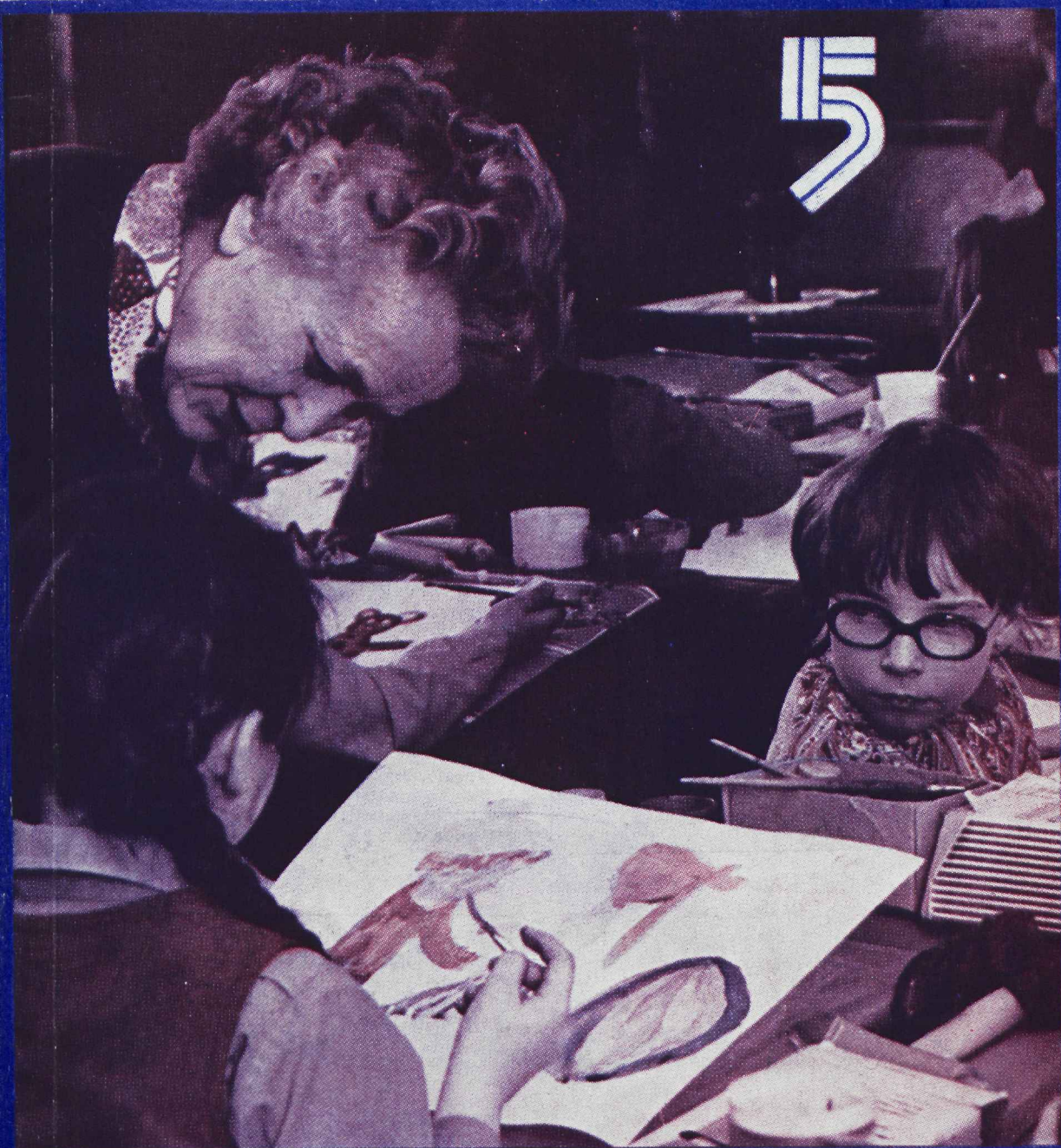
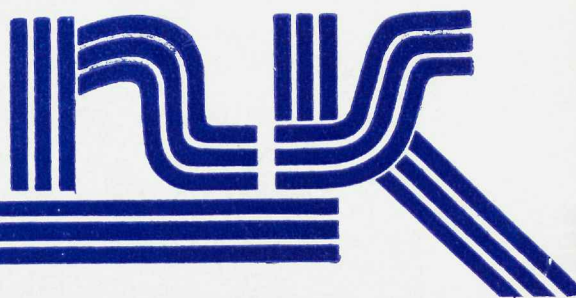


NÕUKOGUDE KOOL · 74





EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

MAI NR. 5
XXXII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LII-
METS, O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP, L. SIIMASTE (toimetaja), E. VAP-
PER, S.-A. VILLO.

Keeleline toimetaja V. LEHT
Tehniline toimetaja T. SOO

TOIMETUSE ADDRESS:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja ase-
täitja 433-18, vastutav sekretär ja osakon-
nad 407-47.

Kirjastus «Periodika», Tallinn, Pikk tn. 37,
tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tal-
linn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 20. III 1974. Trükkimisele
antud 22. IV 1974. Trükiarv 5000. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,81. MB-03861. Tel-
limise nr. 810.

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

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»)
Орган мин. проsv. ЭССР.
На эстонском языке.
Выходит один раз в месяц.

© «Nõukogude Kool» 1974.

Esikaanel: Joonistustund Tallinna 7. kesk-
kooli 1-b klassis. Tundi annab õpetaja Selma
Vaitmaa.

Tagakaanel: Koolinoorte tantsuõistlu-
selt kevadvaheajal.

Margus Viikmaa fotod.

PSÜHHODIAGNOSTIKA TÄNA JA HOMME

(ÜLESTÄHENDUSI VESTLUSRINGIST)

Psühhodiagnostika küsimuste vastu valitseb pedagoogide hulgas eriti just viimasel ajal suur huvi. See on ka igati mõistetav, sest probleemistik on avar, samal ajal on selles aga ka palju ebaselet. Et õpetajate abistamiseks probleeme võimalikult mitmest tahust ja mitme asjatundja poolt valgustada, korraldas toimetis 14. märtsil k. a. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedris vestlusringi.

Vestlus hõlmas põhiliselt kolme probleemi: 1. Psühhodiagnostika eesmärgid ja ülesanded. 2. Kes võib testida? 3. Psühhodiagnostiliste vahendite väljatöötamine.

Vestlusringis osalesid TRÜ pedagoogikakateedri juhataja HEINO LIIMETS ning samast kateedrist veel JAAN MIKK, REET URING ja KANNI INDRE, KALJU TOIM TRÜ psühholoogiakateedrist, PTUI pedagoogilise psühholoogia laboratooriumi juhataja JUHAN SÕERD, JAAN ENNULO TPedi algõpetuse, psühholoogia ja pedagoogika kateedrist, Pärnu rajooni Tihemetsa sovhoostehnikumi vaneminsener-psühholoog TOIVO KIRSI ja Tartu Rajooni TSN TK haridusosakonna juhataja VALDUR LULLA.

Millest nad rääkisid, sellest allpool.

1. PSÜHHODIAGNOSTIKA EESMÄRGID JA ÜLESANDED

Kalju Toim: Psühhodiagnostika on seotud rakenduspsühholoogiaga. Ilma selleta poleks psühholoogial praktilist väärtust, sest kõik muud uuringud ja eksperimendid on üldiste seaduspärasuste kindlakstegemiseks. Teiselt poolt on psühhodiagnostika ise teadusliku uurimise teenistuses. Ilma selleta pole võimalik uurida, sest üldine seaduspärasus va

rieerub. Seepärast tuleb üksikindiviidid gruppidesse jaotada. Saame teatud tüübid, kellel on mingid ühised iseloomulikud jooned. Avastatud seaduspärasus peab erinevatel tüüpidel olema erinev. Tundubki, et psühholoogia keskne probleem on psühhodiagnostika.

Psühhodiagnostika rakendamise aladest võiks kõigepealt märkida töopsühholoogiat, täpsemalt — kutsevalikut. Esialgu oli probleem selles, et ettevõtte omanik tahtis igale tööalale saada kõige sobivamat töolist, saamaks kõige suuremat kasu.

Samas tekkis ka pedagoogiline probleem. Sajandi algul vajas arenenud tööstus haritud töölisi. Paljudes riikides, sealhulgas Prantsusmaal, oli kehtestatud kohustuslik algharidus. Taheti teada, kas igalt inimeselt võib nõuda kohustuslikku haridust. Selleks tehti A. Binet'le ülesandeks koostada psühholoogiline meetod, mille abil saaks otsustada, kes on võimeline koolis käima ja kes mitte.

Sageli on öeldud, et meil pole seda laadi psühhodiagnostikat vaja, sest meil pole tööpuudust ja kaadri valiku võimalused on võrdlemisi piiratud. Tundub, et selline lähenemine ei ole õige, sest kutsesobivust selgitavat diagnostikat saab tööstuses vaadelda ka teisest aspektist. Kui meil on töökäte vähesus, siis on väga tähtis, et tööjõud oleks õigesti paigutatud, et iga inimene teeks seda tööd, milles ta on kõige edukam. Seepärast tundubki, et praegu on meil selline diagnoosimine veelgi tähtsam kui mujal. Edasi. Kas diagnoosides on õige arvestada olemasolevat arenemistaset või peaksime uurima seda, mida inimesest teha saab. Tõepoolest. Kui paneme teatud arvu töölisi töökohale, kuhu nad sobivad, siis pole see veel lõplik lahendus. Meil oleks tarvis teada, kui kaugel võib tööline õppides ja harjutades jõuda. Seega peaks psühholoogiline prognoos olema suurema tähtsusega.

Pedagoogika valdkonnas on küsimus selles, missugusesse kooli inimest suunata, missuguses koolis ta võiks edukas olla. Näiteks sobib üks õpilane ühe, teine teise profiiliga kutsekooli.

Probleem on aktuaalne ka kõrgema kooli puhul. Kas tudengikandidaat sobib teaduslikule tööle, inseneriks, pedagoogiks? Me tunneme teda põhiliselt sisseastumiseksamite tulemuste põhjal, aga sellest on vähe. Inimene võib sattuda sellisele alale, kuhu ta sugugi ei sobi. Seda võib juhtuda ka psühholoogiaosakonda vastuvõtmisel.

Psühholoogikutse nõuab tingimata inimest, kellel on väga hea suhtlemisoskus. Praegustes tingimustes aga ei saa me seda arvestada. Seega peaks olema mingi diagnostika, selgitamaks, kes sobib psühholoogiks.

Heino Liimets: Kõigepealt termini *psühholoogidagnostika* sisust. Tegemist on seisundi hindamisega, seisundi kindlakstegemisega. Diagnostitava objekti seisundit on vaja teada mitmel põhjusel. Kui piirdume ainult kooliga, siis kuulub juba kasvatuses olemuse see, et kasvatus taotleb õpilase arengu viimist ühest seisundist mingil määral kõrgemasse seisundisse, talle uute kvaliteetide loomist. Kerkib küsimus mitmest aspektist: kas see või teine õpilane on viidav tasemele, millele me teda viia tahame; kas see ettevalmistus, mida tahame anda, on selleks küllaldane. Meie vabariigis võiks märkida TPI-s AS-testiga tehtud katseid. Selgus, et need prognoosivad üsna hästi väljalangevust II—III kursusel teatud tehniliste distsipliinide, eriti aga kujutava geomeetria puhul. Testiga saadi selgem ülevaade kui muu käepärast oleva andmestikuga (keskkooli lõputunnistus, sisseastumiseksamite hindend).

Psühholoogidagnostikast rääkides püütakse esile tõsta eriti isikute valikut, õigesse kohta paigutamist. Pedagoogika seisukohalt on veel teine küsimus. Nagu haigegei puhul, on diagnoos (koolis) vajalik raviks. Üldhariduslikus koolis on õpilaste tase, psüühilise arengu seisund, väga erinev. Aga kõik nad tuleb mingil tasemel viia soovitud lõppseisundisse. Seega tekib veel probleem, missuguseid võimeid arendada, mis on rohkem maha jäänud, mida treenida.

Kompensatsiooni probleemist. Meie psühholoogid on mõtte paindlikkust uurinud.

Kui meil on olnud vaidlusi pedoloogidega (vt. A. Jensen ja H.-J. Eysenckiga, «Вопросы психологии» 1974, nr. 1) selle üle, mis määral miski on pärilik, on fakt see, et mõtte paindlikkuse ei lase koolis ennast suurt muuta (N. Landa katsed). Vähemalt on selge, et õpilase mõtte paindlikkuse muutmiseks on õpetajal vaja teha väga palju tööd ja selleks pole tal aega. Et seda teed minna ei saa, siis on olemas teine võimalus: kompenseerida puuduv omadus.

Diagnoos peab ütleva, milline on seisund, mida saab edukalt arendada ning mida treenida, kus aga peame leppima kompensatsiooniga. Tundub, et pedagoogika huvides on vahest kõige olulisem ülesanne anda tegevuse lähtekohad.

Psühholoogidagnostikat ei tohiks piirata ainult intellekti mõõtmisega, vaid see tähendab kõigi psüühika valdkondade kindlaksmääramist, seisundi (ka isiksuse) hindamist. Sealhulgas selline asi nagu inimese eneseteadvuse elementide mõõtmine, mis on tema käitumise ja töö seisukohalt väga oluline ja mida kasvatamise huvides on äärmiselt tähtis teada.

Juhan Sõerd: Tahaksin veel kord rõhutada, et psühholoogidagnostika on välja kasvanud praktilise elu vajadustest, olgu siis tootmisest või koolielust. Praktika on seadnud ülesanded, mis nõuavad indiviidi mõnede omaduste kindlaksmääramist, mõõtmist.

Tänapäeval on psühholoogidagnostilisi vahendeid väga mitmesuguste aspektide mõõtmiseks üsna rikkalikult koostatud. On vahendeid üldiste võimete (intelligentsuse), erivõimete mõõtmiseks jne. ning kahtlemata saab neid kasutada ka koolitöös.

Mulle tundub, et väga tähtsad on üldiste vaimsete võimete — intelligentsuse — ja isiksuse mõõtmise vahendid, ning mõlemas valdkonnas tuleb teha mõõtmisi.

Käsitleva probleemi puhul on olemas teatud vastuolu: ühelt poolt praktika vajadused nendeks mõõtmisteks ja teiselt poolt — olemasolevad võimalused.

Testidest pole me siin konkreetsemalt rääkinud, aga teame, et need on psühholoogidagnostika peamised vahendid. Koolipraktika seab meie ette ülesande mõõta, aga

teiselt poolt — mõõtmise vahendeid on veel vähe ja pedagoogid pole saanud selleks küllaldast ettevalmistust.

Heino Liimets: Täienduskursuslased küsisid just täna minult loengul, miks meil uuesti tuldi testide juurde ja millal see oli. Mulle näib, et selle taga on koolireform (kuigi keegi pole seda öelnud). Keskhariiduse andmine ei saa olla edukas ilma õpilaste erinevusi arvestamata ja seepärast ongi diagnoosimise probleem aktuaalsem kui kunagi varem.

Vanasti elasid inimesed võrdlemisi stabiilsetes tingimustes, aga nüüd tekitab linnastumine, elutingimuste muutumine uusi probleeme, käitumishäireid ja muid raskusi nii täiskasvanutele kui ka noortele.

Psühhodiagnostika tõsis päevakorrale nii üldharidusliku kui ka kõrgema kooli probleemidega seoses. Eestis, tõi küll, alustati uuringuid üldhariduslikust koolist lähtudes, mujal NSV Liidus levis psühhodiagnostika aga kõrgemas koolis (üliõpilaste uurimine), samuti nõrgamõistustlike ja psüühiliselt haigete inimeste uurimisel. Nimetatud meetodeid rakendati esimeste hulgas Behterevi instituudis, samuti Kiievi ülikoolis.

Juhan Sõerd: Ega peale H. Liimetsa ole keegi sõnaselgelt välja öelnud, miks tekkis uuesti huvi psühhodiagnostika vastu.

Tahaksin rõhutada veel seda, et üleminek üldisele keskhariidusele on teravalt esile toonud ka kutsenõustamise. Meie vabariigis on selleks loodud kutsenõuandlad. Kutsenõuandla on asutus, mis ilma psühhodiagnostiliste vahenditeta, ilma mõõtmisvahenditeta kuidagi toime ei tule. Võib-olla saab koolimeister oma praktilistele kogemustele ja tähelepanekutele toetudes veel kuidagi hakkama, aga mida peab ütleva kutsenõuandla töötaja, kui tema poole pööratakse küsimusega, kas ollakse sobiv selle või teise elukutse õppimiseks. Ega näoilme, silmade ja juuste värvuse järgi kutsesobivust öelda saa. Selleks peavad olema teatud mõõtmisvahendid. Neid on meil aga napilt.

Heino Liimets: Psühhodiagnostikat läheb tarvis mitme teaduse puhul. Pedagoogika ilma psühhodiagnostika abita ei saagi hästi areneda. Tundub, et meie pedagoogika taakerdub suuresti selle tõttu, et puuduvad andmed teiste muutujate kohta, ja katsume

väga lihtsalt seletada edu kas siis meetodi või mingi uue õpetamissüsteemiga. Aga asi võib olla hoopis selles, et meie võrdlusgruppide intellektuaalne tase, võib-olla ka motiivatsioon ei olnud ühesugune, see aga jääb eksperimendis arvesse võtmata.

Nagu öeldud, teenindab psühhodiagnostika peale pedagoogika teooria ja koolipraktika ka teisi teadusi, sealhulgas ka meditsiini. Igatahes hakati Behterevi instituudis psühhodiagnostikaga tegelema, saamaks andmeid ravimite mõjust (kasutati grupiteraapiat), selgitamaks, kuidas ravim mõjub eri indiviididele. Kooli seisukohalt peaksime kõige rohkem mõõtma seda, millest olenevad põhinäitajad, nimelt õppeedukus, ja mis võimaldab õpilaste arengut juhtida. Neid psüühika sfääre peaks mõõtma.

Kalju Toim: Õppetöö individualiseerimine eeldab testiga diagnoosimist. Ilma selleta ei kujuta individualiseerimist ette. Kui ma tahan tunnis lasta erinevatel õpilasgruppidel erinevalt toimida, siis pean mingi diagnoosi panema, et selgitada, missugusesse gruppi üks või teine õpilane kuulub. Need grupid ei ole stabiilsed, s. t. üks õpilane ei pea kogu aeg kuuluma nõrgemate või keskmiste gruppi, vaid näiteks see, kes kuulus madalamasse rühma, võib teatud taseme omandamisel keskmisesse saada. Sel juhul on vaja pidevat diagnoosimist. Diagnoos on küll põhiliselt teadmiste alalt, kuid teadmisi saame vaadelda kui isiksuse omadust, s. t. psüühilist omadust, psüühilist funktsiooni. Koos teadmistega omandatakse koolis iga konkreetse ainega seotud mõtlemisoperatsioonid (analüüs, süntees jne.). Aga neid tasemeid peame ka vaatlema. Sellepärast ongi siin vajalik pidev diagnoosimine.

Juhan Sõerd: Me oleme käsitlenud psühhodiagnostikat koolis, s. t. kui lapsest on õpilane saanud, aga psühhodiagnostika probleemid ulatuvad ka allapoole, kooliküpsuse kindlaksmääramiseni.

Kanni Indre: Juba ammu on teada, et kooli astub väga erineva tasemega lapsi ja seetõttu on pikka aega räägitud, et enne kooli oleks vaja mõõta nende kooliküpsust. Seni oleme seda mõõtnud ainult teadmiste ja oskuste tasemelt (ja mõnel määral ka käelist tegevust). Tahan toetuda K. Toimi sõnavõtule selles, et kui lapsel enne kooli on olemas hulk kujutlusi maailmast, loodusest,

inimestest, kui tal on olemas teatud oskused ja teadmised, ei saa neid võtta eraldi mõtletegevusest. Psüühilised omadused: mälu, tähelepanuvõime, väljendusoskus jne. on seotud ikkagi mõtlemisvõimega, sellega, et laps on omandanud teadmisi, saanud kujutlusi. Seega mõtlemisvõimet päris eraldi (kui eraldi sektorit) võtta ei saagi, sest teiste komponentide olemasolu juba näitab, et lapsel on ka mõtlemisvõime.

Samal ajal oleks vaja seoses kooliküpsusega mõõta kõiki psüühilisi omadusi eraldi selleks, et kooliks ettevalmistamist individualiseerida ja õppetööd hakata juba 1. klassist korraldama vastavalt eri tasemele, ja just eri seisunditele, eri hoiakutele. Õppevahendidki olenevad sellest, millised eri tüüpi lapsed kooli astuvad: mõned vajavad suuremal hulgal näitlikke vahendeid, mõned vähem; erinevused on abstraktsioonivõimes jne. Tundub, et kooliküpsuse mõõtmisvahendite väljatöötamine peaks olema üks aktuaalsemaid probleeme. See töö peaks toimuma väga läbimõeldult (missugused omadused ja võimed vajavad eraldi mõõtmist, millised on aga üldse aluseks teadmiste ja oskuste omandamisel). Rõhutan veel kord, et mõtlemisvõime on üldise arenemistaseme näitaja.

Jaan Mikk: Kordan K. Toimi sõnu, et psühodiagnostika on rakenduspsühholoogia keskne osa. Seepärast puutubki õpetaja koolis psühodiagnostiliste probleemidega kokku iga päev. Ta peab vaatama, kas poiss jättis töö tegemata lohakuse tõttu või puuduvad tal teatud võimed. Vastavalt sellele tuleks õppetööd individualiseerida. Siit tulenebki psühodiagnostika suur vajalikkus. Kogu probleem on selles, et õpetajal oleks tarvis täpsemini määrata neid omadusi, millest koolitöö sõltub. Seetõttu pole psühodiagnostika midagi eriti uut, uued on ainult mõningad meetodid.

Võimeid on vaja mõõta selleks, et leida inimesele kõige sobivam töö. Väga oluline on seegi, et tööst saadaks suurt rahuldust. Inimesele sellise töö leidmine [või selleks ettevalmistamine. Toimetus], et ta rahuldust tunneks, on üks testide kasutamise põhjusi, ja humaanne põhjus.

Peame vahet tegema kahe asja vahel — üks on meetod, mida rakendatakse, ja teine on eesmärk, milleks seda meetodit kasuta-

takse. Psühodiagnostika on iseendast meetod, millega tehakse kindlaks vaimsed võimed ja, nagu nägime, on seda tarvis. Kuid me ei saa leppida nende eesmärkidega, milleks psühodiagnostikat välismaal kasutatakse: põhiliseks eesmärgiks on seal inimeste selekteerimine psühodiagnostiliste meetoditega.

Meie eesmärgid on teistsugused. Mõõdame võimeid selleks, et neid arendades kasu tuua inimesele ja ühiskonnale. Psühodiagnostiliste meetodite diskrediteerimine välismaal ei ole siiski põhjus, et neid Nõukogudemaal kasutada ei tuleks.

Teiseks tuleb testide ja psühodiagnostiliste meetodite puhul rõhutada, et ka meie maal on need end mõningal määral diskrediteerinud, nagu näeme ajaloost (30. aastad), teiselt poolt on see oht tänapäevalgi, mil testivaimustuses tehakse järeldusi liiga kategooriliselt. Kui mõõtmismeetodid pole veel eriti täpsed, siis tuleks ka rõhutada, et kindlaid otsustusi teha ei saa. Kahjuks pole seda alati mees peetud.

Juhan Sõerd: Diskrimineerimise probleem. Siin on kaks lähenemist. J. Mikk sõnastas nii — eesmärgid ja vahendid ise. Mina sõnastaksin — vahendid ise ja järeldused, mida nendest tulemustest teha võime. Need on erinevad asjad. Kui mingitest mõõtmistulemustest tehakse ebaõigeid järeldusi, siis pole süüdi mõõtmisvahend. Tulemused on ikka tulemused ja vahendile pole midagi ette heita, kui see on objektiivne ja teaduslikel alustel. Alati on muidugi olemas oht, et mõõtjad, olgu siis teadlased, tegevõpetajad või kutsenõustajad, hakkavad suhtuma nendes katseisikutesse, kes saavutavad mingis parameetris madalamaid tulemusi, kui teisejärgulistes. Aga see pole millegagi õigustatud. Igal alal on inimeste jaotuvus selline: on keskmiste võimetega inimesed, on üle ja alla keskmise. Ühel või teisel alal on iga inimese parameetrid alla keskmise. Selles pole midagi halba ja sellega tuleb leppida. Tähtis on ainult suhtumine sellesse inimesesse ja tarvis on leida, nagu juba öeldi, sellele inimesele õige koht elus — õige kool, õige elukutse, sest ta on täisväärtuslik ühiskonnaliige nagu teisedki.

Kalju Toim: Huvitav on see, et inimesed lepivad sellega, et üks on füüsiliselt nõrgem, teine tugevam. Seda ei loeta häbi-

väärseks. Kui aga tegemist on vaimsete võimetega, siis loetakse seda häbiasjaks. Segadusi tuleb ka eelarvamuste tõttu, mis õieti nagu tingivadki vaenulikkuse igasuguste psüühiliste omaduste mõõtmise vastu. Isiksuse omaduste puhul pole asi nii halb. Näiteks oleme testiga uurinud neurootilist tendentsi. Ei solvuta, kui neurootilisus on kõrge. Et madala vaimse arengu puhul on lood teisiti, siis ei anta katseisikule täpset vastust, vaid öeldakse, et tema mõtlemine on hästi konkreetne. Kui me niiviisi pehmedame ütlemist, ollakse tavaliselt rahul.

Jaan Mikk: K. Toimi poolt öeldust tuleneb üks nõue testimisele ja testijatele. Peame kummutama eelarvamuse, nagu oleks mõne võime poolest madalamal tasemel inimene millegi poolest halvem. Eelarvamuste kaotamiseks tuleb testimisel inimeste mõtlemise eripärale (abstraktne ja konkreetne mõtlemine, loogiline ja kujundiline mõtlemine) tähelepanu juhtida.

Heino Liimets: Vaevalt õnnestub eelarvamuste kõrvaldamine praktiliselt, sest inimene suhtub kõikidesse objektidesse emotsionaalselt, ja kui mingi objekt teda oluliselt puudutab, on emotsionaalsem suhtumine tugevam.

Võib arvata, et neid, kes näevad psühhodiagnostikas midagi halba, võib edaspidigi ette tulla, sest inimene pole ükskõikne. Küll aga võime saavutada seda, et informatsioon toimuva kohta oleks asjalik. Selgitame, et tehtav ei ole inimese vastu, vaid tema kaasuks.

Nii nagu elu teistes valdkondades, võivad ka teadlased huvitatuse tõttu kaotada oma suhtumiste objektiivsuse. Iga teadlane peaks enne järelduse tegemist kaaluma kõiki vastuväiteid. Kahjuks kiputakse seda unustama.

Kalju Toim: Sageli on probleem selles, millist intelligentsuse osa test mõõdab. Teame, et intelligentsuse faktoreid on põhiliselt kaks. Mõned autorid, näiteks P. Vernon, on lisanud kolmanda. Üks on sünnipärane faktor, teine keskkonna kasvatav faktor ja kolmas kultuuriajalooline ehk etniline faktor (Vernoni lisatud). Kas test mõõdab intelligentsuse ühte osa? Anne Anastasi (kes on ka B. Teplovi käsitluses suur autoriteet), samuti teised testipsühholoogid ütlevad sõnaselgelt, et test ei mõõda kunagi

ainult sünnipäraseid omadusi, vaid sünnipärast koos miljööfaktoriga.

Kui kultuurifaktori juurde paneme, on selge, et Eysenck ei saa oma testiga neegreid mõõta. Ja just seepärast, et neil on teine kultuur, test pole nendele kohandatud. Sellise testi tulemuste põhjal neegrite kohta järeldusi teha oleks ettevaatamatu. On olemas mitteverbaalsed, või nagu USA psühholoogid nimetavad — kultuurivabad testid. Need on harilikult pilttestid, näiteks Raveni test, mida meilgi kasutatakse, jt.

Aga neilgi on oma häda. Uuemad psühholoogilised uuringud näitavad, et ka tajumise protsess on eri kultuuripiirkondades erinev. Mis puutub Ameerika neegritesse, kes elavad valgetega samas kultuuripiirkonnas, siis minule teadaolevatel andmetel, näiteks Tyleri uurimus (ja paljud teised, mida ta refereerib) näitab, et neegrite erinevus (valgetest) ei ole rassiline erinevus. USA põhjaosariikides, kus neegrid on kauem vabad olnud, kus kultuurilised olud on paremad, on neegri intelligentsus kõrgem kui lõunaosariikide valgel. Aafrika neegri intelligentsuse mõõtmiseks pole aga sobivat mõõtmisvahendit (nende jaoks oleks vaja eriteste).

Jaan Ennulo: Meil väidetakse, ja täiesti õigustatult, et mujal maailmas kasutatakse teste selleks, et hoida varakaid klasse lahus mittevarakatest. Meie ühiskonnas sõna «diskrimineerimine» kasutada ei saa, meil pole ju ekspluaterijaid.

Heino Liimets: On arvatud, et erikoolid ja -klassid justkui diskrimineerivad, kuna sinna koguneb omal alal andekam, küllalt homogeenne õpilaste kontingent.

Jaan Ennulo: Et sellistes koolides on andekamad lapsed, selles pole midagi halba. Halb oleks, kui neid valitaks vanemate positsiooni järgi.

Kanni Indre: Sellisesse kooli sattudes võib laps saada suurema koormuse, nõudmised on suuremad ja ta võib areneda rohkem kui teistes koolides. Ja seda perioodil, mil ta on vastuvõtlikum ja arenemisvõimelisem. Tulemus: ta lõpetab kooli ja on tugevam kui teiste koolide lõpetanud. Sellega oleme tema elukäigu õnnestumise mingis osas rohkem ette määranud kui selle kooli õpilaste oma, keda ei võetud valikuga vastu.

Jaan Ennulo: Aga sellega me jõuamegi diferentseeritud õpetamise vajalikkuse juurde.

Diferentseeritud õpetamiseks ongi tarvis psühodiagnostikat. Testide poolt räägib ka see, et meie maal on kavas lähemas tulevikus kehtestada koolikohustus 6-aastaselt. Suureneb vajadus kindlaks teha laste kooli-
kupsust.

2. ÕPETAJA JA TESTIMINE

Toivo Kirsi: Meie tehnikumis on õpilaste diagnoosimisega tegeldud mitu aastat. Mind huvitabki see probleem, mis suunas me edasi läheme, milline suund on õigem, jõukohasem. Näiteks on mul suur hulk andmeid olemas, aga praktilist abi teadlastelt ikkagi raske saada. Kuulsin, et TPI-s on mõned mõõtmiste tulemused, eriti matemaatikas, analoogilised meie omadega. Et testimisest kasu oleks, peab õpetajale testimise tulemusi tutvustama. Olen saanud andmete põhjal (tegime tulemustest punktide järgi skaala) andnud umbes selliseid soovitusi: nendel õpilastel võib õppimisega raskusi tulla, teistel võiks õppimine olla edukas ja kolmandatel väga hea. Seejärel olen palunud mõõtmiste andmeid praktikas kontrollida. Olen soovitanud tugevamate (testi järgi) vastu nõudlikum olla, tagasihoidlikumate võime-
tega õpilastele korraldada konsultatsioone, jne.

Õpetaja aga toob näite, et vastupidi testimise tulemustele on vähese punktide arvuga õpilasel ainega kõik korras, sellel aga, kellel peaks hästi minema, on puudulikud hinded.

Siin tuleb tegemist motivatsiooni küsimusega.

Mida teha? Peaks avaldama õpetajatele mõeldud kirjutisi, selgitamaks testimise ja praktilise koolijõudluse vahekorda, sest aine-õpetaja võtab kõike selle järgi, mida ta oma aines teeb. Ja kui tal pole tahet, siis pole ka edu. Me kontrollisime õpilasi ka nii, et küsisime, missugused ained meeldivad, millised mitte. Ka niimoodi saab huvitavat informatsiooni.

Heino Liimets: Praegu on nõukogude psühodiagnostika arengus kaks suunda. Ühelt poolt pakutakse välja standardiseeritud grupidestid ja teiselt poolt testid, mis võimaldavad mõista protsessi ja testülesannete

lahendamise viise, mille alusel tulemusele jõutakse. Viimast on eriti sageli Venger ja Mentšinskaja taotlenud. Pikka aega on olnud selline lähenemine, et välismaa testid on halvad ka selle poolest, et annavad ainult lõpptulemuse ning ei saa selgeks teha, kuidas selliste tulemusteni jõutakse. Heidetakse ka ette, et nende testide puhul on aeg piiratud. Ka mõni teine teeks testi ära, aga aega läheb rohkem — selles mõttes seda aeglast diskrimineeritakse. On küsimus, millised testid täidavad diagnostilisi ülesandeid paremini. Iseküsimus on mõtlemise uurimine.

Valdur Lulla: Mitu aastat tagasi tegid Elkonin ja Talõžina kahekesi katseid, kus töö tempo ja õppetöö metoodika korraldati vastavalt närvisüsteemi tüübile. Katsed andsid võrdselt häid tulemusi nii flegmaatikute, koleerikute kui ka sangviinikute puhul. Meie vabariigis on üks valulisemaid probleeme algklasside õppeedukus. Neile katsetele tuginedes oleks nähtavasti vaja algklassides mingil määral diagnoosida õpilase närvisüsteemi tüüpi, et õpetamisel sellega kohanduda. Et nii häid tulemusi saadakse, seda näitasid Elkonini katsed. Praegu õpetajad loevad, et selliseid katseid on tehtud. Tullakse minu juurde haridusosakonda ja küsitakse: «Ole mees, ütle mulle, kuidas ma selle ära määrän.» Aga praegu ei ole närvisüsteemi tüübi määramine nende teadmiste alusel, mis neil on, sugugi lihtne. Me tegime ka Kaagveres katseid. Lasksime üht ja sama õpilast iseloomustada õpetajal, meistril ja kasvatajal. Igaüks pidi, muidugi oma tegevussfääris, määrama temperamendi tüübi. Saadi täiesti vasturääkivad tulemused, kusjuures enne tutvustasime just närvisüsteemi tüüpe. Nii et sellise puhtvälise vaatluse järgi ei olnud inimesed suutelised diagnoosima. Ometi on konkreetsed meetodid olemas.

Kui me räägime individualiseeritud õpetamisest, individualiseeritud tööst, siis peab esmajoones arvesse võtma närvisüsteemi tüübid, pärilikud omadused.

Juhan Sõerd: Võiksin ka näiteid tuua. Laboratooriumisse, kus ma töötan, tulevad mõnikord õpetajad palvega anda teste ühtede või teiste omaduste mõõtmiseks. Täheand, õpetaja tunneb, et tema oma kogemused,

vaatlused, intuitsioon ei ole küllaldased ühe või teise psüühilise parameetri kindlaksmääramiseks. Nad soovivad mõõtmisvahendeid. Probleem ongi selles, kas me võime neid praegu õpetaja kätte anda. Ma kardan, et ühelt poolt testid kui mõõtmisvahendid ja teiselt poolt õpetaja ettevalmistus ei ole veel nii kaugele jõudnud. See aga jätab õpetaja ilma abist, mida ta vajab.

Testid ei ole veel küpsed, me ei ole veel teste sedavõrd testinud, et võiksime neid praktiliselt rakendada. Teiseks: õpetajad ei ole saanud vastavat ettevalmistust. On juttu sellest, et kolmekümnendatel aastatel testoloogia diskrediteeris end. Peame olema valvsad, et Nõukogude Liidus tol ajal tehtud vigu mitte korrata. Alles siis, kui õpetajakond on saanud selleks tegevuseks küllaldaselt teadmisi, vilumusi ja oskusi, võime hakata neid laiemalt rakendama. Tahaks loota, et see toimub lähemas tulevikus. See sõltub kõigepealt kõrgematest õppeasutustest, kes õpetajaid ette valmistavad. Testi kasutamine pole nii lihtne, kui paistab. Ka kõige lihtsamad psüühomeetrilised testid nõuavad vastavaid teadmisi. Kolmekümnendail aastail on Eesti psüüholoogia patriarh professor K. Ramul öelnud, et testi väljatöötamine ja kasutamine on küllalt keeruline asi ja peab olema ainult spetsialisti kätes.

Jaan Ennulo: Testi kasutamisel on vist kaks aspekti. Üks on testi korraldamine ja teine — testi tulemuste interpreteerimine. Kui test on korralikult standardiseeritud, siis testi korraldaja suhtes eriti suuri nõudeid ei ole. Põhjalikke teadmisi on aga vaja selleks, mida testi tulemustest välja lugeda.

Juhan Sõerd: Testitegijale on nõudeid küll. Võin oma praktikast tuua näite. Üks õpetaja (kes oli saanud ka mingisuguse ettevalmistuse psüüholoogias) tegi ühes koolis hulga teste ja tuli nende tulemustega meie juurde tagasi. Paari testi tulemused olid üllatavalt head, palju paremad kui teistes koolides. Hakkasin huvi tundma, milles on asi. Õpetaja ütles: «Teate, see test oli nii huvitav, ma ei tahtnud lihtsalt limiitaja piires katkestada. Õpilased palusid: «Las me teeme lõpuni!» Mis seal ikka, ma andsin ühe minuti rohkem.» Kuid ta teadis testimise nõudeid küll.

Kalju Toim: Õpetajale jääb väike osa, mis ta psüühodiagnostika alal teha saab. Üks

osa on tavaline vaatlus. Vaatlusmeetod psüühodiagnostikas on see, mida ei saa ära teha ka koolipsühholoog, kui me selle koha saame. Õpilasi on vaja vaadelda tööprotsessis, õppimisprotsessis, klassivälistel üritustel. Nähtavasti peaksime õpetajate ettevalmistamisel väga suurt rõhku panema vaatlusmeetodile, diagnostilisele vaatlusele. Õpetajale on vaja selgeks teha, mis mõjutab õpilase käitumist. Igal võimealal on vastav käitumisalane indikaator. Nüüd peaks ta vaatama, millised käitumisviisid ja missuguses kombinatsioonis võivad olla selle või teise võime näitajad. Kui me suudaksime anda küllalt põhjaliku ettevalmistuse, annaks see kõik vaatluse alal õpetajale diagnostilisi võimalusi rohkem. Testimine tuleb ilmselt jätta ikkagi põhiliselt spetsialistidele, psüüholoogidele. Siin ma toetaksin rohkem J. Ennulo seisukohta. Ta ei öelnud sugugi, et iga õpetaja võib testida. Eeldame, et test on teadusliku asutuse poolt valmis tehtud, täpselt kontrollitud, vastab kõikidele nõuetele. Välismaal teeb testija läbi kolmekuulised kursused. Leian, et kes kursused läbi teevad, on võimelised testimata. Seda saaksime õpetajatega küllalt kergesti teha. Kas just kolmekuulised või natuke lühemad kursused. Kõik sõltub nüüd sellest, kui tõsiselt õpetaja asjasse suhtub. Antud juhul see isik, kelle J. Sõerd näitena tõi, rikkus reegleid. Ega temal olnud see teadmata, kuidas tuleb diagnoosida, testida.

Heino Liimets: Siin on muidugi ka teine asjaolu. Tal kas puudus või oli liiga üldine ettekujutus, mis tähtsus on ajal.

Juhan Sõerd: K. Toim rõhutas vaatlusmeetodi andmist õpetajale. Ent ainult meetodi andmine ei lahenda veel probleeme, kui ei ole pinnast üldise psüüholoogilise kultuuri, teadmiste näol. Olgu see vaatlusmeetod kui tahes hästi käes, kui õpetaja ikka ei tunne nähtuse olemust küllalt sügavalt, küllalt põhjalikult, kui ta ei tunne moodsat temperamenditeooriat, kui ta ei tea, mis on introvertsus, ekstravertsus, milles need avalduvad, siis ta selle vaatlusega midagi kätte ei saa. See ongi üks suund, milles me saame õpetajat ette valmistada, koolipraktikat abistada.

Jaan Ennulo: Sel alal olukord tulevikus nähtavasti paraneb, kuivõrd Pedagoogilises Instituudis loetakse mitmele rühmale psüühodiagnostika erikursust.

Kalju Toim: Indikaatori küsimus — see on küsimus, missuguses käitumise vormis üks või teine isiksuse omadus avaldub. Ühesõnaga, psühholoogiat peab väga põhjalikult tundma. J. Ennulo ütles, et diferentsiaalpsühholoogia, psühodiagnostika kursust oleks vaja kõigile, kes õpetajaks lähevad. Pearõhu peaks siiski panema vaatlusmeetodile, sest see on õpetajaile kättesaadav.

Testi korraldajaks võib teatud ettevalmistusega õpetaja olla, testi interpreteerijaks aga mitte mingil juhul. Õpetaja teostab testi tegelikult, annab selle psühholoogile ja psühholoog ütlebki, mis järeldusi saab teha.

Nüüd siis probleem, mille T. Kirsi esile tõstis. Kas võib kõigile õpetajatele üldse testi tulemusi anda? Kardan, et me ei oska vastata, sest see oleneb paljudest asjaoludest. Me ei tea õpetaja hoiakut. Kui psühholoogid näitavad, et see on madala intelligentsusega laps, siis õpetaja hakkab teda vaatama kui madala intelligentsusega last. Teiselt poolt aga, kui me õpetajale tulemusi ei anna, tekib jällegi veider olukord. Mis siis testimisest kasu on, sest tulemusi peab arvestama just õpetaja.

Juhan Sõerd: Aga kuidas õpetaja last, kelle intelligentsus väga madal on, vaatama peab?

Heino Liimets: J. Sõerd jättis formuleerimata, mis on psühholoogiline kultuur. Kui me kultuuri selles valdkonnas määratlema hakkame, peaks see olema mitte ainult teadmiste kogum, vaid ka üldine objektile lähenemine ja teatud kriitiliste suhtumiste kogum. Nii et kui me võiksime rääkida kellegi puhul kõrgest psühholoogilisest kultuurist, siis tähendab see ilmselt ka seda, et ta inimeste erinevusi aktsepteerib ja ei hakka oma suhtumisi sellel alal jäigalt läbi suruma, tal on viimasest dünaamiline käsitlus olemas. Õpetajal peaks see kultuur olema.

Kalju Toim: Psühholoogilist kultuuri saab tõsta. Mõtlen Värska kursustele. Loenguil püüame alati näidata, kuidas õpetajad eksivad õpilaste hindamisel. Õpetaja peakski lähtuma sellest, et kui tal on mingsugune kujutus õpilasest, siis see ei ole midagi absoluutset. Näitame talle, et kaasinimese mõistmine, hindamine on subjektiivne. Mul kujuneb lihtsalt niisugune skeem ja hakkan

edaspidi kõike selle järgi hindama. Kui mul on õpilasest halb kujutus, näen temas ainult halba ja panen ta halva inimese kategooriasse. Kui panen ta hea inimese kategooriasse, siis ma näen ainult head. Kui see aga selgeks teha, siis hakkab õpetaja endasse kriitiliselt suhtuma. See ongi psühholoogilise kultuuriga inimene.

Juhan Sõerd: Teoreetilise külje kõrval on siin ka praktiline külg. Õpetajale psühholoogilise kultuuri, suhtumiste ja teadmiste andmine. K. Toim vihjas Õpetajate Täiendusinstituudi Värska suvekursustele. Aga kas see ei peaks ikka algama kõrgematest õppeasutustest, kes õpetajaid ette valmistavad? J. Ennulo tõi niisuguse toreda näite, et Pedagoogilises Instituudis seda juba tehakse, loetakse diferentsiaalpsühholoogia erikursust, kahju, küll ainult ühel erialal. Võiks kõikidele erialadele lugeda ja seda teha ka Tartu Riiklikus Ülikoolis kõikidele tulevastele pedagoogidele. Miks jääda lootma Täiendusinstituudile, et siis, kui õpetaja on juba valmis, teeme kõik üle?

Kalju Toim: J. Sõerd unustab, et poolteise aasta pärast kaob see efekt. Kui ülikoolis õpitakse seda kolmandal kursusel, aga õpetajaks minnakse pärast viiendat kursust, siis on efekt kadunud. Noor joondub staažikate pedagoogide järgi, võtab nende pedagoogimudeli üle. Mõned noored õpetajad mõistavad õpilasi hoopis paremini ja dünaamilisemalt. Aga just nendel, kellel on väga suur pedagoogiline staaž, kujunevad skeemid niivõrd tugevasti välja, et neid ümber veenda on hoopis raskem.

Reet Uring: Aega, millal me saame üliõpilastele psühholoogilist kultuuri anda, on ainult üks semester ja siiski vaid kaks tundi nädalas. Psühodiagnostikast jõuan neile lugeda ainult kaks loengut. Seda on vähe. Minu arvates on vaja mitte ainult loenguid, vaid ka praktikume. Kui me need asjad inimesele ainult suusõnaliselt kätte anname, kaob see mõju õige ruttu. On vaja, et nad ise korraldaksid ja läbi töötaksid teatud osi, õpiksid interpreteerima.

Et Värska kursuste mõju kaob, tähendab, koolis peab midagi olema, millest meie mõju üle ei käi, on midagi, mis õpetajalt psühholoogilise kultuuri ära võtab. Objektivseteks

põhjusteks on siin suured klassid ja suur tööpinge, suur suhtlemiskoorumus. Õpetajal on klassis 40 last. Nendega järjepidevalt suhelda nii, et jääda dünaamiliseks ja altiks kõigele uuele, on raske.

Kalju Toim: Häda ongi selles. Inimene on tugevasti oma *mina*-skeemi küljes kinni. Oma *mina* tugevus, see eneseteadvuse tase, kõrgenenud enesehinnang rikub juba ise- enesest kõik ära. Inimene võtab kõik ilusasti vastu, saab ilusasti aru, on nõus, leiab ka, et kõik ta kaaslasel eksivad selle reegli vastu, ainult enda suhtes ta seda ei rakenda. Kuidas siin saaks asja üldse parandada?

Heino Liimets: Siin on vist tegemist õpetaja rolli mõjuga tema oma pertseptiivsetele skeemidele. Teda ju ümbritsevad inimesed, kes on oma teadmistes, arengus vähemalt ühes punktis maha jäänud. Niisugune situatsioon on tema enesehinnangu ajanud suhtelisel kõrgeks. Tal ei ole vaja ennast nii mõõta ega võrrelda. Paistab, et võib-olla juba ülikoolis, aga ka hiljem õpetajana töötamisel tuleb talle rohtu leida eeskätt selleks, kuidas õigesti suhelda. Õpetajal, ka tulevasel õpetajal, peaks olema võimalus oma suhtumisi laiemalt võrrelda. Suheldakse ju mitte ainult õpilaste, vaid ka kolleegidega.

Reet Uring: Seoses õpetajate rollidega tahaksin öelda, et me oleme siin paljus ise süüdi. Me valmistame ette õpetajat väga kitsaste rollidega. Valmistame teda ette teadmiste edasiandja rolliks. Õpetajal on aga palju teisigi rolle — seesama psühholoogi roll, õpetajate ettevalmistamisel ei räägi me sellest aga ühtki sõna. Õpetajal on veel suhete korraldaja roll ja lubamatul hulgal igasuguseid rolle. Kui võtta see kõik kokku ka ühte mõistesse — kasvataja rolli, võib öelda, et see jääb tagaplaanile puht teadmiste edasiandja rolliga võrreldes.

Valdur Lulla: Õpetaja psühholoogilise kultuuri tuimenemine on tingitud olukorrast tänapäeva koolis. Kool töötab kahemeestega, kolmemehed on rahul. Elementaarse põhi- vara pähetuupimine, järelevastamine ja pähe- õppimine, see orientatsioon ei sunni õpetajat tunni ettevalmistamisel mõtlema, otsima õpilaste jaoks midagi uuemat. See madaldab nõudlikkust iseenda suhtes. Pole siis imes- tada, et inimene muutub tuimaks ja kaotab ka õpilase hindamise ja vaatluse oskuse.

Võtame aga näiteks erikoolide, ütleme Nõo keskkooli õpetajad. Seal peab õpetaja igaks tunniks tingimata midagi uut välja otsima, sest tal on klassis 35 teravat mõistust, talle esitatakse selliseid probleeme, mida ta ei oska ette nähagi. Ta peab olema alati loogi- valmis. Või võtame õpetaja, kes peab pin- gutama, et vältida «kahtede» sissetulekut. See on üks kurja juuri, mis meie õpetajate loomingulist suhtumist pedagoogilisesse töösse on tunduvalt nüristanud.

Vaatlus on väga hea asi, aga kui palju me oma tudengitele oleme õieti pedagoogi- lise vaatlemise meetodikat andnud?

