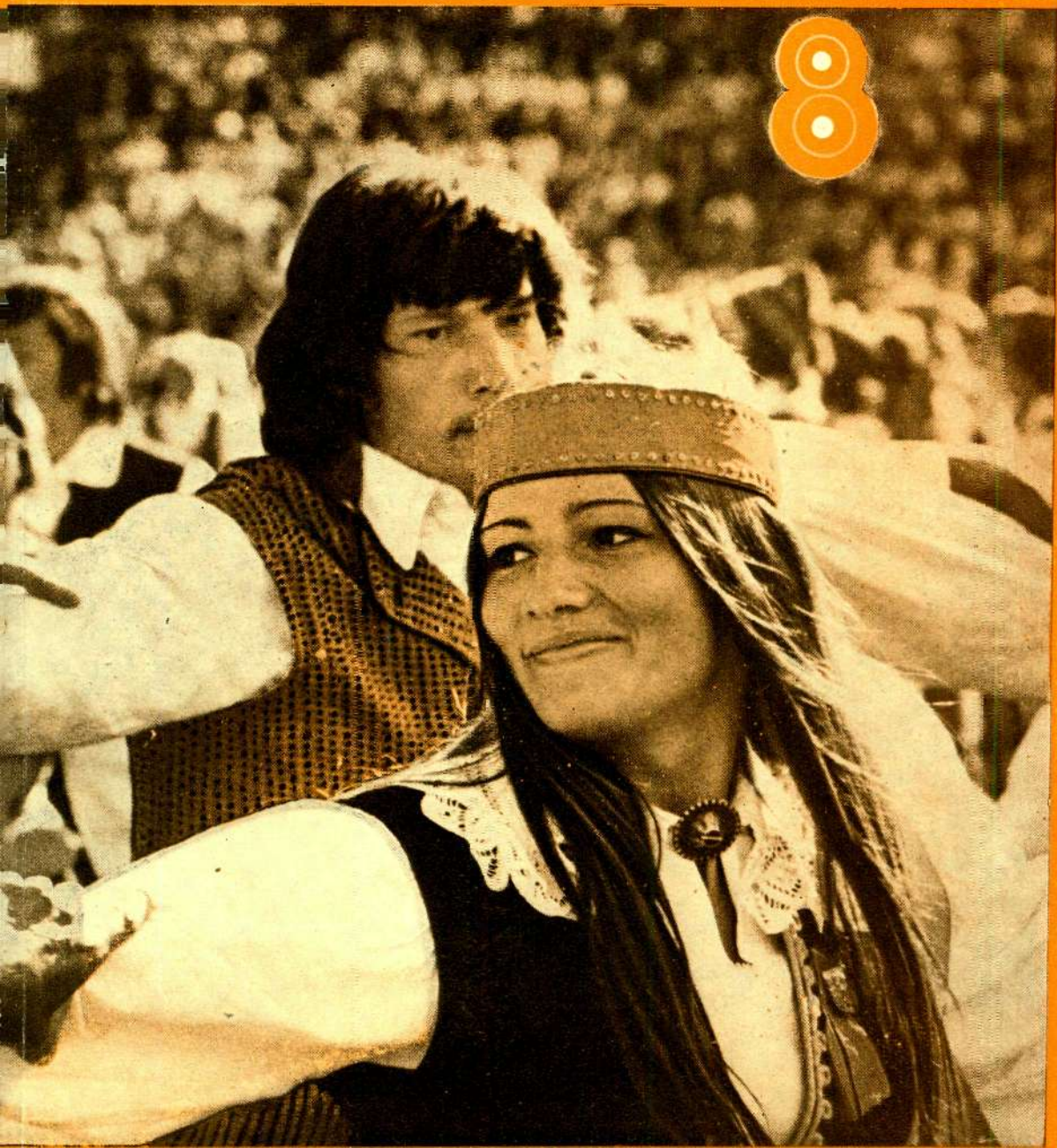
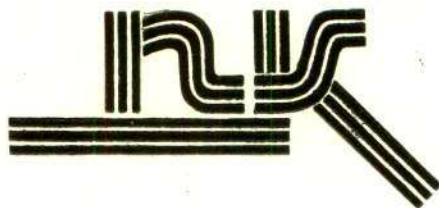
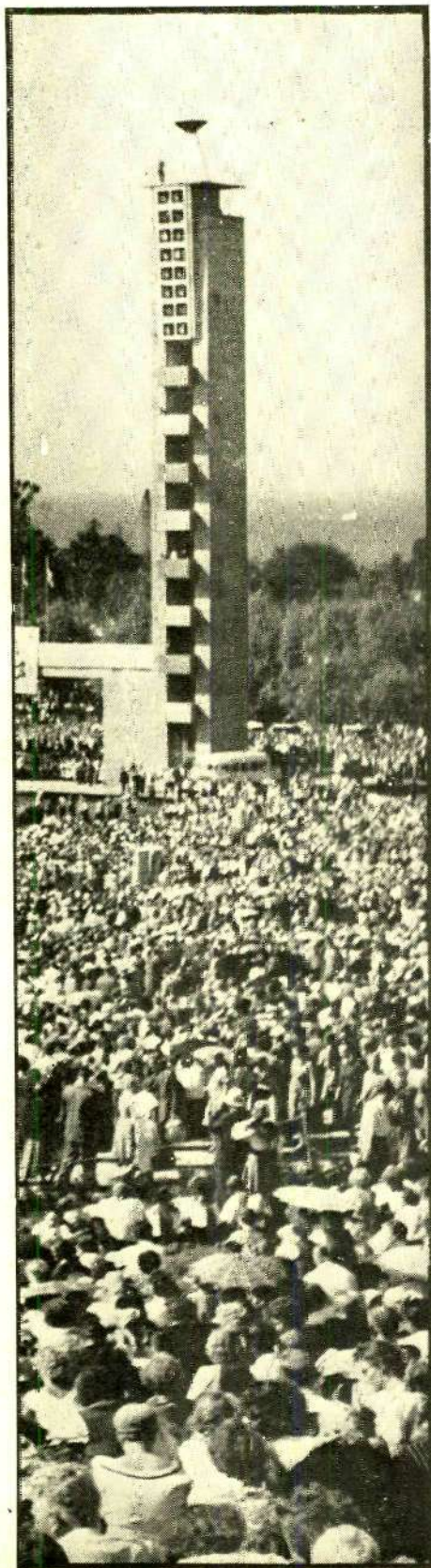


NŌUKOGUDE KOOL · 75



8



EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI

AUGUST NR. 8
XXXIII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEEGIUM:

V. EKSTA, F. KUPP, L. LEVALD, H. LIIMETS,
O. NILSON, H. ROOSVEE, H. ROOTS,
A. SEPP (toimetaja), E. VAPPER, S.-A. VILLO.

Keeletoimetaja V. LEHT

Tehniline toimetaja O. Leidmaa

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, toimetaja asetäitja ja algõpetuse ning koolieelse kasv. osak. 403-81, vastutav sekretär, reaalinete ja töökasvatuse osak. ning humanitaarinete ja esteetilise kasv. osak. 404-47, ideoloogiaosak. ja koolikorralduse osak. 489-16, pedagoogikaosak. 493-97, korrektuur 429-35.

Kirjastus «Perioodika», Tallinn, Pikk tn. 73, tel. 483-37.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, Tallinn, Pärnu mnt. 67-a.

Ladumisele antud 1. VII 1975. Trükkimisele antud 25. VII 1975. Trükiarv 4600. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspoognaid 9,17. MB-07671. Tallimise nr. 2037.

Tellimishind: aastaks — rbl. 3,60, 6 kuuks — rbl. 1,80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioodika»,
«Nõukogude Kool» 1975.

Esikaanel: Oi, tantsurõõmul

VERNER PUHMI foto

Tagakaanel: Puiatu 8-kl. kooli aias on õiteaeg.

MARGUS VIKMAA foto

UUE OTSUSTAVA ÕPPEAASTA EEL

HARALD ROOSVEE, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja

Peatselt kutsub koolikell koolipere uue õppeaasta esimesse tundi. Sündmusterohe 1975/76. õppeaasta algus kujuneb mõnetigi otsustavamaks kui paljude eelnenute oma.

Pisut rohkem kui 4 aastat tagasi — 1971. aasta märtsis—aprillis — tuli Moskvas kokku Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongress, kus kavandati tegevusjuhised meie maa kõigil elualadel üheksandaks viisaastakuks.

Hariduse valdkonnas seati ülesanne «tõsta järjekindlalt töötajate haridustaset ja kvalifikatsiooni, viia lõpule üleminek üldisele keskharidusele».

Keskhariduse saamiseks kujundati teatavasti kõiki koolitüüpe hõlmav mudel, mille kohaselt meie vabariigis tuli üheksanda viisaastaku lõpuks keskharidust andvatesse õppeasutustesse suunata edasi õppima 95% samal aastal nii päe-

va- kui õhtukoolide kaheksandate klasside lõpetanutest. Koolitüüpide järgi oleks pilt umbes järgmine:

55—57% päevase keskkooli 9. klassi, 8—10% õhtu- ja kaugõppekeskkooli 9. klassi, 18—20% tehnikumidesse ja teistesse keskeriõppeasutustesse (sealhulgas ka õhtune ja kaugõppeosakond), 10—12% kutsekeskkoolidesse.

Õhtukoolidest läheb 8. klassi lõpetanud arusaadavatel põhjustel mõnevõrra vähem edasi õppima, seepärast on vaja, et päevakoolide 8. kl. lõpetanutest vähemalt 97—98% jätkaks keskhariduse omandamist.

Et kindlustada kavandatud ülesannete täitmine, peaks aga õhtukeskkoolide ja kaugõppekeskkoolide 8. klasside lõpetanutest õpinguid jätkama vähemalt 75—80%.

Uue õppeaasta algus kujunebki otsustavaks selle poolest, et selgub, kuidas haridusorganid ja kõik keskharidust andvad koolid on suutnud täita neid ülesandeid, mida Kommunistlik Partei IX viisaastakuks meie rahvaharidustöötajate ette seadis.

24. veebruaril 1976. aastal tuleb kokku Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongress. Sellel, võib öelda juubelikongressil tehakse kokkuvõtteid IX viisaastakuks kavandatud ja võetakse uued ülesanded X viisaastakuks, ühtlasi kinnitatakse meie arengu perspektiivid juba pikemale ajale, s.o. kuni 1990. aastani.

Meid kõiki rõõmustab, et NLKP XXIV kongressil vastuvõetud rahuprogrammi ja üheksanda viisaastaku direktiive täidetakse meie maal edukalt. Pidevalt kasvavad meie kodumaa tootlikud jõud ja majanduslik võimsus, arenevad teadus ja kultuur ning paraneb rahva heaolu. Sellepärast on kõigiti arusaadav meie kõigi huvi Kommunistliku Partei järjekordse suurfoorumi ja selle direktiivide vastu. Ka IX viisaastakuks kavandatud direktiive rahvahariduse alal täidetakse üldiselt rahuldavalt. Nõukogude Liidus tervikuna jätkas möödunud õppeaastal keskhariduse omandamist üle 92% 8. klasside lõpetanuist. 99% õpilastest jõudis rahuldavalt edasi järgmisse klassi või lõpetas koolikursuse.

Kahtlemata on ka meie vabariigi hariduselus palju rõõmustavat. Tunduvalt on paranenud õppe- ja kasvatustöö sisulised näitajad. Kuigi õppeaasta lõplikud tulemused selguvad sügisel pärast järelkatsmeid, võib siiski öelda, et õppeedukus vabariigis on jõudnud 98,5% piirile. 11 aastat tagasi 1. klassi astunud õpilastest saab praegu keskhariduse märgatavalt suurem osa kui viisaastaku esimestel aastatel. Mõnevõrra on vähenenud väljalangevus jne. Aga ometi on teiste liiduvabariikide, sealhulgas meie lähimate naabrite kasvutempo hoogsam ja jõulisem, mille tõttu me ei jõua teistega sammu pidada. Nii näiteks saab meil keskhariduse õigeaegselt ca 75% 11 aastat tagasi esimesse klassi astunutest, NSV Liidus keskmiselt aga üle 80%. Kui võrrelda meie ja meie lähimate naabrite õppijate arvu, näeme, et õppijate arv iga 10 000 elaniku kohta 1974. a. statistiliste andmete põhjal oli järgmine.

Näitaja	Leedu NSV	Läti NSV	Eesti NSV
Õpib keskharidust andvates õppeasutustes	658	497	517
Õpib kõrgemates koolides	185	177	155

Nagu näeme, kipume ka siin oma naabritest, eriti Leedu NSV-st, maha jääma ja see mõjustab juba kogu rahva haridustaset.

Kõik see näitab, et haridusorganid ja koolid ei ole viimastel aastatel üldisele keskharidusele ülemineku ülesannetega rahuldavalt toime tulnud.

Mis puutub üldhariduskoolidesse, siis suunasid nad 1974. a. keskharidust omandama ettenähtud 92% asemel ainult 89,6% kaheksandate klasside lõpetanuist, sealhulgas õhtukoolide kaheksandate klasside lõpetanuist vaid 56%.

Suur on väljalangevus päevakeskkoolide üheksandatest klassidest (10%) ning õhtu- ja kaugõppekeskkoolidest (22%).

Halva õppeedukuse tõttu jäävad veel paljud õpilased, eriti algklassides, klassikursust kordama, ei omanda õigeaegselt 8-klassilist haridust ja langevad üldhariduskoolist välja ilma kohustuslikku haridust saamata (1,6%).

Rajoonide ja linnade kutsenõuandlate töö noorte üldisele keskharidusele ülemineku ülesannete täitmisel ei ole efektiivne. Rohkem räägitakse kutsesuunitluse teoreetilistest alustest, selle asemel et tegelda puht organisatsioonilis-pedagoogiliste küsimustega ja leida igale 8. klassi lõpetanule tema huvide ja võimete kohane keskhariduse omandamise viis. Eriti vähe asus 8. klassi lõpetanuid eelmistel aastatel edasi õppima Haapsalu, Rapla, Hiiumaa, Viljandi, Valga ja Põlva rajoonis.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegium, arutanud hiljuti üldisele keskharidusele ülemineku olukorda, märkis, et mitmete haridusosakondade ja üldhariduskoolide nõrga organisatsioonilise ja kutseorientatsioonilise töö tagajärjel kulgeb üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine vabariigis ebarahuldavalt.

Eesti NSV Haridusministeerium on kavandanud täiendavaid abinõusid üldisele keskharidusele ülemineku kindlustamiseks. Neid on avalikkusele juba tutvustatud. Muuhulgas lepit Riikliku Kutsehariduse Komiteega kokku täiendavate abinõude rakendamises kutsehariduse ja üldhariduse samaaegseks omandamiseks üheaastastes kutsekoolides. Nimelt moodustavad alates eelolevast õppeaastast kaugõppekeskkoolid (teatud juhul ka õhtukeskkoolid) nende piirkonnas asuvate kutsekoolide üheaastaste õppegruppide õpilastest eraldi grupid, kus õpetatakse ainult mõningaid aineid — emakeelt, matemaatikat, vene keelt vm., ja õppeaasta lõppedes antakse selles aines edukalt arvestused sooritanutele tõend, et vastavas aines on klassikursus lõpetatud. Pärast kutsekooli lõpetamist tuleb tööle asunud noorukil niikuinii jätkata õpinguid ja siis on tal juba näiteks 9.

klassis teatud ained omandatud ning neid pole vaja enam selles klassis õppida. Selliseid kogemusi oli möödunud õppeaastal Valga kaugõppekeskkoolil.

8. klassi lõpetanute õpingute jätkamise kohta ühtse arvestuse pidamiseks on kasutusele võetud nn. kontroll-leht. Nimeetatud kolmeosalisest kontroll-lehest antakse 8. klassi lõpetanule kaasa 2 osa, mille ta esitab sellele õppeasutusele, kus ta jätkab keskkariduse omandamist. Õppeasutus saadab sellest ühe osa tagasi koolile, kus õpilane lõpetas 8. klassi. Rakendatakse ka terve hulk teisi organisatsioonilisi abinõusid. Haridusosakonnad ja üldhariduskoolid kannavad peamist vastutust organisatsioonilis-pedagoogiliste abinõude rakendamise eest, mis tagaksid kõigi 8. klassi lõpetanute edasi õppima asumise keskkaridust andvates õppeasutustes. Ainult sel puhul võime kindlal sammul vastu minna NLKP XXV kongressile.

Erilise tähelepanu alla tuleb võtta töötavate noorte edasiõppimine, sest selles on meie vabariigi mahajäämus kõige silmatorkavam. Nii näiteks ei jõudnud meie vabariigis õhtukoolide õpilastest 1973/74. õppeaasta lõplike tulemuste põhjal vähemalt rahuldavalt edasi 23,9%, samal ajal kui NSV Liidu näitaja oli 7,2%. Võrdluseks võib tuua näiteks Ukraina NSV, kus mitteedasiõudjaid oli 4,6%, Valgevene NSV (5,5%), Läti NSV (6,9%). Väljalangevus oli NSV Liidus keskmiselt 14,7%, meil aga 22,2%. Selle protsendiga oleme liiduvabariikide hulgas viimased.

Kõige vähem läks meie vabariigi õhtukoolide 8. klasside lõpetanuid edasi õppima üheksandatesse klassidesse, samuti tehnikumide õhtustesse ja kaugõppeosakondadesse.

Võib aga arvata, et lõppenud õppeaasta tulemused ei kujune oluliselt paremaks. Üks põhjusi on ilmselt see, et õhtukoolide komplekteerimisega ei tulda õigel ajal toime või puudub selles järjekindlus.

Raskusi teeb kevadine komplekteerimine. Enam-vähem tulid sellega toime Rakvere, Põlva, Jõgeva, Kohtla-Järve ja Viljandi rajoon. Komplekteerimisplaani jäi kevadel rohkem puudu Valga, Tartu

ja Rapla rajoonis, Tartu, Pärnu, Tallinna ja Kohtla-Järve linnas. Samuti oli see ka eelmisel kevadel.

Nii tekibki olukord, et seal, kus komplekteerimisplaanid täideti alles viimastel päevadel enne õppeaasta algust, pöörati peatähelepanu ainult kvantiteedile (iga hinna eest viimasel minutil plaan täis), kannatas komplekteerimise kvaliteet. Nii juhtus see Tartu linnas, aga ka mitmel pool mujal. Võib karta, et sel puhul õppetöö tulemused neis linnades ja rajoonides ei parane. Miks need asjad kevadel lihtsalt ei lähe, selleks on omad põhjused. Kõigepealt muidugi see, et koolide ja ettevõtete vahelised sidemed kevadel on üsna nigelad. Ka ettevõtted ise on üsna ükskõiksed kevadise komplekteerimise suhtes, tuues põhjuseks kaadri-voolavuse, ebakindluse õppima asumise otsustamisel jne.

Kuid praktilised kogemused näitavad, et kui põhikomplekteerimine toimub kevadel ja järelkomplekteerimine augusti teisel poolel (avalduse andnute nimekirja täpsustamine, mõningatelt lõpliku otsuse saamine jne.), on võimalik saavutada edu.

Põhiliseks mureks on praegu ikka veel see, et ettevõtetes ja majandites ei tehta süstemaatilist ja konkreetset tööd töötajate haridustaseme tõstmiseks.

Sellega tegelevad küll juhtkond ja kaadriosakond, aga mitte töötaja otsene ülemus, s.t. meister, brigadir või osakonnajuhataja. Selle asemel, et õppiijat järjekindlalt kontrollida ja tema suhtes nõudlikkust ilmutada, suhtuvad nad töö kõrvalt edasiõppimisse veel ükskõiksel.

Rohkem tuleks kasutada nn. noortööliste juhendajate abi. Haridusosakonnad peaksid aga ülerajooniliselt või ülelinnaliselt andma neile näpunäiteid, kuidas oma käealuseid juhendada.

Käesolev aasta on ühtlasi üleliidulise ülevaatuse «Igalte töötavale noorele keskkaridus» viimane aasta.

Möödunud õppeaastal kontrolliti õhtukoolide tööd ülevaatuse korraldamisel Tartu ja Võru rajoonis. Hästi oli ülevaatus organiseeritud Võru rajoonis. Mis kõige tähtsam — oli suudetud koordineerida kõigi rajooni juhtivate asutuste te-

gevus, mille tulemusena ka õhtukooli töötulemused olid teiste omadest paremad.

Tartu rajoonis ja ka teistes linnades ning rajoonides esines aga veel mitmeid puudusi. Nendest peamised:

■ ei ole veel otstarbekalt välja arendatud koolivõrk täiskasvanute õpetamiseks, eriti maal;

■ vähe tähelepanu pööratakse täiskasvanuid rohkem huvitavatele õppevormidele, meistrite klassidele ja maaolukorras eriti vajalikule sesoonõppele;

■ ei võeta küllalt energiliselt tarvitusele abinõusid õhtukoolide materiaalse baasi parandamiseks, et kindlustada neis üleminek kabinetisüsteemile.

Kuigi üleliiduline ülevaatus lõpeb, on juba otsustatud, et aastail 1976—1980 jätkatakse meie vabariigis ülevaatuset deviiisi all «Igale töötajale keskharidus».

Tänapäeval ei saa me vaadata üldhariduskeskkoolile kui õppeasutusele, kus valmistatakse ette ainult üliõpilaskandidaate.

Tänapäeva keskkoolilõpetanuist pääseb kõrgemasse kooli ligikaudu $\frac{1}{3}$. Umbes 10—15% läheb tehnikumidesse ja teistesse keskeriõppeasutustesse. Väike protsent astub tehnikakoolidesse (see arv peaks tunduvalt suurem olema!) ja ligi pooled lähevad tööle rahvamajandusse.

Seega on tänapäeva keskkool massikool, mis annab üldkeskhariduse peamisele osale vahetult rahvamajandusse tööle asuvast noorsoost. Samal ajal ei tohi unustada seda kontingenti, keda üldhariduskeskkool tõepoolest peab täie vastutustundega ette valmistama kõrgema kooli jaoks.

Selles olukorras ongi õpetaja töö muutunud palju töömahukamaks ja komplitseeritumaks. Lihtsalt väljendades, tänapäeval ei saa tõstatada küsimust nii: tahad, õpi, kui ei taha, ära õpi! Kõik tuleb õppima panna! Kõiki tuleb õpetada ja kasvatada selles vaimus, et ilma õppimata pole võimalik elada. Ühesõnaga, meil tuleb töötada nii tugevate kui ka nõrkade õpilastega, neid kõiki õppima ergutada.

Üleminekul üldisele keskharidusele ei aeta taga üksnes arvulisi näitajaid, vaid me kasvatame eelkõige tulevikuühiskonna liiget, kelles harmooniliselt ühinevad vaimne rikkus, moraalne puhtus ja kehaline täiuslikkus.

Mis on peamine, millele õpetaja praegu noore inimese kasvatamisel peaks tähelepanu pöörama?

■ Kõigepealt ootame õpetajalt kasvatus-töös isiksuse kommunistlikku suunilust (kommunistliku veendumuse ja maailmavaate kujundamist), leppimatust kodanliku ideoloogia suhtes, sotsiaalset aktiivsust, et õpilane nüüd ja tulevikus aktiivselt osaleks ühiskondlik-poliitilises elus jne.)

■ Õpetaja peab kasvatama õpilases kõrget moraali (lähtudes eelkõige kommunistmehitaja moraalkoodeksi printsiipidest) ja kommunistlikku suhtumist töösse ning rahva omandisse, tahet teha tööd ka väljaspool kutsetööd. Väga oluline on veel see, et õpilane oskaks valida endale sobiva elukutse.

■ On tarvis õpilastes arendada aktiivsust ja iseseisvust (julgest, algatus- ja organiseerimisvõimet, järjekindlust, otsustavust ning vastutustunnet oma kohustuste eeskujuliku täitmise, oma tegevuse ja käitumise eest).

■ Senisest palju suuremat tähelepanu tuleb pöörata õpilase tervise tugevdamisele ja füüsilisele kasvatamisele üldse. See on tänapäeval (eriti linnakoolides) tõsine probleem, mille lahendamisel peavad kaasa lööma mitte üksnes kehalise kasvatuse õpetajad, vaid kogu koolikollektiiv.

Nendest ülesannetest tulenevalt oleme tõstatanud praegu vabariigi koolide ees ka õppeaasta põhiküsimused, millele teiste küsimuste kõrval tuleks peamine tähelepanu pühendada.

Kasvatustöö paremaks korraldamiseks andis Eesti NSV Haridusministeerium möödunud talvel välja tõlketeose «Kasvatustöö näidisprogramm üldhariduskoolidele». Näidisprogramm sisaldab soovitusi üldhariduskooli kasvatustöö süsteemi organiseerimiseks. Et programm ilmus õppeaasta keskel, ei suutnud klasisjuhatajad, õpetajad ja kasvatajad seda

täielikult veel rakendada. Uuest õppeaastast tuleks aga juba töö planeerimisel näidisprogrammi arvestada, kohandades seda konkreetsetele tingimustele ning lähenedes loovalt programmi nõudmistele.

Alates eelolevast õppeaastast kontrollib ka kooliinspektor näidisprogrammi rakendatust koolides ja koolivälistes asutustes.

Meie koolides on palju häid kommunistliku kasvatustöö kogemusi. Võrratult rikastusid need möödunud õppeaastal seoses fašistliku Saksamaa üle võidu saavutamise 30. aastapäeva ettevalmistamise ning selle tähistamisega koolides. Kuid samas peab iga koolijuht ja õpetaja endale tunnistama, et kõik pole tehtud nii, nagu tulnuks teha. Õppivate noorte ideoloogilise kasvatustöö mõõdupuuks on küllalt tihti ürituste arv, mitte nende mõjukus. Seesugune — olgem ausad — formalism kasvatustöös on meie ohtlikum vaenlane ja on täielikus vastuolus meie partei taotlustega noore põlvkonna kasvatamisel.

Koolides on vaja alati iga ürituse järel analüüsida põhjalikult selle kasutegurit. Olenevalt ürituse eesmärgist analüüsida, mida see või teine üritus kasvatustööst (eelkõige ideelis-poliitilise kasvatuse seisukohalt) lastele andis. Kuidas üritus õpilastele meeldis? Sellest tuleb teha järeldused järgmiste korraldamisel. Üritused, mis ei anna midagi, tuleb ära jätta, ja tegutseda põhimõttel — pigem vähem, aga paremini.

Eeloleval õppeaastal tuleb kasvatustöö planeerimisel arvestada, et valmistume Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXV kongressiks. Kommunistlik Partei on alati pidanud õpetajaid oma tähtsamateks abilisteks noore põlvkonna kasvatamisel. See aga tähendab, et õpetajate kaudu peavad ka XXV kongressi direktiivid saama tuttavaks igale noormehele ja tütarlapsele. Neid tuleb eakohaselt tutvustada igale õpilasele. See tähendab, et õpetaja peab olema partei kongressi ideede propagandist nii oma kasvandike kui ka nende vanemate, kogu üldsuse hulgas. Selle teenistuses peab olema ka haridusasutuste näitagitatsioon.

Möödunud õppeaastal oli vabariigi haridusorganite ja koolide peatahelepanu suunatud õpilaste kommunistliku kasvatuse, eriti moraalse ja kõlbelse kasvatuse ning käitumiskultuuri parandamisele, teadliku distsipliini ja vastutustunde tõstmisele. Pöörati rohkem tähelepanu õpilaste järelevalvetuse likvideerimisele ja võitlusele õiguskorra rikkumiste vastu.

Nende põhiprobleemide täitmist kontrolliti mitmetes linnades ja rajoonides. Kontrollimist jätkatakse ka eeloleval õppeaastal. Õpilaste teadliku distsipliini ja vastutustunde tõstmiseks ning käitumiskultuuri parandamiseks tehtavat tööd analüüsiti koos ELKNU Keskkomiteega Tartu linna koolides.

Kontrollimine näitas, et enamikus Tartu üldhariduskoolides oli teadliku distsipliini ja vastutustunde kujundamine ning käitumiskultuuri tõstmine koolide üldtööplaanides õppeaastaks määratud põhieesmärkide hulgas. Üksikute tööloikude planeerimisel peeti silmas põhieesmäärke ja püüti leida konkreetseid abinõusid nende realiseerimiseks. Koolijuhid olid oma töös arvestanud NSV Liidu haridusministri 3. juuni 1974. a. käskkirja nr. 64 «Töö parandamisest teadliku distsipliini kasvatamisel» nõudeid, mille tulemusena oli tugevnenud režiim, muutunud süstemaatiliseks töö õpilasreeglite ja sisekorraeskirjade täitmise juurutamisel.

Sihikindlamaks oli muutunud klassijuhatajate töö õpilaste kommunistlikul kasvatamisel.

Teatavasti seadis Eesti NSV Haridusministeerium lähemateks aastateks pedagoogilise propaganda ja kooli, kodu ning üldsuse koostöö tugevdamisel tulipunkti laste kõlbelis-moraalse kasvatuse parandamise, teadliku distsipliini ja vastutustunde kasvatamise ning noorte käitumiskultuuri tõstmise kodu kaudu. Mitmetes Tartu koolides (4., 5., 6., 7. ja 10. keskkool) oligi häid kogemusi lastevanemate aktiivi kaasatõmbamisel kasvatusküsimuste lahendamisele.

Märkimisväärset abi pedagoogilistele kollektiividele õpilaste teadliku distsipliini

liini, vastutustunde ja kultuurse käitumise harjumuste kujundamisel on osutanud koolide pioneerimalevad ja komso-moliorganisatsioonid.

Kontrollimisel ilmnes aga nii Tartu koolides kui ka mujal olulisi puudusi, mis takistasid küllaltki oluliselt planeeritu edukat elluviimist. Eelkõige peab märkima suuri erinevusi õpetajate õppe- ja klassijuhatajatundide tasemes. Kõik õpetajad ei kasuta ära õppematerjali kasvatuslikke võimalusi, ei ole küllalt järjekindlad nõudmiste täitmise kontrollimisel, kontrollivad õpilaste teadmisi ebaregulaarselt jms. Kõik see toob kaasa vastutustundetu suhtumise õppetöösse, kõrvalekaldumise käitumisnormidest, konflikte õpilastega.

Suured erinevused mõningate õpetajate töös olid seostatavad nõrga sisekontrolli ja õpetajate töö vähese analüüsimisega koolijuhtkonna poolt.

Kõikides koolides ei ole oldud küllalt nõudlikud õpilaste välimuse suhtes. Omaette probleemiks on see kujunenud mitmes Tallinna koolis, kus pedagoogilised kollektiivid ei saa kuidagi korda majja. Ei olnud kasutatud ka kõiki võimalusi õpilaste kasvatamiseks positiivsete emotsioonide ja eeskujude kaudu. Mõnes koolis oli vähe kasutatud õpilaste abi sisekorra eeskirjade täitmisel — õpilasi ei rakendata korrapidamisel, võitluses põhjuse puudumise ja hilinemiste vastu; koolielu väärnähtuste vastu võitlemiseks ei olnud mitmes koolis kom-somolikomiteed tööle rakendanud kom-somoliprojektoreid, ei antud välja välklehti jms. Puudulikult edasijõudvate ja mitterahuldava käitumishindudega pionee-ride ja kommunistlike noorte suur arv Tartu koolides viitab sellele, et õpilaste nõudlikkus oma organisatsioonikaaslaste vastu ei ole alati küllaldane, ebaõiget suhtumist õppetöösse ei vaadelda alati kui ÜLKNÜ põhikirja või pioneeriseaduste rikkumist.

Esinenud puudustest hoolimata võib öelda, et Tartu linna haridusosakond on 1974/75. õppeaastal koolide töö juhendamisel ja kontrollimisel pööranud suurt tähelepanu õpilaste kommunistlikule

kasvatusele, eriti teadliku distsipliini, vastutustunde ja käitumiskultuuri kasvatamisele koolides.

Kasvatuslik-profülaktilist tööd järelevalvetuse ja õiguskorra rikkumiste ärahoidmiseks kontrolliti ja analüüsiiti Viljandi ja Rapla rajoonis, Tartu, Narva ja Kohtla-Järve linnas.

Praktika näitab, et alaealiste järelevalvetus ja sellega kaasnevad väiksemad õiguskorra rikkumised, kui neid õigeaegselt ei tõkestata, viivad varem või hiljem kuritegudeni.

Statistilistest andmetest ilmneb, et miilitsatöötajate poolt järelevalvetuse ja mitmesuguste õigusrikkumiste (pisihuligaansus, pisivargus, alkoholsete jookide tarvitamine, hulkumine, põgenemine kodust ja lasteasutustest jne.) toimepanemise pärast kinnipeetud ning miilitsa lastetubades arvelevõetud alaealiste seas on igal aastal rohkesti üldhariduskoolide õpilasi.

Alaealiste kuritegevuse ja selle vastu võitlemise olukorra analüüsi materjalid näitavad, et viimastel aastatel on oluliselt kasvanud üldhariduskoolide õpilaste arv ning osakaal kuritegusid toimepannud alaealiste seas. Nii on kolmel viimasel aastal kuritegusid toimepannud alaealiste õpilaste % alaealistest kurjategijatest 1972. a. 22,7, 1973. a. 27,7 ja 1974. a. 31,9.

Ei saa märkimata jätta, et kui seni olid alaealiste kurjategijate seas esikohal kuriteo toimepanemise ajal töötavad noorukid, siis 1974. a. asusid sellele kohale kooliõpilased.

Osaliselt on see nähtus seletatav sellega, et võitlus õpilaste koolist lahkumise vastu on mõneti tugevnenud ning üldhariduskoolidesse jääb nn. rasket kontingenti, sealhulgas 16- kuni 17-aastasi, kellel on kalduvusi õigusrikkumisele.

Aastatel 1971—74 on see näitaja prot-sentiarvudes olnud järgmine:

	1971	1972	1973	1974
14- kuni 15-aastasi	21,5	23,5	28,7	27,0
16- kuni 17-aastasi	78,5	76,5	71,3	73,0

Meie kõigi ülesanne seisneb selles, et profülaktiline töö peab omandama rangelt individuaalse iseloomu. Tõsiselt tuleb tegelda õiguskorra rikkumiste ennetamisega ja seda nii, et varakult (peasi õigeaegselt) selgitataks välja defektseid perekonnad ja osutataks neile vajalikku tähelepanu.

Töös raskete õpilastega peame jõudma tegudeni, sest üksnes moraallugemine kutsub õpilastes esile trotsi ega oma kasvatuslikult mingit praktilist väärtust.

Ei tohi ühtki rasket õpilast jätta välja koolielu vaateväljast, kooli- ja klassivälisest tööst, otse vastupidi, me peame nad haarama mitmekülgse ja neid huvitava kasuliku tegevusega.

Mõnikord juhtub ka nii, et organiseerime, korraldame ja võtame arvele, aga tulemusi pole märgata. Kõigist üritustest ja ettevõtmistest jäävad just kõrvale need, kellele need olid mõeldud.

Nii on see olnud Kohtla-Järvel, Narvas ja mujal.

Suurt tähelepanu tuleb pöörata koolides tehtavale õigusalasale kasvatus tööle, eelkõige uue õppeaine — Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamisele kaheksandates klassides.

Koolid ja haridusosakonnad aga peaksid vajaduse korral palju aktiivsemalt algatama lapse defektsest perekonnast äravõtmist, sest kui mõjutamine ei aita, on tarvis rakendada kõige karmimaid abinõusid.

Töökasvatuse ja kutseorientatsiooni olukorda inspekteeriti Võru ja Haapsalu rajoonis. Peab märkima, et tööõpetuse õpetamisega üldiselt võib mõlema rajooni kontrollitud koolides rahule jääda. Võru rajoonis on tööõpetuse korraldamisel juhitud Eesti NSV Haridusministeeriumi kolleegiumi 28. mai 1973. a. vastavasisulisest otsusest, mille tulemusena on paranenud tööõpetuse õpetamise tase 4.—8. klassides ning saanud sihikindlamaks õpilaste ettevalmistamine tööks ja teadlikuks elukutse valikuks. Tööõpetuse õpetamisel pannakse suuremat rõhku polütehniliste teadmiste ja oskuste kujundamisele ning tööõpetuse seostami-

sele kunstiopetusega, aga samuti ka õpilaste hulgas püsivate töö- ja korraharjumuste kasvatamisele ning iseseisva mõtlemise ja töötamise arendamisele.

Polütehnilise tööõpetuse programmide täitmisel Võru rajooni keskkoolides esines aga puudusi: näiteks ei õpetatud käesoleval õppeaastal Meremäe keskkoolis polütehnilise tööõpetuse üldaineid (masinaõpetus, tööstusliku tootmise alused). Vastseliina, Misso, Võru 1. ja Varsu keskkoolis ei vasta tundide maht eriala sisemises õppeplaanis ettenähtule, mitmes koolis on autoasjanduse erialal praktilist õppesõitu vähe korraldatud. Enamikus kontrollitud keskkoolides toimub üld- ja eriaine õpetamine põhiliselt teoreetiliselt, ei sooritata programmides ettenähtud praktilisi töid, sest puuduvad õppekabinetid ja materiaalne õppebaas (Võru 1., Misso, Antsla keskkool). Seetõttu jäävad nii üld- kui ka eriaine programmid nimetatud täitmata ning õpilaste erialased teadmised ja praktilised oskused kesiseks.

Suuri puudusi esines polütehnilise tööõpetuse praktika korraldamisel Paide rajooni koolides.

Kontrollimine näitas, et töökasvatuse vajab mitmes rajoonis edasist täiustamist ja kuna see on ka vabariigis 1975/76. õppeaastal üheks kasvatus töö põhiküsimuseks, tuleb sellele tööõigule senisest rohkem rõhku panna.

Töökasvatuse korraldamisel ja õpilaste töö suunamisel tuleb silmas pidada, et töö iseendast ei kasvata veel ei armastust töö vastu ega ka teisi kõrgeid moraaliomadusi. Juba A. Makareno märkis, et mõnedel juhtudel võib töö jääda kasvatuslikult «neutraalseks» või kasvatada koguni ideelise sihiteadliku kollektivistis asemel sõjaka kahmija individualisti. Seda, et töökasvatuse korraldus kõikjal veel ei rahulda, näitavad need negatiivsed faktid, et ühiskondlikult kasuliku töö ülesande saamisel päriavad tublimadki õpilased, mitu töötundi neile selle täitmise eest kirja pannakse jms. On tarvis igati täiustada ühiskondlikult kasuliku töö korraldamist ja luua igas koolis töökasvatuse kindel süsteem.

Et mitmed eelmise õppeaasta põhi-probleemid vajavad jätkuvat tähelepanu ja vaevalt jõutaksegi ühe aastaga kõiki küsimusi lõpuni lahendada või soovitud tulemuseni jõuda, otsustas Eesti NSV Haridusministeerium võtta 1975/76. õppe-aastal kasvatustöö põhiprobleemiks **kom-munistliku moraali kasvatamise ja töö-kasvatuse edasise täiustamise, teadliku distsipliini süvendamise ja vastutustun-de kasvatamise.**

Soovime erilist tähelepanu pöörata ka õpilaste tervise ning kehalise tubliduse tagamisele, klassivälise sporditöö hoo-gustamisele.

Viimane on uus probleem mitte üksnes kehalises kasvatuses, vaid kogu kooli kasvatustöö süsteemis. Selle probleemi lahendamisel peaks igas koolis välja ku-junema kõiki õpilasi (ka õpetajaid) haarav massiliste kehakultuuriürituste ja klassivälise töö süsteem igaks aasta-ajaks. See probleem nõuab, et harjumuseks kujuneksid terved eluviisid ja isik-lik hügieen ning igapäevane kehakul-tuuritegevus. Sellesse valdkonda kuu-luvad õpilase päevarežiim nii koolis kui kodus, vahetundidel värskes õhus viibimine, sanitaar-hügieenilised tingi-mused koolis, õpilaste toitlustamine, isik-liku hügieeni õpetamine, töökaitse probleemid jne. Tuleb viia miinimumini ter-visehäiretega ja osaliselt vabastatud õpi-laste tegevusetus kehalises kasvatuses, organiseerides selleks kas suuremate koolide juurde või samas koolis eri rüh-mi. Rohkem tuleks rakendada koduste ülesannete andmist koos vastava kont-rolliga nende täitmise üle. Klassivälises töös tuleb asetada põhirõhk VTK normi-de täitmisele ning tegevusele vähemvõi-mekate lastega. Koolide juhtkondadel korraldada õppeaasta jooksul kehaliste võimete ja programminõuete täitmise kontrollimiseks kontrollkatseid jpm. Hoolikamalt tuleb käsile võtta koolide spordiväljakute rajamise ja nende ees-kujulik korrastamine. Tuleb hoolitseda ka selle eest, et vahetundides väljas vii-bivatel poistel ja tüdrukutel on jooksmi-seks, mängimiseks, ronimiseks jne. vasta-vad väljakud ja vahendid. Eeskuju ta-

suks siin võtta Põltsamaa keskkooli spordiväljakutest ja koolimaja ümbruses olevatest võimlemisvahenditest.

Õppetöös on meil võetud eesmärgiks õppeprotsessi edasine täiustamine — saa-vutada õppeedukuse edasine paranemine eelkõige õpetamise kvaliteedi tõstmise teel ja jõuda lähemal aastail Nõukogu-de Liidu keskmise tasemele.

1974/75. õppeaasta üks sõlmküsimusi oli ja selleks jääb ka 1975/76. õppeaastal **õppeprotsessi edasine täiustamine peda-googika saavutuste ja eesrindlike töö-kogemuste parema rakendamise, kabi-netisüsteemile ülemineku ja seal õpetaja töö parema organiseerimise teel.**

Möödunud õppeaastal kontrolliti neid küsimusi Kingissepa rajooni ning Tallin-na koolides. Kabinetisüsteemile ülemine-kut vaadeldi eraldi veel Valga rajooni koolides. Õpetamise kvaliteedi paranda-misel on kahtlemata aluseks kabineti-süsteemi väljaarendamine ja õpetaja töö ratsionaalne organiseerimine seal. Vii-mane on ju praktiliselt **õpetaja töö tea-duslik organiseerimine**, mida eeloleval õppeaastal eriti toonitame. Sellel eesmär-gil andis Eesti NSV Haridusministeerium välja ka eestikeelses tõlkes NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldpedagoogika Instituudi koostatud raamatu «TTO kü-simused koolis». Sealt saavad nii õpeta-jad kui ka koolijuhid mõndagi kasulikku.

Teatavasti peavad sel aastal kogu meie maal kabinetisüsteemile üle minema kõik linnakeskkoolid, 1977. aastaks kõik maa-keskkoolid ja 8-klassilised linnakoolid. 8-klassilistele maakoolidele on antud aega kuni 1980. aastani.

Tublit tööd on tehtud kabinetisüsteemile üleminekuks Tallinnas. Kontrolli-tud koolidest on paremini sisustatud 31., 32., 37., 44. keskkooli ja teiste koolide kabinetid. Ka Valga rajooni kõikides koolides on asutud rajama õppekabinet-te. Valga 2. keskkool, Lüllemäe, Hargla ja Puka 8-klassiline kool on juba kabi-netisüsteemile üle läinud. Tõhusat tööd on tehtud kabinetide rajamisel Otepää, Tsirgulinna ja Valga 1. keskkoolis ning Hummuli, Riidaja jt. 8-klassilistes koo-lides.

1974/75. õppeaasta alguseks oli olukord ainekabinetide rajamisel vabariigis järgmine:

■ füüsikakabinetid puudusid 160-st keskkoolist kuues ja 302-st 8-kl. koolist 124-s;

■ keemiakabinetid puudusid 10 keskkoolil ja 199 8-kl. koolil;

■ bioloogiakabinetid puudusid 34 keskkoolil ja 174 8-kl. koolil.

Täielikult olid kabinetisüsteemile üle läinud Tallinna Mererajooni, Kohtla-Järve ja Sillamäe linna ning Harju rajooni keskkoolid. Kabinetisüsteemi ei olnud rakendama hakanud Kingissepa ja Hiiumaa rajooni keskkoolid. Olulise puudusena kabinetisüsteemile üleminekul märgiti Valga rajoonis ja mujal seda, et mitmetel koolidel puuduvad esmajärjekorras vajalikud keemia-, bioloogia- ja füüsikakabinetid, kuigi kõik materiaalsed võimalused nende rajamiseks on olemas. Samal ajal on koolides rajatud humanitaarainete, geograafia- ja teiste ainete kabinette. Seega ei ole kõikides koolides kabinetide rajamist alustatud kõige olulisemast. Paljudes kabinettides puudub veel nn. ainemiljö, soovida jätavad näitagitatsioon ja kujundus.

Pedagoogika saavutuste ja eesrindlike töökogemuste levitamist kontrolliti Tallinna üldhariduskoolides. Selgus, et see tööloik on paljudes koolides viimasel ajal omandanud metoodilises töös kindlama koha. Mitmes koolis (14., 21., 31., 44. kk. jt.) on välja kujunenud pedagoogika saavutuste, uusimate metoodiliste suundade ja eesrindlike kogemuste levitamise kindel süsteem.

On tõusnud koolide metoodikakomisjonide osatähtsus uue pedagoogilise mõtte ja eesrindlike kogemuste levitamisel.

Õppetöö tulemuste parandamine eelkõige õppeprotsessi täiustamise kaudu oli ka Kingissepa rajooni koolide töö kontrollimisel põhiküsimuseks. Mitmetes Tallinna ja Kingissepa rajooni koolides võis esile tõsta õpetajaid, kes oma ainet käsitledes kasutavad aktiivseid töövorme ja meetodeid, seostades õppematerjali nüüdisajaga ning kasutades otstarbekalt ja leidlikult näitvahendeid ja õppetehnikat.

Kõrvuti hästi töötavate, õppeprotsessi täiustamiseks efektiivseid võimalusi otsivate õpetajatega leidis enamikus koolides ka õpetajaid, kelle töö ei vasta prae-gusaja nõuetele. Nende töös võib märgata rutiini, vähest huvi õpilasi aktiveerivate töömeetodite katsetamise, teiste õpetajate töökogemuste tundmaõppimise vastu jms. Selliste õpetajate töös pole näiteks kas või töövihikute kasutamine veel õiget kohta leidnud (paljudel juhtudel). Küllalt paljud õpetajad annavad metoodiliselt nõrku tunde, tundmata muret oma töö resultaate ja õpilaste sügavate teadmiste pärast. Tihti kasutatakse tundides aega ebaratsionaalselt, näitlikustamine on kunstlik, ei osata õpetatavat ainet siduda nüüdisaja poliitika, majandus- ja kultuurielu küsimustega, igapäevase eluga. Paljudes koolides töötavad kõrvuti nõrgad ja tugevad ühe ja sama aine õpetajad, mis näitab koolisisese metoodilise töö puudulikust.

