne, poliitiline ja kultuuriline keskkond, keel ja territoorium, kus rahvas (rahvad) sajandeid elavad.

Järelikult Lenini antud peamised tunnused — keel, territoorium ja poliitiline, kultuuriline ning sotsiaalne keskkond — on

isamaa määratluse puhul kõige olulisemad ja vaevalt maksab neid õpetajal täiendada hakata teiste tunnustega. Leninlikus määratluses pole kõne all mitte konkreetne (kodanlik või sotsialistlik) isamaa tüüp, vaid isamaa kui sotsioloogilise kategooria üldtunnused. Nagu öeldud: isamaa, s. o. ühiskondliku elu selline nähtus, mis eksisteerib paljude sajandite ja aastatuhandete vältel, kandudes ühest ühiskondlik-majanduslikust formatsioonist teise, aga majanduselu ühtsus avaldub alles kapitalismi ajal. Mis puutub psüühilise laadi ühtsusesse kui rahvuse tunnusesse, siis see seisukoht on meie kirjanduses saanud põhjaliku kriitika osaliseks.

Rahvuse psüühilise laadi mõiste kätkeb ühiskondliku psühholoogia kõiki sfääre, mitte ainult rahvuslikke iseärasusi. Kui piirata «psüühilise laadi» mõiste nende iseärasustega, siis tuleb ka tunnistada, et nad avalduvad kultuuris, teadvuses, olmes, moraalil ja traditsioonides. Lõpuks on tähtis märkida, et psüühilist laadi võib käsitleda kui «mitteklassilist nähtust, mis tegelikult on klassiühiskonnas võimatu» (22, lk. 22).

Opilastele on vaja näidata, kuidas Lenin kritiseeris Herved ja erveiste, kes väitsid, et töölisel on ükskõik, millisel isamaal ta elab, monarhistlikul Saksamaal, vabariiklikul Prantsusmaal või despotlikul Türgimaal. Ta kirjutas: «Proletariat ei saa suhtuda tuimalt ja ükskõikseltselt oma võitluse poliitilistesse, sotsiaalsetesse ja kultuurilistesse tingimustesse.» (15. kd., lk. 172.) Järelikult ei saa töölised olla ükskõiksed oma kodumaa saatuse suhtes. Kuid see huvitab töolist niivõrd, kui võrd kodumaa saatust puutub tema klassivõitluse. «Meie armastame oma keelt ja oma kodumaa», kirjutas Lenin artiklis «Suurvenelaste rahvuslikust uhkusest» 1914. aastal (21. kd., lk. 83).

Mis puutub mõistesse «isamaa» ja «kodumaa», siis kirjanduses on selle kohta avaldatud mitmeid seisukohti. Kõige sagedamini samastatakse kodumaa kodukanti. Armastus kodukandi, tema looduse vastu on patriootilise tunde lahutamatu, tähtis koostisosa. Meenutame siinkohal Manivald Kesamaa värsiridu:

... kodupaik.
Tulen koju, jalad tolmus,
kallimast sust pole olnud,
jätta sind ei saa.
Siin on olla hea ja lahe,
pilvede ja mulla vahel,
kodumaa. (10.)

Kodumaa on avar, palju laiem mõiste kui kodupaik, sünnikoht. Kodumaa on kogu maa, etniline territoorium, rahvas. Me ei samasta isamaad ja kodumaad kapitalismi tingimustes. Artiklis «Suurvenelaste rahvuslikust uhkusest» nimetab Lenin Venemaad «meie kauniks kodumaaks». Pole kahtlust selles, et ta pidas silmas mitte isamaad (tema sotsiaalsel, poliitilisel, kultuurilisel keskkonda), vaid Venemaad, seal elavaid rahvaid, territoori-

umi, suurt vene keelt, eesrindlikke rahvus-traditsioone, tõelist kultuuri, imeilusat loodust.

Kuid sotsialistlikus ühiskonnas mõisted «isamaa» ja «kodumaa» langevad ühte. NSV Liidu hümnis öeldakse «Славься, Отечество наше свободное!», aga parteikongresside materjalides tarvitatakse mõistet «kodumaa» (3). Nii öeldakse NLKP XXVI kongressi aruandekõnes: «Partei püha kohus on kasvatada töötajaid nõukogude patriotismi ja sotsialistliku internatsionalismi vaimus, ühtse suure Nõukogude kodumaa rahva hulka kuulumise üle uhkuse tundmise vaimus» (4, lk. 70). Raamatus «Nõukogude Eesti eile, täna, homme» räägib K. Vaino, kuidas silmale teevad kõikjal rõõmu «lahke, hingestatud näoga inimesed, kes teevad loovat tööd enda jaoks, oma rahva jaoks, kogu meie sotsialistliku isamaa hüvanguks; eestlase kodumaa ei piirdu ju nüüd enam Soome ja Riia lahe ning Peipsi järve vahelise maa-alaga, vaid laiub Balti merest Vaikse ookeanini» (8).

Töötavate masside, sealhulgas ka proletariaadi suhtumine isamaasse antagonistlikes formsioonides on vastuoluline. Ühelt poolt, nad tunnetavad kiindumust, armastust kodupaiga vastu, on seotud kaasmaalastega ühise keele, samuti mõnede kultuuri- ja ajalooliste traditsioonide ühtsusega. Töötavad massid on eluliselt huvitatud kodumaa kaitsmisest, kui tegu on võõramaiste vallutajatega. Teisest küljest ekspluataatorliku korra tingimustes töötajaid rõhutakse. Nad märkavad seda, et antud sotsiaalne, poliitiline ja kultuuriline keskkond on sügavalt vaenulik nende põhi-huvides suhtes. Seda töötajate vastuolulist suhtumist isamaasse ekspluataatorlikus ühiskonnas väljendas ühes oma esinemises väga selgelt talurahvaliidumise juht Vana-Roomas Tiberius Gracchus. «Ka metsloomadel Itaalias,» rääkis ta, «on koopad ja urud, kus nad saavad end peita, aga inimestel, kes võitlevad ja surevad Itaalia eest, ei ole seal midagi, peale õhu ja valguse...» (25).

Kirjeldades talurahva armetut olukorda Tsaari-Venemaal, toob V. I. Lenin oma töös «Sotsiaaldemokraatia agraarprogramm 1905.—1907. aastal toimunud esimeses Vene revolutsioonis» ära Doni talurahva esindaja talupoeg Afanasjevi sõnavõtu II Riigiduuma istungil. «Jaapani sõjas,» rääkis ta, «viisin oma mobiliseeritud soldateid neid maid (mõisamaid) kaudu, milliseid ma siin nimetasin. Meil tuli kogunemispunkti üle kahe ööpäeva sõita. Soldatid küsivad minult: «Kuhu sa meid viid?» Mina ütlen: «Jaapani alla.» — «Mida tegema?» — «Kodumaad kaitsma.» Mina ise kui sõjaväelane tundsin, et on vaja kaitsta kodumaad.» Soldatid ütlevad mulle: «Mis kodumaa see siis on — Lissetskite, Bezulovite, Podkopailode maad? Kus siin siis meie oma on? Meie oma pole mitte kui midagi.» Nad rääkisid mulle seda, mida ma kol-

mandat aastat ei saa südamest kustutada...» (13. kd., lk. 343). Selle tunnetamine, et sünnimaal «meie oma pole mitte kui midagi» tekitab töötajais kahestunud, vastuolulise suhtumise isamaasse.

Patriotismist rääkides me õpetame silmas pidama konkreetset ajaloolist olukorda. Rõhutame: kodanlikus ühiskonnas, kus jaguneb vaenulikeks klassideks, kannab patriotism vastuolulist iseloomu. Kuigi rahvamasid avaldasid patriootilisi tundeid XVIII ja XIX sajandi kodanlikes revolutsioonides, sai nende sotsiaalsete lahingute vilil valitsevate klasside saagiks. Järeldus — kodanluse seadud võrdsuse, vabaduse ja vendluse loosungid ei parandanud rõhutute olukorda, vahetus vaid ekspluateerimise vorm. Kodanlus on juba oma olemuselt ebapatriootiline. Ta teeb kõik, et igaveseks säilitada sotsiaalne ebavõrdsus inimsuhetes ja takistada ühiskonna arengut sotsiaalse progressi teel, töötavate masside suhtes. M. Pesti raamat «Rahvuslik reetmine «rahvusluse» sildi all» näitab kujukalt, kuidas Eestis ajutiselt võimule tulnud kodanlus muutis natsionalismi riigipoliitiks, külvates kõikjale rahvusliku piiratuse ja eneseupituse mürgist seemet. Milleni see kõik viis? Eelkõige selleni, et Eesti kodanlus reetis lõpuks avalikult rahvushuvid ja asus otsesele koostööle fašismiga (11).

Lenin näitas, et kõrvuti «patriotismiga» kui ideelise vooluga, mille juured on tugevasti seotud suurriiklike rahvuste mõisnike ja kapitalistide huvidega, eksisteerib tõeline kodumaa-armastus, vene tööliste, vene rahva rahvusliku uhkuse tunne. Tõeline patriotism, mille kõige järjekindlamaks esindajaks on proletariaat kui rahvuse eesrindlik klass, on mõeldamatu, kokkusobimatu orjameelsusega tsaaride, kapitalistide ja mõisnike suhtes, õigusetuse ja vägivalda õigustamisega, teiste maade ja rahvaste rõhumisega. Leninit tiivustas kodumaa tõelise armastuse tunne, mida kandis endas N. G. Tšernõševski, kes vihkas tsaari monarhia kummardajaid, maa orjaminevikku.

«Ma sageli,» kirjutas A. M. Gorki Lenini kohta, «märkasin tema juures uhkuse joont Venemaa, venelaste, vene kunsti üle.» (18.)

Töölisklassi ja tema partei revolutsiooniline patriotism ja patriotismi kõrgeim vorm ekspluataatorlikus ühiskonnas. Ta lülitab endasse armastuse sünnimaa, tema progressiivsete traditsioonide ja kultuuri vastu, viha tsarismi vastu, püüde Venemaa revolutsiooniliselt ümber kujundada. Tõelised patrioodid olid Esimese maailmasõja aastail mitte menševikud, kes püstitasid isamaa kaitsmise loosungi ebaõiglasel imperialistlikus sõjas, vaid bolševikud, kes kutsusid imperialistlikku sõda muutma kodusõjaks ja soovisid tsaarivalitsuse lüüasaamist sõjas.

V. I. Lenin nägi prohvetlikult ette, et kodukasvanud sotsialistlikud šovinistid on «mitte

ainult oma kodumaa, vaba ja demokraatliku Suurvenemaa reetjad, vaid ka kõigi Venemaa rahvaste proletaarse vendluse, s. o. sotsialismi ürituse reetjad» (21. kd., lk. 86). Samas pole töölisklassi kriitilisel suhtumisel kodanlikku isamaasse midagi ühist rahvusliku nihilismiga.

Töölisklassi ja Kommunistliku Partei suureks patriootiliseks kangelasteoks oli Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit. Teatavasti 1917. a. oktoobris oli Venemaa majanduslik-poliitilises mõttes katastroofi äärel ja oleks kergesti võinud muutuda suurriikide saagiks. Neis tingimustes, juba riikliku sõltumatu seisukohast, sotsialistlik revolutsioon, nagu V. I. Lenin näitas, oli «paratamatus, sest teist valikut ei olnud: inglise-prantsuse ja ameerika imperialism kägistab paratamatult ära Venemaa sõltumatu ja vabaduse...» (28. kd., lk. 169).

Oktoobrirevolutsiooni võit, märgitakse NLKP Keskkomitee otsuses «Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 60. aastapäevast», purustas sotsiaalse ja rahvusliku rõhumise ahelad ning viis kõik meie maa rahvad iseseisva ajaloolise loometöö juurde. «Ajalugu ei tunne niisugust riiki, kes oleks peale NSV Liidu — kõigi meie rahvaste sotsialistliku isamaa — sedavõrd lühikese aja jooksul nii palju ära teinud rahvaste ja rahvusrühmade igakülgeks arenguks. Nende ühtsus karastus ja tugevnes industrialiseerimise, põllumajanduse kollektiviseerimise ja kultuurirevolutsiooni käigus ning võitluses sotsialismi ülesehitamise eest» (5, lk. 5). NSV Liitu koondunud rahvaste revolutsioonilise ümberkujundava tegevuse tähtsaim tulemus on arenenud sotsialistliku ühiskonna ülesehitamine ja selles järjest tugevnev ühtse pere tunne.

Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võiduga sai meie maa töölisklass endale tõelise isamaa. Oma kirjas Euroopa ja Ameerika tööliste 1919. aasta jaanuaris kirjutab Lenin, et mitte iialgi ei kannataks töölismassid välja selliseid hädasid ja näljapiinu, mis olid seotud Antanti sõjalise vahelesegamisega, «kui töölised ei saaks aru, et nad kaitsevad sotsialismi nii Venemaal kui ka kogu maailmas» (28. kd., lk. 406). Meie kodumaa-armastuse jõudu nägi Lenin selles, et ta annab rahvamassidele demokraatia, rahu ja vabaduse mitte sõnades, vaid tegelikult. «Koosolekuvabadus» pole tööliste ja talupoegade jaoks krossigi väärt, kui kodanlus on kõik paremad hooned enda kätte kiskunud. Meie nõukogud võtsid rikaste käest ära kõik head hooned nii linnades kui ka külad, andes kõik need hooned üle töölistele ja talupoegadele nende ühingute ja koosolekute jaoks. See on meie koosolekute vabadus --- töörahva jaoks!

Ja seepärast me olemegi kõik nii sügavalt veendunud, et missugused hädad veel ka langetaksid meie Nõukogude vabariigile, ta jääb võitmatuks.» (28. kd., lk. 56.)

Sotsialistliku revolutsiooni esimestel etappidel ei saanud kiired ja põhjalikud muudatused haarata kaugelki kõiki sotsiaalse, poliitilise ja kultuurilise keskkonna kõiki elemente.

Sotsialistliku, sotsiaal-poliitilise ja kultuurilise keskkonna loomeprotsess langeb kokku sotsialismi ehitamise peamiste perioodidega NSV Liidus.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. Teosed, kd. 13, 15, 21, 28, 41.
2. Marx, K., Engels, F., Lenin, V. I. Proletaarsest internatsionalismist. Tln., 1966.
3. NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976.
4. NLKP XXVI kongressi materjale. Tln., 1981.
5. NLKP Keskkomitee otsus Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 60. aastapäevast. Tln., 1982.
6. Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasisest parendamisest. NLKP Keskkomitee otsus. Tln., 1979.
7. Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei Keskkomitee läkitus Üleliidulise Leninliku Kommunistliku Noorsooühingu XIX kongressile. — «Noorte Hääle», 1982, 18. mai.
8. Vaino, K. Nõukogude Eesti eile, täna, homme. Tln., 1980.
9. «Rahva Hääle», 1981, 28. veebruar.
10. Kesamaa, M. Nelja tuule all. Tln., 1969.
11. Pesti, M. Rahvuslik reetmine «rahvuluse» sildi all. Tln., 1960.
12. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения. Т. 18, с. 228.
13. Арнольд А. И. Культурный прогресс в развитом социалистическом обществе. М., 1977, с. 8.
14. Васютин Ю. С., Пивоваров В. В. Деятельность КПСС по пропаганде среди трудящихся советского патриотизма и пролетарского интернационализма. М., 1978, с. 17.
15. Война и армия. М., 1977, с. 313.
16. Гегель Г. В. Работы ранних лет. М., 1971. Т. 2, с. 70.
17. Голланд Дж. По какому пути должны пойти социалисты? Доводы в пользу коммунистической партии. М., 1959, с. 50.
18. Горький М. Избр. произ. Т. 3. М., 1976, с. 446.
19. Дзюба Я. С. Марксизм-ленинизм об отечестве и его защите. М., 1965, с. 62.
20. История Франции. Т. 3. М., 1973, с. 228.
21. Лафарг П. Патриотизм буржуазии. Одесса, 1906, с. 10.
22. Ленинизм и национальный вопрос в современных условиях. М., 1974, с. 22.
23. Ницше Ф. Из письма к Иваннику. Избр. переписка. Т. 2, 1915, с. 94.
24. Плеханов Г. В. Избр. философ. произ. М., 1957.
25. Плутарх. Избранные биографии. М., 1941, с. 201.
26. Спурел Х. Патриотизм с биологической точки зрения. М., 1914, с. 12, 38, 57.
27. Теоретические вопросы пролетарского интернационализма. М., 1972, с. 58.

Klassijuhataja töö suunamisest ja juhendamisest koolis

KOIDU METSMA,
kasvatustöö kabineti juhataja

NLKP XXVI kongress esitas nõude: «Peamine on praegu selles, et tõsta õpetamise ning tööalase ja kõlbelse kasvatamise kvaliteeti koolis... tegelikkuses tugevdada õpetamise sidemeid eluga ning parandada õpilaste ettevalmistust ühiskondlikult kasulikuks tööks. Otsustav osa kuulub siin muidugi õpetajale.»

Seega on praegusajal iga koolikollektiivi põhiülesanne õppe-kasvatustsükli kasvatuliku efektiivsuse tõstmine, iga õpilase kujundamine ühiskonnavääriliseks kodanikuks, seda õpetaja ja õpilase kõige läbimõelduma töökorralduse tagamisega kooli juhtkonna ning teiste haridusorganite poolt.

Nüüdiskoolis peab põhitähelepanu olema pööratud pedagoogilise kollektiivi töömeisterlikkuse ning loominguilise aktiivsuse suurendamisele. Klassijuhataja loominguiline aktiivsus avaldub selles, kuidas ta individuaalselt suudab arendada oma võimeid kasvatustsükliks. Loominguilise aktiivsuse tähtsamatateks joonteks tuleb lugeda mitmekülgset initsiatiivi tegevuses oma õpilastega ning leppimatut suhtumist formalismi ilmingutesse koolitöös.

Iga kooli metoodilise töö ja sisekontrolli süsteem peab andma võimalusi näha iga õpetaja-klassijuhataja tugevaid külgi töös õpilastega, seega looma tingimused õpetaja kutsemeisterlikkuse suurendamiseks. Selleks

vajaneb diferentseeritud tööd iga õpetajaga, kogu kooli metoodilise töö sügavuti planeerimist viisaastakuks. Nii näiteks plaanitagu kooli klassijuhatajate koondise üldprobleem «Õpilasmavalitsus — õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arendaja» viieks aastaks. Klassijuhatajate enesetäiendamise teemad on sellest tulenevalt järgmised: «Klassikollektiivi arendamise teed ja meetodid», «Klassijuhataja osa õpilasmavalitsuse pedagoogilisel suunamisel», «Omavalitsus pioneerirühmas», «Kommunistlike noorte ühiskondliku aktiivsuse kasvatamise teedest», «Õpilaste ühiskondliku aktiivsuse stimuleerimise vorme ja meetodeid», «Õpilaste enesekasvatuse juhtimisest», «Juhi ja kollektiivi suhetest», «Kasvatus ja liidripositsioon», «Lapsevanema osa õpilase organisatorlike võimete arendamisel» jne.

Veel. Näiteks kooli klassijuhatajate koondise teema on «Teadliku distsipliini ja vastutustunde kasvatamine». Individuaalsed teemad klassijuhatajatel: «Õpilaste iseseisvuse kasvatamine kui teadliku distsipliini kasvatamise faktor», «Teadliku kodanikutunde kasvatamine noorukites», «Pioneerorganisatsiooni ülesanded kohuse- ja vastutustunde kasvatamisel», «Perekonna osast teadliku distsipliini kujundamisel», «Õpilaste suhtumisest ühiskondlikesse kohustustesse», «Ühiskondlike ülesannete andmise metoodika» jne.

Metoodilises koondises arutlusele tulevatele teemadele lisatakse kirjandus, millega tutvuvad klassijuhatajad. Vastava seminari korraldamisel räägivad kaasa kõik õpetajad, andes ühtlasi edasi oma kogemusi ning mõtteid.

Et iga õpetaja tunneks tõelist vajadust tegelda eneseharimisega, selleks tuleb luua igas koolis normaalne atmosfäär õpetaja aja, energia ja jõu kasutamiseks, sest õpetaja vaba aeg on juur, millest toitub tema töömeisterlikkus, ütleb V. Suhhomliinski.

Õpetaja meisterlikkuse tõstmise teeks pole ainult metoodiliste ürituste rohkus, vaid nende teaduslikkus ja uudsus. Seega vajaneb linna (rajooni) metoodikakabineti metoodiline töö nii läbi mõelda, et eksisteeriks terviklik õpetaja suunamise süsteem kuni eneseanalüüsini. I. Marjenko rõhutas VI üleliidulistel pedagoogilistel lugemistel: iga õpetaja peab jõudma selleni, et analüüsida oma tööd ise ja osata anda edasi oma kogemusi teistele.

Õpilaste kasvatamisel on reserve, sellest annavad tunnistust eesrindlike koolide otsingud Nõukogudemaa eri kohtades. Et enamikku ainetest õpetatakse ainekabinettides, tuleb hakata mõtlema ka kasvatustöö kabineti loomisele koolis, et klassijuhatajatunde muuta huvitavamaks ja sisukamaks. Kasvatustöö kabineti põhifunktsioonid oleksid järgmised: kabinet on kasvatuse metoodilise töö keskus klassijuhatajatele, aineõpetajatele, kasvatajatele, ringijuhtidele, lastevanematele; juhib ja suunab pedagoogilise kollektiivi metoodilise enesetäiendamise süseemi; õpib tundma,

kogub ja levitab eesrindlikku kasvatusalast pedagoogilist kogemust; suunab õpetajaid-klassijuhatajaid eneseanalüüsile, oskusele teha kokkuvõtteid oma töökogemustest, neid teistele edasi anda.

Organisatsioonilis-metoodilist tööd juhib kabineti nõukogu, mille eesotsas on klassi- ja koolivälise kasvatusõppe organisator. Kui meie vabariigi paljudes koolides peetakse organisatoori peamiseks kohustuseks ainult komsomolitöö juhtimist koolis, siis teistes liiduvabariikides on organisator kogu kooli kasvatusprotsessi üldjuht. Hea on tõdeda, et sellist teed on hakatud minema ka Rakvere 1. ja Kunda keskkoolis.

Kabineti nõukogusse võiksid kuuluda peale organisatoori veel klassijuhatajate koondiste esimehed (4.—7. kl.; 8.—11. kl.), vanempioneerijuht, raamatukoguhoidja, lastevanemate komitee esindaja jne. Iga nõukogu liige vastutab temale antud tööloigu eest kabinetis: nii organiseerib ja juhib nõukogu klassijuhatajate koondiste tööd, korraldab kasvatusprobleemide seminare, metoodika-konverentse, pedagoogilisi loenguid, lektoriume, konsultatsioone lastevanematele jmt.

Kabineti nõukogu liikmed hoolitsevad vastavate metoodiliste töötluste, materjalide, näitvahendite jms. kogumise ning süstematiseerimise eest. Kabinetis valmivad üldiseks kasutamiseks metoodilised materjalid igal õppeaastal vastavalt töö süsteemile ja suundadele koolis. Metoodilise kirjanduse, kogemuste jms. talletamiseks ning kiireks kasutamiseks tuleb kasutusele võtta kartoteegid. Loomulik on, et kabinetis asuvad stendid ja materjalid kasvatusliikide, temaatikate ja klasside kaupa. Kogemused näitavad, et eriti hindavad klassijuhatajad kabinetis korraldatud temaatilisi näitusi ja väljapanekuid, mis on suunitletud akuutsetele kasvatusprobleemidele. Väljapanekutel tutvutakse uudiskirjandusega pedagoogikast ja psühholoogiast; metoodiliste abimaterjalidega; õpetajate kogemuslike töödega jne. Väljapanu üle avaldavad õpetajad oma arvamusi; valitakse välja parimad ja väärtuslikumad materjalid kabinetis talletamiseks.

Klassijuhatajate töö hõlbustamiseks on kabinetis metoodiliste materjalide kogud vastavale klassile, milles võiksid näiteks olla planeerimisjuhendid, näidisprogramm kollektiivi tundmaõppimiseks, klassijuhatajatundide temaatika jm. metoodilised töötlused.

Kabineti üheks osaks tuleb lugeda fono- ja diateeki, mis on paigutatud teemade järgi.

Et koolis valitseb enamasti ruuminappus, on otstarbekas kasvatusõppe ja kutsenõustamise kabinet ühendada.

Tahan peatuda veel ühel klassijuhataja meisterlikkuse kujundamise teel, s. o. kooli sisekontrollil. Nagu näitavad komandeeritud rajoonide (linnade) koolidesse, on sisekontrolli süsteemist klassijuhatajatundide ja

-töö kontroll peaaegu välja lülitatud. Klassijuhatajatundide ühekülgstust ning hallust näitavad ka I etapi kursusetööd. Kooli juhtkonna kontrolliojektiks on enamasti klassijuhatajate tööplaanid, sedagi tihti vaadatuna selle pilguga, kas kõik lahtrid on korralikult täidetud.

1974. aastast kehtib ühtne koolitöö planeerimise juhend, kus on esitatud nõuded ka klassijuhataja tööplaani. Tööplaan peab algama tehtu analüüsiga, kus lähtutakse õppeaastaks võetud eesmärgist, vaagides ka õpilaste arvamusi tehtu kohta. Seega analüüsides oma tööd klassiga, tulebki paratamatult esile kasvatusesmärk uueks õppeaastaks. Kooli juhtkonna ülesanne tööplaanide läbi vaatamisel on analüüsides sisukuse võrdlemine, nende vastavus klassile, klasside õppeaasta eesmärgi otstarbekuse vaagimine ja järjepidevuse arvestamine kasvatuses.

Õpilaste ühiskondlike ülesannete jaotumises tuleb kontrolli alla võtta peale õpilaste ühiskondlike ülesannetega haaratuse protsendi ka õpilaste asend ühiskondliku ülesande täitmisel. Seega ei näita paber siin midagi, vaid kontrollida tuleb pidevalt kogu kasvatusõppe käiku.

Tööplaanis järgneb töögraafik nädalate kaupa. Siin on klassijuhatajal planeeritud perspektiivselt poolaastati töö klassikollektiivi ja lastevanematega. Töö aktiiviga, individuaalselt õpilastega ja aineõpetajatega on soovitatav planeerida kuu aja peale. Selles tööloigus analüüsib kooli juhtkond, kuidas õpetaja teeb tööd klassiaktiiviga, kuidas individuaalselt õpetab välja õpilasi tegutsema klassikoosolekutel, koondustel või teistel klassi üritustel.

Tööplaani viimane osa on märkmed õpilaste koolis käitumise ja tegutsemise kohta. Need märkused näitavad, kuidas klassijuhataja tunneb oma õpilasi.

On loomulik, et kooli juhtkonna esindaja külastab õppeaasta jooksul ka klassijuhatajatunde. Ürituste külastusele järgneb analüüs. Analüüsis tuleb esile tõsta ja rõhutada järgmisi tunnimomente:

■ Tunni teema vajalikkus, selle valiku põhjendatus antud klassi koosseisule.

■ Probleemsituatsioonide loomine ja ära kasutamine vastavaks meeoluks ning mõtetegevuseks klassijuhatajatunni algul. Õpilaste häälestamine eelseisva teema aruteluks.

■ Õpetaja ja õpilaste esinemise erikaal tunni üksikute osade kaupa: senini on õpilased saanud vähe avaldada oma arvamusi, mis viib selleni, et klassijuhataja ei tea ega saa korrigeerida väärsuukohti õpilaste vaadetes. Tulemusena langeb tunni kasvatuslik väärtus.

(Järg 28. lk.)

Kasvatustsütsess ja kooliklassi vaimsus

SILVIA KERA,
pedagoogikakateedri vanemõpetaja

Uus mõtlemissiis teaduses — süsteemne lähenemine — vaatleb iga objekti omavahel seotud elementide süsteemina. Kasvatus on keerulisim sotsiaal-pedagoogiline süsteem, mille spetsiifilisust determineerib inimeste endi aktiivne osavõtt enesetunnatuse, eneseregulatsiooni ja enesetäiustamise kaudu. Mitmesuguste mõjutuste arvestamine ja nende integreerimine kasvatusprotsessi juhtimisel on pedagoogilise töö esmane probleem.

Kooliklassi peame potentsiaalseks kasvatuskollektiiviks, mis õpilase isiksuslikku arengut suunab. Sõltub ju kooliklassi integreeritud karakteristikutest kasvatusel mõju õpilastele (4; 8). Üheks näitajaks, mis klassi kui kasvatusingimust iseloomustab, võiks pidada klassi vaimsus.

Vaimsuse mõiste

Vaimsus iseloomustab isiksuse või grupi teadvust — tema sotsiaalset mõtlemist, suhtumist ehk väärtuskujutlusi elu mõistmises (3, lk. 3—5). Kuigi grupi teadvus peegeldab olemist, ühiskonda ning on kontsentreeritud oma aja ühiskondliku elu põhiküsimustele, on see kindlal viisil suunatud, sõltudes grupi asendist ühiskonnas, grupi huvidest ja tegevussfäärast. Sellepärast võime eristada noortegrupi, antud juhul kooliklassi vaimsus.

Nende arusaamade alusel reguleeritakse oma elutegevust, tehakse selles valikuid. Vaimsus näitab, missugust tähendust omistab üks või teine grupp mitmesugustele elunähtustele. Vaimsus on aktiivsuse impuls, kuna kõik see, mis väärtuse tähenduse omandab, annab grupi tegevusele tüüpilise sihi.

