

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDA-
GOOGILINE AJAKIRI

JUULI NR. 7
XXXV AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

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

Keeletoimetaja M. RANDE
Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

200 001 Tallinn, Pikk tn. 40. Telefonid: toime-
taja 601-318, toimetaja asetäitja 440-381 ja
601-447, vastutav sekretär 449-397, ideoloogia-
osak. 601-447, pedagoogika- ja teadusosak.
448-916, koolikorralduse osak. 448-916, töö-
kasvatuse ja õhtukoolide osak. 601-318, hu-
manitaarainete ja esteetilise kasv. osak.
601-447, algõpetuse ja koolielse kasv. osak.
440-381, korrektuur 601-935.

Kirjastus «Perioidika», Tallinn, Pikk tn. 73,
tel. 601-337.

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

Ladumisele antud 31. V 1977. Trükkimisele
antud 11. VII 1977. Trükiarv 4450. Trükipaber
nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,75. For-
maadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid
7,47. Arvestuspoognaid 9,23. MB-05630. Tel-
limise nr. 1820.

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

«Ньюкоуде кооль» («Советская школа»).

Орган мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

© Kirjastus «Perioidika»,
«Nõukogude Kool» 1977.

Esikaanel: Meretäies laulus ühinevad
sinu laul, minu laul ja meie laul. Selline lau-
lumeri sündis vene lastekooride dirigendi,
Eesti NSV teenelise õpetaja John Tungla
targa käe all IV koolinoorte laulu- ja tantsu-
peol, mis jutustas Suure Oktoobri 60 võidu-
aastast ja Pioneeriorganisatsiooni 55. sünni-
päevast.

VOLDEMAR MAASKI foto

Esikaane siseküljel:

DMITRI PRANTSU foto

Tagakaanel: Meie, Suure Oktoobri juu-
belisuve, punase nelgi suve õpilasmalevla-
sed, töötame auga ära teenida tööinimese
nime!

DMITRI PRANTSU foto

NLKP XXV KONGRESSI OTSUSED ELLU

KOHTLA- JÄRVE LINNA HARIDUS- ELU X VIIS- AASTAKUL

IMBI MARGENS,
linna haridusosakonna juhataja

X viisaastak on keskhariduse sisulise täiustamise ja kindlustamise viisaastak.

Kohtla-Järve linnas jätkab keskhariduse omandamist käesoleval ajal 97% 8. kl. lõpetanutest, sealjuures päevakoolidest 98,7% (21 üldhariduskoolist 7 koolis asusid kõik 8. klassi lõpetanud keskharidust omandama).

Tunduvalt on täienenud koolide materiaalne baas. Kõik linna koolid on üle läinud tööle kabinetüsteemil. Iga 0,9 klassikomplekti kohta on loodud üks kabinet. Üleminek kõigis koolides ühe vahetusega õppetööle, mis sai teoks 1976/77. õppeaastal, võimaldab senisest efektiivsemalt ära kasutada kõiki kabinetüsteemi võimalusi mitte ainult õppetöö, vaid ka kasvatus- ja klassivälise töö korraldamisel.

Õppetöö diferentseerimise eesmärgil on loodud mitmete keskkoolide juurde eriklassid (matemaatika-füüsika eriklassid A. Kesleri nim. ja 13. keskkoolis, vene keele eriklass 1. keskkoolis, inglise keele eriklass 16. keskkoolis). 13. keskkoolis töötavad prantsuse keele kalla-kuga klassid. Eriklasside võrgu väljakujundamine X viisaastakul jätkub: uuel õppeaastal alustab tööd keemiklass 6. keskkoolis ja matemaatikaklass 16. keskkoolis. Kolme kooli juures on avatud spordikallakuga klassid. Viisaastaku lõpuks on eriklassid kõigis linna keskkoolides.

Pidevalt paraneb laste kooliks ettevalmistus. Täiustub diagnostiline töö õpilaste arenguhälvete kindlakstegemisel juba enne kooli astumist ning õpilaste suunamine erikoolidesse vastavalt nende arengutasemele. Linnas loodav tasandus-diagnostiliste klasside võrk peab ennetama arengupeetusega normaalsete laste väärیتیõpetamist ja -kasvatamist juba koolitee algul.

Viisaastaku jooksul on linnas vaja lahendada õhtukoolide kabinetüsteemile ülemineku küsimus, mida komplitseerib asjaolu, et 6 koolist vaid kahel on oma ruumid.

Õppeasutuste materiaalse baasi tugevdamine jätkub. 1979. aastal saab linn juurde uue moodsa, hea spordibaasiga keskkoolihoone. On planeeritud juur-

deehitis 3. keskkoolile, 12. 8-kl. koolil valmib töökoda. Ehitatakse välja staadionid 2., 13., 14. ja 16. kooli juures. Viisaastaku jooksul ehitatakse juurde 4 uut lastepäevakodu.

Pidevalt tõhustub kutsenõustamistöõ. Viisaastaku vältel viiakse lõpule kutseorientatsiooni kabinettide avamine kõigis linna koolides. Senitehtu kvaliteeti iseloomustab NSV Liidu Rahvamajanduse Saavutuste Näituselt äsja saadud tunnustus — hõbemedal ja II järgu diplom.

X viisaastakul pöörame erilist tähelepanu noorte kommunistliku kasvata-mise probleemidele.

Kohtla-Järve Linna Tööraha Saadikute Nõukogu, lähtudes meie vabariigi valitsuse määrusest laste ja noorukitega tehtava kasvatustöö parandamise abinõude kohta, arutas seda küsimust oma istungjärgul 30. juunil 1976. a. Kinnitati kompleksne abinõude plaan kasvatustöö parandamiseks linnas aastatel 1976—1980. Plaanis nähakse ette haridusosakonna, koolide ja teiste laste ja noorsoo kasvatusprobleemidega tegelevate asutuste ja organisatsioonide ülesanded üldhariduse, õpilaste ideoloogilise, kõlbelise, esteetilise, töö- ja füüsilise kasvatusel alal, kaadri ning materiaalse baasiga seotud küsimuste lahendamine.

Alanud viisaastakul, mil keskharidus on muutunud üldiseks, peab õpetajal olema kõrgharidus. Kõrgem haridus on praegu 68,4% -l õpetajatest. Käesoleval õppeaastal korraldatud atesteerimine tegi kokkuvõttes kaadri kvalifikatsioonist ja kohustas õpetajaid suhtuma senisest suurema vastutustundega selle tõstmisse.

Haridusosakonna metoodikakabineti ülesanne on pidevalt täiustada ja tõhustada metoodilist tööd linnas ja koolides.

Ainult vajaliku kvalifikatsiooniga kaader suudab lahendada komplekselt meie ees seisvad õppe- ja kasvatustöö ülesanded.

Ühevahetuseline töö linna koolides loob uusi võimalusi õpilaste vaba aja sisustamiseks. Mõõdunud õppeaastal elavdas kooli- ja klassiväliselt tööd äsjane

koolinoorte tantsu- ja laulupidu, milleks valmistusid 23 koori ja 39 tantsurühma 2188 osavõtjaga. Ka Kohtla-Järvel toimus selle aasta kevadel koolinoorte laulu- ja tantsupidu. Laste vaba aja otsustabeks sisustamiseks on loodud mitmetes koolides lastevanemate kulul töötavaid klasse: muusikaklassid 5 koolis, kunstiklassid 2 koolis, rütmikaklass 1 koolis (4 neist klassidest alustas tööd 1976/77. õppeaastal).

Koolides töötavate huviala- ja aine-ringide arv meid veel ei rahulda; erilise tähelepanu alla oleme võtnud tehniliste ringide töö. Praegu töötab 49 tehnilist ringi 18 koolis. On veel probleeme: puudus on ringijuhtidest, ka materiaalne baas pole vajalikul tasemel. Seetõttu on otstarbekam forsseerida tehniliste ringide tööd koolivälistes lasteasutustes. Linna kahes pioneeride majas ning pioneeride ja koolinoorte palees on loodud 25 tehnilist ringi. Et rakendada ellu uut pioneeride majade põhimäärust, mille kohaselt vähemalt 50% ringidest peab olema teaduslik-tehnilise kallakuga ja lähtudes meie linna praktilistest vajadustest, tahame niisuguste ringide arvu selles majas suurendada 38-le, avades juurde mootorrattaspordi, tehnilise modelleerimise, kartauto jt. ringe.

Uusi tehnilisi ringe kavatseb luua ALMAVÜ linnakomitee (raadioklass ja -klubi, tehniliste spordialade linnak). Linnas on plaanis jõuda viisaastaku lõpuks Noorte Tehnikute Maja loomiseni. Praegu on rajamisel koolidevaheline sõjalise algõpetuse kompleks. Ehitatakse lasteraudteed.

Õpilaste töökasvatus ei ole kampaania korras lahendatav ülesanne, vaid igapäevase hästi ja läbimõeldult organiseeritud kasvatustöö tulemus. Reserve sellealase töö tõhustamiseks leidub kõigis koolides. Meie koolimajade ümbrused, mis peavad teenima mitte ainult töökasvatuse, vaid samal ajal ka patriootilise, kõlbelise ja füüsilise kasvatusel eesmärgi, ei ole veel nõutaval tasemel. Käesoleval ajal tegeleb haridusosakond järjekindlalt selle probleemiga. Kasvatame oma kodulinna tulevase ko-

danikke ja seetõttu peab mitte ainult oma kooli maa-ala, vaid kogu linna heakord saama meie laste südameasjaks. Läänud kevadel rakendasime tööle haridusosakonna ja kommunaalmajanduse osakonna koostöö tulemusena «Rohelise patrulli».

Suurt tähelepanu pöörame koolivahe-aegade, eriti aga suvevaheaja organiseerimisele. Linna koolid korraldavad õpilastele töö- ja puhkelaagreid Peipsi ääres, ümbruskonna kolhoosides ja sovhoosides, 6. keskkool aga Krimmis ning 13. keskkool Odessa oblastis. Kogu suve töötavad tööühmad ja -brigaadid kolhoosides ja sovhoosides, šeffettevõtetes, aiandis, metskondades. Ent ometi on ka sellis tööloigus viisaastaku vältel veel palju võimalik ära teha õpilaste töökasvatuse tõhustamiseks.

Sisukamaks ja tihedamaks on muutunud sidemed koolide ja šeffettevõtete vahel. Kõigil linna koolidel on šefid. Suhted koolide ja šeffide vahel on väljunud materiaalse abi raamidest ja muutumas igakülgseks koostööks sirguva põlvkonna kasvatamisel. EKP Kohtla-Järve Linnakomitee ja TSN Täitevkomitee võtsid 9. märtsil 1977. a. vastu otsuse ettevõtete poolt koolides teostatava šeflustöö ülevaatuse kohta. Samasugune otsus võeti vastu klassivälise töö elavdamiseks koolides.

Süsteemikindlat tööd teeme elanikkonna kasvatamiseks mõjutamiseks. Pedagoogilise propagandaga tahame jõuda iga lapsevanemani. Linna pedagoogika rahvauülikooli töö on leidnud tunnustust. Erilist tähelepanu pöörame praegu koolielsete lasteasutuste juures töötavate õppegruppide tööle ning 14.—17. aastaste laste vanematele. Alates käesolevast õppeaastast korraldame regulaarseid ülelinnalisi lastevanemate konverentse.

Erilisi probleeme kasvatustöös tekitavad järelevalvetud ja õiguserikkumistele kalduvad lapsed. Kõikides linna koolides peetakse selliste laste ja perekondade kohta täpset arvestust, tehakse süstemaatilist tööd järelevalvetuse likvideerimiseks ja õiguserikkumiste ennetamiseks. Koostöös linna juriidilise rahvauülikooliga on välja kujunemas õigus-

alase kasvatuse süsteem koolides. Koolide reservi sellealases kasvatustöös moodustab senisest suurema tähelepanu pööramine sellistele küsimustele nagu edukus õppetöös, mis sageli lahendaks või ennetaks kasvatuskonfliktid, võimaldaks leida tunnustust ja koolirõõmu, aga samuti ka sihikindel spordi, ühiskondlike ülesannete süsteemi, klassi- ning koolivälise töö ja pikapäevärühmade võimaluste ärakasutamine. Käesoleval õppeaastal on haridusosakond teinud süstemaatilist tööd noorte kunderlaste rühmade organiseerimiseks ja töölerakendamiseks kõigis linna keskkoolides.

«Mitte miski ei ülennda isiksust nii nagu aktiivne hoiak elus, teadlik suhtumine ühiskondlikusse kohusesse, nagu see, et sõnade ja tegude ühtsus kujuneb iga-päevaseks käitumisnormiks.» See NLKP XXV kongressil heakskiidetud seisukoht on kogu meie kasvatustöö eesmärk, mis on lakanud olemast vaid koolide ülesanne, see on saanud kogu üldsuse, eelkõige aga linna partei- ja täitevkomitee ees seisvaks aktuaalseks ülesandeks. Sellise ühisrinde loomine aitab meil edukalt lahendada kõiki hariduselu ülesandeid.

SUURE OKTOOBRI JUUBELI VÄÄRILISELT

LJUDMILLA FIRSANOVA, ELKNÜ Narva Linnakomitee sekretär

Punane kaelarätt. Uhkustundega on seda kandnud need, kes löid esimesi kolhoose, rajasid taigasse esimesi linnu ja tehaseid, abistasid uudismaid, esimestena ründasid kosmost, ja muidugi ka need, kes ennastsalgavalt töötavad täna, võttes kõrgendatud kohustusi Suure Oktoobri juubeli vääriliseks tähistamiseks.

Nõukogudemaa noor põlvkond ei taha maha jääda oma vanematest seltsimeestest, ka tema püüab saavutada paremaid tulemusi oma põhitöös — õppimises, ühiskondlikus tegevuses ja annab oma jõukohase tööpanuse täiskasvanute tegude kõrvale.

Üleliiduline pioneerirühmade marsi «Sammume Lenini teel, Oktoobri teel» on saanud iga pioneerikollektiivi kompleksse tegevuse programmiks. Marsi ülesandeid, mis tulenevad NLKP XXV kongressi otsustest, on edukalt täidetud meie linna igas pioneerimalevas ja -rühmas pedagoogide ja vanempioneerijuhide arukal juhendamisel ja kaasabil.

Milliseid ülesandeid on siis täitnud meie linna pioneerid?

Nõukogudemaa kommunistliku lasteorganisatsiooni üheks põhisuunaks on alati olnud ja jääb noore põlvkonna kasvatamine meie partei ja rahva revolutsiooni-, lahingu- ja töökuulsuse traditsioonide najal, V. I. Lenini elu ja tegevuse eeskujul.

Laiaulatuslikku ja mitmekesist tegevust pakub üleliidulise pioneerirühmade marsi üks põhimarsruute «Minu kodumaa NSV Liit». Vastutusrikkaks suunaks jääb siin V. I. Lenini ja tema võitluskaaslaste elu ning revolutsioonilise tegevuse tundmaõppimine, tutvumine NLKP XXV kongressi materjalidega.

Endiselt jätkub selles valdkonnas siutihe ja tõsine töö Narva 9. 8-klassilises koolis väsimatu pedagoogi, oma ala meistri Ilja Geikeri juhendamisel. Kooli Lenini muuseumi nõukogu liikmed mitte üksnes ei tea ega tunne sija hulgaliselt kogutud hinnalisi materjale Suure Oktoobri juhust ja meie riigi rajajast, vaid oskavad neid ka kasutada pioneerikoonuste ja komsomolikosolekute korraldamisel. Hinnalist abi on antud kõigile Narva linna koolidele, kellele on alati külalislahkelt avatud koolimuuseumi uksed.

Tänavune juubeliaasta tõi elavat tegevust ka teistesse linna koolidesse, mille tulemusena on kõigis pioneerimalevates avatud Lenini nurgad, loodud oma aktiiv, kelle ülesanne on partei- ja revolutsiooniveteranidega kohtumiste korraldamine ja kaaslastele meie kodumaa ja partei ajaloo ning tänapäeva tutvustamine.

Suure Oktoobri juubeliaastal oleme igati rõhutanud, et oluline on mitte ainult ürituste, kohtumiste ja koonduste arv, vaid ka see, kuidas on süvenenud ja avardunud õpilaste teadmised, kuidas on iga õpilase niidud Lenini nõuanded ja meie maa tänapäev. Tutvustades pioneere X viisaastaku grandioossete plaanidega, tuleb seda teha neile arusaadavalt ja alustades neile kõige lähedasemast — oma kodulinna, šeffettevõtte perspektiivsest arengust. Seda eesmärki teenivadki kohtumised tootmiseserindlastega, ekskursioonid ning

õpikäigud vabrikutesse ja ettevõtetesse. Oskuslikult ja järgimist väärivalt, plaani- ja süsteemipäraselt on selles suunas tegutsenud 10. kooli kollektiiv.

Linna pioneerinõukogu büroo soovitusel korraldatakse pioneerimalevates reisi «Mööda X viisaastaku uusehitisi». Pioneerirühmad ja -salgad tutvuvad uusehitiste ehitajatega, muidugi kaudselt, kirja teel, koguvad materjale ja saavad nii veel kord ülevaate parteikongressi otsuste elluviimisest meie kodumaal. Kokkuvõtted sellest tutvusreisist teeme Suure Oktoobri 60. aastapäevaks.

Narva linna pioneerimalevatel on hulgaliselt häid kogemusi õpilaste sõjalis-patriootilise ja internatsionalistliku kasvatusel. Aktiivselt kulgeb operatsioon «Otsing». Kõik pioneerirühmad reageerisid elavalt EKP Keskkomitee Partei Ajaloo Instituudi üleskutsule ja hakkasid uurima Eesti partisaniliikumist Suure Isamaasõja aastatel. Punaste jäljeküttide deviisi on «Meie ajal ei tohi olla nimetuid kangelasi ega nimetuid haudu». Sadu kirju on tulnud ja läinud Narvast, iga pioneerirühm on saanud jõukohase ülesande. Töö edukusest annab tunnistust fakt, et üheteistkümnest linnakoolist kaheksas on sisustatud lahingukuulsuse muuseum või tuba.

Narva 2. keskkooli lahingukuulsuse muuseum jutustab Eesti Laskurkorpuse lahinguteest. 5. 8-klassilise kooli lahingukuulsuse muuseumi suurepärase ekspositsioon annab ülevaate Meriküla dessandi kangelastest. Võib ette kujutada jäljeküttide erutust, kui nad leidsid medali «Vapruse eest» nr. 335001. Uurimisel selgus, et see kuulus Viktor Kornõšovile, kes võttis osa Narva vabastamislahinguist ja langes Eestimaa pinnal. Nüüd on vaprast noormehe kangelaslik lahingutee jäädvustatud koolimuuseumis. Pioneerid said teada, et Meriküla dessandis osales nende kaaslinlane kommunistlik noor Galina Meri, kelle kohta võib nüüd koolimuuseumis lugeda.

Iga aasta, iga kuu avas uusi lehekülgi 1944. a. kangelaslikust võitlusest kodulinna Narva pärast. Pioneeridele on teada kõik 28 sõjameest, kes said kangelase

austava nimetuse lahingutes iidse Narva all. 136 pioneerirühma kannab või võitleb selle eest, et kanda lahingukangelaste austavat nime.

Esimest koolipäeva alustavad Narva koolid mehisuse tunniga. Sel päeval on pioneeridel külas endised rindemehed. Nõukogude armee aastapäeval ja võidupüha ajal võib mälestusmärkide ning obeliskide juures näha pioneeride auvalvet. Neil päevil on nad mõttes nendega, kes andsid kõige kallima — oma elu meie kodumaa eest.

Linna pioneerorganisatsiooni nõukogu korraldas äsja lõppenud õppeaastal lahingukuulsuse tubade ülevaatusel. Tunnustuse pälvis 2., 7., 5. kooli sisutihe töö noorte patriootilisel kasvatamisel. Möödunud õppeaastal avati 3. 8-klassilises koolis suurepärase koduloomuuseum. Muuseumi nõukogu, keda juhendab õpetaja J. Potapenko, jaotas jõukohased ülesanded kõikidele klassidele, tubliult tegutsevad 7-ndate klasside õpilastest moodustatud lektorite ja ekskursiooni-juhtide grupid.

Toreda algatuse tegi 11. kooli 26. juuli nimeline pioneerimalev, kes on kogunud juba hulgaliselt materjale oma šeffettevõtte, Eesti Elektriijaama kohta, kellega seob pioneere tihe koostöö. Kogutud materjalidest tahetakse avada Suure Oktoobri juubeliks töökuulsuse muuseumi esimene järk. Pingelist tööd jätkub edaspidisekski.

«Kasvame patriootideks-internatsionalistideks!» kutsusid üles kõiki Nõukogudemaa pioneere üleliidulise VI pioneeride kokkutuleku delegaadid. Kasvatada tõelisi internatsionaliste tähendab näidata tulevase ühiskonna ehitajate, meie paljurahvuselise riigi kõigi rahvaste vääramatut sõprusejõudu. Laialdaselt on levinud linna koolides rahvaste sõpruse klubid, mis on saanud tõelisteks internatsionalistliku kasvatustöö keskusteks. Tuntud on sellised klubid, nagu «Punane nelk», «Gloobus», «Seltsimees» jt. Klubide töö edukuse määrab ideelispoliitiline tase, NSV Liidu rahuarmsatava välispoliitika tundmaõppimine. Kindlasti ka see, kui sügavalt ja järjekindlalt õpitakse tundma teiste sotsialis-

mimaade saavutusi, rahvusvahelist revolutsioonilist liikumist, maailma rahvaste võitlust rahu ja sõpruse eest. Klubide nõukogud on pedagoogide oskuslikul suunamisel laialdaselt kajastanud aktuaalseid rahvusvahelisi sündmusi.

3. 8-klassilise kooli sõprusklubi «Punane nelk» kasutab suure efektiivsusega kooli raadiosõlme internatsionalistliku kalendri tähtpäevade tutvustamiseks. Emotsionaalselt mõjusid raadiosaated «Me oleme Teiega, Tšilli patrioodid!», «Saksa DV pioneerid», «Täna on noore kangelase antifasisti päev» jt. Tihedad on sõprusklubi sidemed Saksa Demokraatliku Vabariigi pioneeridega, kes Narva pioneerilaagrites puhates on klubi sagedasid külalised. Klubi võitleb austava õiguse eest kanda Wilhelm Piecki nime. Kirjavahetuses ollakse W. Piecki tütreaga, kes on saatnud klubile hulga materjale ja mälestusi oma isast, Saksa ja rahvusvahelise töölisliikumise tegelasest, Saksa DV kauaaegsest riigijuhist. Klubi juhendajale M. Kalininale andsid saksa sõbrad üle audioplomi sõprussidemete süvendamise eest.

Alatiseks jääb 8. kooli pioneeridele meelde sõprusklubi «Gloobus» korraldatud õhtu «Et lapsed ialgi ei tunneks blokaadiõudusi». Õhtu külalisteks olid ühingu «Leningradi kaitsjad» sõjaveteranid. 9. mail viibisid Narva pioneerid sõjaveteranide kutsel mittingul Leningradis Elu lille juures. Erutavaks sündmuseks kujunes kooli sõprusklubi liikmetele talvine koolivaheaeg. Neile sai osaks suur au anda Moskvast ÜLKNÜ Keskkomitees Luis Corvalanile üle Narva pioneeride tervitused ja suveniirid Eestist.

3. ja 8. klassilise kooli sõprusklubid on alati aktiivselt osalenud ka kõigi ülelinnaliste ürituste korraldamises. Õppeaasta lõpul toimunud linna sõprusklubide atesteerimisel anti 3. 8-klassilise kooli sõprusklubile «Punane nelk» tunnistus klubi-instruktor kohta, seega on neil nüüd õigus instrueerida ja metoodiliselt juhendada linna teisi sõprusklubisid.

Linna pioneerid ei ole unustanud ka nooremaid sõpru, oktoobrilapsi: iga

pioneerirühm on oktoobrilaste tähe kollektiivne juht. Kõigiti eakohaselt ja huvipakkuvalt tutvustavad oktoobrilastele Suure Oktoobrirevolutsiooni võidukäiku meie maal Narva 6., 11. ja 1. keskkooli pioneerid.

Hoogsa stardiga algas ka oktoobrilaste mäng-reis «Oktoobrilapsed Oktoobri-maal». Oktoobrilaste ekipaažid alustasid reisi ajamasinal Tsaari-Venemaalt. Nad said teada, kuidas elasid töölisel ja talupojal enne revolutsiooni, kuidas V. I. Lenin ja partei valmistasid töölisi ette revolutsiooniliikumise osavõtuks, kuidas võitis Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Kõige huvipakkuvamalt ja haaravalt oli «reis» korraldatud 11. keskkoolis.

Oktoobrilaste tööst tegime linnas kokkuvõtted aprillis, oktoobrilaste nädalal. 22. aprillil võeti 3. klassi oktoobrilapsed pidulikult vastu pioneeriks linna keskväljakul, V. I. Lenini mälestussamba juures. Üle 600 tublima oktoobrilapse kordasid koos noore pioneeri pühalikku töötust.

Tahaks veel märkida Narva Pioneeride Palee juures töötavat oktoobrilaste klubi «Malõšok». Klubis töötab hulk huvialaringe. Õnnestunumate ettevõtmistena, mis oktoobrilaste hulgas suure poolehoiu on võitnud, võiks nimetada noorte matemaatikute turniiri, parimate vene keele tundjate konkurssi, reisi tehnika maailma, kohtumisi muinasjutukan-gelastega, konkurssi «Tunne oma kodu-koha loodust», spordivõistlusi «Lõbusad stardid» ja muudki eakohast.

Nii oleme püüdnud kaasa haarata Suure Oktoobri juubeliks ettevalmistamisega igat pioneeri ja oktoobrilast, et igaüks mõistaks, millise grandioosse arengutee on läbinud meie suur kodu-maa nõukogude võimu 60 aasta jooksul.

Me tähistame ju juubelit ajal, mil kogu meie maa on suure entusiasmi-ga asunud täitma NLKP XXV kongressi poolt seatud tähtsaid ja vastutusrikkaid ülesandeid, mis viivad edasi suure Lenini ideid. Ka Narva linna noored lenin-lased jätkavad oma tublisid tegusid, et väärikselt vastu minna Suure Oktoobri 60. aastapäevale.

MÕNINGAID ÕPETAJATE KAADRI ETTEVALMISTAMISE SÕLMPROBLEEME

REIN VIRKUS,
TPedi prorektor

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpu-
leviimine nõuab õppe- ja kasvatustöö
tõhustamist meie vabariigi üldharidus-
koolides. Selles vastutusrikkas protsessis
on määravaks faktoriks õpetaja, tema
ettevalmistus ja oskused. V. I. Lenin juh-
tis tähelepanu sellele, et õppetöö tase ja
sisu sõltuvad kõigepealt õppejõudude
kaadri koosseisust. «Igas koolis,» kirju-
tas V. I. Lenin, «on kõige tähtsam loen-
gute ideelis-poliitiline suund. Mis mää-
rab selle suuna? Terveniisti ja eranditult
lektorite koosseis.» (1, lk. 433—434.)

Meie vabariigis on päraststõhjajärgsel
perioodil õpetajate ettevalmistus läbinud
keeruka arengutee. Vastavalt nüüdisaja
ühiskonna nõudmistele vajatakse õppe-
ja kasvatussüsteemi kõigis asutustes
kõrgema haridusega õpetajaid-kasvata-
jaid. Eriti on see nõudmine kasvanud
seoses keskhariduse ulatusliku aren-
guga.

Edusammudele vaatamata jääme käes-
oleval ajal kõrgharidusega õpetajate et-
tevalmistamisel maha teiste liiduvaba-
riikide keskmistest näitajatest (vt. tabel
1).

Nagu näeme, on Eesti NSV koht kõrg-
haridusega õpetajate ettevalmistamisel
tagasihoidlik. Alklasside õpetajate et-
tevalmistamisel on meie vabariigi olu-
kord teistega võrreldes parem: 30,6%-l
on kõrgharidus (NSV Liidu keskmine
20,9), jäädes maha vaid Usbeki, Gruusia,
Läti ja Armeenia NSV-st.

1976/77. õ.-a. töötas meie vabariigi 578
üldhariduskoolis — neist 190 keskkooli
(koos õhtu- ja kaugõppekoolidega), 274
8-klassilist kooli, 74 algkooli ja 40 eri-
kooli — 12 572 õpetajat. Tabel 2 annab
ülevaate meie vabariigi õpetajate ette-
valmistamisest õppeasutuste lõikes.

Kõrgharidusega õpetajate ettevalmista-
mine meie vabariigi eesti õppekeelega
koolidele toimub peamiselt TPEDI-s ja
TRÜ-s. Eesti NSV vene õppekeelega koo-
lidele valmistatakse kõrgharidusega õpe-
tajaid ette valdavalt teiste liiduvabarii-
kide kõrgkoolides.

Ülevaatliku pildi meie vabariigi õpeta-
jate jagunemisest õppeainete ja nende
ettevalmistamise järgi annab tabel 3.

Tabel 1

KÕRGHARIDUSEGA ÕPETAJATE PROTSENT LIIDUVABARIIKIDE PÄEVASTE ÜLDHARIDUSKOOLIDE 4.—11. KLASSIDES 1975. A.

Vene NFSV	80,3%	Moldaavia NSV	85,2%
Ukraina NSV	89,5%	Läti NSV	77,7%
Valgevene NSV	80,0%	Kirgiisi NSV	83,3%
Usbeki NSV	83,4%	Tadžiki NSV	78,3%
Kasahhi NSV	73,2%	Armeenia NSV	83,3%
Gruusia NSV	85,9%	Turkmeenia NSV	82,5%
Aserbaidžaani NSV	78,8%	Eesti NSV	78,0%
Leedu NSV	67,0%		

Tabel 2

ERI ÕPPEASUTUSTE OSA MEIE VABARIIGI PEDAGOOGILISE
KAADRI ETTEVALMISTAMISEL (1976/77. õ.-a. algul töötavate õpetajate arvu
järgi)

Õppeasutus	Selles ettevalmis- tuse saanud õpe- tajate arv	% õpetajate üldarvust
TPeDI	3280	26%
TRÜ	2669	21%
Muud kõrgkoolid	2541	20,5%
Tallinna ja Tartu õpetajate instituut	660	5,5%
Keskeriõppeasutused	2657	21%
Keskikoolid	765	6%

Tabel 3

ÕPETAJATE JAGUNEMINE ÕPPEAINETE JA NEID ETTE
VALMISTANUD KÕRGKOOLIDE JÄRGI (1976/77. õ.-a.)