Õpetajate individuaalne enesetäiendamine ei vasta paljudes koolides tänapäeva nõuetele. Vähe kasutatakse VÕT-i väljaantud enesetäiendamise programme, mistõttu puudub süstemaatiline töö kirjandusega. Pedagoogilis-metoodilist kirjandust kasutavad õpetajad vähe, sageli pole leitud võimalusi isegi erialast perioodikat tellida.

Igal aastal jääb osa Tallinna õpetajaid ülevabariigilistele täienduskursustele illumata. Nii tuli 1974. a. suvel põhikursustele ainult 81,8%, uue programmi kursustele 91,8% suunatuist. Halvasti võtavad osa erialakursustest koolijuhid. Puudused õpetajate töös nii Kingissepa kui ka Tallinna linna koolides tulenesid suuremalt jaolt puudustest koolide juhtkonnade töös. Koolide juhtkonnad ei loo endale selget ülevaadet iga üksikõpetaja tööst, sisekontrollis pole veel vajalikku süsteemi ning see ei haara põhiprobleemidest tulenevaid koolitöö lõike. Enamikul juhtudel sai selline olukord aga alguse sisekontrolli planeerimatusest või pealiskaudselt planeerimisest.

Omaette probleemiks on Kingissepa rajoonis õpetajate haridustase, mis praegu on üks vabariigi madalamaid.

Kingissepa rajooni haridusosakonna töötajad olid koolide inspekteerimisel esitanud küllaltki konkreetseid nõudmisi õppetöö kvaliteedi tõstmisele, õppevahendite, õppetehnika ja nüüdisaegsete meetodite kasutamisele õppetöös, erialaste teadmiste täiendamisele, noorte õpetajate abistamisele jms., mis kõik teenib õppeprotsessi täiustamise huve. Sügavamat analüüsi vajaksid aga koolitöö planeerimine, juhtimine ja sisekontroll. Rahule ei jäänud Tallinna linna haridusosakonna ja metoodikakabineti tööga. Metoodilise töö suunamisel ei ole küllaldaselt arvestatud Haridusministeeriumi poolt vabariigi koolide ette seatud põhiprobleeme, sealhulgas ka pedagoogika saavutuste ning eesrindlike töökogemuste tundmaõppimise, levitamise ja katsetamise vajadust.

Möödunud õppeaastal vaadeldi, kuidas seostatakse kommunistlikku kasvatus-tööd kirjanduse, vene keele, ajaloo ja keemia õpetamisega, viimati nimetatute puhul analüüsiti eriti seda, kuidas aine kaudu suudeti kujundada õpilaste maailmavaadet.

Kontrollimine näitas, et enamik õpetajaid oskab selleks aines peituvaid võimalusi kasutada, küll aga kipub vahel puudu jääma emotsionaalsusest, metoodilised ja didaktilised võtted on ühekskülgised. Nii võiks kirjanduse ja ajaloo õpetamisel palju rohkem kasutada audiovisuaalseid vahendeid, linnakoolides vaadatakse vähe ka «Telekooli» saateid. Ühise puudusena võiks nimetada seda, et õppenõukogu koosolekutel, juhtkonna nõupidamistel, lahtistel parteikoosolekutel ja ainekomisjonides analüüsitakse kommunistliku kasvatus-töö ja kogu õppetöö efektiivsust väga formaalselt. Protokolides näeme küll õppetöö tulemusi arvudes ja protsentides, puuduvad aga andmed kasvatus-töö kohta. Peab tegema järelduse, et sellist analüüsi pole tehtud.

Õppeprotsessi ei saa täiustada, kui jäetakse kõrvale õppetunni õpetuslik ja kasvatuslik ühtsus, kui ei kasutata oskuslikult ära materjale, mida näevad ette programmid ja mis leidub õpikutes. On ju õpetaja peamine ülesanne kujun-

dada teadmistest veendumused. Tuleval õppeaastal peaks jätkuvat tähelepanu pöörama vene keele õpetamisele eesti õppekeelega koolides ja eesti keele õpetamisele vene õppekeelega koolides, kommunistlikule kasvatus-tööle kirjanduse ja geograafia õpetamisel, maailmavaate kujundamisele ühiskonnaõpetuse ja füüsikatundides. Hoolikamalt tuleks vaadelda, kuidas läheb uue õppeaine — Nõukogude riigi ja õiguse alused — õpetamine.

Kooliinspektuuril ja koolijuhtkonnal tuleks eeloleval õppeaastal põhjalikumalt analüüsida õppe- ja kasvatus-töö taset nooremates klassides (ennekõike algklassides). Teatavasti tuleneb ju sellest edaspidine edu, pealegi on meie vabariik just õppetöö tasemelt nendes klassides maha jäänuim NSV Liidus.

Ei tohi unarusse jätta ka kooliks ettevalmistamist. Praegu on süstemaatilisest tööst selles osas haaramata 1,5 protsenti koolitulevatest lastest.

Need ongi põhiprobleemid, mis ootavad lahendamist uuel õppeaastal. Kuid igal rajoonil, linnal ja koolil on lisaks veel omad lahendamist vajavad mured.

Tehkemgi siis kõik selleks, et saaksime NLKP XXV kongressi tähistada märgatava edasiminekuks just õppe- ja kasvatus-töö kõige olulisemates lõikudes.

PÄRNU KOOLID ÜLDISE KESKHARIDUSE KÜNNISEL

AINO TAMMEORG,
EKP Pärnu Linnakomitee esi-
mene sekretär

Tänavune, 1975. aasta läheb tähtaastana nõukogude kooli ajalukku. NLKP XXIV kongressi otsuste kohaselt minnakse Nõukogude Liidus eelolevast õppeaastast üle üldisele keskharidusele. Selle sündmuse kultuuripoliitilist ja sotsiaalset tähtsust on raske üle hinnata.

Teatavasti rõhutati kongressil nõukogude haridussüsteemi edasise täiustamise vajadust vastavalt meie maa majanduse, kultuuri, teaduse ja tehnika kiirele arengule.

Haridusorganid ja õpetajaskond on mõistnud, et üleminek üldisele keskharidusele ei tähenda üksnes laiendavaid klassiruumi ja õppekabineti suureneva õpilaskontingendi jaoks 9.—10. klassides, vaid ühtlasi koolinoorte õpetamise kvaliteedi tõstmist, nende sihikindlamat ettevalmistamist tööks ja ühiskondlikuks tegevuseks.

Selles valguses on näinud oma ülesannet ka Pärnu koolid, kui nad üheksanda viisaastaku algul kavandasid abinõusid üleminekuks üldisele keskharidusele.

Alustada tuli materiaalsest baasist. 1970/71. õppeaastal õppis veel 32,4% õpilastest teises vahetuses, klassikomplektide arv pidi kasvama viisaastaku lõpuks 15—17 võrra.

Tõsi, riikliku kapitaalehituse arvel oli valmimas uus koolihoone August Jakobsoni nimelisele Pärnu 1. keskkoolile, mis 1971/72. õppeaasta alguseks ka käiku läks. Teiste koolide laiendamisele tuli mõelda muude vahendite arvel. Pärnu koolidel on juurdeehituste tegemisel häid kogemusi (5. ja 7. 8-kl. kool, Sindi keskkool). Nüüd võeti käsile 7. 8-kl. kooli töökojad ja võimla, mis valmisid 1972. a.

Eriti raskes olukorras oli Pärnu linna suurim kool — 4. keskkool, kus nii esimene kui ka teine vahetus töötasid täiskoormusega. 1974. a. lõpuks valmis 4. keskkoolile 520 õpilaskohaga juurdeehitis, avar söökla ja töökojad. Tänavu lõpetatakse ka normaalmõõdetega võimla ehitus. Nende abinõude tulemusel õppis 1974/75. õppeaastal teises vahetuses veel vaid 13,8% õpilaste üldarvust, klassikomplektide arv oli kasvanud 15 võrra.

Teises vahetuses õppijate arv on kiire kasvama, kui kohalikud haridusorganid ei mõtle õigeaegselt tulevikule.

Pärnus seda tehakse. X viisaastakul on plaanis ehitada uue, täiuslikuma projekti järgi keskkoolihoone 1178 õpilasele Ranna elamurajooni. Selle valmides saaks uue koolimaja Lydia Koidula nimeline Pärnu 2. keskkool. Praegu töötab see vabariigis tuntud koolikollektiiv väga kitsastes tingimustes. Linn on andnud lubaduse sellele ehitusele kaasa aidata siseujula ja normaalmõõdetega võimla rajamisega.

Praegu on Pärnus veel viis kaheksa-klassilist kooli, üks neist — 6. 8-klassiline kool peab X viisaastakul muutuma keskkooliks. Sellele projekteeritakse praegu juurdeehitust. 1978. aastaks loodame koolid põhiliselt ühes vahetuses tööle rakendada.

Kõrvuti hoonete laiendamisega seisib viisaastaku algul koolide ees ülesanne

üle minna kabinetisüsteemile. Tuli ületada mitte ainult materiaalseid raskusi, vaid ka üsna kõrgeid harjumusbarjääre. Tõsi, traditsiooniliste füüsika- ja keemiakabinetidega oldi harjutud. Aga kui panna kõik klassid vahetundidel rändama? Arvati, et see kahjustab kooli sisekorda, vähendab õpilaste vastutust n.-ö. oma klassi eest jms. On ju nii, et iga uus tekitab vaidlusi ega leia alati üksmeelset poolehoidu.

EKP Pärnu Linnakomitee ühiskondlik kooliosakond koos haridusosakonnaga selgitas järjekindlalt kabinetisüsteemi vajalikkust õppetöö efektiivsuse ja sisulise kvaliteedi tõstmisel. Selle tulemuseks hakkas kujunema positiivne suhtumine traditsioonilise klassiruumi asendamisesse õppekabinetiga. Suhtumine tuli omakorda muuta aktiivseks osavõtuks kabinetide rajamisest. Kabinetisüsteemile ülemineku algerihood nõudis õpetajalt suurt tööd, suuremat kui ta oli teinud aastaid. Innustas teadmine, et hästisustatud kabinet kergendab tööd tulevikus.

Paraku on üldiselt võrdsete võimaluste juures kabinetide varustatus nii näitlike õppevahendite kui ka jaotusmaterjalidega üsnagi erinev. Esile tuleb tõsta August Jakobsoni nimelise 1. keskkooli, Sindi keskkooli ja 5. 8-kl. kooli õpetajate tänuväärset tööd õppekabinetide sisustamisel. Nii on näiteks 1. keskkooli bioloogiaõpetaja Aita Vilipere eestvedamisel sisustatud suurepärase õppekabinet, kuhu on koondatud rikkalikult didaktilisi materjale ja omavalmistatud õppevahendeid. Õpetaja ise on palju rännanud teistes liiduvabariikides, kõikjal kaasa toonud väärtuslikke foto- ja teisi materjale.

Sindi keskkooli eesti keele ja kirjanduse õpetajad Hilja Sutt ja Leili Liidema on oma ainekabinetile valmistanud hulgaliselt õppevahendeid, nende seas mapid programmis olevate kirjanike elu ja loomingu kohta, millel on ühtlasi suur kasvatuslik väärtus. Nende ja paljude teiste aineõpetajate tööviljana oli 1974. a. lõpuks linna koolides rajatud 240 aineklassi. Muidugi moodustavad omavalmis-

tatud õppevahendid neis ainult ühe osa. Kui võrrelda koolide varustatust õppevahenditega kehtiva tüüpimekirja põhjal, siis ulatub see keskkoolides 32—46%-ni ja kaheksaklassilistes koolides kõigest 10—23%-ni. Küsimus pole summade puudumises. Lisaks eelarvelistele vahenditele on Pärnu Linna Täitevkomitee aastatel 1971—1974 eraldanud koolidele ja koolivälistele lasteasutustele 100 tuhat rubla, šeffettevõtted samal ajal vahemikul 162,6 tuhat rubla. Siia tuleb lisada veel tasuta saadud inventar ja õpikud 75 tuhande rubla ulatuses.

Šeffide abi võinuks olla suuremgi, kuid kahjuks pole vajaminevaid õppevahendeid ja inventari piisavalt saada. Sellised Pärnu linna ettevõtted, nagu Toidumasinat Tehas, puidutöötlemiskombinaat «Viisnurk», Kalakombinaat, suhtuvad mõistvalt oma šeflusaluste koolide vajadustesse ning on valmis ka edaspidi koole abistama.

Ülaltoodust ilmneb, et materiaalselt küljest on Pärnu koolid üldisele keskkharidusele üleminekuks põhiliselt valmis.

Ent veelgi olulisemaks ja komplitseeritumaks loen ülemineku sotsiaalsühholoogilist ja moraalset aspekti. Mõnedes kodudes ei mõisteta keskkhariduse tähtsust, töömehe elukutseks ei peeta seda üldse vajalikukski.

Siin peavad parteiorganisatsioonid, haridusorganid ja koolid veel palju ära tegema. Keskkhariduse propaganda teenistusse tuleb rakendada ajakirjandus, ettevõtete ja asutuste agitatsioonivahendid, loengud.

IX viisaastaku jooksul olid Pärnu koolide juhtkondade ja parteiorganisatsioonide jõupingutused kõigepealt suunatud sellele, et võimalikult suur arv õpilasi lõpetaks 8. klassi õigeaegselt, s. o. ilma klassikursust kordamata. Kui 1970/71. õppeaastal lahkus koolist 8-klassilist haridust omandamata 50 õpilast, siis 1973/74. õppeaastal ainult 28. Koolist lahkumise loa andis pärast igakordset põhjalikku kaalumist täitevkomitee alaealiste asjade komisjon, kes samal ajal otsustas ka nooruki edasiõppimise kas õhtukoolis, kaugõppekeskkoolis või kutsekoolis.

Teiseks oli vaja saavutada 8. klassi lõpetanute maksimaalne edasiõppimine. Selle ülesande täitsid meie koolid üsna edukalt. Kui 1971/72. õppeaastal siirdus keskhariidust omandama 83,4% 8. klassi lõpetanuist, siis 1974/75. õppeaastal juba 94,5%.

Eeloleval õppeaastal on aga ülesanne veelgi keerukam. Edasiõppijate arvu tõus protsendi või selle osa võrra nõuab koolidelt märksa suuremat vaeva, kuna tegemist on kõige raskema kontingendiga — ülekasvanutega, raskestikasvatatavate noorukitega, kelle kodudes valitsevad ebanormaalsed kasvatustingimused jne.

Haridusosakond ja koolid teevad väsimatult selgitustööd, et kõik käesoleval aastal 8. klassi lõpetanud noorukid siirduksid edasi õppima keskhariidust andvaise õppeasutustesse. Selle taustal mõjub ebakohasena kutsekoolidesse suunamise plaan. Nimelt näeb Eesti NSV Riiklik Kutsehariiduse Komitee plaan ette suunata Pärnu linnast 136 õpilast kutsekoolidesse, mis keskhariidust ei anna.

Kutsehariidussüsteemis on loodud juba 19 kutsekeskkooli. Neis õppis möödunud õppeaastal 6200 õpilast e. 60% kõigist kutsekeskkoolide õpilastest. Kutsekeskkoolid on end praktikas igati õigustanud. Nad on suutnud luua tugeva materiaalse õppebaasi ja seesugused õppe- ja kasvatus-töö tingimused, mida võiks kadestada nii mõnigi üldhariiduskeskkool. Kuid 40% õpilasi saavad oskustöölise kutse ikka veel ilma keskhariiduseta.

Ka Pärnu linnakutsekool nr. 13 on plaanis kutsekeskkooliks muuta alles 1977. a. Üksnes sinna peame tänavu suunama 96 noort, teades ette, et nad lähevad ühe-kahe aasta pärast meie ettevõtetele tööle, omamata keskhariidust.

Mida siis teha? Kutsekoolid on vaja komplekteerida, sest rahvamajandus vajab oskustöölisi ja meil pole õigust selles lakkamatus protsessis lünki tekitada. Tuleb rangemini kui eelmistel aastatel ellu viia nõue, et kutsekoolide õpilased jätkaksid õppimist ka õhtu- või kaugõppekeskkoolides, viies oma õpingud hiljem, pärast tööleasumist, lõpule.

Mõistagi on see raske ülesanne. Vastutus selle täitmise eest lasub nii kutsekoolidel kui ka õhtu- ja kaugõppekeskkoolidel võrdselt. Kutsekoolidel mõnevõrra enamgi. Elavad ju õpilased nende ühiselamuis kasvatajate järelevalve all, kes peavad jälgima ja nõudma nende kooliskäimist.

Palju oleneb ka kutsekoolide töö sisenemisest korraldusest, sellest, kas noored saavad õhtu- või kaugõppekeskkoolis käia. Pärnu linnakutsekoolis nr. 13 on näiteks üheaastase õppeajaga grupid pool aastat ja kaheaastase õppeajaga grupid ligi aasta praktilal. Praktika baasid aga paiknevad ka väljaspool Pärnut. Sel juhul jääb õppimine paratamatult katki.

Kõigi nende probleemide kallal peavad kutsekoolide juhtkonnad ja parteiorganisatsioonid hoolikalt töötama. Neid tuleb selles töös kontrollida ja abistada.

Hädavajalikuks koolitüübiks on ka pärast üldisele keskhariidusele üleminekut õhtu- ja kaugõppekeskkoolid. Pärnus ja Sindis on 3 õhtukeskkooli ja kaugõppekeskkool, kusjuures viimases õpivad ka Pärnu rajooni noored. Nende koolide tööle peavad partei- ja haridusorganid käesoleval ajal pöörama erilist tähelepanu. Ilma keskhariiduseta 16—29-aastasi noori oli meie linnas 1970/71. õppeaastal 3561, 1974/75. õppeaasta alguseks vähenes see arv 2524-le, seega viie aasta jooksul 1037 võrra, mis teeb keskmiselt 200 noort aastas. Lõpetanute arv on olnud tunduvalt suurem, — 1973. a. 280, 1974. a. koguni 329. Seda seetõttu, et õppijate hulgas on ka vanemaid kui 29-aastasi töötajaid. Teiselt poolt on keskhariiduseta noorte arv visa vähenema, neid tuleb linna juurde kutsekooli õpilaste näol ja väljalangevuse tulemusena 9.—11. klassist.

Meie õhtukoolide töös on mõndagi rõõmustavat. Kahel viimasel õppeaastal oleme täitnud ja ületanud õpilaste vastuvõtu plaani. Õppeedukus on 81,0 protsendilt 1970/71. õppeaastal tõusnud 84,4 protsendile 1973/74. õ.-a.

EKP Pärnu Linnakomitee on ettevõtete partei-, ametiühingu- ja komso-moliorganisatsioonide ees korduvalt üles

tõstnud töötavate noorte õppimisega seotud küsimusi. Põhjalikult arutati neid linnakomitee pleenumil 1973. a. lõpul. Töötavate noorte edasiõppimise kohta on andnud Linnakomitee büroo istungil aru selliste suurte ettevõtete parteiorganisatsioonid nagu Kalakombinaat ja Sindi 1. Detsembri nimeline Vabrik. Korduvalt on vastavasisuliselt ettekandeid tehtud algorganisatsioonide sekretäride seminaridel, ettevõtete direktorite nõupidamistel, tõstes igal viisil nende vastutust noorte edasiõppimise eest.

Nagu kõikjal mujal, tehti meilgi ülevaatus «Igale töötavale noorele keskharidus» käigus ära suur töö.

Teatavasti pidas EKP Keskkomitee vajalikuks aastatel 1976—1980 jätkata ülevaatus. Hiljuti kinnitasime ülevaatus komisjoni uue koosseisu, kes on juba alustanud tegevust.

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu otsuses 12. septembrist 1972. a. kõneldakse mitte ainult üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise abinõudest, vaid ka üldhariduskooli igakülgsest edasiarendamisest. Peetakse silmas õppe- ja kasvatus töö täiustamist, õpetamise kvaliteedi parandamist.

Eelmisel õppeaastal saavutati häid tulemusi internatsionalistlikus ja sõjalis-patriootilises kasvatus töös. Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 30. aastapäeva auks korraldati Pärnu koolides arvukalt meeldejäävaid kohtumisi sõjaveteranidega, Nõukogude armee sõjameestega.

Palju uut ja huvitavat võeti ette koolide pioneeri- ja komsomoliorganisatsioonides, mille tulemusena kasvas ka nende liikmete arv. Kui näiteks kahe aasta eest moodustasid pioneerid Lydia Koidula nimelises Pärnu 2. keskkoolis vastavaealistest õpilastest 80,4%, siis möödunud õppeaastal 83,1%. Kommunistlike noori oli selles koolis 1972/73. õ.-a. 52,2% komsomolialistest, tänavu 71%. Pioneeride ja kommunistlike noorte arv on kasvanud kõigis koolides, välja arvatud internaatkool.

Paranes tehnika-, aine- ja huvialaringide töö, suurenes neist osavõtivate õpilaste arv.

Takistavaks teguriks üleminekul üldisele keskharidusele on klassikursuse kordamine. Selle pahega on kogu viisaastaku vältel võitlust peetud. Võitlus on vilja kandnud. Möödunud õppeaastal tõusis õppeedukus 98,6 protsendini. Ka õppetöö kvaliteedinäitaja — neljadele ja viitele õppijate arv suurenes tunduvalt, moodustades 1973/74. õppeaastal 34% linna õpilaste üldarvust.

Sisukaist teadmistest kõneleb teadusehuviliste arvu kasv koolides, arvukas osavõtt aineolümpiaadidest ja «Noorte Hääle» viktoriinidest.

Võitlus kõrge õppeedukuse eest peab ka eeloleval, 1975/76. õppeaastal olema kõigi pedagoogiliste kollektiivide südameasjaks. Kas või ühelgi aastal klassikursust korranu ei jõua 18-aastseks saamiseni keskharidust omandada, mille tulemusel suureneb üldhariduskoolist väljalangemise oht.

Ka õpetajale tuleb üldisele keskharidusele üleminekul märksa suuremat tähelepanu pöörata. Pean silmas õpetajate haridustaseme tõstmise vajalikkust. Ehkki kõrgema haridusega õpetajate protsent on viie aastaga Pärnus kasvanud 62-lt 70-le, jääb see mõnevõrra maha vabariigi linnade praegusest keskmisest (73,2%). Kõrgemat haridust taotleb kaugõppe teel 19 õpetajat. Noorte kõrgema haridusega spetsialistide juurdevoolu on takistanud korterite puudumine. Nii oleme viie aasta jooksul eraldanud õpetajaile 17 uut korterit ja parandanud korteritingimusi 20 pedagoogil. See on kahtlemata vähe, alates käesolevast aastast püüame õpetajaile eraldatavat elamis pinda suurendada.

Uute õpetajate saamisel on võimalik ka olemasolevate koormust vähendada. Praegu on 70 õpetajal 26—30 nädalatundi, seitsmel koguni üle 30. Suur koormus aga ei saa soodsalt mõjuda õpetamise kvaliteedile.

Partei on ümbritsenud nõukogude kooli erakoralse hoolitsuse ja tähelepanuga. Kohalikud partei- ja nõukogude organid tegelevad rohkem kui kunagi varem noore põlvkonna õpetamise ja

kasvatamise probleemidega, osutavad koolile igakülgset abi.

Ka Pärnus on noorsoo kommunistlik kasvatustöö olnud korduvalt arutusel EKP Pärnu Linnakomitee pleenumitel ja büroo istungitel, Tööraha Saadikute Nõukogu istungjärkudel ja täitevkomitee istungeil. See kõik on aidanud tõsta üldisele keskharidusele ülemineku üld- suse tähelepanu keskpunkti, mis ei ole jätnud oma positiivset mõju avaldamata.

Uus, kümnes viisaastak pole enam mä- gede taga. See saab olema kvaliteedi viisaastak, mil partei suunab rahva pea- tähelepanu tööstustoodangu, ehitustööde ja teeninduse kvaliteedi tõstmisele.

Siinkohal tahaksin veel kord meenu- tada L. I. Brežnevi sõnu ÜLKNÜ XVII kongressile, kus ta ütles, et võitlus kva- liteedi eest peab haarama kõiki meie tegevusalasid, olgu siis kõne all mate- riaalne tootmine või vaimsete väärtuste loomine, laste kasvatamine.

Saagu see algaval õppeaastal ka õpeta- jaskonna lipukirjaks.

ÕPETAMISE TASEME TÕSTMISE PROBLEEME

VELLO KAAVERE

Olles lahutamatu osa meie ühiskonnast, on kooli ülesandeks kindlustada kommu- nistliku ühiskonna järjepidev ehitamine. Üleminek üldisele keskharidusele ongi selle ülesande teenistuses. Tänapäeval saab tootmisprotsessist tõeliselt osa võtta siis, kui tuntakse oma tegevuse teadus- likke aluseid. Üleminek üldisele keskha- ridusele ei tähenda mitte ainult kvanti- tatiivset muudatust (keskharidusega töö- tajate arvu tõus) ega ka lihtsat kvalita- tiivset tõusu (keskmise haridustaseme tõus), vaid ühtlasi uut ja kõrgemat kva- liteeti (keskhariduse sisu edasiarendam- mine). Sellest räägib selget keelt NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrus 20. juunist 1974 «Üle- minekust üldisele keskharidusele ja üld- haridusliku kooli edasiarendamisest». Määruses on korduvalt rõhutatud õpeta- mise teadusliku taseme tõstmise vaja- dust. Nõukogude kool peab andma noor- soole sügavad ja kindlad teadmised loo- duse ja ühiskonna arenemise seadustest, kujundama noorsoos marksistlik-leninli- ku maailmavaate.

Õppetund on ja jääb nõukogude koolis nähtavasti pikemaks ajaks õppetöö orga- niseerimise põhivormiks. Uutele prog- rammidele üleminek seab õppetunnile

kindlad nõuded seoses teaduste aluste õpetamisega. Õpilased ei pea saama mitte ainult teadmisi, vaid tundma ka nende saamise viise ja kasutamisoskusi, mõistma teadmiste osa elus ja tulevases praktilises tegevuses. Et ükski õppeasutus ei ole suuteline inimesele andma kümnenäädiku osagi neist teadmistest, mida tal elu jooksul vaja läheb, siis sellest tulenevad ka kooli ülesanded.

1. Vähendada lõhet teaduse ja kooliõpetuse vahel nii kvantitatiivselt kui kvalitatiivselt.

2. Eelnevast tuleneb vajadus õpetamine ümber kujundada.

Praegusaegset õppetundi iseloomustavad sellised tunnused nagu sotsiaalsete nõudmiste täitmine, didaktikas uusimate nõuete arvestamine lähtudes füsioloogia, psühholoogia, sotsioloogia jt. teaduste saavutustest. Nõukogude kooli õppetund peab olema ideelis-poliitilise suunitlusega, see omakorda peab tagama dialektilis-materialistliku maailmavaate arengu. Tund on saavutanud eesmärgi, kui õpilased teavad fakte, mõisteid ja printsiipe ning nende teadmiste elementide vahel on seos. Õpilased peavad suutma õigesti analüüsida teisi analoogilisi fakte ja mõisteid. Õpilastel peab olema kujunenud teadlik suhtumine nähtustesse ja sündmustesse. Õpetamine peab olema organiseeritud vastava klassi mõtlemisvõime tasemel.

Õpetamise avaldab suurt mõju teooria ja fakte vahel. Eriti teravalt on see üles kerkinud viimasel ajal seoses teadus- ja tehnikarevolutsiooni kahe omavahel seotud tunnusega:

1) teabeplahvatusega ja

2) teadmiste märgatava teoreetilise taseme tõusuga.

Teooria on nagu teadusliku teadmise vorm, mis võimaldab kirjeldada teatavat nähtuste ringi, seda seletada ja ennustada uusi nähtusi. Ei ole mõeldav ühe külje rõhutamine teist külge kahjustamata. Teoreetilise materjali suurendamise ja faktide vähendamise vahel peab valitsema kindel seos, sest faktide arvu vähendamine võib viia ka teoreetilise taseme langusele. Mida siis vähendada? Võib-olla kõigepealt nn. täiendavaid

fakte mingisugusest objektist, mis tegelikult ei seostu teooriaga üldhariduskooli tasemel. Kui õpilane suudab eraldada olulist ebaolulisest, on see tõeliseks tunnustuseks õpetajale. Seda võib saavutada siis, kui õpetaja paneb õpilased tunnis mõtlema, jõukohaseid uurimismeetodeid rakendama, ainetevahelisi seoseid kasutama, õpetatavat materjali sügavalt mõistma, iseseisvalt töötama.

Õpetamise organisatsioon peab ühenduma tööliikidega, mis võimaldavad õpilastel iseseisvalt lahendada tunnetusülesandeid. See võimaldab õpilastel otseselt avastada enda jaoks uusi teadmisi. Tunnetustegevuses seostuvad uute teadmiste omandamine ja omandatud teadmiste rakendamine erinevate ülesannete lahendamisel ning uute teadmiste saamisel. Uutes situatsioonides on võimalik teadmisi kasutada alles siis, kui õpilased oskavad näha eelmiste situatsioonidega analoogilisi elemente. Selleks on vaja analüüsivõimet, üldisi ja spetsiifilisi oskusi. Informatsiooni saamine ainult õpikust ja õpetajalt muudab õpilased teiste teadmiskäitajate ees abituks. Tabelid, teatmikud, sõnaraamatud, käsiraraamatud — need on ju vahendid, mida tegelikus elus vaja läheb. Juhtub, et õpitakse õpikut, mitte õppeainet.

Üsna sageli ei suuda õpilased teadmisi üle kanda ühest õppeainest teise. Alati ei ole küll viga õpilastes ja õpetajates, vaid programmide erinevus läbivõtmise ajas. Ei saa ju näiteks füüsilist geograafiat 5. klassis siduda füüsikaga, keemiaga või bioloogiaga. Sellepärast jääbki 5. klassi geograafiakursus ühelt poolt raskesti mõistetavaks ja teiselt poolt madalatase-meliseks. Sellest järeldub, et 10. klassis peab olema üldise maateaduse kursus, vastavalt juba õpilaste mõtlemise tasemele.

Loominguliste võimete arendamine annab võimaluse kujutlusvõime tõstmiseks, seoste rikkuse nägemiseks. Pedagoogi oma mõtte pealesurumine õpetab õpilasi mõtlema stereotüüpelt. Originaalset lähenemist tuleb ergutada ja esile tõsta. Loominguline mõtlemine seostub kriitiliste ja eneskriitiliste võimete arendamisega. Õpetajale on tunnustuseks isegi

see, kui õpilane märkab tema eksitust ja sellest talle teatab. Sel juhul ei tohi õpetaja solvuda, vaid ta peab õpilasele hoo pis kiitust avaldama. Selline situatsioon on asjalike töösuhete tunnistajaks. Õpikutes esinevate vigade (neid siiski jätkub) analüüs ja hinnangute andmine üksikutele lõikudele on samuti analüüsi- ja kriitikavõime üheks avalduseks. Õpetaja suudab õpilasi sellele teele suunata siis, kui tal endal on huvi ja kohusetunnet antud alal olla ka uurijaks.

Võib-olla üks tähtsamaid õpetaja oskusi on õpilaste töölerakendamise oskus (õpilaste õppima õpetamine). Töösselilitumine n.-õ. käigupealt on omandatav pideva harjutamisega. Selline oskus on tähtis töökultuuri osa ja harjumuseks saades kujutab ta endast edaspidises tegevuses pärast kooli lõpetamist väärtust, mis võimaldab töö viljakust kõrgel hoida, olla produktiivne. Õpilane peab oskama oma tegevust planeerida, töötada raamatuga, konsepteerida. Töökultuuri aitab tõsta seadeldiste, seadmete, aparatuuride ja näitlike õppevahendite kasutamine tunnis. See peab olema muidugi allutatud tunni eesmärgile. Selge on muidugi ka see, et koolide materiaalne baas ei vasta kaugeltki nüüdisaja nõuetele. Koolidesse jõuavad moraalselt vananenud mudelid. Magnetofonid on kas madalakvaliteedilised (Jauza-5) või äärmiselt kallid («Tembr-2» maksab 600 rubla). Kui palju on neid koole, kus leidub suhteliselt odav kuid heakvaliteediline «Astra»? Koolijuhid, kellel on mureks kooli moodne sisustus, toimivad üsna seaduserikkumise piiril. Milleks ja kellele on seda vaja?

Töö individualiseerimine ja diferentseerimine on teatavasti jõukohasuse printsiibi rakendamine. Printsiip ei ole muidugi uus, kuid on viimasel ajal eriti üles kerkinud. Ei ole kahtlust, et individualiseerimine, diferentseerimine ja gruppiviisiline töö on positiivsed nähtused, olenemata põhjustest, miks neid viimasel ajal propageeritakse ja teaduslikult põhjendada püütakse. Selles suunas tehtavad jõupingutused on vajalikud ja annavad loodetavasti tulemusi. Et indivi-

dualiseerimine ja diferentseerimine nõuavad õpilaskontingendi mitmekülgsust tundmist ja vahetut tundmaõppimist, siis asetab see mõnede ainete õpetajatele küllalt suure koormuse. Kui näiteks keemiaõpetajal on 20 tundi nädalas kümnes klassis, siis tuleb tal kokku puutuda 300—400 õpilasega. Sellise õpilashulga põhjalik tundmine ei ole vist võimalik. Sellepärast on vaja luua lihtsaid, kiireid ja usaldusväärseid õppimisvõime kindlaksmääramise viise, et välja selgitada iga õpilase koht kogu klassi foonil. Ilmselt ei ole üleindividualiseerimine ja -diferentseerimine mõistlik. Kui saab õpetada ühtlase tempoga (frontaalselt), tuleb seda teha.

Õppetöö individualiseerimist käsitlevates uurimustes kohtab aina positiivseid tulemusi. Ikka on eksperimentaalklasside tulemused paremad kui kontrollklasside omad. Jääb mulje, et asjad edenevad ülihästi. Vahel tekib siiski mõtteid, mis sunnivad kahtlema. Kas head tulemused ei ole mitte tingitud ainult eksperimendi ülihoolikast ettevalmistusest ning korraldamisest või siis selle uudsusest õpilastele? Kui uut meetodikat pruugiks reaõpetaja tavalistes tingimustes, võivad tulemused osutada tagasihoidlikeks. Kas ei ole ühekülgne Satalovi meetod andnud teatavaid tulemusi tänu just oma uudsusele õpilaste jaoks?

Iseseisva töö osa diferentseerimisel ja individualiseerimisel kahtlemata kasvab. Nii lisandub jõukohasusele veel väga olulisena iseseisva töö põhimõte. Kui aga õpetaja varieerib stiihiliselt iseseisvat tööd kontrollija jaoks, kes lapsi õpetajast halvemini tunneb või ei tunne üldse, siis on asjad näiliselt korras ja õpetaja võib kiitagi saada. Tegelikuses on asjast ikkagi vähe kasu.

Me ei käsitlen individualiseerimist ja diferentseerimist detailselt, mille kohta on küllaldaselt kirjandust nii üldisemas kui ka spetsiifilisemas laadis. Tahaksime aga rõhutada üht olulist lõiku, mida kiputakse alahindama — see on kinnistamine. Kinnistamine tuleb üles ehitada nii, et oluline osa materjalist oleks tunnis omandatud. Vastasel juhul on tege-

mist ainult teadmiste tutvustamisega ja põhivõime langeda kodusele tööle. Peale aja ratsionaalse kasutamise on kinnistamisel oluline osa mälu treenimisel. Mõtlemisoskus rajaneb ikkagi suuresti mälu. Mille üle mõelda, kui teadmised on väikesed? Mälu mobiliseerimine hiljuti läbivõetud materjali meeldetuletamisega (ka uutest seostes) on ju praegusel ajal kõige efektiivsem moodus. Mälu ja mõtlemisoskuse vaheline seos on küsimuste küsimus. Ei ole siiski selge, millisel määral nad üksteist mõjutavad. Võib tuua näiteid, kus hea mälu on asendamatu. Kirurg ei saa opereerida anatoomiaõpik käes, botaanik aga võib taimede määramisel taimemäärajat kasutada. Vist jõuame siin välja vana ja ikkagi alati uue põhivõime probleemini. Nähtavasti on ikkagi kõige olulisem meele pidada süsteemi, millest saab tuletada ülejäänud.

Päris huvitavaid tulemusi võiks saada, kui näiteks korraldada eesti keele õpetajatele ilma ettevalmistuseta matemaatikaeksami 8. klassi programmi ulatuses või matemaatikutele sama klassi materjalist eksami eesti keele grammatikas. Missugused oleksid tulemused? Vist üsna tagasihoidlikud. Kui aga anda ettevalmistuseks aega näiteks 5 päeva? Sellisel juhul vist veaks end läbi. Järeldus sellisest mõttelisest eksperimentist saab olla ka hüpoteetiline. Kuigi me mäluaparaati ja mõtlemist üsna halvasti tunneme, võime siiski oletada, et kõrgema hariduse omandanud, kes kunagi on läbi võtnud vastavad ained keskkooliprogrammi ulatuses, on suuteline küllalt lühikese aja jooksul ammu unustatu uuesti omandama tänu mõtlemise organiseerituse kõrgemale tasemele. Sellise eksperimenti järele ei näi olevat erilist vajadust (vaevalt seda kunagi tehaksegi) ja eeltoodud oletused võivad olla kaheldavad. Võib siiski arvata, et kinnistamine on tähtis nii mälu kui ka mõtlemisoskuse arendamisel ja mida kõrgem haridustase, seda paremad on tulemused.

On veel üks probleem, mis praegusajal vajaks sügavamalt uurimist. See on suhteline edasijõudmatus. Väga harva juhtub, et üliandekas õpilane lõpetab 2 klassi ühe aastaga. Miks nii, on ilma lähema

uurimiseta raske seletada. Võib-olla on tegemist rutiiniga. Võimalik, et õpilaste edutamist takistavad mitmesugused formaalsused. Teataval määral on see mõistetav klassijuhataja seisukohalt (ei tahta loobuda heast õpilasest, kes võiks teistele olla toeks ja laiskade järeleaitajaks).

Teaduse ja kooliõpetuse vahel oleva lõhe vähendamise ülesanne seab õpilastele kättesaadava õppematerjali sisule ja vormile teatavad tingimused. Meil on olnud ja on õpikuid, mis ei lase areneda õpilaste fantaasial, kujutlusvõimel ja loomupärasel kujundlikul mõtlemisel.

Ühe õpiku asendamine teisega on alles poolik lahendus. Ka õpiku katsetamine on enamasti ühekülgne — katsetatakse üht õpikut. Puudub konkurent. Ühele ja samale programmile on ju võimalik kirjutada erinevaid õpikuid. Teksti ilmekus, teaduslik täpsus, mõtteriikkus, algupärasus — need puuduvad sageli ja neid asendatakse otsitud võrdlustega, algupärasemise. Õpik on nagu valmis toit, mis tuleb läbi seedida igal juhul. Kõik on lõplik, nii oli, nii on ja ka jääb. Missugusest teaduslikust käsitlusviisist saab rääkida, kui õpikus ei ole juttugi teaduse ees seisvatest ülesannetest, lahendamata probleemidest, hüpoteesidest, diskuteerivatest küsimustest. Õpiku koostaja(d) on sageli teatava koolkonna esindajad, kes peavad ainult omaenda seisukohti olulis- teks. Õpilasel ei saagi tekkida lootust, et ta võiks antud alal midagi uut leida. Kõik on juba olemas. Standardne mõtlemisviis saab talle omaseks. Aga me ju teame, et mittestandardse lähenemisega probleemidele on nii mõndagi tehtud ja just seal, kus kõik näib selgena.

Hulk nüüdisaegse õpetamise probleeme on veel läbi uurimata ja seisukohad üldistamata. Millisel määral peab õppeaine olema teaduslik? Milline osa on probleemõppel? Milline on eksperimentaalse ja teoreetilise meetodi vaheline seos? Need ja teised küsimused vajavad uurimist, üldistamist. Seda ei suuda teha pedagoogikateadlased omal jõul. On vaja kõige laiemat pedagoogide kaasabi. Vajalikud on nii positiivsed kui ka negatiivsed kogemused.

MUUTUSTE ISELOOM VANEMATE JA ALAEALISTE LASTE VAHELISTES SUHETES NÜÜDISAEGSES NÕUKOGUDE ÜHISKONNAS

HELLA MÖTTUS

Kuivõrd suhted perekonnas sõltuvad ühiskonna tootlike jõudude, tehnika, linnade arengu tasemest, elanikkonna mobiilsusest ja migratsioonist, kommunikatsioonide kasvust ja kõigest sellest vahetult tingitud inimese psüühika ja käitumise erinevate joonte muutumisest, sedavõrd võime rääkida mõningatest nüüdisaegse perekonna ja abielu üldisest tendentsidest. Arendades tootlike jõude, majanduslikke suhteid, muutes organisatsioonide, institutsioonide ja gruppide struktuuri, muudavad inimesed oma sotsiaalset keskkonda ja muutuvad ka ise.

Meie arvates on need muutused kõige selgemalt märgatavad perekonnas (eriti perekonnaliikmete vaheliste suhete vald-

konnas). Muutuste iseloom vanemate ja laste vahelistes suhetes on tingitud eelkõige muutustest perekonnas üldse: perekonna funktsioonide muutumisest, vanemate haridus- ja kultuuritaseme tõusust, naise kui ema osavõtust tootmistööst ja ühiskondlikust elust ning sellest tulevalt — perekonnasiseste suhete demokratiseerumisest, naise rollide muutumisest perekonnas ja ühiskonnas ning perekonna tüüpide muutumisest.

Tootlike jõudude areng pani aluse tootmistegevuse eraldumisele perekonnast ja muutis viimase lihtsalt tarbijaks. Sellega seoses kadus huvi laste kui tulevaste «töökäte» vastu. Naiste siirdumine tööle väljaspoole kodu pani aluse muutustele nii perekonna suuruses kui ka tüüpides. Esimeseks suuremaks muutuseks oli perekondade eraldumine, mille tulemusena suur hulk perekondi koosneb ainult abikaasadest ja lastest. Sotsioloogia-alases kirjanduses eristatakse kolme tüüpi selliseid perekondi:

- 1) elementaarne perekond (ema lapsega);
- 2) nukleaarne perekond (abielupaar lastega, kusjuures puudub märgatav side sugulastega);
- 3) nn. liitperekond (ka abieluperekond, suurperekond — abielupaar lastega elab koos oma vanematega ja on tihedates sidemetes teiste sugulastega).

Vanematega koos elavate perekondade arv moodustab NSV Liidu suuremates linnades umbes 25% (nii mõnedki nendest elavad koos korteri pärast)¹. Selle nähtuse põhjused on hoopiski sügavamad — nii majanduslikku, etnilist, sotsiaalset kui ka sotsiaal-psühholoogilist laadi. Erinevused meie maa eri piirkondadega vahel on suured.

Märgatavaks muutuseks on ka laste arvu vähenemine perekondades. Oluliseks põhjuseks on siin kahtlemata naiste professionaalne töö (õigemini sellest tulenevad nähtused), kuid arvestamata ei saa jätta ka pidevalt kasvavat üldhariduslikku, erialast, kultuurilist taset ning sel-

¹ Ю. В. Сычев. Микросреда и личность (Философские и социологические аспекты). М., 1974, стр. 56.

lest tulenevaid nõudmisi ja vajadusi kui ka muutunud psüühikat.

Esimesel pilgul näib, et perekonna funktsioonid pole radikaalselt muutunud. Perekonna peamisteks funktsioonideks on ka praegu soo jätkamine, laste kasvatamine ja materiaalne toetamine, hoolitus vanemate inimeste eest. Kuid antud funktsioonide sisus ja tingimustes, kus nende täitmine toimub, on palju muutunud.

Meie ühiskonnas on abielu ja perekonnaga seotud suhted omandanud isikliku, subjektiivsema iseloomu, on vähenenud väliste faktorite mõju, samuti on nõrgenenud perekonnavälised sugulussidemed.

Ka on toimunud perekonnasiseste suhete demokratiseerumine eeskätt muidugi eraomanduse kaotamise, samuti naiste ja meeste võrdsuse jaluleseadmise tulemusena igas eluvaldkonnas. Perekonnasiseste suhetele ei ole jätnud mõju avaldamata üldine kultuuri- ja haridustaseme tõus. Perekondades on haridustase võrdustunud, sageli naistel isegi kõrgem kui meestel. Sellel on oluline tähtsus igapäevases perekonnaelus.

Nii ühiskonnas kui ka perekonnas täheldame uusi sotsiaalsete suhete tüüpe. Igapäevases elus eksisteerivad aga koos nii uued kui ka vanad sotsiaalsete suhete tüübid. Perekonnaliikmete omavahelised suhted on määratletud konkreetse perekonna liikmete sotsiaalsete harjumuste, traditsioonide, elukorralduse jm. poolt. Oma olemuselt (eriti kui võtta arvesse perekonnatüüpide ajaloolisi erinevusi) on need väga mitmekesised. Kuid mitte kõik suhted perekonnas ei soodusta isiksuse sotsiaalset ja vaimset arengut. Seda tuleb eriti kasvatustöös arvestada.

Perekonna mõju isiksuse arengule ja kujunemisele on keerukas, vastuoluline ja raskesti reguleeritav protsess, kuna arengut mõjustavad nii vanad kui ka uued sotsiaalsete suhete tüübid. Lapse igakülgse arendamise all mõistame eelkõige tema füüsilist arendamist, kultuuri- ja haridustaseme tõstmist, kodaniku-teadvuse, moraalse külje kujundamist.

Lapsel puudub algul sotsiaalne kogemus ja ilma koduse ettevalmistuseta ei saa ta astuda elus normaalsesse sotsiaalsesse suhetesse. Vastav ettevalmistus algab perekonnas, mis oma olemuselt on suhteliselt väike suhtlemiskeskond. Seal on laps lülitunud väga lähedasesse, sugulussidemetega tugevdatud suhete süsteemi. Perekonnale iseloomulikuks eripäraks on vahetu perekonnaliikmetevaheline suhtlemine. Tänu nendele suhetele moodustub perekonnas vastav sotsiaal-psühholoogiline kliima, mis soodustab lapse arengut, sealhulgas ka tema emotsionaalset suhtumist tegelikkusesse. See omakorda aitab kaasa tema isikliku «mina» kujunemisele. Tavaliselt annab perekond lapsele enam võimalusi ka tema intellektuaalsete võimete arendamiseks. Vastavate suhete kaudu aga võetakse omaks sotsiaalseid väärtusi. Tõsi, need väärtused võivad hiljem muutuda keskkonna mõjul, kuhu ta satub. Tunnetab ju inimene igal eluetapil erinevalt teda ümbritsevat maailma ja vastavalt reageerib nendele või teistele nähtustele. Igal juhul sõltub see nii keskkonna objektiivsest mõjust, kus laps elab (perekonnaelu iseloom ja tingimused, vanemate ametialane tegevus, huvide ring, suhted ühiskonna ja perekonna, perekonna ja kooli ning teiste institutsioonide vahel) kui ka subjektiivsetest faktoritest, s. t. kuidas isa-ema täidavad oma kohustusi vanematena.