Vaimsus näitab suunatud isiklikku ellu ja ühiskonna eri tasandite probleemidele. Olulised tunnusjooned, mis grupi vaimsuseloomustavad, on ühiskondlik mälu (kuidas talletatakse teadvuses sotsiaalset kogemust) ja ühiskondlik mõte (eluorientatsioon).

Kooliklassi vaimsus

Õpilase teadlik mõjutamine kasvatusprotsessi kaudu toimub klassis. Järelikult on klass tingimuseks, mis kasvatusmõjutusi tugevdab või nõrgendab. Veelgi enam, klass võib kasvatusel subjektilina õpetaja kavandatud taotlusi õpilase mõjutamisel maksimaalselt toetada. Selle teostumise eelduseks on seejuures klassi tegelik vaimsus. Klassi vaimsusel sõltub, kuivõrd klass kasvatusel subjektilina on kasvatusprotsessis arvestatav. Võib esineda olukordi, kus õpetaja jääb kasvatusel eesmärkide taotlejana üksi, leidmata mõttekaaslust klassilt. Viimast nähtust saab vältida, kui õpetaja küllaltki objektiivselt tunneb klassi ning arvestab seda, kuidas õpilane klassi vaimsusel hindab.

Missugusena tajuvad 5.—7. klassi õpilased klassi vaimsusel, seda näitas mõningal määral murdealiste õpilaste elutegevuse uurimine 1981. aastal. Küsitleti 1918 õpilast eri regioonidest, mis on 5% vastavate klasside õpilaste koguarvust meie vabariigis.

Selles vanuses ei saa veel kindlalt rääkida eluplaanidest, küll aga orienteeritusest tegevusele, haridusväärtusest ja töö tähendusest, sotsiaalsest eneseväljendusest vaba aja vahendusel. Ankeedis «Pingist pinki» andsid õpilased oma arvamuse selle kohta, kuidas hindavad nende klassikaaslastel mitmesuguste elu- ja tegevussfääriliste tähtsust.

Tabel 1
KLASSIKAASLASTE HINNANGUD
TAJUTUNA ÕPILASE POOLT (%)

Hindamisvaldkond	Klassi õpilastest peavad tähtsaks		
	peaaegu kõik	umbes pooled vähesed	
Sport	36,3	42,8	20,5
Õppimine	16,8	52,8	29,7
Ühiskondlik töö	17,3	38,5	43,3
Muusika	20,9	30,5	47,8
Teater	26,3	38,7	33,5
Kino	70,0	23,7	5,1
Raadio	46,9	37,0	14,2
Teler	81,2	14,5	3,0
Raamatud	33,7	53,3	11,2
Kunst	5,2	29,1	64,9
Sõbrad	69,1	25,1	4,9
Kodu	85,5	11,4	2,1
Riietus	68,1	25,9	4,7

Tabelist tuleneb elu- ja tegevusvaldkondade tähtsuse hindamise pingerida.

Tabel 2
HINDAMISVALDKONDADE TÄHTSUSE
PINGERIDA TAJUTUNA ÕPILASE POOLT

Üldse	Poisid	Tüdrukud
Kodu	Kodu	Kodu
Teler	Teler	Teler
Riietus	Sõbrad	Riietus
Sõbrad	Kino	Sõbrad
Kino	Riietus	Kino
Raadio	Raamatud	Raadio
Raamatud	Sport	Raamatud
Sport	Raadio	Sport
Õppimine	Õppimine	Teater
Teater	Teater	Õppimine
Ühiskondlik töö	Ühiskondlik töö	Muusika
		Ühiskondlik töö
Muusika	Muusika	Kunst
Kunst	Kunst	

Andmed näitavad, et õpilased on eelkõige orienteeritud kodule (iseenesest mitte halb), ka sõpradele. Suurt tähtsust omistatakse massiteabevahenditele (teler, kino, raadio). Viimaste osa on oluline informatsiooni kättesaadavuse tõttu, kuid teabe valiku järgi otustades on nendel peamiselt meelelahutuslik tähendus. Hoopis tagasihoidlikum on raamatu ja teatri tähtsus. Kunst on kõige vähem hinnatav. Murettekitav on samuti klassi hoiak põhitegevuse, õppimise suhtes. Ka ühiskondlik töö, millel on suur osa täita õpilaste sotsiaalse aktiivsuse ja kodanikutunde kujundamisel, on klassis vähesed tähtsusega.

Esinevad mõned kõikumised hinnangutes, mis on seletatavad sooliste erinevustega. Nii on tütarlastel riietus tähtsamal kohal, muusika köidab neid rohkem kui poisse. Poisid hindavad rohkem sporti. Ebaoluline sooline erinevus hinnangutes ei anna põhjust rahuloluks, vaid näitab n.-õ. keskoost indiviidide kasvatamise suunitluse tagajärge. Võõrastavana näib, et poistel on riietus küllaltki tähtsal kohal.

Hinnangutes ei ole teravaid elukohast sõltuvaid erinevusi märgata. Regionaalselt erineb klassi vaimsus kõige enam suhtumises õppimisse ja ühiskondlikku töösse, ning seda maa kasuks.

See, kuidas õpilane tajub klassi eluorientatsiooni, langeb oluliselt ühte ka õpilase enda orientatsiooniga (tabel 3).

On põhjust väita, et murdeas kujunev vaimsus on aluseks isiksuse väljakujunemisele. Huvitav on märkida, et ka keskkooliõpilaste väärtushinnangud ei erine oluliselt murdealistest omast (2, lk. 135—136).

Kooliklassi vaimsuse mõju õpilase väärtushinnangutele on murdeas tunduvalt suurem, kui see on kooli vanemas astmes (7, lk. 74; vt. tabel 6). Kuigi $\frac{1}{3}$ -le murdealistest ei ole kool paik, kus ta meelsasti viibib, meeldib paljudele (56,8%) oma klass. Suhted klassiga on enamikul head. Klassis on igapäev sõpru (vaid 3,9%-l küsitletuist ei olnud klassis

sõpra). Klassikaaslastega veedetakse koos vaba aega ja räägitakse huvidest, harrastustest, oma vaba aja tegevustest (vaid 2,6% ei tee seda). Järelikult mõjutab murdealist suuresti klassi üldine vaimsus, mida kasvatusprotsessi pedagoogilisel juhtimisel tuleb arvestada.

Kasvatust kui terviklikku süsteemi iseloomustab ka kodu osa selles. Kodu mõju näitab veenvalt õpilaste väärtushinnangute märgatav ühtlanguvus vanemate hinnangutega, millistena neid õpilane tajub. Suur on vanemate mõju suhtumisel riietusse ja sõpradesse, aga ka kunstisse, teatrisse ning raamatutesse. Nii nagu näitavad kooli vanema astme uuri-mused, lähevad hinnangud suuresti lahku vanemate ja õpilaste vahel suhtumises õppimisse. Vanemad peavad tähtsaks õppimist ja haridust, mis õpilastel on tähtsuselt tagasihoidlikumal kohal. Üksikõpilase suhtumine õppimisse ühtib enam klassi suhtumisega õppimisse.

Andmed näitavad, et kodu mõju on suurem tütarlastele kui poistele (tabel 3). Viimased kalduvad rohkem arvestama klassi.

Lähtekohti kommunistliku kasvatusme- toditele ja -vormidele

Kasvatusega tahame kindlustada, et uus põlvkond oleks võimeline elama täisväärtuslikku elu sotsialistlikus ühiskonnas ning seda väärikalt edasi viima. Kommunistliku kasvatusedu üks tagatise on selle **taotluste selgus**. Mõeldud on eesmärgiseadet, mis suunab kasvatusmeetodite ja -vormide valikut. Kasvatuse püüdlusi tunneme uue inimese karakteristikutena. Kasvatust protsessi juhtimiseks on vaja osata määratleda eesmärgina selle kujundamist ja mõjutamist, mis reguleerib sisemiselt isiksuse käitumist ning mis aja jooksul kujundabki isiksuse püsivad omadused. Need on isiksuse hoiakud, väärtusorientatsioon, eneseteadvus.

Selleks et uus põlvkond kasvaks töökaas, tuleb kasvatusega vormida õpilastes omakasupüüdmatut valmisolekut tööks, kommunistlikku töössesuhtumist. Moraalne puhtus tähendab humaansuse, südametunnistuse, häbitunde, eneseväärikuse, taktitunde, peenetundelisuse ja kollektiivsustunde suhtes õpilastes väärtuste süsteemi kasvatamist. Kõrge ideelisuse kujundamine seisneb selles, et õpilane oma käitumise ja ellusuhtumisega tunnistab ning kaitseb ühiskonna ideoloogiat. Kodanikutunne tähendab isiklikku vastutust ühiskonna ees kõige suhtes, patriotismitunne — ennastalgavat suhtumist oma maasse, valmisolekut eneseohverdamiseks üldsuse huvides, loobumist isiklikust heaolust, mugavusest jne. Kommunistlikus kasvatuses ei saa piirduda kasvatusprotsessi kui fakti konstateerimisega. Eesmärgiks on

panna õpilasi nii mõtlema, suhtuma, et nad ootustele vastavalt käitüksid. Kajastuvad ju kasvatus tulemusedki õpilase mõtlemislaadis, eluorientatsioonis — tema teadvuses, tegelikus käitumises.

Kasvatus on isiksuse jaoks vajalik arenguvorm (9, lk. 150). See ei ole lihtsalt väline jõud või tegevusvorm, mis õpilast väliselt sotsiaalse elu nõudmistele kohandab, teda sotsiaalsete rollide täitmiseks ette valmistab.

Tõsi, noorte teadvusse on küllaltki kerge sisendada valmisstereotüüpe jälgendamise ja õppimise teel, millele kasvatus sageli toetubki. Tuleb ette, et kool pakub kasvatusena üht stereotüüpi, kodu aga teist. Õpilane teeb valiku selle kasvatusena kasuks, mis suudab temas kujundada suhtumise stereotüüpi kui tähtsasse eluväärtusesse, vajalikku normi. Kui aga kumbki pool ei suuda õpilases seda kujundada, teeb õpilane stereotüübi valiku oma väärtusorientatsiooni alusel, n.õ. enda kasuks, nii nagu talle meeldivam, mugavam, kasulikum ja popim näib.

Kasvatus ei toimi väliselt, vaid õpilase enda kaudu. Õpilane teadvustab kasvatusmõjutuse, kui ta tunnetab seda oma vajadusena. See on siis, kui õpilane hakkab kasvatusprotsessis nägema iseennast, nägema ennast mis tahes probleemi ühe osakesena. Selleks et õpilane kasvatusel vastavalt käitüks, peab kõlbeline käitumine kui ideaal olema tema teadvuses enesehinnangu ja oma tegevuse eeskujuna kriteeriumina (9, lk. 81). Tähtsat osa etendab selles klassi vaimuse mõju.

Väärtuselisi vorme ei arenda teadmised üksi (kasvatuses selgituse kui veenmismetodi rakendamine). Selleks on vaja meetodeid, mis võimaldaksid õpilasel rakendada oma loomingu potentsiaale. Need on õpilaste tegevuslik aktiivsus, isetegemine, iseseisvus valikuvabadusena ja otsustusvõimalusena. Kasvatus saavutab eesmärgi, kui meetoditega suunatakse õpilaste tegevust, mille tulemuseks on õpilaste poolt valitud reageerimise ühtlangu üpetaja kasvatuspüüdlustega. See tähendab meetodite sellist rakendamist, mis lähtuks õpilaste enesekasvatuse, enesemääratluse ja omavalitsuse arendamise võimalustest.

Seda on võimalik teha kõikide koolis kasutatavate kasvatusvormide kaudu: nii õppetunnis, klassijuhatajatunnis, klassivälises töös kui ka pioneeri- ja komsomoliorganisatsioon. Tundides (peamiselt siiski humanitaarainetes, klassijuhatajatunnis) pakuvad võimalusi spontaansed arutelud õpilaste aktiivsel osavõtul — vestlus- ja diskussiooni-meetod. Tunnivälises tegevuses aga harjutamine — õpilaste isetegemise kaudu teiste kasvatusmeetodite (veenmis- ja stimuleerimismeetodite) rakendamine. See oleks üks lahendusi, kuidas kasvatusprotsess kooliklassi vaimust võiks mõjutada.

Üldtunnustatud on õpilaste lülitamine kõikvõimalikesse sotsiaalsete suhete ja tegevuse süsteemidesse. Kui see toimub sundmeetodi («peab» vormis) teel, mis ei toetu õpilasmavalitsusele, ei suuda kasvatus kooli, klassi vaimust kujundada. Nõrgaks jääb kasvatus mõju siis ka üksikõpilasele. Vaatamata küllaltki suurele õpilaste koormatusele, puudub paljudel õpilastel siiski oma huviala, harjumus millegagi aktiivselt, loovalt, end pingutades tegelda. Uurimus näitas, et 44,5% poistest ja 51,7% tütarlastest ei oma kindlat hobi. See tähendab, et nad võivad kergesti kalduda orienteeruma elus sellele, mis ei nõua nendelt pingutust, vaid pakub meelelahutust.

Ometi on koolis õpilastel küllaga võimalusi «väljaelamiseks» — oma energia maksimumaks rakendamiseks. Sellega kaasneb ka positiivse suhtumise, väärtushinnangu kujunemine. Kui pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni tegevus näib õpilastele vaid kohustusena, on nad loitud, passiivsed, osavõtmatud. Peamine põhjus on selles, et kasvatusprotsessi juhtimisel rakendatavad meetodid ei suuna õpilasi mõistma noorteorganisatsiooni kui isetegemist. Kui isetegemist ja fantaseerimise võimalusi on organisatsioonis vähe, kui selle tegevuses puudub noortepalgelisus, siis noorteorganisatsiooni töö ei kõida, vaid sunnib ja kohustab. Niisuguste hoiakute tekkimisel on sügavamgi oht: võib kujuneda vastumeelsus igasuguse ühiskondliku töö suhtes, mida sageli ei osatagi millegagi põhjendada.

Mõnikord algab või katkeb kasvatusprotsess niivõrd järsult ja ootamatult, et jääb ära väärtushinnangu kujunemise pedagoogiline suunamine. Õpilased käivad näiteks teatris, kuid teatrituubi siiski puudub. Selleks et mõjutada õpilasi teatud suunas, on vaja teha seda sügavuti ja järjepidevalt. Teatrituubi ei kasvata lihtsalt teatrisõnainimene, vaid õpilastele mitmekülgsete teadmiste ja oskuste andmine teatrikunstis mõistmiseks, mis teatri väärtuseks muudab. Õpilaste sotsiaalse kogemuse kujunemine kollektiivis vajab oskusliku pedagoogilist juhendamist. See seisneb kogemuse korrigeerimises, lahtimõtestamise suunamises (8, lk. 97). Teiste sõnadega, see tähendab kooliklassi vaimuse teadlikku kujundamist.

Tegevusel, mida õpilased väärtustavad, on individuaalne kaasmõju. Rääkides õpilaste individuaalsetest iseärasustest, tuleb arvestada ka õpilaste tegevuse variante, erinevusi tegevusprofiilides, tegevushuvide individuaalsust (1, lk. 38). Kommunistliku kasvatusena on vaja soodustada õpilaste tegevuse individuaalsust, et säiliks isiksuse aktiivsus (ei kujuneks tegevusetus) sotsiaalses elus. Sotsiaalselt tunduvalt aktiivsem on tavaliselt see õpilane, keda haarab jäägitult mingi tegevus. Tegevuse diferentseerimine koolielus on aktuaalne probleem.

KORRELATSIOONIKOEFIITSIENT ÕPILASE HINNANGUTE NING
KLASSI JA VANEMATE OLETATAVATE HINNANGUTE VAHEL

Hindamisvaldkond	r poiste hinnangu ja		r tüdrukute hinnangu ja	
	klassi oletatava hinnangu vahel	vanemate oletatava hinnangu vahel	klassi oletatava hinnangu vahel	vanemate oletatava hinnangu vahel
Sport	0,370	0,227	0,357	0,726
Õppimine	0,361	0,358	0,402	0,318
Ühiskondlik töö	0,327	0,216	0,377	0,116
Muusika	0,368	0,012	0,343	0,717
Teater	0,364	0,218	0,413	0,719
Kino	0,089	0,256	0,058	0,720
Raadio	0,364	0,208	0,363	0,124
Teler	0,088	0,204	0,100	0,724
Raamatud	0,399	0,360	0,410	0,329
Kunst	0,400	0,178	0,354	0,695
Sõbrad	0,401	0,717	0,160	0,660
Kodu	0,396	0,260	0,189	0,333
Riietus	0,388	0,707	0,363	0,702

Ekslik oleks loota, et ainuüksi õpilaste koosolemine lahendab kasvatuseseesmärgi. Mõnes valdkonnas on isiksuse arengule eriti kasulik õpilaste osavõtu diferentseerimine nende huvide ja kalduvuste ning võimete järgi (klassivälises töös, noorteorganisatsiooni tegevuses), teisel aga kasvatusprobleemide diferentseerimine (milliseid õpilasi antud kasvatusesema, näiteks klassijuhatajatunnis, puudutab).

Kasvatuse sotsiaalselt tingitud (5, lk. 7). Et kasvatuse mõjud on nii sisult kui ka iseloomult mitmesugused, on nende integreerimine kasvatusprotsessi juhtimisel äärmiselt vajalik (6, lk. 104—105).

Õpilase arengule niisuguse suunitluse andmine, mis uut inimest iseloomustavaid tunnuseid õpilastes kujundaks, on võimalik kooli, kodu ja üldsuse koostöös. Kooli osa keskkonna erinevate kasvatusmõjutuste (erineva informatsiooni) integreerimisel seisneb vormide ja meetodite niisuguses valikus, mis kasvatusese järjepidevaks ja kindlasuunaliseks tervikuks muudaks. See tähendab üldise ja õpilase kodu iseloomustavate väärtushinnangute arvestamist kasvatusese planeerimisel. Tähtis on klassis avaliku arvamuse kujunemine väärtushinnangutest, mida kasvatusese taotleme. Siit tuleneb, et kasvatusprotsessi juhtimisel on oluline informatsiooniline tagatus (6, lk. 96). Selleks et antud klassis kasvatusese eesmärgi seada, on õpetajal vaja tunda ja arvestada olukorda ning tingimusi. On vaja teada ka kooliklassi vaimust. Sellest lähtumine ning selle eesmärgistatud mõjutamine kasvatusprotsessis on kompleksse kasvatusese üks võimalusi.

Kirjandus

- läge für Lehrer). Berlin, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1981. 96 S.
- Must, A., Must, O. Õpilaste elulaad. — Rmt.: Elulaad ja elukeskkond. Tln., «Eesti Raamat», 1981, lk. 114—147.
- Titma, M., Kenkmann, P. Noore põlvkonna vaimusest. Tln., «Eesti Raamat», 1979. 100 lk.
- Вопросы воспитания: системный подход. Под ред. Л. И. Новиковой. Серия «Социализм: Опыт. Проблемы. Перспективы». М., «Прогресс», 1981. 136 с.
- Гурова Р. Т. Социологические проблемы воспитания. М., «Педагогика», 1981. 176 с.
- Куракин А. Т., Лийметс Х. И., Новикова Л. И. Коллектив и личность школьника. Вып. I, ч. II. Основы теории воспитания коллектива. Таллин, РИУУ Эст. ССР, 1981. 124 с.
- Муст А. К., Муст О. А. Взаимодействие со своим домашним очагом и школой. — В кн.: Проблемы воспитательного коллектива (Взаимодействие в школьном классе). Под ред. Х. И. Лийметса. Таллин, ТПедИ, 1979, с. 70—78.
- Новикова Л. И. Педагогика детского коллектива (Вопросы теории). М., «Просвещение», 1979. 168 с.
- Философско-психологические проблемы развития образования. Под ред. В. В. Давыдова. М., «Педагогика», 1981. 176 с.

Õpetajate enesetäiendamise juhendamise tingimustest

SYLVIA HERMAN,
pedagoogikakateedri juhataja

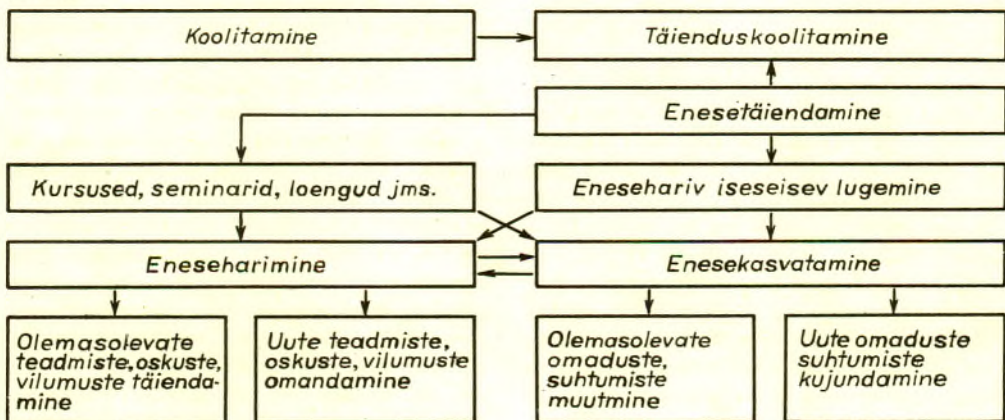
Kui palju me ka õpetajale kursusi ei avaks, ei kata need teadmiste vajadust. Tuleb õppida iseseisvalt. Selles oli veendunud juba N. Krupskaja.

Meie aeg esitab igale spetsialistile, eriti aga õpetajale üldse kohustusliku keskhariiduse kindlustamise tingimustes järjest kõrgenevaid nõudmisi. Teadusmeetria tõestas armu- tult, et 10–15 aasta jooksul vananevad põhiliselt kõik erialased oskused. Tuleb oman- dada kas täiesti uusi oskusi või vanu modifi- tseerida. Eelduse selleks loob inimese hariduse kasv.

Et leida õige koht enesetäiendamisele haridussüsteemis, püüame luua selgust mõis- tetes.

Inimese haridustee seda osa, mille ta läbib koolisüsteemis kohustuslikus korras ja enese valikul eriala õppides, nimetame koolitami- seks, tulemust koolihariduseks, jätkuvat hari- dusteed eriala kõrval — täienduskoolituseks. Viimase raames toimuks enesetäiendamine ja tulemuseks eneseharidus. Eneseharidus on niisiis iseseisva õppimise teel omandatud teadmiste, oskuste ja vilumuste kogusumma. Eneseharimine kui tunnetustegevus rikastab eelkõige intellektuaalset sfääri. See on kooli- hariduse täiustamine, aga ka teadmiste omandamine, seega ümberkvalifitseerumine või uue eriala õppimine.

Enesetäiendamine on laiem mõiste, mis taotleb isiksuse ideelis-teoreetilise, professio- nalse meisterlikkuse, inimese vaimse maa- ilma nii isiksusliku kui üldkultuurilise tase- me kasvu. See ei saa toimuda enesekasvatuse- ta, oma isiksuslike omaduste sihipärase arendamiseta. Vaatleme neid mõisteid skeemil 1.



Täienduskoolituse esmaülesanne on muuta õpetaja mõtlemise suunda, et ta ei peaks end küllalt kvalifitseerituks, vaid tunneks vaja- dust seista kultuuritasemelt oma kasvandi- kest faasi võrra ees. See võimaldaks tal olla kiirelt areneva ühiskonna kõigi liikmete õppe-kasvatusts protsessi autoriteetne ja pres- tiizikas juht.

Enesetäiendamisel on nii isiksuslik kui ka sotsiaal-pedagoogiline aspekt. Isiksuslik as- pekt eeldab, et indiviidil on võimalus vabalt valida probleemide ringi, milles end täienda- da. Selline valikuvõimalus on meie vabariigis õpetajal olemas ÜPUI kaudu, kuhu astutakse vabatahtlikult. Kahjuks on selliseid valiku- langetajaid alla 4% õpetajaskonnast.

Kiiresti suurenevad ühiskondlikud nõudmi- sed sunnivad enesetäiendust suunama. Enese- täiendamine võib olla individualiseeritud, kuid mitte stiihiline. Isiksuslikest huvidest sõltub ta niivõrd, kui võrd inimene oma ak- tiivsust ja valmisolekut enese muutmisel ise rakendab. Peame leidma sobiva kontrollmee- todi ja teadma, kas süsteem, mille loome, on küllalt efektiivne, kas ta teenib oma ees- märki.

Meie vabariigi õpetajate etapiline täiendus- kursuste süsteem on tunnustust leidnud. Uurides seda pideva hariduse kindlustamise küljest, tundub, et kursuste etappide vahe optimaalne pikkus võiks olla 7–8 aastat. Meil tuleks siis 3 etappi kursusi. Kogu prot- sess muutuks rahulikumaks ja küllaldaselt juhitavaks, kui suudame planeerida ja tagada kursustevahelise enesetäiendamise.

Meie uurimuse kohaselt (2) peavad õpeta- jad lugu headest loengutest. Loengud anna- vad lühikese ajaga palju uut informatsiooni. Informeeritus pedagoogika- ja psühholoogia- teaduste uutest saavutustest on aja esimene tingimus õpetaja loomingulisel enesetäienda- misel. See tähendab õpetaja mõtlemisssuuna muutmist, on selle eeldus. Informeeritus või- maldab tal aru saada pedagoogikateaduse eesmärkide praktikas realiseerimise võima- lustest ja loob perspektiivitunnetuse. Tekib huvi ennasthariva lugemise vastu, mis on juba samm vabatahtliku enesetäiendamise teel. Informeerimine jätkub kursustevahelisel

perioodil koolijuhil planeerituna: edukate koolidega tutvumine, kohtumised teadlastega, näituste, raamatukogude jms. külastamine. See tõstab õpetaja vastuvõtlikkust uuele.

Enesetäiendamine ei ole mõeldav kirjanduse iseseisva lugemiseta. Meil ei ole täpselt selge õpetaja loetust arusaamise tase. See on oluline tegur, sest suunates õpetajat lugema teaduslikke artikleid ja monograafiaid, läheb vaja ka näiteks algteadmisi statistikast. Järelikult tuleb nende teadmiste eest hoolitse da kursustel. Kursuste sisu peab aitama kujundada positiivset hoiakut ja suhtumist enesetäiendamisse. Siit järgneb täiskasvanu õpetatavuse võimalus, eneseteostuse vajaduste kujundamine.

Täiskasvanute õpetatavust on uurinud mit me maa teadlased, nagu L. Jones, P. Slater, K. Riegel, W. Szewczuk, R. Schleicher, H. Löwe (3), B. Ananjev (4), S. Veršlovski (5) jpt.

Selle sajandi 30. ja 40. aastail lähtuti küsimuse lahendamisel põhiliselt ühest fakto rist — täiskasvanu vanusest, koos sellega arvestati tema füsioloogilisi muutusi. Samas alanud uurimused tuvastasid, et täiskasvanu õpetamine on mitmekülgne nähtus. 1960. aastatel selgus, et täiskasvanud erinevad omavahel suuresti psühho-füsioloogilistelt omadustelt. 1970. aastatel jõuti psühho-sotsia alsete mõjufaktoriteni: haridus, elukutse, viimasega kaasnev vaimne treenitus, kogemu sed. Niisiis on täiskasvanu arengumudel mitmedimensiooniline.

W. Szewczuk näitas, et täiskasvanud erinevad ühe vanuseperioodi piires intellektuaalsetes võimetes omavahel rohkem kui neist nooremad. Erinevus tuleneb sotsiaalsest rollist ja kogemustest, inimese aktuaalsest tegevusest.

B. Ananjevi (4), H. Löwe (3) ja J. Sarovi (5) uurimused näitasid, et varane täiskasva nuiga (aastad 18—20 ja 25—30) ei ole kõige sobivam enesetäiendamiseks. Sel ajajärgul on inimese ootused ja soovid suunatud elukutse ning elukaaslase valikule, perekonna loomisele. Ta on seotud isikliku eluplaaniga. Siia vahemikku langeb ka vaimse kriisi periood ja meelst sotsiaalse küpsuse lõpulejõudmine. Keskmine täiskasvanuiga (aastad 40 kuni 50—55) moodustab elu tuuma, on eneseteostamiseks sobivaim aeg ja ka parim iga enesetäiendamiseks.

Ligikaudu 7—9 aastat pärast erihariduse omandamist tunnetab inimene oma võimete lae saavutamist ja tekib vajadus senist tööd teisiti korraldada, juurde õppida, olemasolevat täiendada. Ometi ei saa ka sel ajajärgul loota stiihiliselt soovile ega ka väljastpoolt organiseeritud õppe-kasvatust protsessi enesetäiendusvormidele. L. Bujeva ja V. Jadov selgitasid, et konkreetne keskkondki vahendab ühiskonna nõudmisi enesetäiendamiseks peegliina. Inimese motivatsioonisfääri ja suhtumiste ümberstruktureerimine ei toimu

otse välise mõjutuse (käsu) tulemusena. S. Rubinšteini arvates tuleb luua ja realiseerida kõik võimalused inimese olemise kõrgema taseme jaoks. Siia kuulub ka inimese vajadus eneseteostamiseks. Et inimene astuks enesekasvatuse teele, see tähendab oma isiksuse sihipärasele arendamisele, on tarvis objektiivseid eeldusi — nendeks on keskkonna suurenevad nõudmised, ja subjektiivset eeldust — eneseanalüüsi oskust.