Õpetatav aine	Õpetajate arv	Ette valmistatud (% %)			Kõrgema hariduseta õpetajate hulk (protsen- tides)
		TPeDI	TRÜ	Teised kõrg- koolid	
Algõpetus	3125	30	—	5	65
Vene keel	1366	17	27	39	17
Matemaatika	1293	35	20	28	17
Eesti keel ja kirjandus	1074	43	37	—	20
Võrkeel	956	26	37	30	7
Kehaline kasvatus	886	17	39	17	27
Bioloogia-keemia	757	18	27	31	24
Ajalugu	689	22	46	32	—
Tööõpetus	471	20	—	2,5	77,5
Geograafia	470	24	39	27	10
Laulmine	466	24	—	20	56
Füüsika	453	34	29	30	7
Kunstiõpetus	234	50	—	23	27

Nagu näeme, piisab kõrgharidusega õpetajaid ainult ajaloo, enam-vähem ka võrkeelte ja füüsika ning geograafia õpetamiseks. Eriti suur puudus on tööõpetuse ja muusikaõpetuse kõrgharidusega spetsialistidest.

TPeDI-s valmistatakse osaliselt õpetajaid ette liiterialadel, näiteks matemaatika + füüsika; joonistamine, joonestamine + tööõpetus; üldtehnilised distsipliinid + füüsika; inglise keel + saksa keel; saksa keel + inglise keel. Uurimisandmed näitavad, et koolides rakenda-

take liiterialadel ettevalmistuse saanud õpetajaid tavaliselt ühel erialal. Seega jääb suur osa omandatud teadmistest tegelikult kasutamata.

578 üldhariduskooli direktorist on kõrgharidusega 83,2%, ülejäänuid töötab enamik algkoolide juhatajana.

Õppealajuhatajaid on meie vabariigis 725, neist kõrgharidusega 94%.

Kooli juhtkonnast (direktor ja õppealajuhataja) on valdav osa õppinud TPeDI-s või TRÜ-s (vt. tabel 4).

Tabel 4
DIREKTORITE JA ÕPPEALA-
JUHATAJATE JAOTUVUS
LÕPETATUD ÕPPEASUTUSE JÄRGI
(1976/77. õ.-a.)

	Vastava õppeasutuse lõpetanud	
	direktorite % üld- arvust	õppeala- juhatajate % üld- arvust
TPedI	38,5	43
TRÜ	28,5	27
Muud kõrgkoolid	16,0	24
Keskeriõppeasutused	7,5	4
Õpetajate instituudid	6,0	2
Keskoolid	3,5	—

Erialade järgi jaotuvad koolide direktorid järgnevalt: ajalugu (151), algõpetus (102), eesti keel ja kirjandus (63), matemaatika (62), geograafia (41) jt.

Juhtivad erialad õppealajuhatajate koosseisul: eesti keel (120), algõpetus (101), matemaatika (100), vene keel (76), geograafia (50), bioloogia—keemia (45), võõrkeel (42) jt.

Väga mitmetel asjaoludel on TRÜ-s ja TPedI-s ühe ja sama eriala (näit. eesti keel ja kirjandus, matemaatika) lõpetanud siirdunud tööle meie vabariigi eri rajoonidesse. TRÜ lõpetanute levikuala on eelkõige Lõuna-Eesti (Tartu linn, Tartu, Võru, Valga, Jõgeva, Viljandi rajoon); TPedI lõpetanuil Tallinn, Põhja- ja Lääne-Eesti rajoonid. K. Veskimäe (3) andmetel töötab TPedI lõpetanuid kõige enam (28,3%) Rapla ja Pärnu rajoonis (28,3%), Harju rajoonis 22,2%, Tallinnas 20,4, Pärnu linnas 19,8% ning Paide rajoonis 19,3%.

Aastatel 1970—1975 ei ole Eesti NSV kõrgkoolid täitnud spetsialistide ettevalmistamise plaani (plaani täitmise näitajad TRÜ-l 75,6%, TPedI-l 81,6%), mistõttu Eesti NSV-s ei ole õpetajate ettevalmistamise võimalused kooskõlas vajadustega.

Analüüs (aastad 1970—75) näitab, et õpetajate defitsiit suureneb pidevalt õpetajatööst loobujate arvu kasvades.

Selles ajavahemikus on tööle asunud kontingendist (1718) lahkunud 385 õpetajat, s. o. 22% (TRÜ — 23,2%, TPedI — 21,5%). Kõige suurem voolavus on TPedI muusikute (lahkunud 50%), TRÜ bioloogide (50%), TRÜ ajaloolaste (45%), TRÜ geograafide (40%), matemaatikute ja vene filoloogide hulgas (mõlemaist 38%). Aastail 1967—1971 lõpetanute kontingendist (733) on lahkunud 245, s. o. 33,4%. Tabelist 5 nähtub, et selline tendents (koolist lahkumine) jätkub ka järgmistel aastatel. Palju on lahkunud meesõpetajaid (1970—1975 — 39%), eriti füüsikute, kehakultuurlaste ja saksa filoloogide hulgast. Viimastel aastatel jätaavad oma töö koolis ka paljud joonistamise-tööõpetuse eriala omandanud meesõpetajad.

Tabel 5
ÕPETAJATE LAHKUMINE ERIALADE
JÄRGI AASTATEL 1970—1975
(seisuga 20. 06. 1976)

	1971—1975		
	TRÜ	TPedI	Kokku
Ajalugu	33	—	33
Algklassid	—	21	21
Bioloogia	17	—	17
Eesti keel	13	13	26
Füüsika	26	18	44
Geograafia	10	—	10
Inglise keel	15	20	35
Joon.-tööõpetus	—	17	17
Kehaline kasvatus	15	31	46
Keemia	13	—	13
Matemaatika	15	20	35
Muusika	—	21	21
Saksa keel	9	14	23
Vene keel	43	—	43
Defektoloogia	1	—	1

Analüüs rajoonide ja linnade järgi näitab, et noored õpetajad on kutsekindlamad rajoonides (72% suunatutest on kohal). Linnadesse suunamist küll taotletakse, kuid õpetajatöölt lahkutakse varsti (suunatutest kohal 66%). Eriti halvasti püsivad õpetajad Narvas ja Sililamäel, ka Kohtla-Järve linnapiirkon-

nas (kohal 55%). Suhteliselt parem olukord on Pärnus (kohal 82%). Tallinna suunatud õpetajatest ei tööta koolis 35% ja Tartusse suunatutest 33%. Rajooniti on kõige halvem olukord Valgas (töötab 53%), kõige paremini on säilitanud oma kontingendi Jõgeva rajoon (kohal 86%).

Nagu M. Pedaja uurimustest selgub, on noorte õpetajate lahkumise põhjused subjektiivset-objektiivset laadi, peamiselt õpilastega seotud. Väga olulised on seejuures õpetajate kutsehoiakud, mis kujunevad juba õpetajaks valmistumise perioodil.

Väidetut kinnitab L. Lepmanni ja O. Printsa uurimus (2) tulevaste matemaatikaõpetajate kohta TRÜ-s ja TPEDI-s. Selle põhjal huvitus 80% matemaatikaeriala üliõpilastest oma ainest juba keskkoolipõlves, kuid õpetajakutsest oli hilisematest TRÜ matemaatika-üliõpilastest huvitatud vaid 56%, TPEDI selle eriala üliõpilastest vastava näitega 36%. Küsitelu näitas, et kõrgkoolis suurenes huvi õpetajakutse vastu 31%-l tulevatest matemaatikaõpetajatest. Ilmnes, et TPEDI üliõpilastel on huvi kasv õpetajakutse vastu märgatavam kui TRÜ üliõpilastel. Seetõttu lähevad TPEDI lõpetajad oma tulevasele töökohale meelsamini kui TRÜ lõpetajad.

Tabel 6

Lähete oma tulevasele töökohale	Põnevuse ja ootus-ärevusega	Huviga	Ükskõiksusega	Vastumeelsusega
TRÜ	6%	50%	31%	13%
TPEDI	28%	58%	7%	7%

On uuritud ka töölt lahkunud õpetajate karakteristikuid. Selgub, et 243 õpetajast ei pidanud oma tööd kutsumuslikuks 114 e. 47% õpetajatest; õpetajatöö ei meeldinud 96 e. 40%-le õpetajatest; kindel kavatsus oli juba 1971/72. õ.-a. õpetajatöölt lahkunud 55 e. 23%-l nendest õpetajatest, kes praegu enam ei tööta. Kõigile töölt lahkunud õpetajatele on valdavalt ühine kutsesoovi puudumine — 64% (7% ei oska arvamust aval-

dada). Need õpetajad, kes siiski täheldasid kutsesoovi olemasolu (29%), on õpetajatööst praegu eemal peamiselt teistel põhjustel (dekreetpuhkus, haigus jne.).

Ka teised hoiakud on nimetatud kontingendil juba töötamise ajal enamasti negatiivsed (suhtumine kutsesse ja õpilastesse, üldine rahulolematuse). Kuna märgitud õpetajad väitsid, et nad polegi tahtnud õpetajaks saada, on nende lahkumine õpetajatöölt igati ootuspärane.

Seni tehtud õpetajauurimused on veel sotsioloogilise ülevaatesisuga, kinnitamaks õpetajaskonnas valitsevaid rahulolu või rahulolematuse tendentse ning annavad peamiselt teoreetilise aluse ja suunad edasisteks uurimisteks psühholoogilises plaanis.

Astrahani Pedagoogilises Instituudis (4) tehtud uurimised osutavad õpetajate rahulolematuse põhjustele:

■ ebapiisav ettevalmistus õpetajatööks (25%);

■ alakoormus või koormus, mis nõuab eri ainete õpetamist, sealhulgas ka erialaväliselt (23%);

■ ülekoormus seoses suure ainevälise tööga või tööga kahes-kolmes vahetuses (18%);

■ nähtava edu puudumine töös (15%);

■ kutsevalikust johtunud viga (5%);

■ muud põhjused (2%).

Meie empiirilised tähelepanekud ning üksikute üliõpilaste küsitelu kinnitavad nimetatud põhjuste toimet ka meie vabariigi tulevaste üliõpilaste ettevalmistamisel.

Väärtuslikku teavet pedagoogika-üliõpilaste ettevalmistamises esinevate lünkade kohta annavad stažöörpraktika materjalid. Nende materjalide alusel prevaleerivad järgmised vajakajäämised: esikohal vähene praktiline ettevalmistus kasvatustööks, tagasihoidlik ettevalmistus klassiväliseks tegevuseks ning ebapiisavad teoreetilised teadmised, eriti pedagoogilises psühholoogias.

Kasvatustöö puudustest peetakse kõige olulisemaks ebapiisavat ettevalmistust õpilaste distsiplineerimatusest ülesõuamiseks, väheseid oskusi tööks rasketikasvatatavatega, praktika puudumist pioneeri- ja komsomolitöö juhendamiseks.

seks, koosolekute ning dispuutide korraldamiseks.

Õpetamise valdkonnas märgitakse olulisemate puudustena (osal erialadel) metoodika ebapiisavat valdamist, ettevalmistamatust tehniliste vahendite kasutamiseks.

Noorte õpetajate kasvatuspraktika nõrkused ilmnevad suhtlemises lastega, enesekriitika ja vastutustunde nõrkuses (puudumises), loova algatuse loiduses (puudumises).

Enamik märgitud puudusi johtub õppe- ja kasvatustöö lünkadest pedagoogilises kõrgkoolis. Teatud hulk nendest on objektiivset laadi ning omased kõigile pedagoogilistele kõrgkoolidele (õppeplaanide ja -programmide ebatäiuslikkus, väljatöötatud õppe- ja kasvatustöö protsessi metoodika puudumine kõrgemas pedagoogilises õppeasutuses, kommunistliku kasvatus teooria ebapiisav läbitöötlus jt.).

Õpetajate ettevalmistamise praktikast saadud tähelepanekud ja pedagoogikateadlaste (M. Pedajas, K. Veskimägi, I. Popov jt.) uurimistöö tulemuste alusel teen mõned järeldused ja ettepanekud, mis võiksid kaasa aidata selle valdkonna uurimistemaatika edasisele täpsustamisele ning orienteerida direktiivorganeid kaadrialases töös.

Esiteks. Tuleb oluliselt parandada õpetajate kutsepüsivust positiivsete kutsehoiakute kujundamise ning pedagoogilise suunduse kaudu, mis eeldab kogu meie ühiskonna kõige soodsamat hoiakut õpetajakutse suhtes. Jätkuvalt on vaja tõhustada õpetaja prestiiži toetavat informatsioonilevi.

Teiseks. Õpetajate ettevalmistamise taseme tõstmises tuleb meie vabariigi kõrgkoolides hea teoreetilise taseme kõrval väga tähtsaks pidada ka kutsehoiaku kujundamist. Eespool tõestasime, et negatiivsete kutsehoiakutega õpetaja ei ole kutsekindel. See tees on tarvis igal õpetajaid ettevalmistaval õppejõul iseenda jaoks läbi tunnetada ning oma erialast lähtuvalt konkreetseusega orienteerida. Vastasel korral ei ole võimalik

tulevasi õpetajaid kutseperspektiividega tutvustada ja tulevasele tööle orienteerida. M. Pedaja uurimus kinnitab, et hilisema kutsekohanemise huvides tuleb üliõpilasi viia varajastesse positiivsetesse kontaktidesse lastega. Selleks on tarvis rakendada mikropraktikat, mis algaks vaatluspraktikaga ja üliõpilaste lülitamisega mikropraktikasse juba esimestel kursustel.

Kolmandaks. Õpetaja professionaalses kutsealases ettevalmistuses tuleks optimaliseerida teoreetilisi ja praktilisi aspekti suhteid, s. o. anda soliidse teoreetilise baasi kõrval head oskused praktilises kasvatustöös. Sisulist parandamist ja mõnesugust uuendamist vajab pedagoogilise praktika korraldamine eeskätt üliõpilaste kutsehuvi (teadlaste andmetel kinnitab seda vaid 45,2% uuritustest) süvendamise suunas. Tuleks välja töötada pedagoogilise praktika hindamise täpsemad kriteeriumid nii õpetajaile kui ka metoodikuile. Ühtlasi tuleks pedagoogiline praktika üliõpilaste atesteerimisel tõsta riigieksamite kõrval arvestatavale kohale. Niisamuti on vajadus stažööripraktika teaduslike aluste järele, et kooli juhtkond ja juhendav õpetaja saaksid ühtsed alused stažööripraktikandi hindamiseks ning kutsesobivuse prognoosimiseks.

Noorte spetsialistide kutsepüsivusele aitab kaasa õpetaja psüühika tundmine. Selleks on vaja kõrgkoolides sisse viia õpetajapsühholoogia kursus, mis hõlmab õpetaja tegevust, tema isiksust ja kutselist arengut. Ühtlasi oleks vaja välja anda käsiraamat noorele õpetajale, mis sobiks kasutamiseks metoodilise vahendina ka kõrgkoolis.

Neljandaks. Haridus- ja plaaniorganitel tuleks välja töötada teaduslikel uurimustel põhinev õpetajaskaadri ettevalmistamise perspektiivplaan aastateks 1980—1990, mis arvestaks kõigi süsteemide (kaasa arvatud tehnikumid, kutsekeskkoolid) vajadusi üldainete õpetajate järele ning täpsustaks nõudmised liiterialadel ettevalmistatavate õpetajate järele.

1. V. I. Lenin, Teosed. 15. kd. ERK, Tln., 1953.
2. L. Lepman, O. Printits, Tulevaste matemaatikaõpetajate ettevalmistusest. TRÜ koolimatemaatika III. Tartu, 1976, lk. 22—25.
3. K. Veskimägi, Tallinna Pedagoogilise Instituudi lõpetajaskond ja selle erialane rakendatus (teadusliku töö aruanne). Tln., 1974, lk. 46.
4. М. С. Попов. Об уровне профессионально-педагогической подготовки молодых специалистов. «Советская педагогика», 1973, № 12, с. 73—78.

**ALGÕPETUSE
ÜLESANDED
NLKP
XXV KONGRESSI
OTSUSTE
VALGUSEL**

ANTS EGLON,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
koolivalitsuse juhataja asetäitja

Tehes kokkuvõtteid IX viisaastaku tulemustest, nimetati NLKP XXV kongressi aruandes ühe tähtsama saavutusena noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimist. See väljapaistev kor-daminek, mis avas inimkonna ajaloos uue lehekülje, saavutati meie õpetajakonna pinga ja ennastsalgava tööga, kõigi haridustöötajate tõsiste jõupingutustega. IX viisaastakul tuli meil täita veel teine tähtis ülesanne — viia lõpule üleminek uutele õppeprogrammidele, mille tulemusena uuenes hariduse sisu pedagoogilise protsessi pideva täiustamise kaudu. Ka see oli oluline samm nõukogude kooli ajaloos, mis viis õppetöösisu vastavusse tänapäeva majanduse, teaduse ja kultuuri arengu nõuetega, teaduse ja tehnika revolutsiooni ajastu nõuetega.

Nende kahe hariduselu põhiülesande täitmisel pidime eelkõige arvestama seda, et meie ühiskonna edasine sotsiaal-

poliitiline ja majanduslik areng, rahva sotsialistliku teadlikkuse ning kultuursuse kujundamine on üldhariduse täiusdamise otsene tulemus.

Üldisele keskkharidusele ülemineku lõpuleviimine eeldas ennekõike, et kõik kitsaskohad ja vajakajäämised tuli lahendada juba algastmes. Eriti terava tähelepanu alla tuli võtta kaheksaklassilise koolikohustuse seaduse kõrvalekalduumatu täitmine. Keerulisemad olid lahendada need probleemid, mis kaasnesid õppe- ja kasvatustöö sisu uueningemisega — üleminekuga uutele õppeprogrammidele, aga ka probleemid seoses õpetamise loominguilise iseloomu kasvu ja õpilaste tunnetusaktiivsuse astme tõusuga. Üleminek õpetamise uuele sisule algas 1966/67. õ.-a. ja just algklassidest. Selle protsessi edukusele aitas kaasa õpetajate metoodilise meisterlikkuse pidev täiustamine, mis ennekõike aitas tõsta õppetunni kvaliteeti, selle kasvatuslikku osa ja ka õpilaste teadmiste taset. Just need momendid aitasid üle saada sellest meie kooli igivanast hädast, nagu seda oli massiline klassikursuse kordamine.

Üldhariduskooli peamine ülesanne käesoleval etapil on noore põlvkonna õpetamine ja kommunistlik kasvatamine üldise keskkhariduse saamiseni, noorte igakülgne ettevalmistamine eluks ning ühiskonnakasulikuks tööks. Selle töö resultatiivsuse aluse peab aga kindlustama eeskujulik õppe- ja kasvatustöö korraldamine algklassides. Esimestel kooliaastatel ju kujunevad lapse tunduste põhikude, tema iseloom ja käitumise põhisuunad. Esimeste kooliaastate jooksul formeerunud mõttelaad, suhtumine õppetöösse, ühiskonnasse, kollektiivisse ja kaaslastesse, oskus töötada, kooli- ja töörõõm jääb aluseks edaspidistel kooliaastatel, isegi kogu eluks. Kõike seda rõhutan aga erilisena seetõttu, et algklassides õpetab ja kujundab isiksust üks ja sama õpetaja 3 õppeaasta jooksul. Algklassid on käesolevaks ajaks täielikult üle läinud uutele õppeprogrammidele, millega kaasneb ka õpetamise uus sisu ja kvaliteet.

Tähelepanu pööramine õpilaste loogilise mõtlemise ja mõttetgevuse arenda-

misele tõi kaasa õppetöö tulemuste paranemise. Tõestuseks mõned arvud. Kui 1970/71. õ.-a. oli meie vabariigi üldhariduskooli algklassides õppeedukus 95,9%, lõpetasime möödunud õppeaasta 99,1% -lise õppeedukusega. Täieliku edukuse 1. klassides möödunud õppeaastal saavutas Hiiumaa, Tallinna, Pärnu ja Tartu linna ning Viljandi rajooni õppeedukuse tulemused on ligilähedased käesoleva aja võimaluste ärakasutamisele (Tallinna linnas 99,6, s. h. Mererajoonis 99,9%, Pärnu linn ja Viljandi rajoon 99,5%).

On rõõm märkida, et viisaastaku jooksul on õppetöö tulemused rajooniti tugevasti ühtlustunud, möödunud õppeaasta lõpul oli vahe 1,8%. Võrdluseks 1970/71. õ.-a., kus vahe üksikute rajoonide õppeedukuses oli 5%. Ka on möödunud viisaastaku alguses viimaste hulgas olnud rajoonidest nii mõnigi tõusnud esiritta. Nii olid 1974/75 õ.-a. parimate tulemustega rajoonideks Valga, Paide, Rapla rajoon, 1975/76. õ.-a. Viljandi, Paide, Rapla, Valga, Jõgeva rajoon.

Plaanipärane laste ja noorte kasvamine algab kooliks ettevalmistusega.

Eesti NSV-s käib kõigist koolieelsetest lastest lasteasutustes 48,5%, neist linnades 58,6%, maal 26,2%. Ülejäänud laste regulaarne, igal nädalal 4 tundi kestev kooliks ettevalmistamine toimub ettevalmistusrühmades. Õppeprogrammidega kehtestatud nõuded eeldavad 1. klassi astuval õpilasel juba teatud ettevalmistust ja teadmisi.

On normaalne, et kooli tulev laps tunneks kõiki tähti ja numbraid, oskaks lugeda kokku silpe või lühemaid sõnu, teaks arvu asukohta arvude reas, oskaks hulki ühendada ja lahutada, tähele panna muudatusi ümbritsevas elus, looduses, oskaks võrrelda, teha järeldusi jne. Seda võib saavutada vaid järjekindla ja pideva tööga.

Küll aga ei kulge ettevalmistusrühmade töö kõikjal vajalikul tasemel. Ettevalmistusrühmadesse ei ole haaratud kõik õpilased, kes sinna peaksid kuuluma. Sageli jäävad tööst eemale just need lapsed, kes eriti vajaksid süstemaatilist tööd kooliks ettevalmistamisel. Sellel õppeaastal 1. klassi astunud lap-

sed olid täieliku ettevalmistusega kindlustatud Tartus ja Kohtla-Järvel, Harju, Hiiumaa, Kingissepa, Paide, Pärnu, Viljandi rajoonis, Tallinna linna Oktoobri rajoonis aga sai kooliks ettevalmistuse vaid 80% kooli tulevatest lastest, Narvas 84,3%, Sillamäel 95,3%, Valga rajoonis 95,7%.

Laste kooliks ettevalmistuse taset mõjutab suuresti laste ebaregulaarne osavõtt kooliks ettevalmistusrühmade tööst. 4–5 korda puudumine on ju siin võrdne terve kuu tegemata tööga, mis kindlasti jätab suure lünga laste teadmistes.

Meie vabariigis katsetatakse PTUI teaduri L. Kivi juhendamisel täielikku üleminekut 6-aastaste õpetamisele üldhariduskooli tingimustes. Edukalt töötavad esimesed katseklassid Tallinnas, Rāpina keskkooli ja Luunja 8-kl. kooli juures.

Laste kooliks ettevalmistamise käigus tehti 1975/76. õ.-a. algust koolieelikute süvendatud meditsiinilise kontrolliga, mille kohta anti välja Eesti NSV haridusministri ja Eesti NSV tervishoiuministri ühine käskkirj nr. 23. aprillist 1975. a. ning see on avaldatud «Käskkirjades ja juhendites» nr. 3 (13) 1975. a. See on tähtis samm edasi koolieelikutega tehtavas töös. Uurimuste andmetel võib pooltel 7-aastastel lastel täheldada aastapikkusi arenemisvahesid. Samuti võib koolieelikute vanuses esineda ühe aasta pikkusi erinevusi. Seega õpilaste faktiline arenemisvahe 1. klassis võib ulatuda 1,5–2 aastani, kusjuures kaugelki kõik lapsed ei ole saavutanud kooliküpsust. Seesuguseid lapsi on 20–30%, mida kaudselt tõestasid ka möödunud aastal tehtud lugemiskontrolli tulemused meie vabariigi koolide 2. klassides.

Regulaarne ja õigesti organiseeritud laste kooliks ettevalmistamine annab võimaluse tasandada sotsiaalsetest põhjustest tingitud mahajäämust laste arengus, koostöös lastearstide, logopeedide ja psühhiaatritega selgitada välja laste nii füüsilise kui ka vaimse arengu taseme ning alates 1. klassist suunata lapsed õppima nende arengule vastavatesse klassidesse või koolidesse. Lastele aga, kes ei ole saavutanud täielikku kooliküpsust,

kuid ei ole tugeva vaimse arengu peetusega, tuleks organiseerida tasandus-diagnostilised klassid, kus on võimalus vajaduse korral esimese kolme aasta jooksul välja selgitada laste vaimse arengu peetuse põhjused, lõpliku diagnoosi tulemusena suunata laps tema arengule vastavasse klassi. Annavad ju tasandus-diagnostilised klassid võimaluse õpilaste väiksema arvu ja pikendatud õppepäeva juures individuaalselt läheneda igale lapsele, õpetada õpilast rõõmu tundma tööst ja õppimisest, vältida koolistressi.

Eesti NSV üldhariduskoolide juures töötab käesoleval õppeaastal 20 tasandusklassi 348 õpilasega. Tallinna 24. keskk., Kohtla-Järve 4. ja 17. 8-kl. kooli juures avati tasandus-diagnostilised klassid alates 1. klassist. Aastaid on edukalt töötanud tasandusklassid Rāpina keskkoolis, Pärnu 5. 8-kl. koolis, Haapsalu 1. keskkoolis, Viljandi 4. keskkoolis, Kingissepa algkoolis, Nuia keskkoolis jm.

Palju aitab algklasside õpilaste paremale õpetamisele ja kasvatamisele kaasa väikeste algkoolide likvideerimine ja õpilaste suunamine suurematesse kaheksaklassilistesse või keskkoolidesse, kus on parem materiaalne õppebaas, tugevam pedagoogiline kaader. Kõik rajoonid on selles suunas koolivõrku edasi arendanud. Algkooli ei ole enam Hiiumaa ja Kohtla-Järve rajoonis. Vähe on neid järele jäänud Haapsalu, Jõgeva, Pärnu, Rakvere, Rapla, Tartu ja Valga rajoonis. Viimase kolme aasta jooksul on algkoolide arv vähenenud poole võrra, olles nüüd vaid 65 (1973/74. õ.-a. 124 algkooli).

X viisaastak on kuulutatud kõigil elualadel efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastakuks, õppe- ja kasvatustöö edasine täiustamine, õpetamise kvaliteedi ja õpilaste kommunistliku kasvatuse tõhusdamine on haridustöötajate peamisi töösuundi. Selle töö edukus sõltub õpetamisprotsessi resultatiivsuse tõstmisest, mida on võimalik saavutada vaid toetudes pedagoogikateaduse, metoodika ja eesrindlike töökogemuste põhjalikule tundmisele.

Alklassides oleneb õppe- ja kasvatus töö tase eelkõige tunni andmise ja õpetamise meetodika tundmisest. Meie vabariigi koolide algklassides töötab palju tublisid õpetajaid, kes teevad oma tööd suure meisterlikkusega ja on saavutanud silmapaistvaid tulemusi. Meil on palju täieliku edukusega algklasside kollektiive (21 koolis Tallinnas, 9 koolis Kohtla-Järve linnas, 6 koolis Pärnu linnas, 5 koolis Tartu linnas). Püsivalt häid tulemusi õppetöös on saavutatud Turba, Orissaare, Ahja, Põlva, Rápina, Rakvere 1. ja 3., Rapla ja Otepää keskkoolis, Oru, Lagedi ning Kõrveküla 8-kl. koolis jne. Üldse saavutasid möödunud õppeaastal õppetöö täieliku edukuse 167 keskkoolist 62 algklasside kollektiivi, 270 8-kl. koolist 150 algklasside kollektiivi. Nende koolide töötulemused väärivad hindamist ja eeskuju.

Õppematerjali käsitlemisel kasutavad õpetajad oskuslikult selles leiduvaid võimalusi õpilaste tundemaailma avardamiseks, nõukogude inimesele omaste iseloomujoonte kasvatamiseks, seostavad õpikutes oleva koduümbruse, kodumajandi või ettevõtte töö saavutustega.

Kasvatuslikult hästi eesmärgistatud, sisukaid, emotsionaalseid õppetunde annavad õpetajad Silvi Saar Ülemõisa algkoolist, Maie Juhanson Paide keskkoolist, Luule Kaskel Otepää keskkoolist, Evi Vunder Koigi 8-kl. koolist, Maria Laidla Kõrveküla 8-kl. koolist, Salme Raud Tallinna 21. keskkoolist, Laine Sõrra Kohtla-Järve Kesleri-nim. keskkoolist, Rita Janno Vääna 8-kl. koolist jt.

Üleminek uutele õppeprogrammidele andis õpetajatele suured võimalused õpilaste tunnetustegevuse aktiviseerimiseks, mis on eriti aktuaalne probleem. Õppetöö käigus õpilastele antav informatsioon peaks olema esitatud selliselt, et oleks väljastatud valmisreeglite ja järelduste andmine õpetaja poolt. Küll aga peaksid olema kätte näidatud ratsionaalsemad tööviisid ja teed õppematerjali omandamiseks. Nii on sõnad «miks?», «tõesta!», «põhjenda!», «leia erinevaid lahendusviise» jne. pidevalt kõlamas õpetajate

Klavdia Bogomolova ja Raissa Kuzmina (Sillamäe), Antonina Denisjuki ja Galina Talajeva (Valga 2. keskkool), Tiit Rannamäe (Kärdla keskkool) tundides.

Õppetundides tehtava töö edukus saab alguse tundide õigesti seatud õpetavast, arendavast ja kasvatuslikust eesmärgist ning nendest lähtuvalt otstarbekalt valitud meetodilistest võtetest. On heameel nimetada paljude õpetajate nimesid, kelle antud tunnid on sügavalt õpetuslikud, sisukad, õpilaste tunde- ning mõttemaailma avardavad ja rikastavad. Niisugused on Aino Loeborg Kose, Helgi Siilbek Kehra, Tiina Kriisa Saku keskkoolist, Laine Pulk Pärnu 9. 8-kl. koolist, Elli Kasemaa Haimre 8-kl. koolist, Antonina Krupnova Suurepea 8-kl. koolist, Antonina Zverkova Paldiski, Antonina Aleksejeva Keila 2. keskkoolist; meie esimesed vanemõpetajaks nimetatud Helju Kukk Tartu 10. ja Eva Pillerpau Turba keskkoolist; Eesti NSV teenelised õpetajad Lea Moks (Viljandi 3. 8-kl. kooli direktor), Maria Petuhhova Narva 4., Elfriide Eljand Jõgeva keskkoolist, Helju Mägi ja Vaike Pugal Longi algkoolist.

