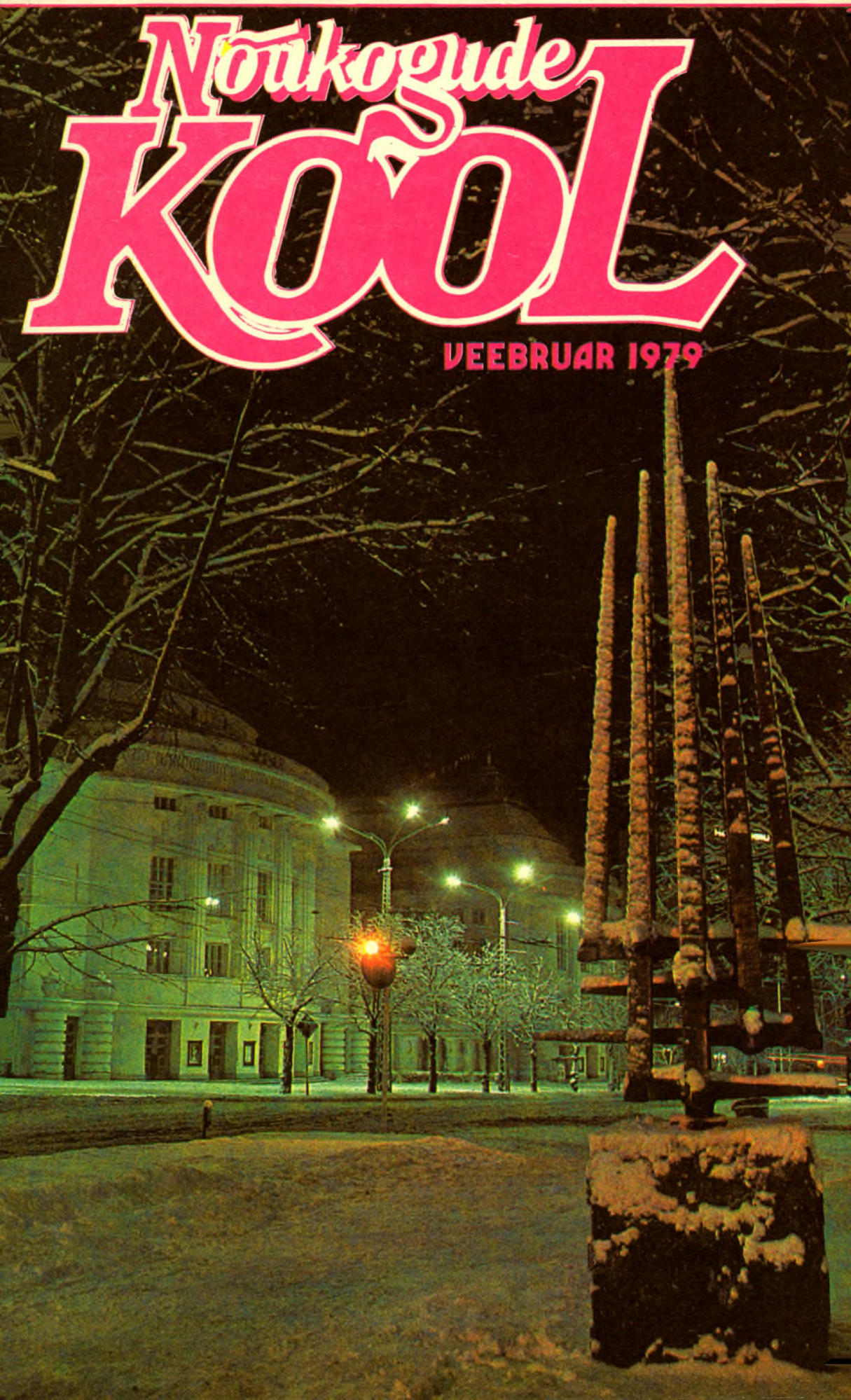
ISSN 0134—5656

Noukogude KOOL

VEEBRUAR 1979



Kunsti- ja töökasvatuse mõjust õpilase isiksuse arenguie võib lugeda Tallinna 24. keskkooli õpetaja-metoodik L. Tõnissoni artiklist leheküljel 35. Juurdelisatud fotod on tehtud samas koolis.

Nõukogude KOOL

VEEBRUAR 1979

5 **V. BROVINA** *Õpetaja osa kommunistliku maailmavaate kujundamisel* ●

8 **T. LUIK** *Piirkonnakooli plussid ja miinused* ●

12 **V. EKSTA** *Töökasvatuse kogemusi Permist* ●

17 **N. ŠTŠURKOVA** *Õpetaja–õpilase suhete eetika ja tehnika* ●

20 **I. KÜLAOTS** *Palk arenenud sotsialismis: sotsiaalne aspekt* ●

25 **H. TOMBU** *Programmi rakendamine klassijuhataja töös* ●

30 **Э. НАЙДЕЛЬ, Е. САМОЙЛОВ** *Межпредметные связи на уроках начальной военной подготовки* ●

35 **L. TÕNISSON** *Kunsti- ja töökasvatuse isiksust kujundav mõju* ●

43 **M. KALMET, S. MÄE** *Kabinet, kus harjutatakse töökätt* ●

46 **Т. ВАЛИУЛИНА** *Речевая направленность на уроках литературного чтения* ●

49 **A. ROHTLA** *Õppe- ja kasvatustöö segarühmalises lasteaias* ●

52 *Kroonika* ●

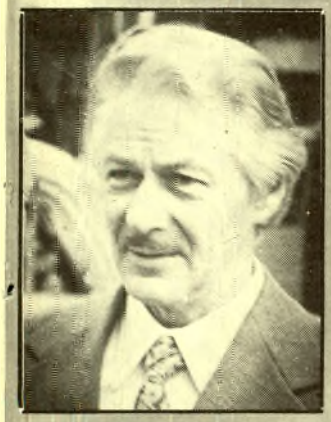
54 *Soovitame* ●

MEIE

HILJA TOMBU,
E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogika ja psühholoogia kateedri vanemõpetaja.
1958. aastal lõpetas sama instituudi matemaatika-füüsika erialal. On töötanud komsomolitööl, koolis õpetajana ja direktori asetäitjana. Aastail 1974—1977 oli Tallinna Linna RSN Täitevkomitee haridusosakonna juhataja asetäitja.

© Kirjastus «Perioodika», «Nõukogude Kool» 1979.

AUTOREID



LEO TÕNISSON, Tallinna 24. keskkooli tarbekunstikallakuga klasside kunsti-, tööõpetuse ja joonestamise õpetaja. Lõpetanud E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi joonistamise, joonestamise ja tööõpetuse erialal. 1966. aastal autasustatud rinnamärgiga «Haridustöö eesrindlane», 1977. aastast õpetaja-metoodik.

Fotod välis- ja sisekaanel
VOLDEMAR MAASK

Fotod tekstis
MARGUS VIIKMAA

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XXXVII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:
V. EKSTA, A. KOPPEL, F. KUPP, L. LEVALD, O. NILSON, J. ORN, T. PETERSON, V. RAAGMETS, H. ROOSVEE, H. ROOTS, A. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

Ajakirja kujundasid TIINA ja TÕNU SOO

В. Бровина. Роль учителя в формировании коммунистического мировоззрения учащихся. 5

Т. Луйк. Плюсы и минусы базовой школы. 8

В. Экста. Пермский опыт трудового воспитания учащихся. 12

Н. Щуркова. Этика и техника взаимоотношений учителя и учащихся. 17

И. Кюлаотс. Заработная плата в развитом социалистическом обществе: социальный аспект. 20

Х. Томбу. Примерное содержание воспитания школьников в работе классного руководителя. 25

Э. Найдель, Е. Самойлов. Межпредметные связи на уроках начальной военной подготовки. 30

Л. Тыниссон. Воздействие эстетического и трудового воспитания на формирование личности. 35

М. Кальмет, С. Мяэ. Кабинет, в котором приучают к труду. 43

Т. Валиулина. Речевая направленность на уроках литературного чтения. 46

А. Рохтла. Учебная и воспитательная работа в детских садах со смешанными группами. 49

Хроника. 52

Рекомендуем. 54

NADEŽDA KONSTANTINOVNA KRUPSKAJA
26.02.1869 - 27.02.1939

Õpetaja elukutse on kõige haaravamaid elukutseid, kuid meie ei oska veel õigesti näidata, mis selles on innustavat, haaravat. Sagedasti arvatakse vanaviisi: «Mis nüüd õpetaja! Tema töö on igav!» Ainult need võivad pidada õpetaja tööd igavaks, kes ei ole tähele pannud, kuidas lapsed õpetaja ühe või teise jutustuse, ühe või teise sündmuse mõjul kasvavad otse silmade all. Leo Tolstoi ütles: «Näed otsekui õie puhkemist.» Ja see annab tõsise rahulduse — näha lapse kasvamist, näha, kuidas ta kasvab, areneb meie silmade all. Lapsed on ju läbinähtavad: on näha, mis nad üle elavad, kuidas üle elavad. Tuleb esile tõsta õpetaja töö poeesia.

(N. K. Krupskaja «Valimik pedagoogilisi teoseid», Tallinn, 1949, lk. 400.)

ÕPETAJA OSA KOMMUNISTLIKU MAAILMA-VAATE KUJUNDAMISEL

VALENTINA BROVINA

Edu õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel sõltub eelkõige õpetaja isiksusest, tema eruditsioonist ning kõlbelistest omadustest. Õpetaja isiksuseomadused peegelduvad sadade õpilaste iseloomus ja käitumishoiakutes. Õpilased jälgivad õpetajat mitmesugustes koolielu situatsioonides, püüavad teda jäljendada ja kas nad armastavad või põlgavad teda, ikkagi osutab õpetaja isiksus neile kasvatavat mõju.

Pedagoogimeisterlikkus sõltub uute kasvatusmeetodite otsimisest ja rakendamisest, õpilaste vanuseliste ja sooliste iseärasuste tundmaõppimisest, igapäevasest loomingulisest tööst. Eesmärgiga osutada õpetajatele metoodilist abi kasvatustöös on meie koolis õppenõukogu koosolekutel käsitletud järgmisi sõlmküsimusi: «Õpilaste kompleksse kasvatamise küsimusi», «Loomingulise mõtlemise ja vaatlusoskuse elementide formeerimisest nooremas koolieas», «Õpilaste iseseisva tegevuse korraldamisest tunnis», «Õpilaste ühiskondliku aktiivsuse arendamisest», «Õpetaja osa kollektiivi kasvatamisel», «Õpetaja ja klassijuhataja osast vaimse töö kultuuri kasvatamisel» jm.

Õpetaja peab oma töös järgima printsiipi — igati seostada austus õpilase vastu kõrge nõudlikkusega. Kasvatustöö ei tunne situatsioone, mis õigustaksid õpilase inimväärikuse alandamist. Õpilased peavad õpetaja igas sõnas tunnetama tema kõlbluse jõudu, tema kultuuri ja kodanikupositsiooni. Õpetaja on nii kaua õpetaja, kuni õpib ja töötab enda kallal.

Nüüdisaegsetes tingimustes õpetaja kui teadusliku, poliitilise ja esteetilise informaatori seisund muutub üha keerukamaks. Vaid kõrgeltharitud ja pidevalt enda kallal töötav õpetaja võib momendil seista kasvandike nõudmiste kõrgusel.

Keerukad ja vastutusrikkad on klassijuhataja kui klassikollektiivi organisaatori ja kasvataja kohustused. Tema töö efektiivsus sõltub kvalifitseeritud oskusest juhtida klassikollektiivi elu, sellest, kuidas ta ise valdab kasvatustöö metoodikat, oskab kasvatustöö protsessi kaasa haarata kolleege-aineõpetajaid, lastevanemaid ja üldsuse esindajaid. Kõikide klassijuhatajate sihipärasest koostööst, nende loomingulisest lähenemisest oma tööülesannetele sõltub kogu kooli kasvatustöö eesmärkide edukas täitmine.

Seepärast tuleb eriti hoolikalt valida klassijuhatajate kaadrit. Enamasti on nad kogenud pedagoogide hulgast ja vanemates klassides oleks soovitatav määrata selleks kommuniste. Kooli juhtkonnal tuleb püüelda selle poole, et klassijuhataja töötaks kollektiiviga 4.—11. klassini.

Mahukas on klassijuhataja töö vastutustunde kasvatamisel igapäevases õppetöös, huvi äratamisel teadmiste vastu. Meie koo-

lis korraldatakse selleks metoodilisi konsultatsioone teemal «Õpi õppima», vestlusi teadliku distsipliini valdkonnast, õpilaste töö teaduslikust organiseerimisest, pioneeriülesannetest jm.

Tavakohaselt alustab klassijuhataja tutvumist uue klassikollektiiviga õpilaste isiklike toimikute kaudu, selgitades välja õpilaste huvid ja harrastused. Muidugi peab klassijuhataja kursis olema üldandmetega õpilase kohta: tema kodune olukord, tervislik seisund, füüsiline areng, suhtumine õppimisse, ühiskondlikku töösse jne. Järk-järgult selgitab klassijuhataja välja õpilaste suhted klassikollektiiviga, õpetajatega, vanematega jne. Loomulikult peavad klassijuhatajat huvitama iga õpilase individuaalsed omadused.

Paremini õpime tundma õpilaste iseloomu ja harrastusi individuaalsete vestluste, aga ka ankeetküsitluste kaudu. Näiteks 8. klassis, kui vestlesime õpilastega töö teadusliku organiseerimise teemal, palusime vastata järgmistele küsimustele:

1. Milliseid raskusi sul esineb õppematerjali omandamisel?
2. Kuidas sa õpid suulisi aineid (loed üks kord, mitu korda; jutustad ümber, eraldad olulise mõtte, koostad teesid jne.)?
3. Milliseid töövõtteid ja meetodeid tööks raamatuga sa tead ja milliseid sa kasutad ise?
4. Kuidas mõjub sinu päevaplaan õpiedukusele?
5. Mis sind segab tunde hästi ette valmistamast?
8. Kas tegeled eneseharimisega? Kui ei, kas sind segab a) ajapuudus, b) oskamatus oma aega jaotada, c) huvi puudumine õppeainete või teaduse vastu, d) teadmatus, mida lugeda, e) puudub tahtejõud töötamiseks.

Klassiseinale pandi õpilase TTO meelespea: planeeri oma aega järjekindlalt; täida päevikut korrapäraselt; täida regulaarselt päevarežiimi; valmista õigeaegselt ja hoolikalt ette oma töökoht; oska õigesti töötada koolis, kodus, raamatukogus; õpi töötama raamatu, õpiku, vihikuga; õpi kasutama teadmiste ammutamiseks raadiot, televiisorit, kinofilme; treeni pidevalt oma mälu; harjuta ennast pidevalt analüüsima oma mõtteid ja käitumist; tööta pidevalt enda kallal, ära luba hingelist laiskust.

Klassijuhataja olulisi ülesandeid on õpilaste ideelis-kõlbeline kasvatamine, nendes marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamine. Eriti tähtis poliitharidusliku töö tagamisel on õpilaste omaalgatuse arendamine.

8. klassis korraldasime leninliku õppetunni teemal «Partei — meie ajastu mõistus, au ja südametunnistus», mille valmistasid ette klassijuhatajad koostöös aktiiviga. Õpilaste poolt päevakohaselt kaunistatud klassi tulid kommunistidest lapsevanemad ja õpetajad.

Õppetund juhatati sisse luuletusega, millele järgnesid õpilaste referaadid järgmistel teemadel:

1) Partei poolt näidatud teel; 2) Efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastakule noorte entusiasm ja looming; 3) NLKP väljapaistev tegevus võitluses ülemaailmse rahu eest; 4) Hea ja väga hea õppimine — meie panus kvaliteedi viisaastakule; 5) Meil kommunist eeskujuks ees.

Õppetunnis esinesid lastevanemad, kooli direktor ja parteialgorganisatsiooni sekretär. Kinnitati klassi komsomoliorganisatsiooni selleks puhuks väljatöötatud edasine tegevusprogramm.

Klassijuhataja üheks töölõiguks jääb klassijuhatajatund. Kuidas see on korraldatud, millist mõju avaldab õpilastele, kui sisukas ja pedagoogiliselt eesmärgikindel ta on, eks selle järgi otsustata kasvataja töö üle. Napiks jääb igapäevases tempokas koolitöös klassijuhataja aeg, põgusaks võimalused kokkupuuteks oma klassi päevaprobleemidega. Seepärast on oluline, kui ratsionaalselt ja oskuslikult kasutame seda tundi.

Kuidas siiski?

Kõigepealt temaatika. On klassijuhatajatunde, mis planeeritakse pikemaks ajaks ette, kuid need ei välista seda, et korrektiivid, mida teeb elu ise vajalike ja aktuaalsete teemade näol, oma aega ootama jääksid. Nõuab ju kasvatustöö ka operatiivset sekkumist. Klassijuhatajad on korraldanud vestlusi teemadel «Kas sa oskad õppida?», «Kuidas käituda avalikes kohtades», «Teadmiste osa uue ühiskonna ehitamisel», «BAM — mehisuse ja kangelaslikkuse trass», «Keda pead tõeliseks sõbraks», «Minu lemmikraamatud» jt.

Alati peab meeles pidama, et kommunistlike veendumuste kujundamine jääb klassijuhatajatunni üheks põhiülesandeks.

Meie koolis on saanud tavaks klassijuhatajatunnid kutseorientatsiooni teemadel. Õpetaja, müüja, koka, autojuhi, inseneri, lenduri ja teisi kutsealasid on tutvustanud lapsevanemad, kes õpetajatele alati abi osutavad. Tunnis kuulatud vestlusi elukutsetest kinnistatakse õpikäikudega ettevõtetesse.

Muidugi jääb klassijuhataja oluliseks ülesandeks klassikollektiivi häälestamine edukaks õpitööks, vastutustunde kasvatamine igapäevaste õpiülesannete täitmisel. Seda ülesannet saab klassijuhataja edukalt lahendada oma lähimate abiliste pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooni kaudu. Meie koolis on juurdunud kindel tava, et õppetöö sektor teeb igal nädalal kooli üldkogunemisel kokkuvõtte õppetöö tulemustest, ja peab mainima, et taoline töövorm on andnud tulemusi.

Vähem tähtis pole ka klassijuhataja koostöö aineõpetajate ja lastevanematega. Toon siinkohal mõned väljavõtted klassijuhatajate tööplaanidest: «Vestlus aineõpetajaga õpilaste ettevalmistamisel täppisteaduste olümpiaadiks», «Koos aineõpetajatega välja töötada lastevanematele soovitusnimestik õpilaste tehniliste teadmiste täiendamiseks», «Lastevanemate osa õpilaste eksamiteks valmistumisel», «Ajakiri «Semja i Škola» perekonnas» jne.

Sellises koostöös pööratakse tähelepanu ka õpilastes teadliku distsipliini ja käitumiskultuuri kasvatamisele, õpilasreeglites toodud õigustesse ja kohustustesse õigele suhtumisele. See töö toimub meil kahes suunas. Esiteks: selgitustöö õpilasreeglite kui õpilaste käitumise põhikriteeriumide teadlikuks omandamiseks. Teiseks: õpetada õpilasi neid kõrvalekaldumatult täitma. Siin klassijuhatajad tuginevad pedagoogilises kollektiivis väljatöötatud ühtsetele nõuetele, mille eri punktid on saanud eetiliste vestluste ja komsomolikoosolekute päevakorra teemadeks. Õpilasreeglite täitmisel saavad klassijuhataja abilisteks ka lastevanemad, sest kasvatustöö on seda tõhusam, kui kool ja kodu esitavad õpilastele ühtsed nõuded. Õpilasreeglid jäävad aluseks ka õpilaste käitumise hindamisel, mida teeb klassijuhataja koos õpilasomavalitsuse organite, pioneeri- ja komsomoliorganisatsiooniga.

Viimatinimetatule klassijuhataja kollektiivi kujundamisel tuginebki, kuid pahatihti just õpilasomavalitsus jääb kõige nõrgemaks lüliks kasvatustöö ahelas. Vaadakem või koolitöö mõnda momenti. Kui palju näevad õpetajad vaeva, et kasvatada õpilastes heaperemehelikku hoiakut kooli ühisvara suhtes. Tihedat kontrolli nõuavad õpilaspäevikud, kodutööd. Kõige sellega saavad suurepäraselt hakkama õpilasomavalitsusorganid, kui neid oskulikult juhendada. On ju enesekontroll ja vastastikune usaldus olulisel kohal lastekollektiivi kujundamisel. Siit saavad õpilased organisaatorikogemusi, kasvab nende vastutustunne, kollektiivsusvaim.

Korraldasime oma õpilastele ankeedi, kus palusime vastata järgmistele küsimustele: «Millist ühiskondlikku ülesannet sa täidad? Kas sa pead arvestust oma töö üle? Kes sind kontrollib ja kus sa annad aru oma ülesande täitmisest? Milline on sinu ülesande täitmise kasutegur koolile ja klassile?» jne.

Need küsimused aitasid välja selgitada, kuidas õpilased suhtuvad ühiskondlikesse ülesannetesse, kas need on õiglaselt jaotatud; teavad nad oma kohustusi ülesande täitmisel jms.

Seepärast on klassijuhataja kohus ühiskondlike ülesannete jaotamisel taibukalt ja läbimõeldult muuta need ülesanded järk-järgult keerukamaks, pidevalt avardada õpilaste töö- ja ühiskondlik-poliitiliste ülesannete sfääri. On ju kooli komsomoliorganisatsioon see koht, kus õpilased saavad oma esmased ühiskonnatöö kogemused, kus pannakse alus oma veendumuste elluviimisele ja ühiskondliku aktiivsuse arendamisele.

Klassijuhataja kohus on luua klassis selline õhkkond, mis mõjustaks enesekasvatusele kogu kollektiivi iga õpilast eraldi. Tunneme teravat vajadust õpilaste enesekasvatuse individuaalplaanide järele. Vanema astme õpilastele on olemas leninliku arvestuse kompleksplaan. Kas see on täiuslik? Sobib enesekontrolliks? Seda peab teadma ka klassijuhataja, sest enesekasvatus on igapäevane võitlus iseenesega. Kõik see nõuab õpilaselt ettevalmistust, oskust kasutada enesekasvatusvõtteid, kõigepealt aga sõnapidamist. Öeldud-tehtud! Ja veel enesekontrolli igal sammul, eneseharimist, enesekriitikat, enesesisendust.

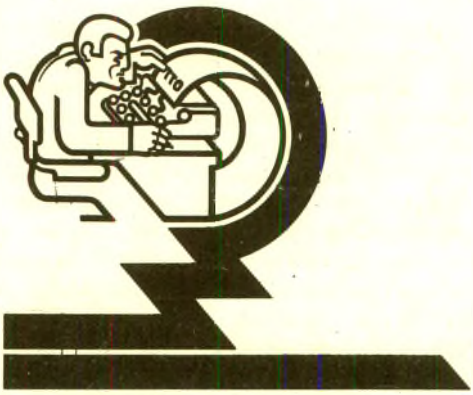
Ja veel! Klassijuhataja peab tundma õpilaste kodust kasvatust. Kõigis oma ettevõtmistes tugineb klassijuhataja ju lastevanematele, eelkõige selle kõrgemale organile — lastevanemate üldkoosolekule. Samal ajal kasutame koosoleku vormi kui üht aktiivsemat lastevanemate pedagoogiliseks harimiseks (loengud, vestlused, pedagoogilise perioodika tutvustamine jne.). Koos klassi lastevanemate aktiiviga valmib klassijuhatajal tööplaan, abiks kooli ees seisvate õppe- ja kasvatustöö ülesannete elluviimisele. Arvestades, et mõnedes perekondades isa osa laste kasvatamisel polnud märkimisväärne, korraldasime lastevanemate konverentsi teemal «Isa perekonnas». Konverentsi valmistasime hoolikalt ette koos nende isadega, kelle lapsed paistsid silma kasvatatusega, töökusega, vastutustundega. Konverentsil olid kõne all järgmised probleemid: «Perekonna soodus mikrokliima», «Tööarmastus saab alguse kodust», «Karistusest», «Milline ta on, hea isa?». Kõige ägedama arutelu kutsus esile teema «Ära tumesta laste õnne», kus arutlusobjektiks oli alkoholi kuritarvitamine, mis vajutab oma pitseri ka poegade moraalsetele omadustele. Palju vaeva on näinud klassijuhatajad lastevanemate koosolekute korraldamiseks pedagoogilistel teemadel. Esimesel klassi lastevanemate koosolekul paluti vastata järgmistele küsimustele: 1. Milliseid pedagoogilisi loenguid soovite kuulata käesoleval õppeaastal? 2. Milliseid lasteajakirju ja -ajalehti tellite? 3. Kuidas teie laps täidab päevarežiimi? 4. Milliseid koduseid majapidamistöid ta teeb? 5. Milles te isiklikult saate abistada klassijuhatajat tema töös klassikollektiiviga? 6. Kuidas te kontrollite oma lapse edasijõudmist? jne. Selline

küsitlus lubab klassijuhatajal ja lastevanemate aktiivil koostada küllaltki tõenäolise tööplaani, mille täitmine pakub huvi enamikule lastevanematest.

Loomulikult peab klassijuhataja tutvuma ka oma õpilaste koduste tingimustega. Sellekski tuleb eelnevalt valmistuda, et anda lastevanematele kvalifitseeritud soovitusi kasvatustööks. Lapsevanemad tahavad näha klassijuhatajas eelkõige nende abilist ja sõpra. Hädavajalik on seegi, et klassijuhataja teeks märkmeid, mis töös lastevanematega õnnestus, mis vajaka jäi.

Õpetaja ja õpilane... Need on koolis kaks keskset kuju. Need on isiksused, kelle vastastikustest suhetest tunnis ja tunnivälises tegevuses vahetult ja otsustavalt sõltub kogu õppe- ja kasvatustöö edukus koolis. Seepärast on eriti oluline luua igas koolis vastastikuse arusaamise, üksteisemõistmise ja austamise õhkkond. See küsimus pole kergete killast. Vastust sellele peab iga õpetaja otsima kooliteadusest — pedagoogikast ja psühholoogiast —, teadlaste uurimustöödest ja eesrindlike õpetajate töökogemustest.

Õpetaja ei anna ametivannet nagu arst, kuid otsustanud saada õpetajaks, on ta kohustatud andma iseendale mingi sisemise ustavusvande tööks laste huvides.



KOOLIJUHI VEERUD

PIIRKONNAKOOLI PLUSSID JA MIINUSED*

TOIVO LUIK

* Artikkel on kirjutatud TPedI koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö materjalide põhjal.

Tänapäeval toimub koolivõrgu pidev reorganiseerimine. Allesjäävad koolid on nn. piirkonnakoolid. Reorganiseerimisega kaasneb mitmesuguseid mõjusid. Kõrvuti majandusliku kasuga saab tõsta õppe- ja kasvatustöö jõudlust, hõlpsamini jaotada kaadrit, varustada koole paremini materjalide ja tehnikaga. Positiivse kõrval on ka ebasoovitavaid mõjusid, mille uurimisega ei ole eriti ulatuslikult tegeldud.

Rahvahariduse ja pedagoogikateaduse prognoosimine jääb tunduvalt maha teaduslik-tehnilise progressi, majanduse ja demograafiliste protsesside prognoosimisest. NSV Liidu Pedagoogika Akadeemias pole seniajani loodud osakonda, mis spetsiaalselt tegeleks pedagoogikaalase prognoosimise teooria väljatöötamise, metoodika ja metodoloogiaga (3, lk. 71).

Viljandi rajoonis hakkab elanikkond põllumajanduse regionaalsele süsteemile üleminekul üha enam kontsentreeruma regioonide keskustesse. Edaspidi kandub see protsess üle kogu Eesti NSV, mistõttu võib kerkivaid probleeme pidada huvipakkuvaiks laiemale lugejaskonnale.

On valminud rajooni koolivõrgu reorganiseerimise esialgne perspektiivplaan kuni aastani 2000. Et mingil määral ette näha hea kõrval ka halba, mis võib kaasneda koolivõrgu ulatusliku reorganiseerimisega, on vaja juba praegu tunda tekkinud olukorda õpilaste jaoks, kes elavad maal, kuid õpivad linnas või linnatüüpi asulas.

Õpilaste vedu

Koolivõrgu reorganiseerimisega muutub õpilaste koolitee pikkus, marsruut, kooli ja kodu vahelise tee läbimise aeg jne., mistõttu oleks vaja lühidalt analüüsida praegust olukorda.

Rajooni algkoolide õpilastest elab 34,8%, maa 8-klassiliste koolide õpilastest 65,6% ja üldse kogu rajoonis 41,8% koolist kaugemal kui 3 km. 98,35%-le neist on organiseeritud vedu kodu ja kooli vahel. Valdav on ühiskondlik transport (69,7%), kus õpilased moodustavad üldisest veomahust 17,4%, s. t. iga kuues sõitja on õpilane. Õpilaste liikumine ei jaotu ühtlaselt kogu tööpäevale ning teatud kellaaegadel, eriti aga hommikul, on autobussid tugevasti üle koormatud.

Reorganiseerides koolivõrku ja võttes teadmiseks, et varsti lähevad kooli kuueaastased, peame olema valmis vastama paljudele küsimustele. Kas meie transpordikorraldus, mis praegugi ei rahulda, teeb tunduva nihke paremuse poole? Kas 6—7-aastane laps suudab end oma ranitsa ja sussikotiga täiskiilutud bussi sisse trügida? Kas tal on küllalt tugev tervis, et lagedal teeserval määramata aeg bussi oodata? Kas bussiliikluse tihedus suureneb sedavõrd, et vanemate klasside õpilased võiksid klassi- ja koolivälisest tööst osa võtta sõltuvalt ainult omaenda soovist ja huvist, mitte aga busside väljumisgraafikust? Kas kõik õpilased jõuavad kodust kooli ettenähtud normaja (30 min.) piirides?

Nendele ja paljudele teistele küsimustele tuleks anda enne reaalne ja kõiki rahuldav vastus, kui asuda üht või teist kooli likvideerima.