Oleks üsnagi otstarbekas, et põhilistes probleemides — suhtumises õppetöösse, dist- sipliinisse, ja käitumise küsimustes, mille kohta vaatlus saaks palju anda, oleks välja töötatud vaatluse põhiskemaatika õpetajatele. Olen vaadanud kooli ja õpetajate kasvatus- töö plaane. Peamine viga on selles, et need haaravad liiga ulatusliku objekti, õpetajad ei oska seda liigendada, järjestada n.-õ. süs- teemi, et vaatlus annaks tõeliselt sisuka re- sultaadi. Praegune üldine vaatlus annab vaid kirjelduse, kirjeldab üksikuid nähtusi, ole- muslikku järeldust nende põhjal aga pole suuteline tegema. Kui me veel didaktikas suudame nende tasemetestide ja kontrolltöö- dega kontrollida õpilaste poolt omandatava materjali kindlust, siis kasvatus töö diagnoo- simisel oleme me, ausalt öeldes, üsnagi kesk- misel tasemel.

3. MIS SUUNAS EDASI MINNA?

Juhan Sõerd: Oleme rääkinud, et õpetajal on vajadus psühhodiagnostiliste vahendite järele, võimalused neid tegelikult kasutada on aga üpris napid. Siin on vilksatanud mõte koolipsühholoogist, tema kohast, funktsioonidest. Sõna võttis siin tegev koolipsüh- holoog T. Kirsi. Nähtavasti on see üks suund, mille abil saaksime tegevõpetajat ja kogu kooli abistada. Kui koolis töötaks psühholoog, siis oleks seal tõepoolest üks kompetentne isik, kes saaks õpetajat abistada psühhodiagnostiliste vahendite kasutamisel ja mõõtmiste tegemisel. Nähtavasti seda teed tulebki otsida ja mitte niivõrd seda, et iga õpetaja hakkab neid teste kasutama.

Valdur Lulla: Hädasti oleks vaja koolipsühholooge just erikoolidesse.

Heino Liimets: Meil seisab varsti ees psühholoogide töölemääramine. Eesti NSV Haridusministeerium taotlebki praegu psühholoogi Puiatusse ja Vastseliina eriinter-naatkooli. Nii et Haridusministeerium on selle asja peale mõelnud. T. Kirsi töötab juba neljandat aastat koolipsühholoogina. Loodame, et 1. septembrist on meil koolipsühholoog ka Tartu 7. keskkoolis ja Kullmani-nimelises linnakutsekoolis. Isikud on selleks olemas, on ka vastava praktika läbi teinud.

Juhan Sõerd: Rõõmustav, kui asjad hakkavad liikuma ja psühholoogi ametikoht kooli sigineb. Võiksime selles julgesti kasutada teiste maade kogemusi. Alles hiljuti külastas meie vabariiki grupp Taani psühholooge, nende hulgas olid ka koolipsühholoogid. Jutuajamised meiega, aga ka materjalid, mida nad siia jätsid, selgitasid, et nende koolipsühholoogid on üsna soliidse metoodilise psühhodiagnostilise varustatusega. Näiteks on mul üks loetelu, kus kirjas on mitte rohkem ega vähem kui 172 testi ja kõik need on koolipsühholoogide kasutada. Meie veel psühholooge sellise ulatusliku metoodilise varustusega kindlustada ei saa. Ei ole aga kahtlust, et kui psühholoogide kohad luuakse ja kui me töötame välja järjest uusi psühhodiagnostilisi vahendeid, siis saavad koolipsühholoogid juba lähemas tulevikus mingi miinimumvarustuse.

Valdur Lulla: Vabariigi psühhoneurooloogilised kliinikud annavad näiteks niisuguseid tõendeid: laps vaimses arengus maha jäänud ja vajab individuaalset tööd. Mis osas ja kuidas see individuaalne töö peaks toimuma, sellest mitte üks sõna, see on õpetaja oma intuitsiooni asi.

Kalju Toim: Tegelikult see on psühholoogi ülesanne. Psühhiaater ütleb ära, kas laps on normaalne või ei ole, ütleb, et on maha jäänud. Psühholoog peab kindlaks tegema, kuidas ja milles laps õieti maha jäänud on ning kuidas seda mahajäämust parandada. Psühholoog peab täpse diagnoosi andma, nii peaks see ka meil tulevikus olema.

Taani koolipsühholoogidel on palju teste kasutada. J. Sõerd avaldas lootust, et ka meil tulevikus midagi on. Kuid kes see «meie» on? Ei saa siiski nõuda, et ülikooli õppejõud ja võib-olla ka teadusliku uurimisasutuse töötajad võtaksid endale sellise lisakoormuse ja hakkaksid teste tegema. Peaks ikka olema mingi testiteenistus, kes hakkaks neid tegema. Kui ma enne ütlesin, et õpetaja äärmisel juhul võib testida, siis mingil juhul ei tohi ta teste koostada, sest see nõuab suuri teadmisi. Testi koostamiseks ei ole võimeline ka meie psühholoogiaosakonna üliõpilane, tal on veel vähe kogemusi. Seepärast oleks hädavajalik, et kusagil, kas või uurimisinstituudi juures, oleks üks laboratoorium, kes hakkaks teste koostamisega tegelema.

Juhan Sõerd: Toetan K. Toimi mõtteavaldust seda rohkem, et me ei ole enam stadiumis, kus peaksime tõestama testide kasutamise vajalikkust. Praegu peame pigem üliagarust hakkama maha jahutama. Testide koostamisel ja kasutamisel esineb liigset isetegevust ja asjatundmatut suhtumist. Vabariikliku keskuse loomine oleks hädavajalik. Näiteks Tšehhoslovakkias on see olemas. Bratislavas on keskus, mis ühest küljest on teadusliku uurimise asutus, ning teiselt poolt ka paljundab ja levitab, kuid ainult psühholoogilise teenistuse kanaleid kaudu. Mitte igäuks ei saa neid teste kasutada. Niisugune asi oleks väga vajalik ka meie vabariigis. Meil on tekkinud väike kollektiiv just psühhodiagnostika seminari kaudu, mis juba seitsmendat aastat töötab. Kuid ka teatud administratiivseid ja organisatsioonilisi vahendeid oleks vaja. On vaja hakata olemasolevaid teste põhjalikumalt kontrollima ja standardiseerima. Näiteks Raveni testi on paljud kasutanud ja ka küllaldaselt materjali kogunud. Nüüd oleks aeg see materjal kokku võtta ja vanusegruppide kaupa ära standardiseerida. Peale selle on meie vabariigis veel loodud Vabariikliku Ametkondade Vahelise Kutsenõukogu ekspertiisikomisjon, kelle ülesandeks on läbi vaadata kõik testid, katsed ja aparatuur, mida kasutatakse kutsesobivuse määramiseks.

Heino Liimets: Mis laadi testid üldse võik-

sid olla? Kas minna Mentšinskaja ja Vengeri teed või seda, mida läheb Ananjev ja läheme meie ise? Praktiline väärtus psühhodiagnostiliste vahenditena on niisugustel testidel, mis võtavad vähe aega, on kasutatavad grupitestidena ja kus on ka normid, mida töötlemisel aluseks võtta. Individualiseeritud testide psühhodiagnostiline kasutamine võib arvesse tulla vaid piiratud. Koolipsühholoog vaevalt seda teha saab. Kõne alla tuleks mingi psühholoogilise teenistuse asutus, meie projekti järgi kasvatusnõuandla senise kutsenõuandla asemel. See oleks omamoodi kliiniline või polikliiniline asutus. Kliinilises asutuses võib vaadelda hulk aega ja suurel hulgal individualiseeritud teste teha. Tähendab — on kaks rühma teste: ühed, mida massiliselt kasutatakse, ja teised, mis nende alusel antud diagnoosi täpsustavad, võib-olla ka detailides välja selgitavad, missugused on need intellekti struktuuri elemendid, mis võivad häirete põhjuseks olla. Aga ka nende teiste testide suhtes kehtivad täpselt samad nõuded. Meil ei saa olla mingisuguseid teisi kriteeriume, kui on kõikide testide suhtes. Me ei ole näiteks kasutusele võtnud Wechslerit. Ja Mentšinskaja koolkonna otsingute suund, mis seisneb vigadele orienteerumises, ei ole eriti efektiivne. Ma olen vaadanud neid töid. Võin öelda, et see on üldkokkuvõttes väga subjektiivne meetod, kuna vigade interpreteerimine on subjektiivne. Me peame minema tagasi ja rekonstrueerima selle, mis toimus katsealuse mõttes. See ei ole hõlpus ning sõltub sellest, missugusest psühholoogilisest kontseptsioonist me välja läheme. See annab väga erineva interpretatsiooni, mis psühhodiagnostikas hästi arvesse ei tule. Mõeldav oleks neid vahelülisid uurida. Kui meie test oleks programmeeritud õpiku omamoodi variant, oleks see mõeldav. Seal me saaksime selguse, missuguseid vahevigasid õpilane teeb. Kui need tulemused läheksid kohe masinasse, oleks see mõeldav. Praegu on see aga meeltult töömahukas ja hindajaile tülikas, nii et me ei jõua kuigi kaugele. Seda ei ole mõtet edasi arendada. Pärast 10 aastat on Venger jõudnud välja samasse punkti, kus teised olid juba varem. Kogu see vahepealne

asjaajamine ei anna selgust, kas tol teel saadud tulemus erineb meie meetodil saadust.

Lõpuks J. Sõerdi räägitud veast, mille tegi õpetaja, kes pikendas testiks ettenähtud aega, saades sel moel paremad tulemused. Me peame olulistes situatsioonides, kus probleemi lahendamise, toimimise ajadefitsiidi tingimustes. Kui me kanname selle üle koolielule, siis ei ole ju õpilasel ka kontrolltöö tegemiseks lõputult aega. Tähendab, kontrolltöö puhul suhtume sellesse väga rahulikult, et õpetaja nii toimib, aga peame diskrimineerimiseks, kui testi tegemisel on aeg piiratud. See ei ole mingi diskrimineerimine, vaid arvesse on võetud oluline faktor, mis inimese tegutsemisel on igal pool olemas ja millest mööda minna ei ole võimalik.

Juhan Sõerd: Nii mõnigi kord on testidele ette heidetud seda, et need möödavad ainult puhtformaalset kvantitatiivset külge, jättes tähele panemata kvalitatiivse külje. See on põhimõtteliselt sama probleem, millest H. Liimets rääkis. Dialektika seisukohalt ei saa ju kvaliteeti ja kvantiteeti teineteisest lahutada. Kui me väljendame midagi punktidega, anname ka mingi kvalitatiivse hinnangu. Me ütleme, kas see asi oli väga nõrk, nõrk, puudulik, alla rahuldava või rahuldav, hea või väga hea. Sellega me anname ju kvalitatiivse hinnangu ning siin on nende kahe külje lahutamine võimatu.

Heino Liimets: See on üks kummaline etteheide üldse. Vengeri viimase artikli põhjal on võimatu ütelda, mida ta kvalitatiivse all mõistab. Lõpuks tuleb ju välja, et see kvantitatiivne opereerimine näitajatega on ühtlasi ka kvalitatiivne. Tõepoolest, marksisistil peaks olema selge, et need asjad ei ole üldse lahtikistavad, ei ole vastandatavad.

Jaan Mikk: Olen nõus H. Liimetsa ja J. Sõerdiga. Väljendaksin sama mõtet, ainult veidi teistmoodi. Kui heidetakse ette, et testiga ei ole võimalik mõtlemisprotsessi mõõta, siis tahan öelda, et võime ju teha mitmesuguseid teste. Kui ühes testis on tarvis pikemat mõtlemist, et fikseeritava tulemuseni jõuda, siis teises testis võime anda detailisema ülesande, nii et võime

näha, millises mõtlemisprotsessi lülis õpilane eksis. See on põhimõtteliselt täpselt sama, mida H. Liimets rääkis programm-õpiku-taolisest testist.

Oluuliseks, mida testide juures nii õpetajad kui ka psühholoogid arvestama peavad, on see, et test näitab meile õpilase arenemistaset antud momendil. Järgmisel päeval, nädalal, kuul võib see areng olla teistsugune. Kuigi me saame üht-teist teada õpilase kohta, ei tea me, missugune ta on kuu või poole aasta pärast. Tuleb arvestada nii seda kui ka juhuslikkust, mis testi tegemisel võib sisse tulla. Selle kohta ütleb hästi K. Toim. Hea tulemuse puhul võime öelda, et õpilane on tark, halva tulemuse puhul aga ei saa me midagi öelda. Halb tulemus võib sõltuda sellest, et testitaval oli halb meeleolu, et ta suhtus halvasti testitegijasse, ei saanud aru instruksioonist või oli tal kodus mingisugune mure, tervisehäire jms.

Tundub, et me oleme siin tähele pane-mata jätnud selle, millele J. Sõerd algul tähelepanu juhtis. Teste ei saa praktikas eriti laialdaselt kasutada, kuna õpetajad ei ole selleks ette valmistatud, aga ka sellepärast, et testid ei ole veel vajalikul tasemel. Just selle viimase oleme jätnud kahe silma vahele. Mulle näib, et nende kahe põhjuse likvideerimine peab toimuma üheaegselt. Seda just selles mõttes, et head testi peab kasutama ja interpreteerima õpetaja. Heal testil peab olema kaasas manuaal, kus muude nõuete kõrval on kirjas ka see, kuidas testi kasutada ja interpreteerida. Tähendab, mida täielikumad on testid, mida täielikumad on kasutamishendid, seda suuremale kasutajate ringile saame me testi anda ja seda väiksemaid nõudeid on võimalik testi kasutajate kohta esitada. Et praegu häid teste ei ole, on selge, et üks neid, kes olemasolevaid kasutada võivad, on koolipsühholoog. Viimaseid on aga esialgu vähe. Teste kasutavad ka kutsenõuandlate töötajad. Nemad peaksid saama ettevalmistuse testide kasutamiseks ja ise testima. Küsimus on veel selles, kas peaks kutsenõuandla töötaja minema kooli, seal õpilasi testima ja siis tulemused teatama või peab see toimuma mõnel teisel viisil. Esialgu on võib-olla mõeldav, et kutsenõuandla töötaja testib

ainult õpilasi, kes tema juurde tulevad ja avaldavad võimete kindlakstegemise soovi. Kui meil on juba paremad testid, mida me oskame hästi teha ja tõlgendada, ker-kivad üles need probleemid, mida K. Toim tõstatas. Nimelt, kas me peaksime testi tulemused õpilasele teatavaks tegema, sest me lähtusime ju sellest, et testi on koolis vaja. Mis kasu on aga testi tegemisest juhul, kui õpetaja testi tulemusi teada ei saa? Üks moodusi, kuidas testi tulemusi teatada, on see, millest T. Kirsi rääkis. Kui psühholoog näeb, et õpilasel on väiksemad võimed, ütleme õpetajale, et selle õpilasega võib tulla raskusi, teda tuleb vaadata tähelepanelikult, anda talie veidi kergemaid ülesandeid. Teise õpilase kohta, kellel on sellel alal keskmisest kõrgemad võimed, ütleme, et temalt võib nõuda rohkem.

Jaan Ennulo: Testide koostamine on küllaltki raske töö ja valmis teste pole kusa-gilt võtta. Peale kõige, testid ka kuluvad. Kui test saab tuntuks, pole sellega enam midagi peale hakata. Võib hoiatada tendentsi eest, mida on juba märgata olnud. Teste ja testi osi avaldatakse, need liiguvad ringi ja muutuvad diagnostilistel ees-märkidel kasutamiskõlbmatuks. Testid muu-tuvad niiviisi meelelahutusvahendiks.

Kalju Toim: Diagnostika ülesanne on näidata, kui palju õpilased erinevad, aga pe-dagoogika peab välja töötama võtmed, kui-das individualiseeritud tööd teha.

Võtame Elkonini katsed. Sild tuleb mui-dugi luua ja diagnoosimine toob kasu. On täiesti loogiliselt arusaadav, et kui me suu-dame oma õpetamise tempo ja süsteemi seada nii, et need vastavad lapse indivi-duaalsetele iseärasustele, mida me oleme eelnevalt diagnoosinud, saavutame ka häid resultaate nii õpetamises kui ka kasvata-mises. Praegu on küsimus selles, et need vahendid välja töötada. Paralleelseit peaks käima aga tegelemine sellega, kuidas nende tulemuste abil süsteemi luua, et andmeid oleks võimalik kasvatuses ja õpetuses rakendada.

Jaan Mikk: Testide koostamise suhtes tahaksin toetada juba väljaõeldud mõtet, et selleks on vaja suurt koostajate gruppi. On teada, et Wechsleri testi, mida suhteliselt heaks peetakse, on koostanud viie aasta

jooksul sada inimest. Meil nii suurt inimeste rühma esialgu pole tööle panna. Aga kümme inimest peaksid paari aasta jooksul küll töötama, enne kui saame testi, millega võime ulatuslikumalt hakata katsetama. Mõnikord ollakse koolis testide suhtes ettevaatlik.

Katsetustel on kaks eesmärki, üks, et uurida õpilasi, teine, et testi kontrollida. Mulle tundub, et testimist testi omaduste kontrollimiseks peaks koolides rohkem lubama. Kui uurija arvab, et test on kasutamiskõlblik, las proovib. Ainult sel juhul pole mõtet katseisikule ega õpetajale mingeid tulemusi teatada. Tulemused on ju sel puhul veelgi ebakindlamad, ja neist tulevad suured eksitused, mida meie maa on korra läbi elanud ja mida korrata ei maksa. Aga testi tegemine koolides katsetuse eesmärgil peaks olema täiesti lubatav, sest muul viisil pole häid tulemusi andvat testi võimalik teha.

Kalju Toim: Ega too hea ole, kui õpetajale resultaate öelda, kuid õpilased ise tahavad ka väga teada. Palju on teste, mille puhul tulemusi neile ei anta. Võib-olla ütelda õpilastele, nagu me ütleme üliõpilastele, et ega see ole veel mingi järeldus, ainult seekord tulid tulemused niisugused. Ka Värska kursustel tahtsid õpetajad tulemusi teada. Põhiline eesmärk on seal testi meetodi tutvustamine, aga mitte omaduste mõõtmine. Kui aga ikkagi tahetakse tulemusi teada, tuleb võib-olla teha kompromiss, et huvi äratada.

Heino Liimets: AS-testiga oleme teinud teistmoodi, klassis teatanud küll, aga mitte muud kui struktuuri. Oleme välja joonistanud struktuuri, öelnud, missuguseid struktuuri erinevusi on, kui tugev on keegi milleski. See ei tähenda absoluuttulemusi, aga nagu ikka, on kellelgi üks komponent ikka kõrgem, teine madalam. Jutt on ikka struktuuri iseärasustest. See on olnud mõnes mõttes paratamatu, kuna oleme ühe ja sama kontingendiga pikka aega katseid teinud. Õpilased ei taha aga väga meelsasti osa võtta, kui neile midagi teatatud ei ole. Tundub, et see struktuuri iseärasuste teatamine mingis mõttes häiriv ei ole. Tartu 7. keskkoolis oleme proovinud moodust, et teatud aegadel on mõni testiga seotud inimene kohal. Õpilane võib tulla tema juur-

de ja tulemused teada saada. Ja ka sel juhul ütleme õpilasele, et ega arv ütle midagi, vaid struktuur. AS-testi vastuste taga on tabel olemas, sealt on võimalik see struktuur välja joonistada. Mulle näib, et see tundub tõstab õpilaste positiivset suhtumist edasisse koostöösse.

Valdur Lulla: Möödunud aastal proovisime tulemusi teatada. Mitmeid teste sai mitu korda tehtud. Kõne all on seesama 90 küsimusega anamnestic test. Pärast käisid tütarlapsed küsimas, mis siis nendel head ja halba oli. Sai neile siis vastatud. Üks ja sama grupp tegi selle testi läbi kolm korda. Võis öelda, et mõnel oli mõni asi paranenud või teine halvemaks läinud. Keegi seda pahaks ei pannud. Kõik käisid minu juures vestlemas. Selle alusel sai ka psühhoterapiat teha.

Heino Liimets: See võib mõnikord päris kasulik olla. Mõju võib näiteks *mina*-kontseptsioonile positiivne olla, vähemalt tasakaalukam ja asjalikum suhtumine iseendasse võiks selle tulemuseks olla. Sotsio-meetrilise testi puhul on spetsiaalselt uuritud selle mõju õpilastele, enesekriitilisusele ja teistesse suhtumisele. Ilmneb, et mõju on positiivne. Õpilane hakkab teistele antud hinnanguid rohkem kaaluma. Korduval testimisel selgub, et tõrjuvate valikute hulk hakkab vähenema. Põhjus ei ole mitte selles, et need emotsionaalsed suhtumised on ära kadunud, vaid oma suhtumist analüüsitakse kriitilisemalt. Ma pean silmas Esseri 60-ndate aastate alguse uurimust ja selle positiivset mõju.

Niipalju kokkuvõtlikult mõtteist, mida avaldati vestlusringis arutlusele olnud probleemide kohta. Kas lugeja just kõigile teda huvitavatele küsimustele täieliku vastuse leiab, on raske öelda. Kuid kas see olekski olnud nii avara ainevalla puhul võimalik? Kindel peaks aga olema see, et psühhodiagnostika need probleemid, millest vestlusringis kõneldi, õpetajaile siiski huvi pakuvad ja neile paljuski selgust toovad, nende teadmisi avardavad ning ka töös abiks on. Ja üks olnudki see toimetuse eesmärk selleteemalise vestlusringi organiseerimisel.

Ühtlasi tänab toimetuse kõiki vestlusringis osalejaid aktiivse osavõtu ja asjaliku arutelu eest.

KOHANEMISE PROBLEEM KUTSEVALIKUL

JAAN ENNULO

Meie ühiskonnas nõutakse igaühelt tööd vastavalt võimetele. See tähendabki muuhulgas ka seda, et iga noor peab teadma ja mõistma kõiki tegureid, millest sõltub tema tulevane kutsealane edukus, ja juba elukutse valikul neid arvestama.

Inimese psüühiliste iseärasuste ja kutseala poolt esitatavate nõuete vaheline erinevus võib olla nii suur, et hoolimata heast tervisest ja aktiivsest soovist omandada teatud eriala, ei suudeta sageli saavutada nõutavat professionaalse meisterlikkuse miinimumi. Nii näiteks ei suuda Tallinna Kesktelegraafi andmetel 10—15% noortest, kes alustavad telegrafisti eriala õppimist, saada headeks spetsialistideks, hoolimata aktiivsest positiivsest motivatsioonist. Nad ei suuda füüsilist normi ja teevad palju vigu.

Selleks et mingil erialal edukalt töötada, on üldjuhul vaja teatud kindlat psüühofüsioloogiliste omaduste struktuuri. Selle struktuuri tundmaõppimisele iga elukutse jaoks nii kvalitatiivsest kui ka kvantitatiivsest küljest ongi enamasti suunatud professionaalide jõupingutused. Sealjuures piirduakse

tavaliselt edukaks tööks vajalike omaduste küllalt kõrge statistilise usaldatavuse eksperimentaalse kindlakstegemisega.

Kuid isiksuse struktuur kujutab endast aktiivset, muutuvat ja, mis eriti oluline, kohanemisvõimelist tervikut. Seetõttu võib inimene töötada suhteliselt edukalt ka siis, kui tal mõned antud kutseala jaoks formaalselt vajalikud omadused kas puuduvad või on vähe arenenud.

Juba 1923. a. kirjutas F. Dunajevski: «Võib kujutleda, et inimesel on olemas mitmeid omadusi, mis on mingi elukutse jaoks vajalikud, kuid ühe vajaliku omaduse poolest on ta nõrk... Näib, et kui mingit selle elukutse jaoks vajalikku omadust tal ei ole, ei saa sobivusest olla juttugi. Paljudel juhtudel on see võib-olla tõepoolest nii. Kuid võib juhtuda, et selline otsus on julmalt ebaõige. On juhtumeid, kus alaarenenud omadused asendatakse teiste omadustega, kui inimesel õnnestub need teised omadused leida ja vastavalt kohandada tööproffessile.» (1.) Toimub alaarenenud omaduste kompenseerimine teiste, olemasolevate omadustega, mis tegelikult tähendab seda, et puudulikult arenenud omadused lülitatakse tegevusest välja, leitakse selline tegevuse individuaalne stiil, kus need omadused pole esmajärgulise tähtsusega. Nii näiteks kirjeldab J. Klimov juhtumeid, kus erineva närvisüsteemi tüübiga kangrud saavutasid ühtmoodi häid tulemusi, kasutades erinevaid individuaalseid stiile. Ta jõuab järeldusele, et individuaalne stiil sõltub paljude väliste ja sisemiste faktorite koosmõjust ning pole määratud «looduslike reageerimisvormide poolt» (2).

Kompensatsioonimehhanismide teoreetilised alused on praegu veel nõrgalt uuritud, kuid nende tundmise vajalikkus kutsesuunitluse-alases töös on vaieldamatu. Ilma nende tundmiseta võib iga kutsealane prognoos osutada ebatäpseks, nõuotsijale sobivate elukutsete ringi ahendavaks.

Iga elukutse jaoks on vaja mitte ainult ühte mingisugust võimet, ka mitte teatud võimete kogumit, vaid kogu psüühikat tervikuna selle struktuurielementide vastastikusel koosmõjus ja muutumises. Siit tulenebki probleemi keerulisus: ühelt poolt on inimese psüühika mingi omadus muutuv, teiselt poolt sõltub see mingil viisil teistest

omadustest, mis omakorda on muutuvad. Professionaalselt vajalike omaduste dünaamika ulatus ja peamised seosed ning nende intensiivsus on igaühel erinevad. Nende väljaselgitamine on kutsenõustamise teadusliku suuna üks põhiprobleeme.

Kutsesobivuse ennustamise eesmärgil uuriti edukaks tööks vajalikke omadusi kolmel erialal — telegrafist, masinalladuja ja klahvarvutusmasina operaator. Need erialad valiti järgmistel kaalutlustel. Esiteks leidub neil aladel inimesi, kes vaatamata suhteliselt heale väljaõppe tasemele ja soovile eriala omandada ei suuda tööga rahuldavalt hakkama saada. Varem või hiljem on nad sunnitud uue eriala otsima. Teiseks on kaasajal hulk arenevaid erialasid, mis on ühe olulise tunnuse poolest nende kolme sarnased — töötaja ülesandeks on informatsiooni sisseviimine masinasse klaviatuuri abil. Sellised on perforeriija, masinakirjutaja, teletaipisti, raali operaatori jt. erialad, kus tegevuse sarnasuse tõttu on tõenäoliselt ka põhilised kutsesobivuse kriteeriumid ühesugused. See määrab nende uurimise praktilise vajaduse.

Kõigil kolmel uuritava erialal analüüsiti tegevuse struktuuri, määrati vaatlusmeetodid ja eksperthinnangut kasutades edukaks tööks vajalikud psüühika omadused ja valiti eksperimentaalsed meetodid nende omaduste mõõtmiseks.

Seejärel korraldati kõigis kolmes grupis katsed eksperimentide prognostilise valiidsuse väljaselgitamiseks ja arvutati seos katsetulemuste ning kutsealase edukuse vahel.

Uurimus oli longitudinaalne. Katsed tehti inimestega, kes alustasid õppimist ühel uuritava erialal; seega ei olnud nendel veel tekkinud professionaalset vilumust, mis oleks võinud katsetulemusi mõjustada. Andmed edukuse kohta valitud erialal aga võeti $\frac{1}{2}$ —2 aastat pärast väljaõppe lõppu, kui oli juba enam-vähem selge, kas inimesest saab sellel erialal hea, keskpärane või halb töötaja.

Kokku uuriti 12 erinevat parameetrit. Korrelatsioonianalüüsi abil selgus, et küllalt kõrge prognostilise valiidsusega olid statistilise usaldatavuse 0,05 juures katsed, mis määrasid üldisi vaimseid võimeid (intelligentsus Raveni järgi), tähelepanu mahtu ja ümberlülituvust, vahetu mälu mahtu, ekstra-

vertsust-introvertsust ja neurotismi (Eysencki skaala) ning neuro- ja sotsiaalpsüühilistest faktoritest tingitud ängistust (Taylori küsimustik).

Kohanemise uurimiseks võeti igast grupist 4—5 kõige parema ja sama palju mitteküllaldase edukusega töötajat põhjalikuma analüüsi alla. Selgus, et edukatel töötajatel oli psüühika struktuur ka kõrge ennustusväärtusega omaduste suhtes erinev. Oli niisuguseid, kes olid kõigi uuritavate parameetrite poolest üle keskmise (s. t. antud grupi keskmise), oli neid, kes olid katsetulemuste poolest keskmisel tasemel, aga üldise vaimse võimekuse poolest üle keskmise, ja ka neid, kes olid vaimse võimekuse poolest keskmised, ülejäänud omaduste poolest üle keskmise.

Mitteküllaldase edukusega töötajatel olid kas kõik uuritavad parameetrid alla keskmise või ainult mõned neist. Telegrafistide ja masinalladujate grupis oli neil kõigil üldine vaimne võimekus alla keskmise.

Kuid oli juhtumeid, kus töötaja näitas ühekahe parameetri osas tulemusi alla «normi», kõige sagedamini tähelepanu omadusi mõõtvates testides, olles sellest hoolimata edukate hulgas. Traditsiooniliste valikukriteeriumide järgi oleks need töötajad tulnud juba alguses tunnistada mittesobivateks. Ei saa järeldada, et need omadused polegi edukaks tööks vajalikud, sest vastavate katsete seos edukusega oli näiteks telegrafistide puhul $r=0,59$ — $0,66$ (korrelatsioonid erinevate eksperthinnangutega). Ilmselt on tege mist puuduvate omaduste kompenseerimisega olemasolevate omaduste abil.

Analüüsimisel tuli välja huvitav seaduspärane masinalladujate ja telegrafistide grupis: kõigil neil edukail töötajail, kes olid mõnes uuritavas faktoris nõrgad, oli keskmisest kõrgem üldise vaimse võimekuse näitaja. Nähtavasti on mõnede formaalselt vajalike omaduste alaarengu puhul üldine vaimne võimekus selleks oluliseks teguriks, mis rakendab tegevusse kompensatoorsed mehhanismid.

Telegrafisti kutsepildis on oluline koht Eysencki ekstravertsuse-introvertsuse dimensioonil. Arvestades töö iseloomu — piiratud võimalused kaastöötajatega suhelda, kontsentreeritud tähelepanu ja rahulikkuse nõue — pidid introvertsed töötajad olema

edukamad. Kogenud telegrafistide puhul see oligi nii. Kuid väljaõppe ajal olid edukamad hoopis ekstraverdid ($r=0,57$). Nähtavasti soodustab ekstravertide parem ümberlülituvus teadmiste ja vilumuste omandamist, hiljem aga annab töö iseloom eelise introvertidele.

Kahe aasta pärast katset korrates selgus, et mõned katseisikud, kelle edukus selle aja jooksul pidevalt paranes, olid muutunud tunduvalt introvertsemaks. Nii näiteks oli ühel katseisikul, kes kohe pärast lõpetamist oli oma grupis edukuselt eelviimasel kohal, introvertsuse näitajaks 0,54 (skaala 0-st 1-ni). Sama katseisik oli kahe aasta jooksul tõusnud edukuselt esikohale, kusjuures introvertsus oli 0,81. Samasugune tendents ilmnes veel mõnel katseisikul. Seega võime rääkida töö mõjust isiksuse omadustele. Inimene on suuteline kohandama oma temperamendiomadusi vastavusse töö poolt esitatavate nõuetega.

Need kolm uuritavat eriala ei ole ühesuguse raskusastmega. Sellest annab tunnistust ka väljaõppe aeg — masinalladujatel on see 2 aastat, telegrafistidel 6 kuud, klahvarvutusmasinate operaatoritel 2 kuud. See tõftu nõuavad need erialad ühtede või teiste psüühiliste omaduste erinevat arengutaset. Eriti selgelt väljendub see üldises vaimses võimekuses. Kui masinalladuja erialal kui kõige keerukamal oli üldise vaimse võimekuse seos edukusega $r=0,72$, telegrafistidel $r=0,54$, siis klahvarvutusmasinate operaatoritel ei avalda see faktor märgatavat mõju tööalasele edukusele.

Sellel seoses avaldus klahvarvutusmasinate operaatori erialal kui kõige lihtsamal veel üks kohanemisega või õigemini kohanematuslega seotud asjaolu. Nimelt, mõned selle grupi õpilased, kes olid saanud kõige paremad tulemused üldises vaimses võimekuses, paistsid silma õppetööst nõrga osavõtu poolest ja jätsid lõpuks õpingud pooleli. Põhjuste kohta ütlesid nad, et töö on igav, kuigi algul paistis eriala huvitava. Siin leidis kinnitust ammutunud tõsiasi, et kui inimese vaimsed võimed liiga suurelt ületavad tegevuse edukaks sooritamiseks vajalikku taset, kaob huvi selle tegevuse vastu. Seega on kutsesobivuse määramisel vaja rakendada piiravaid tingimusi kahelt poolt. Valik vajalike omaduste

minimaalse arengutaseme järgi ei kutsu esile vastuväiteid. Kuid töötamine alal, kus inimese vaimsetest võimetest liiga palju jääb kasutamata, on kahjulik nii ühiskonnale kui ka inimesele endale. Tavaliselt reguleerib inimene ise taolise olukorra selliselt, et otsib ja leiab mõne muu tegevuse, mis tema võimetele paremini vastab (tööjõu voolavus!). Inertsemad aga seda ei tee. Kutse-suunitluse üks eesmärke on ka selliste juhtumite ärahoidmine — seega mitte ainult rahvamajanduse momendivajaduste ja tööga hakkamasaamise, vaid ka võimeite raiskamise aspekti arvestamine.

Niisiis võime rääkida vähemalt kolme liiki kohanemisest:

- 1) kohanemine kompenseerimisega, tegevuse struktuuri muutmiselega vastavalt olemasolevatele omadustele,
- 2) isiksuse omaduste kohanemine töö nõuetega,
- 3) kohanemine võimetele mittevastavate madalamate nõuetega.

Kui viimasel juhul peaks kohanemise lüügemä üldiselt mittevajalikuks, siis kahel esimesel juhul võimaldab see nõuotsijale sobivate elukutsete arvu tunduvalt suurendada.

Kirjandus

1. Ф. Р. Дунаевский. Проблема профессионального отбора (Выбор профессии). Харьков, 1923.
2. Е. А. Климов. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.

KUTSESOOV ON ÕPETAJA KOHANEMISE MÄÄRAVAIM TEGUR

MILLI-IRENE PEDAJAS

Eduka tegevuse kõige üldisemaks tingimuseks on isiksuse struktuuri ja kutsest tulenevate objektiivsete nõudmiste optimaalne vastavus. Mittevastavus tingib huvi vähenemist, rahulolematust töö ja kutsega, oma võimete, jõu ja energia ebaotstarbekat kasutamist. Järelkult algab edukas tegevus, mis eeldab professionaalset kohanemist, juba õigest kutsevalikust.

V. Nemtšenko nimetab professionaalset kohanemist sirgüväärt pölvkonna sotsiaalse tervise probleemiks (1, lk. 7), mille lahendamiseks on tarvis õigesti organiseerida mitmete arengutegurite mõju, nende hulgas ka kutsevalikut. Ebaõnnestunud valikul on V. Nemtšenko jt. uurimuse põhjal nii sotsiaalsed kui ka isiklikud tagajärjed, mis peamiselt avalduvad kaadri volavuses, distsipliinirikumises ja kollektiivi konfliktides. «See on noore inimese jaoks sügav moraalne trauma, mis muudab keeruliseks tema töö alguse» (1, lk. 66).

V. Nemtšenko näeb kutsevaliku suunamise ühe abinõuna noorte kutseorien-

tatsiooni parandamist üldhariduslikus koolis. Seda on kindlasti tarvis teha ka õpetajakutse teadlikuma valiku parandamiseks.

Õpetajakutse vastu huvi äratamise mõningatele võimalustele on osutanud N. Beljajeva (2, lk. 322–342). Mõtteid on avaldatud pedagoogiliste õppeasutuste kontingendi komplekteerimise kohta (3; 4). R. Hmeljuk märgib õigesti, et vaja pole värbamist, vaid valimist kõrgemasse pedagoogilisse õppeasutusse (4, lk. 3). Seoses sellega on välja töötatud ja eksperimentaalselt kontrollitud mitmeid pedagoogikutseks ettevalmistamise süsteeme (5; 4).

Kõik õpetajakutse valimisega seotud uurimused osutavad vajalikule häälestatusele. Õige kutsevalik eeldab psüühilist valmisolekut antud professionaalseks tegevuseks. R. Hmeljuk kinnitab, et psüühilisel valmisolekul on otsustav mõju ka ettevalmistuse edule. On tõenäoline, et isiksuse struktuurile (eeldused, võimed, huvid, hoiakud jms.) vastav valik võimaldab teataval määral kutserollisse sisseelamist juba professionaalse ettevalmistuse perioodil. Sel juhul õpib üliõpilane aineid mitte üldiselt, vaid perspektiiviga neid rakendada, arendab teadlikult tulevaseks kutseks vajalikke võimeid.

R. Hmeljuk mõistab psüühilise valmisolekuna püsivat huvi pedagoogilise tegevuse ja armastust laste vastu, kalduvust selleks elukutseks, kutsealast informeeritust ja mõningate hädavajalike eelduste olemasolu, mis võimaldavad arendada pedagoogilisi võimeid (4, lk. 3). Käesolevas uurimuses on psüühiline valmisolek metoodilistel kaalutlustel esitatud kitsamalt. Et uurimiskontingendi moodustasid tegevõpetajad (diplomeeritud aastatel 1967–1971),* ei ole tagantjärele võimalik mõõta nende kalduvust pedagoogiliseks tööks, kutsealast informeeritust jne. Psüühilise valmisoleku peamiste komponentidena esinevad soov saada õpetajaks, veendumus selleks kutseks vajalike võimete olemasolus ja iseisvus kutse valimisel.

* Kogumi suurus 733.

ÕPETAJAKS SAAMISE SOOV

N. Kuzmina kirjutab, et pedagoogilistesse õppeasutustesse, liiatigi ülikooli astumine ei tähenda veel soovi õpetajaks saada (6, lk. 120). Käesoleva uurimuse andmed kinnitavad, et ka tegevõpetajate hulgas on palju neid, kes ei ole soovinud õpetajaks saada (vt. tabel 1).

Tabel 1.
ÕPETAJAKS SAAMISE SOOV

Vastuste kvaliteet	% küsitletuist (N=709)
Jaatav	64,7
Eitav	28,4
Määramata	6,9

Seepärast pakub teadusele huvi, kas kutsesoovi olemasolu või selle puudumine mõjustab õpetaja hilisemat kohanemist.

Selgub, et kutsesoov mõjub kindlates valdkondades. Kutsesooviga on seotud kogu kutsealane häälestatus, samuti mõningad kutse valimisel domineerinud hoiakud (valik armastusest laste vastu, austusest õpetajatöö vastu või juhul, kui meeldivama kutse valimine ei õnnestunud). Kutsesoov seostub pedagoogilise praktika tõhususe hindamisega, kutsealase valmisolekuga, kutsekindluse ja tööalase enesetundega. Kõige tugevamad seosed on kutsesoovil teiste psüühilise valmisoleku komponentidega ($r=0,51$)*, samuti kutse valimisel domineerinud (eespool toodud) hoiakutega ($r=0,51$). Järgnevad kutsekindlus ($r=0,42$), pedagoogilise praktika tõhusus ($r=0,37$), kutsealane valmisolek ($r=0,29$) ja tööalane enesetunne ($r=0,27$). Sellest järeldub, et kutsealane häälestatus, eriti soov õpetajaks saada, mõjustab väga olulisi kutsekohanemise alasid.

Kõige silmapaistvam seos on kutsesoovi olemasolu või puudumise ja kutse

valimisega kaasneva otsustamise iseseisvuse vahel. 50,7% nendest, kes üldse ei soovinud õpetajaks saada, ei olnud õpetajakutse valimisel ise ka peamiseks otsustajaks. Seevastu otsustasid õpetajakutse valida täiesti iseseisvalt 79,1% nendest, kes kindlasti soovisid õpetajaks saada. Suur erinevus on ka kutsesoovi tugevuse ja juhusliku valiku vahel (õpetajatöö valimine sellepärast, et meeldivama kutse valimine ei õnnestunud). Valdav osa nendest (49,7%), kes peaaegu või üldse ei soovinud õpetajaks saada, tunnistavad peaaegu või täiesti ka juhuslikku valikut.

See on kompleksne küsimusterind. Õpetaja arengu teiste varasemate faktorite uurimine näitab, et siin on suur osa õppeasutusel ja valitud erialal. Teatavasti on Eesti NSV kahe kõrgema õpetajaid ettevalmistava õppeasutuse (TRÜ ja TPedI) lõpetanutel, olenevalt ettevalmistusest, rohkem või vähem võimalusi töötada ka teistel kutsealadel. Et kõrgema haridusega erialaõpetajate järele on suur nõudmine, tuleb nii mõnelgi noorel õpetajakutse valida vastu tahtmist, siis, kui selgub, et väljavaateid teise, meeldivama kutse alal töötamiseks ei ole. Sel juhul ei ole noor inimene muidugi peamiseks otsustajaks ise, vaid tal tuleb õpetajaks hakata objektiivsete vajaduste järgi.

Käsitledes pedagoogilise suunitluse kujunemise iseärasusi inimese arengu eri etappidel (6, lk. 41—62), näeb N. Kuzmina suuri võimalusi pedagoogilise suunitluse arendamiseks kõrgemas õppeasutuses. Ta ütleb, et tihti saab just pedagoogilisse teaduskonda astumise moment pöördepunktiks üliõpilase suhtumises pedagoogikutsesse. Seepärast on tähtis tunda üliõpilaste kutsevaliku lähtealuseid (kutse valimisel domineerinud hoiakuid), et nende oskusliku süvendamise või muutmise parandada pedagoogilist suunitlust. Selleks aitab N. Kuzmina arvates palju kaasa nii pedagoogilismetoodiline ja psühholoogilis-teoreetiline ettevalmistus kui ka pedagoogiline praktika.

Tähtis osa pedagoogilise suunitluse kujundamisel on kutsesoovi olemasolu

* Korrelatsioonikordaja r usaldatavuse piirid:

r	p
0,07	0,05
0,12	0,01

kõrval ka veendumusel vastavate võimete olemasolus. Kutse soov ja veendumus võimete olemasolus on omavahel tihedasti seotud ($\bar{r} = 0,44$). Erinevus on selles, et kui kutse soovist ollakse enam-vähem teadlik, siis N. Kuzmina andmetel (6, lk. 49) on neid, kes kindlalt tunnetavad vajalike võimete olemasolu, suhteliselt vähe. Suurem osa on kahtleval positsioonil. Meie andmed kinnitavad sama (vt. tabel 2).

Tabel 2.

SUHE KUTSESOOVI JA VEENDUMUSE VAHEL VAJALIKE VÕIMETE OLEMASOLUS

Indikaatorid	% küsitletuist	
	N. Kuzmina uurimus	Meie uurimus
Tahan õpetajaks saada ja olen veendunud pedagoogiliste võimete olemasolus	6,7	10,7
Tahan õpetajaks saada, kuid ei ole kindel pedagoogiliste võimete olemasolus	46,7	30,0
Ei ole kindel, kas tahan õpetajaks saada, ja ei tea, kas mul on pedagoogilisi võimeid	23,3	24,2
Ei taha õpetajaks saada ja mul ei ole ka pedagoogilisi võimeid	20,0	33,8

KUTSESOOV JA PEDAGOOGILINE PRAKTIKA

Kahtlemine kutseks vajalike võimete olemasolus on igati mõistetav, sest võimed selguvad tegevuses. Esimeseks tõsisemaks võimete prooviks on pedagoogiline praktika. Kokkupuuted erinevate õpilastega ja pedagoogilise tegevusega kogu selle mitmekesisuses võivad kas kinnitada veendumust, et elukutse valik on õige, või viia vastupidisele arvamusele. Olenevalt sellest hindab üliõpilane ka pedagoogilise praktika mõju huvi suurendamisele tulevase elukutse vastu.

Nagu juba öeldud, on pedagoogilise praktika tõhususe hindamisel tähtis osa kutse soovi tugevusel. Nii leiab 46,5% kindla kutse sooviga õpetajatest, et pedagoogiline praktika kinnitas veendumust elukutse valiku õigsuses. Ainult 1,6% nendest asub selles suhtes eitaval seisukohal. 38,1% nendest, kes üldse ei soovinud õpetajaks saada, eitab ka praktika mõju. Kuid ka pedagoogilisel praktikal võib olla omakorda mõju kutse soovi tugevdamisele või kahandamisele.

Huvi pedagoogikutse vastu kujuneb ainult süstemaatilise tegevuse tingimustes, mis võimaldab rahuldada isiksuse peamisi vajadusi eneseteostamise ja tunnustatuse järele. Tegevus peab viima positiivsete tulemusteni, olema positiivsete tundmuste allikaks (2, lk. 342). Paraku see veel nii ei ole. Praktika

Tabel 3.

HINNANGUD PEDAGOOGILISE PRAKTIKA TÕUSULE

Indikaatorid	Hinnangud absoluutarvudes gruppide kaupa*					Indeksid**
	KJ	PJ	K	PE	KE	
Pedagoogiline praktika annab kätte kõik õpetamise põhivõtted	188	285	47	178	29	0,58
Pedagoogiline praktika (nii nagu praktiseerisin mina) suurendab kutsehuvi	137	191	179	156	62	0,25
Pedagoogiline praktika kinnitas kutseveendumust	170	223	185	95	52	0,50

* Hinnangute grupid: KJ — kindlalt jaatav, PJ — peaaegu jaatav, K — kahtlev, PE — peaaegu eitav, KE — kindlalt eitav hinnang;

** Indeks (I) — hinnangumotiivi punktide arv.

korralduses on veel puudusi, mistõttu ei suurene paljude üliõpilaste kutsehuvi ega kinnistu nende kutseveendumus (vt. tabel 3).

Puudujaägid on mõlemapoolsed: nii kateedrites kui ka koolides ei osutata pedagoogilisele praktikale veel väärilist tähelepanu. Pedagoogilise praktikaga tegeleb erialakateedrites peamiselt üks inimene, metoodik, kes ei jõua kõikjale ega suuda vajalikul määral abistada. Seda kinnitab ka käesolev uurimus. Metoodikute abi pidas küllaldaseks ainult 64,1% õpetajatest. Metoodikute abi ulatusel on aga oma osa kutsehuvi suurendamisel praktika kaudu ($r=0,29$). See on igati mõistetav, sest asjatundlik nõuanne aitab kindlustada edu, edu aga omakorda suurendab kutsehuvi.

Teiselt poolt vastutavad õpetaja kutsehuvi ja -veendumuse, otseselt aga kutsekogemuste suurendamise eest täiel määral koolid, kus tulevased õpetajad praktiseerivad. Siin mõjuvad soodustavalt või pidurdavalt nii selle kooli õpetajate kutsealane häälestatus, pedagoogiline kultuur kui ka kooli materiaalne baas. Väga oluline on kogu koolikollektiivi suhtumine noorte pedagoogilise tegevusse, sest suurel määral kujundab tulevaste õpetajate pedagoogilisi veendumusi mitte üksik aineõpetaja või klassijuhataja, vaid kogu pedagoogiline atmosfäär. Kõigiti õige on I. Nikolajevi seisukoht (7, lk. 8), et spetsialistide ettevalmistuse kvaliteedi parandamisel on mõõdapääsmatuks tingimuseks kogu meetoodiliselt haritud kollektiivi aktiivne ja vastutusrikas osavõtt pedagoogilise praktika organiseerimisest ja juhtimisest. Seda suudab ainult siis, kui pedagoogilisel praktikal on koolis ettearvestatud ja eesmärgipärane koht kogu kooli kasvatustöö seisukohalt, mitte aga siis, kui üliõpilased osalevad koolitöös ainult üksikute aineõpetajate asendajatena.

Praeguse pedagoogilise praktika korralduses torkab puudusena silma, et TRÜ-l ei ole praktika baaskooli, kus üliõpilased võiksid juba varakult ja järjepidevalt pedagoogilise töö kogemusi omandada. Lühikese pideva praktikaaja jooksul koormatakse kogemusteta

noored inimesed tihti tuhandete koolitöö küsimustega üle. Nii ulatuslikuks tööks ei piisa veel teadmistest ega kogemustest, oodatud edu jääb tulemata. Huvi kutse vastu ei kannu ainult kohusetunne. Vähe on sellest, kui praktikant kogeb õpetajakutse olulist tähtsust. Ta peab kogema suurel määral ka emotsionaalset meeldivust, mis on organismi energia allikaks.