Üldjoontes võime eristada perekonnasisestest suhetes materiaalselt ja vaimset külge. Tavaliselt viiakse esimese alla abielu- ja perekonnasuhete looduslik aspekt, mis on seotud perekonna kui majandusliku üksuse funktsioneerimisega. Teise alla kuuluvad aga perekonnaliikmete ideeline orientatsioon, sugulustunne, perekonna solidaarsus ja vastutus, abikaasade, vanemate ja laste jt. armastus, mis väljendub sellekohastes tegudes.

Otstarbekam oleks perekonnasisesed suhted jagada mõtteliselt järgmistesse alarühmadesse.

Sotsiaal-bioloogiliste suhete sfäär — siia kuuluvad abielu looduslik aspekt, autoriteedi ja rollide jaotumine perekonnaliikmete vahel jm. Selles valdkonnas on nüüdisaegses perekonnas toimunud olulisi

nihkeid. Ainuvalitsevaks pole enam mehe võim perekonnas. Ema-naise prestiiž on tunduvalt tõusnud. Ilmseid muutusi täheldame ka laste ja vanemate vahelistes suhetes, nimelt: varem määras vanemate inimeste autoriteedi teadmiste ja kogemuste rohkus, nüüd on lastele ja vanematele kättesaadavad enamasti ühed ja samad teabekanalid. Sellega seoses on perekond kaotanud laste mõjutamise monopoli, õiguse olla neile ainsaks teabeallikaks. Ühiskonnale tervikuna on iseloomulik kasvav suhete demokratiseerimine vanemate ja laste vahel, noorte suurem «autonoomia».

Ühise majanduselu ja olmega ning eetilis-õiguslike suhetega seotud sfäär — siia kuuluvad kõigepealt perekondliku tööjaotusega seotud suhted. Lapse arendamisel on sellel sfääril oluline osa. Laps saab esmased tööharjumused kodus eneseteenindamisel, vanemate abistamisel kodus-tes töödes. Varem olid lapsed kodus vanemate töö ja tegevuse tunnistajaiks, nüüd aga on kutsetöö väljaspool kodu. Laps õpib tundma ja kasutama ratsionaalselt perekonna hüvesid. Kujuneb välja ka naise ja mehe suhtumine oma tulevastesse rollidesse. Siin tuleks jälgida, et tulevastel meestel-isadel kujuneks õige suhtumine naise-ema kahte rolli (professionaalsesse ja perekondlikku). Mõõda ei saa minna ka nendest suhetest, mille põhjal lapsel kujuneb välja õige suhtumine meie sotsiaalsesse õiguskorda.

Psühholoogilist laadi suhete sfäär — siia kuuluvad kõigepealt abikaasade vastastikused, abikaasade ja laste ning vanavanemate jt. omavahelised suhted. See on küllaltki tähtis suhetesfäär igapäevases elus. Kuigi perekond jagab paljusid funktsioone teiste ühiskondlike institutsioonidega, on alles jäänud pere «argipäev», perekonnasuhted selles. See, mille on ema ja isa, kuidas nad teineteist kohtlevad, kujundabki lapse kõlbelisust. Me sisendame lastesse, et neil on kohustus vanemate ees, aga lapsed fikseerivad iga varjundi meie suhetest vanavanemate ja teiste inimestega. On ka ilmne, et nüüdisaja peredes valitseb veel põlvkondadevaheline psühholoogiline distants.

Selle alajaotuse alla paigutaksime ka perekonnaliikmete nn. välise kultuuri (kõne, riietus, korteri sisustus ja esemete valik ning otstarbekus jne.). Ka nendel komponentidel on oluline koht isiksuse kujunemisel.*

Mida varem algab laste ühiskondlik õpetamine ja kasvatamine, seda enam väheneb ka perekonna mõju. Need iseloomujooned, mis formeeruvad kollektiivse suhtlemise protsessis, ületavad üha enam nende tingimuste mõju, mis on iseloomulikud ühele või teisele perekonnale. Mõju on seda suurem, et tänapäeva perekonnas ei ole paljudel lastel eakaaslasi, kellega nad saaksid suhelda. Väikesel lapsel aga peab olema endasuguseid; nende kaasabil ta hakkab tajuma ka seda vastastikuste suhete mõju, mida me nimetame kohustuseks. Vähenenud on ka vanavanemate mõju.

Me näeme, et positiivsete asjaolude kõrval on praegusaeg toonud meie perekonnaellu mõned esialgu veel küsitava väärtusega momendid. Ühelt poolt suurenevad ja muutuvad mitmekesisemaks perekonna sotsiaalsed kontaktid (eriti ema positsiooni muutumise tulemusena ühiskonnas — naise prestiiži tõus; aga ka asjaolu, et vanemad töötavad sageli erivaldkondades, mille tulemusena kontaktid laienevad ja muutuvad rikkamaks; kultuuri- ja haridustaseme tõus). Inimesed muutuvad nõudlikumaks nii enda kui ka kaasinimeste suhtes, paljude väärtuste suhtes nii perekonnas kui ka väljaspool seda.

Teiselt poolt aga jääb vanematel üha vähem aega lastega tegelemiseks. Naiste suurenev osavõtt tootmistööst ei ole jätnud mõju avaldamata ka kasvatustööle. Laste kasvatamisel omavad enam tähtsust kaks tegurit: ema isiksus ja aja hulk, mida ema saab kulutada lapsele (emad on alati rohkem tegelnud laste kasvatamisega kui isad). Kuni pole reguleeritud

* Tuntud leedu perekonnateadlane N. Solovjov soovitab veelgi kitsamalt jaotada suhete valdkondi perekonnas. Vt. näiteks: Н. Соловьев. Социализация индивид в семье. — «Individo Socializacija ir Seima» — Vilnius, 1972, lk. 18—27.

vahekord kutsealase töö ja vanemlike rollide vahel, tekitab seesugune olukord sageli pingelist õhkkonda ja konflikte perekonnasisestes suhetes, viib kontrolli langemisele laste käitumise üle, nende kasvatuse halvenemisele, ja on ka üheks sündivuse vähenemise põhjuseks. Kui varem pereema tegeles peamiselt perekonna teenindamisega, siis nüüd on lisandunud veel kontroll laste tegevuse üle, lasteasutustega kontakti hoidmine, vastava psühholoogilise atmosfääri loomine, perekonna orientatsiooni väljatöötamine, vaba aja veetmise organiseerimine jne. See nõuab lisaaega, teadmiste ja kultuuritaseme tõstmist.

Niisiis, võime täheldada nõukogude perekonnas järgmisi tendentse:

- vanemate ja alaealiste laste vahelised suhted on muutunud tunduvalt demokraatlikumaks; lastel on kasutada suurem autonoomia kui kunagi varem;
- laste suurenev emantsipeerumine;
- perekonnasisese suhtlemise sisu on muutunud rikkamaks ja mitmekesisemaks.

Igapäevases kasvatustöös on oluline neid tendentse arvestada, kuna perekonna miljöö, perekonnaliikmete vahelised suhted mõjustavad otseselt lapse arengut, teiselt poolt saab aga laps ise esialgse suhtlemismudeli just perekonnast.

TÖÖST KOMSOMOLI- AKTIIVIGA

AAVO LIND

Klassis, kus enamik õpilastest on Leninliku Komsomoli liikmed, on loomulik, et klassi kogu aktiivne tegevus on komsomolitöö, mis teenib õpilaste kommunistliku kasvatuse eesmärke. Selle saavutamiseks on vaja, et klassi komsomoliorganisatsiooni tööd juhiks teotahteline, algatusvõimeline aktiiv, kellel on kaasõpilaste silmis juhi ja organisaaatori autoriteet.

Tavaliselt komplekteeritakse 9. klass mitme kooli ja klassi õpilastest. Nii võib sattuda ühte ja samasse klassi mitu endist komsomolisekretäri, arvukalt endisi büroo liikmeid, spordiorganisaatoreid jt. Klassijuhataja esmaseks ülesandeks on tutvuda üksikasjalikult õpilaste dokumentatsiooniga, eriti iseloomustustega, et selgitada välja õpilaste võimed, nende staatus endises klassikollektiivis. Iseloomustuste tase on aga küllaltki erinev ja raskuseks on see, et klassijuhatajad ajavad pahatihti segi mõisted *organiseerimisvõime* ja *ülesannete püüdlik täitmine*. On ka selge, et õpilase seisund varasemas klassikollektiivis ei määra veel tema seisundit uues klassis ja seepärast kulub

ligemale kuu, enne kui jõuab välja selgitada õpilastevahelised suhted kujunevas kollektiivis, kavandada tulevase aktiivi piirjooned. Kuu aja vältel on klassijuhatajal võimalik jälgida, kuidas eeldatavad aktivistid suhtuvad jooksvatesse ülesannetesse ja nende täitmisesse. Õpilastevahelisi suhteid on kõige parem välja selgitada klassi ühisüritustel: matkadel, kohtumisõhtutel, ühistööl majandites, ühiskondlikult kasuliku töö tegemisel jne. Ühises tegevuses tuleb anda ülesandeid võimalikult suuremale hulgale aktiivikandidaatidele. Nii kujunevad välja õpilaste hinnangud oma klassikaaslaste organiseerimisvõimele, aktiivsusele. Klassijuhatajal on vaja selgitada ja lasta õpilastel kogeda, et klassi komsomolielu on sisukas ja huvitav siis, kui seda korraldab organiseerimisvõimeline aktiiv.

Kõrvuti õpilaste jälgimisega on vaja kindlasti ka sotsiomeetrilist testi, et välja selgitada õpilaste paremusjärjestus nende organiseerimis-, juhtimisvõime ja aktiivsuse alusel. Näiteks võiks lasta õpilastel klassijuhatajatunnis, kus eelnevalt on olnud juttu kavatsetavatest matkadest, kirjutada lehele 6-liikmeline matkagrupp, kuhu õpilane ka ise kuulub, kusjuures tal tuleb ära märkida, kellele ta grupis usaldaks grupijuhit ülesanded, majandusjuhataja ja kultuuritöö organisatori kohustused. Et paralleelselt uurida ka õpilastevahelisi suhteid sügavamalt, võib lasta märkida, kuidas paigutatakse need 6 matkagrupi liiget kolmekohalistesse telkidesse. Samas võiks rääkida eelseisvast klassiõhtust ja lasta igal õpilasel märkida, kellele ta usaldaks õhtu juhtimise, vastutuse taidluskava ettevalmistamise eest, majandusküsimuste lahendamise.

Eelöeldut arvestasin ka 1971. aastal Võru 1. keskkooli 9-b klassi juhatama asudes. Esimesteks üritusteks olid matklooduslikult kaunisse järvede orgu, Kirovi-nim. kolhoosi abistamine kartulivõtmisel ja tutvumisõhtu. Nimetatud ürituste najal õppisime üksteist tundma. Aktiivi valimisel selgitasin, et klassi elu huvitavamaks ja komsomolitöö sisukamaks muutmise huvides on tarvis kom-

somolielu usaldada võimekate organiseerimisvõimeliste õpilaste kätte. Õpilaste positiivset suhtumist väljendas see, et komsomoliaktiivi valitud õpilased (5 büroo liiget ja 2 esindajat koolikomiteesse) kuulusid kõik «edetabeli» kümne esimese hulka. Seega jäi reservi kolm õpilast, keda muide järgmistel aastatel samuti valiti vahelduvalt büroo koosseisu või koolikomiteesse.

Juhul, kui eeltööga ei suudeta tagada positiivset suhtumist õige aktiivi valikusse, on tavaliseks nähtuseks see, et komsomolibüroose valitakse tagasihoidlikud õpilased, kellel võib jätkuda küll kohusetunnet, kuid mitte autoriteeti ja organiseerimisvõimet. Sisulised organiseerijad asuvad siis seisukohale: «Midagi ei tehta, kõik on igav.»

Et Võru 1. keskkooli 9-b on matemaatika-füüsika klass (ja küllap kerkib sama probleem paljudes eriklassides), oli hellaks küsimuseks see, et klassi aktiivi hulka ei mahtunud isegi kõik need, kes eelmisel aastal olid olnud oma klassi või kooli komsomoliorganisatsiooni sekretäriks. See asjaolu nõuab klassijuhatajalt küllaltki suurt tööd ja taktitundelist suhtumist, et koos komsomoliaktiiviga rakendada ka neid ühiskondlike ülesannete täitmisele ja vastavate komsomolibüroo sektorite kaudu panna neid kaasa rääkima komsomolielu organiseerimisel. Tihti mõjub sellistele õpilastele tunnustuse mitteleidmine uues kollektiivis negatiivselt.

On ka selge, et täit tunnustust saavutada ja oma võimeid ühe kuu jooksul uues kollektiivis ilmutada ei olegi nii kerge. Nii võib «edetabelis» mõnigi õpilane ettepoole sattuda välise efektitsemise tõttu. Nii juhtus meie komsomolibüroos Matiga, kelle agarusele ja ideede ning ettepanekute üliküllusele ei olnud reaalselt katet — püsivust ja ideede elluviimist. Tema mõtteid rakendas aga tihti edukalt aktiivi teovõimekam osa.

Komsomoliaktiivi juhiks peaks olema klassi autoriteetseim kommunistlik noor. Ka see nõue oli meil täidetud ja sekretäriks valiti Madis. Paraku aga kiirustasime, sest mõne aja möödudes valiti Madis koolikomiteesse. Nii tuli bürood, kus

ülesanded olid juba jaotatud, täiendada pingereas madalamal astmel oleva õpilasega, kellel tuli asuda täitma komsomoliorganisatsiooni sekretäri ülesandeid. Kas toimisime õigesti? Tol korral büroo kaalus küsimust ja leidis, et kuigi Maire on tagasihoidlik ja vähese organiseerimisvõimega, on ta tubli õppimises, kohusetundlik ja järjekindel. Need omadused osutusid vajalikeks ning büroo toetas sekretäri kõigis ettevõtmistes, kusjuures sekretär ei pidanud isiklikult tegelema kõigi küsimustega ning ürituste organiseerimisega.

Toodud näide ei tähenda, et tuleks loobuda mõttest näha komsomoliaktiivi eesotsas kõige hakkajamat, autoriteetsemat õpilast, vaid näitab, et õige ja tugev komsomoliaktiiv suudab ka tagasihoidliku sekretäriiga hästi töötada.

Büroo moodustas komsomolitöö organiseerimiseks ja juhtimiseks sektorid (õppe- ja kasvatustöö, ideoloogiline töö, kultuuritöö, sporditöö, pioneeritöö). Sektooreid juhtisid büroo liikmed, välja arvatud pioneeritöö sektor, kuhu kuulusid rühmajuhid, kes kasutasid töös šeflusaluse pioneerirühmaga ja ürituste korraldamisel enamiku kommunistlike noorte abi. Sektorid ei töötanud isoleeritult ja tänu büroo liikmete autoriteedile ei jäänud ühegi ürituse organiseerijad oma murede ja raskustega üksi. Küllaltki palju aitasid klassi üritustele kaasa ka koolikomiteesse kuuluvad aktivistid. Nende side bürooga oli väga tihe ning tihti võtsid nad osa büroo koosolekutest ja küsimuste arutamisest.

Komsomoliaktiivi suhtumisest sõltuvad ka leninliku arvestuse efektiivsus ja klassidevahelise sotsialistliku võistluse käik.

Leninlik arvestus ja klassidevaheline sotsialistlik võistlus muutusid büroo pideva huvi objektiks pärast seda, kui esimene sotsialistliku võistluse kokkuvõte näitas meile kätte meie töö nõrgemad lülid. Huviga jälgiti õppetöö sektori igapäevase kokkuvõtteid õppeedukusest, võeti osa konkurssidest ja esineti märkimisväärse eduga olümpiaadidel. Nii jõudis Siiri vabariiklikel kõnevõistlustel kolme parema hulka, Vahur ja Madis

esinesid aga edukalt aineolümpiaadidel. Hoolega jälgis büroo õppetööst osavõttu. Iga sotsialistliku võistluse kokkuvõte pani büroo liikmeid arutama kitsaskohti ja tänu võistluse laiahaardelisusele tuli silmas pidada väga paljusid aspekte. Aastaid on toimunud meie klassi komsomoliorganisatsioonil kohtumised L. Koidula nim. Pärnu 2. keskkooli vastava eriklassiga matemaatikas-füüsikas, millele pärnulaste ettepanekul lisandus 11. klassis klassidevahelise sotsialistliku võistluse leping. Sotsialistlik võistlus koolis oli kindlasti suureks stiimuliks ka pärnulaste väljapanud rändauhinna võitmisel.

Sotsialistliku võistluse peaesmärk on aktiveerida klasside komsomolitööd, parandada õppeedukust ja distsipliini. Kuid sealjuures ei ole ka halb, kui võistluse paremaid stimuleeritakse. Ühiste pingutuste tulemusena õnnestuski meil välja teenida preemiaekskursioon.

Aktiiv peab olema ise suuteline organiseerima klassikaaslaste tegevusse ja põhiliselt selline oligi 11-b klassi aktiiv aastate vältel.

Kui juhtimine on õpitav ja õpetatav, siis autoriteet seda kahjuks ei ole. Järelikult, juhtima tasub õpetada neid, kellel on kollektiivi toetus ja usaldus. Paraku jäävad siin tihti klassijuhatajate võimed ja oskused väheseks. Satume probleemi ette, mida peaks klassijuhatajatel aitama lahendada koolikomitee, isegi komsomoli rajoonikomitee. Pean silmas aktiivi väljaõpet, mis peaks käima aktiivikooli (sektorite kaupa), aktiivi seminaride ja -laagrite kaudu, kusjuures seminarid ja laagrid võiksid olla ka ülerrajoonilised. Selliseid õppusi saaksid juhendada kvalifitseeritud lektorid ja klassijuhatajatel jääks ära nii mõnegi jalgratta taasleiu-tamine. Klassijuhatajatest on aga paljud hallipäised ja paljud verivärsked. Õpilased vajavad igas tööloigus juhendamist ja on tarvis, et seda tehtaks ühtsete seisukohtade järgi kõigile klassidele. See ei võta klassijuhatajalt sugugi ära tema osa aktiivi kujundamisel, selle kasvatamisel ja suunamisel, küll aga tõhustaks kommunistlikest noortest aktivistide suunamist ja juhendamist organisatsiooni poolt, kuhu nad kuuluvad.

ÕPILASTE AGRESSIIVSUSE ILMINGUIST FRUSTRATSIOONI TEOORIA VALGUSEL

VOLDEMAR PINN

Tähelepanekud näitavad, et tihti on õpilaste käitumine agressiivne, avaldugu see siis koolile kuuluvate esemete või ruumide lõhkumises, õpilaste omavahelistes või õpetaja ning õpilase tüldes. See paneb täispingega tööle alaealiste asjade komisjonid, miilitsa lastetoa inspektorid, tekitab muret kodudes, koolides. Need õpilased satuvad erikoolidesse, kust vabanemine aga ei tähenda vabanemist pahedest.

Ei saa öelda, et niisuguse käitumise põhjust poleks analüüsitud. Pidevalt on kõne all olnud kolm süüdistatavat: kool, kodu ja halvad, rikutud sõbrad. Viimasel ajal on küll ka neljas süüdistatav — õpilane ise.

Senises konkreetse süüdlase otsingutes on jäänud kahe silma vahele õpilane kui isiksus, kui bioloogilise ja psüühilise integratsioon, looduslikule iseregulatsioonile põhinev, kindlatele seaduspärasustele alluv elusolend. Täpsemalt: senises, inimese teadvuse abstraherunud ning absolutiseerinud käsitluses tehti järeldusi, mille paikapidavus on küsitav. Nimmelt oleme käsitanud õpilaste agressiivsusavaldusi kui ettearvestatud, kellegi vastu sihitud, enamasti pahatahtlikult kordasaadetud tegusid. Sellises plaanis on otsekohe märgistatav süüdlane ja karistustki pole raske tuletada. Et õpilane teatud tingimustes (kusjuures nende tingimuste sellises asetuses ei ole keegi süüdi või siis on süüdi kaudselt, vahetsete kaudu, nii et süüdistus kaotab

reaalse mõtte) muutub agressiivseks ja teeb lubamatuid tegusid, on juurdunud pedagoogilises mõttes harjumatu. Me ei ole sisendanud sellist võimalust kui reaalsel.

Sellise käsitluse puudulikkus on silmanähtav. See eemaldab meid pedagoogilise situatsiooni terviklikust uurimisest, taandab objektiivse subjektiivsele, otsib sageli süüdlasi sealt, kus neid pole, ja on nii aluseks pedagoogilise protsessi subjektiivistlikule käsitlemisele.

Antud puudujääke süvendab frustratsiooniteooria mittetundmine. See on teooria, mis seab inimese käitumise sõltuvusse keskkonna ja selles käituva isiksuse objektiivsetest karakteristikutest. Sellele toetumine annab andmeid pedagoogilise situatsiooni kui terviku ümberkorraldamiseks, vältimaks katastroofini viivate olukordade tekkimist.

Agressiooni tekkimine frustratsiooni taustal

Frustratsiooni uurimine algas käesoleva sajandi teisel aastakümnel, kui arenev tööstuslik revolutsioon muutis keerukaks maailmapildi ja traditsiooniline, tootmisele rajanev perekond muutus tarbivaks perekonnaks. Lõdvestusid seni pühaks peetud abielusidemed. Keskkond astus inimese ette ikka enam määramatuna, ootamatuid takistusi tekitavana.

Sel ajal tuletatigi ingliskeelsest sõnast *frustrate* (tühjaks tegema, nurja ajama) sõna frustratsioon, tähistamaks inimese psüühilist seisundit, mis tekib ületamatu või ületamatuna võetava takistuse korral (7). Inimese käitumine, selle seaduspärasused märgitud olukorras ongi saanud frustratsiooni uurivate psühholoogide tegevusväljaks.

Kool oma reaalse tegevusega — õpetamise ja õppimisega, õpilaste omavahelise ja õpetaja ning õpilase vaheliste suhetega — loob samuti lastele arvukalt takistusi. On teada, et osa takistusi, mida kool kui terviklik mehhanism õpilaste ette seab, on neil raskelt, väga raskelt ületatavad. Osa takistusi aga, võttes arvesse laste diferentseeritud võimeid, on neile isegi ületamatult rasked. Vaevalt saab lähemas tulevikuski tekkida olukorda, et õpilane saab kõik, mida soovib, mida pla-

neerib, mida tahab. Mingit absoluutselt realiseeruvate ideaalide maailma ei ole aga tule kunagi. Ühest takistusest ülesamiseks ei jätku vaimset, teiseks füüsilist, kolmanda ületamiseks aga kumbagi jõudu. Nii et takistuste olemasolu koolisituatsioonis on reeglipärane, arvestatav, veel enam, ka normaalne, sest, nagu väitis juba K. Ušinski, paljud takistused on arengu tingimused.

Samas aga huvitab meid kui pedagooge, millistes tingimustes muutub ületatav takistus ületamatuks ning millised muudatused toimuvad sel juhul õpilase psüühikas ja tegevuses.

Frustratsioon, nagu seda tõlgendavad psühholoogid, on inimese teadvuse ja tegevuse desorganisatsiooni seisund. Neuropsüühiline pinge on kasvanud. Õpilasel tõuseb vererõhk, sageneb hingamine, kiireneb südametegevus, higieritus. Subjektivistset elamustepilti iseloomustab rahutus, ärrituvus, valmisolek meeletlikeks tegudeks. Siit sünnibki agressiivsus (10).

Enne kui need agressiivsuse aktid vaatluse alla võtame, analüüsime täpsustavalt takistusi, mis õpilasi selleni viivad. Mitte iga takistus, millest üle ei saa, ei tekita frustratsiooni. Õpilane tahtis saada kinopiletit, ei saanud, aga frustratsiooni pole. Frustratsioon algab siis, kui takistus tekitab rahulolematuse, mis on üle sellest, mida inimene suudab kanda. Rahulolematuse määra, millest peale algab frustratsioon, nimetatakse **frustratsiooni läveks**.

Millest siis sõltub frustratsiooni lävi? Selle kohta on tehtud arvukalt katseid ja me võime tuua välja mitmeid tegureid, mis seda mõjutavad.

Esiteks. Rahulolematuse kordumine. R. Sears ja N. Miller on teinud õpilastega katseid. Õpilastele anti raskeid, üle jõu käivaid ülesandeid, mille täitmata jätmise eest nad said puudulikke hindeid. Peagi alanen frustratsiooni lävi. Õpilased ütlesid nüüd ära ka kergematest ülesannetest, sellistest, millega nad varem toime olid tulnud. Niisugust nähtust nimetatakse frustratsiooni summatsiooniks. Viimase ilminguid võib kohata ka väljaspool õppetööd. Sageli ei kutsu

vägagi oluline takistus esmakordsel esinemisel esile häiret. Selle takistuse taustal aga tekitab kõige tavalisem joonlaua kukkumine terava erutuse, häirituse.

Teiseks. Laps võib vastupidavalt taluda üksiku tarbe rahuldamatust (ei saa süüa, juua). Aga kui takistus mõjub lapse reputatsioonile, on iseloomulik frustratsiooni läve alanemine. Teiste sõnadega: läve kõrgus või madalus sõltub seost õpilase isiksusega, tema «mina» kaasakiskumisest. Ja mida enam «mina» on kaasa kistud, seda madalamale laskub lävi. Algab häiritus, desorganisatsioon õpilase teadvuses ja tegevuses.

Kolmandaks. Lävi sõltub lapse temperamendi tüübist. Melanholikut, kõrgeenenud tundlikkusega isikut, on hoopiski kergem viia desorganisatsiooni seisundisse kui sangviinikut või flegmaatikut.

Neljandaks. Võime öelda, et väiksem tähtsus pole kannatlikkusel. Uhe ja sama närvisüsteemi tüübi esindajad on võimelised eri määral taluma ebaõnne. Kannatlikkus kujuneb võitluses raskuste ja ebameeldivustega, kujundades inimeses kirjeldatava omaduse. Hellitatud, mitte millestki kunagi loobuma pidanud õpilased vastavad juba kergele takistusele frustratsiooniga (3).

Millises ulatuses ja mõodus takistused ka ei esineks, kui nende ületamist järjekindlalt nõutakse, võivad nad viia lapse frustratsiooneni. Pinge on viidud äärmuseni ja laps peab otsima lahenduse. Põhimõtteliselt on olemas kolm võimalust.

Kõigepealt olemasoleva takistuse või takistava isiksuse ründamine, agressioon tema vastu. Teiseks — taganemine (9). Õpilane tõmbub endasse, jääb üksikõiksena ootama, mis saatus talle toob, kapseldub endasse enese ja teiste eest. Ta võib jätta kooli tulemata, teeselda haiget või isegi tõeliselt haigestuda. Viimane kui kaitsereaktsioon on täiesti reaalne (6). Kolmandaks võimaluseks on selliste spetsiifiliste tegevuste otsimine, mis aitaksid alandada pinget. Olgu siin märgitud frustratsiooni tekitanud puuduste projekteerimine teistele, kes on süütu, ja siis nende ründamine. Õpilane, kes varastab, räägib, et klassikaaslane X va-

rastab, ja seejärel esineb ta X-i paljastajana. Võimalik on takistava nähtuse halvustamine («keemia on üks loll valemite rida») või siis fantaseeritakse (8). Viimast laadi nähtustel peatume veel edaspidi, sest need aitavad realselt ilmnevaid agressiivseid tendentse ära hoida.

Millise reageeringu õpilane valib, see sõltub takistuse laadist, õpilase isiksuse suuntlusest, eelnevast kasvatuses. Introvertsetele, endassetõmbunud õpilastele on loomupärasem taganemine või spetsiifiliste tegevuste otsimine, ekstravertsed, endast välja suunatud õpilased aga tavatsevad vastata rünnakuga.

A. Amsel on toonud siinjuures välja seaduspärasuse. Viha, tigetsemise ja muude agressiivsuse vormidega vastavad eelkõige need lapsed, kes minevikus olid ise agressiooni ohvrid või pidevad naerulealused, keda solvati mingi sotsiaalse või füüsilise puude tõttu.

Agressioonitendents on tühine, kui pidurdus toimub tegevuse algul, aga lõpul, mil tegevuse eesmärk on juba käega katsuda, on agressiivne tegevus suure tõenäosusega. Olgu näiteks inimene, kes on kaua seisnud piletijärjekorras ja siis suletakse n.-ö. tema nina all kassaluuk. Lapsele on antud lubadus ja hetk enne selle täitmist see tühistatakse (3).

Reeglipärase on agressiooni korral rünnak süüdlasele, kes põhjustas takistuse. Frustratsiooni korral ei pruugi see aga siiski nii olla. Kordame, et tegu on õpilase teadvuse desorganisatsiooniseisundiga. Tekkivas määramatuses seisundis võib rünnaku alla sattuda hoopis keegi teine, süütu inimene, loom, esegi (4; 10). Ja siit ka paljude rünnakute põhjus koolis, mida ei osata seletada: purustatud aknad, toolid, kraanid, arusaamatud tülid kaasõpilastega, vanematega.

Püüame tekkivat situatsiooni piltlikult kujutada. Õpilane, saanud järjest puudulikke hindmeid, mille parandamiseks tal puuduvad võimed, pingestub. Viha muutub raevuks, saavutab äärmuse. Ühel vaheajal virutab ta täistuubitud portfelli õppevahendite kapi klaasukse vastu, mis klirisedes puruneb. Lähedal olnud ja toimuvat muigega jälginud klassikaaslane saab hoobi. Kohale ruttab õpetaja, kes

hakkab valju kärkimisega korda looma. Küsimust arutab õppenõukogu lapsevanema ja süüdlase osavõtul. Õhk on täis ähvardavaid hoiatusi. Süüalune, täis ülepinget, vaatab nurka.

Kirjeldatud stseen ei torka silma ei originaalsuse ega ülepakutusega. See on midagi, mida peetakse koolielu loomupäraseks osaks.

Nüüd aga toimuva sisu tähtsamast asjaolust, mis on seni pedagoogiliselt lahti mõtestamata. Nimelt: frustratsiooniga kaasnenud reaktsioonidele on iseloomulik kinnistuda, fikseeruda (3; 4; 8). See tähendab, kord esinenud rünnakuvariant hakkab korduma iga takistuse korral. Selleks ei pruugigi olla enam takistust ennast, piisab ka takistuse signaalist, sellest, mis eelmine kord eelnes takistusele. (Õpetaja vali häääl enne «puuduliku» panemist, iseloomulik liigutus, tema klassi tulekki.) Antud asjaolud tuleb lugeda pedagoogikas pahaendelisteks. Õpetajal, kes seda ei mõista, tekitavad seaduspäraselt üha suurenevad vastuolud õpilastega. Tema ette kerkib ületamatu müür, tema ise frustrerub ja teeb tegusid, mis üha enam ja enam soodustavad suhete sassiminekut mitte üksnes õpilaste ja kolleegidega, kes nüüd on sageli nn. piksevardaks. Ka kodu, abikaasa ja lapsed saavad tunda, mida kujutab endast frustreritud pedagoog. Pole ime, kui tuleb tülitada ka rahvakohut.

Asja tuum on aga järgmises: kui frustreritud inimest frustreritud tegevuse eest karistada (aga muud me ju ei oskagi teha), siis viib see frustrerituse tugevnemisele. See tähendab, karistus ei ole palsam ravimaks tegusid, mida inimene seepärast ei tee, et ta ei suuda neid teha või ka (samaväärne) kujutleb, et ei suuda. Endine ülesastumine kordub, nüüd juba tugevamalt, teravamalt, üha selgema tendentsiga muutuda isiksuse omaduseks.

Teisiti öeldes: loodetava positiivse mõju asemel on karistusel frustreritud õpilasele (ja muidugi ka õpetajale) negatiivne mõju.

Frustratsiooni olukorras tekkivate fikseeringute bioloogilist mehhanismi on kaua uuritud. Katsetega fikseeritakse

frustreeritus järgmisel teel. Algul õpetatakse katseisikule kätte liigutusharjumus — vajutada nupule mingi valgussignaali kombinatsiooni korral, teise kombinatsiooni korral aga mitte vajutada. Seejärel luuakse talle lahendamatu situatsioon. Nii esimesele kui ka teisele kombinatsioonile reageerimisel karistatakse katseisikule kätte liigutusharjvastupandamatuks reageerimine ühele signaalide kombinatsioonile. Mida sagedamini ja rohkem karistatakse, seda enam reaktsioon kinnistub.

Ka tavalises elus võime täheldada, kuidas karistuse toimet fikseeruvad teatud tegevused. Lastel, kellelt maimikueas väga karmilt nõutakse ööpoti kasutamist, hakkab ilmema enureesia. Samuti kinnistuvad paljud maneerid, käitumisharjumused, vägased keelendid, kui lapsi nende eest pidevalt karistatakse. Võidelda saab sellise nähtusega üksnes kiitmisega. (Näed, tuli välja! Tore, et täna nii tegid!)

Ja nüüd: millega seletada selliste eesmärgipäraste reaktsioonide kinnistumist, mis pealegi toob inimesele kannatusi ja loomupäraselt peaks teda juhtima neist kannatustest eemale.

USA psühholoog R. Maier uuris neid reaktsioone loomade juures. Ta arvas, et need kujutavad omaette käitumisi omaette psühhofüsioloogilise mehhanismiga, mis avaldub nii patoloogilistel juhtudel kui ka normis. R. Maier väidab, et tavalised tegevused on motiveeritud, saadetud püüdest jõuda motiivi täitumiseni. Fikseerunud tegevused on aga motiveerimata, eesmärgipärased ja seepärast nad põhjustavadki kannatusi. Harjumuse aluseks on tingitud refleksi, mille loob positiivne kinnistaja, negatiivne aga võõrutab. Fikseerunud tegevused sünnivad kinnistuse toimet, aga ka kinnistusest hoolimata. Et see nii on, selle aluseks peab R. Maier niisuguste elutalitluse vormide olemasolu, mis ei allu üldbioloogilistele organismi keskkonnas kohandumise seaduspärasustele (3).

Seda probleemi on uurinud ka nõukogude füsioloogid. Nad on seisukohal, et fikseeringud kujutavad endast neurofüsioloogilise tegevuse sellist avaldust, mis

sünnib närvisüsteemi ülepingses seisundist. Nad näitavad, et kui tingitud refleksi tekkimine loomal on väga raske, kutsub see esile kõigi närviotsuste ülepingsuse, näiteks juhul, kui loomale antakse korraka positiivne signaal, mis varem kinnistati toiduga, ja negatiivne («viga»), mida ei kinnistatud. Või ka juhul, kus positiivset signaali ei kinnistata, aga sellest vähe erinev negatiivne kinnistatakse. Sellistel kordadel täheldatakse kõrvalekaldumist tavalisest närviotsuste kulgemisest. Üks kõrvalekaldumine seisneb selles, et loom hakkab reageerima pidurdavatele signaalidele, aga ei reageeri positiivsetele signaalidele (ultraparadoksaalne faas). Sellest tuleneb järeldus: fikseeringud kujutavad endast ülepingsetatud närviotsuste üht külge. Teiste sõnadega: ülepingsuse korral ta organismi kohandav roll ei katke, aga muudab vormi (2; 5).

V. Merlin on uurinud ja leidnud, et fikseeringu korral alaneb valutundlikkus ja kohandumine saavutatakse teravdatud valuärritajatega. Inimene muutub enam valu taluvaks, ise aga seda tundmata. Varem omandatud liikumisreaktsioonid ärritaja signaalidele säilitatakse, need isegi tugevnevad, kui neid kinnistatakse valuga. Koos sellega aga toimub fikseeringute mehhanismi kaudu neuropsüühilise ülepinge maandus. Inimesel on seda lahendamatus situatsioonis kergem teha, kui ta kordab harjumuslikke, korduvaid liigutusi. Näiteks on hamba väljatõmbamist kergem kannatada, kui suruda küüned peopessa. Nii toimub fikseeringu vahendusel kohandumine olemasoleva situatsiooniga (3).

Siit tagasi artikli algul esitatud väite juurde: on õpilaste agressiivseid väljastumisi, kus süüdlane pole leitav. Teisiti öeldes: kas on reaalne süüdistada kedagi selles, et õpilase ette kerkivad temale ületamatud takistused ja ta oma isiksuse omaduste koosluse tulemusena frustreerub, teeb seda, mille eest teda karistatakse kõigi kehtivate õigusnormide järgi, edasi aga fikseeringute tekke eest, mis lõppkokkuvõttes viib krahhini.

Tõsi, me võime süüdistada õpetajat, lapsevanemat..., kuid ainult selle eest,

et ta tegi seda, mis temalt nõuti. See on aga absurdne. Kõige hullem on, et selline tegevus viib meid eemale vajadusest uurida situatsiooni. Kui süüdlane on teada, milleks siis teda otsida!

Abistamaks õpetajat pööramegi järgnevalt pilgu sellele, kuidas ja milliste vahenditega tänapäeva psühholoogiast saaks tekkivaid agressiivsuseisundeid juba eos likvideerida, ära hoida. Sisuliselt pöördume probleemi juurde, kuidas vabastada õpilane tekkinud või tekkivast ülepingest.

Agressiivse tegevuse ärahoidmise võimalused

Esimeseks võimaluseks on püüda luua tingimused, et ei tekiks ülepinge, mis sünnitab agressiivsuse. See tähendab, et õpilasele esitatavad nõuded ei tohi ületada tema võimeid.

Teiseks tuleb kasvatada õpilases suutlikkust pingeid taluda, tõsta tema frustratsiooni taluvuse läve. Uurimused pakuvad selleks kaht võimalust. Esiteks, kasvatada last nii, et ta tavalises olukorras säilitaks rahu ja enesevalitsemise. Siis, nagu ilmneb, ei avaldu tema teravad agressiivsed tendentsid ka frustratsioonides. Teine võimalus: anda lapsele ülesandeid, jälgides, et nende raskusaste järk-järgult kasvaks. Sellises olukorras, nagu jällegi ilmneb uurimistest, ei tekita ka ületamatu takistus kriisiseisundit ja sellest johtuvat agressiooni (1).

Tunnistades kahe eelmärgitud vahendi suurt tähtsust, tuleb siiski märkida, et nende agressiivset tegevust pidurdav võime ei suuda tõkestada kõiki nende avaldusi. Tekkivas määramatuses situatsioonis on reaalne üha uute ületamatute tõkete kerkimine inimese ette. Sellest väljapääsu leidmise peamiseks teeks on ülepinge maanduse võimaluste väljatöötamine, kogu koolitöö selline sisustamine, et selle süsteemis leiduks kanaleid, võimalusi ja vahendeid, mis tühjendaksid õpilase teda täitnud pingest.

Püüame pakkuda näiteid, mis aitaksid tutvustada selle süsteemi loomise võimalusi ja teid koolis.

Tehti eksperiment, kus sportlastel kutsuti enne võistlusi esile frustratsioon

eksperimentaatori vastu. Poksijatel ei ilmnenud pärast võistlusi agressiivseid tendentse, sest nad olid saanud need kellegi vastu suunata. Kergejõustiklastel aga agressiivsed tendentsid säilisid. Järelikult, miks mitte agressiivsuse all kannatav õpilane suunata koolis tegutsevasse (kui aga ei tegutse, panna tegutsema) poksiringi?

On ka võimalik luua variandid, et pinge maanduks varjatult, mitte avalduvate agressiivsete reaktsioonidena. Katsealused said ebameeldivaid kirju, mida oleksid nagu kirjutanud nende sõbrad. Üks osa kirjasajaid võis neile kirjalikult vastata, ehkki kirjad jäid ära saatmata. Kirja kirjutanuil ei täheldatud pärast pooletunnilist vaheaega vihaelamust kirja saatja vastu, teistel, kel see võimalus puudus, aga oli vihaelamus.

Veelenam — pinget saab maandada ka fantaasiapiltide abil. Õppejõud kutsus loengu käigus esile üliõpilaste vihaelamused. Seejärel näitas ta ühele osale üliõpilastest pilte, millele toetudes nad pidid koostama lühikesed jutustused. Jutustused peegeldasid üliõpilastes tekkinud solvatust ja viha. Agressiivsus nendes üliõpilastes vähenes, säilis aga neil, kes jutustusi ei koostanud.

L. Tolstoi kirjeldab jutustuses «Lapsepõlv» Irtõnjeviti, kes, saanud guvernandilt peksta, fantaseerib, et kui suureks kasvades saab kindraliks, kutsub guvernandi enda juurde ja tasub kätte.

Tekkinud agressiivsust aitab vähendada veel see, kui õpilasel pärast vihaelamuse tekkimist on võimalik tegelda oma huvialaga (lahendada ristsõnu, joonistada vms.). Produktiivne loominguine tegevus nagu puhastab inimese vihat ja pingest, mille kutsusid esile ebameeldivus ja õnnetus. Sellise tegevuse kohta kasutatakse ka sõna **katarsis** (kr. *katharsis*) puhastus.

Frustratsiooni aitab samuti ületada asendava võimaluse loomine. Õppetöös võib õpilastele anda ülesannete asemel, millega nad toime ei tule, kergemaid, mis nõuavad samasugust tegevust. Sellised ülesanded, mängides asendaja rolli, aitavad tegevuses pinge maandada.

Ühes katses kasutati järgmist võimalust. Õpilastele anti peaülesanded: koostada kujundi järgi mosaikpilt, välja lõigata paberitükkidest keeruline laev jne. Seejärel ei lastud neil alanud tegevust lõpetada, anti uued ja kergemad ülesanded: koostada kujundi järgi rist, varem väljalõigatud tükkidest lennuk. Üksnes 30% õpilastest pöördus esialgse poolelijänud ülesande juurde tagasi (3).

Asendusvõimalusi on reaalne rakendada ka kasvatustöös. Õpilane ei tulnud toime mingi raske ühiskondliku kohustusega (kehakultuurikollektiivi juhtimine), mis põhjustas raskeid üleelamusi, pinget, rünnakuid. Nüüd on vaja talle sobiva ettekäändega leida eelmisele sarnane tegevus, aga selline, millega ta toime tuleb.

Ülalmainitud asendatavates reaktsioonides, nende organiseerimises ja suunamises tuleb näha põhilist võitlusvahendit avalduva frustreerituse vastu koolis. Sest kunagi ei tule aega, mil laste ees pole takistusi, ka ületamatuid takistusi. Laps õpib elama võitluses nendega ja harjub neid võitma. Õpetajal tuleb seda võitlust ühelt poolt mõista, teiselt poolt aga suunata, et ülepinge ei muutuks isiksust hävitavaks, teda sotsiaalselt kahjustavaks.

Kirjandus

1. Н. Левитов. Фрустрация как один из видов психических состояний. «Вопросы психологии» № 6. 1967.
2. А. Лурья. Мозг человека и психические процессы. М. 1962.
3. В. Мерлин. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971.
4. Т. Шибутани. Социальная психология. М., 1969.
5. П. Симонов. Физиологические исследования эмоциональных реакций животных и человека. Журнал высшей нервной деятельности. Том XVIII, выпуск 5, Москва, 1967.
6. E. Hilgard, Introduction to Psychology. New-York, 1957.
7. A. Lehtovaara, M. Koskeniemi, Kasvatuspsykologia. Helsinki, 1964.
8. V. Pinn, Frustratsioon. «Looming» 1974, nr. 4.
9. P. Young, Motivation and Emotion. New-York—London, 1961.
10. F. Sanford, Psychology. Belmont, 1962.

ÕPETAJA JA ÕPILASE KOOSTÖÖ ÕPPETUNNIS

HELGI LAHT

Üleminek üldisele keskharidusele esitab õpetajatele suuri nõudeid. Möödunud õppeaastaks seati vabariigi haridusorganite ja koolikollektiivide ette kaks õpetaja kasvatustöö sõlmküsimust: 1) õpilaste kommunistliku kasvatus, eriti moraalse ja kõlbelse kasvatus ning käitumiskultuuri arendamine, teadliku distsipliini ja vastutustunde tõstmine; 2) õppeprotsessi täiustamine pedagoogikateaduse ja eesrindlike töökogemuste parema rakendamise ning õpetaja töö parema organiseerimise teel (2).

Õppeprotsessi täiustamise otsingutel tuleks igal õpetajal mõelda nii oma kui ka õpilase töö korraldamise ja juhtimisega seoses olevatele küsimustele, saavutamaks õpilaste õpetamisel ja kasvatamisel paremaid tulemusi.

Tihti ilmub perioodikas artikleid, milles ikka ja jälle juhitakse tähelepanu õpetaja ja õpilase töövõimele, seda soodustavatele ja pidurdavatele teguritele. Õigustatult kirjutatakse õpilase töövõime sõltuvusest tunniplaanist ja selle

koostamise printsiipidest, õpilaste töökoormuse jaotamise vajalikkusest tervele õppeveerandile, koduste ülesannete koordineerimise olulisusest ning töörežiimist (3; 4; 5). «Nõukogude Õpetajas» avaldati NSV Liidu Haridusministeeriumi kolleegiumi poolt heakskiidetud soovitusi õpilaste õppe- ja kasvatustöö režiimi kohta (6) ning käsitleti juba eespool nimetatud probleeme: tunniplaani koostada õigetel alustel, kodused ülesanded õpilastele kooskõlastada õpetajate endi vahel, et koduste ülesannete täitmine ei ületaks üldhariduskooli põhikirjas õppetükkide omandamiseks ettenähtud aega jmt.

Meditsiinidoktor R. Silla väidab, et paljude uuringute alusel pole koolipäev õpilasele märkimisväärne väsimuse tekitaja, vaid hoopiski arvestatavamad väsimuse põhjused peituvad väljaspool kooli, ja nimelt — ülemäära pikas koduses ettevalmistuses järgmise päeva tundideks ning mitmesugustes lisaõppustes (spordi-, muusikatunnid jm.). Oma aja võtavad televiisor, raadio ja juturaamatud (7).