Õpilaste ajakulu

Korraldatud ankeedi põhjal võib piirkonnakoolide õpilaste ajajaotuse kohta öelda, kuivõrd meie, täiskasvanud, oleme kursis tegeliku olukorraga ja mil määral on see mõjutanud või mõjutab kasvatusprobleeme.

Selgus, et õpilased tõusevad hommikul üles 94 minutit enne tundide algust. Äärmuslik väärtus oli siin 3 tundi. Keskmine aeg, mis kulub kooliteele, on 52 minutit. See on normatiivsest 30 minutist 1,7 korda suurem.

Õpilase elukoha kaugus koolist on 8,8 km, ulatudes 11,5% juhtudest kaugemale kui 19 km. Maksimaalne kaugus oli 25 km. Nimetatud vahemaasse jääb ka see osa teest, mis tuleb õpilasel jalgsi käia. Selle osa pikkus on 0,95 km, ulatudes maksimaalselt 4 kilomeetrini. 11,7%-l on see kaugus 3 km või enam. Seega oleme näiliselt kindlustanud praktiliselt kõigile õpilastele, kes elavad kaugemal kui 3 km, tasuta veo. Unustanud või kahe silma vahele oleme jätnud need lapsed (ligi 12%), kes käivad enne bussile jõudmist 3 või enam kilomeetrit.

Bussipeatusse tuldud, ei tähenda see veel, et buss täpselt tuleb. Vahel juhtub sedagi, et buss jääb tulemata. Nii on iga õpilane viie kuuga hilinenud keskmiselt 2,51 korda, puudunud aga 0,51 päeva. Kus on ajamäär, kui kaua peaks (võiks) õpilane bussipeatuses hilinevat või ärajäävat autobussi ootama? Pealegi on peatuses ootepaviljon olemas vaid umbes kolmandikule neist, kes peavad bussi ootama.

Maal elavaist, kuid linnas õppivaist õpilastest võtab ringide, spordikooli, pioneeride maja jms. tööst osa 50%. Võrdluseks olgu toodud J. Tauli andmed: 96,8% tema poolt küsitletuist võttis osa klassi- ja koolivälisest tööst, kusjuures küsitletud olid maakoolide õpilased. E. Kolju andmed samas artiklis linnakoolide õpilaste kohta on 84,2% (1, lk. 437).

Seega on erinevus keskmistes väga suur. Õpilased, kes võtavad osa klassivälistest

üritustest ja tegevusest, kulutavad sellele nädalas 2 tundi.

Pidudel, kontsertidel, teatris, võistlusi vaatamas jne. käivad maa- ja linnaõpilased ühtviisi — 52%, väike on erinevus ka nende osas, kes harva käivad (42—43%).

Kerkib küsimus, kas tõesti on meie noored nii passiivsed, et neid ei huvita meelelahutused või on siin objektiivsed põhjused. Sellele annavad vastuse järgmised näitajad. Küsimusele, kui kultuurilise meelelahutuse võimalused oleksid kodu ligidal, milline oleks siis neist osavõtt, võrreldes praegusega, vastas 31%, et palju sagedamini ja 60% — sagedamini. Tähendab, 91% õpilastest ootab vajadustekohast võimalust osa võtta kultuuriüritustest. Millised reservid on esteetiliseks ja kõlbeliseks kasvatuseks, mida praegu pole võimalik kasutada! Aga võib-olla korvaks puudujääki osavõtt kooli juures toimuvatest klassivälistest üritustest?

Ka selle kohta käiv statistika ei anna põhjust rahuloluks. Ühestki klassivälisest üritusest ei võta osa 3%, harva võtab osa 34%, enamikust 56% ja kõigist 7% õpilasi. Järeldus saab olla selline: kolmandik õpilastest asub väljaspool kooli kasvatusürituste pidevat mõjusfääri.

Põhjustena, miks õpilased kõigist neile vajalikest ja meeldivatest üritustest osa ei võta, nimetasid nad järgmist: ei ole aega — 17%, liiga palju maad jalgsi käia (ka pimedas) — 18%, ei saa koju, bussid ei käi — 45%, ei huvita — 9%, vastamata — 11%. Näeme, et peamine põhjus on halb veondus.

Koolivõrgu reorganiseerimisel nagu puude raiumiselgi on palju laaste lennanud. Aga kõigi nende laastude taga tuleb näha inimest, õpilast alates 1. klassist, praegu seitsmeaastast, varsti kuueaastast. Kas me suudame säilitada tema koolirõõmu, kui ta peab igal hommikul kella kuue ja seitsme vahel tõusma, üle poole tunni end kooliminekuks valmis seadma ja ette võtma koolitee, mis on keskeltläbi kümmekond kilomeetrit pikk, igal üheksandal aga ligi 20 km? Koolitee läbimiseks ühes suunas kulub peaaegu üks tund (ankeet hõlmab 7.—10. kl.), nooremate kindlasti enam, päevas seega üle kahe tunni, igal üheksandal õpilasel, klassist olenemata, tuleb enne bussile minekut ja pärast koju minnes veel 3—4 km jalgsi käia. See aga ei ole lihtsalt jalutuskäik, vaid 3—4 kg koolitarvete tassimine (hügieeninõuete järgi tõstetava raskuse lubataval piiril). Rasketest ilmastikuoludest tingitult (lumi, vihm, pori, pimedus) tekib õpilastel juba varahommikul pingeseisund — hirm ja vastumeelsus pika ning vaevarikka koolitee ees. Lisandub koolipäev oma töö ja muredega, koduste ülesannetega, kojuminekuga. Paneb imestama see ükskõiksus, millega on suhtutud piirkonnakooli õpilase vaimsesse hügieeni: «Samas unustame võrdlemata kehtivad tööpiirid nii siin kui seal. Teatavasti on alaealistel kehtestatud tootmises hulk soodustusi, kaasa arvatud lühendatud tööpäev. Lühendatud töönädal on seal niikuinii. Keskkooliõpilase eakaaslase töönädala pikkus on 36 tundi. Üldhariduslikku keskkooli õppeplaan kehtestab keskkooli õpilase tööpäeva keskmiseks pikkuseks 6—7 tundi, seda kuuel päeval nädalas. Sõnaselgelt on keskkooli põhikirjas õpetajatele antud õigus sellele lisaks koormata õpilast veel kuni 4 tunni ulatuses iga päev koduste ülesannetega.» (2.)

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Mininstrite Nõukogu määrus 22. detsembrist 1977. a. «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasise täiustamise kohta» kohustab vähendama õpilaste õppeplaanijärgset koormust. Samasugust reguleerimist ootab ka koduste tööde maht. Ei saa oodata õpilaselt, kes pooltöiselt puhkab, muud kui poolpuhkuslikku tööd. Aeg oleks aru saada, et kogu teabeuputus, mis õpilasele osaks saab, vajab rahulikus, pingeta miljöös selgimist ja laagerdumist, et asuda oma kohale üldises teadmiste süsteemis.

Lühidalt, kõigi õpilaste aeg ei kulu hoopiski otstarbekalt. Mõnede maaõpilaste ajakulu on niivõrd ebaökonoomne, et selle tõttu ei kannata üksnes õpilane, vaid ka tema lähikondsed: tuleb leida uus elukoht, kus aja ja närvikulu oleks ratsionaalsem. Kompleksis teiste põhjustega on paljud seda teed läinud.

Negatiivsete mõjude elimineerimise võimalusi

Nagu eeltoodust näha, kaasneb koolivõrgu reorganiseerimisega hulk kõrvalmõjusid, mis takistavad veelgi paremate tulemuste saavutamist õppe- ja kasvatustöös.

On selge, et väga palju saaks muuta veonduse parema korraldusega, selle optimeerimisega. Vaja oleks tõsta veosüsteemi töökindlust, millega väheneks õpilaste puudumine ja hilinemine sellest tingitult. Tuleks püüda selle poole, et igas peatuses, kus õpilased bussi ootavad, oleks ootepaviljon varjuks halva ilma eest. See vähendaks ka külmetushaigustest tingitud puudumisi.

Veonduse operatiivsus, kiirus ja lihtsus võimaldaks õpilastel vältida hommikul stressiseisundi tekkimist ja häälestaks nad paremini õppematerjali vastuvõtule. Bussiliikluse paindlikkus päeva teisel poolel võimaldaks õpilastel senisest enam osaleda klassivälistes üritustes, osa võtta huvialaringide tööst jne. Sõnaga — lülitada praegu nendest üritustest eemalejää-

nud üldisesse kooli kasvatussüsteemi. On selge, et igal pool ei ole võimalik vedu nii ümber korraldada, et kõik koolide esitatavad nõuded oleksid täidetud. Osa nõudeid ei vaja olulisi väljaminekuid, küll aga organisatsioonilisi ümberkorraldusi ja töödistsipliini parandamist. Selleks saavad koolid teha asjaosalistele konkreetseid ettepanekuid ja suunata tähelepanu puudustele.

Üks võimalusi lülitada koolist kaugel elavaid õpilasi senisest enam kasvatusprotsessi klassi- ja kooliväliste ürituste kaudu oleks nende ürituste, ringide töö jms. paigutamine ühele või paarile kindlale nädalapäevale. Määratud päevadeks kindlustatakse õpilastele kojusaamine ürituste lõppemisel, olenemata ühiskondlikust transpordist. Üldjuhul oleks seda võimalik teha koostöös majanditega.

Õpetajad peaksid paremini reguleerima koduseid töid, et vältida õpilaste ülemäärast väsimist. Oma nõudmistes tuleks jääda iga õpilase puhul reaalsete võimete piiridesse. Sellega säilitame kooliröömu ja õppimissoovi.

Veel kord tuleks põhjalikult kaaluda koolivõrgu edasisel reorganiseerimisel kõiki poolt ja vastu rääkivaid argumente. Kas korvab paberil arvutatav kokkuhoid õppe- ja kasvatustöö puudujäägid, mis annavad tunda paljude aastate vältel?

Kui aga tõesti mõni kool likvideeritakse, on võimalik selle koolihoone baasil organiseerida kohapeal pikapäevarühmi, ringide tööd jms. See võimaldaks tunduvalt tõsta õpilaste haaratust klassivälistest üritustest, üldarendavast meelepärasest tegevusest. Senine tendents anda vabanevad koolihooned bilansist bilanssi teistele ministeeriumidele on ebapraktiline, kui mitte öelda, et kahjudega kauplemine. Juhul, kui koolihoone paikneb elanikkonna kontsentreerumispunktidest eemal, on mõistlik anda ta küll teise ministeeriumi käsutusse, kellel on võimalik maja otstarbekamalt kasutada, kuid nõuda selle eest hoone või ruumid asulas, kus oleks võimalik õpilastele organiseerida vaba aja meelepärast veetmist, kasvatusüritusi jne. Sellise kaubaga peaksid olema pärl mõlemad ametkonnad ja mis peaasi — kõige enam võidaksid sellega lapsed.

Peale materiaalse baasi loomise hoone või ruumide näol on probleem, kes hakkab kohapeal õpilaste tööd juhendama, suunama. Lahendusvariante on mitu.

1. Üks kasvataja või ringijuht elab kohapeal ja organiseerib lastele tegevuse. Tasustamine oleks kasvatajal eelarvest, ringijuhil erivahenditest.
2. Järelevalve on organiseeritud lastevanemate hulgast ühiskondlikel alustel — graafikuga.
3. Majandite komsomoliorganisatsioonid võtavad laste mängutoad oma šefluse alla ja organiseerivad seal huvitava tegevuse oma organisatsiooni liikmete abiga.

Kindlasti on teisigi lahendusi ja need sõltuvad konkreetsetest kohalikest tingimustest.

Koostades rajooni (vabariigi) hariduselu arendamise perspektiivplaane järgmisteks viisaastakuteks, tuleks detailselt ette näha, milline majand või asutus eraldab, kus ja kui palju ruume selles või teises asustatud punktis õpilaste vaba aja sisustamise tarvis. Eelnevalt tuleks see mõte viia kõigi koolide juhtideni, kes tunnevad oma kooli piirkonda ja võimalusi kõige paremini. Nende ettepanekute alusel kooskõlas majanditega valmikski plaani see osa, mis aitaks tunduvalt kaasa kasvatustöö tõhustamisele kogu Eesti NSV-s.

■ ■

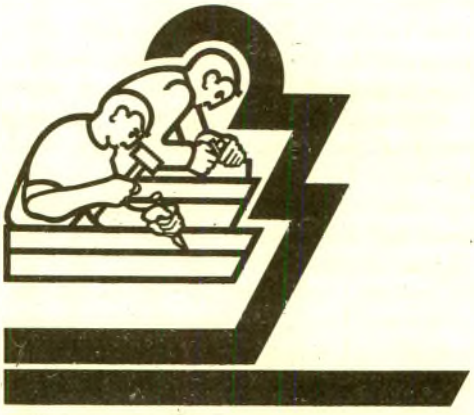
Koolivõrgu reorganiseerimine on mitmetahuline protsess, mille põhieesmärk on ebamajanduslikkuse kaotamine, kaadri ja materiaal-tehnilise baasi tugevdamine, õppe- ja kasvatustöö taseme tõstmine. On selge, et mis tahes analoogilise ettevõtmisega käivad kaasas ka negatiivsed mõjud, mis ei ole küll valdavad, kuid segavad siiski veelgi paremate tulemuste saavutamisel.

Artikkel on kirjutatud eesmärgiga, et tõstatatud probleemid saaksid tulevikus väga konkreetsed ja kõiki rahuldavad lahendused.

Eks ole oma osa selles ka Sinul, lugeja!

Kirjandus

1. Taul, J. Maaõpilaste klassivälisest tööst osavõtt. — «Nõukogude Kool», 1968, nr. 6.
2. Teder, A. Tulevikukoolist olevikus. — «Nõukogude Õpetaja», 1973, 3. veebruar.
4. Скаткин М., Воробьев Г. Прогнозирование развития школы и педагогической науки. — «Советская педагогика», 1975, № 10.



TÖÖKASVATUS JA KUTSEVALIK

TÖÖKASVATUSE KOGEMUSI PERMIST

VIIVI EKSTA

1977. a. detsembrimäärus on saanud tegevusjuhendiks, mille ellurakendamiseks otsitakse võimalusi igas liiduvabariigis, oblastis, suurtes ja väikestes keskustes, igas koolis. Eesti NSV Ajakirjanike Liidu komandeeringuga õppeaasta alguses Permis viibides pakkus huvi, mida määruse täitmiseks tehtud ja tehakse. Mulje jäi: mitte vähe. Sealjuures peab permlaste kiituseks tunnistama, et kõik tehtav on sisuliselt varem väljakujunenud suundade ja töövormide jätkamine ning edasiarendamine.

Linna haridusosakonna juhataja asetäitja Valentina Gluhhihh andis ülevaate õpilaste töökasvatusest ja kutsesuunitlusest. Permis järgitakse põhimõtet: valmistada õpilasi ette tööks tähendab valmistada neid ette eluks. Elukutsevalik on oma koha valik elus, mis määrab paljus inimese saatuse, nii selle, kui suurt rahuldust pakub talle ta töö, kui ka selle, millist kasu toob ta ühiskonnale. Töökasvatuse tõhustamise vajadust tunnetati juba aastaid, koolidevaheliste õppe-tootmiskombinaatide idee leidis siin ruttu vastukaja. 1975. a. avas uksed esimene koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat Ordžonikidze rajoonis. Möödunud õppeaastal töötas neid juba neli ja käesoleval lisandus samapalju. Perm on küll suhteliselt suur linn (arvatavasti lähitulevikus loetakse miljonilinnade perre), kuid avada lühikese aja jooksul 8 koolidevahelist õppe-tootmiskombinaati tähendab operatiivsust ja eri ametkondade koostööd, üksnes haridusorganite jõupingutustest ei jätku. Erialade valikul peetakse silmas rajoonide kaadrivajadusi, tänavu avati näiteks õppe-tootmiskombinaat raudteelaste erialadega, sest nende järele tuntakse puudust. Et koolide töökojad ning õppe-tootmiskombinaadid ei suuda kindlustada kõigile noortele vajalike kutseoskuste andmist, praktiseeritakse õppetsehhe tehastes. Teoreetilise ettevalmistuse saavad õpilased koolis (või ka tehases, olenevalt tingimustest), praktika toimub tehastes selleks kinnistatud tsehhides. Edukalt kasutatakse kutse-eelseks ettevalmistuseks ka teenindusettevõtteid. Üldse on Permi õpilastel praegu võimalik õppida üle 40 eriala.

Tootmispraktika korraldamisel on suudetud vältida olukorda, kus õpilased jäävad ettevõttes ainult abitöölisteks ja töötegemise pealtvaatajaiks. Pärast ettevalmistusaja lõppu asuvad õpilased tööliste kohtadele, teevad kõiki operatsioone, aitavad ettevõttel plaani täita. Õpilaste toodangu juurde laskmine on seotud teatud riskiga, kuid risk on ennast õigustanud, ainult nii saab kasvatada õiget töössesuhtumist, vastutust oma töö eest, austust töömehe elukutse vastu.

Lähemalt õnnestus tutvuda 1. koolidevahelise õppe-tootmiskombinaadiga ning kahe keskkooli töökasvatuse süsteemiga.

PERMI 1. KOOLIDEVAHELINE ÕPPE-TOOTMISKOMBINAAT

asub äärelinnas Ordžonikidze rajoonis. Kesklinnast sinna jõudmiseks kulub umbes pool tundi autosõitu (siinkohal tasub meenutada, et Perm laiub piki Kaama kallast peaaegu 60 kilomeetri ulatuses) mööda endist soolateed, nii nimetati Permi—Solikamski maanteed, sest seda mööda tulid Solikamskist soolavoorid. Sõita tuleb läbi Motovilihha rajooni, kus asub viie ordeniga autasustatud suurte traditsioonidega V. I. Lenini nim. tehas, üks vanemaid metallurgiatehaseid Venemaal. 1888. a. demonstreeris Nikolai Slavjanov siin esmakordselt maailmas avalikult elektrikeevitust. Praegu toodab tehas unikaalseid seadmeid, nende hulgas harpuunkahureid vaalapüügiks toodetakse ainult siin.

Rajoonis toimuvad suured rekonstrueerimistööd, vanade pitsimustriliste puumajade asemele kerkivad kaasaegsed hooned. Sõidame mööda V. I. Lenini nimelisest Kultuuripaleest ja tsirkusest, mis samuti

kuuluvad Permi vaatamisväärsuste hulka. Uusehitisi on püstitatud kõrgele kaldapealsele. Vanad tänavad jäävad jõeluhale, neid tutvustab autojuht kui kohalikku Veneetsiat, kevaditi ujutab tulvavesi kõik teed üle. Liikuda saab ainult paadiga, jalgsi ei pääsevat naabritegi poole. Kohalikus koduloomuuseumis nähtud foto kinnitab nende sõnade paikapidavust: mitte kusagil lapikestki maismaad, majad keset veevälja nagu ankrusseheitnud laevad.

1. koolidevaheline õppe-tootmiskombinaat asub endises koolimajas. Teenindab umbes 1200 õpilast ümbruskonna kuue keskkooli vanematest klassidest, kutsesuunitlusega on haaratud ka 8 kaheksaklassilist kooli.

Kombinaadis antakse ettevalmistust üheksal erialal. Siin õpivad tulevased treialid, lukksepad, freesijad, ettevalmistust antakse ka metallitöötlemise (masinaehitus, metallurgia) ja puidutöötlemise (mööblitislerid) alal. Teenindussfääris töötamisest huvitatud saavad eelteadmisi kulinaariast ja kangaste töötlemisest. Tütarlaste hulgas on väga hinnatud masinakirjutaja-asjaajaja eriala. Alates käesolevast õppeaastast võib saada ettevalmistust koolieelse kasvatuse alal. Kombinaadi põhisuunaks loetakse laborantide-aparaaditööliste ettevalmistamist keemiatööstuse jaoks. Esimesel õppeaastal oli see ka kõige suurema konkursiga eriala. Nüüd enam mitte, esimesed õppeaastad on elukutse võlude kõrval välja toonud ka tema raskused ja varjuküljed ning romantiline oreool on hakanud haihtuma. Õpitud erialal tööleminejate protsent küll väheneb, kuid võib-olla ongi üks õppe-tootmiskombinaatide ülesandeid anda tulevasest elukutsest õige ettekujutus, vältimaks informeerimatusest tehtud vigu esimese töökoha valikul.

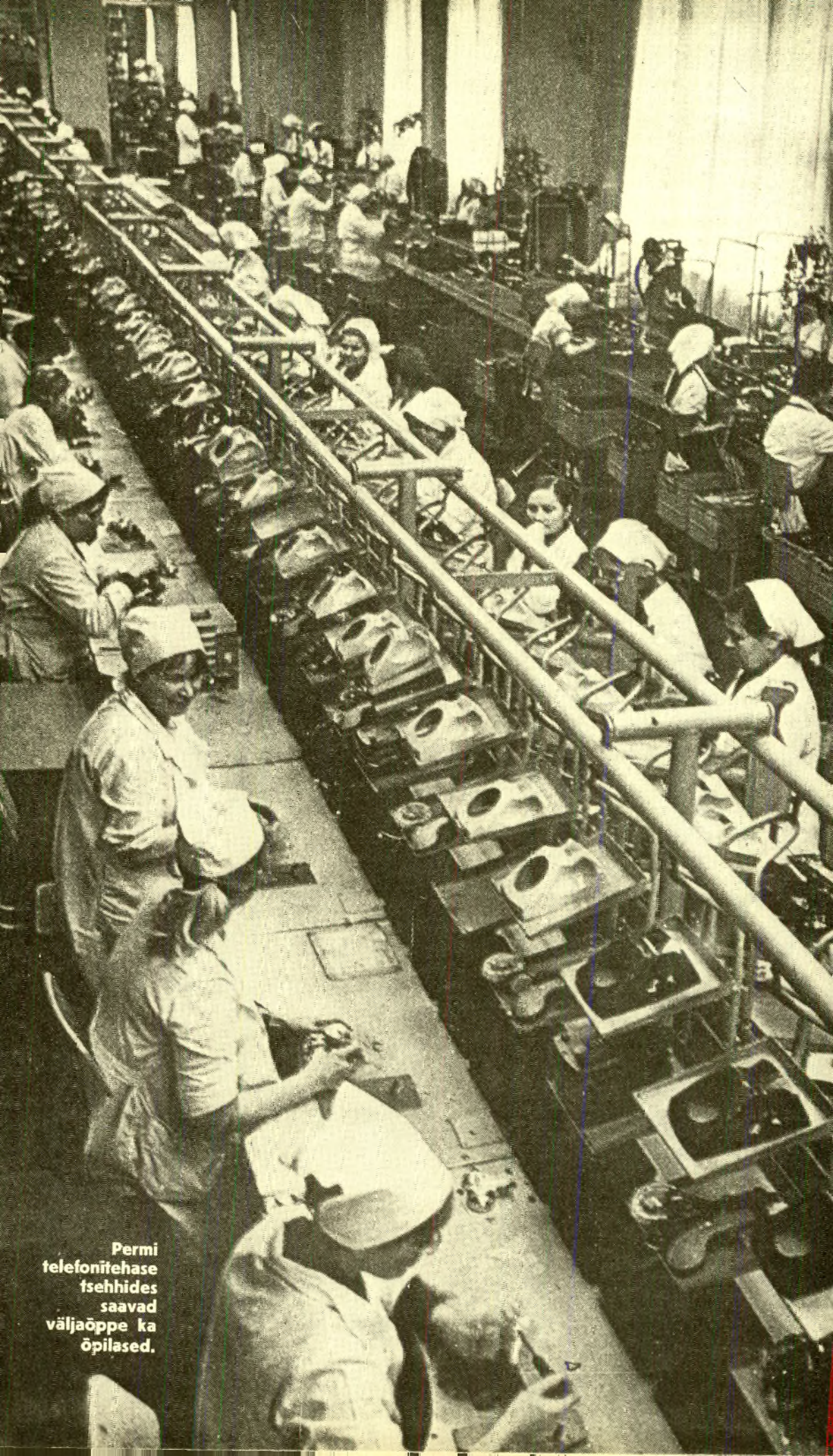
Õppetöö on korraldatud nii nagu see õppe-tootmiskombinaatides tavaline: 9. ja 10. klassi õpilased veedavad siin iga nädal ühe õppepäeva. 394 tunnile arvestatud programmist antakse 118 tundi teoreetilisele ettevalmistusele. Selle hulka kuulub üldine polütehnilise silmaringi laiendamine ka väljaspool oma eriala: tutvutakse ettevõtete ökonoomikaga, töö teadusliku organiseerimise põhimõtetega, tehnilise progressi saavutustega. Poistele antakse ettekujutus nn. naiste aladest ja tütarlastele räägitakse tüüpilistest «meeste elukutsetest». Kõigile erialadele on kohustuslikud tehnilise joonestamise tunnid. Teooriatundide arvel toimuvad ka kohtumised mitmesuguste erialade esindajate ja tootmiseesrindlastega, ekskursioonid tehastesse ja ettevõtetesse, filmide vaatamine jne.

Ülejäänud aeg kulub kutse praktiliseks õppimiseks. Praktilise töö tunnid toimuvad õppe-tootmiskombinaadi laboratooriumides ning töökodades. Alles pärast seda, kui eelteadmised ja eelkogemused kutse kohta olemas, lubatakse õpilasi tootmispraktikale ettevõttesse. Neile kinnistatakse alalised juhendajad ja töökohad. Kui esimesel õppeaastal oli suhtumine õpilastesse kaunis eitav, siis nüüd seda öelda ei või — kombinaadi kasvandikke nähakse tootmisettevõtetes juba heameelega. Õpilasi enam töö segajateks ja lisakoormuseks ei peeta, vastupidi — nende töö toob kasu. Ilmselt tuleb muutunud suhtumine panna tõhusa ettevalmistuse arvele. Ettevõtete initsiatiivil omistatakse parematele kvalifikatsioon, esimeste lõpetajate hulgas sai selle 78 õpilast. Stiimul — ja mitte väike.

Šeffettevõtteid on õppe-tootmiskombinaadil 5, lisaks neile 3 sööklat. Šeffettevõtteid ja nende toodangut tutvustavad väljapanekud näitusesaaliks kujundatud kooli aulas. Kõrvuti nendega õpilastööde näidised. Maitsekalt kujundatud stendid jätavad hea mulje ning häälestavad uudistajaid positiivselt. Seetõttu toimuvad selles ruumis kõik õpilasüritused ja kohtumised, siin võetakse vastu kombinaadi uusi kasvandikke ja külalisi, siin juhatatakse sisse ekskursioonid kombinaadiga tutvumiseks. Koridorides on välja pandud ettevõtete eesrindlaste ja tööveteranide autahvlid. Sellelgi on oma osa õpilaste häälestamisel tulevaseks kutsetööks.

Õppe-tootmiskombinaadis avati kutsesuunitluse kabinet koosseisus psühholoog-konsultant, pedagoog-metoodik, arst ja laborant. Direktori asetäitja tootmisalal Maria Terentjeva hindab kabineti senist tööd väga positiivselt, kabineti juhataja psühholoog Galina Dikopolskaja leiab, et tulemustest on veel vara rääkida, tegemist on alles otsingutega oma töösuuna ja kavatsuste realiseerimisvõimaluste selgitamiseks.

Üht-teist on praktikasse suudetud viia, eeskätt õpilaste tundmaõppimiseks. 9. klassi alguses täidavad õpilased ankeedi. Sellest nähtub, millele edaspidi suuremat tähelepanu pöörata, millist abi õpilased vajavad. Õpilase enesehinnangu alusel registreeritakse tema kalduvused. Lisaks sellele täidavad vaatluskaardi õpilase vanemad, klassijuhataja ning õppe-tootmiskombinaadi meister. Erinevatest allikatest saadud andmete võrdlemisel on võimalik objektiivsemalt hinnata õpilase võimeid ja võimalusi. Siiski hoidutakse väga täpsetest soovitustest, esialgu on võimalik välja pakkuda ainult tegevusvaldkond: inimene-inimene, inimene-loodus, inimene-tehnika, inimene-märgisüsteem või inimene-kunstiline kujund. Iseloomustuste täitmine, kättesaamine ja võrdlemine on töömahukas ettevõtmine, kuid hõlpsamat ja tulemusrikkamat metoodikat praegu ei tunta. Pealegi on sellel üks hea omadus:



Permi telefonitehase tsehhides saavad väljaõppe ka õpilased.

õpetab lapsevanemaid, õpetajaid ja meistreid oma kasvandikke jälgima. Vanemate hulgast on jäänud harvemaks ütlemised: «Milleks mulle küsimustik, ma tean oma lapsest niigi kõik», või «Ma tean ise kõige paremini, mis talle sobib». See tähendab, et lapsevanemad on hakanud mõistma ülesande keerukust.

Olgugi kutsenõustajate võimalused praegu veel küllaltki piiratud, peab G. Dikopolskaja oma tööd huvitavaks ja mis peaasi — õpilastelt saadud tagasiside näitab, et see on väga, väga vajalik. 47,1% keskkoolilõpetanutest läks tööle kombinaadis saadud erialal, 9. klassis tehtud ankeedi alusel kavatses seda teha 28%. Nihe räägib kombinaadis antava ettevalmistuse kasuks.

KINDEL SÜSTEEM TÖÖKASVATUSES on välja kujunenud Permi 36. keskkoolis. «Töökasvatus algab perekonnast,» toonitab direktori asetäitja õppealal Ljubov Danilova. Seda lõiku peetakse tähelepanukeskmes lastevanemate lektooriumi töös. Eri vanuseastme (1.—3. kl., 4.—8. kl., 9. ja 10. kl.) laste emadele ja isadele räägitakse erineval tasemel, eri aspekte rõhutades töökasvatusest perekonnas ja laste eluks ettevalmistamisest. Teiselt poolt kasutatakse vanemate teadmisi ja kogemusi: tegutseb lastevanematest lektorite grupp tööliselukutsete tutvustamiseks, osa õpilasringe töötab lastevanemate juhendamisel. On saanud traditsiooniks rääkida lastevanematest — headest töötajatest ja vajalike kutsealade esindajatest. See tõstab ühtlasi vanemate autoriteeti õpilaste silmis, perekonna osa laste kasvatamisel üldse.