Inimesele on loomupärane, et kujutleb end tegevuses edukana, ootab sellest rahuldust. M. Koskenniemi ütleb, et õpetaja kohanemine sõltub suurel määral sellest, missugustes suhetes on tema kogemused kutseootustega (8, lk. 15). Praeguse praktikakorralduse järgi võib juhtuda, et täis entusiasmi kooli läinud praktikant tuleb tagasi pettununa, sest ta on saanud koolitööst ühekülgse ettekujutuse kui äärmiselt raskest ja vastutusrikkast elukutsest. Nii sureb mõnegi nõrgemate tahtemadustega õpetajakandidaadi kutsehuvi ja tekivad negatiivsed kutsehoiakud.

M. Rubiņštein kirjutab (9, lk. 145), et sellest, missuguse hoiakuga me teatud faktorile läheneme, sõltub, kuidas ta meile mõjub. Kahtlemata on see nii. Negatiivsete hoiakute kujunemise vältimiseks tuleks üliõpilaste praktilist ettevalmistamist korraldada nii, et see võimaldaks rohkem edu. Selleks peaks pedagoogilist praktikat alustama varem, aga vähendatud määral. Üliõpilastel peaks olema enne pidevat praktikat võimalusi oma võimeid proovida ja arendada üksikute tunnistruktuuri elementide kaupa, väiksema klassikoosseisuga, sest kogu tunni kandmiseks suure kollektiiviga puuduvad veel teadmised, võimed ja oskused. R. N. Bush ja D. W. Allen tutvustavad õpetajate ettevalmistuse süsteemi Stanfordini ülikoolis (10), kus oluline koht on spetsiaalsete tehniliste oskuste arendamisel lühendatud õppeaja (5—10 min.) ja vähendatud koosseisuga (kuni 5 õpilast). Niisuguse mikropraktika põhimõtteid rakendati kuuekümnendate aastate algul ka Tallinna Pedagoogilises Instituudis. E. Jaanvärgi—E. Koemetsa pedagoogilise praktika teooria eesmärgiks oli üliõpilase

tähelepanu keskendamise õpetamise spetsiaalsele situatsioonile, näiteks positiivse häälestuse loomisele tunni algul, efektiivsele küsimuste või tasude ja karistuste kasutamisele jne. Enne kui minnakse edasi järgmise oskuse juurde, tuleb saavutada rahuldav minimaalne oskus ühel alal. Selline eelnev järkjärguline sisseelamine soodustab üliõpilaspädevate praktikantide psühholoogilist valmisolekut pidevaks praktikaks, mis nõuab täit jõudu ja rohkesti oskusi.

KUTSESOOV JA KUTSEALANE RAHULOLU

Meie uurimus näitab, et kutsesoovi väljendav hoiak on konstantne ja mõjub tugevasti ka aktuaalse kutsetegevuse

Tabel 4.
KUTSESOOVI JA KUTSEKINDLUSE VAHELINE SUHE

Kutsekindluse struktuur	Soovis õpetajaks saada (% kutsesoovi gruppidest)		Ei soovinud õpetajaks saada	
	KJ	PJ	PE	KE
KJ	38,4	21,4	6,8	6,6
PJ	26,3	26,9	17,6	7,5
PE	11,0	15,5	20,3	22,1
KE	5,1	7,8	19,7	38,4

sfääris. Nii näiteks on kutsesoovi olemasolul või puudumisel märgatav mõju õpetaja kutsekindlusele. Mida suurem on kutsest saadav rahuldus, seda suurem on kutsealale jäämise tõenäosus ($r=0,42$) (vt. tabel 4).

Tabelist 4 selgub, et kõige kutsekindlamad on need õpetajad, kellel oli tugev kutsesoov, kõige madalam kutsekindlus aga kindlalt kutsesoovi eitanud õpetajatel ($r=0,45$).

R. Hmeljuki andmetel (4, lk. 10) oli suurem produktiivsus ja rahuldus gruppis, kuhu valiti kutsest huvitatud üliõpilased. Käesolevas uurimises tunneb kindla kutsesooviga õpetajatest oma saavutustest rõõmu 25%, ainult 2,8% leiab, et nende töös pole selliseid saavutusi, mis rõõmustaksid. Täiesti puuduva kutsesooviga õpetajatest tunneb oma saavutustest rõõmu 10,4%, niisama palju (7,8% — erinevus ei ole statistiliselt oluline) leiab, et pole millegi üle rõõmustada. Õpetajatöö ei meeldi momendil üldse mitte 3,6% kindla kutsesooviga õpetajatele, aga 26,0%-le neist, kes ei soovinud õpetajaks saada.

KUTSESOOV JA ÕPETAJA RAHULOLUPOTENTSIAAL

Kas kutsesoovi olemasolu või puudumine mõjustab ka õpetaja rahulolupotent-

Tabel 5.

SUHE KUTSESOOVI OLEMASOLU VÕI PUUDUMISE JA HINDAJATE RAHULOLU VAHEL

Üksikud karakteristikud	Kutsesoovi struktuur	% rahulolu gruppidest				
		Täiesti rahul	Peaaegu rahul	Kahtlev	Päris rahul pole	Pole üldse rahul
Täpsus	KJ	39,0	38,5	25,0	29,2	29,6
	KE	7,1	9,4	37,5	10,5	25,9
Töökus	KJ	38,5	39,6	21,4	28,0	21,1
	KE	10,7	6,5	26,2	13,9	15,8
Vastutustundlikkus	KJ	41,3	38,5	31,2	24,8	26,3
	KE	9,8	9,5	17,2	10,2	21,0
Võimekus kasvatuslike ülesannete lahendamisel	KJ	41,5	38,9	23,6	34,2	24,1
	KE	8,5	8,6	19,4	9,6	24,1
Suhtumine ühiskondlikusse töösse	KJ	38,6	38,2	33,9	29,0	27,7
	KE	9,2	8,7	15,5	9,0	21,3

siaali* kujunemist, selgitati direktorite ja inspektorite arvamuste kaudu õpetajate töö kohta. Kuigi need arvamused on subjektiivsed ja neid ei käsitata adekvaatsete hinnangutena, näitavad andmed teatavat tendentsi, mis kujuneb objektiivselt, kuna hindajad ei ole sellest üldsegi teadlikud, kas õpetajal kord oli või ei olnud soovi õpetajaks saada. Selgub, et mõningate karakteristikute puhul esinevad statistiliselt usaldatavad seosed. Need koonduvad õpetaja kutseküpsust väljendavate küsimuste ümber (vt. tabel 5).

Hindajate arvamustes ilmneb reeglipärasus, mille põhjal rahuloluindeks kahaneb seoses kutsesoovi langemise või eitamisega. Seega on alust oletada, et kindla kutsesooviga õpetajatel on rahuloluks rohkem eeldusi kui nendel, kes ei soovinud õpetajaks saada. Suurema osa nendest, kellega ollakse paljude töö näitajate osas täiesti rahul, moodustavad õpetajad, kellel oli kindel kutsesoov (vt. tabel 5 veerud ülalt alla).

Nähtusel on aga ka teine külg. Samast tabelist näeme (vt. tabel 5 read vasakult paremale), et mitmete karakteristikute puhul, nagu täpsus tööülesannete täitmisel ja suhtumine ühiskondlikusse töösse, on neid, kellega ollakse rahul ja kellega mitte, peaaegu võrdselt (prot-sentiarvud ei erine statistiliselt oluliselt). Et ka korrelatsioonikordaja on suhteliselt madal ($r_{\max} = 0,108$), võib märkida vaid teatavat tendentsi vastavasuunali-seks muutuseks. Õpetaja rahulolupotent-siaali kujunemine oleneb seega peale kutsesoovi veel paljudest teistest tegu-ritest.

KOKKUVÕTTEKS

Psüühilise valmisoleku kõik kompo-nendid on õpetaja kutsekohanemises olulise tähtsusega, ent määravamaks on siiski kutsesoov. Kutsesoovi puudumine on kohanemisel tõsiseks takistuseks, mis väljendub madalas kutsekindluses, eba-rahuldavas kutsealases enesetundes ja

kutsega seotud rahulolematuses. See-vastu soodustab kindel kutsesoov head kutsealast enesetunnet, suurendab kut-sekindlust ja võimaldab kutsega seotud rahulolu.

Kutsesoovi dünaamika uurimine 5 aasta lõikes näitab kohanemise seisuko-halt huvitavaid tendentse (vt. tabel 5). Kõige suurem ja ainukesena arvestatav muutumine on toimunud kutsesoovi KE grupis, mis on aastatega suurenenud. Samal ajal ei ole oluliselt vähenenud ükski teine kutsesoovi grupp. On täiesti loomulik, et igal aastal on teatav arv üliõpilasi, kes valivad õpetajakutse kind-la sooviga sellel alal töötada, ja on kahtlejaid, kes on soovile ligemal (PJ) või kaugemal (PE). Mõningasele reegli-pärasele langusele osutab kutsesoovi in-deks, mis püsib küll kõigi aastate jook-sul positiivne*, on aga 1967. a. võrrel-des 1971. aastaks vähenenud 0,49 võrra. See on toimunud peamiselt PJ ja PE grupis tekkinud nihete arvel.

Suuremad muutused on toimunud ise-seisvas otsustamises. Kutsevaliku iseseis-vuse indeks on aasta-aastalt kahanenud (vt. tabel 7).

Statistiliselt arvestatav iseseisva otsus-tava kaalu vähenemine on toimunud KJ grupis, oluliselt on suurenenud nende arv, kes ei olnud kutse valimisel peami-seks otsustajaks ise, KE grupis. Teistes gruppides arvestatavaid muutusi ei ole. Nende arvu vähenemine, kes kutse vali-sid täiesti iseseisvalt, ja nende arvu suurenemine, kes iseseisvust kutse vali-misel täiesti eitavad, on halb märk. See tähendab, et õpetajakutse valijaid isik-liku veendumuse põhjal jääb vähemaks.

Käesolevas uurimuses ei ole arvesta-tud võimalust, nagu oleks 1967. a. lõpe-tanute kontingent juba n.-ö. puhastu-nud. Kõik lahkumise motiivid ei pruugi olla seotud kutsesoovi ja valimise ise-seisvusega, vaid ka teiste kohanemis-teguritega. Avastatud tendentsi kaud-seks kinnituseks võib veel lugeda arve, mis näitavad, kui paljud uurimise all

* Vt. lähemalt «Советская педагогика и школа» VIII, 1973, стр. 64.

* $I_{\max} = \pm 2,00$

Tabel 6.

KUTSESOOVI DÜNAAMIKA AASTATEL 1967—1971

Aastad	% kutsesoovi gruppidest					
	KJ	PJ	K	PE	KE	I
1967	38,2	34,5	8,2	14,5	4,5	0,87
1968	42,2	28,9	6,3	17,9	4,7	0,86
1969	35,4	29,3	6,1	17,7	11,6	0,59
1970	28,8	31,4	9,0	21,2	9,6	0,48
1971	33,5	25,7	5,4	15,6	19,8	0,38

Tabel 7.

KUTSEVALIKU ISESEISVUSE DÜNAAMIKA AASTATEL 1967—1971

Aastad	% iseseisva otsustamise gruppidest					
	KJ	PJ	K	PE	KE	I
1967	65,8	18,0	1,8	11,7	2,7	1,32
1968	62,1	20,5	1,5	13,6	2,3	1,26
1969	58,6	15,8	0,6	18,4	6,6	1,01
1970	46,6	21,5	1,8	22,1	8,0	0,77
1971	48,2	17,6	4,1	15,3	14,7	0,69

olnud aastatel kooli tööle suunatud õpetajatest jätsid suunamise kohaselt tööle minemata. Eesti NSV Haridusministeeriumi kaadriosakonna andmetel on see arv protsentuaalselt oluliselt suurenenud (1967. a. 18 ehk 6,4%; 1971. a. 42 ehk 13,2%; $t = 2,82$ $p = 0,01$).

Uurimus näitab, et meie vabariigis on tarvis huvi õpetajakutse vastu tunduvalt teadlikustada ja suurendada. Selleks tuleb süvendada kutseorientatsioonitööd, muuta tõhusamaks kõrgematesse õppeasutustesse vastuvõtu- ja selektsioonisüsteem, mitmekesistada ja täiustada pedagoogilise praktika korraldust. Kõrgemad õppeasutused on kohustatud õrpijatele looma kindla kutseperspektiivi, välja arendama positiivse suhtumise õpetajatöösse kui oma tulevasesse kutseesse.

Kirjandus

1. В. С. Немченко и др. Профессиональная адаптация молодежи, МГУ, 1969.

2. Н. А. Беляева. О формировании у учащихся интереса к педагогической профессии. — Сб. «Формирование духовных потребностей школьников». Новосибирск, 1966.
3. Т. А. Каверау, И. Ш. Королева. К вопросу о комплектовании контингентов педагогических вузов. «Советская педагогика», 1968, № 10.
4. Р. И. Хмельюк. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов. Автореф. докт. дисс., Л., 1970.
5. В. Б. Успенский. Педагогические проблемы выявления и развития у старшеклассников призвания к профессии учителя. Автореф. канд. дисс., Л., 1967.
6. Н. В. Кузьмина. Очерки психологии труда учителя. ЛГУ, 1967.
7. И. С. Николаев. Содержание и методы работы директоров, учителей и классных руководителей школ со студентами-практикантами. Автореф. канд. дисс., М., 1956.
8. M. Koskeniemi. Opettajajärjestelmä alkutaival. Helsinki, 1964.
9. M. M. Рубинштейн. Проблема учителя. М.—Л., 1927.
10. R. N. Bush, D. W. Allen. Micro-teaching. Stanford, 1964.

SIDEMEID KOMSOMOLI- ORGANISATSIOONIGA OLEME ALATI VAJALIKUKS PIDANUD

ELLEN LINDSTRÖM

Tänavusel kooliaastal on toimetus korduvalt pöördunud parteisekretäride poole, et teada saada, missuguseid ülesandeid nad on andnud komsomoliorganisatsioonile, kuidas nende täitmine on kaasa aidanud viimase autoriteedi ja mõjujõu kasvule.

Mõned arvamused.

«Tihedaid sidemeid komsomoliorganisatsiooniga oleme alati väga vajalikuks pidanud. Oleneb ju komsomoliorganisatsiooni töö resultaat suurel osal sellest, milliseid ülesandeid neile täitmiseks usaldatakse, kuidas nende tegevusele tähelepanu pööratakse.

Meie komsomolipere on üldiselt teo- tahteline ja tubli ning on tulnud talle antud ülesannetega hästi toime. Suurt tähelepanu oleme pööranud sellele, et kõik planeeritud üritused saaksid tingimata ellu viidud, et need oleksid sisukad ja suudaksid kogu õpilasperet haarata.

Asjalikult juhib meie komsomolikomitee kooli klassivälist tööd, hoolitseb selle eest, et iga õpilane leiaks endale meelepärast tegevust kas aineriingides, taidluskollektiivides või spordisektsioonides. Ei unustata ka kõige tähtsat — õppimist. Sellest kõneleb kas või seegi

fakt, et meie üsna arvukast komsomolipere ei tulnud oma põhiülesande täitmisega rahuldavalt toime ainult paar õpilast.» (Aino Roosipõld, Põltsamaa keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär.)

«Parteiorganisatsioon on planeerinud komsomoliorganisatsiooniga ühiseid koosolekuid, kus vaatluse all on õppe- ja kasvatustöö komsomoligruppides.» (Zoja Samorukova, Haapsalu 1. keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär.)

«Oleme kooli komsomolikomitee tegevuse esmased juhendajad, meie soovitudest lähtuvad klassiorganisatsioonid oma plaanide koostamisel. Oma tähelepanu ja huvi orbiidis oleme hoidnud ennekõike õppe- ja kasvatustööd ning poliitilise enesetäiendamise mitmesuguseid vorme.» (Sirje Aab, Tallinna 1. keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär.)

«Mitmetest parteikoosolekutest on komsomoliaktivistid osa võtnud, aruanetega esinenud. Oleme ühiselt koolielu kitsaskohti analüüsinud, ühiselt raskustest üle saanud.» (Alma Ilison, Mõisaküla keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär.)

«Muuta komsomol õpetajate esimehkeks abiliseks võitluses kindlate ja sügavate teadmiste eest — see on parteiorganisatsiooni peamisi juhtmõtteid komsomoliorganisatsiooni suunamisel. On kujunenud tavaks korraldada parteibüroo, komsomolikomitee ja ametiühingukomitee ühiseid koosolekuid, mis on aidanud komsomoliorganisatsiooni osatähtsust õpilaskonnas tõsta.» (Niina Saks, Tallinna 33. keskkooli partei-algorganisatsiooni sekretär.)

Viimase aja uuringud ja igapäevase koolielu najal tehtud mõtteavaldused viitavad komsomoliorganisatsioonide järjest sügavamale, järjekindlamale ja plaanipärasemale tegevusele koolinoorte põhitegevuse — õppimise valdkonnas.

«Kooli komsomolielus pole vaja probleemi otsida: see on õppeedukus. Koolist saadud teadmised on ettevalmistuseks tulevase elukutse õppimisel ja ühiskondlikus tegevuses. Õppeedukus ei ole

iga õpilase isiklik asi. See on kollektiivi, komsomoliorganisatsiooni, meie kõigi hool ja mure.

Kommunistlike noorte õppeedukus on meil 97,7 protsenti, mis ei anna veel põhjust rahuloluks. Halvast edasijõudmisest jagusaamine on komsomoliorganisatsiooni ülesanne. Koosolekud, mille päevakorras on õppimine, ei tohi lõppeda lubaduste väljapressimisega, vaid konkreetse otsusega, tegevusjuhendiga, mis aitab tõesti kaasa õppeedukuse parandamisele,» rääkis Rakvere I. keskkooli komsomoliorganisatsiooni sekretär Lauri Gustavson ELKNÜ XVII kongressil.

Ta teatas, et õppesektori ettepanekul rakendatakse teisest õppeveerandist alates katseliselt arvestuste süsteemi. Kui tavaliselt vastatakse puudulikuga hinnatud osa pärast tunde, siis nüüd tuleb teha arvestus kogu teema kohta, millest puudulik saadi. Õpilane saab arvestuse plaani, milles näidatakse, mida vastamiseks omandada, et mitterahuldavat hinnat parandada.

Komsomolikomitee ise oli jõudnud järeldusele, et kindlasti annab arvestuste sooritamine ebastabiilsetele õppijatele või lausa viilijatele sügavamad teadmised kui kiirustav järelevastamine. See peaks kaasa aitama ka tööharjumuste kujundamisele, enesekasvatusele.

Teisest küljest on aga tegemist kõige otsema abiga õpetajale.

Kuna esialgsed kogemused on positiivsed, saab neist kinnitust üks koolielu kuldne reegel — millega õpilased ise toime tulevad, seda ärgu tehku õpetaja.

Õppimine pole tänapäeval enam kellegi eralõbu, vaid riikliku tähtsusega ülesanne.

Kongressi kõnetoolist ütles stuudio «Tallinnfilm» režissöör Kalju Komissarov: «Juba praegu töötavad pooled inimesed erialadel, mida meie sajandi alguses ei tundudki. Pärast Teist maailmasõda muutus haridus maakeral inimtegevuse peamiseks alaks.

Hariduse propaganda on määrava tähtsusega uue inimese kujundamisel. Päevakorral on ja päevakorrale jääb

V. I. Lenini loosung õppimisest. Ainult haritud inimene on võimeline kogu täiuses täitma neid ülesandeid, mis seisavad meie areneva ühiskonna ees. Ainult haritud inimene on võimeline orienteeruma tänapäeva maailmas. Ainult haritud inimene on võimeline jõudma kommunismi põhimõtete mõistmiseni ja nende põhimõtete järgi elamiseni.»

Olla täieõiguslik osaline kõiges, mis sinu ümber toimub, üks eelda see sügavaid teadmisi, oskusi, tööharjumust. Mida päev edasi, seda vähem tuleb harimatu või napi haridusega inimene toime ükskõik missugusel tööalal. Kesised teadmised ja piiratud huvid pole kunagi kaasa aidanud ka tõelise ühiskondliku aktiivsuse tekkele. Et inimene saaks olla aktiivne, peab tal olema mitte ainult ja mitte ennekõike seltsiv loomus ning arenenud suhtlemisoskus, mida muidugi on ka väga vaja, vaid sügavad teadmised ja avar silmaring.

Meie riigi lähemaid ülesandeid on üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine. Peale tohutute aineliste kulutuste eeldab see niisuguse üldise õhkkonna loomist, et kõik inimesed veenduksid üldise keskhariduse vajalikkuses, selle plaani realiseerimise mõödapääsmatuses.

Komsomoli osavõtt nimetatud ülitähtsa ülesande lahendamises on ennekõike võitlus püsivate ja kindlate teadmiste eest. Nimetatud töö olemust ja tähendust tuleb näha selles, et õppetöö vorme ja meetodeid kordamata äratada noortes teadmishimu ja juurdlejavaimu, luua nõudlikkuse ja tõelise vastutuse õhkkond oma töö ja kohustuste täitmise eest.

Jutuajamises ajakirja «Vozatõi» lugejatega kommenteerib ÜLKNÜ Keskkomitee sekretär Zoja Novožilova seda probleemi järgmiselt: õppetöö vastu huvi äratamise ja kohusetunde kasvatamise tähtsaim tingimus on aktiivne tegevus, mis võimaldab ennast arendada, iseiseisvust ja initsiatiivi ilmutada. Seal, kus kommunistlike noorte roll piirdub vaid mahajääjate ja halvasti edasijõudjate «läbitöötamisega», pole tõelise huvi

kasvatamine teadmiste vastu mõeldav. Me peame nõudma igalt kommunistlikult noorelt vastutustundlikku suhtumist õppetöösse. Ent nõudlikkus, mis pole kindlustatud õpilaste loomingu arendamise tingimustega ega toetu läbi-mõeldud süsteemile, on ainult tühi fraas.

Ta rõhutab, et komsomoliorganisatsiooni abi pedagoogidele võib olla üsnagi ulatuslik. On kahju, kui õpilaste tegevusraadiust kitsendatakse, kui õppetööga seotud komsomoliülesanded kannavad ainult täidesaatvat iseloomu: koolikohustuse täitmise ja edasijõudmise arvestus, ringidest osavõtu registree-rimine jms. Igapäevane elu näitab, et keskkooliõpilasele on jõukohased ka keerulisemad ja vastutusrikkamad ülesanded. Seal, kus neil lubatakse olla olümpiaadide, võistluste ja ülevaatuste korraldaja, laborant või koguni õpetaja assistent, kujuneb ka tõsisem suhtumine ja õigem arusaam võitlusest püsivate ja kindlate teadmiste eest.

Keskharidus on muutunud otse hädava-jalikuks eeltingimuseks, et ühel või teisel alal üldse kvalifitseeritud tööta-jaks saada.

ELKNÜ Keskkomitee aruandes vabariigi komsomoliorganisatsiooni XVII kongressile konstateeritakse, et kooli-komsomoli praktikasse on juurdunud kõige mitmekesisemad töövormid, aren-damaks õpilaste huvi teadmiste vastu. Loengutsükliid ja kohtumised teadlaste ning spetsialistidega, teaduse ja tehnika päevad, olümpiaadid ja võistlused pa-rima ainetundja väljaselgitamiseks, õpi-laskonverentsid — kõik on õpilaste õp-pimishuvi arendamise teenistuses. Sa-muti aine- ja huvialaringid, õppetöö eesrindlaste päevad, teaduse-, tehnika- ja loodusesõprade ning kodu-uurijate laagrid.

Ent konstateerigem sedagi, et meie vabariigi teadusasutuste osa koolide heas käekäigus on peaaegu märkamatu. Et praegusest rohkem teha annaks ja ka võimalusi oleks, on küllap vaieldamatu.

Nimetagem vaid, et paljudes paika-des on loodud kooliõpilaste teaduslik-tehnilisi ühinguid. Neist üks — Tšelja-binski koolinoorte teaduslik ühing — pälvis leninliku komsomoli preemia.

Ukraina NSV-s täidab 32 000 ekspe-ditsioonirühma teaduslike instituutide, kõrgemate koolide, asutuste, ettevõtete ja kolhooside ülesandeid. Pole kahtlust, et vahetu suhtlemine teadlaste ja spet-sialistidega aitab õpilastel paremini mõista teadmiste ühiskondlikku täht-sust.

Kongressil kõneldi sellestki, et ainu-üksi möödunud õppeaastal langes meil üldhariduslikust koolist välja 4111 õpi-last. Neist 2615 katkestas õpingud enne 8. klassi lõpetamist. Poolikut üldhari-dust peavad hiljem aitama tõsta toot-miskollektiivid, aga ei piisa iga kord nendegi agitatsioonist ja veenmisjõust. Just seetõttu nähti kooli komsomoli-komitee kesksel ülesannet individuaalse töö tõhustamises iga mahajääjaga.

Pedagoogid tundku hästi pioneeri- ja komsomolitöö sisu ning meetodikat, pi-dagu silmas, et nende eneste arvamused, suhtumised ja tõekspidamised on parim ja lähim eeskuju — loomulikult rõhutati sedagi.

Möödunud suvel saavutas Põltsamaa keskkooli koondrühm õpilaskomsomoli ülevabariigilisel kokkutulekul esikoha.

Kuidas pedagoogid seda hindavad, millel rajanevaks nii suurt võitu peavad? «Esimese koolipäeva aktusel teatas di-rektor sellest saavutusest kõigile. Eks hea meel olnud küll. Tehtud töö suu-rust rõhutasid ELKNÜ Keskkomiteelt saadud tuusikud puhkelaagrisse «Noo-rus», samuti komsomolikomitee sekre-täri Urve Kuldma preemiareis Saksa Demokraatlikku Vabariiki. Kool omalt poolt võimaldas koondrühma liikmetele ekskursiooni Leningradi,» ütles Aino Roosipõld.

«Ega meie õpilased Tuksil midagi ra-bavat teinud. Üksikute alade esikohti oli ainult kaks. Määravaks kujunes aas-tase töö kokkuvõte, mis andis rohkesti punkte. Impulsid ja erakordsed lühiaja-lised pingutused on koolitöös ka kaht-lemata olulised, aga siiski pean olulise-

maks visa, järjekindlat ja kohusetundlikku tööd,» hindas saavutatut Aino Vagur, pedagoog, kes juhendab Põltsamaa keskkoolis komsomolitööd kaheteistkümnendat aastat.

Kõige aluseks peab ta õpilaste kohusetunnet. «Nii suurt tööd ei saa teha õpetaja või komsomolikomitee sekretär üksi. Selle taga peab olema iga klassiorganisatsiooni, iga sektori, kogu koolipere huvi, kohuse- ja vastutustunne.»

Nii mõnelgi puhul olevat ta täheldanud, et komitee arutab oma probleeme küllaldase iseseisvuse, põhjalikkuse ja printsiipaalsusega. Õpetaja kohalolek ei ole õpilastele otseselt vajalik, on pigem n.-ö. moraalne tugi. Komsomolipere on väga hakkaja, valdavalt ka arenenud kohuse- ja vastutustundega, õppimishimuline.

Umbes kolmandik komitee koosolekuist on toimunud tema osavõtuta. Sekretäriaga on alati päevakorras olevad probleemid küll eelnevalt läbi arutatud.

Ainus puudus, mida pedagoogita toimuvate koosolekute puhul võib täheldada — mõne probleemi juurde jäädakse liiga kauaks.

Millega siis tegelevad Põltsamaa keskkooli komsomolikomitee sektorid tänavu?

Ideoloogiasektori kahe liikme ülesandeks on ülekoolliste viktoriinide korraldamine, lektoriumi, poliitringide ja lektorite grupi tegevuse jälgimine ja analüüs. Üks selle sektori liige tegeleb õpilaste ÜLKNÜ-sse astumise ettevalmistamisega. Kui ta kaks aastat tagasi sellesse ametisse asus, tuli õpetajal muidugi selgitada, mida komsomoli astujalt nõutakse. Edasi teeb ta oma tööd küll väga iseseisvalt. Kolmanda õppeveerandi lõpul oli Põltsamaa keskkoolis 318 kommunistlikku noort, neist 72 vastu võetud sel õppeaastal.

Ka poliitsektori ülejäänud liikmete tegevus on küllalt iseseisev: ainult nende ülesanne on lektorite töö koordineerimine, viktoriiniküsimuste koostamine ja paljundamine.

Õppesektor kogub küll mitmesuguseid andmeid õppealajuhatajalt, ent iga klassi õppetöö tulemustest saab ta ikkagi

ülevaate just sekretäride kaudu. Kokkuvõtteid teevad nad kord kuus, iga veerandi lõpul on analüüs põhjalikum ja mitmekülgsem (puudulikele ning headele ja väga headele hinnetele õppijad, alandatud käitumishindega ja hindele «eeskujulik» käitujad).

Kultuurisektori ülesannete hulka on igipõliselt kuulunud koolipidude kavade koostamine, temaatiliste õhtute korraldamine, taidlusringide töö.

Visalt, vaikselt, tasa ja targu ajab oma asju kroonikasektor. Iga kuu esimeseks päevaks peab lõppenud kuu sündmuste kohta kõik kirja pandud olema.

Kehakultuurisektori kompetentsi kuuluvad ülekoollised spordiüritused aasta ringi.

«Kaksteist aastat jälgin seda tööd. Mõnedele õpilastele pead lausa sõnad suhu panema. Ei piisa ainult sellest, kui oled probleemi läbi arutanud.

Praegune sekretär Urve Kuldma teeb komsomolitööd väga põhjalikult, rahulikult, õigel ajal ja täpselt. Ta teab, mida soovib, ja mõistab oma kohustusi. Ta oskab kollektiiviga läbi saada, leiab nii õpetajate kui ka kaastelastega ühise keele, mõistab mõlemat poolt. Väga meeldiv on niisuguseid õpilasi juhendada.

Meil on toredaid grupisekretäre: 8-b, 10-a, 11-c klassis, kõigis 9. klassides. Vaatad ja jälgid neid ning mõtled: üks on juba kaheksandas klassis täiskasvanud inimene, teine pole seda veel üheteistkümnendaski. Igal aastal, kui uus komitee ja sekretär valitakse, on külvi-päeva tunne, mõtled ja muretsed, mil-liseks saak kujuneb.

Hea, kui liidreiks valitakse kohusetundlikud õpilased. Kui kellelgi see omadus puudub, tuleb hakata kohusetunnet kasvatama.

Laiaulatuslikumad peaksid olema koolide oma komsomolilaagrid, mis õpilastele väga meeldivad. Et aga tervet algorganisatsiooni oma laagrisse viia, selleks puudub materiaalne baas.

Möödunud sügisel korraldasime aktiivilaagri õppesektori, ideoloogia- ja

kultuurisektori liikmetele ning klasside sekretäridele. Seal määrasime kindlaks aastase töö suunad. Juhendavaid õpetajaid kaasas ei olnud, iga vastutav õpilane korraldas ise kahetunnilise õppuse.

Üldse oleme püüdnud võimalikult palju õpilasi rakendada. Üldkoosolekud avab õpilane, neid juhatab õpilane. Arutletavad probleemid oleme püüdnud valida niisugused, mis mõjuksid kasvatavalt ning võimaldaksid oma tööd igaükselt vaagida.

Olen silmas pidanud seda, et kui mingist nõupidamisest või seminarist võtavad osa nii õppealajuhataja (kooli- ja klassivälise töö organisaator) kui ka komsomolisekretär, arutan kõne all olnut alati esmalt ja kõige detailsemalt just temaga. Ka klassidesse jõuab kõik komsomolitööd puudutav ikka õpilaste eneste kaudu.

Lihtne oleks võib-olla vähemalt osa tööd endal ära teha. Lihtne tööpoolest, aga küllap ka ülekohtune. Inimene, kes kooliajal ei harju ise mõtlema, ise otsustama, ise tegutsema, jääb neist omadustest ka edaspidi ilma.

Igal aastal varume aruande- ja valimiskoosolekuks 60—80 nartsissiõit, millega kõige agaramaid komsomolitöö tegijaid meeles peame. Alati tunneme, et lilli on vähe. Inimesi, kelle töö seda väikest meeldetuletust väärriks, on rohkem.

Alati sirvin enne komsomolidokumentide arhiivi andmist neid aastate kaupa. Ääretult soe tunne tekib. Iga dokumendi, iga nime taga on inimene, kes oma kooli ja oma organisatsiooni hea nime eest on alati jõudumööda väljas olnud,» arutles Aino Vagur.

Jälle mõtled, et enamik õpilasi tegutseb vastavalt sellele, missuguseid ülesandeid neile antakse, kuivõrd neid kohustatakse ja kuivõrd usaldatakse.

Õpilaskomsomol moodustab 42,6 protsenti meie vabariigi kommunistlike noorte üldarvust. Järelikult sõltub õpilaskomsomoli teadmistest, oskustest ja tahtest väga suurel määral see iseloomustus, mida on võimalik anda sellealiste inimeste kohta üldse.

KABINETI- SÜSTEEM KOOLIS

**ELVI KAISMA,
VABARIIKLIKU ÕPETAJATE TÄIENDUS-
INSTITUUDI KABINETIJUHATAJA**

NLKP XXIV kongress andis nõukogude koolile tähtsad ülesanded, millest on peamine ja otsustav üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine.

NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu on välja töötanud vastavasuunalised abinõud ja valgustanud neid mitmes põhjanevas dokumendis. Konkreetseteks ülesanneteks on lõpetada üleminek uutele programmidele ja õpikutele, valmistada nende alusel vajalikud õppe-metoodiliste vahendite komplektid, sisustada kõigis keskkoolides ja võimaluste piires 8-klassilistes koolides vajalik arv õppekabinette, efektiivsemalt kasutada tehnilisi õppevahendeid, kino, raadiot ja televisiooni, järjekindlalt täiustada ja mitmekesistada õpetamise meetodeid.

Uued õppeplaaniid ja programmid kutsuvad ellu ka uued õpetamise vahendid. Õpetaja ei saa enam piirduda töövõtetega, mis on kohased teadmiste mehaaniliseks meeldejätmiseks õpilase poolt. Õpetamise protsessis pööratakse rohkem tähelepanu iseseisva töö harjumuste kujundamisele, õpilaste mõt-

lemisprotsessi ja tahte, aktiivsuse, õppematerjalile iseseisva ja loominguilise lähene-mise arendamisele. Selletõttu kasvab praktiliste ja laboratoorse teööde, katsete ja seminaride osatähtsus, rohkem vajatakse audiovisuaalseid vahendeid. Parimaid tingimusi õppe- ja kasvatusöö tääustamiseks ja tehniliste õppevahendite kasutamiseks saab luua vajalikult sisustatud õppekabinettides. Kabinetisüsteem

■ võimaldab enam-vähem täielikult realiseerida pedagoogika, psühholoogia, koolihügieeni, ergonomika, töö teadusliku organiseerimise, ohutustehnika ja õppeprotsessi organiseerimise ökonoomika nõudeid;

■ loob reaalsed tingimused õpetamise efektiivsete meetodite ja võtete kasutamiseks õpetaja poolt. Kabinettides luuakse optimaalsed tingimused näitlike vahendite ja õppesisustuse kasutamiseks. Kogu tunniks vajaliku sisustuse olemasolu õpilaste töökoh-tadel annab õpetajale võimaluse kasutada õppevahendeid kompleksis, mitmesugustes kombinatsioonides, mis omakorda tõstab õpilaste huvi ja kindlustab õppetöö taseme tõusu;

■ tõstab õpetaja töö efektiivsust, tihendab tema tööpäeva, hoiab kokku aega tunniks ettevalmistamisel ja tunnis;

■ loob head võimalused klassiväliseks tööks;

■ annab ökonoomilise efekti: õpperuume ja õppevahendeid kasutatakse ratsionaalse-malt, luuakse võimalusi paremini kujundada õpperuumide interjäär vastavalt õppeainete spetsiifikale.

Need eelised tulevad esile aga ainult siis, kui kabinetisüsteemis töö korraldamisel on arvestatud järgmisi nõudeid:

■ õppekabineti peamiseks sisuks peavad saama õppe-metoodiliste vahendite komplektid;

■ õppevahendite ja -sisustuse paigutus ja hoidmine kabinetis peab kindlustama nende säilimise ja kerge kasutatavuse;

■ kabineti sisustus ja selle ekspluateerimine peab kindlustama laste tervise ja elu kaitse, ohutustehnika ja tuleõrje eeskirjade tingimatu täitmise;

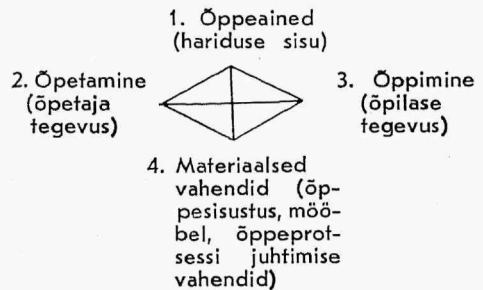
■ kabineti vormistus ja sisustuse paigutus peavad vastama olme- ja tehnilise esteetika nõuetele.

Ei tohi unustada, et üleminek kabinetisüsteemile pole eesmärk omaette, vaid tingimus kogu õppe- ja kasvatusprotsessi efektiivsuse tõstmiseks.

Kabinetisüsteemile ülemineku praktika on kindlaks määratud ka ainekabineti funktsioonid ja olemuse. Ainekabinet on kooli õppeallüksus, mis on varustatud teatud aine näitlike vahendite, õppesisustuse ja vastava mööbliga. Kabinetis toimub õppe- ja kasvatusöö niihästi kohustusliku programmi järgi kui ka fakultatiivkursusena, samuti ainealane klassiväliline töö, kusjuures kasutatakse mitmesuguseid aktiivseid meetodeid ja tehnilisi vahendeid. Õppekabinet on vastava aine propageerimise keskus koolis. Ühtlasi on kabinet õpetaja metoodilise ja ainealase kvalifikatsiooni tõstmise koht; seal töötab vastava aine metoodikakomisjon.

Sellest õppekabineti määratlusest järeldub, et kabinetid saavad tekkida, tegutseda ja arened vastava mööbli, õppesisustuse ja abivahendite olemasolu korral.

Õppeprotsess tekib, eksisteerib ja areneb ainult siis, kui üksteist vastastikku mõjutavad ja muutuvad neli järgmist nähtust:



Kui esimesele kolmele nähtusele on didaktika ja metoodika pööranud suurt tähelepanu, siis neljas nähtus sageli unustatakse või antakse sellele vananenud, oma aja äraelanud tähendus. Õpetamise materiaalsed vahendid on lakanud olemast aine suulise esitamise abivahendid, need peavad saama õpilastele teadmiste allikaks, teaduse meetodite valdamise vahenditeks, õpilaste tunnetusliku tegevuse juhtimise vahenditeks õpetaja poolt, need on vajalikud õppeprotsessi kulgemiseks tervikuna.

Kui analüüsida õpetaja juhivat õpilase tunnetuslikku ja praktilist tegevust õppeprotsessis, toimub üleminek mitteteadmiselt teadmisele peamiselt kolmel järgmisel teel:

1) välismaailma esemete ja nähtuste tajumiselt ja vaatluselt ning nende praktilise mõju avaldamiselt,

2) objektiivse tege-
likkuse esemete ja nähtuste ruumiliste ja tasapinnaliste kujutuste ja häälikuliste kujundite tajumiselt ja praktiliselt töölt nendega,

3) objektiivse tege-
likkuse esemete ja nähtuste loomulike ja kunstlike keelte märkide ja sõnadega kirjelduste tajumiselt ja praktiliselt töölt nendega

kujutuste moodustamisele mõtlemise, kõne ja eelneva tunnetusliku kogemuse osavõtul, taju ja kujutuste sisu mõttelisele ümbertöötamisele analüüsi ja sünteesi, abstraherimise ja üldistamise, võrdluse ja vastandamise jne. teel ja mõistete kujundamisele; terminite ja nende sisu fikseerimisele märkidega loomulike ja kunstlike keelte sõnadega; teadmiste mällu kinnistamisele ja nende kasutamisele eluliselt vajalike ülesannete lahendamiseks ja uue tunnetamiseks.

Need teed kujutavad endast üldinimliku tunnetusprotsessi spetsiifiliselt pedagoogilist, loogilist ja ontogeneetilist väljendust, mille on formuleerinud V. I. Lenin: «...elavalt kaemuselt abstrakte mõtlemiseni ja sellelt praktikale...»

Õpilaste tunnetusprotsess võib alata kas tunnetuslikust tajust, abstraktest mõtlemisest või praktikast. Need momendid võivad seostuda väga mitmesugusel kujul ja mitmesuguses järjestuses. Kuid nad on õppeprotsessis tingimata olemas.

Esimene tee on realiseeritav ainult selliste õppevahendite kasutamise korral, nagu naturaalsed objektid (mineraalide kollektsioonid, herbaariumid, loomade konserveeritud preparaadid jm.), keemilised reaktiivid ja mitmesugused vahendid, mis võimaldavad kujutada loodusnähtusi ja õppida neid vahetult fundma, aga samuti ekskursioonide korraldamise korral ümbritseva looduse ja ühiskondliku elu objektide juurde.

Teine tee on realiseeritav mudelite, makettide, mulaažide, tabelite, piltide, kaartide, tele- ja raadiovastuvõtjate, audiovisuaalsete vahendite (filmide, filmifragmenti-

de, diafilmide, diapositiivide, magnetofonilintide jm.) kasutamise kaudu.

Kolmas tee on realiseeritav raamatute, brošüüride, ajakirjade, ajalehtede, jooniste, ülesannete ja harjutuste kogude, programmeeritud materjalide, iseseisva töö juhendite jne. kasutamise kaudu.

Sellest lähtudes võime ka eraldada kolme gruppi õppevahendeid.

Osa nimetatud vahendeist (filmid, diafilmid, diapositiivid, magnetofonilindid jne.) sisaldab informatsiooni varjatud kujul. Selle informatsiooni esiletoomiseks on vajalik neljas grupp — tehnilised vahendid.

On raske ülehinnata nende nelja õppevahendite grupi tähtsust. Nendeta on võimalu õppeprotsessis nüüdisaegsel tasemel. Need peavad kaasa aitama võimalikult suurema hulga teadmiste ja oskuste maksimaalselt paremale omandamisele minimaalse ajakulu, energia ja materiaalse vahenditega. Need vahendid peavad olema näitlikud, isomorfsed, lihtsad ja õpilastele kergesti tajutavad. Nende vahendite eksploateerimisel tuleb arvestada õpilaste ja õpetajate antropomeetrilisi ja psühhofüsioloogilisi iseärasusi, nende töö iseärasusi, hügieeni ja ohutustehnika nõudeid. Teiste sõnadega — susistus on vaja läbi mõelda pedagoogilise ergonoomika lähtepunktidest.

Õppesisustuse kohandatavus õpilase ja õpetaja tööle väljendub järgmiste näitajatega:

- arusaadavus,
- näitlikkus,
- isomorfsus,
- kompleksus ja kompleksne kasutamine,
- kasutamise lihtsus, mugavus ja ohutus,
- funktsioneerimise ühtlus ja kindlus,
- pealkirjade, skaalade, koodide ja sümbolite loetavus,
- profülaktilise hooldamise, defektide avastamise, likvideerimise ja kõrvaldamise lihtsus,
- vahendite kasutamise fundmaõppimise lihtsus õpilastele.

Kõiki eespool toodud nõudeid kaasaegsele õppeprotsessile ja selle teostamiseks kasutatavatele vahenditele on võimalik ääta kõige kõrgemal tasemel ainult kabinetsüsteemi korral.

Õppekabinettide loomisel tekivad ja nõuavad põhjendatud lahendamist järgmised küsimused:

■ kabinettide varustamine õppesisustusega; ■ õpetaja ja õpilaste töökohtade sisustamine ja organiseerimine;

■ õppesisustuse hoidmine ja õppeprofessisi kasutamise ettevalmistamine;

■ õppesisustuse ja õpilaste tööde eksponeerimine kabinettides nende tundmaõppimise eesmärgil;

■ õppetegevuse normaalsete tingimuste loomine kabinettides — valgustus, kütte, ventilatsioon, elektrivool ja mõningatel juhtudel gaasivarustus, veevarustus ja kanalisatsioon;

■ kabineti sisustuse paigutus ning kabinettide endi paigutus koolihoones;

■ kabinettide sisustamise ja arendamise plaani koostamine. Nende küsimuste lahendamisel tuleb rangelt arvestada pedagoogika, hügieeni, ohutustehnika, ergonomika, esteetika, ökonoomika ja TTO nõudeid.

Nimetatud nõuete täitmisel on otstarbekas arvestada kabineti tinglikke tsoone. Neid on viis.

Esimest tsooni võib nimetada valgustus-tsooniks e. -seinaks. Selleks on ruumi see sein, kus asuvad aknad. See tsoon kannab ainult üht funktsiooni — normaalse loomuliku valgustuse kindlustamine. Selle tõttu pole otstarbekas asetada valgustusseinale mingeid ekspositsioone, need pole seal ka hästi nähtavad. Nõutava loomuliku valgustuse kindlustamiseks peab akna pind olema täielikult avatud (kardinad peavad olema akna eest täielikult kõrvale lükatavad), aknaraamid peavad olema värvitud valgeks või helehalliks, neid tuleb üle värvida kord aastas. Aknaklaasid peavad olema puhtad. Puid ei tohi istutada lähemale kui 10 meetrit koolimaja seinast. Vajaliku temperatuuri-režiimi säilitamiseks ja liigse valguse vältimiseks ida-, lõuna- ja läänekaases asuvates ruumides tuleb kasutada kergeid kardinaid, mis lasuvad valgust hästi läbi. Tuleb olla ettevaatlik polüvinüülkloriidist aknakatete kasutamisel, sest materjal eraldab mürgiseid aineid, eriti päikesevalguse mõjul. Loomuliku valguse puudumise korral tuleb kasutada kunstlikku valgustust. Ehkki see ei puuduta loomuliku valgustuse tsooni, on tarvis kabinettides ka tahvlivalgustust, liiatigi on

see praegu meil kabinettides enamasti nõutavast madalam.

Teine tinglik kabineti tsoon on nn. demonstratsioonitsoon. Selle moodustab kabineti esisein koos selle ees asuva põrandapinnaga. Tsooni põhimiseks (ja ainukeseks) funktsiooniks on kindlustada õppeprotsessis kasutatavate vahendite jm. võimalikult otstarbekam ja mugavam demonstreerimine. Põhiobjektiks selles tsoonis on tahvel. Meil kasutatavad tahvlid ei vasta ei oma pinna ulatuselt ega teiste omaduste poolest õppeprotsessi tänapäevastele nõuetele. Sellepärast on vaja, et igas koolis mõeldaks tahvli kasutamise mitmekesistamise võimalustele. Tahvli pinna suurendamiseks on soovitatav tahvlid ümber ehitada nn. raamatahvliks või panna tahvli lisapinnad liikuma siinidel või rullikutel põhitahvli ette. Osa tahvli pinnast tuleks värvida valgeks, et seda vajaduse korral saaks kasutada ekraanina. Tavaliselt valmistatakse see osa tahvlit plekist, mis võimaldab selle kasutamist ka magnet-tahvlina. Väga mitmesuguseid võimalusi õppeprotsessi mitmekesistamiseks ja ratsionaalsemaks muutmiseks pakuvad klaastahvlite mitmesugused variandid. Kõige sobivamaks tahvli värviks peetakse tumerohelist. Kui kabinettis kasutatakse rippuvat ekraani, siis soovivatase see riputada lakke tahvlit veidi ettepoole. Füüsika-, keemia- ja bioloogiakabinettides tuleb tingimata kasutada kaldekraane. Tahvli ülemine serv tuleb varustada konksukestega või spetsiaalsete hoidjatega kaartide, tabelite ja piltide jaoks. Tahvli alumisele servale tuleb paigutada kriitide panipaik, leida võimalused joonestusvahendite, aplikatsioonide jm. paigutamiseks. Kabinettides, kus sagedamini kasutatakse kaarte, kuulub demonstratsioonitsooni ka kaardi alus (soovitatav, et reguleeritav) või vastav mehhanism tahvli kõrval seinal. Siia tsooni sobib paigutada ka teatmetabeleid, mida õpilastel õppeprofessisi alatasa vaja läheb (Mendelejevi tabel jt.). Ka televiisor kuulub demonstratsioonitsooni. See paigutatakse tahvli kõrvale nii, et kõigil õpilastel on võimalik saateid vabalt jälgida ja et see ei sega teiste demonstratsioonivahendite kasutamist. Üheks oluliseks selle tsooni elemendiks on õpetaja töölaud. Eri kabinettides esitatakse sellele erinevaid nõudeid, kuid ühine on see, et õpetaja

töölaud peab võimaldama ratsionaalselt paigutada tööks vajaminevaid vahendeid, sellel peab olema küllaldaselt sahtleid, kõikide mehhanismide käivitamine kabinetis peab toimuma võimalikult siit. Õpetaja töölaud ise peab olema paigutatud nii, et õpetaja saaks suurema osa ajast istuda ja et tal oleks samal ajal küllaldane ülevaade nii klassist kui ka kogu demonstratsioonitsoonist. Enamikus kabinetides soovitatakse õpetaja töölaud seetõttu paigutada poolviltu aknapoolse pingirea ette. Keemia-, bioloogia- ja füüsikalaboratuuriumides, kus kasutatakse demonstratsioonilaudu, soovitatakse üks osa lauast ehitada madalam, et õpetajal oleks selle taga mugavam istuda. Tsooni põhimõte ongi: kõik demonstreeritav olgu õpilastele hästi tajutav ja õpetaja kulutagu optimaalselt aega ning lihaseenergiat õppeprotsessi juhtimiseks.