Nende paljude sagedast käsitlemist vääriivate probleemide seas on olulisel kohal ka õpetaja ja õpilase töö tunnis ning selle efektiivsus, sest õpilaste koduse koormuse reguleerimine sõltub ka tunni õpetuslikust ja kasvatuslikust tasemest. H. Roots on oma artiklis kõnelnud õpetajate tundide külastamisest (8). K. Saks on analüüsinud tunni efektiivsust ja tagasisidet ning on märkinud, et tund algab sageli eelmise materjali kordamisega ning paljudes tundides on loobutud tunni kinnistavast osast (3). Käsitledes töö teaduslikku organiseerimist tunnis, peatub L. Klimberg oma kooli kogemuste põhjal tunni efektiivsusel ning asjatu ajakulu põhjustel (9). M.-I. Pedajas (10) ning E. Anton (12) tutvustavad meetodikat, kuidas uurida õpetaja ja õpilase vastastikust mõju õppetunnis. E. Anton peatub uuringutel, mille järgi ilmneb, et 15 õpetajat kõnelevad tunnis rohkem kui 345 õpilast. Kogu kõnelisest tegevusest tunnis kuulub õpetajale 70%, õpilastele 20% ning pausidele umbes 10%.

R. Tausch väidab oma uurimuses, et õpetaja kõneleb tunnis 30 korda rohkem kui tema õpilased. Iga 46 sekundi järel esitab õpetaja ühe nõudmise, iga 42 sekundi järel ühe küsimuse (12).

Käesolevas uuringus huvitas meid nn. keskmise tunni struktuur ning õpetaja ja õpilaste koostöö tunnis, küsimuste ja nõudmiste sagedus ja iseloom. Kuulati ning protokolliti eri koolides eri õpetunde (välja arvatud joonistus-, tööõpetuse ja laulutunnid). Kokku kuulati 110 ainetundi (4.—7. klassis 65, 9.—11. klassis — 45 õppetundi, neist 12 tundi kutsekeskkoolis). Tunde analüüsi üliõpilaste V. Bobõleva, E. Juuse, U. Kivilo, P. Lepiku, A. Maasikamäe, E. Meieri, E. Pehka, J. Riisi, T. Roogna, M. Tähe, S. Zaitseva ja U. Vahega.

1. KESKMISE TUNNI STRUKTUURIST

Vaatlusprotokolli registreeriti õpetaja ja õpilaste tegevus tunnis, mis analüüsimisel jaotati järgmisteks osadeks: 1) tunni alustamine, 2) uue materjali käsitlemine, 3) kinnistamine, 4) koduste ülesannete juhendamine, 5) vana materjali kordamine ja õpilaste teadmiste kontrollimine, 6) riidlemine, keelamine, 7) muu tegevus, 8) tunni lõpetamine.

Tunni alustamise alla on toodud need minutid õppetunnist, mis kulusid õpetajal tundi jõudmiseks ning õpilastega töö alustamiseks. Vana materjali kordamise liitsime koduste ülesannete kontrollimisega, kuna tundides on need osad tihedasti põimunud. Muu tegevusena märkisime teemaväliseid kõnelusi (teated õpilastele vms.), tunni segamine võõraste poolt jne.

Esiialgu ei olnud plaanis registreerida riidlemist ja keelamist kui tegevust tunnis. Kuid juba kümme-kümne tunni analüüsimisel ilmes, et ka riidlemine võib kujuneda eri tegevuseks ning seepärast loendasime ka nimetatud tegevusele kulutatud minuteid, sest üks seegi iseloomustab õpetaja ja õpilase koostööd.

Analüüsimisel kanti tunni tegevus tabelisse, millest on näha eri tunniosade järgnevus ning kestus tunnistruktuuris ning eraldi toodi välja erinevateks tun-

niosadeks kulutatud aeg, et koostada nn. keskmise tunni struktuuri.

Järgnevalt vaatleme tegevust tunnis 110 protokollitud tunni põhjal ning püüame selle järgi rääkida nn. keskmisest tunnist (vt. tabelid 1 ja 2).

Tunni alustamisele kulub 4.—7. klassis keskmiselt 2 minutit. 9.—11. klassis kuulatud õppetundides kulus üldhariduskoolis 1,4 min. ning kutsekeskkoolis — 2,8 min. Muidugi on eri tundides keskmisest suured kõrvalekaldumised. Suur osa õpetajatest kulutas tunni alustamiseks vähem aega, kuid rohkesti oli ka neid õppetunde, mida õpetaja alustas 3—6 min. pärast tunnikella helisemist. Ja see pole tingitud üksnes õpetaja hilenemisest klassi, vaid eri õpetajatel kulub erinevalt aega klassi töömeeleollu viimiseks. Valdavalt aitas õpetajatel mõnest sõnast, lausest või lihtsalt mõnehetkelisest ootamisest klassi ees, et alustada tööd. Oli ka neid tunde, kus tunni algul oli palju keelamist ja käskimist, enne kui õpetaja ja õpilased tööga alustada võisid või õpetaja õpilastel istuda lubas. Üheteistkümnest tunnist kuues ei saavutanudki õpetaja korda tunni lõpuni, kuigi tunni alguses kulutas nõudmiste esitamisele ja pahandamisele 10—15 min. Siis loobuti nõudmiste esitamisest ning alustati või jätkati tööd. Ja need tunnid olid vanemas kooliastmes (!).

Õpilaste teadmiste kontrollimisele koos vana materjali kordamisega kulus 4.—7. klassis keskmiselt 18,3 min., 9.—11. kl. 20,9 min. üldhariduskeskkoolis ja 13,6 min. kutsekeskkoolis.

89 tunnis alustati õppetööd koduste ülesannete kontrollimise ja vana materjali kordamisega (nende hulgas ka 12 ainetundi, mis olid tervenisti vana materjali kordamise ja õpilaste küsitlemise tunnid), mis moodustas 80,9% kuulatud tundidest.

Tundides, kus suhteliselt palju keelati ja riieldi, toimus see peamiselt tundi alustades ning koduülesandeid kontrollides. See oli tunniosa, kus õpetajad esitasid nõudmisi ja käske, mis pidid õpilasi distsiplineerima.

Oli ka neid tunde, kus uue osa käsitlemiseks ja koduste ülesannete andmi-

seks jäi aega vaid 5—10 min., kuna ülejäänud aeg kulus õpilaste küsitlemisele.

Uue osa käsitlemine algab tavakohaselt pärast koduste ülesannete kontrollimist ning vana materjali kordamist. Ainult 21 õppetundi algasid uue aine käsitlemisega (nende hulgas 7 õppetundi, kus käsitleti terve tunni jooksul uut osa), s. o. 19,1% kuulatud tundidest. Seega nn. keskmise tunni struktuuri järgi toimub uue aine käsitlemine valdavalt umbes õppetunni 25. minutist (arvestades, et ka riidlemise kulunud minutid on tavaliselt tunni alguses). Uue osa käsitlemine on õpetaja ja õpilase koostöö seisukohast kõige rahulikum tunniosa, sest kõige vähem esines riidu ja keelamist.

Uue osa käsitlemisele kulub 4.—7. klassis keskmiselt 15,8 min. ning 9.—11. klassis 13,9 min. üldhariduskeskkoolis ning 18,8 min. kutsekeskkoolis. Kuulatud tundide arv on muidugi üldistuste tegemiseks väike, kuid mõningad järeldused võib siiski teha. Näib, et uue osa käsitlemisele jäetakse liiga vähe aega. 12 õppetunnis anti uus materjal õpilastele iseseisvalt läbi töötada (10,9% kuulatud tundidest). Kahes tunnis nimetas õpetaja seda karistuseks, sest koduülesanded olid tunniks halvasti täidetud ja seepärast veniski koduste ülesannete kontrollimine ning õpilaste küsitlemine. Nendes tundides oli ka palju riidu.

Et paljudes tundides jäi uue aine käsitlemiseks vaid 5—7 min., tekkis nende tundide analüüsimisel küsimus, kas keskpärane õpilane suudab materjali tunnis nii kiiresti omandada või vähemalt sellest aru saada. Kui õpilane on aga keskmisest tasemest allpool? Mida vähem saab materjali tunnis selgeks, seda rohkem peab õpilane kodus töötama. Ent õpilane võib kodus iseseisvalt töötades mitte mõista õpitavat ja täita kodused ülesanded valesti. Järgmises tunnis tähendaks see uut riidu. Samuti võib õpilane ka mugavusest jätta õppimata ja järgmises tunnis öelda: «Ei saanud aru!»

Kinnistamist tunniosana on suhteliselt vähestes tundides. Õppetundides, kus õpetaja selgitas mingit uut reeglit (pärast seda harjutati) või tõestas teoreemi,

Tabel 1.

TEGEVUS 4.—7. KL. AINETUNDIDES (65 TUNNI PÕHJAL)

Tegevus tunnis	Kulunud aeg minutites	
	kokku	keskmiselt ühes ainetunnis
Tunni alustamine	130	2,0
Vana materjali kordamine ja õpilaste teadmiste kontrollimine	1188	18,3
Uue materjali käsitlemine	1029	15,8
Koduste ülesannete juhendamine	110	1,7
Kinnistamine	50	0,85
Riidlemine, keelamine	309	4,75
Muu tegevus	79	1,2
Tunni lõpetamine	30	0,46

Tabel 2.

TEGEVUS 9.—11. KLASSI AINETUNDIDES (ÜLDHARIDUSKESKKOOLI 33 AINETUNNI NING KUTSEKESKKOOLI 12 AINETUNNI PÕHJAL)

Tegevus tunnis	Kulunud aeg minutites			
	üldhariduskeskkooli ainetundides		kutsekeskkooli ainetundides	
	kokku	keskmiselt ühes ainetunnis	kokku	keskmiselt ühes ainetunnis
Tunni alustamine	45	1,4	33	2,8
Vana materjali kordamine ja õpilaste teadmiste kontrollimine	691	20,9	163	13,6
Uue materjali käsitlemine	460	13,9	226	18,8
Koduste ülesannete juhendamine	35	1,06	4	0,33
Kinnistamine	26	0,78	4	0,33
Riidlemine, keelamine	145	4,4	59	4,9
Muu tegevus	66	2,0	48	4,0
Tunni lõpetamine	17	0,52	3	0,25

lahendas näidisülesande, seejärel lahendasid õpilased ülesandeid õpetaja juhendamisel, viidi sellele osale kulunud minutid uue osa käsitlemise alla, kuigi ka siin on õpitu kinnistamine. Kui need juhud välja jätta (tavaliselt matemaatika- ja keeletunnid), siis kinnistavat osa, kus õpetaja võttis kokku tunnis käsitletu või laskis seda teha õpilastel, esines vähestes tundides. 4.—7. klassis kulus antud tunniosale keskmiselt vaid 0,85 min., üldhariduskeskkooli 9.—11. klassis 0,78 ning kutsekeskkoolis 0,33 min.

Koduste ülesannete juhendamine (kui see üldse toimub) järgneb tavaliselt uue osa käsitlemisele. Rohkem antakse koduülesanded selgituseta või märgitakse, et koduülesanded on oma iseloomult sarnased tunnis käsitletule.

Nooremates klassides kulus juhendamisele 1,7 min., üldhariduskeskkooli vanemates klassides 1,06 min. ning kutsekeskkoolis — 0,33 min. Kui uue osa käsitlemine jääb tunni lõppu ning isegi sellele tunniosale on jäänud vähe aega, siis jääb puudu nii kinnistamisele kui ka koduste ülesannete juhendamisele vajalikest minutitest.

Riidlemine tunnis, nagu eespool märgitud, kaasneb peamiselt koduste ülesannete kontrollimise ja vana materjali kordamisega. Oli tunde, kus riid algas kõrvaltegevusena koduste ülesannete ja õpilaste teadmiste kontrollimisel (siis me riidlemist tegevusena ei arvestanud), kuid muutus lõpuks põhitegevuseks.

Keskmiselt kulus riidlemisele nooremates klassides 4,75 min., vanemates klassides üldhariduskeskkoolis 4,4 ja kutsekeskkoolis 4,9 min. (kutsekeskkoolis kuulatud tundides oli distsipliin tunduvalt halvem). Sajakümnest tunnist oli riidu ja keelamist tegevusena kuues tunnis 9—10 min., kolmes tunnis koguni 15 min. Nii tabad end mõttelt: kas riid polnud tingitud sellest, et eelmises tunnis käsitleti uut osa pealiskaudselt või jäi see hoopiski käsitlemata. Ja samas on ootuspärane, et tundides, kus palju pahanitati, ei olnud ju kõik õpilased halvasti täitnud koduülesandeid, kuid riidlemine rikkus töömeeleolu kõikidel õpilastel, õpetajast endast kõnelemata.

Muu tegevuse peale kulus nooremate klasside tundides 1,2 min., 9.—11. kl. üldhariduskeskkooli tundides 2 min. ning kutsekeskkoolis 4 min.

Tunni lõpetamisele kulus 4.—6. kl. 0,46 min., 9.—11. kl. üldhariduskeskkoolis 0,52 ning kutsekeskkoolis 0,25 min. Suurem osa tundidest aga ei lõpe koos vahetunnikellaga, kuna paljud õpetajad annavad alles nüüd koduseid ülesandeid.

2. NÕUDMISED JA KÜSIMUSED ÕPETUNNIS.

Jälgisime tunde ka sellest seisukohast, kui aktiivselt juhib õpetaja tundi mitmesuguste nõudmiste, käskude ja küsimuste abil.

Õpetaja nõudmised õpilastele liigitasime nii sisu kui ka esitamise tooni järgi sõbralikeks ja ebasõbralikeks (vt. tabel 3).

Nooremates klassides esitatud nõudmistest on 63,4% esitatud sõbralikult, vanemates klassides — 60,6%.

4.—7. klassis esitas õpetaja ühes tunnis keskmiselt 12,7 sõbralikku ning 7,3 ebasõbralikku nõudmist; 9.—11. klassis esitati ühes tunnis sõbralikke nõudmisi keskmiselt 11,1 ning ebasõbralikke — 7,2.

Kokku esitati sõbralikke ja ebasõbralikke nõudmisi ühes tunnis keskmiselt 4.—7. klassis 20,3 ning 9.—11. klassis 18,4.

Protokollisime ka tundides esitatud küsimused. Õpetajate küsimuste puhul eristasime, kas küsimus oli esitatud klassile või üksikõpilasele. Õpilaste küsimused liigitasime: 1) teemakohasteks asjalikeks küsimusteks ning 2) teemaväliseks, tehnilist laadi küsimusteks (millisesse vihikusse kirjutada harjutus vms.).

Õpetaja küsimustest moodustavad küsimused klassile 49,7% 4.—7. klassi tundides ning 28% 9.—11. klassi tundides õpilastele esitatud küsimuste arvust. Esitatud küsimustest oli 50,3% 4.—7. klassis ning 72% 9.—11. klassis suunatud üksikõpilastele. Kuigi vanemates klassides kuulatud tundide arv oli väike, võib nende andmete järgi siiski väita, et vanemate klasside tundides töötavad õpetajad rohkem üksikõpilastega (eriti vana materjali kordamisel ja õpilaste küsitlomisel). Nooremates klassides võiks üksik-

õpilastega töötamine kutsuda esile kor-
rariikumisi.

Õpilaste küsimustest õpetajale on noo-
remates klassides 80% teemakohaseid ja
asjalikke, vanemates klassides esitatud
küsimustest aga ainult 47,9%.

4.—7. klassi tundides esitatud küsimus-
test kuulub 83% õpetajale ning 17% õpi-
lastele; 9.—11. klassi tundides esitatud
küsimustest esitab õpetaja 90,9% ning
õpilased ainult 9,1%.

4.—7. klassi tundides esitab õpetaja
keskmiselt 11,9 küsimust klassile ning
12,1 küsimust üksikõpilasele; 9.—11. klas-
sis keskmiselt 9 küsimust klassile ning
23,1 küsimust üksikõpilasele. Seega esi-
tab õpetaja ühes tunnis keskmiselt 24
küsimust 4.—7. klassile ning 32,1 küsi-
must 9.—11. klassis.

Õpilaste küsimustest õpetajale noore-
mates klassides ühes tunnis on keskmis-
selt 3,9 asjalikud (vanemates — 1,5). Tee-
maväliseid ja tehnilist laadi küsimusi
esitavad õpilased 1.—4. klassis ühe küsi-
muse ühes tunnis, 9.—11. klassis 1,7 kü-
simust. Kokku esitatakse õpetajale 4.—7.

klassi tundides keskmiselt 4,2 ning 9.—
11. klassi tundides 3,2 küsimust. Küsi-
muste arv on mõtlemapanevalt väike. Ja
needki keskmised arvud on tugevasti
mõjutatud mõnedest ainetundidest, kus
õpetajale palju küsimusi esitati. Nende
kõrval on aga tunde, kus õpetajale ei
esitata ühtki küsimust.

Kui õpetaja esitab õpilastele küsimuse
igas tunnis iga 1,8 min. järel 4.—7. klas-
sis ning 1,4 min. järel 9.—11. klassis, siis
õpilased esitavad õpetajale küsimuse 9,1
min. järel 4.—7. klassis ning 14,0 min.
järel 9.—11. klassis.

Kui teeksime kokkuvõtte küsimuste ja
nõudmiste esitamissagedusest õppetun-
nis, siis 4.—7. klassis esitas õpetaja ühes
tunnis 24 küsimust ning 20,3 nõudmist ja
käsku; 9.—11. klassis — 32,1 küsimust
ning 18,4 nõudmist. Seega võivad 4.—7.
klassis õpilased oodata iga minuti järel
üht küsimust või üht nõudmist ja käsku;
9.—11. kl. õpilased — 0,9 min. järel. Sel-
lise tunni juhtimise aktiivsusega koor-
dab õpetaja ennast ja küllap ka õpilasi.

Tabel 3.

ÕPETUNDIDES ESITATUD NÕUDMISED

Klass	Kuulatud tundide arv	Nõudmised				kokku
		sõbralikud		ebasõbralikud		
		abs. arv	%-des	abs. arv	%-des	
4.—7.	65	825	63,4	477	36,6	1302
9.—11.	45	502	60,6	326	39,4	828

Tabel 4.

ÕPETUNDIDES ESITATUD KÜSIMUSED

Klass	Kuulatud tundide arv	Küsimused								kokku	
		õpilastele				kokku	õpetajale				
		klassile		üksik- õpilasele			teema- kohased		teema- välised		
		abs. arv.	%- des	abs. arv.	%- des		abs. arv.	%- des	abs. arv.		%- des
4.—7.	65	774	49,7	784	50,3	1558	256	80,0	64	20,0	320
9.—11.	45	405	28,0	1041	72,0	1446	69	47,9	75	52,1	144

Registreerisime ka õpetajapoolset viisakussõnade kasutamist õppetundides.

Kuulatud tundide põhjal võib väita, et õpetaja kasutab tundides keskmiselt 8,7 korda sõna *palun* (kokku registreeriti 952 viisakussõna 110 ainetunnis) ning 0,3 korda *tänan* (kokku kasutati kuulatud tundides *tänan* 31 korda).

15 ainetunnis ei kasutanud õpetaja ühtegi viisakussõna. Sõna *tänan* kasutas ainult 13 õpetajat, *palun* on aga mõnes tunnis muutunud parasütsõnaks. Nii näiteks registreeriti ühes tunnis *palun* 37 korda, teises — 31, kuid kumbki nendest õpetajatest ei kasutanud kordagi õpilaste poole pöördumisel *tänan*.

Kuulatud 110-st tunnist, kus õpetaja suhtles igas tunnis keskmiselt 35 õpilasega (kokku 3850 õpilasega), pälvisid ainult 31 õpilast õpetaja tänu. Kas ainult nii vähestel kordadel on õpetaja rahul õpilasega, tema saavutustega, hea vastusega või mingi teenega? 160-minutilise koostöö järel kuuleb üks õpilane klassikollektiivist õpetajalt sõna *tänan*.

4.—7. klassi 30 õppetunnis loendasime ka õpetaja ja õpilase poolt lausunud sõnade arvu tunnis. Nende andmete järgi ütleb õpetaja ühes tunnis keskmiselt 807 sõna, õpilaste sõnade arv oli kokku 239. Jagades õpilaste sõnade arvu 35-ga, näeme, et iga õpilane saab tunnis öelda keskmiselt 6,8 sõna. Tunnis öeldud sõnadest kuulub 77,1% õpetajale ning 22,9% klassile.

KOKKUVÕTTEKS JA SOOVITUSEKS

Õpetaja ja õpilase koostöö edukus sõltub oluliselt meist endast. Igale õpetajale oleks kasulik kontrollida end ise: kui palju kulub minu tundides aega erinevatele tunniosadele; kui palju kõnelen mina, kui palju minu õpilased, kas nad üldse üritavadki kõnelda. Võiks loendada tunnis esitatud küsimused ja nõudmised ning jälgida, kas me ka ise tarvitame õpilaste poole pöördumisel viisakussõnu või nõuame seda ainult õpilastelt.

Niisuguseks enesekontrolliks on suurepärased võimalused koolides, kus on olemas kassetimagnetofon, mille võib juba vahetunnis töökorra seada nii, et õpi-

lased seda tunnis ei märkagi. Ja kui märkavadki, ka sellest pole midagi. Mõnikord on kasvatuslikult isegi hea katkendit tunnist ka õpilastele endile kuulata anda.

Mõelgem ka järele, milliseid õppetöö vorme ja meetodeid kasutame. Üheski meie poolt kuulatud tundidest ei kasutatud rühmatööd. Kas ei veena meid vahetevahel ka selle töövormi kasutamiseks väide, et nn. keskmises tunnis on ühel õpilasel võimalik kõnelda keskmiselt vaid 6,8 sõna.

Kirjandus

1. Hariduselu põhiülesande eeskujulikuks täitmiseks. Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee XVI pleenumilt. «Nõukogude Õpetaja», 5. okt. 1974.
2. H. Roosvee, Uue, edukama nimel «Nõukogude Õpetaja», 17. aug. 1974.
3. K. Saks, Tunni efektiivsus ja tagasiside probleem. «Nõukogude Õpetaja», 3. märts 1969.
4. A. Lilles, Õpilaste koormus vajab koordineerimist. «Nõukogude Õpetaja», 5. det. 1970.
5. H. Roots, Kui veel vähe, siis miks? «Nõukogude Õpetaja», 16. veebr. 1974.
6. Õpilaste päevarežiim. «Nõukogude Õpetaja», 28. sept. 1974.
7. R. Silla, Mõnda õpilase päevarežiimist. «Nõukogude Õpetaja», 31. aug. 1974.
8. H. Roots, Õpetajal käiakse tunnis. «Nõukogude Kool», 1972, nr. 8.
9. L. Klimberg, Töö teaduslik organiseerimine tunnis. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 7.
10. M.-I. Pedajas, Näha peamist. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 7.
11. R. Tausch, Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht. «Psychologische Beiträge» 1960, IV.
12. Э. Антон. Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 11.

ÕPILASTE TÖÖVÕIME KOMPONENTIDE KORRELATSIOONANALÜÜS JA TÖÖVÕIME TÜPISEERIMISE MÕNINGAID VÕIMALUSI ALGKLASSIDES

RAIOT SILLA, TAIMI TULVA

Teatavasti osutuvad õpilaste koolijõudluses väimsete võimete, teadmiste, õppimishuvide kõrval tähtsateks teguriteks õpilase tervis ja üldine töövõime. Ühevanused õpilased on erinevate väimsete ja füüsiliste võimete. V. I. Lenin on väitnud, et «kogemus ja mõistus» annavad tunnistust võimete eripärast. «On iseenesest mõistetav, et selles mõttes pole inimesed võrdsed. Ükski arukas inimene ja ükski sotsialist ei unusta seda» (1, lk. 361 ja 362). Rohkesti on korraldatud katseid rühmitada õpilasi vastavalt ühtedele või teistele individuaalsetele iseärasustele, eesmärgiga saavutada õppetöös paremaid resultaate (8; 5; 6).

Ülemaailmselt tuntud tšehhi pedagoog Otokar Hlup on aktsentueerinud, et töövõime näitajate põhjal on võimalik eristada lapsi, kes võrdlemisi kiiresti ja kergelt omandavad materjali tänu harjutamisele, ja lapsi, kes isegi harjutamise tulemusena ei suuda kiirelt saavutada soovitud resultaati. «Kui õpilased hakkavad igas õppeaines töötama vastavalt oma individuaalsetele iseärasustele, tempole, mälule, arutlus- ja kujutlusvõimele, siis me võime tagada tulemusrikkuse nende õppetöös» (7, lk. 48 ja 49).

Diferentseeritud töö kainikutega eeldab õpilaste õpetamist nende iseärasusi arvestavalt. Individuaalse eripärasuse aluseks on alged, mis ühelt poolt on määratud organismi füsioloogiliste näitajatega ja teiselt isiksuse psüühiliste omadustega. Väär suhtumine õpilaste psüühilise tegevuse füsioloogilisse analüüsi või selle alahindamine õppetöös takistavad õpilaste edukat õpetamist.

Teades õpilaste individuaalseid eripärasusi, võib õpetaja luua optimaalsed tingimused iga õpilase võimete arendamiseks. Saavutused füsioloogias ja psühholoogias on loonud võimalused nende kasutamiseks õpilaste õpetamisel koolis: ilma selleta on võimatu rääkida õppetöö teaduslikust organiseerimisest.

Kirjutises püüame varem käsitletud teemat (9) edasi arendada ning analüüsida kõigi näitajate omavahelisi korrelatsioone. Töö eesmärk on:

■ näidata, kuidas organismi psühhofüsioloogilised näitajad iseloomustavad kainiku töövõimet;

■ määratleda hüpoteetiliselt töövõime tüüpe, loomaks seega alused diferentseeritud tööks algklassides;

■ anda mõningaid praktilisi nõuandeid algklasside õpetajatele õpilaste väimse tegevuse optimeerimiseks.

Käesolevas töös uuriti 285 2. ja 4. klassi õpilast. Erinevate psühhofüsioloogiliste meetoditega määrati nendel 115 organismi arengu ja funktsionaalse seisundi näitajat, mis suuremal või vähemal määral iseloomustavad töövõimet — nii kehalist kui väimset. Lisaks keskmiste aritmeetiliste väärtuste väljaarvutamisele analüüsiti ka kõigi näitajate omavahelisi

korrelatsioon. Alljärgnevas peatume ainult statistiliselt olulistel korrelatsioonikordajatel ($p > 95\%$) ja arvestame ka tendentsi tasemel olevaid ($90 \leq p < 95$).

Töös analüüsitud näitajaid on otstarbekas ülevaatlikkuse eesmärgil rühmitada. **Töövõimet koolis** (58 näitajat) hindasime üksiknäitajate ja dünaamikat iseloomustavate näitajate alusel. Õpilaste päevase ja nädalase töövõime määramisel kasutasime järgmisi meetodeid: a) aritmeetiliste tehete sooritamine, b) arvude loendamine 30 sek. jooksul, c) teksti ärakiri 3 minuti vältel ja d) silmade akommodatsioonivõime määramine.

Lihaskõuet (3 näitajat) iseloomustavate näitajate gruppi lülitasime andmed mõlema käe jõu kohta kilogrammides (dünamomeetria), kere jõu kohta kilogrammides ja lisaks veel sissehingamise maksimaalse võimsuse kohta (1/sek.).

Liigutuste kiiruse (7 näitajat) hindamisel määrasime sõrmede, kämbla ja jalgadega koputamise tempo; artikulatsioonikiiruse; elektromüograafiliselt uurisime koputamise kiirust parema käe 2. sõrmega ning fikseerisime punasele valgusele ja tugevale helile reageerimise kiiruse.

Liigutuste vastupidavuse (4 näitajat) analüüsimisel kasutasime apnoe kestuse määramist, sõrmede ja kämbлага koputamise kiirust 30. sekunditel võetuna protsentides koputamise tempost esimese 10 sek. jooksul. Veel uuriti elektromüograafiliselt sõrmedega koputamise vastupidavust.

Liigutuste koordineerimise (9 näitajat) määramisel kasutasime elektroentsefalograafi M-5202/A, uurimaks lihaste biovoole (EMG), figuuri joonistamist üheaegselt mõlema käega aparaadil «Support» ja tremomeetrilist meetodit.

Psüühilise reaktsiooni aja (9 näitajat) määramisel toetusime A. Ivanov-Smolenski meetodikale. Uuringud tehti ühtse standardse programmi alusel automaatselt töötava programmilise juhtimisega refleksomeetri abil. Ärritajaid kasutasime kokku 53, signaalina esinesid valgus ja heli.

Antropomeetristest näitajatest (2) määrasime kaalu ja kasvu.

Vaimse tegevuse analüüsimisel (16 näitajat) kasutasime P. Keesi koostatud eristavaid võimetest 2.—8. kl. õpilastele (assotsiatsioonide produktiivuse hindamine, asendustest, labürinttest) ning analüüsisime mälu iseärasusi (lühiajaline ja pikaajaline kuulmismälu, nägemismälu).

Õppeedukuse määramisel (2 näitajat) võtsime aluseks aastahinnete keskmised kahe õppeaasta jooksul (1971/72, 1972/73).

Päevarežiimi (7 näitajat) täitmise kohta saime andmeid lastevanemate ankesterimisel. Arvesse võtsime järgmised komponendid: õppetundideks ettevalmistamise aeg kodus, värskes õhus viibimine, klassi- ja kooliväliseks tegevuseks, eneseteenindamiseks, telesaadete jälgimiseks, õppetööle koolis kulunud aeg ja öise une kestus.

Korrelatsioonianalüüsi tulemusi on käsitletud 2. ja 4. klasside õpilastel koos, need on esitatud tabelites 1 ja 2. Nagu nähtub tabelist 1, on õpilaste töövõime ja väsimuse kujunemine õppepäeva ja -nädala jooksul mitmekülgset seotud õpilaste motoorse arengu ja füüsiliste võimete. Kõige tihedamad seosed on ilmnunud vaimse arengu, õppeedukuse ja töövõime vahel, mis on ka täiesti seaduspärane kinnitamaks veel kord tõika, et õpilaste töövõime on tihedas seoses nende vaimse arengu tasemega, vaimse aktiivsusega (2; 3; 4). Töövõime on arengu näitajatega positiivses seoses, s.t. mingi näitaja kiiremale arengule vastab kõrgem töövõime. Ainult suurema vastupidavusega õpilaste töövõime näitajad on madalamad. Kokkuvõtlikult võib konstateerida, et aritmeetiliste tehete sooritamise võime on parem kõrgema õppeedukuse ja vaimse ning kehalise arenguga ning tugevamatel lastel, kellel liigutuste kiirus ja vastupidavus on madalad. Arvused loendavad kiiremini need, kellel õppeedukus ja vaimne areng on kõrgemad, liigutuste ja reaktsiooni kiirus suuremad, kuid vastupidavus väiksem. Kirjutavad kiiremini ja paremini kõrgema õppeedukusega, kehaliselt ja vaimselt arenenumad lapsed, kelle liigutuste kiirus ja koordineerimine on parem, kuid lihaskõuet ja vastupidavus väiksemad. Sil-

made akommodatsioonivõime on suurem parema vaimse arenguga lastel. Töövõime keskmine tase on suurem kõrgema õppeedukuse ja vaimse arenguga ning parema liigutuste koordineerimisega õpilastel.

Organismi psühhofüsioloogiliste näitajate omavaheliste seoste analüüsimisest (tabel 2) nähtub, et kõige enam korreleeruvad teiste näitajatega kehaline areng, lihasjõud, õppeedukus, vaimne areng ja liigutuste kiirus. Nii vaimset kui ka motoorset arengut on võimalik allutada õpetuse ja kasvatuse mõjule. Seega ei tohiks vaimse arengu, õppeedukuse ja kasvatuse huvides motoorne areng, liikumise arendamine jääda tagaplaanile.

Õpilaste tüpiseerimise aluseks vastavalt töövõimele peab olema erinev väsimise aste, mille põhjused on väga mit-

mekesised ja on seotud mitte ainult ter- visega, vaid ka töövõimet mõjutavate faktorite paljutahulisusega. Töövõime hindamine võimaldab eraldada ügas vanuseastmes 3 gruppi õpilasi vastavalt töövõime eripärale: aluseks võtsime ühelt poolt töövõime taseme päeva ja nädala vältel ning töövõime keskmise hinde ning teiselt poolt vaatlesime organi- smi motoorse arengu näitajaid.

Oluline on silmas pidades, et õpilase töötempo sõltub veel isiksuse teistest omadustest, eriti temperamendist ning iseloomust. Aeglane töötempo võib näi- teks olla tingitud täpsuse taotlusest, ebakindlusest, kontsentratsioonivõime puudulikkusest või laiskusest. Kiire töö- tempoga õpilased on üldiselt aktiivsed, kindlad, kuid sageli võib nende töö olla tehtud kiirustades ja pealiskaudselt. Alati kätkeb töö kvaliteet endas oskuste

Tabel 1.

TOOVÕIME NÄITAJATE SEOS ALGKLASSIDE ÕPILASTEL TEISTE NÄITAJATEGA

Seose usaldatavuse ta- se	Õppe- edukus	Kehaline areng	Lihäs- jõud	Vastu- pidavus	Reakt- siooniaeg	Vaimne areng	Liigutuste kiirus	Koordi- natsioon	Päevane režiim	Kokku
Olulised positiivsed seos- ed $p \geq 95\%$	+△ ●	+△	+		-	+△ ●	-△	△●		17
Positiivsed seosed ten- dentsi tasemel $90 \leq p < 95\%$		●					○			2
Seoste puudumine	○	-○	○-	○●	+△ ●○		●	○+ -	+△ ●○	20
Negatiivsed seosed ten- dentsi tasemel $90 \leq p < 95\%$			●							1
Olulised negatiivsed seosed $p \geq 95\%$			△	-△ +			+			5
+ või - korrelatsiooni- tüübi domineerimise olulisus	>99	>99	>90	>99	<90	>99	>99	>99	<90	>95

Märkus: Töövõime näitajate tähistused on järgmised: aritmeetikatehete soorita- mine +, käekiri △, arvude loendamine -, akommodatsioonivõime ○, töövõime kesk- mine tase ●.

ja vilumuste taset. Ometi on kohane rõhutada, et töö kvaliteeti mõjustavad tugevalt õpilase iseloom, vastutustunne töö teostamisel, täpsus. Sageli on töö tempo ja kvaliteet positiivses korrelatsioonis; mõned õpilased aga saavutavad kiiruse kvaliteedi arvel.

Püüame põgusalt iseloomustada üksikuid töövõime tüüpe (tabel 3), mis on saadud 129 2. ja 4. klassi õpilase näitajaid analüüsides. Selline jaotus osutus statistilise arvutuse põhjal usaldusväärseks $\chi^2=10,34$; $p>95\%$). Esimesse tüüpi kuuluvaid õpilasi iseloomustab kõrge töövõime, s. t. nendel õpilastel on päeva ja nädala vältel ülekaalus töövõime paranemine ja töövõime keskmine hinne on kõrgeim — 7. Need õpilased on füüsili-

selt arenenud, heade kiiruslike omadustega. Nad on aktiivsed, tasakaalukad ja eeskujulikud õpilased.

Teise tüüpi kuuluvad õpilased on keskmise töövõimega, ülekaalus on töövõime näitajate paranemine päeva lõpus, paljudel juhtudel esineb töövõime halvenemine nädala lõpus. See õpilaste grupp on arvuliselt kõige suurem (52 õpilast). Nende aktiivsus tundides on madalam kui eelmisel grupil.

Kolmandat tüüpi iseloomustab madal töövõime. Töövõime näitajad halvenevad nii päeva kui ka nädala jooksul ja töövõime üldise taseme hinne on kõige madalam — 4. Õpilaste tähelepanu tundides on kergesti hajuv, iseloomulik on initsiatiivi puudumine ja inertsus. Keha-

Tabel 2.

ORGANISMI PSÜHHOFÜSIOLOOGILISTE NÄITAJATE OMAVAHELISED SEOSSED ALGKLASSIDE ÕPILASTEL

Näitajate grupid	Kehaline areng	Lihaskjõud	Vastupidavus	Reaktsiooniaeg	Vaimne areng	Õppeedukus	Päevarežiim	Liigutuste kiirus	Koordinatsioon
Kehaline areng	■								
Lihaskjõud	+	■							
Vastupidavus			■						
Reaktsiooniaeg	+		+	■					
Vaimne areng	+	+			■				
Õppeedukus	+	+			+	■			
Päevarežiim	+	+			+		■		
Liigutuste kiirus	+	+			+	+	+	■	
Koordinatsioon					+	+	+		■

Märkus: + -ga on tähistatud positiivsete korrelatsioonide domineerimine ($p \geq 95\%$ puhul +, $90 \leq p < 95\%$ puhul +), korrelatsiooni puudumisel on lahter tühjaks jäetud.

liselt on need õpilased domineerivalt halva arenguga.

Tabel 3.

ALGKLASSIDE ÕPILASTE JAOTUVUS
TÖÖVOIME TÜÜPIDE PÕHJAL
(PROTSENTIDES)

Füüsilise arengu iseloomustus	Töövõime tüübid			
	Suur	Keskmine	Vähene	KOKKU
Hea	15	11	7	33
Keskmine	16	16	8	40
Halb	6	10	11	27
KOKKU	37	37	26	100

Märkus: Summeeritud on kasvu, kaalu, lihasjõu ja liigutuste kiiruse andmed. (N=129).

Näitajate seas, mis määravad oluliselt õpilaste töövõimet, on seega suur osatähtsus liigutuste kiirusel ja täpsusel, organismi üldisel arengul ja lihasjõul, kuigi viimane on negatiivses seoses käekirjaga. Õpilaste kehaline areng (kasv, kaal), mis muuhulgas on tihedas seoses toitumisega, tervisliku seisundiga jne., näitab seega samuti võimalusi positiivseks mõjutamiseks, mida oleks vaja suurema õppeedukuse ja kõrgema töövõime huvides. Kahtlemata on siin veel koolitõitlustamise kasutamata võimalusi. Päevarežiimi võimalused pole nähtavasti veel ammendatud. Konstateeritud sõltuvusi oli vähe, kuid edasised uuringud on ilmselt vajalikud.

Õpetades õpilaste töövõime individuaalsest stiilist lähtuvalt, on õpetajatel vaja tunda töövõime tüüpe. On vaja aidata õpilasel leida tööks oma stiil individuaalseid psühhofüsioloogilisi iseärasusi arvestavalt. Õpilaste töövõime üle otsustavateks orientiirideks võib pidada lihtsalt määratavaid näitajaid: kasvu, kaalu, lihasjõudu ja liigutuste kiirust. Seesugust võimalust tuleks pedagoogilises praktikas laiemalt kasutada. Algklasside õpilaste töövõime parandamise eesmärgil tuleb õpetajatel arendada eriti õpilaste liigutuslikke vilumusi ja seda

mitte ainult kehalise kasvatuses tundides. Soodsaid võimalusi pakuvad selleks tegelemine akrobaatikaga, klaverimäng, käsitöö. Tuleks kaaluda võimalusi rütmikatundide võtmiseks algklasside õppeplaanis, see soodustaks liigutuste kiiruse, täpsuse ja koordineerimise arengut.

Kirjandus

1. В. И. Ленин. Полное собрание сочинений. Т. 24.
2. А. Н. Конев. Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения М. «Просвещение», 1966.
3. Н. С. Лейтес. Умственные способности и возраст. М., «Педагогика», 1971.
4. Н. А. Менчинская. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. М., «Педагогика», 1971.
5. Л. К. Назарова. Обучение грамоте с учетом индивидуальной подготовки учащихся. «Начальная школа», 1963, № 7.
6. В. И. Самохвалова. Индивидуальные различия в учебной работе школьников I класса. Канд. дисс., 1952.
7. О. Хлуп. Избранные педагогические сочинения. М., «Просвещение», 1966.
8. I. Unt, Õpilaste aktiveerimine tunnis. Tallinn, 1974.
9. R. Silla, T. Tulva. Nooremate õpilaste töövõime psühhofüsioloogilisi iseärasusi. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 3 ja 4.

FAKULTATIIVAINED VÕRU RAJOOINI KOOLIDES

IIA NILK

Alates 1967/68. õppeaastast on üldhariduskoolides ette nähtud tunnid fakultatiivseks õppetööks vastavalt õpilaste valikule. Fakultatiivse õppetöö peaesmärk on anda õpilastele sügavamaid teadmisi üksikutes õppeainetes ja teaduste alustes ning arendada selle alusel mitmekülgset õpilaste võimeid ja huvisid. Seetõttu peaks fakultatiivainete õpetama rohkem mitmesuguseid erikursusi õppeplaani ainete täiendamiseks.

Alates 1967/68. õppeaastast on üldhariduskoolides ette nähtud tunnid fakultatiivseks õppetööks vastavalt õpilaste valikule. Fakultatiivse õppetöö peaesmärk on anda õpilastele sügavamaid teadmisi üksikutes õppeainetes ja teaduste alustes ning arendada selle alusel mitmekülgset õpilaste võimeid ja huvisid. Seetõttu peaks fakultatiivainete õpetama rohkem mitmesuguseid erikursusi õppeplaani ainete täiendamiseks.

Ülevaate saamiseks fakultatiivainete õpetamisest Võru rajooni üldhariduskoolides koguti käesoleva õppeaasta algul andmeid kolme viimase õppeaasta kohta. Seejuures saadi andmeid õpetatavatest ainetest, fakultatiivtundide kasutamisest, õpilaste fakultatiivse õppetööga haaratusest ja sellega tegelevast õpetajate kontingendist, fakultatiivse õppetöö vormidest ning osast kooli õppe- ja kasvatusprotsessis.

Saadud andmete analüüs näitas olukorra muutumist õppeaastate lõikes paremuse ja õigsuse suunas: 1971/72. õ.-a. kasutati fakultatiivseks õppetööks ette nähtud tund 8. klassis rohkem kui pool-

oli fakultatiivkursuste valikul juba välja kujunenud Antsla keskkoolis, kus tänini toimub edukalt kodu-uurimise aluste õpetamine. Vastseliina keskkoolis sai õpilaste seas populaarseks kunstiõpetus, Varstu keskkoolis ja Rõuge 8-kl. koolis muusikaõpetus, Fr. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkoolis kunstiajalugu. Kokku õpetati 1971/72. õ.-a. rajooni koolides 19 erinevat fakultatiivkursust, kusjuures ainealaseid tsükleid oli 9, neist 6 humanitaar-, 3 reaalinete.

1972/73. õ.-a. lubati 8.—11. klassini kasutada fakultatiivsele õppetööle 9,77% õppeplaani nädalatundidest. Fakultatiivtundide arv 8. klassis suurenes kahele. Võrreldes eelmise õppeaastaga toimusid teatud muutused fakultatiivainete õpetamises. Rajooni koolide kõigis kaheksandates klassides kasutati üks tund uue ning kasvatuslikult vajaliku kursuse, Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetamiseks. Uus kursus huvitas õpilasi ja õpetajaid. Endiselt kasutati suur osa tundi mitmete ainekursuste süvendatud õpetamiseks, kuid suurenes tähelepanu reaalinetele. Esteetilise tsükli aineid valiti 10,3% koolides. Märksa suurenes üldarendavate ainekursuste osa ja nimetuste arv (kahelt kuuete võrreldes 1971/72. õ.-a.). Üheksandates klassides suurenes fakultatiivkursuste hulk 14 nimetusele. Seoses tähelepanu tegevamisega noorte ja alaealiste õigusalasale kasvatamisele hakati üheksandates klassides õpetama fakultatiivkursust «Nõukogude seadusandluse alused», mis kvalifitseeritud spetsialistide kasutamise tõttu on käesoleva ajani jäänud üheks meelikursuseks Fr. R. Kreutzwaldi nim. Võru 1. keskkoolis.

Uusi muudatusi tõi kaasa fakultatiivkursuste õpetamises 1973/74. õ.-a. Fakultatiivtundide osakaal õppeplaanis jäi küll umbes samaks (9,03%), kuid tunde lubati kasutada ka 7. klassis, mis pälvis koolide heakskiidu. Kui eelmisel õppeaastal jäeti rajooni koolides kasutamata fakultatiivseks õppetööks eraldatud 7 nädalatundi, siis nüüd vähenes kasutamata tundide arv kolmele (põhjuseks vaba kvalifitseeritud kaadri puudumine). Esmakordselt 7. klassis valitud fakultatiivkursuste hulk

oli võrdlemisi suur — 12 eri nimetust. Nendest suur osa kasutati esteetilise kasvatus vajaduste rahuldamiseks, valiti kunstiõpetust, teatrikunsti aluseid, muusikaõpetust jt. kursusi. Lähtudes Haridusministeeriumi soovitusel kasutada õppenõukogu otsuse põhjal üks 7. klassi fakultatiivtund matemaatika põhikursuse läbivõtmiseks seoses üleminekuga uuele programmile, kasutasid 27 kooli selle võimaluse ära. Ehkki Haridusministeeriumi loal, kuid ikkagi läks 93,1% koolides 50% fakultatiivtundidest kaduma, neid vajanenuks õpilaste mitmekülgsuse võimete arendamisel. 8. klassis suurenes fakultatiivkursuste nimetuste arv ja valiti mullusega võrreldes uusi kursusi (metsanduse alused, eesti keele sõnavara jt.). Esmakordselt praktiseeriti koolides klassidevahelisi fakultatiivkursuse õpperühmi. 9. klassides vähenes mõnevõrra erikursuste arv ning esines senistest traditsioonidest kõrvalekaldeid. Täiesti valimata jäeti geograafia ja füüsika süvendatud kursused, esperanto ja vene kirjandus, seevastu aga kasvas huvi kehalise kasvatus ja loodusteaduslike kursuste vastu. 10. klassides kasvas huvi liiklusõpetuse vastu, mis leidis poolehoidu ka keskkooli lõppklassides. Võrreldes eelmise õppeaastatega vähenes ainealaste tsükli osa ja nimetuste arv, kasvas esteetiliste, eriti aga üldarendavate kursuste osakaal.

1974/75. õ.-a. toimusid samuti mõningad muutused fakultatiivkursuste õpetamises. Need ilmnisid selleks eraldatud tundide arvu teatud suurendamises 8., 9. ja 11. klassis, samuti eri nimetuste muutumises fakultatiivkursuste valikul. Taas kasvas ainealaste tsükli osatähtsus, peamiselt reaalinetes, veelgi suurenes üldarendavate kursuste valik.