Tööõpetuseks on koolis loodud hea baas: metalli- ja puutöökojad, korralik kodunduskabinet. Õpetab neli kvalifitseeritud õpetajat. Parajasti sel ajal, kui tegime koolis ringkäiku, paigaldati metallitöökojas äsja kapitaalremondist tulnud tehaselt saadud tööpinke. Tööõpetuse õpetaja Pjotr Ljalini nägu säras rõõmust. Ja miks ka mitte: seni nokitseti ainult programmitööde kallal, mis osale õpilastest ei pakkunud õiget pinget, nüüd saab hakata täitma ka tehase tellimusi.

Esmaoskused tööpinkide käsitsemiseks saavad õpilased koolis, siin antakse ka teoreetilisi teadmisi. Tootmispraktika toimub tehases. Alates III veerandist viibivad 9. klassi poisid nädalas ühe õppepäeva tehases. Õppetsehhis õpitakse valmistama lihtsamaid detaile, tutvutakse tootmisprotsessiga. Suvise tootmispraktika ajal aga asendavad õpilased puhkusel viibivaid töölisi ja nende töö tasustatakse. Paljud jäävadki suvevaheajaks tehasesse tööle. 10. klassi poiste tööõpetuse tunnid toimuvad eranditult tehases. Õppetsehhi kaudu tööpingi taha praktikale, sealt edasi alalisele tööle — sellise tee on valinud paljud keskkoolilõpetanud.

Koolis töötab mitukümmend ringi. Poiste huvialadele on eriliselt mõeldud. Kõige ligitõmbavamad on raadiotehnika ja tehnilise modelleerimise ringid. Otsustati omal jõul valmistada vanadest televiisoritest iga klassi jaoks kasutamiskõlblikud aparaadid. See töö praegu käib. Palju huvilisi võtab osa kunstikallakuga fakultatiivkursusest, kus otseste oskuste andmise kõrval püütakse arendada õpilaste fantaasiat. «Kunstnike» ülesanne on ka kooli kujundamine. Talviti kerkib koolimaja ümber muinasjutulinnake, kus laste fantaasia end välja elab. Viimastel aastatel on 36. keskkooli peetud talvel parimini kujundatud maa-alaga kooliks linnas, muinasjutulinnake tõmbab uudistajaid ligi nagu magnetiga.

Traditsiooniks on saanud elukutsete päevad. Viimasel kolmel aastal on õpilastele esinenud üle 80 spetsialisti, nende hulgas arvukalt kooli vilistlasi. Süstemaatiliselt toimuvad aineekskursioonid. 1977. aastast hakati tööliselukutsete päevi korraldama tehastes, kus õpilased näevad kogu tööprotsessi. Vanemate klasside õpilastele asutati šefftehases klubi «Kelleks saada?», millest kujunes peagi nende lemmikkogunemiskoht.

Kutsesuunitluse alal võib Permi 36. keskkooli eeskujuks tuua. Kooli direktor Lidia Kotkova haarab lausa lennult uut, koolile vajalikku. Juba mitu aastat tagasi hakkas liikuma mõte oma kutsesuunitluskabineti asutamisest. Kavatsusest jõuti kiiresti tegudeni ja seepärast polegi imestada, et vahetult pärast detsembrimääruse ilmumist avas möödunud õppeaasta talvevaheajal uksed kooli oma metoodiline õppekabinet õpilaste kutsesuunitluse alal. Tõenäoliselt üks esimesi kogu Nõukogude Liidus. Permi 36. keskkooli kabinetil on esimene tööaasta seljataga, sellepärast võib mõningasest kogemusest rääkida. Tööd koordineerib nõukogu, kuhu kuuluvad õpilased, õpetajad, lastevanemad ja šeffettevõtete esindajad. 9. ja 10. klassi õpilastest moodustatud lektorite grupi liikmed on võimelised kaasõpilastele tutvustama üle 100 elukutse — nimelt nii palju kutsekirjeldusi on seni kabinetti kogutud. Iga kirjelduse saamise taga on tükk tõsist tööd: ülesanded jaotati klasside vahel, õpetajaid juhendati, õpilased kogusid materjali, sel teemal peeti klassijuhatajatund ja kui vähegi võimalik, kutsuti tundi ka kõnealuse elukutse esindaja. Niisuguse töö tulemusel valminud kutsekirjeldus antii üle kabinetile. Materjali on kogutud ka temaatiliste õhtute, klassijuhatajatundide kohta, on konspekte ja tööplaane. Kogutakse kirjandust töökasvatuse ja kutse-

suunitluse kohta. Perspektiivplaan koostati viie aasta peale (1978—1983). Nõukogu korralistel istungitel on arutatud kutsenõustamist üksikutes klassides, suvepraktika korraldamist, klasside ülesandeid kabineti varustamisel, on kinnitatud klasside erialaste ekskursioonide graafikud, tehtud kokkuvõtteid ainekonkurssidest, valmistatud ette kohtumisi kutsekoolide esindajatega jne. Möödunud õppeaastal korraldati kaks õpilaskonverentsi teemal «Mina ja ühiskond» ning «Võitmatu ja legendaarne», viimane Nõukogude armee kuulsusrikka võitlustee ja sõjavõelase elukutse tutvustamiseks. Nõukogu igapäevase töö hulka kuulub vestluste, kohtumiste ja ekskursioonide korraldamine eri elukutsete tutvustamiseks, kabineti sisustamine (kirjanduse, filmide, diapositiivide kogumine), ülekooliliste ürituste ettevalmistamine, sidemete pidamine lastevanemate ja šeffidega. Sidemed viimastega näivad asjalikud olevat. Seda kinnitab šeflusleping. Šefluslepingu juurde on lisatud ettevõtte direktori käskkiri, milles väga konkreetselt, kuupäevalise täpsusega nähakse ette ülesanded peatehnoloogile, peamehaanikule ja teistele vastutavatele isikutele kooli kabinettide varustamisel, remontimisel, elektrifitseerimisel, isegi kutsesuunitluse plaani koostamisel.

Väljapanekud kabinetis räägivad sellest, mis seal tehtud ja tehakse. On õpilastööde ja ringitöö näidiseid. Lähedal asuvad kutsekoolid reklaamivad ennast fotostendide ja õpilastööde kaudu (sidemed kutsekoolidega öeldakse olevat tihedad). Ainekonkursside võitjatega saab tutvuda sõnas ja pildis. Suhteliselt lühikese aja kohta on palju jõutud. Seda näitas ka õpilaste hulgas korraldatud küsitlus. Kabinetti peetakse väga vajalikuks, tähendab ta õigustab ennast õpilaste silmis.

Ühest päevast on vähe, et kooli töökasvatuse süsteemist terviklikku pilti saada, kuid igasuguse kõhkluseta võib kinnitada, et selles koolis otsitakse ja leitakse ega põlata töövaeva.

TÖÖÕPETUS ÕPPETSEHHIDE KAUDU

ehk nagu Permi 32. keskkooli direktor Grigori Sborštšikov ütles: «Tööõpetus vahetult tootmises, toodangu väljalaske peal.» Õigupoolest kasutatakse õppetsehhi nimetust mõnes ettevõttes küllaltki tinglikult, õpilasi ei rakendata ühes konkreetses tsehhis, vaid mitmes ja ettevalmistusegi saavad nad seetõttu mitmekesise. Permi 32. keskkooli põhiline praktikabaas on telefonitehas, seal on nimelt tegemist ülalmainintud variandiga. Jällegi peab tõdema, et õpilaste tootmispraktika on hästi läbi mõeldud ja seda mitte ainult viimasel aastal, juba varem tegeldi nende probleemidega.

Ka selle kooli puhul on põhjust tutvustada lähemalt õpilaste tootmispraktika korraldamist. Õppeplaanid koostatakse ja kinnitatakse ettevõttes, teooriat loetakse koolis ja tehases tehnilise väljaõppe osakonnas. Enne praktika algust annab tehase direktor käskkirja, milles on väga täpselt ära näidatud, mis ajavahemikul, päevadel ja kellaaegadel õpilased tehases töötavad, mida nad peavad selgeks saama, nende õigused ja kohustused. Õpilased jaotatakse tsehhide vahel ning määratakse vastutavad meistrid. Seega ei kinnistata õpilasi kindla töökoha, küll aga kindla meistri külge, kes tutvustab neile tsehhis kõiki operatsioone ja erialasid. Meister täidab ka iga õpilase tootmisõpetuse arvestamise päeviku ning seisab hea selle eest, et juurdekirjutusi ei tuleks. Tsehhi tabelipidaja märgib õpilaste töö tabelisse samuti nagu töölistelgi. 9. klassi lõpul, kui erialadest ettekujutus saadud, hakkavad õpilased töötama tööliste kohtadel ning andma toodangut, mille eest neile makstakse töölistega võrdsetel alustel. Enesestmõistetavalt ei suuda õpilased normi täita, seda ei võimalda juba nende lühem tööpäevgi, kuid oluline on, et nad **ei mängi** töötegemist, vaid **annavad toodangut,** mis tõstab tehtava väärtust nende silmis ning sunnib püüdlikkusele. Vaevalt, et iga õpilane kõik ametid ja töövõtted oma praktikaaja jooksul läbi jõuab proovida, kuid ettekujutuse saab ta neist kindlasti. Õpilasi edutatakse julgelt asendama puuduvaid töölisi ja kuigi nad ei suuda täistöömehe eest väljas olla, on kasu ometi silmanähtav.

Sama telefonitehase baasil korraldati juba enne detsembrimääruse ilmumist õpilaste suviseid töö- ja puhkelaagreid. Ennelõunal töö tsehhides, pärastlõunal organiseeritud vaba aeg, mida sisustati peaasjalikult sportlike üritustega. Käesoleval õppeaastal on plaanis ühiste jõududega avada koolis kutsesuunitluskabinet.

Õppeaasta alguses peeti plaane huvitava eksperimendi korraldamiseks: reorganiseerida kooli töökojad tootmisjaoskonnaks, lasta käiku 2 konveierit lihtsama toodangu valmistamiseks, ühel hakkaksid tööle töölised, teisel nooremad õpilased alates 4. klassist, keda tehasesse veel ei lasta. Nii saaksid nemadki õige vara suhu tõelise töö maigu. Eksperimendi poolt räägib asjaolu, et õpilased hakkavad tegema tootvat tööd, täitma plaani, mille eest saavad ka tasu, kuigi väikest. Kõige tõsisem vastuargument — tööõpetuse programm jääb täitmata. Kuidas ka ei oleks, mõte on originaalne ja huvitav ning räägib selle poolt, et Permis rakendatakse detsembrimäärust ellu loovalt, ei piirduta valmisretseptidega ega loodeta liialt mujalt tulevatele instruktsioonidele.

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

ÕPETAJA ~ ÕPILASE SUHETE EETIKA JA TEHNIKA

NADEŽDA ŠTŠURKOVA

Kasvatustöö teooria ja praktika aktuaalseimaks probleemiks nüüdisajal on saanud õpetaja—õpilase suhted. Missugused tegurid on tinginud asjade niisuguse käigu?

Esiteks. Koos ühiskonna arenguga omandab suurema tähenduse inimeste suhtlemissfäär. Suhtlemiskultuur hakkab üha enam mõju avaldama ühiskonna arengule. Mida kõrgem ja väärtustatum on suhtlemiskultuur, seda suurema osatähtsuse noore põlvkonna kasvatamisel omandab tema ettevalmistamine suhtlemiseks. See sunnib kooli asuma küsimuse praktilisele lahendamisele, kusjuures orientatsioon ei tohi olla vastastikuste suhete kultuuri tänasele, vaid homsele päevale. Kool peab olema meie ühiskonna inimeste vastastikuste suhete arendamise avangardis. Tegelikkus aga näitab vastupidist: suhted koolis ei vasta normile isegi tänapäeva mõistes.

Teiseks. Vastastikuste suhete korraldamine koolis toimub stiihiliselt. Õpetaja teeb seda intuitiivselt, sageli juhuslikult, pedagoogiliselt põhjendamata ja kontrollimata. Suhteid **ei organiseerita,** nad **kujunevad ise.** Ei või öelda, et õpetajale oleksid teadmata õpilasesse suhtumise üldised eetilised normid, kuid need on tema jaoks ainult «teadmiseks võetud», mitte «omaks võetud». Näiteks teab õpetaja, et nõukogude kool eitab kehalisi karistusvahendeid ja et need kahjustavad õpilase isiksuse arengut, kuid praktikas kohtame sageli õpetajaid, kes provotseerivad perekondi vitsahirmu kasutama.

Kolmandaks. Seoses aktseleratsiooniga tunnetab tänapäeva õpilane end varakult isiksusena — juba keskmises koolieas, aga vanemates klassides on õpetajal tegemist noorte meeste ja naistega, kelle pretensioonid enese kui isiksuse tunnustamisele on küllaltki kõrged.

Neljandaks. Kasvatusteooria nüüdisaegsed edusammud sunnivad meid kasvatuses paljugi ümber hindama, sealhulgas õpetaja—õpilase suhted. Suhete kontseptsioon eeldab pedagoogilise eetika üldtunnustatud seisukohtade analüüsimist ja hindamist uut moodi. Paljud pedagoogilise eetika aspektid näivad teistsugustena, vaadatuna läbi kasvandikes ümbritsevasse suhtumiste kujundamise prisma. Mõistetavaks saab autokraatlik-despootliku pedagoogika tekitatav kahju: pöörates põhitähelepanu õpilase käitumisele (ja ainult käitumisele!), jäävad niisugusel õpetajal märkamata õpilase kujunevad suhtumised ning lõpptulemuseks käitumise kujundamise asemel lülitab ta ise enese sellest protsessist välja.

Missugune koht on õpetaja—õpilase suhetel pedagoogiliste probleemide üldises ahelas?

Eelkõige mõjutavad need vahetult õpilase isiksust, aidates kaasa kõlbelise kasvatuse ülesannetele, on õpilasele inimesesse suhtumise kooliks. Päev päeva kõrval näevad nad **õpetaja suhtumist teistesse** ja tahes-tahtmata matkivad tema pakutud etaloni. Kui õpetaja õpilasele hinnangu andmisel märgib kõigepealt

ära tema positiivsed küljed, alles seejärel puudused ning annab nõu, kuidas nendest üle saada, hakkavad selle klassi õpilased mõne aja pärast samuti toimima. Õpilased tajuvad õpetaja suhtumist teistesse inimestesse, olgu see siis õpilane, kolleeg, lapsevanem või kooli külaline ning see rikastab nende kõlbelist kogemust. Soodsa mikrokliimaga kodudest õpilaste kogemust see kinnistab, ebasoodsa mikrokliimaga kodudest pärinevatele õpilastele saab aga kaalukaks vastumõjuks nende negatiivsele kogemusele.

Õpetaja suhtumine õpilasesse on peegel, millest viimane näeb **iseennast** (see kuulub kõlbeliste suhtumiste sfääri). Küllaltki kaua ei ole õpilane võimeline enesehinnanguks, tema enesehinnang sõltub suuresti õpetaja omast. Alles 7.—8. klassis suudab ta seda teha ka iseseisvalt, kuid õpetaja kunagi antud hinnang on teinud oma töö. Mitte ainult sõnades, vaid ka õpetaja intonatsioonis, miimikas, žestides väljendub tema suhtumine — õpilased on väga tundlikud ja otsustavad selle põhjal, kui head või halvad nad on.

Mõjutades õpilase kõlbeliste suhtumiste süsteemi, mõjutavad õpetaja—õpilase suhted seega õpilase ellusuhtumist tervikuna, tema poliitilisi, tööalaseid, esteetilisi jm. suhtumisi. Lahendades kõlbelise kasvatuse probleemi, lahendame olulisel määral ka üldise koolikohustuse, ideelis-poliitilise ja töökasvatuse probleemid. Oeldust nähtub, missugune osa on õpetaja—õpilase suhetel tänapäevakoolis.

Ei saa väita, et pedagoogikas tänini nende küsimustega tegeldud poleks. Piisab, kui viidata selliste pedagoogide töödele nagu Makarenko, Suhhomlinski, Azarov, Gordin jt. Veelgi enam — võib täheldada suurt huvi pedagoogilise eetika vastu. Kuid küsimusi lahendatakse tänini eetilis-teoreetiliselt positsioonilt. Tagaplaanile jääb metoodiline ning ühtlasi ka tehniline külg. Kuid nimelt see huvitab pedagoogist praktikut.

Kuidas näevad välja pedagoogilise eetika põhiseisukohad sellelt lähtekohalt?

ÕPILASE AUSTAMINE JA NÕUDLIKKUS NENDE HARMOONILISES ÜHTSUSES

on pedagoogilise eetika põhiprintsiip. Õpilase isiksuse austamine ja nõudlikkus tema suhtes on dialektilises ühtsuses; ei ole teist teed austuse väljendamiseks õpilase vastu kui esitada temale kõrgeid nõudeid.

Väljenduda võib see mitmeti.

■ Õpetaja suhtleb õpilasega vastavalt käitumiseetika nüüdisnormidele (pöördub tema poole nimeliselt, kasutab kõnes viisakusväljendeid, ei luba endale ärritatud ja despootlikku tooni, õpilase solvamist vaatamata sellele, kas tegemist on hea või halva õpilasega).

■ Tunnistab õpilase isiklikku arvamust, õigust õpetajaga mitte nõustuda. See hõlbustab kasvatustööd, sest õpilane ei varja oma suhtumisi, vaid väljendab neid avalikult ning annab võimaluse enda mõjutamiseks. Teiselt poolt niisugune situatsioon ka raskendab õpetaja tööd, sest nõuab temalt head ettevalmistust.

■ Õpetaja on õpilase suhtes heatahtlik: oskab näha tema tegudes mitte pahatahtlikkust, vaid teadmatust, oskamatust, hajameelsust, väsimust; ei süvenda tema negatiivseid jooni, vaid aitab jääda heakskiidetava käitumise tasemele.

■ Toetub õpilase positiivsetele omadustele, õpilase vastutustundetust käsitleb kui väljakujunemata vastutustunnet, rumalust kui arenemata mõistust jne. Teda ei haara mitte niivõrd võitlus õpilase puudustega, kuivõrd võitlus tema isiksuse väärtuste eest.

Nõudlikkusel õpilaste suhtes on samuti omad reeglid, mis mingil määral ei ole vastunäidustatud eelöeldule.

■ Tuleb järjekindlalt nõuda ning kontrollida nõuete täitmist, muidu me kasvatame õpilastes lohakust, lodevust ja distsiplineerimatust.

■ Nõudeid ei tohi esitada üheaegselt liiga palju, nii et õpilane pole võimeline neid täitma.

■ Õpilasele tuleb esitada järk-järgult kõrgemaid nõudeid, edusammud ühes või teises tegevuses on kõrgemate nõuete, aga ühtlasi ka tema üldise arengu aluseks.

Õpilase tõeline austamine pole võimalik nõudlikkuseta. Koolipraktika veenab meid selles alatasa. Veel istuvad tundides õpilased, kes ei tööta kaasa, mõningaid peaaegu kunagi ei küsita, mõnedel lubatakse koduülesanded tegemata jätta — see kõik näitab, et õpilasi ei austata, neisse pole usku, põlglikult suhtutakse nende isikuväärikusse. Õpilased hindavad rangeid õpetajaid, eelistavad tundides distsipliini — seegi on tõend, et intuitiivselt nad tunnetavad austust enese vastu.

Lähtudes oma käitumises eelöeldust, tuleb õpetaja toime ka kõige keerulisemates situatsioonides. Heatahtlikkus ja nõudlikkus arendavad õpilases usku oma võimetesse. Õpilase halva käitumise puhul antakse hinnang ainult sellele, mitte õpilasele tervikuna. Siit saab mõistetavaks, et õpetaja peab ühesuguselt suhtuma nii oivikusse kui ka kahemehesse, tunnustust vajab nii üks kui ka teine.

MAŽOORNE TOON

Vajadus selle järele on eelkõige seletatav laste psüühiliste iseärasustega. Lapsele pole omane kurbus, sõngus ja rõhutus. Minoorne seisund õpilasel on lühiajaline. Optimistliku häälestuseta oleks võimatu õpilast arendada. Õpetaja mažoorne toon aitab õpilastel uskuda oma jõusse, sisendab enesekindlust ja asjalikku optimismi. Mažoorne toon ei tähenda ülevoolavat vaimustust, närvilisust, üleskruvitust, väliselt avaldub see õpetaja asjaliku reipuse, energilisuse ja vaoshoitusena. Tehniline külg:

■ Õpetaja on huvitatud koostööst õpilastega; igal tegevuse momendil ei ole nende jaoks tähtsamat käsilolevast — nii kõlab organiseeritud tegevuste pedagoogiline instruktsioon.

■ Õpilaste edusammud rõõmustavad õpetajat ja pakuvad talle rahuldust; õpilased ei suuda iseseisvalt hinnata oma arengut, kuid nad peavad teadma, et nende pingutusi kroonib edu.

■ Kui ebasoodsaks ka ei kujuneks asjaolud mõnel momendil, õpetaja peab veendunud olema heas lõpptulemuses; kui häiritud õpetaja ka poleks õpilaste käitumisest, ei tohi ta neil lasta pettuda nende püüdlustes ja iseeneses.

■ Naljad ja naeratused on õpilastega suhtlemisel omal kohal: koolis peab valitsema rõõmus meeleolu, naljatused ei häiri pingsat õppetööd, vaid mõjuvad isegi soodsalt, lõdvestusmomendid on puhkuseks ning aitavad kaasa, et kool ei muutuks vastumeelseks.

Huumorimeelega õpetajal on suur eelis väga karmi ja alati tõsise õpetaja ees — tema arsenalis on efektiivsed pedagoogilised mõjurid.

TUGINEMINE ÕPILASE ARENEVALE TEADVUSELE

See printsiip nõuab tänapäeval erilist tähelepanu. Nüüdisõpilase üldiselt pealiskaudne informeeritus loob illusiooni, nagu teaks ta üldtunnustatud norme, mõistaks nende olemust ja ühiskondlikku väärtust. Lähemal suhtlemisel selgub, et õpilane sageli ei tunneta temale esitatud nõuete olemust.

Kui õpetaja ignoreerib õpilase mõistust, seda, et ka laps on *homo sapiens*, peab ta valima autokraatliku juhtimisstiili ja despotismi. Niisugusel puhul tema tähelepanu on suunatud õpilase käitumisele, tema kuulekusele, isiksuse kujundamine jääb tagaplaanile.

Nimetatud printsiibi täitmisel tuleb kontrollida eelkõige oma argumentide iseloomu ja kvaliteeti.

■ Õpetaja peab argumenteerima nõude täitmise tähtsuse isikliku kasulikkuse seisukohalt ja avama selle ühiskondliku mõtte. Näiteks esmapilgul teisejärgulisena tunduv nõue — õpilase esteetiline välimus — omab isiklikku (meeldivus, ilu, eneseaustus) ja ühiskondlikku tähtsust (lohakas inimene on ebameeldiv, esteetiliste normide rikkumine on väljakutse ümbritsevatele, teiste inimeste rõhutatud mitteaustamine).

■ Argumentatsioon peab mõjuma oma loogilisuse, selguse ja sügavusega, aitama näha õpilasel seda, mida ta varem iseseisvalt tähele ei pannud: oma konkreetse käitumisakti ja teo seost teiste inimeste huvidega, oma elukäiguga. Ainult läbi teiste inimeste huvide prisma saab arusaadavaks mõnede pedagoogiliste nõuete mõte, nagu mitte hilineda, mitte segada tundi, panna õppevahendid aegsasti valmis jne.

■ Argumentatsioon arvestagu õpilaste vanust ja kogemusi: see, mis rahuldab kooliuusikut, ei kõlba vanemas klassis, mis meeldib tütarlastele, ei pruugi meeldida poistele jne.

Eelöeldut ei maksa võtta soovitusena, nagu peaks õpetaja lõputult moraliseerima. Mitte ühelgi juhul. Mingi osa nõuetest jääb argumenteerimata, eriti see, mis eksisteerib koolis traditsioonina. Mõistlikult oma nõudeid põhjendades võidab õpetaja õpilase näol endale liitlase ja mõttekaaslase, vastasel juhul on tegemist vaenlasega, kellega on tarvis võidelda.

ÕPETAJA VARJATUD PEDAGOOGILINE POSITSIOON

Õpilane teab, et kooli funktsioonid on õpetamine ja kasvatamine, kuid sageli unustab selle. Ta ei märkagi kooli pidevat kasvatusmõju. Juba ammu on pedagoogikateadus hoiatanud nägemast õpilases inimest, kes «valmistub elama», aga veel «ei ela», keda kasvatatakse, et ta võiks hiljem elada. Niisugune lähenemine kutsub õpilastes esile soovi vastu seista alastikistud pedagoogilisele mõjule. Varjatud pedagoogiline positsioon tähendab niisugust sihikindlat mõjutamist, mille puhul õpetaja kasvatuseesmärgid on õpilaste eest varjatud, tähelepanu on suunatud ümbritseva elu nähtustele, maailma tunnetamisele. Õpetajat tajutakse selle maailma osana, kui inimest, kes aitab neil oma elu organiseerida. Vanema klassi õpilane, kes on võimeline enesekasvatuseks, ei pea end tundma kasvatuse objektina, vaid inimesena, kelle saatus õpetajat huvitab.

Õpetaja kindlustab varjatud pedagoogilise positsiooni järgmiselt:

■ Õpetaja ja õpilase tähelepanu koondatakse tegevuse asjastatud resultaadile: kas lapsed lahendavad aritmeetikaülesande, õpivad laulu selgeks või lähevad matkale — kogu nende suhtlemises õpetajaga on pealispinnal tegevuse resultaat.

■ Kasvatuseesmärkidel esitatavaid pedagoogilisi nõudeid peab lastele lahti mõtestama tegevuse tulemuse seisukohalt, lapsed näevad ainult asjade loogikat, mitte kasvatust selle taga. Õpetajale dikteerivad aga kasvatusülesanded need nõuded.

■ Õpilaste etteplaneeritud käitumist, emotsioone ja otsustusi tõlgendab õpetaja õpilastele kui nende endi tahte avaldusi, nende oma soove ja saavutusi. Näiteks tulevad 6. klassi õpilased pärast õpetaja «juhuslikult» poetatud sõnu mõttele korraldada 8. ja 10. klassi õpilastele luuletund kooli lõpetamise puhul. Õpetaja haarab nende ideest kinni ja isegi kiidab neid selle eest.

Varjatud pedagoogiline positsioon aitab õpetajal õpilase isikuväärikust kahjustamata juhtida teda kõrgete ühiskondlike väärtuste, ühiskondliku elu normide omaksvõtmisele, lülitada teda vajalikku tegevusse, hoiab õpeta-

jat kasvatuspraktikas levinud veast: allutada kogu oma tegevus ühele eesmärgile — võita õpilaste armastus. Õpilaste armastuse võidab ta hästi organiseeritud tööga ning see ei saa eesmärgiks omaette.

VANUSELISTE ISEÄRASUSTE ARVESTAMINE ÕPILASE ISIKSUSE KUJUNDAMISEL

Õpetaja ei või õpilaste vanust ignoreerida. Kooliuusiku tähelepanu iseärasused, mürsiku erutuvus, nooruki kriitilisus ja maksimalism nõuavad nendega suhtlemisel paindlikkust ja operatiivsust. Õpetaja peab õppima kasvandiku käitumisest välja lugema seda, mis on kasvatuse resultaat, ja ka seda, mida tingivad vanuselised iseärasused. Selleks on vaja:

- Tunda arengupsühholoogiat, lähemalt aga selle vanusegrupi psühholoogiat, kellega õpetaja otseselt suhtleb, teada võimalikke ilminguid, mida võib põhjustada õpilase aktseleratsioon.
- Käitumishälvetega õpilastel analüüsida hälbeid eelkõige vanuseliste iseärasuste seisukohalt, alles seejärel võtta arvesse kasvatus ja individuaalne eripära.
- Kannatlikult oodata planeeritud tulemuste ilmnemist. Isiksuse kujunemine õppimise, arenemise, süvendamise või ümberkujundamise, ümberhindamise teel nõuab aega.
- Tuleb osata andestada õpilase eksimusi, oskamatust ja mittemõistmist.
- Tuleb pidevalt võrrelda õpilase endisi ja praegusi edusamme, näha nende arengut ja kasvatusmõju tulemusi.

Õppides hindama laste käitumist nende vanuse seisukohalt, suhtub õpetaja rahulikult mõnesse esmapilgul ehmatavasse käitumisviisi. Näiteks on kaklushimu omane mürsikutele, põletav huvi suguelu probleemide vastu mürsiku- ja noorukiea piiril, skepsis ja pealiskaudne künism noorukitele. Me ei taha öelda, et tuleks passiivselt oodata, kuni east põhjustatud hälbed kaovad. Need võivad kinnistuda ja kujuneda isiksuse negatiivseteks joonteks. Me tahame ainult öelda, et pedagoogilise mõjutamise puhul ei saa oodata koheseid tulemusi ja õpilaste sirgjoonelist arengut tagasilanguste ning kõrvalekaldumisteta.