Kolmas tsoon kabinetis on ekspositsioonitsoon. Otstarbekas on selleks kasutada külgeina ja sellega piirnevat ruumi, kuid teatud tingimustes võib selleks kasutada ka tagaseina. Ekspositsioonitsoonil kabinetis on oma kindel õppe- ja kasvatuslik funktsioon, mis meie koolides paljudel juhtudel täielikult või osaliselt täitmata jäetakse. Nimelt paigutatakse selles tsoonis alustele, stendidele või riulitele vastavalt tunnis läbi võetavale teemale neid vahendeid, pilte, raamatuid, õpilaste töid jm., mis abistavad tunnis käsitletava süvendamist ja kinnistamist, mis pakuvad lisainformatsiooni jm. Kõik selles tsoonis on vahetatav: iga uue teemaga kaasneb uus ekspositsioon. Paljudes koolides on vaadatud sellele ekspositsioonile kui kabineti kujunduslikule elemendile. Eeskätt on see siiski otseselt õppekasvatuslikke funktsioone täitev tsoon, mis peab aga olema vormistatud kõigile esteetika nõuetele vastavalt, nii, et see muutub ka kujunduslikuks elemendiks.

Neljäs tsoon kabinetis on õppevahendite paigutamise tsoon. Üldreeglina asub see kabineti tagaseinas. Sõltuvalt ruumi konstruktsioonist võib ka külgeina kasutada. Tagaseina tuleb otstarbekamaks lugeda, kuna õpilaste seljataha paigutatuna ei kutsu see õpilastes esile tarbetut tahtmatut tähelepanu. Õppevahendite paigutamiseks kasutatakse kappe ja riuleid vastavalt õppeaine spetsiifikale. Kui kabinetile lisaks on olemas veel

abiruum, siis paigutatakse enamik õppevahendeid siia kappidesse või riulitele. Üldreeglina tuleb lähtuda printsiibist: kõik vahendid olgu paigutatud käepäraselt. Kasutamise ja arvestuse hõlbustamiseks on soovitatav koostada kartoteegid. Üks kartoteek peaks olema koostatud õppevahendite liikide järgi (tabelid, kaardid, pildid) tähestikulises järjekorras, teine kartoteek peaks kajastama teemade kaupa kõiki vastavaks teemaks vajaminevaid materjale ja vahendeid, kaasa arvatud kirjandusi, andes ühtlasi koodi näol kätte ka vahendi asukoha kabinetis või abiruumis.

Viienda tsooni moodustavad õpilaste töökohad. Teaduslik lähenemine töökohale seisneb selles, et kõigepealt kuulub põhjalikule analüüsimisele töö sisu, mida antud kohal sooritatakse, kusjuures ei tohi unustada ka tehnilisi vahendeid. Seejärel võetakse arvesse antropomeetrilised ja füsioloogilised iseärasused ning ohutustehnika, hügieeni ning õpetamise meetodika nõuded. Eriti tuleb pinkide ja koolilaudade paigutamisel arvestada õpilaste kasvu. Normaalselt paigutatakse igasse kabinetis kolmes suuruses mööblit. Õpilaste kohad kabinetis peavad olema rangelt määratud, arvestades kasvu, silmade tervislikku seisukorda jm.

Kabinetide sisustamine on keerukas, tööd nõudev ja pikaajaline protsess, mida võime tinglikult etappideks jaotada.

Esimene on kollektiivi psühholoogilise ettevalmistamise etapp. Kollektiivi igale liikmele peavad selged olema need eesmärgid, mille nimel selliseid suuri ümberkorraldusi teostatakse, peavad olema selged need teed ja võimalused, mille kaudu on võimalik nende eesmärkideni jõuda.

Teisel etapil vaadatakse üle kõik kooli ruumid ja kaalutakse nende kasutamise sobivust kabinetidenä, kusjuures peetakse silmas kooli perspektiivset üleminekut tööle ühes vahetuses. Samal ajal vaadatakse üle kooli mööbel, õppe- ja abivahendid, et otsustada nende paigutamise otstarbekus vastavalt kabinetide vajadustele. Sellel etapil tuleb üksikasjalikult läbi mõelda ka kooli sisekorra eeskirjad tööks kabinetisüsteemis.

Kolmandal etapil minnakse üle kabinetisüsteemile. Mööbel ja vahendid pannakse paika, samal ajal võetakse need ka kabinetides arvele. Vastavalt olemasolevatele

vahenditele ja programmi nõuetele, võttes aluseks õppevahendite tüüpeeskirjad, koostatakse kabineti edasise täiendamise plaan, märkides ära, mida tellitakse tsentraliseeritud korras, mida valmistatakse oma jõududega. Alustatakse kartoteekide koostamist.

Neljandal etapil täiendatakse kabineti vahendeid tsentraliseeritud korras, valmistatakse näitlikke ja jaotusmaterjale, muretsetakse juurde vajalikku mööblit, ehitatakse välja õpetaja töökoht, kujundatakse interjööri jne.

Viiendal etapil toimub kabineti lõplik väljaehitamine. Kabinettide sisustamine nõuab aega ja suurt tööd. Kõigile nõuetele vastava kabineti sisustamine võtab aastaid. Sellepärast on vaja perspektiivselt ette näha kõik võimalused ja need võimalikult üksikasjalikult planeerida.

Täielik kabinetsüsteem haarab kõiki aineid, kõiki õpetajaid ja õpilasi ning seisneb järgmises.

1.—3. klasside õpilastele moodustatakse klass-kabinetid, kus õpilased ei liigu ruumist ruumi, vaid ruumid, kus need klassid töötavad, sisustatakse selles klassis vajaminevate vahenditega. Suuremates koolides sisustatakse paralleelklasside olemasolu korral täielikult esialgu üks ruum antud klassi materjalidega, ülejäänutesse paigutatakse jaotusmaterjalid jm., suuremaid vahendeid tuuakse põhiruumist.

4.—11. klassini moodustatakse ainekabinetid, õpilased liiguvad õppepäeva vältel vastavalt tunniplaanile kabinetist kabinetti. Vastavalt tundide arvule (optimaalseks tundide arvuks kabinetis loetakse 30 tundi) luuakse iga aine jaoks üks või mitu kabinetti. Mitme kabineti korral tuleb lugeda ainuõigeks kabinettide moodustamist klasside kaupa. Õpilaste tervise huve silmas pidades ei tohiks ühte kabinetti kasutada rohkem kui kolme kõrvuti asetseva klassi õpilased. Põhjendus, et õpetajate kaupa moodustatud kabinettides saab õppevahendite valmistamist ja hooldamist paremini organiseerida, on küll õige, kuid esimene, mida peame sel korral arvestama, on siiski õpilaste tervis. Samast printsibiist lähtudes tuleks kaaluda, kas ei oleks otstarbekam moodustada rohkem liitkabinette. Tõsi, sellisel juhul töötab ühes kabinetis 2—3 õpetajat.

Järelemõtlematult ja ühekülgset ei saa suhtuda ka sellesse, kuhu kabinetid kooli-

majas paigutatakse. Meil on üldiselt levinud printsiip, mille järgi sama aine kabinetid paigutatakse läheslikku, kuna vahendeid on kergem vajaduse korral ühest kabinetist teise viia. Sellisel paigutusel on ka teisi eeliseid. Kuid ka siin tuleb lähtuda õpilaste huvidest. Meditsiinilised uuringud on kindlaks teinud, et õpilase puhkus vahetunnis ei alga enne, kui ta on saanud oma õppevahendid ära paigutada. Selletõttu on äärmiselt oluline, et õpilane kasutaks kabinetti kabinetti minemiseks võimalikult vähem aega. Õpilane saab kiiresti liikuda kabinetist kabinetti, kui need asuvad võimalikult läheslikku. Selletõttu on tarvis kabinetid paigutada eeskätt printsibiil, et ühe klassi kabinetid asuksid võimalikult samal korral. See tagab ka parema distsipliini vahetunnetel.

Kabinetsüsteemis töötamise kogemused näitavad, et õpetajad pole oma praktilises töös maksimaalset arvestanud neid võimalusi, mida töö ainekabinetis annab õppetöö kvaliteedi tõstmiseks, teiste sõnadega: uutes tingimustes töötatakse vanamoodi. See võib aga viia, ja on mõningatel juhtudel viinudki, järeldusele, et töö kabinetsüsteemis ei anna vajalikku efekti. Ei saa oodata, et see efekt tuleks iseenesest, ainuüksi õpilaste reisisma panekuga ühest kabinetist teise. Sellepärast on tarvis õppida töötama nendes tingimustes. Kooli juhtkonna ja metoodikakomisjonide tegevus peabki praegu olema suunatud sellele, et õpetaja oskaks kabinetis töötada maksimaalse eduga.

Lõpuks mõningatest terminoloogia küsimustest. Kuna nii kirjanduses kui ka igapäevases kõnepruugis esineb ebaühtlust, on kokku lepitud järgmises:

— aineklass ja ainekabinett on tähenduselt adekvaatsed;

— füüsika-, keemia- ja bioloogiakabinette nimetatakse nende erilise sisustuse ja seal tehtava töö laadi tõttu laboratooriumideks;

— ühe või mitme kabineti või laboratooriumi juures olevat ruumi, kuhu paigutatakse enamik õppevahendeid ja kus õpetaja saab tunde ette valmistada, nimetatakse abiruumiks.

Artiklis on valgustatud ainult mõningaid kabinetsüsteemiga seotud küsimusi, ja just neid, millele pole allakirjutanu arvates alati küllaldaselt tähelepanu pööratud.

VIDEOSEADMED SUHTLEMISE UURIMISEL JA SUHTLEMISVILUMUSTE KUJUNDAMISEL

HENN MIKKIN

Möödunud aasta lõpus Moskvas toimunud rahvusvahelisel koolide sisseseade näitusel olid mitmed maad — NSV Liit, USA, Jaapan, Ungari — välja pannud portatiivsed videoseadmed.¹ Uudistajaid ja usutlejaid oli palju, aga õiget vastust küsimusele, mida koolis videomagnetofoniga peale hakata, polnud kuskilt saada. Mänguasjana (nii lastele kui ka õpetajatele) on põnevamat riista ehk raske leida, aga mänguasjaks on ta nagu kallivõitu.² Et videomagnetofoni saab

¹ Videoseadmete komplekti kuuluvad tavaliselt: 1) videomagnetofon; 2) üks või mitu telekaamerat; 3) mikseripult, mille abil valitakse mitme kaamera hulgast see, mille pilt parajasti salvestatakse; 4) videomonitor, milleks tavaliselt kasutatakse televiisorit; 5) mikrofoni.

² Maksab ligikaudu 5700 rbl.

kasutada juhtudel, kus varem aeti läbi filmimisega — peamiselt treenerite töös —, ei vaja vist pikemat selgitust.

Järgnevas heidame pilgu videomagnetofoni mõnedele uutele kasutusaladele, mille kogemustest saaks kasulikke järeldusi teha ka pedagoogilises töös. Juttu tuleb videotehnika kasutamisest suhtlemise uurimisel. Suhtlemise uurimine on sillaks, mis ühendab sellised esimesel pilgul üksteisest küllalt kaugel asuvad alad, nagu psühhoteeraapia, juhtimise uurimine, koolipedagoogika, televiisioon, teater, reklaam, teoreetiline psühholoogia, sotsioloogilise intervjuu meetodika, kutse- ja perekonnaõustamine. Kõigil neil ja lugematul hulgal teistel elualadel, kus oskus inimestega suhelda kuulub professionaalse kvalifikatsiooni hulka, võivad videoseadmed tubliks abiks olla. Üldjoontes on videoseadmete roll lihtne ja arusaadav: see pole muud kui vahend inimese välise käitumise — suhtlemisest rääkides: mitteverbaalse tegevuse — fikseerimiseks ja salvestamiseks. Salvestatud mitteverbaalset tegevust aga saab nii hoopis põhjalikumalt ja detailsemalt analüüsida, kui iial suudaksime palja silmaga. Lastes näiteks mõnesekundilist lindilõiku kümme, isegi kakskümmend korda ikka uuesti silme eest läbi joosta, hakkame seal nägema detaile ja seaduspärasusi, mille olemasolust meil varem aimugi polnud. Näiteks selgub, et kahe vaidleja žestikulatsioon ja poosis on mitmeid elemente, mis mõlemal partneril on sünkroonsed, ilma, et nad ise seda teaksid. Psühholoogias on viimastel aastatel tekkinud terve valdkond, mis selliseid seaduspärasusi avastab, analüüsib, süstematiseerib ja üldistab (1; 8). Mitteverbaalse suhtlemise laboratoorsel uurimisel hakati videoseadmeid kasutama juba kümme aastat tagasi (Argyle, Dean, Exline, Winters jt.).

Ligikaudu samal ajal algab videoseadmete kasutamine mitteverbaalse suhtlemise uurimisel ka rakenduslikel eesmärkidel, mille võtamegi nüüd lähema vaatluse alla. Senini kõige suuremat edu on saavutatud psühhoteraapias. Suhtlemise seisukohalt on siin probleemiks patsiendil normaalse kontakti taastamine sotsiaalse keskkonnaga. Selleks on patsiendil vaja taastada haiguse poolt häiritud suhtlemisvõimused, kõrvaldada normaalset suhtlemist takistavad veidrused,

taastada oskus õigesti orienteeruda situatsioonis ja iseendas — ülesanded, mis veidi vähem teraval kujul figureerivad ka kõigis teistes suhtlemise uurimise valdkondades. Teatud määral saab siin abiks olla videosalvestus.

Peaaegu ainulevinud protseduuriks on nn. vastastamine iseendaga: salvestatakse patsiendi vestlus psühhoterapeudi või kaaspatsientidega ning sealsamas, mõni minut hiljem, demonstreeritakse talle monitori ekraanil tema enda käitumist kõrvalt vaadatuna, tavaliselt koos psühhoterapeudi või instruktori kommentaaridega. Enamik autoreid on üksmeelsed selle meetodi kõrge raviefektiivsuse suhtes (3; 7). Peab aga kohe lisama, et korrektne teaduslik seletus ja kinnitus sel efektil veel puudub: see on praktikute leiutis, mitte teooriast tuletatud. Et aga ilma viimaseta on uut meetodit ikkagi riskantne propageerida, siis on viimasel ajal ilmunudki rida uurimusi, mis püüavad saadud efekti eksperimentaalselt kontrollida.

Nii selgitasid Griffith ja Hinkson (3) välja, et videotagasiside mõjutas patsientide enesehinnangut, kuid ei mõjunud peaaegu sugugi närvilisuse vähenemisele. Efekt oli selgelt märgatav vahetult pärast seanssi, oli aga kadunud kahe nädala möödudes. Seda ei pruugi sugugi imeks panna, kui arvesse võtta, et Griffithi ja Hinksoni eksperimendis oli tegemist üheainsa seansiga; kui juft on aga ravikuurist, siis ei piirduta ühe seansiga, vaid toimub regulaarne treening. Üldjoontes kinnitab Griffithi ja Hinksoni katse praktikute väidet.

Muzekari (5) esitab tervele mõistusele tuginedes hüpoteesi, et patsiendi ootamatu ja järsk vastastamine iseendaga on käitumises positiivsete nihete esilekutsumisel vähem efektiivne kui vastastamise järkjärguline sisseviimine. Viimasel juhul lastakse haigel ennast eelnevalt peeglist uurida, näidatakse talle temast varjatud kaameraga tehtud fotosid, lastakse tal magnetofonilindilt kuulata omaenda häält. Ja alles siis näidatakse videosalvestust: algul staatilisi poose ning seejärel teda elavas vestluses. Hüpotees kinnitust ei leidnud: mõlemad variandid, nii järsk kui ka järkjärguline iseendaga vastastamine andsid ühesuguselt kõrge efekti. Efekti mõõdeti, küsitledes palatipersonali spetsiaalse WBI-küsimusiku abil

haige välise käitumise kohta ning hinnati spetsiaalse meetodi abil ära nihe haige enesehinnangus adekvaatsuse poole. Mõlemad on tähtsad näitajad, millest sõltub suhtlemise edukus. Kuigi antud uuringu hüpotees ei leidnud kinnitust, kinnitavad tulemused veenvalt praktikute kogemust.

Muzekari ja Kamise (6) uurimuses püstitati probleem: kas on tähtsust sellel, et patsient näeb ekraanil just **iseennast**; võib-olla annab sama efekti kellegi teise nägemine täpselt samas situatsioonis. Võrreldes erinevaid grupe erinevates katsetingimustes, jõuti tulemustele, mille järgi video-tagasiside suurendas vastamisel iseendaga järsult grupisisese suhtlemise aktiivsust: kõnetegevuse näitaja suurenes üle kahe korra, väline tegevus aga 1,5 korda. Võõraste inimeste vaatamine lindilt analoogilises käitumissituatsioonis mingeid muutusi esile ei kutsunud. Autorid teevad järelduse, et iseendaga vastastamist video-tagasiside abil saab edukalt kasutada patsientidel nende oskuste väljaarendamiseks, mida läheb vaja terve inimesena tervete inimeste keskel elamiseks, s. t. suhtlemisvilumuste kujundamisel. Video-tagasiside aitab tunduvalt vähendada psühholoogilisi barjääre, mis takistavad suhtlemist.

Shean ja Williams (7) uurisid, kuidas aitab video-tagasiside kõrvaldada haigete käitumises veidrusi, mis takistavad neid normaalse tegevuse inimeste sekka ilmutamast.

Selgus, et enesehinnangu adekvaatsemaks muutmisel ja käitumisedefektide vähendamisel on tähtsus haige käitumise igasugusel põhjalikul analüüsimisel ja kommenteerimisel, kuid kui arst kommenteerib mitte mälu järgi, vaid koos patsiendiga vigase käitumise videosalvestust jälgides, on efekt suurem, olgugi et vahe pole kuigi suur ($P < 0,15$). Analüüsiiti just patsiendi suhtlemist teise inimesega, antud juhul psühhoterapeudiga. Selles uurimuses on aga eriti väärtuslik see, et kolme kuu möödudes oli efekt tagasiside kasutamisest ikka veel märgatav. See aitab vähendada Griffithi ja Hinksoni poolt külvatud pessimismi videotagasiside pikaajalise efekti suhtes.

Spetsiaalselt uurisid instruktori kommentaaride mõju mitteverbaalsele suhtlemisele Eisler ja Hersen (2). Katseisikuteks olid abielupaarid, kus mees oli neurootik, naine aga terve. Registreeriti ainult kaht suhtlemis-

tegevuse detaili, mille sümptomaatilises väärtuses aga kahtlusi tekkida ei tohiks: kui tihti abikaasad teineteisele otsa vaatavad ja kui tihti teineteisele naeratavad. Võrreldes erinevaid katseisikute paare erinevates katseolukordades, jõuti järeldusele, et videosalvestuse ettemängimise asjatundlik kommenteerimine instruktori poolt on mittevõrdväärne suhtlemise stimuleerimisel efektiivsem kui video-tagasiside ilma kommentaarideta. Ainult kommentaarid andsid aga suurema efekti kui videosalvestus üksi, ilma kommentaarideta. Viimane tulemus ei sobi hästi kokku Sheani ja Williamsi resultaatidega, kus just video-tagasiside andis suurema efekti. Lahkuminek põhjustab tavaliselt otsa vaatamise efekti erinevast mõõtmisest: ühel juhul loendasid varjatud vaatlejad otsavaatamisi ja naeratusi, teisel juhul mõõdeti efekti palatiõdede hinnangute põhjal haige üldseisundi kohta. Tulemused vasturääkivus on iseenesest täiesti mõistetav, sest mõõdetud efektid ei ole omavahel võrreldavad; ometi kutsuvad need üles ettevaatlikkusele suhtlemise mingi ühe külje uurimisel saadud tulemuste ülekandmisel suhtlemisele tervikuna.

Lõpuks vaatleme uuringut, kus grupiteraapia kogemusi video-tagasiside kasutamisel rakendati edukalt väljaspool meditsiini, tervetel inimestel. Kaufman ja McElhose koostasid treeninguprogrammi üliõpilaste ühise elamu kasvatajate väljakoolitamiseks, et valmistada neid ette üliõpilasgruppide mitteformaalsefektsioonideks. Tähtsat osa treeningu etendas video-tagasiside.

Kuna kõnesolev treeninguprogramm andis väga häid tulemusi suhtlemisvõimuste kujundamisel ja grupitegevuse suunamise oskuse treenimisel, siis peaks selle ka meie oludes ära proovima. Sellepärast peatume treeninguprogrammi ülesehitusel natuke lähemalt. Midagi keerulist selles ei ole, oluline on põhimõte, mitte detailid. Treeningugrupp oli 9 inimest, nende hulgas nii mehi kui ka naisi. Treening koosnes kümnest üksikseansist, mis toimusid umbes aasta vältel, neist esimesed seitse poole aasta jooksul.

I seanss. Katseisikud häälestati põhjalikult analüüsima üksteise ja iseenese käitumist suhtlemise ja grupiprotsesside efektiivsuse seisukohalt, et kujundada välja professionaalne oskus inimestega tegelemiseks.

Grupp jaotati kaheks ning kaks poolt aeti omavahel konflikt. Üks alagrupp sai ülesande alustada vaba vestlust (instruktorite juuresolekul ja kaasabil), teine alagrupp istus teises toas ja jälgis vestlejaid setsellevisiooni vahendusel. Ülesandeks oli võimalikult rangelt kritiseerida kõiki suhtlemisel ilmnevaid puudusi. Grupikaaslaste materdamisel tekkis päris tõeline võistlushaard. Seejärel võeti kogu grupp uuesti kokku ja asuti instruktorite suunamisel detailselt analüüsima igaühe käitumist vaba vestluse ajal, illustreerides kõiki väiteid videolindil abil — kogu vestlus oli salvestatud. Linti keriti edasi-tagasi, nii kuidas just parajasti vaja. Instruktori osaks oli põhiliselt kommenteerida grupi käitumist tervikuna sotsiaalpsühholoogia seisukohalt. Kogu arutus oli harvanähtavalt aktiivne. Vaatlejate alagrupp juhtis tähelepanu käitumise välistele külgedele; katsealuste alagrupp püüdis analüüsida sellega seotud subjektiivseid elamusi. Videolindile salvestati ka seansi diskussiooni-pool ning võeti vajaduse korral näiteid ka sellest.

II seanss. Alagrupid vahetasid osad ning kordus sama mis eelmisel seansil. Endine katsealuste alagrupp kasutas ohtrasti võimalust oma kriitikutele veelgi rangema kriitika kätte maksta. Alagruppidevaheline antagonism tõusis äärmuseni. Grupiliikmete emotsionaalne kaasaelamine saavutas kõrge taseme. Tänu alagruppidevahelisele vaenule saadi suhteliselt kergesti jagu suhtlemisbarjääridest. Emotsionaalsed pidurid jäid taga plaanile.

III seanss. Kogu grupp võeti kokku ja instruktorid asusid alagruppe lepitama. Tehti teatavaks, et vaen oli meelega esile kutsutud ning analüüsiti eelnevate seansside videosalvestusi uuesti just vaenu külvamise protsessi jälgimise seisukohalt. Pärast pettumuste ja solvumiste äraklaarimist hakkas grupp uuesti tervikuks kujunema. Kogu see protsess lüüsi omakorda ja seansi teisel poolel analüüsiti kõrvalseisjatena leppimise protsessi kõigis üksikasjades. Seansi lõpuks oli grupil tekkinud tugev ühtekuuluvustunne.

IV seanss. Treeniti mittevõrdväärseid suhtlemisvahendeid. Kõik osavõtjad said ülesande üksteisele selgeks teha, kuidas igaüks kellessegi suhtub, ainult — ilma sõnadeta, kasutades vaid mittevõrdväärseid suhtlemisva-

hendeid. Algul olid kõik kohmetud ja häbelikud, kuid aja jooksul hakkas see kaduma. Kujunes välja midagi suhtlemismängu taolist, nii nagu vahel lapsed mängivad rääkimiskeeluga. Tekkis omapärane mängulust, mis muutis õhkkonna vabaks ja sundimatuks. Pärast tunniajalist mängimist asuti analüüsima mängu videosalvestust. Alles siin hakkasid osavõtjad õieti esimest korda sügavamalt tunnetama oma väljendusoskuse puudulikkust. See oli mitmete külalalt intensiivse subjektiivse elamuse momentiks. Grupp tervikuna oli viitud ligikaudu samasugusesse seisundisse, mis tavaliselt on iseloomulik psühhoterapeutiliste gruppidele: oli tekkinud midagi katarsisetaolist.

V—VII seanss. Kogu grupp üheskoos valis endale tegevusplaani, enamasti vaba vestluse. Instruktor jäi tagaplaanile ja põhiliselt jälgis tegevust passiivselt. Selgus, et suurem osa ajast kulub igapäevaelu käitumise analüüsimiseks, aidati üksteisel selgusele jõuda oma suhtlemisoskuse puudustes.

VIII seanss. Arutati treeninguprogrammi ennast ning tehti ettepanekuid selle täiustamiseks. Tehti järeldusi programmi võimalikust kasust tulevase töö jaoks. Kõik osavõtjad hindasid programmi kõrgelt.

IX—X seanss. Grupp käis koos juba omaenda vabast tahtest — oli tekkinud vajadus üksteisega oma mõtteid ja tundeid jagada. Aidati üksteisel oma väljendusoskust lihvida.

Lõpptulemusena olid katsegrupis organiseerituse tase ja suhtlemise intensiivsus fundovaht kõrgemad kui tavalistes T-gruppides pärast kümnet seanssi. Grupiterapia meetodite kasutamine tervele inimeste väljaõpetamisel, videoseadmete rakendamine ning instruktorite oskuslik tegutsemine aitasid katseisikutel tunduvalt tõsta professionaalse meisterlikkuse seda külge, mis puudutab suhtlemist, eriti mitteverbaalset suhtlemist. Kuigi puuduvad andmed katseisikute edaspidise tegevuse kohta ühiselamu-kasvatajafena, ei ole nagu põhjust oletada, et treening kellelegi neist kahjuks tuli. Treeninguprogramm peitub aga oht, millele autorid Shean ja Williams ei viita. Nimelt võib saamatute instruktorite käes grupitegevus mõni teine kord kontrolli alt väljuda, subjektiivsete elamuste intensiivsus tõusta üle lubatud piiri ning viia psühhotraumadeni. Sellepärast tuleks meie oludes treeninguprog-

rammi alustada vähemalt instruktorite välja-koollitamisest.

Intensiivsetele subjektiivsetele elamustele iseendaga vastastamisel videosalvestuse kaasabil viitavad ka mitmed teised autorid (3). Küllap just seda teed pidi liikudes tuleb seletust otsida käesolevas artiklis kirjeldatud nähtustele, see aga on juba tulevaste eksperimentide valdkond. Ka on selge, et videoefekti põhjust tuleb otsida mitte videotehnikast, vaid ikkagi inimesest endast. Sellepärast ei piisa videoseadmete edukaks kasutamiseks veel tehnikat soetamisest, vaid see on alles vahend eriettevalmistuse saanud inimese — suhtlemispsühholoogi — käes ning võib võhiku käes kasu asemel kahju tuua.

Kuigi videoseadmete rakendamine suhtlemisvilumuste kujundamisel pakub esimesel pilgul ahvatlevaid võimalusi, ei maksa siit ettevaatuse mõttes siiski oodata revolutsiooni psühholoogias. Küll aga saab videotehnika abiga luua mingi lähtepunkti rakenduslikeks suhtlemise uuringuteks ning üle saada surnud punktist. Kui vanker on korra liikuma hakanud, küll siis kerkib esile ka teisi meetodeid, eeskätt muidugi nende hulgas, millega tegeleb suhtlemise teoreetiline uurimine. Lugejale ei pruugi vist hakanud ette ütlemata, kui paljudel elualadel oleks kasu kas või väikseimastki nihkest selles valdkonnas. Mis puutub pedagoogilisse töösesse, siis tuleks tähelepanelikult kaaluda võimalusi saada siit vahend, lihvima kas tulevastele õpetajatele inimeste ja eriti lastega suhtlemise oskust, sest õpetajaid on vaja rohkem, kui on sünnipärase eeldustega inimesi selleks tööks. Ülejäänud aga peavad suhtlemiskunsti lihtsalt ära õppima. Vastastamisest iseendaga võiks kasu olla argade ja kohmetute laste abistamisel, rääkimata juba kultuurse käitumise vilumuste kujundamisest kõigil tervetel lastel. On alust arvata, et praegu on just paras aeg rajada alus uurimistööle selles valdkonnas.

Kirjandus

1. M. Argyle, *Social Interaction*. London, 1969.
2. R. M. Eisler, M. Hersen, *Effects of videotape and instructional feedback on nonverbal marital interaction: An analog study*. «Behavior Therapy» 1973, 4, 4, 551—558.

3. R. D. Griffiths, J. Hinkson, Effect of videotape feedback on the self-assessments of psychiatric patients. «British Journal of Psychiatry» 1973, 123, 573, 223—224.
4. G. Kaufman, R. McElhose, Videotape feedback and group-splitting as facilitators of group process. «Psychotherapy: Theory, Research and Practice» 1973, 10, 2, 167—169.
5. L. H. Muzekari, Videotape self confrontation among chronic schizophrenics. «Journal of Clinical Psychology» 1974 (trükis).
6. L. H. Muzekari, E. Kamis, Effects of videotape feedback and modeling on the behavior of chronic schizophrenics. «Journal of Clinical Psychology» 1973, 29, 3, 313—316.
7. G. Shean, E. Y. Williams, Effects of videotape feedback on the behavior of chronic psychotic patients. «Psychotherapy: Theory, Research and Practice» 1973, 10, 2, 163—166.
8. Я. Вальсинер, Х. Миккин. Невербальные средства общения (обзор экспериментальных исследований за рубежом). «Tõid psühholoogia alalt» III. TRÜ Toimetised. 1974 (trükis).

INDIVIDUALISEERITUD TÖÖ KUNSTILISE KASVATUSE TUNDIDES

ALEKSANDER RIDALI

Kaasaegses pedagoogikas pööratakse järjest rohkem tähelepanu õppetöö individualiseerimisele. Niihästi meie kui ka välismaa pedagoogid ja psühholoogid on korraldanud arvukaid katseid ja näidanud, kuivõrd iga õpilane erineb teisest oma huvide, võimete, andekuse ja omandamise kiiruse poolest. Edukaks õppetööks on vaja õpilastele individuaalselt läheneda, tundma õppida nende iseärasusi ja hästi organiseerida individualiseeritud tööd.

Kunstilise kasvatuse õpetajatele ei ole individualiseerimise probleem tundmata, sest kunstialastes õppeasutustes ja eriklassides on individualiseeritud töö esikohal ja selle eelised ei vaja tõestamist. Aga selleks, et teadlikult korraldada tööd favalistes klassides ja paremini ka eriklassides, on vaja tundma õppida üldpedagoogilisi lähtekohti ja üldistada seniseid kunstialaseid töökogemusi.

Meie nõukogude pedagoogid näevad individualiseerimise põhiülesannet selles, et õpilaste vaimseid erinevusi arvestades oleks võimalik nende võimeid ja oskusi maksimaalselt arendada. Mahajäämuse vähenda-

miseks on vaja perioodilist kordamist ja erinevate võimetega õpilastele erineva raskusega ülesannete andmist.

Nõukogude pedagoog A. Konev soovitab mõistlikult seostada frontaalsed, grupilised ja individuaalsed töövormid, arvestades seda, et lapsed on saanud kooliks erineva ettevalmistuse, ühed lasteaia, teised kodus.¹ Ühtedel on tugevam sõnaline, teistel esemeline mälu. Ühed taipavad kiiresti, teised aeglaselt.

Tšehhi pedagoog O. Chlup soovitab individuaalset lähenemist õpilastele kõigis õppeainetes: «...kui õpilased hakkavad töötama igas õppeaines vastavalt oma individuaalsetele iseärasustele tempo, arutluste, mälu, kujutluste ja teiste funktsioonide suhtes, kindlustame edu nende õppimises»².

Individualiseeritud töö organiseerimisel on meie vabariigis esinenud kaks vormi: 1) heterogeensed klassid — tavalised klassid, kus ülesandeid varieeritakse sõltuvalt õpilaste võimetest, oskustest ja teadmistest; 2) homogeensed klassid — moodustatud huvide, oskuste, teadmiste ja võimete poolest üksteisega enam-vähem sarnastest õpilastest.

Tavalises nn. heterogeenses klassis soovitab I. Unt individualiseerimist teostada järgmiselt. 1. Sama ülesande erinev instruerimine: tugevamatele antakse ainult üldisi juhendeid, nõrgematele üksikasjalikke. Iseisivas töös eeldab see erinevate instruksioonide andmist rühmiti. 2. Erineva raskusastmega ülesannete andmine rühmiti³. Esitatud kahte tööviisi on edukalt rakendatud tavalise klassi kunstilise kasvatuse tundides, eriti temaatilise ja dekoratiivse kompositsiooni loominguilises osas.

Homogeensete klasside hulka kuuluvad meil eriklassid (kujutav kunst, tarbekunst,

muusika, matemaatika-füüsika, keemia, eesti keel ja kirjandus, vene keel ja kirjandus, võõrkeel, loodusteadus jt.). Homogeensete klasside õigeaegse moodustamise kohta kirjutab E. Hiie: «Pedagoogika ja psühholoogia hoiatavad meid ühelt poolt liiga varase diferentseerimise ja spetsialiseerimise eest, sest nii võidakse ära lõigata mitmesugused arenemisvõimalused lapsel, kelle huvid ja kalduvused kooliastumise momendiks pole ju veel välja kujunenud. Teiselt poolt on aga teada tõsiasi, et mõnedel kunstialadel ja matemaatikas ilmnevad anded suhteliselt varakult ning nõuavad seetõttu ka varasemat arendamist. Varases eas on hõlpsamini omandatavad ka võõrkeeled»⁴.

Kunstipedagoogidel on kujunenud probleemiks, kas komplekteerida kunstiklassid esimesest või kolmandast klassist alates. Esimese variandi kasuks kõneleb asjaolu, et suur osa kooliuisukuid tunneb erilist huvi joonistamise vastu. Kerge on klasse komplekteerida ja hea tööd alustada. Omaette küsimuseks jääb selekteerimise aluste õigsus, sest raske on otsustada, kui sügavad on laste anded ja võimed ning kui püsivad on nende huvid. Teise variandi kasuks kõneleb see, et kolmandast klassist alates kujuneb lastes ruumitunne, areneb tunduvalt visuaalne tajutaju ja sellega seoses ka kunstialane huvi või huvi kadumine. Seetõttu tuleks tööd alustada kolmandast klassist, kuid klasside komplekteerimine on juba hoopis raskem. Et sellele lõplikku vastust anda, vajab nimetatud probleem laiemat valgustamist ja pikemaajalist uurimist.

J. Tšarnetski on välja töötnud harjutused ja ülesannete kaardid individualiseeritud tööks tavalistes klassides.⁵ Töö organiseeritakse nii, et kõigil õpilastel, eriti nõrgematel, tekiks suurem joonistamise õppimise soov,

¹ А. Н. Конев. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения, М., «Просвещение», 1968, стр. 19.

² Отокар Хлуп. Избранные педагогические сочинения, М., «Просвещение», 1966, стр. 49.

³ I. Unt, Õppetöö individualiseerimise problemaatikast, «Nõukogude pedagoogika ja kool» I, Tartu 21.—23. märtsini 1966. a. toimunud pedagoogikaalase konverentsi materjalid. Tartu, 1966, lk. 7.

⁴ E. Hiie, Algõpetuse uuendusfoorumist ühenduses koolijõudlusega. Mõningaid koolijõudluse probleeme. Materjale õpetajate nõupidamiseks. Koostanud R. Virkus. Tallinn, 1971, lk. 93.

⁵ Я. Я. Чарнецкий. Дифференцированный подход к учащимся на занятиях по изобразительному искусству. Художественное образование в школе. Сборник научных трудов. Ленинград, 1973, стр. 178—192.

et kõik töötaksid täie jõu ja võimetega, et tõuseks kunstilise hariduse tase.

Individualiseeritud tööks olid õpilased jaotatud kolme gruppi. Esimesse kuulusid need, kellel oli kalduvusi kujutavaks tegevuseks. Õpilased töötasid keskendunult kogu tunni, nad kontrollisid iseseisvalt oma töö kvaliteeti. Nende tööd olid ilmekad, tege-lased iseloomulikud, joonistuse elemendid läbimõeldult seostatud, vormide ja värvide harmoonia lahendatud. Teise grupi moodus-tasid need, kellel veel ei olnud töövõtted omased. Töodes ei olnud loogilist konstruk-tiivsust ja ilmekust, kuid need olid korrali-kult tehtud. Kolmandas grupis olid õpilased, kes ei omanud küllaldast ettevalmistust, val-dasid halvasti joonistamise võtteid, tegid jä-medaid loogilisi, konstruktiivseid ja tehnilisi vigu.

Üks 1. klassi ülesandeid oli «Puu sügisel». Töö toimus pärast ekskursiooni. Esimese grupi lapsed võisid asuda iseseisvalt tööle, kujutada kõike, mida nad olid ekskursioonil näinud. Pilt maaliti värvilisele paberile gua-šiga ilma pliitsi eeljoonistusega. Teine grupp sai ülesande kujutada kaht puud — üks lähemal, teine kaugemal. Maaliti samuti värvilisele paberile ilma pliitsi eeljoonistusega. Kolmas grupp maalib ainult ühe puu.

Pärast seda, kui esimesel grupil oli üks puu juba maalitud, näitas õpetaja parimat tööd kogu klassile, juhtides tähelepanu tüve ja krooni vormile, lehtede ja okste iseloo-mulikule kujule ning värvusele. Töö jätkami-sel tehti parandusi ja täiendusi. 15 minutit enne tunni lõppu tehti vaheaeg. Õpetaja näitas kunstnik I. Levitani maali «Kuldne sü-gis». Pärast lühikest vaatlust ja analüüsi jät-kasid õpilased tööd.

Samal sügisel tehti ka töö kaartidega, mis olid koostatud vastavalt I-A, II-B ja III-D grupile. A — kaardil on kujutatud kask sü-gisel, joonistada kask talvel; B — kaardil on kujutatud kask sügisel, joonistada kask suvel; D — kaardil on kujutatud puu sügi-sel, joonistada puu suvel. Igas grupis kasu-tati lasteaiast saadud kogemusi.

Pärast seda, kui anti kõigile kolmele gru-pile ülesandeks joonistada pilt sügisest, ei kujutanud nad ainult «kuldset sügist», vaid ka vihmast ja pilvist sügist ning püüdsid luua oma joonistustes vastava meeleolu.

Teises klassis toimus individualiseeritud õpetus analoogiliselt esimese klassiga, kus samal ajal joonistati ja maaliti teemal «Sügis aias» või «Õpilaste sügised tööd». Esi-meses grupis tuli kujutada liikuvaid inimfi-guure, eemal asuvat koolimaja ja aeda vii-vat teed. Teises ja kolmandas grupis olid nõuded väiksemad. Kasutati õpilasi 1—2 min. jooksul mõne asendi poseerimiseks, 3. gru-pis korraliti poseerimist. Näidati kunstnike reproduktsioone, anti vajaduse korral kaarte viljapuude ja töötavate inimeste kujulistega ning juhendati õpilasi individuaalselt.

Kolmandas klassis oli teemaks «Sügis lin-nas» või «Sügis maal». Esimesel grupil tuli lisaks majadele ja esemetele kujutada inim-figuure (harjutati eelnevalt musta tušiga), teisel grupil autot või traktorit. Kolmanda grupiga tehti tööd täiesti individuaalselt (anti lisaseletusi, näidati korduvalt mudeleid, kunstnike reproduktsioone ja teiste õpilaste töid).

Mitmesuguste ülesandekaartidega, kus esi-nesid perspektiivi elemendid, arendati 3. kl. õpilastes ruumitaju.

Kirjeldatud harjutuste ja ülesandekaar-tide abil korraldatud individualiseeritud tööga töestas J. Tšarnetski, et diferentseeri-tud õppeviis aitab likvideerida mahajäämust, soodustab ja aktiveerib andekate õpilaste loomingut, aitab kujundada iseseisva töö oskusi, mis aitavad kaasa ka teiste õppeai-nete omandamisele ja on kasuks koolivälises töös. Mõned teise grupi õpilased jõudsid aasta lõpuks juba esimese grupi tasemele.

Inglismaal ja Ameerika Ühendriikides on levinud individualiseerimisviis, kus õpilased jaotatakse voorudesse (A-, B-, C- jne. voo-rud) juba esimesest klassist alates intelli-gentsuse koefitsiendi alusel. Et see lähtub intelligentsuse konstantsuse teooriast, ei peeta nõukogude pedagoogikas seda õigeks (katsetati nõukogude pedagoogikas 20-nda-fel ja 30-ndate aastate algul).⁶ Õppetöös mahajääjad viiakse järgmisel aastal madala-masse voozu. Madalamast voozust aga kõrge-masse viimist tegelikult ei toimu, sest maha-

⁶ I. Unt, Õppetöö individualiseerimise probleem. «Nõukogude Kool», 1964, nr. 6, lk. 418.

jäämus süveneb neis tingimustes järjest rohkem.⁷

USA keemiaprofessor L. C. King peab õpilaste mahajäämise põhjuseks liigset ülekoormust (õpilane puhkab ainult söögi ajal, teel kooli või koju). Ta leiab, et haridussüsteemi ülesanne on õpilasi õpetada, kuid seejuures ei saa õpetajat vastutavaks teha õpilaste ebaõnnestumiste eest. Õpilane on indiviid ja nõuab individuaalset lähenemist ja tähelepanu.⁸

Kanada pedagoogid tunnistavad õpilastele individuaalse lähenemise printsiibi tähtsust, kuid nad ei püüa kõiki õpilasi viia kõrgele tasemele (nagu seda printsiipi mõistab nõukogude pedagoogika). Koolikomisjon — direktor, õpetajad, psühholoogid — jagavad õpilased gruppidesse vastavalt võimetele ja huvidele: ühtedesse tugevamad, teistesse nõrgemad. Õppeprotsessis toimub õpilaste ümbergrupeerimine. Üks ja seesama õpilane võib kuuluda tugevamate hulka ühes õppeaines ja keskmiste või nõrgemate hulka teises õppeaines. Kool ei esita õpilastele ühtseid nõudeid, iga isiksus peab õppima oma programmi ja tempoga. Kanada alg- ja keskkoolis äratab tähelepanu tehniliste vahendite (televiisor, lindistamine, kinoaparatuur, arvutusmasinad jmt.) ulatuslik kasutamine. Klassiruumi ja auditooriumi on võimalik vajaduse korral avardada liikuvate seinte abil.⁹ See loob soodsad võimalused individualiseeritud tööks, eriti kunstilises kasvatuses. Palju oleneb aga seejuures meetoodilisest suundadest, õppe- ja kasvatus töö eesmärkidest, pedagoogi huvist, oskustest ja võimetest, mis pole alati kooskõlas vastavate võimalustega.

Jaapanis kuulub kunstiline kasvatus üldharidusliku kooli põhiainetete hulka. Kooli direktoril on kaks abi, ühele neist kuuluvad esteetilise kasvatus (kunst, disain, muusika) probleemid. Igal aastal korraldatakse mitu

ulatuslikku näitust, kus õpilaste loomingu kõrval tutvustatakse ka edukamate õpetajate töökogemusi. Suurt tähelepanu pööratakse individualiseeritud tööle, kus vastavalt õpilaste huvidele ja psüühilistele iseärasustele teostatakse: 1) individuaalse loomingu ande kujundamist; 2) disainialaste oskuste ja võimete arendamist; 3) harmooniliselt arenenud, tasakaalustatud emotsioonidega inimese kasvatamist. Igal aastal ilmuvad kõigi klasside jaoks uued kunst- ja disainialased töövihikud, mille alusel antakse õpilastele erineva raskusega ülesandeid, näiteks: otsida ja leida võimalusi lillede, puu- ja aedvilja (sidrun, punane pipar ja kapsas) uudeks kunstipäraseks kujutamiseks.

Tavaliste üldhariduslike koolide kõrval on Jaapanis mitmed erikallakuga tehasekoolid. Tulevastele tekstiilitööstele õpetatakse peamiselt dekoratiivset joonistamist ja graafikat (tekstiilitööstete mustrid, linool- ja vineerlõiked). Tulevastele keraamatööstele õpetatakse peamiselt keraamikakunsti. Voolimise õpetamine algab juba lasteaias, jätkub algkoolis ja erikallakuga keskkoolis.

Esteetilise kasvatus sümposionist osavõtjatele (Eesti NSV-st M. Bormeister) demonstreerisid 13—15-aastased poisid oma keraamikakunsti oskusi ja kogemusi. Näci voolisid savitükist üsna kiiresti kolm kunstipärast eset (fassi, kausi või vaasi). Seejuures märkis nende juhendaja: «Eesmärgiks on selgitada, kellest võib saada kunstnik-keraamik, kellest ainult keraamikatehase tööline, kes paljundab kunstniku loodud esemeid».¹⁰ Samuti näidati, kui kõrgele tasemele aitab jõuda individualiseeritud tööõpetus: 15—16-aastaste tütarlaste seast oli moodustatud eriti keerukate ja täpsete aparaatide töötlejate grupp, kes olevat selles vanuseastmes väga täpsed ja sobivat antud tööle paremini kui poisid.

Rootsis äratas tähelepanu kunstilise kasvatus avar õpperuum, mis oli ühendatud kõiki vajalikke õppevahendeid sisaldavate kabinetide ja muude kõrvalruumidega. Meie pedagoogidele (T. Lepiksaar jt.) näidatud funnis oli parajasti abstraktnine vabaloominguline ülesanne, mida juhendati peamiselt indi-

⁷ K. Saks, Ülekasvanute edasijõudmine koolis, Mõningaid koolijõudluse probleeme, Materjale õpetajate nõupidamiseks, Koostanud R. Virkus, Tallinn, 1971, lk. 57.

⁸ Teiste maade koolist ja pedagoogikast. «Nõukogude Õpetaja» 1971, nr. 42 (1435), lk. 4.

⁹ Kaks nädalat Kanada koolides. «Nõukogude Õpetaja» 1973, nr. 32 (1530).

¹⁰ M. Bormeister, Jaapani koolis. «Pioneer» 1973, nr. 11.

viduaalselt. Abstraktsionismi selgitamiseks demonstreeris õpetaja varjupilte voldilisel ekraanil, kus iga eseme kuju võis välja venitada, tundmatuseeni moonutada või osadeks katkestada. Teise tunni ülesandeks oli vabakompositsioon geomeetrilistest vormidest, mis vajas samuti individualiseeritud juhendamist. Ülesande lahendamisel soovitas õpetaja ette kujutada pilti, mis tekib pörandal siis, kui tuul paberikorvist on välja puistanud mitmesugused värvilised paberilehed. Õpilaste joonistuste tase ei olnud kahjuks kooskõlas nende suurepärase võimadustega.¹¹

Esitatud näidetega ei saa iseloomustada välismaa kunstilist kasvatust. See on väga erinev, mitte ainult ühe riigi (osariigi) või maakonna, vaid isegi ühe kooli ulatuses. Õpetamise tase on omakorda erinev vastavate vourudega klassides, kus toimub individualiseeritud töö oma programmi ja oma tempoga.

Eesti NSV-s on peamiseks individualiseeritud töö vormiks eriklassid (homogeensed klassid), mis töötavad enamasti keskkooliastmes (9.—11. kl.); kunstilise kasvatuse, muusika, võõrkeele jt. eriklassid töötavad 1.—11. klassini. Osaliselt kasutatakse selleks tööõpetuseks ja fakultatiivaineteks ettenähtud tunde, 1.—8. klassini on nädalatundide arv suurem. Mõned õppeained võetakse läbi tihendatult ja kiiremini. Eriklassid avatakse ja suletakse Eesti NSV haridusministri käskkirjaga, kui vastavad ettepanekud (haridusosakonnalt, täitevkomitee poolt kinnitatud) loetakse põhjendatuks. Eriklassi avamisel arvestatakse kvalifitseeritud kaadri ja kooli materiaalse õppebaasi olemasolu. Meie töökogemused näitavad, et neil õpilastel on paremad teadmised ka teistes ainetes, nad tunnevad aja hinda ja oskavad tööd süsteemiliselt planeerida.¹²

Käesoleval ajal (1974/75. õ.-a.) on võimalik õppida kujutavat kunsti (1.—11. kl.) Tallinna 46. keskkoolis ja tarbekunsti (1.—11. kl.) Tallinna 24. keskkoolis, kus on kvalifitseeritud õppejõudude kaader, vastavalt sisustatud klassid ja kabinetid. Peale selle on veel

kunstikallakuga koole (Tallinnas, Tartus, Pärnus jm.), kus töötavad kunstiklassid väljaspool tunde. Vanemad neist on Tallinna 7. keskkooli ja Tallinna 21. keskkooli kunstiklassid, kellel on juba märkimisväärseid tulemusi.