Tehes kokkuvõtet neljal viimasel õppeaastal õpetatud fakultatiivkursustest nähtub, et 1971/72. õ.-a. valiti rajooni koolides kokku 19 eri fakultatiivkursust, 1972/73. õ.-a. see arv suurenes 24 eri nimetusele, 1973/74. õ.-a. 26 nimetusele ja lõppenud õppeaastal õpetati 32 fakultatiivkursust. Klasside kaupa lisanduvad pidevalt uued nimetused. Nii on neljal viimasel õppeaastal 7. klassides õpetatud

järgmisi fakultatiivkursusi: matemaatika, eesti keel, keemia, füüsika, kehaline kasvatus, matkamine, looduskaitse alused, kunstõpetus, kirjandiõpetus, muusikaõpetus, teatrikunsti alused ja tütarlaste käsitöö. 8. klassis lisandusid uued nimetused: võõrkeel, vene kirjandus, Eesti NSV ajalugu, Nõukogude riigi ja õiguse alused, kodu-uurimise alused, metsanduse alused, eesti keele sõnavara. 9. klassis lisandusid mitmesugused kursused ajaloos, geograafia, kirjandus, masinaõpetus, agrotehnika, autoõpetus, kunstiajalugu, esperanto, Nõukogude seasundluse alused, tervishoid, kaubanduslik arvutamine. 10. klassis kasvas nimetuste arv veelgi: psühholoogia alused, ateismi alused, liiklusõpetus, traktoriõpetus, Eesti NSV loodus, tööstusliku tootmise alused; 11. klassis pedagoogika alused, spordipedagoogika ja tootmise organiseerimine.

Seega on 4 viimase õppeaasta jooksul 7.—11. klassini esinenud 39 eri nimetust fakultatiivkursusi, mida ei saa pidada just paljüks, arendamiseks õpilaste mitmekülgeid vajadusi. Eriti väike on praktilise kallakuga kursuste loetelu.

Vastavalt juhendile moodustatakse paralleelklassideta koolides fakultatiivse õppetöö rühmad tavaliselt iga eri klassi õpilastest. Kui klassi õpilaste arv on 15 või rohkem, on fakultatiivse õpperühma suuruse alammääraks 15 õpilast. Kui aga paralleelklassideta koolis on klassi õpilaste arv väiksem kui 15, on fakultatiivse rühma suuruseks selle klassi õpilaste arv. Seetõttu on väikestes maakoolides küllaltki piiratud võimalused õpilaste erinevate huvide ja võimete arendamiseks fakultatiivse õppetöö kaudu.

Juhend näeb ette, et paralleelklasside puhul organiseeritakse rühmad paralleelide kaupa ja üht ainet õppivasse rühma võetakse õpilasi kõigist paralleelklassidest. Nende fakultatiivkursuste õppimiseks, mis ei ole seotud õppeplaanis loetletud õppeainetega, võidakse õpperühmad organiseerida ka mitme järjestikuse klassi õpilastest. Seda võimalust on Võru rajooni koolides kasutatud ainult üksikjuhtudel (mõned tööõpetuse ja kehalise kasvatus kursused, looduskaitse

alused), kuna see eeldab kõigepealt, et fakultatiivse õppetöö sellisesse rühma kuuluvatel õpilastel oleks üheaegselt vaba aeg, aga see tekitab suuri raskusi tunniplaani koostamisel. Väljaspool tunniplaani ei ole fakultatiivtunde Võru rajooni koolides praktiseeritud. Samuti mitte koolidevahelisi rühmi, mis organisatsioonilisest küljest on veelgi keerukam variant. Kuna fakultatiivkursuste õpperühmade arv tuleb moodustada koolides sellise arvestusega, et see ei ületaks õppeplaani järgi fakultatiivseks õppetööks ettenähtud tundide üldarvu, siis toimub õpilaste õppima suunamine väikestes koolides sageli tervete klasside kaupa. Nii saab iga õpilane osa võtta vähemalt kahe fakultatiivkursuse õppimisest. Selletõttu vastabki sageli fakultatiivrühma õpilaste arv antud klassi õpilaste arvule.

Fakultatiivse õppetöö ülesandeks ei ole ainult õpilaste teadmiste täiendamine, vaid ka nende igakülgne kasvatamine. Selle teostamise üheks võtteks on valikuvõimaluse pakkumine õpilasele. Valik aga nõuab teatud intellektuaalset arengut, võimet kaaluda kõiki asjaolusid, nõuab tahtemoadusi ja otsustavust. Situaatsioonid, kus õpilane peab valima, on sotsiaalselt arendavad. Fakultatiivainete õpetamise juhend rõhutab, et fakultatiivkursused on täielikult vabatahtlikud ja nendest tundidest võtavad osa ainult need õpilased, kes soovivad antud õppeainet põhjalikumalt omandada. Eriti tähelepanelikult tuleb suhtuda nendes õpilastesse, kellel esineb raskusi põhiainete omandamisel, või kes paralleelselt üldhariduskooliga õpivad laste muusikakoolis, spordikoolis vm.

Valikuvõimaluste poolest on eri koolide õpilased väga erinevates tingimustes. On koole, kus õpilastel on valikuvõimalus suur, kuid on ka neid, kus õpilased isegi ei tea, et nad mõnda ainet fakultatiivselt õpivad. Täieliku valikuvõimaluse on oma õpilastele loonud ainult rajooni 12 kooli. Valikuvõimalus ja sellele järgnev valik teatud õppeaine kasuks räägib õppimise vabatahtlikkusest, mis on kahtlemata eelduseks kursuse edukal õppimisel.

Eesti NSV Haridusministeeriumi kirjas «Fakultatiivse õppetöö parandamisest eesti õppekeelega üldhariduslike koolide 8.—11. klassides» märgitakse: «Õppeaasta lõpul teha õppenõukogus kokkuvõtte fakultatiivse õppetöö tulemustest ja kavandada abinõud töö parandamiseks uuel õppeaastal. Järgmisel õppeaastal õpetatavate fakultatiivkursuste loetelu, samuti nende kursuste õpetajad tuleb kooli õppenõukogus kindlaks määrata kevadel ja teha see õpilastele teatavaks enne õppeaasta lõppu. Fakultatiivsete õppegruppide komplekteerimine järgmiseks õppeaastaks tuleb põhiliselt lõpetada käesoleva aasta kevadel, et uue õppeaasta algul oleks võimalik kohe tööd alustada» («Nõukogude Õpetaja», 26. apr. 1969.). Senini on ainult pooled koolidest teatanud oma valikuvõimalused õpilastele kevadel.

Koolis populaarsuse võitnud ja traditsioonilisteks saanud fakultatiivkursustest saavad õpilased varakult teada koolikaaslaste kaudu. Uute fakultatiivkursuste tutvustamiseks tuleb aga koolides teha selgitustööd. Põhiliselt on see ülesanne langenud vastava kursuse õpetajale, sageli täiendab teda klassijuhataja, märksa vähem teeb seda kooli juhtkond, üksikjuhul ei ole mingit tutvustamist üldse vajalikuks peetud. Kahtlemata on fakultatiivaine kasuks suurt agiteerivat mõju avaldanud koolis väljakujunenud traditsioonid (näit. Antsla keskkoolis iga-aastased kodu-uurimiskonverentsid, Vastseliina keskkoolis kunstiõpetuse tulemusi tutvustavad näitused jne.), need äratavad huvi teatud kursuste vastu.

Fakultatiivkursuste õpetamise efektiivsuse üks eeldusi on õpetajate ettevalmistus ja valmisolek õpetamiseks, millela kogu tegevus kujuneb vaid tuimaks tükitööks, teiselt poolt aga õpilaste huvitatus kursusest. Hindamist väärivad meie koolide ja õpetajaskonna valmisolek fakultatiivainete õpetamiseks, mis tegelikult algas ilma vajalike õppematerjalide ja käsiraamatuteta ning kujunes õpetajate pedagoogilise meisterlikkuse ja loova mõtte tõeliseks proovikiviks.

1973/74. õ.-a. tegeles Võru rajooni üldhariduskoolides fakultatiivainete õpeta-

misega 101 õpetajat, s.o. 17,6% tunde andvaist õpetajaist: neist naised 60 ehk 13,5% naisõpetajaist ja mehi 41 ehk 31,8% meesõpetajaist. Küllap siit tulebki otsida üht põhjust, miks tehnilise ja praktilise kallakuga fakultatiivkursuste arv on olnud väike. Enamikul fakultatiivkursuste õpetajaist on kõrgem haridus. Erialadelt jagunesid fakultatiivaine õpetajad 1973/74. õ.-a. järgmiselt: kõige rohkem on ajaloo- ja eesti keele õpetajaid, kokku 44 ehk 23,6% fakultatiivaine õpetajaist. Võrdselt (9) on kunstiõpetuse, matemaatika- ja tööõpetuse õpetajaid, geograafia on 8, kõikide teiste ainete õpetajaid tunduvalt vähem.

Fakultatiivkursuste õpetamiseks on õpetajad pidevalt tegelnud enesetäiendamisega; enamasti küll individuaalselt, sest ülevabariigilisi üritusi on organiseeritud tagasihoidlikult. Aktiivselt võtsid õpetajad osa haridusosakonna poolt korraldatud aastaringsest kursusest Nõukogude riigi ja õiguse aluste õpetajatele. Mitmeaastase töötamise ja pideva enesetäiendamise tulemusena on paljudel õpetajatel teatud fakultatiivkursuse õpetamiseks kogunenud häid kogemusi ja küllaldaselt õppevahendeid ning lisamaterjali (M. Veri, K. Veri ja E. Varend — Antsla keskk.; K. Nõmm — Võru 1. 8-kl. kool; H. Teppo — Rõuge 8-kl. kool; E. Kala — Vastseliina keskk.; V. Runno — Kurenurme 8-kl. kool; L. Plaado — Võru 1. keskk.; K. Oppar — Misso keskk. jt.).

Võrdlemisi vähe tähelepanu on pööranud fakultatiivainetele koolide juhtkonnad. Fakultatiivse õppetöö sisulisi küsimusi arutati eelmisel õppeaastal 18 kooli õppenõukogus, 3 kooli juhtkonna nõupidamisel, ühe kooli parteigrupis, ühe kooli komsomoliorganisatsioonis ja ühe kooli lastevanemate koosolekul. Seega on lastevanemad ja kooli ühiskondlikud organisatsioonid peaaegu kõrvale jäänud sellest õppe- ja kasvatustöö olulisest loigust.

Saadud andmetest on selgunud, et pooltel rajooni koolidest on veel reaalne võimalus õpetada mitmesuguseid fakultatiivkursusi, arvult 16 eri nimetust, kuid kokkuvõttes ei lisatud ühtegi uut

nimetust neile, mida rajooni koolides viimasel kolmel õppeaastal on õpetatud.

Fakultatiivainete õpetamine nõuab mitmesuguste töövormide ja -meetodite kasutamist, mis aitavad kaasa õpilaste tunnetuslike võimete arendamisele. Kokku võttes jääb domineerivaks meetodiks õpetaja jutustus ja vestlus, kuid väga suur osa on kohtumistel spetsialistide ja vastava ala töötajatega, õppekäikudel ja ekskursioonidel, vaatlustel, katsetel, praktilistel töödel, referaatidel, aruteludel jpm. Häid kogemusi saavad õpilased tööks teatme-, aja- ja ilukirjandusega, konspekterimisel ja iseseisvate andmete kogumisel ning uurimistööde koostamisel. Viimase poolest on mitmel korral vabariigi ulatuses tunnustust leidnud Antsla, Varstu ja Võru 1. keskkooli õpilaste tööd.

Kahtlemata tunnevad õpetajad ja õpilased praegu veel suurt puudust käsiraamatutest, õpikutest, töövihikutest, teatmeteostest ja näitvahenditest. Raskusi on isegi kinnitatud programmide ulatuses vajalike õppematerjalide saamisega (füüsikas, kunstiõpetuses). Koolid soovivad kursusekohaseid telesaateid, diafilme ja -positiive ning ülevabariigilisi seminare ja kursusi.

Tulemused näitavad, et fakultatiivainete õpetamine on positiivselt mõjunud õpilaste arengule, nende teadmiste täienemisele, mõtlemisvõime ja poliitilise silmaringi avarumisele, praktiliste oskuste omandamisele. Kuid senini domineerib fakultatiivkursuste õppimisel üldarendav suund, tunduvalt rohkem oleks aga vaja individualiseeritud tööd. Fakultatiivse õppetöö korraldamisel seisab ees veel suur töö sotsialistliku ühiskonna isiksuse kujundamisel.

RÜHMATÖÖST KESKASTME KIRJANDUSTUNDIDES

MAIA NIIDU

Tänapäeva nõukogude pedagoogika keskseid probleeme on tunni täiustamine, õpetamise efektiivsemaks muutmine. Siinjuures on mitmete võtete ja võimaluste kõrval pikemat aega suurt tähelepanu pööratud õpilaste iseseisvale tööle kui põhilisele õpilasi aktiviseerivale vahendile. See on kasutusel kõikides õppeainetes ja eri kooliastmetel. Viimastel aastatel on üha rohkem juttu tehtud rühmatööst. H. Liimetsa määratluse kohaselt mõistame rühmatöö all «töökorraldust, kus klass jaguneb ühe või teise õppeülesande täitmiseks 3—8-liikmelistesse rühmadesse. Ülesanne antakse rühmale, mitte üksikõpilasele. Ülesande täitmiseks analüüsib rühm läbi ülesande tingimused, planeerib edaspidise tegevuse, diskuteerib iga õpilase poolt rühma ülesande piires tehtu üle ning esitab tulemused kogu klassile»¹.

Rühmatöö annab õpilastele võimalusi õppematerjali kallal põhjalikumalt juu-

¹ H. Liimets. Rühmatöö kooli kasvatuslike taotluste taustal. «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12.

relda, lisamaterjali hankida, seda süstematiseerida, üldistusi ja järeldusi teha. Ja mis peasi, annab võimalusi õpilaste vastastikuseks rikastamiseks. Õpilastel on erinev silmaring ja lugemus, rühmatöös saavad nad üksteise teadmisi suurendada. Rühmatöös saab iga õpilane tunda end oma rühmakaaslastega oskuste ja vilumuste poolest võrdsena. Kogu rühma töö oleneb igast liikmest, tema kohusetundest ülesande täitmisel. Ei saa ju terve rühm edukalt esineda, kui üks liige jätab oma probleemi lahendamata või esineb halvasti töö ettekandmisel. Vastutada oma rühmakaaslaste eest, anda nendele aru oma tööst, on õpilase jaoks palju tähtsam kui seesama situatsioon seoses õpetajaga. Temaga ollakse harjutud.

Kuidas rühmi moodustada? Siin on võimalusi mitmeid. Küllap olen ainult väikese osa neist võimalustest kasutanud, sellest tulenevigi on vaid katsetus. Kogemusi olen saanud rühmatööst keskastme kirjandustundides.

Rühmadesse olen jaganud neljal viisil.

1. Rühmad moodustame klassis istekohatade järgi (nelja-viie pingi õpilased kuuluvad ühte rühma). Niisugune jaotus sobib tööks tunni ajal klassis. Sellise jaotuse korral peaks antud ülesanne olema lihtsam, tingimata lühem, õpitu kordamine või üldistuste tegemine. Kogu rühm võitleb hea esinemise eest ja ollakse huvitatud, et rühm saab positiivse hinnangu. Korralduslikult tuletab see meelde viktoriini (näit. pioneerirühmas salkade vahel).

2. Rühmad võib moodustada põhimõttel, et igas neist oleks tugevamaid ja nõrgemaid õpilasi. Selline jaotus on kasuks nõrgematele, kes õpivad teiste najal uurima, järeldusi tegema. Neid võib innustada eeskuju. Tugevamad õpilased võivad sellise jaotuse korral tunda üleolekut, juhi osa. Kui rühma õpilastel pole omavahel head läbisaamist, võib juhtuda, et nõrgemad lülitatakse märkamatu tööst välja ja nad jäävad pealtkuulaja ossa. Sellist jaotust olen kasutanud harvem.

3. Diferentseeritud jaotamisel rühmadesse tekivad nn. tugevate ja nõrgemate

rühmad. Niisugune jaotus on hea ja asjalik, kui õpetaja ülesannete andmisel seda rangelt arvestab. Hea, kui töö on rühmale jõukohane. Targemate rühm tavaliselt hiilgab oma töötulemustega. See õhutab neid veel paremini tegema. Ent tekib oht, et nad muutuvad liiga üleolevaks.

Nõrgemate rühm saab kindlust ja usku oma võimetesse, kui töö õnnestub. Kui aga tulemused olid kesised, siis kogu klass ja ka rühma õpilased tunnevad, et anti küll kõige lihtsamad ülesanded, aga hakkama ei saanud, tähendab rumalad koos, midagi sealt loota ei ole.

4. Nn. vabad rühmad. Õpilased moodustavad rühmad ise. Olen teinud kahte moodi: nimetan rühmajuhid, need ise moodustavad enda ümber rühma. Sellesse kuuluvad õpilased, kellel on tavaliselt enam-vähem ühesugused huvid, võimed, arvestatakse sõprussuhteid, ka elukohta.

Teine võimalus: lasen moodustada rühmad mingi ülesande täitmiseks, nimetan õpilaste arvu, lasen esitada nimekirja. Kes selle koostab ja õpetajale esitab, on tavaliselt rühma poolt valitud rühmajuht. Selliselt moodustatud rühmadega olen kõige rohkem töötanud. Ka tulemused on olnud kõige paremad. Mõnes klassis on sellised rühmad jäänud sama koosseisuga pikemaks ajaks.

Nimetasin siin rühmajuhti. Tema on otsene vastutaja rühma töö eest, määrab kokkutuleku aja ja koha. Kui töö toimub väljaspool tundi, võib rühma töö ette kanda, kui otsustatakse kogu rühmaga seda mitte teha, kuulub rühmajuht hiljem hindamiskomisjoni jne.

Rühmatööd olen teinud klassis (harva küll) ja kodus, see on nii mulle kui ka õpilastele vastuvõetav. Ettevalmistus saab põhjalikum ja tulemused paremad. Kirjanduses, kus on ulatuslikumad teemad ja vaja lisaks või kordavalt üle lugeda, ei jõua 10–15 minutiga palju ära teha. Rühmadele ülesannete andmisel olen arvestanud seda, missugune rühm ühe või teise ülesandega paremini toime tuleb. Õpilasi tundes on see lihtne. Ühesõnaga, määrän ise ülesande. Vahel aga teatan kõik teemad ja lasen rühmal valida, millise probleemi kallal tahetakse

meelsamini jõudu katsuda. Seda saab rakendada siis, kui teemad on enam-vähem võrdse raskusega.

Milline materjal võimaldab rühmatööd teha? Eelkõige olen kasutanud ulatuslikumaid kirjanduspalu. Aga ka neid teoseid, mida olen käskinud tervikuna läbi lugeda ja millest on õpikus vaid katkend. Samuti klassivälist lektüüri.

Nimetan siinkohal «Kevade», «Päl-tä-nava poisid», «Haruldane postmark», müüdid, «Jutustus tõelisest inimesest», «Neljas kõrgus» — 6. klassis; «Kalevi-poeg», «Tasuja», «Ümera jõel», «Kapsapea», «Dubrovski», «Kuidas karastus te-ras» — 7. klassis.

Rahuldusega pean ütlema, et olen kogu klassi saanud teoseid läbi lugema panna. Ei saa ju õpilane rühmatööst osa võtta, rühma ees vastutada, kui teos on lugemata.

Näidendite ettevalmistamisel olen moodustanud ise rühmad ja tööd ei ole saanud kõik õpilased. Ülejäänud saavad teinekord kas luuletuse õppida, esitada, mingi kirjandi koostada või kordamis-osa ette valmistada.

Mõned näited sellest, milliseid ülesandeid on rühmadel tulnud täita. Näiteks mingi probleemi arutlus teose ulatuses; tegelane, tema käitumine, suhtlemine teistega, tema iseloomujooned. «Kevade» õppimisel oli peatähelepanu tegelastel. Rühmad valisid õpetaja Lauri, Arno, Imeliku, Lible, Köstri iseloomustamise. Teadlikult jätsin välja Tootsi ja Kiire, sest need on väga tuttavad tegelased ega valmistada erilist raskust nendest rääkida.

O. Lutsu «Kevade» käsitlemine rühma-tööna toimus järgmise plaani alusel.

I rühm: Õppimine ja õpetamine Paun-vere koolis.

Millised olid koolimaja, klassituba, kooli-pingid, õppevahendid (krihvliid, tahvliid), õppeained?

Millal algas ja lõppes õppeaasta?

Miks mõnel õpilasel oli õppeaeg lühem?

Õpilaste riietus, majanduslikud võimalu-sed.

Üldistamiseks tuli kasutada varem õpi-tud palasid A. Kitzbergi «Koolis», A. Haava «Koolis».

II rühm: Köster ja kooliõpetaja Laur.

Nimetatud tegelaste suhtumine õpilas-tesse ja õpilaste suhtumine neisse. Ise-loomustada neid tegelasi erinevates ja ühesugustes olukordades.

III rühm: Arno Tali, tema iseloomu-jooned, käitumine, suhted Liblega, Toot-siga ja Tõnissoniga.

IV rühm: Miks on «Kevade» populaar-ne ja loetav veel tänapäevalgi nii õpi-laste kui ka täiskasvanute hulgas?

Pöörata tähelepanu O. Lutsu väljendus-laadile ja sõnavalikule.

V rühm: Dramatiseerida ja ette kanda üks katkend «Kevadest» (valiti koolist lahkumise stseen kevadel).

«Ümera jõel» puhul aga arutlesime probleemiti. Näiteks sai üks rühm üles-andeks tutvustada eestlaste elukorral-dust: tööd, tööriistu, riietust, hooneid, sisustust, tarbeesemeid, sidepidamist, sõjariistu jne. See rühm tegi oma ette-kande kenasti. Vaeva oli palju nähtud, ajalooõpetaja käest olid nad saanud pil-te, raamatuid, lisati asjalikke seletusi ja jutustusi. Üllatas põhjalikkus.

Teine küsimus puudutas ristiisku: kuidas rahvas sellesse suhtus, miks mõ-ned sattusid usukuulutajate mõju alla? Tore oli selles vastuses, et toetuti teo-sele, räägiti teose tegelastest. Üks õpilane rühmast oli saanud ülesande arutleda, miks on veel inimesi, kes satuvad usu-õdede ja -vendade mõju alla. Näited olid sellest, kuidas inimest tabanud õnnetuse või haigestumise korral kasutavad usu-levitajad nende ajutist nõrkust ja mee-litavad usuteele. Selle küsimuse valgus-tamine andis võimalusi ateistlikuks kasvatustööks.

Rahvalaulude ja luuletuste õppimisel ei ole ma nõudnud kõigil õpilastel üht ja sama luuletust peast. Rahvalaulud lii-gitasime teemade järgi, ise tuli laule li-saks leida, pähe õppida, põimida jutus-tusse. Võis õppida ka osa mõnest pike-mast luuletusest või kõige ilmekamad kohad.

Suurt tähelepanu olen pööranud saate-materjalile. Selle hankimine on mõni-kord kippunud saama lausa eesmärgiks omaette. Et alati pole sobivat leida, on rühmad ise joonistanud. Õpilaste joonis-tatud «Kevade» tegelased nägid toredad

välja. Meeleolukaid pilte on tehtud loodusest. «Kalevipoja» käsitlemisel leiti pildimaterjali mitmetest albumitest. Olenvalt rühma võimekusest on õpilased kasutanud motosid, tsitaate teistest teostest, sissejuhatusesks lugenud mõnd luuletust või ka ise luuletanud.

Olen proovinud kirjandi kirjutamistki rühmatöona. Arvesse tuleb kodukirjand. Kõik rühmad saavad ühe teema. Nende kirjandite ettelugemine on tekitanud klassis suurt elevust. Teema peab olema üldisemat laadi, kas arutus või kirjeldus. Silma torkab nende tööde üksikasjalik töötus: sõnavalik, lauseehitus, taotletakse huvitavat ja omapärast. Hinnanud oleme ühiselt: kas meeldis, mis meeldis, millisel rühmal oli kõige parem töö. Tunnistan, et on väga küsitav, kas sellest mingit kasu on.

Kuidas rühma tööd ette kanda? Ühiselt tehtud ettekande loeb või jutustab juht või ka keegi rühmast. Teised esitavad saatematerjali, näitavad pilte. Õpilased aga tahavad, et kõik rühma liikmed esineksid. Rühm on jaotanud omavahel töö nii, et igaüks esitab oma ettevalmistatud osa. Ettekanne peaks olema nagu lavastus. Korduvalt on rühm varem kooli tulnud ja proovi teinud, kui kodus seda võimalust pole. Tähtis on, kuidas õpilased seisavad, nende paigutus, teadustamine. Rääkinud oleme ilmekusest, diktatsioonist jm.

Eriti õnnestunud tööga on rühmad käinud esinemas ka paralleelklassis.

Mõnikord olen hädas olnud sellega, et üks rühm võtab oma esinemiseks liiga palju aega. Sellest sain üle, kui määrasin igale rühmale esinemisaja pikkuse (5—6 minutit). Rühmad pidasid sellest ajast täpselt kinni.

Rühmatööd tuleb ka hinnata, mis võib-olla ongi kõige raskem. Olen hinnanud järgmiselt: iga rühm saab kaks hinnet. Üks on kogu rühma hinne (esinemine, seismine, paigutus, saatematerjal, sisukus, huvitatavus). Teine hinne on igale esinejale eraldi. Küllap seepärast tahetaksegi rühma tööd ette kanda kogu rühmaga. Hindajateks on õpetaja ja terve klass. Eraldi valib iga rühm ühe liikme hindamiskomisjoni, tavaliselt on

see rühmajuht. Vahel toome puudused ja head kohe pärast rühma ettekannet esile. Mõnikord kuulame ära kõik rühmad, siis läheb hindamiskomisjon ukse taha ja paneb igale rühmale ja igale liikmele hinde. Hindamiskomisjoni esimees kannab tulemused klassile ette. Nüüd kontrollivad kõik teised oma märkmeid ja hindeid (kõigil peavad need olema). Ka peab iga hinnet oskama põhjendada. Üldiselt on hinded objektiivsed, isegi rangevõitu (nagu keskastme õpilaste juures see sageli on). Kui aga hinne ei ole kogu klassile vastuvõetav ja hindamiskomisjon piisavalt põhjendada ei oska, leiame ühiselt, milline on õige hinne.

Rühma hinde märgib iga rühm oma päevikusse, mida mõned rühmad peavad. Olen kirjutanud rühmajuhile kiituse, mõnikord ka kõigile rühma liikmetele, kui töö maht ei võimalda igale hinnet panna või kui töö esitab rühmajuht. Kui aga rühma kõik liikmed esinevad oma osaga hästi, saavad hinded kõik. Iga üksikesineja ja rühma hinne ei pea olema ühesugused, kui esinemine polnud hästi läbi mõeldud, huvitavalt kokku seatud või vajalikult illustreeritud.

Et ülevaadet saada sellest, kuidas rühm oma tööd tegi, kuidas ülesanded jagas, mille alusel jne., ühesõnaga — kui palju rühm töö ettevalmistamisel nägi vaeva, selleks olen lasknud rühmajuhtidel esitada töö aruanded, kus on täpselt märgitud, millise plaani alusel töötati, kui palju proove tehti, kes mingit ülesannet täitis. See hoiab ära, et mõni jääb tööst kõrvale. Kui keegi rühmast jääb tööjaotusele hiljaks või üldse ilmutata, teatab rühmajuht enne esinemist sellest, ja talle pole ülesannet jäetud.

Esitatust võib jääda mulje, et see on suur mäng. Seda rühmatöö muidugi ei ole, sest olen märganud, et kui niisugust tööd ei tee liiga sageli (on ju selline töö küllalt aeganõudev) ja kui õpilastel on juba hulk kogemusi, teevad nad seda suure heameelega. Õpetajale toob rühmatöö vaheldust ka tundidesse. Rühmade õnnestunud esinemise korral märkan õpilaste edasiminekut ning arvan nägavat oma töö vilja.

KÖNE JA LUGEMISE ILMEKUS

PAUL MAANTEE

Ilmeka lugemise oskus on meie koolide programminõue, mis käib kõigi õpilaste kohta. Kui kirjandiõpetuse eesmärk on anda kõigile õpilastele oskus väljenduda kirjalikus kõnes selgesti, lihtsalt, lühidalt ja ilmekalt, siis lugemisõpetuse eesmärk on kõiki õpilasi õpetada suulises kõnes väljenduma ja lugema mitte üksnes selgelt ja arusaadavalt, vaid ka ilmekalt.

Kuidas saavutada õpilaste ilmekas kõne ja väljendusrikas lugemisoskus, sellest teemegi alljärgnevas juttu.

Igapäevases vestluses jaguneb meie kõne suhteliselt lõpetatud mõttega väljendus- teks, mis on omavahel eraldatud pausidega. Nii sisaldab järgmine katkend (A. H. Tammsaare pidamata jäänud kõnest Ed. Vilde pidustuste puhul) näiteks neli väljendust:

«Inimene, iga inimene on nõrkuste ja jõudude, kõrvalekaldumiste ja pidevuse, tagasilanguste ja edasirühkimise, pahede ja vooruste võitluse lõpptulemus. Igaüks, kes inimest teisiti näeb ja seda ilmutab sõnastatud teoses või räägitud sõnas, ei näegi inimest, vaid ainult mingisugust fantoomi, silmapetet. Nii paljud elavad maailmas ainult fantoomidega ja pakuvad ka teistele ainult fantoome. Need ei austa inimest, need ei armasta inimest.»

Väljendus ise võib jaguneda veelgi väiksemateks lõikudeks, nn. kõnetakti-

deks, mis eralduvad üksteisest lühikeste pausidega. Väljenduse jaotamine on tingitud mõttest, mille asetab rääkija väljendusse.

Kõnetaktis võib esineda mitu rõhku, mis tavaliselt ei ole aga ühetugevused. Rõhk, mis langeb mõtte poolest tähtsamale sõnale, tõuseb teiste, nõrgemate rõhkudega võrreldes rohkem esile, on ühtlasi kõnetakti piires samaaegselt taktirõhuks.

Selgitame seda äsjatoodud näitest võetud lause varal.

Igaüks / kes inimest teisiti näeb / ja seda ilmutab sõnastatud teoses / või räägitud sõnas / ei näegi inimest / vaid ainult mingisugust FANTOOMI / silmapetet//.

Selles näites on taktirõhulised sõnad sõrendatud.

Mingi väljenduse koosseisu kuuluvad kõnetaktid ei ole taktirõhkude poolest samuti ühesugused: üks taktirõhkudest on tugevam kui teised: see langeb mõttelt kõige tähtsamale kõnetaktile ja seda nimetatakse lauserõhuks. Kõnetakti ja lauserõhku koos nimetatakse sageli mõtterõhuks ehk loogiliseks rõhuks. Üllatavalt näites langeb lauserõhk sõnale «fantoomi» kuuendas kõnetaktis.

Kõnearenduse seisukohalt osutub vajalikuks tutvuda lähemalt kahte laadi ilmekusega.

1. **Loogiline (mõtteline) ilmekus**, mille elementideks on loogiline rõhk, loogiline paus ja loogiline meloodia. Loogilise rõhu abil võib sõnadele ja lausetele anda kas teise mõttevarjundi või hoopis uue mõtte (sisu). Jälgige lauseid, milles loogilise rõhu abil esiletõstetud sõnad on sõrendatud:

Väino otsustas sõita kolhoosi; Väino otsustas sõita kolhoosi; Väino otsustas sõita kolhoosi; Väino otsustas sõita kolhoosi.

Loogilise ilmekuse teiseks oluliseks elemendiks on loogiline paus. Jälgige lauseid, milles loogiline paus on märgitud kaldkriipsuga:

Tule / ära õpi! Surma / mitte armu! Kaju / mitte tööle! Tule ära / õpi! Surma mitte / armu! Kaju mitte / tööle!

On päris selge, et pausi ümberasetamine muudab teravasti lause mõtet.

Mõnikord arvatakse, et loogilise rõhutamise ainus vahend on hääle tugevuse muutmine selles kõnetaktis, millele tahetakse erilist tähelepanu pöörata. See arvamus on ekslik. Peale hääle tugevuse kasutatakse loogiliseks rõhutamiseks veel hääle kõrguse (kõnemeloodia) muutmist kõrgemaks või madalamaks ja kõnetempo muutmist kiiremaks või aeglasemaks.

Sageli annab alles kõigi mainitud rõhutamisvahendite kooskasutamine kõnele küllaldase loogilise selguse.

2. Elamuslik ilmekus. Kui loogilise ilmekuse vahenditega saab anda sõnadele ja lausetele mõttelise selguse ja ilmekuse, siis elamuslik ilmekus kasvab välja rääkija emotsionaalsest suhtumisest asjadesse, elunähtustesse, inimestesse jne. J. Smuuli näidendis «Atlandi ookean» mängis kapteni kolmandat abi R. Nuude. Ta ilmub ühes etteastes lavale, vaatab binokliga ookeani ja lausub vaid ühe sõna: «Vaalad!» Sellesse sõnasse on kätketud väga palju, täpsemalt, kõik, mis vaja. Nimelt: heeringasaagi lootused on läbi. Mis see tähendab kapteni abile, mis see tähendab laeva meeskonnale ja lõpuks ka rahvale, keda on ju varustama sõidetud — see kõik on korrapealt selge.

Üpris oluline elamusliku ilmekuse väljendusvahend on psühholoogiline paus. Viimane ei asenda ega nõrgenda loogiliste pauside tähtsust, vaid, vastupidi, tugevdab neid, täites samal ajal oma erilisi ülesandeid. Näiteks lause: «Ei, nad ei lasknud teda maha, nad matsid ta elusalt».

On ilmne, et psühholoogiline paus enne sõnu «matsid ta elusalt» paneb jutukaaslaste erakordse selgusega tunnetama neis sõnades sisalduvat psühholoogilist mõtet.

Õige loogilise ilmekuse saavutamise eelduseks on loogilise rõhutamise põhireeglite tundmine. Üks tähtsamaid loogilise kõne reegleid on *vastandamine*. Näiteks muutub asesõnaline alus vastandamisel rõhuliseks.

Mina jutustasin talle kõigest (s.t. mitte keegi teine).

Noh, seda mõistab lapski (mitte ainult täiskasvanu).

Vastandamine tõstab esile kõnes esi-neva teise, kontrastse mõiste.

Tahtsin saada kirja, sain aga telegrammi. Siin rõhutatakse mõlemaid vastandatavaid sõnu.

Teine oluline põhitoode on see, et rõhutamisele kuuluvad uued mõisted, s.o. need, millest varem pole räägitud.

Juba jälle sa vigurdad (jälle see, millest varem oli juttu. «Jälle» on uus mõiste).

Need kaks reeglit, vastandlike mõistete ja uute mõistete rõhutamine, on kõige tähtsamad. Teised on vähemolulised.

Märksa keerukam on aga elamusliku ilmekuse saavutamine. Ent ilma selleta jätab kõne kuulajad ükskõikseks, muutub külm-kaineiks, nn. tsiteerivaks lugemiseks, umbes selliseks nagu diktori päevaprogrammi lugemine raadios.

Millest tuleb alustada elamusliku ilmekuse õppimist? Kas sellest, et õppida tekst korraga pähe ning kanda see siis endale valjusti ette, otsides igale lausele nii või teistsugust elamuslikku, ilmekust? Või jällegi mõelda, kas öelda seda või teist sõna kurvalt, rõõmsalt, vaimustatult või pahaselt, ja kui see küsimus on lahendatud, siis õppida vastav hääletoon pähe? Nii tavaliselt talitataksegi, ning tagajärg on see, et kõne kõlab võõralt ja võltsilt.

Milline on kõne elamusliku ilmekuse tekkimise loomulik käik?

Psühholoogid vastavad nii: «Kõnelemine on tegevus, mis on motiveeritud rääkija, s.o. kõne tegevuse sooritaja soovide või eesmärkidega. Kui väike laps karjub «emme! emme!», siis olenevalt olukorrast ja intonatsioonist võib see tähendada kutset, nõuet, palvet jne. Kaheaastase lapse kõnetegevus on juba teadlikult suunatud olukorra lahendamisele». (N. Žinkin, Elava sõna kaitseks, Moskva, 1966.)

Niisiis ei too inimene kõneldes lihtsalt sõnu kuuldavale, vaid ta tegutseb ja seejuures tegutseb kindla eesmärgiga.

Avaldades oma mõtteid, tahab inimene jutukaaslasti nii või teisiti mõjutada,

neid milleski veenda, rõõmustada, sundida seda või teist otsust vastu võtma jne. Ja kui soovitud eesmärki ausalt ja otsekoheselt taotletakse, siis ei olegi tarvis selleks midagi välja mõelda — elamuslik ilmekus tekib kõneldes iseenesest ja tahtmatult.

Lähtugem sellest, et kõnelemine või lugemine on terviklik ja alati suunatud tegevus, täpsemalt sõnaline tegevus.

Üks halvemaid ja levinumaid puudusi meie õpilaskonnas on just sõna tegevuslikkuse vaesus ja vähesus. Kõne informatiivne ja suhtlemisfunktsioon avaldub nõrgalt. Annab tunda õpilaste kõne ja psüühika automatism ja standardiseerumine. Seesama puudus on ka lugemisel.

Et jõuda õige ja veenva sõnalise tegevuseni, osutub vajalikuks jõuda selgusele tegevusajendeis ja määrata kindlaks tegevus. On see veenmine, käskimine, keelamine, kutsumine, hoiatamine, ahvatlemine või mõni muu tegevus. Näiteks seisneb õpilaste sõnaline tegevus klassis vastamisel ühtaegu õpetaja ja klassikaaslaste veenmises, et eelmise tunni materjal on hästi omandatud. Esmane järjepidev taotlus olgu, et õpilane vastaks kogu klassile ja oleks sellega kontaktis.

Kui õpetaja suudab õpilastele õigel viisil selgeks teha, et nende kõne muutub loomulikuks ja ilmekaks alles sõnalise tegevuse kaudu, on kerge saavutada ilmekus lugemiselgi.

Toome näiteks Olivia Saare luuletuse «Päikesepõllul» tegevuse analüüsi. (Vt. «Päike jookseb kaasa», Tln., «Eesti Raamat, 1971, lk. 8.)

Selgub, et luuletajat on kütkestanud päevalilide põld, mille ta nimetab päikesepõlluks, kus päikeselapsed sirguvad mustas mullas. See haarav pilt on autorile sõnalise tegevuse ajendiks. Ta kutsub jutukaaslastki päikesepõllule elamusrõõmust osa saama. Luuletuse jätkudes kasvab kutsumine lausa ahvatlemiseks. See äsjamääratud sõnaline tegevus tuleb lugejal loomulikult realiseerida, rakendada. Tänapäeva psühholoogid kinnitavad, et rakendamine (mitte korda-

mine!) on tarkuse ema. Kui õpilase ahvatlemistegevus jääb loiuks ja aktiivsusetuks, tuleb talle klassikaaslaste hulgast leida partner, keda ta ahvatleb. Õpetaja võib muidugi lugejat oma nõuandega virgutada: ahvatlege rohkem, ahvatlege aktiivsemalt!

Kõnelemis- ja mõtlemisprotsesside füsioloogiliseks aluseks on teatavasti tingitud ja tingimatute reflekside süsteem, mis kindlustab meile võime kõnelda ja reageerida kõnele kui tingitud ärritajale, millel on kindel tähendus. See on teine e. sõnaline signaalsüsteem. Kuid kõne, nagu iga psüühiline protsess, pole võimalik ilma esimese signaalsüsteemi aktiivse osavõtuta. Teine signaalsüsteem nagu mõtlemisegi puhul juhtiv ja määrav, töötab tihedas kontaktis esimesega. Selle kontakti katkemisel tekib mõtlemise ja kõne laos (kõne muutub sisutuks sõnademuljaks). Vahendiks mõlema signaalsüsteemi kontakti saavutamisel ja säilitamisel on just kõne muutumine sõnaliseks tegevuseks. Seda tuleb pedagoogidel õppetöös eriti hoolikalt silmas pidada.

Arvestades kõike öeldut, tuleks meie koolides nõuda ilmeka kõne oskust.

KIRJAVAHEMÄRGID JA KÕNE ILMEKUS

Et mõttekalt ja veenvalt suulises kõnes mingit teksti edasi anda, ei saa piirduda ainult lause kõnetaktidesse jagamisega (pauside õige asetamisega), mõtterõhuliste ning vähem või hoopiski mitte rõhutatud sõnade kindlakstegemisega. Et ilmekalt lugeda, tuleb analüüsida kirjavahemärkidegi tähendust, alles see võimaldab õige arusaamise tekstist ja selle mõistetava edasiandmise.

Kirjavahemärkide formaalsed, grammatilised ülesanded ei kattu alati nende loogiliste ülesannetega antud konkreetsetes tekstis.

Kirjavahemärkide arvestamata jätmise tekitab niisuguseid vigu nagu «vuristamine» lugemise asemel, sõnade puudulik kõlavus enne punkti (lause jääb nagu lõpetamata), lause killustamine mõtetuiks osadeks komapausi muutmise

punktipausiks. Viimasele pahele juhitage erilisel tähelepanu, sest see on meie õpilaskonnas laialt levinud. Komapaus on vaevumärgatav peatus, kusjuures hääli ei lange nagu lause lõpus (mõtte lõppemisel). Koma on seega mõtte jätkumise, mitte mõtte lõppemise märk.

Muide, legaatalisus, voolavus on meie emakeele üks iseloomulikuid jooni. Seda tuleb harjutustes silmas pidada.

Kirjavahemärkide analüüsimisel tuleb paratamatult lähtuda tekstist kui tervikust. Kirjavahemärke on aga väga piiratud hulgal, nende häälelisi väljendusvõimalusi palju enam.

Analüüsimise hüüumärgi ülesannet ja varjundeid järgmises katkendis.

«Oh jäta nüüd ometi, tule koju!»

Naine haaras kinni kaartidest, mis olid niivõrd mustad, et neid vaevalt võis tunda!

«Noh — ära kisu lõhki! Need on alles minu omad,» hüüdis tallmeister.

«Ära, kurat, jända!» kisendas Villem ja püüdis kaardid naise käest ära kiskuda.

«Ma ei lase lahti — tule koju — laps sureb!»

«Kui ta sureb, ega sinul oleks aega olnud siis siia joosta,» tähendas üks lauasistujaist.

«Saa aru! Lase lahti! Minul ei ole aega tulla!»

«Sa pead tulema. Tule ruttu!»

«Lase lahti!»

(J. Mändmets. «Ei ole aega».)

Pole raske märgata, et dialoogi esimeses lauses, mille lõpul on hüüumärk, tuleb komagi lugeda hüüumärgina: «Oh jäta nüüd ometi, (!) tule koju!»

Autoriremargi lõpus («...vaevalt võis tunda!») asuva hüüumärgi kvaliteet on hoopis midagi muud kui otse kõne lõpul olevail hüüumärkidel; täiesti selge, et nende hääleline väljendus peab tunduvalt erinevama.

Katkendi eelviimase lõigu keskel on punkt, ometi vastab see sisuliselt hüüumärgile. Selge, et komad, nagu «...Need on alles minu omad,» hüüdis tallmeister» on grammatilised tingmärgid, mille loogiline kvaliteet vastab hüüumärgile.

Eespoolse näite analüüs on õpetlik sellegi poolest, et näitab kirjavahemärkide suhteist väärtust ja kontekstist sõltuvat iseloomu: üksiklausete kaupa lugedes ei saaks paljusidki kirjavahemärke kuidagi viisi häälega õigesti väljendada.

Analüüsigem teist katkendit:

«Sa oled õpetajale rääkinud, et oled Vanapagan. Mängid sa lollid või usud seda tõesti?»

«Mis seal uskuda,» vastas Jürka.

«Ja sinu eit oli põrguvanamoor?»

«Aga kes ta siis oli?»

«Tead, Jürka, annan sulle nõu — jäta need lollused ja üttele, kes sa oled ja kust sa said oma isikutunnistuse, kes võltsis ta sul?»

«Ma ju õpetajale ütlesin.»

«Tähendab Peetrus või ingel?»

«Aga kes siis?»

«Ja sina usud seda?»

«Küllap vist.»

(A. H. Tammsaare.)

«Põrgupõhja uus Vanapagan.»)

Kui lähtuda kirjavahemärkide grammatilisest tähendusest ja eeldusest, et küsi- ning hüüumärgid väljendavad kõne selle osa mõttelist varjundit, mille järel nad seisavad, on vaevalt võimalik mõista, miks Jürka lause järel «Mis seal uskuda,» on lihtsalt koma, «Aga kes siis?» järel küsimärk ning «Küllap vist.» järel punkt. Formaalne grammatiline lähenemine ei anna mingeid juhiseid nende kirjavahemärkide häälelise väljenduse kohta. Kogu teksti kui terviku idee seisukohalt ei valmista aga sugugi raskusi ükskõik millist esinevaist kirjavahemärkidest häälega õigesti edasi anda.

Laitmatu kõne peab olema väljendusriikas. Väljendusrikkuse üks saladusi seisabki kirjavahemärkide õiges tõlgenduses, kusjuures igale märgile omast grammatilist funktsiooni tuleb arvestada ainult üldjuhiseana, orienteeriva teadmisenähtena, mitte tähenärijaliku rangusega.

K. Stanislavski õpetas koma ees oleva viimase sõna viimasel silbil häält üles «painutama», sest niisugune võte «pane kannatlikult ootama lõpetamata lause jätkamist». Arusaadavalt kehtib selline reegel tõesti neil juhtumel, kui koma märgib pausi lõpetamata lauses.

Mitme koma puhul toodud näidetes oleks säherdune talitusviis lausa väär. Näiteks komast, mis tõepoolest eraldab peamist mõtet kõrvalmõtetest ja koondlause korduvaid liikmeid üksteisest ning mille õigeks tõlgendamiseks sobib Stanislavski juhised, olgu järgmine lause:

«Emale meeldis väga, kui Paul ta voodiservale istus, ta kätt patsutas ja talle ette fantaseeris, kuidas kõikide elu varsti põhjalikult muutub, nii et enam kellelgi ei tarvitse homse päeva pärast mures olla, ja kuidas emal tervis tagasi tuleb, nii et ta saab varsti voodist üles tõusta.»

(J. Semper. «Punased nelgid».)