Meie arvates on nüüdiskoolis õpetaja—õpilase vahelistes suhetes suurimaid vigu õpetaja **kibestumine,** keda ärritab, et ta ei saa koheseid ja maksimaalseid tulemusi, tema **ebaobjektiivsus** kasvatustulemuste hindamisel, oskamatusest leida vigu oma töös kannab ta ebaõnnestumised «halbade» õpilaste arvele, tema kalduvus **personifitseerida** kõiki õpilaste tegusid, näha neis suhtumist enesesse. Vigu võimendab õpetaja ettevalmistamatus pedagoogilise tehnika alal, tema arsenalis peaks olema kõnetehnika, mitmekülgne miimika ja oskus kiiresti ning õigesti analüüsida oma tegevust.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

PALK ARENENUD SOTSIALISMIS: SOTSIAALNE ASPEKT

IGOR KÜLAOTS

Arenenud sotsialistlikus ühiskonnas on palk tihedalt seotud sotsiaalse ja majanduselu kõigi külgedega. Nendele seostele pöörati olulist tähelepanu ka NLKP XXV kongressil, kus NSV Liidu rahvamajanduse arendamise põhisuundi aastateks 1976—1980 läbi töötades nähti ette abinõusid tööliste ja teenistujate palga tõstmisel. (NLKP XXV kongressi materjale. Tln., 1976, lk. 243.) Rahvatulu osana, mille töötaja saab isiklikuks tarbimiseks ning mis vastab tehtud töö hulgale ja kvaliteedile, on palk töö tasustamise peamine vorm. Palga vahendusel toimub tööjõu taastootmise protsess, s. t. palk korvab tööjõu taastootmise kulutusi. Ühtlasi tagab palk kui peamine sissetuleku allikas töötajale ja tema perekonnale teatava elatustaseme.

Äärmiselt oluline on palga osa sotsialistliku tootmise stimuleerimisel. Sotsialistlikule palgapoliitikale on omased kaks põhilist nõuet: võrdne töö peab olema võrdselt tasutud ja kvaliteedilt ning kvantiteedilt erinev töö peab olema erinevalt tasutud. Seetõttu muutub palk teguriks, mis mõjutab tootmise hulka ja kvaliteeti, kujuneb tootmise otseseks stimuleerijaks. Lisaks sellele on palk ka selline tegur, mis on vahetult seotud sotsialistliku isemajandamisega.

Kuid palk on seotud mitte ainult eelnimetatud majanduslike protsessidega. Palk ei ole üksnes sissetulek, mis võimaldab rahuldada vajadusi, ta peegeldab tehtud töö hulka ja kvaliteeti ning väljendab ka

ühiskonna tunnustust töötajale. Palk annab hinnangu nii töötaja tehtud tööle kui ka töötajale kui isiksusele. Seejuures võimaldab palk materiaalsete ja vaimsete vajaduste rahuldamist ning loob ka tingimused inimese kui isiksuse kujunemiseks, tema eneseteadvuse arenguks.

Niisiis on palgal veel üks oluline funktsioon — sotsiaalne funktsioon.

Palga kui olulise sotsiaalse teguri osatähtsus ühiskonna arengus kasvab koos tootmissuhete täiustumisega arenenud sotsialismis. Palga sotsiaalse funktsiooni osatähtsust tõstab eelkõige töö sisu muutumine. Käesoleval etapil on sotsialistliku töö igakülgne areng ja tema muutumine kommunistlikuks tööks saanud oluliseks sotsiaalseks protsessiks ning omandanud keskse koha meie riigi majanduslikus ja sotsiaalses tegevuses. Selle protsessi lähtemomente on teadus- ja tehnikarevolutsiooni saavutused ning sellega kaasnevad sotsiaalsed muutused töös, s. t. füüsilise töö osatähtsuse pidev vähenemine ja kergemaks muutumine ning vaimse töö tähtsuse kasv, ühtlasi nii füüsilise kui ka vaimse töö loomingulise iseloomu tugevnemine. Selline töö sisu muutumine teeb valdavaks kõrgelt kvalifitseeritud ja loomingulise, aga seega ka kõrgepalgalise töö. Palk hakkab tingima ühiskonnaliikmete orientatsiooni keerulisele ja loomingulisele tööle ning töötajate kvalifikatsiooni tõusu.

Töötajate haridus- ja kultuuritaseme tõus tekitab olulisi nihkeid tööstiimulite süsteemis ja töö ühiskondliku hinnangu kriteeriumides. Üha tähtsamaks kujuneb rahulolu tööprotsessiga, selle sisu ja tingimustega. Seetõttu tekib sotsiaalne nõudmine tööprotsesside järele, mille teostamine eeldab loomingulist lähenemist ja teaduslike meetodite rakendamist. Väljakujunenud palk omakorda aitab kaasa tööprotsessi ümberorganiseerimisele, et rahuldada töötajate tööalaseid vajadusi.

Suhtumises töösse avaldub töötaja ühiskondliku seisundi ja tootmise eesmärgi vahetu seos. Suhtumine töösse on objektiivne majanduslik nähtus, mis väljendab antud ühiskondlikule korrale tüüpilisi suhteid ühiskonnaliikmete vahel tööst osavõtul ning ilmneb töö kolme karakteristikuna: 1) töö kui elatusvahend, 2) töö kui eneseväljendusvahend, 3) töö kui inimese ühiskondliku asendi näitaja, kui isiksuse arenemise näitaja.

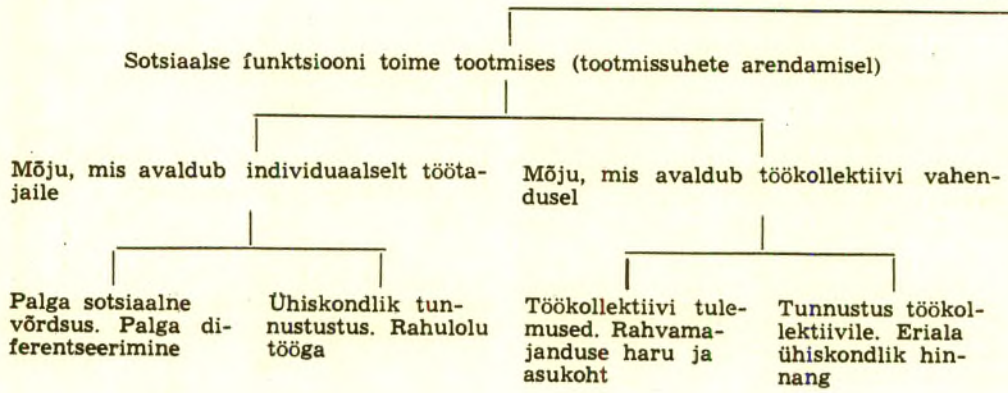
Sotsialism toob kaasa olulised muutused töö kõigis nimetatud aspektides. Ainult sotsialismis muutub töö üha enam kriteeriumiks, mis näitab inimese asendit ühiskonnas, muutub üha enam töötaja isiksust arendavaks teguriks. Ja lõpuks, just sotsialismis on töö elatusvahendite allikas mitte ainult ühiskonnale terviklikult, vaid igale töövõimelisele ühiskonnaliikmele üksikult. Seetõttu kujuneb sotsialismis välja uus inimestevaheliste suhete tüüp tootmisprotsessis, mida iseloomustab tugev töine huvi.

Sotsiaalse faktori esilekerkimine tööprotsessis avaldab vahetut mõju töö eest tasustamisel — palgas, tingides selle sotsiaalse funktsiooni tõusu ja mõju laienemise. Materiaalsete ja vaimsete huvide ühendamise protsessi üks tegureid on palga sotsiaalne funktsioon.

Palga sotsiaalse funktsiooni toime avaldub esiteks tootmises, s. o. tootmissuhete arendamisel, ja teiseks, funktsiooni toime väljaspool tootmist, s. o. tarbimisel (vt. skeemi). Siin on aluseks võetud seos tootmisprotsessiga; esimesel juhul toimub aktiivne tagasimõju tootmisele, töötajate töise panuse vahetu suurenemine, teisel juhul on tagasimõju kaudne.

Sotsiaalse funktsiooni toime tarbimisel avaldub kahel viisil. Esiteks kujundab ta töötajate tööjõu taastootmist, kus oluline osa on tööjõu taastootmiseks vajalike materiaalsete ja vaimsete hüvede miinimumi omandamisel. Palgal on tähtis osa nii tööjõu taastamisel kui ka töössesuhtumise kujundamisel. Miinimumpalga olemasolu loob töötajas kindlustunde, arendab materiaalset huvi oma töö tulemuste ja nende suurendamise vastu. Ühtlasi on ka madalapalgalistele töötajatele tagatud normaalse tarbimise võimalus ja seega kõigile ühiskonnaliikmetele kindlustatud minimaalsete vajaduste rahuldamine. Seejuures ei tohi unustada, et sotsialistliku tootmise eesmärk ei ole rahuldada töötajate minimaalseid vajadusi, vaid üha täielikumalt rahuldada töötajate vajadusi, mis oluliselt ületavad minimaalsed tarbimismäärad. Sotsialistliku tootmisega kaasnev töötajate vajaduste pidev kasv tingib tarbimiseks kasutatavate hüvede pidevat suurendamist nii kvantitatiivses kui ka kvalitatiivses mõttes ning tarbimiskultuuri muutumist. Meil on palk vahetult seotud sotsialismi põhilise majandusseaduse ja tööjõu taastootmise majandusseaduse toimega. Praegu on meie partei ja valitsuse majanduspoliitika olulisemaid suundi töötajate heaolu tõstmisel suurendada nominaalpalku, säilitades rahvatarbekaupade stabiilsed hinnad. Nii kujuneb palk tähtsaks teguriks töötajate vajaduste rahuldamise taseme määramisel ja omandab seega olulise sotsiaalse rolli.

Teine moment, kus avaldub palga sotsiaalne funktsioon, on töötajate vaba aja veetmine. Kuigi seos on siin enam vahendatud, ei või seda kõrvale jätta. Eelkõige tuleb vaadelda palga osatähtsust pere-



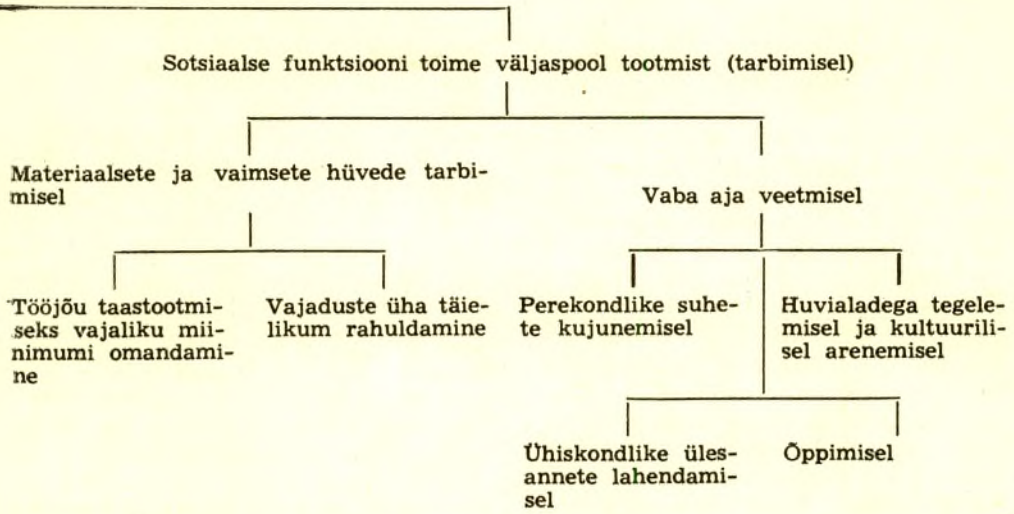
kondlike suhete kujunemisel, s. o. perekonna eelarve moodustamist ning selle ratsionaalset realiseerimist. Palk mõjutab perekonnaliikmete vastastikuseid suhteid, nende töövõimet, suhtumist töösse ja töödistsipliinisse. Küllaltki määrav on palga roll huvialase tegevuse kujundamisel ja üldkultuurilise taseme tõusus. Mitmete huvialadega tegelemine on puhkuse veetmise viise, seega oluline tööjõu taastootmise seisukohalt, aga ka töötaja üldkultuurilist arengut soodustav, mis omakorda on vajalik tegur töötaja loominguliste võimete arenemiseks tootmises. Huvialade struktuur sõltub niihästi palga suurusest kui ka erialast ja üldkultuurilisest tasemest ning muutub vastavalt eale. Töötaja töössesuhtumise seisukohast lähtudes on vaja mõjutada huvialade struktuuri kujunemist, vältida tarbijaliku mentaliteedi või väikekodanliku suhtumise tekkimist, mis otseselt takistab isiklike ja ühiskondlike huvide ühendamist. Väikekodanlik tarbimismentaliteet ja snobism piiravad loomingulist suhtumist töösse, seavad enamikul juhtudel esiplaanile vaid palga kvantitatiivse kasvu, tingivad kollektiivi ja ühiskondlike huvide mittearvestamist ning sageli ka ebaausat suhtumist ühiskondlikusse omandisse.

Eraldi tuleb vaadelda ka ühiskondlikku aktiivsust. Enamikul juhtudel on ühiskondliku aktiivsuse kasv seotud töötaja aktiivse suhtumisega tootmisprotsessi, millega kaasneb ühiskondlik-poliitiliste ning tehnilis-majanduslike huvide suurenemine. Kasvab töötaja erialane meisterlikkus, kujuneb välja positiivne suhtumine töösse, paremini tunnetatakse isiklike ja ühiskondlike huvide seost, tugevneb töödistsipliin ning tekib huvi kvalifikatsiooni tõstmiseks.

Suur osa töötajate vabast ajast, eeskätt just noortel, kulub õppimiseks. Hariduse ja sellega kaasnev kvalifikatsiooni kasv on vältimatu lüli teadus- ja tehnikarevolutsioonis. Palk mõjutab otseselt hariduse omandamist ja loob sellega võimalused nii sotsialistliku tootmise arenguks kui ka isiksuse igakülgseks arenemiseks.

Käsitledes palga sotsiaalset funktsiooni tootmises, on otstarbekas jaotada seal esinevad seosed kaheks suuremaks grupiks. Esiteks seosed, mis avaldavad vahetut mõju igale töötajale individuaalselt. Siin toimub töötaja individuaalsete huvide seostamine ühiskondlike huvidega. Töötaja tunnetab, et tema osa ühiskondlikust produktist, mis jaotatakse sõltuvalt töö hulgast ja kvaliteedist, on tagatud ühiskonna kui terviku tegevusega. Ta tunneb end võrdväärse ühiskonnaliikmena ja näeb palgas ühiskonna hinnangut oma tööle kas materiaalsete hüvede jaotamise või moraalse ergutamise kaudu. Töötaja esineb siin vahetu ühiskonnaliikmena, tootmisvahendite omanikuna ja see tingib tema moraalse huvitatuse töö suhtes. Sellest lähtudes tuleks jaotada käsitletavad seosed vastavalt sellele, kas nendega kaasneb materiaalne huvitatus või kujuneb välja moraalne huvitatus moraalsete tegurite alusel.

Esimesse gruppi tuleks lugeda palga sotsiaalne võrdsus, mis põhineb sotsialistlikul jaotusprintsiibil «võrdne tasu võrdse töö eest». Sotsialism on likvideerinud kapitalistlikus ühiskonnas esineva diskrimineerimise töö tasustamisel sõltuvalt soost, päritolust, rassist, rahvusest. Seejuures sotsialismis tasustatakse erinevat töö hulka ja kvaliteeti erinevalt. See kindlustab sotsiaalse stiimuli töö hulga suurendamiseks ja kvaliteedi tõstmiseks. «Võrdne tasu võrdse töö eest» ja «erinev tasu erineva töö eest» — need on ühe ja sama printsiibi kaks erinevat külge. Ühiskond ei maksa igasuguste individuaalsete töökulutuste eest, vaid üksnes nende eest, mis vastavad ühiskondlikule nõudmisele, vastavad ligilähedaselt maal saavutatud tehnika tasemele, tööviljakuse tasemele jne. Seejuures ühiskondliku tootmise progressi ja tootlike jõudude



arenguga, kaadri kultuurilis-tehnilise taseme tõusuga muutuvad ühiskonna nõudmised tööle, tehtud kulutustele ja tulemustele. Sellel alusel tunnetab iga töötaja end võrdväärse ühiskonnaliikmena, teades, et saab osa ühiskondlikust produktist võrdselt oma töisele panusele. Töötaja hakkab eeltoodut täielikult mõistma seoses selliste palgavormide ja -süsteemide kehtestamisega, mis oleksid stabiilsed, püsivad ja iga töötajat stimuleeriva toimega.

Koos esitatuga on töö järgi jaotamise printsiibi elluviimisel suur tähtsus palga diferentseerimisel. Seda protsessi on samuti vaja vaadelda eri momentidel. Esiteks, palga diferentseerimine, lähtudes iga töötaja tõsisest panusest, tema tööviljakusest. Iga töötaja peab selgelt mõistma seost oma töö hulga ja kvaliteedi ning selle materiaalse hüvitamise vahel.

Tööprotsessis ei saa samastada töö eri liike, need erinevad üksteisest oma keerukuse, vastutuse, ühiskondliku tähtsuse poolest. Nüüdisaegne teaduse ja tehnika progress kiirendab tunduvalt nende erinevuste kujunemist. Erinevus tööde sisus (töötaja täidetud ülesannete poolest) tingib keerukuse astme ja nõuab erinevat kvalifikatsiooni. Seega erinevus töö sisus määrab erinevused selle keerukuses ja töötaja kvalifikatsioonis. Keeruline töö — see on kvalifitseeritud ja spetsiaalse väljaõppe saanud töötaja töö. Võrdses ajavahemikus annab kvalifitseeritud töötaja suurema hulga tööd kui kvalifitseerimata töötaja. Seega töö keerukus kuulub arvestamisele töötaja töise panuse määramisel ja kvalifitseeritud töö kõrgemal tasustamisel. Teiseks, palga diferentseerimise aluseks on töö keerukuse aste ja sellele vastava töötaja kvalifikatsiooni taseme õige määramine, mis praktikas realiseeritakse tariifisüsteemi, ametipalkade süsteemi ning töö normeerimise kaudu. Nii kutsub palga diferentseerimine töötajas esile huvi kvalifikatsiooni tõstmise vastu.

Palga sotsiaalse funktsiooni mõju individuaalselt töötajale avaldub moraalsete faktorite toimel. Palk kui töötaja töise panuse mõõt peaks väljendama seda, kui palju on iga ühiskonnaliige andnud ühiskonnale. Seega peaks palk esinema ühiskondliku tunnustuse vahendina, väljendama ühiskonna suhtumist töötajasse. Järelikult peaks palk peegeldama ühiskonna hinnangut tehtud tööle ja selle tegijale. See esitab palga diferentseerimisele erakordsed suured nõuded. Palga suurus ei pea väljendama üksnes tehtud töö hulka ja kvaliteeti, vaid ka seda, millist osa antud töö etendab ühiskonna elus. Seega peaks palk määrama ka töötaja autoriteedi kollektiivis ning ühiskonnas tervikuna, peaks olema lugupidamise vahend töötaja suhtes. See annab palgale uue rolli, tugevdades tema stimuleerivat osa.

Teise suurema moraalse faktorina tuleks märkida rahulolu tööga, mis väljendub palga kaudu. Selle üks ilminguid on kahtlemata tööprotsesside huvipakkuvus. Nagu näitavad uurimused, on töö sisu peamine motiveeriv faktor, orientatsiooni teenistusele võib vaadelda kui järgmist peamist faktorit. Töötajate orientatsioon sõltub töötaja vanusest, hariduslikust ja erialasest ettevalmistusest ning võib olla seetõttu muutuv eri töötajate gruppide puhul. Järgmine oluline tegur on töötaja veendumus töö eest tasustamise õigsuses, s. t. kuidas töötaja ise hindab oma tööd ja selle eest tasumist. Siit näeme, et palk määrab töö atmosfääri, seostab töötaja emotsionaalselt ettevõtte tegevusega ja kujundab rahulolu tööga. Toimunud vaatluste alusel näeme, et töötajad hindavad oma palga õigsust lähtudes esiteks oma töi-

sest panusest, teiseks võrreldes seda teiste sama ettevõtte töötajate palgaga, kolmandaks töötajate töise panuse ja saadava palgaga teistes võrdväärsetes ettevõttetes. Selleks et töötaja oleks palgaga rahul, on vaja süstemaatiliselt teha palgaalast selgitustööd ning põhjendada kujunenud palga õigsust.

Palga sotsiaalne funktsioon ei ammendu toimega igale töötajale individuaalselt. Sotsiaalse funktsiooni mõju võib avalduda ka töökollektiivi suhtes. Esile kerkivad kollektiivsed huvid, mis liidavad töötajad üheks tervikuks. Siingi avalduvad seosed töötajate vahel kahest küljest: materiaalsest ja moraalsest. Materiaalne külg seab esile sellise küsimuse nagu kollektiivi töötulemuste kujunemine ja nende mõju üksikule töötajale. See on kollektiivsete töötulemuste seos palgaga, mis avaldub ettevõtte kasumist moodustuvate fondide kaudu (aastapreemia, insener-tehniliste töötajate premeerimine). Sõltudes kollektiivi tööst tervikuna ja olles üks selle liikmeid, huvitub töötaja vaieldamatult kollektiivi töötulemustest, mis määravad ka teatava osa tema palgast. Ühtlasi on palk üks tegureid ettevõtte tootmise parendamisel. Määrates toodangu hulka ja kvaliteeti, põhjustab palk lõppkokkuvõttes töötaja materiaalse huvi tugevnemist, kutsub esile loova suhtumise töösse, ratsionaliseerimistegevusse jne. Mõnevõrra erinevaks kujuneb töötajate materiaalne huvi tsehhi või ettevõtte töötulemuste kõrvutamisel teiste tsehhide või ettevõtetega ning sellega kaasnev materiaalne hüvitus preemiana. See huvi kujuneb ettevõttesiseses või ettevõtete vahelises sotsialistlikus võistluses.

Töötaja palk võib olla sõltuvuses ka protsessidest väljaspool ettevõtet ja selle töötulemusi. Nii diferentseerub töötajate palk sõltuvalt rahvamajandusharudest ja ettevõtte tähtsusest rahvamajanduses. Töötajad ettevõtetes, mis kuuluvad rahvamajanduslikult tähtsamatesse tööstusharudesse, saavad samaväärse töise panuse korral kõrgemat palka. Kuigi siin seos ei kujune vahetult tootmiskollektiivi ühiste töötulemustega, on aluseks siiski kuuluvus antud kollektiivi ja see määrab ka suhtumise. Analoogiliselt kujuneb olukord ka seoses ettevõtte asukohaga, tema paiknemisega erinevas vööndis, mis mõjutab töötasu suurust. Selle kaudu on võimalik tagada tööjõu soodsamat paigutust eri geograafilistes rajoonides, soodustada rahvamajandusele oluliste ettevõtete ja tootmisharude kindlustamist kaadriga.

Ka töökollektiivi vahendusel avalduvate seoste käsitlemisel on vaja vaadelda moraalseid tegureid. Oluline on kõrgemalseisvate organite tunnustus töökollektiivile. Kõrge hinnang töökollektiivile tema töö eest mobiliseerib kogu kollektiivi, sealhulgas iga üksikut töötajat, stimuleerides tõstma tööalast aktiivsust. Kujuneb uhkustunne niisugusesse kollektiivi kuulumise üle ja sellega seotud motiiv suurendada oma töist panust, et väärida austavat kuulumist sellesse kollektiivi. Samased emotsioonid kujunevad ka siis, kui töötaja tunnetab oma töökollektiivi tähtsust rahvamajanduses. Kasvab vastutustunne ja väheneb kaadri voolavus.

Lähedane eeltoodule on ka ühiskondlik hinnang erialale. Üks momente on siin oma eriala tähtsuse tunnetamine kogu rahvamajanduses. Sellise erialase uhkuse väljakujunemine soodustab suuresti kiindumust oma erialasse. Määravaks kujuneb sageli mitte lihtsalt palga suurus, vaid töömehe uhkus, rahulolu oma võimetega, rahulolu heade töötulemustega. Professionaalse uhkuse ja erialase kiindumuse kujunemine võib sageli edasi kanduda perekonnas lastele, kujunevad n.-ö. päritavad erialad. Vaieldamatult on sel tähtsus ettevõtte ja tootmisharude varustamisel pideva kvalifitseeritud kaadriga.

Teine oluline moment on eriala ajakohasus ja perspektiivi tunnetamine. See on eeskätt küll noortele omane püüdlus omandada tuleviku eriala, kuid konkreetselt toob selline taotlus endaga kaasa kvalifikatsiooni tõstmise, varustab uusi tootmisharusid kaadriga, eriti just sellise kaadriga, kes on huvitatud tööprotsessi sisust ja võimalustest selle täiustamiseks.

Palga sotsiaalse funktsiooni üksikud elemendid toimivad pidevas vastastikuses seoses, vastastikuses mõjutuses. Ühtse terviku moodustavad nad ainult vastastikuses toimes.

Palga sotsiaalse funktsiooni toime terviklik käsitlus annab võimaluse lahendada selliseid olulisi tootmisprobleeme nagu sotsialistliku võistluse organiseerimine, selle viimine iga üksiku töötajani, töödistsipliini tugevdamine, tööalaste ja ühiskondlike ülesannete täitmine, ratsionaliseerimistegevuse hoogustumine jne. Palga sotsiaalse funktsiooni toime tundmine loob võimaluse töökollektiivis positiisve psühholoogilise kliima kujunemiseks, millest omakorda suuresti sõltub töökollektiivi stabiilsus, töötajate tervis, tööviljakus. See on üks aluseid ka seltsimehelike suhete tekkimisel, kindlustunde ja sotsiaalse optimismi arendamisel kollektiivis. Järelikult palga sotsiaalse funktsiooni toime haarab laialdasi probleeme, mis on arenenud sotsialistliku ühiskonna elus olulise tähtsusega.

PROGRAMMI RAKENDAMINE KLASSIJUHATAJA TÖÖS

HILJA TOMBU

«NSV Liidus on hariduse eesmärgiks valmistada ette kõrge haridustasemega, igakülgselt arenenud aktiivseid kommunistliku ühiskonna ehitajaid...» on kirjutatud «NSV Liidu ja liiduvabariikide haridusseadusandluse alustes» (7). Sellele lõppeesmärgile on suunatud koolide kogu õppe- ja kasvatustöö. Et eesmärgini jõuaks iga klassikollektiiv ja õpilane, peab klassijuhataja koordineerima kõigi klassiga tegelevate isikute ja organisatsioonide kasvatustegevust, jaotama nende vahel eesmärgist tulenevad ülesanded, nii et need moodustaksid klassikollektiivi ja iga õpilase jaoks tervikliku kasvatussüsteemi. Seejuures tuleb klassijuhatajal arvestada oma klassi õpilaste koosseisu ja iga, kasvatatuse taset ja kasvatustööks olemasolevaid tingimusi. Kuigi ei leidu kaht nimetatud näitajate poolest ühtelangevat klassi (ei leidu ka kaht ühenäolist klassijuhatajat), on ühtsete eesmärkide olemasolust ja kooli tihedatest sidemetest eluga tingitult palju ühist ka erinevate klasside kasvatusülesannetes ja -tegevuses. See teeb võimalikuks ühtse programmi rakendamise klassijuhatajatöös. Alates 1977. aastast on meie vabariigi koolides kasutusel «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele», teine, parandatud ja täiendatud trükk (1).

Kasvatustöö näidisprogrammil ja selle rakendamisel on olulisi erinevusi võrreldes õppeprogrammidega. Nii toetub õppeprogramm teoreetiliselt ühele teadusele, kasvatustööprogramm aga mitmele (psühholoogia, pedagoogika, sotsioloogia jt.). Õppeprogramm puudutab üht kindlat tegevusvaldkonda (ainet), kasvatustööprogrammis käsitletakse komplekselt õpilase isiksuse ja õpilaskollektiivi igakülgset kasvatamist. Õppeprogrammide koostamisel on lähtutud õpilaste ühtlasest tasemest antud aines, kasvatustööprogrammis õpilaste kasvatatuse erinevast tasemest. Õppeprogrammid määravad kindlaks tegevuse sisu, kasvatustööprogrammis on määratletud ülesannete süsteem ja nende lahendamise loodetav tase, tegevuse sisu kohta on antud soovitusi. Õppeprogramme rakendatakse õpetaja juhitavate tegevuste kaudu, kasvatustööprogrammi rakendamisel tuleb arvestada paljusid tegevusliike, milledest osa (üldsuse mõju, kodune kasvatus) ei allu otseselt kooli ja õpetaja juhtimisele. Õppeprogramm on määratud täitmiseks ühele isikule (aineõpetajale), kasvatustööprogrammi viivad ellu pedagoogilise kollektiivi juhtimisel kõik koolis tegutsevad ning kooli tegevusega seotud isikud ja organisatsioonid.

Olulised erinevused võrreldes õppeprogrammidega tingivad kasvatustöö näidisprogrammi kasutamisel erimetoodika. Sellele on tähelepanu juhtinud programmi koostaja professor I. Marjenko seletuskirjas ja mitmetes artiklites (5; 6; 7).

Käesolevas artiklis esitatavad soovitused lähtuvad praktiliste tähelepanekute põhjal seni kasutamata võimalustest kasvatustöö näidisprogrammi rakendamisel klassijuhatajatöös.

Iga uut õppeaastat alustab klassijuhataja töö planeerimisest. Plaani koostamise aluseks on eelmise õppeaasta tegevuse analüüs ja klassi iseloomustus, kirjapanduna tööplaani sissejuhatuses. Klassijuhataja peab analüüsima õpilaste kasvatatuse taset ja andma sellele hinnangu. Kahjuks ei ole kasvatatuse tase väljendatav statistiliste näitajatega (õpiedukuse protsent, ürituste ja ühiskondlike ülesannete arv). Õppetöö tulemuste hindamisel on põhikriteeriumiks programmi nõuete täitmine. Programmist tuleks lähtuda ka kasvatustöö analüüsimisel, sest see oleks eesmärgilähedasem, võrreldes praegu esitatavate üksikute statistiliste näitajatega ja oleks klassijuhataja jaoks sisulise tähtsusega.

Kasvatustöö näidisprogrammi iseärasuste tõttu ei ole seal esitatud nõuded otseselt rakendatavad kasvatustöö hindamise kriteeriumidena. Kuid sellest hoolimata kergendab see tunduvalt klassijuhataja tööd oma tegevuse analüüsimisel. Programm võimaldab klassijuhatajal otsustada, milliseid kasvatusülesandeid programmis märgitud sihtülesannete hulgast eelmisel aastal lahendati, millistega ei tegeldud, kas tehtud valik oli õige, millist mõju see avaldas klassi kasvatatuse tasemele ning kuidas õnnestus ühe või teise ülesande lahendamine lähtudes programmi nõuetest.