Viimasel ajal pööratakse tähelepanu kunstilise kasvatuse seostamisele teiste õppeainetega (tööõpetus, muusikaõpetus jt.). 1973. a. õpilastööde näitusel kõneldi kunsti- ja tööõpetuse õpetamise headest tulemustest. Positiivsete emotsioonide võimendamine ja tehniliste vahendite rakendamine on individualiseeritud töös andnud paremaid tulemusi kõigis ainetes.¹³

Kunsti- ja muusikaõpetuse seostamises on häid tulemusi saavutanud mitmed koolid (Tallinna 7. ja 21. keskkool jt.). Suured võimalused on muusika seostamisel dekoratiivse joonistamisega, kus ornamendi rütm vastab konkreetse muusikapala rütmile ja värvid helidele.¹⁴ Seda on võimalik teha nii ühtse tasemega homogeenses klassis (muusika- või kunstiklassis) kui ka tavalises heterogeenses klassis, kus antakse grupiti erineva raskusega ülesandeid.

¹³ Esimene ülevabariigiline, «Nõukogude Õpetaja» 1973, nr. 14 (1512).

¹⁴ A. Ridali, Kunstiline kasvatuse üldhariduslikus koolis (Metoodika). Dissertatsioon pedagoogikakandidaadi kraadi taotlemiseks, Tallinn, 1970, lk. 192—213.

¹¹ Aruandest Haridusministeeriumi ainekomisjonis.

¹² Õppimisest eriklassides. «Noorte Hääle», 7. aug. 1973, nr. 183 (8988).

RELATIVISTLIKUD KINEMAATILISED EFEKTID KESKKOOLI FÜÜSIKAKURSUSES

Professor PAUL KARD

Eelmistes artiklites (1; 2) näitasime, et relatiivsusteooria kaht peamist tulemust — massi sõltuvust kiirusest ning massi ja energia ekvivalentsust — on võimalik õpetada keskkoolis elementaarsel, kuid täiesti rangel alusel, tuletades ka sellekohased põhivalemid. See meetodika on rakendatav mitte ainult täppisteaduste eriklassides, vaid ka üldtüüpi koolis (7-tunnilise programmi korral). Siinkohal võtame vaatluse alla relativistlike kinemaatiliste efektide õpetamise. Need on eelkõige pikkuse lühenemise ja aja aeglustumise efektid, aga ka kiiruste liitmise valem, mis kuulub ju tõesti kinemaatika valdkonda. Artiklis (1) küll veendusime, et see valem on kergesti tuletatav relativistliku massi ja impulsi jäävuse seadustest, aga on siiski kasulik käsitleda seda ka puhtkinemaatilises vaates. Nagu alamal näeme, moodustab see koos teiste kinemaatiliste efektidega

sellise kompaktse terviku, mille taustal on võimalik tuletada kõik valemid üheainsa järjekindlalt areneva mõttekäiguga.

Alustame väikese ülevaatega senisest meetodilisest kirjandusest. On kohane jaotada kõik kirjanduses esinevad seisukohad kolme põhiliiki.

Esimesse liiki kuulub soovitus rajada õpetus Lorentzi teisendustele (3; 4). Võib nõustuda autoritega selles, et nii Lorentzi teisenduste kui ka nendest kinemaatiliste efektide tuletamine on keskkooliõpilastele jõukohane. Küsimus seisneb vaid selles, kust võtta aega kõige selle läbivõtmiseks. Sellest saavad aru muidugi ka soovitusel autorid. A. Koppel (3) suunab selle täppisteaduste eriklassidele, V. Ugarov ja B. Javorski (4) aga otsivad lisatunde mujalt, näiteks mehhaanika kordamiseks ettenähtud ajast. Ega vist tõesti ilma selliste reservideta läbi saa, aga näib, et lisaaeg kulub niigi ära. Nõustume A. Koppeliga, et eriklassides on Lorentzi teisendused koos vastavate järeldustega omal kohal, aga üldtüüpi koolide jaoks on parem otsida teisi teid.

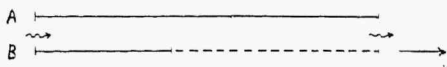
Teise liiki kuulubki püüe tuletada kinemaatiliste efektide valemid Lorentzi teisendusi kasutamata. Seda teed läheb näiteks V. Multanovski (5). Tema meetod on sama, mille leiame ka H. Öiglase populaarteaduslikust raamatust (6). Samal seisukohal on ilmselt ka venekeelse 10. klassile määratud õpiku (7) autorid, kuigi nad piirduvad ainult aja aeglustumise valemiga tuletamisega, andes pikkuse lühenemise valemiga ilma tuletamata. Mida arvata sellest seisukohast? Muidugi nõuab õpetus selle järgi vähem aega kui Lorentzi teisenduste alusel. Võib uskuda, et see mahub ettenähtud 7 tunni piiridesse. Ent kiiruste liitmise valem jääb selle meetodika puhul ikkagi tuletamata. Kõik eespool nimetatud autorid (5; 6; 7) küll annavad kiiruste liitmise valemiga, kuid ei tuleta seda. See asjaolu õigustab otsinguid täiuslikuma meetodika suunas, mis ongi käesoleva artikli eesmärgiks.

Kolmandasse liiki arvame kõik lausa vigased tööd (8; 9; 10). Nendes püütakse

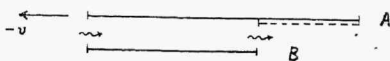
samuti tuletada kinemaatiliste efektide valemid Lorentzi teisendustest sõltumatu, kuid seda tehakse suuremas osas niivõrd vildakalt, et saadud valemil ei ole kõnesolevate efektidega midagi ühist, hoolimata välisest sarnasusest. Oleme siinkohal sunnitud rääkima nendest viigadest kahel põhjusel: esiteks selleks, et hoiatada koolides töötavaid kolleege, kellele muidu oleks vahest avaldanud sugestiivset mõju selliste artiklite suhteline rohkus ja ajakirja, kus nad ilmusid, autoriteet; teiseks seetõttu, et mainitud vigade põhiolu ilmneb eriti selgesti meie uudses meetodikas, mida selles artiklis tahame esitada.

Asumegi nüüd kinemaatiliste efektide valemite tuletamisele. Neid on neli: pikkuse lühenemise, aja aeglustumise, kiiruste liitmise valemid ja nendele liisaks üks lihtne neljas valem, mille kaudu kolm eelmist seostuvad ühte kompleksesse tervikusse.

JOONIS 1.



JOONIS 2.



Vaatleme kaht paralleelset teineteise suhtes kiirusega v liikuvat varrast A ja B . Kiirus v on varrastega samuti paralleelne. Möödugu varrastest nendega paralleelselt (näiteks vasakult paremale) liikuv valgusesignaali. Varraste pikkused valime nii, et hetkel, mil signaal jõuab varda A vasakpoolse otsa juurde, on ka varda B vasakpoolne ots sealsamas, ja hetkel, mil signaal jõuab varda A parempoolse otsa juurde, on ka varda B parempoolne ots sealsamas. Joonisel 1 näeme seda protsessi varda A paigaloleku süsteemis, joonisel 2 — varda B paigaloleku süsteemis. Valgusesignaali kujutab joonistel väike laineline nooleke,

pideva joonega on näidatud liikumatu varras ja liikuva varda asend hetkel, mil signaal on vasakpoolsete otste juures; punktiirjoon on liikuva varda parempoolse otsa liikumise aja vältel, mida signaal vajab liikumiseks vasakpoolsete otste juurest parempoolsete juurde. Tähistame varraste seisupikkused l_A ja l_B ja samade varraste pikkused kiirusel v $l_A(v)$ ja $l_B(v)$. Joonisest 1 loeme nüüd välja seose:

$$l_A = l_B(v) + (v/c)l_A, \quad (1)$$

kus parema poole teine liige tähendab punktiirjoone pikkust: l_A/c on ajavahe-mik, mis kulub valgusesignaali liikumiseks varda ühe otsa juurest teise juurde, ja vl_A/c on selle aja vältel kiirusega v liikuva varda otsapunkti poolt ära käidud tee. Samal viisil saame joonisest 2:

$$l_B = l_A(v) - (v/c)l_B. \quad (2)$$

Valemitest (1) ja (2) leiame:

$$\left. \begin{aligned} l_B(v)/l_A &= 1 - v/c, \\ l_A(v)/l_B &= 1 + v/c. \end{aligned} \right\} \quad (3)$$

Korrutades valemid (3) läbi, saame:

$$[l_A(v)/l_A] \cdot [l_B(v)/l_B] = 1 - v^2/c^2. \quad (4)$$

Siit näeme eelkõige, et liikuva varda pikkus ei saa olla võrdne paigaloleva varda pikkusega (sel juhul peaks paremal poolel seisma 1). Liikuva varda pikkus on ilmselt väiksem. Et pikkuse sõltuvus kiirusest peab olema kõigil varrastel ühesugune, järeldame valemist (4) et

$$l_A(v)/l_A = l_B(v)/l_B = \sqrt{1 - v^2/c^2}. \quad (5)$$

See on pikkuse lühenemise valem.

Sellele lisaks saame otsekohe veel ühe olulise valemi. Avaldades valemites (3) $l_B(v)$ või $l_A(v)$ vastava seisupikkuse kaudu, leiame seose l_A ja l_B vahel:

$$l_B = l_A \sqrt{\frac{1 - v/c}{1 + v/c}}. \quad (6)$$

Sellele valemile võime anda teise, samaväärse kuju. Arvestades, et valguse kiirus on mõlemas inertsiaalsüsteemis ühesugune ja tähistades

$$\left. \begin{aligned} t' &= l_A/c, \\ t'' &= l_B/c, \end{aligned} \right\}$$

leiame:

$$t'' = t' \sqrt{\frac{1 - v/c}{1 + v/c}}. \quad (7)$$

See ongi neljas valem, mida eespool

mainisime. Mis on selle mõte? t' ja t'' on valgusesignaali levimise ajad kahes inertsiaalsüsteemis, kusjuures selle ajavahemiku algus ja ots on mõlemas süsteemis ühed ja needsamad sündmused (eespool oli nendeks varraste otste valgustamine). Teiste sõnadega, t' on teatava **isotroopse intervalliga** lahutatud sündmuste vaheline ajavahemik mingis inertsiaalsüsteemis ja t'' on samade sündmuste vaheline ajavahemik teises inertsiaalsüsteemis, mis liigub esimese suhtes kiirusega v , kusjuures see kiirus on suunatud esimese sündmuse koha poolt teise sündmuse koha poole. Kui kiiruse suund on vastupidine, siis tuleb v asendada $-v$ -ga.

Jääb tuletada kiiruste liitmise valem ja aja aeglustumise valem. Mõlemad saame vahetult valemist (7). Kiiruste liitmise valemi leidmiseks olgu meil kolm inertsiaalsüsteemi: teine liigub esimese suhtes kiirusega v , kolmas teise suhtes samasuunalise kiirusega u . Kui suur on kolmanda süsteemi kiirus w esimese süsteemi suhtes? Vastuse saame valemist (7). Rakendades seda mis tahes valgusesignaali, mille levimise aeg on kolmes süsteemis vastavalt t' , t'' ja t''' , leiame:

$$\left. \begin{aligned} t''/t' &= \sqrt{\frac{1-v/c}{1+v/c}}, \\ t'''/t'' &= \sqrt{\frac{1-u/c}{1+u/c}}, \\ t'''/t' &= \sqrt{\frac{1-w/c}{1+w/c}}. \end{aligned} \right\} \quad (8)$$

Siit järgneb:

$$\frac{1-w/c}{1+w/c} = \frac{1-v/c}{1+v/c} \cdot \frac{1-u/c}{1+u/c} \quad (9)$$

Avaldades siit w , saame:

$$w = \frac{v+u}{1+vu/c^2} \quad (10)$$

See ongi kiiruste liitmise valem.

Aja aeglustumise valemi saamiseks vaatleme mingis inertsiaalsüsteemis kaht samapaikset sündmust. Samapaiksete sündmuste vahelist ajavahemikku nimetatakse omaaja vahemikuks. Olgu see τ .

Sündmusteks võivad olla valgusesignaali väljasaatmine ja tagasijõudmine (selleks peab signaal kaugusel $c\tau/2$ tagasi peegelduma). Leiame ajavahemiku t samade sündmuste vahel inertsiaalsüsteemis, mis liigub eelmise suhtes kiirusega v signaali väljasaatmise suunas. Selleks kasutame valemit (7):

$$t = (\tau/2) \sqrt{\frac{1-v/c}{1+v/c}} + (\tau/2) \sqrt{\frac{1+v/c}{1-v/c}}$$

ehk

$$t = \frac{\tau}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \quad (11)$$

See ongi aja aeglustumise valem.

Artikli viimases osas tahame lähemalt analüüsida artiklite (8; 9; 10) vigu. Peamine viga seisneb aja aeglustumise valemi vildakas tõlgendamises. G. Averjanov [10] tuletab valemi

$$t' = \frac{t_0}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \quad (12)$$

väites, et t_0 on omaaeg ja t' ajavahemik samade sündmuste vahel teises inertsiaalsüsteemis. Valem on tal tuletatud õigesti, aga viga on selles, et t_0 ei ole omaaeg. See on tal ajavahemik, mis kulub valgusesignaali levimiseks ühest punktist teise. Aga omaaeg on teatavasti samapaiksete sündmuste vaheline ajavahemik. G. Averjanovi näite puhul ei olegi mõtet rääkida omaajast, sest need sündmused ei saa üheski inertsiaalsüsteemis olla samapaiksed. Nendevaheline intervall on ju isotroopne, mitte ajasarnane. Valem (12) on seega analoogiline meie valemiga (7), kus t' ja t'' on samuti isotroopse intervalliga lahutatud sündmuste vahelised ajavahemikud kahes inertsiaalsüsteemis. Valemite (7) ja (12) erinevus on aga tingitud asjaolust, et meie eeldasime oma valemi tuletamisel valgusesignaali kiiruse ja inertsiaalsüsteemide suhtelise kiiruse samasihilisust, G. Averjanov aga võtab ühes inertsiaalsüsteemis (kus ajavahemik on t_0) valguse kiiruse risti teise inertsiaalsüsteemi kiirusega. Oleks ta valinud veel mõne erineva suuna, saaks ka valem mingi kolmanda kuju, jne. Siit nähtub jälle, et Averjanovi valemile ei saa

omistada aja aeglustumise tähendust. Mis puutub pikkuse lühenemise valemisse, siis selle tuletab G. Averjanov küll õigesti.

Täpselt samasugune viga nagu G. Averjanovil esineb aja aeglustumise valemil tuletamisel ka S. Kuznetsovil (8). Lisaks ei oska ta ka pikkuse lühenemise valemit õigesti tuletada. Ta ei märka isegi seda, et valem, mille ta saab, väljendab liikuva varda **pikenemist** võrreldes liikumatuga. Ta arutleb nõnda. Olgu varras vagunis liikumise sihispaigal. Vagunis olev reisija laseb piki varrast valgusesignaali, mõõdab aja t_1 , leiab siit varda pikkuseks

$$L_1 = ct_1 \quad (13)$$

ja teatab selle tulemuse mingil viisil raudteetammil seisvale pöörmeseadjale. Viimane mõtleb: «Ahaa, reisija mõötis aja t_1 , aga tema kell käib minu omast

$\frac{1}{\sqrt{1-v^2/c^2}}$ korda aeglasemalt.

Järelikult kestis signaali levimine minu kella järgi

$$t_2 = \frac{t_1}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \quad (14)$$

Aga valguse kiirus minu suhtes on sama. Seega on varda pikkuseks minu jaoks

$$L_2 = ct_2 = \frac{ct_1}{\sqrt{1-v^2/c^2}} = \frac{L_1}{\sqrt{1-v^2/c^2}} \quad (15)$$

Oletame korraks, et see arutlus on õige. Siis on $L_2 > L_1$, s.t. varras on pöörmeseadja suhtes pikem kui reisija suhtes. Ent S. Kuznetsov nimetab seda pikenemist lühenemiseks. Eks ole tõesti «kõik asjad maailmas relatiivsed»? Kui niiviisi saadakse aru relatiivsusteooriast isegi kõrgel meetodilisel tasemel, mida siis veel loota õpilastelt, kui nendele hakatakse pakkuma selliseid «teadmisi»?

Tegelikult on valemi (15) tuletamisviis hoopis väär. Pöörmeseadja võib küll nagu reisijagi mõõta varda pikkust valgusesignaali, aga, esiteks, vaadaku ta siis ka oma kella. Ei ole mingit vajadust määrata aega reisijalt saadud informatsiooni kaudu. Teiseks, kui oletada, et pöörmeseadjal oma kella ei ole ning ta on sunnitud reisija kella näitu

oma inertsiaalsüsteemi ümber arvutama, tuleb tal seda teha õigesti. Valem (14) selleks ei kõlba. Siin on ju meil jälle tegemist isotroopse intervalliga lahutatud sündmustega, mille puhul ei ole aja aeglustumise valemiga midagi peale hakata. Õige tulemus oleks valemi (7) alusel

$$t_2 = t_1 \sqrt{\frac{1+v/c}{1-v/c}} \quad (16)$$

(eeldades, et reisija laskis valgusesignaali piki varrast vaguni liikumise suunas). Kolmandaks, kui pöörmeseadja tahab aja t_2 järgi teada varda pikkust, tuleb tal ka selle liikumist arvestada. Varda pikkus ei ole mitte ct_2 , vaid $ct_2 - vt_2$, sest ajaga t_2 liigub eesmine ots vt_2 võrra edasi. Niisiis,

$$\begin{aligned} L_2 &= (c-v)t_2 \sqrt{\frac{1+v/c}{1-v/c}} = \\ &= ct_1 (1-v/c) \sqrt{\frac{1+v/c}{1-v/c}} = \\ &= L_1 \sqrt{1-v^2/c^2}. \end{aligned} \quad (17)$$

See ongi pikkuse lühenemise valem, tuletatud korrektselt, kuid üleliia pikalt. Omades juba aja aeglustumise valemit, oleks olnud lihtsam kasutada V. Multanovski [5] ja H. Öiglase [6] meetodit (seda järgib ka G. Averjanov).

Eelmistest autoritest erinevalt võtab A. Ivanov [9] esimesena käsile pikkuse lühenemise valemi. Selleks kasutab ta elektrodünaamilist meetodit, arvutades kahe paralleelse laetud juhtme külgetõmbejõu paigalolekus ja liikumises. Arvutus on tal õige, lõppvalem samuti, kuid tuletuskäigus vajab ta eeldust, et pikkusühiku kohta arvutatud jõud on mõlemas inertsiaalsüsteemis ühesugune. See on õige, kuid seda ei saa põhjendada üksnes viitega Galilei relatiivsuse printsiibile. Selleks peab teadma relatiivistliku jõu teisenemise üldist eeskirja. Veelgi enam: peab teadma pikkuse teisenemise eeskirja, sest kõne all on ju jõud pikkusühiku kohta. Seega peitub A. Ivanovi mõttekäigus tegelikult loogikaring. Sama tuleb ütelda ka kiiruste liitmise valemi tuletamisest Ivanovi

poolt. Ka see arvutus on tal muidu õige, ent sisaldab loogikaringi.

Aja aeglustumise valemi tuletamine on aga A. Ivanovil täiesti ekslik. Vea iseloom on sama nagu eelmistel autoritel: ta kasutab valgusesignaali, arvestamata, et signaali lähe ja saabumine on isotroopse intervalliga lahutatud sündmused, mille kohta aja aeglustumise valem ei kehti. A. Ivanov vaatleb liikumatut juhet, millele on kantud teineteisest kaugusel λ kaks märgist. Valgusesignaali levib ühest teiseni ajaga $t = \lambda/c$. See on õige. Edasi aga väidab A. Ivanov, et juhtmega paralleelselt liikuv vaatleja mõõdab signaali levimise ajana $t' = \lambda'/c$, kus $\lambda' = \lambda\sqrt{1 - v^2/c^2}$. Niiviisi saab ta seose $t' = t\sqrt{1 - v^2/c^2}$, öeldes, see olevat aja aeglustumise valem. Ei ole see aja aeglustumise valem, ei ole olemaski niisugust valemit.

Õiged seosed on $\lambda' = \lambda \sqrt{\frac{1 - v/c}{1 + v/c}}$ ning $t' = t \sqrt{\frac{1 - v/c}{1 + v/c}}$ (vt. valemid (6) ja (7)).

Lõpetuseks rõhutame, et relatiivsusteooria aluste õpetamisel keskkoolis ei tohi olla ruumi udustel järeldustel, umbkaudsetel arvamustel ega muudel taolistel «relativistlikel» imetegudel. Esmaseks nõudeks olgu täielik rangus ja mõtteselgus. Õigusega ütlevad V. Ugarov ja B. Javorski [4] A. Ivanovi artikli [9] puhul, et ühe või teise tulemuse saamine ei tohi jätta õpilastele tsirkusenumbri muljet, millest nad aru ei saa. Veel halvem, kui selliste numbritega sisendatakse väära arusaamist.

Kirjandus

1. P. Kard, Relativistliku massi valemi tuletamisest keskkooli füüsikakursuses. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 2, lk. 144.
2. P. Kard, Massi ja energia ekvivalentsuse seadus keskkooli füüsikakursuses. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 3, lk. 212.
3. A. Koppel, Relatiivsusteooria alused koolikursuses. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 6, lk. 429.
4. В. А. Угаров, Б. М. Яворский. Изложение специальной теории относительности в средней школе. «Физика в школе», 1969, № 2, стр. 65.
5. В. В. Мултановский. Преподавание темы «Основы теории относительности» в X классе. «Физика в школе», 1973, № 2, стр. 28.
6. H. Õiglane, Vestlus relatiivsusteooriast. 3. tr. Tallinn, «Valgus», 1973.
7. Г. Я. Мякишев, Б. Б. Буховцев. Физика. Учебное пособие для 10 класса средней школы. Изд. 2-е. «Просвещение», М., 1973.
8. С. И. Кузнецов. Об изучении основ теории относительности в курсе физики средней школы. «Физика в школе», 1967, № 4, стр. 68.
9. А. И. Иванов. К изучению основ теории относительности. «Физика в школе», 1967, № 5, стр. 75.
10. Г. Б. Аверьянов. Простой вывод формул замедления времени и сокращения длины в теории относительности. «Физика в школе», 1973, № 2, стр. 54.

GRAAFILISE MATERJALI KASUTAMISEST NSV LIIDU SISEVETE ÕPETAMISEL

HELVE RAIK

Käesoleva töö eesmärgiks oli selgusele jõuda, kuidas aitab diagrammide, graafikute, jooniste, skeemide ja kaartide kasutamine õpetamisel kujundada teadmisi. Esitav on analoogiline «Nõukogude Kooli» 1974. a. jaanuarinumbris avaldatud Eha Sillami artikliga «Kaardimaterjali kasutamise efektiivsus õpilaste iseseisvas töös», mis tugineb NSV Liidu merede õpetamise tulemustele. Mõlema artikli andmed on saanud tööst katsevihiikutega, mille asjaomased osad on koostanud nende hilisemad katsetajad (H. Pauts, H. Raik, E. Sillam, «NSV Liidu füüsiline geograafia» I ja II, katsetöövihik VII klassile. ENSV PTUI, Tallinn, 1970).

Tööd alustati 7. klassi geograafiaprogrammi osa «NSV Liidu siseveed» võrdlemisega 5. ja 6. klassi programmidega, selgitamaks, milliseid sisevetesse puutuvaid mõisteid ja looduses esinevaid seoseid on õpilased juba õppinud ning milliseid mõisteid on vaja esmakordselt kujundada.

Selgus, et juba õpitud mõisted on *jõgi, jõgikond, jõe lähe, jõe suue, jõgede toitumine, jõgede majanduslik kasuta-*

mine, samuti on õpitud *reljeefi ja kliima mõju vetevõrgule*. Eelnimetatud mõisted ja seosed vajavad 7. klassis süvendavat kordamist.

Jõe vooluhulk, äravool ja lang on aga mõisted, mille kujundamist tuleb alles alustada. 7. klassi geograafiakursuses tuleb omandada ka faktilised teadmised NSV Liidu jõgede, nende pikkuse ja jõgikondade pindalade kohta, võrreldes maailma suurimate jõgedega, õppida tundma jõgede toitumist ja režiimi. Programmide nõudeid ja õpikute sisu arvestades koostati ülesanded õpilaste iseseisvaks tööks, mis paigutati töövihiku kahte varianti. Töövihikute sisu, aine jaotus ja tundide arv aine omandamiseks on ühesugused, kuid materjali esituslaad ja seetõttu ka õpilaste tegevus nende kasutamisel erinevad.

Esimese töövihiku ülesanded suunavad õpilasi analüüsima tabeleid ja õpiku teksti, teine töövihik sisaldab aga ülesandeid, mis nõuavad peamiselt tööd kaartide, skeemide, jooniste ja diagrammidega.

Töövihikutes on NSV Liidu sisevete käsitlemine jaotatud järgmisteks osadeks:

- I. NSV Liit kui suurte jõgede maa.
- II. Jõgede režiim.
- III. Järved ja nende režiim.
- IV. Sisevete kaitse.

Kogu materjal on jaotatud viiele õppetunnile.

Esimeses töövihikus on NSV Liidu sisevete kohta 9 tabelit ja 1 diagramm; teises töövihikus aga 3 tabelit, 6 diagrammi, 5 joonisskeemi ja 5 kaarti. Esimeses töövihikus on kokku 40, teises 45 ülesannet.

Töövihikute struktuuri erinevuse selgitamiseks toome mõned näited. Esimeses töövihikus on NSV Liidu jõgikondade suuruse kohta ülesanded tabelis, teises aga diagrammidel. Kanalite kohta on esimeses vihikus ülesanne tabeli ja tekstina, teises aga skeemi ja lünktekstina. Esimeses töövihikus on jõgede toitumise kohta antud ülesanded tabelitena, teises aga diagrammi ja kaardina.

Töövihikut katsetasid 1970/71. õppeaastal teema «NSV Liidu siseveed» õpe-

tamisel Tartu 5. keskkooli neljas 7. klassis õpetaja E. Uri ja nende ridade autor ning Tallinna 20. keskkooli kahes 7. klassis õpetaja A. Soone. Kõik katsetajad on töötanud õpetajana üle 10 aasta. Nimetatud õpetajatel on kõrgem geograafia-alane haridus.

Esimese töövihiku järgi töötati 60 õpilasega Tartu 5. keskkoolis ja Tallinna 20. keskkoolis 34 õpilasega. Teise töövihiku järgi töötati Tartu 5. keskkoolis 61 õpilasega ning Tallinna 20. keskkoolis 35 õpilasega. Seega võttis esimese töövihiku katsetamisest osa 94 õpilast ja teise töövihiku katsetamisest 96 õpilast — kokku 190 õpilast.

Õpetajatele, kes katseklassides õpetasid, koostas autor metoodilised juhendid nii esimese kui ka teise töövihiku katsetamiseks.

Töö eesmärgiks seati järgmiste teadmiste kontrollimine:

1. Reljeefi ja vetevõrgu vahelised seosed.

(Näit. Miks Dnepri keskjooks on karestikuline?)

2. Kliima ja jõgede režiimi vahelised seosed.

(Näit. Millal on Amudarjal suurvesi? Miks? Miks Volga erinevates osades on jääkatte kestvus erinev?)

3. Arusaamad jõgede toitumisest.

(Näit. Mille pooldest erineb Amuuri toitumine Volga toitumisest? Miks Volga ja Amuur toituvad erinevalt?)

4. Vooluhulga mõiste.

(Näit. Mis on keskmine vooluhulk?)

5. Kaardilugemise oskus.

(Näit. Märgi juurde tähega t — tasan-dikujõgi, m — mäestikujõgi.)

6. Kaardi nomenklatuuri tundmine.

(Näiteks, õpilased pidid näitama kaardil NSV Liidu tähtsamate jõgede paiknemist.)

7. Faktide tundmine.

Kontrolltöö tulemusi hinnati punktisüsteemis, punkte võis saada 40. Selle alusel saadi andmed õpilaste teadmisest ja oskustest.

Saadud andmed töötasime läbi statistiliselt probleemrühmade ja üksikküsimuste järgi, võrdlesime klasside taset enne ja pärast töövihikute kasutamist

ning võrdlesime erinevate töövihikute kasutamisel saadud tulemusi.

Kontrolltöö andmete analüüs toimus järgmiselt:

1) leiti kogu töö vastuste aritmeetilised keskmised;

2) iga üksiku küsimuse kohta (esimese ja teise töövihiku alusel õpitu kohta eraldi) leiti kaalutud aritmeetiline keskmine, et võrrelda kummagi töövihiku abil omandatud teadmiste erinevusi;

3) analüüsiks grupeeriti küsimused probleemide kaupa.

Iga probleemi kohta leiti eraldi punktide hinnete kaalutud aritmeetiline keskmine, standardhälve ja kriitiline suhe.

Esimese ja teise töövihiku abil tehtud kontrolltööde tulemuste võrdlemisel selgub:

1. Kogu kontrolltöö hinnete aritmeetilised keskmised olid teise töövihiku kasuks. Esimese töövihiku puhul oli hinnete kaalutud aritmeetiline keskmine 27,5 punkti, teise töövihiku puhul aga 29,1 punkti. Kokku oli võimalik saada 40 punkti.

Standardhälbe leidmisel aga selgus, et õpilaste hindepunktide kõrvalekalle keskmisest on suur, mis näitab, et teadmiste tase ei ole ühtlane. Statistikaeaduses taolisel puhul rakendatav näitaja — kriitiline suhe — oli alla 2, mida loetakse madalaks. Seetõttu tuleb teha järeldus, et kogu töö kui terviku ulatuses on esimese ja teise vihiku alusel tehtud tööde tulemuste vahe 1,6 punkti liiga väike, et kindlalt kõnelda II variandi paremusest.

Asjasse selguse toomiseks võrreldi järgnevalt tulemusi üksikute küsimuste ja küsimustegruppide (probleemide) kaupa.

2. Iga küsimuse kohta (eraldi esimese ja teise töövihiku järgi töötanud õpilastele) leitud aritmeetiline keskmine näitas, et enamikul juhtudel olid paremad tulemused teise töövihikuga töötanud õpilastel. Vastupidine oli tulemus 6 küsimuse puhul 20-st. Sellest võib järeldada, et need õpilased, kes teadmiste omandamisel töötavad skeem-jooniste, diagrammide ja kaartidega, annavad

paremaid vastuseid kui need, kes töötavad ainult õpiku teksti ja tabelite järgi.

3. Vastuste analüüsimisel sisuliselt lähedaste küsimuste gruppide kaupa selgus, et

a) seosed reljeefi ja vetevõrgu ning kliima ja vetevõrgu vahel on saanud õpilastele selgemaks teise töövihikuga töötades (vastavad keskmised $\bar{x}_1=4,45$, $\bar{x}_2=4,98$ ja $\bar{x}_1=4,1$, $\bar{x}_2=4,5$), kusjuures \bar{x}_1 on esimest töövihikut kasutanud õpilaste vastuste aritmeetiline keskmine ja \bar{x}_2 on teist töövihikut kasutanud õpilaste töötulemus;

b) kaardilugemise ja kaardi nomenklatuuri omandamise kohta saab samuti öelda, et teise töövihikuga töötades on tulemused paremad ($\bar{x}_1=3,72$; $\bar{x}_2=4,11$; $\bar{x}_1=6,31$; $\bar{x}_2=6,40$).

c) tunduvalt paremini on omandanud mõiste *vooluhulk* õpilased, kes töötasid teise töövihikuga ($\bar{x}_1=1,27$, $\bar{x}_2=1,66$). Loetletud viis probleemi, mis hõlmavad kontrolltöö 20 küsimusest 14 ehk üle $\frac{2}{3}$, on kõik statistiliselt usaldatavad ja räägivad selgelt, et töötamine teise töövihiku järgi on andnud paremaid teadmisi.

Asjaolu, et töö tervikuna ei andnud selget paremust teisele töövihikule, on tingitud õpilaste vastustest ülejäänud kuuele küsimusele, millest 2 küsimust oli faktiliste teadmiste kohta, 2 küsimust jääkatte kestvuse kohta ja 2 küsimust jõgede toitumisest.

Kuna $\frac{2}{3}$ küsimustest räägib veenvalt teise töövihiku kasuks, tuleb järeldada, et meie, geograafiaõpetajad, vajame õpetamisel rohkem graafilisi õppevahendeid — diagramme, kartodiagramme, skeem-kaarte, jooniseid ja profile. Seni kuni meie vabariigis ei valmistata selliseid graafilisi vahendeid tsentraliseeritud, peaksid õpetajad neid ise tegema ja laskma valmistada õpilastel — muidugi mitte geograafiatunnis, vaid klassivälise töö korras. Geograafiatunnis tuleks leida rohkem võimalusi arvuliste näitajate, sealhulgas tabelite andmete graafiliseks kujutamiseks.

KUNI POLE VEEL UUSI ÕPIKUID JA TÖÖVIHIKUID

KAI VÖLLI

Uue emakeeleõpetuse programmi kasutuselevõtmine toob meie koolidesse aasta-aastalt uued õpikud ja töövihikud. Ka 6. klassi õpiku ja töövihiku käskiri on Haridusministeeriumis läbi arutatud. 7. ja 8. klass jäävad veel oma järke ootama ning esialgu peavad õpetajad nendes klassides ise olemasolevale harjutustikule lisamaterjali muretsema, et pakkuda mõttepinget nõudvat tööd keeletunnis nii tugevamatele kui ka nõrgematele õpilastele.

1972. a. kevad-talvel analüüsisid Tartu rajooni ja linna 30 emakeeleõpetajat käibivaid töövihikuid. Märgiti, et harjutused on üldiselt paraja raskusega; rohkem võiks harjutusi liigiliselt varieerida: vähe on terviklikke tekste, nuputamisülesandeid ja enesekontrollivõimalusi,

soovitakse juurde sõnavara- ja kirjandiõpetuse harjutusi. Nüüd on olukord mõneti muutunud, sest uued õpikud ja töövihikud peaksid põhijoontes rahuldama. Vaatlused näitavad, et vajaka jääb õpetajate oskusest valida pakutud materjalist sobivaim ja seega ka julgusest osa harjutusi tegemata jätta.

Käesolevas artiklis osutame harjutuste koostamise võimalustele ja pakume veidi lisamaterjali 6., 7. ja 8. klassi emakeeleõpetajatele. Harjutusliikide süsteem peaks näitama oskuste kujundamise mitmekesiseid võimalusi, aitama leida igale keeleõpetuse osale spetsiifilise ja konkreetse situatsioonis (lähtudes klassi, õpetaja jne. iseärasustest) tulemusrikkama harjutamisvormi, mis domineerides ei muutuks siiski ainuvalitsevaks.

Mõistete ja reeglite omandamist ja nende kasutamise oskust kujundavad harjutused, mis töövihikutes üldiselt domineerivad, oleme püüdnud klassifitseerida töökäsus esineva(te) verbi(de), s. o. tööverbi(de) alusel. Mõttetegevuse põhisuuna baasil eristame analüüsi-, sünteesi- ja analüüsi-sünteesiharjutusi. Edasine liigitus lähtub konkreetsest tööverbi, taandades sünonüümid ja transponeerides mitut operatsiooni väljendav sõna üheseid tegevusi märkivateks verbideks. Esitatav on koostatud töövihikuharjutuste analüüsi põhjal ja ei pretendeeri ammendavusele, antud põhimõttest lähtudes ei peaks klassifikatsiooni täiendamine raskusi valmistama.

Aanalüüsiharjutusi eristame seitset liiki: vaatlus-, määramis-, põhjendus-, liigendus-, ositamis-, grupeerimis- ja korrigeerimisharjutused.

Vaatlusharjutus on teatud mõiste või reegli õpetamise esimene aste, töökäsus tavaliselt verb *vaatle*. Harjutus annab pildi teatud sõna, vormi, lauseliikme, keelelise konstruktsiooni esinemiskohast, -kujust või funktsioonidest. Õpilaste ülesanne on kas tuletada reegel või defineerida antud näidete alusel mingi mõiste.

Määramisharjutuste puhul annab töökäsk ülesande leida-määrata kõik teatud vormid, lausetüübid jne.

Interpunktsooniharjutuste levinuima vormi tähistamiseks on ühtlustamispuudest tingituna tuletatud termin liigendusharjutus. Tuleb ju harjutuses tekst eelkõige liigendada mõtteliselt terviklikeks osadeks ja siis panna sellekohased kirjavahemärgid, mis seda liigendust lugejale selgitavad.

Ositamisharjutus on eelmisest kitsam liik, mis nõuab sõnade jagamist, s. o. sõnade silbitamist, poolitamist või tunnuste, lõppude eraldamist.

Grupeerimisharjutustes tuleb rühmitada sõnad, sõnaühendid, laused mingi tunnuse alusel.

Põhjendusharjutustes tuleb õpilastel põhjendada teatud lausekonstruktsioonide eelistus, häälikute ortograafia vm.

Sünteesiharjutusi eristame kuut liiki: täiendus-, liitmis-, moodustamis-, lünk- ja sobitusharjutused ning grammatilised kirjandid. Selles osas pole liiginimetuste süsteem järjekindel, aga tööverbidest pole võimalik tuletada sobivaid nimetusi, terminid *lünkharjutus* ja *grammatiline kirjand* iseloomustavad vastavaid harjutusi operatsioonilisest aspektist väga hästi.

Täiendusharjutustes tuleb õpilastel lisada puuduv lauseosa, mis moodustub vähemalt ühest iseseisvast sõnast.

Liitmisharjutus nõuab tervikliku sõnaosa sobitamist vajalikku kohta, liitsõna moodustamist antud liitsõnadest jne. Kui sõnade järjekorda tuleb muuta, et saada kindlat tähendust omav liitsõna, siis a) on tegemist sobitusharjutusega, kui liidetavate sõnade vorm ei muutu, või b) tegemist on sobitus-liitmisharjutusega, kui liidetavate sõnade vorm muutub.

Moodustamisharjutustes tuleb sõnadest moodustada mingi vorm, mille lõppe, tunnuseid, moodustamise algoritmi ei esitata.

Lünkharjutuse tekst sisaldab 2–3 täheruumi ulatuses lünki, harjutust kasutatakse ortograafiaoskuse kujundamiseks. Sellesse liiki kuuluvad ka vormiliselt lüngata harjutused, milles õpilased peavad määrama 1–2 tähe kir-

jutamise viisi, valikuvõimalused esitatakse sulgudes.

Sobitusharjutuses on ühendatavad sõnad või laused eraidatud ning esitatud segipaisatud järjekorras. Leidnud kokkukuuluvad osad, peavad õpilased saadud sõnaühendi, lause, jutu vihkusse kirjutama või suuliselt ette lugema.

Mingil alusel ühtekuuluvate sõnade, kindlate vormide, konstruktsioonide kasutamist õpilase terviklikus jutus nimetame grammatiliseks kirjandiks. See harjutuste liik lülitab õpitu tihendatult praktilisse keelekasutusse.

Analüüsi-sünteesiharjutusi eristame kaht liiki: muutmis- ja asendusharjutused.

Muutmisharjutuses tuleb teatud sõnaliigi vorme, sõnaliiki ennast muuta. Õpilased analüüsivad eelkõige antud vormi, selle suhet nõutavaga ja jõuavad siis vajaliku vormi sünteesini.

Asendusharjutus nõuab antud sõnade asendamist sünonüümide või antonüümidega, sünonüümide, antonüümide või homonüümide leidmist.

Need harjutuste liigid kombineeruvad omavahel (näit. vaatlusharjutus + põhjendusharjutus; määramisharjutus + grupeerimisharjutus; lünkharjutus + põhjendusharjutus jne.).

Kuigi üks või teine harjutuse liik teatud keeleõpetuse osas võib paremaid tulemusi anda, ei tohiks ainult sellega piirduda. Oskuste-vilumuste kujunemine on võimalik ainult mitmekesist keelelist situatsiooni arvesse võttes, nii ei muutu ka õppimine üksluiseks ja igavaks. Lisaharjutuste koostamisel tuleks arvestada õpikust-töövihikust kasutatavate harjutuste liike, et uus materjal pakuks vormilise esituse ja lahenduskäigu poolest erinevasuunalist mõtetegevust. Keele vahenduslikust funktsioonist lähtudes on soovitatavad terviktekstid. Töökäsu sõnastus, keeleõpetuse lähendamine igapäevastele vajadustele süvendab õpilaste tähelepanu ja huvi aine vastu.

Lisaharjutuste kasutamine toob kaasa kirjutamise mahu kasvu, mis küll suurendab ajakulu, ent mõjub positiivselt

eelkõige ortograafiaoskuse kujunemisele. Kirjutamisel tajuvad õpilased ka lause struktuuri paremini, mida eeldavad lause- ja kirjavahemärgiõpetus.

Lisaharjutusi võib lasta ära kirjutada, esitada tahvilil ning lahendada suuliselt, kasutada etteütlusena, anda õpilastele didaktilise jaotusmaterjalina.

Kontrollimise hõlbustamiseks võib õpetaja valida õige mitmete võimaluste vahel, mida on tutvustanud G. Laugaste ja T. Õunapuu (arvulised orientiirid, kood, tabelkontroll, perfokassett, loto, lipikud jne.). Kasutada võiks ka rebitavaid lehti nii harjutuste kui ka etteütluste puhul: lahendus kirjutatakse läbi kopeerpaberi kahes eksemplaris, millest üks antakse õpetajale, teise järgi, mis jääb vihkusse, saab tehtu õigsust kohe kontrollida.

Sõnavaraline töö ei peaks moodustama mingit omaette üksust keeleõpetuses ja iga teema puhul tuleks harjutuste koostamisel seda arvestada.

Kindlamate teadmiste ja oskuste tagamiseks võib lasta teooriat õpilastel endil tuletada, põhjendada oma keelelisi otsustusi; ülevaatlikustavad tabelid, skeemid, sümbolid, lühendid esitavad õpitava kompaktsemalt ja võimaldavad keelelist materjali süsteemselt meelde jätta.

Siin esitatava valikuga püüame anda vaid mõnesugust eeskujut, neid harjutusi võib kohandada ka teiste teemade õpetamiseks, teistele klassidele. Iga harjutusliigi kohta on toodud näide või viidatud selle koostamise ning kasutamise võimalustele. Lisaks püüame konkreetses seerida ka teisi märgitud nõudeid.

Vaatlusharjutus. Seda liiki harjutustega alustatakse tavaliselt iga uut keeleteemat. Tihti tuleb õpitava keelenähtuse puhul jälgida õigemit aspekti. Et seda kõike ilmekalt esile tõsta juba esimesel tutvustamisel, tihendatakse näitelauseid. Sellises kontsentratsioon on antud keelelist nähtust terviktekstis esitada väga raske, võimatugi. Teine kontsentratsiooni põhjus on õpiku piiratud maht. Õpetaja võib teksti ise koostada, vältides küsitavusi ja väärtõlgenduse võimalusi. Kontsentratsioon võib

olla nõrgem, aga vaadeldava keelenähtuse kõik aspektid peaksid selgesti eristatavad olema.

Määramisharjutus. Määramisharjutuste koostamisel on tavaliselt piiratud vorminähtuste kindlakstegemisega. Õpilastele pakuksid huvi ja keelelist eeskuju ka sellised määramisharjutused, mille aluseks on stiiliväärtused. Võib vaadelda väljendusvahendite eri laade, nende vaheldumist jne.

Ositamisharjutus. Ositamisharjutusi esitatakse põhiliselt morfoloogia-teemade käsitlemisel, ka tuletusõpetuses, silbitamise ja poolitamise õpetamisel. Selle harjutusliigi puhul tuleb õpilastel juhendada teatud formaalseist reegleist, mille omandamise vajadus tuleneb teistest keeleõpetuse nõuetest. Ositamisharjutusena võib esitada ka üksiksõnu, sest need reeglid on üldjuhul kontekstivälised.

Põhjendusharjutus. Otseselt põhjendusharjutustena esitatakse õpikuis vähe harjutusi, kuid keeletundides kasutatakse neid õige tihti teiste liikidega kombineerituna. Tavalisem on see vigade ilmnemise korral. See harjutuste liik on soovitatav esitada terviktekstina.

Grupeerimisharjutus. Grupeerimisharjutus on levinud teatud vormielementide rühmitamisena. Soovitame siingi grupikuuluvuse aluseks võtta sisulisi aspekte.

6. klassile. Kirjuta õpikuharjutustest 118 ja 119 kõik omadussõnad, õigetesse rühmadesse. Miks võime ünt sõna paigutada mitmesse rühma?

Esemeid iseloomustavad sõnad:

Inimest iseloomustavad sõnad:

Teisi elusolendeid iseloomustavad sõnad:

Aineid iseloomustavad sõnad:

Ilmastikunähtusi iseloomustavad sõnad:

Tegevusi iseloomustavad sõnad:

Korrigeerimisharjutus. Korrigeerimisharjutusi soovitame kasutada teatud keeleteema või terve kursuse lõpp-etapil. Siis ei tohiks kriitilised keelendid enam jääda õpilaste mällu vääral kujul. Enne harjutuse tegemist peaksid õpilased teadma, kas parandada tuleb ainult üht või mitut liiki vigu.

Liigendusharjutus. Liigendusharjutusi esitatakse 7. klassi õpikus ja töövihikus väga palju, kuid nende üksiklauselisis ja ühene labendusskeem muudavad harjutamise üksluiseks. Vaheldust võiksid pakkuda terviktekstil baseeruvad liigendusharjutused. 7. klassile. Pane puuduvad kirjavahe-märgid.

Päike kaldus juba õhtusse kui eit muheldes sisse tuli ja tule pliidi alla tegi. Tütred kudrutasid omavahel nagu tuvikesed ja jooksid naeru lagistades memmele appi. Eide kitsaste huultega suu tõmbus naerule iseäranis palju rõõmu tegi talle noorem tütar kena kui oakau-nakene. Küla noormehed teadsid juba ammu kui kenad lillekesed selles talus eide kuivanud kännu ümber õitsesid.

Hiljuti oli üks kuuldus terve küla kihama pannud naabervalla kõige rikkam mees tahtvat endale sellest talust kodukana viia. Igal õhtul võeti kodudes kuuldu jutuks ja Leenu-tädi suu väsis kaasa-vara nimekirja laiali kandes päris ära. Eit pidavat vanemale tütrele andma õige mitut seltsi vara kaasa valget lõuendit tikitud käterätikuid hulganisti kindaid ja sokke peenemustrilisi telgedel kootud laudlinu pehmeid ja sooje tekke viis lambatalle ühe vasika ja veel palju muud. Lüpsilehm kõverate sarvedega oinas peenelt nikerdatud lauad ja toolid uhke seinakell need olid vaid murdosa keskmise tütre kaasavarast. Pesamuna arvati veel nooreks mehele minema räägiti küll et talu jäävat temale.

Ja nüüd siis uskun eit naabervalla kosilast tulevat hommikul pesnud kass silmi ja nuga kukkunud ka põrandale.

Täiendusharjutus. Täiendusharjutuste puhul on pearõhk puuduval sõna(de)l, harjutuses antud osa ei tekita huvi ning ülesanne täidetakse seetõttu mehhaaniliselt. Suhtumine muutub siis, kui «täiendust» tuleb ka stiililiselt vaagida. Vormiliselt määratletud täiendamist võib siduda mingi eri stiiliga.

7. klassile. Anne luges klassis ette toreda jutu karulaanest. Jürile lugu meeldis ja ta püüdis selle üles kirjutada. Kiiruga jäid lausetest sihitised ja nende laiendid välja. Püüa Anne jutustus taastada.

Kord kaevas karutaat keset karulaant Karula küla kõrgeimale künkale. Kohe kolis ka karumemm kahe karupoisiga koopasse. Karutaat koos karumemmega kutsusid kokku. Kutsuti ka kahe kitsetallega, kes kandsid külakostiks kaasa korvitäie. Karumemm küpsetas, keetis kingitud kuremarjadest kõrvale, karumarjadest ka.

Kaminas küdesid kuivad kasehalud. Kaua kröbistati kamina kõrval. Kogu koobas kihas külgetest, kui kitsetalled karupoistega keksisid. Koonud külmast kanged, konutasid koopa kõrval katkutatud karvadega koerad, kavatsedes kõhtu kugistada, kuid karutaat kihutas Karulast kaugemale külla.