Sageli ei tähenda koma tekstis mingit häälepeatust, vaid märgib lihtsalt lauseosade grammatilist suhet. Trükitud või kirjutatud koma on tihti määratud ainult silmale, mitte kõrvale:

«Selg ees, astus ta pimedasse ja kitsasse kotta.»

(A. H. Tammsaare. «Tõde ja õigus» II.)

«Oh, sa heldene aeg...»

(O. Luts. «Kevade» I.)

Pausid komade kohal teeksid siin laused hoopis ebaloomulikuks.

Nõnda tuleb teatud ettevaatusega suhtuda liiga täpselt antud kirjavahemärkide hääldamisjuhistesse ja igal juhtumil konkreetse analüüsiga määrata ise tekstis punktide, komade, hüüumärkide jne. suhteline hääldusväärtus. Vähem tarvitavad kirjavahemärgid, nagu semikoolon, koolon, mõttekriips jne., annavad eri kvaliteete ning teksti esitamisel tuleb neid teistsiti pauseerida ja tõlgendada.

Semikoolon on punktist nõrgema ja lühema, aga komast pikema pausi märk. Enamasti eraldab see pika lause üksikuid, iseseisvaid osi ja tuleb lugemisel selgesti märkida, nii et ei tekiks ainult punkti eraldavat muljet, vaid lisanduks ka koma siduv mulje. Hääletooni langus on semikooloni puhul küll märgatav, kuid siiski mitte täielik.

Koolon seisab tekstis loetelu või lähema seletuse ees: seetõttu tuleb kooloni paus anda ootuspausina, peaaegu punktipikkusena, kuid hääletooni langetamata.

Tuleb ka silmas pidada, et mõttepunktid ei ole lihtsalt mitu punkti, vaid eriline kirjamärk, mis lugemisel kõlab pea-

miselt kaht viisi: 1) mõtte (lause) katkemise või katkendlikkuse märgina, 2) vihjena erilisele sügavamõttelisusele, teisele tähendusele, signaalina allteksti eriliselt jälgida. Vastavalt viimasele funktsioonile hääldub kolme punkti eelne sõna (või isegi terve lause) erilise hääletooniga.

Paljudel autoritel asendab mõttepunktide mõttekriips, mis järelikult märgib samuti kas mõtte katkemist, katkendlikkust või juhib tähelepanu sellele, et järgnev sõna tuleb üllatav, ootamatu; kumbki juhtum nõuab eri häälelist tõlgendust.

Kui koma on sageli mingi grammatilise vahekorra mehhaaniline märk, nii võivad mõttekriipsud täita sulgude ülesandeid ega oma sel puhul kõlaväärtusi.

Üldiselt on punkti ja koma mõtteline tähendus erinev ja nõuab eri tonaalset väljendustki, ehkki nii üks kui ka teine tähistab peatust kõnes. Punkt lõpetab mõtte, koma aga mitte. Seetõttu on punktile vastav peatus pikem ja hääletooni langus täielik. Koma puhul on peatus tunduvalt lühem ja hääletoon ei lange.

«Kui palju kevadeid olen juba näinud. Ja see oleks ikka nagu kordumatult esimene. Tahaksin ise sellesse sulada ja võtta selle oma viimaseks mälestuseks. Ning jätta sellisena ka oma mälestus maailmale.»

(F. Tuglas. «Mõttepäevikust».)

Punkt eraldab siin ühe lause teisest. Et lausel on harilikult terviklik mõte, siis seetõttu satubki punkti kohale sageli paus. Kuid alati pole asi nõnda. Sageli jätkub mõte punktist hoolimata teises lauses nii seotuna eelmisega (eelmises näiteski), et esituse loomulikkus kannataks, kui punkti siin tavalise üldreegli alusel tõlgendada.

Punktide toneerimine võib olla erinev. Kehtib gradatsiooniseadus, mille kohaselt punkti toneerimine oleneb lause asukohast esitatavas katkendis, seejuures on hääletoon teksti lõpulauses teistsugune kui eespool, kus jätkub sündmuste ja mõtete arenemine.

Kõne ilmekus on lahutamatu seotud ka kõneinstrumendi «kehakultuuriga», välise **kõnetehnika** nõuetega. Ent see on eraldi teema.

NÜÜDISAEGNE KOOLIMATEMAATIKA REFORM*

OLAF PRINITS

3. UUTEST TEEMADEST KOOLIMATEMAATIKAS

Koolimatematika reformi elluviimist soodustab ja mõjustab matemaatikateaduses endas toimunud integreerumise protsess. Kui 100 aastat tagasi saksa matemaatik **G. Cantor** võttis kasutusele hulga mõiste, sattus ta õige pea vastuolule tolleaegsete matemaatikutega. Seda põhjustasid tema poolt tõstatatud probleemid: kas ratsionaalarve on rohkem kui naturaalarve, kas reaalarve on rohkem kui ratsionaalarve; kas lühemal lõigul on vähem punkte kui pikemal; kas ringi sisepiirkonnas on punkte vähem kui välispiirkonnas. Vastused, mis **G. Cantor** neile küsimustele sai, olid liialt rabavad: naturaalarvude hulk ja ratsionaalarvude hulk on ekvivalentset, erineva pikkusega lõikude kui punkti-hulkade võimsused on võrdsed, ringi sisepiirkonnas ja välispiirkonnas on ühepalju punkte(!).

*Algsis «Nõukogude Koolis» 1975., nr. 7.

Hulgateooria arengut ja levikut takistasid aga peatselt avastatud paradoksid. Juba möödunud sajandi lõpul selgus, et mõistet *hulk* on käsitletud liiga vabalt, ja et leiduvad niisugused objektide kogud, mis ei moodusta hulka. Tutvume siinkohal nn. *Russelli paradoksiga*. Klassifitseerime hulgad mitteheadeks ja headeks, vastavalt sellele, kas hulk ise on iseenda elemendiks või mitte. Moodustame kõigi heade hulkade hulga H ja küsime, kas see hulk on hea või mittehea. Oletades, et hulk H on hea, peab ta kuuluma iseendasse, kuid see on vastuolus hea hulga mõistega. Oletades, et hulk H on mittehea, ei kuulu ta elemendina hulka H , kuid vastavalt hea hulga mõistele peab ta siis olema hea hulk.

Paradokside tekkimise peamiseks põhjuseks oli asjaolu, et **G. Cantor** ei suutnud veel hulgateooria meetodeid ja põhimõisteid formaliseerida ja aksiomatiseerida. Tänapäeval on see puudujääk kõrvaldatud. Hulgateooria konstrueeritakse niisuguse aksiomaatika alusel, mille kohaselt elementide kogud moodustavad hulki, aga hulkade kogud ei ole hulgad, vaid teist liiki objektid, nn. klassid. Klasside kogud pole jälle enam klassid jne.

Teatud mõttes paradoksaalsetele järeldustele võime jõuda ka, kui vaatleme hulga mõiste rakendamist mõnedes meil kasutusel olnud kooliõpikuis. Lubades näiteks kasutada võrdsete elementidega hulki nagu $\{2; 2; 3\}$, satume raskustesse hulga elementide arvu määramisel. Samale vasturääkivusele jõuame, kõneldes arvupaarist $(a; a)$ kui järjestatud hulgast. Nendest kasvuraskustest oleme aga üle saamas.

Hulga käsitlemisel koolis peame vaatlema teda ka algmõistena. Seega ei defineeri me hulga mõistet, peame aga kinni pidama **G. Cantori** antud kirjeldusest, mille kohaselt **hulk on meie kujutluses või mõtlemises olevate kindlat piiritletud ja erinevate objektide, niinimetatud hulga elementide kokkuvõte üheks tervikuks.**

Hulgast saab kõnelda ainult siis, kui on selgelt piiritletud, missugused ele-

mendid sinna kuuluvad. Nii näiteks ei saa kõnelda hulgast, millesse kuuluvad elemendid on määratud teatud inimliku omadusega, mis erinevate inimeste puhul on erinev. Seega ei saa kõnelda silmaga nähtavate tähtede hulgast või kõrvaga kuuldavate erineva kõrgusega helide hulgast. Samuti peab olema hulgast kõneldes selge, missugune element kuulub hulka ja missugune mitte.

Kuigi hulgateooriat tunnustati juba I rahvusvahelisel matemaatikute kongressil 1897. a. Zürichis ja kuulus saksa matemaatik **D. Hilbert** avaldas vaimustust sõnadega: «Keegi ei suuda meid ajada välja paradiisist, mille on loonud meie Cantor», saavutas hulga mõiste oma tänapäevase tunnustuse ja tähtsuse tänu eelkõige meie aja kuulsaimale matemaatikule **Nicolas Bourbakile**. Selle nime all töötav matemaatikute rühmitus on juba ca 30 aasta vältel välja andnud töid, kusjuures eesmärgiks on seatud kogu matemaatika üles ehitada hulgateooria baasil. N. Bourbaki töödel baseerubki tänapäeva matemaatika integreerumise protsess ja peamiselt nende tööde mõjul toimub analoogiline protsess ka koolimatemaatikas.

Inglise matemaatik **G. Boole** pani aluse matemaatilisele loogikale raamatuga «Investigation on the Laws of Thought», mis ilmus 1854. aastal. Esialgu oli sellel distsipliinil ainult puhtformaalne väärtus. Mõned aastakümned tagasi selgus aga, et kõrvuti oma teoreetilisusega on ta ka ekstremaalselt praktiline. Põhiteadmised matemaatilisest loogikast on hädavajalikud, et aru saada elektronarvutite struktuurist ja osata neid kasutada. Matemaatilisele loogikale vaadatakse tänapäeval kui koolimatemaatikasse sobivale ja vajalikule distsipliinile, mis tõstab nii tema teoreetilist kui ka rakenduslikku väärtust.

Nagu teame, ei ole meie koolide matemaatikaprogrammides matemaatilisse loogikasse kuuluvat temaatikat. Väärrib aga märkimist, et 1966. a. avaldatud esimeses üleliidulises matemaatikaprogrammi projektis soovitati kasutada sümboolikat, nagu

$$(A \rightarrow B) \Leftrightarrow (\overline{B} \rightarrow \overline{A}),$$

$$\forall x (x^2 x^3 = x^6); (\forall x \neq 0) \left(\frac{x^2}{x} = x \right),$$

$$(x^2 - y^2 = 0) \Leftrightarrow (x + y = 0) \vee$$

$$\vee (x - y = 0).$$

Majandusmatemaatika osatähtsuse kasv tänapäeval on üldtuntud. 9. klassis käsitletakse selle üht elementaarsemat osa — lineaarset planeerimist. Lineaarplaneerimisel püütakse maksimiseerida või minimeerida kahe või enama tundmatuga funktsiooni etteantud kumeras hulknurgas. Selle kõrval on huvitav märkida, et oma olemuselt on sellele probleemile lähedane **mänguteooria**.

Siin vaadeldakse situatsiooni, milles osalevad 2 (mõnikord ka rohkem) isikut, kusjuures nende käitumine mõjustab teatud, mitte täielikult määratud sündmuse tulemust. Mängust osavõtjad peavad tavaliselt silmas eri eesmärgi. Mänguteooria võimaldab leida lahenduse niisugustele mängudele, mis tuginevad printsibile, et kumbki mängija püüab tegutseda eesmärgiga kindlustada endale teatud tulemus sõltumatult vastase tegevusest.

Enamik populaarseid mängu, nagu trips-traps-trull, kabe, male, bridž, kuulub strateegiliste mängude hulka. Siia ei kuulu hasartmängud, milles tulemus sõltub ainult juhusest.

Vaatleme üht lihtsat strateegilise mängu näidet.

Mängijatel A ja B on kummalgi 2 kaarti. Esimesel neist on kaardid punane 5 ja must 5 ning teisel punane 3 ja must 5. Antud signaali järgi paneb kumbki ühe kaardi lauale. Kui kaardid on ühesuguse värvusega, saab mängija A niipalju punkte, kui on kaartidel olevate silmade vahe. Kui kaardid on eri värvusega, saab sama silmade arvu mängija B.

See mäng on kujutatav tabelina (maatriksina)

		B	
		p. 5	p. 3
A	m. 5	0	-2
	p. 5	0	2

Kuidas tuleb mängijail valida kaart?

Mängija B on huvitatud tulemusest -2 , selleks peab ta valima teise veeru. Sel juhul mängija A võib aga valida teise rea ja võitjaks on tema. Kui mängija B valib esimese veeru, on talle kindlustatud tulemus 0 , sõltumata A tehtud valikust. On ilmne, et A valib teise rea. Seda teades valib B esimese veeru. Tulemuseks on kahjudeta mäng, ja öeldakse, et mängijad valisid optimaalse strateegia — mängu hinnaks on 0 .

Anname siinkohal ka definitsiooni.

Mängu (2×2) maatriksiga nimetatakse rangelt determineerituks siis, kui see maatriks sisaldab elemendi, näit. v , mis on samaaegselt minimaalseks arvuks reas ja maksimaalseks arvuks veerus. Optimaalseks strateegiaks on sel juhul

mängijale A: «Vali rida, kus on v »,
mängijale B: «Vali veerg, kus on v ».

Selle mängu hinnaks on v . Kui $v=0$, siis nimetatakse mängu kahjudeta mänguks.

Näiteks maatriksite

0	1
-5	10

ja

5	2
-7	-4

korral on esimesel juhul $v=0$ ja teisel juhul $v=2$.

9. LÕPETUSEKS

Varemlevinud arvamus abstraktse mõtlemise võime tekkimise kohta puberteedieas on pedagoogiliste ja psühholoogiliste katsete varal ümber lükatud. On esitatud loosung: «Abstraktse mõtlemise võime tekkimise äraootamise asemel selle võime arendamine!» Seda tõsiasja arvestades ongi hulga mõiste ja lausearvutuse elemendid jõudnud algklasside matemaatika programmi.

Matemaatika õppimise on teinud lastele alati ebameeldivaks tuim drill, mis seisneb ikka ja jälle ühesuguste ülesannete lahendamises või siis ühtede ja samade sõnastuste ülesütlemises. Drilli asendamine aktiivsete meetoditega, mis juhivad uutele mõistetele, teadmistele

ja oskustele, on nüüdisaegse õpetamisprotsessi iseloomulikuks jooneks.

Lõpuks olgu veel märgitud, et reformijad paljudes maades peavad õigeks matemaatika õpetamist spiraalse programmi järgi. Seevastu meil Nõukogude Liidus leiab enam pooldamist programmi lineaarne ülesehitus. Ülemaailmselt on jõutud arusaamisele, et programmeeritud õpetamine naiivsel tasemel oli ajutine nähtus ja see õpetamisviis muutub autoriteetseks alles raalide kaasabil. Selle kõrval rõhutatakse aga õpetaja autoriteedi tõstmise vajadust nii administratiivsete kui ka finantsiliste vahenditega, ning märgitakse, et matemaatika õpetamise metoodika kui teaduse autoriteet leiab reformi käigus üha enam tunnustamist.

Kirjandus

1. Дж. Кемени, Дж. Снелл, Дж. Томсон. Введение в конечную математику. Москва, 1963.
2. П. С. Моденов, А. И. Штерн, Ю. Ч. Черемных, М. В. Ломковская. О приемных экзаменах по математике в 1969 г. «Математика в школе», 1970, 1.
3. Программы средней школы. Математика. Москва, 1966.
4. R. G. Kallas, Mõistlik rehkendaja. Tartu, 1874.
5. A. Ljapunov, Matemaatilisest lähenemisviisist. «Noorte Hääle», 4. XII 1969, nr. 283.
6. Meie sõbrad, meie tuttavad. «Noorte Hääle» lugejate küsimustele vastab akadeemik Gustav Naan. «Noorte Hääle», 4. XII 1969, nr. 283.
7. Keskkooli matemaatika õppekava projekt. Eesti Matemaatika Õpetamise Komisjoni Toimetused 3. Tartu, 1926.
8. Kaheksaklassilise kooli, keskkooli ja õhtukeskkooli programmid 1973/74. õppeaastaks. Matemaatika. Tallinn, 1973.
9. W. Servais, T. Varga, Teaching School Mathematics. UNESCO, 1971.
10. J. Gabovits, Arvudeta matemaatika. Tallinn, 1968.

LOODUSÕPETUSEST MEIL JA VENNASVABARIIKIDES

HELI TIITS

Mitu aastat tagasi, kui tõusetusid küsimused kõikide õppeainete õpetamise sisu ja mahu kohta, kerkisid päevakorradele ka loodusõpetuse probleemid. Selles ei olnud midagi üllatuslikku, sest õige pikka aega ei andnud algõpetus loodusteaduslikule haridusele peaaegu mitte midagi. Loodusõpetusega tuli n.-õ. otsast alustada, sest vahemik tänapäeva (õigemini nüüd juba eilse) ja möödunu, mil sel ainel oli täisõiguslik positsioon, oli liiga pikk, et jätkata otse sealt, kus loodusõpetuse õpetamine katkes.

Meenutagem, et loodusõpetuse programmiprojektid sündisid 60-ndate aastate keskpaiku, seega ligemale 10 aastat tagasi. Nende ilmumisele järgnes sõnastõda. See kajastub peaaesjalikult rohkearvuliste koosolekute ja nõupidamiste nüüd juba kolletama kippuvates protokollides, aga ka pedagoogiliste ajakirjade-ajalehtede veergudel ilmunud kirjutistes. Oma sõna ütlesid sekka õpetajad, meetoodikud, teadlased. Mõningaid seisukohavõtte iseloomustas optimistlik hoiak uute lahenduste suhtes, mõningaid aga eitav suhtumine. Avaldati kahtlust õppematerjali jõukohasuse suhtes või püüti näidata, et kavandatud viisil ei saa loodusõpetus oma funktsioone piisaval määral täita õpilaste ettevalmistamisel loodusteaduslike süstemaatiliste ainete õppimiseks. Kokku võttes võib täheldada programmiprojektide arutlustes valitsevat arvamuste heterogeensust. Nende seas ei puudunud vastukäivadki mõtted, mille argumentatsioon oli nii mõnigi

kord väikese veenmisjõuga või seda polnudki.

Et loodusteadusliku alghariduse probleem on ülimalt aktuaalne, näitavad paljude asjaomaste isikute püüdlused mitte üksnes diskuteerida, vaid omalt poolt pakkuda uusi lahendusviise. Näiteks Leningradi pedagoogilise instituudi õppejõudude kollektiiv eesotsas prof. N. Rõkoviga koostas 4. klassi loodusõpetuse nn. moderniseeritud programmi «Eluta loodus» projekti, L. Narotšnaja esitas algklasside (1.—3. klass) loodusõpetuse programmi projekti, mitmesuguseid ettepanekuid loodusõpetuse sisu täiustamiseks füüsika valdkonda kuuluva õppematerjaliga on teinud S. Ivanov, O. Akviljeva, A. Ussova ja mitmed teised autorid, inimese organismi ehitust ja tervishoidu käsitleva osa kohta E. Orlovskaja.

Loodusõpetusega seostuvate põhiprobleemide lahendamine on osutunud esialgsete kavatsustega võrreldes tunduvalt aeganõudvamaks. Sellest kõnelevad tõsi-asjad, et mitmes liiduvabariigis alustati loodusõpetuse õpetamist uue programmi järgi alles paar aastat tagasi, et paljudes meie maa piirkondades töötatakse tänapäevalgi katseprogrammide ja -õpikute järgi, kusjuures viimaseid igale koolile ei jätkugi. Selle peamine põhjus ei kätkke saamatus asjaajamises, vaid loodusõpetusele lähenemise suundades. On tõsi, et loodusõpetuse põhifunktsiooni tõlgendatakse üheselt: kõik asjaosalised kinnitavad üksmeelselt, et see peab 1.—4. klassis õpilasi ette valmistama süstemaatiliste loodusteaduslike ainete õppimiseks kooli kesk- ja vanemas astmes. Üksikasjalikumal olukorraga tutvumisel aga selgub, et haruharva vaadeldakse loodusõpetust kui terviklikku õppeainet, kui ainet, mille vahendusel saab õpilane loodusteadusliku alghariduse. Nii loodusõpetuse probleemide praktilisel lahendamisel kui ka seda valdkonda harravates uurimustes valitseb seniajani suund vaadelda kas iga klassi loodusõpetuse kursust sama aine teistest klassikursustest eraldi või koondada tähelepanu vaid 1.—3. klassi kursustele üheskoos. Paljudel juhtudel kandub tähele-

panu üksnes 4. klassi kursusele (eriti uurimistes, milles käsitletakse loodusõpetuse seoseid kooli keskastmes õpetatavate loodusteaduslike ainetega). See tõttu ei lange vaatlusvälja loodusõpetus ühtse aina, tema eri kursuste seosed jäävad sellest kõrvale või neid vaadeldakse riivamisi. Ka loodusõpetuse ja loodusteaduslike süstemaatiliste ainete seoste käsitlustes keskendub tähelepanu eraldi loodusõpetuse seostele kas füüsika, bioloogia, geograafia või keemiaga. Võib arvata, et seni, kuni suunavalikus ei teki nihkeid, jääb loodusõpetus veel tükiks ajaks mõningaseks valulapseks. Küllap alles siis, kui võime nentida, et loodusõpetuse eri kursuste ja loodusõpetuse ning süstemaatiliste loodusteaduslike ainete vahel valitseb sisuline järjepidevus, tekivad eeldused kõnelemaks tõelisest loodusteaduslikust algharidusest.

Nagu teada, leiti esialgne lahendusviis meie vabariigis küllaltki kiiresti ja üsna ammu. See on üks võimalikest, mis ei pretendeeri täiuslikkusele ega lõplikkusele. Meiega ühel ajal püüdesid loodusõpetuse probleemide lahendamise poole kõik vennasvabariigid. Kuigi iga liiduvabariik asub mõneti erisugustes tingimustes, mida loodusõpetuse sisu kindlaksmääramisel tuleb arvesse võtta, on aine funktsioon üks ja sama. Nii Eestis kui Armeenias, nii Usbekistanis kui Leedu loob loodusõpetus eeltingimused süstemaatiliste loodusteaduslike ainete õppimiseks. Nimetatud aineid aga õpetatakse kõikides liiduvabariikides ühtsete programmide alusel, kus aine struktuur, sisu ja maht varieeruvad minimaalselt. Tutvumine vennasvabariikide kogemustega võimaldab vältida kitsarinnaliste arvamuste rägastikku sattumist ning teha kasulikke järeldusi antud aine edasiseks täiustamiseks. Järgnevas leiab lugeja ülevaate loodusõpetuse mahust ja sisu iseärasustest teistes liiduvabariikides.

Kõikide liiduvabariikide üldhariduskoolide õppeplaanide üks ühisjooni on loodusõpetuse figureerimine eri õppeainena alates 2. klassist. On ette nähtud algteadmiste andmine ka 1. klassis, kuid seda niisamuti nagu meie koolides, s. o.

emakeeleõpetuse kaudu. Erinevalt toimitakse Gruusia, Usbeki ja Kirgiisi NSV-s, kus 1. klassi hõlmav sissejuhatav etapp puudub.

Kui loodusõpetuse koht õppeplaanis on kõikides liiduvabariikides ühesugune, siis selle aine maht nädalate arvude arvu põhjal pakub võrdlemisi kirjut pilti. Loodusõpetusele on eraldatud igas klassis ainult 1 tund nädalas Valgevene, Armeenia, Aserbaidžani ja Kirgiisi NSV-s. Vene NFSV-s, Ukraina, Moldaavia, Gruusia ja Turkmeeni NSV-s näeb õppeplaan ette 2. klassis ühe, 3. klassis siiski 2 tundi nädalas. Leedu NSV-s on olukord vastupidine, s. t. 2. klassis 2 tundi, 3. klassis 1 tund nädalas. Läti NSV-s on küll nii 2. kui ka 3. klassis 2 tundi nädalas, see-eest 4. klassis vaid 1 tund. Usbeki NSV-s õpetatakse 2. ja 3. klassis loodusõpetust I poolaastal ühe, II poolaastal 1,5 tunni ulatuses nädalas. Eesti NSV eripära seisneb selles, et 2.—4. klassini on loodusõpetust igas klassis 2 tundi nädalas. On ilmne, et selle aine tähtsust hinnatakse meie vabariigis kõrgelt. See rõhutab aineõpetajate, metoodikute jt. spetsialistide töö suurt vastutusrikkust.

Paljudes liiduvabariikides on nii nagu Eesti NSV-ski välja antud loodusõpetuse originaalõpikud. Õpikute koostamise raskusi on viimastel aastatel kandnud kõikides liiduvabariikides ühtekokku üle 30 autori. Tänu sellele on kogunenud rikkalik kirjavara.

Teistest liiduvabariikidest meile saabunud õpikute analüüs näitab, et loodusõpetuse struktuuri ja sisu lahendused on õige erisugused. Eeldades, et lugeja tunneb meie vabariigis kehtiva õppeprogrammi ja õpikute ülesehitust ning sisu, vaatleme küsimust võrdlevalt.

1. klass on meie andmetel kõige rohkem vaeslapse osas. Üksnes Moldaavia ja Eesti NSV-s on täpselt kindlaks määratud tundide arv (vastavalt 54 ja 60 tundi) ning koostatud programm. 1. klassi jaoks koostatud õppekirjandus on samuti õige kasin. Meie vabariigis koostatud töövihiku kõrvale ei ole vennasvabariikidel peale vaatlusvihikute midagi panna. Needki on vaid Läti, Valgevene, Turkmeeni NSV-s ja Vene NFSV-s.

2. klassi kursusest annavad tunduvalt täpsema ülevaate paljudes teistes liiduvabariikides väljaantud õpikud. Paistab silma kaks põhimõtteliselt erisugust kursuse ülesehitust. Ühtedes liiduvabariikides (Vene NFSV, Gruusia, Turkmeeni ja Usbeki NSV) esitatakse teadmisi loodusest nn. sesoonse printsiibi alusel. Sellele vastavalt koosneb kursus enamasti neljast teemast — «Sügis», «Talv», «Kevad» ja «Suvi». Mitmetes teistes liiduvabariikides hõlmab 2. klassi loodusõpetus mitmeid teemasid, mida on sisu poolest isegi raske ühise nimetaja alla viia. Praktiliselt ei leidu nende liiduvabariikide seas kaht seesugust, kus kursuse ülesehitus oleks täpselt ühesugune. Ilmselt on lähematerjaliks olnud nii nagu meie vabariigiski 1967. aastal üleliidulises ajakirjanduses ilmunud programmi projekt, mida kohapeal on korrigeeritud. Õpikute kõrvutamise selgus järgmist.

1. Kõikides Balti liiduvabariikides ja Armeenia NSV-s on eluõiguse saavutanud teemad «Aed», «Mets», «Maismaa pinnamoe mitmekesisus», «Vesi» ja «Pilte maakera loodusest».

2. Teemat «Õhk» sisaldavad üksnes Eesti ja Läti NSV õpikud.

3. Maa kuju ja globust käsitletakse peale meie vabariigi veel Leedu ja Armeenia NSV koolides (viimases on need küsimused paigutatud teemasse «Maismaa pinnamoe mitmekesisus»).

4. Teemasid «Muld» ja «Põld ja farm» õpetatakse ainuüksi Eesti NSV koolides.

5. Erinevalt teistest liiduvabariikidest sisaldab meie vabariigis 2. klassi kursus teemat «Elu siseveekogus». Mõneti õpetatakse järve-elustikku Leedu NSV koolides, kuid seda teema «Vesi» puhul.

6. Eesti NSV koolides ei õpetata erinevalt mõnede teiste liiduvabariikide koolidest järgmisi küsimusi:

a) plaan (Leedu NSV koolides spetsiaalne teema),

b) kivimid (Läti, Leedu, Armeenia NSV-s seoses teemaga «Maismaa pinnamoe mitmekesisus»),

c) Maa liikumised, öö ja päeva ning aastaegade vaheldumine (Läti ja Leedu NSV).

Niisugust heterogeenset pilti pakub 2. klassi loodusõpetuse kursuse struktuur kõige üldisemalt võttes. Tunduvalt kirjuma mulje loovad teemade sisu üksikasjad. Näiteks Armeenia NSV õpikus jaotub teema «Aed» kaheks — üks käsitleb kõõgivilja-, teine puuviljaaeda. Läti NSV-s tutvustatakse õpilastele eri teemadena «Mets sügisel» ja «Mets kevadel». Leedu NSV õpikus esitatakse elementaarne ülevaade mandrite looduslikest võõnditest.

Kuldse kesktee poole on püüeldud NSV Liidu Pedagoogika Akadeemia Üldise ja Polütehnilise Hariduse Teadusliku Uurimise Instituudi poolt 1970. aastal piiratud tiraažis väljaantud katseõpiku (autorid A. Nizova ja L. Grehhova) koostamisel: selles on õppematerjal esitatud nii sesoonset printsiipi aluseks võttes kui ka looduse komponentide kaupa. Kursuse põhiteemad on «Tahked kehad» (alateemad «Kivid» ning «Liiv ja savi»), «Vesi», «Õhk», «Muld», «Taimed», «Loomad» ning seejärel neli teemat vastavalt iga aastaaja kohta. Nimetatud õpiku mõju võib täheldada ka Valgevene NSV koolides õpetatavas 2. klassi kursuses, kus V. Vdovitšenko järgi koosneb see kahest osast: 1) loodus meie ümber (teemad «Mis on loodus», «Muld», «Vesi», «Õhk»), 2) sesoonsed nähtused looduses (teemad «Sügisese nähtused looduses», «Talvised nähtused looduses», «Kevadised nähtused looduses», «Suvised nähtused looduses»).

3. klassi loodusõpetuse struktuuris valitseb tunduvalt suurem ühtsus kui 2. klassis. Kõikides liiduvabariikides on kindla positsiooni omandanud kursuse kaks osa: 1) koduvabariik, 2) inimese organismi ehitus ja tervise kaitse. Kolmandaks ühiseks teemaks on «NSV Liit», mis puudub üksnes Leedu NSV-s, on aga leidnud selle vabariigi loodusõpetuses kohta 4. klassis. (Arvatavasti andis selleks põhjust asjaolu, et Leedu NSV-s õpetatakse loodusõpetust 3. klassis üks tund nädalas.) Mõneti erineb loodusõpetuse õpetamine ka Turkmeeni NSV-s, kus koduvabariiki käsitlevaid teemasid õpetatakse järjekindlalt orgaanilises seoses õppematerjaliga NSV Liidust.

Kui meie vabariigis on kartograafia algteadmiste esitamine seotud teemadega «Eesti NSV» ja «NSV Liit», siis teistes liiduvabariikides on need enamasti koondatud kursuse algul käsitletavasse eriteemasse (Läti, Leedu, Armeenia, Gruusia NSV ja Vene NFSV). Analoogiline on olukord looduskaitse küsimuste käsitlemisega: Eesti NSV-s püütakse vastavaid teadmisi esitada orgaanilises seoses muu õppematerjaliga, Läti, Leedu, Turkmeeni NSV ja Vene NFSV õpikutes on aga kursuse lõpul selleks eri teema.

Eesti NSV-s kehtiva programmi erijooneks on teemad «Aed» ning «Taimede ja loomade eluavaldused». Sellega seoses on õppematerjal taimedest ja loomadest vennasvabariikide 3. klassi loodusõpetuses hoopiski kasinam. Mõneti korvab seda teemas «NSV Liit» looduslike võõndite käsitlemise suurem põhjalikkus, kuid tulenevalt teemast on selles bioloogiline aspekt tunduvalt nõrgem.

Huvi pakub seegi, et mitmetes vennasvabariikides (Läti, Armeenia, Gruusia, Turkmeeni NSV) käsitletakse inimese organismi ja tervise kaitse küsimusi mitte kursuse algupoolel, vaid lõpuosas.

4. klassi kursuse struktuur ja sisu on eelvaadeldud kursustega võrreldes üheübalisem. Eesti NSV-s kehtiva programiga kõrvutamisel selgub, et Usbeki NSV-s on kursuse struktuur täpselt samasugune kui meil. Võrdlemisi sarnane on see ka Armeenia NSV-s, erinevus seisneb ainuüksi teema «Muld» eraldamatuses teemast «Kivimid». Leedu NSV-s, nagu varem märkisime, on antud klassi kursuse esimeseks teemaks «NSV Liit». Vene NFSV-s aga tuuakse eraldi välja teema «Elekter».

Loodusõpetuse õpetamiseks ettenähtud aja ja kursuste struktuuri eripära põhjustab erinevusi ka õppematerjali sisu elementide (faktide ja mõistete) valikus ning mahus. Kui näiteks Eesti NSV-s ja Armeenia NSV-s kasutusel olevate 3. klassi loodusõpetuse õpikute mahust on koduvabariiki käsitlevale teemale pühendatud ca 38%, siis Läti NSV vastavas õpikus kuulub selle teema alla 27% õpiku mahust, Leedu NSV omas aga 68%.

Lisaks õpikutele on mitmetes liiduvabariikides õpilase tarbeks antud välja muidki materjale. Meie vabariigis kasutusel olevad töövihikud on siiski täiesti originaalsed. Läti, Turkmeeni, Valgevene, Aserbaidžaaani NSV-s ja mõnes teises liiduvabariigis kasutatakse vaatlusvihikuid. Gruusia NSV koolid on meist paremas olukorras aga seetõttu, et neil on olemas koduvabariigi seinakaart, mis on koostatud spetsiaalselt algklassiõpilase jaoks.

Eeltoodu näitab, et eri liiduvabariikides on loodusõpetuse probleemid lahendatud praktikas üsnagi erinevalt. Kahtlemata kätkevad põhjused mitmetes lokaalsetes asjaoludes (eri liiduvabariikide looduse eripära ja sellest tulenevalt õpilaste kogemuslike teadmiste erinevus, minevikust pärinevad traditsioonid jne.). Loodusõpetus kui aine, mis rajaneb kodu-uurimuslikule printsiibile, ei pea ega saagi olla kõikjal täpselt ühesugune. Praegused lahendusviisid aga näitavad, et selle aine struktuuri kindlaksmääramisel ja sisu valikul on suuri lahkuminekuid põhjustanud hoopiski üldisema tähendusega tõsiasi — loodusõpetuse ees seisvaid ülesandeid ja eesmärke tõlgendatakse üsna erinevalt. Et küll peamine ülesanne, nagu eespool vaatlesime, on valmistada õpilasi ette loodusteaduslike süstemaatiliste ainete õppimiseks, tuleb nentida, et selline väide on ülimalt üldine, aidates vähe loodusõpetuse probleemide detailsel lahendamisel. Milles see ettevalmistus peaks seisnema? Kuidas õpilaste ettevalmistatust tagada? Need ja paljud teised küsimused on senini vastuseta. Niisiis seisamegi silmitsi olukorraga, kus, hoolimata sellest, et õppimise põhiobjekt — loodus — kujutab meie maa kõikides osades seda moodustavate komponentide ühtsust, õppimise subjekt — õpilane — on kõikides meie maa koolides ühes ja samas vanuseastmes, puuduvad loodusõpetuse korraldamisel orientiirid, mis võimaldaksid põhiprobleeme tõlgendada ja praktikas lahendada üheselt. Nende orientiiride kindlaksmääramise hädavajalikkuses ei ole aga põhjust kahelda.

VÕORKEELE METOODIKA PÕHIKÜSIMUSI

Professor PAUL VAARASK

Nõukogude Liidu rahvusvaheliste suhete ja kultuurikontaktide arenemine nõuab võõrkeelte õpetamise edasist parandamist kõrgemates õppeasutustes.

Seoses sellega peavad võõrkeelte ka-teedrid välja töötama ja õppetegevuses rakendama niisuguseid meetodeid, mis tagaksid võõrkeele teoreetilise ja praktilise omandamise kõrgel keeleoskuse tase-mel vastavalt tegeliku elu nõuetele, nii et noored spetsialistid omandaksid oskuse aru saada võõrkeelsest kõnест ja kirjan-dusest ning ise kõnelda võõrkeeles.

Asudes selle küsimuse käsitlemisele, peatume kõigepealt meetodi ja metoo-dika mõiste selgitamisel.

MEETOD JA METOODIKA

Teaduslik meetod on ühest küljest sihi-kindlalt teostatav uurimisviis või plaani-pärane toimimisviis teaduslikuks tunne-

tamiseks ja tõe avastamiseks. Laiemas mõttes on meetod kavakindel toimimisviis või menetlus mingi eesmärgi taotle-miseks ja soovitatavate tulemuste saavu-tamiseks.

Pedagoogikas on meetod aine õpeta-mise otstarbekohane menetlusviis ja me-toodika on vastava aine õpetamise teoo-ria. Metoodiline menetlus oleneb suurel määral uuritava või õpitava aine iseloo-must, spetsiifikast.

Uurimismeetod erineb pedagoogilisest meetodist selle poolest, et viimane ei avasta uusi ja tundmata nähtusi, vaid vahendab tuntud tõdesid.

Mõlemad meetodid olenevad üldisest filosoofilisest metodoloogiast ja maail-mavaatest. Marksistlik dialektiline mee-tod on printsiipiaalseks aluseks kõigi loo-duse ja ühiskonna nähtuste tundmaõp-pimisel. Sellel alusel kujundatakse kõigi üksikainete uurimise ja õpetamise me-toodika vastavalt nende ainete spetsiifi-kale ja konkreetsetele uurimise või õpe-tamise ülesannetele.

Metoodika kirjeldab aine õpetamise teooriat, näitab kätte õpetamisviisi, mis tagab eduka ja tulemusrikka õppimise ja soodustab õpilaste kasvatamist kom-munismi vaimus.

Õppemetoodika uurimisobjektiks ei ole otseselt teadus, vaid pedagoogiline protsess, s. o. õpetaja ja õpilaste vastastiku-sed suhted õppeprotsessis ja need sea-duspärasused, mis kehtivad kasvatus- või haridustöös õppeaine piirides.

Metoodika võib omada teaduslikku tähtsust ainult sel puhul, kui soovitatud õppemenetlus on printsiipiaalselt põhjen-datud, s. o. kui ta tugineb nõukogude pedagoogika andmeile ja marksistlik-leninlikule metodoloogiale.

Nõukogude metoodika käsitleb õppe-menetlust ja pedagoogilisi võtteid mitte isoleeritud retseptidena, mis on antud õppejõule igaks juhuks, vaid ühendab need ühtse kõrgema eesmärgiga: mark-sistlik-leninliku maailmavaate kujunda-misega ja uue inimese — kommunismi-ehitaja kasvatamisega.

Nõukogude ühiskonnas ei ole haridus ainult teatavate teadmiste summa, vaid teadmiste aktiivne relv, mis on suunatud

ühisele suurele eesmärgile, uue ühiskonna ehitamisele.

Pedagoogiline protsess on oma olemuselt mitmekesine. Seepärast on mitmekesised ka õpetamise meetodid, viisid ja võtted. Ei ole mõeldav kogu seda mitmekesisust taandada mingile ühele ja universaalsele meetodile, mis sobiks kogu kasvatus- ja õpetusprotsessis.

Meetodi valikut ja rakendamist mõjustavad õppe-eesmärgid, programmid, õpilaste ettevalmistuse tase ja individuaalsed erisused, õppevahendite olemasolu, õpetaja ettevalmistus ja pedagoogiline meisterlikkus.

Õppe-eesmärgi selgus on õige meetodi valiku peamine eeltingimus. Seoses selge eesmärgiga peab olema ka selge ettekujutus neist eriülesannetest, mille edukas lahendamine kindlustab eesmärgi saavutamise. Peab oskama, nagu õpetab V. I. Lenin, ülesannete ahelas valida põhilüli, peaülesannet, millest algab üksikülesannete ja kogu ahela lülide täitmine.

Igal meetodil, mida nõukogude koolis kasutatakse, on kaks külge: hariduslik ja kasvatuslik.

Hariduslik külge seisneb vajalike teadmiste ja oskuste omandamises, kasvatuslik — loominguuliste võimete, initsiatiivi ja iseseisva tööoskuse arendamises.

Iga õppemeetod peab kindlustama arusaamise pakutavast materjalist, programmis ettenähtud teadmiste ja oskuste süsteemi kindla omandamise, iseseisva ja kollektiivse töö harjumuste ning kollektiivsustunde kasvatamise, täpsuse, vastutus- ja distsipliinitunde kasvatamise.

Võõrkeele õpetamise meetodika on kõnepsühholoogia ja lingvistika suhtes sekundaarne teadus. Ta võtab arvesse andmed, mis on saadud kahes nimetatud teaduses ja selle alusel ehitab üles oma süsteemi.

Lingvistika alusel lahendatakse probleem, mida õpetada; psühholoogia alusel — kuidas õpetada, s. o. milliste võetega peab taotlema seatud eesmärki.

Meetodika on produktiivne seni, kuni ta arvestab õppijate psüühilisi võimeid.

TEADLIK ÕPPEMENETLUS JA AUTOMATISEERIMINE

Vaatame nüüd lähemalt, millised metoodilised põhiküsimused on seotud võõrkeele õpetamisega.

Käesoleval ajal omistatakse võõrkeele õpetamisel suurt tähelepanu keele struktuurielementide automatiseerimise meetodile.

Selle aluseks on järgmised põhimõtted: kõneoskus on vilumuste kompleks. Keele õppimine ei ole teadmiste, vaid oskuste omandamine. Oskuste omandamiseks kasutatakse kõnevalemite harjutamist ja päheõppimist. Esikohale asetatakse suuline õppimine. Kõnepraktika teoreetilist seletamist ei peeta vajalikuks. Õppeprotsess kulgeb ühekeelselt. Kõneharjutuste rikastamiseks kasutatakse ohtralt keelelaboratooriumi praktikat.

Kahtlemata on kõnepraktika rõhutamise õige ja hinnatavaks tuleb pidada ka laboratooriumi praktikat, kui selleks on tunde piisavalt. Laboratoorsed harjutused peavad aitama luua reaalseid kõnesituatsioone, millela kõnevalemite praktika ei vii eesmärgile.

Absoluutsele näitlikkusele rajatud võõrkeele õpetus ei saavuta samuti oma eesmärki, sest võõrkeele ja emakeele sõnade tähendused sageli ei kattu samasuse põhimõttel. Nende erinevad piirjooned ja ristumised selguvad alles teoreetiliste seletuste tulemusena.

Automatiseerimise meetodi eranditu rakendamise puhul tekib küsimus, kas see meetod arvestab õppimise psühholoogia nõudeid ja kas ta vastab dialektilise tunnetusprintsipi nõuetele.

Teatavasti ei saa õige õppimine olla ebateadlik, kuna see on oma olemuselt teadvustumise protsess. Drill muudab õppimise pimedaks praktitsismiks. Peab arvestama, et keel ei ole ainult harjumuste kompleks, vaid ka struktuurielementide tundmine ja nende loominguuline kombineerimine kõneprotsessis.

Järeleaimamine ja mehaaniline kordamine ei taga õpitud materjali loominguulist rakendusoskust uutes situatsioonides.

Automaatse õppimise tulemuseks on ainult keelevalemite tundmine, mis ei anna õppijale mõtestatud oskust nendest uutes situatsioonides uusi kombinatsioone luua.

Siin peab õpitud kõnemudeli ja mõtteväljenduse vahele astuma teadlik eristamine.

Keelt ei või samastada tingitud refleksiga, sest reflekside süsteem ei saa seletada seda tõsiasja, et kõnelejad kasutavad lauseid, mida nad varem pole kuulnud. Keel eksisteerib ainult tähendust kandvas kontekstis. Seega on teadlik ja mõttekas automatiseerimisharjumuste ettevalmistus produktiivse ja kiirendatud õppemenetluse vajalikuks eeltingimuseks.

Inimese mälu on täidetud mõtte ja tähendussisuga. Kui seda mitte arvestada, võib õppijal kaduda õppimise motiveering kui kõige olulisem õpetuse edukuse tingimus.

Eriti kahjulik on see täiskasvanute õpetamisel. Lapsed veel lepivad mehaanilise õppimisega, aga täiskasvanute puhul tuleb arvesse võtta nende arenenud ja avarat mõistete hulka, nende kombinatsiooni- ja üldistusvõimet.

Täiskasvanu nõuab mõtestatud ja motiveeritud õppimisprotsessi ega lepi mehaanilise treeninguga mõtlemist vajavas aines, nagu seda on keel.

Täisealise kogemused ja emakeelsed teadmised hõlbustavad kergemini haarata õpitava keele struktuuri üldise loomu ja grammatilisi abstraktsioone.

Arenenud mõisteline mõtlemine soodustab tähendusühikute moodustamist ja lahtimõtestamist kõnes.

Meetod, mille keskpunktiks on teadvustamata automatiseerimine, ei saa seega olla ideaalne võõrkeele õpetamise meetod. Niisuguse meetodi järgi õpetamine on formaalne ja ebadialektiline, sest ta esitab ja kinnistab keelematerjali ühekülgse, mittedialektiliselt, välistades konkreetse ja abstraktse, struktuuri ja funktsiooni, teooria ja praktika dialektilise seose.

Selle meetodi järjekindlal kasutamisel jääb selgusetuks keelenähtuste olemus ja funktsioneerimine kõnes.

Mõned metoodikud satuvad teise äärmusse sellega, et nad samastavad teadlikku keeleõppimist tõlkemenetlusega ja emakeele kasutamisega õppeprotsessis.

Kuid ka tõlge ei taga kaugeltki võõrkeelse sõnatähenduse jäägitut tabamist. Tõlge on omaette oskus, mis nõuab kahe keele mõistete süsteemi võrdlevat uurimist, et olla adekvaatne.

Sellega ei ole öeldud, et emakeelt ei või kasutada võõrkeelse sõna või fraasi õige tähenduse selgitamise abivahendina konteksti ja sõnavara lahtimõtestamisel ning samuti grammatiliste ja foneetiliste nähtuste selgitamisel.

Kuid tõlge ei ole siiski võõrkeelse kõneoskuse arendamise vahend, vaid omaette oskus, mida vajavad tõlgid.

Võõrkeelt võib teadlikult omandada ka ilma emakeele tarvitamiseta õppeprotsessis.

Eelöeldust võib järeldada, et teadlik ja automaatne keeleõppimine ei välista teineteist, vaid moodustavad ühtsuse. Ei või olla eranditult automaatset ega eranditult teadlikku keeleoskuse omandamist. Metoodika peab arvestama mõlemat tegurit.

Elav kaemus, abstraktne mõtlemine ja praktika peavad ka keeleõpetuses käima käsikäes. Nende omavaheline suhe varieerub vanuseastmega.

Teadlikult ja tarbe korral näitlikult struktuurielementide läbitöötamiselt peab suunduma situatsioonilistele harjutustele, mille kaudu saavutatakse teadmiste ja oskuste ühtsus.