Näiteks võiks 4.—6. klassi juhataja oma klassi kasvatustöö analüüsimisel püüda leida vastused järgmistele kasvatustöö näidisprogrammist tulenevatele küsimustele.

1. Kommunistliku maailmavaate aluste kujundamise alal:

■ Milline on õpilaste ettekujutus loodusest ja ühiskonnnast, nende vastastikusest toimest? Milliseid uusi teadmisi on sellel alal omandatud? Millistel juhtudel on õpilased neid teadmisi konkreetselt rakendanud?

■ Kuidas mõistavad õpilased muudatusi, mida tõi meie maa rahva ellu Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon?

■ Milles näevad õpilased sotsialistliku ühiskonna üleolekut kapitalistlikust?

■ Milliste nüüdisaja teaduslike avastustega on õpilased tutvunud?

■ Milles näevad õpilased religiooni ja kiriku reaktsioonilist iseloomu?

■ Kuidas väljendub õpilaste eitav suhtumine kodanliku ideoloogia ilmingutesse?

2. Poliitilise teadlikkuse kasvatamise ja ühiskondliku aktiivsuse arendamise alal:

■ Kuidas mõistavad õpilased nõukogude rahva ühtsust?

■ Kas õpilased teavad partei tähtsamaid otsuseid sise- ja välispoliitika kohta ja oskavad näha nende realiseerumist?

■ Milles väljendub õpilaste huvi poliitika vastu? Mis on mõjutanud õpilaste poliitiliste veendumuste kujunemist?

■ Milles väljendub aktiivsus pioneeritöös ja mis seda on mõjutanud?

■ Kuidas on õpilased osalenud poliitilistes üritustes?

3. Kommunistliku kõlbluse, teadliku distsipliini ja käitumiskultuuri kasvatamise alal:

■ Kuidas täidavad õpilased kommunismiehitaja moraalikoodeksit, Nõukogude Liidu pioneeride seadusi ja õpilasreegleid?

■ Kuidas õpilaste tegevuses väljendub armastus oma kodumaa, kodukoha, tema looduse, mineviku ja oleviku vastu?

■ Milles väljendub õpilaste soov pidada kalliks kooli, klassi, pioneerimaleva ja -rühma au?

■ Kas õpilased täidavad meeleldi ühiskondlikke ülesandeid? Milliseid?

■ Kas allutakse kollektiivi nõudmistele? Milline on isiklike ja ühiskondlike huvide vahekord?

■ Kas õpilased on küllaldaselt lihtsad, tagasihoidlikud, distsiplineeritud, täpsed, organiseeritud, heasoovlikud, viisakad, kaastundlikud, abivalmid? Milles on väljendunud ühe või teise joone olemasolu (puudumine)? Mis on mõjutanud nende joonte arenemist?

■ Kas võib olla rahul õpilaste välimusega? Kuivõrd on kinnipidamine kultuurse käitumise reeglitest muutunud teadlikuks? Mis seda (või vastupidist) tõestab?

■ Kuidas suhtutakse kollektiivis negatiivsetesse nähtustesse?

4. Õpinguisse teadliku suhtumise kasvatamise alal:

■ Milline on huvi teadmiste omandamise vastu? Mis seda on mõjutanud?

■ Kas õpilased on muutunud õppetöös iseseisvamaks, kohusetundlikumaks? Milles see ilmneb?

■ Milliseid uusi vaimse töö oskusi on õpilased omandanud?

■ Kuidas reageeritakse väärnähtustesse õppetöös?

5. Töösse ja ühiskondlikku omandisse kommunistliku suhtumise kasvatamise alal:

■ Kuivõrd ilmutab kollektiiv valmisolekut ühiseks tööks?

■ Millised oskused on kujunenud ühiste tööülesannete lahendamisel?

■ Millised on õpilaste kutsesoovid?

■ Kas õpilased suhtuvad hoidlikult materiaalsetesse väärtustesse?

■ Milles väljendub kollektiivi osa töössesuhtumise kujundamisel?

6. Esteetilise kultuuri kasvatamise alal:

■ Kuivõrd on arenenud õpilastes huvi kunstiloomingu vastu, soov tegelda mitmesuguste kunstiliikide ja taidlusega? Kuidas see suhtumine kajastub õpilaste tegevuses?

■ Milliseid kunstiliike eelistatakse?

■ Milles väljendub õpilaste soov luua ilu, leppimatus inetute nähtuste ja tegude suhtes?

7. Füüsilise täiustamise, tervise tugevdamise alal:

■ Kuidas suhtutakse kehakultuurisse, vajadusse oma tervist tugevdada? Kuidas see suhtumine kajastub õpilaste tegevuses?

■ Kuidas võideldakse tervishoiunõuetesse ebaõige suhtumise vastu?

Millistele küsimustele klassijuhataja konkreetsel juhul tähelepanu osutab, oleneb eelmisel õppeaastal toimunud kasvatustöö sisust. Küsimustele vastamine nõuab klassijuhatajalt küllalt põhjalikke ja mitmekülgseid teadmisi oma klassi ja üksikõpilaste kohta. Klassijuhatajal, kes töötab printsiibil «Kasvatades tundma õppida ja tundma õppides kasvatada» (3), peaks ilma täiendava tegevuseta vastavasisuline informatsioon olema. Eriti juhul, kui on kasutatud kasvatustöö pideva analüüsi ja õpilaste enesekasvatuse arendamise eesmärgil mitmesuguseid töövõtteid, mis õpilaste kasvatatuse taseme kohta teavet on andnud, näiteks G. Štšukina metoodikat õpilaste tunnetushuvide selgitamiseks (8). Selleks koostatakse igas aines erineva iseloomuga ülesandeid: ühed nõuavad lihtsalt omandatud teadmiste reprodutseerimist, teised — põhjusliku seose või seaduspärasuse kindlaksmääramist, kolmandad teadmiste praktilist rakendamist, neljandate ülesannete lahendamine nõuab loomingulist lähenemist. Igat liiki ülesandeid on 3—4. Peale selle vastab õpilane veel mõnele kü-

simusele, mis puudutavad tema suhtumist õppeainesse ja ainealast klassivälist tegevust. Ülesanded ja küsimused on ümbrikutes, millele on kirjutatud õppeaine nimetus. Õpilased valivad ümbrikke vabalt, järgmise ümbriku saab õpilane pärast eelmisest ümbrikust valitud ülesande lahendamist. Õpilase tunnetushuvide diagnoosimisel on oluline: millise ümbriku ta valib, millist liiki ülesandeid ta asub lahendama, lahenduse iseloom (stereotüüpne, originaalne), meeleolu ülesannete lahendamise ajal ja seos katseandmete ning igapäevases tegevuses väljendunud huvide ja omaduste vahel.

Katse tulemuste põhjal jagas G. Štšukina õpilased 4 gruppi: 1) kujunemata huvidega, 2) laialdaste huvidega, 3) kindlasuunaliste huvidega, 4) õppetööväliste huvidega.

Katseandmete arutamine klassis annab õpilastele huvitavat materjali enesekasvatuseks, klassijuhatajale aga täiendavat materjali õpilaste tunnetushuvide kohta.

Analoogilisi võtteid võib klassijuhataja kasutada ka teiste teda huvitavate küsimuste selgitamiseks (õpilaste vaimsete võimete ja tahteomaduste mõõtmine, õpilaste enesevaatlused seoses kutsesuunitlusega, sotsiomeetrilised testid suhtlemise selgitamiseks kollektiivis jms.). Ühegi võtte rakendamine ei tohiks teenida ainult klassi või õpilase kohta informatsiooni kogumise eesmärki, see peaks samaaegselt olema ka õpilaste ja klassikollektiivi kasvatamise teenistuses.

Lähtudes analüüsist, planeerib klassijuhataja uued kasvatusülesanded ja kasvatustegevuse. Klassijuhataja tööplaani struktuuri aluseks on enamikus meie maa koolides võetud kasvatustöö näidisprogrammi sihtülesanded. Eesti NSV koolides koostavad klassijuhatajad tööplaani vastavalt koolitöö planeerimise juhendis (2) antud soovitustele. Et klassijuhataja tööplaani all mõistetakse tegelikult klassi kasvatustöö plaani, tuleks klassijuhatajal ette näha ka need kasvatusülesanded, mida ta lahendab õpilasaktiivi, aineõpetajate ja lastevanemate kaudu. 4.—6. klassis võiksid need kasvatustöö näidisprogrammi põhjal olla järgmised.

1. Töös aktiiviga:

- klassikollektiivi tegevuse planeerimine;
- ühiskondlike ülesannete jaotamine, täitmise organiseerimine ja kontroll;
- klassi ürituste ettevalmistamine, läbiviimine, kokkuvõtete tegemine;
- korrapidamise organiseerimine.

2. Töös aineõpetajatega:

- ühtsete pedagoogiliste nõuete esitamine;
- vaimse töö oskuste kujundamine;
- ekskursioonide korraldamine;
- ainealase õpilasaktiivi töölerakendamine;
- individuaalse töö korraldamine tugevate ja nõrkade õpilastega.

3. Töös lastevanematega:

- õpilaste kodune õpi- ja töörežiim;
- isikliku tervishoiu nõuete täitmine, riietuse korrashoid;
- kodune töökasvatus;
- õpilaste poliitilise silmaringi laiendamine, vaimsete huvide kujundamine;
- kutsesuunitlus;
- õpilase suhtlemine perekonnas.

Milliste töövormide ja -meetoditega klassijuhataja neid ülesandeid lahendab, oleneb konkreetsetest tingimustest. Kaselle kohta leidub kasvatustöö näidisprogrammis mõningaid soovitusi. Kahjuksiiski vähem, kui vaja oleks. Programmi kasutamist raskendab asjaolu, et see on koostatud üleliidulise kasvatustöö programmi põhjal. Palju konkreetseid soovitusi pole kasutatavad õppeplaanide ja -programmide erinevuse tõttu.

«Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele» ei ole koostatud klassijuhataja jaoks. See haarab kogu kooli kasvatustöö süsteemi. Klassijuhataja peab kogu süsteemi tundma, et õigesti määrata oma osa selles. Kasvatustöö näidisprogrammi abi selle keeruka ülesande lahendamisel võib õige lähenemise korral olla küllaltki tõhus.

Kirjandus

1. Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele. Soovitusi üldhariduskoolide kasvatustöö süsteemi organiseerimiseks. Teine, parandatud ja täiendatud trükk. Tallinn, 1977.

2. Koolitöö planeerimise juhend. Kinnitatud Eesti NSV haridusministri 21. märtsi 1974. a. käskkirjaga nr. 54.

3. Spirin, L. F., Konanõhhin, P. V. Õpilaste ühiskondlik-poliitiline kasvatus. Tallinn, 1976, lk. 30.

4. Марьенко И. С., Хозе С. Е. «Примерное содержание воспитания школьников» — основа системы воспитательной работы с учащимися. — «Народное образование», 1974, № 12.

5. Марьенко И. С. Осуществляя комплексный подход в воспитании. — «Воспитание школьников», 1976, № 6.

6. Марьенко И. С. «Примерное содержание воспитания школьников и задачи организатора. Сборник «Говорят организаторы воспитательной работы в школе». М., 1976.

7. О состоянии и мерах по дальнейшему совершенствованию народного образования в СССР. Материалы шестой сессии Верховного Совета СССР восьмого созыва 17—19 июля 1973 г. М., 1973, с. 61.

8. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971, с. 80—82.

Noukogude
KOOL
reportaaž

Orissaare keskkooli tütarlapsed ja õpetaja Edvi Jürisson tööõpetuse tunnis.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ НА УРОКАХ НАЧАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ

ЭДУАРД НАЙДЕЛЬ
ЕВГЕНИЙ САМОЙЛОВ

Завершение перехода ко всеобщему среднему образованию является выдающимся достижением коммунистической партии и советского народа, социалистического общественного строя. Партия перед школой в качестве важнейшей задачи поставила дальнейшее совершенствование учебно-воспитательного процесса, непрестанное повышение качества обучения и воспитания подрастающего поколения. Важнейшим резервом дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса становится реализация в практике преподавания прогрессивных методических решений, одним из которых является осуществление межпредметных связей.

И действительно, начальная военная подготовка (НВП), пожалуй, как ни один другой предмет, изучаемый в средней общеобразовательной школе, теснейшим образом связан с целым рядом тем других учебных предметов.

Особенно тесная связь — между НВП и военно-технической подготовкой.

В настоящее время поиск верных направлений реализации межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе представляет собой одну из актуальных задач дальнейшей борьбы за повышение качества обучения и воспитания, формирования у школьников диалектико-материалистического мировоззрения.

Проблема межпредметных связей неразрывно связана с теми общими установками средней общеобразовательной школы, которые являются ведущими в работе каждого учителя независимо от того, какой предмет он преподает. Прежде всего — это формирование марксистско-ленинского мировоззрения учащихся и осуществление задач политехнического обучения.

Говоря о межпредметных связях, мы считаем необходимым определить их источники и средства.

К источникам межпредметных связей мы относим: 1. Контакты военного руководителя с учителями-предметниками и координацию их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. 2. Знание военным руководителем учебных программ по другим предметам и его эрудицию в вопросах физики, математики, истории, химии, литературы. 3. Рекомендованную учащимся литературу для пополнения их знаний.

Под средствами связи мы подразумеваем: 1. Академические уроки учителей-предметников. 2. Факультативные занятия учителей и военного руководителя. 3. Кружковую и внеклассную работу. 4. Самостоятельную работу учащихся.

Сейчас еще порой межпредметные связи носят в учебном процессе случайный характер, хотя большинство преподавателей стремятся связать знания своего предмета со знаниями других предметов.

Не будет секретом и то, что в школах еще приходится пользоваться рядом учебников, недостаточно продуманных в плане развития межпредметных связей, приводящих к неоправданному дублированию некоторых изучаемых тем.

Явно недостаточно внимания уделяют этому и ныне действующие программы.

Справедливости ради мы хотим отметить, что в системе начального военного обучения в нашей республике вопросу межпредметных связей стало уделяться более пристальное внимание после получения задания от отдела НВП Министерства просвещения СССР на разработку рекомендаций о межпредметных связях военной топографии с географией и черчением. С докладом на эту тему в городе Туле выступил наш представитель.

С целью изучения взаимосвязи между указанными учебными предметами нами подробно проанализирована совместная работа военных руководителей и учителей предметников в семи средних общеобразовательных школах.

Постоянный контакт в работе военных руководителей с учителями географии, черчения, истории и др. позволил установить определенную систему в проведении отдельных уроков, экскурсий, контрольных или самостоятельных работ.

Особая роль здесь отводится методике обучения использования карт и других картографических изданий, направле-

ние и характер которых определяются поставленными целевыми установками, исходя из общих задач обучения и логики учебного предмета. Выделяются три цели, для достижения которых необходима разная работа с картой: научить учащихся понимать, читать и знать карту.

В данном аспекте мы предлагаем военным руководителям определенную систему проведения уроков. В начале занятия двумя-тремя контрольными вопросами установить степень знаний учащимися материала, ранее изучаемого по другим предметам. В случае выявления у учащихся недостаточных знаний (а это бывает довольно часто, т. к. топография изучалась на уроках географии в 5-х и 7-х классах), военруки кратко напоминают им те положения из тем, которые изучались ранее, но несколько забыты. Только закончив подготовку аудитории к восприятию нового материала, они переходят к изложению темы урока.

Большое внимание следует уделять психологическому настроению аудитории на восприятие излагаемого материала. Важно, чтобы учащиеся проникались чувством жизненной необходимости познания нового. Мы рекомендуем на уроках широко использовать примеры из мемуарной и художественной литературы.

Понимать карту — значит иметь картографические знания, знать, в частности, что такое карта, каковы ее свойства, содержание, назначение, что означает каждый условный знак на ней, как пользоваться картами и какая от этого польза. Понимание карты составляет предмет картографии. Работа учителя и учащихся по накоплению, расширению и углублению картографических знаний должна вестись систематически во всех классах параллельно с изучением географического материала. Тем более важна эта систематичность для изучения топографии, которой в школьном курсе уделено исключительно мало времени.

Читать карту — значит уметь за сочетанием рисунков и знаков карты представлять реальный мир, т. е. уметь изучать и понимать при помощи карты размещение, состояние, изменение и взаимосвязи различных явлений природы и человеческой деятельности, в том числе и таких, которые на карте не показаны, но обусловлены тем, что на ней изображено. Чтение карты — более высокая ступень, чем ее понимание. Для овладения этим умением необходимы и картографические, и географические знания, необходимы упражнения с самой картой.

Изучая этот вопрос, военный руководитель 1-й Выруской средней школы В. Сазонов приводит учащимся слова из книги генерала А. Игнатьева «50 лет в строю»: «Военный человек должен уметь читать карту так, чтобы она становилась для него живой картиной местности и даже природы. В противном случае его план будет представлять мертвую, а в большинстве случаев невыполнимую схему.»

Наконец, знать карту — значит помнить и ясно представлять по памяти взаимное расположение, относительные размеры, форму и название важнейших изучаемых объектов на карте.

В практике работы школы главное внимание отводится обучению знания карты, хотя гораздо важнее обучать пониманию и чтению карты. Здесь важно, чтобы учащиеся правильно определили действительную ценность картографических знаний, далеко выходящую за рамки школьных нужд и приобретающую важное самостоятельное общеобразовательное и политехническое значение.

Определенное внимание в школах республики уделяется организации учебных экскурсий, проводящихся как перед изучением темы, так и после ее прохождения. (Как в учебное, так и во внеурочное время).

Успешное проведение экскурсии зависит от предварительной подготовки к ней учителя (военного руководителя) и учащихся.

При подготовке экскурсий учителя разных предметов разрабатывают для учащихся специальные задания, учитывающие специфику предмета.

Особое значение в проведении экскурсии приобретает совместная работа учителя географии с военным руководителем.

В период подготовки к экскурсии они подготавливают необходимые планы изучаемой местности, литературу, выбирают объекты для обследования и всесторонне их изучают. Ознакомившись с районом экскурсии по картам, в беседах с местными жителями, учитель приступает к непосредственному знакомству с самой местностью. Так, например, наметив экскурсию на местную реку, выбрав для изучения участок реки, по топографическому плану определяет круг сведений, которые учащиеся должны получить на экскурсии, намечает примерный маршрут движения и остановки. Целесообразно сделать записи предстоящих к рассмотрению вопросов, например: горизонт, основные и промежуточные стороны горизонта; ориентирование по компасу, солнцу и местным

предметам; измерение расстояний на местности, съемка пути; нахождение объекта, указанного на топографической карте; условные знаки; определение величины своего шага; развитие глазомера; показ холма; показ оврага и т. п.

После непосредственного осмотра местности учитель географии вместе с военруком составляют план проведения экскурсии. Причем, объекты для наблюдений выбираются в порядке их постепенной сложности. Для того, чтобы содержание экскурсии было воспринято учащимися прочно и сознательно, в классе перед ее проведением повторяются основные географические и топографические понятия и термины, необходимые для усвоения материала экскурсии. По окончанию экскурсии учащиеся составляют отчеты (со схемами, графиками, рисунками), которые еще раз заставляют их осмыслить все, что они увидели и узнали.

В школах нашей республики, в которых в достаточной степени уделяется внимание межпредметным связям, военные руководители и преподаватели других дисциплин взаимно ознакамливают друг друга с тематикой и объемом изучаемого материала. Что касается курса НВП и разделов военно-технической подготовки, инициатива обычно исходит от военных руководителей, т. к. в основном тематика изучаемого на уроках начальной военной подготовки материала опирается на знания и навыки, приобретенные учащимися при изучении других предметов, таких как география, история, физика, математика, черчение и т. д.

Очень важно, чтобы в НВП учащиеся видели не просто «Военное дело», а предмет, познание которого теснейшим образом взаимосвязано с такими сложнейшими науками, как физика, математика, химия. Правильное использование этого военруком повышает его авторитет у учащихся, делает для них предмет НВП более интересным, увлекательным, если хотите, то более серьезным.

Самым ярким примером действенности и необходимости внедрения межпредметных связей в НВП является изучение раздела «Советские Вооруженные Силы на страже Родины».

Обучая и воспитывая учащихся в духе беспредельной преданности советской Родине, делу коммунизма, любви и уважения к советским Вооруженным Силам, разъясняя основные требования Военной присяги и советского военного законодательства о службе в Вооруженных Силах, знакомя с современным состоянием Советской Армии и Военно-Морского Флота, видами Вооруженных Сил и родами войск, военные руководители опираются на знания, полученные учащимися на уроках истории, обществоведения, литературы, почерпнутые ими из лучших произведений советской художественной и мемуарной литературы, кинофильмов, встреч с ветеранами революции, войн и труда.

В свою очередь преподаватели истории, литературы, обществоведения на своих уроках рассказывают о роли В. И. Ленина в организации и строительстве Вооруженных Сил социалистического государства, о решениях партии и правительства по этим вопросам, разъясняют их особенности и интернациональную сущность. Большое внимание уделяется вопросам защиты социалистического Отечества, героизму советского народа, воспитанию молодежи на славных боевых традициях Советской Армии и Военно-Морского Флота.

Трудно переоценить роль межпредметных связей при изучении раздела «Огневая подготовка». Здесь необходимо использовать знания учащихся, полученные ими на уроках физики, химии, математики.

При изучении основ стрельбы мы рекомендуем военным руководителям обратиться к курсу физики 8-го класса, где с учащимися очень подробно и глубоко изучаются вопросы движения под действием силы тяжести тел, брошенных под углом к горизонту и горизонтально, а также теплового движения молекул газа.

Из курса химии 9-го класса мы обращаем внимание на усвоение учащимися вопросов, связанных с изучением производства пороха и других взрывчатых веществ.

Военные руководители, контактируя с преподавателями физики и химии, находят пути совместного решения целого ряда учебных проблем, общих как для НВП, так и для предметов.

Очень показательным примером в этом служат уроки, проводимые военруком Таллинской средней школы № 32 имени Героя Советского Союза Я. Кундера подполковником запаса В. Дымовым. Рассказывая о явлении выстрела и начальной скорости полета пули, он не только опирается на законы физики, приводя классическую формулу 2-го закона Ньютона $F=ma$, но и приводит исторические примеры (обстрел Парижа артиллерией Бисмарка с расстояния 35—40 км, варварские обстрелы Ленинграда гитлеровцами, установившими дальнобойные орудия в Гатчине), увязывая их с основами внутренней баллистики.

Он же, рассказывая учащимся о на-

значении прицельного приспособления стрелкового оружия, умело применяет физическую формулу:

$$H=\frac{gt^2}{2}$$

где: g — ускорение свободного падения,
t — время полета.

В. Дымов объясняет ученикам, что с помощью этой формулы заранее рассчитана высота поднятия прицельной планки в зависимости от дальности стрельбы.

По просьбе военрука преподаватель физики этой школы составил ряд задач военного содержания, при решении которых обращает внимание учащихся на использование законов физики в военном деле.

Невозможно на должном уровне изучать раздел гражданской обороны в полном объеме не используя межпредметные связи.

И действительно, только краткий перечень некоторых вопросов, изучаемых на уроках химии, физики, анатомии, биологии говорит сам за себя. Это: строение атомного ядра, ядерные и термоядерные реакции, биологическое действие радиоактивных излучений, болезни, передающиеся через воздух, адсорбция, методы наблюдения и регистрации элементарных частиц и т. д. и т. п.

Знания, полученные учащимися при изучении перечисленных и других вопросов, являют собой прочную основу изучения этого важного раздела НВП.

Тесные деловые контакты военных руководителей и преподавателей физвоспитания дают возможность еще задолго до начала изучения курса НВП, правильно используя уроки физкультуры, в значительной мере подготовить учащихся к выполнению строевых приемов, предусмотренных разделом НВП «Строевая подготовка». Эти же строевые элементы входят составной частью в программы военно-спортивных игр «Зарница» и «Орленок».

Не в меньшей мере просматриваются межпредметные связи НВП с химией и анатомией в разделе «Специальная подготовка санитарных дружинниц».

Достойное место в обеспечении межпредметных связей должно уделяться в кружковой работе. Работа кружков, в основном, планируется по заданной тематике, что способствует ее более глубокому и целенаправленному характеру, развивает у учащихся интерес к определенным вопросам.

Важным этапом развития межпредметных связей мы считаем совместное использование преподавателями одних и тех же наглядных и учебных пособий. Так, например, военруки обеспечивают учителей географии компасами Андрианова, топографическими картами, плакатами, диафильмами и некоторыми пособиями, изготовленными руками учащихся. Этими же топографическими картами пользуются и учителя черчения. В свою очередь военруки заимствуют в кабинете географии глобусы, макеты и муляжи местности, отдельные плакаты. Часто пользуются военные руководители наглядными пособиями и приборами, имеющимися в кабинете физики.

Некоторую трудность в вопросе углубления знаний по темам, ранее изученным в предшествующих классах в национальных школах, вызывает тот факт, что преподавание всех дисциплин, кроме НВП, ведется на родном языке. Наблюдается слабое знание и понимание специальной терминологии (в частности, по топографии). В первую очередь это относится к терминологии, имеющей чисто русскую основу (наименование отдельных местных предметов, форм рельефа, географических координат и т. п.). В меньшей степени — к терминам иностранного происхождения (азимут, дирекционный угол и т. п.).

Так как нами более детально изучены связи военной топографии с географией и черчением, мы и здесь основываемся на этих связях.

В результате совместного обсуждения этой проблемы пришли к выводу, что при изучении элементов топографии учителя географии и черчения топографическим терминам будут давать русский перевод. Кроме этого, по рекомендациям военных руководителей практические работы по географии и черчению в этих классах проводятся на тех же топографических картах, которые используются на занятиях по военной топографии. При этом учтено, что комплект учебных карт содержит вполне достаточное количество справочного материала и позволяет проводить занятия без использования других справочников не только по географии и черчению, но и по всей военной топографии.

Обучение русскому языку учащихся национальных школ — одна из важнейших задач. Мы считаем, что для решения этой важной задачи существуют еще большие неиспользованные резервы, реализация которых позволит повысить эффективность обучения и воспитания учащихся, обеспечить возможность применения и закрепления знаний, умений и навыков, полученных на уроках и по другим предметам.

Проведенное в школах изучение состояния межпредметных связей, анализ выступлений методистов и учителей в печати и другие исследования дают воз-

можность сформулировать различные типы связи.

1-й: связь между предметами, выражающаяся в расположении отдельных программных тем и вопросов в определенном порядке, не нарушающем стройность и логику изложения данного предмета, и учитывающая необходимость использования полученных знаний учащимися при раскрытии новых тем смежных дисциплин. Этот тип связи давно известен и широко используется при составлении учебных программ.

2-й: основан на использовании знаний учащихся по другим предметам для более глубокого раскрытия темы по изучаемому предмету и закрепления имеющихся знаний по смежному.

3-й: используется при рассмотрении на уроках одного из двух смежных предметов вопросов, непосредственно касающихся темы первого и поверхностно изученных на уроках второго из-за недостаточной подготовки учащихся к тому времени по первому предмету. При осуществлении такого рода связи недостаточно знания учителем одной программы смежной дисциплины, а необходим непосредственный контакт между учителями двух смежных дисциплин, совместная разработка методики изложения этого вопроса, предварительное его планирование в тематическом плане.

4-й: рассматривает отдельные вопросы программы в их комплексе при проведении межпредметных ученических конференций, школьных тематических вечеров, экскурсий и итогового повторения.

5-й: вид связи между учебными предметами — по существу трактовки понятий, определений, не допускающий противоречивости или неточности в определении одного и того же явления, объекта при его изучении на уроках смежных дисциплин.

6-й: связь по подбору учебного материала (при изучении одного и того же явления на уроках смежных дисциплин не рекомендуется использовать одни и те же примеры и демонстрации).

7-й: заключается в подготовке учащихся к восприятию отдельных разделов программы смежных дисциплин (если один и тот же вопрос рассматривается на 2-х смежных дисциплинах, следует его всесторонне и глубоко изучить на одной дисциплине, тем самым дав возможность сэкономить время и более полно осветить вопросы, касающиеся непосредственно изучаемой темы).

8-й: рассматривает связь, наблюдающуюся при решении задач, содержание которых включает материал двух или нескольких смежных дисциплин.

Каковы же те первые практические шаги, которые, по-нашему мнению, нам предстоит сделать?

В конечном счете эффективность реализации межпредметных связей в преподавании основ наук и во внеурочной воспитательной работе зависит от слаженных, четких действий всех работников школы, педагогического коллектива в целом.

Для выработки единства действий военного руководителя с педагогами-предметниками исключительно важное значение приобретает широкое и систематическое обсуждение проблемы межпредметных связей в педколлективах: на заседаниях педсоветов, производственных совещаниях, где вырабатывается общая точка зрения, единый подход, причем это может быть обсуждение и проблемы в целом и отдельных примеров ее удачного решения — передового опыта.

Важную роль в осуществлении межпредметных связей отводится методическим объединениям и секциям.

Бесспорно полезен и взаимный обмен информацией по вопросам содержания и методов обучения, применяемых педагогами, ведущими разные предметы.

Ясно, что решение проблемы межпредметных связей в начальном военном обучении учащихся в большей мере, чем от кого-либо другого, зависит от военного руководителя. При этом реализация межпредметных связей — не частный обособленный раздел в работе военрука, а неотъемлемый составной элемент его деятельности, проходящий через всю систему работы — от планирования уроков до проведения занятий в школьном кружке.

Огромное значение приобретает при этом широкая образованность военного руководителя, его разносторонняя информированность не только в пределах своего предмета, но и во всем содержании школьного образования.

Безусловно, эффективная реализация межпредметных связей в учебно-воспитательном процессе немыслима без специальных усилий всех, кто обслуживает школу: ученых, авторов учебно-методической литературы, работников НИИ, учебно-педагогических издательств и др.