Käre külm kattis kauni kattega. Ka kattis külmakaabu. Kitseema karumemmega kudusid, ketrasid. Kooti ka. Kitseema kudus karupoistele kingiks, karumemm kitsetallekestele.

Kevadel külm kahanes, kuni kadus kogunesti.

(A. Lilo, Kaunid kuud karulaanes. Elva keskkooli almanahh «Männikasvud». Elva, 1973, lk. 29.)

Originaalist väljajäetud sihitised ja nende laiendid: kena koopa, külalisi, kitsememm, kuremarju, kadakamarjakooki, kisselli, keedist, kooki-küpsiseid, kitsed, kurjad koerad, karulaane, koobast, kangast, kedrust, kirjusid kindaid, kauneid kápikuid, kenad kanarbikukarva karupüksid, karvased kasukad.

Liitmisharjutus. Kokku- ja lahkukirjutamist õpitakse 6. ja 8. klassis õige põhjalikult, aga ometi esineb neid vigu veel keskkoolis. Üks põhjusi võib olla harjutusmaterjalis, kus kriitilised sõnad on n.-ö. pearõhuga, tavalises kõnes ja kirjas jaotub rõhk kõigile lauseosadele ja tervikteksti analüüs pole õpilastele jõukohane, sest nad pole sellega harjunud.

8. klassile. Kirjuta sulgudes antud sõnad kokku või lahku. (Soovitav tervikuna ümber kirjutada.)

Kass võttis nõuks puud metsast (ära tuua). Ta rakendas hobuse ette, pani kirve rekke ja hüppas siis hobuse laka alla mõnusasti nurruma. «Hea (ette võt-

mine) oli seegi,» mõtles kassiema, «et ta midagi niisugust (ette võttis).»

Hobusele aga ei meeldinud sugugi, et keegi ta (turjal istub) ning ta hakkas (kiiresti kihutama). (maha kukkumine) ähvardas iga hetk kassi, kuigi ta end küüntega (kinni hoidis). Lõpuks nägi hobune, et kutsumatust reisi ajast ta nii lahti ei saa ja ta hakkas (sammu käima). (vastu tulev) jänes palus end peale võtta, sest väsinud jalad keelduvat (edasi minemast). Niiviisi korjus rekke õige palju loomi, kuid äkki ree üks ais (katki murdus). Rebane ütles, et (häda korral) võib õlekõrrestki abi saada, ja hakkas reelt õlgi (maha loopima). Teised reisi-ajad kadusid metsast (abi nõutama). (tagasi tuleval) jänesel oli pilliroog hambus: sellega saavat aisa (ära parandada) ja siis ei takistavat neid miski (edasi sõitmast). Karu tuli (lepa tüvega) ja pakkus seda. Vastutasuks tahtis ta aga hobuse (ära süüa). Mis (edasi sai), seda ma ei tea, sest ärkasin üles.

Moodustamisharjutus. Moodustamisharjutusigi saab koostada tervikteksti baasil. Esitatav harjutus on kriitiliste sõnade käänamisoskuse omandamise kontrollimiseks.

6. klassile. Pane lüngas antud sõnad õigesse vormi.

Tõnnu tegi õige (vali) häält, kui nägi, et jänesed on jälle (õunapuu) näksimas käinud. (heeringas) taldrikule tagasi viisata ja (paljas) päkkade välkudes mine-ma tormata ei võtnud talt kaua aega. Mann heitis (rätsep) karmi pilgu ja hakkas nende eest lauanõusid ära korjama. Meeste meel läks (mõru): (puder) polnud nad veel puudutatagi jõudnud. Tulivihane ja (külm) punetav Tõnnu lendas kui lumepall tuppa tagasi. Pakasest ja jänestest ära pahandatud, tammus ta jalalt jalale, pillutas kastrulite (kaas), et lõpuks ühest (kartul) nälja kinnituseks saada. Kõrvetada saanud (pöial) imedes välgutatas ta silmi, nii et (mõlemad) rätsepal värin üle selja jooksis. Lõpuks hakkas Mannil (tragi) mees-tekst kahju, ta viis nad peretoast ära ja hakkas (väle) juttu veeretama õmmeldavast (pluus). Varsti vuhisesid puhaskambri nõelad, Tõnnu aga lappis pere-

toas katkist (pastel), aeg-ajalt aukude tegemiseks (naaskel) kasutades.

(vanker) kolinal möödusid majast laadalised, vaatasid suitsevat (korsten) ja mõtlesid (soe) saiadele, mida ehk parajasti ahjust välja võeti.

Lünkharjutused esinevad üldiselt ortograafiaosas. Kuid õigekirjale tuleb tähelepanu pöörata kõigi keeleõpetuse teemade puhul. Esitavat harjutust liitub omadussõna käsitlelusele.

6. klassile. Täida lünk, nagu vaja. (Soovitav tervikuna ümber kirjutada.)

Um—ne õhk tõotas äikest. Põ—ases päikesevalguses polnud näha ei vilkaid pääsukest, ei —eleda—äälelisi lõokesi. Selles —aruldases vaikusel võis näha —õredajuukselist —rүнetti meest küla poole rühkimas. Tema samm polnud küll reibas, aga see—eest nõt—ke. —allikarvalistes silmades peegeldus nukrus. —ajameelne pilk libises üle lau—tasase maa, peatus viivu pik—likul kivil ja pöördus siis sum—use päikese poole. Mehe (moodne) ...pintsaku üks käis oli tolmune, ta püüdis seda varjata, et siin—e —uudis—imulik vaatajaskond midagi ei märkaks. Kui ta ühelt jән—drikkult külamehelt teed küsis, imetlesid kõik tema sam—etist häält. Saanud ammen—ava vastuse, läks mees tõt—liku sammuga edasi. Mida otsis see —aruldane külaline niisugusel um—sel päeval? Monotoon—sel häälel seletas teda juhatanud jäs—akas mees, et —rүнett ja moek—as võõras küsinud külas —ella südame poolest tuntud Mariet.

Sobitusharjutus. Sobitusharjutusi kasutatakse peamiselt nooremates klassides. Ühe kirjandiõpetuse osa (kompositsioonikindel lausete järjestamine) käsitlemisel on sobitusharjutus omal kohal ka 7. ja 8. klassis. Soovitavat on seda kombineerida teiste harjutusliikidega.

Grammatiline kirjand. Grammatiline kirjand peaks esinema kõigi keeleõpetuse osade käsitlemisel. Keeleliste konstruktsioonide omavahelisest seostamisest peaks õpilane juba keskastmes jõudma sisuliste väärtusteni. 8. klassi õpilaste grammatilised kirjandid või—

vad olla aluseks nooremate klasside lisa—harjutustele.

Muutmisharjutus. Muutmisharjutuste puhul ei ole kontekst oluline, sest reeglid on formaalsed. Tervikteksti koostamise põhjused ei tulene õpitava oskuse spetsiifikast, vaid johtuvad omandamisprotsessi iseärasustest.

6. klassile. Asenda tekstis algvõrre üli—võrdega.

«Ma olen ikka tark poiss küll,» hooples Jüri, «ja mul on uhked riided ja kenad mänguasjad ja üleüldse olen ma peen poiss siin ilmas. Mul on osavad käed, nutikas pea, väledad jalad ja terav silm. Kõike teen ma hästi. Ainult õpetajad koolis ütlevad, et ma olen laisk, hooletu, trotslik ja sõnakuulmatu poiss. Küll nad siis kahetsevad, kui ma ükskord kuulus mees olen.»

Mari pööras Jürile selja ja ütles: «Ja peale selle oled sa veel edev poiss, ära seda unusta.»

Asendusharjutus. Et leitavad sõnad lülituksid õpilaste aktiivsesse keelepruuki, tuleks need esitada kontekstis või nõuda õpilastelt nende kasutamist teistes harjutustes. Lisaharjutuste koostamisel võib aluseks võtta lõike õpilaste endi kirjanditest. Sellisel puhul lähtume nende üldisest keelelisest tasemest, keeleõpetuse funktsioon omandab nende jaoks erilise tähtsuse. Kasutada võib teistegi koolide õpilastöid, mis on kättesaadavad almanahhide ja koondalmanahhi «Noorte sulega» vahendusel. Head harjutusmaterjali pakuvad teiste ainete õpikud, konkretiseerides nii keele üldist vahendavat funktsiooni.

Esitavat harjutusi kasutades ei maksa piirduda ainult nende ülesannetega. Nii näiteks võib antud liigendusharjutuses lasta tugevamatel õpilastel jälgida kujundite vaheldumist, eri sõnaliike piltlikus või ülekantud tähenduses; täiendus—harjutuses jälgida stiili, sõnavalikut, täiendite arvukust jne., muutes ka harjutuste liiki.

KERGEST JA RASKEST EMAKEELE ÕPETAMISEL

JUTA NURMIK

Mitmesuguste pedagoogiliste probleemide hulgas on eriline koht õpilaste teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel, hindamisel ja arvelevõtmisel. Nõukogude kool on aegade jooksul saanud kogemusi, kuidas ratsionaalselt kasutada õpilaste teadmiste kontrollimise meetodeid ja võtteid. Nende alusel kujuneb õpetajal ülevaade, kuidas õpilased võtavad osa õppeprotsessist, milline on nende teadmiste tase ja milliseid tulemusi nad õppetöös saavutavad.

Kuid ometi on õpilaste teadmiste traditsiooniliste meetodite ja võtetega kontrollimisel hulk puudusi: kontrollimine hõlmab peamise osa õppetunnist, seda on raske organiseerida, nii et ei langeks õpilaste tun-

netuslik aktiivsus, kontrolli resultaadid on subjektiivsed, hinnete kogumine raske.

Kõige olulisem puudus on just hindamise subjektiivsus, sest teisi loetletud puudusi on võimalik meisterliku pedagoogilise tööga miinimumini viia.

Objektiivse hindamise tähtsaim faktor on õppematerjali, harjutuste ja ülesannete ning nende elementide raskusastme määramine. Et meil puuduvad konkreetne metoodika ja raskusastme piiritlemise kriteeriumid, juhindub õpetaja küsitlemisel ja kontrollitööde koostamisel tavaliselt oma tõekspidamistest.

Sellega omakorda seondub õpilaste vigade klassifitseerimine kergeks ja raskeks ning vea kaalu määramisel otsustab õpetaja, mida tema peab õpetatavas aines tähtsaks või mitte tähtsaks, kergeks või raskeks, õpilase poolt omandatuks või mitteomandatuks.

Et selgitada, kuidas aineõpetajad hindavad õpetatava aine teemasid õpilaste jaoks kergeks või raskeks, korraldas Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi koolijõudluse sektor 1971/72. õppeaasta lõpul emakeeleõpetajate küsitluse.

Vabariigi 1077 emakeeleõpetajast valiti juhusliku valiku printsiibil välja 217 õpetajat, kellele saatsime ankeedid. Ankeetidest tagastati 93.¹

Igas ankeedis oli vastavalt kehtivale õppeprogrammile esitatud 4. klassi kursusest 20, 5. klassist 25, 6. klassist 14, 7. klassist 14, 8. klassist 13 teemat. Iga anketeeritav pidi märkima tähisega «—» rasked, tähisega «+» kerged ja tähisega «0» keskmise raskusega teemad iga klassi kohta, lähtudes oma isiklikest kogemustest ja arvamustest.

Meile tagastatud ankeetide läbitöötamine näitas, et teemade raskuse hindamisel ei lange eri õpetajate arvamused kokku. Üldkokkuvõttes polnud ühegi klassi kursusest ühtegi teemat, mille õpetajad oleksid hinnanud üksmeelselt kas raskeks, keskmise raskusega või kergeks. Iga teema kohta on antud kõiki kolme liiki arvamusi. Isegi ühe ja sama kooli emakeeleõpetajad annavad täiesti risti vastukäivaid hinnanguid.

Õpetajate arvamusi näitab tabel 1.

¹ Mõningad õpetajad ei avaldanud oma arvamust nende klasside teemade kohta, kus nad nimetatud õppeaastal ei õpetanud. Seetõttu ei vasta absoluut arvud alati antud populatsioonile.

ÕPETAJATE ARVAMUSI EMAKEELE MÕNINGATE TEEMADE
RASKUSE KOHTA 4.—8. KL.

Klass ja teema nimetus	Kerge		Keskmine		Raske		Kokku	
	abs. arv	%	abs. arv	%	abs. arv	%	abs. arv	%
Sulghäälik sõna algul 4. kl.	13	16%	53	67%	15	17%	81	100%
Ütte eraldamine 5. kl.	19	20%	55	60%	19	20%	93	100%
Põhi- ja järgarvõnade ortograafia 6. kl.	19	22%	54	61%	15	17%	88	100%
Sõnade järjekord lauses 7. kl.	11	14%	54	61%	15	18%	80	100%
Vene nimede kirjutamine eesti keeles 8. kl.	10	13%	53	69%	14	18%	77	100%

Tabelist nähtub, et iga õpetaja hindab õppematerjali kergust või raskust omamoodi, sellest tulenevalt koostab ka kontrolltööde tekstid ja annab kaalu vigadele õpilaste töödes ja vastustes. Kuid see ei mõjuta ainult õpetajapoolset teadmiste kontrollimist ja hindamist, vaid ta planeerib teema arvates raskemate osade õpetamisele rohkem, kergematele osadele vähem aega. Eri õpetajad nõuavad õpilastelt õppematerjali tundmist vastavalt oma arusaamadele, seega eri õpilaskontingendile antud teadmisi ja nende taset on peaaegu võimatu võrrelda. Seega pole õige võrrelda koole, klasse ja õpetajaid rajooni või ülevabariigiliste kontrolltööde tulemuste põhjal, sest sageli ei tingi nende tööde ebaõnnestumist mitte õpetaja madal õpetamisoskus, vaid hoopis eri hinnangud õppeaine teatud osade kohta.

Et vaailusaluseid teemasid siiski õpetajate arvamuste põhjal järjestada, arvutasime iga teema puhul raskusastme koefitsiendi.

Tähistasime kergete teemade hulga tähhisega a ja hindasime selle väärtust 0 punktiga; keskmiste hulga tähisega b — väärtus 0,5 punkti; raskete hulga tähisega c — väärtus 1 punkt. Vastuste üldarv on seega $a+b+c$. Koefitsiendi arvutasime järgmisel viisil: $k = \frac{0 \cdot a + 0,5 \cdot b + 1 \cdot c}{a + b + c}$. Tabelis 1 toodud esimese näite raskusastme koefitsient oleks seega $k = \frac{0 \cdot 13 + 0,5 \cdot 53 + 1 \cdot 15}{81} = 0,51$.

Et 4. ja 5. klassis on vahepeal muutunud programm ja õpik, pole otstarbekas

nende klasside teemadel peatuda. 6., 7. ja 8. klassi teemad jagunevad järgmiselt.

6. klass

Teema nimetus	Raskusastme koefitsient
1. Mitmuse osastava moodustamine	0,85
2. Tegusõna tüüpsõnade määramine	0,78
3. Tegusõna vormistik	0,76
4. Tegusõnade vormide õigekeelsus	
Asesõnade käänamine	0,60
5. Määrsõna õigekeelsus	0,58
6. Tegusõna pööramine	
Omadussõna võrdlusastmed	0,55
7. Asesõnade ortograafia	
Kaassõnade ortograafia	0,53
8. Sõnade käänamine	0,50
9. Arvsõnade ortograafia	0,47
10. Omadussõna käänamine koos nimisõnaga	0,30
11. Käändsõnade tüüpkondade määramine	0,13

7. klass

Teema nimetus	Raskusastme koefitsient
1. Lisandi kirjvahemärgid	0,81
2. Liitlause kirjvahemärgid	0,72
3. Kirjavahemärkide tarvita-	
mine	0,69
4. Lauselühendi kirjavahe-	
märgid	0,68

5. Täis- ja osasihitise tarvitamine	0,61
6. Õeldise ühildumine alusega	0,56
7. Sõnade järjekord lauses	0,52
8. Otsese kõne kirjavahemärgid	0,48
9. Täiendi ühildumine Määruse õigekeelsus	0,46
10. Arvsõnade ortograafia	0,38
11. Koondlause kirjavahemärgid	0,34
12. Ühte kirjavahemärgid	0,25
13. Lause lõpumärk	0,15

8. klass Raskusastme koefitsient

1. Sõnade kokku- ja lahukirjutamine	0,93
2. Võõrsõnade ortograafia	0,83
3. Suur ja väike algustäht	0,74
4. Võõrsõnade astmevaheldus	0,68
5. Võõrsõnade käänamine	0,66
6. Raskemate tegusõnade pööramine	0,60
7. Pärinimede käänamine Liidete välde ortograafia	0,58
8. Liidetega sõnade ortograafia	0,53
9. Vene nimede kirjutamine eesti keeles	0,52
10. Liitsõnade käänamine	0,35
11. Sünonüümid ja antonüümid	0,31
12. Sõnade silbitamine ja poolitamine	0,29

Emakeeleõpetajate ankeetide tulemused näitavad ühelt poolt õpetajate eri arvamusi õppeaine teemade raskuse ja kerguse kohta. Teiselt poolt võimaldasid need välja töötada raskusastme koefitsiendi. Siinjuures ei tohi aga unustada, et need koefitsiendid peegeldavad vaid õpetajate arvamusi, seepärast ei saa neid võtta kui seadust õppeedukuse planeerimisel, õpetamisel, kordamisel ja õpilaste vigade raskusastme määramisel. Toodud andmed peaksid õpetajatele

olema ainult orientiiriks, mille alusel saab võrrelda oma ja teiste hinnanguid õppeaine kohta. Võrdlusandmete ja õpilaste vigade alusel võib teha üldistusi ja organiseerida oma õpetuslikku tegevust. Selline võrdlus on hädavajalik. Näiteks õpetajad, kes pidasid kergeks neid teemasid, mis antud koefitsientide järgi osutusid antud klassis raskemaks, planeerisid kindlasti vähem aega selle teema läbivõtmiseks ja harjutamiseks. Hiljem aga selgub, et õpilased pole õppeedukuse materjali vajalikul määral omandanud, see hakkab ilmema kas samas või järgmises klassis. Kindlustada aga õpilased püsivate teadmistega on nõukogude kooli peamine ülesanne.

Kerge ja raske väljaselgitamine annab õpetajatele võimaluse ratsionaalsemalt kasutada õpetamise niigi nappi aega. Samuti on selle alusel võimalik õpilaste teadmisi objektiivsemalt hinnata, mis omakorda stimuleerib õpilastes positiivset hoiakut õppeaine suhtes ja huvi selle vastu.

DÜSGRAAFIA ENNETAMISE VÕIMALUSI

LAINES VESKER

Nii õpetajaile kui ka logopeedidele valmistab muret laste lugema ja kirjutama õpetamine. Nende õpilaste arv, kes esimese õppeaasta lõpuks ei suuda omandada nõuetele vastavat õigekirjaoskust, on küllaltki suur — 21—25%. Enamasti kaasneb õigekirjavigadega madal lugemisoskus. Viimane on õppetöö seisukohalt edaspidi isegi ohtlikum kui düsgraafia. Abi saamiseks pöörduvad õpetajad logopeedide poole. Lähemal uurimisel aga selgub, et mitte kõikidel juhtudel pole tegemist kõnehälvetega. Järelikult peame põhjusi otsima mujalt. Lahenduse otsimisel tuleb arvestada, et on mõeldamatu nii suurt protsenti õpilastest logopeediaklassidesse ning olemasolevatesse logopeediakabinettidesse suunata. Vähemalt osaliselt tuleb olukorrad väljapääs leida üldklassi tingimustes.

Lugemis- ja kirjutamispuuete põhjuste analüüsimisel on kritiseeritud kasutusel olevat algõpetuse metoodikat (E. Koemets, Lugemise ja õigekirjaoskuse probleeme. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 12; K. Karlep, L. Vesker, Algõpetusest logopeedi pilguga, «Erikoolide töökorraldusest», Tallinn, 1972, lk. 135—143). Kirjutamispuuete ja õpetamise metoodika vahelist seost kinnitab tõik, et metoodika muutmisel paranes õigekirjaoskus abikooli algklassides tunduvalt — kuni 45 protsenti. Analoogilise metoodika kasutamisel on jõutud heade tulemusteni ka harilikus koolis (M. Roosleht, Õigekirja õpetamisest esimeses klassis. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9). Töökogemused 1. logopeediaklassis lubavad kinnitada, et lugema ja kirjutama õpetamise metoodilised puudused soodustavad üldise kõnealaarengu taustal raske düsgraafia-düleksia väljakujunemist. Ülaltoodu põhjal võib eeldada, et on olemas reaalne võimalus ennetada düsgraafianähtuste tekkimist tavalises klassis. Teisiti öeldes tähendaks see õppeedukuse reaalset paranemist.

1971/72. õppeaastal toimus Turba keskkooli 1. klassis (õp. L. Kork) lugema ja kirjutama õpetamine traditsioonilisest erinevalt. Aluseks võeti praegu abikoolis kasutusel olev metoodika. Üks eesmärke oli välja selgitada, kas õpetamisviisi muutmisel on võimalik ennetada kirjutamispuuete tekkimist. Klassis õppis 23 õpilast, kellest kuus ei osanud lugeda, neist neli ei tundnud tähti, 9 õpilast luges veerides. Septembri algul korraldatud logopeedilise uuringu tulemused iubasid oletada, et kümnel õpilasel võib tekkida raskusi õigekirjaga.

Järgnevalt kirjeldan kasutuselevõetud metoodikat üldjoontes. Õpetamisel lähetusime sellest, et nii lugemine kui ka kirjutamine on eelkõige tegelemine häälikutega. Enne lugemise ja kirjutamise juurde asumist, s. o. aabitsaeelsel perioodil, omandati häälikulise analüüsi oskus. Häälikulise analüüsi all mõistetakse siin mitte ainult hääliku kuulamist, vaid lisaks sellele oskust määrata häälikute järjekord ning asukoht sõnas. Samuti tuleb välja tuua sõnade häälikuline erinevus (karu — maru; sool — saal). Häälikulise analüüsi oskuse saavutamist tuleb pidada eriti oluliseks, sest see on alus, millel rajanevad lugemine ja kirjutamine. Kahjuks on aga õpilaste oskused selles väga kesised. Nagu näitavad uuringud, ei ole kirjutamisraskustega õpilastel esimese õppeaasta lõpul veel ettekujutust sõna häälikulisest struktuurist (häälikud samastatakse tähtedega, isegi silpidega, ei suudeta määrata häälikute arvu ega järjekorda). Esmane ülesanne aabitsaeelsel perioodil on suunata lapse tähelepanu sõna tähenduselt selle häälikulisele struktuurile. On vaja õpetada lapsi tegelema häälikutega. Et häälik on küllaltki abstraktne mõiste — seda ei saa näha ega kompida —, võeti häälikute tähistamisel esialgu abiks «materialiseeritud häälikud» nn. noobid ja sõna häälikuskeemid. Need võtted aitavad

esialgu vältida ka häälikute samastamist tähtedega, hiljem aga teadlikult omandada häälikute ja tähtede vastavust. Siinjuures olgu öeldud, et nimetatud nähtusele — häälikute samastamisele tähtedega — ei ole meie kasutusel olevas algõpetuse metoodikas tähelepanu pööratud. D. Elkonini järgi* on lapsel kalduvus võtta häälikut tähe nimetusena, sel ajal kui tegelikult täht ja selle nimetus on hääliku märkimiseks. Häälikute samastamisest tähtedega tuleb igati hoiduda, sest tähe nimetustest ei saa taastada sõna häälikulist struktuuri. Häälikulise analüüsi aluseks on oskus sõnu häälikhaaval sujuvalt hääldada ehk hääldida. Tagamaks hääldamise sujuvust, on häälimisele vaja jälgida, et ei lõhutaks sõna nn. puhasteks häälikuteks. On teada, et isoleeritult, s. o. väljaspool sõna, häälduvad ja kõlavad häälikud teisiti kui kõnevoolus ja et nende nn. puhaste häälikute kokkusulatamine on seotud suurte raskustega.

Õpetamisel oli vaja arvesse võtta ka eesti keele omapära. Nii häälikute järjekorra määramisel kui ka lugema õppimisel välditi sõnade jaotamist silpideks ja kasutati esialgu ühesilbilisi sõnu. Seda põhjusel, et sõnast eraldatud silbis katkeb häälikute ajaline järgnevus, muutuvad häälikute pikkussuhted, üks häälik võib jaguneda kahe silbi vahel. Kõik see aga raskendab häälikute järjekorra määramist, mõjub edaspidi pidurdavalt lugemis- ja kirjutamisoskuse omandamisele. Aabitsaeelsel perioodil tutvuti ka häälikute pikkustega, sest eesti keeles on lugemisel vaja orienteeruda häälikute pikkussuhetele. Kui õpilased olid omandanud häälikulise analüüsi esialgse oskuse, tutvuti konkreetsete häälikute ja neid tähistavate tähtedega. Esialgu õpiti tundma ülipikki, seejärel lühikesi hää-

* Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Москва, 1962.

likuid, täpsustati nende hääldusasend ja toodi välja häälduslik erinevus. Häälikuga tutvumisele järgnes vastava tähe õppimine, eesmärk — tutvustada last praktiliselt grafeemiga. Õpilane sai teada, et ülipikad häälikud tähistatakse kahekordse, lühikesed ühekordse tähega. Et häälikurühmi oleks kergem eristada, võeti abikooli eeskujul kasutusele värvilised noobid: täishäälikud — punased, sonoorid ja s — sinised; sulghäälikud — rohelised. Häälikupikkuste tähistamiseks valmistati noobid erineva suurusega (lühike häälik — väike ruut, pikk häälik — ristkülik, ülipikk häälik — suur ruut). Häälikurühmade eristamine on vajalik, sest lugemise algoritm eeldab orienteerumist iga silbi täishäälikule. Materjali järjestus oli järgmine: täishäälikud *a, o, u, i, e* ja vastavad tähed; sonoorid, *s*, ülejäänud täishäälikud ning vastavad tähed; sulghäälikud ja vastavad tähed. Vastavalt materjali läbivõtmisele tutvuti võimalikult varakult ka häälikuühenditega. Häälikulise analüüsi õppimise perioodil laoti lauseid ja sõnu noopidega. Järkjärgult asendati noobid õpitud tähtedega. Laste liikuvates aabitsates olid olemas nii lühikesi, pikki kui ka ülipikki häälikuid tähistavad tähed. Esimese sonoori õppimine võimaldas lugeda ja laduda sõnu juba ainult tähtedega. Nii läks tegelemine häälikutega sujuvalt üle lugemiseks ja kirjutamiseks. Ajaliselt lõppes aabitsaeelne periood 20. septembriks. Samal kuupäeval alustati kirjalikke etteütlusi. Aabitsaeelse perioodi lõpuks olid õpilased omandanud nii kvalitatiivse kui ka kvantitatiivse häälikulise analüüsi oskuse.

Lugema ja kirjutama õppimisel kasutati lugemiskaarte H. Kõrsmäe kogumikust «Didaktilised kaardid abikooli I klassile» ja abikooli töövihikuid 1. klassile. Eriti hinnatavad olid lastele huvipakkuvad seotud lugemistekstid. Tekste illustreeris õpetaja sageli tahvli-

joonistega. Aabitsatekste kasutati valikuliselt, välditi silpideks eraldatud sõnadega tekste.

Õppeaasta jooksul korraldati järjekindlalt etteütlusi Turba keskkooli 1. klassis ja juhuslikult valitud teiste koolide 1. klassides. Kõikidel juhtudel võis tulemusi võrreldes sedastada tunduvalt edumaad Turba 1. klassi kasuks. Näiteks oktoobri algul kirjutas katseklassis veata või ühe veaga 58%, kontrollklassides 33% õpilastest. Õppeaasta lõpul kirjutas mitterahuldavale hindele katseklassis 11,4%, teistes klassides 21,6%. Nendest kümnest õpilastest, kel oli eeldusi saada «düsgraafikuks», suunati neli õpilast abikooli, kaks jõudsid puudulikult edasi nii emakeeles kui ka matemaatikas ja jäeti psühhiaatri soovitusel klassikursust kordama, sest diagnoositi rasket arengupeatust. Neist kahest jõudis järgmisel aastal üks edasi hästi, teine rahuldavalt. Ülejäänud neljal õpilasel ilmsid lugema ja kirjutama õppimisel raskused, kuid logopeedilise abiga olid need suhteliselt kergesti ületatavad.

Tavalisest klassist logopeediakabinetti suunatud õpilaste puhul nõuab tunduva osa ajast omandamata materjali (häälikuline analüüs) õpetamine või teisel juhul ümberõpetamine (häälikute pikkused). Paratamatult tuleb düsgraafia kõrvaldamisel logopeedilistes rühmades teha visa vastutööd klassis toimuvale õpetamisele, mis raskendab positiivsete tulemuste saavutamist. Lapsi tuleb näiteks õpetada eristama häälikuid ja tähti, selgitada, et kahe häälikupikkuse asemel on tegelikult kolm jms. Sisuliselt sama toimub esialgu ka logopeedia-klassides. Antud juhul aga võimaldas õpetamise sisuline ümberkorraldamine niisugust nähtust vältida. Kirjutamispuuetega õpilased vajasisid vaid suurema tähelepanu juhtimist kõnekinesteesiale ja omandatud materjali süvendamist, seega pisut suuremat kordamist arvu. Kergematel juhtudel peaks see probleem olema lahendatav tavalise klassi

tingimustes, raskematel juhtudel on igati näidustatud õppimine logopeedia-klassides.

Õpetaja arvates on selline õpetamisviis huvipakkuv, lugemis- ja kirjutamisoskus omandatakse väiksema ajakuluga, õpilaste teadmised on põhjalikumad, kuigi läbivõetava materjali üldmaht jäi samaks. Oma tööd düsgraafia ennetamisel tutvustas õpetaja L. Kork rajooni algklasside õpetajaile algõpetuse sektsioonis, kus see äratas elavat huvi.

Ühe õppeaasta kogemused näitavad, kui vajalik on õigeaegne õppimishäirete põhjuste väljaselgitamine. Igati õigustas end ka kahe õpilase klassikursust kordama jätmine. Teise õpilase puhul oleks ehk suunamine logopeediaklassi rohkem kasuks tulnud. Tekib küsimus, kas pole aeg revideerimisele võtta väljakujunenud eelarvamuslik suhtumine esimese klassi kordamisesse (vähemalt niikaua, kui ei suudeta lapsi enne kooli astumist diferentseerida ja sobivasse eriklassi suunata). Küsitava debiilsuse ja raskete arenguhäirete korral on see endastmõistetav, kergema arengupeetuse puhul aga sageli ainuke võimalus vältida klassikursuse kordamist järgmistes klassides.

Oleks ennatlik nii väikese õpilaste arvu põhjal lõplikke järeldusi teha. Siiski lubab see tagasihoidlik katse arvata, et metoodika muutmine ning sellest tulenevad ümberpaigutused õpitava materjali järjestuses pidurdavad massilise pseudodüsgraafia tekkimist, üldise kõnealaarengu või kõnearengu peetuse korral aga kergendavad lugemis- ja kirjutamispuuete kõrvaldamist.

ÜKS EESMÄRK — ÜHED HOOLED

HELDI TAMM

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilises Instituudis on ettevalmistusosakond tegutsenud kolm aastat. Et tegemist on uue nähtusega kõrgemas koolis, on selle osakonna töö korralduses ja sisus olnud seni palju katselist, optimaalseid vorme ja lahendusi otsivat. Täie selgusega on esialgu määratletud olnud eesmärk: värskendada tootmistöölt tulnud noorte mälu, viia nende teadmised kõrgemasse õppeasutusse astumiseks nõutavasse konditsiooni, luua niiviisi üldharidusliku taseme tõstmise teel eeldused nende edukaks edasijõudmiseks kõrgemas koolis, viies neid samal ajal mingil määral kurssi valitud erialaga.

Eesti keele ja kirjanduse maht ettevalmistusosakonna humanitaaraladel on 14 tundi nädalas. See on sama arv, mille saame, kui liidame nende ainete nädalatunnid 9.—11. klassini (keskkoolikursus tervikuna kujuneb ca 100 tunni võrra suuremaks, sest õppeaasta on pikem). Aine sisu ettevalmistusosakonnas on vähemalt seni veel küllaltki problemaatiline olnud, kuigi see on vastuvõtuksamite programmiga ning selle alusel kõrgemates koolides endis väljatöötatud aineprogrammidega üldjoontes muidugi määratud. Probleeme tekitavad siin

esmajoones tõsiasjad, et läbivõetav materjal õppejõu käes on põhiliselt seesama mis keskkooliõpetajalgi ning et õpetamine, teenides küll kõigepealt koolikursuse ülekordamise ülesannet, peab ometi taotlema ka midagi enam. Piltlikult väljendudes — üldhariduslikust koolist kaasasaadud põhja kindlustamise kõrval tuleb siin paika panna kui mitte rohkem, siis vähemalt kõige alumised vundamendikivid, et edasiehitamine kõrgemas koolis ei vajaks noorel enam erilist hoovõtmist ja eneseotsimist. See kokku tähendab üpris keerulist ülesannet, mille lahendamine on kindlasti kõigile asjaosalistele palju peamurdmist pakunud, nii- ja teistmoodi proovima sundinud. Seda enam, et ettevalmistusosakondade töö üksikute ainete ja õpetamise meetodika aspektis üldse pole vabariigis isegi mitte õppeasutustevahelise arutluse objektiks saanud, rääkimata vastava trükisõna olemasolust. Käesolevas kirjutises püütakse sõeluda selles töös aastatega korjunud kogemusi, esitada oma «mudel» eesti keele ja kirjanduse õpetamiseks ettevalmistusosakonna humanitaarerialadel. Üliõpilaskandidaadid, pärit vabariigi eri koolidest, toovad oma teadmiste ning oskuste näol kaasa ka üldharidusliku kooli aineõpetuse süsteemi selle vooruste ja puudustega. 0-kursuse õpetamisel on sellest mõndagi üle võetud, midagi on korrigeeritud, midagi on võib-olla hoopis teisiti tehtud. Selles mõttes tohiks artikkel ehk ka keskkooli emakeeleõpetajaile kuigivõrd huvi pakkuda. Eelkõige aga sellepärast, et meie pingutused ja püüdmised kulgevad siiski samas sihis.

PÕHIMÕTTELISEST DILEMMAST —

kas emotsionaalne või intellektuaalne — ei pääse mööda siingi. Kirjanduse õpetamise ümber keskkoolis aastate vältel arenenud mõttevahetus on lõpuks keskendunud sellele probleemile, olles võtnud küllaltki terava iseloomu (2; 3; 4). Kahjuks ei suutnud «Sirbis ja Vasaras» mullu toimunud poleemika siiski kaasa rääkima tõmmata õpetajate laiemaid ringkondi. See on küsimus kirjanduse õpetamise pealisülesandest, kui kasutada vaidluses rakendatud termino-

loogiat. Peeaegu polaarsestena asetuvad selles poleemikas vastakuti kaks seisukohta: oskus oma elamussisu väljendada ning pürgimene loovale tegevusele — esteetiste tarvete rahuldamine laiemas mõttes, kujuneva isiksuse niihästi emotsionaalne kui ka intellektuaalne rikastamine. Kumbki eesmärk esitab ka oma abinõud. Esimene teeb kirjandusõpetuses (ja kirjandis kui selle ühes avaldumisvormis) määravaks elamuse, emotsiooni, vaba fantaasia; teine rõhutab kirjanduse, konkreetse teose tundemaailma ja emotsionaalse sisu juurde jõudmist analüüsi, s. o. mõttelise tegevuse teel. Tundub, et erinevate suundade kaitsjad on ühtekokku formuleerinud kõik olulised nõuded, mis kirjanduse õpetamine meie ette seab. Vaevalt aga saab mõnda neist kanoniseerida, ilma et see protsessi kui tervikut vaestamata mõjuks. Kirjanduse kui kunsti aine ulatus kooliprogrammis, ta sisuline ning vormiline mitmekesisus, erisugune kunstiline kvaliteet võimaldavad suurt paindlikkust õpetamises, laskmata seejuures silmist ühtki ta eesmärkidest. Õpilase emotsionaalne kasvatamine ja intellektuaalne arendamine, ta virgutamine «kõrgema loovuse» poole saavad toimuda selles töös ainult koos ja olenevad õpetaja pedagoogilisest meisterlikkusest, kus ta ühele või teisele ülesandele määrava tähenduse annab, mil viisil selles töös maksimaalseid tulemusi saavutab.

Instituudi ettevalmistusosakonnas seni õppinute kirjanduslik tase ja kirjandialased oskused ei kinnita väidet, nagu oleks analüütilis-intellektuaalne tendents kirjandusõpetuses (kui ta on seal tõepoolest põhilisena juurdunud) kõigi hädade algpõhjus ning kirjandite suurimaks nõrkuseks tundetooni puudumine, kirjandusliku materjali ning sellest tulenevate probleemide nõrk seostamine kirjutaja omaenda minaga. Pigem vastupidi — häirib vähene intellektuaalsus, võimetus üldse probleeme näha ja nendesse süveneda, kirjandusalaste teadmiste (puudutagu nad siis konkreetset teost, kirjandusajalugu või -teooriat) napus. Niisugusel puhul ei ole ju ka omaenda suhtumist millelegi üles ehitada, puudub alus esteetilise elamuse eritlemiseks, mõjuvama äratuse saamine loominguliseks tegevusekski muutub küsitavaks. Ja vaid-

luses ühe poole esitatud kategooriline kinnitus, et «vaid elamussisu kaudu saame oma mõtte selguse», (minu sõrendus — H. T.) (4) ei ole siiski aktsioon. Selle oskuse, s. t. oskuse oma mõtet selgelt väljendada, omandamine kulgeb hoopis arvukamate kanalite läbi ning on tegelikkuses üpris keeruline protsess.

Et ettevalmistusosakonna humanitaarerialade õpilased sooritavad kõne all olevas aines kursuse lõpul, analoogiliselt sisseastumiseksamitega, nii kirjaliku kui ka suulise eksami, tähendab see läbimõeldud ja omavahel kooskõlastatud tööd mõlemas liinis. Seejuures on kirjalik eksam ikka kujunenud suuremaks komistuskiviks kui suuline, küündimatus vähemalt rahuldavatase melist arutlevat kirjandit kirjutada aga teinud esimese ning olulisima puhastuse üliõpilaskandidaatide seas. Tuleb arvata, et arutlev kirjand on siiski ainuvõimalik kirjaliku eksami vorm eesti keeles ja kirjanduses kõrgemasse kooli astumisel. Inimese ning kodaniku küpsuse mõõtmise paljude põlvede poolt äraproovitud vahendina teenib ta seda eesmärki edukalt ka sel korral. Arutlevast kirjandist peegelduvate paljude näitajate seas on antud juhul eriline kaal loogilisel ja selgel mõtlemisvõimel — ainult selle olemasolu muudab kõrgema hariduse taotlemise noorele jõukohaseks ülesandeks. Õppeaja vältel tehtud kirjandid, aga samuti kirjandusteoste suuline analüüs, kirjandusprotsessi vaatlus üldse on andnud piisavalt tõestusmaterjali väitmaks, et vähemalt ettevalmistusosakonna kontingendi suures ulatuses ei oska keskkooli lõpetanud noor iseseisvalt ning selgelt mõelda. (Laiemale pinnale selle nähtuse puhul on osutanud viimaste aastate sisseastumiseksamite analüüsid vabariigi kõrgematest koolidest) (1; 5). Käies küll risti vastu sellele, mida taotleb üldharidusliku kooli kaasaegselt korraldatud õpetamisprotsess, osutab see tähelepanek ometi tõsi-asjale, mida pole võimalik arvestamata jätta. Teiste sõnadega: aine õpetamine ettevalmistusosakonnas peab teenima eelkõige noore intellektuaalse arendamise ja rikastamise ülesannet. Ainult nii on võimalik küllaldaselt ette valmistada pinda selle teadmistulva vastuvõtmiseks, mida pakub kõrgem kool.

KÕIGE KOMPLITSEERITUMAKS ÜLESANDEKS

on ainealases töös kujunenud kirjandiõpetus. Õppeplaaniga on ettevalmistusosakonnas kindlaks määratud kirjanduse ja keeleõpetuse vahekord. Erinevalt keskkoolist, kus see vahekord on 3:11 kirjanduse kasuks, jaotuvad keele ja kirjanduse tunnid 0-kursusel võrdselt — 7:7. Selle suhte eritlemise juurde tuleme veel edaspidi. Kirjandiõpetus toimub keskkoolis tundide arvel, mis on ette nähtud selleks, kaasaegse kirjanduse tutvustamiseks ja teatrilavastuste ning filmide arutlemiseks. Neid tunde on klassiti järgmiselt: 9. — 15, 10. — 24, 11. — 40. Jaotavad neid tunde loetletud ülesandeid silmas pidades õpetajad ise, nii nagu olukorrad, vajadused, omaenda ettevalmistus, parem äratundmine seda dikteerivad. Ettevalmistusosakonna kuulajad on tulnud erinevatest koolidest üle vabariigi. Nende üldiselt kasinud kirjandikirjutamise oskused, erinevad ja paljudel juhtudel koguni täiesti puudulikud teadmised kirjandi-teooriast lubavad arvata, et kirjandialane töö koolis pole veel kaugeltki selline, nagu olema peaks. Seepärast tõuseb ettevalmistusosakonnas keele ja kirjanduse õpetamise kõrval võrdselt tähtsale kohale ka kirjandiõpetus. Aasta-aastalt on sellele kulutatav tundide arv 0-kursusel kasvanud. Möödunud õppeaastal kasutati kirjandiõpetuseks 92 tundi. Aga see arv võiks veelgi suurem olla — kuni 120 tundi (tunde üldse 420). Sel juhul jääks keele ja kirjanduse kasutuse kummalegi ca 150 tundi. Eraldatud 120-tunnilise kursuse vältel jõuaks piisava põhjalikkusega läbi võtta kirjandi-teooria olulisemad probleemid ning jääks küllaldaselt aega praktilisteks harjutusteks ja nende analüüsiks.

Ilmselt on otstarbekas keskkoolist kaasa toodud pagasi kontrollimiseks ning võimete diagnoosimiseks mõeldud esimene kirjand kirjutada ilma selleks mingeid spetsiaalseid juhtnööre andmata. Instituudis seni kogetu põhjal võib öelda, et see on mõlemale poolele ikka pettumusi valmistanud. Näiteks kujunes esimese kirjandi hinnete pilt 1972/73. õppeaastal järgmiselt: 46-st kirju-

tajast said hinde «5» — 1, «4» — 1, «3» — 24 ja «2» — 20. Niisugune resultaat sunnib pilku arvude taha heitma. 20 puudulikust hindest oli 6 pandud selle eest, et arutluse asemel kirjutati jutustus; 9 kirjutajat ei olnud mõistnud teemat ja seepärast sellest mööda kirjutanud; 4 kirjandit olid mõttelt täiesti ähmased ning stiililt konarlikud; ainult 1 kirjand hinnati ebarahuldavaks eelkõige keele- ja interpunktsioonivigade pärast. Ka rahuldav hinne tuli paljudele panna nendesamade puuduste pärast (domineerimise järjekorras): sisuline ilmetus ja ebamäärasus, kompositsiooniline lõtvus, ebaproportsionaalsus, stiililine viimistlematus, grammatilise külje puudused. Esimesele kirjandile järgnenud teised on ainult saadud pildi sümptomaatilisust kinnitanud. Mitte õigekeelsus ja ortograafia või aine (resp. teose, kirjaniku loomingu, kirjandusajaloo) faktiline valdamine pole peamised komponendid (komponendid küll) kirjandiõpetuse komplitseeritud protsessis. Esiplaanile tõusevad teised, tunnetusega üldse või kunstilise tunnetusega eriti seotud lülid: analüüsimis- ja sünteesimisvõime, kompositsioonitaju, sõna täpse ning kunstipärase kasutamise oskus. Just eelkõige nende oskuste andmist, nende oskuste süvendamist peaks teenima kirjandiõpetus koolis üldse, õkursusel aga eriti.

Kirjanditeooria sellel tasandil (eeldusel, et seda on siiski kuigivõrd ka üldharidusliku kooli eri kontsentrates käsitletud) peaks hõlmama selliseid teemasid, nagu kirjandi liigid ja nende iseärasused; põhitees ja argumentatsioon: teema (ja temaga seotud probleemistik: maht, lahtimõtestamise võimalused, lähtudes põhiteesist jne.); induktsiooni ja deduktsiooni rakendamine arutelus; kompositsioon (ja sellega seotud probleemid; eri osad ja nende funktsioonid, proportsionaalsus ja tasakaal jne.); töö protsess ja selle etapid: materjali kogumine ja valik, töö kavandamine, algvariandi koostamine; kirjandi viimistlemine (sisuline, kompositsiooniline, stiililine, keeleline); lõppvariant ja selle vastavus kirjandi vorminõuetele. Kõige tõhusamat abi nende küsimuste käsitlemisel on pakkunud K. Muru loengud (6). Kogemused on näidanud, et teooria õppimisest on kasu ainult siis, kui seda konkretiseerivad ning kinnistavad praktilised harjutused.

Ja siin tuleb õppejõul endal tublisti nuputada, kasutada ära ka see vähene, mis trükisõnas on pakutud (7; 8).

Kirjanditeoorias ja -praktikas ei ole kõik küsimused ühesuguse raskusastmega. On neid, mille juurde pärast läbivõtmist enam üldiselt tagasi pöörduda ei tule, on aga ka neid, mis püsivad kõne all kogu õppeaja vältel. Üht viimati nimetatuid kujutab endast probleemikimp, mis hõlmab teema mõistmist, teemale vastava põhiteesi tuletamist, kasutada oleva materjali teemakohast eksponeerimist. Nagu on selgunud, algab paljudel juhtudel häda sellest, et kirjutaja ei oska teemat «lahti lugeda» ega seepärast ka endale ülesannet seada. Arutelu puudub sel juhul teemat «üldse» või kulgeb sellest lihtsalt mööda. Pealkirjas peituva mõtte tabamist, oma seisukoha sõnastamist ja arutelu kompositsioonilist kujundamist tuleb visalt ja palju harjutada. Otstarbekas on neid harjutusi ühendada kirjanduskursusega, s. t. kasutada teemasid selle autori loomingust, kes on kirjandustundides parajasti vaatluse all. Ülalnimetatud oskuste omandamiseks mõeldud harjutused võivad olla küllaltki varieeruvad, teksti valiku, parandamise või uue loomise printsiipi rakendavad. Selles töös on erilise kaaluga nn. suulise kirjandi ja kirjandi visandi vormid. Viimasel on aga esimese ees ka mõned eelised: kohustus oma kavatsusi kirjalikult fikseerida sunnib teemat siiski põhjalikumalt läbi mõtlema, võimaldab väljenduslikku külge viimistleda, muudab teistele jälgimise hõlpsamaks. Meie praktikas tähendab kirjandi visand kõigepealt põhiteesi esitamist, millele järgneb kirjandi plaani üksikasjaline tutvustus. Seejuures oleme eelistanud teistele võimalustele teeskava. Sissejuhatus ning lõppsõna on aga enamasti olnud täielikul kujul kirja pandud. Niisuguse visandi esitamisele järgneb arutelu teistelt. Et kõigil on teema läbi mõeldud, võib analüüs küllaltki elavaks ja asjalikuks kujuneda. Pole harvad olnud needki korrad, kui probleemi põhjalik ja kõigeekülgne käsitus on formuleerunud alles selle kollektiivse arutelu tulemusena. Eriti huvitav, vahel isegi poleemiline on kõnelus olnud siis, kui teema võimaldab erisuguseid lähenemisviise, eri põhiseisukohtade esitamist (näit. «Noorte poeetide

uudisloomingut lugedes», «Eesti kunstnike kevadnäitusel», «Kommunistid M. Šolohovi romanis «Üleskütud uudismaa»»). Tammsaare rikkast loomingust oli möödunud õppeaastal võimalik kirjutada ainult üks kirjand, milleks olid valitud järgmised teemad: «Katku Villu ja Vargamäe Andres», «Mis mulle meeldib romanis «Tõde ja õigus?»», «Tammsaare inimesekujutusest».

Näib, et olulise lisa sellele sai anda kolme kirjandivisandiga järgmistel teemadel: «Unistuste ja tegelikkuse konfliktist Tammsaare teostes», «Naise elu Vargamäel», «Milliseid eluväärtusi on Tammsaare oma loomingus ülistanud?».