Õpilase individuaalsuse arvestamine, tema diferentseeritud õpetamine, eriti töö üksiku nõrgema ja tugevamaga tunnis, õpilaste pidev töölerakendatus peab olema üks õppetunni eesmärke. Me peame oskama mõista pisikeste laste muresid ja probleeme, neid julgustama, säilitama kooli tulnud laste koolirõõmu, seda edasi arendama.

Õpetusliku ja kasvatusliku eesmärgiga samaväärses tuleb pidada tunnile õigesti valitud arendavat eesmärki ja selle täitmist tunnis.

Sageli pole kasutatud kõiki võimalusi õpilaste mõtetegevuse, tahteliste omaduste — püsivuse ja tähelepanu —, käelise tegevuse, kõne- ja väljendusoskuse, lugemis- ja arvutusoskuse arendamiseks. Tänuväärset tööd on teinud Põlva rajooni meetodikakabinet oma rajooni õpetajaspere õpetamisel tundide eesmärkide ning eesmärkidest lähtuvalt vajalike meetodiliste võtete valikul.

«Natšalnaja Škola» käesoleva õppeaas-

ta septembrikuu juhtkirjas on öeldud: «Lahendades käesoleva viisaastaku — efektiivsuse ja kvaliteedi viisaastaku ülesandeid, peab õpetaja meeles pidama, et X viisaastakul jätkub õpilaste üldharidusliku ettevalmistuse täiustamine. Tähtsaimaks tuleb pidada, et õpilased oleksid hästi omandanud lugemisvõime, õigekirja ja arvutusoskuse. Õpilaste teadmiste ja oskuste kvaliteet on ja jääb tähtsaimaks õpetaja töö hindamise kriteeriumiks.»

1975/76. õ.-a. korraldas Eesti NSV Haridusministeerium 2. klassides lugemis- oskuse kontrolli. Tulemused näitasid, et vaid 66,1% kontrollitud õpilastest oli omandanud programminõuetele vastava lugemisoskuse. 12% õpilastest polnud nõutud lugemistaset saavutanud ka 1. klassi lõpuks. Kontroll näitas, et meie töös on puudusi esmaste oskuste ja võimevõimete õpetamisel. Vähemalt nõuetele vastavat lugemisoskust on võimalik saavutada kõigil. Optimismiks annab põhjust suur hulk koole, kus saavutati väga häid tulemusi õpilaste lugema õpetamisel, nagu Võru 1. keskkoolis, Võru 3. 8-kl. koolis, Longi algkoolis, Nõo keskkoolis, Kingissepa algkoolis, Kaarma 8-kl. koolis, Rapla keskkoolis, Rakvere 1. keskkoolis, Keila 1. keskkoolis, Tallinna 8., 44. ja 46. keskkoolis ja 27. 8-kl. koolis, Kohtla-Järve 8. 8-kl. koolis, Pärnu 2. keskkoolis ja 6. 8-kl. koolis, Tartu 2. keskkoolis. Nisama tähtis, nagu on täieliku lugemisvõime omandamine algklassides, on ka täieliku peastarvutamisoskuse saavutamine, seda tööd tuleb kindlasti tõhustada kõikides klassides.

Nõukogude kooli ees seisab praegu ülesanne kindlustada ja arendada edasi saavutatut, muuta parimate rajoonide, pedagoogiliste kollektiivide ja õpetajate töökogemused iga õpetaja ja koolikollektiivi töö normiks.

Algklasside õppetundi ei ole võimalik ette kujutada küllaldase näitlikustamiseta. Käesoleva viisaastaku üks haridussüsteemi ette seatud ülesandeid on lõpetada üleminek kabinetisüsteemile.

Kõikjal koolides on hakatud rajama algklasside aine- või klasskabinette, mis

tunduval määral tõstab õpetamise efektiivsust ja aitab kaasa õpilastele sügavamate teadmiste andmisel. Kabinetisüsteemi teeb süsteemiks ainult niisuguste didaktiliste materjalide olemasolu, mis loob võimaluse diferentseeritud ja individualiseeritud tööks, kus kogutud materjal on tööpooldest süstematiseeritud ja hõlpsasti kättesaadav.

Praegu on kõikjal käsil materjali süstematiseerimine ja kappidesse paigutamine. Siingi on algklassiõpetajatel vaja üles näidata aktiivsust ja initsiatiivi, küllap järgneb siis ka toetus kooli juhtkonnalt. Kas luua klasskabinet või ainekabinet, oleneb antud kooli võimalustest ja õpetajate omavahelisest koostööst. Õppematerjal ja -vahendid tuleks kappidesse paigutada nii, et nad oleksid käepärast just neid kasutavale õpetajale. Sellekohane süsteem on tarvis luua õpetaja isikust lähtuvalt ega tarvitse olla šabloonne. Eeskuju võtmist väärivad Tartu Pedagoogilise Kooli klasskabinetid, kus peale hea süsteemi on ka veel hulgaliselt omavalmistatud õppevahendeid, süsteem Põlva ja Võru 1. keskkoolis, Rannu 8-kl. koolis. Parimaid tulemusi kabinettide loomisel on saavutanud Narva 1. internaatkool, Narva 4. keskkool, Tartu 7. ja 10. keskkool, Tallinna 52., 26., 37. ja 32. keskkool, Turba keskkool, Vääna 8-kl. kool, Pärnu 6. 8-kl. kool, Haimre 8-kl. kool jne.

Tähtsaimaks ülesandeks haridussüsteemis tuleb pidada kooli kasvatusliku funktsiooni tõhustamist, sealjuures ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse ühtsuse saavutamist. Kompleksel lähenemisel kasvatuskõikumustele tuleb silmas pidada, et iga kasvatustöö külg aktiivselt aitaks mõjustada teist, mis koostööna annaks optimaalse kasvatusliku resultaadi. Mida paremini on koolis korraldatud õppetöö, seda paremini ühendab ta teadmised, tundmused ja praktilise tegevuse tervikuks, seda elavamalt kujundab ta ideelisust, kollektivismi ja kõlbelisi omadusi.

Õpetamise ja kasvatamise protsess koosneb paljudest üksikutest, väliselt iseseisvatest lülidest ja elementidest:

tunnid, ülesanded, kasvatuslikud üritused jne. Igal neist on oma ülesanne ja iseseisev sisu, oma vahendid, oma korrumatu vorm ning oma konkreetne tulemus. Samal ajal ei ole see tulemus tähtis iseenesest, vaid selle poolest, kuidas ta sulab üldisesse ühtsesse tulemusse. Üksikud (eraldi) teadmised, oskused, omadused ühinevad, kujundades üldise õpilase isiksuse struktuuri, tema õpetatuse, ideelis-kõlbelise suunitluse, tema iseloomu. Tihti näeb pedagoog oma tööd ühekülgsest, töö jaotub temas üksikutele teemadele ja tundidele, ülesannetele ja üritustele. Tervik langeb tema kujutlustest välja ja ta vaatleb oma tööd kui üksikute «sammude» lihtsat summat. Kahjuks ei aita õpetajat praegusel ajal ka õppeprogrammid, millest on juba varasemates artiklites juttu olnud

Pedagoogilise protsessi edasise täiustamise ülesanded nõuavad juba väga ratsionaalset õpetaja ja õpilaste töö organiseerimist. Vist ei vaja erilist tõestamist, et õppeülesannete, klassiväliste ürituste ja koduste ülesannete doseerimine vastavalt üldharidusliku keskkooli põhikirja normidele, arukas õpetamise, ühiskondlikult kasuliku töö ja tervistava vaba aja ühendamine on üks tähtsamaid eeltingimusi laste ja noorukite harmooniliseks arenemiseks. Püsivate kultuurse töö ja puhkuse harjumuste kujundamine on lõppkokkuvõttes peamine tegur, mis aitab edukalt omandada kõiki õppedistsipliine.

Pedagoogilises kirjanduses esineb tavaliselt, et kommunistlik kasvatus koosneb vaimsest, füüsilisest, kõlbelisest, töökasvatusest ja esteetilisest kasvatusest. Harva selgitatakse, et selline jaotus on väga tinglik, et see puudutab peamiselt sisu, faktilist materjali, aga oma olemuselt on tegelikult lahutamatu protsess. Ilma sellise arusaamiseta ei saa õigesti läheneda kommunistliku kasvatustöö kompleksusele. Tuleb silmas pida, et kompleksuse oluline tunde märk on kasvatuse eesmärkide, vahendite ja meetodite ühtsus.

Seepärast tuleks igas koolis, arvestades tingimusi ja võimalusi, luua niisugune kasvatustöö süsteem, mis terviku-

na oleks võimeline täiuslikult realiseerima üldised pedagoogilised ülesanded ideelis-poliitilise, töökasvatuse ja kõlbelise kasvatuse tiheda ühtsuse alusel.

Kasvatustöö kompleksplaan pole mitte üksikute ürituste summa, vaid komplekssete pedagoogiliste mõjutusvahendite süsteem, mis on arvestatud igale õpilaste vanuselisele grupile.

Viies õpilase XXV kongressi materjale ning seostades neid nõukogude inimeste igapäevaste tööülesannete täitmisega, toovad õpetajad ilmekalt ja emotsionaalselt esile inimeste kangelaslikkust töös, õpetavad kommunistlikku suhtumist töösse, oma töö tulemusi hindama ühiskondlikult aspektist. Ja ometi ei ole erandlikud juhud, kus tööõpetuse tunnid antakse teoreetiliselt ja metoodiliselt madalal tasemel, tunnis tehtavad tööd on juhuslikku laadi, tunnis ei õpetata töötama, lõpetamata töö on väikese kasuteguriga. Ja kui jääb veel rõhutamata töö esteetiline külg, viskavad nii mõnedki õpilased päeva lõppedes valminud töö prügikorvi või «unustavad» lauasahklisse.

Või järgmine näide. Meie eesmärk on kasvatada töökat, iga minutit hinnata oskavat noorukit, kes valdaks ratsionaalseid töövõtteid, kasutaks säästlikult aega. Samal ajal aga on õpetaja tund üles ehitatud nii, et õpilased on 15—20 minutit passiivsed kuulajad.

Kui õpetuslikud eesmärgid on määratletud «Algklasside programmidega», tuleb kasvatusest eesmärkidest nooremas koolieas tähtsamateks pidada

■ kommunistliku kõlbluse kasvatamist, valmisolekut täita sotsialistliku ühisele reegleid;

■ õpilastes tööharjumuste kasvatamist, õiget töösse suhtumise kujundamist ja kasvatamist;

■ vaimse töö oskuste ja vilumuste arendamist, oskust keskendada pikemaks ajaks tähelepanu; arendada õpilaste tahtelist tegevust;

■ töötamist kollektiivis ja kollektiivi heaks;

■ õpilaste koolirõõmu säilitamist ja kasvatamist.

Vajalik ülesanne on kõrvaldada olukord, kus kasvatusprotsess orienteerub vaid kasvatusliku mõjutamise sõnalisele vormile. Kasvatamine eeldab pidevat, järjekindlat, tüdimatut õpetamist ja harjutamist. Õpetaja peab olema ideoloogilistele kasvatusküsimustele veendunud kaasaelaja, võitleja, erutatud ettekandja. Kui puudutatakse õpilaste intellektuaalset sfääri ilma kõlbelistesse mõistetessee sügava emotsionaalse suhtumiseta, tekib ohtlik lõhe formaalselt omandatud eetiliste teadmiste ja õpilaste kogu käitumissüsteemi vahel.

Isiksuse kujunemine on ülikeerukas protsess, milles kodanikuomadused tekitavad sisemiste vastuolude — soovid-võimalused, huvid ja vajadused — vahelises võitluses. Seepärast nõutakse pedagoogidelt koostöös lastevanemate ja üldsusega iga päev visa tööd, pedagoogimeisterlikkust, laialdasi teadmisi, selget ettekujutust nendest omadustest, mida on vaja ühiskonna ülesannet täites lapses kasvatada. Nende ülesannete täitmisel on koolil juhtiv osa.

NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev on öelnud: «Kool ei tohi kurta koduse kasvatamise lünkade üle, tema ülesandeks ongi perekonna mõjutamine.»

Aeg on praegu selline, et nõuab meilt kasvatus tööga tegelevate jõudude ühendamist — mõtlen siinjuures perekonda, kooli ja üldsust. Kõrgete moraalsete omaduste kasvatamine võib teoks saada ainult sihipärase kooli, kodu ja üldsuse koostööna. Õige on see, et kõik need instantsid on kasvatus töös esmajärgulise tähtsusega. Edu võime saavutada siis, kui kõik need kolm jõudu tegelevad kooskõlastatult ja kindlalt ühes suunas. Õnnetus lapsele, kui need asuvad vastandlikele ja teineteist eitavatele positsioonidele. Seda kinnitades tuleb ikkagi tunnistada perekonna esmajärguliselt suurt osa kasvatus töös. Kuid rääkides perekonna osast, peame silmas pidama mitmeid asjaolusid.

Üks lastevanematega tehtava töö vorme on koolieelikute lastevanematele organiseeritud lastevanemate rahvaülikool, milleks on ühingu «Teadus» poolt välja töötatud soovitatav loengute temaatika,

kasutatav kirjandus jne. Nimetatud töövormi on aktiivselt rakendatud kõikjal. Kahjuks aga noorema kooliea lastevanemate rahvaülikoolid lõpetavad tegevuse.

Kooli ülesanne on kommunistlike veendumuste kujundamine, mille aluseks on keerukas ja mitmepalgeline kasvatus töö protsess. See hõlmab mitte ainult tunnitööd, vaid ulatub paljudesse klassi- ja koolivälise tegevuse suundadesse.

Meie vabariigi algklassides on käesoleval õppeaastal mitmesuguste ringide tööga haaratud ligikaudu 56% algklasside õpilastest. Võib aga kindlalt öelda, et ringide tööst osa võtta soovijaid oleks algklassiõpilaste hulgas kindlasti rohkem. Puudu jääb õpetajapoolsest juhendamisest. Ligikaudu pooled algklassiõpetajatest ei juhenda koolis ühtegi ringi.

Nooremas koolieas on üks raskemaid tööloike õpilaste käelise tegevuse arendamine. Just siin saaks klassi- ja koolivälise ringide kaudu ära teha tänuväärse töö. Nooremas eas õpilased suure huviga kleepivad, lõikavad, meisterdavad, voolivad jne. Nende loomulikku huvi tuleks suunata, edasi arendada, kasutada nii võimalusi õpilaste mitmekülgsemaks arendamiseks.

Algklassides peaks suurem olema ainealaste ringide osakaal.

Meil on rajoone, kus peaaegu kõik algklassiõpilased on haaratud mitmesuguste ringide tegevusega, kus haaratus on ligikaudu 100%. Nii on Paide, Põlva, Harju, Rakvere, Rapla, Jõgeva ja Viljandi rajoonis.

Eraldamata õpetamist kasvatamisest, ühendades tundides tehtava õppe- ja kasvatus töö tihedalt klassivälise tööga, saab luua reservi kooli kasvatusliku funktsiooni tõhustamiseks.

Haridussüsteemi edasise täiustamise tähtsaimaks tingimuseks nimetas Kommunistliku Partei Keskkomitee peasekretär L. Brežnev õpetaja enda vastavat ettevalmistust. Õppe- ja kasvatus töö taseme tõstmine sõltub määravas osas õpetajaskaadri kvalifikatsioo-

nist. Praktika näitab, et edukalt töötab see õpetaja, kes pidevalt jälgib teaduse arengut, pidevalt täiendab oma erialaseid teadmisi, sügavalt analüüsib oma töökogemusi ja uusi fakte teiste õpetajate töös. Õpetaja, kellel on küllaldane

teaduslike ja metoodiliste teadmiste paigas, suudab kergemini täita neid ülesandeid, mida meie ette on asetanud NLKP XXV kongress.

Eesti NSV-s töötab algklassides 2250 õpetajat (vt. tabel).

	kõrgema haridusega lõpetamata kõrgema haridusega	keskpedagoogilise haridusega	kesk- või pedagoogiliste klasside haridusega
Eesti NSV	32,4%	6,4%	55,9%
NSV Liit	20,9%	6,6%	68,9%
			5,3%
			3,7%

Tuleb tähele panna, et Eesti NSV-s on suur keskharidusega õpetajate arv, nende hulgas isegi mõned keskharidusega õpetajad.

Järelikult on meie ülesanne käesoleval viisaastakul täiendada oma erialaseid ja metoodilisi teadmisi. Meie vabariigis on toimumas õpetajate atesteerimine. Ettepanekud hariduse ja erialaste teadmiste täiendamiseks ei ole tehtud mitte üksikutele õpetajatele. Meil on ilmunud küllaldaselt erialast kirjandust, metoodilisi ja töökogemuslikke artikleid. Nende pidev läbitöötamine, omandatu analüüsimine ja rakendamine oma töös peaks moodustama iga õpetaja enesetäiendamise sisu.

Käesoleval viisaastakul on algklassidele ilmunud või ilmumas uus õppekirjandus. On ilmunud uus aabits koos metoodilise kirjaga, matemaatika 1. klassile metoodilise juhendiga. Ilmumas on uued õpikud emakeeles, loodusõpetuses, vene keeles ja matemaatikas ka 2. ja 3. klassile koos töövihikute ja metoodiliste juhenditega.

1975. a. on ilmunud Eesti NSV Haridusministeeriumi väljaandena L. Kivi «Õppekabinettidest algklassidele», 1976. a. «Töövihik õppetööks vajalike oskuste kujundajana», V. Eesmaa «Näitlikkus loodusõpetuses I—III klassis», E. Hiie «Руководство самостоятельной работой учащихся в начальной школе», 1977. a. S. Truusi «Emakeelealased klassi- ja koolivälised üritused», E. Kuuselaane

«Filmid algõpetuses», I. Muheli «Meie lapse kirjavihik I ja II osa».

Koostamisel on juhendmaterjal viihiku vormistamiseks ja tööks vihikuga.

Nüüd, kus on loodud küllalt soodsad tingimused isiksuse harmoonilise arendamise ülesannete lahendamiseks, kasvab ja tugevneb kooli sotsiaalsete ja kasvatuslike funktsioonide osa. Kool saab kommunistliku kasvatusesüsteemi sirguva põlvkonna kasvatamise organisatsiooniliseks keskuseks.

Meie töö, meie mõtestatud pingega töö jätkub ja nõuab meilt kogu jõudu, meie südamesoojust ja suurt asjatundlikkust, sest ilma selleta ei ole mõeldav viia ellu neid ülesandeid, mis seati rahvahariduse ette NLKP XXV kongressil. Efektiivsuse ja kvaliteedi tõstmise ülesande võtmeks hariduselus on geniaalne leninlik mõte sellest, et haridus peab olema alati ja kõiges kommunistlik.

KAINIKU KASVATAV ÕPETAMINE

**EHA HIIE,
TPedi pedagoogikateaduskonna
dekaan**

ÕPETAMISE KASVATAVA FUNKTSIOONI TÕHUSTAMINE ALGÕPETUSE UUENDUSTE PÕHIOLEMUSENA

Üldisele keskharidusele ülemineku keerulelise ja vastuoluderikkas protsessis sõltub palju sellest, kui võrd kindel alus rajatakse õpilase haridusele ja kasvatusel algklassides. Ühiskonna ja teaduse kiire arenguga seostuvalt on kõrgeenenud nõuded koolile, oluliselt on täpsustunud õpetöö eesmärgi asetused, peatähtsaks on saanud kasvatamine õpetamise kaudu, kasvatusöö komplekssus.

Kasvatuse ülesanded, suunitlus ja meetodid on ühiskondlikku laadi. Need muutuvad ajaloo vältel, peegeldades ühiskonna seaduspäraselt muutuvaid nõudeid oma kodanike käitumise, elulaadi ja suhtumiste süsteemi kohta. Kool kui põhiline kasvatusasutus integreerib erinevate keskkondade mõjutusi ning täidab juhtivat osa isiksuse kujundamises.

NLKP XXV kongress seadis kooli esmaseks ülesandeks **õpetamise kasvatava, arendava osatähtsuse tõstmise**, ideelis-poliitilise, kõlbelise ja töökasvatuse **üh**tuse tagamise. Täpselt samade sõnadega võime iseloomustada **algõpetuse** uuendustootluste **olemist** (1, lk. 3—6). Sama ideed — õpetamise arendava, kasvatava funktsiooni tõhustamise ideed — kannavad algklasside uued programmid ja õp-pekirjandus ning seega oleme algklassides partei haridusprogrammi praktiliselt juba täitma asunud. On see aga piisavalt mõtestatult, sügavuti ja kõigekülgselt toimunud?

Enamik põhjanevatest töödest nõukogude pedagoogikas ja psühholoogias on tõestanud õppetöös peituvate suurte potentsiaalsete võimaluste olemasolu õpilaste **arendamiseks** (L. Vögotski, D. Elkonin, V. Davõdov, L. Zankov, A. Ljublinskaja, N. Metšinskaja, P. Galperin jt.). Viimastel aastatel on algklassides rõõmustavalt elavnenud ka nende võimaluste realiseerimine. Õpetamise **kasvatavad** võimalused on teoorias suhteliselt vähem ammendavat käsitlust leidnud ning õpetajate praktilinegi tegevus selles valdkonnas kobavaks, vähe mõtestatuks ja süsteemituks jäänud. Seepärast õpetamise kasvatavast funktsioonist alljärgnevas juttu teemegi.

SUBJEKTI AKTIIVNE TEGEVUS TEMA ARENGU PÕHITEGURINA

Kasvatuse edukuse eelduseks on kasvatusöö komplekssus, mis eeldab kasvatusse eesmärkide, meetodite ja vahendite valikul lähtumist isiksusest kui tervikust, eeldab isiksuse ja tema arengukeskkonna head tundmist ning kõigi erinevate mõjutegurite teadmist ja arvestamist (5).

Õpilane kui tervik võtab vastu mõjusid paljudest allikatest (kodu, kool, eakaaslastel, huvialaringid, treenerid, naabrid, tänav jpm.). Koolile kui kasvatusinstitutsioonile langeb kõigi nende erinevate, sagedi ka vastuoluliste mõjutuste integreerimise ülesanne. Selle ülesandega on võimalik toime tulla vaid siis, kui arvestame teaduse seisukohti inimese **tegevuse mõjust** tema enese kujunemisele.

Toetudes nõukogude arengupsühholoogia seisukohtadele (B. Ananjev, P. Galperin, L. Vögotski, A. Leontjev jt.), vajaksid meelepidamist järgmised põhitõed:

■ Marksistliku psühholoogia põhiliseks metodoloogiliseks kontseptsiooniks on seisukoht, et **isiksuse kujunemine**, psüühiline areng saab toimuda ainult **tema enese**, subjekti **aktiivse tegevuse protsessis** (11, lk. 350).

■ **Isiksuse kujunemist saab juhtida**. Juhtimise vahendiks on laste **tegevuse suunamine** täiskasvanute — kasvatajate, õpetajate jt. — poolt, ehk laiemalt võttes — kogu nende elulaadi ning aktiivse suhtlemise organiseerimine (6, lk. 417).

■ Sellest, milline on **domineeriv**, s. t. peamine, põhitegevus antud vanuseastmes ja kuivõrd oskuslikult me selles peituvaid võimalusi kasutame, sõltuvad oluliselt kasvatus tulemused (9, lk. 50).

L. Vögotski järgi on **imiku- ja väikelapse eas** valdav ja määrav **kommunikatiivne tegevus** — suhtlemine ema, isa, vanavanemate ja teiste lähedaste inimesetega. Sellest, milline on selle suhtlemise toon ja stiil, kas ja kuivõrd suhtlemine üldse aset leiab jne., oleneb lapse kogu närvisüsteemi areng. Paljude lapsepsühholoogide ühine veendumus on, et lapse sotsiaalse ja emotsionaalse arengu rajavad eelkõige ema ja lapse suhted varajases lapseas, soov olla oma ema, s. t. lähima inimese sarnane, emaga identifitseerumine. (See on ka üks põhjusi, miks meil seadusandlikult on antud emadele võimalus olla kodus lapse terve esimene eluaasta.)

Koolieelses eas on lapse domineeriv tegevus **mäng**. Mängu kvaliteedist — alates mänguasjade valikust ja lõpetades mängusõprade sobitamisega ning mänguliikide valiku suunamisega (olenevalt lapse individuaalsetest iseärasustest ja arendamist vajavatest omadustest) — sõltub kasvatus tulemusrikkus selles eas.

Koolis, eeskätt algklassides muutub domineerivaks õppimine. Järelikult õppeprotsessis sisalduvate võimaluste ärakasutamine on selles eas isiksuse kujundamise kõige olulisem, kõige enam juhitav,

kõige mõjusam vahend — **kasvatustöö pearinne**, mille lõõgijõudu peame oskama optimaalselt kasutada. (Oktoobrilaste ja pioneeritöö, ainealane klassiväliline töö, kõik muud klassi- ja koolivälised üritused kujutavad endast **kõrvalrinnet**, **lisa**lõõgijõude, mis toimivad — või vähemalt peaksid toimima — **samaeesmärgiliselt**, kooskõlastatult paarindega).

Vanemates klassides asuvad õppimise kõrvale konkurentidena sport, huvialaringid, kino, teater jms., suureneb nende tegevusalade mõju isiksuse kujunemisele, paljudel juhtudel omandab mõni neist koguni domineeriva tegevuse koht. Seda dünaamikat peame tingimata nägema ja arvestama. **Mida noorem aga on õpilane, seda olulisemal kohal tema tegevusringis on õppimine ning seda enam teenib kogu tema õpetamine kasvatus eesmäärke**. See meie tänane juhtmotiiv on leidnud kinnitamist mitmete kasvatuseteadlaste poolt. Ühe kompaktsema ja sisukama kirjapandud tööna nimetaksin siinkohal prof. B. Lihhatšovi «Kommunistliku kasvatus teooriat» (12, lk. 225—274).

KASVATAMINE KÕIKIDE ÕPPEAINETE KUI ÜHTSE SÜSTEEMI KOOSMÕJUL

Õpetamine avaldab objektiivselt alati kasvatuslikku mõju. See mõju võib olla aga väga mitmesugune: võib anda kasvatus eesmärkidele sootuks vastupidiseid tulemusi, võib neid teenida vaid väga vähesel määral või siis saavutada maksimumalset kasvatuslikku efekti. Loomulikult püüdleme viimase poole.

Kasvatustööd ei saa teha kampaanialikult. Õpetamise ja kasvatamise ühtsuse käsitlemine lihtsustatult, nn. kasvatusliku momendina tunnis on koolipraktika üks ohtlikumaid tendentse. Niisuguse tõlgenduse puhul tuubitakse õpilastele pähe ainult loosungeid ja deklaratsioone ning kasvatatakse lõpptulemusena tühikargelaid ja silmakirjateenreid, kellede eest hoiatas meid juba V. I. Lenin.

Kasvatava õpetamise tegelik efektiivsus oleneb sellest, **kuidas õppeaines objektiivselt peituvad kasvatuslikud mõjud** õpetaja poolt **teadlikult** ja vajalikus

süsteemis ära kasutatakse. Seejuures on igal ainel oma roll, oma koht.

Õpilaste igakülgset arendamist ja kasvatamist on võimalik saavutada vaid **kõikide õppeainete kui ühtse süsteemi koostmõjul**. Selle süsteemi üksikutel lüülidel, s. t. üksikutel õppeainetel on vastavalt nende **spetsiifilistele iseärasustele** ka erinevad ülesanded konkreetsete kasvatus-eesmärkide saavutamisel.

Hoidugem selle erinevuse määratlemisel vaid liiga kitsast vaatenurgast! Oleks liialt ühekülgne, kui loodusõpetuse kasvatuslikuks funktsiooniks peaksime üksnes ateistlikku kasvatustööd või matemaatikatundi hindaksime kasvatuslikult täisväärtuslikuks tunnis lahendatud tekstülesannete sisukusest lähtudes. **Õigeid** lahendusi tuleb otsida sügavamalt, iga õppeaine **olemusest**, arvestades seejuures, et kasvatavat toimet ja spetsiifilist eripära omavad erinevate ainete puhul nii õpetamise **sisu**, **vormid** kui ka **meetodid**. Oleme sellele varasemates kirjutistes korduvalt osutanud (1, lk. 5—6; 2; 3, lk. 85—90). Alljärgnevalt esitame öeldu konkretiseerimiseks vaid mõne näite.

■ Kasvatuslikult väga mitmekülgse toimemega on näiteks **loodusõpetus**, mille õpetuslikuks eesmärgiks vastavalt algklasside programminõuetele on looduslaste kujutluste täpsustamine, selle põhjal selgete mõistete kujundamine ja looduses valitsevate seoste, sõltuvuste ning seaduspärasuste selgitamine. Sellega pannakse ühtlasi alus lapse teaduslik-matemaatilise maailmakäsitusele ning tehakse tööpoolest ateistlikku kasvatustööd. Ainult sellega aga antud õppeaine kasvatuslik funktsioon kaugeltki ei piirdu (ehkki algklasside programmides enamale ei osutata!).

Loodusõpetuse põhimeetod on **vaatlus**. Seda õppeainet õppides on õpilane pidevalt seatud uurija, iseseisva teadmiste hankija ossa. Sel teel areneb tähelepanu, vaatlusoskus ja mõtlemisvõime. Mis aga veel olulisem — tegeldes lähedaste, huvipakkuvate loodusobjektidega, tunnetades edu iseseisvas tunnetustegevuses, kujuneb tund-tunnilt, päev-päevalt **tunnetus-tarve** kui isiksuse üks väärtuslikumaid

omadusi ja kooliõpetuse alustugesid. **Seda** kasvatuslikku mõju (suunaga: huvist üksiktuuni vastu → huvile aine vastu ja siit → huvile teadasaamise vastu üldse) peaksime maksimaalselt püüdma realiseerida.

Loodus oma mitmekesisuses on ammendamatu **esteetiliste elamuste** allikas. Kooli- ja kaitsele on iseloomulik, et teda ei võlu veel avarad maastikupildid ega võimsad loodusnähtused. Tema leiab ilu ja võlu lähedasemates, väiksemates loodusobjektides (värvilised teokarbid ja merekivikesed, pehme roheline sammal, liblikad, lilled jms.). Järelikult, tegeldes tunnis naturaalsojektidega, mis täiskasvanule võib-olla kuigivõrd huvitavad pole, püüdkem vaadata neid lapse silmadega ning osutada näiteks levkoi õie asjalikul lahkamisel ja kroon- või tupplehtede loendamisel ka sellele, kui huvitav see õis on, kui kaunitult sametised on ta lehed, kui palju erinevaid värvivarjundeid valgest või õrnroosast tumelillani välja me selle lille puhul kohtame.