KEELE TEOORIA JA KÕNEPRAKTIKA

Et teadlikkuse ja automatiseerimise printsiipi viljakamalt rakendada, on otstarbekohane vaadelda keelt kahest aspektist: kui suhtlemisvahendit ja kui suhtlemisprotsessi.

Keel kui suhtlemisvahend on suhtlemise leksikaalsete ja grammatiliste normide süsteem. Ta koosneb sõnavarast, fraseoloogiast, grammatilisest struktuurist ja häälikulisest mateeriast.

Lühidalt võib keele elementide seost nimetada keele struktuuriks.

Keele struktuuri põhjal toimub kõne-

lemine kui indiviidide vaheline suhtlemisprotsess.

Keele loojaks ja kandjaks on rahvas, aga kõneprotsess luuakse ühe inimese poolt ja kuulub indiviidile.

Keele ajalugu saab jälgida, uurides rahva ajalugu. Kõne arenemist on võimalik jälgida kõneleajate vanuse astmete järgi. Keel on ühiskondlik-ajalooline, kõne on individuaalpsühholoogiline nähtus. Seepärast on keel keeleteaduse, kõne aga psühholoogia uurimise objektiks. Keel ei olene ühe indiviidi olemasolust, kõne selle vastu on alati ühe indiviidi omand.

Keele elementideks on foneetika, grammatika, leksika, aga kõne elementideks on kuulamine, lugemine, kõnelemine, kirjutamine.

Mõned lingvistid ei tee vahet keele ja kõneprotsessi vahel.

Need lingvistid asuvad puhtlingvistilisel seisukohal, ignoreerides psühholoogiat.

Lingvistilisest vaatekohast on kõnes ainult see, mis on keeles ja seepärast nende vahel vahet ei ole.

Metoodikale aga on selline samastamine ohtlik.

Tõepoolest, kui keel ja kõne on samased, siis on keeleõpetus ka kõneõpetus. See seisukoht ongi grammatilise tõlkemeetodi aluseks.

Praktika kontroll lükkab selle seisukoha ümber. Pakkudes keelelisi teadmisi, ei suuda tõlkemeetod õpetada kätte lugemist ega kõnelemist.

Tõlkemeetodi pärandina leidub nüüdisaegsetes õpikutes liigset keelelist materjali ja keelelisi harjutusi, aga vähe kõne-materjali ja kõneharjutusi.

Kuid niipea kui siirdume lingvistiliselt seisukohalt psühholoogilisele, ilmnevad kohe erinevused ühelt poolt keele ja teiselt poolt kõneprotsessi vahel.

Kõige selgemini ilmneb keele ja kõne erinevus võõrkeele õpetamisel koolis. Õpetajal ja õpilasel tuleb siin tegutseda kahes eri suunas. Ühest küljest tutvuvad õpilased keelesüsteemiga ja teisest küljest omandavad nad keelelise suhtlemise vahendeid kõneprotsessis. Esimesel juhul õpivad nad keele teooriat, omandavad

keelelisi teadmisi, peamiselt leksikaalseid ja grammatilisi. Teisel juhul omandavad nad keelelisi oskusi ja vilumusi kõnelemise kaudu.

Seega esineb keele ja kõne probleem kooli õppeprotsessis keeleliste teadmiste ja kõnelemise oskuse vahekorra probleemina.

Võib hästi tunda keele teooriat ja mitte osata kõnelda, ja vastupidi: võib vabalt kõnelda ja mitte tunda teooriat.

Seepärast on võõrkeele õpetamisel suur tähtsus keele teooria ja kõnepraktika õigel korrelatsioonil.

Võib väita, et see on võõrkeele metoodika põhiküsimus, mille see või teine lahendus määrab meetodi olemuse.

Tõepoolest, grammatilise tõlkemeetodi iseloomustavaks tunnuseks on raskuse keskpunkti ülekanndmine keele teooriale, kuna direktse ehk naturaalmeeetodi tunnuseks on keele teooria kõrvaldamine õppeprotsessist ja õpilaste harjutamine võõrkeelses kõnepraktikas.

Praktika on aga ka näidanud, et üksnes kõnepraktika kaudu ei saa veel omandada keele valdamise kõrget taset.

Praktiliselt kätteõpitud keele kasutamise katkestamisel haihtuvad omandatud kõnevilumused kiiresti.

See nähtus sundis metoodikuid täiendama kõnepraktikat keele teooria elementidega.

Nõukogude koolis on tendents lahendada see probleem vastupidiselt: meil täiendatakse keele teooriat kõnepraktikaga.

Mõlemad lahendused lähenevad teineteisele selles mõttes, et kuidagi on vaja seostada keele teooria ja kõnepraktika õppimist.

Kuid seejuures mitmed metoodikud meil ja mujal püüavad ikkagi teooriat praktikaga valesti seostada, suundudes praktikast teooriale.

Püütakse esialgu mehaaniliselt automatiseerida kõneoskust ja alles pärast seda anda vajalikud teoreetilised teadmised. Kuid sellised teadmised on praktikast irdunud. Ei ole põhjust arvata, et me õpetame praktilist keeleoskust selleks, et paremini mõista teooriat.

Teooria ei ole siiski peaeesmärk, vaid selleks on praktiline keeleoskus. Järelikult, kõnepraktikat ei ole vaja selleks, et omandada keeleteooriat, vaid keeleteooriat on vaja selleks, et omandada paremini ja püsivamalt kõnepraktika. Praktika ei pea olema teooria teenistuses, vaid teooria peab olema praktika teenistuses. Teooria võib aga ainult siis abistada praktikat, kui ta eelneb praktikale.

Siin on kohane meenutada L. Štšerba printsiipi: «Teadlikult keele valdamiselt ebateadlikule valdamisele.»

L. Štšerba peab kõige õigemaks alustada keele teadlikust valdamisest, mis kasutamise protsessis läheb vähehaaval üle ebateadlikuks, säilitades sealjuures võime igal hetkel taas muutuda teadlikuks.

KÖNEPROTSESSI ARENDAMINE

Kõnevilumuste omandamise suhtes on psühholoogias oma seaduspärasused. Vilumuste omandamine võib kanda nii mehaanilist kui ka teadlikku iseloomu.

Mehaaniline harjutamine toimub kordamise teel. Teadliku harjutustehnika puhul annab inimene endale aru, miks ta teeb neid või teisi liigutusi.

Selgub, et teadlikul vilumuste omandamisel on mitmeid eeliseid drilli ees.

Teadlikud harjutused nõuavad vastavate liigutuste automatiseerimiseks vähem kordamist ning harjumused ise osutuvad palju kindlamateks ja püsivamateks.

Kui psühholoogia on avastanud sellise seaduspärasuse, peab ka õppeprotsessis sellest kinni pidama, s. o. esiteks tuleb anda õppijale teadmisi keele teooriast ja alles pärast seda alustada praktilist harjutamist.

Kui õppimise eesmärk on praktilise kõneoskuse omandamine, peab praktilistele harjutustele määrama valdava osa kogu tööajast. Teooriale võib sel korral anda minimaalse aja. Keelealaseid vilumusi omandatakse kahel viisil: a) kontekstist eraldatud üksikelementide harjutamisega, b) pideva kõnetevõime arendamisega, mille vältel automatiseeritakse ka

teadvustatud üksikelemendid koos tervikuga.

Psühholoogid leiavad, et vilumused kujunevad kiiremini ja kergemini, kui üksikelemente ei eraldata kontekstist.

Endistel aegadel õpiti sõnu eraldi, isoleeritult.

Kõnesoleval ajal eraldatakse elavast kõnevoolest grammatilised konstruktsioonid ja automatiseeritakse neid isoleeritult kui süntaktilise struktuuri mudeleid (disconnected structural units). See on muidugi parem kui isoleeritud sõnade õppimine, sest elav kõne ei koosne üksiksõnadest, vaid lausetest.

Kuid kõnemudelite eraldamine kõneseosest on psühholoogiliselt niisama õigustamata, nagu üksiksõnade eraldamine lausest.

Elavast kõnest isoleeritud sõnad, väljendid ja süntaktilised struktuurivalemid on niisugune keelematerjal, mille omandamine veel ei kindlusta keele praktilist valdamist ehk kõneoskuse kujunemist.

Kui me tahame õpetada võõrkeelt kõnelema, peame tegema situatiivseid kõneharjutusi, aga mitte piirama oma ülesannet keeleelementide õppimisega, millest alles kujundatakse kõne.

Täisväärtslik võõrkeele valdamine ei erine tegelikult emakeele valdamisest. Võõrkeele niisuguse valdamise tunnuseks on kõnelemise tempo, mis võib olla samasugune nagu emakeeles.

Ja see on võimalik, kui me ei vaja kõnelemisel sisemist tõlget, sel juhul on mõtlemine võõrkeelde ümber lülitatud. Sellist ümberlülitamist soodustab võõrkeelsete sõnade seletamine võõrkeeles.

Kuid meie koolide jaoks ei ole kirjastatud selliseid ühekeelseid seletussõnastikke. Et need puuduvad, tuleb puudujääk katta õpetajail. Aga see nõuab õpetaja väga head keele valdamist ning ühekeelset seletussõnastikku.

Nüüdisaegne keeleõpetaja peab tundma lingvistikat ja õppimise psühholoogiat ning arvestama õppijate vanust ja individuaalseid võimeid. Õpetajale ei piisa ainult kõnelemisoskusest. Ta peab olema kursis ka keele struktuuri analüüsiga ja selle kirjeldusega. Samuti peab võõrkeeleõpetaja tundma õppijate ema-

keele struktuuri ja oskama selle abil lahti mõtestada võõrkeele omapärasusi.

Nüüdisaegne õpetaja peab oskama kasutada ka keeltelaboratooriumi, valmistama selle jaoks harjutusi ja korrigeerima õpilaste tööd. Õpetajalt ei nõuta laboratooriumi seadmete insenertehnilist käsitsemist.

Laboratooriumide sisseseadmine äratas esialgu suuri lootusi oma õpimasinate ja programmõppega. Kuid pärast esialgset vaimustust saadi aru, et masinad ei ole paremad kui need materjalid, mis nende jaoks valmistatakse, ning need õpetajad, kes neid materjale valmistavad ja õppijaid juhendavad, sest ka materjalide ettevalmistamine ja kasutamine peab õpetajal toimuma teaduslikel alustel. Õpetaja on ja jääb keskseks isikuks õppeprotsessis.

Lingvistika annab õpetaja kasutusse keele struktuuri analüüsi teoreetilised andmed.

Psühholoogia omalt poolt on andnud kolm väärtuslikku panust keeleõpetuse teooriasse: a) õppimise teooriad, b) õppimisprotsessi eksperimentaalse uurimise tulemused, c) õppimise seadused.

Kõigi nende teaduslike materjalide alusel kujundatakse õppeprotsessi teooria, mis peab abistama võõrkeele teoreetilist ja praktilist, teadlikku ja ebateadlikku omandamist kõige lühemat ja viljakamat teed mööda.

Keeleoskus on omandatud, kui inimene on võimeline kasutama keelestruktuuri kommunikatsiooni otstarbel, keskendades teadlikku tähelepanu väljendussisule ja meenutades automaatselt vormiühikuid normaalse vestluse kiirusega, tabades ühtlasi teadlikult eksimusi, mis võivad esineda keelevormide kasutamisel.

Kui varemalt baseerus metoodika ainult lingvistikal ja seda arendasid lingvistid rakenduslingvistika näol, siis praegusaja metoodika järjest psühholoogiseerub, mis tõstab kindlasti ka õppetöö produktiivsust.

Kuid veel pole kasutatud kaugeltki kõiki seaduspärasusi, millest räägivad psühholoogid.

VÕÕRKEELE OMANDAMISE PSÜHHOLOOGILISED PRINTSIIBID

Eelnevast käsitlusest võib kokkuvõtlikult tuletada järgmised võõrkeele omandamise psühholoogilised printsiibid.

1. Võõrkeele õpetamine ei ole ainult lingvistiline, vaid ka pedagoogilis-psühholoogiline probleem.

Ratsionaalse õppemeetodi küsimuse võib lahendada ainult keele omandamise üldiste psühholoogiliste seaduspärasuste alusel.

2. Võõrkeele metoodika peab lahendama kaks küsimust: mida õpetada ja kuidas õpetada. Esimene neist lahendatakse lingvistilisel, teine psühholoogilisel alusel.

3. Ei saa olla efektiivset õppemeetodikat ilma õppijate psüühiliste omaduste arvestamiseta.

4. Kui õppemeetod ei anna soovitavaid tulemusi, tuleb seda muuta, sest õppeprotsessi otsustavaks teguriks on õpetaja.

5. Õppemeetodi rakendamisel tuleb vahet teha teoreetilise ja praktilise keeleõpetuse vahel.

6. Keelesüsteemi teoreetilise tundmaõppimisega ei ole veel võimalik saavutada praktilist kõneoskust.

7. Peamiseks ja otsustavaks teguriks võõrkeele õppimisel on harjutamine kõnepraktikas, s. o. kuulamises, kõnelemises, lugemises ja kirjutamises.

8. Täiskasvanud õppijaid peab juhtima võõrkeele struktuuri tundmiselt vastavate kõnevilumuste omandamisele, aga mitte vastupidi.

9. Keelereeglid tuleb kinnistada mitte teoreetiliselt, vaid vastavate normide kõneprotsessis kasutamise ja praktilise harjutamise teel.

10. Nõutavad võõrkeelsed kõnevilumused tuleb luua elavas situatsioonilises kõneprotsessis, samade konstruktsioonide korduva kasutamisega. Isoleeritud tüüpkonstruktsioonide harjutamine ei anna veel aktiivset ja loovat kõneoskust.

11. Vilumuste kujundamisele peab eelnenema võõrkeele struktuuri iseärasuste teoreetiline seletus, sest igasugune vilumus tekib kiiremini ja säilib paremini,

kui selle loomisele asutakse täie teadvu-
sega.

12. Metoodiliste teadmiste ja oskuste arendamise lõppeesmärgiks on spontaanne eneseväljendus, kusjuures kõneleja keskendab teadliku tähelepanu mõtteavalduse sisule, sest sõnaline, grammatiline ja intonatsiooniline vormistamine toimub ebateadlikult, automaatselt.

Need teaduslik-psühholoogiliselt põhjendatud printsiibid peavad olema võõrkeele ratsionaalse metoodika aluseks.

Sellise metoodika puhul on otsustavaks teguriks teadlikult arendatud võõrkeelne kõnepraktika, millele peab eelnema keele struktuuri teoreetiline tutvustamine (foneetika, rütmika, intonatsioon, leksika, grammatika, idiomaatika).

Selline menetlus erineb grammatilisest tõlkemetodist selle poolest, et ainuvalitseva keele teooria asemele astub ratsionaliseeritud kõnepraktika ilma paralleelse tõlke kasutamisetä.

Direktsest ehk naturaalsemetodist erineb see menetlus selle poolest, et keele teooria ei ole välistatud, vaid sellest lähutatakse elava ja loova kõnepraktika arendamisel.

Kirjandus

1. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. Изд. МГУ, 1970.
2. В. А. Артемов. Психология обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1969.
3. Б. В. Беляев. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., «Просвещение», 1965.
4. Б. В. Беляев. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М., «Просвещение», 1964.
5. Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. Изд. МГУ, 1969.
6. Материалы VI межвузовской конференции по вопросам преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах педагогических вузов. МГПИ им. В. И. Ленина, М., 1966.

VÄHKTÕVE PROFÜLAKTIKA PEDAGOOGILISED ASPEKTID *

GEORG LOOGNA

Esimesel pilgul võib tunduda, et paha-loomuliste kasvajate vastu võitlemisel ei ole pedagoogikaga palju ühist. Alljärgnevalt aga nähtub, et vähktõbi on mitmeti ka keeruline kasvatuslik probleem. Kujundatakse ju koolipõlves peale muu ka inimese õiget suhtumist loodusesse, iseenda ja kaaskodanike tervisesse. Õiged arusaamad ja käitumishormid neis küsimustes on eelduseks paljude haiguste, sealhulgas mitmete vähivormide vältimisele. Vähktõvel on rohkesti keemilisi (kantserogeensed ained), füüsikalisi (ioniseeriv, ultraviolettkiirgus) ja bioloogilisi (viirused) põhjusi. Peale selle on hulk tegureid ja tingimusi, mis seda haigust vallandavad või tema arenemist soodustavad. Neid asjaolusid on võimalik ühel või teisel määral kas ühiskondlike abinõudega või individuaalselt väl-

* Artiklis kirjeldatud küsimusi on üksikasjalikumalt käsitletud G. Loogna hiljuti ilmunud monograafias «Vähktõve kompleksne profülaktika». Tallinn, 1975, 246 lk. Toim. märkus.

tida või nende toimet nõrgendada. Siinjuures peab rõhutama, et hügieenilised abinõud mitmete teiste haiguste ennetamisel on ühtlasi vajalikud vähktõve profülaktikaks.

Peatugem mõnedel vähktõve hügieenilise profülaktika küsimustel, mida pedagoogidel on vaja tunda eeskätt nende endi ja omaste huvides ning mida peaks senisest põhjalikumalt käsitlema ka õppetöös. Millised ka ei oleks kirurgilise, kiiritus- ja keemilise ravi edusammud, need ei suuda enam haigestumist vältida. Selleks on vaja, vähemalt teatavate vähivormide puhul, et kogu elanikkond võtaks aktiivselt osa profülaktika üritustest. Nendega tuleb alustada juba noores eas, koguni enne sündi.

Seksuaalhügieen ja vähktõbi. Seksuaalküsimused on üldse keerulised ja seda ka onkoloogilisest aspektist. Kui mitmete teiste kasvaja vormide tekkes on määravad objektiivsed, eksogeensed tegurid (keskkonna saastumine), siis reproduktiivsete elundite kasvajate arenemine sõltub teataval määral inimese enda käitumisest, seksuaalhügieeni nõuete täitmisest selle sõna kõige laiemas mõttes. Rinnanäärme ja suguelundite kasvajate osakaal on suur ja seetõttu tuleb neile erilist tähelepanu pöörata. See on seda enam vajalik, et rinnavähk näitab arenenud maades, sealhulgas ka Eesti NSV-s, sagenemise tendentsi. Kesk-Aasia liiduvabariikides esineb rinnavähki tunduvalt vähem. Seda selgitatakse asjaoluga, et seal elavad naised normaalselt suguelu, neil on palju lapsi, nad toidavad neid rinnaga, ei tee aborti.

Paljud hädad seksuaalsfääris saavad alguse sellest, et seksuaalhügieeni reeglitest ei olda küllaldaselt informeeritud või neist ei hoolita, olgu siis mehe või naise enda poolt, kuid kannatajaks pooleks jääb ikka naine. Paljud ei tunne kontratseptsiooni võimalusi. E. Kornet märgib, et esmasrasedaist, kes Tartus tulid rasedust katkestama, ei olnud 44% eostumisvastastest meetoditest teadlikud. Rohkem tuleks propageerida raseduse vältimise füsioloogilist moodust, mida omaette (17,5%) kui ka kombineeritult teistega (7,6%) kasutatakse vähe. Soovi-

matu raseduse korduv katkestamine tekitab naise organismile sageli hüvitamatut kahju (steriilsus). Enamik autoreid on seisukohal, et abordid loövad segi organismi neurohormonaalse tasakaalu, mis paljudel juhtudel loob soodsa tausta kasvajalisele vohangule rinnanäärmes, emakas või munasarjades. Ilmselt tuleb arvestada ka pärilikkust. Isikud, kelle perekonnaliikmetel on rinnavähk või muud kasvajad, kuuluvad riskigruppi ja nad peavad valvsad olema, et õigel ajal avastataks prekantseroosid või vähktõve varajased vormid.

Laialdaselt kasutatakse mitmesuguseid hormoonpreparaate, sealhulgas väga efektiivseid hormoonkontratseptiive. Kapitalistlikes maades on miljonitel naistel nende pillide neelamine muutunud samasuguseks harjumuseks kui hammaste puhastamine. On aga eksperimentaalseid ja kliinilisi tähelepanekuid, et selliste hormoonpreparaatide süstemaatiline kasutamine kutsub naise organismis esile endokriinseid nihkeid, mis võivad anda tõuke pahaloomuliseks kasvaks reproduktiivsetes elundites. Küsimus on niivõrd tõsine, et sellega tegeleb Ülemaailmne Tervishoiuorganisatsioon. Ollakse seisukohal, et hormoonkontratseptiivide kasutamine on vastunäidustatud rinnaga toitmise ajal, maksahaiguste ning heaja pahaloomuliste kasvajate korral.

On tähelepanv, et nüüdsel ajal astutakse seksuaalvahekordadesse sageli liialt vara. Peale muu on see ebasoovitav ka onkoloogilisest seisukohast, sest on andmeid, et suguelu varajane algus (enne 18. eluaastat) soodustab mingil moel emakakaelavähi tekkimist. Sagedamini tabab see haigus naisi, kellel on rohkem kui üks seksuaalpartner. Näiteks Skandinaaviamaades esineb prostituutidel emakakaelavähki 6 korda sagedamini kui teistel naistel. Mitme tuhande nunna jälgimisel 20 aasta vältel ei täheldatud ühelgi seda haigust, küll aga tuli ette rinnavähki, mis üldse esineb sagedamini mittesünnitanuil.

Üsna levinud on algloomadest põhjustatud urogenitaaltrakti trihhomonoos, samuti mõned teised infektsioossed protsessid, mis võivad taustaks olla emaka-

kaelavähi tekkimisele. Need põletikud sugenevad enamasti abieluvälistest ja juhuslikest kontaktidest, millest tuleb paljudel kaalutlustel hoiduda.

Eelmainitud ja nendega seoses olevaid küsimusi oleks vaja kõikides õppeasutustes süstemaatiliselt selgitada nii tüdurukutele kui poistele. Siin on muidugi vaja suurt taktitunnet ja oskust läheneda erinevas vanuses noortele. Kuigi seksuaalkasvatusele ei ole ainult meditsiiniline, vaid ka suur sotsiaalne tähtsus, pööratakse meil sellele ikka veel lubamatult vähe tähelepanu nii kodus kui ka koolis. Tundub, et sel alal ei ole veel häid õppeprogramme ega õpetamise meetodikat. Ilma spetsiaalse ettevalmistuseta aga ei suuda õpetajad ega arstid seksuaalküsimusi vajalikul tasemel valgustada.

Suitsetamisvastane võitlus. Suitsetamise kahjulikkusest on palju räägitud ja kirjutatud, kuid see pahe levib, eriti noorte ja naiste hulgas. Juba aastaid tagasi tegi M. Purde kindlaks, et Tallinna Polütehnikumi I kursusel suitsetas 9%, II ja III juba 50% poistest. Enamik neist (73%) hakkas suitsetama 15.—16. eluaastal. Ei ole saladus, et suitsetamisega alustavad nüüd ka juba algkoolide õpilased. Meie vabariigis suitsetatakse üldse palju. Sellest harjumusest on haaratud 69% töolistest ja 62% kolhoosnikest, need näitajad on kõrgemad kui Nõukogude Liidu keskmised.

On vaieldamatu, et eriti atmosfääri kantserogeense saastumise taustal on suitsetamine peamisi tegureid kopsuvähi tekkes. See vähivorm sageneb kõikjal, ka Eesti NSV-s, peamiselt meeste hulgas. Risk kopsuvähki haigestuda suureneb seda enam, mida varem hakatakse suitsetama ja mida suurem on tarvitatud sigarettide arv. Suitsetajal, kes tõmbab kuni 30 sigaretti päevas, väheneb oodatav eluiga keskmiselt 8 aasta võrra. Suitsetajail esineb sagedamini mitut laadi tervisehäireid ja nende arvele tuleb kuni 20% rohkem töövõimetuspäevi. Suitsetajate süü läbi tekib sageli tulekahjusid. 1971. a. oli neid meie vabariigis 138, kusjuures hävis materiaalseid väärtusi 137 000 rubla eest. Kõik need hädad lasu-

vad ranga koormana kogu ühiskonna õlul. Nimetatud ohtudest hoolimata ei rakendata peaaegu mingisuguseid efektiivseid abinõusid suitsetamise vastu. Ometi on selge, et üldsõnalisest keelamisest ei piisa. Nii suitsetamis- kui alkohoolismi vastases võitluses on vaja uusi vorme ja meetodeid ning tingimata sunniabinõusid. Näiteks mõned Jaapani firmad on tõstnud mittesuitsetajate palka 20%, sest nende tööviljakus on suurem. Poola Rahvavabariigis on suitsetajate töötasu 15% madalam, seal ahistatakse suitsetajaid veel mitmel viisil, muu hulgas miilitsa abil.

Meil peaksid õpetajad ja arstid visalt taotlema, et õppeasutustes suitsetamine kategooriliselt keelataks. Nõukogude koolis kui riiklikus asutuses peaks see olema täiesti teostatav. Sellest keelust üle astuvate õpilaste vanemaid tuleks karistada materiaalselt. Kui keegi näiteks korduvalt sündsusetul viisil koolis ruume reostaks, siis arvatavasti leitaks võimalus niisugusest isikust vabanemiseks. Miks peaksime me siis taluma õhu saastamist suitsuga, sest külm suits on kantserogeenselt ohtlik ka ümberolijaile. Seda kinnitab muuseas asjaolu, et Inglismaal on kopsuvähk sagenenud isegi koertel, sest nad on sunnitud viibima täissuitsetatud ruumides. Samuti ei pea unustama, et raseduse ajal suitsetanud emade järglastel on haigestumus kasvaja- jatesse tunduvalt kõrgem, sest loote organism on kantserogeenide suhtes eriti tundlik.

Ei ole tõenäoline, et kuigi suur osa vanemaid suitsetajaid oma harjumusest loobuks, kui just tervislik seisund (näiteks südame infarkt) neid selleks ei sunni. Seetõttu on vaja pöörata peamine tähelepanu noortele. Kõige sagedamini hakkavad suitsetama need noorukid, kelle perekonnaliikmed suitsetavad. See pahe on rohkem levinud nende noorte hulgas, kelle õppeedukus on halb, kes on õpingud katkestanud ja taotlevad kergemini saavutada eesmärke. Noored ei mõtle suitsetamise kahjulikkusele, mille kliinilised tunnused ilmnevad 20—30 aasta pärast ja summeeruvad muude selleks ajaks kujunenud tervisehäiretega.

Drastilised, konkreetse näited varajast haigestumisest, töövõime langusest või kaotusest võivad mõnegi mõtlema panna. Muuseas tuleb noortele selgitada, et suitsetamisest tingitud häired südame ja veresoonte ning närvisüsteemi talitluses võtavad ära võimaluse omandada see või teine antud isikule meeldiv ja võimetekohane elukutse või sunnivad sellest loobuma. Alkohol ei ole küll kantserogeensete omadustega, kuid temagi soodustab kaudselt mõnede vähi-vormide tekkimist.

Nii suitsetamise kui ka alkoholi kahjulikkusest ei ole otstarbekohane rääkida ainult omaette. Seda tuleb seostada anatoomia ja füsioloogia õpetamisega. Selgitustööd tuleks teha ka mängude, treeningute, võistluste korraldamisel. Kahjuks on ka paljud sportlased suitsetajad, aga spordiorganisatsioonid tegelevad vähe selle pahe vastu võitlemisega. Mõnigi pedagoogide ruum on vahel suitsu täis ja sel juhul neil ei sobi suitsetamise kahjulikkusest rääkida. Siin ei tohi end õigustada vanasõnaga — *Quod licet Jovi, non licet bovi* (mis on lubatud Jupiterile, ei ole lubatud härjale).

Vähktõve profülaktika ja looduskaitse.

Inimese võim looduse üle on tohutul kasvanud. Ta on üha enam võimeline kasutama loodusvarasid materiaalsete hüvede tootmiseks. Kuid juba F. Engels märkis saja aasta eest oma «Looduse dialektikas», et loodus maksab meile kätte iga võidu eest tema üle ja et neil võitudel on ettenägemata tagajärjed. Need ongi nüüd käes, sest koos teaduslik-tehnilise progressiga tulevad üha enam ilmsiks tema pahed. Üheks peamiseks neist on looduse ja elukeskkonna saastamine kahjulike ainetega (lämmastikväetised, pestitsiidid, pesemisvahendid, vedelkütused jt.) ja tootmisjääkidega. Saastumise traagilisi tagajärgi on suure veenvusega kirjeldanud R. Carson oma raamatus «Hääletu kevad» (Tln., 1968), mis peaks tingimata olema soovitatava kirjanduse nimestikus.

Mitmesugused saasted on toksiliste, allergiseerivate, mutageensete, teratogeensete või kantserogeensete omadustega. Tsirkuleerides biosfääri elementides ja

toiduainetes satuvad nad inimese organismi ning võivad esile kutsuda haigusi. Nii puhkes Mississipi-äärses New Orleans'i linnas põievähi epideemia tingituna asjaolust, et 100 miili linnast eemal lasksid keemiatehased jõkke kantserogeene sisaldavat heitvett. Kui vee saastumine likvideeriti, lakkas ka edasine haigestumine. Taolisi näiteid võiks tuua veelgi.

Toksiliste kahjustuste, samuti vähktõve hügieenilise profülaktika efektiivsus on suurel määral looduse ja elukeskkonna kaitse programmi täitmisest. Et kogu ühiskond selle realiseerimisest osa võtaks, on vaja juba kooliõpilastes kujundada ökoloogilist maailmavaadet. See tähendab inimese ja looduse harmoonilistest suhetest arusaamist, mis rajaneb evolutsiooniprotsessis kujunenud seoste teadlikul kasutamisel. Seetõttu peaks see olema ka meie materialistliku maailmavaate üks olulisemaid komponente. Ökoloogiline maailmavaade saab tekkida üksnes isiksuse arenemise pikaajalises ja keerulises protsessis. Pedagoogide osa selles on olulise tähtsusega nii alg-, kesk- kui ka kõrgemas koolis.

Arvatavasti ei hakka keegi eitama, et siin puudutatud ja mitmeid teisi teravishoiuprobleeme tuleks koolis põhjalikumalt selgitada. Kohe tekib aga küsimus, kust võtta selleks aega, sest õppeprogrammid on niigi üle koormatud. Niimetagem siin ühe võimalusena õppetöö profileerimist, eri harude loomist esialgu vähemalt humanitaar- ja reaalteadustes. Teiseks tuleks õppetöös palju laiemalt kasutada televisiooni ammendamatuid võimalusi. Üks hea televisioonifilm säästaks nii õpetajatel kui õpilastel palju tunde.

ОБ ОДНОЙ ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОГРАММЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЫ

ТООНИ КАСЕСАЛУ

Программа по любому учебному предмету преследует две цели. Первая из них заключается в руководстве планированием и проведением учебной и воспитательной работы со стороны учителя по действующим учебникам. Вторая цель программы — это служить основой для составления новых учебников по данному предмету. Иными словами, в программе должно отражаться сегодняшнее и завтрашнее методики преподавания, чтобы программа помогала организовать работу в школе в настоящем и в то же время направляла мысли, стремления авторов учебников к будущему.

Для того, чтобы программа соответ-

ствовала этим двум указанным целям, она должна быть научно обоснованной. Именно поэтому создание научно обоснованных программ и является основной задачей современности в обучении русскому языку. Проблематика, связанная с научным обоснованием программ и учебников по русскому языку для эстонской школы, а также основные пути, ведущие к решению этой проблематики, указаны в плане-структуре целостного научного исследования, разработанной сектором русского языка НИИ педагогики Эстонской ССР. Разработка основных проблем, предусмотренных планом-структурой целостного исследования, закреплена за научными учреждениями нашей республики. В них созданы рабочие группы, которые в настоящее время уже приступили к работе.

Все это говорит о том, что руководящие работники Министерства просвещения ЭССР, а также ведущие методисты русского языка республики полностью осознали, что единственно правильное и перспективное решение вопросов, связанных с составлением научно обоснованных программ и учебников, возможно в рамках целостного научного исследования. Вместе с тем совершенно ясно, что для разработки научных основ программы нужно время. Однако школа должна работать, учителя должны обучать, а эстонские учащиеся — обучаться русскому языку. Поэтому сектору русского языка НИИ педагогики поручено пересмотреть ныне действующую программу, обновить ее без предварительной разработки ее научной, объективной основы.

Время показало, что так называемые обновленные программы и учебники, составленные на эмпирической основе — это лишь временное улучшение состояния дел. Поэтому при обновлении программы по русскому языку для эстонской школы необходимо иметь в виду, что данная программа — временное руководство, временная основа. Эта особенность программы прояв-

ляется в ее незакрытом характере, позволяющем переход к качественно новой программе в будущем, для создания которой в республике ведутся исследования.

Можно ли это сделать и как это сделать? Попытаемся ответить на этот вопрос на примере грамматического материала.

В современной методике преподавания неродного языка известны два подхода к организации грамматического материала в программах и учебниках. Первый из них является традиционным, он характерен для ныне действующей программы по русскому языку для эстонской школы. При традиционной форме организации изучаемый грамматический материал дается по отдельным грамматическим темам, по традиционной схеме. В разделе «Морфология» представлены части речи (существительное, прилагательное, местоимение, числительное, глагол, наречие) с их основными грамматическими категориями (рода, числа, склонения, спряжения, вида). Раздел «Синтаксис» содержит материал об основных типах простых и сложных предложений и способах выражения главных и второстепенных членов предложения.

При таком построении программы и учебников не раскрывается характер обучения русскому языку нерусских. Грамматический материал для них в сущности ничем не отличается от грамматического материала для носителей языка (кроме количественного аспекта), при его подаче не учитываются психологические закономерности формирования грамматических умений и навыков на неродном языке.

Второй путь организации грамматического материала можно условно назвать структурным. Он используется в теории и практике преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. В основе структурного подхода лежат принципы моделирования предложений. Грамма-

тический материал при нем строится на синтаксической основе, в виде моделей в сочетании с правилами и образцами.

Вокруг моделирования велось и ведется много споров. Большинство ученых считает, что моделирование — это не только способ теоретического изучения языка, но и способ обучения языку. Большим успехом модели используются и при обучении устной речи, и при обучении чтению. В первом случае они дают возможность пользоваться готовыми структурами, где лексика взаимосвязана с грамматикой, а во втором — позволяют учащимся за набором отдельных слов увидеть связь между членами предложения и более правильно и быстро понять их значение¹.

При отборе и презентации моделей следует учитывать и формальные признаки, и содержательную сторону высказывания. Каждая модель реализуется в разных фонетических, морфологических и структурных вариантах, она может наполняться различной лексикой. В основе модели предикат и его связь с субъектом. Классифицируются модели по выражаемым ими типовым значениям. Модель предложения, которая представляет собой абстрактное предложение, изображенное значками, дополняется образцом, который представляет собой реальное предложение, построенное по данной модели.

Приведем примеры моделей и образцов предложений с общим типовым значением состояния субъекта²:

¹ И. В. Рахманов. Модели и их использование при обучении иностранному языку. «Иностранные языки в школе», 1965, № 4.

² Условные обозначения: С — прямой субъект (в имен. п.), С_к — косвенный субъект (в косвенных падежах без предлога и с предлогом). П_{гл} — глагольный предикат (в личной форме), П_{безл. гл} — глагольный предикат (в безличной форме), П_и — именной предикат, П_{пр} — предложно-именной предикат, П_н — наречный предикат, св. — связка, связочный глагол.

МОДЕЛИ

С_к + (св.)* + П_пС + П_{гд}.С + (св.)* + П_{пр}С_к + П_пС_к + П_{безд. гд}

ОБРАЗЦЫ

Ему грустно. Девочке хорошо.

Он грустит. Девочки плакали.

Она в тоске. Мать была в плохом настроении.

У нее тоска. С ней обморок.

Мне не спится. Отцу нездоровится.

Работу по моделям и образцам необходимо органически сочетать с использованием правил, так как только такое сочетание дает наилучший практический результат и способствует сознательному подходу к языку. Модель предполагает действие по аналогии, а грамматическое правило — действия по более сложным умозаключениям (анализ, синтез, обобщение и т. д.). Потребность в правиле возникает в первую очередь при выборе правильного морфологического варианта модели. С другой стороны, правила преподносят сведения в обобщенном виде, что значительно экономит усилия в овладении неродным языком.

По сравнению с традиционным подходом, организация грамматического материала по моделям имеет следующие преимущества. Во-первых, такое построение грамматического материала позволяет учащимся увидеть связь между отдельными элементами языка (синтаксическими, морфологическими, лексическими) при их функционировании в речи. Во-вторых, классификация моделей исходя из смыслового содержания учитывает психологические закономерности формирования речи на неродном языке: мысль, возникающая в сознании учащихся, проходит путь от понятия, оформленного на родном языке, к понятию, оформленному на русском языке.

По этим соображениям, а также основываясь на результатах изучения совре-

* В скобках заключенный элемент не является обязательным.

менной методической, психологической и лингвистической литературы, обобщения передового опыта преподавания народных языков в школе, учитывая первоначальные данные исследования проблемы грамматического минимума по русскому языку для эстонской школы на кафедре русского языка ТГУ, можно, как нам представляется, дать положительный ответ на поставленный выше вопрос.

Для того, чтобы обновленная программа по русскому языку для эстонской школы смогла работать и на сегодняшний, и на завтрашний день нашей школы, грамматический материал в ней должен быть представлен в двух отдельных разделах. В первом из них, который предназначен для учителей, грамматический материал целесообразно построить по традиционной схеме: части речи, члены предложения, типы предложений. Второй раздел будет ориентирован на методистов и авторов будущих учебников и учебных пособий. В нем грамматический материал желательно построить по-новому — с учетом элементов моделирования.

Перейдем к рассмотрению общей структуры указанного нетрадиционного раздела грамматики. Думается, что он может состоять из трех частей:

1. Объяснительная записка.
2. Модели предложений.
3. Основные формы диалогического общения.

В «Объяснительной записке» указывается назначение данного раздела. В связи с тем, что организация грамматического материала по принципам моделирования приведет к отходу от традиционной формы описания материала, встанет вопрос и об отказе от традиционной терминологии. Поэтому в «Объяснительной записке» разъясняются основные понятия учебного моделирования грамматики: модель предложения, его структурная основа, рас-

пространители³, субъект, предикат, объект и т. д.

Во второй части представлены списки моделей предложения с выделением его структурной основы и распространителей. Модели сложного предложения в особый раздел не выделены, так как их изучение проходит параллельно с изучением моделей простого предложения. В основе классификации моделей (структурных основ и распространителей) лежит выражаемое ими типовое значение: 1) выражение субъектно-предикатных отношений, 2) выражение пространственных отношений, 3) выражение временных отношений, 4) выражение причины и следствия, 5) выражение цели, 6) выражение объектных отношений, 7) выражение количественных отношений, 8) выражение способа совершения действия, 9) характеристика лица, предмета, 10) выражение отрицания, 11) выражение соединительной и противительной связи. Структурные основы предложения и его распространители даются вместе с их морфологическим и лексическим наполнением в единстве с правилами-указаниями к ним.

Проиллюстрируем сказанное на примере моделей, выражающих желание, просьбу, предложение субъекта (подтип субъектно-предикатных отношений).

1. Я хочу, чтобы ты пошел на концерт.

Морфолого-лексическое наполнение: Личная форма глагола «хотеть» + придаточное предложение с союзом «чтобы», Указание: После союза «чтобы» глагол стоит в форме прошедшего времени.

2. Я хочу пойти на концерт.

Морфолого-лексическое наполнение: личная форма глагола «хотеть» + инфинитив.

³ Э. Васильченко, Т. Казесалу. Некоторые вопросы отбора и объема языкового материала. «Русский язык в национальной школе», 1971, № 5.

3. Принеси[те] книгу.

Морфолого-лексическое наполнение: Глагол в форме повелительного наклонения.

Если во второй части грамматического раздела представлены модели, употребление которых не зависит от вида и формы речи, от ее ситуативной обусловленности, то в третьей части даются языковые средства, обслуживающие ситуативно-контекстуально окрашенную речь: а) языковые средства эмоционально-реактивной речи (для выражения согласия, одобрения, сожаления, возмущения, сомнения и т. д.);

б) устойчивые обороты речевого этикета (для приветствий, поздравлений, для выражения благодарности, просьбы, извинения и т. д.);

в) основные типы вопросно-ответных единств (вариант вопросов без вопросительного слова, с вопросительным словом, с особым порядком слов; варианты ответов — неполных предложений, где повторяется интонационно выделенное в вопросе слово (или его антоним) в сочетании с частицами «да» или «нет» или без них и т. д.).

Разумеется, на страницах методического журнала нельзя представить полную картину об организации грамматического материала при обновлении программы по русскому языку для эстонской школы. Мы остановились лишь на одном из возможных вариантов его презентации, и то в конспективной форме. Если мы не хотим, чтобы обновленная программа повторяла во всем пройденный этап методики, если мы хотим, чтобы в ней хоть что-то работало на завтрашнюю школу, чтобы от этой программы возможен был менее болезненный переход к качественно новой, научно обоснованной программе в будущем, желательно было бы еще раз взвесить реальные возможности учета достижений современных наук, а также передового опыта преподавания народных языков в школе уже в настоящем.

**ETTEVALMISTUSKLASSIS
KASUTATAVAT
LUGEMIS-
MATERJALI**

LILIAN KIVI

Eksperimentaalsetes 6-aastaste laste klassides rakendatakse lugema õpetamisel üldkasutatavast mõneti erinevat metoodikat. Kogu lugema õpetamise protsessi ülesehitus põhineb algaja lugeja jaoks kõnestruktuuri mudelite teadvustamisel selle tegelikus häälduslik-akustilises vormis. Alles selliselt tasandilt, kus algaja lugeja on kuulmis-, nägemis- ja kinesteetilise taju abil võimeline kõnet liigendama selle ühikuiks (kõnet lauseiks, lauseid sõnadeks, sõnu häälikuiks), tajuma neid (eriti häälikuid sõnas) kindlas positsioonis ja eristama häälikute erinevat kvaliteeti, alustatakse tutvumist tähtede kui sümbolitega ning viimaste järgi taastama sõna häälikulist kuju.

Kogu lugema õpetamise protsess jaguneb mitmeks iseseisvaks etapiks. Esimesed viis õppenädalat (s. o. 50 õppetundi) moodustavad aabitsaeelse häälikulise analüüsi perioodi (3). Teine etapp — aabitsaperiood — haarab ajaliselt 4 õppenädalat (40 õppetundi).

Aabitsaõpetuse ülesehitus eeldab õpilastel foneemianalüüsi oskust (kvalitatiivne häälikuline analüüs, häälikute pikkuse ja hääliku-gruppi kuuluvuse määramine). Aabitsaperioodile järgnevad üleminekuperiood normaalteksti lugemisele ning aabitsajärgne lugemisvilumuse kujundamise periood.

Artiklis peatume lähemalt mõningatel aabitsaperioodiga seotud küsimustel.

ÜHESILBILISTE SÕNADE KASUTAMINE

Teatavasti on meie kõnes oluliseks hääldusühikuks silp, mis moodustub täishäälikust või kaksiktäishäälikust seda saatvate kaashäälikutega. Vastavalt selliste rühmituste arvule on sõna ühe-, kahe-, kolme- jne. silbiline. Mitmetes keeltes (näit. vene keel) on silp ka oluliseks lugemisühikuks ning lugemine toimub hüppelise siirdumisega täishäälikult täishäälikule. Vene keele seisukohalt on oluline lugema õppimise alperioodist alates sõna silbilise struktuuri nägemine, kuivõrd sõna õige häälikulise kuju taastamisel on oluline rõhulise silbi õige määramine. Vene keele häälikute kvantiteedi, aga sageli ka kvaliteedi määrab silbi täishääliku asumine rõhulises või rõhutus positsioonis. Sel põhjusel on silbiline lugemine olnud pikemat aega ainuvalitsejaks vene aabitsaõpetuses. Et eesti

aabitsaõpetusel ei ole järjepidevat ajalugu, on aegade vältel sünenenud sellesse jooni ühe või teise keele alalt. Ühe sellise joonena on tulnud (arvatavasti vene keelest) meile ka silbiline lugemine (eriti pärast seda, kui K. D. Ušinski oli teinud vene aabitsaõpetuses põhjendatud täiendusi). Silbilise lugemise kohta eesti aabitsaõpetuses on sõna võtnud ja argumenteeritult silbi kui lugemisühiku küsitavust vaadelnud K. Karlep (1, lk. 109). Sõna pearõhu paiknemine esimesel silbil väljastab vajaduse liigendada sõna silpideks rõhulise silbi leidmise eesmärgil. Samal ajal moonutab silbiline lugemine (eriti kõnetaktisene liigendamise; 2, lk. 405 ja 406) häälikute kvantiteeti sõna tähendust ohustavalt. Mõningal juhul kannatab isegi häälikute kvaliteedisüsteem. Näiteks sõnas MALLE on neli häälikut. Silpideks liigendatult eristab laps viis häälikut (MAL-LE), esimeses silbis kolm, teises kaks. Lisaks sellele jaotub sõnas esinev pikk I silpide vahel järgmiselt: esimeses silbis ülipikk I ja teises lühike I.

Et lugemisel on vaja orienteeruda täishäälikutele (5; 2), aga ka vältida sõnade jaotamist silpideks, lähtusime K. Karlepi soovitusel kasutada lugema õpetamise algperioodil võimalikult ühesilbilisi sõnu. Eesti keeles leidub ühesilbilisi sõnu ja sõnavorme hulgaliselt kõikides sõnaliikides. See asjaolu võimaldab piisavalt koostada seotud tekste. Pidasime tarvilikuks ka erinevate silbitüüpide (vastavate ühesilbiliste sõnade) kasutuselevõtmist nende lugemise raskuse alusel koostatud järjekorras. Selles oli võimalik toetuda M. Mandre uurimistöö andmetele (4). Laste eest sõltuvalt arvestasime õppematerjali väikeste annustena esitamise vajalikkust. Eeltoodud lähtudes koostasime sõnavara lugemisharjutusteks ja lugemistekstid nii, et iga järgmine tekstide rühm sisaldaks mitte üle 1—2 uue silbitüüpi, mis esimeses tekstis oleksid antud 2—3 seda tüüpi sõna mitmekordse esinemisega. Järgmistes tekstides püütakse anda võimalikult rohkem antud tüüpi erinevaid sõnu.