Eneseanalüüs põhineb vajalikule tasemele arenenud eneseteadvusel (tuleb suuta võrrelda oma arengutaset teistega) ja enesetunnetusel (osata hinnata ja analüüsida oma tegevust). See kõik eeldab võimet end teistest eristada ja vastutada elu ees — tähendab õpetaja eluhoiakut. Teame, et kõik möödunu ei hääbu inimese teadvuses, vaid on inimesega igal järgmisel eluetapil. Ometi väidab S. Rubinštein, et inimese käitumist ei deter mineerita ainult olemasolevaga, vaid ka hetkel puuduvaga. Kui inimene analüüsib end situatsioonis ja samaaegselt kujutleb end tulevikus, tähendab see juba eesmärgi seadmise oskust ja kooskõlas sellega teeb ta otsuse enesetäiendamise kasuks või mitte.

B. Ananjevi väite kohaselt toimub sellel tasemel üleminek kasvatus objektist subjek tiks, s. t. inimene hakkab ennast ise kasvata ma. Alles siis räägime enesekasvatusest, kui kujuneb vajadus teostada end kui inimühikonna liiget enesetäiendamise kaudu. Eneseteostuse vajaduse on K. Marx lugenud inimesel sünnipäraseks. J. Sarov näitab, et see vajadus võib olla seotud praktilise orientatsiooniga, ideaalsel juhul aga antakse haridusele iseseisev väärtus, see on vahend vaimsete vajaduste ja tunnetushuvide rahulduse saavutamiseks. Vaimne faktor saab enesetäiendamise katalüsaatoriks ja enesetäiendamine ise muutub esteetilise naudingu allikaks, muutub inimesele köitvaks. Sellepärast peame kujundama õpetaja valmisoleku ja positiivse suhtumise uue vastuvõtuks, mis tähendab õpetaja kitsa professionaalse orientatsiooni ületamist, tema iseseisva mõtlemisvõime kujundamist ja kultuuridiapasooni laiendamist. See on oluline tingimus õpetajas loomingu liseks pedagoogiliseks tegevuseks valmisoleku kujundamisel.

Et täiskasvanute individuaalsed erinevused on suured, siis sobib kursustevaheline periood enesetäiendamise praktiliseks etapiks. Õpetaja töötab iseseisvalt kirjandusega, valib endale sobiva töötempo ja ülesande lahendamise meetodi. Sel perioodil on õpetajal võimalik katsetada pedagoogikateaduse saavutuste praktikasse rakendamist, aga ka eksperimen teerida või kontrollida mõnda töövõtet, mis tundub efektiivne olevat. See peab olema rahulik loometöö. Õpetaja tunnetab end otsijana, kogemuste või idee rakendajana. Ta muutub tähelepanelikuks pedagoogiliste fak tide suhtes, kujuneb nii õppe-kasvatust protsessi kui eneseanalüüsi vajaduse tunnetus.

90% küsitlitud õpetajatest hindas kursustel häid loenguid. Põhjendus: kirjandust on raske kätte saada, ei ole aega lugeda. Sõit tuleb kaks tähtsat tingimust enesetäiendamise korraldamisel. Esiteks, alustada materiaalse baasi rajamisega: rajoonikeskuses, aga ka kooli metoodikakabinetis või -nurgas tuleb asutada raamatukogu, mis kindlustab õpetajale vajaliku informatsiooni tema individuaalse või kooli uurimisteema ulatuses.

Teine väga tõsine ja raskesti koordineeritav tingimus on õpetajale enesetäiendamiseks vajaliku aja leidmine. Põhjalikud uurimused (7) näitavad, et õpetaja töönael on 52—63 tundi. Enesetäiendamiseks kulub igal nädalal 4—6 tundi. Seda aega ei tohi kasutada koosolekuteks või konverentsideks, vaid iseseisvaks lugemiseks ja mõtisklemiseks. Iga juhi ülesanne on siin õpetaja töö (aja) ratsionaalne korraldamine, eelkõige täpne planeerimine.

Praegu ei ole õpetajal enesetäiendamine teadvustatud sellise tegurina, mis tagaks tema meisterlikkuse. Ei ole mõeldud paradoksile: õpetaja peab olema täiuslik, kuid niipea, kui ta ise end sellisena tunnetab, lakkab tema areng. Praegu arvatakse, et oskuslik õpetaja peab austama ja armastama lapsi, olema kannatlik ja järjekindel nõudmistes, olema nooruslik ja humoorikas. Ainult 1% märgib enesekriitilisust (mis tähendab ju eneseanalüüsi!), huvi uue vastu, teadmiste täiendamist, kasvamist koos õpilastega. Noored märgivad olulisena huvi aine vastu ja kutse sobivust. Kõik need omadused on tõesti vajalikud, kuid mitte piisavad, et tänapäeval olla autoriteetne õpetaja ja tõsta kutseprestiizi.

Enesetäiendamine aitab õpetajal võita kolm deemonit oma töös: rutiini, banaalsuse ja mehhaanilisuse. Seda on õelnud juba väga ammu A. Diesterweg.

Õpetaja enesetäiendamine kursustevahelisel ajal sõltub suurel määral õpetaja iseseisva töö detailsest planeerimisest kooskõlas rajooni metoodikakabineti ja kooli õppe-kasvatust-plaaniga. Järgmise õppeaasta detailse plaani koostamise parim aeg on aprill või mai algus. Sellisel juhul saab õpetaja järgmise õppeaasta ülesanded juba varakult teada ja kogu enesetäienduslik töö võib toimuda rahulikult. Enesetäiendamise koordineerimiseks, suunamiseks, planeerimiseks ja kontrollimiseks sobib kas direktori asetäitja õppetöö alal või direktor ise vastavalt omavahelisele kokkuleppele, aga sõltuvalt ka juhi isiksuse suundusest. Võib-olla aitab seda tööd rajoonis korraldada ja suunata metoodikanõukogu. Töö edukust soodustab entusiastide rühma olemasolu koolis.

Kindlasti peaksid siin initsiaatoriteks olema uurimiskursuslased kui uurimistöös juba kompetentsed õpetajad. Kui neid koolis ei juhtu olema, leitakse kindlasti teisi, kes on huvitatud oma teadmiste süvendamisest pedagoogika teoorias ja oma kogemuste

kontrollimisest ning rakendamisest praktikas koolitöös. Nende entusiastide kujundatav loominguiline ja uuendusmeelne atmosfäär, nende püüdlused, näidistunnid ja esinemised stimuleerivad teisigi, kui juhtkond neid toetab.

Sellest lähtuvalt kuuluvad kooli üldtööplaani alalõikudesse õppe-kasvatustprotsessi analüüsi ja õpetajate eneseanalüüsiga seotud teemad. Sellise tegevuse kaudu saab suunata õpetajaid oma tugevaid ja nõrku külgi tundma õppima. Seda peab suunama ning soodustama kooli juhtkonnapoolne individuaalne ja kollektiivne kontroll.

Selle tööga on vaja alustada kohe, et järgnev õppeaasta kujuneks sellise enesetäiendamisega kohanemise aastaks. Oluline on valida ülekoolliline üldine uurimisteema ja praktikas rakendamiseks see detailselt planeerida. Teema peab olema küllaltki lai, näiteks: õppe-kasvatustprotsessi optimeerimise võimalusi. Siin saab iga aineõpetaja ja klassisjuhataja, lähtuvalt oma võimalustest, leida alateema ja lülitada kollektiivsesse enesetäiendamisse. Kui koolil on üldine teema, siis on kergem koondada ka vajalikku kirjandust või kartoteeki metoodikanurka (kabinetti).

Kirjandus

1. Herman, S. Õpetajate suhtlemisoskuse taseme ja uuendusmeelsuse hindamine. — «Nõukogude Pedagoogika ja Kool» XXIII. Tln., 1980.
2. Liimets, H. Koolijuhtide täiendus-teaduskonna tegevuse eesmärgid ja nende realiseerimise võimalikud teed. Tln., TPedI. 1976.
3. Löwe, H. Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin, 1970.
4. А наньев В. Г. Человек как предмет познания. Л., ЛГУ, 1968.
5. Вершловский С. Г. Стимулирование общего образования взрослых как социально-педагогическая проблема. Л., 1974.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.
7. Гурченко В. М., Борисова Л. Г. Социально-педагогические проблемы учительского труда. Серия «Педагогика и психология», «Знание», 1975, № 9.

Väljendusoskuse õpetamisest 4. ja 5. klassis

VIIVI RUKKI,
eesti keele ja kirjanduse
kabineti juhataja

Emakeeleõpetuse peaesmärk on saavutada emakeele korrektne valdamine eri suhtlemis-situatsioonides nii kõnes kui ka kirjas (1). See avar programmsäte kätkeb paljude teiste allesmärkide kõrval ka järgmise tegevus-suuna: arendada emakeele kasutusoskust tema põhilistes kasutusfäärides, s. o. õpe-tada õpilasi edastama oma mõtteid ja seis-kohti võimalikult arusaadavalt, täpselt, loogiliselt, grammatiliselt õigesti, kuid seejuures ka isikupäraselt ja kõitvalt. Sõnaõpetus-lik töö, mis hõlmab nii konkreetsete lausete kui ka teksti moodustamise õpetamise, on tavakohaselt emakeeleõpetuse valdkonda kuuluv. Ent ometi ei saa siinkohal rõhuta-mata jätta asjaolu, et peaaegu kõikides õppe-ainetes väljendab õpilane end ju emakeeles. Seega kulgeb õpilaste verbaalsete võimete ja oskuste areng kõigist aineõpetajaist suuna-tuna ning kõigi ainete koostoimel. Eeldus-päraselt täiustab iga aine õppimine-õpeta-mine õpilase väljendusoskust. Emakeeleõpe-tuses aga summeeritakse kõigis õppeaineis ja elus omandatud kogemused, oskused ja verbaalse arengu tendentsid, juhitakse õpi-lane sihiteadlikult selge ning tabava väljen-duse ja loogilise mõttearenduse poole. Nii-sugune ülesanne on keeleõpetuse sellel osal, mis programmis paikneb kirjandiõpetuse rubriigis.

Nüüdsed täiustatud emakeeleprogrammid eraldavad kirjandiõpetuse algkursusele (4.—8. kl.) senisest rohkem aega. Endise 116 tunni asemel saame tänapäeval kasutada väljendusoskuse järjepidevaks suunamiseks 155 tundi. Eriti otsustavalt on suurenenud tundide arv 4. ja 5. kl. (20 ja 24 tunnilt 40 tunnile). Viimasest johtuvalt võimaldab just nimetatud kooliastmes arendada senisest põhjalikumalt õpilaste loomevõimeid ja teha mitmesuguseid sõnastusharjutusi.

Selline programmiga määratud rõhuasetus on igati mõistetav ja tänapäeva haridus-suunda arvestav. Ühendab ju kirjandiõpetus kirjandust ja keeleõpetust, teenides suulise ja kirjaliku väljendusoskuse arendamist. Ta annab nii keeles kui kirjanduses õpitu prak-tilise rakendamise võimalusi, on otseühen-duses nii mõtlemise kui ka fantaasia arengu ning arendamisega. Nii sisaldab kirjandiõpe-tus endas äärmiselt elulisi eesmärke, sest ta asetab õpilased loomulikku kõne- ja kirju-tamissituatsiooni ning integreerib keeleõpe-tuses ja kirjanduses kujundatavaid praktilisi oskusi. Loomupäraselt rakendub siin põhi-mõte, et ka emakeele õppimine on kõige mõ-juvam sel juhul, kui süstemaatiliselt õpeta-takse tekstimoodustuse ratsionaalseid võt-teid. Arusaadavalt pole millegagi põhjen-datav mõne õpetaja hoolimatu suhtumine kirjandiõpetuse programmi täitmisse, kui vii-masele ettenähtud aega kasutatakse vahel keelereeglite drillimiseks või kui mingil põh-jusel ärajäänud tundide arvel väheneb ainult kirjandiõpetusele planeeritud tundide arv.

Alustades 4. klassis väljendusoskuse suu-namist, arvestame kõigepealt algklassides omandatud oskusi, laste ealisi iseärasusi ja sellele astmele veel iseloomulikku mängu-tahet. Püüame oma igapäevatöös säilitada õpilase mänguvalmidust ja lapsemeelsust. Mängumaaailma püsimine rikastab ju lapse tundemaailma ning teeb ta vastuvõtlikuks rõõmu ja loomingu suhtes. Väljendusoskuse arendamine toetub aga paljuski just loovus-likule aktiivsusele ja selle rakendamisele vas-tavate tööülesannete ning harjutuste kaudu. Seejuures püüame hoida lapses peituvat loo-mulikku loomislusti ja jõuda sellest tärgranud väljendusavalduseni. Väga palju sõltub siin õpetajast ja ta metoodilisest käekirjast, kõi-gepealt õpilase töövalmidusest ja tahtmi-sest end väljendada. Kui õpetaja leiab va-hendeid, mis teevad kirjutamise meeldivaks, rõõmsaks toiminguks, tunneb õpilane sellest ka mingil määral töö rõõmu. Viimane on aga omakorda tööarmastuse kujunemise vahen-diks.

Õpilase töö- ja loominguvalmiduse saavu-tamine eeldab õpetajalt elavat, elulist, lastele huvipakkuvat eakohast ainekäsitlust. Uhe-külgne tööprotsess, igavus ja liigne regle-menteerimine halvavad väljendusimpulssse. Suuresti toetab siin õpetaja enda loovlähe-nemist ainekabinet oma varude ja kujundu-sega. Kabinetti koondatud ning seal süste-matiseeritud tekstid, õpilaskirjandid, elusi-tuatsioonide kogud, ajakirjad, ülesannete ja teemade komplektid on väljendusoskuse arendamisel otseselt rakendatavad. Lisame veel kindlal eesmärgil valitud heliplaadid ja -lindid ning kunstiteoste reproduktsioonid, mida kasutame häälestamiseks või lähtepin-naks mõne jutustamisülesande lahendamisel või loovtöö valmimisel.

Rikkalikku teoreetilist ja praktilist abi, ka

konkreetsed eeskujud leiab õpetaja L. Villandi kirjandiõpetuse meetodikast (3), samuti mitmekülgseid ülesandeid M. Välba didaktilistest abimaterjalidest (4).

Arukat toetust väljendusõpetusliku tegevuse mitmekesistamisel pakuvad kabinetis olevad stendid ja vitriinid. Neile pandavalt näitustelt, pildikogudelt, näidis- ja harjutustöödeid saavad õpilased loomingulaengut või tööülesandeid.

Kirjandite sisukuse seos õpilase lugemuse ja kasutatava sõnavaraga (2) viitab väljenduse sõltuvusele lapse üldisest arengust. Emakeeleõpetuses, eriti aga väljendusoskuse arendamisel on parimad võimalused jälgida ning suunata õpilase arengut tervikuna ja arvestada tema individuaalsust.

Uurimused näitavad, et lugemishuvidele või nende puudumisele pannakse üldjoontes alus algklassides ja et 11—12-aastaselt lapsel on lugemishuvid juba võrdlemisi kindlalt välja kujunenud (5). Ometi on 4. ja 5. kl. õpilane veel küllalt aldis nende huvide süvendamiseks. Kirjanduse ja kirjandiõpetuse tihe seostamine lahendabki probleemi ideaalsel viisil. Lisaks sellele suunab kirjandiõpetus meid tegelema ka ajakirjandusega ja seda kahepoolset: ühest küljest on õpilased noorsoajalehtede ja -ajakirjade lugejad, teisest küljest kirjasaatjad.

Nagu kogu õpetus-kasvatustsüklis, nii ka väljendusõpetuses on alati aktuaalne ja jääb igihaljaks üks probleem: kuidas toimida, et meie tegevus oleks maksimaalselt tulemusrikas. Üheks lahenduse leidmise teeks on eluline ainekäsitus, praktiliste jutustamis- ja kirjutussituatsioonide loomine.

Igapäevaelus kõneleme ja kirjutame ikka mingil põhjusel, eesmärgil ning kindlal aadressil. See asjaolu nõuab tugevama määratulemist ka väljendusharjutuste puhul. Kirjandit või mõnda muud tekstimoodustust ülesannet peab õpilane võtma kui loomulikku ja elulist tegevust, tunnetama selle vajalikkust ning elulist eesmärgiasetust. Et lapse tegevuse eesmärgid on alati talle lähedased ja väga konkreetsed, tahab ta ka koolitöös teada, milleks midagi teeme. Motivatsiooni tugevdamine tõstab õpilase tööpinget, avab ta energiavarud ning muudab ta tegevuse väljendusoskust rikastavaks protsessiks.

4. ja 5. klassis me ei püstitagi lapse tegevusele kauged üldarendavaid eesmärke, vaid talle arusaadavaid ja tema jaoks olulisi. Selgitame, et tal endal tuleb elus mitmesugustes olukordades ja mitmel viisil suhelda: vestelda, selgitada oma seisukohti, avaldada oma mõtteid, teisi veenda või agiteerida, pidada kirjavahetust, saata õnnitluskaarte või -telegramme, öelda sünnipäevaõnnitlusi, kirjutada artikleid seina- või ajalehele, rikastada loovtöödega kooliseinalehte või rajooni almanahhi, osaleda kooli raadiosaadetes jne. Oma tegevuse korraldamisel asetamegi õpilased neisse praktilistesse olukordadesse.

Väljenduse sobivus ja korrektsus on enamasti valiku probleem. Ikka tuleb meil valida, millest rääkida ja kuidas rääkida. Seda valiku tegemise oskust hakkamegi kujundama juba 4. ja 5. klassis. Esialgu muidugi äärmiselt lihtsalt ja näiliselt võib-olla üsnagi kaugete harjutustega. Anname näiteks õpilastele ülesande jutustada esimesest koolipäevast oma koolieelikust vennale ja endisele klassikaaslasele, kes nüüd õpib teises koolis. Kuulame laste jutustusi ning jälgime, kas neis on mingeid erinevusi ja kuidas need avalduvad. Koos õpilastega arutleme lahknevuste põhjusi. Meie järeldusi kinnitavad elulised paralleelitõmbed. Õpilased oskavad ise selgitada, kuidas ja miks erinevad oma välimusestki ajakirjad «Täheke», «Pioneer» ja «Looming».

Eluks vajalik on mitmesuguste tarbetekestide koostamise praktiline oskus. Siingi ei saa me läbi valikuta, olgu käsil kas kirja või kaardi kirjutamine, kutse või teate vormistamine. Juba esimestest kirja koostamise ülesannetest peale harjutame õpilasi eristama eri stiili ametliku kirja ja sõbrale saadetava vahel (kiri kooli direktorile ja klassikaaslasele).

Ka õnnitluskaardi valikul lähtume isikust, kellele kaardi saadame. Suuname õpilasi suhtuma õnnitlustervituste saatmisse kui tähelepanuavaldusse, mis on määratud kindlale inimesele. Küllap meeldib meist igapähele saada tervituskaart sõbraliike ning isiklike soovidega. Kindlasti valmistab see saajale rohkem rõõmu kui üldine traditsioonipärane käibefraas.

Õnnitluskaarte sobib rikastada värssidega, mis oma tundelaadilt ja sisult ühtivad saatja mõtetega. 4. ja 5. klassi õpilaste suunamine luuletuste juurde, sealt sobivate ridade leidmine lähendab laste kontakti raamatuga, kunstiga. Ja kui ka kõik õpilased niisugusest lähedusest ei vaimustu, siis vähemalt osa neist viib see uuest küljest eakohast luulet lugema ja võib-olla ka kartoteeki koostama värssidest, mis sobiksid õnnitlus- ja tervitussoovideks.

Et süvendada sõnavaliku harjumusi ja oskusi, laseme õpilastel koostada näärtervitus-tekste: haiglas viibivale klassiõele klassi poolt; kutsekoolis õppivale vennale enda poolt; kooliarstile klassilt; rühmajuhile pioneeridelt; oma kirjasõbrale teises liiduvabariigis; kauge planeedi elanikele Maa elanikelt jne.

Analoogilisi harjutusi teeme ka kutsekaartide sõnastamisel. Koostame tekste sünnipäevakülaliste jaoks, kutsume vanemaid pidulikule pioneerikoondusele, emasid klassi näisepäevapeole. Koolieliu vajadustest ja sündmustest väljakasvatavate teadete koostamisel (lähenev sünnipäev, «Ülemiste vanakese» proov, pioneerirühma koondus) arvestame sõnavaliku kõrval veel lakoonilist ning täpset ütlemissuuna.

Väljendusoskuse arendamine ei seisne pelgalt sõnalisel tegevuses: tema kulgu soodustab mitmesuunaline õpilast arendav tegevus ning metoodiliselt õigesti loodud seosed teiste kunstivaldkondadega. Sobiv muusika hääletusena võib vallandada õpilase loominguenergia, samuti nagu oskuslikult serveeritud pildid või diapositiivid kaivitada loomepotentsiaali. Loova kujutlusvõime ergutamine ja kujutluste rikastamine heliliste ning värvuliste impulsside mõjul soodustavad tähelepanu ning mõtlemistegevuse arendamist. Paralleelid ja ühendused teiste loomevaldustega tulevad kasuks verbaalsele väljendusele ning soodustavad lapse üldarengut.

Fantaasiat ja kujutlusi aktiveerivaks pinnaks on töö raamatute illustatsioonide ja kaanepiltidega. Kirjandustundides tehtud tähelepanekud ja ilukirjandusest saadud kogemused kuluvad siin marjaks ära. Oma kirjandi illustreerimine või õnnitluskaardi joonistamine on lapsele meeldiv tegevus, mis kõige otsesemalt seostub kujutuspiltide realiseerimisega.

4. ja 5. klassi õpilaste mängu- ja loomislusti saame rakendada väljendusõpetuse teenistusse üsna mitmel lihtsal viisil. Fantaasia ja mõttearengu stimuleerimiseks anname ülesande koostada pildi või situatsiooni põhjal dialoog. Ja mitte ainult dialoog välja mõtelda, vaid see paaristööna (pinginaabrid) ette valmistada ja klassile suuliselt esitada. Elava fantaasiaga lapsed suudavad üsna toremaid improvisatsioone luua. Oluline pole stseeni pikkus, vaid selle terviklikkus ja sisukus.

Paaristöö asemel võib rakendada ka rühmatööd: ettevalmistus tehakse ühiselt, õpitakse arvestama kaaslasti, ühendama mitme mõtteid, valima paremaid lahendusi ja looma neist tervik. Rühm ise valib oma loo esitajad.

Niisugused mängud on ikka suulised ja oma põhimõttelt sarnased väikelaste kooli- või poemänguga.

Õpilaste harjutusvalmidust ja loominguhasarti tõstavad tööde avaldamised, välja-panekud, neist näituste korraldamised. Parimate tööde paigutamine klassi seinalehte või nende avaldamine kooli raadiosaates on tunnustus autoreile. Ka ainekabineti stendid sobivad õpilaskompleksi eksponeerimiseks. Huvitavamatest töödest koostatud klassi ajaleht või almanahh toob tööõõmu nendelegi, kelle kaastööd «Sädeme» või «Pioneer» taset välja ei anna.

Kirjutama õpitakse kirjutades. Sellise põhimõtte rakendamisel lisab iga õpetaja üldkehtivale programmile ja õpikule midagi endast — oma töövormid, isikupärase lähemismunna ja ütlemissuuna. Õpilase väljendusvalmidus saab tekkida ja areneeda vaid sel juhul, kui loome selleks vaba ja rõõmsameelse õhkkonna kirjutusharjutuste ümber. Kirjand ei ole eksam või lihtsalt puuduste registreerimine. Valminud tööst ei otsi õpe-

taja ainult vigu ja puudusi, vaid edasiminekut, edu, saavutusi, mõtlemise julgust ja erkust, ütlemise täpsust ja isikupära. Sest edu tunnetamine võib põhjustada uut edu. Ja see ongi õppimise loomulik tee.

Kirjandus

1. Eesti keele programm üldhariduskooli IV—XI klassile. Tln., 1981, Eesti NSV Haridusministeerium.
2. Hansen, H. Uurimusest «5.—8. kl. õpilane lugejana ja raamatu kasutajana». — Rmt.: Õpilane ja lugemine. Tln., 1978.
3. Villand, L. Kirjandiõpetuse teooria ja praktika. Tln., «Valgus», 1975.
4. Väälba, M. Didaktilisi abimaterjale IV klassi kirjanduse lugemiku juurde. Tln., «Valgus», 1980.
5. Баранов М. Т. Анализ содержания и лексики сочинений учащихся V—VIII классов. — В кн.: Исследования по методике русского языка. АПН РСФСР Известия 1964, № 132. М., «Просвещение», 1964.

(18. lk. järg.)

■ Järgides pedagoogika põhitõde — kasvata tegevuses, tegevuse kaudu —, tuleb palju tähelepanu pöörata tunni ettevalmistamise käigule. Siin on suurepärased võimalused anda õpilastele kogemusi tööks teatmikirjandusega, kujundada harjumusi pidevaks tööks perioodikaga, seega kasvatada vajadust kursis olla aktuaalsete elusündmustega, oskust orienteeruda infotulvas kõige olulisemale.

Klassijuhatajatöö kontroll koolis peab eelkõige tagama nüüdisaja nõude — kasvatusprotsessi ühtsuse, juhtides tähelepanu kõrvalkalletele, mis segavad süsteemi normaalset funktsioneerimist. Lähtudes kasvatuskompleksuse nõudest, tuleks kogu kooli klassivälise kasvatussüsteemi kontroll allutada järgmistele põhiprobleemidele: kooli pedagoogilise kollektiivi tegevus ühtse kasvatussüsteemi loomisel; klassijuhataja tegevus ühtses õppe-kasvatusprotsessis; pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni ning õpilaskomitee ühtne tegevus koolis.

Need põhiprobleemid sisaldavad endas alaprobleeme, millest enamik on seotud klassijuhatajatööga. Kooli juhtkond kindlustagu sisekontrolli hea organisatsiooniline ja sisuline tase, milleks on vaja põhjalikult läbi mõelda plaanid, küsimustikud, skeemid jm. sisekontrolli vahendid.

Need olid vaid mõned mõtted, kuidas võiks üht või teist tööloiku meie koolis paremini korraldada. Iga haridusjuht peab oma töö väga hoolikalt läbi mõtlema, leidma õiged teed ning vahendid õpetajate ja õpilaste kasvatamisel oma koolis.

Lõpetan M. Kondakovi mõttega VI üleliiduliste pedagoogiliste lugemiste plenaaristungil ettekandest, et haridusjuhtidel tuleb leida, tõsta esile ja pöörata vajalikku tähelepanu tublidele töökatele õpetajatele, sest ilma hea õpetajata pole head kooli.

Mõnda seoses täiustatud programmidega ühiskonnateaduste alustes

NIINA KAARNA,
ajaloo ja ühiskonnaõpetuse
kabineti juhataja

NLKP XXVI kongress kohustas täiustama õppe-kasvatustöö protsessi üldhariduskoolides. Ülesande täitmiseks tehti NSV Liidu Haridusministeeriumile ja Pedagoogika Akadeemiale ettepanek võtta tarvitusele abinõud programmide ja õpikute täiustamiseks, et vähendada õpilaste ülekoormatust. Nende meetmete ellurakendamise üks etappe on täiustatud programmide kasutuselevõtt ühiskonnaõpetuses ning Nõukogude riigi ja õiguse alustes 1981/82. õ.-a. ning ajaloos 1982/83. õ.-a.

Töö programmide täiustamisel toimus järgmistes põhisuundades: ideelis-kasvatuliku potentsiaali tugevdamine; ülesannete kasvatuliku osa suurendamine; polütehnilise suuniluse rõhutamine eesmärgiga paremini ette valmistada õpilasi elukutsevalikuks ja tööks; liialt keerulise ja mitteolulise õppeedukuse vähendamine. Suuremaid muudatusi on tehtud 8. ja 9. klassi uusaja ning 10. kl. NSV Liidu ajaloo käsitluses. Nii on 10. kl. NSV Liidu ajaloo kahe teema — «Nõukogude Liit sotsialismi majandusliku alusmüüri rajamise aastail (1921—1932)» ning «Rahvamajanduse sotsialistliku rekonstrueerimise lõpuleviimine. Sotsialismi ülesehitamine NSV Liidus (1933—1937)» — asemele jäänud üks: «Nõukogude Liit sotsialismi ülesehitamise aastail. Sotsialismi võit Nõukogude Liidus (1921—1937)».

Nimetatud teema jaguneb kaheks alateemaks. «Nõukogudemaa rahvamajanduse taastamise perioodil (1921—1925)» — 6 tundi (Üleminek uuele majanduspoliitikale — 2 tundi; Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamine — 2 tundi; V. I. Lenini õpetused järglastele — 2 tundi). Teine alateema: «Võitlus leninliku sotsialismi ülesehitamise plaani teostamise eest Nõukogude Liidus (1926—1937)» — 14 tundi (Maa sotsialistlik industrialiseerimine — 3 tundi; Põllumajanduse sotsialistlik ümberkorraldamine — 3 tundi; Kultuuri-revolutsioon NSV Liidus — 2 tundi; NSV Liidu välispoliitika 1926—1937. a. — 2 tundi; Kapitalismilt sotsialismile ülemineku perioodi tulemused Nõukogude Liidus — 3 tundi). Teema lõpus on ette nähtud üldistav tund teemal «NSV Liidus sotsialismi ülesehitamise maailmaajalooline tähtsus». Tunduvalt on vähendatud Ladina-Ameerika rahvaste ajaloo küsimusi 8. kl. kursuses. Kapitalismi arengut Inglismaal ja Prantsusmaal tuleb edaspidi käsitleda ühiselt. Samuti tuleb probleemide kaupa käsitleda imperialismi kujunemist Lääne-Euroopa riikides 9. kl. ajalookursuses, alustada tuleb imperialismi põhitunnuste iseloomustusest. Need on mõningad näited programmimaterjali koondamise kohta.