Советская школа приняла обновленное содержание среднего образования. Но КПСС учит нас не останавливаться на достигнутом, а настойчиво искать и приводить в действие новые резервы повышения эффективности работы.

Всячески содействовать внедрению и развитию межпредметных связей, быть среди самых активных участников этой важнейшей работы — наша повседневная задача.

KUNSTI- JA TÖÖ-KASVATUSE ISIKSUST KUJUNDAV MÕJU

LEO TÕNISSON

Praeguspedagoogikas on täheldatav kasvatava õpetamise järjekindel realiseerimine, mida tingib ühiskonnalt lähtuv kvaliteedinõue üldharidusele. Põhimõtte rakendatus õppeprotsessis seisneb õpilaste vaimse palge ja intellektuaalsuse kujundamises, eelkõige aga õpilaste arengut mõjutava ratsionaalse ja emotsionaalse faktori koosmõjus.

Õppetegevuses, mis baseerub õpilaste emotsionaalsel ergastamisel, kujunevad püsivamad hoiakud, arenevad soodsamalt hinnangud ja otsustused, mille kaudu toimub isiksuse struktureerimine. Samaaegselt on teada, et kooliõpingute pedagoogilist efektiivsust kahandab kasvatustöösse tungiv intellektualism. Selle asemel et läheneda õpilastele kasvatuslik-arendavalt elamuslikkusele tuginedes, püütakse ülemääraselt mõjustada verbaalsete vahenditega. Selliselt võivad, nagu väidab P. Jakobson (7), moraalinormid ja kõlbelis-eetilised käitumismaneerid muutuda üksnes teadmisteks, ent mitte suhtumismotiividekks, mis juhivad ja reguleerivad käitumist ja tegevust.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määruses «Üldhariduskoolide õpilaste õpetamise ja kasvatamise ning nende tööks ettevalmistamise edasisest täiustamisest» tuleks aktsentueerida sätet: «... Täielikult ei kasutata suuri võimalusi, mida annab koolitund kui õppekorralduse, koolinoortes kõrgete ideelis-moraalsete omaduste kasvatamise, nende eluks ja tööks ettevalmistamise läbiproovitud vorm. Mitte alati ei viida järjekindlalt ellu õpetamise ja kasvatamise orgaanilise ühtsuse põhimõtet.»

Tuleb ette, et tundide õpetusliku, kasvatava ja arendava eesmärgi tasakaalustamisnõuet vähe arvestatakse, üht komponenti võimendatakse, tunni elamuslikku toonust alahinnatakse. Isiksuse kujundamine eeldab aga hariduslike ja kasvatuslike mõjutuste optimaalset jaotatavust (1).

Vähendamata kõikidel distsipliinidel lasuvat võrdset vastutust kasvatustöös, oleme veendunud, et õppe- ja kasvatusprotsessi esteetilis-emotsionaalsel tasandil peituvad indiviidi efektiivseks mõjustamiseks esteetilistes õppeainetes enamvõimalused. Sellest tingituna pälviksid nad senisest suuremat tähelepanu. Eriti õppeplaanis tagasihoidliku tundide arvuga esinev kunstiõpetus võib põhjustada väärat arusaamist tema pedagoogiliste võimaluste piiratusest.

Kuid kunstiõpetust ei tule koolis käsitleda kui oma aine raamidesse sulguvat distsipliini, vaid õppeainena, mille mõjustused suudavad oluliselt struktureerida õpilaste tunnetesfääri ja aktiviseerida tunnetustegevust, millel on vaieldamatu üldarenduslik väärtus.

Kunstiõpetuses on meie vabariigis toimunud viimaste aastate jooksul olulised kvalitatiivsed nihked. Senine peamiselt kujutava kunsti õpetamise ja selle kaudu mõjustamise pedagoogiline kontseptsioon on asendumas avarama tõlgitsusega kunstiõpetuslikest võimalustest ja ülesannetest nüüdisaja koolis.

Kunstiõpetuse üheks ülesandeks peame tunnetusliku loovtegevuse — esteetilise aktiivse suhtumise kaudu veendumuslike tõekspidamiste kujundamist ümbritsevast maailmast. See tähendab võimete ja oskuste arendamise kõrval suunata õpilasi sihipärastatud mõttetegevusele esteetilise maitse ja ideaali, samuti esteetiliste eeskujude otsingule visuaalsetes kunstides leiduvate vahendite abil.

Kunsti kaudu mõjustamise õpetuslikkasvatav haare võib temas peituvate rohkete võimaluste kasutamise korral olla üllatavalt avar. Laiendades esteetilist horisonti, toimib ta samaaegselt emotsionaalselt ergastava mehhanismina, genereerides aktiivset suhtumist tegelikkusesse,

olles ühtlasi soodumuseks nii tõdmiste kui ka tõekspidamiste kinnistumisel.

Esteetilise õppeainena on kunstiõpetus tähtis vahend loova suhtumisega tulevikuühiskonna liikme kujundamisel. Kunstiõpetuse tunnid on vaadeldavad lülidena, kus järjestikku toimub intellektuaalse ja emotsionaalse läbipõimitus, mis on aluseks loometaotluse tekkele (5).

Kirjandusele, muusikale ja tarbekunstisuunitlusega tööõpetusele toetuval kunstiõpetusel on küllaldasi reserve eriilmeliste emotsionaalsete impulsside tekitamiseks, mis on vajalikud õppematerjali ja elutõdede omandamiseks. Nendes töödes kangastuvad laste mõttekäik ning arusaamad konkreetseiks kujundeiks, mis väljendavad lapse sisemaailma ja arengutaset. Niisugust kunstiõpetuse struktuuri peame kasvatava õpetamise printsiibile toetuvas pedagoogikas perspektiivseks. Selle eelised seisnevad esteetilise tunnetuse stimendamises, et paremini korrastada laste tundelu.

Kunstiõpetuse mõjusfääri laiendamine põhineb

a) rööbiti kujutava tegevusega tasapinnal ruumiliste materjalide (puit, metall, keraamika, tekstiil jm.) kujundamisel, mis võimaldab loovtegevuse diapasooni raken-

dada vastavalt õpilaste võimete ja suutlikkuse erinevustele;

b) kujutava ja kujundava kunsti liikide (tarbekunst, rahvakunst, skulptuur, arhitektuur, disain) mitmekülgsema mõistmise kaudu peegelduva mineviku ja praegusaegse maailmapildi tajumisel;

a) iseseisva huvialase ja jõudeaega sisustava loovtegevuse enamoskuste omandamisel.

Tähendatust järeldub, et tehnika ja teaduse tormilise arengu ajal peab kunstiõpetus kohanema uutele kujunevatele tingimustele, arenema ja täiustuma ainetevaheliste seoselementidega, et püsida elujõulisena. Seepärast võib kunstiõpetust, mis pakub esteetiliseks ja manuaalseks tööks enamvõimalusi (võrreldes ühekülgselt kujutavale tegevusele ja dekoratiivkujundusele orienteeritud kunstiõpetusega), pidada pedagoogilises tähenduses eelistatumaks.

Nimetatud põhimõtetel rajaneb Tallinna 24. keskkooli tarbekunstikallakuga kunstiõpetus, kus täheldame eri kunstiliikide koostoime positiivset mõju õpilaste vaimsele arengule ja isiksust kujundavaile tegureile. Kallakuga ja paralleelklasside õpilaste arengunäitajate võrdlusandmed 1974.—1977. õ.-a. lubavad järeldada, et esiteks

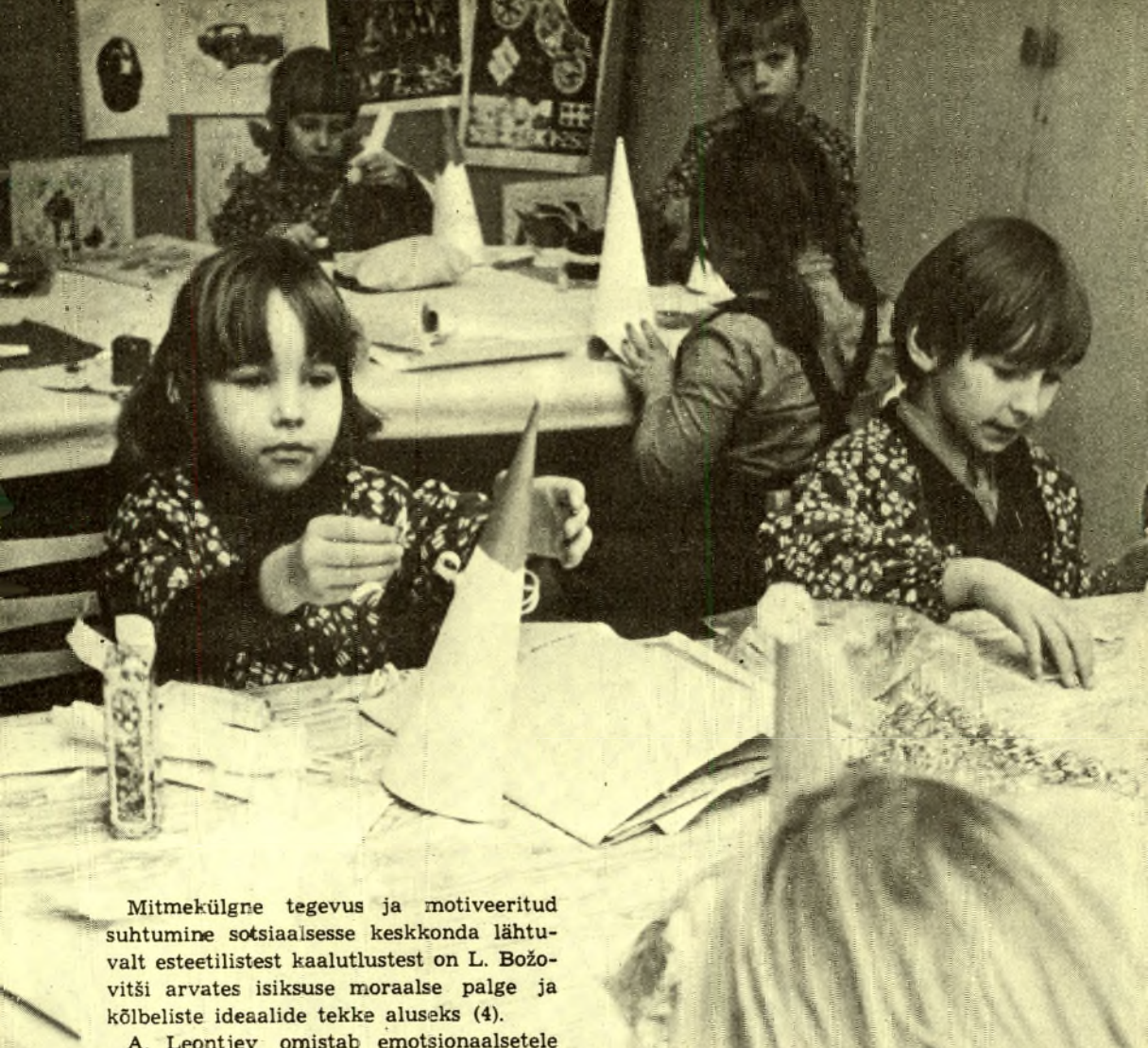
- õpiedukus, intellektuaalne ja emotsionaalne tasand (oluliselt 1.—8. kl.) on kõrgem;
- esteetilised maitseotsustused on märgatavalt küpsemad;
- eetilised hoiakud selgemini struktureeritud ja need koos tunneteküllusega arenevad varem;
- hinnanguid iseloomustab motiveeritud põhjenduslikkus ja analüüsimisvõime;
- ühiskondlikule aktiivsusele lisandub sotsiaalne.

Need on küllaltki kaalukad argumendid, mis õigustavad sellist õppevormi.

Kunstiõpetuse tööõpetuslik maine ei tähenda ainult töötegemiseks vajalike oskuste omandamist, vaid rööbiti esteetiliste mõjuritega töökasvatusliku osa rõhutamist, mille kvaliteediks koolis on töö mitmekülgsusest lähtuv

- töösse lugupidava suhtumise ja tööharjumuste teke;
- tahtejõu, eelkõige aga käte koordinatsiooni arendamine;
- täiendav huvitatus loovtöö võimaluste suhtes.

Meie tähelepanekute põhjal kujunevad tarbekunstikallakuga klasside õpilastel teadlikum hoiak tööeetika ja -esteetika suhtes, samuti iseseisev huvi kutsevalikusse puutuvates küsimustes.



Mitmekülgne tegevus ja motiveeritud suhtumine sotsiaalsesse keskkonda lähtuvalt esteetilistest kaalutlustest on L. Božovitši arvates isiksuse moraalse palge ja kõlbeliste ideaalide tekke aluseks (4).

A. Leontjev omistab emotsionaalsetele protsessidele isiksuse arendamises eriti olulist rolli, väites, et tunnete allutamine kainele mõistusele on eksisamm kasvatuses (6).

Elamuslikkusele prevaleeriv õpetamismeetod ergastab õpilasi, luues soodsa pinna tunnetemaailma süvendamiseks. Kujutavas ja tööalases loovtegevuses kirjanduspalade tegelaste ja tuntumate kirjanike teoste ning luuletuste sisulise meeleolu interpreteerimine, õpilaskirjandite kujundiline illustreerimine, helinditest, teatri- ja kinolavastusest saadud muljeelamuste kandmine loometaotlustesse annab täiendava võimaluse kujutlus- ning mõtteprotsesside materialiseerimiseks, esteetiliste ning eetiliste ideaalide ja maailmavaatelise lähtekohtade tekkeks.

Tähtsaks peame tervikliku loometsükli rakendamist, mille kohaselt alates 5. kl. koostavad õpilased taidetöödele ideekavandid. Neid täiustatakse probleemsituatsiooni tingimustes lõplikeks koloriitkavandeiks, millele järgneb kavandi põhjal töö teostamine. Selliselt organiseeritud loomeprotsessil on nähtavaid kasvatuslikke väärtusi. Lapsed õpivad ja harjuvad ette nägema oma kavatsuste ning kujutluste resultaate, mis, kandudes loomesfäärist üle käitumise ja mis tahes tegevuse valdkonda, kujundavad eneseregulatsiooni mehhanisme: kriitilist suhtumist, kontrollivat ning analüüsivat enesevaatlust.

Oluline on seejuures jälgida arengu kulgemist, fikseerides elamuslikkuse tasandit ja kõlbelis-eetilist progressi. Õpilaste arengut jälgisime 3 õppeaasta vältel 5.—8. klassis, mõõtes õppetöö tulemuste algning lõpptasandit igal aastal.

Eelduste kohaselt väljendub indiviidi tunnetesfäär tema suhtlemisvormides väliskeskkonnaga. Need võivad olla eri laadis avalduvad psüühilised reaktsioonid, mille registreerimine on koolis raskendatud. Informatsiooni õpilaste emotsioonidest ja eetiliste hoiakute kohta on võimalik saada nende joonistuste kaudu. Joonistades konkreetsele teemale, koostades dekoratiivset kompositsiooni või voolides salvestab laps oma mõtted ja tunded visuaalselt tajutavasse vormi. Loometaotluste registreerimine joonistuste-maalide analüüsimisel lubab otsustada õpilaste tunnetesfääri sügavuse üle. Kunstiõpetuses on esteetilis-eetilise tunnetuse arendamine ning tundeelu korrastamine võimalik

a) järgnevale tööle häälestamise (motivatsiooni kujundamise) kaudu;

b) oma tunnetemaailma väljendama, avaldama ergutavate teemade kaudu.

Õpilaste sisemaailma peegeldamist võimaldavad eriti järgmistele teemadele joonistatud-maalitud tööd:

«See ei unune» — emotsionaalsuse tunnetamiseks, «Ta on mulle eeskujuks», «Tahaksin olla temasarnane» — eetiliste ja esteetilis-eetiliste hoiakute väljendamiseks, «Millest mõtleb igavene tuli», «Elada tähendab kodumaad teenida» — ideelis-eetiliste hoiakute väljendamiseks.

Nimetatud on vaid üksikteemad. Varieerimisvõimalusi leidub aga rohkesti. Tähtis on, et teema formuleering oleks ühtmoodi mõistetav ja provotseeriks kujutamistegevust kindlas suunas. Soovitame ülesande selguse ja mõistetavuse huvides eelnevalt avada teemas sisalduva probleemi, ent nii, et igale õpilasele oleks jäetud eneseteostuslik võimalus. Klassi ühesele mõtte- ja kujutamismudelile suunata oleks väär. Nagu öeldud, tuleb probleem ainult avada. Probleemikäsitlust arendavad ja lõpetavad õpilased ise vastavalt oma hinnangute ja otsustuste küpsusele.

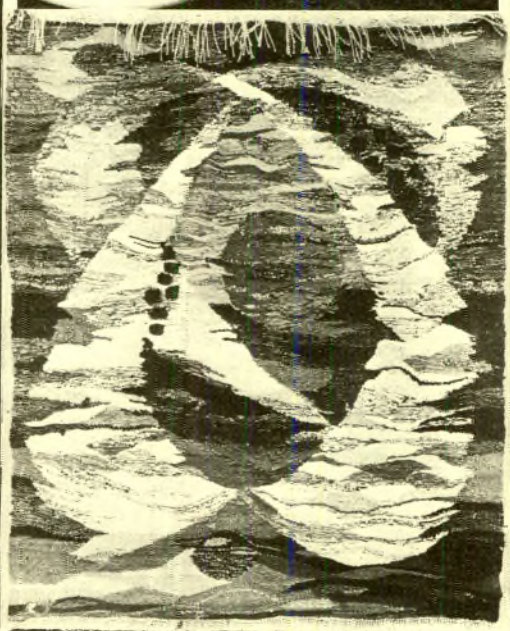
Elamuslikkuse hindekriteeriumid määravad tööde emotsionaalsuse ja ratsionaalsuse, lähtudes töö struktuuri analüüsist (2: 3).

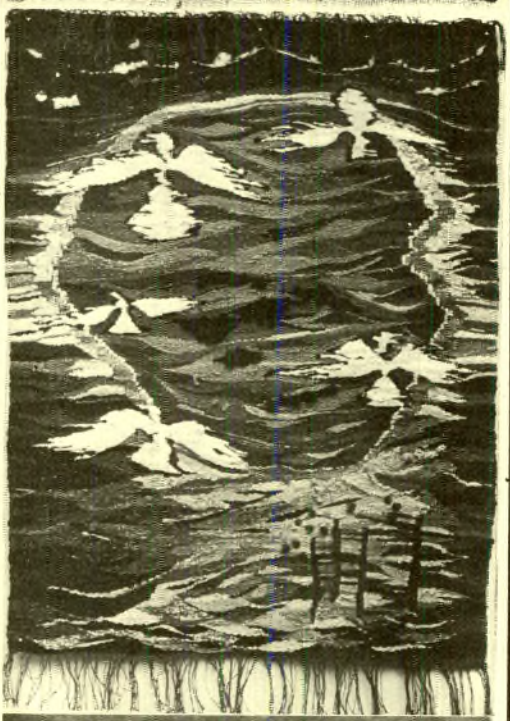
Eetilisuse tunnused avalduvad kujutava teksti spetsiifikas, kujundite ja detailide seostes, kompositsioonis.

Õpilaste eetiliste tunnete ilmingud, nende veenvus ja sisemine siirus on üldjuhul seostatavad üheaegselt esteetilis-emotsionaalse toonuse avaldumisega.

Siinjuures esineb kaks põhilist avaldumisvormi, mis on eristatavad, selekteeritavad oma väliste tunnuste põhjal, ent sisuliselt väljendavad samade eetiliste tõekspidamiste olemasolu. Ekspressiivse käsitluse puhul eelistatakse figuraalses kompositsioonis leiduvaid kujutamisvõimalusi, kus eetilise hoiaku avaldamistahe kujuneb õpilasele eneseteostuslikuks tarbeks, mis nõuab õpilaselt kohest ja kiiret realiseerimist. Seepärast eelistatakse väljendada inimtegevust konkreetse motiivina, kus figuuride liikumisel, nende tegevusel või toimimisel on rõhutatud hoogsus, toimekus. Sealjuures personifitseeritakse sageli ühe tegelaskujuna iseennast. Tähelepanu omistatakse värvuslaikude jõulisusele ja sageli ka ootamatutele värvusaktsentidele kompositsioonis. Sensitiivset käsitluslaadi iseloomustab paljude detailide kujutamine, kusjuures neile omistatakse suhteliselt kaalukam sümboolne tähenduslikkus kui figuuride poosidele ja dünaamikale. Koloriidikäsitlust iseloomustab pehmus, pastelsus ja püüdlus harmoonilisemale kogumuljele.

Mõlemad, pealtnäha polaarsed tunnete avaldamised, sisaldavad enamasti võrdväärselt esteetilis-eetilist struktureeritust, baseerudes seejuures emotsionaalse häälestatuse tunnuste erinevustel.





Õpilaste tööde analüüsis toimus hindamine 3-pallilise skaala põhjal:

(0) tunnete vaevumärgatav või küsitav ilmnemine; mitteküllaldaselt struktureeritud elamuslikkus või eetilisus;

(1) tunnete ilmnemine, emotsionaalsuse peegeldumine; analoogiliselt eetilisuse ilmnemine;

(2) tunneterikkuse vaieldamatu väljendumine, emotsionaalsuse märgatav esinemine; seesama eetilistes ilmingutes.

Arvame, et õpilaste sisemaailma jälgiv analüüs kujutavate tööde (ka plastilis-figuraalsete kompositsioonide) põhjal annab võimaluse määrata õpilaste kuuluvust nn. ratsionaalsesse ja emotsionaalsesse gruppi. Kasvatav-arendavast eesmärgist lähtudes tuleb suhtumistüüpide liigitamise all mõelda vähese elamuslik-emotsionaalse struktureeritusega õpilaste selekteerimist, et nendele senisest rohkem tähelepanu pöörata tunneterikkuse ja -sügavuse arendamisel. Ei tohi unustada, et emotsionaalsete elamuste ja intellektuaalsete protsesside vahel on lahutamatu side. Samasugune seaduspärasus kehtib ka ilu tajumise ja kõlbeliste hinnangute tekke suhetes. Õpilaste kujutavates töödes esinev emotsioonivaegus on tunnus, mis informeerib kooli ja kodu õpilaste täiendava esteetilis-eetilise mõjustamise ja pedagoogiliste meetmete rakendamise vajadusest.

Oleme seisukohal, et kunstiõpetusel koosluses töökasvatusega on täita kaalukas funktsioon noore inimese sisemaailma väärtustaval arendamisel — isiksuse kujundamise tasandil. Esteetiliste ning eetilis-kõlbeliste ideaalide teke pole mõeldav ilma kunsti- ega töömõjustusteta, niisama nagu ilma nendeta ei kujune terviklik maailmapilt. Selle inimlikest tunnetest kantud nägemine iseloomustab isiksust, keda püüame kujundada.

Kirjandus

1. Leht, K. Esteetilise kasvatuse süsteemsuse võimalusi. — «Nõukogude Õpetaja», 1975, 9. aug.

2. Lepiksaar, T. Õpilaste kujutavate tööde hindamisest. — Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» XIV. Tln., 1976.

3. Tõnisson, L. Esteetilis-emotsionaalne faktor õpilaste kujutavates töödes. — Kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» XIV. Tln., 1976.

4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1978.

5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1967.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

7. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

ÕPPEKABINET, -TÖÖKODA

KABINET, KUS HARJUTATAKSE TÖÖKÄTT

MAIMO KALMET
SAMUEL MÄE

Uue koolimääruse kohaselt tuleb eelolevatel aastatel tööõpetuse materiaalse õppebaasi täiustamisele ja väljaarendamisele pöörata senisest tõsisemat tähelepanu. Vältimaks juhuslikkust ja tagamaks plaanipärast arengut, koostasid linnade ja rajoonide haridusosakonnad tööõpetuse baaside väljaarendamise perspektiivplaanid. Nende ettepanekute alusel koostas Haridusministeerium üldhariduskoolide 4.—8. klasside tööõpetuse ja 9.—11. klasside süvendatud tööõpetuse baaside väljaarendamise perspektiivplaanid X ja XI viisaastakuks. Plaanides nähakse ette nii praeguste töökodade laiendamist, uute ehitamist kui ka koolidevaheliste töökodade rajamist. Viimastele tuleks anda senisest suuremad eluõigused. Hästi kohased oleksid sellised näiteks rajoonikeskustes. Enam kui ühe kooli tarvis töökodasid on meie vabariigis sisustatud varemgi, kuid üksikuid. Üks selline on Orissaare keskkoolil kahasse eriinternaatkooliga.

Töökoda hakati sisustama kolmteist aastat tagasi endisesse internaadi hoonesse. Majale tehti korralik remont koos vajalike ümberehitustega, arvestades hoone kasutamise uusi eesmärke. Väljast sai maja silikaattellistest voodri. Majja on paigutatud puidu- ja metallitöö klassid, masinateruum, õpetaja tööruum, mida võiks nimetada ka metoodiliseks nurgaks, materjalide ruum.

Puidutöö klass on võrdlemisi avar ruum, soppidega. Viimased tekkisid paratamatult vana, varem teiseks otstarbeks kasutatud maja ümberehitamisel. Neid on aga oskuslikult kasutatud. Sinna on paigutatud kapid, tagavara töökohad või näidistööde stendid, ohutustehnika stendid või muud.

Puidutöö klassis on 20 höövelpinki ja kolm treipinki. Nende kohal seinal 1) kapid treimistöödeks vajalike tööriistadega, 2) stendid treimise töövõtete selgitustega. Arvestades klasside suurust, jätkub sellest kohtade arvust.

Puidutöö riistad on paigaldatud lahtisele stendile. Tööriistad annab õpilastele välja peakorrapidaja, tema võtab need ka vastu. Pärast tööõpetuse tundide lõppu annab need õpetajale üle. Sellega rakendatakse õpilasi endid korraharjumuste kasvatamisel. Kui peakorrapidaja ei nõua tööriistade õigesse paika panemist, tuleb tal endal tööriistade stend enne õpetajale üleandmist korda teha. Vaatamata sellele et tööriistad seisavad lahtiselt stendil, on ainult kord üks tööriist kaduma läinud.

Metallitöö klassis on 17 töökohta ja kolm väikest treipinki. Seina äärde on võimalik mõni töökoht juurde seada. See vajadus tekib ainult paari-kolme klassi puhul, kus õpilaste arv on veidi suurem.

Tööriistad on paigutatud komplektide kaupa töökohtade alla riiulitele. Osa tööriistu asub kappides. Ka metallitöö klassi seintele on pandud ohutustehnika plakatid, töövõtteid selgitavad plakatid, stendid ja tahvel.

Masinaruum on eraldi. Selle keskele on üles seatud universaalne puidutöötlemise pink «UPP-1», 1962. aasta mudel. Peale selle asub seal veel üks suurem metalli treipink. Elektrijõul töötavad teritusriistad on paigutatud ühe seina äärde kitsale lauale. Masinaruumis seinakapis leidub koht õpilaste töökitlitele.

Masinaruumi puuduseks on see, et ta asub eraldatud ruumina maja teises küljes. Seega on õpetajal raske õpilaste tööd jälgida ja ohutust tagada.

Majas on veel eraldi ruum materjalide hoidmiseks. Pooleliolevaid töid hoitakse õpetaja tööruumis tervet seina enda alla võtvas kapis.

Abimaterjalid. Tööjuhendeid õpilaste tarvis on iga töö jaoks üks komplekt. Osa nendest on õpetaja ise koostanud, osa on saadud vahetusena Vändra keskkoolist. Õpetaja arvab, et hädapärast neist piisab, kuid peaks olema ka tagavaravariant.

Diafilmidest on olemas kõik, mis tööõpetuse alal ilmunud. Et vajalikku kiiresti

kätte saada, on nende kohta sisse seatud kartoteek.

Abimaterjalidest tuleks nimetada veel materjaliõpetuse stende, mis valmistatud õpilaste kaasabil. Siis elektrikonstruktorid. Et tagada nende tööks valmisolek ka siis, kui patareisid ei ole saada, on vooluallikatena olemas akud ja transformaatorid.

Kirjandus. On olemas kõik ilmunud õpikud, samuti tööõpetusalane metoodiline kirjandus. Metoodilist kirjandust on õpetaja hankinud ka teistest liiduvabariikidest, eriti palju Ukraina NSV-st. On tellitud meie vabariigis ilmuvad pedagoogilised väljaanded ja noortele mõeldud üleliidulisi tehnilisi ajakirju, näiteks «Molodoi Konstruktor», «Tehnika Molodjoži». Möödunud aasta viimasest kvartalist õnnestus tellida ka «Tehnika ja Tootmine». Kabinetis oleva kirjanduse kohta on sisse seatud kartoteek.

Ajakirju saavad õpilased uurida pärast tunde. On kehtestatud kord, et kui õpilane saab oma töö varem valmis ja see on korralikult tehtud, võib ta ülejäänud ajal tehnilist kirjandust uurida.

Orissaare keskkooli õppetöökojad, nagu juba öeldud, on kahasse Orissaare Eriinternaatkooliga. Kahe kooli peale leiavad tööõpetuse ruumid kõikidel tööpäevadel, välja arvatud kolmapäeval, täit kasutamist. Üks päev nädalas on aga vajalik nii sanitaarpäevana kui ka masinate ja tööriistade korrastamiseks. Orissaare kogemuste põhjal võib öelda, et koolidevahelised õppetöökojad on ka keskastme tööõpetuseks väga praktilised ja ökonoomsed. Eriti seetõttu, et küllalt kallid masinad, seadmed ning defitsiitsed tööriistad on kogu aeg nii-öelda tootmisprotsessis. Kasutegureid on muidki, kas või näiteks materjalide hankimine ning kasutamine.