Kõrsvilju tundma õppides ärgem jätkem tähele panemata kõrre erakordset siledust ja kuldse tooni omapäraseid varjundeid; ülearune pole osutada sellelegi, et neistsamadest lihtsatest viljakõrrest teevad osavad käed kauneid ehistöid.

Õppekäigul loodusesse ärgem unustagem seisatada kas või hetkekski täielikus vaikuses, et kuulda looduse hääli, tunda tema lõhnu, näha tema ilu — tunnetada end osakesena temast. Selliselt sisendub suurte sõnade abita, otsekui iseenesest loodusearmastus ja **looduskaitse idee**, ergastub ja peeneneb õpilaste tunnetuskaala.

Õppekäikude rohkus ja töö naturaalsojektidega pakub võimalusi mitmesugusteks rühmatöö vormideks, mille kaudu areneb **kollektiivsustunne** ja «meie»-teadvus. Ekskursioonid seostuvad nii mõnede gi ebamugavuste talumise ja raskuste ületamisega, milles karastub tahe, võrsub optimistlik visadus. Seega annab üksainus õppeaine võimalusi väga mitmekeelseks kasvatustegevuseks. Selliseid õppeaineid-varasalvi on aga meie käsutuses tervelt kaheksa!

■ Kasvatuseks väga spetsiifiline õppeaine on **matemaatika**. Matemaatikaga tegelemist loetakse juba ammu ajast parimaks «ajade gümnastikaks». Matemaatika iseärasuseks on tema abstraktsus, mõttekäikude range liigendatus, loogiline järjekindlus ja täpsus. Matemaatiline arutlus nõuab väidete ammendavat argumenteerimist, kuid ei talu seejuures ülearuseid, asjadesse mittepuutuvaid mõttekäike.

Järjekindlus ja süsteempärasus omavahel seotud küsimuste käsitlemisel, väidete argumentatsioon, opereerimine abstraktsete mõistetega, formuleeringute täpsus ja lakoonilisus — kõik need matemaatika iseärasused avalduvad ka matemaatika algkursuses. Tänu sellele võivad matemaatikatunnid olla suurepäraseks **mõtlemise** ja **kõne** arendamise kooliks.

Suurt kasvatuseks väärtust omab **matemaatilise mõtlemise stiil**, mida iseloomustavad arutluste loogiline skeem ja range liigendatus ning täpne sümbolika ja ratsionaalsus, s. o. teadlik püüd leida antud probleemi lahendamiseks kõige lühem tee. Sellesuunaline nõudlikkus õpilaste rohkearvuliste ülesannete lahendamise puhul kasvatab neis täpsust ja tahtet, kujundab iseseisva töö oskusi ja üldist töökultuuri.

■ Sügavalt kasvatuseks tähendusega on **vene keele** õpetamine. Vene keel kui rahvusvaheline keel teeb võimalikuks eri rahvustest inimeste suhtlemise omavahel, teeb võimalikuks osasaamise eri rahvaste kultuurivaramust. Selle tõe peamiseks õpilastesse eelkõige sisendama.

Vene keele õpetamine on täielikult **internatsionalistliku** kasvatuseteenistuses ning seda rolli on vaja tunni igas pisisajaski silmas pidada. Arvan, et ainu-**tähtis** pole mitte see, kas õpilane hääldab *солнце* või *со(л)нце*, *стол* või *столь*, vaid see, et ta sooviks seda sõna hästi hääldada ja kõnes kasutada. Et vene keele õppimine valmistab eesti lastele mitmetel põhjustel raskusi, on esmatähtis see, et vene keele tund oleks huvitav ja köitev ning õpetaja selle aine õpetamisel eriti abistav ja mõistev, et **huvist tunni** vastu kasvaks välja **huvi keele** vastu,

soov ja valmisolek selle abil **suhelda** ja siit omakorda — huvi ning austus seda keelt kõneleva rahva ja tema kultuuri vastu.

Sel viisil teeme internatsionalistlikuks kasvatuseks **sisuliselt** märksa enam, nii realiseerime kasvatuses eesmärke usutavasti palju kindlamini kui kõikvõimalike episoodiliste klassi- ja koolivälise üritustega.

Raskused ja vastumeelsus aine vastu kutsuvad seaduspäraselt esile ka vastupidise efekti.

Ülaltoodud näidetest piisab vahest tõestamaks mõtet, et tundide **metoodiline täiuslikkus** algklassides **teenib** mitte ainult õpetuslikke, vaid palju enam **kasvatuseks eesmärke** (pelgalt õppematerjali omandada on paljudel juhtudel ju võimalik isegi ilma õpetajata).

ESTEETILINE KASVATUS EMOTSIOONIDE ERGASTAJANA

Eriline koht kasvatustöös on nn. esteetilise tsükli õppeainetel. Kasvatamine on, kõige lihtsamalt öeldes, inimese mõjutamine läbi tundmuste prisma. Õpetamise ja kasvatamise **ühtsusest** rääkides ei tohi unustada kasvatustöö olulist erinevust.

Teaduslikud teadmised on objektiiv-**asjastatud**, nad on antud maksimaalselt lõpp-produktina, nad on formaliseeritud ja loogiliste vastuoludeta, tugevalt üldistatud ja vahendatud, maksimaalselt objektiivsed ja kiretud. Inimene, inimloomus seevastu on subjektiiv-isiksustatud, ta on oma ilmingutes lahutamatu subjektiivsusest ja kirglikkusest, konkreetsusest ja vahenditusest. Selle erinevusega seostub ka õpetamise ja kasvatamise erinevus.

Kui **õpetamine**, nagu ka teadus, on oma olemuselt objektiivselt tegelikkust peegeldav ja **suunatud igasuguse subjektiivsuse vastu**, siis **kasvatamine** näeb õpilases eelkõige elavat, kordumatut individuaalsust, subjekti ja kujundab just tema **subjektiivset, isiklikku suhtumist** sellesesamasse tegelikkusesse (vt. lähemalt 3, lk. 86 ja 87).

Selle ühtsuse ja erinevuse mõistmises, intellektuaalse ja emotsionaalse õige vahekorra määratlemises õppe- ja kasva-

tustöös on meil veel palju raskusi ja reserve. Tänapäev on selgelt täheldatav intellektuaalse, mõistusliku külje ülehindamine, sellest johtuv sõnainflatsioon kasvatusstöös ning «õigeid» vaateid väljendavate, «õigeid» kirjandeid kirjutavate õpilaste tegelikult mõnikord sootuks teistsugune eluhoiak.

Sõna ja teo, normide välise tunnustamise ja sisemise käitumismudeli erinevuse põhjustajaks peetakse õigustatult kuivi õpetussõnu. Sõnal on küll suur jõud, kuid temaga tuleb oskuslikult ümber käia. Õpilane pole ju anum, mida vaja täita, vaid valgusallikas, mida peame suutma läita. Selle juures on võrdselt oluline nii sõna, mille me lausume, kui ka hingestatus või irooniline muie, mille saatel me selle sõna lausume (sest suhtumiste kujundamisel on eeskujuks, suunajaks eelkõige meie eneste suhtumise väljendused).

Mõistuslikult õigeks tunnustatud ideed ja vaated muutuvad tegevuse motivaatoriks alles siis, kui nad õpilasele subjektiivselt tähenduslikuks, sisemiselt oluliseks muutuvad, kui nad emotsioonidega kinnitatud saavad.

Emotsionaalne erksus on kogu kasvatusel alus. Emotsionaalne kurtus, tundmuste väärastus — kasvatusraskuste algpõhjus.

Tundmuste tekkimist, arenemist ja kulgu on meil võimalik suunata. Kasvatuse olemusest lähtudes oleme lausa kohustatud seda tegema. Koolisituatsioonis pakuvad selleks kõige soodsamaid võimalusi esteetilise tsükli õppeained, mida peame rakendama

■ tundmuste üldise ergastajana, arendajana ning

■ õpetamise käigus kogutud konkreetsete vaadete, tõekspidamiste võimendajana, veendumuste kujundajana.

Õeldust tulenebki esteetilise kasvatuse eriline roll ja tähtsus algõpetuse uuenendaotlustes ning kogu kasvatusstöös. Õeldust lähtuvalt on meil tarvis esteetilise tsükli õppeainete kasvatuslikke võimalusi ka kasutada.

Kui **muusikalise kasvatuse** tunnis saab küll selgeks noodikiri ja relatiivne solfedžeerimine, kuid kaob laulurõõm ja muusikahuvi, siis ilmselt pole me peamist siin silmas pidanud.

Kui **kunstilise kasvatuse** tunnis laps oma väga armsa vanaema väga ilusa joonistab ja ebareaalsuse eest kurjalt manitseda saab — siis esineb õpetaja kui kitsas ainehull, mitte aga kui kasvataja (laps pani ju pilti oma helluse, armastuse, siira lapsetundmuse, mis lapseloomingu eesmärk ongi).

Kui **emakeele lugemistunnis** õpetaja kurdab, et tal pole aega õpilasi pala lainele häälestada, pole aega õpilaste kujutlusi kunstilise teksti põhjal ergastada ega kirjaniku väljendusvahendite ilu ja omapära vaagida, sest paari lapse lugemistehnikaga on lood korrast ära, siis on tege mist samalaadse vähiklikkuse ja psühholoogilise harimatusega.

Emakeele lugemistundide ülesandeks on tõepoolest ammustaega lugemisõskuse ja lugemisvilumuse kujundamist peetud. Kuid mitte ainult ja mitte kuidagi ei saa see põhiline olla! Lugemisõskust võime lugemisvilumuseni trennida ju ka matemaatika tekstülesandeid või loodusõpetuse õpikut lugedes. Emakeele lugemistund kätkeb aga midagi sellist, milleks ükski teine tund võimalusi ei anna. Emakeele iseärasus seisneb selles, et ta on peamine vahendaja inimese ideaalide, maailmavaate, mõtteviisi ja veendumuste kujunemisel. Mida täiuslikumalt valdab inimene keelt, seda enam mõjutab teda sõna nii emotsionaalselt kui ka intellektuaalselt.

Kirjanduslik lugemisõpetus (mis nüüdsest peale emakeele lugemistundide sisuks on) **kätkeb võimalusi**

■ mõjutada õpilast **kunstilise kuju**, kirjaniku kunstilise sõna kaudu,

■ teha ta vastuvõtlikuks ilusale ja heale,

■ sütitada lugemishuvi,

■ õpetada nägema ja mõistma kirjanduslike väljendusvahendite rikkust,

■ kindlustada kirjanduse kui **kunsti** mõjujõud isiksuse kujunemisele mitte ainult koolis, vaid hilisemas eluski.

Ohverdada kõik see lugemistehnika trennimise nimel oleks kuritegu!

TÖÖKASVATUS ÕPILASE PÕHITÖÖ NAJAL

Kasvatuse üks põhieesmärke on valmistada inimene ette **eluks, tööks**. Töökasvatuse toimub sõna, miljöö (eeskuju) ja töö enese kaudu. Koolis seostatakse töökasvatust tavaliselt tööõpetuse ja ühiskondlikult kasuliku tööga. Tõsi küll, nii omandab õpilane mõningaid praktilise töö oskusi, töökasvatuse põhisisu aga — tööharjumuse, **üldiste** tööoskuste ja töökultuuri, tööarmastuse ja töökuse kujundamine **isiksuse omadustena** — jääb küsitavaks.

Õppimine on õpilase põhitöö. Selle kaudu peab toimuma ka töökasvatus. Õppimise käigus

■ tutvutakse erinevate tööaladega, saadakse informatsiooni paljudest töödest,

■ omandatakse hulk üldisi tööoskusi (aja jaotamise ja töö planeerimise oskus, teadmiste iseseisva omandamise oskus jms.);

■ kujuneb **kohuse- ja vastutustunne** tehtud töö eest;

■ kujuneb **austus** nii enda kui ka teiste töö vastu;

■ kujuneb **töötarve ja tööarmastus**.

Viimati nimetatud on meie lõppeesmärk. Selle saavutamiseks on tarvis, et õpilane

■ oma **töö tähtsust** tunnetaks ja

■ **ületatud raskuse rõõmu** õpitöös regulaarselt tunda saaks.

Töökasvatuse aspektist peaksime vaatlema ka õpilase **koolijõudluse** probleeme. Edukus õppetöös, mida me oleme tavaliselt harjunud vaatlema kui kasvatuse **tulemust**, kujutab endast tegelikult mõjuvat **kasvatusevahendit**. Õppe- ja kasvatuseprotsess on alati kahepoolne protsess. Kui õpilane ei soovi õppida, ei saa õpetaja teda ka kuidagi õpetada. **Õpilane võtab õpiülesande meelsasti vastu siis, kui on eeldusi tegevusega toime tulla.** Tegevust saatev edu või ebaedu elatakse üle rahuldatusena või rahuldatusena. Rahuldust toovad õpitegevust püütakse korrata. Ajapikku, edu regulaarsuse puhul muutub õpitegevus omaette väärtuseks, kujuneb või süveneb tunnetustarve, mis on õpilasele kooli poolt pakutava **eluviisi** omaksvõtmise eeldusi (4, lk. 199—

203). Kui õpilane koolis edu ja rahuldust pakkuvat tegevust ei leia, ei võta ta vastu ka koolilikku eluviisi ning otsib eneseteostuse võimalusi muul viisil (kampaades, huligaansustes jms.).

Järelikult on normaalne koolijõudlus mitte üksnes koolis toimuva töökasvatuse, vaid kogu koolikasvatuse alus, **eeldus** selleks, et õpilane koolist üldse hooliks, et ta meie mõjutusi üldse vastu võtaks. Ja järelikult on õppe- ja kasvatustöö edukuse üks olulisemaid tingimusi **anda lapsele tunda edu maitset ja vaimse töö rõõmu**.

Selle eesmärgi teenistuses on kogu meie didaktiline arsenal:

■ huvi ja põnevuse loomine, probleem-situatsioonid, iseseisev töö ja siit tulenevalt **avastusrõõm**;

■ õppimisoskuse kujundamine ja vaimsete võimete arendamine, et õppiija oma tööga **toime suudaks tulla**;

■ töö parajal raskusastmel ja õppetöö individualiseerimine, et **iga õpilane** ületatud raskuse rõõmu saaks tunda.

Kui me õpilase õpitööd ka töökasvatuse mõttes sihipäraselt suuname, kui me eespool öeldud kõikjal silmas peame, siis nimelt siitkaudu hakkab kujunema **töökuse isiksuse omadusena**.

INIMTEGEVUSE STRUKTUURI TUNDMINE KASVATUSTÖÖ ALUSENA

Käsitades lapse isiklikku, täiskasvanu poolt juhivat tegevust tema mitmekülgse arenemise põhjuse ja tegurina, järeldub enesestmõistetavana, et soovitatavate tulemuste saavutamiseks peab pedagoog tundma laste **iga liiki tegevuse** (algklassides eelkõige **õpitegevuse**) sisu ja **struktuuri** ning **nõudeid**, mida tegevuse seab laste vaimsetele ja füüsilistele võimetele.

Lähtealuseks seejuures peaks olema **inimtegevuse struktuur** üldse, milles me filosoof M. Kagani järgi eristame nelja elementi (10, lk. 46—90):

■ **kognitiivne** e. tunnetuslik element (informatsiooni, teadmiste saamine);

■ **väärtusorientatsiooniline** e. hinnanguiline element (subjektiivse suhtumise väljendamine, hinnangute andmine, väärtustamine);

■ **ümberkujundav element** (loov tegevus, praktiline töö);

■ **suhtlemiselement.**

Õpetaja ja õpilase ühistegevuse tulemusrikkus ning õpetamise kasvatav toime sõltuvad suuresti sellest, kuivõrd on õppeprotsessis esindatud kõik need tegevuse elemendid ning kuivõrd õiges **proportsioonis** nad on.

Kasvatuseprobleemide uurijate (H. Liimets, S. Kera jt.) praegused andmed viitavad kasvatustegevuses esinevale **ühikülgisusele**. Nii kõlbelises kui ka ideelis-poliitilises kasvatustöös prevaleerib **tunnetuslik** element. Õpilased saavad rohkesti erinevat informatsiooni nii õpetaja kui ka massikommunikatsiooni vahendite kaasabil. Hinnangudki antakse pahatihti kätte valmisinformatsioonina, mistõttu kasvatuse muutub kas tühisõnaliseks moraliseerimiseks või kaldub rigorismi, s. t. mõjutamisele ainult administratiivsete käskude-keeldude kaudu (4, lk. 201).

Tõeline kõlbeline areng ei ole mõeldav ilma õpilase enda väärtusorientatsioonilise tegevuseta.

Isiksuse väärtusorientatsioonid sõltuvad kogemustest, mida indiviid omandab. Selleks et kool saaks täita juhtivat osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel, peab ta täitma juhtivat osa ka väärtushinnangute kujundamisel. Erilist tähelepanu vajab tegevuse väärtusorientatsiooniline element, õpilaste eneste väärtusotsustused just **kõlbelises** ja **ideelis-poliitilises** kasvatustöös.

Kainiku kõlbeline teadvus areneb õpetaja jäljendamisel → iseseisva tegutsemise ja suhtlemise kaudu → iseseisvate väärtusotsustusteni, **kõlbeliste** ja **maailmavaateliste** veendumusteni.

Ei saa loota, et laps kõike kohe ise väärtustada suudab. Teda tuleb väärtusorientatsioonilises tegevuses abistada ja teadlikult suunata. Ainult sellisel juhul saame rääkida kasvatuse aktiivsest ja juhtivast osast isiksuse kujundamisel.

Esialgul etendavad hiigelosa täiskasvanute hinnangud ja motiveeringud konkreetsete tegude, ühiskonnas asetleidnud sündmuste, korranõuete rikkumise või nende täitmise jms. kohta. Seega — kaua aega on laste suhtumised **jäljendavat**

laadi. Ainult jäljendamise tasandile ei saa aga jääda.

Lapse areng avaldub selles, et ühiskondlikult vastuvõetavad väärtused ja hinnangud saavad talle seõmselt oma-seks, et tekivad isiklikud väärtusorientatsioonid, mille alusel valitakse vastav (**isiklik**) talitusviis.

Selleks et õpilastel kujuneksid **kõlbelised mõisted** (näiteks ausus, julgus, headus, pahe, ülekohtus), on vaja, et nad elust või kirjandusest õpiksid tundma arvukaid vastava käitumise juhtumeid või inimeste omadusi. (Õpetaja ülesanne on aidata eraldada neis oluline kõigest juhuslikust.)

Kõlbelistel mõistetel on oma spetsiifika. Nad

■ moodustuvad palju erilaadsete (tihti vastuoluliste) faktide alusel kui teaduslikud mõisted

■ ja sisaldavad olulise tunnusega hinnanguaspekti, s. t. inimese eitava või jaatava suhtumise antud nähtusesse.

Kõlbeliste mõistete kujunemist lastel raskendab see, et ühed ja samad omadused erinevates situatsioonides saavad sootuks erineva tähendustasandi (näiteks: kus lõpeb ausus ja algab pealekaebamine?). Faktide ja tingimuste mitmekesisus sunnib last nii mõnigi kord muutma oma esialgset siirast hinnangut. Õpetaja tarkus selles seisnebki, et kognitiivse ja väärtusorientatsioonilise tegevuse õiges proportsioonis viia laps erinevate, vastuoluliste situatsioonide analüüsi kaudu iseseisvate otsustusteni.

Kõlbelisi mõisteid ei saa jõuga laste «teadvusse sisestada» (6, lk. 502). Mõisted peavad kujunema eluliste kogemuste varal, iga juhtumi keeruka vaimse läbitöötamise tulemusena. Seejuures on vaja ühendada **teadmised, tundmused** ja **praktilised kogemused**. Kõlbelise mõiste omandatuse peamine näitaja on selle rakendamine õpilase poolt.

KOGNITIIVSE, EMOTSIONAALSE JA TEGEVUSLIKU ÜHTSUS VEENDUMUSTE KUJUNDAMISEL

Analoogiline kõlbeliste mõistete kujunemisele on kõlbeliste ja maailmavaateliste veendumuste kujunemise mehhanism.

Veendumuseks nimetame teatavasti sellist ideed, mis motiveerib inimese käitumist, s. t. ideed, mis on sügavalt läbi tunnetatud ja stimuleerib tegutsema vastavas suunas. Veendumuse kujunemine on keerukas protsess, milles peavad ühinema kognitiivne, emotsionaalne ja tegevuslik aspekt.

Veendumus milleski peab olema põhjendatud objektiivsete andmetega. Teadmiste vähesus või pinnapealsus võib viia väära veendumuse kujunemisele. Õpetamise teaduslikult kõrge tase, faktide õige valik, filosoofiliste, ökonoomiliste ning sotsiaalsete vaadete ja ideede argumenteeritus on veendumuste kujunemise alus, selle **kognitiivne**, tunnetuslik külg.

See, mida inimene teab ja üldiselt õigeks tunnistab, ei pruugi aga sugugi mitte alati muutuda tema enese **teoks**. (Teab küll, et vanainimesele tuleb koht loovutada, et see on hea tegu, aga istub bussis rahumeeli ise edasi!).

Nagu eespool juba rõhutasime, muutub ühiskondlikult tunnustatud, kuid antud õpilase suhtes neutraalne **vaade**, idee tegevusjuhiseks, sisemiseks tarbeks, veendumuseks alles siis, kui ta selle emotsionaalselt läbi on elanud, kui see väärtusorientatsioonilises tegevuses talle tõepoolest sisemiselt oluliseks on muutunud. Selles väljendub veendumuse **emotsionaalne** külg.

Veendumuse rakendamiseks on tarvilik sellele vastavat tegevust harjutada, tahet pingutada, erinevais situatsioonides veendumust korrigeerida, konkretiseerida, karastada (näiteks kas tagasihoidlikkus on voorus?). Selles väljendub veendumuse **tegevuslik** külg.

Õeldu konkretiseerimiseks esitame mõne näite kasvatuses kõige keerukamast valdkonnast — **ideoloogilisest kasvatusest**. Formalism ja oskamatus ideoloogilises kasvatuses on eriti ohtlikud. Vapruse või julguse kasvatamisel, näiteks, jääb valessti valitud kasvatusmõjurite puhul tulemus lihtsalt saavutamata. Ideoloogilises kasvatuses tähendab aga eksimine **vastupidise** tulemusena saavutamist, s. t. sisuliselt tööd vaenlase kasuks. Seepärast on siin eriti kehtiv reegel: pigem vähem, aga paremini.

Ideoloogilise kasvatused edu sõltub sellest, kui **sobivaid** objektiivseid andmeid, fakte me oskame valida maailmavaatelistele tõekspidamiste kujundamiseks, ja veel enam sellest, kui oskuslikult me need faktid õpilasele **tähtsust omavaks** muudame. Maailmavaatelistel kasvatusel ei saa olla positiivseid tulemusi, kui õpetaja ei tea ega arvesta seda, **millel on tähendus** lapsele antud vanuseastmes.

Didaktikas peame iseenesestmõistetavaks nõudeid lähemalt kaugemale, tunnult tundmatule, lihtsamalt keerukamale. Kasvatustöös, eriti ideoloogilises kasvatuses, me millegipärast neid nõudeid pahasti ignoreerime. Me ei õpeta 1. klassis relatiivsusteooriat, küll aga kasutame kasvatuslikes vestlustes mõisteid, mille taga lastel pole ei mõistuslikku ega kogemuslikku pagasit. (H. Palametsa andmed tõdeavad veel 5. klassis ebaselgust mõistetes, nagu sõda ja lahing, mäss ja streik. Ometi lipsavad aga õpetajail juba algklassides vestluse kodusõda ja agressioon, solidaarsust deklareerima ja interventatsioon; ekspuuteerimisest, ikkest jms. rääkimata.) Tulemuseks on, et õpetaja näeb kurja vaeva, õpilastele aga jääb esitatav kaugeks, kaasaenamist ei teki (mittemõistetav pole subjektiivselt tähenduslik) ja huvi sedalaadi teemade vastu raugab või tekib koguni tõrjuv hoiak.

Nagu üldse tundmuste nii ka maailmavaatelistele tundmuste arengu dünaamika seaduspärasuseks on **tundmuste seostumine** esialgu kitsa situatsiooniga, **vahetu ümbrusega**; alles ajapikku nende avaldumine laieneb. Loomuliku arengutempo rikkumise, ülepakkumise ja forsseerimise tulemusena tundmus hävib. Seepärast alustame nõukogude patriotismi kasvatamist armastuse kasvatamisest oma ema ja isa, kodu ja kodupaiga vastu. Kodutundest tekib kodanikutunne, koduarmastusest saab alguse kodumaa-armastus.

Parimaks näiteks kasvatamisest lapsele lähedaste vahenditega on tuntud pedagoogi ja lastekirjaniku Harri Jõgisalu lihtsad ja südamlükud lood, eriti viimati ilmunud «Nõiutud allikas». Selles on helli kodumälestusi ja muret tuleviku pärast,

kui minevikku ei mäletata. See on tunde-rikas ja mõtteihte, sügavalt ilu nägev ning väga humaanne raamat, mille najal kujuneb kodanik, patrioot.

Kasvatustõrjude emotsionaalne pingeline ei saa alatasa olla ühtviisi kõrge. On vaja leida **aktsente**, mis igapäevase poolvarjatult, kuid sihipäraselt kulgeva kasvatustöö resümeeeriks hingehaaravaks suurelamuseks. Seda osa täidavad oluliselt kõige mitmekesisemad traditsioonid. Hea, kui need on sellised, mis antud kodule, koolile, kollektiivile tema oma näo, kordumatuse annavad. Ideoloogilises kasvatuses seostuvad traditsioonid tavaliselt mitmesuguste ühiskondlikult tähenduslike suursündmustega (V. I. Lenini 100. sünniaastapäev, Oktoobrirevolutsiooni 60. aastapäev jne.). Nende tähistamisel tuletagem veel kord meelde kasvatustöö kompleksuse üht olulist tahku, millele korduvalt on osutanud akadeemik H. Liimets. Kuivõrd meie kasvatustõrjude mõjutusi võtab vastu terviklik süsteem (isiksuse või kollektiiv), siis ei piirdu ükski mõjutus isiksuse mingi ühe küljega; positiivse kõrval võib ta olla ka negatiivseid tagajärgi tingiv (näiteks õppetöös oivik, aga egoist, ülbe). Kompleksse lähenemise juures tuleb eelnevalt kõik mõjusuunad arvesse võtta ning taotleda olukorda, kus positiivsed muutused õpilases oleksid võimalikult mitmekülgsed, võimalikud negatiivsed mõjud aga minimeeritud (5).

Ideoloogilises kasvatuses tuleks senisest sootuks tõsisemalt silmas pidada psühholoogia põhitõde, mis kinnitab, et pidevate ühetaoliste ärritajate toimel tekib ajukoos mitte erutus, vaid pidurdus. Ühennimeliste paraaditõrjude ülirohkus muudab õpilased tuimaks, küllastatuks ning sellega kaasnev emotsionaalne laeng võib osutada soovitud sootuks vastupidiseks. Seepärast on oluline kasvatustõrjude mõjutuste, eriti aga suurte tähtpäevadega seostuvate ürituste õige doseerimine.

KUIDAS KASVATUSTÖÖD HINNATA?

Algklassiõpetajal on suhteliselt lihtsam tagada kompleksust kasvatustöös, sest tema käes on kõik või valdav osa õppeaineid, ja mis peamine — ta on tööpuolest erinevate mõjude integreerija, sest

teda veel usutakse, arvestatakse, armastatakse. (Siit ka algklassiõpetaja töö võlu!) Teiselt poolt on tema töö aga vastutusrikkam ja keerulisem, sest ta peab üksinda kindlustama isiksuse kõigekülgses arengu ja mõjutama õigesti väga tundlikku lapseloomust, kes ise enese eest veel seista ei suuda. Järelikult on iga algklassiõpetaja viga eriti ohtlik ja siit tulevalt ka tegevuse hindamine väga tarvilik. Mis võiks siis olla võti, taksonoomia, mille järgi õpetaja oma kasvatustegevuse kasu või kahju saaks hinnata?

Inimese kasvatustest ei või käsitada üksikute omaduste konglomeraadina. M. Kagan rõhutab, et **isiksuse individualisuse** moodustab mitte tema iseloomomaduste, temperamendi, füüsiliste ja intellektuaalsete omaduste jms. mehhaaniline kogum, vaid kõigi nende põimimine tegevuse struktuurielementidest lähtuvalt, **see**,

■ mida ja kuidas ta teab,

■ mida ja kuidas ta hindab,

■ mida ja kuidas ta loob,

■ kellega ja kuidas suhtleb

ning millised on ta kultuuritarbed ja kuidas ta neid rahuldab (10, lk. 262). Analoogiliselt peaksime lähenema **isiksuse kasvatatuse** määramisele. Ilmselt tuleb leida peamine, **telg**, mis väljendab põhikvaliteete. Mitmete teadlaste arvates on isiksuse kõlbelise ja ideoloogilise kasvatuse teljeks **suhtumiste süsteem**

■ ümbritsevasse maailma,

■ töösse,

■ kaasinimestesse

■ ja iseendasse.

Nende suhtumiste väljendusaste, mõtestatus, süsteemsus, vastupidavus ja stabiilsus on **kasvatatuse taseme** näitajad.

Algklassides on praktiliseks hindamiseks eelkõige kolm näitajat, milles eespool mainitu sisaldub. Neiks on: **õppimishuvi** (väljendab suhtumist maailma ja töösse), **õppimisoskus** (on õppimishuvi säilimise vältimatu eeldus) ja **kollektiivsus** (milles kõige paremini ilmneb suhtumine teistesse ja iseendasse).

Õeldust kokkuvõtet tehes jäägu meile tegevusjuhiseks

■ mitte ürituste paljusust, vaid iga ürituse võimalikult mitmesuunaline mõju

õpilase isiksusele ning detailne läbimõeldus;

■ mitte kõlbelis-ideeliste vaadete sõnaline deklaratsioon, vaid nende tegelik väljendus teos ja teo motiivis.