Programm algab tavakohaselt sissejuhatusega, milles on märgitud kogu ajalookursuse õpetamise eesmärgid ja ülesanded, tema tähtsus teiste õppeainete seas, ühtlasi on seletuskirjas rõhutatud ka seda, et programmis antud tundide arv igale teemale on ligikaudne ning õpetajale on jäetud õigus tundide arvu mõningal määral muuta ühe klassi piirides. Muuta võib ka teemade järjestust. Näiteks näeb programm ette, et Vana-India ja Vana-Hiina ajalugu tuleb käsitleda pärast Vana-Rooma ajaloo õppimist, kuid õpetaja võib õpetada ka õpiku järjestuses. Täiustatud programm näeb ette tunde arvu üldistavaid ja sissejuhatavaid tunde.

Võrreldes praegu kehtivate programmidega, on täiustatud programmidesse sisse võetud uued alalõigud: «Ainetevahelised seosed»; «Põhimõisted»; «Tugimõisted»; «Seadused ja seaduspärasused»; «Oskused ja vilumused»; «Õpilaste teadmiste hindamise normid» ning näitvahendite ja meetodilise kirjanduse loetelu.

Olulisteks uuendusteks õppeprogrammides tuleks lugeda põhimõistete ning õpilaste oskuste ja vilumuste loetelu, mida nad peavad omandama iga õppeaasta lõpuks. Nende nõudmiste alusel on võimalik kontrollida õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi klasside ja koolide kaupa. Nimetatud materjali on õpetajal vaja arvestada iga teema (kursuse) õpetamisel ning see annab ka koolijuhtkonnale võimaluse aineõpetamise olukorra selgitamiseks.

Uued, täiustatud programmiosad võimaldavad suurendada õppetunni efektiivsust, parandada ühiskonnateaduste aluste õpetamise kasvatustaset. Seepärast on soovitatav võtta koolide metoodilises töös üheks probleemiks töö täiustatud programmide alusel.

Erilist tähelepanu tuleks pöörata nõudeile, mis on esitatud ainetevahelistele seostele, sest need võimaldavad tugevdada ideeliskasvatustlikku potentsiaali ning viitavad sellele materjalile, millele õpetaja võib oma töös toetuda ning hoiab kokku ka aineõpetamise aega, sest materjal on õpilastele tuttav juba teiste õppeainete kaudu. Seepärast võib õpetaja oma seletustes ainult viidata mõningatele faktidele, sest põhiliselt on need õpilastele juba teada. Näiteks kultuuri arengu probleemide teema puhul on õpilased juba teadlikud vastava ajastu kirjandusest, kunstist jne. Selline eri õppeainetes õpitud materjali seostamine aitab kaasa õpilaste teadmiste süstematiseerimisele, nende kinnistamisele ning loob õpilaste teadvuses tõesel pildi loodusnähtuste ja ühiskonna arengust, soodustab dialektilis-materialistliku maailmavaate kujunemist.

Erilist süvenemist nõuab õpetajalt ka täiustatud programmiosa «Nõuded õpilaste vilumustele ja oskustele». Õpetaja peab endale selgeks tegema, milliseid vilumusi ja oskusi erinevates klassides tuleb õpilastes kujundada. Nende nõudmiste oskuslik täitmine võimaldab oluliselt vähendada õpilaste ülekoormatust. Eriti tuleks pöörata tähelepanu sellele, et mitte nõuda õpilasteilt niisuguse materjali meeldejätmist, mis ei kuulu põhivarasse. Nimetatud nõuete täitmiseks on õpetajal veel palju ära teha. Tal tuleb kujundada kindel süsteem õpilastel oskuste ja vilumuste kujundamiseks, õpetada neile kõige ratsionaalsemaid iseseisva töö oskusi ja vilumusi, süvendades neid oskusi klassist klassi.

Formalismi vältimiseks õpilaste õpitöö tulemuste hindamisel annavad täiustatud programmid konkreetsed kriteeriumid, mis võimaldavad ühtlustada nõudeid õpilaste ettevalmistuse tasemele. Ühtlasi tuleks arvestada seda, et programmides toodud kriteeriumid on soovituslikud ning nende rakendamisel tuleb õpetajal arvestada nii klassi kui ka iga õpilase individuaalseid iseärasusi.

Näit- ja tehniliste vahendite loetelus on ära toodud ainult sellised, millela ei ole mõeldav nüüdistunni läbiviimine ning pole võimalik tagada õppematerjali kindlat omandamist. Seepärast peaks õpetaja veel kord läbi vaatama vahendid ning kindlaks tegema, mida oleks vaja juurde hankida või parandada, et nad vastaksid nõuetele.

Ühtlasi on tarvis, et õpetaja tähelepanelikult esiteks tutvuks programmis toodud metoodilise kirjanduse loeteluga ning hiljem ka vastava kirjandusega. Väga oluline on süstemaatiline tutvumine ajakirjas «Пре-

подавание истории в школе» avaldatud materjalidega.

Täiustatud programmi eelised (võrreldes praegu kehtivaga) tuleb maksimaalselt ära kasutada õppekasvatustöö edasiseks parendamiseks, õppetunni efektiivsuse suurendamiseks. Viimane on käesoleval ajal õpetaja üks põhiülesandeid. Eesrindlik pedagoogiline kogemus võimaldab mõneti formuleerida põhinõudeid tunnile ning ka põhilisi tingimusi efektiivsuse tõstmiseks.

Iga tund peab toimuma kõrgel ideelisel tasemel. Selle kindlustamiseks peab iga õpetaja olema NLKP ja Nõukogude valitsuse poliitika, rahvamajanduse, nõukogude teaduse ja tehnika ning kultuuri saavutuste propageerija. Ta peab oskuslikult seostama teaduste aluste õpetamist kommunismi ülesehitamise aktuaalsete ülesannetega, kasvata oma õpilastes aktiivset ellusuhtumist ning tahet teha kõik kommunismi ülesehitamise ülesannete täitmiseks.

Efektiivsete tundide iseloomulikuks jooneks tuleb pidada seda, et kõik tunnid antakse sellises süsteemis, mis kindlustab õppekasvatustöös seatud ülesannete järjekindla lahendamise. Tunni sisu ei tohi piirduda ainult selle tunni teemaga, vaid seda tuleb seostada varem õpituga ning ka uute teadmiste kinnistamisega. Efektiivset tundi iseloomustab ka hästi organiseeritud iseseisev õpitegevus. Kogemustega pedagoog juhendab ja suunab õpilasi pidevalt iseseisva õpitöö oskuste ja vilumuste ning eneseharimise meetodite omandamisele; pöörab suurt tähelepanu ka lugemiskultuuri ning suulise ja kirjaliku kõne arendamisele. Seega võib öelda, et õpetaja on õpilaste kollektiivse, grupilise ja individuaalse tegevuse organiseerija, kujundades selle tegevuse kaudu õpilaste teadmisi, oskusi ja vilumusi, teaduslikku maailmavaadet ning ideelis-kõlbelisi omadusi.

Tõhusamat tuge võõrkeeleõppijaile

DIA VIRKUS,
võõrkeelte kabineti juhataja

«Noorus on elu hommik. See on aeg, millal inimene kujuneb isiksuseks, kodanikuks. See-tõttu peavad noored pidevalt õppima. Ja mitte üksnes teadmisi omandama, vaid ka õppima ausat tööd, oskust näha elu kõigi selle keerukustega nõukogude patriotismi seisukohtadelt ja kommunistlikest tõekspidamistest lähtudes» (1).

«Arenenud sotsialismi ühiskond annab laialdased võimalused selleks, et ilmneksid nõukogude noormeeste ja neidude parimad omadused — püüd teaduse ja kultuuri kõrguste vallutamise poole, kõige õiglasemate, kollektivismil rajanevate suhete jaluleseadmise poole inimeste vahel ning oskus ületada raskusi» (2).

Viimane aastakümme on toonud olulisi muutusi meie kooliellu: oleme üle läinud õpetamisele õppekabinettides, meie käsutuses on hea juhendmaterjal, originaalõpikud, rohkesti nüüdisaegseid õppevahendeid. Õpetus toimub rühmades, enamasti vilunud õpetaja juhendamisel. Seega on õpilastel tänapäeval kõigiti soodsad tingimused programmis ettenähtu omandamiseks. Aga ometi pole tegelikud tulemused alati hiilgavad.

Kahtlemata on mõju avaldanud mõningane keeletundide vähendamine kesk- ja vanemas kooliastmes, seda eriti nendes koolides, kus juhtkond pole leidnud võimalust Eesti NSV Haridusministeeriumi soovitatud fakultatiivtundide lisamiseks 10. ja 11. klassi tunniplaani. Kuid siiski, kas ei võiks me ilmutada suuremat nõudlikkust ka oma töö suhtes, pidevat enesekontrolli, püüdu töötada pare-

mini, sest reserve leidub ka õpetajatöös. Nendest reservidest tahan käesolevas artiklis puudutada mõningaid.

Kas õpetamine või õppimine?

Kui õpetus ei anna soovitud tulemusi, loodame leida lahendust metoodikast. Otsime imevõtet või võtteid, mis kiiret edu tagaksid, samal ajal jättes tähele panemata selles keerulises protsessis peamise, s. o. õppija.

Õpetaja ja õpilane on õppetöös lahutamatud. Kui õpetaja esitab informatsiooni, kujundab oskusi ja vilumusi, suunab õpilaste tunnetustegevust, siis ei saa õpilane olla lihtsalt ükskõikne ja mehaaniline käsutäitja. Häid tulemusi võib eeldada üksnes siis, kui õpilane sellesse tegevusse liitub täie tahtmise, vaimse jõu ja vastutustundega. Küllalt tabavalt iseloomustavad seda koostööd järgmised laulusõnad:

You can lead a horse to water.

But you can't make him drink.

You can put a child in school,

But you can't make him think.

Nüüdisaegses metoodikas rõhutatakse üha enam ja sagedamini mõtet, et õppetunnis olgu tähelepanu keskmes (ka külastajate omas) mitte niivõrd õpetaja kui just õpilane ja õpilase tegevus. Õpetajast räägitakse kui juhendajast, õppimisele kaasaitajast ning teda hinnatakse selle järgi, kuidas ta oma tegevusega ja tema poolt valitud didaktiliste vahenditega aitab õpilastel antud tunniks ettenähtu omandada (6).

Mida teha, et koostöö hästi laabuks, et õppetegevus viljakam oleks? Selleks mõnivad õpetajapoolsed võimalused.

Loogem soodsad õppimistingimused

Kabinet kogu oma sisustuse ja kujundusega loob keeleõppimise atmosfääri. Kahtlemata mõjub soodsamalt avar valguseküllane mugav ruum, mille sisustamisel ja kujundamisel on mõeldud keeleõpetuse eesmärkidele ja ka õpilaste ilutunde arendamisele.

Sisustuse suhtes kehtib tõde, et keeleõpetaja vajab rohkesti kapi-, stendi- ja tahvlipinda. Ka õpetaja töölaud (-koht) võimaldagu tal kõike päevaks vajaminevat, pidevalt kasutatavat käeulatuses hoida.

On hea, kui õpilaste töölaud on kergesti ümberpaigutatavad, eriti õpetuse algastmel (4.—6. kl.). See aitab õpetajal aeg-ajalt traditsioonilisse (juba mööbli asetusest tingitud) «frontaalsesse» tundi vaheldust tuua. Vajaduse korral võib ta õpilasi enda ümber koondata või ruumi ühes osas rühmatööd, teisel jälle individuaalset või mõnd muud õpitegevust organiseerida. Erinevalt meie igapäeva-

sest, kus õpetaja ikka klassi ees aina õpetab ja õpilased pikkades pingiridades passiivselt, tihti tüdinenult kuulavad, annab selline töökorraldus just õpilastele intensiivse töö võimalusi (4).

Kabineti kujundus on see, mis eristab seda teistest sama kooli kabinetidest, näitab õpitava aine eripära, loob miljöö. Ühinen täiesti Suure-Jaani keskkooli direktori asetäitja E. Saluveere soovitusetega (5) leida keelekabineti koht järgmistele stendidele:

- 1) aineoivikute autahvel;
- 2) parajasti käsitletava osa või seda täiendav stend;
- 3) konstitutsioonisätted või kodukohas viis aastaku saavutusi tutvustav stend;
- 4) õpitavat keelt emakeelena kõnelevate rahvaste maad ja elu tutvustav stend.

Lisaks eelnimetatule leiame kabinetis koha soovitustele abistada keeleõppijaid õigete õpi- oskuste kujundamisel. Omaette väljapanekuid nõuavad ka tähtpäevad ning muud päevakajalised sündmused. Kujundamise võimalustel ja õpetaja leidlikkusel ei ole piire. Ega muidu oleks koolides käibel ütlemine: «Iga kabinet on tema valdaja nägu.» Tahaks loota, et võõrkeelekabinetid kõikjal õppimist soodustavalt mõjuvad ja asjalikult meeldivad on. Just sellised, kuhu õpilased heameelega nii tunniks kui ka klassiväliseks tegevuseks kokku tulla tahavad.

Tundkem õpilasi paremini

Aeg-ajalt kuulduv kesk- ja vanema astme klasside õpetajate suust ohkeid, et kuidas küll õpetada õpilasi, kes on võimetud ja kes ei tahagi õppida. Nähtavasti oleme unustanud, millise õhinaga needsamad «lootusetud» esimestel õppeaastatel tunnis tegutsesid, millise innuga nad õppisid — ja võimetust polnud ka märgata. Mis on siis vahepeal juhtunud? Teame, et lisaks võimetele nõuab keeleõppimine ka vaimset pingutust ning rohket harjutustööd. Seda tööd teeb aga õpilane tulemusrikkalt vaid siis, kui tal on **tõesti soov õppida**. Tugevaim stiimul on siin huvi aine ning austus ja lugupidamine õpetaja vastu. Meie ülesanne on algastmel ilmutatud huvi ja õppimisindu võimalikult kauaks säilitada.

Innustavalt mõjub iga kordaläinud töö, iga tunnustus. Selleks et leida õpilasele jõukohast tööd, peame teda hästi tundma. On teada, et suur osa õpilasi haarab õpitava kiiresti, otsekui lennult ja mäletab kõike täpselt ning püsivalt. Kuid on neidki, kellel on vaja uut keelendit selle meeldejätmiseks märksa rohkem korrata ja järgmistes tundides veel üle korrata. Erinevusi on muidki. Ühed mäletavad paremini kõrvaga kuuldu, teised aga silmaga nähtut jne.

Iga õpilase võimed, iseloom, hoiak ja muu

eripära selgub õpetajale juba esimesel õpetamise aastal. Poleks halb, kui ta endale ka mõningaid sellekohaseid märkmeid teeks. See võimaldab hiljem arengut või muutusi täheldada, samuti rühma mõnele teisele õpetajale üle andes paremini õpilasi iseloomustada.

Õpilaste hinnangute kohaselt on õpetajas kõige meeldivam tema oskus äratada huvi aine vastu (3). Selleks ootavad nad võõrkeel- tunnis

- 1) mõõdukat vaimset pinget pakkuvat, eesmärgistatud tööd ja täpset juhendamist;
- 2) rohkesti võimalusi esineda;
- 3) uudsust (kas vaheldust tunni organiseerimises, harjutusvõtetes või vahendeis);
- 4) huvitavat lisamaterjali täienduseks õpitavale;
- 5) lõõgastushetki (nalju, laule, mängu, instseneeringuid jm.);
- 6) sagedast õpetajapoolset julgustust või tunnustust.

Hinnakem aega!

Säästlikkus on nii majanduslik kui ka kõlbeline mõiste. Tunni ajakadudeta kasutamine õppetegevuseks on suure kasvatusliku mõjuga ja praegu olulisem kui kunagi varem.

Mitmed hiljutised tundide külüstused on näidanud, et ka selles on reserve. Tuletagem siinkohal seepärast veel kord meelde vajalikku:

- tund algab ja lõpeb kellaga; hiline mis tuleb vältida;
- õpilaste tegevus on õpetaja tunnitöö plaanis täpselt ajaliliselt planeeritud, iga õpilane on kogu tunni vältel jõukohase tööga haaratud;
- õpetaja võõrkeelsed korraldused on selged ja lühid (neid tõlgitakse vaid esmakordsel kasutamisel);
- õpetajal ja õpilastel on kõik vajaminev juba tunni algul laual ning kabineti korrapidajad või aktiiv teavad oma ülesandeid;
- lühikesi ja lühivastuseid annavad õpilased istudes;
- frontaalne harjutustöö, mis pole enamikule jõukohane (venib, annab rohkesti vigaseid vastuseid jne.), katkestatakse ja antakse täiendava töö võimalus;
- kõik ebaolulised, tundi segavad asjaolud (sagedased raadiosaated, kooliarst jm. ära- kutsumised) peaksid väikest võõrkeel- tundide arvu arvestades olema välditavad;
- pikemad individuaalsed vestlused, manit- sused, noomitused, kui nad vajalikud on, toimuvad vaheajal, mitte tunnis.

Aega aitab kokku hoida ka koduste ülesannete kontrolli võtete nüüdisajastamine. Ja üldse, kas ei kaldu me üle tähtsustama ja sageli asjatult venitama seda tunniosa. Loomulik oleks, et tund algaks lühikese hääl-

tamisega, sellele järgneks õppimisele tuleva materjali esitamine (5–10 min.), põhiline aeg (20–30 min.) oleks õppimiseks-harjutamiseks ning tund lõpeks õpitu kontrolliga (5 min.). Olenevalt kontrolli tulemustest on koduseks tööks kas samalaadsed või täiendavad (keerukamad) ülesanded. Selline aja-jaotus võimaldab õpilase jaoks tunni kasutegurit kindlasti suurendada. Kindlate teadmiste, oskuste ja vilumuste saavutamiseks tuleb märksa rohkem harjutada, seda soovi on õpilased oma vastustes TPedI üliõpilaste korraldatud ankeedile vastates ka avaldanud (3).

Iga võõrkeeleõpetaja on oma aine patrioot. Kogu tema olek ja tegevus sisendab õpilastele, et ta armastab oma eriala, et keelte õppimine on vajalik, huvitav ning vaheldust pakkuv tegevus. Õpetajapoolne ainearmastus nakatab õpilasi, tema toetusel ja julgustusel on kõik õppimiskeskused ületatavad.

Aeg esitab võõrkeeleõpetajale kõrgeid nõudeid. On ju keeleõpetamine õpilastes marksislik-leninliku maailmavaate kujundamine, neis kommunistliku ideelisuse, proletaarise internatsionalismi ning kõrgete kõlbeliste veendumuste kasvatamine.

Kirjandus

1. Brežnev, L. I. Kõne ÜLKNÜ XIX kongressil. — «Rahva Hääle», 1982, 19. mai.
2. NLKP Keskkomitee tervitus ÜLKNÜ XIX kongressile. — «Rahva Hääle», 1982, 18. mai.
3. Lukas, E. Õppetund õpilaste hinnangus. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 9.
4. Roosleht, M. Tund algklasside kabinetis. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 3.
5. Saluveer, E. Kabinetis õpetamise probleeme. — «Nõukogude Kool», 1980, nr. 4.
6. Dubin, F., Olshtain, E. Facilitating Language Teaching. A Guidebook for the ESL/EFL Teacher. New-York, McGraw-Hill Inc., 1977.

XI viisaastaku näitajad matemaatika-tundides

SALME DORDETT,
matemaatikakabineti juhataja

Viimased aastad on meie maa elus erilised. Arutelu keskmes on NLKP XXVI kongressi materjalid, NSV Liidu majandusliku ja sotsiaalse arengu põhisuunad aastateks 1980–1985.

NLKP XXVI kongressil seati haridussüsteemi ette ülesanne parandada õppiva noorsoo tööalase ja kõlbelse kasvatuse kvaliteeti, kasvatada õpilastes loomingulist suhtumist ühiskonnakasulikkusse, arendada nendes suuremat iseseisvust teadmiste ja oskuste hankimisel ning rakendamisel. Üldised meetodilised soovitusel NLKP XXVI kongressi materjalide kasutamiseks ainetundides ja klassivälises töös anti NSV Liidu Haridusministeeriumi kirjaga «NLKP XXVI kongressi materjalide tutvustamisest üldhariduskooli õpilastele».

Klassijuhatajad ja aineõpetajad on neid materjale kasutanud oma aine tundides ja klassivälistel üritustel. Töö peab toimuma õpilastele eakohaselt, seostatuna orgaaniliselt tundide temaatika ja õppeprogrammiga. Matemaatika õpetamist saab hästi seostada teaduse ja tehnika saavutustega, igapäevase eluga, baasettevõtte või kodumajandi töösaavutuste ja plaanidega. Igal suvel on õpilased jõukohastel töödel abiks tehastes ja majandites, kuid mitte kõik tootmisjuhid ei pea vajalikuks noorele inimesele näidata eeskujulikkusse töö organiseerimist, tutvustada majandi või tehase plaane ja plaanitaimist, näidata, milline osa sellest kuulub õpilastele või rääkida ka raskustest ja puudujääkidest töös.

On vaja, et kongressi ideed ja suunised leiaksid tõsisemat ning täielikumat rakendamist nii koolis kui ka šeffasutustes. Õpilaste õigest ja otstarbekast töökasvatusest saadav tulu ei ole kohe käega katsutav ega rublaga mõõdetav.

NLKP XXVI kongressi materjalides peetakse oluliseks, et matemaatika teooria arendamise kõrval kasutataks seda teooriat efektiivsemalt rakenduslikel eesmärkidel, nagu näiteks arvutite, nende tarkvara ning informatsioonitöötlemise süsteemide täiustamine jne. Tutvustades arvutustehnika arengut, tuleks kindlasti näidata selle kasutamismõeldisust ja tootmises. Matemaatikatunnis või klassivälises töös elektronarvutite kasutamist käsitledes aga peaks rohkem rõhutada matemaatika osa rahvamajanduse ülesannete lahendamisel.

Matemaatika uues programmis on tehtud palju olulisi täiendusi. Rohkem tähelepanu on pööratud tähtsama eraldamisele, rakenduslike eesmärkide saavutamisele, praktilistele töödele ja ainetevahelistele seostele. Iga matemaatikaõpetaja kohustus on selgitada õpilastele konkreetsemalt matemaatika tähtsust ja seisundit tänapäeva teaduses, tehnikas ja tootmises ning matemaatika osa kultuuri arenemise ajaloo. Tuleb taotleda, et õpilased ei oleks seejuures ainult passiivsed kuulajad, vaid tegeleksid ka ise informatsioonilise materjali kogumisega, esineksid referaatide ja sõnavõttudega tundides, kooliraadios, seminarides, õpilaskonverentsidel, valmistaksid temaatilisi stende jms.

Milliseid vorme ja meetodeid kasutada, et kongressi ideed ja mõtted jõuaksid õppeainega orgaaniliselt seostatuna arusaadavalt ja konkreetsemalt iga õpilasele?

Alljärgnevalt pakume mõningaid soovitusi.

Loengud, referaadid ja vestlused

Kooliloengud ja vestlused tunnis (sõltuvalt klassist ja teemast) ei tohiks kesta üle 10—15 minuti. Loengute ja vestluste temaatika peaks olema tihedalt seotud matemaatika-programmiga ja arvestama õpilaste iga, näiteks protsenti ei saa ju käsitleda 4. ja vanemates klassides ühtemoodi. Nende loengute ja vestluste ülesanne on aidata õpilasel mõista, milline osa ja koht on matemaatikal teaduste süsteemis, tutvustada neid matemaatika laiade rakendusalaadega teistes teadusharudes, leida fakte ja mõisteid matemaatika ajaloost, vaadelda antud teema erinevat käsitlemist ja rakendamist rahvamajanduses ning tehnikas.

Jadade õpetamisel tuleks õpilastele rääkida, et aritmeetilist ja geomeetrilist jada tunti Egiptuses juba 35—40 sajandit tagasi ning tutvustada ka selle teooria rakendamist tänapäeva rahvamajanduses (näiteks õmblus- ja jalatsitööstuses). Polaaruurijate töötasu arvestatakse aritmeetilise, metsamassiivide mahtu aga geomeetrilise jada seaduste järgi. Hoiuste arveldust hoiukassades tehakse samuti geomeetrilise jada seaduste järgi. Ka organismide paljunemine looduses allub sageli geo-

meetrilise jada seadustele. On ju teada, et üks Kochi kepikete pooldub iga poole tunni järel, ööpäevas saaks neid $2^{48} \cdot 1$ (see on 60 000 korda suurem arv kui inimesi maakeral). Kui igast kalamarjast kasvaks kala ja nad ei häviks olulusvõitluses ega püügil, siis 20 aasta pärast oleksid kõik veekogud paksult täidetud kaladega. Toodud näited tõestavad, kui võrd tähelepanelikult peame suhtuma meid ümbritsevasse loodusesse, seda kaitsma või juurdekasvu vajalikul määral reguleerima.

Tuletiste õppimist võib seostada ekstreemülesannetega meie igapäevases elust. Tööstuse ees seisab ülesanne — valmistada ühtesid või teisi tooteid ning täita ülesanne ka lühima aja, vähima materjali- ja tootmis- kulude ning parema kvaliteediga. Sellist vestlust peaks kinnistama paari praktilist laadi ülesande lahendamisega.

Vestluste, loengute ja referaatide temaatika võib sisaldada ühe kitsa programmilõigu või haarata mõningaid teemasid sügavuti. Sellisel juhul peaks töö esitamiseks varuma aega väljaspool koolitundi, kas matemaatika-õhtul, -nädalal või õpilaskonverentsil. Näiteks teemat «Nüüdisaegse arvutustehnika areng» võib seostada kosmonautikapäevaga aprillis. Kui matemaatilistes arvutustes hakati kasutama logaritme, siis väitsid astronoomid, et inimkond võitis teaduses ühe põlvkonna. Millise ajavõidu annab teadusele ja rahvamajandusele aga nüüdisaegse arvutustehnika kasutamine? NSV Liidu meteoroloogiasentris saadakse raadiosondidelt ligi 20 000 radiogrammi ööpäevas. Saadud andmed süstematiseeritakse ja kantakse vastavatele kaartidele. Selle töö teeksid 30 000 töolist ühe ööpäevaga. Arvutis saadakse samad tulemused paari inimese tööna 4—5 tunni jooksul.

Vestluses koordinaatide meetodist on näiteid igapäevaelust küllaldaselt. Seda kasutatakse laevade asukoha määramisel, orienteerumisspordis, tööpinkide juures, kosmolaevade saatmisel Kuule, Marsile, eriti keerukaid arvutusi tehakse pökkumistel jne. Vestluse teemal «Matemaatika ja meie riigi kaitsevõime» võiks seostada Nõukogude armee aastapäevaga.

Loenguid ja referaate võiksid koostada õpetaja juhendamisel ka juba nooremate klasside õpilased, eriti kui materjal on seotud isamaa töökohta või elukutsega. Vanemate klasside õpilased aga harjuksid rohkem ja paremini iseseisvalt kasutama teatmeteoseid ja raamatukogude fonde. Keskkooliõpilastele võiks soovitada referaate või vestlusi järgmistel teemadel: matemaatika ja teaduslik-tehniline progress, matemaatika meie tervise teenistuses, matemaatika põllumajanduses, matemaatika ja elamuehitus, matemaatika võitluses usudogmadega, K. Marx ja matemaatika jne.

Lühivestlused, kommentaarid

Lühivestluseks või kommentaariks kulub aega 2—3 minutit. Uue materjali õpetamisel võiks õpilastele selgitada, kus ja kuidas seda teemat rakendatakse rahvamajanduses, tehnikas või teistes teadusharudes. Näiteks parim ja selgeim vahend erinevate tööde võrdlemisel saadud tulemuste näitamiseks on protsent. Andmed tuleks aga leida igapäevast elust, koolist (õppedukus klassis ja koolis, osavõtt ringide tööst jne.) või vanemate töökohtadest (koo- või kvartaliplaanide täitmine jne.).

Lineaarfunktsiooni $y=ax+b$ õpetamisel võiks näidata, et taksosõidu eest tasu arvutamine toimub valemi järgi, kus x on sõidetud kilomeetrite arv, a võrdub ühe kilomeetri sõiduhinnaga ja b on arv, mis näitab teenustasu. Analooiliselt arvutatakse tasu ka telegrammide saatmisel. Ruutfunktsiooni õpetamisel tuleks õpilasi tutvustada ruutfunktsiooni graafiku nende omadustega, mida kasutatakse optikas prožektorite valmistamisel. Tunnis saadud geomeetriateadmised on alustoeks väga paljudele töödele arhitektuuris, elamuehituses, maamõõtmises, põllumajanduses jne. Mitmed kogemustega matemaatikaõpetajad on oskuslikult seostanud elukutsevaliku probleemid oma aine, matemaatika õpetamisega.

Lühikeste märkustega peaks kommenteerima ka õpiku-, õpetaja või õpilaste koostatud ülesandeid. Sellist laadi lühivestluste ülesanne on tutvustada õpilasi matemaatikarakendusalaadega, aidata kaasa õpilaste põlutehnilise silmaringi avardamisele ja kutsevaliku küsimuste lahendamisele. Ei tohiks unustada kommenteerimast ka ratsionaalseid lahendusvõtteid. Kõike, mida võimalik, tuleks lasta peast arvutada. Peastarvutamise võtetest on matemaatikaõpetajatele täienduskursustel palju rääkinud Palupera 8-kl. kooli matemaatika vanemõpetaja Ove Karu. Tema koostatud on ka metoodiline abimaterjal õpetajatele.