Viimane on seniajani jäänud tööõpetuse õpetaja üheks suuremaks mureks, ehkki, nagu väitis õpetaja R. Paasoja, on hakanud haridusosakond vähemalt nende rajoonis koole tööõpetuseks vajalike materjalide ning tööriistadega viimasel ajal paremini varustama ka tsentraliseeritult. Abi on saadud kooli šefilt, Orissaare kolhoosilt. Peamiselt küll nii, et õpetaja ise sõitis veoautoga ühe töökoja juurest teise juurde ja võttis, mida vaja läks. See-eest naasis kooli aga autokoorem vajalikuga. Praegu on suurim häda selles, et kauplustes on nii vajalikke materjale kui ka tööriistu, kuid arvega ostmiseks puuduvad tarvilikud limiidid. Arvestades uue koolimäärusega õpilaste töökasvatusele ja tööks ettevalmistamisele pööratud suurt tähelepanu, tuleks need vastuolud haridus- ja kaubandusorganite vahel kõrvaldada.

Klassivälises töös kasutatakse puidutöö ruume kaks korda kuus, mil töötab osavate käte ring. Sel aastal kahes grupis 17 ja 14 õpilasega.

Orissaare koolide töökodasid hakkas sisustama tuntud tööõpetuse õpetaja A. Põldur, kes töötas tol ajal eriinternaatkoolis. Temalt sai ka noor õpetaja R. Paasoja palju häid kogemusi. Nüüd on endal juba ligi veerandsaja-aastane tööaeg seljataga. Vaatamata suurtele kogemustele leiab õpetaja R. Paasoja temaatilise plaani kõikides klassides väga vajaliku olevat ja seda, et õpetaja ise peab kogu aeg leidma aega ning head tahet oma teadmiste täiendamiseks.

■ ■

Esimene pilk Orissaare tütarlaste tööõpetuse klassi kinnitab selle asumist Saaremaal: niivõrd paigale iseloomulik on õpilastööde näitväljapanek. See on tore tunnusjoon, et õpilane kodukoha rahvakunsti maast-madalast hindama harjub, et kool ja kabinetsüsteem nõnda suunavad. Ongi ootuspärane, kui Setumaa koolide kabinettidel on kodukandi nägu, Saaremaa koolidel oma.

Tütarlaste tööõpetuse õpetaja Edvi Jürisson on küll isehakanud saarlane, aga ümbruskonna rahvakunsti traditsioonid on talle omaseks saanud, ta on neid juurteni tundma õppinud ning omapoolset fantaasialendugi lisanud. Rahvakunstikoondise «Uku» meistrina heegeldab ta trikoosid, enesemõeldud tehnika järgi pajalappe, koob kindaid, mütse, tikib muhu mustris beebitekke. Peale pajalappide on tema autoritöö vähetuntud heegeldamistehnikas krae. Kuid mõte liigub juba uuema autoritöö suunas.

Võidkase kahelda seesuguse kõrvaltegevuse vajalikkuses. Ent «Ukule» meisterdamine hoiab vaimu virge ja sunnib alailma uue otsingule. Niisamuti kultuurimajas tegutseva heegeldamisringi juhendamine. Seal tuleb ainatihti uudsust pakkuda.

Orissaare keskkoolis õpetab Edvi Jürisson tütarlastele tööõpetust 4.—11. klassini, täiendavat lisa 4.—8. klassi käsitööringis, järelikult kõiki programmikohaseid töid, praktilist meelt ja head maitset — elus vajanevaid oskusi.

Algab kõik 4. klassis heegeldamise, kudumise, tikkimise põhivõtete omandamisest, sellele lisanduvad järjest keerulisemad oskused. Õpetaja on õppe-eesmärgil valmistanud kudumis- ja heegeldamisvõtete proovilappide komplektid, põhi- ja pilutikandite, pistete metoodilise järjestuse näidistööd. Tõsi, niisuguseid metoodilisi eeskujuvahendeid on igal tööõpetuse õpetajal, kuid erineda võivad uued kogud arvukuse, materjali valiku, tehnilise teostuse ja maitsekuse poolest. Kabinetsüsteemi ülevaatusel tunnistati Edvi Jürissoni näitvahendid eeskuju väärivaiks.

Võttenäidetele lisanduvad valmistööd, mõned neist vähendatud mõõdus. Susside heegeldamise mooduseid tutvustab komplekt näidistöid eri materjalidest ja lõikes. Susse elustava tuti valmistamiseks nuputas õpetaja originaalse tutiraami.

E. Jürisson on arvamusel, et Saaremaal elavad õpilased peavad oskama kodusaarte tikkimiskunsti. Eeltöö algab lillede vaatlemisest, värvide ja kooskõla sobitamisest, lillede seadmisest vaasi. Sel otstarbel kogutakse lilledega postkaarte ja värvusfotosid, diapositiive, et talvelgi oleks, mida vaadata. Seejärel selgitatakse traditsioonilised muhu tikandi lilled: muhu roos, moon, maikelluke, rukkilill, rukkipea, meelespea, murtudsüda jm.; lillede värvused, nende omavaheline sobivus; alus- ja tikkimismaterjal; tikandi liigid; lillede kompositsiooniline paigutus. Stiilitaotlus sunnib uurima vanu muhu tikandiga tekke, rahvariideid jm. olmeesemeid, mida õpilased oma kodudest veel leida võivad. Alles siis, kui on selgusele jõutud, millist eset valmistada (padi, kohvikannu soojendaja, teatrikott, kandevõrk, raamatu kattekaaned jm. — tekid ja vaibad nõuavad kollektiivset tööd), kui materjal on olemas, koostab õpilane kavandi ning kannab selle kontuurid riidele. Tikkimisel lisab tegija ikka veel mõne omapoolse nüansi, nii et iga ese valmib omamoodi kordumatu. Samm-sammult kõike läbi tehes omandavad õpilased teoreetiliselt ja praktiliselt kodusaare rahvakunsti loomise traditsioonid.

Sama laadi töö toimub kudumise õpetamisel — võtetest ja mustritest tarbeesemeteni. Õpitakse kuduma sokke, kindaid (ühe- ja mitmevärvilisi mustreid), mütse, pluuse, kampsuneid jm. Lisaks varraskudumisele õpitakse töötamist käsikudumisaparaadil «Meda», võimalike mustrite ja esemete kudumist sellel. Kui tüdrukutel jätkub tahtmist, aega ja lõnga, valmistavad nad enesele õpetaja juhendamisel moodsa avara pluusi või kampsuni.

Käsitöötundi kuulub ka punumisõpetus, mida läheb tarvis vööde, kotisangade, moodsate ehete valmistamisel. Õpilane teeb endale silmustehnikas vöö või originaalsed nööbid.

Kellel huvi kunstlillede vastu, õpib Edvi Jürissoni käe all neidki valmistama: želatiiniga immutatult saavad riidest lille kroonlehed jäikuse, jootekolviga painutades loomuliku kumeruse. Eks iga tehnoloogia õpetamine sunni õpetajat selle omapoolsele täiustamisele mõtlema.

Väikeses hoovimajas asuvad aga kangasteljed, ärapeetuna kunagi kuuri alt leitud, nüüd uute osadega täiendatult õpetavad nad saare noorrahvale vanaemade kunsti.

Et asja algusest peale selgeks saada, tuleb lõnga ketramine ja korrutamine vokil ära õppida. (Vokk on külast kingiks saadud.) Seejärel lõng käärpuudel kanga tarvis üles käärida, mustri järgi niietada, suga seada ja tallalaudade tehnika kätte õppida. Alles siis võib kangaorelit tallama asuda. Nii on õpilastel valminud riideribadest koega põrandakatted, rahvuslikus mustris villased linikud, pärlpõime-, villpõime- ja rüiuvaibad.

Kuigi õpetust saavad Muhu ja Saaremaa lapsed, on neilegi paljud kangakudumise üksikasjad ja seadmed tundmata.

On suur kingitus, kui iga neiu võib ellu kaasa viia õmblemisoskuse. Materjalide tundmaõppimine, modelleerimine, põhilõike kasutamine, selle järgi keerulisemate lõigete konstrueerimine, vestlused moest ja heast maitsest on kõik vajalikud asjad, mida tunnis õpitakse. 10. klassis lisandus tunnis kuuldule meeleolukas klassiõhtu moe ajaloo teemal. Ettekanded ja selgitavad pildid aitasid mõista eri aegade moe eripära.

Õpilaste valmistööde hulgas (neid hoitakse õppeaasta lõpuni koolis, et oleks näitusteks puhas ja kandmata ese välja panna) oli leidlikult kaunistatud põlli, öösärke, kitleid, kleite, lasteriideid jm., kusjuures oli silmas peetud mitme riidekanga ja materjalide sobimist, kaunistavate kantide, paelte, pitside kooskõla materjali ja värvusega. Varrukate, taskute, kraede, nurkade, nööpaukude jm. õmblemise saladusedki said selgeks. Seda kinnitasid valmistööd.

Edvi Jürisson kinnitas, et tema põhimõtete hulka kuulub — harutada, jälle harutada!, kuni töö tuleb ilus. Tihti pole lastel kannatust tehtut lõpuni viimistleda, kiirustatakse ja loomulikult kannatab töö kvaliteet. Ent käsitööd on mõtet teha ainult siis, kui see valmib nägus ja maitsekas.

Korraliku ja hea töö taotlus on ometi seesuguseid väärtusi, mida kool on noorele kohustatud ellu kaasa andma. Kannatlikkust eesmärgi saavutamisel läheb elus alati vaja. Niisama nagu praktilist meelt ja säästlikkust, mis ei eiraks ilutunnet.

Näib, et selles on Edvi Jürissonil oma õpilastele palju väärtuslikku õpetada. Kõik need kahest riidest salvrätid (piludega kokku liidetud), linikud, põlled, kandekotid, lõngajuppidest sussid, riidetükikestest pajalapid on ühtaegu huvitavad, nägusad ja värviroomsad, teisalt areneb praktiline meel iga riidetükki, seisma jäänud eset leidlikult kasutama. Seesuguse kooli läbiteinu, keda ei rahulda tarbekaupade standardsus, oskab hiljem isikupäraselt riietuda ja oma kodu enese valmistatud esemetega kaunistada.

Tulevasele perenaisele on eriti vajalik praktilisus ja operatiivsus toidu valmista-

misel ning kodu korrastamisel. Ruumi puudusel klassist kappidega eraldatud kööginurgas paiknevad elektripliit, kapid nõude, linikute, linade ja serviisidega (koolil on kaks lõunaserviisi, neli kohviserviisi kaheteistkümnele inimesele), köögis kasutatav tehnika, ettevalmistamislauad, kuivainete topsid, maitseained, puhastusvahendid jm. — kõik see, mis avaramas õppeköögis enesestmõistetavama koha leiaksid kui allüürnikuna selles klassis. Ent koolimaja praegusi olusid on E. Jürisson võimalust mööda rakendanud.

Perenaise abiline — kokaraamat — on retseptidena eraldi igale kaardile kirjutatud. Et napi teksti jaoks on kahju suurt perfokaarti kasutada, on E. Jürisson kirjutanud retsepte piltpostkaardi tagaküljele. Niiviisi jätab retseptide kogu värvikireva mulje, kaart on vastupidav ega võta palju ruumi.

Selsamal põhimõttel on koostatud maitseaineid, puu- ja köögivilju, toiduaineid tutvustavad kaardid. Näiteks leiame redise pildiga kaardilt andmed redise kasvatamise ning toiduks kasutamise kohta.

Kõikide klasside tööõpetuse jaoks on õpetaja E. Jürisson koostanud perfokaardid, mille järgi võib kergesti leida teoreetilised kirjutised ajakirjadest («Nõukogude Naine», «Kunst ja Kodu», «Siluett»), kogumikest, raamatutest; fotod, näit- ja didaktilised vahendid jm. Klassiti koostatud temaatiline plaan juhatab kätte kõik tunnis ja ühe teema piires vajaneva.

Lisada jääb veel, et Orissaare keskkooli tütarlaste tööõpetuse kabineti materiaalne ja tehniline varustatus on keskmisel tasemel. Hädavajalikud kapid, 9 juurdelõikuslauda, 3-osalised peeglid (kooli majandusjuhataja Saikla ja puidutöökoja ühistoode), käsiõmblusmasinad, üks elektrimasin, kaks kudumisaparaati «Meda», kangasteljed, vokk, käärpuud, köögimööbel on peaaegu kogu sisustus; tehnilistest vahenditest diaprojektor, elektrilised majapidamisriistad. Kõike seda pole just ülearu ning võistluses väga rikkalikult sisustatud kabinettidega jääb Orissaare oma kahtlemata alla. Aga mitte töö resultatiivsuse ning õpilaste oskuste poolest. Õpetaja Jürisson näib olevat neid inimesi, kes oskab praktilise ja teoreetilise seost luua ning oma õpilastele elus kõige vajalikumat kaasa anda. Temas on õnnelikus ühenduses ilumeel ja matemaatiline taip (diplomeeritud matemaatikaõpetajana annab ta koolis ka matemaatikatunde). Ratsionaalsust ja emotsionaalsust läheb vaja ka igale tulevasele emale ja perenaisele.

Orissaare keskkooli tööõpetuse kabinet, mille sõnaline kirjeldus jääb silmaga nähtust tublisti alla, kinnitab, et teoreetiline õpetus seostub siin kindlalt elupraktikaga.

В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ РУССКОГО ЯЗЫКА

РЕЧЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

ТАГИРА ВАЛИУЛИНА

В новой программе по русскому языку в начальной школе (II—III классы) обучающей целью является формирование речевых умений, создание основ успешного овладения русским языком в последующих классах, чтобы обучать русскому языку как языку межнационального общения.

Если учителя начальных классов получили новую программу уже в 1977/78 учебном году, то в средней школе переход на нее будет осуществлен постепенно, по мере выпуска новых учебников.

Но, работая по старой программе, как учителя начальных классов, так и 8-летней и средней школы давно руководствовались при отборе и организации языкового материала коммуникативной целью обучения русскому языку. Учебники, выпущенные за последние годы, учитывают необходимость учить языку, как языку общения.

Кроме того, переход на групповое обучение в IV—XI классах дает возможность активизировать процесс речевой деятельности учащихся эстонских школ. Класс делится на две группы не только для того, чтобы облегчить работу учителя, хотя и это необходимо. Но в первую очередь, класс делится на группы для того, чтобы эффективность урока была максимальной. В настоящее время, проведя безупречно тот или иной урок, учитель все же не должен ощущать спокойствия за исход следующего.

Настоящий учитель считает своим долгом не загружать ученика домашними заданиями, а давать максимум на уроке. И методика преподавания не означает автоматическую готовность «раз и навсегда», а имеет в виду постоянную готовность к поиску, к изменению. Методисты в последнее время заняты поисками более прогрессивных методов обучения русскому языку, чтобы поднять практическую эффективность владения им. Разговорно-бытовая тема крайне необходима ученику, но изучение языка невозможно без знакомства с культурой народа, носителя этого языка.

Многие темы, пройденные в восьмилетней школе, уже подготавливают учащихся к следующему этапу, который является особенно трудным. Речь пойдет о работе с учащимися на уроках литературного чтения в IX—XI классах и которые никак нельзя считать только уроками получения эстетического наслаждения и попутного накопления пассивного языкового запаса. При творческом подходе к урокам литературного чтения, учитель находит массу возможностей и для целенаправленного говорения и для воспитания учащихся в лучших идеалах. Без эмоционального воздействия на учащихся, только извлекая и обрабатывая нужную информацию из учебных текстов, невозможно представить себе сегодняшнюю школу. Если этого дефицита лишить уже в школьном образовании, то кто же и как восполнит эти потери и что нам останется делать впоследствии? Сочетать речевую направленность и эмоциональное воздействие на учащихся удается не всегда и каждому, но стремиться к этому просто необходимо. Как можно не учить стихотворений Пушкина или Лермонтова, или не прочитать хотя бы отрывков из «Евгения Онегина» по-русски или никогда не читать прозы Тургенева, стихов Есенина, Маяковского, Вознесенского! А учить думать на этом материале, высказываться, спорить, убеждать — все это должно быть и удается тому, кто сам много читает и любит литературу, знает ее и не боится искренне говорить классу о собственных вкусах и выслушивать мнения своих учеников.

Наши теперешние учебники по литературному чтению содержат очень много материала и который может быть подан в классе по-разному. Зависит это от творческой личности самого учителя и от класса, в котором ведется работа. Автору этой статьи приходилось встречаться с выпускниками эстонских школ, которые просили приносить произведения русских писателей и поэтов на русском языке, и сами они в такой степени владели языком, что читали Блока, Вознесенского, Евтушенко и др. в оригинале. И это были не билингвы (двуязычные), а ученики, которые дома по-русски не говорили. Научил же их учитель говорить и любить русскую культуру, потому что сам любил ее. Как добиться таких результатов?

Мне думается, что каждый учитель русской словесности должен ставить перед собой такую цель и стараться реализовать ее. Многие учителя работают так и по настоящим учебникам. Обычно программный материал связывается с текстами для внеклассного чтения или дополнительным материалом. Словарная работа (дотекстовая, после первого чтения и при анализе текста) позднее, при творческом этапе, может быть связана с внетекстовой лексикой, тоже имеющейся в учебниках. Все это помогает при обобщающих уроках проводить различные виды устных и письменных работ творческого характера. Вся работа на уроках литературного чтения подчиняется главной цели — учить школьников общению на русском языке, выводить их в свободную (спонтанную) речь на основе проработанных произведений с обязательным использованием языковых

средств, которые должны не только обогатить активный словарный запас учащихся, но и стать активным в их речевой деятельности.

Еще в своей статье «Литературное чтение в старших классах эстонской школы» Т. Ф. Мурникова (опубликована в сборнике ТГУ «Литературоведение и школа» в 1969 году) предлагала учителю составлять особый тематический план по литературному чтению. В нем учитель мог фиксировать не только поурочный ход занятий по текстам, но и весь комплекс примыкающего к тому или иному тексту дополнительного материала (не обязательно текста). Здесь учитываются домашние и классные задания, а также письменные контрольные и обучающие работы творческого характера с обязательным выводом учащихся в спонтанную речь.

Обычно тематические планы составляются на основании календарного плана, который, в свою очередь, может иметь следующие разделы:

Дни недели	Развитие речевой деятельности				Дополн. материал	Внекл. чтение и внекл. меропр.	Письм. работы	Примечания
	на уроках лит. чтения	к-во часов	на уроках языка	к-во часов				

Если календарный план представляется завучу школы и им утверждается, то тематический обычно нужен самому учителю и может быть подвергнут изменению по его собственному желанию в интересах дела.

На его основе уже разрабатываются конспекты самих уроков, с учетом индивидуальных особенностей как преподавателя, так и класса, в котором ведется работа. Здесь же определяется наглядный и раздаточный материал, фильмы, иллюстрации и прочие атрибуты урока.

Тематический план нужен еще и для того, чтобы целенаправленно и эффективно работать с самого первого до последнего урока и знать заранее, чем закончится такая работа для учащихся и каким будет конкретно выход в свободную речь на основе проработанного материала и с учетом использования языковых средств. Тематический план, рассчитанный на 6 часов, требует и шести конспектов уроков, связанных между собой, где одно вытекает из другого и вместе с тем все взаимосвязано.

Хотелось бы в этой статье дать несколько примеров по составлению тематических планов для IX—XI классов, по которым проводилась работа и которые были одобрены учителями, работавшими по ним. Разумеется, что это только рекомендация, а не готовый рецепт. Материалы учебника можно объединять и по другим темам в пределах программы и выделенного количества часов, как учитель сам пожелает, но это должен быть целостный план и результат работы, по которому должен носить творческий характер с обязательным говорением.

Примерные тематические планы, которые можно составлять:

IX класс — структура учебника тематическая.

1. **«С чего начинается Родина»** (35 часов по программе).

I. «Родина» — 6 часов.

1. Эстонские поэты о Родине (Л. Койдула и М. Ундер).
2. «Эстония — мой край родной» (повторение по учебнику 8 класса).
3. «С чего начинается Родина» М. Матусовского (обязательно используется пластинка, учить наизусть, затем петь — можно договориться с учителем пения).
4. «Родина» К. Симонова и дополнительное чтение о Симонове дома (выразительное чтение, значение выражений, лексическая работа).
5. Обобщающий урок (творческий этап). «Эстония — мой край родной» (письмо другу вне Эстонии или рассказ о своей республике где-нибудь вне Эстонии. Может быть и диалог между жителем Эстонии и приезжим в нашу республику).

II. «Родина — это родная природа» — 5 часов.

1. Найти в стихотворениях М. Матусовского и К. Симонова строки, относящиеся к описанию картин природы

(4-я строфа у Симонова, 3-я и 4-я — у Матусовского).

2. Вспомнить русских и эстонских писателей и поэтов, которые с такой любовью описывали родную природу.

3. Переход к теме «Осень»,

работа по картинке на стр. 92 (учебник) или одна из репродукций по картинам Левитана (дотекстовая словарная работа, которая готовит к восприятию текста В. Солоухина).

«Осень» — В. Солоухина + дополнительное чтение о В. Солоухине.

4. «Осень» К. Бальмонта.

«Осень» А. Фета — стр. 90.

(сопоставительная работа по двум стихотворениям, использовать опыт работы по уроку Рыбниковой по этой теме (4, стр. 75—80).

Творческий этап — домашнее сочинение «Осень» (на основании всего пройденного).

1 час — разбор письменных работ, чтение лучших сочинений учащихся, не называя фамилий, оценка этих работ самими учащимися (спонтанная речь).

«Зима» — пропустить пока, вернуться к ней позже, повторяя уже известное о временах года. Работу начать с картины И. Грабаря «Февральская лазурь» и «Зима» по В. Солоухину (составить отдельный тематический план).

III. «Родина — это тот край, каким ты знал его в детстве, она начинается... с хороших и верных товарищей, живущих в соседнем дворе» — 6 часов.

«Женя Румянцева» — часть I и II т. д.

Примечание: в пределах указанных часов учитель может составить любой свой тематический план, который ближе ему самому и будет хорошо воспринят учащимися, и работа по нему будет интересной и творческой.

(Продолжение следует.)

KOOLIEELNE KASVATUS

ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ SEGA-RÜHMALISES LASTEAIAS

ASTA ROHTLA

Hoogne koolieelsete lasteasutuste võrgu areng muudab aasta-aastalt maalasteasutused suuremaks. Meie vabariigis on juba palju saja ja rohkema kohaga maalasteasutusi. Neis saab moodustada ühevanuseliste laste rühmi. Samal ajal aga eksisteerivad veel 50-, 30- ja 25-kohalised lastepäevakodud, kus rühmas on eri vanuses lapsed. See loob õppe- ja kasvatustööks spetsiifilised tingimused. Õppe- ja kasvatustöö nõuded on aga ühised: tagada igale lapsele maksimaalne areng vastavalt tema vanusele ja võimetele.

Töö eri vanuses laste rühmas esitab kasvatajale kõrgendatud nõuded. Kasvataja peab hästi tundma iga vanuserühma õppe- ja kasvatustöö programmi ning metoodiliste võtete eripära, oskama töötada diferentseeritult igas vanuses lastega. Programmis on paljud õppe- ja kasvatustöö ülesanded formuleeritud kõige üldisemal kujul terve aasta või kvartali peale.

Seega annab programm töö üldise suuna. Iga oskuse kujundamine nõuab etapilist, järkjärgulist lahendamist, mille määrab kasvataja ise, tuginedes psühholoogia, pedagoogika ja metoodikate tundmisele, arvestades konkreetseid tingimusi (rühma koosseis, arengutase, kohalikud olud jms.).

Segarühmalises lasteaias nõuab erilist tähelepanu laste tervise tugevdamine ja liikumise areng. Tihti on ruumid väikesed, puudub saal. Niisugusel juhul tuleb laste liikumisaktiivsust arendada õues viibides, planeerida süstemaatiliselt suure liikumisega mänge, sportlikke harjutusi nii hommiku- kui õhtupoolikul.

Lapsed viibivad lastepäevakodus 9—12 tundi, vahel aga kogu ööpäeva. Seepärast tuleb iga kasvatusalast ettevõtmist vaadelda seisukohalt, kuivõrd see üheaegselt teenib erinevaid eesmärke. Ei saa ülehinnata tundi ega alahinnata teisi tegevusi. On ilmne, et mäng, jalutuskäik, kogu ürituste seeria, kaasa arvatud lõbus pidu tähtpäeva tähistamiseks, võib mõjutada lapse isiksust tervikuna ja tema minateadvust väga mitmes mõttes rohkem kui hulk korralikult antud tunde. Suurema mõjujõuga on niisugune tegevus, mis ergastab tugevasti laste emotsioone. See ei tähenda, et võime kuidagi alahinnata tunde — uute teadmiste andmine toimub ju ikka põhiliselt tunnis ning laste teadmispagas on ju veel nii väike. Seepärast on vaja mõelda ka tundide ja kogu päeva suuremale emotsionaalsusele.

Ei tohi vanemaid lapsi panna vastutama nooremate eest. Nooremaid lapsi ei tohi muuta nukkudeks, kelle eest vanemad kõik ära teevad. Aasta alguses tuleb kasvatajal peamine tähelepanu pöörata laste suhtlemisoskuse arendamisele. Esmalt tuleb lapsel harjuda teiste lastega olema ühes ruumis. Järk-järgult areneb vajadus leida sõpru, kellega koos mängida, vestelda. Lasteaed ja vanemad peavad tegema kõik selleks, et lapsed kiiremini kohaneksid uute tingimustega.

ÕPPE- JA KASVATUSTÖÖ PLANEERIMISEST

Õppetöö hakkab toimuma alarühmades. Igale alarühmale tuleb anda süstemaatiliselt uusi teadmisi, neid süvendada, kinnistada, õpetada saadud teadmisi-oskusi iseseisvalt kasutama. Et oleks õpetuse ja kasvatuse seos, õpetatava seostamine praktilise tegevusega, tuleb tundideks ettevalmistamisel mõelda töö paljudele tahkudele. Raske on loota edule, kui me juba töö juurde asudes ei kujuta ette õppeprotsessi käiku.

Plaan peab sisaldama kasvataja ja laste tegevuse peamisi momente teadmiste andmisel ja omandamisel, oskuste ja vilumuste kujundamisel.

Kvartaliplaan sisaldab üldisi kasvatuslikke ja õpetuslikke eesmärke, millest lähtutakse nädalaplaani koostamisel. Juba kvartaliplaanis tuleb luua iga alarühma jaoks tundide süsteem kõikide teemade õpetamiseks antud ajavahemikul, mõelda läbi üksikute tundide õppe- ja kasvatuslikud eesmärgid. Nädalaplaanis määratakse täpselt iga tunni eesmärgid, kavandatakse tunni struktuur. Siin on möödapääsmatu seoste kujundamine varemõpituga. Tuleb kindlaks määrata laste ettevalmistamise viis uue materjali omandamiseks, vajaliku kordamine eelnevates tundides, harjutuste või praktiliste ülesannete süsteemi loomine, vaatluste organiseerimine vms.

Tunni põhiküsimuste kavandamisel on vaja näidata kasvataja töömeetodid ja laste tegevuste vormid. On vaja jälgida laste tegevuse mitmekesisust ühes tunnis, vajalikul hulgal näitvahendite kasutamist.

Lasteaias toimub kasvatav õpetamine. On ju vaja arendada laste intellektuaalseid võimeid, kujundada esmased töö- ja õppimisoskused, ergastada emotsioone, virgutada tunnetushuve — luua vundament, millele kool hakkab rajama edaspidist, et kujundada terviklikku isiksust.

Et kogu õpetamine lasteaias teenib kasvatuslikke eesmärke, on kasvatuslike ülesannete lahendamine tunnis ja igapäevases elus eriti tähtis ning peab kasvatajale selge olema.

3-aastaste laste tegevus on lihtne ja kasvataja põhiülesanne on ergutada lapsi tegutsema, õpetada tundma rõõmu koos tegutsemisest. 4-aastastelt aga tuleb juba nõuda ka kvaliteeti. Töö kvaliteeti hakatagu nõudma hetkest, kui lapsel on oskus talle antud ülesanne hästi sooritada. Töö tulemus hakkab sõltuma selle vajalikkuse mõistmisest. Seepärast on vaja läbi mõelda, kuidas selgitada lastele antud ülesande vajalikkust, tähtsust. Noorematele lastele sobivad mitmesugused mängulised võtted, 5—6-aastastele aga meeldib teha midagi kellegi (ema, vanaema, kaaslase) või millegi (mängu) jaoks. 6-aastasi lapsi, kellel on juba kujunenud soov õppida, ergutab ka teadmine, et seda läheb vaja edukaks õppimiseks koolis. Seega aitab vahel motiivi mõista tunni lõpptulemuse seostamine tunni algusega. Seda kasutame kujutava loomingu tundides, kui demonstreerime lastele valmis tööd, samuti matemaatika ja algõpetuse tundides, kui teatame lastele, mida uut me selles tunnis õpime. Ergutavalt mõjub 6-aastastele lastele ka tunni lõpus tehtud kokkuvõte sellest, mida uut said lapsed teada.

Kohe, kui oskus on omandatud, anda lastele võimalus seda iseseisvalt loovalt kasutada. On soovitatav lasta vanematel lastel mõelda, mida veel saaks samamoodi teha või mõelda, kuidas seda teha. Noorematele lastele näidata ette tegevuse käik, kuid anda ka võimaluse korral valida, tegutseda iseseisvalt.

Laste loovaid võimeid saab arendada kõikides tegevusliikides. Eriti häid võimalusi annavad kujutavad tegevused, konstrueerimine mitmesugusest materjalist, dramatiseerimine. Laste loovate võimete areng määrab ka laste valiktegevuse sisukuse, mitmekülgsuse. Loov tegevus on seotud suure emotsionaalsusega.

Võimalus valida iseseisvalt ülesande lahendamise käiku kutsub lapses esile rahulolu ja rõõmu. Iseseisval lahendamisel kontrollib laps ise oma oskusi, kinnistab ja arendab neid. Laste loovate võimete arendamisel osutab suurt abi raamat «Sensoorsest kasvatusest lasteaias», mis eesti keeles ilmus 1973. aastal.