Kui kirjandivisandi rolli tõsiselt võtta, peab ütleva, et see on küllaltki ajamahu- kas õppimis- ja õpetamisviis. Seda eriti alguses, kui ei olda veel küllalt harjunud. Aga isegi korraliku ettevalmistuse juures ei taha aruteluks jätkuda vähemast kui kahest tunnist. See sunnib ajareserve otsima. Praktika näitab, et mõnda kirjandusküsimust võikski ainult selles vormis korraldada, kulutamata sellele eelnevalt või järgnevalt veel mingit lisaaega. Näiteks tundub, et kõik oluline Kitzbergi «Kauka jumalast» annaks end suruda teemasse «Mogri Märt idee jõulise kehastajana näidendis «Kauka jumal», samal ajal kui «Libahunt» oma ideestiku ja selle aegade vältel antud erisuguse tõlgendusega, oma eredalt avalduva kunstipäraga peaks olema hoopis põhjalikumate kõneluste aineks, milles ei pääse mööda ei loengu- ega ka vaba arutluse meetodist. Võib-olla võiks ka Vilde «Pisuhänna» puhul piirduda vaid ühe küsimusega (resp. teemaga) — «Pilge ja nali näidendis «Pisuhänd»? Kas ei mahu selle sisse nii loomise motiivid, ideeline plaan kui ka kunstiline teostus? Taoliselt saab muidugi käsitleda mitte eriti ulatuslikke ainelõike, eelkõige niisuguseid, mille iseseisev läbitöötamine kirjandiks ei käi õppijale üle jõu.

Õpetekstideks kirjandiõpetuses saavad olla ka õpilaste eneste kirjandid. Oleneb õpetaja poolt kirjandite analüüsimisel kasutatavast süsteemist, momendi vajadusest või mingist muust tegurist, missuguse kirjandi komponendi ta tagastamisel luubi alla võtab (kõigekülseks analüüsiks on iga kord vaevalt võimalusi ning tarvidustki). Aga

tundub, et õpetaja ei peaks siiski kunagi päriselt mööda minema kirjandite sisulisest vaatlusest, s.t. neist küsimustest, millele me seni nii suurt tähtsust oleme omistanud: teema mõistmisest, kirjandi põhisuhtest, arutluse ülesehitamisest. Abivahendiks on siin tagastatavad kirjandid ise. Ebaõnnestunud töö analüüs on tavaliselt õpetlik paljudele, saab hoiatuseks analoogiliste puuduste eest tulevikus. Küllap aga on õpetajad märganud, millise tähelepanu ja himuga kuulatakse õnnestunud kirjandeid. Ka nende analüüsis on mõndagi õpetlikku, midagi kasulikku kõrva taha panemiseks.

Neile, kes kõnelevad õpilaste erilise tõmbest loovate kirjandusharrastuste poole, nende ilmselt kõigepealt east tingitud vajadusest rohkema emotsionaalse eneseväljenduse järele, tuleb muidugi õigus anda. Ü-kursusel, nagu juba öeldud, saab valdav olla siiski arutleva kirjandi treening. Ometi on siingi võimalus elamuskirjandi viljelemiseks. Seda kõigepealt siis, kui kõne all on kirjandi liigid. Kirjanduses toimub samal ajal kirjandusteooria põhimõistete kordamine. Ning need kaks asja annavad end suurepäraselt ühendada. Oleme praktiseerinud põhiliselt kirjeldust ülesandega kasutada selles teatud stilistilisi kujundeid, teatud stilistilistesse kihtidesse kuuluvat sõnavara jne. Teemasid on siin olnud mitmesuguseid: «Õhtune linn», «Hommik tänaval», «Seenemetsas», «Päikeseloojang», «Esimene lumi», «Minu vanaema» jne. Niisuguseid harjutusi on üsna meelsasti kirjutatud ning nende ettelugemine ja analüüsimine rühmades peaaegu alati suurt elevust tekitanud. Oleme püüdnud määrata kirjelduse emotsionaalset fooni ja jälgida seda, kuidas stilistilised figuurid, sõnavalik seda toetavad (või ei toeta), otsustada kujundite kvaliteedi üle jne. Selles töös on olnud mitmeid kauneid leide. Üldiselt saadakse elamuskirjandi kirjutamisega märksa paremini hakkama kui arutleva kirjandiga hiljem. Omamoodi lõõgastusena, loomingulise fantaasia ergutamise vahendina on niisugune kirjand mõeldav ka pärastpoole, eriti kui mõne vaatluse all oleva kirjaniku looming selleks veel inspiratsiooni näib pakuvat (näit. Tuglase novellid, Underi luule).

Kirjandite parandamisel tundub eriti olu-

line see, et iga kirjand varustataks võimalikult üksikasjalise retsensiooniga. Nagu on selgunud arvukaist kõnelustest kursustestega, ei ole nende õpetajad keskkoolis retsensiooni-vormi praktiseerinud, vaid on põhiliselt piirdunud hinde väljapanemisega. Seepärast pole ka enamik õppijaist suutnud midagi asjalikku kosta küsimusele, misgugused on seni olnud ta kirjandite peamised puudused. Siin pandud «diagnoosis» üllatab teda mõnigi asi, kuigi on ilmne, et tegemist on vanade, omamoodi harjumuseks saanud vigadega (konarlik sõnade järjekord, ebaloogilised aegade tarvitamisel, sõnaline ebatäpsus mõtte edasiandmisel jms.). Kui neile oleks juba varem sõnaselgelt osutatud, kirjutaja ise nendega teadlikult rinnutsi pandud, küllap oleks neist siis ka juba varem jagu saanud. Elu on näidanud, et kirjandite põhjalikuks parandamiseks kulutatud suur ajahulk ei ole üldiselt olnud niisama maha visatud. Õpetaja tehtud paranduste ja märkuste põhjalik läbiuurimine, neisse süvenemine, nende võimalikult maksimaalne arvestamine on üks kindlaid abinõusid edasiarenemiseks kirjandi kirjutamise raskes kunstis.

Töö kirjandis tehtud vigade kallal, nende parandamine õppimise eesmärgil kuulub ühe peatükina kirjandiõpetusse. Kõige vähem saab see tegevus olla mehaaniline, kuigi kooliõpilase mentaliteediga kursustel seda algul just nii võtavadki, ja ainult suurivaevu õnnestub neid arusaamisele viia, et see on tegelikult tõsine loominguline ülesanne. See võib tähendada sisu ja kompositsiooni ümbertöötamist õpetaja näpunäidete järgi, võib tähendada katsetusi stiili alal, iseseisvat süvenemist keele-, ortograafia- ja interpunktsioonireeglitesse. Kõige raskem ongi töö esimest ja teist liiki vigadega ning ebateadlik õppur püüab sellest kui tülikast ja vaevarikkast kõrvale hiilida. Aga just siin peab õppejõud kõige suuremat järjekindlust ning visadust ilmutama ja seda ka oma õpilastelt nõudma. Oleks ju ideaalne, kui suudaks alati kõiki kirjutajaid kõiki kirjandeid senikaua parandama ja viimistlema panna, kuni need sisult ja vormilt täiuslikud saaksid. Aga seda ei suuda ja nähtavasti pole tarviski. Ülesandele tuleb siin läheneda diferentseeritult, samuti nagu selles töös tervikuna

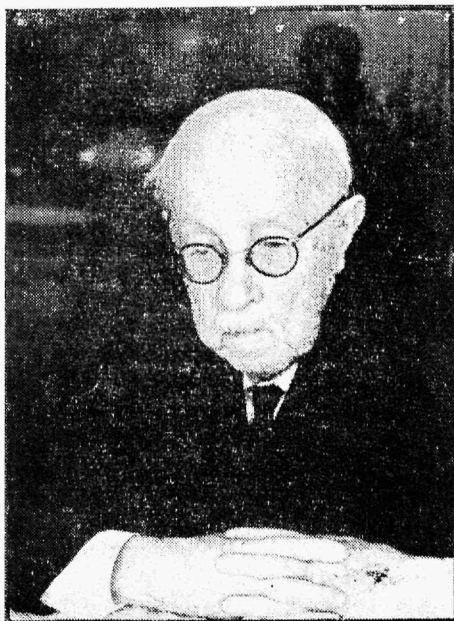
peab ilmutama parajal määral nii mõistmist kui ka paindlikkust. Sest on neid, kes kirjutavad häid kirjandeid, ilma et nad kirjanditeooriast kunagi midagi kuulnud oleksid — intuitsiooni, loomupärase intelligenti, kirjandusliku andekuse mõjul. Ja on neid, kes ei jõua kaugemale hädavaevu rahuldavast hindest, kuigi nad on kirjanditeooria põhjalikult läbi võtnud. Kirjandiõpetus on ettevalmistusosakonnas mõeldud üldise, kõigile kohustusliku kursusena ja vähemalt 90 protsenti kuulajaist on seda seni hädapärast vajanud. Selle kursuse läbikuulamine vaevalt küll «loomulikke talente» kahjustab, mõne kasuliku teadmise aga annab küll. Kuid siiski ei tohiks unustada, et tähtsaim on resultaat, mitte vahend. Seepärast — kuivõrd me suudame kirjandiõpetuse komplitseeritud kursuse õpetamisel kõigis selle lülides igale oma õpilasele individuaalselt läheneda, sedavõrd suudame me säilitada selles töös loomingulise tegevuse võlu igaühe jaoks neist.

Kirjandus

1. A. Järv, Üliõpilaskandidaat 1972 ning eesti keel ja kirjandus. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 1.
2. A. Järv, Teadmisi on ka vaja! «Sirp ja Vasar» 1973, nr. 21.
3. E. Kõst, Märkmeid kirjanduse õpetamisest keskkoolis. «Sirp ja Vasar» 1973, nr. 3.
4. K. Leht, Pilk kirjandusõpetuse tänasesse ja homsesse. «Sirp ja Vasar» 1973, nr-d 15, 16.
5. L. Pare, TPI üliõpilaskandidaatide eesti keele eksamikirjandeid lugedes. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 7.
6. K. Muru, Loenguid kirjanduse õpetamise meetodikast I. Tartu, 1967.
7. Harjutusi arutlusoskuse arendamiseks. Koostanud H. Raim. Tartu, 1971.
8. J. Valgma, A. Villup, Stiiliharjutustik II. Tallinn, 1966.
9. Ф. П. Заостровский. Все начинается с приема. «Вестник высшей школы» 1973, № 2.

PROFESSOR KONSTANTIN RAMUL

95-AASTANE



Käesoleva aasta 30. mail möödub 95 aastat meie lugupeetud ja väga armastatud psühholoogiaprofessori Konstantin Ramuli sünnist. Kuigi professor K. Ramuli elukäigu põhifakte vahest ehk juba tuntakse, väärivad neid siiski taaskord meenutada.

Konstantin Ramul on pärit Saaremaalt Lühimanda kreeka-katoliku õigeusu kiriku preestri perekonnast. Alg- ja keskkooliõppimise omandas ta Saaremaal Kuressaares (praeguses Kingissepa linnas) väikeses saksa erakoolis, kreiskoolis ja saksa õppekeele gümnaasiumis. Järgnesid õpingud Riia vaimuliku seminaris. Siin omandas K. Ramul erialaste teadmiste kõrval ladina, kreeka ja prantsuse keele, siin tuli tal esmakordselt tõsisemalt kokku puutuda filosoofia ja psühholoogiaga. K. Ramul leidis aega ka klaverimängu õppimiseks ja ilukirjanduse lugemiseks. See-aastajana juba keskkoolipõlves välja tema mitmekülgset huvid.

Pärast seminari lõpetamist töötas K. Ramul lühikest aega köster-koolmeistrina Tallinna kreeka-katoliku õigeusu koguduse juures, kuhu tema isa oli vahepeal tööle suunatud.

Laia silmaringiga, mitmekülgsete huvidega õppimishimulist noort ei rahuldanud senine haridustee ja juba järgmisel aastal (1902) astus ta Peterburi ülikooli ajaloo osakonda edasi õppima. Ta õppis filosoofiat, psüh-

holoogiat ja ajalugu ning kuulus lisaks loenguid zooloogiast ja füüsikast. Tema õpetajateks olid sellised kuulsad professorid, nagu A. Vvedenski, L. Loski ja teised. Ülikooli lõpetas K. Ramul 1908. a. diplomitööga «R. Descartes'i ja B. Spinoza psühholoogia».

Järgneva üheteistkümne aasta jooksul (1908—1919) töötas K. Ramul ajaloo, ladina keele ja filosoofia eelkursuse (loogika ja psühholoogia) õpetajana Peterburi (1908—1911), Vilkomiri (praegune Ukmerge) (1911—1915) ja Tallinna gümnaasiumides. Need aastad kujundasid K. Ramulil välja pedagoogikutseks vajalikud omadused, mis olid suureks kasuks ka tema hilisemas õppejõutöös.

1919. aastal valiti K. Ramul Tartu ülikooli dotsendiks filosoofia ja psühholoogia alal, kaheksa aastat hiljem (1927) aga sai ta professoriks. Nüüd olid K. Ramuli võimed leidnud õige rakenduse. Professor Ramul on töötanud Tartu ülikoolis peaaegu sellest ajast peale, millal ülikool sai rahvuslikuks teadusetemplitiks. Eestikeelne ülikool on ligikaudu niisama vana kui professor Ramul ülikooli õppejõuna.

Professor Ramulit tuleb tema kõrge juubeli puhul esile tõsta kõigepealt pedagoogina. Tema tuhandete õpilaste hulka kuuluvad nii meie vanema-, kesk- kui ka noore-

mapõlve harilised paljude humanitaarteaduste alalt. Kõik, kes on kuulnud professor Ramuli loenguid, on võlutud nende selgusest, loogilisusest ja lihtsusest. Professoril on erakordne anne rääkida keerulistest asjadest lihtsalt ja ilmekalt. Eks ole see ju suure eruditsiooni tunnus — lihtsalt oskab teaduslikest probleemidest rääkida ikkagi see inimene, kes oma ala väga sügavalt tunneb.

Professor Ramul on suure osa oma elust ja energiast pühendanud teadmiste omandamisele ja täiendamisele. Võõrkeelte oskus on talle kättesaadavaks teinud mitmete maade juhtivate teadlaste tööd. Uue informatsiooni omandamine teaduslikust kirjandusest jätkub tal tänapäevani. Kuigi professori isiklik raamatukogu hävis viimase sõja ajal, on ta suutnud rajada uue, mis sisaldab samuti palju väärtuslikku. Oluliseks teadmiste täiendamise viisiks peab professor Ramul teaduslike komanderinguid teistesse uurimis-asutustesse ja isiklike kontaktide loomist teiste teadlastega. Ta ise on mitmel korral käinud välismaal: viibinud Leipzgis (1923), Prahast ja Viinis (1924), Berliinis ja Pariisis (1926), Hamburgis (1931) ning mitmel pool mujalgi. Ta on isiklikult kohtunud paljude silmapaistvate välismaa psühholoogidega. Kõik kirjandusest ja reisidelt omandatud kogemused ja teadmised on kristalliseerunud tema psühholoogiaolengutes selgeks ja lihtsaks süsteemiks, kust ei puudu ka heatahtlik huumor ja kerge ironia.

Professor Ramul illustreeris oma loenguid võimalikult sageli diapositiivide, tabelite ja katsetega. Tema on välja töötanud psühholoogiakursuse illustreerimiseks demonstratsioonikatsete kogumi, mis ei nõua keerulist aparatuuri ja on sellisena rakendatav kõikidel loengutel, sõltumata loenguruumist. Neid katseteoodikaid on tutvustatud mitmes spetsiaalses artiklis ja kahes monograafias — «Демонстрационные опыты по психологии», Tartu, 1958, ja «Psychologische Demonstrationsversuche», Leipzig, 1961. Nendes raamatutest on õppinud loengute näitlikustamise kunsti nii Nõukogude Liidu kui ka sotsialismimaade kõrgemate koolide psühholoogia õppejõud.

Professor Ramuli loengute struktuur, ilmes, informatsiooni fihedus ja näitlikustatus peegelduvad ka tema psühholoogiaõpikus, mis ilmus 1932. aastal, kordustrükk aga 1938.

aastal (Psühholoogia, Tartu, 2. tr., 1938). Kuigi raamat on vananenud ega ole enam õpikuna kasutatav, sisaldab see siiski palju väärtuslikku informatsiooni, mis annab palju praegugi.

Professor Ramulit võib täie õigusega lugeda ka eksperimentaalpsühholoogia rajajaks meie vabariigis. 1922. aastal asutas ta Tartu ülikoolis psühholoogialaboratooriumi ja varustas selle, hoolimata tagasihoidlikest materiaalsest võimalustest, tolle aja kohta küllalt moodsate aparatuuridega. Laboratooriumis korraldati psühholoogiapraktikume ja tehti teaduslikku uurimistööd. Professor Ramul töötas välja praktiliste tööde juhendid ja näitas kätte matemaatilise statistika meetodid katseandmete töötlemiseks. Selle töö tulemusena valmis raamat «Введение в методы экспериментальной психологии», Tartu, 1963, 2. tr. 1965, 3. tr. 1966 (4. tr. ilmub 1974). Seda raamatut funnevad kõik nõukogude psühholoogid. Paljud kõrgemad koolid kasutavad raamatut eksperimentaalpsühholoogia õpikuna. Mitmed tuntud nõukogude teadlased on sellele raamatule andnud kõrge hinnangu.

Professor Ramuli teaduslik looming on küllalt mitmepalgeline. Tema teaduslike tööde nimekirjast võime leida artikleid ja raamatuid, mis käsitlevad psühholoogia üldteoreetilisi probleeme. Näitena võiksime nimetada järgmisi: «Ihu ja hing» (1922), «Mitteempiirilise psühholoogiast» (1929), «Primitiivsest ja teaduslikust mõtlemisest» (1934), «Saksa ja Ameerika psühholoogia» (1937), «Uni ja unenäod. Loomade mõtlemine» (1934), «Õppimine ja küpsemine» (1962) jne. Nendes töödes ilmneb psüühiliste nähtuste materialistlik tõlgendamine.

Sõjajärgsel perioodil on professor Ramuli tähelepanu kontsentreerunud võrdlevale psühholoogiale. Tema seisukoht on, et inimeste psüühiliste nähtuste olemuse mõistmiseks on tarvis uurida loomade psühholoogiat, sest loomadel kui lihtsamatel olenditel ilmnevad psüühilised nähtused selgemini kui inimestel ja on tunduvalt kergemini uuritavad. Ulatuslike kirjanduslike allikate läbitöötamise tulemusena on professor Ramuli sulest ilmunud monograafia «Loomapsühholoogia», Tallinn, 1964, 2. tr. 1972.

Professor Ramulit on huvitanud ka psühholoogia ajaloo probleemid. Ta on kordu-

PSÜHHOOGIA EESTIS *

KONSTANTIN RAMUL

1. Psühholoogia enne Eesti astumist Nõukogude Liidu koosseisu.

Psühholoogiat hakati filosoofilise ainena Tartu ülikoolis õpetama kohe pärast selle avamist 1802. aastal. Kuid Eesti psühholoogiast võib kõnelda alles alates käesoleva sajandi teisest aastakümnest. Tõsi küll, veel läinud sajandi kaheksakümnendail aastail tutvustasid Tartu ülikooli psühhiaatriaprofessorid sakslane Emil Krepelin ja tema järel venelane Vladimir Tšiz, kes olid mõlemad küllaldaselt määralt tuttavad tol ajal veel päris uue eksperimentaalpsühholoogiaga, üliõpilasi selle meetoditega ja andsid ka mõnedele oma õpilastele meditsiinidoktori väitekirja kirjutamiseks teemasid eksperimentaalpsühholoogia alalt, kuid see asjaolu ei avaldanud psühholoogia arengule Eestis mingit

* Kirjutatud venekeelse, veel ilmutamata koguteose «Основы психологии» («Psühholoogia põhiõoned») jaoks. Tõlkinud autor.

valt rõhutanud, et enne, kui asuda mingi probleemi uurimisega, tuleb tunda mitte ainult selle probleemi ajalugu, vaid psühholoogia arenemissuundi üldse. Psühholoogia käsitlus ajaloolisest aspektist läbib kogu tema teaduslikku loomingu. Väga väärtuslik on tema doktoriväitekirja «Matemaatika ja psühholoogia. Lisandeid matemaatilise ja fenomenoloogilise psühholoogia ajaloole ja teooriale» (1939), millest on ilmunud ingliskeelne kokkuvõtte ajakirjas «Ameerika Psühholoog» (1963). TRÜ rotaprintis on ilmumas kogumik professor Ramuli psühholoogia ajaloo alastest artiklitest, mis on varem avaldatud NSV Liidu keskajakirjas «Вопросы психологии».

Teoreetiliste tööde kõrval on professor Ramulilt ilmunud ka artikleid, millel on praktilis-rakenduslik tähtsus, nagu «Psühholoogia ja õpetaja» (1920), «Psühholoogia ja eksamid» (1923), «Lugemise psühholoogiast» (1958), «Unustamise psühholoogiast» (1961). Mitmed professor Ramuli teaduslikud tööd on kordusväljaandes avaldatud tema üheksakümnenda juubeli puhul ilmunud kogumikus «Teaduslik psühholoogia ja elu» (1969).

Professor Ramuli teaduslikke töid iseloomustavad faktide täpsus, väidete põhjendatus ja ettevaatus üldistavate järelduste tegemisel. Ta on alati vastu olnud psüühiliste nähtuste müstifitseerimisele ja psühholoogia muutmisele mingiks kõmutedaduks. See ilmneb selgesti tema kriitilises suhtumises parapsühholoogiasse ja kõmuartiklitesse, mida meie ajakirjanduses aeg-ajalt levitatakse.

Ka oma 95. eluaastal töötab K. Ramul Tartu Riiklikus Ülikoolis professor-konsultandina. Paljud noorema ja keskpõlve psühholoogid nii meilt kui ka naabervabariikidest külastavad professorit ja saavad temalt kasulikke nõuandeid teaduslikuks tööks. Professor Ramulil on tulnud läbi lugeda kümneid dissertatsioone ja autoreferate ning anda oma hinnang väitekirjade kaitsmisel. Professor Ramul on eksamineerinud peaaegu kõiki meie vabariigi psühholooge kandidaadieksamitel, on olnud mitmete dissertatsioonide juhendaja ja retsenseerinud paljusid teisi. Ka praegu on professor meie vabariigi psühholoogide hulgas keskeim kuju.

Kõik meie psühholoogid ja väga paljud pedagoogid mõtlevad 30. mail tänuandes lugupeetavale juubilarile, meie professor Konstantin Ramulile.

märgatavat mõju: ükski psühholoogilistele teemadele kirjutatud väitekirjade autoritest ei jätkanud hiljem tegelemist psühholoogiaga ja kõigi 14 väitekirja autorite hulgas polnud ühtegi eestlast. Eesti teadusliku psühholoogia sünni ei tähendanud ka eesti autori Rudolf Kallase suurema (saksakeelse) psühholoogia-alase teose «Mäluõpetuse süsteem» («System der Gedächtnislehre») ilmumine 1897. aastal. Autor, kes oli kirikuõpetaja ja saanud teoloogilise erihariduse, ei olnud tuttav mälu-psühholoogia-alase teadusliku kirjandusega, ja tema töö kannab selle tõttu puhtdilettantlikku iseloomu (mille üks väljendus on ka eesti rahvaluule materjali ohter kasutamine). Esimeseks elukutseliseks eesti psühholoogiks tuleb lugeda Aleksander Kaelast (sünd. 1880. a.). Lõpetanud 1905. a. Moskva vaimuliku akadeemia ja 1911. a. Moskva ülikooli, pidas ta aastatel 1914—1919 eradotsendina Moskva ülikoolis loenguid psühholoogia (ja filosoofia) alalt, oli aastail 1919—1920 professor Irkutski ülikoolis (kuigi oli juba 1919. a. suvel valitud Tartu ülikooli filosoofia- ning psühholoogiaprofessoriks) ja suri 1920. a. aprillis Irkutskis tuberkuloosi. A. Kaelase töödest võib nimetada järgmisi: «Emotsioonide geenese küsimus» (1916), «Küsimus emotsioonide loomusest ja väljendusest» (1918), «Tahtepingutus ja puls» (lõpetamata). Kõik nimetatud tööd on kirjutatud vene keeles.

Enam või vähem kindlale alusele rajati psühholoogia Eestis alles 1919. a. asetleidnud uue, Eesti Tartu ülikooli asutamisega (endise Vene Tartu ülikooli isiklik koosseis oli veel 1918. aastal evakueeritud Voroneži). Selle õppeplaanides oli ette nähtud ka psühholoogia õpetamine, ja seda mitte üksnes filosoofilise või pedagoogilise kõrvalainena, vaid ka iseseisva eriaainena, õigusega esitada sellelt alalt ka magistri- ja doktoriväitekirju. Sellele järgnes 1922. aastal ka psühholoogialaboratooriumi avamine ülikooli juures oma eriruumide, eriraamatukogu, eelarve ja alalise isikulise koosseisuga. Laboratooriumi kasutuses oli 1930. aastaks juba 8 tööruumi

ühes suurema auditooriumiga. Laboratooriumil oli olemas kõik see, mida oli vaja psühholoogia-alaste loengute pidamiseks (demonstratsiooniaparaadid, diapositiivid), psühholoogia-alaste praktiliste tööde tegemiseks üliõpilastega ja ka mõnede teaduslike katsete korraldamiseks, samuti oma võrdlemisi sisukas psühholoogia-alane raamatukogu (mis sõja ajal on eriti kannatada saanud). Mis puutub psühholoogiat eriaainena õppivaisse üliõpilastesse, siis oli nende arv kogu aeg kaunis suur — väiksem ainult rahvaluulet ja kirjandust õppivate üliõpilaste arvust (filosoofia- ja ajaloo-keeleteaduskonnas ei olnud nagu praegu eri osakondi ja iga üliõpilane pidi teaduskonna 18 ainet ise valima endale neli ainet, millest üks — peamine — võeti läbi palju suuremas ulatuses kui teised). Psühholoogia-alaseid magistriväitekirju oli kuni 1940. aastani esitatud kokku 9, doktoriväitekirju — 4, (mille hulgast üks ei tulnud kaitsmisele: K. Ramul, Matemaatika ja psühholoogia. (uurimused matemaatilise psühholoogia ajaloo ja teooria alalt). See sai valmis saksa keeles 1939. a., kuid jäi sõjaolude tõttu avaldamata, selle materjali aga on osaliselt kasutatud kahes Ameerikas ilmunud artiklis: *The problem of measurement in the psychology of the eighteenth Century*. «The American Psychologist», vol. 15, No. 4, 1960. ja *Some early measurements and ratings in psychology*. «The American Psychologist», vol. 18, No. 10, 1963.; R. Hippus, *Erkennendes Tasten* («Tunnetahtav kompimine»). «Neue Psychologische Studien», 1928.; J. Tork, *Eesti laste intelligents* (Tartu, 1940, ingliskeelse resümeeaga); A. Kuks, *Eesti koolinoorsoo ideaalid*, (Tln. 1924).

Lisaks ülikoolile õpetati Eestis psühholoogiat ka kõigis üldhariduslikes keskkoolides ja õpetajate seminarides. 1932. aastani olid neis psühholoogiaõpikuina (eestikeelses tõlkes) kasutusel Tšelpanovi ja Jerusalemi õpikud, 1932. aastast aga hakati kõigis koolides kasutama sel aastal esimeses trükis ja 1938. aastal teises trükis ilmunud käesoleva kirjutise autori õpikut. Abiraamatuna

psühholoogiaõpetajaile andis autor välja ka oma koostatud (saksakeelse) raamatukese «Psühholoogilised koolikatsed», mille tiraažist müüdi osa ka välismaal, suurem osa aga hävis sõja ajal. Ülikooli juures avatud didaktilis-metoodilises seminaris õpetati ühes teiste kooliainete õpetamise metoodikaga ka psühholoogia õpetamise metoodikat, seoses vastava pedagoogilise praktikaga. Aeg-ajalt toimusid ka psühholoogia ja loogika õpetajate konverentsid.

Psühholoogia populariseerimine toimus Eestis kolmel viisil: a) populaarteaduslikud raamatud ja artiklid psühholoogia alalt, b) psühholoogia-alased populaarsed loengud ja ettekanded rahvaülikoolides, koolides, huviringides jne., c) psühholoogia-alased ettekanded ja arutlused ülikooli juures asuvas Akadeemilises Filosoofilises Seltsis.

Mis puutub Eesti psühholoogia üldisesse iseloomu aastatel 1920—1940, siis võib selle kohta öelda lühidalt järgmist. Ilma et see oleks kuulunud mingisse kindlasse psühholoogilisse voolu või «kooli» ja sisaldanud oma teoreetilises ehk «filosoofilises» osas mingisuguseid metafüüsika või usulise ilmavaate elemente, järgis Eesti psühholoogia (või täpsemalt — Eesti teaduslik psühholoogia) iseseisva empiirilise ja eksperimentaalse teadusena kaasægset eesrindlikku psühholoogiategadust, kandes sama üldiseloomu kui viimane.

Eesti psühholoogide teaduslik uurimistöö, mis osutus võimalikuks alles käesoleva sajandi kahekümnendate aastate lõpupoolest alates — ülikooli Pearaamatukogu ja psühholoogialaboratooriumi raamatukogu täiendamisel vajaliku uuema ja uusima psühholoogilise kirjandusega —, võis sõjaeelseil aastail puudutada ainult võrdlemisi piiratud küsimuste arvu. Neist võib nimetada järgmisi: psühholoogia teaduslikud alused (2 tööd); vahekord psühholoogia ja teiste teaduste vahel (3 tööd); psühholoogia ajaloo küsimused (2 tööd); psühholoogia õpetamise küsimused (3 tööd); eesti koolinoorsoo psühholoogiline iseloomustus (2 tööd); tajupsühholoogia küsimused (üks töö); mõtlemise psüh-

hologia (2 tööd); õpetaja psühholoogia (üks töö); õpilaste koduse töö psühholoogia (2 tööd) jt. (Loetletud tööde hulka kuuluvad ka ülalnimetatud 4 doktoriväitekirja psühholoogiast.)

2. Psühholoogia pärast Eesti astumist Nõukogude Liidu koosseisu

Eesti astumisega 1940. a. Nõukogude Liidu koosseisu, muutus mitmeti ka psühholoogia seisund Eestis, ja see omakorda avaldas väga tunduvat mõju ka psühholoogia arengule. Psühholoogia üldseisundis toimunud muudatustest võib tähtsamatena ära märkida järgmisi. Nõukogude-eelses Eestis jäi elukutseliste — psühholoogilise erihariduse saanud ja psühholoogia alal töötavate isikute arv väga piiratuks. See oli tingitud kõigepealt kahest asjaolust. Esiteks oli koosseisuliste õppejõudude (professorite ja dotsentide) arv (mis oli fikseeritud seadusandlikul teel) ülikoolis nii psühholoogias (ja filosoofias) kui ka paljudes teistes õppeainetes väga piiratud. Teiseks, Eestis olid peale Tartu ülikooli veel ainult kaks asutust, milles töötamiseks (vastavalt kohtadel) oli vaja psühholoogilist eriharidust — need olid kutsenõuandlad Tallinnas ja Tartus. Kuid tegelikult töötasid neis kogu aeg isikud, kes üldse ei tundnud või tundsid psühholoogiat puudulikult. Sellise olukorra loomulikuks tagajärjeks oligi elukutseliste psühholoogide vähesus nõukogude-eelses Eestis.

Nõukogude kõrgemates õppeasutustes ei ole üksikute ainete koosseisuliste õppejõudude arv juba ette fikseeritud, ja seda on võimalik vajaduse järgi suurendada. Sellele lisandub meie maal viimaseil aastail ikka rohkem ja rohkem silma paistev püüe mitmesuguste praktiliste probleemide lahendamisel kaasa tõmmata ka psühholoogiat, mille on tinginud ühelt poolt probleemide lahendamise tehniliste abinõude ja teiselt poolt psühholoogia enese ja selle uurimismetodite areng. Mõlema nimetatud asjaolu ühistulemuseks oli eesti elukutseliste

psühholoogide arvu kiire suurenemine: kui nende arv sõjaeelseil aastail ei ületanud 3—4, on see praegu tõusnud juba vähemalt kümneni. Pidevalt kasvava nõudmise tõttu psühholoogide järele mitmel praktilisel alal osutus peale selle tungivalt vajalikuks ka psühholoogia õpetamise tunduv laiendamine, mille tõttu ülikoolis avati (1966. a.), enne ajutise abinõuna «rakenduspsühholoogide» puuduse vastu, psühholoogia-alane kaugõppeosakond, millesse võeti vastu ainult isikuid, kellel oli juba kõrgema õppeasutuse diplom mõnel rakendusosal, ja 1968. aastal — harilikku tüüpi statsionaarne psühholoogiaosakond.

Nende sündmuste hulgas, mis on avaldanud ja avaldavad mõju eesti psühholoogia arengule, tuleb nimetada ka Üleliidulise Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna loomist, mis etendas teatavat osa ka ülalnimetatud mõlema psühholoogiaosakonna avamisel. Psühholoogide Seltsi Eesti osakonna asutamine aitas tunduvalt kaasa ka lähimate kontaktide loomisele Eesti ja teiste Baltimaade — Läti ja Leedu — psühholoogide vahel, mille väljenduseks on ka iga kahe aasta tagant toimuvad kolme Balti vabariigi psühholoogide konverentsid.

Mis puutub eesti psühholoogide teaduslikku uurimistöösse sõjajärgseil aastail, siis toimus see normaalselt, näidates koos psühholoogia alal töötavate isikute arvu suurenemisega ka järkjärgulist ja pidevat kasvu nii tehtud uurimuste kui ka neis puudutatud mitmesuguste teoreetiliste ja praktiliste küsimuste arvus. Nende küsimuste hulgast võib nimetada järgmisi: psühholoogia õpetamise küsimused (3 tööd); psühholoogia ajaloo küsimused (7 tööd); vilumuste omandamise küsimused (2 tööd); mõtlemise psühholoogia küsimused (3 tööd); psühholoogia-alane aparatuur (3 tööd); reaktsioonikatsed (4 tööd); emakeele grammatika õpetamise küsimused (3 tööd); inseneripsühholoogia küsimused (4 tööd); programmeeritud õpetamise küsimused (4 tööd) jt.

Psühholoogia-alase uurimistöö kõrval toimus järk-järgult ikka suuremas ulatuses ka psühholoogiliste teadmiste populariseerimine — nii vastavate loengute ja ettekannete pidamise kui ka vastavate artiklite avaldamise ja vastavat laadi raamatute — monograafiate ja kogumike — väljaandmisega. Nii psühholoogia-alase uurimistöö organiseerimisest kui ka psühholoogia populariseerimisest Eestis võttis aktiivselt osa ka Psühholoogide Seltsi Eesti osakond.

Eesti psühholoogia takistamatuks normaalseks arenguks on vaja lahendada kõigepealt kaks, esijoones praktilist ülesannet, mis on praegu seoses psühholoogia õpetamise tunduva laiendamisega ülikoolis, muutunud eriti aktuaalseks: esiteks, tunduvalt suurendada psühholoogia kvalifitseeritud õppejõudude arvu ülikoolis ja teiseks — luua ülikooli juurde kaasaja nõuetele vastav materiaalne baas — nii psühholoogia-alase uurimistöö kui ka psühholoogia õpetamise jaoks.

ETTEVALMISTUS- RÜHMAD JA NENDE TÖÖ- KORRALDUS

IMBI MUHEL

Kaasajal on märgatavalt suurenenud huvi koolieelse ea vastu. Üks põhjusi on informatsioonitulu, mis sunnib otsima uusi reserve varasemast east, enne kooli. Püütakse selgitada, milleks on laps võimeline ja mida on vaja teha selleks, et laps kergemini ja intensiivsemalt omandaks õpifavat materjali. Seistakse küsimuse ees, kas ei ole võimalik osa teadmisi ja oskusi, mida seni on omandatud koolis, anda ja kujundada varasemas eas.

Rõhutatakse järjepidevuse tähtsust lapse õpetamise ja kasvatamise kõigi arenemisetappide (sõim, lasteaed, kool või kodu, kool) vahel. Koolieelsest east kooliikka üleminek on lapse elus üks murrangulisi momente.

Kooli astudes muutub lapse asend kollektiivis, muutuvad tema tegevus, töö sisu, tekivad uued kohustused ja õigused. Et see üleminek kulgeks küllalt sujuvalt, vajab laps spetsiaalset ettevalmistust.

Probleem, kuidas iast kooliks paremini ette valmistada, on viimastel üleliidulistel koolieelse kasvatuse konverentsidel (Moskva 1970, Minsk 1971) olnud kesksel kohal.

Üks peamisi ülesandeid, nagu ütles akadeemik A. Zaporozets üleliidulisel koolieelse kasvatuse konverentsil Minskis 1971. a., on uurida senisest sügavamalt kaasaja kooli nõudeid, lähtudes käesoleva aja vajadustest ja arenemisprospektiividest. Samuti uurida koolieelse ea neid kehaliste ja vaimsete võimete formeerimise optimaalseid tingimusi, mis on olulised edasiseks õppimiseks (1).

Meie koolides on kehtima hakanud uued õppeprogrammid, on üle mindud kolmeaastasele algõpetusele. See on suurendanud algklasside õppe- ja kasvatustööle esitatavaid nõudmisi ja nõuab omakorda koolieelsel perioodil tehtavalt töölt uut kvaliteeti.

Lasteaed ei ole meie maal enam ainus laste kooliks ettevalmistamise vorm, kuigi seda tuleks pidada parimaks lahenduseks 6-aastaste laste õpetamisel ja kasvatamisel enne kooli. Seni aga, kuni lasteaiad kohtade vähesuse tõttu ei suuda veel rahuldada kõigi perekondade vajadusi, on püütud leida ka teisi teid, sest laste väga ebaühtlane arenemistase 1. klassis pidurdab õppetööd ja on ühtlasi üks mahajäämuse põhjusi

algklassides. Seda kinnitavad mitmed sellealased uurimused (2; 3).

Ettevalmistusrühmad on viimastel aastatel meie maal saanud üha laiemat ulatust. Nii töötavad need Vene NFSV-s, Leningradi oblastis, Altai krais, Udmurdi ANSV-s, Läti, Usbeki ja Kasahhi NSV-s, Vladimiri ning Kirovi oblastis, Doni-äärses Rostovis, Jakuu-tias, Omskis. Kõigis neis paigus toimub töö põhiliselt lastega, kes lasteaia ei käi.

Kuigi töö on alles otsimisjärgus ja enamikus paikades praktikute entusiasmi villi, võib täheldada, et mitmes rajoonis ja linnas (Udmurdi ANSV-s, Leningradi oblastis, Läti NSV-s, Omskis) kulgeb see juba regulaarselt kogu õppeaasta vältel kord nädalas.

Teiseks mooduseks on tsükiline töö, sügise ja kevaditi 1—2 nädalat (Jakuu-tias) või ainult suvel (Doni-äärses Rostovis), kus õppetöö toimub juulis.

Kümnepäevane õppetöö juunis või augustis laste kooliks ettevalmistamiseks toimub Vene NFSV-s. Kümne päeva jooksul käivad lapsed koolis iga päev 1,5—2 tundi. Eri ainete tundide pikkus on väga erinev, 10—30 minutit. Töö toimub vahetundideta. Töö suunamiseks on Vene NFSV-s välja töötatud meetoodiline kiri ja näidistööplaan. Samuti individuaalsete ja rühmakonsultatsioonide teemaatika tööks lastevanematega.

Eesti NSV-s on ettevalmistusrühmad töötanud rohkem kui kümme aastat. Esimesteks rajoonideks, kus rühmad tööd alustasid, olid Harju (esimene kool alustas tööd 14 aastat tagasi), Haapsalu (vanimad rühmad on töötanud 11 aastat) ja Pärnu rajoon (vanim rühm samuti 11-aastane).

Ametlikult pandi rühmade tööle alus Eesti NSV Ministrite Nõukogu korraldusega 9. sept. 1968. aastal.

Ülevaate saamiseks ettevalmistusrühmade olukorrast, töö sisust, vormidest, meetoditest, kasutatavatest õppevahenditest ja muust korraldas Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi algõpetuse sektor 1970/71. õppeaastal ulatusliku ankeetküsitluse kogu vabariigis. See haaras 21 linna ja rajooni. Andmed saadi 485 kooli (4) 550 ettevalmistusrühmade kohta, kus kokku oli 7687 koolieelses eas last. Lisaks ankeetandmetele toimusid kokkutulekute

töö vaatlused ja analüüs eri rajoonide 19 koolis 57 tunni ulatuses.

Järgmisel õppeaastal (1971/72.) läks 1. septembril 1. klassi üldse ca 20 000 last, sealhulgas lasteaedadest 9771.

Saadud andmete põhjal on võimalik teha mõningaid kokkuvõtteid.

Kokkutulekute sagedus oli vaadeldavates ettevalmistusrühmades järgmine:

4 korda kuus käib koos	40,3%	kõigist rühmadest,
3 korda kuus käib koos	7,0%	kõigist rühmadest,
2 korda kuus käib koos	40,0%	kõigist rühmadest,
1 kord kuus käib koos	10,0%	kõigist rühmadest,

ebakorrapäraselt käib koos 2,7% kõigist rühmadest.

Palju ei ole pilt selles osas muutunud ka käesoleval õppeaastal.

Kokkutuleku kestus oli ühest tunnist kahe ja poole tunnini.

Tuleb märkida, et paljudes koolides olid tunnid liialt pikad, nimelt 40—45 minutit.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi otsuses 14. juunist 1972. a. on täpsemalt peatutud nii kordaminekutel kui ka puudustel. See peaks olema aluseks ka edasise töö planeerimisel ja korraldamisel ettevalmistusrühmades

Praegu võib öelda, et meie vabariigis on välja kujunemas laste kooliks ettevalmistamise süsteem.

Lapsed saavad ettevalmistuse kaht põhilist liini pidi — lasteaedades ja koolide juures töötavates ettevalmistusrühmades.

Töö suuremas osas rühmades on viimasel ajal meie vabariigis toimunud enamasti igal kokkutulekul 1,5 tunni ulatuses, mis on jaotatud kolmeks 30-minutiliseks osaks. Nii on ka üldine nõue.

Meie katseklasside töö analüüs aga näitab selle jaotuse ebapiisavust.

Esitaks tuleb 30-minutilise tundi ka väga mitmekesise ning vahelduva tegevuse ja liikumisharjutuste seostamise puhul pidada kodust tulnud lastele liialt pikaks. Seda eriti õppeaasta esimesel poolel, kus iga tunni lõpuosas (viimased 5—7 minutit) võib märgata

laste tähelepanu ja aktiivsuse langust, rahust, üldist väsimust.

Kuueaastaste laste aktiivse teadmiste omandamise optimaalseid ajalisi piire (ühe 30-minutilise tunni lõikes) on uurinud meditsiinidoktor M. Grombah, kes räätab, et pedagoogiline efektiivsus langeb keskmiselt pärast 23-minutilist tegutsemist, aga mõnikord ka tunduvalt varem, juba pärast 16—18 minutit (olenevalt tegevusest). Nii on viimased 10 minutit tunnist tulutud. Ja kui seda ei arvestata ning ka kahe tunni vahel puudub lastel aktiivne liikumine ja küllaldane puhkus, on teise tunni efektiivsus juba tunduvalt madalam, tund võib kulgeda isegi ilma laste erilise huvi ja keskendumiseta, pealesurutult (5).

Teiseks näitab meie katserühmade töö analüüs, et kolme 30-minutilise tunni vahel ei ole õppeainete nõuetekohane jaotamine võimalik. Tekivad killustatus, ühe aine (näiteks jutustamine, vestlus) kandmine mitmesse tundi, sisulise töö lõhestamine, mitmel korral tullakse tagasi ühe ja sama juurde.

Enamasti on seetõttu ühendatud lugemine, kirjutamine, vestlus, jutustus või muu. Nii ei ole tegelikult võimalik teha ei üht ega teist tööd. Et mitte jääda üldsõnaliseks, toome ära ühe kokkutuleku, kus töö toimub kolmes 30-minutilise tunnis ja kus ainete jaotuvus on antud kogu kokkutuleku vältel. Kodutööde andmine kuhjub peamiselt lõpuosale.

Kokkutulek jagunes:

I. Kõnearendamine + lugemine ja kirjutamine.

II. Laulmine.

III. Arvutamine koos vestluse, vaatluse ja muuga.

Ajaliselt jagunesid tegevused ühel kokkutulekul järgmiselt:

- 1) jutustamine ja vestlus, vaatlus — 19 min.
- 2) kodutööde kontroll ja uute ülesannete andmine — 15 min.
- 3) lugemine ja häälikuline analüüs — 7 min.
- 4) arvutamine — 8 min.
- 5) didaktiline mäng ja harjutused — 3 min.
- 6) käeharjutused — 7 min.
- 7) laulmine — 32 min.

Kokku: 91 min.

Tunnid: I — 30 min., II — 32 min., III — 29 min.

Vahetunnid: I — 10 min., II — 5 min.

Kui võrreldi laste aktiivsust I ja III tunnis (sekkumist vestluse, soovi vastata, antud vastuseid, õpetaja antud ülesande täitmise kiirust, korralduse täitmise täpsust jn.), oli märgata langust ka siin.

Mitmete sama töökorraldusega kokkutulekute vaatluse ja analüüsi põhjal võiks teha esialgseid oletusi, et suurema liikumise ja teist laadi tundide nagu laulmine ja võimlemine järel ei tohi vahetundi ära jätta, samuti mitte lühendada arvestusega, et see

KOKKUTULEK TALLINNA 46. KESKKOOLI ETTEVALMISTUSRÜHMAS 4. DETSEMBRIL 1971. A.

		I tund					II tund			III tund		
Tegevuste järjekord		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Aeg		7	3	7	3	7	3	32	12	4	8	5
minutites												

Jutustamine	Koduülesannete kontroll	Lugemine, häälikuline töö	Didaktiline mäng	Kirjaeeltöö kontroll	Käeharjutused	Laulmine	Vestlus, vaatlus	Käeharjutused	Arvutamine	Kodutööde andmine
-------------	-------------------------	---------------------------	------------------	----------------------	---------------	----------	------------------	---------------	------------	-------------------

tund oli lastele mingil määral puhkuseks. (Niisugune arvamus on laialt levinud.)

Nii laulu- kui ka võimlemistund nõuavad suurt vaimset pinget, keskendumist, jälgimist, ülesannete täpset täitmist. Koormus on seda suurem, et just sellelaadiline tegevus kodus peaaegu täiesti puudub. Nendele tundidele järgnevat vahetund ei tohiks seotftu olla mitte alla 10 minuti.

Ettevalmistusrühma tundide analüüs ühe õppeaasta lõikes näitas, et tööaja jaotamine kolmeks 30-minutiliseks tunniks ühel kokkutulekul ei ole küllalt põhjendatud ning otsustarbekas. Kannatavad töö tulemused, raskusi on planeerimisega. Samuti ei ole võimalik panna igasse kokkutulekusse vaheldumisi ka laulu- või võimlemistundi, mida pidasime esialgu vajalikuks. See võtaks ära võimaluse kujutavate tegevuste korraldamiseks ettevalmistusrühmas. Viimane on aga kodulastele eriti oluline, sest just nende käeline areng ei ole kaugeltki nõutaval tasemel.

Muusika ja võimlemise osatähtsust ei tohi muidugi alahinnata (eriti laste iga arvesse võttes). Igal kokkutulekul tuleb sobiva teema juures tunnis seepärast alati püüda kasutada laulu ja liikumist. Vahetundides langeb aga liikumis- ja laulumängudele põhivõrk. See aitab kompenseerida nende tundide vähest arvu uues õppeplaanis.

Nimetatud õppeaasta töö analüüsi põhjal töötati välja uus õppe- ja tunniplaan ning asuti neid katsetama.

Endise kolme tunni asemel on kokkutulek jaotatud nelja ossa, s. t. neljaks tunniks, mis võimaldab täpsemalt piiritleda kõiki õppeaineid ja on sellele vanusele sobivam.

Õppetöö üldist ajalist kestust pikendada ei ole otstarbekas. Arvesse tuleb võtta selle töövormi iseärasusi (üheaegne töö laste ja nende vanematega). Kaht tundi (120 min., s. o. õppetöö aeg koos vahetundidega) tuleb regulaarse töö puhul 8 kuu vältel (oktoobrist maini) pidada küllaldaseks, et täita programm efektiivselt ulatuses.

Sagedamini kui üks kord nädalas ei ole sellist töövormi võimalik ega ka õige rakendada. Nagu näitavad mitme aasta töötulemused ettevalmistusrühmas, võib seda pida rahuldavaks lahenduseks.

Uue õppeplaani kohaselt tuleb õppeaasta vältel ettevalmistusrühmas korraldada vähemalt 30 kokkutulekut.