Ja veel — ükskõik kui kaugele edasi ka ei areneks kasvatus teooria, kasvatus tulemuse lõppkokkuvõttes määrab ikka kasvataja. Seepärast lõpetagem F. Diesterwegi sõnadega:

«Kõige tähtsamaks nähtuseks koolis, kõige õpetlikumaks vaatlusobjektiks, kõige elavamaks eeskujuks õpilasele on õpetaja.

Temas on kehastunud õpetamismeetod ning kasvatus põhimõte...

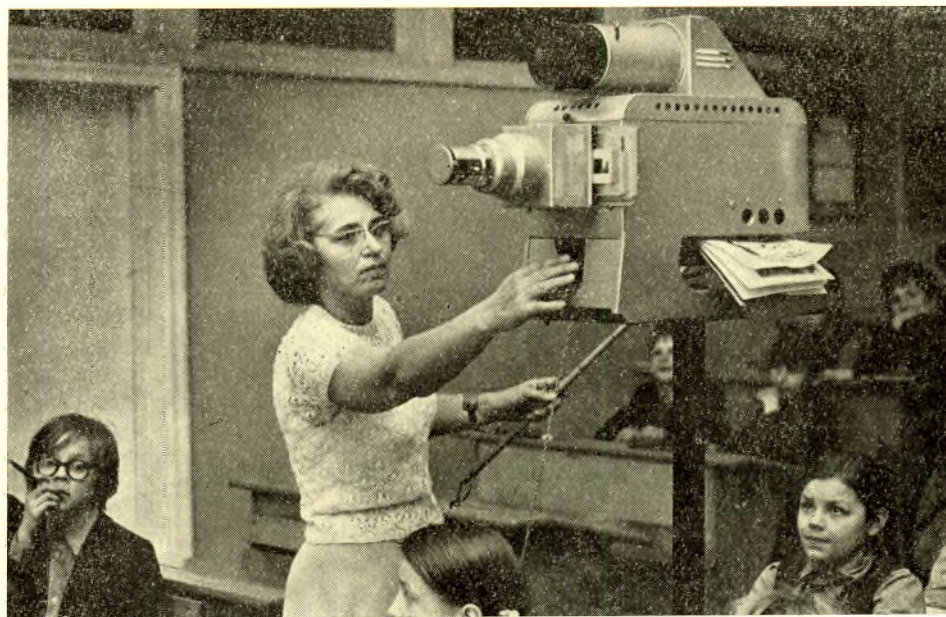
Kooli väärtus võrdub õpetaja väärtusega.

Näita mulle oma õpilasi, ja ma näen sind!»

Kirjandus

1. Algõpetuse aktuaalseid probleeme. Rmt. Koost. E. Hiie. Tallinn, 1973.

2. E. Hiie, H. Randmäe, V. Relvik, I. Riisalo, Kasvatustööst õpetunnis. Tallinn, 1968.
3. E. Hiie, Õpilaste ideoloogilise kasvatus mõningaid pedagoogilise-psühholoogilisi aspekte. «Nõukogude Kool», 1971, nr. 2.
4. S. Kera, Õpilastikust eluviisist tulevaid kasvatustaatlusi ja ülesandeid. «Nõukogude Kool», 1977, nr. 3.
5. H. Liimets, Komplekssusest kasvatustöös. «Nõukogude Õpetaja», 1976, 11. detsember.
6. A. Ljublinskaja, Kõlbelise kasvatus võimalusi algklasside õpetajevuses. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 5 ja 6.
7. Б. Г. Ананьев. Человек как предмет познания. Ленинград, 1969.
8. Л. И. Ботович. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968.
9. Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. Москва, 1956.
10. М. С. Каган. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. Москва, 1974.
11. А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. Москва, 1965.
12. Б. Т. Лихачев. Теория коммунистического воспитания. Москва, 1974.



Tartu 10. keskkooli vanemõpetaja Helju Kukk loodusõpetuse tundi andmas.

MARGUS VIIKMAA foto

ÕPETAJA OSA KLASSIKOLLEKTIIVI KUJUNDAMISEL NOOREMAS KOOLIEAS

**LEIDA TALTS,
TPedi algõpetuse kateedri
juhataja**

Nüüdisaja pedagoogika mitmed aktuaalsed probleemid seostuvad kollektiivi kujundamisega ning lapse isiksuse mõjutamise võimalustega selle kaudu. Veelgi enam — kollektiiv on keskne lüli, mis integreerib kommunistliku kasvatus üksikud ülesanded. Temasse on kätketud nõukoguliku pedagoogika ideede süntees.

Kollektivismi põhimõttele vastandab kodanlik pedagoogika juhtprintsipi individualismi. Just sellepärast on kasvatus kollektiivis saanud paljude kodanlike ideoloogide ja teadlaste kriitika objektiks.

Oleks ekslik arvata, et varasem pedagoogika teooria ja praktika täiesti ignoreerisid lastevahelisi kollektiivseid suhteid. Juba J. A. Komensky tõestas teaduslikult ja juurutas praktikas klassiõppetunni süsteemi, täheldades koosõpetuse positiivset kõlbelist mõju. Veelgi eredamalt tõi lastevahelised kollektiivsed suhted esile J. H. Pestalozzi, kes tõestas

praktikas laste koostöö efektiivsust mitte ainult õppimises, vaid ka töös.

Paraku oli oma ajastu kohta progressiivne pedagoogiline kogemus vastuolus ühiskonnas valitsevate suhetega, kus kollektiivsuse idee osutus illusoorseks ja näiliseks.

Lastekollektiivi tänapäevase sisu ja ülesannete mõistmiseni jõuti terava poleemika ning arvukate lahkarvamuste tulemusena. Eriti ägedalt diskuteeriti nimetatud problemaatika ümber 20. aastate lõpul ning 30. aastate algul (1). Eriarvamuste kriitika on kõige reljeefsemalt esile toonud A. Makarenko, rõhutades kollektiivi olulisemate joontena seesmist ja välist organiseeritust ning eesmärgi-kindlust.

Kui kollektiivi mõju tõhususe suhtes üldse esineb üksikuuriijatel ja ka praktikutest pedagoogide seisukohtades harva kardinaalseid lahkuminekuid, siis **noorema kooliea** osas vajaksid sisulist selgitamist ja lahtimõtestamist

- lapse klassikollektiivi lülitumise probleemid,
- õpilaste omavaheliste suhete kujunemise protsess,
- õpetaja osa lastekollektiivi kujundamisel.

Kõigi nimetatud küsimuste suunamisel ja lahendamisel algklassides on integreerivaks lüliliks **õpetaja**. Sellest johtuvalt asetatakse ka käesolevas artiklis aktsent õpetaja rollist tulenevatele muudatustele kooliklassis.

Mitmed uurijad (1; 2) on kollektiivi kujundamisel täheldanud tugevat põhjuslikku seost pedagoogi lastesse suhtumise laadi ning lastekollektiivi seesmise struktuuri vahel. N. K. Krupskaja on põhjendanud ka selle seose **tähtsust**, märkides, et halb on see kasvataja, kes õpetab lapsi sõna pidama, kuid ise seda ei tee, õpetab lapsi olema kollegiaalsed, ent ise on nende suhtes mitte nagu sõber, vaid nagu ülemus (1).

V. A. Suhhomlinski rõhutab kollektiivsete suhete arendamise vajadust varajasest lapsepõlvest alates. Iseäranis oluliseks peab ta last ümbritsevaid keerukaid suhteid, mis väljenduvad mitte ainult **programmeeritud suhetes**, vaid ka laste-

kollektiivis objektiivselt tekkivates **stiihilistes vastastikustes suhetes**. Nende suhete olulisust on rõhutanud teisedki autorid (1).

Nii esimest kui teist laadi suhete reguleerimine seondub vahetult õpetaja suhtumisstiiliga lastekollektiivisse. Vaatlused ja spetsiaalsed uurimused tõendavad, et õpetaja suhtumisstiil lapse varasematel vanuseetappidel avaldab edasist mõju ka õpilase keskmises ja vanemas koolieas (1).

Pedagoogi suhtlemislaadi mõju lastevahelistele suhetele on uuritud juba koolieelsete laste hulgas (1). Kirjeldaksime siinkohal laste rühmas sooritatud katset. Mõlemas grupis töötasid ühed ja samad kasvatajad, kuid suhted nende ja laste vahel olid korraldatud erinevalt. Esimeses grupis oli kasvataja initsiatiiv lastega kontakteerumisel minimaalne. Abi osutati ainult siis, kui lapsed seda palusid või hädavajalikuks pidasid. Teises rühmas püüdis kasvataja luua sooje, sõbralikke suhteid iga lapsega, stimuleeris lapsi mängudes, jagas neile nõuandeid. Katse kestis kaheksa kuud. Kogu selle aja vältel uuriti laste vastastiku-seid suhteid, nende meeoleolu, emotsionaalset enesetunnet. Tulemuseks olid kardinaalsed erinevused kahe lastegrupi sotsiaalse suhtlemise laadis.

Grupis, kus kasvataja püüdis võimalikult sageli lastega suhelda, muutusid laste omavahelised suhted emotsionaalselt positiivseiks, vähenesid konfliktid, kasvas laste initsiatiiv.

Psühholoogilis-pedagoogilistes uurimustes ei ole kaugeltki ammendatud õpetaja isiksuse mõju probleem õpilastevaheliste suhete kujunemisele klassis. Pedagoogikateadlased N. A. Berezovin ja J. L. Kolominski (1) on eksperimentaalselt uurinud klassikollektiivi kujunemist nooremast koolieas, otsides vastust kahele põhiküsimusele:

■ milles avaldub õpetaja suhtlemisstiili mõju kollektiivisestele suhetele,

■ millised peaksid olema pedagoogilised tingimused õpetaja optimaalseks mõjuks laste omavahelistele suhetele klassis. Nende üldiste ülesannete lahendamine eeldas põhiparameetrite leidmist laste

omavaheliste suhete määramiseks. Toome siinkohal mõned olulisemad:

■ suhete struktuur ja dünaamika, ■ kõlbeliste vajaduste ja omaduste iseärasused,

■ õpilaste teadlikkuse aste õpetaja suhtumisest endasse ja igasse klassikaaslasesse,

■ iga üksiku õpilase suhtumine õpetajasse.

Õpetaja käitumise jälgimisel ja mõõtmisel arvestati eelkõige

■ õpetaja reageeringuid laste omavahelistele suhetele ning nende suhete tundmist,

■ õpetaja suhtumist lastevahelistesse konfliktidesse,

■ õpetaja püüet muuta õpilaste asendit klassis isiklike suhete süsteemis,

■ õpetaja oskust töötada kollektiiviga, ■ tema võimeid organiseerida õppetunnis situatsioone, mille kaudu on võimalik arendada õpilastes positiivseid kõlbelisi omadusi.

Vaadeldava uurimuse põhjal osutus võimalikuks jagada õpetajad klassikollektiivisse suhtumise stiili alusel viide gruppi. Iseloomustame siinkohal lühidalt neid gruppe.

1. Aktiivselt positiivne suhtumislaad.

Seda suhtlemisstiili kandvad õpetajad on laste suhtes häälestatud positiivselt. Nende suunitlus õpilastega suhtlemisel ja kogu pedagoogilises tegevuses realiseerub adekvaatselt käitumismaneeris, kõnes ning suhetes lastevanematega.

2. Passiivselt positiivne suhtumislaad.

Üldise positiivse suunitluse juures iseloomustab õpetaja käitumist ja kõnet kinnisus, kuivus, kategoorilisus ja pedantsus.

3. Situatiivne suhtumisstiil.

Iseloomulik on õpetaja emotsionaalne ebastabiilsus, mis väljendub erinevate situatsioonide mõjus tema käitumisele. Positiivse suhtumislaadi kõrval esineb eba-järjekindlust, nõuete põhjendamatu muutmist, liberaalsust.

4. Aktiivselt eitav suhtumisstiil.

Selle suhtumisstiiliga õpetajad on teravalt negatiivse emotsionaalse suunitlusega, mis väljendub teravustes, ärritumis-

tes, tähelepanu valdavas osutamises puudustele.

5. Passiivselt eitav suhtumisstiil.

Õpetajad ei väljenda negatiivset suhtumist lastesse nii ilmekalt kui eelmise suhtumistaadi esindajad. Nende eitav suhtumine realiseerub emotsionaalse loiduse, osavõtmatuse ja isoleerituse kaudu õpilastega suhtlemisel. Iseloomulik on õpetaja ükskõiksus laste edu või ebaedu suhtes, formalism töös.

Toodud liigituse paikapidavust kinnitavad ka õpetajate endi poolt klassikollektiivile antud hinnangud, milles väljendub õpetaja põhisuhtumine klassikollektiivisse ja üksikõpilastesse. Taolises suhtumises sisaldub üldpsühholoogiline tendents, mis seisneb selles, et ümbritsevate inimeste hindamisel tajutakse neid sellistena, mis isiklikes kujutlustes ja hinnangutes kaasinimestele oluliselt väljendavad subjektiivset suhtumist antud nähtusesse.

Lähtudes erineva suhtumisstiiliga õpetajatest, võibki täheldada mainitud tendentsi selgeid ilminguid. Kõige kõrgema hinnangu klassikollektiivile annavad aktiivselt positiivse suhtumistaadiga õpetajad. See grupp pedagooge on veendunud, et igal õpilasel on olemas väärtused, mida vastavate tingimuste juures on võimalik avada ja arendada. Ka nn. raskete klassidega töötades ei muuda need õpetajad oma aktiivselt positiivset suhtumist õpilastesse.

Analüüsides näiteks situatiivset suhtumistaadi omavate õpetajate hinnanguid lastele, on iseloomulik ebaobjektiivsus lapse isiksuse suhtes. Õpilastele antavad karakteristikud on vastuolulised, hinnang klassikollektiivile määratlemata. Sageli need õpetajad armastavad lapsi, töötavad nendega palju, ent kui õpilased eksivad, võib situatsioonist mõjutatud õpetaja kaotada enesevalitsuse.

Madala hinnangu klassikollektiivile annavad negatiivse suhtumisstiiliga õpetajad. Laste võimeid, omavahelisi suhteid ja kogu klassikollektiivi näevad nad pessimistlikus valguses. Eitav arvamus klassikollektiivist on omane nii aktiivselt negatiivse kui passiivselt negatiivse suhtumistaadi korral.

Uurimuste andmetel on võimalik kindlaks määrata ka õpilaste-õpetaja suhtumisstiili vastastikust mõju. Enamikul juhtudel kannavad lapsed õpetaja hoiaku nende suhtes üle õpetajale endale ning samuti oma klassikaaslastele. Õpetaja aktiivselt positiivse suhtumise korral on ka õpilaste suhtumine õpetajasse jaatav, samuti on korras laste omavahelised suhted. Sama võib tõdeda õpetaja negatiivse suhtumise puhul õpilastesse. Lastepoolseis reageeringuis on taolistel juhtudel sagedased korrarikumised tunnis ja vahetundides, omavahelised konfliktid ja tülid.

Viimastel aastatel on psühholoogilises-pedagoogilistes uurimustes toimunud järkjärguline üleminek kollektiiviseste suhete uurimiselt ja kirjeldamiselt katsetele juhtida ja suunata neid suhteid. Isiksuslike suhete reguleerimist lastekollektiivis on hakatud käsitlema lahutamatus seoses kasvatusprotsessi üldise suunamise ja juhtimisega.

Kirjandus

1. Н. А. Березовин, Я. Л. Колосинский. Учитель и детский коллектив. Психолого-педагогическое исследование. Минск, 1975.
2. А. В. Киричук. Положение детей в системе общения в классном коллективе. В сб.: «Проблемы общения и воспитание 2-ое». Тарту, 1974.
3. Б. Т. Лихачев. Теория коммунистического воспитания (опыт методического исследования). Москва, 1974.

KOOLI TEGEVUSE HINDAMISE KRITERIUMIDE KOHTA

KALJU LUTS,
Eesti NSV Haridusministeeriumi
plaani- ja finantsosakonna
juhataja

Niisugust pealkirja kandis NSV Liidu Haridusministeeriumi ringkiri nr. 52-m, 17. 08. 76. a. Sellega koos avaldati «Käskkirjades ja juhendeis» nr. 9 (43) 1976. a. ka NSV Liidu Haridusministeeriumi Rahvahariduse Peainspektsiooni ringkiri «Kooli tegevuse hindamise kohta». Mõlemad dokumendid on meie pedagoogilisele üldsusele tuttavad. Nende dokumentide töös kasutamiseks on aga vaja veel mõndagi selgeks rääkida. Nimetatud dokumendid juhivad tähelepanu kõige olulisemale: «...hinnang on võimalik vaid õppe- ja kasvatustöö ning selle tulemuste sügava analüüsi põhjal» ja ...«kooli tegevuse hindamise kriteeriumide kohaldamine nõuab kompleksset lähenemist pe-

dagoogilise töö hindamisele.» Seega analüüs ja komplekssus ning kvalitatiivsete hinnangute kõrvale kvantitatiivsed hinnangud.

Kuidas konkreetsed hindamiskriteeriumid ka kirja pandaks, koolile pole enam võimalik määravat, üldistavat hinnangut anda ei mulje («ma arvan», «mulle tundub» jne.) ega ka mingi ühe näitaja põhjal, olgu siis selleks näitajaks kas õppe-
edukuse protsent või kooli kaunis, kunstikombinaadilt ostetud välimus.

Järgnevaga on püütud näidata, kuidas oleks võimalik koolitegevuste elemente mõõdetavateks muuta, et kooli tegevust oleks tööpoolest võimalik komplekselt ja objektiivselt hinnata nii kooli juhtkonnal kui ka inspektoril.

Soovitatava hindamise klassifikatsiooni esimeses osas vaadeldakse üldise kaheksaklassilise koolikohustuse seaduse täitmist. Esiteks on vaja võrrelda kohalikust täitevkomiteest (või majavalitsusest) saadud kooli aastakäikude nimekirjade ja antud kooli õpilaspäevikuis, õpilasraamatus ja käskkirjade raamatus fikseeritud õpilaste üksühelist vastavust. Erinevuste puhul peab koolil olema vastav selgitav-põhjendav materjal. Teiseks tuleb selles alalõigus vaadelda õpilaste puudumisi. Kui palju on puudunud keskmiselt üks õpilane kooli, vanuseastme, nädalapäeva kohta. Kolmandaks oluliseks näitajaks on õigeaegne kaheksaklassilise hariduse omandamine. Kooli ulatuses ei saa piirduda lihtsa arvutusega $X/Y=Z$, kus Y on õpilaskontingent esimeses klassis kaheksa aastat tagasi, X praegune või kaheksanda klassi lõpetanud kontingent ja Z õigeaegne kaheksaklassilise hariduse omandamine. Koolil on vaja välja selgitada ka nende õpilaste käekäik, kes vahepeal on koolist lahkunud ja teisel õigeaegselt omandanud kaheksaklassilise hariduse. Tuleb aga arvestada ka vahepeal juurdetulnuid. Seega näeks arvutusvalem kooli jaoks välja järgmine (kui kool ikka tööpoolest tahab teada, kes tema õpilastest on õigeaegselt omandanud kaheksaklassilise hariduse): $\frac{X+A}{Y+B} = Z$, kus B on 8 aasta jooksul kooli sellesse klassi juurdetulnud õpilaste arv ja A lahkunud

õpilastest teistes koolides õigeaegselt kaheksanda klassi lõpetanute arv.

Nii tuleb analüüsida ka kõiki teisi näitajaid. Näiteks puudumiste kohta analüüsi koostades on arvutused põhimõtteliselt samad: puudunud tundide üldarv koolis jagatud õpilaste arvuga koolis annab keskmise puudunud tundide arvu õpilase kohta koolis, vastavad arvud klassi kohta annavad tulemuse klassi kohta, vanuseastme andmed vanuseastme kohta. Andmete juurde peab kuuluma aga ka nende kvalitatiivne hindamine-analüüs. Miks on kõige rohkem puudumisi A klassis, keskastmes, esmaspäeval, ajalootundides jne. Kõik need võimalikud tulemused vajavad väljaselgitamist, et kõrvaldada organisatsioonilisi või inimeste tegevuse puudujääke. Põhjuseks võib ju olla mõne õpetaja halb distsipliin, liikluskorraldus, pikapäevarühma puudumine, ebasobiv tunniplaan ja palju muid tegureid, mis tuleb arvude sisu avamiseks leida. Kõik toodud näitajad on hästi mõõdetavad, hinnatavad ja põhjendatavad.

Teine osa kriteeriumide soovitustest kannab pealkirja «Noorsoole üldise keskkorralduse tagamine». Siin on mõõdetavaks suuruseks kaheksandate klasside lõpetanute edasi õppima asumine. Aga siingi ei tohiks leppida elementaarse valemiga $A/B=C$, kus A on edasi õppima asunute arv, B kaheksandate klasside lõpetanute arv. Tuleks võrrelda kutsenõuandlast saadud kontrollarve tegeliku õppima asumisega. Näiteks: kui kontrollarvude järgi 9. klassidesse peab siirduma K õpilast, tehnikumidesse T õpilast, kutsekeskkoolidesse KK õpilast ja üldtüüpi kutsekoolidesse (koos samaaegse õppimisega õhtu- või kaugõppekoolides) O õpilast, siis peab selgitama, kui palju sinna tegelikult läks, ehk K/K_1 . Seega iseloomustab tegelikku õppima asumist valem

$$\frac{K_1}{K} + \frac{T_1}{T} + \frac{KK_1}{KK_2} + \frac{O_1}{O_2} \approx 4 \text{ ehk}$$

100%, s. o. siis, kui kõik kaheksandate klasside lõpetanud asusid edasi õppima. Tööleasumiste korral tuleb ka need ära näidata. K_1 , T_1 , KK_1 , O_1 on siin vastavatesse koolidesse tegelikult siirdunud kaheksandate klasside lõpetanute arvud.

Tulemusi on vaja tingimata analüüsida ning selgitada võimalike kõrvalekaldu- miste põhjused. Igatahes kaks asja olgu siin algusest peale mõõdupuudeks. Esiteks — kõigi kaheksandate klasside lõpetanute edasiõppimine, teiseks — kutsevaliku (õigemini küll kutsesuunitlusalase) töö korraldamine nii, et kõik eespool toodud valemi murrud annaksid tulemuseks ühe või sellele väga lähedase arvu. Täiendavaks vaatlus-hindamismaterjaliks on selle punkti juures tulemuste mõneaastane dünaamika (piisab kolmest aastast).

Kolmas osa käsitleb õpilaste ja kooli lõpetajate kasvatatuse taset, ideelis-politiilist kasvatustööd koolis.

Õpilaste kasvatatuse tase — ideelised veendumused, teadmised, tööarmastus, kultuurisus, moraalsus — ilmneb täielikult alles pärast kooli lõpetamist. Nii see on. Neid tulemusi ei saa kohe mõõta, aga neid peab teadma. Traditsioonilistel koolilõpetanute kokkutulekul on registree- ritud ja registreeritakse üsna põhjalikult, mis kellestki on saanud, missugust töökategooriat omatakse, kes ja mis alal on lõpetanud kõrgkooli, kes on saanud valitsuse autasusid jms. Saaks teada sedagi, kes on seaduste ja moraaliga pahuksis olnud, kuidugi mitte asjaosaliste endi käest. Seega koguneks igas koolis aastate jooksul materjal otsustamiseks, kuidas kool on töötanud. Tohib nende tulemuste järgi kooli tänast päeva hinnata? Kuidugi mitte, aga tänane päev peab arvestama oma töödes seda, mis eelnev on toonud, see on vajalik. Üldiselt tuleb kuidugi kooli tingimustes hinnata kasvatusprotsessi ja selle konkreetseid tulemusi.

Rahvahariduse Peainspektsiooni ringkirjas on toodud V. I. Lenini tsitaat: «Milliste tunnuste järgi peame otsustama reaalseste isikute reaalseste «mõtete ja tundmuste» üle? On arusaadav, et selliseid tunnuseid võib olla ainult üks: nende isikute teod.» See on aluseks ka kooli töö ja kooli õpilaste hindamiseks. Välised näitajad — kooli kujundamine, saavutused spordis, taidluses, kogutud vanametalli ja makulatuuri hulk, esiko-

had olümpiaadidel, matkadel jne. — isenesest veel ei näita kasvatustöö resultatiivsust; neid arvestatakse vaid tingimusel, et põhiülesanne on edukalt lahendatud — õpilaste kasvatatuse tase on tõusnud. Mida ja kuidas siis eelnevale tuginedes koolitöö selles tähtsas lõigus mõõta saab?

Esiteks hinnang kasvatustöö organiseerimisele koolis, töö süsteemile. Hästi hinnatavad on kooli mitmesugused plaanid, kuid kõiki plaanides kajastatavat esitatud kujul mõõta ei saa ega ole vajagi. Osale tuleb paratamatult anda hinnang ka kompetentse inimese kõrvutama õppinud ja palju näinud silma ning sisetundega. Plaanide kvaliteeti saab mingil määral mõõta järgmiste suurustega: P — aasta põhiprobleemide arv, PP — perspektiivplaani aasta üldtööplani võetud põhiprobleemide arv, TA — probleemide täitmise arutamiste arv, Ü — põhiprobleemidega seotud ürituste arv, E — täitmiseks tehtud ettepanekute arv (vastavalt probleemide järgi E₁, E₂ jne.). Siit põhiprobleemide kajastamist plaanides iseloomustaks mõnel määral valem:

$$\frac{PP}{P} + \frac{TA}{P} + \frac{Ü}{P} + x \approx 2,5 + x,$$

kus x on ettepanekute arv põhiprobleemide lahendamiseks, iga probleemi kohta eraldi, ehk $x = \sum E$.

Siinjuures $10 < x \leq 20$ sõltuvalt põhiprobleemide arvust ja arvestades, et iga põhiprobleemi lahendusteena pakutakse mitte alla 2 ja mitte üle 4 ettepaneku.

Kasvatustöö erinevatele külgedele vajaliku võrdse lähenemise ehk kompleksuse nõuet võiks vahest püüda mõõtaanalüüsida järgmist valemit kasutades:

$$\frac{\text{Id.-pol.}}{\text{Esteet.}} + \frac{\text{Esteet.}}{\text{Töök.}} + \frac{\text{Töök.}}{\text{Kõlb.}} + \frac{\text{Kõlb.}}{\text{Id.-pol.}} \approx 4.$$

Valemis on jagatud üritusi üritustega. Arv 4 on saadud aga nii, et võrdse tähelepanu osutamise korral kasvatustöö nendele külgedele peaks tulemus ligikaudu neljaga võrduma.

Keerukam on mõõta vajaduste, võimaduste ja võimete arvestamist. Kui koolil

on fikseeritud kõik tema suuremad vajadused ja ka võimalused, mida probleemide lahendamiseks omab kool, šeffmajand/ettevõtte või rajoon, siis võiks kasutada suhet $\frac{\text{kõik võimalused}}{\text{kõik vajadused}}$, ja mida lähedasem oleks tulemus ühele, seda parem. Tegelikult on aga kirjapandavad vajadused väga sageli liiga subjektiivsed, kõiki võimalusi ei taheta aga üldse näha, veel vähem neid kirja panna. Pealegi katab üks võimalus mitu vajadust ja vastupidi. Koole aga nende näitajate järgi hinnata siiski saab ja peab. Paljutki näitavad kirjapandud vajaduste ning koolipoolsete, avatud võimaluste absoluutarvud, eriti aga nende sisu. Vajaduste sisuline rikkus ning elementaarsete vajaduste vähesus näitab asutuse kõrget arengutaset. Omapoolsete võimaluste nägemine vähesel arvul näitab aga vähest eneseanalüüsi, oma kollektiivi ja tema võimaluste vähest tundmist ning alahindamist. Igal juhul peavad aga koolil kõik tema vajadused ning võimalused vajaduste rahuldamiseks kirjas olema. Seda tuleb tungivalt nõuda. On ju vaja kollektiivi igal liikmel teada, millises olukorras on kool vajaduse rahuldamisel, mida dikteerivad eeskirjad ning elu ja mis osa on temal endal vajaduste kiiremaks rahuldamiseks. Koolitöö plaanidesse tuleb võtta ainult rahuldatavad vajadused.

Tagasi pöördudes kasvatustöö hindamise juurde ürituste kaudu, tahaks lähemalt peatuda «ürituse» kui mõiste sisul. Ilmselt just väljendi «üritus» sisu väga erinev tõlgendamine sünnitabki erinevaid arvamusi ürituste eneste ja nende kaudu kasvatustöö hindamisel.

Käesoleva loo autor mõistab üritusena ainult kestvat ettevalmistust nõudnud ja suuremat hulka inimesi haaranud ettevõtmisi. Üritused oleksid õpilaskonverentsid, ulatusliku eeskavaga koolipeod, töö- ja puhkelaagrid, tähtpäevade ulatusliku ettevalmistusega tähistamine, ka vajalikul tasemel korraldatud tantsukur- sus jne. Igatahes ei tule arvestatavaks ürituseks lugeda niisugust rahva kokku- ajamist, kus kokkutulemise ja laiali- minemisega asi sisuliselt piirdubki. Seega ei tule ürituseks selle sõna eeltoodud tä-

henduses pidada näiteks üksikuid kiiruga ettevalmistatud koolikogunemisi. Küll aga saab ja tuleb ühe kõlbelise või mõne muu kasvatusüritusena kirja panna koolikogunemiste süsteemi, mis on eelnevalt planeeritud ja organiseeritud teatud tõe- dede püsivaks omandamiseks ja mille läbiviimiseks tehakse kollektiivset, pidevat eeltööd.

Vajalik on ka tagantjärele hinnata ettevalmistustööde ideelis-poliitilist, teaduslikku ja kõlbelist sisu. Seda aga ei ole võimalik teisiti teha kui kirjalikke allikaid hinnates. Seega hinnangute kujundamisel kooli kohta ei ole kooli dokumentatsiooni osa sugugi väike ja see ei ole asjadele formaalne lähenemine. Ilma kirjaliku informatsiooni objektiivse analüüsita pole võimalik objektiivseid hinnanguid anda.

Õpilaste üldist silmaringi, ideelis-poliitilise, teaduslase ja kultuuritaseme üle saab otsustada õpilaste mitmesuguste kirjalike tööde, eriti nn. vabale teemale kirjutatud kirjandite järgi. Ei ole sugugi tarvis korraldada ulatuslikke ankeete ja täiendavaid kontrolltöid, õppimaks tundma õpilasi ja selgitamaks nende teadmisi.