Kasvatustöö on ühtne tervik. Terves kehas terve vaim, ütleb vanasõna ja selles peegeldubki kehalise, vaimse ja kõlbelise kasvatuse seos. Küllap see seos teebki raskeks planeerimisel määrata kasvatusülesanded, sest neid on palju ja nad on mitmesse valdkonda kuuluvad. Tunni kavandamisel märkida need eesmärgid, mis lahendatakse just antud tunnis. Seeria tunde lahendab kvartaliplaanis seatud ülesanded.

EMAKEELEST JA ÜMBRUSEGA TUTVUSTAMISEST

Laste kõne arendamine on koolieelses kasvatuses üks tähtsamaid ülesandeid, sest emakeele õppimine on tihedalt seotud lapse teadvuse arendamisega, ümbritseva maailma tunnetamisega, lapse isiksuse kõikide külgede arendamisega.

Emakeele õpetamiseks on kaks töövormi: emakeele õpetamine kõnearendustunnis ning sisult ja vormilt õiges kõnes väljendumine teistes tundides ning muus tegevuses.

Emakeeletunnid erinevad mõnevõrra teistest tundidest. Kõik lapsed ei saa siin olla üheaegselt ja ühtviisi aktiivsed. Kui üks räägib, peavad teised kuulama. Kuulamine nõuab vaimset aktiivsust. Mida nooremad on lapsed, seda rutem nad väsivad. Sellepärast peavad emakeeletunnid olema eriti hästi läbi mõeldud, vaheldusrikkad, emotsionaalsed. Erilist tähelepanu tuleb pöörata vanemate laste kõne arengule, sest see võib nooremate laste primitiivse väljendusoskuse mõjul pidurduma hakata, samal ajal kui vanemate laste suhteliselt hea kõne mõjub soodsalt nooremate laste kõnele.

Suurt tähelepanu nõuab laste õige kõne arendamine väljaspool tunde. Ka suur osa kirjandusest tuleb vanemate lastega läbi võtta vabal ajal.

Osa emakeeletunde võib toimuda kõikidele lastele korraga, kui teema on kõigile sobiv ja tunnis on võimalik anda jõukohaseid ülesandeid. Nii näiteks toimus ühes lasteaias edukalt elava kassi vaatlus. Kõik lapsed vaatlesid kassi, kirjeldasid tema välimust, vaatasid, kuidas kass lakub piima, sööb liha, mängib paberist pallikesega. Kasvataja küsitles kõiki lapsi, lasi vanematel lastel täiendada nooremate vastuseid, kiitis ja ergutas nooremaid rääkima. Seejärel tegi kasvataja kokkuvõtte kassi välimusest, sellest, mida ja kuidas kass sööb, et ta armastab väga mängida ja mängides arendab osavust; et ta elab inimeste juures ja on koduloom; valvab, et hiired majja ei tuleks. Seejärel lahkusid tunnist nooremad lapsed. Vanematel lastel laskis kasvataja jutustada nende oma elust episoode, mis on seotud kassiga.

Vahel võib üheaegselt toimuda kaks eri liiki tundi. Samas lasteaias möödus edukalt tund, kus nooremad lapsed õppisid H. Männi luuletust «Tass», vanemad aga voolisid nukuserviisi. Antud juhul 5—6-aastased lapsed oskasid juba iseseisvalt savi kasutada ning luuletus «Tass» oli neile tuttav. Seega ei seganud see ka voolimist.

Nii tunni ülesehituse kui ka selle, missugused tunnid sobib ühendada, peab otsustama kasvataja ise, arvestades oma võimeid ja kogemusi, rühma vanuselist koosseisu ja arengutaset, ruumi tingimusi. Omandamaks õpetamise metoodikat erivanuselises rühmas, on kasvatajal soovitatav esialgu koostada emakeeletundideks konspektid. See aitab kergemini tundma õppida erirühmade programmilist materjali, läbi mõelda metoodika omapära.

Noorematele lastele tutvustatakse peamiselt neid objekte, mis asuvad lähemas ümbruses ja mida saab vahetult vaadelda. 3-aastasi lapsi ei võeta kaasa väljaspool lasteaeda toimuvatele õppekäikudele, küll aga jalutuskäikudele, kus kasvataja annab neile algteadmisi ühiskondlikust elust või loodusnähtustest. Vaadeldavate esemete ja omaduste või tunnuste hulk noorematele lastele on 1—2, keskmistele 2—3 ja vanematele 3—4.

Tutvustades lastele uut, tuleb seda seostada olemasolevate teadmistega, nii et kujuneks terviklik süsteem, sest ainult sel juhul mõjuvad saadud teadmised arendavalt.

Ühise tunni puhul planeeritakse eesmärgid eri vanustele erinevalt. Näiteks, õppekäik kasvuhoonesse talvel.

4—6-aastastele lastele

Tunni eesmärk: Anda teadmisi lillede kasvatamisest kasvuhoones. Süvendada oskust võrrelda lilli õie, lehe, varre järgi. Tutvustada mõisteid *potililli, lõikelill* (kõigile). Jutustada lillede kasvuks vajalikest tingimustest, nimetada kasvuhoones kasvavaid lilli (5—6-aastastele).

Nii saab kõikide lastega koos korraldada mitmesuguseid vaatlusi. Kasvataja mõtleb läbi vaatluse suunamise, küsimused, kordamise, mis aitavad lastel mõista, meelde jätta vaadeldava eseme, nähtuse iseloomulikud omadused. Vanemad lapsed peavad mõistma ka nähtuse olemust, mis sageli on varjatud. Näiteks õppekäigul metsa võib selleks olla seos taime- ja loomariigi vahel, täiskasvanute töö vaatlemisel inimeste suhted tööprotsessis. Küsimused esitab kasvataja kogu rühmale ja ühele küsimusele võib vastata mitu last, sest laste võimed, seega ka vastused, on erinevad.

Suurt tähelepanu tuleb pöörata laste jutustamisoskuse arendamisele.

Kuni 4-aastaste lastega toimub ettevalmistus iseseisva jutustamisoskuse arendamiseks. Töö toimub individuaalselt nii vabal ajal kui ka tundides, kus lapsi õpetatakse vastama küsimusele paari lausega, ümber jutustama lühi-

kesi lihtsaid jutukesi. Tänu vanemate laste eeskujule areneb ka nooremate jutustamisoskus kiiremini.

4-aastased lapsed õpivad lühikesi jutukesi meelde jätma ja neid ka ümber jutustama. Nii võib üks kord kuus anda tunni, kus 3-aastased kuulavad jutustust, vastavad paarile küsimusele, 4-aastased aga püüavad jutustust ümber jutustada. 4-aastasi võib aga ka ühendada vanemate lastega. Eriti sobiv on see siis, kui tuttavat pala dramatiseeritakse. Muidugi tuleb nooorematele anda kergemad osad.

Lapsed õpivad kirjanduspalasid ümber jutustama, kirjeldama eset, mänguasja, pilti, seejärel koostama jutustust mänguasja või pildi järgi, õpivad jutustama kasvataja antud teema järgi.

Õpetamisvõtte valik sõltub laste jutustamisoskusest. Kui lapsed ei oska jutustada, tuleb anda neile näidisjutt, hiljem õpetada jutustama plaani järgi, mis koosneb 2—3 küsimusest. Võib kasutada ka kollektiivset jutustuse koostamist nii pildi järgi kui ka näitvahendite abita.

Laste jutustamine pildi järgi. «Talverõõmud» jt.

Tunni eesmärk: Õpetada kirjeldama pilti (3—4-aastased). Õpetada koostama jutukest pildi järgi (5-aastased). Õpetada võrdlema kontrastseid aastaaegu — talve ja suve (5—6-aastased). Koostada jutustus suvest, tuginedes kujutlusele (6-aastased).

Tunni plaan. 1) Kirjeldada pilti kasvataja küsimuste abil. Kõik lapsed võtavad osa, täiendades üksteise vastuseid. 2) Koostada jutustus pildi järgi. Enne küsida 5-aastasi, siis 3—4-aastasi lapsi. (Näidisjutustuse võib esitada ka 6-aastane.) Seejärel 3—4-aastased lahkuvad tunnist. 3) Jutustada, mida kunstnik oleks kujutanud pildil, kui oleks olnud suvi. Abistada lapsi küsimustega. Missugune oleks taevas?, puud?, kuidas lapsed oleksid riietatud?, mida nad mängiksid? jne. 4) Koostada jutustus kujuteldava suvepildi järgi.

Jutustamiseks võib kasutada ka kahte ja enamat pilti, mis on sisu poolest omavahel seotud. Kasvataja annab näidisjutustuse ühe pildi järgi, lapsed jutustavad teise järgi.

Õppemänge kasutatakse laialdaselt laste õpetamisel lasteaias. Kõikidel õppemängudel on märkimisväärne seos lapse kõne arenguga. Mängu edu oleneb täiesti kasvatajast, tema oskusest mängu juhtida ja lapsi aktiviseerida. Igas mängus peab olema lastele huvitav mänguline tegevus.

Mängu võib korraldada ühe või paari lapsega, ühevanuseliste laste alarühmaga, samuti kogu rühmaga. Kogu rühmaga mängitakse sel juhul, kui mäng võimaldab anda jõukohaseid ülesandeid ja aktiviseerida iga last. Niisugusteks mängudeks on näiteks «Postimees toob paki», «Mänguasjade kauplus», «Puhtad lapsed» jpt. (Mängude kirjeldused kogumikus «Õppemängud koolieelses eas».)

KROONIKA

■ 21. ja 22. novembril peeti Tallinnas Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi korraldusel teaduslik-metoodiline konverents **«Kuueaastane laps koolis».**

Konverents toimus 6-aastaste laste koolis õpetamise eksperimendi kuus aastat kestnud esimeselt etapilt teisele, nn. laiendatud eksperimendi etapile ülemineku järel: 1972/73. õppeaastast käesolevani õpetasid 6-aastasi lapsi 4 keskkooli (Tallinna 4. ja 8., Luunja, Räpina), 1978/79. õ.-a. alates 34 kooli meie vabariigi igas linnas ja rajoonis, välja arvatud Narvas, Sillamäel ja Hiiumaa rajoonis.

Konverentsi delegaatideks olid kõigi 34 kooli 6-aastaste laste klasside õpetajad ja kasvatajad, direktorite asetäitjad, haridusosakondade algõpetuse metoodikud või inspektorid, VÕT-i algõpetuse kabineti metoodikud, TPedI koolieelse kasvatuse ja algõpetuse kateedri õppejõud, Eesti NSV Epidemioloogia, Mikrobioloogia ja Hügieeni TUI esindajad, Eesti NSV Haridusministeeriumi ja Pedagoogika TUI juhtivad töötajad. NSV Liidu Haridusministeeriumi esindas teaduslik-metoodilise nõukogu metoodik, 6-aastaste laste ettevalmistusklasside õppe- ja kasvatustööd üleliiduliselt uuriva ning suunava komisjoni teaduslik sekretär **Galina Sudakova,** NSV Liidu PA Õpetamise Sisu ja Meetodite Teadusliku Uurimise Instituudi teadlased pedagoogikadoktor professor **A. Põškalo** (eelnimetatud komisjoni aseesimees) ja pedagoogikakandidaat **O. Sorotskaja,** kes esinesid ettekannetega. Külalistena viibisid konverentsil kirjastuse «Prosveštšenije» algklasside õppe- ja metoodilise kirjanduse toimetuse juhataja **R. Karpenko** ning Kasahhi NSV PTUI algõpetuse metoodika osakonna juhataja **K. Aimagambetova.**

Konverentsi avas haridusminister **F. Eisen.**

Kahel päeval kuulati 14 ettekannet, mis käsitlesid kuueaastaste õpetamist NSV Liidu koolides (**A. Põškalo**), 6-aastaste laste käitu-

miskultuuri kasvatamist koolioludes (**O. Sorotskaja**), kuueaastaste laste õpetamise kogemusi Tallinna 8. keskkoolis (**direktor V. Lepp**), nn. väikeses eksperimendis saadud andmeid eksperimentaalklasside õpilaste õpiedukusest (1.—6. klassini) (**M. Kivistik**, PTUI), manuaalsete võimete arengut nooremas koolieas (**A. Kivistik**, PTUI), kuueaastaste psühho-füsioloogilisi iseärasusi (**T. Tulva**, TPedI).

PTUI algõpetuse sektori juhataja **L. Kivi** tutvustas põhjalikult kuueaastaste laste katselise koolis õpetamise organisatsioonilist lahendust — täispäevarežiimi, õppetundide, laste mängu ning puhkuse tsüklilist jaotumist päeva jooksul, õppeplaani ning porgramme. Lahtimõtestuse sai mõiste õpetav kasvatamine.

Üksiti võeti vaatluse alla 6-aastastele õpetatavate õppeainete (emakeel, matemaatika), looduse ja ümbritseva elu tutvustamise metoodilised iseärasused (**L. Kivi, E. Noor, I. Riisalo**, PTUI). Kolm ettekannet pidasid praktikutest õpetajad: **T. Kuusing** (Tall. 3. kk.) rääkis kujutav-kujundavatest tegevustest 6-aastaste laste klassis, **E. Nael** (Räpina kk.) laste loominguliste võimete arendamisest meisterdamise tundides ning **M. Püve** (Tartu 10. kk.) muusikalis-liikumistegevustest.

Kuueaastastel lastel jääb kooliski juhttegevuseks mäng, seda nii õppetundides (mänguline õpetamine) kui ka õpitööst vabal ajal. 6-aastaste laste mängude eri liikidest ja õpetaja osast laste mängudes kõneles PTUI teadur **Helgi Sarapuu.**

Ettekannetele järgnesid sõnavõtud. Osavõtjate rohketele küsimustele vastasid Haridusministeeriumi ja PTUI töötajad.

Konverentsile ja kogu 6-aastaste laste koolis õpetamise eksperimendile meie vabariigis andis kõrge hinnangu **A. Põškalo.** Ta leidis olevat vajaliku operatiivselt propageerida ja levitada meie kogemusi üleliidulises ulatuses ning seada need nähtavale kohale 1979. aastal toimuval üleliidulisel 6-aastaste laste õpetamist käsitleval konverentsil.

Konverentsipäevil oli avatud näitus 6-aastaste laste klasside õppe- ja metoodilisest kirjandusest, didaktilistest vahenditest ning laste tundides ja vabal ajal tehtud töödest.

■ Tartu Elementaarkooliõpetajate Seminar (1828—1889), Tartu (Jurjevi) Õpetajate Seminar (1879—1918), Tartu Õpetajate Seminar (1919—1932), Tartu Pedagoogium (1932—1937), Tartu Õpetajate Seminar (1937—1947), Tartu Õpetajate Instituut (1947—1955), Tartu Pedagoogiline Kool, aastast 1968 Jaan Anveldi nimeline (1955— . . .) — need seitse üks ühest väljakasvanud õppeasutust on ühtekokku 150 aastat ette valmistanud rahvakooliõpetajaid Eestimaa koolidele. 150. aastapäeva, eesti kooli ja kultuuri ajaloo tähelepandavat sündmust, pühitseti Tartus 24. ja 25. novembril ühtelangevalt Eesti Töörahva Kommuuni 60. aastapäevaga (kooli tegelik asutamispäev oli 1828. a. augustis).

Juubeliüritustena leidsid aset teaduslik-metoodiline konverents «Algõpetuse aktuaalseid probleeme», pidulik koosolek ja õpilaskontsert «Vanemuise» kontserdisaalis ning vilistlasõhtu. Kooli ruumides oli mahukas näitus kooli ajaloost ja tänapäevast, külalistele olid avatud kõik ainekabinetid.

Teaduslik-metoodilisel konverentsil esinesid pedagoogikateadlased Eha Hiie («Kasvatamine algõpetuse põhiolemusena»), Inge Unt («Mõnest jõukohasusega seostuvast probleemist»), Lilian Kivi («Kuueaastaste laste õpetamisest koolis»), Endel Noor («Matemaatika õpetamise iseärasustest 6-aastaste laste klassis»). Hulk ettekandeid oli Tartu Pedagoogilise Kooli õpetajailt: Helgi Lepik kõneles aktuaalsetest probleemidest emakeeleõpetuses, Tiiu Kutti tehnilistest õppevahenditest loodusõpetuses, Eesti NSV teenelised õpetajad Asta Eero omavalmistatud slaidide kasutamisest matemaatikatundides, Vilma Sahva eesmärkide seadmisest kehalise kasvatuse tunnis, Uno Uiga nüüdisaegsetest printsiipidest üldhariduskooli muusikaõpetuses, Ludmilla Rebane keelekeskkonna kujundamise võimalustest vene keele õpetamisel.

Pärast konverentsi koguneti kooli fuajeesse, kus pidulikult avati kooli nimikangelase Eesti Töörahva Kommuuni juhi Jaan Anveldi pronksbüst. Miitingul kõnelesid J. Anveldist, tema tööst ja revolutsioonilisest tegevusest direktor A. Siibak ning kultuuriminister J. Lott. Esinesid kooli puhkpilliorkester ja harjutuskooli õpilased.

25. novembri keskpäeval täitus «Vanemuise» kontserdisaal kooli vilistlastest, praegustest õpilastest, õpetajatest, külalistest. Aktuse avas kooli direktor A. Siibak. Ta andis ülevaate kooli ajaloost ja praegusajast. Tartu Pedagoogilist Kooli olid tulnud tervitama Eesti NSV haridusminister F. Eisen, aseminister A. Tükk ja teised ministeeriumi juhtivad töötajad, TPedI rektor K. Koger, kultuuriminister J. Lott, linna täitevkomitee esimehe asetäitja J. Vene, sõsarkoolide esindajad Tallinnast, Rakverest, Riiast ja Klaipedast, Tartu üldhariduskoolide esindajad ja mitut õpetajate põlvkonda esindavad vilistlased.

F. Eisen andis pärast tervituskõnet koolile üle Eesti NSV Ülemnõukogu Presiidiumi aukirja ning direktor Arne Siibakule, direktori asetäitjale Virve Uudmäele ja õpetaja Uno Uigale NSV Liidu haridustöö eesrindlase rinnamärgi. Eduka pedagoogilise töö eest said NSV Liidu Haridusministeeriumi ning Haridusala, Kõrgkoolide ja Teadusasutuste Ametiühingu Keskkomitee aukirja õpetajad Vilma Sahva, Tiiu Kutti, Ludmilla Rebane ja Asta Eero. Haridustöö eesrindlase nimetus omistati õpetajatele Otto Paapile ja Helga Millistverile. EKP Tartu Linnakomitee ja Tartu Linna RS Täitevkomitee, Tartu linna haridusosakond ja a/ü. linnakomitee autasustasid aukirjaga väga paljusid kooli töötajaid.

Pidulik koosolek lõppes Tartu Pedagoogilise Kooli praeguste õpilaste kontserdiga.

SOOVITAME

■ Anname lühiülevaate ajakirjas **«Vospitanije Školnikov»** 1978. a. II poolaastal avaldatud materjalidest meie õpilasorganisatsioonide töömailt.

Rubriigis **«Neile, kes töötavad pioneeridega»** avaldatakse ajakirja 5. numbris V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu esimehe esimese asetäitja A. Derkatši põhjalik ülevaade Kesknõukogu pleenumist, kus olid kõne all pioneeriorganisatsiooni ülesanded, mis tulenevad NLKP Keskkomitee tervitusest ÜLKNÜ XVIII kongressile, seltsimees L. I. Brežnevi kõnest kongressil ja kongressi otsustest. Kirjutises antakse nõu, kuidas tutvustada ÜLKNÜ XVIII kongressi otsuseid pioneeridele, millest lähtuda pioneeride ideelis-kõlbelisel kasvatamisel, milliste töövormidega täiustada pioneeriorganisatsiooni edasist tegevust.

Erilise koha pioneeriorganisatsiooni elus on leidnud suurepärased pioneeritraditsioonid, sümbolid ja rituaalid. Praktikasse on juurdunud terve rituaalide süsteem, mis aitab noori leninlasi kasvatada nõukogude patriotismi ja proletaarse internatsionalismi vaimus. Mitmed rituaalid on seotud austusega punase lipu vastu, pioneeride auvalve, kuulsuse vanikuga jne. Kõigi nende ja paljude teiste pioneerirituaalide kasutamist Minski linna pioneerimalevates tutvustab Valgevene NSV PTUI vanemteadur V. Kabuš ajakirja 6. numbris avaldatud artiklis «Pioneerirituaalide sisu ja kasvatuslik tähtsus».

Samast numbrist leiame Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu ja NSV Liidu Haridusministeeriumi koostatud probleemseminari programmi «Pioneerirühma töö sisu ja metoodika», mille eesmärgiks seatakse pioneeriorganisatsiooni osa lahtimõtestamine õpilasomavalitsuses õpilaste kommunistlikul kasvatamisel. Probleemseminar nähakse ette 6-päevasena 32 tunni ulatuses ja soovitatakse korraldada nii täiendusinstituutide kui ka rajoonide/linnade metoodikakabinettide juures.

Klassijuhatajad, kasvatajad ja koolijuhid võivad kasutada seda programmi ka pioneeritöö teooria ja metoodika alaseks enesetäiendamiseks. Mõningad teemad võivad leida kasutamist klassijuhatajate metoodikakoondistel käsitlemiseks oma kooli ulatuses.

Õppusteks nähakse ette järgmised vormid: loengud, seminarid, praktilised õppused ja iseseisvad uurimistööd.

Lektoritel tuleb klassijuhatajate tähelepanu koondada noorte leninlaste komplekssele kasvatamisele, arvestades nende individuaalseid ja ealisi iseärasusi, arendades isetegevust ja initsiatiivi. Erilist tähelepanu tuleb pöörata pioneerirühma kollektiivse ühiskonnakasuliku tegevuse metoodikale koolis ja laste elukohas, õpetaja positsioonile noorema, keskmise ja vanema astme pioneerirühmades, klassijuhataja ja vanempioneerijuhi ning rühmajuhtide koostööle.

Praktilistel õppustel soovitatakse tutvuda eesrindliku rühma nimetuse saanud pioneerirühmade tegevusega ja tublimate klassijuhatajate töökogemustega otseselt kohapeal, igapäevases tegevuses.

Programmile on lisatud igale teemale vajalik kirjanduse loetelu.

Samas, 6. numbris tuuakse ära V. I. Lenini nimelise Üleliidulise Pioneeriorganisatsiooni Kesknõukogu büroo kinnitatud vanempioneerijuhtide ja rühmajuhtide õpetamise plaan.

Pioneerijuhtide õpetamist soovitatakse korraldada diferentseeritult, silmas pidades tööstaaži ja pioneeritöö kogemusi. Soovitatakse kasutada aktiivseid töövorme: seminare, referaate, dispuute, töökogemuste vahetamist jms. Plaanile on lisatud ka enesetäiendamiseks vajalik kohustusliku kirjanduse nimekiri.

Õpetajate ja klassijuhatajate tarbeks, kes töötavad vanemate õpilastega, leiame ajakirjast rubriigi **«Neile, kes töötavad kommunistlike noortega».**

Ajakirja 5. numbris on avaldatud ÜLKNÜ Keskkomitee sekretäri Z. Novožilova artikkel «Täites ÜLKNÜ XVIII kongressi otsuseid», kus saame ülevaate koolikomsomoli ees seisvatest ülesannetest.

Läbi mitme numbri antakse soovitusi komsomolitöö põhiseisukohtadest teemal «Komsomolitöö aabits». Ajakirja 4. numbris annab NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia vanemteadur S. Hoze nõu ühiskondlik-poliitilise atesteerimise kohta. Järgmisest numbrist leiame sama autori artikli «Komsomolipilet» ning aasta viimasest ÜLKNÜ Keskkomitee koolinoorsoo vastutava organisaatori V. Semenihhini artiklid «Klassi komsomoliorganisatsiooni valitavad organid» ja «Komsomoligrupp».

Aasta viimases numbris on rikkalikult abimaterjali õpilaste poliitringide töö korraldamiseks. Avaldatakse poliitringide «Meie Leninlik Komsomol» ja «Komsomolielu seadus» näidisplaanid, mida saab võtta aluseks õpilaste ettevalmistamisel ÜLKNÜ-sse astumiseks.

Klassijuhatajatele peaksid huvi pakkuma samas numbris avaldatud väljavõtted endiste kommunistlike noorte kirjadest ja päevikutest, millega tutvumisel saame põgusa ülevaate meie kuulsusrikka Leninliku Komsomoli ajaloost.

■ Tänapäeval on kasvava põlvkonna kehalise arengu tundmaõppimine eriti aktuaalne seoses üha märgatavama aktseleratsiooniga, mis mõneti on muutnud sissejuurdunud ettekujutusi organismi kasvuprotsessist.

Laste ja noorukite kasvu ning arengut saab edukamalt uurida kompleksselt, koostöös erinevate alade teadlastega. Uurimisvaldkond on erakordselt lai, niihästi teoreetilise kui ka praktilise tähtsusega. Kui probleemi käsitleda kompleksselt — pedagoogilisest, füsioloogilisest, sotsioloogilisest ning teistest aspektidest —, saab koolinoorsoo õpetamise ja kasvatamise ülesandeid lahendada märksa edukamalt. Õpilaste kasvutempo ja töövõime, õpiedukuse ning tervisliku seisundi omavaheliste seoste uurimine on oluline faktor kooli kogu õppe- ja kasvatustöö jõudluse tõstmisel.

Rohkel uurimis- ja allikmaterjalil põhinev M. Maksimova, V. Eristavi, L. Tumilovitši ja G. Salnikova koostatud monograafia «Физическое развитие современных школьников» (Москва, «Педагогика», 1977) käsitlebki probleemi mitme teadusharu saavutuste valgusel.

Õpilaste kehalist arengut iseloomustab keeruline ja mitmetahuline tunnuste kompleks. Probleemi senisel uurimisel on rohkem kasutatud üksnes põhilisi somaatilisi näitajaid, nagu keha kaal, pikkus, rinnaümbermõõt, lihaste jõud, rasvkoe paksus. Kõik need näitajad eraldi pole võimelised iseloomustama inimese kehalist seisundit. Alles nende näitajate kompleksne hinnang lubab teha kehalise arengu kohta paikapidavaid järeldusi. Viimase kümne aasta jooksul on süvenenud arvamus, et kasvava organismi kehalise arengu all ei saa mõista ainult morfoloogilisi ja funktsionaalseid muutusi, vaid ka bioloogilise arengu taset, s. o. bioloogilist vanust. Laste ja noorukite kehaline areng sõltub ka sotsiaalsetest elutingimustest. Nendest etendab tähtsat osa pärilikkuse faktor. Ka väliskeskkonna tingimused — õhu puhtus, joogivee koosseis, päikese radiatsioon jpm. — mõjutavad kehalist arengut. Bioloogilise vanuse hindamiseks autorite pakutav detailne kirjeldus teiseste sugutunnuste ilmumisjärjekorrast võimaldab vältida eksimusi noorukite sugulise küpsuse kindlaksmääramisel.

Lapse organism teeb kasvuprotsessi vältel läbi keerulisi ja mitmepalgelisi muutusi. Kasvamise mõistega seostuvad organismis toimuvad kvantitatiivsed ja kvalitatiivsed muutused. Kõik organid ning organite süsteemid kasvavad ja arenevad neile omaste seaduspärasuste alusel. Seda on kirjeldatud ning paremini mõistetavaks tehtud tabelite ja graafikute abil peatükis «Kehalise arengu põhinäitajate ealine dünaamika».

Peatükis «Kehalise arengu aktseleratsioon» esitatakse peaaegu kõik arvestatavad hüpoteesid nähtuse tekke ja põhjuste kohta, võrreldakse eri rahvuste aktseleratsioonitemposid.

Ka õpilaste tervisliku seisundi hindamine on kaua aastaid piirdunud peamiselt antropomeetriliste näitajate väljatoomisega. Harva on lisandunud andmed haigestumiste kohta. Põhiliselt üldistusmeetodil korraldatuna kujutasid need endast suure hulga laste ühekülgset uurimist. Praegusajal on enamik teadlasi veendunud, et täieliku pildi tervislikust seisundist saab üksnes individuaalset uurimismeetodit kasutades. Meetod kujutab endast ühtede ja samade laste süstemaatilisi, korduvaid vaatlusi paljude aastate jooksul. Tänapäeva meditsiin hindab tervist mitte ainult haiguste ja invaliidsuse puudumise seisukohalt, vaid inimese täiusliku ja harmoonilise kehalise, psüühilise ning kõlbelise arengu seisukohalt, mis võimaldab tal edukalt tegutseda valitud töödel ja ühiskondlikus elus.

Kehaline areng kujutab endast endo- ja eksogeensete tegurite integraalset näitajat laste ja noorukite kasvuprotsessis. Endogeensete tegurite uurimine kuulub meedikute ja bioloogide, eksogeensete tegurite väljaselgitamine sotsioloogide ja hügieenikute tegevussfääri. Sotsiaalsete elutingimuste mõju laste kasvule ja kehalisele arengule on peaaegu 100 aasta jooksul uuritud Moskva oblasti Glukhovi linnas. Tänu pikaajalisele süstemaatilisele uurimistööle sai võimalikuks leida seos õpilaste kasvu ja sotsiaalsete elutingimuste vahel. Monograafia esitab selle kohta rohkesti andmeid.

Toimetuse aadress: 200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. **Telefonid:** toimetaja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja 601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogiaosak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak. 448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töökasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, humanitaarainete ja esteetilise kasv. osak. 601-447, algõpetuse ja koolieelse kasv. osak. 440-381, korrektuur 601-935.
Väljaandja: Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 601-337.
Ladumisele antud 2. I 1979. Trükkimisele antud 2. II 1979. Trükiarv 4500. Ofsetpaber nr. 1. 60×70/8. Trükipoognaid 7,5. Tingtrükipoognaid 5,85. Arvestuspoognaid 7,3. MB-00763. Tellimise nr. 11.
EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda. Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.
Tellimishind: aastaks — rbl. 3.60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.
«Нымукогуде кооль» («Советская школа»).
Орган мин. просв. ЭССР. На эстонском языке. Выходит один раз в месяц.

Töösse on süvenenud Tallinna 24. keskkooli õpilased.

9.2.79

30 kop. 78 189

.78 – 120 ω