Selleks et leida sobivaid näiteid igapäevaelust, rahvamajandusest või teadusest ja neid teadmisi õpilastele edasi anda, on vaja õpetajal end pidevalt täiendada, koguda andmeid oma kooli, rajooni, baasettevõtete või šeffmajandi kohta.

Graafikute, diagrammide ja tabelite kasutamine matemaatikatundides

Kui kaks eelmist töövormi aktiveerivad õpilast, siis graafikute ja diagrammide lugemine nõuab õpilastelt juba tihedat mõttetööd. Graafikuid ja diagramme võivad õpilased koostada ise, materjali selleks ilmub peale

õpiku küllaldaselt ajalehtedes, ajakirjades ja brošüürides. Raamatukauplustes on müügil vastavaid tabeleid. Mõningad näited.

1% XI viisaastaku elamuehituses vastab 5,3—5,4 miljonit ruutmeetrit elamispinnaale, mis on juba suur tööstuslinn, kus on 600 000—700 000 elanikku. 1% elektrienergiat 1985. a. on 1/3 1940. a. toodetud energiast, aga 1% kokkukohoidu elektrienergiast võimaldab toota 183 000 ruutmeetrit siidriiet, 533 000 tonni plastmassi, 414 000 trikoootodet. 1% kokkukohoidu mustmetalli kasutamisel viisaastaku viimasel aastal annaks nii palju metalli, et sellest saaks valmistada 100 000 autot «Ziguli». 1% metalli kokkukohoidu traktorite ja põllumajandusmasinate tootmisel viisaastaku viimasel aastal annaks võimaluse täiendavalt toota 8500 traktorit T-150 K. 1% materjalide kokkukohoidu ehitustel annaks võimaluse täiendavalt ehitada 1820 kooli 1,1 miljoni kohaga või 295 sanatooriumi 200 000 kohaga.

On selge, et sellised tabelid aitavad õpilastel paljudestki elulistest küsimustest paremini aru saada.

Ilmunud on tabeleid, mis näitavad toodangu mahtu meie maal päevas, tunnis või minutis, ja tabeleid, mis näitavad matemaatika kasutamist rahvamajanduses. Tabelitel «Geomeetriavormid meie ümber» näidatakse esemeid, masinaid ja ehitusi, mille koostisosadeks on koolis õpitud geomeetrilised kehad.

Ülesannete koostamine

Matemaatika õpetamisel on üks eesmärke seostada õpetatavat materjali võimalikult tihedalt meid ümbritseva eluga. See annab õpilastele ülesande lahendamisel kindla mõtlemissuuna, äratav huvi aine vastu. Võimaluse korral tuleks anda ülesandeid šeffettevõtte või kodukolhoosi töönäitajatest, tööeesrindlastest, lastevanemate saavutustest, edusammudest hariduse ja kultuuri alal, põllumajanduses ja tööstuses.

Arvutusoskuse andmise, loogilise mõtlemise, tähelepanu ja mälu arendamise kõrval suurendame õpilaste silmaringi, kujundame kõlbelsi ning esteetiliselt tõekspidamisi.

Soodsaid võimalusi arvuliste suuruste seostamiseks matemaatika õpetamisega pakub graafikute ja diagrammide kasutamine. Suure kasvatusliku tähtsusega on võrdlevad diagrammid, mis kajastavad šeffmajandi arengut, mehhaniseerimise kasvu, saagikust ja rahva olme järk-järgulist paranemist.

Näitematerjali kogumist tuleks alustada lähemast ümbrusest, kogutud andmed süstematiseerida ja säilitada kartoteegis, seda aga pidevalt täiendada ning uuendada. Ülesannete koostamisel võiks kasutada järgmisi allikaid.

■ Andmed oma kooli kohta: õpilaste arv üksikutes klassides (poiste ja tüdrukute arveerald); andmed ja mõõdud klassiruumi, kooli ja kooliümbruse kohta; õppeedukus klassiti ja kooliti; õpilaste osavõtt ringide tööst; õpilaste kuuluvus pioneeri- või komsomoliorganisatsiooni; õpilaste osavõtt koolidevahelistest konkurssidest, spordivõistlustest, olümpiaadidest jne.

■ Andmed šeffmajandi kohta: aastaplaan ja selle täitmine; vastuvõetud kohustused ja nende täitmine; põllu-, heina- ja karjamaa suurus; andmed saagikuse kohta; kariloomade arv liikide järgi; toodang; andmed põllumajandustehnikast; ehitustegevus; töötajate keskmine töötasu ja väljatöötatud tundide arv.

■ Andmed perioodikast; partei ja valitsuse direktiivdokumentidest: NLKP XXVI kongressi materjalid; NSV Liidu valitsuse otsused; statistilised andmed ajakirjandusest meie vabariigi ja kodurajooni/linna kohta; andmed riikidevahelise koostöö kohta.

■ Andmed kohaliku kultuurielu kohta: raamatukogufondide suurus liikide kaupa kooli ja kohalikus raamatukogus, lugejate arv, aasta jooksul laenutatud raamatute arv; andmed ringide tegevuse kohta kultuurimajas; andmed kino-, teatri-, kontserdi- jne. õhtute kohta kultuurimajas.

Ülesannete kaudu andmete esitamisega on võimalik näidata suuruste dünaamikat, nende suhtelist ja protsentuaalset vahekorda, saab esitada mitmesuguseid võrdusi mõistete «korda» ja «võrra» rakendamisel, lahendada võrrandeid, võimalik on igapäevase eluga seostada matemaatilisi mõisteid.

Ülesannetesse paigutatud näitajad jõuavad õpilase teadvusse palju kindlamalt kui mis tahes loengumaterjal.

Siin esitatud mõtted on üks võimalusi, mis aitavad tugevdada matemaatika õpetamise seoseid tegeliku eluga.

Temperatuuri mõiste ja ideaalse gaasi olekuvõrrand

VENDA PAJU,
füüsikakabineti juhataja

Täiustatud füüsikaprogrammi üks põhiprintsiipe on õppematerjali generalisatsioon, s. o. «...õppematerjali ja õpetamise meetodika selline valik, et põhitähelepanu oleks pööratud füüsikateaduse põhiprintsiipide, -teooriate ja -meetodite tundmaõppimisele, laia füüsikaliste objektide ja nähtuste ringi üldistamisele lähtesisukohtade ja seaduste alusel» (2, lk. 2).

Selle printsiibi realiseerimise seisukohalt pakuvad huvi ideaalse gaasi olekuvõrrandi ja gaaside seaduste käsitlemise teed 9. klassi füüsikakursuses. Nimetatud küsimuses on viimase 10—15 aasta jooksul arvatavasti rohkem diskuteeritud kui ühegi teise konkreetse teema käsitlemise üle.

1967. a. ilmunud füüsikaprogrammi projektis oli ette nähtud ideaalse gaasi olekuvõrrandi käsitlemine, lähtudes gaaside molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandist. Isoptsesside kohta kehtivaid seadusi — Boyle'i-Mariotte'i, Gay-Lussaci ja Charlesi seadust — pidi vaadeldama hiljem, olekuvõrrandi erijuhtudena. Sellist käsitlusviisi põhjendati vajadusega rakendada füüsika koolikursuses laialdasemalt deduktsioonimeetodit ning lühendada molekulaarfüüsika õppimiseks kuluvat aega. Niisugune käsitlus näitab õpilastele, et fundamentaalseid looduseadusi ei ole kuigi palju ning aitab vältida õpilaste mälu koormamist üksikfaktidega (7, lk. 96). Selline käsitlus määras ära ka kogu füüsikakursuse osa «Soojuse nähtused» struktuuri: vastavalt programmi projektile oli ette nähtud algul õpetada molekulaarkineetilise teooria põhialuseid ja alles seejärel termodünaamika küsimusi.

Kuid 9. klassi füüsikaõpiku autorid G. Mjakišev jt. ei pidanud sellist lahendust

mitmesugustel põhjustel sobivaks (vt. 4, lk. 22 ja 8, lk. 37). Peamine vastuargument oli järgmine. Peale molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandi

$$p = \frac{1}{3} m_0 n \overline{v_k^2} \quad (1)$$

läheb ideaalse gaasi olekuvõrrandi tuletamiseks vaja veel seost

$$\frac{m_0 \overline{v_k^2}}{2} = \frac{3}{2} kT. \quad (2)$$

Õpiku autorid väidavad, et seda valemit ei ole võimalik molekulaarkineetilise teooria põhjal tuletada ega võtta ka temperatuuri definitsioonivalemiks, sest sellest ei järeldu temperatuuri mõõtmisviisi: «... ei saa selgitada õpilastele, et termomeeter, näiteks meditsiiniline, mõõdab suurust

$$\frac{mv_k^2}{2} \text{''} \quad (4, \text{lk. 24}).$$

1971. a. ilmunud uues füüsikaõpikus olid autorid kasutanud teist, nn. traditsioonilist teed: algul käsitleti termodünaamika küsimust ja võeti kasutusele temperatuuri mõiste, seejärel vaadeldi eksperimentaalselt saadud faktidena Boyle'i-Mariotte'i ja Gay-Lussaci seadusi, tuletati nende põhjal Mendelejevi-Clapeyroni võrrand, vaadeldi selle erijuhuna Charlesi seadust ja alles seejärel käsitleti molekulaarkineetilise teooria põhialuseid. See käsitlus, mis on jäänud põhiliselt muutumatuks kuni tänapäevani, ei vastanud uuele füüsikaprogrammile. Et mitte seada õpetajaid raskesse olukorda, viidi 1971. a. see teema programmis vastavusse õpikuga.

Kuid enamik viimasel aastakümnel ilmunud füüsikaõpikute autoreid (vt. 3; 11; 12; 13) lähtusid gaasi olekuvõrrandi käsitlisesel siiski molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandist. Selline käsitlus on toodud ka uues füüsikaprogrammis, mistõttu see teema õpikus ei vasta programmile. Õpiku ja programmi vaheline kooskõla saavutatakse eesti õppekeeleaga koolides alles nelja aasta pärast, mil võetakse kasutusele 9. klassi õpiku ümbertöötatud trükk.

Täiustatud programmile vastava käsitlusviisi kasuks räägib ka asjaolu, et traditsiooniline meetodika ei suuda rahuldavalt defineerida temperatuuri mõistet. Temperatuuri kvantitatiivse määratluse aluseks võetakse selle mõõtmise termomeetri abil. Kuid iga termomeetri näit sõltub termomeetri valmistamiseks kasutatud ainete omadustest. Igasuguse aluseta oletatakse, et skaala võrdseteks osadeks jaotamise teel graduleeritud termomeetri näit sõltub temperatuurist lineaarselt.

Temperatuuri termodünaamilist definitsiooni ei ole keskkooli füüsikakursuses

muidugi võimalik anda. Kuid selle mõiste defineerimise aluseks võib võtta gaasi rõhu muutumise jääval ruumalal või ruumala muutumise jääval rõhul. Viimasele B. Buhhovtsevi jt. füüsikaõpikus viidataksegi. Paragrahvis 7, kus käsitletakse termodünaamilist tasakaalu ja temperatuuri mõistet, on öeldud: «Ilmnes, et erinevalt vedelikest paisuvad kõik hõrendatud gaasid — vesinik, heelium, hapnik jt. — soojendamisel ühesuguselt. Seetõttu kasutatakse füüsikas temperatuuriskaala määramiseks mingi koguse hõrendatud gaasi ruumala muutumise jääval rõhul» (1, lk. 22). Kuid hiljem vaadeldakse õpikus valemit $V = V_0(1 + \alpha t)$ eksperimendist tuleneva faktina, füüsikaseadusena, mitte aga temperatuuriskaalat määrava valemiga. Nagu I. Kikoin märgib, sarnaneb selline lähenemisviis teataval määral «... Abrakadabra linna kangelaste — kellasepa ja suurtükiväelase — käitumisega, mis seisnes selles, et kellasepa seadis oma kella 12-le sadamasse paigutatud suurtüki lasu hetkel, suurtükiväelane kontrollis aga oma kella sellesama kellasepa juures» (6, lk. 37).

Esitame järgnevalt ühe täiustatud programmile vastava temperatuuri mõiste ja gaasi olekuvõrrandi käsitlusvariandi, mis põhineb I. Kikoini katseõpikus esitatul, erinedes viimasest siiski küsimuste käsitluse järjestuse, rõhuasetuste ja energiaühikutes väljenduva temperatuuri absoluutse temperatuuriga sidumise meetodika poolest. Et uuele programmile vastavat käsitlust saab kergesti lülitada praeguse õpiku süsteemi, siis võib õpetaja seda soovi korral kasutada juba praegu. Sellepärast anname detailsema ülevaate.

1. Temperatuur. Termomeetri gradueerimine. Õpilastel on igapäevases elust ja füüsika algkursusest teada, et kui kaks erineva temperatuuriga keha kokkupuutesse viia, siis kandub siseenergia üle ühelt kehalt teisele. Teatud aja pärast siseenergia ülekande lakkab, saabub soojuslik tasakaal. Selles olekus on mõlema keha temperatuurid võrdsed.

Sellisest arutlusest järeldub temperatuuri põhiomadus (temperatuuri kvalitatiivne määratlus): *temperatuur on selline füüsikaline suurus, mis on üksteisega soojuslikus tasakaalus olevatel kehal ühesugune.*

Iga füüsikalist suurust peab olema võimalik mõõta. Kuidas mõõta temperatuuri?

Õpilastele meenutatakse vedeliktermomeetri gradueerimist ja selgitatakse nii saadud temperatuuriskaala põhilist puudust: selle järgi määratud temperatuur sõltub termomeetri valmistamiseks kasutatud ainete omadustest. Oletame, et me gradueerime kahe erineva vedelikuga, näiteks elavhõbeda ja glütseriiniga täidetud termomeetrid, jagedes mõlemal juhul jää sulamispunkti ja vee keemispunkti vahelise skaala osa sajaks

võrdseks osaks. Mõõtmisel osutub, et selliste termomeetrite näidud on täpselt ühesugused ainult sulava jää ja keeva vee temperatuuri mõõtmisel. Kõikide teiste temperatuuride mõõtmisel annavad need termomeetrid erineva näidu: kui elavhõbetermomeetri näit on 50°C , siis glütseriintermomeeter näitab $47,6^{\circ}\text{C}$. Selle põhjuseks on asjaolu, et erinevate vedelike soojuspaisumise seaduspärasused on erinevad.

Kuid me võime põhipunktide vahelise ala võrdseteks osadeks jaotamise teel gradueerida ainult ühe vedelikuga (näiteks elavhõbedaga) täidetud termomeetri. Kõikide teiste vedelikega täidetud termomeetrid gradueerime elavhõbetermomeetri järgi. Nende skaalad oleksid küll ebaühtlaste jaotistega, kuid kõik nad annaksid ühe ja sama keha temperatuuri mõõtmisel alati ühe ja sama näidu. Kuid selline temperatuuri-skaala seaks eelisolukorda ühe konkreetse aine (elavhõbeda), peegeldades selle füüsikalisi omadusi. Sellisel temperatuuri mõistel ei oleks kuigi sügavat füüsikalist sisu.

2. Temperatuur kui molekuli kaootilise liikumise keskmise kineetilise energia mõõt. Gaastermomeeter. Järgneva arutluse käigus püüame leida katseliselt suuruse, mis ei sõltuks konkreetsete ainete omadustest ja rahuldaks temperatuuri põhiomadust, s. c. oleks kõikidel üksteisega soojuslikus tasakaalus olevatel kehadel ühesugune. Selle suuruse võimegi võtta temperatuuri mõõduks.

Kirjutame molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandi kujul

$$\frac{3}{2} pV = N \frac{m_0 v_k^2}{2}, \quad (3)$$

kus N on gaasi molekuli koguarv ja V ruumala. Selle võrduse parem pool on kõikide molekuli kineetiliste energiatega summa. Kuna ideaalse gaasi molekuli vahelise vastasmõju energia on null, siis võrdub see gaasi siseenergiaga. 7. klassi füüsikakur-susest on teada, et keha siseenergia on seo-

tud keha temperatuuriga. Seetõttu pakub huvi valemis (3) esinevate suuruste katseline määramine. Võib-olla õnnestub sel teel leida suurus, mis on üksteisega soojuslikus tasakaalus olevatel gaasidel ühesugune.

Selle ülesande lahendamiseks kirjeldatakse I. Kikoini õpikus joonisel (vt. joonis 1) kujutatud katset. Kinnised, erinevate gaasidega täidetud manomeetritega ühendatud kolvid viiakse näiteks sulavasse jäässe asetades üksteisega soojuslikku kontakti. Pärast soojusliku tasakaalu saabumist mõõdetakse gaaside rõhud. Gaasi ruumala võrdub kolvi mahuga, molekuli arvu N võime leida valemist

$$N = \frac{m}{\mu} N_A, \quad (4)$$

kui mass m on määratud kaalumise teel.

Kirjeldataud katse ja paljud teised sellised katsed näitavad, et $pV \sim N$ ehk $\frac{pV}{N} = \text{const}$.

Rõhu ja ruumala korrutis jagatud molekuli arvuga on kõikidel soojuslikus tasakaalus olevatel gaasidel ühesugune.

I. Kikoin nimetab seda katseliselt saadud seadust tähtsaks loodusseaduseks (12, lk. 27). See seadus kehtib seda täpsemini, mida madalam on gaasi rõhk.

Valemist (3) järeldub, et

$$\frac{3}{2} \frac{pV}{N} = \frac{m_0 v_k^2}{2}. \quad (5)$$

Seega on kõikide soojuslikus tasakaalus olevate gaaside molekuli keskmine kineetiline energia ühesugune. Selle suuruse võimegi võtta temperatuuri mõõduks.

Füüsikas on temperatuur defineeritud järgmiselt: *keha temperatuuriks nimetatakse tema molekuli kaootilise kulgliikumise keskmist kineetilist energiat.*

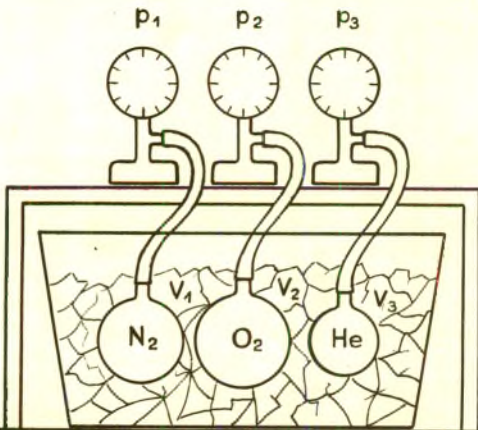
I. Kikoini katseõpikus (13, lk. 28) antakse sellele temperatuuri määramisele järgmine täiendav selgitus: „... me oleksime võinud temperatuuriks nimetada ka ruutjuurt molekuli keskmisest kineetilisest energiast või ükskõik millist funktsiooni sellest: need funktsioonid, samuti nagu molekuli keskmine kineetiline energiagi, on kõikidel soojuslikus tasakaalus olevatel gaasidel ühesugused. Kuid füüsikas kasutatakse just eeltoodud definitsiooni.“

Kui tähistada temperatuur tähega T^* , siis

$$T^* = \frac{m_0 v_k^2}{2}. \quad (6)$$

Nii defineeritud temperatuuri mõõtühikuks on džaul.

Temperatuuri mõõtmiseks võime kasutada manomeetriga ühendatud kinnist anumad, milles on gaas madalal rõhul. Anum viiakse soojuslikku kontakti keskkonnaga, mille temperatuuri soovatakse mõõta. Pärast soojusliku tasakaalu saabumist mõõdetakse rõhk ja arvutatakse valemite (4) ja (5) põhjal



temperatuur. Selliste mõõtmiste põhjal võib manomeetri skaala gradueerida temperatuurihikutes (džaulides). Saadud riista nimetatakse gaastermomeetriks. Gaastermomeetri järgi gradueeritakse teised termomeetrid, sealhulgas ka elavhõbetermomeetrid. Gaastermomeetri skaala ei sõltu kasutatava gaasi liigist.

3. Absoluutne temperatuuriskaala. Valemist (6) järeldub, et kui $\overline{v_k^2} = 0$, s. o. kui molekulide soojusliikumine on lakanud, siis temperatuur võrdub nulliga. See on madalaim võimalik temperatuur looduses. Sellepärast nimetatakse seda absoluutseks nulliks.

Füüsikas kasutatakse absoluutset temperatuuriskaalat. Selle skaala ühik kelvin (K) võrdub Celsiuse kraadiga ($^{\circ}\text{C}$), kuid nullpunktiks ei ole võetud jää sulamispunkt, vaid absoluutne null.

Järgnevalt tuleb leida T^* ja T vaheline seos. Nende temperatuuriskaalade nullpunktid ühtivad, kuid skaala jaotised on erineva väärtusega. Seega $T^* \sim T$ ehk $T^* = cT$, kus c on võrdetegur (arv, mis näitab, mitu džauli vastab ühele kelvinile). Võrdeteguri saab määrata ainult katseliselt. Korraldame eelkirjeldatud katse mingi gaasiga algul sulavas jääs ja seejärel keevas vees ning määrame

mõlemal juhul $T^* = \frac{3}{2} \frac{pV}{N}$. Katse tulemuseks saame

$$T_0^* = \frac{3}{2} \cdot 3,77 \cdot 10^{-21} \text{ J},$$

$$T_{400}^* = \frac{3}{2} \cdot 5,15 \cdot 10^{-21} \text{ J}.$$

Kui jagame nende temperatuuride vahe 100 K, saamegi otsitava võrdeteguri. Seega

$$T^* = \frac{T_{400}^* - T_0^*}{100 \text{ K}} T = \frac{3}{2} \cdot 1,38 \cdot 10^{-23} \frac{\text{J}}{\text{K}} \cdot T.$$

Õpilastele selgitatakse, et konstanti $k = 1,38 \cdot 10^{-23} \text{ J/K}$ nimetatakse Boltzmanni konstandiks. Seega

$$T^* = \frac{3}{2} kT \quad (7) \quad \text{ehk} \quad \frac{\overline{mv_k^2}}{2} = \frac{3}{2} kT. \quad (8)$$

Lõpuks jääb kindlaks teha t ja T vaheline seos. Selleks tuleb arvutada jää sulamispunkti väärtus kelvinites. Valemist (7) järeldub, et $T_0 = \frac{2}{3} \frac{T_0^*}{k}$.

Asendades arväärtustega, saame $T_0 = 273 \text{ K}$. Õpilastele selgitatakse, et täpsemad mõõtmised annavad tulemuseks $T_0 = 273,15 \text{ K}$. Seega

$$t = T - 273,15 \text{ K}.$$

4. Ideaalse gaasi olekuvõrrand. Gaaside seadused. Valemist (4), (5) ja (8) järeldub vahetult ideaalse gaasi olekuvõrrand kujul

$$pV = \frac{m}{\mu} N_A kT.$$

tähistades $N_A k = R$, saame Mendelejevi-Clapeyroni võrrandi $pV = \frac{m}{\mu} RT$.

Selle võrrandi analüüs ja konstandi R füüsikalise sisu selgitamine toimub traditsioonilisel viisil.

*

Mendelejevi-Clapeyroni võrrandist võib kergesti tuletada isoprotsesside kohta kehtivad seosed, nn. gaaside seadused. Eri autorid suhtuvad gaaside seaduste käsitlemisse erinevalt. O. Kabardin on seisukohal, et kui käsitleda füüsika koolikursuses molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandit, siis gaaside seaduste õppimine iseseisvate väidetena on loogiliselt õigustamatu, tarbetu (9, lk. 37). I. Kikoini katseõpikust on gaaside seadused täielikult välja jäetud (ühes näidisülesandes vaadeldakse ainult Boyle'i-Mariotte'i seadust). Seevastu N. Sahmajeви õpikus, kus samuti lähtutakse ideaalse gaasi olekuvõrrandi käsitlemisel gaaside molekulaarkineetilise teooria põhivõrrandist, vaadeldakse isoprotsesse väga detailselt: on toodud Boyle'i-Mariotte'i, Gay-Lussaci ja Charles'i seadused algkujul, andmed nende avastamise kohta ja isoprotsesside graafikud mitmes esitusviisis. Täiustatud füüsikaprogramm näeb ette isoprotsesside käsitlemise, kuid ei näita, millise põhjalikkusega seda teha. Seetõttu jääb see õpetaja enda otsustada.

Nagu kogemused on näidanud, on ülal esitatud käsitlusviis lühem ja aitab kokku hoida aega, mis tänapäeval on eriti oluline. Kuid antud juhul ei ole siiski õige rääkida gaasi olekuvõrrandi tuletamisest molekulaarkineetilise teooria põhjal, nagu omal ajal rõhutati. See käsitlus põhineb eksperimentaalselt avastatud $\frac{pV}{N} = \text{const}$. seadustel ja temperatuuri definitsioonil. Püüdes saada ideaalse gaasi olekuvõrrandit ainuüksi molekulaarkineetilise teooria põhjal, satuksime paratamatult Abrakadabra linna kangelaste olukorda.

(Kirjandus lk. 43.)

Bioloogia põhivara teadmiste- oskuste omandamisest

EVI KIIS,
loodusteaduste kabineti juhataja

NLKP XXVI kongressi aruandekõnes rahva-
hariduse kohta öeldu, õiglane kriitika käibel-
olevate kooliprogrammide ja õpikute aadres-
sil määrab meie töö suunad alanud viisaas-
takul.

Viimastel aastatel on ära tehtud suur töö
õppeprogrammide koormuse vähendamise ja
täiustamise suunas.

Täiustatud bioloogiaprogramm läheb eesti
õppekeelega koolides käibele 1982/83. õ.-a.,
vane õppekeelega koolides on see kasutusel
juba lõppenud õppeaasta sügisest. See on
andnud meile hea võimaluse tundma õppida
neid küsimusi, mis on üles kerkinud täius-
tatud programmi rakendamisega õpetajate
igapäevases töös.

Täiustatud programmis on põhiliselt säili-
tatud praegu kehtiva programmi sisu ja
õppematerjali struktuur, kuid on tugevdatud
programmi ideelist suunitlust ning metoodi-
list struktuuri. Seletuskiri annab täpse üle-
vaate eesmärkidest ja põhilistest didaktilis-
test ülesannetest.

Dialektilis-materialistliku maailmavaate
kujundamisel on bioloogias olulisel kohal
a) looduse terviklikkus, b) looduses valitsevad
seosed ja sõltuvused, c) looduse pidev arene-
mine ja muutumine, d) looduse kompleksne
kaitsmine ning loodusressursside ratsionaalne
kasutamine. Programmide täiustamise tingis
vajadus nüüdisajastada bioloogia õpetamist.
Teadusrevolutsioonis sündinud uued teooriad
kajastuvad ka koolibioloogias.

Uus programm annab rohkem võimalusi
arvestada õpilaste ealisi iseärasusi ning

teistes ainetes omandatud eelteadmisi, nende
rakendamist bioloogia eridistsipliinide õppi-
misel, koolide materiaalsel õppebaasi jm.

Programmidest on välja jäetud keerukaid
ainelõike, mille omandamiseks õpilased ei ole
ette valmistatud, eriti 5. kl. botaanikakur-
suses; 5. ja 6. kl. botaanika- ning 7. kl. zoo-
loogiakursuses on välja jäetud vähemolulist
materjali, anatoomilis-morfoloogilisi üksik-
asju, mis ei ole tihedalt seotud põhivara
mõistete kujundamisega. Samuti on välja jae-
tud teisi õppeaineid dubleerivad materjalid.

Programmis on viited (nurksulgudes) tee-
madele, mida käsitletakse ülevaatlikus kor-
ras: see on põhiteemat täiendav materjal,
mille omandamine ei ole õpilastele kohus-
tuslik.

Täiustatud programmi uudseteks osadeks
on ainetevahelised seosed, mis tuuakse välja
faktide, mõistete, teooriate ja seaduspära-
suste tasemel; programm annab suunad olu-
lise, s. o. teadmiste, oskuste ja vilumuste
põhivara kujundamiseks.

Rõhutamist leiab programmis iga teema
lõpul esitatud demonratsioonkatsete, labo-
ratorsete tööde, konkreetsete praktiliste
tööde loetelu ja vaatlused, mis avavad vas-
tava teema sisu ning muudavad aine käsit-
luse looduslähedaseks. Programmi praktilises
osas on välja jäetud need laboratoorsed tööd
ja demonratsioonkatsed, mida senini koo-
lides olulistel põhjustel (loodusliku materjali
säästliku tarbimise vajadus või vastava ma-
teriaalse baasi puudumine) ei korraldatud.

See ei tohi tekitada bioloogiaõpetajates ar-
vamust, et praktiliste tööde osatähtsus on
kahanenud. Otse vastupidi! Bioloogia õpetä-
mise põhimeetoditeks on vaatlus, eksperim-
ent, demonratsioonkatsed ning praktili-
sed tööd, nende osatähtsus nii tunnis kui ka
õppeekskursioonidel peab senisega võrreldes
suurenema.

Uudsed on programmis õpilaste teadmiste
ja oskuste hindamise juhendid. Kui seni oli
selles küllalt juhuslikkust — osa õpetajaid
hindas õpilaste vaatlusi, katseid ja praktilisi
töid, osa mitte —, siis täiustatud programm
annab täpsed hindamisnormid eraldi teoree-
tiliste teadmiste ja praktiliste oskuste tarvis,
mis ühtlustab õpilaste hindamist ning muu-
dab selle objektiivsemaks.