Õpilaste ühiskondlikku aktiivsust ja vastutustunnet näitab komsomoli- ja pioneeritöö dokumentatsioon, mille juures on oluline komsomoli- ja pioneeritöös- anete kohta arvestuse pidamine. Kuivõrd see arvestus on korras ja töö ning tulemuste hinnangud sisuliselt iga nooreni viidud, niivõrd saame ka rääkida kasvatus- töö üldisest ja selles iga noort arves- tavast süsteemist.

Koolide üldist kasvatusööd iseloomus- tavateks näitajateks on miilitsa lastetoas arvelolevate ja puudulikuks hinnatud käitumisega õpilaste protsent, samuti negatiivsete ja positiivsete märkuste arv ühe õpilase kohta õpilaspäevikuis, juht- konna ning ka koolivälise organisatsioo- nide poolt avaldatud kiituste ja laitude arv. Need näitajad iseloomustavad kju- kalt õpilase ja õpetaja vahelisi suhteid, aga nende kaudu saab anda ka laiemaid hinnanguid õpilaste kasvatatusele ning kasvatusöö parandamisele.

Viimati toodud näitajaid, ÜKT tunde, VTK normatiivide sooritamist ja osavõttu spordi-, sõjalis-rakenduslike ning muude ringide tööst on võimalik hinnata kvanti- tatiivsete meetoditega kas või eeltoodu- tele analoogiliste valemitte abil. Kasva- tustöö ja kasvatatuse hindamisel aga tu- leb arvesse võtta muudki, mida valemitte keelde on esialgu veel raske tõlkida. Ma- teriaalsete väärtuste hoidmine koolis, kooli ruumide, maa-ala ja õpilaste esteetiline välimus, õpilaste käitumiskultuur, nende suhtumine raamatusse ja täiskas- vanuisse jne. — kõigele sellelegi tuleb anda hinnang, aga juba nähtuste, koond- tulemuste, mitte enam täpsete suhte- hinnangute kaudu.

Hinnangukriteeriumide neljas osa kä- sitleb teaduste aluste tundmaõppimise sügavust. Siin tuleb hinnangute juures eristada töö tulemusi, tööprotsessi (õppe- protsessi) ja selle organiseerimist ning töötingimusi (õppeprotsessi materiaalne külg, eriti kabinetsüsteemi vastavus di- daktika ja koolihügieeni nõudeile) ja nende kasutamist.

Töö tulemusi peegeldavad hinded, programmimaterjali läbivõtmise tempo, õpilaste iseseisvate tööde osa ning õpilaste osavõtt ainealases klassi- ja kooliväli- sest tegevusest, aga samuti edasine elu- tee, kuidas see on seotud mingi kooli- distsipliiniga ja õpetaja isiksusega, õpi- laste lugemus ja loetava iseloom (erialane kirjandus, populaarteaduslik kirjandus, kirjandusklassika, uuem ilukirjandus, ajaviitekirjandus jne.). Kõik see on kir- jalikult fikseeritud ja seega kerge hin- nata ka arengu dünaamika seisukohalt.

Raskem on objektiivselt hinnata õppe- protsessi. Siin on hindajal vaja mitte ainult eeskirjade jälgimise ja täitmise oskust, vaid ka isiklikke, pikaajalisi töö- kogemusi.

Kesksel kohal õppeprotsessi hindamisel on alati olnud ja jääbki õppetundide kvaliteet. Õpilaste tunnetushuvide aren- damine, õppematerjali esitamise ideelisus ja teaduslikkus, kasvatava õpetamise elluviimise sihikäendus ja järjekindlus, igasuguste õppevahendite kasutamise

ratsionaalsus, aja kasutamine tunnis, diferentseeritud töö õpilastega jne. — seda kõike tuleb vaadata, jälgida, et tööprotsessile hinnanguid anda. Hinnangu- teks on aga tarvis peale eelloetletud ja üldiselt teadaolevate n.-õ. kvalitatiivsete hinnangute ka kvantitatiivseid hinnanguid. Peale selle, et nii saame märksa objektiivsema üldhinnangu, on kvantitatiivsete hinnangutega võimalik kujunda- da ka märksa erapooletumat, sügavamalt lähenemist hinnatavasse. Õppeprotsessi üks keskseid probleeme on õpilaste hin- damine. Hindamise kaudu on võimalik aga üsna olulisi üldistusi teha ka kogu õppeprotsessi organisatsiooni kohta, toe- tudes suhteliselt objektiivsetele kvantita- tiivsetele näitajatele.

Tööprotsessi kvaliteeti iseloomustavaks näitajaks on paremate õpilaste annete arendamiseks ellukutsutud aineriingis osalejate arv jagatud selles aines järele- aitamist vajavate õpilaste arvuga. Kui suhe on suurem kui 1, on õpetaja töö kõrget hinnangut väärt, suhte 1 korral pole põhjust rahulolematuseks, aga tun- duvalt alla 1 suhte korral tuleb tõsiselt tundma õppida õpetaja tööd ja selgitada, miks ta on oma töös orienteerunud va- lesti. Miks ei suuda ta materjali õpilas- tele selgeks teha tundides? Kuidas tema arvates peaksid andekad õpilased ennast arendama ja missugune osa on niisugu- sel õpetajal laste elukutsevalikus?

Elukutse valikuga, õpilaste diferent- seeritud huvide arendamisega, seega õpe- ja kasvatustöö protsessi sügava orga- niseerimise põhimõtetega saame kokku puutuda kooli fakultatiivkursuste kor- raldust analüüsides. Peab küll kohe rõ- hutama, et väikeses, paralleelklassideta koolis fakultatiivkursuste süsteemi hästi luua ei saagi, kui pole rajoonipoolset koolidevahelist koordineerimist. Käes- olev jutt käib aga suuremate koolide kohta. Nendes koolides iseloomustab hu- manitaar-esteetilise kallakuga fakulta- tiivkursuste arv jagatud reaal- ja töö- õpetuslike ainete fakultatiivkursuste ar- vuga, kuidas kool on loonud võimalused noorte igakülgseks arenguks noorte indi- viduaalseid võimeid ja huviseid arvesta- des.

Õppeprotsessi iseloomustavatest näita- jatest on mõõdetavad ka töötingimusi peegeldavad näitajad: õppeprogrammides ettenähtud õppevahendite ja tegelikult olemasolevate õppevahendite suhe ainete kaupa, erineva suurusega õpilaslaudate- pinkide arv jagatud vastavas vanuses õpilaste arvudega, õppeaine nädalatundi- de arv jagatud selle aine kabinetide ar- vuga (suhe peaks olema 256/32), esime- ses vahetuses õppivate klassikomplektide arv jagatud kabinetide ja õppeklasside (algklassid) arvuga jne. Siis saab veel lisada omavalmistatud didaktiliste vahen- dite arvu õpetaja kohta ja palju muudki, aga mis peamine, koolil peab olema süs- teem, mis suunaks õpetajat ja kust oleks näha, kuidas olemasolevaid vahendeid kasutatakse. Olgu see süsteem siis kas temaatiliste aineplaanide kujul või re- gistreeritagu tehniliste vahendite kasuta- mine klassipäevikuis, see pole nii oluline. Oluline on aga, et oleks kontrollitav süs- teem, mille järgi tööd vaadates saaks seda objektiivselt hinnata.

Viies osa hinnangukriteeriumidest kä- sitleb kooli pedagoogilise kollektiivi töö taset. On selge, et selles osas on kvanti- tatiivsete näitajate kasutamine mitte ainult raskem kui eelmistes osades, vaid sageli võib tulemusi kooli tööst üldse ka mõnevõrra moonutada. Sellepärast tuleb seda osa koolitööst hinnata eriti tähele- panelikult, jälgides Rahvahariduse Pea- inspektsiooni soovitusi. Siiski saaks mõ- ningaid kvantitatiivseid näitajaid kasu- tada ka selle hinnangukriteeriumide osa juures. Mitu korda on õppeaasta jooksul ümber tehtud tunniplaan? Kui suur osa kollektiivist on kaasa haaratud kooli perspektiiv- ja aasta tööplaanide koosta- misele? Kui suur protsent õpetajatest tegeleb õpilasringide juhendamisega? Kui suur protsent õpetajatest esineb aas- ta jooksul meetodiliste ettekannetega ja kui suur protsent õpetajaist teeb ette- panekuid õppenõukogus koolitöö paren- damiseks? Kui paljud pedagoogid on aas- ta jooksul esile tõstetud kõrgemalseisvate või kooliväliste organite poolt? Jne.

Sisekontrolli paljude sisuliste küsimus- te kõrval tuleb tööle hinnangu andmisel kasutada ka kvantitatiivseid näitajaid.

Kui palju direktor või õppealajuhataja aasta jooksul või nädalas tunnis käib, pole nii väga oluline. Oluline on aga see, kui palju on kuulatud nende õpetajate tunde, kelle töötulemustega pole põhjust rahul olla, samuti noorte õpetajate ja uute õpetajate tunde, kui palju juhtkonnas ettepanekuid on täidetud. Tuleb selgitada, miks ettepanekuid pole täidetud. Tehakse ju ettepanekuid, mis polegi täidetavad. Hindamisele kuulub näitaja, kui palju õpetajaid pole viie aasta jooksul kordagi viibinud kvalifikatsiooni tõstmise kursustel ja kui suur protsent 4.—11. klasside kõrgema hariduseta õpetajatest ei õpi edasi. Õnnetusjuhtumite puudumine ning sanitaar- ja tuletõrjeorganite poolt tehtud ettekirjutuste täitmine või nende ettekirjutuste puudumine põhjusel, et koolis on asjad korras, on samuti head näitajad.

Tähtsateks näitajateks kooli koostöös lastevanemate ja üldsusega on aasta jooksul lastevanemate koosolekutest ja pedagoogika rahvaülikooli üritustest osavõtnud lastevanemate protsent ning kooli heaks ühe lapsevanema, pedagoogi ning seffettevõtte esindaja poolt tehtud töötundide arv. Seffide raha kulutamist ei ole õige võtta kooli töö hindamisel määravaks kriteeriumiks. Pedagoogilise töö sisuliseks näitajaks materiaalse väärtuste kaudu on soetatud materiaalse väärtuste püsivus ettenähtud aja jooksul, sealjuures intensiivse ekspluateerimise tingimustes. Et viimast on väga raske kindlaks teha, siis põhinäitajana seda kasutada on veel varajane.

Koolide töö hindamine on keeruline protsess. Hea, et on ilmunud direktiivorganite dokumendid, mis rõhutavad, et hinnata ei tohi põhjaliku analüüsita ja üksiknäitajate alusel. Soovitav ja vajalik on ühendada kvantitatiivne ja kvalitatiivne analüüs. Käesoleva kirjutise mõtte oli näidata, et kvalitatiivsetele hinnangutele saab eelneva kvantitatiivne analüüs ja et peaksime üha rohkem hakka viimasest kui suuremat objektiivsust tagavast lähtuma. Muudatused ei sünni üleöö, aga uutmoodi hindamiseks on aeg küps.

KORRASTUSTÖÖ ÕPETUNNID 8. KLASSIS

OREST NIINEMÄE

8. kl. tööõpetuse programmis ettenähtud 4 korrastustöö tundi on mõeldud heakorrastuse ja hajastamise küsimuste teoreetiliseks käsitlemiseks arvestusega, et õpilased on selleks vajalikud üldteadmised omandanud loodusõpetuse ja bioloogiatundides ning praktilised kogemused nii 4. kl. tööõpetuse ja 1.—8. kl. ühiskondlikult kasuliku töö tundides kui ka kevadistel ja sügisestel hoogtööpäevadel. Seega on heakorrastuse õpetamisega seotud kogu koolikollektiiv, mis eeldab, et sellealaseid teadmisi peab olema kõigil õpetajail, kasvatajail ja vanempioneerijuhtidel. Tunnid annab tööõpetaja.

Programmi võib jagada järgmiselt:

I tund. Kooli, asutuste, tootmishoonete ja kodude ümbruse hooldamine ning teede ehitamine.

II tund. Hajastamise üldküsimusi ja muru.

III tund. Lilled haljastuses.

IV tund. Puud ja põõsad haljastuses.

Teoreetiliste teadmiste andmine aia ja hoonete ümbruse plaanist toimub seoses II, III ja IV tunni teemade käsitlemisega.

Õppuste deviisiks on NLKP XXV kongressil L. Brežnevi ettekandes esitatud põhimõtted: «...õilistada loodust, aidata loodusel täielikumalt näidata oma elustavat jõudu. On seesugune lihtne ja kõigile tuntud väljend nagu «õitsev maa».

I t u n d. Kooli- ja teiste hoonete ümb- ruse hooldamine ja teede ehitamine.

See õppetund on soovitatav korraldada vaatlusena kooli ja mõne asutuse ümbruses. Eredate näidete varal on vaja selgitada nende ümbruse heakorrastuse taset ja õpetada õpilasi nägema ning hukka mõistma lohakust ja hoolimatut suhtumist, rõhutades, et ümbruse puhutus ja kord on kohalike elanike ja töötajate esteetilise ning moraalse palge peegelpilt. Seega koristamatus, jäätmete ükskõik kuhu pildumine, murude tallamine, puude, põõsaste ja lillede rüüstamine jne. kõneleb elanike alaarenenud ilumeelest ja vastutustundetusest kodukoha vastu. Ilmeka näite lohakusest tulenevast suurest ajaraiskamisest annavad mõnede karjalautade juures maltsataimedesse upuvad sõnniku-hunnikud, mis koos umbrohuseemnete suure kogusega veetakse põldudele, kus siis kogu suve umbrohutõrjele palju aega kulutatakse.

Järgnevalt vaadeldakse koolimaja või elamute ümbrusesse rajatud teid põhimõttel: ümbrus on eluruum väljaspool hooneid, teed on seinte jätk. Teede liigid ja laius olenevad nende kasutamise eesmärkidest. Nii on suurte elamute lähikonnas sõiduteed 3,0–3,5 m laiused, kõnniteed kahele kõrvuti käivale isikule 1,2–1,5 m ja arvestades vastutulijate vajadusi 1,6–2,25 m laiused. Vajaneb juhtida tähelepanu teede õigele kaldele, mis on oluline sademete vee ärajuhtimiseks. Üksikplaatidest kujundatud teede puhul tuleb arvestada mitte üksnes plaatide asetamise kaugust üksteisest, vaid ka seda, et nad ei tohi olla murupinnast kõrgemal, sest muidu pole võimalik muru niita masinaga. Samal eesmärgil ei tohi teeäärised olla murupinnast üle 1 cm kõrgemal. Nurgeti asetatud tellis-

test või silikaatkividest teeäärised takistavad hooldamist ja lasevad murumullal teele variseda. Tarade ja värvate käsitlemisel selgitada, et suurte kommunaalmajade ümbruses on tarad (ka hekid) tülikad, ümbrust tarbetult tükeldavad. Vajalikud on hekid või põõsaste rühmad puhkepaikade, laste mängumurude, pesukuivatamise platside jmt. varjamiseks. Väikeste elamute juures on tarade ülesanne kaitsta koduõue hulkuvate loomade ja huligaansuste eest ning tõkestada lastel tarbetult tänavale jooksmist. Tarade ja majade eesaedade kujundusega ei tohi killustada tänavate üldilmet ega seada eesmärgiks väikekoodanlikku uhkeldamist, küll aga kogu ümbruskonna ühtlasele kaunidusele kaasaaitamist.

II t u n d. Haljastamise üldküsimumusi ja muru.

Sellest tunnist alates on vaja pidevalt kasutada kooliümbruse plaani. Tundi alustatakse selgitusega, kuidas haljasalad aitavad kaasa elanikele tervislike elutingimuste loomisele. Puhkeaja veetmise võimaluste ja loodusevõlu kõrval nõutakse tänapäeva haljasaladelt, et need puhastaksid õhku tolmust ja heitgaasidest, tõkestaksid suurte hoonete vahel tekkivaid tõmbetuuli ja tuulekeeriseid, reguleeriks õhutemperatuuri ning summutaksid müra. Haljasalade kujundamine, rajamine ja hooldamine nõuab mitmekülgeid teoreetilisi teadmisi ja praktilisi oskusi.

Olemasoleva loodusliku osa ulatuslik kasutamine haljastuses on alati seotud looduse säilitamise ja looduskaitsese põhimõtetega. Kujundusega muudab inimene looduse kasutamist enda vajadustele, seega tuleb selgitada mõisteid projekteerimine, rajamine ja hooldamine. Sellepärast peab haljastamine toimuma kindla projekti alusel, arvestades, et hooned ja nende ümbrus püsivad aastakümneid, -sadasid. Nii ei tohi midagi teha huupi, vigu on raske ja kulukas parandada.

Linnades ja suuremates asulates toimuvad need tööd vastavate projektide alusel, kuid maal individuaalrajade juures seda nõuet pole rakendatud.

Nii maal kui ka linnas tuleb hästi tunda kohalikku mullastikku. Mulla omadustest ja hulgast oleneb, milliseid taimi saame kasvatada. Kohapealset mulda tuleb väga hoolikalt kasutada, linnades on sageli vaja mulda juurde vedada. Puud vajavad 40 cm, lilled 30 cm ja muru 15 cm paksust mullakihti. Kokkuvõttes on vaja üldistada praktikas omandatud järgmisi mullaharimise liikide mõisteid: kaevamine, kummutamine, kündmine, freesimine, kultiveerimine, rehitsemine, äestamine ja kõplamine. Murupinnase ettevalmistamisel tuleb eriti hoolikalt mullapinnas tasandada, muidu pole hiljem võimalik muru korralikult niita. Samuti on oluline juurumbrohtude eemaldamine ning hiljem umbrohutõrje. Muruseemne koosseis — kõrreliste rohttaimede valik — oleneb muldastikust, selle niiskusest ja paiknevuse valguserikkusest.

Muru on haljasala roheline pind (vaip), mille taustal tulevad esile puud, pöösad, lilled ja ehitised. Muru, nagu kõik teisedki rohelised taimed, filtreerib õhust tolmu, summutab müra ning hoiab õhu temperatuuri ja niiskust ühtlasena. Muru rahulik-roheline värvus mõjub inimesele rahustavalt. Seetõttu vajab muru hooldamist — niitmist, väetamist, rullimist, mis muudabki ta «rohelisteks sametiks».

Kevadise külvi puhul on otstarbekam maapind sügisel ette valmistada, sest talvel soodustab lumikate mulla ühtlast vajumist. Kevadel ettevalmistatud muld vajab enne külvi tublit rullimist. Muruseemne viiakse mulda raudreha kergete löökidega. Murukülvi tuleb pidevalt kasta. 8—10 cm kõrguseni jõudnud murutaimi peaks esmakordselt niitma viikata, hiljem muruniidumasinaga vähemalt kord nädalas.

III t u n d. Lilled haljastuses.

Lilled loovad haljasaladel ja kodude ümbruses värvirikkust, lähendavad inimesi elavale loodusele, arendavad esteetilisi tundeid ja kunstimaitset, kujundavad koduarmastust. Lillede kinkimise traditsioon ja lilledega austuse

avaldamine lahkunuile on meie moraalse palge üks väljendusviise.

Lilled käsitlemisel on vaja näidata nende herbaariume, diapositiive või pilte.

Üheaastased lilled on õiterohked, neid võib kasutada nii lillepeenardel, lõigatult vaasides, potitaimedena kui ka akende ja rõdude kaunistamiseks kastides. Üheaastaste lillede õige asukoht on ehitiste, mälestussammaste, puhkeplatside jt. ümbruses. Vabale maastikule ja loodulikesse parkidesse nad ei sobi, sest seal sed puud, pöösad ja püsililled on pikaajalised. Peenarde rajamisel tuleb arvestada, et ümmargused peenrad sobivad vaid erandjuhtudel, samuti kitsad ribapeenrad. Lillede värvimass tuleb esile ainult laiematel peenardel. Peenraid võib kujundada ühest-kahest lilleliigist või rohkematestki, kui nendest kujundatakse ornament-peenar. Tavaliselt rajatakse lillepeenar murusse, seal pole peenraääril vajalik. Teeääre ja peenra vaheline mururiba peab olema nii lai, et seda on võimalik niita masinaga.

Püsililled. Püsilillede liikide ja sortide arv ulatub mitmesse tuhandesse. Siin peame hoolikalt mõtlema, milliseid neist saame kasutada lillepeenra rajamisel. Püsilillepeenar ei pea olema taimede kollektsoon, vaid kompositsioon, kus taim sobib oma naabrite ja kogu ümbruskonnaga:

■ alati õitsev ühelt poolt vaadatav — sobiv ehitise, tara või heki foonile;

■ alati õitsev kahelt poolt vaadatav — sobiv haljasalade osade eraldajana.

Lilled paigutatakse peenrale nii, et nad oleksid kooskõlastatud omavahel taimede kõrguse, õitsemisaja, õite ja lehtede värvuse ning kujuga. Püsililli, eriti pojenge, võib istutada murusse ka üksikpöösastena. Mõneti erinevad on nõuded kiviktaimlate kujundamisel. Meeldivalt mõjuvad sibullilled, nagu tulp, nartsiss, krookus, lumikelluke, märtsikelluke, liilia jt.

Lillepeenarde paigutust on vaja vaadelda ümbruse plaanilt.

IV t u n d. Puud ja põõsad haljastuses.

Puud ja põõsad läidavad oma otstarbe ning on kaunid üksnes siis, kui nad on terved ja elujõulised. Kogu töö puude ja põõsaste istutamisel peab olema suunatud sellele, et väiksema töökuluga anda neile parim kasvujõud. Kodumaised puu- ja põõsaliigid kohanevad paremini oma kasvukohaga ning vajavad vähem hooldamist. Puude ja põõsaste valikul tuleb arvestada nende omadusi: kuiva või märja kasvukohaga leppiv, varju taluv või valgust nõudev. Puude ja põõsaste paigutamisel on vaja tunda nende dekoratiivsust: leht- või okaspuu, võra kuju ja kõrgus, lehtede ja õite suurus, kuju ning värvus eri aastaegadel ja viljade dekoratiivsus.

Igal haljastusel on oma nõuded puude ja põõsaste suhtes, vormide tasakaal valitseb ka siin nagu kunstis ja arhitektuuris.

Park on looduslikult kujundatud haljasala. Puid istutatakse sinna üksikult või rühmiti. Üksikult sobivad vanaks elavad puuliigid, nagu tamm, kask, kastan, lehis jt. Rühmiti võib istutada kõiki puude ja põõsaste liike, mis pole erilise võrakujuga, nagu püramiidsed, kerajad ja leinavormid. Püramiidsed puud istutatakse üksikult haljasala kõrgematele kohtadele — küngaste tippu või kallakutele. Madalamatele kohtadele ja nõlvakutele sobivad laiuvate või kerajate võradega puud, veekogude äärde aga leinavormilised ja hõbedalehelised puud ja põõsad. Tänapäeval on hinnatavad puud ja põõsad loomupärasel kujundil, seepärast pole nende pügamine, peale hekki- de, soovitatav.

Väikestes koduaedades saab kasvutada mõnda üksikut puud ja põõsast. Nende valikul peame eriti mõtlema, miks just seda vajame ja kas see sobib ümb- rusega.

Puiesteede ääristamiseks istutatakse kõrgete võradega puud ühtlaste vahe- kaugustega ja korrapäraste ridadena tee äärest vähemalt 2 meetri kaugusele arvestusega, et nende puude võrad ei hakkaks kunagi liiklust takistama. Kau-

nid on tamme, pärnade ja kaskede al- leed.

Põõsastest sobivad nii haljasaiadele kui ka koduaedadesse sirel, ebajasmiin, kibuvitsad, viirpuud, lumepall, kontpuu jt. Kuigi roosid on tänapäeval kõige po- pulaarsemad õispõõsad, ei jätku aega 8. kl. korrastustöö tundides nende käsitle- miseks.

Otstarbekas on õppuste käigus lillede, puude ja põõsaste paigutust seletades lähtuda koolimaja või mõne teise ehitise ümbruse plaani lugemisest.

Kahtlemata on korrastustööde õigel käsitlemisel suur osa õpilastes nõukogu- de patriotismi tunde kasvatamisel.

Kirjandust õpetajale

1. A. Ado ja n, Murud Eestis. Tallinn, 1966.
2. A. Niine, A. Süvalepp, Üheaas- tased lilled. Tallinn, 1955.
3. A. Niine, Püsilillepeenar. Tallinn, 1956.
4. A. Niine, Haljastaja käsiraamat. Tallinn, 1976.
5. L. Patune-Mitt, Aiakujundus. Tallinn, 1971.
6. A. Süvalepp, M. Süvalepp, Madalakasvulised püsililled. Tallinn, 1976.
7. V. Veski, A. Niine, Ilupuud ja -põõsad. Tallinn, 1961.

MITTE- STANDARDSED KERGEJÕUSTIKU- VAHENDID

**HANS PUKK
JÜRI TUISK**

Uued mittestandardised õppevahendid ja meetoodilised võtted peavad täiustama kehalise kasvatus õppeprotsessi, muutes seda huvitavamaks ja nüüdisaegsemaks, äratades õpilastes huvi ja innustust õpitreeningutööks. Uued õppevahendid ja meetodid on seda efektiivsemad, mida suuremaid õpilaste rühmi nad võimaldavad üheaegselt tööle rakendada, samaaegselt kergendades õpetaja igapäevast rasket ja keerulist tööd.

Kooli kehalise kasvatus kergejõustiku programmi üks raskemini äraõpitavaid alasid on visked, täpsemalt õige viskeliigutuse omandamine. Meie vabariigi paljude aastate kehaliste katsete praktika kinnitab, et palliviskes rahuldava hinde saamine käib paljudele õpilastele, eriti tütarlastele üle jõu. Seda arvestades on käesolevas valikus esindatud peamiselt viskevahendid ja nende kasutamise meetoodika.

Heidete-visete õpetamisel kõikides klassides tuleb tähelepanu pöörata kiirusliku jõu arendamisele ja seejuures

arvestada erinevusi õpilaste kehalises ettevalmistuses.

Et kindlustada loomulik, sujuv üleminek kergetelt vahenditelt rasketele ja vastavalt arendada heideteks vajalikke liigutusvõimusi, on otstarbekas täiendavalt standardvahendeile valmistada heiteriistu ise. Need oleksid erineva kaalu, mõõtmete ja vormiga, arvestaksid õpilaste vanust ja ettevalmistust ning õpetuslikke eesmärgid antud klassis.

Teatavasti kergete heitevahendite kasutamine soodustab maksimaalselt kiiruse, raskete kasutamine jõu arenemist. Nende kahe omaduse seostamine annabki heidetes vältimatult vajaliku, nn. plahvatusliku jõu. Sellest lähtudes ongi välja pakkuda omavalmistatud heitevahendid kaaluga 40—750 g. Arvestatud on ka käepideme pikkust, sest selle suurenemisega kasvab õlavöölihastele ja sidemetele mõjuv koormus. Pikendatud käepidemega vahendeid kasutatakse vanemates klassides tehnika täiustamise etapil, kui lihastik on saanud küllaldase ettevalmistuse, pidamaks vastu kiiruslikku jõudu vajavatele suurenenud koormustele.

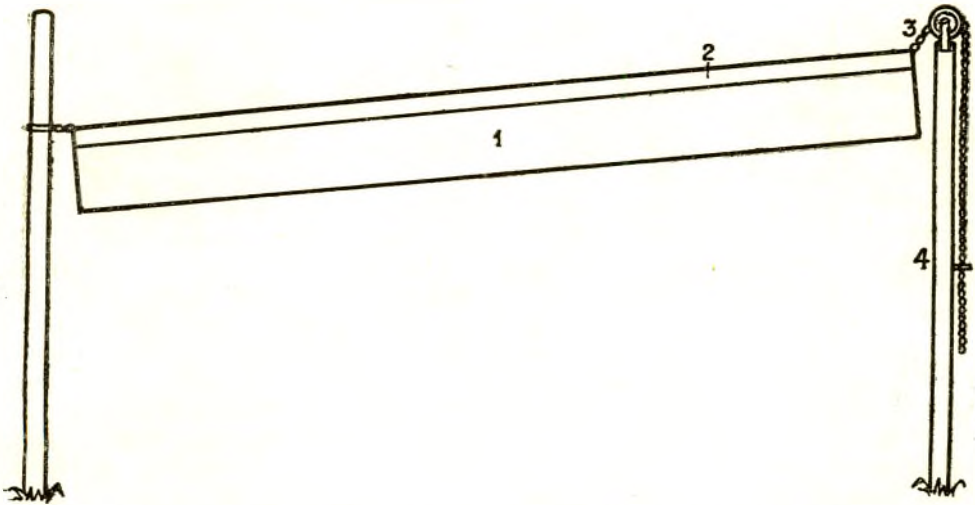
Vahendi vormi valikul peetakse silmas võimalust sooritada nn. üle öla viskeid (näiteks transportöörilindi riba, kummitorud, tennisevall puust käepidemega, kummist rõngad). Vahendi vormi mitmekesisus soodustab ka peene liigutuste koordineerimise vormeerimist, mis on vajalik tulevases tööalases tegevuses.

Vahendeid valmistatakse pehmest, elastsest materjalist, et vältida võimalike traumade tekkimist. Kasutamist leiavad kummist pallid, torud, voolikud ja rõngad.

Nooremates klassides kasutatavad vahendid on soovitatav värvida erksates toonides: ere värv soodustab laste emotsioonide kõrge taset ja aktiveerib kehalist tegevust. Kes- ja vanemale astmele mõeldud vahendid võiksid olla kollased. Silmatorkav värvus kergendab vahendite kokkukorjamist, tõstab tunni tihedust.

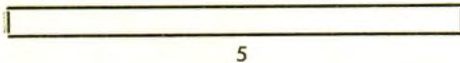
Omavalmistatud vahendeile tuleks valmistada ka spetsiaalsed kandekastid.

Löögilint visketehnika õppimiseks ja treeninguks.



Materjali loetelu: 1) 50 cm laiune ja 5 m pikkune transportöörlint; 2) kaks 10 cm laiust lauda lindi ülemise serva tugevdamiseks; 3) kett või tross lindi kõrguse reguleerimiseks; 4) kaks posti lindi kinnitamiseks; 5) 50 cm pikkune ja 3 cm laiune transportöörlindi riba löökide sooritamiseks.

Joonis 2



Ettevalmistus visketreeninguks: seista löögilindi all, löögiriba sirutatud käega üleval, kontrollmärk löögilindi alumise serva kõrgusel. Võtta löögilindi all viske lähteasend ja sooritada viskeliigutus. Viskeharjutusi võib täita ka hoojooksult. Viskevahendi raskust — transportöörlindi suurust — võib muuta vastavalt harjutuse eesmärgile. Praktika on kinnitanud vahendi järgmisi häid külgi:

1. Löögilindi kasutamine visete õpetamisel võimaldab visketehnika õpetamise

täiustamist: kui viskeliigutuse lõpus ei toimunud lööki, oli käsi liiga kõverdatud või ei toimunud sirutust jalgadest; kui löök oli nõrk, siis viskeliigutuse lõpp või kogu viskeliigutus oli aeglane.