Omaette rühma ühesilbilisi sõnu moodustavad teatud ase-, küsi- ja sidesõnad ning tegusõna olemas muude on. Need kui paljukasutatavad sõnad ei saa jääda kõrvale

meie tekstidest. Samal ajal aga lisanduvad nende kirjas märkimiseks graafikareeglitele ka keelereeglid. Võetakse kasutusele niisugused ühesilbilised erandsõnad ükshaaval ja järjekorras, mis võimaldab pöörata tähelepanu nende grupeerimisele (ON; KAS, MIS, KUS, KES; MUL, SUL, TAL jne.). Kahesilbiliste sõnade lugemine toimub samuti kindlas järjekorras. Kõige vähem raskusi valmistab selliste kahesilbiliste sõnade lugemine, kus üks silpidest on ühehäälikuline, sõna ise I või III vältel (EMA, ÖDE; SIIA, ÖUE). Märksa raskem on selliste II-välteliste sõnade lugemine (MEIE, LEIA).

Edasi lülitatakse kahesilbilised sõnad tekstidesse, arvestades asjaolu, et kergem on lugeda, kui silbimoodustaja ja vältkandja langevad kokku (1, lk. 109). Seega moodustub järgmine rida:

- sõnad ülipika täishäälikuga lahtises silbis,
- sõnad ülipika diftongiga lahtises silbis,
- sõnad ülipika kaashäälikuga,
- sõnad lühikestest häälikutest koosnevate lahtiste silpidega,
- sõnad pika täishäälikuga lahtises silbis,
- sõnad pika diftongiga lahtises silbis,
- sõnad pika kaashäälikuga,
- sõnad kaashäälikuühendiga.

Et pika häälikuga sõnade lugemine on enamasti seotud oletusega sõna häälikulisest kujust, kuna vastavad grafeemid on ühised kolmandavältelise hääliku grafeemidega, tehakse siin vigu ajani, mil lugeja on suuteline korraga haarama sõnaühendi, mis määrab üksiksõna vastava hääliku kvantiteedi. Nimeetatud põhjusel alustatakse kahesilbiliste pika häälikuga sõnade lugemist nimedest, et kindlustada üheselt määratud hääldus (SIIM JÕI PIIMA; PILLE NÄEB LILLE).

Oluline on õpetada last orienteeruma sõna struktuuris — saama kirjutatud (trükitud) sõnast võimalikult palju informatsiooni sõna häälikulise kuju taastamise farvis. Selles on võimalik last abistada kahel viisil:

- a) õpetada teda leidma vastavaid orientiire trükitud sõnas,
- b) lisades aabitsaperioodil kasutatavatesse tekstidesse täiendavaid orientiire (mida normaaltekst ei sisalda), mis võimaldavad lapsel määrata üheselt sõna häälduslik kuju sõna-

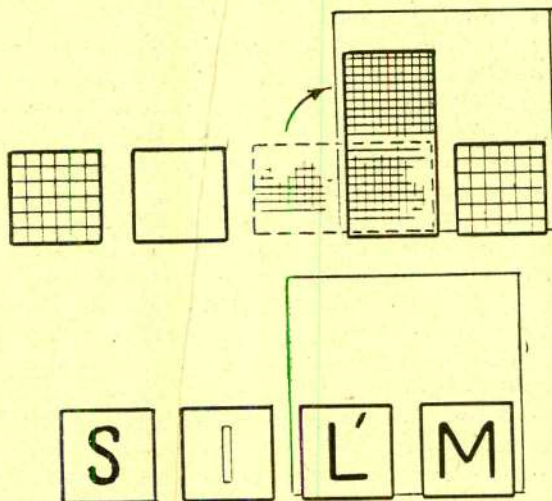
ühendi abi kasutamata. Täiendavatest orientiiridest tuleb loobuda kohe, kui laps on suuteline lugemisel haarama sõnaühendit ning sellest saadud informatsiooni kasutama.

Mõlemale eelnimetatud võimalusele pööratakse tähelepanu abikoolides kasutatavas lugema õpetamise metoodikas (2).

6-aastaste laste klassides on kasutusel täishäälikute (silbimoodustaja) leidmiseks värviline liikuv aabits, sõnakaardid ja plakattekstid, kus täishäälikud on punased. Liikuvates aabitsates on eraldi märgistatud ka pika ja ülipika hääliku tähekaardid $\hat{A}\hat{A}$, $\hat{A}\hat{A} \hat{A}$. Samasugust tähistust kasutatakse sõnakaartidel ja plakattekstides. Aabitsaeelse häälikulise analüüsi perioodil õpetatakse lapsi pöörama

häälikute kvantiteedi seisukohalt tähelepanu sõna esimesele täishäälikule (diftongile) ja sellele järgnevale kaashäälikule (kaashäälikuühendile).

Et häälikuühendisse kuuluvate häälikute pikkuste kirjas märkimiseks on eraldi reeglid, on oluline, et laps eelnevalt oleks tuttav häälikuühendi mõistega ning oskaks sõna kirjapildis ühendit näha. Siin on vaja paralleelset tööd noopidega. Ka värviline tekst soodustab ühendite leidmist sõnas. Kaashäälikuühenditega tutvumisel võeti kasutusele ajutiselt veel üks lisaorientiir — taust, mis noopidega laotud sõnas paigutati kaashäälikuühendit moodustavate noopide taha, et juhtida tähelepanu ühendile. Järgnevalt laoti sõna tähtedega ja kasutati samasugust tausta.*



Tausta kasutati pidevalt nii kaua, kui lastel oli raskusi sõnas kaashäälikuühendi nägemisega. Esimesel tutvumisel kaashäälikuühendit sisaldavate sõnadega võeti kasutusele ka vastavad grafeemid ülipika hääliku jaoks.



kujutluseks (sõna häälikulisest koostisest). Aabitsaperiood algab teatavasti tähtede tutvustamisega. Algab mõttetöö seose loomiseks kahe märgisüsteemi (omaseks saanud hääliku noobid ja uus süsteem — tähed) vahel.

* Siin ja edaspidi on erinevate värvuste tähistamiseks kasutatud järgmist tähistust:

KAHESUGUSEST LUGEMISMATERJALIST

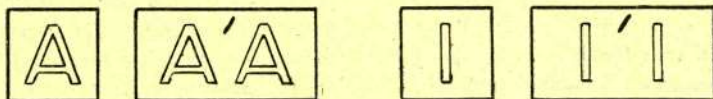
Aabitsaeelse perioodi lõppülesandeks on elava kaemuse muutmine võimalikult täpseks

□ PUNANE ▤ SININE ▥ TUMESININE

Aktiivse mõtetegevuse — analüüsi, sünteesi, üldistamise — abil ühendame keele tegeliku häälikulise struktuuri tema kirjaliku, s. t. tähelise abstraktsiooniga.

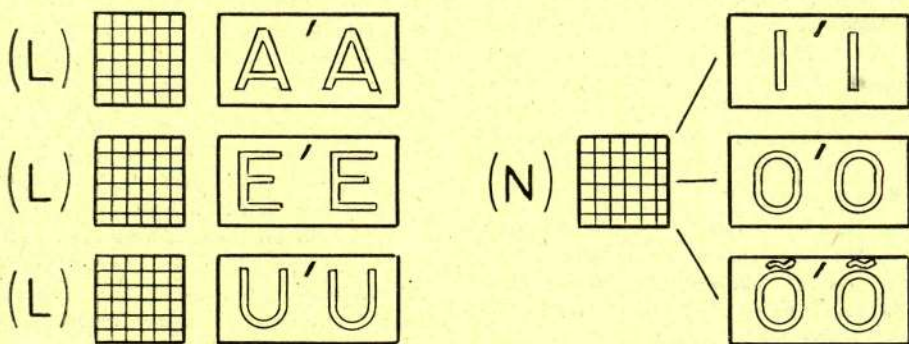
Enamik eksperimentaalklasside õpilastest tundis tähti (kas kõiki või peaaegu kõiki) juba enne kooli, seega polnud tunnis vaja tutvustada tähe figuuri. Tähekaardid paigutati mänguruumi varbseinale kümnekond päeva enne aabitsaperioodi algust ning pikapäevarühmas kordasid lapsed neid ise huvist uudse väljapaneku vastu muu tegevuse

seas. Õpetaja sellesse tegevusse ei sekknud. Tähekaardid olid paigutatud kolme vaba asetusega grupina (täishäälikud; sonoorid ning s ja h; sulghäälikud). Iga grupi tähed olid joonistatud sama värvi, kui olid kasutusel vastava häälikutegrupi noobid. Esimeses tunnis mitme üht tüüpi sõna noopskeemide võrdlemisel (kõik sõnad mahtusid ühe skeemi alla) jõuti vajaduseni iga konkreetset sõna täpselt märkida. Võeti kasutusele liikuva aabitsa tähekaardid lühikese ja ülipika täishääliku tähistamiseks. Toimusid



sõnamuutmise eelharjutused, kus vastava noobiga tähistatud kaashäälik paigutati jär-

gemööda kõikide ülipikkade täishäälikute grafeemide ette.



Teises sonooride käsitlemise tunnis loetakse esimene lause: MAI ON MAAL. Algab lausete lugemine ja informatsiooni hankimine.

Niiviisi tutvusid lapsed silbi lugemise võttega, kasutades orienteerumist täishäälikule.

Järgmises tunnis võeti kasutusele kõik ülejäänud täishäälikute tähed ning vaadeldi ja loeti diftongist koosnevaid sõnu diftongikaartidelt (mis kuuluvad samuti liikuvasse aabitsasse). Diftong kui täishäälikute ühend oli lastele omane juba häälikulise analüüsi perioodist. Järgnesid sõnamuutmise harjutused nii ülipika täishääliku kui ka diftongiga.

Sonooride tähtede (lühikese ja ülipika hääliku grafeemid) käsitlemisega algab tegelik lugemine. Kasutatakse sõnamuutmise harjutusi. Võrreldakse sõna noopskeeme ja kirjapilti. Liikuva aabitsa tähed paigutatakse alusele (nii klassi- kui ka individuaalsetele) süsteemina (tabeli kujul).

Lugemiseks kasutatakse ühesilbilisi sõnu:

- LUU, MAI jne.
- MOON, LILL jne.
- ülipikk n sõnas ON, võetakse kasutusele grafeem Ñ.
- võetakse kasutusele H (HEA, HIIR).
- NAEL, MEIL jne.

Edasi on vaja treeningut, on vaja harjutada meeleorganeid ja mõtlemist haarama võimalikult suuremat osa ühe «sõömuga», on vaja saavutada vilumus. Harjutamine on paratamatult teatud mõttes mehaaniline. Prentdeerides süsteemikindlusele peab ta pakuma ka süstematiseeritud materjali, s. t. vajaliku ja piisava koguse ühelaadseid harjutusi esmase oskuse kujundamiseks; seejärel teisi harjutusi, eelmistest ainult ühe sammu võrra raskemaid, jne. Ja alles selle oskuse baasil saab anda järgmise raskusastme — harjutusmaterjal koostatakse eelmistest harjutustest läbisegi. Uued raskused peavad jälle lisanduma väikeste annustena.

Lähtudes lugemisoskusest kui informatsiooni hankimise vahendist, kehtivad ka lugema õppimise perioodil lugemistekstidele omad nõuded.

Tekst peab olema informatsiooni kandja ja seda esimestest aabitsaõpetuse tundidest alates. Lugema õppija peab omandatud saama **rakendada praktikasse**. Lugemisoskuse praktikasse rakendamine ei ole teksti «ära lugemine», vaid selle kasutamine tema tegelikus funktsioonis — informatsiooni kandjana ja andjana. Seepärast peab lugemisteksti ka kõige elementaarsemal kujul olema informatsiooni sisaldav.

Teiselt poolt on vaja nn. harjutavat lugemist — üht tüüpi sõnade paljukordset lugemist selleks, et tekiks üldistus seda tüüpi sõnade äratundmiseks mis tahes tekstis ja nende veatuks lugemiseks. D. Elkonini järgi moodustab lugemise võtme sõnamuutmise etapp (6), mille vältel lapsel peab lõplikult kujunema ühe või teise hääliku koartikulatsioonist sõltuva variantide hulga ühendamine vastavaks foneemiks.

Aabitsaperioodil vajatakse kahesugust lugemismaterjali:

- a) lugemismaterjali sõnatulpadena ja sõnamuutmise harjutustena;
- b) informatsiooni sisaldavate seotud tekstidena.

Nimetatud materjalide mahuline suhe vajab veel kindlakstegemist.

Ka hoolikalt koostatud seotud tekstis esineb paratamatult sõnu vähemalt paarist eri

raskusastmest. Seega üksikute «sõnatulpade» harjutav lugemine, eriti lugema õppimise alperioodil, on ka sellest küljest põhjendatud. Sõnatulpade lugemises esineb omakorda kaks astet — sõnamuutmise harjutused ühe tüübi piires ja 2—3 sõnatüübi esinemine koos ühes harjutuses. Esimene liik harjutusi on aluseks üldistuse kujunemisele, teine — omandatud oskuse kõige elementaarsemale rakendamisele.

Eriline ülesanne on täita seotud lugemistekstil. Just selles on küllalt sageli olnud möödalaskmisi.

— Seotud teksti lugemine on olnud eriti lugema õpetamise algetapil, aga tihti ka hiljem treeninguvahendiks ja tema ainsaks või peamiseks ülesandeks on peetud lugemise vilumuse kujundamist.

— Korduvalt on nimetatud küll lugemise pearõhu asetamist lugemise teadlikkuse, ilmekuse ja voolavuse taotlemisele, kuid viimase arvel on sageli esimene ära unustatud. Ühte pala loetakse 3—10 korda. Täheandab — üks kord teadliku, teine kord ilmeka ja 8 korda voolava lugemise tarvis.

Arvestades lugemisoskuse erilist asendit inimese elus, tuleks ka eelnimetatud lugemise tahkudesse veidi süveneda. LUGEMINE on ja jääb informatsiooni hankimise vahendiks. Siit kerkib primaarseks lugemise teadlikkus. Milline ilmekus meid selle juures huvitab — kas mehaaniline, väline või loomulik, seesmine? Enesestmõistetavalt viimane. Ainult teadliku lugemisega kaasneb loomulik ilmekus (vilunud lugejal juba esmakordsel lugemisel, vilumatul lugejal teistkordsel — siis, kui äsja on saanud informatsioon; hilisemad lugemised ilmekuse «harjutamise» eesmärgil lähevad juba mehaanilise ilmekuse taotlemise teed). Lugemise voolavus on väga vajalik lugemise omadus, kuid saavutatav ka ilma samade tekstide paljukordse lugemiseta. Lugemise teadlikkuse huvides on vaja jälgida ka lugemise õigsust. Lugemisevigu saab vältida teksti lugemisele eelneva sõnatüüpide lugemise harjutamise ja süstematiseerimisega. Lugemisevigade hulk — aimamisi lugemine, komistused jne. — kahjustab olulisel määral

lugemise teadlikkust. Nendel inimestel, kes loevad väga vigaselt, on vaja sama teksti sageli mitu korda läbi lugeda, et saada teada tekstis sisalduv informatsioon.

Lugemisvigade ennetamiseks, voolavuse paremaks saavutamiseks ning selle baasil informatsiooni kiiremaks jõudmiseks lugejani tuleb lugemise algperioodil (kui lugeja silm ei ole veel vilunud haarama piisavalt suurt löiku loetavast) anda lugeda sellised tekstid, kus iga sõna lugemine on üheselt määratud ning ka kokkuloetavad sõnaühendid tähistatud.

Eelõeldust tulenevad lugemismaterjalile arvukad nõuded. Põhilisemad nendest on:

1. Lugemistekst peab pakkuma uut huvitavat informatsiooni.

2. Lugemistekst peab sisaldama sellist materjali, mille edasiandmine teistele ilmeke lugemise abil oleks lugejalegi meeldiv.

3. Lugemistekst peab koosnema sõnatüüpidest, mille lugemist on eelnevalt harjutatud.

4. Lugemistekstide raskusaste peab kasvama järk-järgult, uued sõnatüübid lisanduma jõukohaste annustena.

5. Lugemistekst peab olema koostatud nii, et mitmesuguseid võtteid kasutades iga sõna lugemine oleks tehtud üheselt määratavaks.

Järgnevalt mõned näited eksperimentaalklassides kasutatud tekstidest.

Joonis 3.

LUGEMISMATERJAL 5. AABITSATUNNIKS (sonooride käsitlemise teine tund).

MAI MEMM ON MAAL.

LEA
LEO
MAI
AIN

ON MEIL.

MAI	SOE	LEA	SÕI	VÖÖ
L	L	S	L	S
S	M	R	V	L
V		H		UUR
H		V		S

LAO!

SUUR



SOE



LUGEMISTEKST, kus esmakordselt tuleb kasutusele asesõna MIS ja ülipika s-i kirjamärk Š.

MIS TÖÖD TEEB REET?

KAI ÕEL ON NÕEL. KAI ÕEL
ON VEEL NIIT. REET ON SUUR.
REET TEEB TÖÖD. MIS TÖÖD
REET TEEB?

Kirjandus

1. K. Karlep, Mõningaid aabitsaõpetuse teoreetilisi küsimusi. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 2.
2. K. Karlep, Mõningaid mõtteid uuest aabitsast. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 5.
3. L. Kivi, Hääliline analüüs lugema õpetamisel ettevalmistusklassis. «Nõukogude Kool» 1975, nr. 2.
4. M. Mandre, Lugesivigade sõltuvus

sõna struktuurist. «Nõukogude Kool» 1974, nr. 2 ja 3.

5. Д. Б. Эльконин. Еще раз о психологических основах первоначального обучения чтению. «Советская педагогика» 1973, № 1.
6. Д. Б. Эльконин. Формирование умственного действия словоизменения и его значение для обучения грамоте. Доклады АПН РСФСР № 3, 1959.

**TÖÖSTUSKESK-
JA AMETIKOOLID
EESTIS**

AHTO KENNIK

Kodanlikus Eestis, kus purunesid tuhandete noorte lootused saada kesk- ja kõrgemat haridust, hakati 1930-ndate aastate teisel poolel suuremat tähelepanu pöörama kutseharidusele. Selle põhjuseks oli ühelt poolt kodanluse hariduspoliitiline taotlus hoida töölisnoorsugu eemal kesk- ning kõrgema hariduse taotlemisest ja suunata nad kutseoskuste omandamisele, teiselt poolt tööstuse ja põllumajanduse featav areng ja sellele kaasneva nähtusena suurenenud nõudmine erialast ettevalmistust saanud tööjõu järele. Ühenduses kutsehariduse osatähtsuse kasvuga töötati välja ja kehtestati 1937. aastal kõiki kutsekooli hõlmav kutsehariduslike õppeasutuste seadus. Viimast iseloomustavaks jooneks sai kutsehariduskoolide jaotamine kahte astmesse — kesk- ja kõrgema astme kutsekoolideks. Tööstusalase kutsehariduse andmisel said 1930-ndate aastate teisel poolel põhilisteks koolideks keskkastmesse kuulunud tööstuskesk- ja ametikoolid. Nendel kahel koolitüübil on olnud oma kindel koht 1930-ndate aastate teisel poolel, esimesel nõukogude aastal ning sellele järgnenud õppeaastal Eesti kutsehariduse süsteemis ning kvalifitseeritud tööliskaadri ettevalmistamisel.

*

Oskustöölise (peamiselt puu- ja metallitöölise) ettevalmistamine kodanlikus Eestis toimus kuni 1935. aastani 3-aastase õppeajaga tööstuskoolides. Kõrgema astme kutsekoolide loomise ja sellele eelneva astmena kutsekeskkoolide väljaarendamisega hakati 1930-ndate aastate keskel seniseid tööstuskooli ümber kujundama 4-aastasteks tööstuskeskkoolideks. Tuginedes 1935. aasta juunis riigivanema dekreedina väljaantud «Tööstuslikkude koolide seaduse muutmise seadusele»¹, tegi Haridus- ja Sotsiaalministeeriumi kutseoskuse osakond kohalike maa- ja linnakoolivalitsuste kaudu sama aasta juulis tööstuskoolidele ettepaneku pikendada õppeaega ühe aasta võrra. Ühtlasi paluti ministeeriumile esitada sellekohased ettepanekud, lähtudes konkreetsetest võimalustest (õpilaste arv, õppejõudude

¹ Vt. «Riigi Teataja» 1935, nr. 59, art. 534.

koosseis, ruumide, seadmete jmt. olemasolu).²

1935. aastal suutsid 4-aastasele õppeajale üle minna ainult kaks õppeasutust — Riigi ja Läänemaa tööstuskoolid, kus avati vastavad klassid eelklasside nime all. Järgmisest, 1936/37. õppeaastast läksid 4-aastasele õppeajale üle ka Tartu, Kuressaare, Narva, Paide, Põltsamaa, Valga ja Võru tööstuskoolid. Kohe 4-klassilisena avati 1. augustist 1935 Petseri Ehitus- ja Keraamikatööstuse Kool.³ Kutsehariduslike õppeasutuste seaduse (1937) kehtestamise järel nimetati 1. juunist 1938 kõik need koolid ümber tööstuskeskkoolideks.⁴

Osustööliste ettevalmistamine **tööstuskeskkoolides** toimus põhiliselt metalli- ja puudutöö erialal, s. o. vastavalt nimetatud osakondades. Nende kõrval töötasid Riigi Tööstuskeskkoolis veel maalri- ja sadulsepa- (polstritöö-) ning Kuressaare Tööstuskeskkoolis ehitusosakond. Petseri Tööstuskeskkoolis avati üksnes ehitus- ja keraamikaosakond. Õppijate arv kõigis tööstuskeskkoolides ulatus poolteisele tuhandele. 1938/39. õppeaastal õppis nendes 1436,⁵ 1939/40. õppeaastal 1537 õpilast,⁶ seega ligikaudu 32—34% tööstuslaste koolide õpilastest. Kõige enam oli õppijaid metallitööstusosakondades: ligi kaks korda rohkem kui kõigis teistes osakondades kokku.

Tööstuskeskkooli õppetsüklil jagunes üld- ja eriaineteks. Üldained olid kõigile osakondadele ühised. Nende hulka kuulusid eesti keel koos kirjavahetusega, võõrkeel, matemaatika, tehniline füüsika koos keemiaga, mehaanika koos masinaõpetusega, elektrotehnika, ühiskonna- ja käitiseõpetus, kalkulasioon koos arvepidamisega, joonistamine, joonestamine, riigikaitse kasvatuse ja õpetuse, kehaline kasvatuse, laulmine ja muusika, tervishoid.⁷ Kõigi nelja klassi (praeguse

mõiste järgi kursuse) 164 nädalatunnist kulu-tati üldainetele 72 tundi, ülejäänud 92 tundi eriainetele nagu metallitöö-osakonnas erialane joonestamine, tehnoloogia ja tööõpetus, puudutööosakonnas erialane joonestamine ja joonistamine, tehnoloogia, tööõpetus. Lõvi-osa eriainete õppetundidest — 79 tundi — kuulus nn. tööõpetusele, s. o. õppepraktikale, mis toimus kooli õppetöökodades. Suuremat rõhku eriainetele ja tööõpetusele pandi kahe viimases — 3. ja 4. klassis, kus tööõpetuse tundide arv tõusis 23 tunnile nädalas (1. klassis 15, 2. klassis 18 tundi nädalas).

Võrreldes senise 3-aastase tööstuskooliga anti tööstuskeskkooli õpilastele märksa suurem teoreetiline ettevalmistus ja püüti koolilõpetajate teadmised viia kooskõlla keskkooli õpilaste vastavate klasside teadmistega. Seega ei olnud tööstuskeskkool enam puhtakujuline «õppinud tööliste» kool, vaid andis kuigivõrd teoreetilisi teadmisi ja võimaldas ettevalmistuse taseme poolest edasiõppimist tehnikumides, täienduseksamite õiendamisel ka teistes kõrgema astme koolides. Kuid kodanlikus ühiskonnas, kus edasiõppimine oli varakate privileeg, jäi tööstuskeskkooli kui õpilasi kutsekooli kõrgemasse astmesse ettevalmistava õppeasutuse osatähtsus väikeseks. Edasiõppimise õiguse sai vaid väike osa tööstuskeskkooli lõpetanuist, nimelt need, kelle lõputunnistusel oli märge edasiõppimise õiguse kohta. Seetõttu jäi tööstuskeskkool kodanlikus Eestis ikkagi oskustöölisi ettevalmistavaks kooliks, ainult aasta võrra pikema õppeajaga. Viimane asjaolu tekitas nii õpilaste kui ka nende vanemate rahulolematust, sest õppeaja pikenedes tõttu suurenesid ka õppekulud. Pealegi ei pääsenud tööstuskeskkoolidesse, kus õppisid töötava elanikkonna esindajad, kuigi palju noori. Kodanluse võimu lõpuaastail aga suurenes märgatavalt noorte tung kutsekoolidesse, sest kodanluse reaktsiooniline hariduspoliitika oli üldhariduse saamist tunduvalt piiranud.

Teine võimalus tööstuslaste hariduse saamiseks oli lepingu sõlmimine ja tööle asumine mõnda ettevõttesse, õppides samal ajal õhtuses 3-aastase õppeajaga tööstusõpilaste-koolis. Kuid kutseoskuse osakonna poolt kogutud statistilised andmed näitasid, et ette-

² ENSV ORKA, f. 1108 (Haridusministeerium), nim. 6, s.-ü. 25, l. 3.

³ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 1, s.-ü. 849, l. 71 p.

⁴ «Riigi Teataja» 1938, nr. 55, art. 529.

⁵ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 1, s.-ü. 993, l. 42.

⁶ Arvutatud ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, l. 152—183 andmetel.

⁷ «Riigi Teataja» 1939, nr. 27, art. 199.

võtted ei tahtnud alla 16-aastaste noortega töölepinguid sõlmida. Sellest tingituna ei olnud võimalust tööstusõpilastekoolide laialdasemaks arendamiseks, kuigi Saksamaa eeskujul osa kutsehariduse teoreetikuid püüdis propageerida just viimast. Kodanluse hariduspoliitilised otsingud 14—16-aastastele noorukitele tööstusalase kutsehariduse võimaldamiseks (et eemaldada neid üldharidusliku kooli kandidaatide hulgast) viisid 1930-ndate aastate lõpul Eestis uue koolitüübi — 2-aastase õppeajaga **ametikoolide** rajamiseni.⁸ Eeskujul nende koolide loomiseks saadi analoogilistest koolidest Soomes ja Skandinaaviamaades, kus need olid edukalt töötanud juba pikemat aega.

Esimised ametikoolid, neist kaks Tallinnas (eralditi poeg- ja tütarlastele), üks Narvas ja Paides, asutati 1938. aastal.⁹ Järgnevalt avati ametikoolid Tartus, Petseris ja Tallinna II Poeglaste Ametikool (kõik 1939. aastal) ning 1940. aasta sügisest ka Haapsalus, Võrus, Kuressaares, Pärnus ja Viljandis. Kõik need peale nimetatud ühe erandi olid poistekoolid. Ametikoolid rajati kas eriklassidena tööstuskeskkoolide juurde või iseseisvate koolidena, mis asusid kohalike tööstuskeskkoolidega ühistes ruumides. Sel juhul oli neil ka ühine direktor. Näiteks oli Theodor Ussisoo üheaegselt nii Riigi Tööstuskeskkooli kui ka Tallinna I Poeglaste Ametikooli, August Mutt Narva Tööstuskeskkooli ja Narva Poeglaste Ametikooli juhataja jne. Omaette ruumid olid Tallinna II Poeglaste Ametikoolil ja 1939. aastast ka Tallinna Tütarlaste Ametikoolil (viimase ruumides Kreuksi tn. 6-b asub tänapäeval Tehnikakool nr. 2). Ruumikitsikuse tõttu kasutasid tööstuskesk- ja ametikoolid ühiseid klassirume ja õppetöökodasid, töötades vahetustega.

Analoogiliselt tööstuskeskkoolidele kujunes ka ametikoolide erialane profiil. Siingi said põhilisteks metalli- ja puidutöö-osakonnad. Tütarlaste Ametikool andis neidudele õpetust õmblemise alal. Ametikoolide ava-

misega vähendati mõnevõrra (peamiselt paralleelklasside sulgemise teel) õpilaste vastuvõttu tööstuskeskkoolidesse. Nii nagu tööstuskeskkoolideski, kulutati ka ametikoolide õppeajast üle 50 protsendi praktiliste oskuste õpetamisele. Näiteks metallitöösakonnas kuulus 1. ja 2. klassi 76 nädalatunnist tööõpetusele 40 tundi (kummaski klassis 20 tundi nädalas). Ülejäänud 36 nädalatundi oli eraldatud üldainetele: eesti keel ja kirjavihutus, ametirehkendus, joonestamine, tehniline füüsika koos keemiaga, tehnoloogia, masinaõpetus, kalkulatsioon ja arvepidamine, ühiskonna- ja käitiseõpetus, riigikaitseõpetus ja kasvatus, võimlemine.¹⁰ Nendest suurim nädalatundide arv oli antud joonestamisele (8) ja ametirehkendusele (5). Küllaltki suur osakaal oli nn. riigikaitseõpetusel ja kasvatusel (4 nädalatundi).

Ametikoolide areng oli tolaeagseid tingimusi arvestades küllaltki kiire. Koolide arv kasvas 1940/41. õppeaastaks 12-le, klassikomplektide arv aga 4-lt (1938/39. õ.-a.) 34-le. Aasta-aastalt kasvas ka õpilaste arv: 1938/39. õppeaastal 135, 1939/40. — 447 ja 1940/41. — 961 õpilast.¹¹

Noorte hulgas said ametikoolid üsnagi populaarseks. Võimaluse kõrval kiiresti ametit õppida mõjutas seda ka suhteliselt väike õppemaks (10—20 krooni aastas). Võrreldes tööstuskeskkoolidega oli ametikoolide koht tööstusalase kutsehariduse süsteemis kindla-piirilisem: ametikoolid olid ette nähtud puhtal kujul oskustöölise (nn. õppinud tööliste) koolitamiseks. Edasiõppimist ei olnud ette nähtud. Alles täiendavate eksamite sooritamisel oli 2-aastase ametikooli lõpetanul õigus astuda tööstuskeskkooli oma erialale vastava osakonna kolmandasse klassi.

Sisuliselt ametikoolina, kuid 4-aastase õppeajaga töötas 1936. aastast Tallinnas Riigi Kunsttööstuskooli (1938. aastast Riigi Tarbe- ja Kujutava Kunsti Kooli) juures trükitöölisi ettevalmistanud Riigi Trükitööstuskool. Viie-

⁸ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 31, l. 7 ja 10.

⁹ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 1, s.-ü. 993, l. 33.

¹⁰ «Riigi Teataja» 1940, nr. 30, art. 220.

¹¹ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 1, s.-ü. 993, l. 42; f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, l. 132, 135, 138, 141, 146, 149, 166; f. R-14 (Eesti NSV Haridusministeerium), nim. 1, s.-ü. 799, l. 184.

mase õpilaste arv kõikus paarikümne ümber (1938/39. õ.-a. — 20, 1939/40. õ.-a. — 24 õpilast).¹²

*

1940. aasta sotsialistlik revolutsioon ja nõukogude võimu kehtestamine Eestis töid olulisi muudatusi ka tööstuskesk- ja ametikoolide töösse, eelkõige õppetöö sisusse. Õppeplaanist jäeti välja kodanliku ühiskonnaga otseselt seotud ühiskonna- ja käitiseõpetus. Uute ainetena võeti õppeplaani NSV Liidu konstitutsioon ja vene keel. Muutus mõne teisegi aine (emakeel, riigikaitsealine kasvatus ja õpetus) sisu. Tunduvalt avardasid pärast nõukogude võimu kehtestamist noorte õppimisvõimalused tööstuskesk- ja ametikoolides. Nende juurde hakati avama paralleelklasse. Tehnikumid avati haridusminister J. Semperi otsusega 25. juulist 1940 kõikidele tööstuskeskkooli lõpetanutele, sõltumata sellest, kas nende lõputunnistusel oli märkus kõrgema astme kutsekooli astumise õiguse kohta või ei.¹³ Eesti NSV Rahvakomissaride Nõukogu otsusega 25. septembrist 1940 kaotati kutsekoolides õppemaks.¹⁴ Et teha kutseharidus kättesaadavaks kõigile, ei nõutud nüüdsest peale kutsekoolidesse vastuvõtmisel vastuvõtu- ja võistluseksameid.¹⁵ Uutele alustele viidi samuti klassiväline kasvatus töö.

Ühtlasi alustati kutsehariduse süsteemi ümberkorraldamist Nõukogude Liidu samalaadsete õppeasutuste eeskujul. Esmajärjekorras püüti likvideerida kodanliku ühiskonna kutsehariduse süsteemi olulisemaid vasturääkivusi, seejärel ühtlustada eesti kutsekoole Nõukogude Liidu teiste vabariikide kutsehariduse õppeasutustega. Üheks vasturääkivuseks oli astmeline kutsekool algkooli ja ülikooli vahel. Keskaste kutsekool tööstuskeskkoolina ja kõrgema astme kutsekool tehnikumina näiteks teatud määral dubleerisid teineteist. Seetõttu võttis nõukogude võim suuna kutsekeskkoolide reorganiseerimisele

tehnikumideks. Kuna tööstuslikul alal olid tehnikumid juba olemas, siis põhjustas see tööstuskeskkoolide reorganiseerimise ametikoolideks.

Ülatuslikumad ümberkorraldused kutsekoolide võrgus toimusid 1941. aastal. Vastavalt hariduse rahvakomissari 23. jaanuari 1941. aasta juhendile tööstuskeskkoolide likvideerimisest, hakati neid koole ümber kujundama 2-aastase õppeajaga ametikoolideks.¹⁶ Sel eesmärgil viidi tööstuskeskkoolide kolmandate klasside õpilased 1. veebruarist üleminekuõppekavadele ja nad lõpetasid koos neljandate klassidega kooli lühendatud kursuse 1941. aasta juunis.

Esiatgu kavatseti tööstuskeskkoolid reorganiseerida kahe aasta jooksul. Kuid seoses Üleliidulise Tööjõureservide Peavalitsuse ja seejärel ka Eesti Vabariikliku Tööjõureservide Valitsuse moodustamisega (veebruaris 1941) ja tööstuskeskkoolide allutamisega viimasele, viidi 15. aprillist 1941 üleminekuvadele ka tööstuskeskkoolide teised klassid¹⁷ ning nad lõpetasid koolikursuse 2-aastase ametikooli kavade alusel samuti 1941. aasta kevadel. 1941/42. õppeaastaks tööstuskeskkooli Nõukogude Eestis kutsekoolide võrgus enam ette ei nähtud.

Suurt tähelepanu osutati esimesel nõukogude aastal ametikoolidele. Viimased olid lähedased tol ajal NSV Liidus asutatavatele 2-aastase õppeajaga tööstuskoolidele ja osutusid seetõttu hästi sobivaks ka loodavasse Eesti NSV kutsekoolide võrku. 1941. aasta aprillis allutati koos tööstuskeskkoolidega Eesti Vabariiklikule Tööjõureservide Valitsusele ka ametikoolid. Õppe-metoodilises osas jäid mõlemad koolitüübid kuni 1. juulini 1941 Hariduse Rahvakomissariaadi juhendamisele.

1941/42. õppeaastaks kinnitatud Eesti Vabariikliku Tööjõureservide Valitsuse koolivõrgus nähti ette 14 uuetüübilist ametikooli. 11 nendest moodustati seniste tööstuskesk- ja ametikoolide materiaalsel õppebaasil. Uuelaadilised ametikoolid pidid Eesti NSV rahvamajandusele hakkama ette valmistama

¹² ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 55, l. 214.

¹³ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 43, l. 183.

¹⁴ «Eesti NSV Teataja» 1940, nr. 14, art. 137.

¹⁵ ENSV ORKA, f. 1108, nim. 6, s.-ü. 43, l. 179.

¹⁶ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 763, l. 50—53.

¹⁷ Sealsamas, l. 276—278.

lukkseppi, treialeid, seppi, elektrikuid, freesijaid, katel-, mudel-, mööbel- ja autolukkseppi. Ühtlasi koostati plaanid linna- ja maanoorsoo kutsumise kohta ametikoolidesse, kuhu oleks tulnud õppima ligikaudu 5000 noort.¹⁸ Uue õppeaasta algusest taheti võtta kõik ametikoolide õpilased riigi ülalpidamisele (kaasa arvatud toit ja riietus) ning garanteerida maalt tulnud õpilastele tasuta internaat.

Olukorra muutis põhjalikult fašistliku Saksamaa kallaletung Nõukogude Liidule ja Eesti NSV okupeerimine fašistlike vägede poolt. Okupatsioonivõimud tühistasid kõik nõukogude võimu haridusalased seadused ja korraldused ning taaskehtestasid kodanluseaegse kooliseadusandluse. Seetõttu alustasid 1941/42. õppeaastal taas õppetegevust nii tööstuskeskkoolid, millel lubati avada ka neljandad klassid (kui õpilaste arv ulatus vähemalt 10-le) kui ka kodanluseaegsed ametikoolid endiste õppeplaanidega. Kümnest tööstuskeskkoolist alustasid 1941. aasta sügisel tegevust üheksa, neist neljandate klassidega kuus.¹⁹ Suletuks jäi Petseri Tööstuskeskkool. Ametikoolidest jätkasid õppetööd kõik 12 kooli, kusjuures Tallinna poeglaste ametikoolidega liideti senise Riigi Tööstusõpilastekooli õpilaskond (nn. õhtuse haruna). Seisuga 1. detsember 1941 ulatus õpilaste arv tööstuskeskkoolides 927-le, ametikoolides (ilma Kuressaare Ametikoolita, kuid koos Trükitööstuskooli ja Tallinna II Poeglaste Ametikooli nn. osaaajalise haruga) 766-le.²⁰ Õpilaste arv oli seega mõlemas koolitüübis tunduvalt väiksem kui eelmisel õppeaastal.

Haridusdirektori otsusega 12. maist 1942 reorganiseeriti tööstuskeskkoolid ja poeglaste ametikoolid sõltuvalt osakonnast 2- ja 3-aastasteks tööstuskoolideks, Tallinna Tütarlaste Ametikool aga tööstuslikuks naiskutsekooliks.²¹ Sellega lõpetasid tööstuskesk- ja

¹⁸ ENSV ORKA, f. R-14, nim. 1, s.-ü. 763, l. 289.

¹⁹ ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 46, l. 10.

²⁰ Arvutatud ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 248, l. 53—102 andmetel.

²¹ «Haridusdirektooriumi Teataja» 1942, nr. 4, lk. 27—30.

ametikoolide nime all tegutsenud koolitüübid oma tegevuse. Koos 1942. aastal asutatud Tallinna Nahatööstuskooli ja Tallinn-Nõmme Tööstuskooli ning varasema Trükitööstuskooliga töötas järgneval kahel õppeaastal Eestis kokku 16 tööstuskooli. Nimetatud koolide kõrval jätkasid tegevust Tallinna I, Tallinna II, Tartu, Narva, Paide, Haapsalu, Võru, Valga, Põltsamaa, Kuressaare, Pärnu, Viljandi ja Petseri tööstuskoolid. Õpilaste arv nendes ulatus 1942/43. õppeaastal 2223 ja 1943/44. õppeaastal (mõlemal puhul 1. detsembri seisuga) 1787-le.²² 1941/42. õppeaastaga võrreldes oli õpilaste arv tööstuskoolides mõnevõrra kasvanud, kuna okupatsioonivõimud püüdsid kitsendada õppimisvõimalusi üldhariduskoolides ning juhtida kutsekoolide kaudu noori kiiremini fašistliku sõjamasinat teeniva praktilise töö juurde.

*

Tööstuskeskkoolid tegutsesid Eestis 1935.—1942. aastani, andes mittetäielikel andmeil ligikaudu 500 lõpetanut, ametikoolid 1938.—1942. aastani, andes ligikaudu 450 lõpetanut.²³ Tööstuskesk- ja ametikoolide lõpetanud asusid valdavas enamuses tööle oma erialal ning täiendasid oluliselt eesti tööliisklassi kõige kvalifitseeritumate oskustöölisega, kes sõjajärgseil aastail võtsid osa Eesti NSV tööstuse taastamisest ja ülesehitamisest. Nendest koolidest aga kasvasid sõjajärgseil aastail välja Nõukogude Eesti tehnikumid ja tööstuskoolid, viimastest omakorda tänapäeva kutse- ja kutsekeskkoolid. Nii kujundati omaaegse Võru Tööstuskesk- ja Ametikooli materiaalsel õppebaasil Nõukogude Eestis välja Võru Tööstustehnikum, Riigi Tööstuskesk- ja Tallinna I Ametikoolist on välja arenenud tänapäeva Kutsekeskkool nr. 1, Tartu Tööstuskesk- ja Ametikoolist on saanud Kutsekeskkool nr. 17. Omapoolse panuse Nõukogude Eesti haridussüsteemi on andnud teisedki tolleaegsed tööstuskesk- ja ametikoolid.

²² ENSV ORKA, f. R-81, nim. 1, s.-ü. 226, l. 162; s.-ü. 249, l. 27—59.

²³ Nende baasil moodustatud tööstuskoolid andsid 1943. aastal 402 (andmed puuduvad 2 kooli kohta) lõpetanut.

SISUKORD

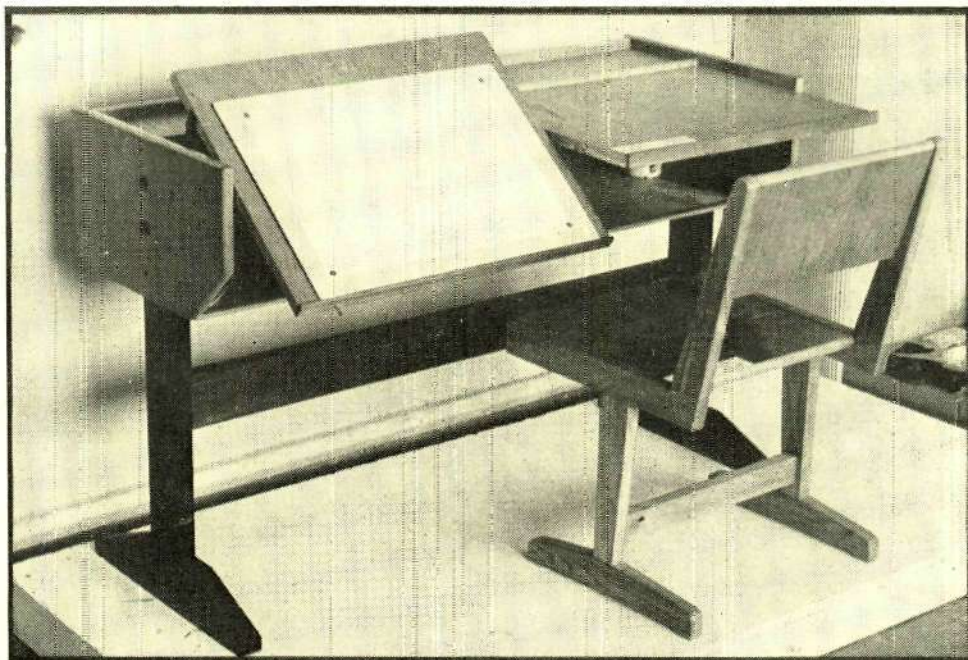
617. H. Roosvee. Uue otsustava õppeaasta eel.
627. A. Tammeorg. Pärnu koolid üldise keskkariduse künnisel.
631. V. Kaavere. Õpetamise taseme tõstmise probleeme.
635. H. Mõttus. Muutuste iseloom vanemate ja alaealiste laste vahelistes suhetes nüüdisaegses nõukogude ühiskonnas.
638. A. Lind. Tööst komsomoliaktiiviga.
641. V. Pinn. Õpilaste agressiivsuse ilminguid frustratsiooni teooria valgusel.
646. H. Laht. Õpetaja ja õpilase koostöö õppetunnis.
653. R. Silla, T. Tulva. Õpilaste töövõime komponentide korrelatsioonanalüüs ja töövõime tüpiseerimise mõningaid võimalusi algklassides.
658. I. Nilk. Fakultatiivained Võru rajooni koolides.
662. M. Niidu. Rühmatööst keskastme kirjandustundides.
666. P. Maantee. Kõne ja lugemise ilmekus.
671. O. Printits. Nüüdisaegne koolimatemaatika reform.
674. H. Tiits. Loodusõpetusest meil ja venasvabariikides.
678. P. Vaarask. Võõrkeele metoodika põhi küsimusi.
684. G. Loogna. Vähktõve profülaktika pedagoogilised aspektid.
688. T. Kasesalu. Об одной возможности организации грамматического материала в программе по русскому языку для эстонской школы.
692. L. Kivi. Ettevalmistusklassis kasutatavat lugemismaterjali.
699. A. Kennik. Tööstuskesk- ja ametikoolid Eestis.

ОГЛАВЛЕНИЕ

617. X. Роосвэ. Перед началом ответственного учебного года.
627. A. Таммеорг. Пярнуские школы в период перехода на всеобщее среднее образование.
631. В. Каавере. Проблемы повышения уровня обучения.
635. X. Мыттус. О характере изменений во взаимоотношениях между родителями и несовершеннолетними детьми в советском обществе.
638. A. Линд. О работе с комсомольским активом.
641. В. Пинн. О проявлении агрессивности учащихся в свете фрустрационной теории.
646. X. Лахт. Совместная работа учителя и ученика на уроке.
653. P. Силла, Т. Тульва. Корреляционный анализ компонентов работоспособности учащихся и некоторые возможности создания типологии работоспособности в начальных классах.
658. И. Нильк. Факультативные предметы в школах Вырусского района.
662. M. Нийду. О групповой работе на уроках литературы на средней ступени обучения.
666. P. Маантеэ. Выразительность речи и чтения.
671. O. Принитс. Реформа современной школьной математики.
674. X. Тийтс. О природоведении у нас и в братских республиках.
678. П. Ваараск. Основные вопросы методики обучения иностранному языку.
684. Г. Лоогна. Педагогические аспекты профилактики ракового заболевания.
688. T. Казесалу. Об одной возможности организации грамматического материала в программе по русскому языку для эстонской школы.
692. Л. Киви. Материал для чтения в подготовительном классе.
699. A. Кенник. Промышленные средние школы и профессиональные училища в Эстонии.



4.—8. klassi tütarlaste käsitööde õpilastööde näitusest.



Joonistuse ja eriainetate kabineeti töölaud. Tallinna eriinternaatkooli 7. kl. õpilase Toomas Kirisbergi töö, Juhendav õpetaja Raivo Vasari.

ARNOLD RAMMO fotod

30 kop.

Индекс
78 189

3.8.75
Raspberries
75-9182