Möödunud õppeaasta maikuu algul toimus
Tallinnas üleliiduline bioloogia-alane semi-
narnõupidamine, kus üksikasjalikult analüü-
siti täiustatud programmide olemust ja sisu
ning seati põhiülesanded täiustatud prog-
rammide rakendamiseks.

Akadeemik I. Zverev rõhutas, et iga õpe-
taja peab programmi põhjalikult läbi tööta-
ma ning selle alusel looma oma kindla töö-
süsteemi. Programm (mitte õpik!) peab olema
õpetaja igapäevane töövahend.

Ta rõhutas, et elusloodust on vaja tundma
õppida seoses abiootilisega, on vaja kasutada
ainetevahelisi seoseid. Bioloogia õpetamine

peab toimuma maksimaalselt elava looduse tunnetamise kaudu, naturaalobjektide kasutamise ja õppetundides.

Bioloogiahariduse täiustamisel peab iga õpetaja arvestama programmi ökoloogilist, looduskaitse suunda. Sellele materjalile on õpikuis veel vähe tähelepanu osutatud.

Tundes kohalikke tingimusi, kooli ainelist baasi ja õpilaskontingendi eripära, saab õpetajaskollektiiv komplekselt lahendada ökoloogilise hariduse eesmärgi. Kogu looduskaitsealase kasvatuse süsteem peab tagama õpilastes huvi elusa looduse vastu, kasvatama kommunistliku moraali põhimõtetele vastavat suhtumist loodusesse ja loodusvarade säästlikku kasutamist. Vahetus kokupuutes loodusega tunnetab õpilane looduses valitsevat harmooniat, iga objekti ja nähtuse omapära, kordumatust, ilu. See on tähtis tegur õpilaste esteetilise meele kujunemisel.

Kogu mitmekesise ja ulatusliku materjali seas on bioloogia koolikursuses olulisemat ja vähemolulisemat, üldisemat ja konkreetsemat, õpilasi enamarendavat ja vähemarendavat, igale kursusele spetsiifilisemat ja üldbioloogilisi seaduspärasusi rohkem väljatoovat. Ulatusliku bioloogiateadmiste süsteemi omandamisel jääb oluline nn. põhivaraks, teisejärguline aga põhivara omandamist soodustavaks materjaliks.

Eeltoodust lähtudes töötab vabariiklik bioloogiakomisjon praegu kasutusel oleva põhivara ümber kooskõlas täiustatud programmiga ning koos programmiga ilmub uus juhend «Põhiteadmised ja oskused. Bioloogia».

Uues põhivaras on konkreetselt näidatud, missugust materjali on vaja omandada tundmise-eristamise tasemel, mida on vaja teada; loetletud on põhiteadmiste rakendamise oskused: osata tuua loodusest näiteid, osata selgitada, kirjeldada, iseloomustada. Eraldi on antud iseseisva praktilise töö oskused, millest bioloogias on esikohal vaatlemise, katsete tegemise ja õpikuga töötamise oskus.

Teadmiste ja oskuste põhivara tuleb õpilastel kujundada. Olulise omandamine peab leidma keske koha õppetunnis.

Akadeemik J. Babanski ütleb: «Kindel sihisuundus kõige olulisemale — see on 80. aastate õppetunni üks iseloomulikke jooni.»

Olulise eraldamise olemus seisneb õppematerjalist tuuma väljatoomises. Isegi siis, kui õppematerjal on lihtne ja õpilased saavad sellest kohe aru, tuleb arvestada unustamist, mis on eriti intensiivne uue õppimisele järgnevatel päevadel.

V. Palamartšuk väidab, et kui õppematerjal jääb diferentseerimata, siis unustatakse ka see oluline, mis peaks talletuma mälu. Ta peab olulise eraldamist keerukaks vaimseks tegevuseks, mis koosneb analüüsist ja sünteesist, abstraherimisest ja konkretiseerimisest.

Olulise läbitöötamisel peab jälgima, et ei katkeks loogilised seosed vähemolulise materjaliga. Õpetaja peab ise materjali eelnevalt selliselt läbi töötama, et loogilised seosed teisejärgulise informatsiooniga säiliks.

Bioloogiaõpikutes on õpitav tekst tihedas seoses õpiku illustatsioonidega (jooniste ja skeemidega), need täiendavad teineteist. Sagedi jääb tekst ilma vastavat joonist analüüsimata vähe arusaadavaks, seepärast peab õpetama õpilasi neid koos kasutama. Raske ja keeruka teema õppimisel tuleb aidata õpilastel leida oluline õpitavast tekstist ja seletatavalt joonistelt. Siinjuures on vaja arendada õpilaste iseseisva töö oskusi. Tavaliselt ei saavuta edu need õpetajad, kes ise olulise eraldavad, vaid need, kes õpetavad seda tegema õpilasi.

Olulise eraldamise ja meeldejätmise probleemidega kaasneb olulise kirjapaneku vajadus.

Meie vabariigi koolides on botaanikas (5. ja 6. kl.) ja zooloogias kasutusel trükitud töövihikud. Need sisaldavad erineva sisuga tööülesandeid, mis haaravad põhivara küsimusi. Kõigis koolides aga ei kasutata töövihikuid regulaarselt.

Olulise materjali omandamiseks ja süvendamiseks on soovitatav töövihiku ülesandeid täita kinnistamisel, mõnikord aga ka aine käsitlemise käigus, sõltuvalt mõistete ja terminite keerukusest ja aine käsitlemise meetoditest tunnis.

Leningradi koolides on bioloogiaõpetajad võtnud kasutusele nn. mõistetevihikud. Ka mõned meie vabariigi õpetajad kasutavad edukalt põhivaravihikut. Õpilasi tuleb õpetada vaatlema ja analüüsima nähtuste olemust, kusjuures peab arvestama, et bioloogiliste mõistete omandamine on tihedalt seotud praktiliste oskuste kujundamisega ning teaduslike meetodite praktilise tundmisega. See eeldab didaktika järjepidevuse nõude arvestamist, tuginemist varasemates klassides omandatule, selle mõningat kordamist ja süvendamist.

Kui koolis õpetab bioloogiat mitu õpetajat, siis peab igaüks eelnevalt endale selgeks tegema põhivara, mida õpilased on varem omandanud; eriti oluline on see üldbioloogia kui bioloogia üldistava kursuse õpetaja töös.

Bioloogia on õppeaine, mille teemad on tihedalt seotud ja ühtede teadmiste-oskuste heast omandamisest sõltub edasise omandamise tase.

Teatavasti võime oskused jagada 2 suurde rühma: 1) praktilise iseloomuga oskused, 2) tunnetusoskused. Bioloogia õpetamisel on need omavahel tihedalt seotud. Õpilase esimeseks ja oluliseks oskuseks on töötamine õpikuga. Alus sellele tuleb panna juba algklasside loodusõpetuse tundides, 5. ja 6. kl. botaanika õpetamisel peaksid aga kujunema juba kindlad harjumused, oskus õpikus orienteeruda, kasutada illustatsioonide teksti lahti-

mõtestamiseks ja täpsema ettekujutuse saamiseks, seletuste andmiseks joonistel ning skeemidel nähtu kohta. Õpilased peavad harjuma iseseisvalt õpikutekstist leidma seletust põhivara terminitele, mõistetele ja seaduspärasustele. Ka olulistele küsimustele vastuste leidmine on töö õpikuga. Keskastmes peaks lisanduma veel oskus töötada saatekirjandusega. Et neid oskusi õpilastes kujundada, selleks peab õpetaja tundide ettevalmistamisel hoolikalt läbi mõtlema, millist teemaosa anda iseseisvaks tööks, kuidas õpilasi selleks juhendada, kuidas kasutada õpikujooniste materjali seoses teiste näitvahenditega, kuidas juhtida õpilaste tähelepanu sellele, millist osa tunni põhivarast nad saavad õppida joonistelt ja skeemidelt.

Iseseisev töö õpikuga peab olema tihedalt seotud tööga naturaalnäitvahenditega. Mõistete sisu lahtimõtestamist tuleb konkretiseerida näidetega loodusest (võimalikult kõige lähemast kooli- ja koduümbruse loodusest), mis aitab õpilastes arendada bioloogia-alast mõtlemist.

Bioloogiaturundide ja tunnivälise töö põhi-meetodiks on vaatlus. Vaatlemisioskuse kujundamine õpilastes on pikaajaline järjepidev töö õpetaja juhendamisel. Õpetaja peab maksimaalselt aktiveerima õpilaste tööd: 1) juhtima tähelepanu sooritatavatele tegevustele; 2) demonstreerima erinevate vahendite kasutamise vajadust vaadeldava objekti täpsemaks nägemiseks; 3) andma juhendeid vaatlustulemuste lühikeseks ja täpseks ülesmärkimiseks; 4) õpetama vaadeldust järeldusi ja üldistusi tegema.

Nooremas astmes on soovitatav õpetaja otsesel juhendamisel seoste leidmine inimese majandusliku tegevuse ning looduskaitsega. Kui õpilastel on kujunenud juba kindlad töoharjumused vaatlemisel, võib neile anda ka iseseisvaid pikemaajalisi vaatlusülesandeid (kirjaliku vaatlusjuhendi või eelneva suulise juhendi alusel).

Selleks et täiustatud programmi edukalt rakendada, on vaja anda õpilastele suviseid vaatlusülesandeid. Maakoolidel on heaks välilaboratooriumiks kooliaed ja park, kolhoosi- või sovhoosipõllud, mets, niit või raba — olenevalt koolilähedasest loodusest. Linnakoolid saavad kasutada vaatluspaikadena linna üldisi haljasalasi, parke, kooliparki, linnalähedast metsa või linna lähedale rajatud õpperada. Hea on, kui koolil on oma looduse õpperada, kus on võimalik läbi viia kõik programmilised kui ka tunnivälised vaatlused.

Vaatlusülesandeid võib õpilastele jaotada grupiviisiliselt või individuaalselt.

Edukalt on meie koolide õpilased teinud iga-aastasi fenoloogilisi vaatlusi, millega alustatakse juba algklassides. Soovitatav on vaatluste temaatika bioloogia ja geograafia õpetajal koos läbi töötada, siis on võimalik loodusevaatlused ühendada ilmavaatlustega.

Üksikasjalikumaid juhendeid vaatluste meetodikast kui ka konkreetseid näiteid vaatluste planeerimiseks saab M. Rute koostatud brošüürist «Loodusvaatlused üldhariduskoolis» (Tln., 1981). See Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaanne peaks olema igas bioloogiakabinetis bioloogiaõpetaja käsiraamatuks.

Ekskursioonide ja fenoloogiliste vaatluste tegemiseks eri aastaegadel pakub kasulikke juhendeid A. Valsineri «Õppekäigud salumetsa» (Tln., 1977) ja peagi ilmuv V. Masingu «Õppekäik koolilähedasse metsa».

Täiustatud programm annab igas teemas ettenähtud vaatlused ja praktilised tööd, lisaks ka loetelu suvisteks vaatlusteks ja praktilisteks töödeks, mille täitmist peaksid õpetajad organiseerima juba käesoleval suvel.

Seepärast mõningatest suvistest **vaatlusülesannetest** lähemalt.

5. klass. Vaatlusülesandeid «Väetamise mõju kultuurtaimede kasvule, arengule ja saagile» sobib anda kodukolhoosi (sovhoosi) või šef-lusaluse majandi põldudel kasvatatavate teraviljade, kartuli või juurviljade kohta. Õpetaja peaks siin andma tööülesande konkreetsele õpilasarühmale ja kooskõlastama vaatlused vastava majandi agronoomiga.

Vaatlusülesande «Toitepinna suuruse mõju kultuurtaimede kasvule ja arengule» saab täita kooliaia juurviljaosakonnas või algklasside osakonnas tehtavate katsete põhjal (sõltuvalt algklassiosakonna katsepeenarde suurusest) või kolhoosi(sovhoosi)põllul.

Praktilised tööd:

1. Kooliaias kasvavate taimede varumine jaotusmaterjaliks.

2. Katsete korraldamine ja vaatluste tegemine kooliaias:

2.1. Kartuli paljundamine mitmel viisil (silmadega, idanditega, mugulate tippudega);

2.2. muldamise mõju mugulate arengule ja kartuli saagikusele;

2.3. varte kärpimise mõju viljakandvusele (kurgid jt. taimed);

2.4. külgvõsude kõrvaldamise mõju tomati küpsemisele;

2.5. külgvõsude kõrvaldamise mõju daalia õitsemise algusele ja õisikute suurusele;

2.6. peavarre kärpimise mõju dekoratiivtaimedel külgvõsude ilmumisele ja õitsemisaja piknemisele.

6. klass.

1. Loodusevaatluste tegemine ja nende kirjeldamine taimede elu tundmaõppimise kohta mitmesuguste kasvukohtade ökoloogilistes tingimustes; tähelepanekud taimede õitsemise, tolmlemise, viljade ja seemnete tekkimise kohta; mitmesuguste kasvukohaga seotud kohastumiste väljaselgitamine taimedel.

2. Katsete ja vaatluste tegemine kooliaias:

2.1. muldamise mõju kultuurtaimede arengule ja saagile;

2.2. idanevate tomatiseemnete ja idandite

karastamise mõju tomati saagikusele ja kül-
makindlusele;

2.3. mustsõstra vegetatiivne paljundamine
eesmärgiga selgitada kõige efektiivsem pal-
jundamisviis;

2.4. kultuurtaimede tähtsamate sortide tund-
maõppimine, kohalikes tingimustes tähtsa-
mate põllumajanduskultuuride kasvatamine,
taimede arengu vaatlemine.

3. Vaatlused zooloogias: suvised ülesanded:
mets- ja koduloomade vaatlemine ning hool-
damine. Vaatlustulemuste vormistamine.

Kahjurputukate ja nende poolt kahjus-
tatud taimede kollektsiooni koostamine (vas-
tavalt vajadusele).

7. klass. Suvised vaatlused:

1. Putukate mitmekesisus looduses, nende
käitumine.

2. Lindude vaatlused kohaliku ökoloogilise
rühma näitel (pargi-, aia-, niidu-, põllu-,
metsalinnud).

3. Tundma õppida kodukoha majandi linnu-
ja loomakasvatust. Põllumajandusloomade
tõuaretus.

4. Loomariigi esindajate praktiline tundma-
õppimine loomaaias, loodusmuuseumis, zoo-
loogiamuuseumis või koduloomuuseumis.

Tegelikult elust ilmneb, et õpilased ei
omanda kohe praktiliste oskuste kindlust
(näiteks mikroskoobi kasutamine 5. klassis
jm.), seepärast peab õpetaja lähtuma konk-
reetsest klassist, konkreetsetest õpilastest ja
vajaduse korral õpilastel kordavalt süven-
dama omandatud oskusi. Ka vaatlus- ja
praktiliste tööülesannete andmisel tuleb õpi-
lastele läheneda individuaalselt ning anda
neid sõltuvalt kohalikest võimalustest.

Aktiivse eluhoiaku kujundamisel on tähtis
õigesti organiseerida töökasvatust. Eeltoodud
tööoskuste väljakujunemine õpilastel on esi-
algseks ettevalmistuseks lülitumisel töösse
rahvamajanduses.

Oskus töötada põllumajanduses, hooldada
taimi ja loomi, õppida lihtsamaid töövõtteid
kooliaias — taimede istutamist, külvi, hool-
dustöid —, kõik see on praktilise väärtusega
noore inimese edaspidises elus.

NLKP XXVI kongressi materjalides on
rõhutatud kaadri ettevalmistamist põlluma-
janduse ja tootvate majandusharude jaoks.
Bioloogiaõpetajatel on häid kogemusi mitme-
suguste ainega seotud elukutsete tutvusta-
miseks. See töö peaks igas koolis kulgema
klassist klassi seostatult omandatavate tead-
miste-oskuste-vilumustega.

Kokku võttes võib öelda: täiustatud prog-
rammis rõhutatakse bioloogiakursuse üksik-
osade põhisisu, bioloogiahariduse ökoloogilist
ja polütehnilist suunda, tähelepanu on kas-
vataval ja arendaval õpetusel.

Kirjandus

Kõiva, H., Kärk, K. Metoodiline juhend
botaanika õpetamiseks V ja VI klassis. Tln.,
1979.

2. Rute, M. Loodusvaatlused üldharidus-
koolis. Tln., 1981.

3. Бабанский Ю. К. О специфике ис-
следования проблем оптимизации процесса
обучения. — «Советская педагогика», 1980,
№ 12.

4. Министерство просвещения СССР —
Программы средней школы. Биология. М.,
1981.

5. Паламарчук В. Ф. Школа учит
мыслить. М., «Просвещение», 1979.

6. Пономорёва И. Н. Экологические
понятия, их система и развитие в курсе
биологии. Л., 1979.

(39. lk. järg.)

Kirjandus

1. Бухховтсев, В., Климонто-
витš, J., Мякишев, Г. Фүүсика IX—X
klassile. Tln., 1981.

2. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtu-
kooli programmid. Фүүсика. Astronoomia.
Tln., 1981.

3. Гончаренко С. У., Воловик П. Н.
Физика. Учебное пособие для 9 класса ве-
черней (сменной) средней общеобразова-
тельной школы. М., 1981.

4. Буховцев Б. Б., Климонтович
Ю. Л., Мякишев Г. Я. Новое учебное
пособие для IX класса. — «Физика в
школе», 1971, № 1.

5. Кабардин О. Ф. Из опыта препода-
вания в IX классе раздела «Молекулярная
физика». — «Физика в школе», 1975,
№ 1, 2.

6. Кикоин И. К. Некоторые вопросы ме-
тодики изложения молекулярной физики
в IX классе — «Физика в школе», 1980,
№ 5.

7. Методика преподавания физики в сред-
ней школе. Молекулярная физика. Основы
электродинамики., М., 1975.

8. Мякишев Г. Я. О различных спосо-
бах вывода уравнения состояния идеаль-
ного газа в курсе физики средней школы. —
«Физика в школе», 1980, № 5.

9. Преподавание физики и астрономии в
средней школе по новым программам. По-
собие для учителей. Под ред. Л. И. Резни-
кова. М., 1970.

10. Шахмаев Н. М. Элементарный курс
физики. Часть 2. Экспериментальный учеб-
ник IX класса средней школы. М., 1979.

11. Физика. Перевод с английского. Под
ред. В. С. Ахматова. М., 1965.

12. Физика. Пробный учебник для IX
класса средней школы. Под ред. академика
И. К. Кикоина., М., 1979.



KOOLIEELNE KASVATUS

Seminarid metoodilise töö vormina koolieelsetes lasteasutustes

ASTA ROHTLA,
koolieelsete lasteasutuste
kabineti metoodik

Koolieelsete lasteasutuste pedagoogilise kaadri kutsealase meisterlikkuse tõstmisest oli juttu «Nõukogude Kooli» 1980. a. 11. numbris. Rääkisime seal ka sellest, et arvestades kaadri erinevat haridustaset, töölaseid kogemusi ja huvisid, on peamine enesetäiendamine iseseisev töö metoodilise kirjandusega. Paljud lasteasutused on aga huvitatud ühisest täienduskoolitusest. Seda nimelt juhtudel, kui tuntakse end ebakindlana jooksva aasta põhiülesannete lahendamises, kui olakse baasasutuseks teatud õppe-kasvatustöö küsimustes, tehakse tööd süvendatult või

tahetakse evitada teiste töökogemusi.

Sellistel juhtudel on kõige sobivam töövorm lasteasutustesisesed seminarid, mille probleemistik valitakse õppeaasta alguses, arutatakse ühiselt läbi ja lülitatakse üldtööplaani. Seejärel koostatakse seminari konkreetne tegevusplan, määratakse orienteeruvad tähtajad. Seminari sisu võib olla nii teoreetilise kui ka praktilise suunitlusega. Teoreetilisel õppusel arutatakse iseseisvalt läbi töötatud kirjandust või kuulatakse ettekandeid ning üldistusi selle küsimuse kohta ilmunud metoodilisest kirjandusest. Praktilisel õppusel omandatakse tööoskusi (erinevaid joonistamistehnikaid, konstrueerimisvõtteid, kudumis- ja heegeldamisvõtteid, liikumist jms.).

Seminaride lõppeesmärgiks peab olema lastega tehtava õppe-kasvatustöö parendamine. Kui seminari sisu on mahukas ja töö kestab pikemat aega, on otstarbekohane hakata saadud teadmisi igapäevases töös rakendama kohe.

Seminaris omandatud teadmised ja oskused muutuvad tihti lasteasutuse eesrindliku kogemuse aluseks.

Seminaride korraldamise abistamise eesmärgil mõned soovitusel teemade valikuks ja nende sisu lahtimõtestamiseks.

I. Laps tuleb lastesõime

1. Imiku ja maimiku anatoomilis-füsioloogilised iseärasused.
2. Ülemiste hingamisteede ehituse iseärasused ja haigestumisvõimalused. Nakkuskaitse, selle vajalikkus.
3. Kohanemiskasvatus, nende põhjused. Kuidas aidata lapsel kiiremini kohaneda?

II. Päevarežiim

1. Une ja virgeaja õige vaheldumine. Toiduajad, nendest kinnipidamise vajadus. Lapse tegevus virgeajal. Oues viibimine.
2. Laste füsioloogiliste vajaduste ja kasvatustlike mõjutuste seos. Lapse positiivse suhtumise kujundamine päevarežiimist kinnipidamisse (sõmine, magamaminek, tualett jne.). Arendada laste tegutsemisaktiivsust.

III. Liikumine

1. Lapse liigutuste ja emotsioonide õigeaegne areng. Elurõõm ja aktiivne liikumine on vajalik normaalseks arenguks.
2. Liikumist soodustavate vahendite ja mänguasjade olemasolu rühmatoes, nende ohutus lastele ja kasutamisoskus.
3. Laste kehalise arengu analüüsimise metoodika, tulemuste arvestamine kasvatustöös.
4. Laste liigutuste arendamine, individuaalsete iseärasuste arvestamine.

IV. Lapse tegevuse psühholoogiline iseloomustus

1. Lapse mängu üldine iseloomustus. Mängu süžee ja sisu. Mängu neli arenguetappi. Laste suhete mitmekülgne mängus. Laste suhete psühholoogilised plaanid. Lapse isiksuse arengu sõltuvus mängust.
2. Lapse produktiivne tegevus, mis sisaldab

tööd ja õppimist. Produktiivse tegevuse arendamine. Iga tegevuse spetsiifika. Kujutav ja konstruktiivne tegevus. Õppimise ja töö iseärasused.

V. Isiksuse areng koolieelses eas

1. Mida tähendab areng? Arengunäitajad. Arengutegurid.

2. Suhted eakaaslastega, nende mõju lapse isiksuse arengule. Isiksuse areng psüühilise konflikti situatsioonis. Mitmekülgse tegevuse mõju.

3. Vajalikud tingimused laste heaoluks lasteaias.

VI. Tundmuste kasvatamine

1. Mis on emotsioon? Tundmuste osa inimeste elus. Väikelaste tundmused.

2. Kas on võimalik tähepanelikkuse, headuse ja seltsivuse kasvatamine? Kuidas seda teha?

VII. Harjumuste kujundamine koolieelses eas

1. Harjumuste ja vilumuste osa lapse elus, nende kujundamise tingimused.

2. Kust tulevad halvad harjumused, kuidas neist vabaneda?

3. Õige päevarežiimi vajalikkus.

4. Hügieeni- ja käitumisharjumuste kujundamine. Harjumuse osa iseloomu kujunemises.

VIII. Kõbeliste tundmuste arendamine

1. Moraalimõisted väikelaste arusaamades — mis on hea ja mis on halb?

2. Millal õpetamine muutub kõbelise kasvatuse vahendiks?

3. Laste kirjanduse osa lapse kõlblusnormide kujundamises. Arendada soovi sarnaneda positiivse kangelasega.

4. Probleemsituatsioonide lahendamine ja vajaduse korral nende loomine, et näidata lastele kätte õige käitumisvõimalus. Enesekontrolli ja enesehinnangu kujundamine. Eetilised vestlused.

IX. Positiivse töössesuhtumise kasvatamine

1. Töö kui inimkonna eksisteerimise vahend. Tööarmastuse kasvatamise vajalikkus ja võimalused.

2. Mina ise-soovi tekkimine — töökasvatuse õige algusperiood.

3. Lapse võime kehaliseks ja vaimseks pingutuseks, soov olla kasulik teistele. Vastutustunde arendamine igapäevaste ülesannete täitmisel kui positiivse töössesuhtumise kasvatamise alus.

X. Laste liikumisaktiivsus vabal ajal

1. Laste liikumisaktiivsus — tähtis arengutingimus.

2. Liikumisvõimaluste mitmekesisus. Liikumis- ja spordivahendite olemasolu, laste oskus neid kasutada. Kasvataja juhtiv osa.

XI. Laste iseseisev kujutav looming

1. Kujundilise eneseväljenduse vajalikkus. Laste looming kui arengu põhitegur.

2. Fantaasia kui loomingulise aluse arendamise võimalused.

3. Kujutava loomingulise mitmekesisuse laste-

aias. Laste kujutava loomingulise ühendamise võimalused muusika, luule, lavastusmängudega.

XII. Õpetamise meetoodika

1. Teadmishimu, selle arendamine. Iseseisev avastamisrõõm — peamine huvi äratamise tagatis.

2. Lapse aktiivsuse ja iseseisvuse arendamine, arvestades ja tundes laste loogikat.

3. Probleemsed ülesanded, ülesanded kindlate tingimustega, nende iseseisev lahendus. Laste loovuse arendamine.

4. Saadud teadmiste ja oskuste iseseisev rakendamine sobivates tingimustes, selle oskuste arendamine.

Õppeaasta lõpul, kui seminaril saadud mõtted on praktikas ära proovitud, tuleb teha kokkuvõtte, näidates kasvandike teadmiste- ja oskuste kasvu dünaamikat, mis on tehtud töö tulemuseks. Asjakohane on lugeda järgmisi kirjastuse «Valgus» väljaandel ilmunud teoseid:

1. V. Bondarevski. Vestlusi enesekasvatusest. Tln., 1981.

2. L. Keres. Lapse tervishoid. Tln., 1971.

3. A. Kureniit. Tahte kasvatamine. Tln., 1976.

4. E. Koemets jt. Psühholoogia ja pedagoogika alused. Tln., 1981.

5. A. Lunge. Tundmuste kasvatamine. Tln., 1972.

6. A. Lunge. Emotsioonide psühholoogia. Tln., 1980.

7. V. Pinn. Emotsioonid ja pedagoogika. Tln., 1975.

8. B. Spock. Teie laps. Tln., 1978.

9. I. Pilv ja H. Sarapuu. Imiku ja väikelapse ABC. Tln., 1972.

10. H. Sarapuu. Laps ja lelut. Tln., 1977.

Kirjastuse «Eesti Raamat» väljaandel ilmunud Holger Puki raamatut «Kuidas toimid sina?» Tln., 1979.

ENSV HM ja VÕT-i väljaandeid:

1. E. Lootsar, A. Rohtla. Ideoloogilisest kasvatusest koolieelsetes lasteasutustes. Tln., 1978.

2. E. Lootsar. Kultuur-hügieeniliste harjumuste kasvatamine. Tln., 1977.

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi väljaandeid:

1. I. Ebber. Tarbed. Tln., 1976

2. I. Ebber. Materjale psüühika terviklikkusest ja selle avaldumisest. Tln., 1981.



KOOLIMUUSIKA NR. 7

Koolikooride homsest päevast

ARVO SAAR,
kunstilise kasvatuse kabineti
juhataja

Uue põlvkonna kommunistlikul kasvatamisel, isiksuse kõigekülgsel arendamisel on muusikaõpetus tähtis esteetilise kasvatuse vahend. Süsteempärase muusikaõpetuse kaudu saab tundma õppida maailma progressiivset muusikakultuuri, NSV Liidu rahvaste klassikalist muusikapärandit ja rahvaloomingut. Koorid, orkestrid, ansamblid ja tegelemine muusikaga arendavad õpilaste muusikavõimeid, rikastavad õpilaste tundeelu ja maitset ning äratavad muusikahuvi. Muusikaajaloo ja -teooria aluste tundmine arendavad õpilaste intellektuaalseid omadusi ja panevad aluse muusikalise kirjaoskuse omandamisele.

Klassivälises muusikakasvatuses jääb õpilasi kõige hulgalisemalt haaravaks ja kasvatavaks töövormiks koorilaul. Lubatagu just selle töövormi meetodilisest jälgimisest tulevatel tähelepanekutel põgusalt peatuda.

Oleme üleliiduliselt tunnustatud koorilaulutraditsioonidega vabariik. Koorilaulust on meil saanud üldrahvalik kunst. Selles on meie jaoks midagi väga omast ja sõnulseletamatut, mille üle oleme pisut uhkedki. Kuid on ka päris selge, et saavutatu ei tohi meid uinutada, sest täielikuks rahuloluks pole kunagi põhjust — alati saab kõike senisest paremini teha. Alljärgnevas mõtteid selle üle, kuidas meie vabariigis on korraldatud koorilauljate kasvatamine — mis on siin head ja mis vajab täiustamist.