ETTEVALMISTUSRÜHMA ÕPPEPLAAN

Õppeaine	Tundide arv aastas
1. Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine koos väljendusoskuse arendamisega	30
2. Lugemine ja kirjaeeltöö	30
3. Arvutamine	30
4. Muusikaline kasvatus, laulmine	9
5. Võimlemine, rütmika	5
6. Kujutavad tegevused	16
a) voolimine	3 tundi
b) joonistamine	5 tundi
c) kleepetööd	4 tundi
d) meisterdamine	4 tundi
Kokku:	16 tundi
	120 tundi

TUNDIDEST

Nagu õppeplaani nähtub, on töö planeeritud sagedusega üks kord nädalas. Ühe kokkutuleku nelja õppetunni kestus on kokku 1,5 tundi. Vahetundideks jääb 0,5 tundi. Seega on lastel koolis viibimise aeg kokku 2 tundi (120 min.).

Kui vaadata näidisplaani, on kokkutuleku kestus (1,5 tundi) jaotatud nelja ossa:

- 2 tundi à 25 minutit,
- 2 tundi à 20 minutit.

Tundide järjestus võib olla igal kokkutulekul erinev. Milline tund on esimene, see oleneb uue materjali hulgast ja raskusest selles tunnis, aga ka tunni üldisest iseloomust.

Näiteks. Kui arvutamistunnis on plaanis lastele tutvustada täiesti uut materjali, peaks õpetaja selle tunni planeerima antud kokkutulekul esimeseks. Kui aga materjal on suuremas osas tuttav ja vajab ainult kordamist ning kinnistamist, võib tund olla tagapool.

Viimasteks tundideks on sageli kujutavate tegevuste (voolimine, joonistamine, kleepetöö, meisterdamine) tunnid. Nende lõpu võib mõnikord kuluda rohkem aega materjalide kokkupanekule ja tööpaiga korrastamisele.

Viimasteks tundideks on planeeritud enamasti ka võimlemine koos rütmikaga. On

soovitav, et lapsed oleksid selles tunnis võimlemisriietuses.

VAHETUNDIDEST

Iga tunni vahel olev 10 minutit on aeg, mida õpetaja peaks püüdma sisustada võimalikult mitmekesiselt.

Kuna tavaliselt töötab ettevalmistusrühma lastega 3. klassi õpetaja, saab ta rakendada mängude korraldamisel väikesega oma õpilasi, pioneere. Praktika kinnitab selle otsustavust.

Vahetunni sisustamisel tuleb arvestada eelnenud tunni iseloomu. Nii on pärast võimlemistundi vaja rahulikumaid mängu, joonistamis- või kleepetöö järel aga elava liikumisega mängu jne.

Õpetajale on vahetundi vaja järgmise tunni materjalide kohaleasetamiseks, jne. Õpetajale saavad õpilased abiks olla ka klassis, seda eriti esimesel poolaastal, kui ettevalmistusrühma lapsed veel korrapidajatööga väga hästi toime ei tule. Õpilaste abiga saab kiiresti laudadele valmis panna

järgmise tunnis vajamineva jaotusmaterjali, tuua õppevahendid, õhustada ruumi, asetada laudadele laste nimekaardid jne.

Mängude valik ja nende õpetamine oma abilistele kuulub õpetaja tööülesannete hulka. Parem oleks, kui vahetunni pärast võimlemistundi sisustaks õpetaja ise, sest just rahulikamate mängude organiseerimisega on õpilastel rohkem raskusi. Vahetundides võivad lapsed mõnikord laulda ka laulutundides õpitud laule ja mängida laulmänge.

KODUÜLESANNETEST

Iga tunni lõpul annab õpetaja lastele suurema või väiksema koduülesande. Ühel kokkutulekul 3—5 ülesannet, mida nad nädala vältel täitma peavad. Lastele antavad ülesanded tehakse teatavaks ka nende vanematele.

Ümbritsevat elu ja loodust tutvustava tunni koduülesandeks on enamasti joonistamine guaššvärvidega mingil kindlal teemal. Näiteks enne oktoobripühi joonistada pilt

ETTEVALMISTUSRÜHMA NÄDISKUUTÖÖPLAAN

Tunni kestus	I nädal	II nädal	III nädal	IV nädal
1. tund 25 min. vahetund 10 min.	Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine, väljendusoskuse arendamine	Arvutamine	Lugemine ja kirjaeeltöö	Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine, väljendusoskuse arendamine
		M Ä N G U D		
2. tund 20 min. vahetund 10 min.	Arvutamine	Lugemine ja kirjaeeltöö	Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine, väljendusoskuse arendamine	Lugemine ja kirjaeeltöö
		M Ä N G U D		
3. tund 25 min. vahetund 10 min.	Muusikaline kasvatus, laulmine	Ümbritseva elu ja loodusega tutvustamine, väljendusoskuse arendamine	Võimlemine, rütmika	Arvutamine
		M Ä N G U D		
4. tund 20 min.	Lugemine ja kirjaeeltöö	Joonistamine	Arvutamine	Kleepetöö

Märkus: seda õppeplaani ja tunniplaani on katsetanud PTUI algõpetuse sektor 1972/73. ja 1973/74. õ.-a.

oktoobripeost, paraadist, lipuehtes tänavast jne. Teemaga kaasneb vaatlus.

Vaatluse juhendamisel on vanemad saanud teadmisi juba loengul, küll aga peaks ettevalmistusrühma õpetaja andma koos koduülesandega täpsema piiratluse, mida lapsega (olenevalt elukohast linnas või maal) vaadelda.

Vaatluse kaudu areneb lapse väljendusoskus, ühtlasi on see abiks ka joonistamisel.

Laste töödest on hiljem võimalik korraldada näitusi, koostada pildiraamatuid jne. Lapse joonistatud pilt ja vanemaga koos vaadeldu võimaldab järgmisel kokkutulekul vestlust korraldada.

Täpsema ülevaate saamiseks toome ühe kokkutuleku kõigi tundide (4 t.) koduülesanded.

Siinjuures tuleks juhtida tähelepanu sellele, et lapsele teatatakse klassis ülesanded. Vanemale aga öeldaks täiendavalt, mida koolis õpitust korrata ja kinnistada ning kuidas seda teha. Igaks kokkutulekuks võib ülesanded ka varem valmis kirjutada ja nähtavasse kohta vanematele lugemiseks üles seada. Nii jääb õpetaja osaks vastata ainult vanemate täiendavatele küsimustele.

Lastele antavad ülesanded ühel kokkutulekul:

1. a) joonistada koolis valmistatud L-tähe kaardi teisele küljele esemeid, mille nimetamisel nad vastavat häälikut kuulevad (näit. lill, pall, sall, lind jne.);
b) laduda liikuva aabitsa ja noopidega sõnu, mida ütlevad isa ja ema;
c) täita eelharjutuse leht «Pallid»: ülemine pall värvida punaseks, keskmine siniseks ja alumine kollaseks, vastavalt värvida palli teekond, voolida kodus plastiliinist suur, keskmine ja väike pall (kooli pole vaja kaasa tuua),
d) täita «Harjuta» vihik L-tähe kohalt (lk. 8).
2. Ruudulisse vihikusse jätkata:
a) koolis tehtud mustri joonistamist (2 rida),
b) joonistada vihikusse (mustri alla) 5 jonnipunni ja niisama palju palle.
3. Joonistada guašvärvidega pilt teemal «Lindude söögimaja». Ema või isaga jalutades vaadelda linde.

Vanematele antavad täiendavad ülesanded samal koosolekul:

a) nimetada lapsele sõnu, kus esinevad juba õpitud tähed. Lasta lapsel öelda järjest kõiki sõnas kuulnud häälikuid.

Märkus: Mängida seda mängu lapsega ka edaspidi kõigi uute tähtede õppimise järel.

b) lasta lastel laduda noopidega ja liikuva aabitsaga sõnu UUS, AAS, ALL, IIL, ENN, AIS, ÖIS.

c) arvsõna «viis» (AB aabits lk. 108); kinnistada hulkade loendamist igapäevaste tarbeesemete abil.

Võrrelda hulki (tassid, taldrikud, klaasid, lusikad jne.); Näiteks. Siin on 5 tassi, siin aga 5 lusikat — tasse ja lusikaid on ühepalju jne.

Korrata niisuguseid harjutusi igal sobival juhul (jalutades, kaupluses, rongis jne.).

Kinnistada lapse teadmisi sellest, et arv ei sõlftu eseme suurusest, paigutusest ega muust sellisest.

Enne kui laps asub joonistama lindude söögilauda, vaadelda võimaluse korral lindude toidumaja ja linde, rääkida lapsega lindude elust talvel — miks lindudel puudub toit ja mida võib neile söögiks panna. Võib koos lapsega teha linnumaja ja lasta tal sinna alati ise toitu panna. Vaadelda linde, kes käivad söömas (tihane, leevike, varblane, tuvi), nende värvust, kehakuju, suurust jm. Kinnistada laste teadmisi piltide abil (koolist antakse kaasa 2 pilti paigalindudest). Lugeda lapsele jutukesi ja luuletusi lindudest.

TÖÖST LASTEVANEMATEGA

Olulise tähtsusega on koolis töö lastevanematega.

Sellest, kuidas see töö on korraldatud, missuguseid teadmisi ja kuidas neile antakse, olenevad lastega tehtava töö tulemused. Kooli ja kodu töö, nagu nähtub ka ülaltoodud koduülesannetest, on kõige tihedamalt seotud.

Vanem peab teadma, milline osa on temal oma lapse kooliks ettevalmistamisel ja kuidas seda teha.

Suur tähtsus on vanematele korraldatavatel loengutel. Loengud tuleks järjestada nii,

ei vanem saaks kohe aktiivselt tõesse lülituda.

Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudis on katsetatud erinevaid loengutemaatikaid ja nende järjestamist. Ettevalmistusrühmas saadud tulemused lubavad koostada meie poolt vajalikuks peetavate loengute, vestluste ning praktikumide temaatika ja järjestuse.

Hea oleks, kui kõigi metoodika loengutega kaasneksid praktikumid. Näiteks loeng lugema õpetamisest, rebimisest, voltimisest ja käsitööst ning praktikum, kus olulisemaid töövõtteid kohe katsetataks, samuti laste poolt lasteaias tehtud töid analüüsifaks.

Toome alljärgnevalt loengute, seminaride, vestluste ja praktikumide loetelu miinimumi järjestuses, mida peame vajalikuks järgida töö korraldamisel.

1. Ettevalmistusrühma töö eesmärgid ja ülesanded töö korraldamisel. Lapsevanema osa ettevalmistusrühma töös, oma lapse kooliks ettevalmistamisel.
2. 6—7-aastase lapse ealised iseärasused ja nende arvestamine õpetamisel ja kasvatamisel.
3. Kooliküpsuse olemus ja selle tunnused.
4. Hääliline analüüs kui lugemaõppimise alus.
5. Lugemaõpetamise meetodid ja võtted.
6. Kirja eeltöö harjutused ja nende osa kirjutama õpetamisel.
7. Joonistamise ja voolimise metoodikast.
8. Kuidas õpetada last arvutama.
9. Koduülesannete täitmisest ja koduse töö juhendamist.
10. Lapse kõne arendamine. Tutvustamine ümbritseva elu ja loodusega.
11. Laste kõnehäired ja nende ravi.
12. Vaatlusoskuse arendamisest koolieelses eas.
13. Lapse fähelepanu ja mõtlemise arendamisest.
14. Rebimisest, voltimisest ja käsitööst.
15. Kuidas abistada last õppetöös.
16. Töökasvatuse kui fähtis kasvatuse vahend.
17. Muusikalise kasvatuse osast laste arendamisel.
18. Kasvatuse raskustest ja nende põhjustest.
19. Koolieelikute esteetilisest kasvatusest.
20. Kehalisest kasvatusest perekonnas.

21. Kodusest raamatukogust ja pedagoogilisest kirjandusest.
22. Mängu osa lapse õpetamisel ja kasvatamisel.
23. Tundmuste kasvatamisest.
24. Iseärasuse kasvatamine mängu ja töö kaudu perekonnas.
25. Suhtlemisest täiskasvanute ja kaaslastega.
26. Püsivuse ja tahte kasvatamisest.
27. Kodumaa-armastuse kasvatamine.
28. Käsk, keeld, karistus. Kõlbelisest kasvatusest perekonnas.
29. Laste tervishoiust.
30. Kooliküpsuse mõju lapse edasisele arengule.
31. Mida vajab laps kooli minnes.
32. Soovitusi ja nõuandeid suvevaheajaks.

Kirjandus

1. Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду. Тезисы всесоюзной научной конференции. Часть I. М., 1971, стр. 3—7.
2. E. Hiie, Ettekanne algõpetuse sektisioonis. «Nõukogude Kool» 1968, nr. 7, lk. 526—537.
3. K. Indre, Seos algklasside õppe- ja intellektuaalse kooliküpsuse ning sotsiaalse arengu vahel. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 7, lk. 510—515, «Nõukogude Kool» 1969, nr. 8, lk. 577—583.
4. Сборник приказов и инструкции министерства просвещения РСФСР № 18 от 18 июня 1970 г. Циркулярное письмо.
5. М. Грамбах. Роль дошкольных учреждений в физическом совершенствовании детей. «Дошкольное воспитание», 1971, № 3, стр. 21—27.

18. SAJANDI 80-NDATE AASTATE KOOLIREFORM BALTIMAADEL JA KESKHARIDUSKOOID

ALLAN LIIM

Paralleelselt 1880-ndate aastate reformidega Baltimaade alghariduskoolides¹ tegi tsaarivalitsus põhjalikke ümberkorraldusi ka siinsetes keskhariduskoolides. Nende ümberkorralduste eesmärk oli sama mis algkoolidegi puhul: kaotada Baltimaade haridussüsteemi eripärasus, kehtestada kõikides koolides sunduslik venekeelne õppetöö, allutada koolid kindlamini keskväimu kontrollile ja lõpptulemusena muuta nad oma suurvenesovinistliku poliitika tööriistaks.

Kuni kõnealuste reformideni oli põhiline osa siinsetest keskhariduskoolidest tegutsenud Baltimaade koolidele kehtestatud erimääruste alusel. Nii näiteks juhindusid poeglastegümnaasiumid, välja arvatud Tallinna Aleksandri Gümnaasium ja Narva Gümnaasium, 1820. aasta koolistatuudist ning selle kohta hiljem tehtud täiendustest. Tallinna Peetri ja Tartu Reaalkooli tegevuse aluseks oli 1880. aasta määrus Tartu õppekonna reaalkoolide kohta, mis paljuski erines vastavast ülevenemaalisest põhimäärusest. Kohalikele koolidele antud erimääruste järgi tegutsesid ka kõrgemad linna-tütarlastekoolid ning kõik eraõppeasutused. Suured erinevused valitsesid samuti koolide õppeplaanide vahel, seda isegi ühe koolitüübi piires. Ülevenemaalised põhimäärused ja õppeplaanid kehtisid 1887. aastal ainult 4 keskoõppeasutuses — Tallinna Aleksandri Gümnaasiumis, Narva Gümnaasiumis, Tallinna Tütarlastegümnaasiumis ja Narva Tütarlastegümnaasiumis, kus ka õppetöö toimus vene keeles. Ülejäänud 23 keskkoolis toimus õppetöö saksa keeles ja väga erinevate õppeplaanide alusel.

Keskhariduskoole juhtis ja kontrollis Rahvahariduse Ministeeriumi kohapealse esindajana Tartu õpperingkonna kuraator, kellele otseselt allusid poeglastegümnaasiumid, reaalkoolid ning õigustega eraõppeasutused.² Tütarlastegümnaasiumide, kõrge-

¹ Vt. E. Laul, 1880. aastate alghariduskoolide reform Baltimaadel. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 8, lk. 691—695.

² Kroonukoolidega võrdsed õigused olid 1887. aastal Eestimaa Rüütli- ja Toomkoolil Tallinnas ning F. Kollmanni klassikalisel eragümnaasiumil ja M. Muyscheli I järgu tütarlastekoolil Tartus.

mate linna-tütarlastekoolide ning õigusteta eraõppeasutuste üle valitses kuraator poeglastegümnaasiumide direktorite (resp. kubermangu koolide-direktorite) vahendusel. Kuni reformideni pärinesid nii Tartu õpperingkonna kuraatorid kui ka keskõppeasutuste direktorid (juhatajad) peale üksikute erandite balti sakslaste seast. Narva koolid kuulusid Peterburi õpperingkonda ja seal oli mõnevõrra erinev olukord.

Baltimaade haridussüsteemi eripärasus oli juba pikemat aega olnud ainuvalitsemisele pretendeerival tsaarivõimudel pinnuks silmas. Alates 1883. aastast, kui Tartu õpperingkonna etteotsa määrati parun A. Stackelbergi asemel salanõunik M. Kapustin (jäi sellele ametikohale 1890. aastani), hakati tegema ettevalmistusi selle süsteemi reorganiseerimiseks ülevenemaalise koolikorralduse eeskujul. Uus kuraator näitas selles küsimuses suurt agarust. Oma ettekannetes haridusminister I. Deljanovile (oli sellel ametikohal aastail 1882—1897) ning õpperingkonna aasta-aruannetes rõhutas ta visalt vajadust allutada kõik Baltimaade keskhariduskoolid ülevenemaalistele põhimäärustele ning tugevdada vene keele osatähtsust nii õppeainena kui ka õppekeelena. Arusaadavalt leidsid need mõtted Peterburis otsekohe toetust. Ümberkorralduste laine hakkas veerema.

28. veebruaril 1885 muudeti tsari heakskiitmisel vene keele õpetamine Tartu õpperingkonna poeg- ja tütarlastekoolides kõigile Venemaa kodanikele kohustuslikuks ning suurendati selleks ettenähtud tundide arvu.³ Siitpeale hakati ka kõigilt koduõpetaja või -kasvataja kandidaatidelt nõudma vene keele eksamit. Nende sammudega valmistati sisuliselt ette pinda üleminekuks venekeelsele õppetööle. Vene keel oli küll ka juba enne nimetatud seaduse väljaandmist olnud keskkoolide õppeplaanis, kuid selle õpetamine oli olnud formaalne, eriti tütarlaste eraõppeasutustes, ning õpilaste keeleoskus seetõttu enamasti kehv. Osa õpi-

lasi mõnes erakoolis polnud seniajani vene keelt üldse õppinud.

Vene õppekeele kehtestamine Baltimaade keskhariduskoolides toimus kolme seadusandliku akti ning nende rakendamiseks tehtud korralduste alusel.

10. aprillil 1887 kinnitas keiser seaduse «Vene õppekeele tarvituselevõtmisest Tartu õpperingkonna riiklikes keskõppeasutustes», mille järgi tuli kõikides siinsetes saksa õppekeelega poeglastegümnaasiumides ja reaalkoolides, samuti ka nendega ühesuguseid õigusi omavates poeglaste eraõppeasutustes alates 1887/88. õppeaastast üle minna venekeelsele õpetamisele.⁴ Rahvahariduse Ministeeriumile tehti ülesandeks kindlaks määrata selle ülemineku kord ja tähtajad. 17. juulil 1887 väljaantud haridusministri korraldus nägi üleminekuks ette 5-aastase tähtaja, mille jooksul tuli järk-järgult kas õppeainete kaupa või alates noorematest klassidest hakata õpetama vene keeles.⁵ Nimetatud tähtaja möödudes pidid õpilased sooritama kõik lõpu- või küpsuseksamid juba vene keeles. Sama korraldusega lubati koolidel uusi õpetajaid võtta ametisse ainult tingimusel, et nad hakkavad õpetama vene keeles. Vene keelt mittevaldavad, üle 25 aasta töötanud õpetajad võisid teenistusse edasi jääda üksnes siis, kui see ei takistanud kooli järkjärgulist üleminekut venekeelsele õppetööle. Nende dokumentide alusel tegi kuraator 23. juulil 1887 koolidele omakorda üksikasjaliku ettekirjutuse õppekeele muutmiseks.

Arusaadavatel põhjustel kutsus kõnealune ümberkorraldus esile ägeda vastuseisu baltisaksa ringkondades, kes nägid selles oma seniste privileegide jalge alla tallamist. Nad protesteerisid ning püüdsid venekeelsele õppetööle üleminekut kas edasi lükata või seaduse ja ettekirjutuste täitmisest hoopiski mööda minna.

Tsaarivalitsus vastas sellisele tõrkumisele vastuabinõudega. Nendest üks kaugemale-

³ Полное собрание законов Российской империи (edaspidi ПСЗ). Собрание третье, т. V, 1885. СПб., 1887, lk. 90.

⁴ ПСЗ, Собрание третье, т. VII, 1887. СПб., 1889, lk. 153.

⁵ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1887 год, № 8, lk. 410.

ulatuvamaid oli haridusministri korraldus 4. veebruarist 1889 vallandada 1889/90. õppeaastast need keskkooliõpetajad, kes ei allu seadusele ega hakka õpetama vene keeles.⁶ Järgnesid keisri poolt 23. mail ja 27. juulil 1889 kinnitatud Riiginõukogu otsused sulgeda kolme aasta jooksul Liivimaa Maa-gümnaasium Viljandis ning Eestimaa Rüütli- ja Toomkool Tallinnas,⁷ sest nendes koolides keelduti õpetamast vene keeles. Nende ja muude abinõude rakendamisega suutsid tsaarivõimud kindlustada 10. aprillil 1887. aasta seaduse elluviimise kavandatud aja jooksul, s. o. 1892. aastaks.

Teiseks seadusandlikuks aktiks oli 23. mail 1889 kinnitatud Riiginõukogu otsus «Vene õppekeele tarvituselevõtmisest Tartu õpperingkonna eraõppeasutustes»⁸. Ka sel juhul jäeti üksikasjade kindlaksmääramine Rahvahariduse Ministeeriumi ülesandeks. Korraldusega 31. oktoobrist 1889 käskis haridusminister kõigil I ja II järgu saksa õppekeelega erakoolide pidajail 1. jaanuarist 1890 noorematest klassidest alates järk-järgult üle minna venekeelsele õpetamisele.⁹ Kuraator tegi selle korralduse kõikidele koolidele 8. detsembril 1889 ringkirjaliselt teatavaks.

Nagu eelmise seaduse elluviimise ajal, nii püüdsid balti sakslastest erakoolide pidajad ka selle seaduse täitmisest kõrvale hoida. Vastuseks sulgesid tsaarivõimud mitu erakooli. Mõned saksakeelsed eraõppeasutused lõpetasid ise oma tegevuse.¹⁰

Pärast nimetatud seaduste vastuvõtmist jäi saksa keel õppekeelena püsima üksnes veel tütarlastekoolides, sealhulgas ka kõrgemates linna-tütarlastekoolides. Kirjas haridusministrile 21. oktoobrist 1889 soovitas õppering-

konna kuraator kiirustada ka seda tüüpi keskkõppeasutuste üleviimisega venekeelsele õppetööle.¹¹ 17. aprillil 1890 kinnitaski keiser Riiginõukogu otsuse «Vene õppekeele tarvituselevõtmisest Riia õpperingkonna tütarlasteõppeasutustes»¹², millele järgnes 28. mail 1890 haridusministri vastavasisuline korraldus.

Linnade koolikolleegiumid, kellest kõrgemad linna-tütarlastekoolid majanduslikult sõltusid, püüdsid seda asjaolu kasutades takistada kõnealuse seaduse ellurakendamist. Tartu Linnavalitsus läks koguni nii kaugele, et lõpetas alates 1893. aastast kohaliku kõrgema linna-tütarlastekooli finantseerimise ning põhjustas sellega õppeasutuse seismajäämise.¹³ Kõrgemad linna-tütarlastekoolid (nüüdsest peale nimetatud I järgu linna-tütarlastekoolideks) teistes linnades jätkasid aga venekeelsete õppeasutustena siiski oma tegevust ning ajapikku kujunesid neist tütarlastegümnaasiumid.

Baltimaade keskhariiduskoole puudufava koolireformi teiseks komponendiks oli **ülevenemaaliselt kehtivate põhimääruste rakendamine** kõigile siinsetele koolidele ning viimaste kindlam allutamine keskvõimu kontrollile. Sedalaadi ümberkorraldused algasid 1888. aastal, millal kõik need linna-tütarlastekoolid, kus oli neli või rohkem klassi, allutati otseselt õpperingkonna kuraatori juhtimisele ning järelevalvele.¹⁴

Sellele järgnes 24. aprillil 1890 seadus «Gümnaasiumide 30. juuli 1871. a. põhimääruse ja koosseisude rakendamiseks Tartu õpperingkonna gümnaasiumides.»¹⁵ Sellega kehtestati Tallinna ja Tartu Kubermangu-gümnaasiumis sama korraldus ja koosseisud ning ligilähedaselt sama õppeplaan kui

⁶ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1889 год, № 2, lk. 118.

⁷ NSV Liidu Riiklik Ajaloo Keskarhiiv Leningradis (edaspidi NSVL RAKA), f. 733, nim. 203, s.-ü. 2646, leht 36.

⁸ ПСЗ, Собрание третье, т. IX, 1889. СПб., 1891, lk. 227.

⁹ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1889 год, № 12, lk. 714.

¹⁰ Vt. A. Liim, Keskkoolivõrgu kujunemine ja areng Eestis 19. sajandi teisel poolel. «Nõukogude Kool» 1973, nr. 8, lk. 700.

¹¹ NSVL RAKA, f. 733, nim. 191, s.-ü. 1120, leht 1.

¹² ПСЗ, собрание третье т. X. 1890. СПб., 1893, lk. 299.

¹³ Eesti NSV Riiklik Ajaloo Keskarhiiv (edaspidi ENSV RAKA), f. 384, nim. 1, s.-ü. 1232, leht 131.

¹⁴ Циркуляры по Дерптскому учебному округу за 1888 год, № 8, lk. 387.

¹⁵ ПСЗ, Собрание третье, т. X, 1890, СПб., 1893, lk. 314.

poeglastegümnaasiumides mujal Tsaari-Venemaal. Sama aasta 13. augustil nimetati Tallinna Kubermangugümnaasium ümber Tallinna Nikolai I Gümnaasiumiks.¹⁶ Ülejäänud poeglastegümnaasiumid Eestis allutati 1871. aasta põhimäärusele mõnevõrra hiljem: Pärnu Gümnaasium 1894. aastal ja Kuressaare Gümnaasium 1899. aastal. Põhjuseks olid pikaleveninud läbirääkimised ühelt poolt Rahvahariduse Ministeeriumi ning teiselt poolt Pärnu Linnavalitsuse ja Saaremaa Rüütelkonna vahel kõnealuste õppeasutuste finantseerimise korra ning kohalikele võimudele jäetavate õiguste üle. Vaidluse tõttu ähvardas Kuressaare Gümnaasiumi vahepeal koguni seismajäämine.¹⁷ Lõpuks jõuti riigivõimu ning kohalike võimude vahel siiski kompromissile.

Baltimaade koolide tegevust senini reguleerinud erimääruste tühistamise ning nende asemel siin ülevenemaalise seadusandluse kehtestamise teisteks aktideks olid 8. jaanuaril 1891 kinnitatud seadus «Reaalkoolide põhimääruse ja koosseisude rakendamisest Tartu õpperingkonna reaalkoolides»¹⁸ ning 2. veebruaril 1893 kinnitatud seadus «Eraõppeasutuste üldise seadusandluse laiendamisest Tartu õpperingkonnale»¹⁹. Esimene nendest kehtestas Tallinna Peetri ja Tartu Reaalkoolis 9. juunil 1888 vastuvõetud põhimääruse (mis täiendas reaalkoolide varasemat, 1872. a. põhimäärust), koosseisud ja õppeplani; teine alates 1828. aastast Tsaari-Venemaa sisekubermangudes kehtivad määrused ja eeskirjad erakoolide kohta.

*

Reformide tulemuseks olid olulised muutused keskkooliõpilaste sotsiaalses ja rahvuslikus koosseisus. Eriti kiiresti hakkas kasvama talupojaseisusest ja eesti rahvusest kasvandike arv. Peamise tõuke selleks muutuseks andis küll ühiskonna sotsiaal-majandus-

lik areng Eestis 19. sajandi viimasel aastakümnel, kuid teatud osa etendas ka koolireform. Ühtse vene õppekeele kehtestamine nii alg- kui ka keskkoolides muutis nende kooliastmete vahel varem eksisteerinud raskesti ületatava keelebarjääri kergemini ületatavaks, mistõttu keskkoolidesse pääsemine muutus mõnevõrra lihtsamaks. Muudatused keskkooliõpetajate kaadris, paljude sakslastest pedagoogide lahkumine või vallandamine ning nende asemele vene, eesti ja teistest rahvustest õpetajate määramine tõi kooli mitte ainult uusi inimesi, vaid kuigivõrd ka demokratiseeris keskkoolide ja tõi sinna uusi pedagoogilisi mõtteid.

Reformi tulemusena toimunud üleminek saksa keelselt õppetöölt venekeelsele ning ülevenemaalise kooliseadusandluse sätete rakendamine likvideeris Baltimaade keskkoolides (välja arvatud mõned läbinisti saksa õpilaskonna erakoolid) baltisaksa mõisnike ja pürjelite senise hegemoonia, lähendasid siinset haridussüsteemi ja koolikorraldust mujal Vene riigis kehtivale ning löid avaramad eeldused sidemetefihendamiseks Baltimaade rahvaste ja venerahva vahel.

Samal ajal ei jätnud endast märku andmata ka need reaktsioonilised põhimõtted, millest lähtudes tsaarivalitsus teostas koolireformi Baltimaadel. Saksaastamispoliitika asemel astus nüüd venestamispoliitika, mis suhtus vaenulikult väikerahvaste kultuuri- ja hariduspüüetesse. Sundusliku riigikeele kehtestamine, mis tekitas rahvuslikku vaenu ja vastastikust mittemõistmist, oli vastuolus nii Baltimaade rahvaste kui ka vene rahva huvidega ning teenis üksnes reaktsiooni eesmärke. V. I. Lenin kirjutas oma artiklis «Kas sunduslik riigikeel on vajalik?»: «Meie arvame, et suur ja võimas vene keel ei vaja seda, et keegi peaks teda õppima kepi hirmul. Me oleme veendunud, et kapitalismi arenemine Venemaal ja üldse kogu ühiskondliku elu käik toob kaasa kõigi rahvaste omavahelise lähenemise... Need, kellel oma elu- ja töötingimuste tõttu on vaja

¹⁶ ENSV RAKA, f. 101, nim. 1, s.-ü. 4, leht 9.

¹⁷ ENSV RAKA, f. 384, nim. 1, s.-ü. 1229, leht 296.

¹⁸ ПСЗ, собрание третье, т. XI, 1891. СПб., 1894, lk. 3.

¹⁹ ПСЗ, собрание третье, т. XIII, 1893, СПб., 1897, lk. 55.

vene keele oskust, õpivad seda ka ilma kepitä».²⁰

Reformi tulemusena kehtestati Baltimaade keskhariduskoolides seesama õpilasi alan-
dav ja nende enese algatust ahistav kooli-
režiim, mis Venemaa gümnaasiumidele ja
teistele keskkõppeasutustele oli omane olnud
haridusminister krahv D. Tolstoi-ajast (1866—
1880) peale. Üleminek uutele, ülevenemaa-
listele õppeplaanidele tõi endaga kaasa ka
kõik viimaste puudused. Õppetöö Baltimaa-
de keskhariduskoolides oli olnud enne re-
formi ja jäi ka pärast seda arhailiseks ja
elukaageks, sest tsaarivõimud hoidsid endi-
selt kramplikult kinni klassikalise keskhari-
duse aegunud põhimõtetest. Kõik see vaju-
tas oma rõhuva pitseri keskhariduse are-
ngule reformijärgsel ajajärgul.

Tsaarivalitsuse ja balti-saksa aadli vahel
reformi käigus puhkenud konflikti tulemu-
sena ei kasvanud keskhariduskoolide arv
Eestis 19. sajandi 90. aastail. Poeglastegüm-
naasiumide arv koguni vähenes. Tsaarivalit-
sus oli küll huvitatud oma võimu tugevda-
misest siinsete koolide üle, kuid koolivõrgu
laiendamiseks riigi kulul ei tahtnud ta mi-
dagi ette võtta. Alates 19. sajandi lõpust
hakkas keskkoolide vähesus üha teravamalt
funda andma.

²⁰ V. I. Lenin, Teosed, 20. kd., lk. 54.

EESTI PEDAGOOGIDE SUHETEST NSV LIIDUGA 1920. — 1930. AASTAIL*

Õ. ELANGO, K. MARTINSON

7. NÕUKOGUDE HARIDUSALASE TRÜKI- SÕNA LEVIK EESTIS 1930. AASTATE TEISEL POOLEL

Sidemete laienemine idanaabritega kajas-
tus siiski peamiselt haridusalase kirjanduse
ja ajakirjanduse levikus Eestis. Pätsi dikta-
tuurivõim ise ei teinud loomulikult mitte
midagi selleks, et nõukogude kirjandust
Eestis levitada. Ent Eesti haritlaskonna huvi
Nõukogudemaa kultuurielu arengu vastu oli
niivõrd ulatuslik ja aktiivne, et võimud ei
julgenud sotsialismimaa haridusealase trüki-

* Algus «Nõukogude Koolis» 1974, nr. 3
ja 4.

sõna tellimist Eestisse otseselt ära keelata.

1935. aasta mais kirjutas VOKS-i esindaja J. Kljavin Moskvasse oma vestlusest Pedagoogilise Muuseumi direktori A. Jansoniga. Kirjas märgiti, et nad mõlemad tulnud järeldusele: huvi nõukogude pedagoogilise kirjanduse vastu Eestis kasvab pidevalt. Seepärast olevat tarvis siia saata rohkem kui seni niisuguseid väljaandeid nagu «Образование национальностей», «Начальный учитель» jt.⁷² Eriti suur nõudmine oli ajakirja «За коммунистическое просвещение» järele. Pedagoogiline Muuseum soovis endale täiendavalt kaks eksemplari, Eesti Õpetajate Liit ühe. VOKS-i keskus teatas, et uuel aastal on tallinlaste jaoks tellitud nimetatud ajakirja neli lisaeksemplari.⁷³ Pedagoogilise Muuseumi soovil saadeti talle veel ajakirju «Народный учитель», «Политехническая школа», «Знание — сила», «Советское искусство», «Молодая гвардия», «Колхозник», «Вожак», «Еж», ajalehti «Литературная газета», «Социалистическое земледелие», Hariduse Rahvakomissariaadi korraldusi distsipliinist ja kasvatustööst koolides, klassivälise töö organiseerimisest jm., raamatuid ja ülevaateid kõrgematest koolidest NSV Liidus, pioneeride paleedest, sotsialismimaa üldisest kultuurhariduslikust tööst, küla isetegevusteatritest, «Punase Risti» seltsi bulletinääne jm.⁷⁴ Kui Pedagoogiline Muuseum soovis 1925. aasta algul informatsiooni Nõukogude Liidu kogemustest kultuuritöö alal maaelanikkonna, eriti maanoorte keskel, saadeti kohe vastavaid materjale.⁷⁵ Muuseumi palvel tõi post Moskvast materjale ka paljude teiste haridus- ja kultuuriküsimuste kohta.⁷⁶

Tallinna Pedagoogilise Muuseumi tegevus võttis üldse järjest laialdasema iseloomu. Seepärast teataski A. Janson 1935. a. sügisel VOKS-i esindajale, et ta hakkab tegelema juba nn. rahvamuuseumi organiseerimisega Tallinnas. Eeskujuks tahtvat ta seada vasta-

vad nõukogude muuseumid. Nende tegevuse kohta oli aga tarvis materjale. Varsti saadetiigi soovitud andmed ja ülevaated.⁷⁷

1936. aastal saabus Pedagoogilise Muuseumi tellimisel NSV Liidust aga mitu trükisõnasaadetist, näiteks: veebruaris — tosin uut teost nõukogude pedagoogika alalt,⁷⁸ oktoobris — ÜLKNÜ X kongressi stenogramm kahes köites ning kogumik määruis õpetajate ja teiste haridustöötajate palkade tõstmisest,⁷⁹ novembris — komplekt NSV Liidu elavafe soome-ugri rahvaste emakeelseid õpperaamatuid ning materjale NSV Liidu väikerahvaste elust.⁸⁰

Tallinna Pedagoogiline Muuseum sai 1936. aastal uue põhikirja, millega tema tööpiire laiendati.⁸¹ Muuseumi üheks levinumaks töövormiks oli mitmesuguse pedagoogilise kirjanduse näituste korraldamine. Nii valmistati 1936. a. suvel ette välismaa lastekirjanduse näitust. Sellest paluti osa võtta ka NSV Liidul.⁸² Nõukogude kultuuriorganisatsioonid avaldasid selleks valmisolekut, saates Eestisse vajalikke materjale.⁸³ Koos teatega 1936. aasta 15. augustil nõukogude lasteajakirjade kollektsiooni väljasaatmisest kutsuti A. Janson osa võtma lastekirjanduse näitusest Moskvas.⁸⁴

Järgmisel, 1937. aastal sai Pedagoogiline Muuseum NSV Liidust mitu suurt saadetist pedagoogilist kirjandust.⁸⁵ Lisaks juba eespool nimetatud nõukogude perioodilistele väljaannetele hakkas Pedagoogiline Muuseum saama veel ajakirja «Колхозный труд»⁸⁶. Muuseumi juures tegutsesvale Tallinna Keskkoolide Loodussõprade Ühingule

⁷⁷ Sealsamas, l. 2, 21, 46.

⁷⁸ Sealsamas, s.-ü. 630, l. 20.

⁷⁹ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 147.

⁸⁰ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 628, l. 50.

⁸¹ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 10, l. 1.

⁸² NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 628, l. 30.

⁸³ Sealsamas, s.-ü. 629, l. 97, 149.

⁸⁴ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 113.

⁸⁵ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 642, l. 62, 63; s.-ü. 643, l. 56.

⁸⁶ TLA, f. 1139, nim. 1, s.-ü. 17, l. 94.

⁸⁷ Sealsamas, s.-ü. 18, l. 193.

⁷² NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 642, l. 117; s.-ü. 643, l. 56.

⁷³ Sealsamas, l. 36, 64, 99.

⁷⁴ Sealsamas, l. 193, 199; s.-ü. 623, l. 206.

⁷⁵ Sealsamas, s.-ü. 623, l. 64, 183, 202.

⁷⁶ Sealsamas, l. 1, 2, 14, 33, 64, 72, 193.

telliti aga 1938. aastaks ajakiri «Знание — сила»⁸⁷.

Kogu see kirjandus, mis aastate kestel NSV Liidust saadi, täiendas Pedagoogilise Muuseumi üsna ulatuslikku raamatukogu. 1939. aastal tellis muuseum ühtekokku 36 pedagoogilist ja teaduslikku ajakirja eesti, saksa, inglise, vene ja soome keeles. Pedagoogilise Muuseumi kogusid kasutasid sellel aastal 29 algkooli, 24 keskkooli ja gümnaasiumi, 8 kutsekooli ja 34 haridusorganisatsiooni (ning eraisikut) oma teaduslikus ja pedagoogilises tegevuses.⁸⁸ Kõigile neile oli Pedagoogilise Muuseumi kaudu nüüd kättesaadav ka sotsialismimaa haridusalane ja kultuur-poliitiline kirjandus. Samal ajal jätkas muuseum omakorda eesti pedagoogilise kirjanduse tutvustamist Nõukogudemaal. Nii näiteks saatis Tallinna Pedagoogiline Muuseum 1936. a. veebruaris Moskvasse korraga 34 haridusalast raamatut.⁸⁹

Suures osas tuleks lugeda Tallinna Pedagoogilise Muuseumi teeneks ka seda, et mõned Eesti pedagoogid, nagu doktor G. Vilberg (Vilbaste), koolinõunik J. Grünthal, Narva pedagoog A. Muft jt., samuti haridusosakonnad ja isegi kodanlikud ajalehed hakkasid tundma huvi nõukogude pedagoogikakirjanduse ning hariduselu vastu.⁹⁰

* * *

Kokku võttes tuleks rõhutada, et eesti õpetajaskonna sidemed NSV Liiduga hariduse alal olid kodanliku korra päevil ulatuslikumad, kui seni arvati. Kontakti loomine sotsialismimaa kolleegidega tulenes suures osas ühistest arusaamadest, mitmete eluliste haridusalaste probleemide ja eesmärkide ühtsusest, Nõukogudemaa hariduselu suurte saavutuste järgimist väärivast eeskujust ning rakendatavusest. Üsna tihedate sidemete sõlmimine Nõukogudemaaga hariduse alal ei

olnud aga, nagu näeme, Eesti kodanlike võimude, vaid demokraatlike haridustegelaste teene, nende pinga võitluse tulemus. Asjaolu, et kodanlus ei suutnud takistada Eesti progressiivseid pedagooge pidamast kontakte Nõukogudemaaga, näitab viimaste aktiivsust ja võitlusjõudu. Sidemed sotsialismimaa, sealse hariduselu tutvustamine Eestis ning eriti nõukogude haridusalase kirjanduse laialtlevimine aitasid kaasa osa haritlaskonna, sealhulgas eriti pedagoogide ideoloogilisele arengule. Kooliõpetajate kaudu mõjutas kõik see omakorda rahvahulkade, iseäranis noorsoo ühiskondlikku teadvust. Pidev kursisolemine Nõukogudemaa kooli arenguga 1920.—1930-ndatel aastatel soodustas tunduvalt hariduselu sotsialistlikku ümberkujundamist Eestis. 1940.—1941-ndal aastal, samuti sõjajärgsel perioodil.

Toimetusele: Palume kõiki lugejaid, kes teavad uusi, täiendavaid andmeid, fakte, dokumente, mälestusi Eesti pedagoogide sidemest NSV Liiduga, kirjutada sellest meie ajakirja toimetusele või ajalookandidaadile Õ. Elangole (Eesti NSV Teaduste Akadeemia Ajaloo Instituut, Estonia pst. 7).

⁸⁸ Sealsamas, s.-ü. 22, l. 90.

⁸⁹ NSVL ORKA, f. 5283, nim. 5, s.-ü. 630, l. 85.

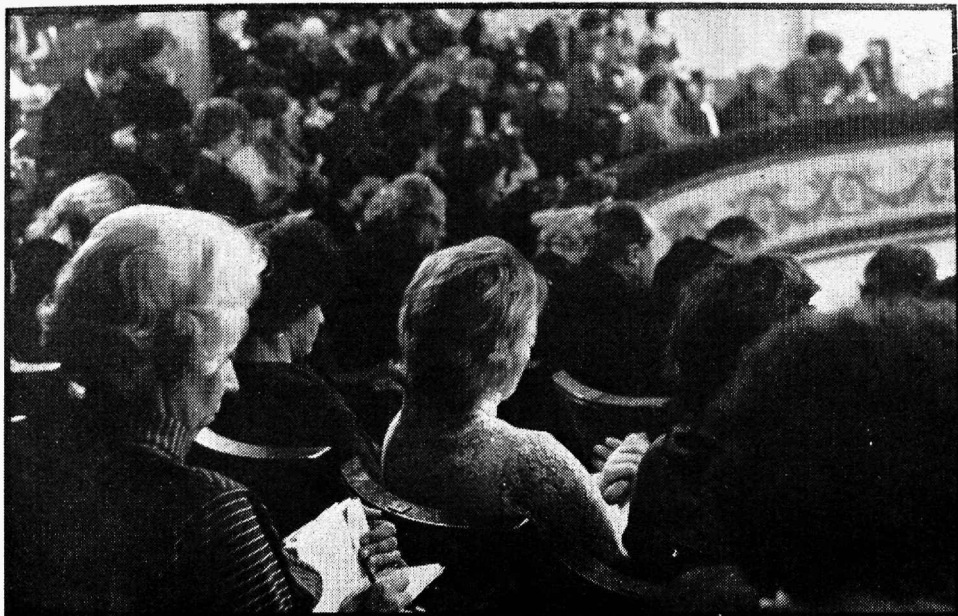
⁹⁰ Sealsamas, s.-ü. 622, l. 2; s.-ü. 628, l. 4, 8, 12, 18, 23, 66; s.-ü. 629, l. 88, 156; s.-ü. 643, l. 16, 47.

SISUKORD

353. Psühhodiagnostika täna ja homme.
366. J. Ennulo. Kohanemise probleem kutsevalikul.
369. M.-I. Pedajas. Kutsesoov on õpetaja kohanemise määravaim tegur.
376. E. Lindström. Sidemeid komsomoliorganisatsiooniga oleme alati vajalikuks pidanud.
380. E. Kaisma. Kabinetsüsteem koolis.
386. H. Mikkin. Videoseadmed suhtlemise uurimisel ja suhtlemisvilumuste kujundamisel.
390. A. Ridali. Individualiseeritud töö kunstilise kasvatuse tundides.
395. P. Kard. Relativistlikud kinemaatilised efektid keskkooli füüsikakursuses.
400. H. Raik. Graafilise materjali kasutamisest NSV Liidu sisevete õpetamisel.
402. K. Völli. Kuni pole veel uusi õpikuid ja töövihikuid.
408. J. Nurmik. Kergest ja raskest emakeele õpetamisel.
411. L. Vesker. Düsgraafia ennetamise võimalusi.
414. H. Tamm. Üks eesmärk — ühed hooled.
420. Professor Konstantin Ramul 95-aastane.
422. K. Ramul. Psühholoogia Eestis.
426. I. Muhel. Ettevalmistusrühmad ja nende töökorraldus.
433. A. Liim. 18. sajandi 80-ndate aastate koolireform Baltimaadel ja keskhariduskoolid.
437. Ö. Elango, K. Martinson. Eesti pedagoogide suhetest NSV Liiduga 1920.—1930. aastail.

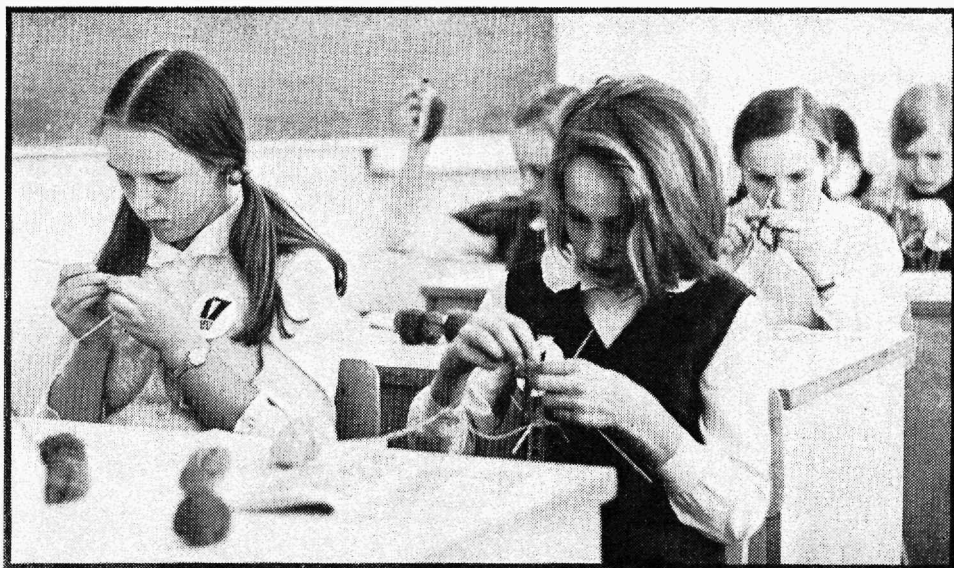
ОГЛАВЛЕНИЕ

353. Психодиагностика сегодня и завтра.
366. Я. Эннуло. Проблема адаптации при выборе профессии.
369. М.-И. Педаяс. Отношение к профессии — определяющий фактор адаптации учителя.
376. Э. Линдстрем. Связь с комсомольской организацией — существенный фактор нашей работы.
380. Э. Кайсма. Кабинетная система в школе.
386. Х. Миккин. Роль видеоустановок в изучении и формировании навыков общения.
390. А. Ридали. Индивидуализация работы на уроках эстетического воспитания.
395. П. Кард. Релятивистские кинематические эффекты в курсе физики средней школы.
400. Х. Райк. Об использовании графического материала при изучении внутренних вод СССР.
402. К. Вылли. Дополнительные упражнения по родному языку.
408. Ю. Нурмик. О легком и трудном при обучении родному языку.
411. Л. Вескер. О возможностях предупреждения дисграфии.
414. Х. Тамм. Одна цель — одни заботы.
420. Профессору Константину Рамулю 95 лет.
422. К. Рамуль. Психология в Эстонии.
426. И. Мухель. Подготовительные группы и организация работы в них.
433. А. Лийм. Школьная реформа и средние школы в Прибалтике в 80-е гг. XVIII века.
437. Ы. Эланго, К. Мартинсон. О связях эстонских педагогов с Советским Союзом в 1920—1930 гг.



Koolijuhtimise konverentsilt Laevastiku Tallinna Ohvitseride Majas.

MARGUS VIKMAA foto



Käsiföö olümpiaadist osavõtjaid: võistleja nr. 17 Hille Tomingas Viimsi 8-klassilise kooli 6. klassist ja võistleja nr. 7 (paremal) Aina Anson Tallinna 21. keskkooli 6. klassist.

MARGUS VIKMAA foto

$P_{3L}^{\frac{78}{18}} 74,5$

Индекс
78189