2. Võimaldab õpilase enesekontrolli õige tegevuse õppimisel.

3. Tõstab emotsionaalsust ja huvi viskeliigutuse tugevuse saavutamiseks.

4. Lühikese ajaga saab sooritada palju viskeharjutusi koos kindla, kontrollitava eesmärgi saavutamiselega.

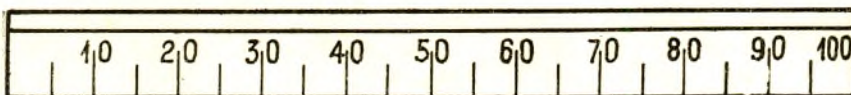
5. Samaaegselt sooritavad harjutust paljud õpilased ühel joonel, õpetajal on hea parandada vigu ja anda uusi ülesandeid kas kogu rühmale või individuaalselt.

6. Saab anda individuaalseid ülesandeid visete õppimiseks või täiustamiseks.

7. Harjutuse sooritamisel on kas osa või kogu tähelepanu pööratud löögi helitugevusele, mis vabastab lihased liigest pingest.

Sama löögilint on kasutatav **hüppevõime määrana**, kui see on asetatud kindlale kõrgusele ja vastavalt tähistatud (vt. joonis 3).

Joonis 3



Lindiga tennisepall. Esimene variant. Valmistamiseks kasutatakse vanu, pörke kaotanud tennisepalle. 25—30 cm pikkune ja 5—10 cm laiune eredavärviline lint kinnitatakse palli külge, surudes selle üht otsa pidi pallinõela abil väikeste avade kaudu läbi palli.

Lint vähendab palli kiirust, lennukaugust, pörke kõrgust ja aeglustab palli langemist. Kõik see kergendab püüdmist, kiirendab pallide kokkukorjamist ning tunnis jõutakse 10—15 viset enam sooritada kui harjutamisel tavaliste pallidega.

Teine variant: lindi asemel kinnitatakse palli külge kergest heledast riidest taskuke pikkusega 15—20 cm ja laiusega 8—10 cm. Lennul taskuke täitub õhuga, paisub ja sel viisil pidurdab märgatavalt palli lendu. Niisuguste pallide kasutamisel hoitakse maksimaalselt pallide kokkukorjamise aega.

Kummist rõngas. Rõngas diameetriga 25—30 cm valmistatakse vastupidavast kummist, näiteks lastejalgratta väliskummidest või mootorratta sisekummidest. Rõngad värvitakse vesiemulsioon- või õlivärviga erinevates toonides. Rõngaid kasutatakse 3.—4. klassides heidete õpetamiseks ning ka orientiiridena ja pöördetähistena teatejooksudes, takistustena palli põrgatamisel. Paigutades rõngad põrandale või pingile, võib nendes asetada võrk-, korv- või muid palle, et vältida pallide laialiveeremist.

Granaaditüüpi heitevahendid valmistatakse voolikust ja kasutatakse nooremates ja keskastme klassides sõltuvalt vahendi kaalust (100—450 g) ning pikkusest (15—40 cm).

Kummist toru, kaal 100 g, pikkus 15 cm, diameeter 3,5 cm. Kasutatakse nooremates klassides nii võimla- kui ka välistingimustes. Teine variant: jäikuse andmiseks surutakse kummitoru sisse ümmarguse ristlõikega puidust varras. Vahendit kasutatakse 4.—5. klassides välistingimustes.

Kummist korpuse ja puitkäepidemega granaat. Korpuseks on vooliku otsast lõigatud kummitoru, mille sisse surutakse ümmarguse ristlõikega puidust varras.

Torust väljajääv vardaosa on käepidemeks, selle pikkus on 10—12 cm. Korpus kinnitatakse varda külge kahe kruviga. Vahendi kaal on 150—170 g, pikkus 18—20 cm, korpuse läbimõõt 4 cm, käepideme läbimõõt 2,5 cm. Kasutatakse visete õppimiseks 4.—6. klassides välistingimustes.

Tennisepall puidust käepidemega. Pall täidetakse liiva või haavlitega. Läbi palli ulatuva pika kruviga kinnitub palli külge puidust käepide. Käepideme pikkus on 20—22 cm, läbimõõt 2,5—3 cm. Vahendi kogupikkus on 26—28 cm, kaal 220—250 g. Kasutatakse visketehnika õppimiseks 7.—8. klassides välistingimustes. Selle vahendiga võib sooritada üldarendavaid harjutusi tunni ettevalmistusosas. **Pikendatud kummitoru.** Vahendi kaalu ja jäikuse suurendamiseks surutakse kummitorusse 3 cm läbimõöduga puidust käepide ja kinnitatakse kahe kruviga. Puitvarras on torust 2—3 cm lühem. Vahendi kaal on 400—420 g, pikkus 25—30 cm, läbimõõt 5 cm. Kasutatakse visketehnika õppimiseks välistingimustes 7.—11. klassides (poeglastele 7.—11. klassides, tütarlastele 9.—11. klassides).

Teine variant: võrreldes eelmisega on mõõtmed veelgi suurendatud. Kaal 450—500 g, pikkus 40 cm, korpuse läbimõõt 5 cm, käepideme läbimõõt 2,5 cm, käepideme pikkus 25 cm. Pikendatud granaat lendab 2—4 m kaugemale kui samakaaluline standardgranaat. Vahendit kasutatakse tehnika täiustamise etapil (9.—11. klassi noormehed), kui harjutajatel on piisav füüsiline ja tehniline ettevalmistus. Vahendit võib kasutada üldarendavate harjutuste sooritamiseks tunni ettevalmistusosas.

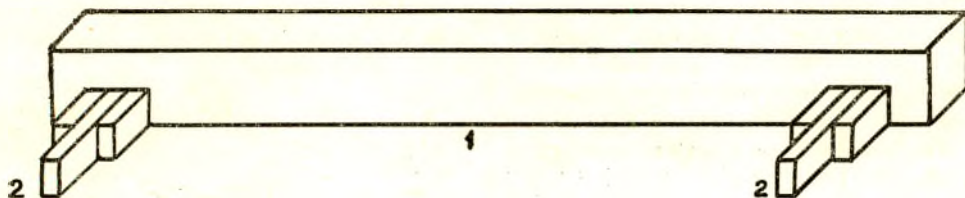
Metallkorpuse ja puitkäepidemega granaat. Granaadi pikkus on 25 cm, kaal 470 g, korpuse läbimõõt 4 cm ja pikkus 10 cm, käepideme läbimõõt 2,5 cm. Kui võrd korpus on lühendatud, asetseb vahendi raskuskese korpuses. Selline granaat lendab märksa kaugemale kui standardne. Väiksema läbimõöduga käepide lubab harjutajatel, eriti tütarlastel vahendit paremini tunnetada. Kasutatakse visketehnika õppimiseks 7.—8. klassides (poeglapsed) ja 9.—11. klassides (tütar-

lapsed). Harjutamisel noormeestega (9.—11. klass) kasutatakse seda granaati viskeliigutuse kiiruse arendamiseks.

Rohke arv kaalult, pikkuselt ja vormilt erinevaid viske- ja heitevahendeid lubab tunde anda suure tihedusega. Iga õpilane saab tunniks 2—6 sellist vahendit. Tunni põhiosa 12—15 minuti jooksul jõuavad õpilased sooritada 20—30 viset.

Hästi omandatud madallähte tehnika võimaldab lühidistantsidel võita väärtuslikke sekundikümnendikke. Kui kehalise kasvatuses tunnis tehakse stardiharjutusi 2—4 paari pakkudega, on tegevusetus ja seisakud paratamatud, harjutuskordade arv jääb väheseks. Järgneva vahendi kasutamine aitab seda probleemi lahendada. **Palk-stardipakud** (12 stardikohta).

Joonis 4



Materjali loetelu: 1) kaks 6 m pikkust palki mõõtmetega 20×20 cm; 2) erinevate pikkustega 10×15 cm prusid jalgade tugedeks.

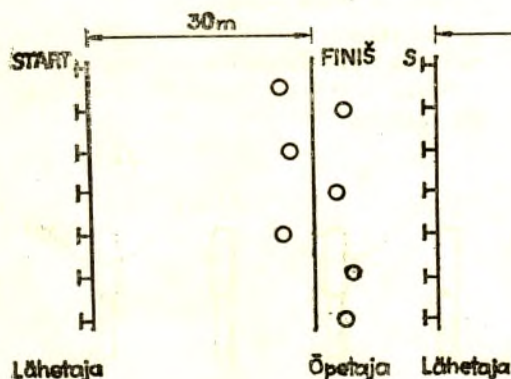
Palk-stardipakkude kasutamise eelised: ■ lähtepakud on alati kasutamiseks väljas nii õppetööks, treeninguteks kui ka individuaalseks harjutamiseks; ■ peaaegu terve rühm saab üheaegselt õppida madallähet ja võistelda lähtejooksudel madallähtest;

■ stardipakkude palki saab kasutada pingina harjutusteks käte-, kõhu-, selja- või jalgade lihastele välistingimustes ja ■ liuväljaku äärese pingina uiskude kinnitamiseks või jalgadele puhkuse andmiseks.

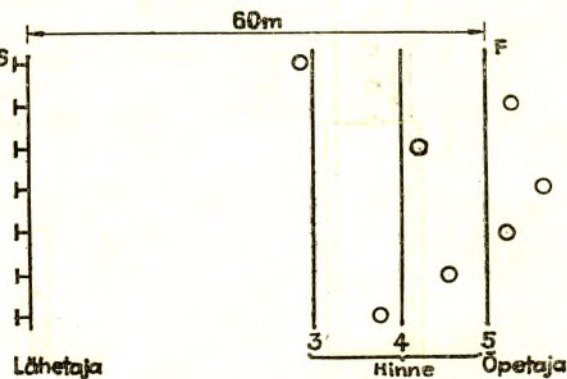
Lähtejooksude õpetamiseks, treeninguks, huvi äratamiseks ja stardioskuse hindamiseks võib kasutada kahte meetodilist varianti.

■ Stardivariant.

Joonis 5



Joonis 6



Koos stardikäsklusega käivitab õpetaja stopperi. Sel momendil, kui stopper näitab antud klassile määratud kontrollaega (näitkes 5,2 sek. 7. klassi poeglastele),

antakse vile ja stopper seisatakse. Millise joone õpilased vilistamise momendil on ületanud, vastavalt seda hinnet nad väärivad. Normatiivid stardi oskuse-kii-

ruse määramiseks tuleb kohandada kooli-
väljaku tingimustele.

■ Kordusvariant.

Pärast stardikäsklust käivitab õpetaja stopperi ja seiskab selle koos vilega:

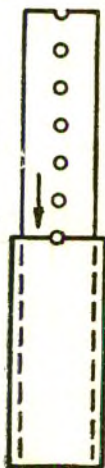
1. Jooks lõpetatakse vilega vastava klassi hindenormatiivil «3». Iga jooksja näeb, millisel kohal ta finišijoone suhtes asub.
2. Jooks lõpetatakse vilega vastava klassi hindenormatiivil «4».

3. Jooks lõpetatakse hindenormatiivil «5».

Sama moodust võib kasutada ka vastupidises järjekorras. Viimasele variandile võib lisada tingimuse: kes ületas finišijoone enne vile, vabastatakse järgmisest jooksust. Järgmises jooksus saavad vabaks, kes olid enne vile «4» normatiivi joone ületanud.

Nimetatud lähtejooksude variantide juures on põhihindajaks õpetaja, kes küllaldase harjumuse juures saab finišimomendist õige ülevaate. Iga õpilane tajub visuaalselt, kui palju tal normatiivist puudu või üle jääb. Stardioskust on võimalik hinnata koos stardivõimetega. Kasutatav meetod innustab harjutama, sest saavutus ei tundu olevat kauge (1–2 m).

Joonis 7



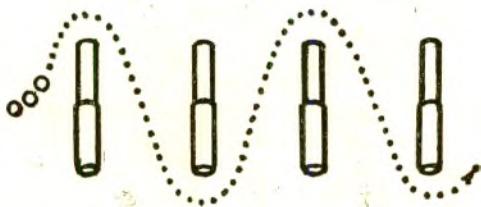
Kummitoru — takistus.

Materjali loetelu ja vahendi valmistamine. Vastavalt olemasolevale materjalile kummimatist või kum-

milindist valmistatud 60–80 cm kõrgune ja 20–25 cm läbimõõduga toru. Takistuse kõrguste muutmiseks kasutatakse teist, väiksema läbimõõduga toru, mis mahub teise sisse. Sissepandavale torule teha iga 5 või 10 cm järele auk kõrguste muutmiseks. Hüpeteks ja tõkkejooksudeks kasutada võimlemiskeppe või pikemaid latte. Lattide paremaks püsimiseks kummitorul teha ülemisse serva väike sälk.

Õppevahendit saab edukalt kasutada tunni kõikides osades ja vastavalt spordialale kas üksikult või üksteise sees. Õppevahend on ohutu.

Joonis 8



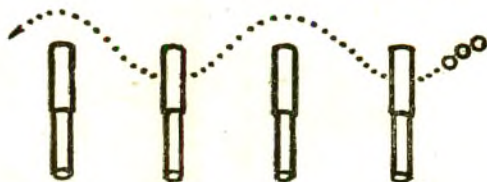
Mõningaid kasutamise võtteid:

1. Jooksuharjutusteks horisontaalasendis:
a) jooksusammu pikkuse arendamiseks,
b) siksak-jooksudeks.

2. Hüppeharjutusteks horisontaal- või vertikaalasendis võimlemiskeppiga: a) hüpped ühel jalal, b) hüpped kahel jalal, sulghüpped või harki-kokku hüpped, c) hüpped jalalt jalale.

3. Takistusena — «kaitsemängijana» ja takistusribana vertikaal- või horisontaalasendis: korvpallis, jalgpallis, väravpallis, jäähokis.

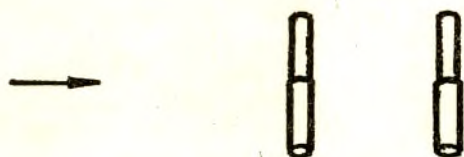
Joonis 9



4. Kaugushüppe treeningu tähistena:
a) keskmise hüppekauguse määrajaks sammhüpete sooritamisel, b) hüppe kõrguse tähistamiseks, c) hüppe kõrguse-

kauguse tähistamiseks kasutatakse kahte toru: üks vertikaal-, teine horisontaal-asendis.

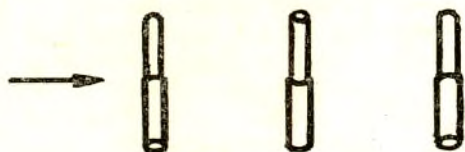
Joonis 10



Joonis 11



Joonis 12



5. Tõkkejooksu õppimiseks ja treeninguks: a) horisontaalasendis sammupikkuse treeninguks; b) vertikaalasendis, võimlemiskepp risti peal tõkkejooksuks.

6. Kõrgushüppe õppimiseks või treeninguks algklassides: vertikaalasendis kummitorud asendavad hüppeposte, kasutatakse pikemaid latte.

Tunnis kasutatavate vahendite mitmekesisus mõjub laste emotsionaalsele häällestusele, mis omakorda tõstab nende töövoimet.

AKTIVISEERIMIST VÕIMALDAVAD VAHENDID POISTE TÖÖÕPETUSES

HANNO ISOK

Vaatamata sellele, et õpilaste aktiviseerimise võimalikkus ja vajalikkus on teoreetiliselt tõestamist leidnud, ei rakendata seda tööõpetuse tundides vajalikul määral, mistõttu õpilaste teadmiste ja oskuste tase ning polütehniline silmaring osutuvad sageli ebapiisavaks. Näiteks I. Dorno uurimused on näidanud, et keskmiselt igast 100 õpilastele antud ülesandest täidetakse ainult 38 (2).

Et kindlustada õpilastele esitatud ülesannete täitmist suuremas ulatuses, on kaks võimalust:

- 1) vähendada õpilaste arvu klassides;
- 2) anda osa õpetaja funktsioonidest õpilaste kindlustamisel ülesannete ja enesekontrolliga elutule vahendile (2).

Klassides õpilaste arvu vähendamine ei tule lähemas tulevikus veel kõne alla, küll aga on mõeldav teine tee: anda osa õpetaja funktsioonidest elutule vahendile, õpetaja abistajale.

Seesugusteks õpetaja abistajateks tänapäeva koolis saavad olla mitmesugused abimaterjalid ja -vahendid, näiteks

esemete valmistamise plaanid, instruksioonkaardid ja tööjuhendid ning muud materjalid õpilaste iseseisva töö juhendamiseks. Õigesti koostatud vahendid õpilaste iseseisvaks tööks peavad võimaldama kõigi didaktika võimaluste efektiivset kasutamist

■ nii tunnetuslike ülesannete esitamisel kui ka õppetöö stiimulite loomisel;

■ nii uue õppematerjali tajumisel ja uute teadmiste omandamisel iseseisva töö käigus kui ka mitmesuguste probleemsete ülesannete lahendamisel;

■ teaduslike määragute ja seaduste omandamisel;

■ teadmiste kinnistamisel ning praktiliste ja laboratoorsete tööde täitmisel, mis on suunatud teadmiste ja oskuste kujundamisele;

■ varem omandatud teadmiste ja oskuste ning vilumuste kasutamisel iseseisvas töös;

■ õpilaste töö tulemuste analüüsimisel; teadmiste, oskuste ja vilumuste kontrollimisel (1).

Niisuguste materjalide valmistamine ja valmis kujul paljundamine nõuab õpetajalt väga palju energiat ja aega, sest neid peaaegu pole.

Meie vabariigis praktiseeritakse mitmeis õppeaines trükitud töövihikuid. O. Nilson määratleb töövihikut järgmiselt: «Töövihik ehk vihik iseseisvateks töödeks (ingl. k. — *workbook*; saksa k. — *Arbeitsheft*; rootsi k. — *arbeit suppgifter* jne.) kujutab endast ülesannete, harjutuste, küsimuste komplekti koos instruksioonidega nende täitmiseks ning on ette nähtud õpilaste individuaalseteks töödeks uue materjali omandamisel, vahel ka koduse ülesandena. Töövihikud on illustreeritud, kusjuures enamikul juonistest on ülesande funktsioon. Ülesanded täidetakse enamikus (kirjalikult samas vihikus...» (6).

Sellise vahendi perspektiivid on küllaltki selged, nende kasutamine meie vabariigi koolides on leidnud kindla koha. Eesti NSV Haridusministeerium on võtnud vastu otsuse kindlustada enamik uusi 8-klassilise kooli õpikuid nende juurde kuuluvate töövihikutega. Praegu on kasutusel palju erinevaid töövihikuid.

Lähtudes eelöeldust pidasime vajalikuks koostada töövihikud õpilaste aktiveerimise ja teadmiste ning oskuste kindlama omandamise eesmärgil poeglaste tööõpetuse õpetamiseks 5. klassis ja sellise vihiku efektiivsust eksperimendi käigus kontrollida (8; 9).

Kahtlemata pole töövihik ainus vahend õppetöö sisustamiseks tööõpetuse tundides. Juba esialgsel katsetamisperioodil tuli ilmsiks töövihikute eeliste kõrval puudusi, mis piirasid selle kasutamist. Need seisnesid põhiliselt järgmises:

1) töövihik, kuhu olid koondatud niihästi teoreetiline materjal (sest õpikut töövihikute koostamise ajal veel polnud) kui ka tööülesanded ja kordamisülesanded, ei võimaldanud vajalikul määral õpilaste poolt omandatud teadmisi kontrollida, sest:

a) valmisvastused olulisematele küsimustele sisaldasid samas vihikus;

b) õpetaja ei saanud töövihikuid regulaarselt ja vajaliku süvenemisega kontrollida, sest seda õppevahendit — töövihikut — vajasis õpilased teadmiste kinnistamisel ja kordamisel, mis tingis mitteküllaldaselt vahetu tagasiside;

2) teoreetilise materjali täiendamine ja märkmete tegemine töövihikusse õpetaja seletuste järgi osutus liialt aeganõudvaks;

3) praktiliste töödega rööbiti tehtavaid märkusi õppetöökoja tingimustes osutus ebaotstarbekaks teha töövihikusse.

Ilmnenud ebakohti näis olevat otstarbekas ületada töövihiku vormi asendamisega õpiku ja töölehtedega, s. o. lahliste lehtedega, mis sisaldavad küsimusi ja ülesandeid õpilaste iseseisvaks tööks ja kus on vastuste jaoks ette nähtud vastavad kohad. Niisuguseid töölehti on edukalt kasutatud Saksa DV-s, viimastel aastatel ka meie vabariigis füüsika õpetamisel (14).

Töölehtede eeliseks võrreldes töövihikutega on see, et nende abil on hõlpsam kontrollida iseseisva töö tulemusi. Nii töölehed kui ka töövihikud võimaldavad ratsionaalsemalt kasutada tunni aega ja paremini suunata õpilaste iseseisvat tegevust. Kontrolli tõhustamiseks ja eksperimentaalklasside töötulemuste võrd-

lemiseks kontrollklasside tasemega koostasime 5. klassi tarvis lisaks kahele töövihikule — puidu- ja metallitöö töövihikud — ka kolm töölehte kahes variandis. 6., 7. ja 8. klassile aga koostasime eksperimentaalsed õpikud puidu- ja metallitöök, kus oli esitatud teoreetiline materjal vastavalt tööõpetuse programmile ja iga õpiku juurde komplekt töölehti (10; 11; 12).

Töövihikute, töölehtede ja katseõpikute sisu ja ainevaliku määras tööõpetuse programm. Mõnevõrra tuli arvestada ka lahknevusi eri õppeainete (näit. joonestamise ja tööõpetuse) programmide vahel. Mitmed autorid, nagu A. Dubov (3), J. Zelenin (4) ja teised on pidanud õigusena oluliseks õpilaste varast tutvumist tööjoonisega. On ju joonestamine ja tööjoonis tehnika keel, mida tundmata ei saa kõnelda polütehnilisest tööõpetusest; ilma joonestusalaste elementaarsete teadmisteta pole tööõpetuse tunnid mõeldavad. Kuid tööõpetus — puidu- ja metallitöö — algab juba 4.—5. klassist, joonestamine lülitub aga meie vabariigi koolide õppeplaanidesse alles 8. klassis. Seda arvestades andsime katsetöövihikuis ja töölehtedel küllalt suure osakaalu joonestusalaste küsimuste ja probleemide valgustamisele. Siin on juttu vaadete saamisest ja vaadetest, on peatunud tööjoonistel ja eskiisidel, mõõtmete märkimisel. Suurema rõhuasetuse püüdsime langetada ka neile küsimustele, millele läbiviidud vaatluste põhjal omistatakse suhteliselt vähe tähelepanu, nimelt materjaliõpetuse probleemidele ja sellekohaste teadmiste andmisele.

Kõigi nimetatud eksperimentaalmaterjalide koostamisel püüdsime silmas pidades õpilaste aktiveerimise vajalikkust ning järgida didaktikas üldtunnustust leidnud viise ja võtteid õpilaste aktiveerimiseks. Lähtealuseks olid siinjuures niihästi õppematerjali omandamise psühholoogilised seaduspärasused kui ka neist tulenevad didaktilised printsiibid, milledest tööõpetuse seisukohalt olulisematel ja katsematerjalide koostamisel enam arvestamist leidnutel peatume lühidalt.

Õppematerjali omandamise põhilistest seaduspärasustest pälvib tööõpetuse seisukohalt esmajoones tähelepanu konkreetse ja abstraktse mõtlemise seos ning sellega ühenduses õpetamise näitlikkus kui didaktika üks põhiprintsiipi. Eri õppeainete mõistete kujunemisele on omane üks ühine joon: konkreetne ja abstraktne esinevad tihedas seoses ning tõelisi teadmisi omandatakse selle seose olemasolu puhul, mille füsioloogiliseks aluseks on kahe signaalsüsteemi koostöö. Keskastme poeglase tööõpetuses, kus esemete ja nähtuste tundaõpitavad omadused on meeleliselt jõukohased, saavad omandatavad teadmised enamasti alguse tajust, vaatlusest. Meie poolt koostatud materjalides seda arvestades tutvustatakse tööriistu ja -seadmeid mitmel pool jooniste abil, analoogiliselt on toimitud mitmete töövõtete tutvustamisel, millega kaasneb, kus võimalik, tõeliste tööriistade ja esemete demonstreerimine. Näiteks saagides kõnelemisel on joonistel käsi- ja raamsaag ning esitatud on ka saehammaste erinevaid kujusid.

Nõue näitlikkuse ja sõna seostamise kohta leiab katsematerjalides kõikjal realiseerimist; võimaluse piires on püütud lisada vaatlusülesannetele ka tunnetuslikku laadi ülesandeid: õpilased peavad märkima töövihikus või töölehel vastavate tööriistade osade joonistel osade numbrid õigete nimetuste juurde. Seesugune esitusviis peaks aitama kindlasti mõisteteid ka aine kordamisel: tööriista, eseme või materjali demonstreerimine jääb paratamatult ühekordseks.

Nagu mitmed uurimused on näidanud, võivad aga joonised veel keskastmeski mõjustada mõistete kujundamist õpilastel negatiivselt ja suurendada ebaoluliste tunnuste tähtsust. Segavaks faktoriks võib olla näiteks teatava elemendi asend joonisel (5). Et vältida seda ebakohta, on olulisemate esemete ja tööriistade joonised, mis korduvad õpikus ja koos ülesandega ka töölehel, antud erinevais asendeis.

Teadupärast pole näitlikkus üksnes

abstraktse mõtlemise toetuspinnaks, vaid edaspidi vajalik ka õpilaste konkreetse mõtlemise edasiarendamiseks. Katsematerjalides on ta esitatud veidi teisiti — diagrammide ja kinemaatiliste skeemide abil. Vastavalt sellele tekivad uued tunnetusülesanded: kujundada õpilastes oskust opereerida ruumiliste kujutlustega, lugeda ja konstrueerida jooniseid jms. Ka sellekohaseid ülesandeid on katsematerjalides ohtrasti.

Õppimise psühholoogia seisukohalt on efektiivse õpetamise vajalikuks eeltingimuseks õppetöö ratsionaalsete võtete kujundamine. Seejuures ei tähenda õppimisvõtte omandamine ainult vastava mõtlemisoperatsiooni kujundamist (oskust rühmitada materjali, lugeda joonist, võrrelda esemeid jne.), mis on muidugi oluline, vaid vajalik on ka motiveeritud valmisoleku — vajaduse — loomine antud operatsiooni kui tegevusviisi kasutamiseks. Heaks motivatsiooniks võiks olla üksikute tööoperatsioonide läbimõtlemine ja seejärel nende kasutamine mingi eseme valmistamisel. Näiteks traaditööde juures kujuneb üsna igavaks mitmesuguste painutuste, traadiotste aasastamise, traatosade ühendamise jne. harjutamine. Et luua stiimul taoliste raskuste ületamiseks, on praktilise töö käigus pärast paari-kolme prooviharjutust otstarbekas valmistada traadist nn. kannatusmänge, milliste valmistamisse õpilased suhtuvad suurema huviga.

Iseseisvate tegevustega harjutamise kõrval on oluline, et õpilased saaksid kasutatavatest võtetest aru: oma tegevuse sõnaline formuleering soodustab võtete mõistmist. Kasutatavatest töövõtetest arusaamist on katsematerjalides püütud suunata küsimustega, mis nõuavad ühe või teise võtte või toimimisviisi põhjendamist. Näiteks: «Ülearuseid märkjooni ei tohi plekile kanda. Miks?» või «Miks peab olema tislerriliimi potis kaks nõu?» jne.

Mitmetest töövõtetest arusaamist ja töövõtte kinnistamist peaks toetama sõnaline formuleering: näit. «Kuidas peavad olema suunatud saehambad jöhv-

sael?» või «Missuguses järjekorras toimub tooriku ettevalmistamine treimiseks?» jne.

Üldise iseloomuga võtete hulka, mida kasutatakse õppimisel ja tööprotsessis, kuulub planeerimine (ülesande analüüs, tegevuste valik, nende sooritamise järjekorra kindlaksmääramine) ja enesekontrolliga seotud tegevusviiside kompleks. Planeerimisel seostuvad omavahel mõtlemine ja praktilised toimingud: töö edukus sõltub oskusest kiiresti ümber lülituda toimingult mõtlemisele ja mõtlemiselt tagasi mingile toimingule. Planeerimisel sooritab õpilane eelseisvad tööoperatsioonid sageli läbi mõtteliselt, mis nõuab ja arendab vaatlusvõimet ning fantaasiat. Oma tööd planeerima õpetaja antud või õpikus esitatud näidiste põhjal õpetavad meid katsematerjalides niisugused ülesanded, nagu näiteks töökäigu fikseerimine üksikute töövõtete kaupa, tööjuhendi koostamine jne. Õpikus ja iseseisva töö juhendeis on esitatud nõuded, mis suunavad õpilast ennast kontrollima üksikute töövõtete sooritamisel ja ka tööresultaatide juures. Otsese kontrolli kõrval töö kvaliteedi üle on nende eesmärk harjutada õpilasi enesekontrolliga, kasvatada vastutustunnet töö suhtes, õpetada täpsust ja korralikkust jne. Otsenõudeist veelgi suuremaid võimalusi õigete töövõtete kontrollimiseks pakuvad katsematerjalides mitmed joonised, näit. pliatsi ja märknõela asend märkimisel, raamsae asend saagimisel ja reguleerimisel jne. Joonestusalaste ülesannete puhul esitatakse töölehtedel enesekontrolli võimalusena ülesannete lahendused, kuid nõutavast erinevas projektsioonis.