On tuntud tõsiasi, et meie koorimuusika areng on tihedalt seotud koolimuusika tasemega. Meeldiv on tõdeda, et viimasel kümnendil on koolimuusika teinud meie vabariigis tubli sammu tõusu suunas — seda eriti õpilaste muusikalise kirjaoskuse arendamisel. Pole kahtlust, et professor Heino Kaljuste juurutatud relatiivne noodilugemise meetod andis muusikaõpetajatest koorijuhtidele hea abivahendi tõstmaks kooli koorimuusika kvaliteeti. Meie igapäevane koolipraktika on veenvalt tõestanud relatiivse meetodi tõhusust. Tänu uuele meetodile on oma töös saavutanud silmapaistvaid tulemusi paljud meie vabariigi muusikaõpetajad (Ilme Indas, Epp Liiksaar, Kadri Leppoja, Raissa Sagal jpt.). Üldjuhul laulavad relatiivse meetodi abil töötavad koolikoorid väga intonatsioonikindlalt — võimaldab ju antud meetod õpetajal läheneda intonatsiooniprobleemidele teadlikumalt.

Milles seisneb teadlik intoneerimine?

Olgu siin toodud õpetajale mõned soovitusel.

Muusikaõpetajast koorijuht peab teadma, et duur-helilaadis tuleb III ja VII astet nii tõusvas kui ka laskuvas suunas intoneerida kõrgelt. Eriti sageli kipub III aste akordis madalaks jääma. Samuti tuleb erilist tähelepanu pöörata II astme laulmisele ja seda just laskuvas suunas nii duur- kui ka moll-helilaadis.

Puhtalt laulmist ohustavad veel teisedki asjaolud.

Väga sageli lubavad õpetajad laulda kooril forsseeritud laulumaneeriga, mis põhjustab intonatsioonilist kõikumist. Tavaliselt tõuseb forsseeritud tooniandmisega koori intonatsioon ja kannatab tugevasti häälekultuur.

Helistikul on omadus teatud aja jooksul «väsida», mille tõttu laulud ei taha püsida õiges helistikus — tavaliselt kipuvad vajuma. Et seda vältida, tuleb aeg-ajalt helistikku muuta; soovitatav on võtta kõrgem helistik. Nähtud vaev tasub end, sest puhas intoneerimine tagab koorile alati hea kõlavuse.

Tore on, et peaaegu igas meie vabariigi koolis töötab mudilas- ja lastekoor, mis on kahtlemata suur saavutus meie koolimuusikas.

Rahul ei saa olla poiste-, nais- ja segakooride olukorraga: neid koore on lihtsalt vähe. Tallinna 29-st eesti õppekeelega keskkoolist on segakoore vaid kuues koolis.

Mida võtta ette olukorra parandamiseks? Kõigepealt peaks kooli juhtkond ilmutama suuremat nõudlikkust. Muusikaõpetajatelt tuleb senisest rohkem nõuda kooritööd. Ei saa loomulikkuks pidada, kui koolis on kvalifitseeritud, sageli kõrgema haridusega muusikaõpetaja, kuid koorid ei tööta. Koorikollektiivid on ju hea õppe-kasvatustöö vorm, seda tuleb ära kasutada. Koolis on vaja luua ka kooritööks soodne õhkkond.

Meeldiv on, kui kooli juhtkond leiaks aega osaleda kõikides oma kooli kooride üritustes. Sellega näitaks ta heatahtlikku huvi kooritöö vastu. Eeskujuna võib nimetada Tartu 5. keskkooli direktorit Helve Raiki. Kindlasti peaks koorilaulul ka tunniplaanis oma koht olema. Kahjuks on koole, kus seda vajalikku nõuet ei suudeta täita. Koorile tuleb leida esinemisvõimalusi väljaspool oma kooli. Kõik see aitab kaasa koorilaulu populaarsuse tõusule õpilaste hulgas. Pole paha, kui Haridusministeerium leiaks võimalusi koolijuhte hinnata ja stimuleerida selle järgi, kuidas tema koolis koorid töötavad. Maestro Gustav Ernesaks on öelnud, et koolikooril on muusikaõpetaja ja direktori nägu. Selles ütluses peitub sügav tõde.

Suure nõudlikkusega peab muusikaõpetaja suhtuma laulude valikusse. Need peaksid olema jõu- ja eakohased. Julgen väita, et hea, noori kõitev repertuaar on kooritöös pool võitu. Häid laule laste- ja poistekoorile on meil piisavalt, raskem on olukord nais- ja segakooride repertuaariga. Eriti suurt puudust tunnevad õpetajad headest tänapäeva-teemalistest lauludest. Palju saab ära teha vastloodud Kooriühing.

Omaette probleem on keskkooli noormeeste haaramine kooritöösse. Kahju, kui vanemate klasside poisid jäävad laulmisest eemale. Iga keskkool peaks looma segakoori.

Viimase aasta andmete põhjal võib täheldada segakooride arvu kasvu. Kahtlemata näitab see segakoorilaulu populaarsuse tõusu keskkooliõpilaste hulgas. Seda nähtust tuleb igati toetada. Muusikaõpetajate kooritöölase kvalifikatsiooni tõstmise huvides oleks vaja hakata suviti korraldama muusikaõpetajatest koorijuhtide seminarkokkutulekuid. Sellised kokkusaamised on eriti vajalikud laulupeo-eelsel aastal. Kindlasti peaks see üritus haarama kõiki muusikaõpetajaid, kes koolikoori-

dega tegelevad. Siis saaks läbi töötada tulevase laulupeo repertuaari, tutvuda uusima loominguga, saada dirigeerimisalast konsultatsiooni.

Laulude õppimine peaks kindlasti toimuma õigetel metoodilistel alustel, s. t. relatiivse noodilugemismeetodi abil.

Meie vabariigi kümnes üldhariduskoolis töötavad süvendatud muusikaõpetusega klassid — ja eranditult kõik nad on koorikallakuga. Oleks äärmiselt oluline, et muusikaline kallak kõikides mainitud koolides kestaks õppeaja lõpuni. Seda vajadust näitavad ilmekalt Tallinna 22. keskkooli silmapaistvad saavutused haritud koorilauljate kasvatamisel. On ju meile kõigile tuntud segakoor «Noorus» välja kasvanud Ene Üleoja käe all just sellest koolist. Suure perspektiiviga on ka Tartu 7. keskkooli kooriklassid, mis kasvavad välja süvendatud muusikaõpetusega klassidest. Selles koolis on mehine, kvalifitseeritud kaader, mis annab alust lootma lähemal ajal juba väga häid tulemusi meie vabariigi koorilauljate kasvatamisel.

Kooli muusikaõpetuse kabinet

KOIT KIRBER,
Keila 1. keskkooli
muusikaõpetaja

Meie vabariigi üldhariduskoolides on toimunud üleminek kabinetüsteemile, et tõsta õppedistsipliinide õpetamise efektiivsust.

Kabinetsüsteem on õpetaja seisukohalt hea võimalus õpetada oma ainet hästi, õpilase seisukohalt aga alati mitte. Peavad ju õpilased suurtes koolides rändama IV korruselt I-le, jne. Viimasel ajal on palju räägitud sellest, et õpilastel ei teki oma klassi tunnet, oma klassikollektiivi. Kabinetsüsteem soodustab kooli ainekabinetide mööbli rikkumist, sest ühe päeva jooksul istub kabinetis ühe laua taga võib-olla 7 eri õpilast. Mõningaid raskusi valmistab ka ruumi koristamine ja üldine korrashoid. Selles on palju ära teha ainekabineti juhatajal. Jättes kõrvale kabinetüsteemi miinuspoole, peatume plusspoolel.

Lauluklassi nime all on eksisteerinud muusikaõpetuse kabinetid juba aastakümneid. Ei saa ju lauluõpetaja nii vajalikku instrumenti nagu klaver igasse klassi kaasa võtta. Seega peab ka tulevikus jääma kindel ruum — muusikaõpetuse kabinet.

Kirjutises püüan anda mõningat abi muusikakabineti väljaehitamises väheste kogemustega noortele õpetajatele. Paarikümne aasta jooksul on tulnud tegelda 3 eri muusikaõpetuse kabineti väljaehitamiseega. Olen seejuures tutvunud kõigi Harju rajooni koolide kabinetidega, samuti saanud ideid lõunanaabritelt Läti NSV koole külastades.

Paljudes koolides jätavad klassiruumid kujunduselt soovida. Oma kõledusega ei meelita need õpilast ega õpetajat sinna sisenema. Ei tohi unustada, et kasvatus töö on küllaltki tähtsal kohal **kasvatamine ruumi kaudu**. Miks me ei peaks tõsiselt muret tundma ja hoolitsema oma töökoha

est, et sinna oleks igal hommikul hea minna.

Aja jooksul saab ruumi remontida, täiendada ja uuendada ekspositsiooni, vahetada välja mööblit. Ajanõuetele vastava kabineti väljaehitamine ei ole mõne nädala ega ka ühe aasta töö. See võtab rohkem aega, sest tegeleme sellega oma põhitöö kõrval. Oulise on see, et koorid hästi laulaksid ja orkestrid hästi mängiksid. Et enamik lauluõpetajaid on naised, siis tekivad ehitustöödega endastmõistetavad raskused. Lauluõpetaja on muusikakabineti väljaehitamise organiseerija. See ongi kõige raskem, mille kohta ei saa retsepti anda. Sõltub see ju kohalikest oludest ja tingimustest.

Põhinõuded kabineti projekteerimisel: peab arvestama kabineti (ruumi) koormust (ka perspektiivselt) ja mahutavust, vahendite paigutamise võimalusi (otstarbekust ja käepärasust), kooli spetsiifikat ja vajadusi.

Koolides, kus on võimalik, tuleks ehitada spetsiaalne orkestriklass koos vastava sisustusega. Harju rajoonis on niisugused orkestriklassid Saku ja Keila 1. keskkoolis.

Kabineti ehitamise organiseerimine

Kui koolis on leitud sobiv klassiruum muusikaõpetuse kabineti jaoks (soovitav oleks, et see asuks aula läheduses), on vaja teha üldprojekt ja hiljem detailsemad tööjoonised. Siin saab kasutada tööõpetuse ja kunstiopetajate abi.

Sobiv aeg kabineti ehitamiseks oleks koolivaheaeg ja juunikuu pärast õppetöö lõppu. Enne seda peavad olema tehtud kõik ettevalmistustööd. Ehitamisel saab toetuda vanemate klasside õpilastele, kellel on vaja teha ÜKT tunde, kooli majandusjuhatajale, tööõpetuse õpetajale, šeffidele ning lastevanematele.

Ruum peab olema valgusrohke, hästi ventileeritav ja heliisolatsioon mõttes topeltustega (kui vaja ja võimalik). Seinad värvime heledamates pastelltoonides õli- või lateksvärviga. Kindlasti peavad olema ka kardinad, mis lisavad hubasust ja vähendavad ruumi kajavust. Samuti tuleb leida ruumi pimendamise võimalusi läbipaistmatute kardinade või musta paberiga.

Kabineti kujundus sõltub õpetaja maitsest ja võimalustest. Seintel võiksid olla heliloojate portreed ja nende all, kui seinte pind võimaldab, stendid vahetatavate materjalidega, info jm. Viimasel ajal on kasutatud ka värvidiapositiividest tehtud neonreklaam-vitriine. Siia sobiksid fragmendid kooridest, ansamblistest, orkestritest, kooli tuntud laulu- ja pillimeestest. Muusikakabinet koolis kujunegu kogu muusika-alase klassivälise töö keskuseks.

Veel on kujunduses võetud kasutusele ka seinamaale-pannoosid. Võimalik on vabale tagaseinale maalida (õli- või guaššvärvi-dega) epidiaskoobilt projitseerituna antiikaja pillimehi, Tallinna laululava, laulvaid lapsi jm. Vastavasisulist pildimaterjali leiab.

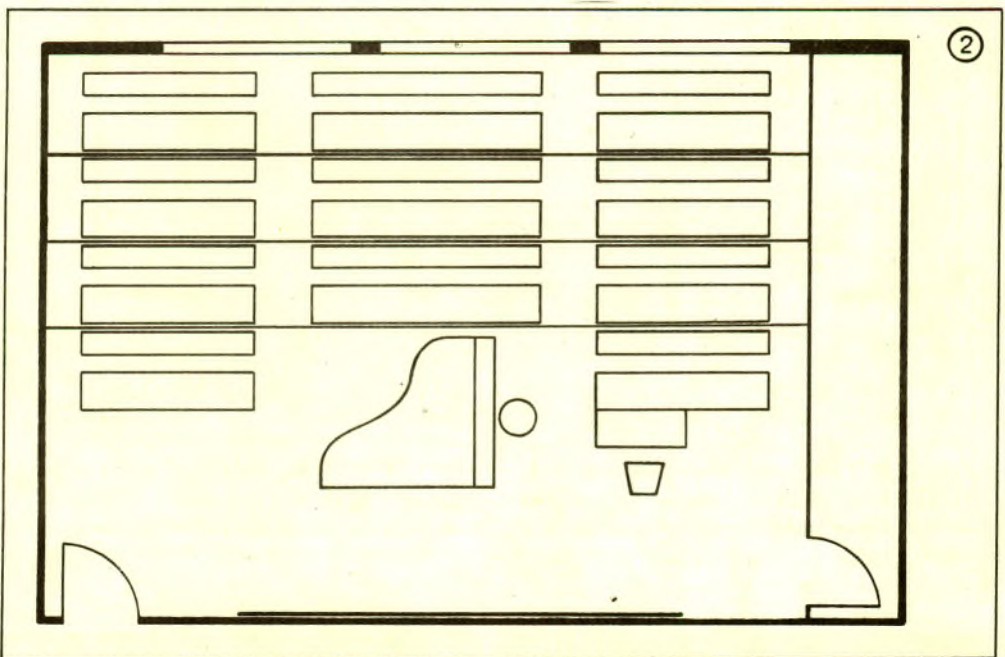
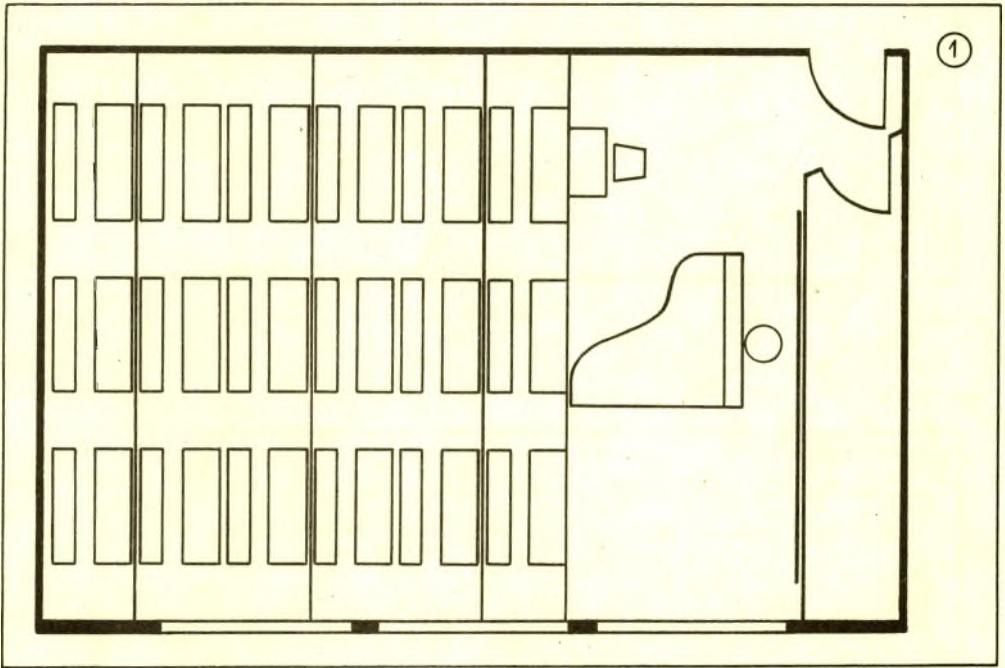
Kauniks ja hubaseks teevad kabineti lilled, rippuvad ja ronivad vahalilled. Riia koolides võib kabinetides näha isegi kiviktaim-laid. Projekteerimisel arvestagem vahende paigutamise ruumi. Ei tohi jätta saatuse hoolde väärtuslikke tehnilisi vahendeid. Muusikaõpetuse kabinetis kasutavad vajadusel ka teiste ainete õpetajad. Panila tuleks projekteerida klassiruumi arvelt,

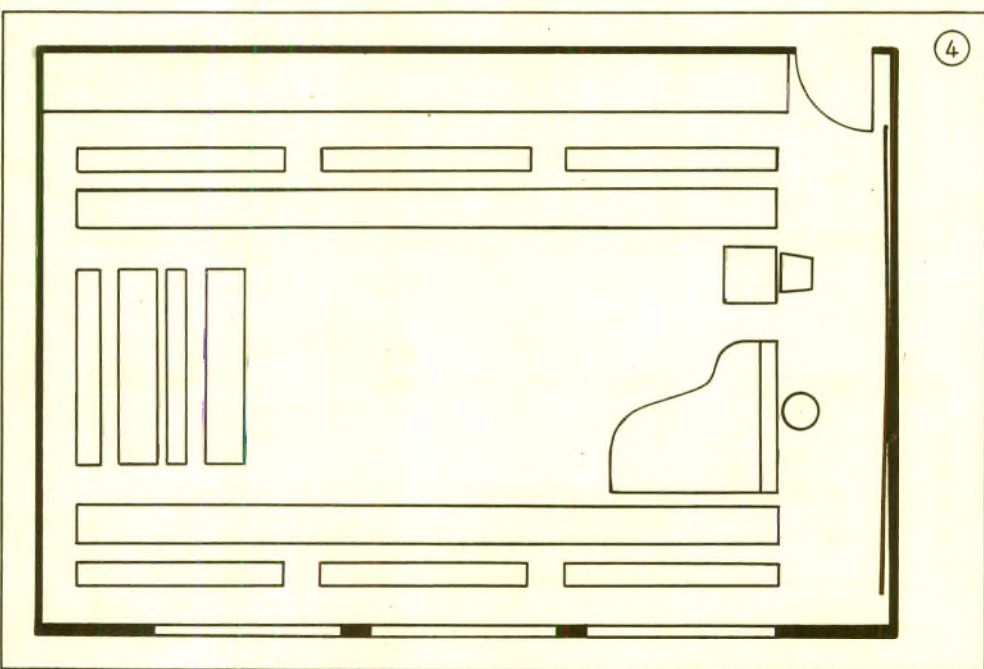
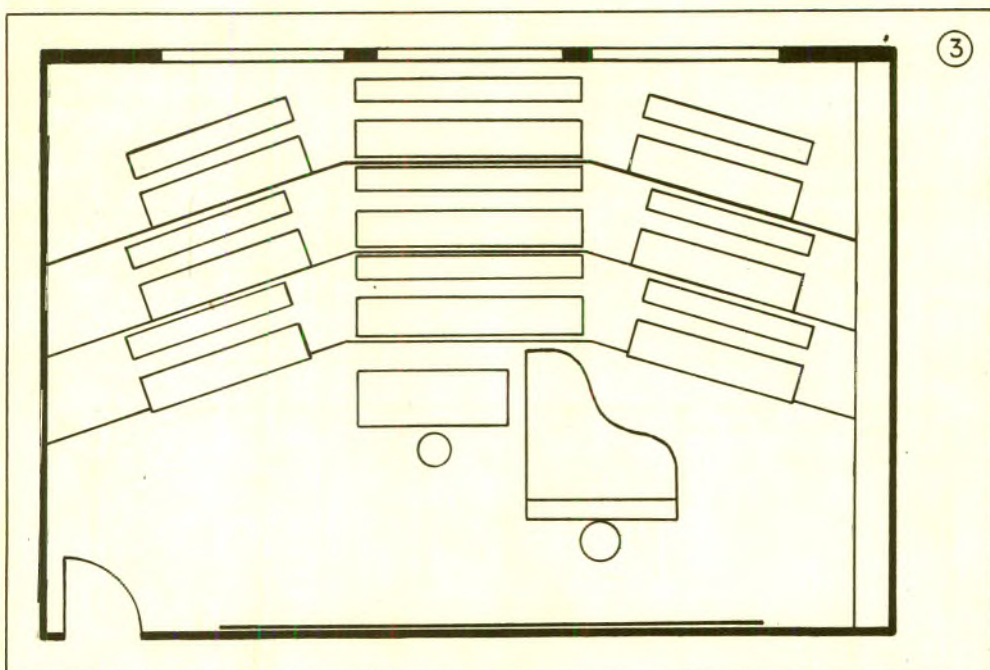
kui ei ole selleks kõrvalruumi. Kabineti seinakapid ja riiulid kõike ei mahuta.

Kabineti projekteerimise võimalusi

Joonis 1. Ruumi põrand on astmeliselt kõrgem. Lauad-pingid on mõeldud kahеле õpilasele. Ruumi eesotsas on panila, kus asuvad õppevahendid. Klaveri asend on muudetav.

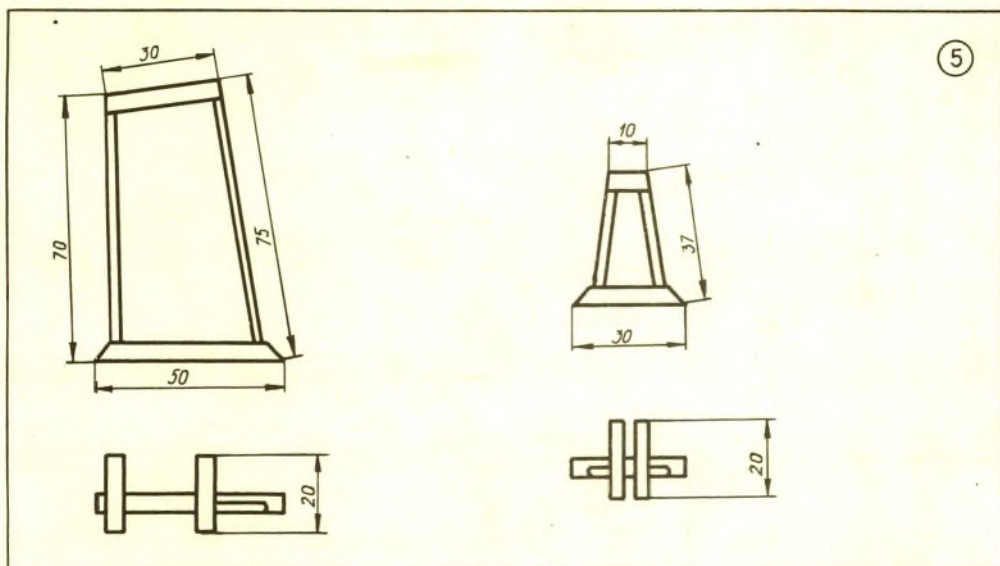
Joonis 2. Selles projektis asub panila ruumi otsaseinas; lauad-pingid on paigutatud astmelisele põrandale piki klassi. Üks pink mahutab 3—4 õpilast.





Joonis 3. Lauad-pingid on asetatud tõusvale põrandale kaarjalt, mahutavad 3 õpilast. See ruum sobib ka koori- ja orkestriproovideks. Ruumi otsas asuvad seinakapid õppematerjalide ja -vahendite jaoks.

Joonis 4. Selles projektis on paigutatud lauad-pingid U-tähe kujuliselt, et jätta kabineti keskele ruumi liikumistegevuse jaoks. Piki ruumi on seinakapp. Kabinet sobib ka orkestriprooviks.



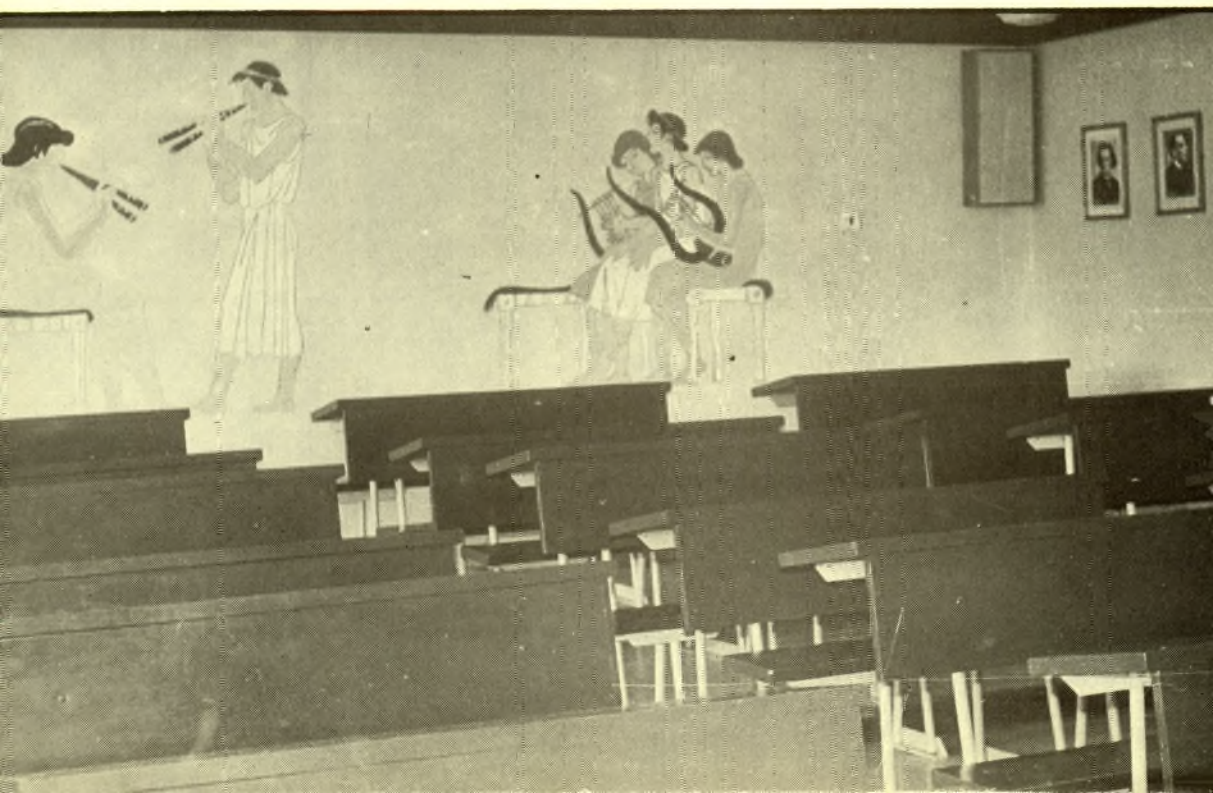
Kabineti üksikosade ehitamine

Põrand. Võimaluste piires on soovitatav ehitada astmeliselt tõusev põrand. Astmete kõrgus sõltub ruumi üldisest kõrgusest, seega 10—15 cm. Kattematerjalina kasutada linoleumi, reliini või tekstرات, mis võimaldaks märgpuhastust. Astmed tuleb teha tugisõrestikule põrandalauadest ning katta kattematerjaliga. Astmete äärtele kinnitada puukruvidega 1,5 mm paksusest plekist valtsitud äärelüüstud-nurgikud, et vältida kattematerjali äärte rebenemist. Puitalusel põrand on vajalik selleks, et sinna saaks hiljem kinnitada lauad-pingid jämedate puukruvidega. Spoonplaadid ei pea puukruvisid kinni. Astmeline põrand soodustab head

nähtavust ja õpetaja paremat kontakti õpilastega. Ka põranda külge kinnitatud laudade-pinkide kasutamisaeg mitmekordistub. Lauad-pingid. Lauad ja pingid peaksid olema konstruktsioonilt kerged, õhulised ja tugevad, ilma sahtliteta.

Vt. joonis 5 (metallkonstruktsioonide joonised, mõõt sentimeetrites). Laudade-pinkide jalad on keevitatud nurkrauast ja torust. Pärast puhastamist viili ja liivapaberiga võib need värvida. Laudade-pinkide plaadid on tehtud ribidele, mille kahele poole liimitakse vineer. Ribiplaatide tugevust tõstavad äärelüüstud. Plaadid võib jalgade külge kinnitada mööblipoltidega. Pinkide-laudade plaadid võib värvida või lakkida. Värvitoon sõltub ruumi üldkujundusest. Erksalt mõjuvad tumedad plaadid heledate jalgadega ja vastupidi (vt. foto).

(Järgneb.)



VI üleliidulised pedagoogilised loengud

13.—16. aprillini k. a. toimusid Armeenia NSV pealinnas Jerevanis VI üleliidulised pedagoogilised loengud teemal «Õpetamise ja kasvatamise meetodite täiustamine NLKP XXVI kongressi otsuste valguses». Loengud olid pühendatud NSV Liidu moodustamise 60. aastapäevale. Nendest võttis osa ligikaudu 1500 teadurit, metoodikut, haridus- ja koolijuhti, õpetajat, kasvatajat, partei-, komsomoli- ja pioneeri-töötajat, ametiühingu- ja ühingu «Teadus» aktivisti, koolide baas- ja šeffettevõtete esindajat, samuti töötajaid asutustest, mis on seotud haridussüsteemiga. Eriti osavõtjaterohke oli pedagoogiliste loengute I voor, linnades ja rajoonides võttis neist osa 1,5 miljonit inimest.

S. Saumjani nim. Palees, kus toimus plenaaristung, esines avakõnega loengute organiseerimiskomitee esimees, NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia viitsepresident **A. Hripkova**. Pedagoogilistest loengutest osavõtjaid tervitas Armeenia NSV Ministrite Nõukogu esimehe asetäitja **R. Svetlova**. Ta andis ka lühiülevaate vabariigi kiirest arengust tänapäeval.

Ettekandega «Haridustöötajate ülesanded õpilaste õpetamise ning kommunistliku kasvatamise efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmisel NLKP XXVI kongressi otsuste valguses» esines NSV Liidu haridusminister **M. Prokofjev**. Teemal «Kutseharidussüsteemi töötajate ülesanded kutsekoolide õpilaste üldharidusliku ja kutsealase ettevalmistamise täiustamisel, kommunistliku kasvatamise efektiivsuse tõstmisel» esines NSV Liidu Riikliku Kutsehariduse Komitee esimehe asetäitja **P. Selivanov**.

NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia presidendi **M. Kondakovi** esinemise teema oli «Õpilaste õpetamise ja kasvatamise meetodite täiustamine haridussüsteemis NLKP XXVI kongressi ülesannete valguses».

Ettekandega «Üldharidus- ja kutsekoolide ning pedagoogiliste õppeasutuste pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonid võitluses õpilaste kommunistliku ideelisuse ja veendumuse ning sügavate ja kindlate teadmiste eest» esines ÜLKNO Keskkomitee sekretär **L. Svetsova**. Armeenia NSV haridusminister **S. Ahumjan** kõneles vabariigi üldhariduskoolide ja teiste õppeasutuste kogemustest õpilaste õpetamisel ja kommunistliku kasvatamise meetodite täiustamisel.

Ettekannetes toodi esile põhjendatud vajadus tõsta NLKP XXVI kongressi otsuste valguses õpilaste õpetamise ja kommunistliku kasvatamise efektiivsust, tagada õpetamise ja kasvatamise ühtsus, ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse komplekssus, võtta õpilaste ja õpetajate töö hindamisel põhikriteeriumiks tulemused, tugevdada kooli ja elu sidemeid. Rõhutati pedagoogikateaduse saavutuste rakendamise (kooli õppe-kasvatustöö vundamendiks on teadus), teooria ja praktika parema seostamise vajadust. Kriipsutati alla paremate töökogemuste üldistamise, levitamise ja evitamise vajalikkust (suurem osa pedagoogiliste loengute

ettekannetest käsitleski seda). Nõuti vene keele õpetamise taseme tõstmist, õpilaste kommunistliku kasvatamise parandamist kirjanduse, ajaloo, ühiskonnaõpetuse jt. õppeainete õpetamise kaudu, töökasvatuse ja kutsesuunitluse süsteemi parandamist ning ideelis-kõlbelise jt. kasvatustöö löikude tõhustamist selle kaudu, õpilaste majandushariduse ja ökonoomikaprobleemide käsitlemise senisest sihivärsesemalt korraldamist.

14. aprillist kuni 16. aprilli lõunani töötati sektsioonides ning tutvuti Jerevani koolide õppe-kasvatustöö kogemustega. Sektsioonides võis (lisaks eespool toodule) täheldada järgmist: ettekannete ühtlane tase, eesmärkide (õpetuslik, kasvatuslik, arendav) otstarbekus, metoodiliste võtete rikkus ja kombinatsioon kabinetisüsteemi tingimustes, teemade avamine, õpetaja püüd teemat teaduslik-metoodiliselt mõtestada, kindel ideelis-poliitiline suunitlus ja selgus; suure tähtsuse andmine õpilaste iseiseisvale tööle tunni, tunni kvaliteedi ja kodu-ülesannete omavahelisele sõltuvusele. Kriitikat tehti õpilaste suure õpikoomuse, õppeprogrammide raskuse ja ülekoormatuse kohta.

Oldse kuulati plenaaristungil, 25 sektsioonis ja alasektsioonis ligi 700 ettekannet. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia määras parimate tööde eest diplomid ja rahalised preemiad, aukirjad anti kõikidele esinejatele. Meie vabariigist oli esitatud üleliidulisse (III) vooru 35 tööd, nendest oli välja valitud ja kanti loengutel ette 17 tööd.

11 preemia ja diplom anti kolmele meie esindajale. Need olid:

1. **N. Filippova**, Kohtla-Järve 16. keskkooli direktor — «Kooli ja mikrorajooni kasvatusalase tegevuse metoodika»;
2. **R. Pütsep**, Tallinna kutsekeskkooli nr. 3 direktor, Eesti NSV teeneline õpetaja — «Kutsekooli pedagoogilise kollektiivi töö materiaaltehnilise baasi kompleksel kasutamisel»;
3. **T. Kiudorv**, Põlva keskkooli direktori asetäitja õppe-kasvatustöö alal, Eesti NSV teeneline õpetaja, vanemõpetaja — «Uute metoodiliste võtete juurutamine kaasaegses matemaatikatunnis».

Üleliidulise ühingu «Teadus» preemia määrati kahele tööle:

1. **E. Saulepp**, ühingu «Teadus» referent;
 1. **Saulepp**, TPedI dotsent — «Pedagoogika rahvaülikoolide tunnetusliku aktiivsuse arendamise meetodid»;
 2. **T. Paomets**, Haapsalu 1. keskkooli õpetaja-metoodik (ettekandja L. Peikel, klassi- ja koolivälise kasvatustöö organisaator) — «Muusika-teater õpilaste esteetilise kasvatuse vahendina».
- Avaldati lootust, et pedagoogilised loengud annavad tõuke loovaks tööks ja otsinguteks, sobivate (sisukohaste) meetodite leidmisele täiustatud õppeprogrammide rakendamisel, šabloonist lahtiütlemisele, õpilastes ühiskondliku aktiivsuse ja kodanikutunde, nõukogude patriotsismi ja sotsialistliku internatsionalismi kasvatamisel.

Plenaaristungi lõpul kiideti palava aplausiga heaks tervituskiri NLKP Keskkomiteele ning isiklikult NLKP Keskkomitee peasekretäri, NSV Liidu Olemnõukogu Presiidiumi esimehele seltsimees L. Brežneville.

Eesti NSV delegatsiooni eesotsas olid EKP Keskkomitee teaduse ja õppeasutuste osakonna juhataja **A. Aben**, Eesti NSV haridusminister **E. Gretškina** ja ministri asetäitja **A. Tükk**, Eesti NSV Riikliku Kutsehariduse Komitee esimees **A. Šiškin**, Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Töötajate Ametiühingu Eesti Vabariikliku Komitee esimees **E. Kaas**, ELKNO Keskkomitee sekretär **K. Rei** ning PTUI direktor, pedagoogiliste loengute vabariikliku organiseerimiskomitee esimees **O. Nilson**.

ÜPUI 20. aastapäeva konverents

29. ja 30. märtsil toimus Tartus Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi ja Õhiskondliku Pedagoogika Uurimise Instituudi korraldusel õpetajate uurimiskursuste 20. aastapäevale pühendatud konverents.

270 osavõtjat kuulas kahel päeval kokku 24 ettekannat ja 2 sõnavõttu.

Avaettekannet «Nõukogude Liidu 60. aastapäev ja kooli arenguprobleemid» oli Eesti NSV haridusministrilt **E. Gretškinalt**. Ta käsitles põhjalikumalt nelja probleemiringi: 1) üldine kohustuslik keskharidus, 2) kooli osa tegelikuks eluks ettevalmistamisel, 3) kool kui ideoloogiaasutus, 4) pedagoogiline kaader. Ta avaldas õpetajatele-uurijatele ning nende juhendajatele tänu õppetöö individualiseerimise küsimuste lahendamise, diagnostiliste vahendite väljatöötamise ja kasutuselevõtu, õpilase isiksuse uurimuste ning palju muu tehtu eest.

ÜPUI endine teadussekretär **L. Raudsepp** tutvustas õpetajate uurimiskursuste kujunemist ja arengut Eesti NSV-s. Ta andis ammendava ülevaate uurimiskursuste etappidest, uurimistöö probleemistikast ning ÜPUI tegevusest. ÜPUI (Õhiskondlik Pedagoogika Uurimise Instituut) alustas 10 aastat tagasi tegevust 108 liikmega, praeguseks ei ole nende arv märkimisväärselt suurenenud (130 liiget), sest eesmärgiks pole seatud kvantitatiivsed näitajad. Toimuv kokkuleht oli VIII uurimistöö kursustega seotud konverents. Kogumikus «Kakskümmend aastat õpetajaid-uurijaid» («Nõukogude pedagoogika ja kool» XXX, Tallinn, 1982) on avaldatud L. Raudsepa artikkel «Õpetajate uurimiskursuste areng Nõukogude Eestis», millest lugeja saab probleemi ammendava ülevaate. Ka teised konverentsi esimese päeva ettekanded, välja arvatud E. Gretškina ja L. Törnpuu ettekannet, on avaldatud samas kogumikus.

VOT-i vanemõpetaja **S. Kera** rääkis uurimiskursustest kui teadlaste pealekasvu allikast. Teaduslikku ettevalmistust kõrgkoolid pedagoogikateadustes ei anna, selle lünga täitmine oli kursuste üks lähtekohti. Praeguseini on uurimiskursustel osalenute hulgast võrsunud 20 pedagoogikakandidaati, neist 11 kaitses väitekirja aspirantuuris ja 9 eksternina. Eelnimetatud kogumikust leiab matricula väitekirja kaitsnute esialgsete töökohtade, kuuluvuse kohta sektisioonidesse, juhendajate kui ka temaatika kohta.

«Uurimiskursuste tööde peegeldumine teiste vabariikide teadlaste töödes» — nii oli pealkirjastatud VOT-i kateedrijuhataja dotsent **S. Hermäni** teema, kes esitas õpetajate-uurijate tegevuse teadusloolise, nii avaldatud artiklite kui ka viidete arvulise analüüsi.

Esimesel päeval andsid probleemgruppide juhendajad ülevaate gruppide kujunemisest ja uurimisvaldkonnast.

NSVL PA akadeemiku TPedi professori kt. **H. Liimetsa** ettekandes «Õpilase isiksuse arengu probleemid uurimiskursustel» peegeldus nende sektisioonide tegevus, mis toimus erinevate nimetuste all aastail 1962—1975 E. Koemetsa ja H. Liimetsa juhendamisel ning ÜPUI probleemgruppi tegevus. Alustati raskestikasvatatavuse küsimustega, uuriti õpilaste ideaale, puuetega laste arengu iseärasusi, tõrjutute asendit klassis, kampade tegevust jpm. 1970. aastail kandus tähelepanu vastastikusele mõjutamisele pedagoogilise protsessis, süsteemsest käsitusest lähtudes püüti mõista õpilase isiksust tema elutegevuse süsteemi (eluviisi) analüüsi kaudu. Kokkuvõtvalt võib öelda, et isiksuse arengu uurimisele pühendunud õpetajad on liikunud arenguhälvete uurimiselt püüdele haarata isiksuse kogu elutegevuse tervikut ja selles kujunevaid integraalseid jooni.

TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri juhataja pedagoogikadoktor professor **I. Undi** ettekannet «Didaktika uurimiskursustel» tutvustas uurimistöö probleemistikat, mis kajastab nii meie didaktika arengulugu üldse kui ka kursuste juhendajate endi teoreetiliste seisukohtade kujunemiskäiku. Teemaatika valikul on alati lähtutud aktuaalsusest pedagoogika teooria seisukohalt, jõukohasusest ja praktika vajadustest. Sektsioon (ÜPUI-s probleemgrupp) on olnud osavõtjate-rohkemaid, paljud valminud töödest olid omal alal teedrajavad. Uurimistöö didaktika alal jaguneb etappidesse, neid on kaheksa, iga etapi töö moodustab sisulise terviku, mille tulemused on kantud ette etappi lõpetavatel konverentsidel.

□ ÜPUI auliige F. Eisen vestleb vaheajal probleemgruppide juhendajate prof. I. Undi ja dots. A. Elango ning uurijate A. Vallneri ja P. Lehestikuga.

□ ÜPUI järjekordsete kogumike vastu tunti elavat huvi.

KALJU RAUA fotod



Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte arengu ajaloo andis ülevalaate probleemgrupi juhendaja TRÜ dotsent **A. Elango**. Kooli ja ajaloo seksioon avati uurimiskursuse kolmanda koosseisu raamides. Kui 1972. a. moodustati ÕPUI, läks seksioon sinna üle koos juhendajaga 28-liikmelises koosseisus. Põhiprobleemiks on kogu aeg olnud Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte progressiivse pärandi selgitamine, analüüsimine ja süstematiseerimine, et selle najal rikastada tänapäeva nõukogude pedagoogikat ja koolipraktikat. Uurimused on publitseeritud seeria «Nõukogude pedagoogika ja kool» 9 kogumikus (II, V, VI, XII, XV, XVI, XVII, XXI, XXIV). Grupi endistest ja praegustest liikmetest on 6 kaitsnud kandidaadiväitekirja.

Psühodiagnostikast uurimiskursustel rääkis TRÜ dotsent **K. Toim**. Ta näitas, et just uurimiskursuste kaudu hakkas psühodiagnostika tungima meie pedagoogikasse. Uurimiskursuste algperioodil kasutasid autorid uurimismeetodina ankeeti, laialdast kasutamist leidis sotsiomeetriline test. Seoses programmõppega hakkasid levima ainetestid. Aastail 1969—1972 laienes psühholoogiliste testide kasutamine. Võimetestide kõrvale ilmusid isikusetestid. Algas psühodiagnostika rakendamiseks on tehtud. Ees seisab veel suur töö testide standardiseerimiseks ja normeerimiseks.

Ettekandes «Õpetajaskonna uurimisest uurimiskursustel» andis TPedl dotsent **M.-I. Pedajas** ülevalaate probleemgrupi kujunemisest, koosseisust, tegevuse peamistest suundadest ja senise tegevuse resultaatidest. Põhiprobleem on õpetaja kutseline areng, mis väljendub tema sotsiaalse adekvaatsuse, kohanemise ja efektiivsuse kaudu. Uurimissuuna põhiprobleemidest kasvas välja praegu käsil olev kompleksne uurimus «Õpetaja emotsionaalset seisundit mõjutavad tegurid».

PTUI vanemteadur **K. Leht** ja Tallinna 24. keskkooli õpetaja-metoodik **L. Tõnisson** tutvustasid esteetilise ja töökasvatuse uurimist uurimiskursustel. 1973. a. alustas tööd esteetilise kasvatuse ja tööõpetuse rühm, juhendajaks **K. Leht** ja **E. Peets** (nüüd **L. Tõnisson**). Uurimistöö problemaatikast röstis **K. Leht** eriti esile loovuslik-aktiivse (resp. otsinguaktiivse) ainekäsitle printsiibi.

Koolijuhtide uurimiskursuste teadusliku juhendaja TPedl prorektori dotsent **L. Törnpuu** ettekanne «Juhtimiskunst ja loomupärane juhtimises» hoiatas ülejuhtimise karide eest, mida aitab ära hoida diagnoosimine ja prognoosimine juhtimises.

Esimese päeva ettekanded lõpetas Põlva keskkooli direktor **P. Lehestik**, kes rääkis traditsioonidest uurimiskursustel.

Konverentsi teisel päeval tutvustasid kõrgkoolide õppejõud ja uurimisasutuste teadurid, kes olid varem või on veel praegugi ÕPUI-ga seotud, oma varasemat ja praegust uurimismeetodikat. Need olid: TRÜ dotsent **G. Karu** «Õpilane kui tegevuse subjekt»; TPedl dotsent **J. Orn** «Grupi tajumise sotsiaalspsühholoogilisi ja pedagoogilisi aspekte»; VÕT-i vanemõpetaja **S. Kera** «Õpilaste eluviisi tajumine õpetaja poolt sõltuvalt tema kvalifikatsioonist»; TRÜ dotsent **E. Mäepalu** «Õppiva noorsoo kehalise kasvatuse probleemid eesti kooli ajaloo uuringutes»; VÕT-i dotsent **S. Herman** «Õpetaja pideva enesetäiendamise tingimustest»; VÕT-i vanemõpetaja **J. Ots** «Iseseisvate õpitööoskuste ja vilumuste kujundamine»; PTUI teadur **M. Rute** «Orienteerumissülesanded kutsesuuniluses»; TRÜ vanemteadur **A. Sukamägi** «Õpilase isiksuse uurimise meetodikast»; PTUI vanemteadur (praegu VÕT-i asedirektor) **V. Ratassepp** «Üldistavakeemia kursuse õpetamise uurimisest»; TPedl dotsent **M.-I. Pedajas** «Õpetaja kohane-

misprotsessist»; TRK dotsent **H. Rannap** «Muusikaõpetajate kontingendi arengust» ja TRK dotsent **J. Plink** «Tänapäeva muusikaõpetaja kultuurivastutusest».

Sõnavõtu korras tõstatas tööõpetuse rühma juhendaja **L. Tõnisson** väga vajaliku küsimuse: kuidas luua ajareserv õpetajale-uurijale tema tööks, olgu siis lisapuhkuse või vaba päevana nädalas. Eesti NSV haridusministri asetäitja **K. Luts** andis konverentsi lõpul üle Haridusministeeriumi parimad soovid probleemide nägemiseks ja lahendamiseks. Lahendamist vajavad küsimused, kuidas tõsta koolisoodumust nii õpetajal kui ka õpilasel ja kuidas panna õpilased taas õppima.

Lõppsõnas märkis professor **I. Unt** konverentsi kasutegurina seda, et kujunes pilt, mida õpetajate uurimiskursused ja ÕPUI on 20 aasta jooksul suutnud anda teadusele ja igale osavõtjale.

Nõukogude Kool

А. ЭГЛОН. Общие усилия приносят успех. Автор рассматривает проблемы совершенствования педагогических кадров. Упор делается на методическую работу учителя и организацию его методического самоусовершенствования в школе. Даются рекомендации и указания для планирования этой работы с учетом решений XXVI съезда КПСС о совершенствовании учебно-воспитательного процесса и требований новых учебных программ. Перечисляются основные проблемы работы районных (городских) методических комиссий на августовских совещаниях 1982 года и рекомендуются задания учителями для выполнения в период между курсами усовершенствования.

Э. КАЙСМА. Повысить эффективность методической работы.

Современная школа требует все большей эффективности методической работы. Одним из существенных звеньев системы повышения квалификации учителей автор считает внутришкольные и межшкольные (региональные) методические комиссии. Даются рекомендации, что учитывать при их образовании и составлении планов работы. Подчеркивается также необходимость индивидуальной творческой работы и самоусовершенствования, называются основные принципы, из которых следовало бы исходить при планировании этой работы.

И. ШЕВЧУК. Марксизм-ленинизм об отечестве и патриотизме.

Целью статьи является помочь учителю повысить эффективность патриотической и интернационалистической воспитательной работы в связи с 60-летием образования СССР. Автор рассуждает о понятиях отечество, родина и патриотизм, опираясь на

работы классиков марксизма-ленинизма и других авторов.

К. МЕТСМА. О направлении и руководстве работой классного руководителя в школе. Автор рассматривает проблемы самоусовершенствования классного руководителя, работу в методическом объединении классных руководителей, исходя из требования комплексности воспитания. В школах рекомендуется создание кабинетов воспитательной работы, даются методические советы.

С. КЕРА. Воспитательный процесс и отношение школьного класса к духовным ценностям.

На основе изучения жизнедеятельности 1918 подростков V—VII классов, проведенного в различных регионах в 1981 г., анализируется отношение школьного класса как объект и субъект воспитания к духовным ценностям. Автор предлагает теоретические положения для организации воспитательного процесса, которые воздействовали бы на это отношение и вместе с тем — на формирование каждого отдельно взятого учащегося с марксистско-ленинской позиции.

С. ХЕРМАН. Об условиях руководства самоусовершенствованием учителей.

Автор старается внести ясность в условия творческого самоусовершенствования учителей и в понятия, связанные с ним. Рассматриваются вопросы обучаемости взрослых и формирования необходимости самоосуществления через самоусовершенствование на основе исследований ученых многих стран, а также исследований, проведенных среди наших учителей. Приводятся рекомендации для лучшего координирования, планирования, руководства и проверки самоусовершенствования учителей в период между курсами.

В. РУККИ. Обучение письменной речи в IV и V классах.

В статье, предназначенной в первую очередь для учителей родного языка, даются методические советы, как при обучении сочинениям развивать творческие способности детей, их письменную речь, научить выполнять различные стилистические упражнения и связывать их с практическими умениями, необходимыми для жизни.

Н. КААРНА. Некоторые вопросы, связанные с усовершенствованными программами по основам обществоведения.

Статья знакомит с основными направлениями усовершенствования программ по обществоведению и основам Советского государства и права, дает учителям руководства для работы по новым усовершенствованным программам с целью формирования у учащихся научного мировоззрения и высоких идейно-нравственных качеств.

Д. ВИРКУС. Больше поддержки изучающим иностранный язык.

Автор дает методические советы учителям английского языка.

С. ДОРДЕТТ. Показатели XI пятилетки на уроках математики.

В этой статье учителя математики найдут методические советы, как понятно и конкретно довести идеи XXVI съезда КПСС до каждого учащегося. Даются советы о наглядном использовании лекций, бесед и рефератов, а также графиков, диаграмм и таблиц.

В. ПАЮ. Понятие температуры и уравнение состояния идеального газа в курсе физики IX класса.

Пути рассмотрения уравнения состояния идеального газа и газовых законов в курсе физики IX класса в последние 10—15 лет давали повод для размышлений. Автор рассматривает изучение уравнения состояния идеального газа в различные периоды. Более основательно описывается один вариант рассмотрения понятия температуры и уравнения состояния газа, соответствующий усовершенствованным программам по физике, на основе экспериментального учебника И. Кикоина (с некоторыми отличиями).

Э. КИИС. Об усвоении знаний и умений по основному материалу биологии.

В 1982/83 учебном году в школах с эстонским языком обучения будет действовать усовершенствованная программа по биологии. Статья знакомит учителей со структурой и воспитательными идеями новой программы, даются рекомендации по проведению уроков в условиях кабинетной системы, а также по организации наблюдений в природе.

А. РОХТЛА. Семинары как форма методической работы в дошкольных детских учреждениях.

Автор считает семинары, проводимые в детских дошкольных учреждениях, одной из форм педагогического усовершенствования. Даются рекомендации для выбора тем семинаров и осмысления их содержания.

А. СААР. Завтрашний день школьных хоров.

Автор рассказывает, как в нашей республике организовано воспитание хоровых певцов, перечисляет сильные и слабые стороны этой работы. Дирижеры-учителя музыки найдут в статье советы по работе со школьными хорами.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiasak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koollikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektor 601-935.

Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk t. 73, tel. 601-337. Ladumisele antud 28. 05. 1982. Trükkimisele antud 28. 06. 1982. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1 60X70/8. Fotoladu. Kiri skolnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,46. Arvestuspoognaid 7,5. MB-08607. Tellimise nr. 1946.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda Tallinn, Pärnu mnt. 67-a. Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Uksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкугде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. проsv. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

YÖT-i kunstilise kasvatuse kabineti juhataja Arvo Saar Tallinna koolinoorte segakoori proovil.



Noortekogude KOOL

reportaaž

eksemplari kirjandust ning ajakirju ja brošüüre 118 544. Laenutusi tehti eelmisel aastal 67 921, lugejate arv — 3041. Opetajaist, kasvatajaist, teadustöötajaist, üliõpilastest lugejaid teenindab 7 töötajat (juhataja kohustes Heldi Loo, lugemissaalis suunab Saima Simson).

Instituut valmistab koolidele ka õppevahendeid. Seda ülesannet täidab 1974. a. alates helisalvestustöökoda (juhataja Gunnar Org). Lk. 1 fotol näete helisalvestuse meistrit ja monteerijat Reana Reintali ning tagakaane sisekülje fotol Hilma Saiki igapäevases kopeerimistöös. Haridustöö eesriindlane, kauaaegne vene keele õpetaja Hilma Saik koostab ka kartoteeke ja peab venekeelsete helisalvestuste kataloogi. 1975. a. alates helisalvestajana YÖT-is töötanud, oskab ta õpetajate soovitud teemal või programmi järgi helitausta valida. Kuigi töökoja fonoteegis on üle 1000 lindikehta ja 3000 plaati, millele Õppevahendite Baaskauplus järjest lisa saadab, valmistab töökoja ka originaalmaterjale, samuti hangib neid Eesti Raadio fonoteegist. Töökoja võimsus on 25 000 ketast aastas ehk 30 000 km helilinti, kassette — 10 000. Siin on valminud õppekomplektide juurde kuuluvad helilindid, rahvatantsupidude ja teiste kultuurisündmuste helitaustad, lindid tavandiüritustele jm. Töökoja täidab ka individuaaltellimusi.

Instituudi rotaprinttrükkikoda annab haridustöötajatele trükitud õppevahendeid, kogumikke, brošüüre, metoodilisi ja juhendmaterjale üle 5 miljoni tömmise aastas. X viisaastakul kirjastati 112 nimetust (695 autoripõcgnat) metoodilist kirjandust, nende hulgas katseõpikuid, 6-aastaste ja abikoolide töövahendeid, laulupeo mooditrükiseid. Siin valmivad Haridusministeeriumi «Käskkirjad ja Juhendid», konverentside kogumikud ning mitmed rakendustrükised: eksamipiletid, kutsed, blanketid, dokumentatsioonipaberid. Metoodilist kirjandust valmistab trükiks ette kirjastusosakond, trükkikoja 7 ja fotolaboratooriumi 2 töötajat teevad tehnilise teostuse. Tagakaane sisekülje värvifotol näete ajakohast trükimasinat häälestamas trükkikoja juhatajat Ilmar Haava ja Tähti Peret, kes trükkikoja alguspäevist, s. o. 1970. aastast alates YÖT-is

YÖT-i rahva- ja peotantsu metoodik Ene Jakobson «Sõlekese» proovil.



...l. Kuus aastat peab siin trükkaliametit Silvi
...mer.

VÕT-i filmoteeki ja 12 rajoonifilmoteeki valitseb
...olmandat aastat kinokabineti juhataja Lembit
...luhaorg. Filmoteegis, kus 3 laboranti teenin-
...avad Tallinna, Harju ja Rapla rajooni ning saarte
...aridus- ja kultuuriasutusi, on 876 nimetuse
...l 9216 filmi. Kinokabineti ülesannetesse kuu-
...b filmide tutvustamine, kataloogide koosta-
...ine ja filmialane metoodiline töö.

Luhaorg, kes VÕT-is töötab 1952. aastast
...ates, on tehniliste vahendite kabineti endise
...hataja ja metoodikuna tehnikat käsitsema
...petanud üle seitsme ja poole tuhande hari-
...ustöötaja. Järjekordseid kursusalasi näete 1. lk
...fotol instituudi tehnikaparki tundma õppimas.
...eid juhendab metoodik Maria Kuntu. Tehni-
...ste vahendite korrashoiu tagab meister Andres
...oomus (tagakaane sisekülje fotol), kuldsete
...ättega mees, kes 1952. aastast alates VÕT-is
...tötab.

...meie vabariigi õpilastööd ja kunstilooming
...n nii kodus kui ka üleliidulistel näitustel (väl-
...spool NSV Liidu piiregi) kiita saanud, tuleb
...nu öelda kunsti- ja tööõpetuse asjatundlikele
...unajatele, Eesti NSV teenelisele õpetajale
...oomas Lepiksaarele, Maimu Põldojale ja Endel
...hvikile. Nende korraldatud täienduskoolitus on
...adnud uue kvaliteediga õpetajaskaadri, kelle
...õ vilju võime imetleda eelolevalgi ülevaba-
...gilisel õpilastööde näitusel.

VÕT-i juubeliaastal toimub Eesti NSV V kooli-
...poorte laulu- ja tantsupidu, mis on pühendatud
...I. Lenini nim. Üleliidulise Pioneeriorgani-
...tsiooni 60. ja NSV Liidu moodustamise 60. ning
...ure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 65.
...astapäevale. Sellest sündmusest ei jää kõrvale
...VÕT. Kunstilise kasvatuse kabineti juhataja
...rvo Saar käis oma juhitava Tallinna koolinoorte
...gakooriga paljudes rajoonides laulupeo re-
...ertuaari õpetamas ning ettevalmistusi jälgimas.
...ulupeo-eelsed raadiosaated ning arvukad
...inimised töid koorile sel aastal palju tööd.
...ahva- ja peotantsu metoodiku ülesannetesse
...VÕT-is asus Ene Jakobson alles sügisel, laulu-
...tantsupeoks valmistumise tulise ajal hetkel.
...astaga õppis ta tundma meie tantsuõpetajate ja
...pilarühmade võimeid ning probleeme. Kogetu-
...nnab põhjust edaspidi tantsuõpetajate ette-
...almistuskursuse kokkukutsumiseks. Ene Jakob-
...son ise on 5. eluaastast alates tantsujalga
...adnud, keskkooliõpilasena juba tantsujuhiks
...anud. 1978. a. saadik juhib ta Tallinna Pione-
...eride ja Koolinoorte Palees rahvatantsukol-
...ktiivi, kes endale nime teinud — «Sõleke».

...k. 1 fotol näete Ene Jakobsoni «Sõlekesel»
...roovil. Tantsupeol aga ilmnas 7. ja 8. klasside
...ntsürühmade esinemises ka E. Jakobsoni vaeva.
...VÕT-i ainekabinetid ja kateedrid teevad iga
...äev usinat tööd, et õpetajate paremaid koge-
...usi tundma õppida, neid levitada, mahajää-
...id abistada, uusimat vaimuvalgust jagada ning
...asvatada õpetajaskonna ideelis-poliitilist kind-
...st. Kõik selleks, et tagada NLKP ja Nõukogude
...ilitsuse suunistes haridustöötajatele antud
...orsoo õpetamise ja kasvatamise vastutus-
...kas ülesanne.

▲ VÕT-i helisalvestustöökoja kopee-
rija Hilma Saik

▶ VÕT-i trükkikoja juhataja Illar Haav
ja trükkal Tähti Pere

▼ Andres Toomus — tehniliste va-
hendite kabineti meister

RAIVO SILLASOO fotod





SUVI
VÄRSKA
JÄRVEL