Õppematerjali esitamine nõuab erinevate vanuseastmete omapära arvestamist. Tööõpetuse tundides, mis toimuvad 4.—8. klassides, tuleb arvestada keskmise vanuseastme õpilaste psüühilisi iseärasusi. Teadmiste omandamise käigus progresseerub märgatavalt keskastme õpilase vaimne areng. Õpilaste mõtlemine muutub loogilisemaks ja süstemaatilisemaks, tunnetustegevuses kasvab tunduvalt teise signaalsüsteemi

osatahtsus. Oluliselt suureneb omandatava materjali mõtestamise ja mõistmise oskus; õpilased omandavad senisest enam seoseid õppematerjali osade vahel, illustreerides seda materjali omapoolsete tähelepanekute ja kogemustega. Suuresti kasvavad murdeaaliste nõuded tõestatavuse suhtes. Üldiselt areneb murdeaalise mõtlemine abstraherimise kasvu suunas. Õpetamise protsessis muutuvad mõisted järk-järgult täpsemaks, sisukamaks, korrapärasemaks, murdeaalised õpivad mõistetega opereerima. Kuid samas võib esineda ka kalduvust õigustamata analoogiaks, võib esineda ennatlikke üldistusi ja järeldusi, seose puudumist mõiste ja konkreetse kujutluse vahel, mis kõik tingib vajaduse murdeaalise mõtlemise hoolikaks suunamiseks õpetaja ja õppevahendite poolt.

Õpilaste mõtlemise tase ja oskus mõistetega opereerida lubasid meie arvamusel mööda katsematerjalides esitada paljusid uusi, kuid üksteisega teataval määral seoses olevad mõisteid ning pakuda teadmisi, mis võimaldaksid õpilastel aru saada seadmete ja instrumentide funktsioonidest, nende otstarbest ja käsitsemisviisist (eristada detaile, teha kindlaks nende vastastikune suhe ja osatahtsus töös, võrrelda üht seadet teise, viia see ühe või teise nimetuse või kategooria alla jne.) või teiste sõnadega — arendada õpilaste tehnilist taiplikust. Ka tehniline meisterlikkus, millele peab aluse panema tööõpetus, ei nõua ainuüksi motoorseid vilumusi, vaid ka vilumusi ja oskusi joonise või skeemi lugemiseks ning näidise täpseks ja kiireks tajumiseks, teadmisi töödeldavate materjalide iseloomust jne. Et vältida eamaseid mõtlemisvigu, on katsematerjalides igati taotletud seoste loomist ja tugevdamist mõistete ja konkreetsete esemete ning kujutluste vahel, esitada tööoperatsioonid kõikjal ranges loogilises järgnevuses niihästi jooniste ja eskiiside abil kui ka verbaalselt, võrrelda erinevate materjalide ja seadmete omadusi, funktsioone jne.

Nooremate õpilastega võrreldes muutub murdeaaliste mälu produktiivsemaks, eriti abstraktse materjali oman-

damisel, mis rajab eeldused tehniliseks arusaamiseks. Siin peavad kujundilised ja loogilised elemendid olema üksteisega seotud: kujundilise külje alahindamine võib kaasa tuua skemaatilisuse, ebatäpse omandamise; ülemäärane «seotus» kujundiga, kui viimast pole viidud mingi kategooria alla, muudab aga omandamise vähem mõtestatuks ja vähem kindlaks. Seda arvestades ongi katsematerjalides mitmeid küsimusi ja ülesandeid, kus on nõutud materjalide ja tööriistade rühmitamist.

Õppematerjali omandamise ja reprodutseerimise võtetes esineb murdeeas märgatavaid muutusi. Suuresti kasvab püüd aru saada sellest, mida tuleb omandada ning reprodutseerida mitte sõna-sõnalt, vaid tehes seejuures vajalikke lühendusi ja üldistusi. Iseseisvate üldistuste ja järelduste õhutamine ning mõtestatud omandamise teenistuses on töölehtedel mitmed küsimused, mis sunnivad õpikus esitatud teoreetilise materjali põhjal tegema praktilist laadi ja olulisi järeldusi: näiteks on katseõpikus antud erinevate metallide sulamistemperatuurid ja elektrilised eritakistused, tööleht aga vaatleb sama küsimust hoopiski praktilisemast aspektist, nõudes õpilastelt otsustamist, miks on elektrijuhtmed valmistatud tavaliselt vask- või alumiiniumtraadist ja miks valatakse uusaastaõöl «õnne» tinaga, aga mitte näiteks rauaga.

Murdeaalist iseloomustab huvide kiire tekkimine, aga ka nende kadumine, ebapüsivus ja tahe aktiivselt tegutseda. Järelikult, et teadmiste ja oskuste omandamine ning kogu töö õppetöökojas pakuks murdeaalistele õpilastele huvi ja rahuldust, peab see olema hästi organiseeritud. Enam kui ühelgi teisel kooliastmel on murdeaaliste õpilaste puhul tähtis õppeprotsessi loogika varieeruvus, õppeprotsessi dünaamiline iseloom: ei saa olla viljakas tundide andmine ühe standardi järgi, õppeprotsess muutumatu struktuuriga. Nagu on näidanud N. Beljajeva (13) uurimused, viib mitmesuguste erinevate võtete kasutamine murdeaaliste tunnetusliku aktiivsuse ja koos

sellega ühtlasi õpiedukuse märkimisväärsusele tõusule.

Katsetöövihikute ja -õpikute koostamisel taotlesimegi, et õpetajal oleks võimalik eri tundides kasutada erinevate teemade käsitlemisel erinevaid töövõtteid; ka töölehed erinevad üksteisest oma ülesannete laadilt.

Murdeeas avaldub kujukalt õpilaste püüd iseseisvusele. Selleealised õpilased täidavad rõõmuga mitmesuguseid iseseisva töö ülesandeid. Seda eamast joont on silmas peetud enamiku tundide tarvis määratud materjalide puhul, kusjuures iseseisvuse aste on eri ülesannetel suuresti erisugune. Õpilastel tuleb teha mitmeid praktilisi töid täiesti iseseisvalt kas enda koostatud või õpetaja antud tööjuhendi järgi.

Eriti meeldib murdeaalsetele lahendada ülesandeid, mis nõuavad nuputamist ja taiplikkust: nende mõtlemise aktiivne iseloom nõuab tundide tihendamist materjaliga, mille kallal saaks pead murda. Seetõttu on katsematerjalides mitmeid nn. nuputamisülesandeid. Siit tuleneb omakorda probleemsete situatsioonide toomine tööõpetuse tundidesse; ka nimetatud küsimust on arvestatud mitmetes töölehtede ülesannetes.

Head eeldused aktiivseks osavõtuks tööõpetuse tundidest loob laialdaselt arenenud huvi tehnika vastu. Kogu murdeea kestel võib märgata tehniliste huvide järjekindlat laienemist. M. Davletšini (7) andmeil esineb 5. klassi õpilaste seas enam-vähem selgelt väljendatud huvi tehnika vastu 13% -l õpilastest, poistest 22% -l; 6. klassis on vastavad arvud 31% ja 61%, 8. klassis aga 43% ja 56%. Elavat huvi tunnevad murdeealised õpilased mitmesuguste praktiliste ja laboratoorsete tööde vastu, mille käigus nad saavad rakendada oma teadmishimu ja aktiivsust. Sealjuures meeldib selleealistele õpilastele leida seoseid teoreetiliste teadmiste ja nende praktilise rakendamise vahel. Seepärast on katsematerjalides rõõbiti praktiliste tööde juhendamisega osutatud tõsiselt tähelepanu ka teoreetilistele küsimustele ning nõutud neile tuginemist, samuti on nõutud kord omandatud teadmiste meenutamist.

Murdeealisi õpilasi iseloomustab sageli püsivus, pidurdamatus, oskamatus oma tegevust õigesti planeerida ja aega ratsionaalselt kasutada, mis tingib mitte üksnes tööülesannete õpetajapoolse hoolika juhendamise, vaid ka regulaarse kontrolli vajaduse. Viimase piisavaks tagatiseks pidasime lisaks töövõtete kontrollimisele praktilises töös ja valmistatud esemeile hinnangu andmisele töölehtede süsteemi sisseviimist, mis näis otstarbekalt ühendavat õpilaste iseseisva töö ja nende teadmiste ning mõningate oskuste kontrollimise.

Peale eamaste iseärasuste arvestamist peab omandamise psühholoogia oluliseks õppeprotsessi organiseerimisel silmas pidada õpilaste erinevat mõtlemisviisi, oskuste ja vilumuste taset, kalduvust motoorseks tegevuseks, huvisid jne. Individualiseerimisvõimalusi pidasime katsematerjalide koostamisel silmas niihästi mõtlemisülesannetes kui ka praktilises tegevuses.

Meie poolt koostatud katsematerjalidega taotlesime anda õpilastele tööjuhendeid ning pakkuda materjali teadmiste kinnistamiseks ja kordamiseks, näidata jooniste abil õigeid töövõtteid, luua teoreetiliste teadmiste ja praktiliste oskuste süsteem, suurendada õpilaste iseseisva töö osatähtsust ja tagada nõnda õpilaste suurem aktiivsus tööõpetuse tundides ning seeläbi ka efektiivsem ja kindlam teadmiste ja oskuste omandamine. Kirjalike tööde osa püüdsime katsematerjalides viia miinimumini, mis võimaldaks suurema osa tunni ajast kasutada praktilistele töödele — tööoskuste ja -vilumuste kujundamisele — ning mitmesuguste probleemsete ülesannete lahendamisele.

Kirjandus

1. М. А. Данилов. Процесс обучения в советской школе. М., 1966.
2. И. В. Дорно. Исследование эффективности самостоятельной работы и самоконтроля на уроке (на материале занятий по трудовому обучению). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М., 1967.

3. А. Г. Дубов. Проблемы содержания трудового обучения в 8-летней школе. «Советская педагогика», 1964, № 7.
4. Е. Зеленин. Чертеж в учебных мастерских. М., 1963.
5. В. И. Зыкова. Психология усвоения геометрических понятий учащимися VI классов. Известия АПН РСФСР, вып. 61, М., 1954.
6. О. А. Нильсон. Составление и использование рабочих тетрадей. Информационные материалы совета по координации в области педагогических наук в СССР. Вып. VII. М., 1971, стр. 18—30.
7. Основы дидактики. Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967.
8. H. Isok, Tööõpetuse katsetöövihik. V klassile. Puidutöö. Tln., 1966.
9. H. Isok, Tööõpetuse katsetöövihik. V klassile. Metallitöö. Tln., 1966.
10. H. Isok, Tööõpetus. Katseõpik VI klassile (koos töölehtedega). Tln., 1969.
11. H. Isok, Tööõpetus. Puidu- ja metallitöö katsematerjalid VII klassile (koos töölehtedega). Tln., 1974.
12. H. Isok, Tööõpetus. Katsematerjalid VIII klassile (koos töölehtedega). Tln. (Käsikiri PTUI-s.)
13. N. Levitov, Lapse ja pedagoogiline psühholoogia. Tln., 1968.
14. A. Savik, Iseseisva töö didaktilisi materjale 8-klassilise kooli füüsikakunni. «Nõukogude Kool», 1973, Nr. 9.



Saku keskkoolile oli lõppenud õppeaasta küllaltki edukas. 40 õpilast lõpetas klassi kiituskirjaga. Palju oli neid, kes tegid aasta jooksul üle saja tunni ühiskondlikult kasulikku tööd. Harju rajooni koolide vahelises sotsialistlikus võistluses tuldi juba üheksandat korda järjest esikohale.

130 õpilast — lauljad, rahvatantsijad ja pillimehed — esinesid Eesti NSV koolinoorte IV laulu- ja tantsupeol.

Kooli puhkpilliorkester on paisunud juba nii suureks, et võidi ühel ja samal päeval mängida nii ülevabariigilisel puhkpillipäeval Põlvas kui ka kooli lõpuaktusel Sakus.

Pildil: direktor Vello Juurik annab afaasi üle 4. klassi õpilasele Kadri Lepikule, õppe- ja tööeesrindlasele ning rajooni vene keele deklamaatorite võistluse võitjale.

ARNOLD RAMMO foto

VANEMATE KLASSIDE ÕPILANE JA KESKKOND

Möödunud aasta lõpul ilmus kirjastuse «Просвещение» väljaandel pedagoogikakandidaat ANATOLI MUDRIKU raamat «О воспитании старшеклассников». Selles jagab autor oma mõtisklusi vanemate klasside õpilaste kasvatamise olulistest küsimustes: maailmavaate kujunemine, elukorraldus ja tegevus kollektiivis, isiksuse kasvatamine jne. Raamat pakub rohkesti huvitavat nii kõigile klassijuhatajatele kui ka aineõpetajatele.

Järgnevalt tutvustame ülevaatlikult seda, mida arvab A. Mudrik vanemate õpilaste suhete kohta keskkonnaga.

Isiksuse arenemine, kujunemine ja kasvatamine leiab aset keerulises vastastikuste suhete süsteemis ühiskonnaga, keskkonnaga, mis teda ümbritseb.

A. Mudrik ütleb, et viimastel aastatel on noorsooteemalistes kirjutistes saanud maagiliseks sõnaks «aktseleeratsioon», mille arvele kipume vahel liiga palju kirjutama. Vahest on asi tunduvalt sügavamal? Võib-olla tuleks rohkem mõel-

da ja rääkida muutustest sirguva põlvkonna sotsialiseerumise mehhanismides? Keskajal läks inimene lapsepõlvest kohe üle täiskasvanuseisusesse, sealjuures see üleminek toimus nii töö-, sotsiaalsetes kui ka perekondlikes rollides. Uusajal sotsialiseerumise periood pikenes, olles seotud täiskasvanud inimese funktsioonide keerulisemaks muutumisega, tekkis spetsiaalne eluperiood — noorusaeg. Kuid, nagu märgib autor, leidis nooruki sotsialiseerumine aset rangelt kontrollitavates raamidest, selle põhimehhanismideks olid perekond, kirik ja kinnised õppeasutused (kusjuures suurenes sotsialiseerumise aeg esmajoonel elanikkonna varakatest kihtidest noortele, keda valmistati ette keerulisemate rollide tarvis).

Uusimal ajal täheldatakse sotsialiseerumisprotsessi pikenedamist kõigis elanikkonna kihtides ja see muudab situatsiooni oluliselt. On tekkinud sotsialiseerumise uued mehhanismid: massiinformatsioonivahendid; järsult on kasvanud eakaaslaste seltskonna osatähtsus, kusjuures nii üks kui ka teine nähtus ei ole perekonna ja kooli poolt peaaegu või üldse mitte kontrollitavad. Nende mehhanismide osatähtsuse suurenemine pluss aktseleeratsioon on teravdanud vajajatele noorusele omaseid protsesse ja andnud põhjust paljudeks probleemideks, millega tänapäeval kokku puutume.

Seoses sellega peab A. Mudrik ülimalt tähtsaks vaadelda keskkonna, milles noormehe või neiu elutegevus toimub, põhikomponente, samuti nende sotsialiseerumise põhimehhanisme, et täpsemalt ette kujutada vanema klassi õpilase isiksuse kujunemisprotsessi keerukust ja mitmemõõtmelisust.

Alajaotuses «Ühiskond ja vanema klassi õpilane» on toodud ühiskonna tegevuse kaks aspekti kasvatustöö valdkonnas. Neist esimene on sotsioloogiline: ühiskond loob juhtimismehhanismide kaudu optimaalsed tingimused noorsoo kujunemisele massimastaabis. Teine aspekt on pedagoogiline: ühiskond avaldab kasvatusinstitutsioonide kaudu massilist, kollektiivset, grupilist ja indivi-

duaalset mõju igale noormehele ja neile.

Me oleme noorsoo kasvatamise valdkonnas sügavate ja oluliste protsesside tunnustajaiks, kuid kaugeltki kõiki neist ei mõista me veel täielikult. Ühiskond on muutunud maaühiskonnast enamasti linnaühiskonnaks. Urbaniseerumisprotsess jätkub lakkamatult, suured maaalad, aja ja mõistuse on vallanud massiteabevahendid, tehes erinevate sotsiaalsete gruppide traditsiooniliselt väljakujunenud elulaadis korrektiive. See on A. Mudriku arvates ajanud harjumuspärase pedagoogilise pasjansi kaardid nii segi, et me ei suuda kuidagi lõpuni mõista ja tunnetada nende «salakavalat» osa isiksuse kujunemisel. Kool on isegi maal, ammugi aga linnas lakanud teadmiste ja ühiskonna kultuuri edasiarendamisel olemast monopolistlik ettevõtte. Järsult on langenud perekonna **nähtav** (autor rõhutab seda sõna) mõju ühtedes aspektides ja samaaegselt on see järsult kasvanud (enamasti mitternähtavalt) teistes. Eakaaslaste seltskond on muutunud nii mõjusaks, et tema osa ei julge enam ignoreerida ka õpetaja kõikvõimsuse kõige ustavamad pooldajad. Laste ja noorte kommunistlikud organisatsioonid, tulles edukalt toime spetsiifiliste ülesannetega noorte kodanike kasvatamisel, jätkavad pidevalt oma tegevuse täiustamist.

Kogu see faktorite hulk, mis mõjutab sirguva põlvkonna sotsialiseerumise protsessi, loob isiksuse arenemise küllaltki omalaadse sotsiaalse situatsiooni.

Alajaotuses «**Kool**» öeldakse, et kool on põhiline riiklik õppe- ja kasvatusasutus, kelle ülesanne on varustada õpilased teadmiste, oskuste ja harjumuste süsteemiga, kujundada neis kommunistliku maailmavaate ja kõlbluse alused, ühiskondliku käitumise kindlad harjumused.

Kooli osa ühiskonna eri arenguetappidel ei jää muutumatuks. Praegu võtame aksioomina valemite «Kooli osa kasvab». Tegelikult tuleks A. Mudriku arvates pigem rääkida ühiskonna kasvavatest nõuetest kooli vastu kui sellest, et ta

osa kasvab (ehkki see tingimata küll kasvab, kuid mitte nii kiiresti ja mitte kõigis nendes suundades, nagu seda nõuab ühiskond). Miks? Aga sellepärast, et kasvavad nõuded laste ettevalmistamisele eluks ühiskonnas. Kool peab olema vaimse arendamise põhitegur mitte sisulises plaanis, sest vaimset arendavad ka perekond, eakaaslased ja massiteabevahendid, vaid just *vaimse arengu kui väärtuse* kinnistumisel.

Kool tunneb praegu tõsist konkurentsi seoses laste kasvava autonoomiaga, gruppide ja kollektiivide, kuhu lapsed paralleelselt kuuluvad, arvu rohkene misega, lapse võimalusega linnaoludes anonüümselt eksisteerida, sirguva põlvkonna kasvatamisega tegelevate ühiskondlike institutsioonide arvu kasvuga. Mitte alati ei kannata kool seda konkurentsi välja. Ja põhimõtteliselt ei peagi ta seda kõigis lõikudes kannatama. Peamine, milles kool oli, on ja jääb edaspidigi väljapoole konkurentsi — see on võimalus anda algkollektiivide, s. t. klasside kui kõige juhitavamate lastekollektiivide liigi kaudu *kõige täielikumaid ja süstematiseeritumaid kollektiivsusharjumusi*. Ning seetõttu on koolil olemas kõik võimalused olla isiksuse kasvatamise efektiivseks vahendiks, rõhutab A. Mudrik.

Alajaotuses «**Komsomol**» annab autor Kommunistliku Noorsooühingu üldise loomustuse ja põhifunktsioonid. Ta peab vanema õpilase kuulumist komsomoli psühholoogiliselt eriti hinnatavaks selle poolest, et ta tunnetab oma kuuluvust arvukasse mõttekaaslaste hulka, tunnetab oma ühtekuuluvust kogu ühiskonna eluga. Seoses sellega kasvab järsult komsomoliorganisatsiooni osatähtsus organisatsioonina, kes peab määratlema oma liikmete domineerivad väärtused, avaldama väärtushinnangulist mõju kogu noorsoole.

Alajaotuses «**Eakaaslaste seltskond**» leiab toonitamist, et varajases nooruses võib suhtlemist eakaaslastega vaadelda kui vanemate õpilaste üht põhilist elutegevuse liiki. Vajaduse suurenemine suhtlemise järele kutsub ellu kaks huvitavat nähtust, milleks on suhtlemise

ootus ja otsing. Autor ütleb, et *suhtlemise ootust* on raske määratleda. See on noorusele omane hingeline seisund: ahne soov uue kogemuse, inimestega suhtlemise järele, tõeline vajadus lähendada noormehi ja neidusid erutavaid probleeme. Suhtlemise ootus realiseeritakse selle *otsingul*. Noortel kutsub huvi esile iga uus nägu, juba tuntud inimeste hulgas võib ta äkki «avastada» enda jaoks täiesti uue inimese. See on varajase noorusaja erijoon. Küpses eas, kui suhtlemiskogemused on juba kujunenud ja suhtlemisvajadus enam mitte nii suur, tabab inimene end alatasa sellelt, et isegi täiesti võõrad inimesed tänaval tunduvad otsekui tuttavatena. Nooruses on kõik vastupidi.

Varajases nooruses, märgib A. Mudrik, avardub suhtlemisringkond, suhtlemise sotsiaalne haare: vanemad õpilased suhtlevad koolis, perekonnas, tänaval, neil on sidemed linna eri rajoonides, erinevate sotsiaalsete ja ealiste gruppidega. Seejuures võib täheldada mitmeid huvipakkuvaid tendentse. Uuringud on näidanud, et noormehed ja tütarlapsed eelistavad suhelda omaealiste gruppides, ent kolmandik vanemaid õpilasi suhtleb pidevalt vanemate noorukitega (vahe varieerub ühest aastast neljani). Lõppklassides väheneb lähedane kollektiivisine suhtlemine (käib nii klassi- kui koolikollektiivi kohta). Nii et kui 7. klassi õpilastel on enamik sõpradest kaasõpilased, siis 9. klassis moodustavad kaasõpilased vähem kui poole; kasvab kooliväliste sõprade osatähtsus; tähelepanu äratav vähene suhtlemine kooli eri klasside õpilaste vahel.

Huvi pakub sotsiaalne koosseis nendes gruppides, kellega vanemad õpilased suhtlevad. Ligemale kolmandik on püsivas suhtlemises kutsetehnikakoolides, tehnikumides ja kursustel õppijatega (võel 10—15 aastat tagasi suhtles teistest sotsiaalsetest gruppidest pärit eakaaslastega mitte üle kümnendiku vanemaid õpilasi). Vanemate õpilaste arvu kasv, muutused sotsiaalses päritolus, sellealase noorsoo teiste sotsiaalsete gruppide üldhariduse taseme tõus, ühised informatsiooniallikad (ajakirjandus, kino,

raadio, televisioon) — kõik need kokku on kaasa toonud noorsoo erinevate sotsiaalsete gruppide huvide tunduva ühtesulamise.

A. Mudrik juhib tähelepanu ka sellele, et paralleelselt suhtlemisringkonna laienemisega varajases nooruses leiab aset ka isikutevahelise suhtlemise süvenemine, tüüpilise nähtusena ilmneb sõprus, mis muutub vanema õpilase isiksuse kujunemisel väga oluliseks teguriks. Sõprus kui eakaaslastega suhtlemise eriline liik on väga tähtis ja kõitev nii noormeestele kui ka tütarlastele. Nii ühed kui teised püüavad leida sõpru. Kuid tütarlapsed kannatavad noormeestest sagedamini sügava sõpruse defitsiidi käes, nad kalduvad tõelist sõprust pidama harvaks nähtuseks. Alles 10. klassis see erinevus tasandub.

Vajaduse suurenemine sügava sõprus-suhtlemise järele eakaaslastega varajases nooruses on seotud mitmete asjaoludega. Selles eas tuleb isiksuse huvi valdkonda «sotsiaalne Mina» ja «psüühiline Mina». Püüd neid mõlemat «Mina» tunnetada saab mõningaks (kohati üpris pikaks) ajaks isiksuse üheks tähtsamaks ülesandeks. Ent end tunnetada saab üksnes siis, kui näed oma vastupeegeldust teise inimese isiksuse peeglis.

Seoses sellega muutuvad «sotsiaalne Mina» ja «psüühiline Mina» varajases nooruses vanematel õpilastel sõpradega suhtlemise iseseisvaks ja peaaegu põhiliseks aineks. See on printsipiilne omane nii noormeestele kui ka tütarlastele. Vahetult avalduvad aga «isikulisel» teemal suhtlemisel sõpradega tugevamini tütarlastel.

Edasi peatub autor sellel, et varajases nooruses moodustavad eakaaslaste suhtlemise erilise sfääri vastassoost isikud, mis on sellele eale täiesti loomulik nähtus. Armumisseisund on omane paljudele vanematele õpilastele. Siit ka pidev suhtlemisootus vastassoost eakaaslastega, iga hetkkohtumist tänaval võetakse kui millegi proloogi, juhusuhtlemine vastassoost eakaaslasega leiab edasiarendamist fantaasias, fikseeritakse iga pisi-

asi, mida võib võtta kui tähelepanu-avaldust.

Püüd suhtlemise järele teisest soost eakaaslastega avaldub suhtlemisobjekti otsingus kõikjal: klassikaaslaste, teistest klassidest ja koolidest eakaaslaste hulgast jne. Uuringute andmeil näitab iga, mil hakatakse kohtamisi määrama ja paarilist otsima, alanemistendentsi. Kui eri klasside õpilasi paluti lõpuni kirjutada lõpetamata lause: «Kui näen omaealist poissi ja tüdrukut, kes jalutavad koos...», siis ligemalt 7% kuenda klassi õpilaste vastuste mõte näitas, et taoline situatsioon kutsus juba selles eas esile «mälestusi», kümnendas klassis vastas viiendik õpilasi seesugusel viisil. Vastused viitavad ka sellele, et poisid elavad ebaedu tütarlastega suhtlemise otsinguil üle kui ebaõnnestumist.

Teatav ja küllaltki suur osa noormehi ja tütarlapsi võivad ka mitte evida ilmselt avalduvat soovi sedalaadi suhtlemise järele, kuid et vanemate õpilaste hulgas kehtivad normid käsitlevad sellist suhtlemist suureprestiizilise tööjana, siis püütakse selle normiga vastavuses olla.

Eakaaslaste seltskond etendab vanemate õpilaste kujunemisel täiesti kindlat ja mitte millegagi asendatavat rolli. Ilma selleta ei saa, rõhutab A. Mudrik, nende isiksus välja kujuneda.

Alajaotuses «**Linn kui osaleja vanemate õpilaste kujunemisel**» ütleb A. Mudrik, et linn on teatavas mõttes ühiskonna mudel, mis on käesoleval epohhil saanud valdavaks ja määrab tema tulevase palge. Just linlikud suhted iseloomustavad kõige täielikumalt tänapäeva isiksuse sotsiaalset arengut. Linlik elulaad on ühtlasi täiesti eriline tegur ka vanema õpilase kujunemise protsessis.

Linn suurendab järsult *inimeste mobiilsust*, vanemad õpilased kaasa arvatud. Lühikese aja vältel saavad noored üpris *suure hulga muljeid*, mitmesugust informatsiooni. Linnas puutub vanema klassi õpilane päeva jooksul kokku *tohtu hulga inimestega*. Kui maal võib päeva jooksul olla mõnikümmend kohtumist, siis suurlinnas jõuab kontaktide

arv kümnetesse tuhandetesse! Vanema klassi õpilane fikseerib niisugusel hulgal pisi- ja tähtsusetuid ilminguid, et lõpptulemusena koguneb tohtu materjal, mis võimaldab tal ümbritsevas tege-likkuses paremini orienteeruda.

Tänapäeva linnas on vanem õpilane üheaegselt mitmete kollektiivide ja gruppide liige, kusjuures territoriaalselt ei pruugi need olla seotud: linnas võivad elu- ja õpingukoht, vaba aja veetmise ja meelisharrastusega tegelemise paigad üksteisest üpris kaugel paikneda. Reeglipäraselt ei kujune ka tihedaid funktsionaalseid sidemeid nende kollektiivide ja gruppide vahel, kuhu noor kuulub. Teatava aja võib linnas elav vanem õpilane veeta väljaspool igasuguseid kollektiive ja gruppe, talle täiesti võõraste inimeste hulgas (tänavatel, kinos, kauplustes, parkides jne.). Kõik see loob noorele võimaluse teatavaks *isikuautonom-suseks* gruppidest ja kollektiividest, sest et nende järjepidevus on tihtipeale vaid illusoorne. Lisaks sellele saab vanem õpilane linnas võimaluse mingi aja jooksul *anonüümselt* eksisteerida, s. o. võõraste inimestega kokku puutudes jääda neile tundmatuks. Ka võib vanem õpilane üheaegselt osaleda otsekui *mitmes sotsiaalses maailmas* (näiteks: kodus on vanemad teenistujad, klassis on kaaslaste põhiliselt tööliste lapsed, spordisekt-sioonis on sõjaväelaste lapsed, teadusli-kus ringis on kontaktid üliõpilastega, tänaval — töötavate ja kutsekoolides õppi-vate noorte seltskond jne.) Igaühel neist sotsiaalsetest maailmadest on omad ise-ärasused, huvid, vaated, käitumis- ja ümbritsevasse suhtumise normid. Kõik see kajastub vanema õpilase isiksuse kujunemise protsessis, avardab tunduvalt tema üldkultuurilist ja sotsiaalset silmaringi. Vaatamata massiinformat-sioonivahendite tormilisele arengule, jääb vahetu suhtlemine inimese vaimse-kasvu aluseks (Jaapani lingvistide uuringud on näiteks sedastanud, et isikutevaheliste ja massikommunikatsiooni kanalite kaudu saadav informatsiooni maht moodustab vastavalt 80 ja 20%).

Ja lõpuks, mis eriti oluline isiksuse kujunemisel: linn ise kui sotsiaal-majan-

dualik struktuur suurendab isiksuse mobiilsust kõige ulatuslikumas plaanis. Mobiilsust võib antud juhul vaadelda kui püsivat vajadust uue informatsiooni järele, kui isiksuse valmisolekut sotsiaalsed ja isikulisteks muutusteks.

Alajaotuses «**Maa kui vanemate õpilaste kujunemises osaleja**» räägib A. Mudrik pikemalt meie külaelus asetleidnud muudatustest, linlike suhete tungimisest maale.

Kuid samal ajal on seal säilinud mitmed traditsioonilised jooned. Isegi ülikaasaegsete agraar-tööstuslike kompleksidega tänavad lõpevad ikkagi põldude ja niitudega, ümbritsev loodus ei ole üksnes moodsate mitmekorruseliste elumajade foon, vaid maaelanikele ikka endiselt lähedane naaber ja vestluskaaslane. Oma elulaadis on tänapäeva küla veel rohkesti säilitanud traditsioonilisest naaberkogukondlikust eluviisist, kus kõik teavad kõigist kõike, kus praktiliselt võimatu on anonüümselt eksisteerida ja kus inimese iga eluseik saab avaliku arvamusena ja hinnangu objektiks. Ka on maaelu rütm küllalt mõõdukas ja mittetõelik ning ajasse ei suutu maaelanik kaugeltki mitte alati kui kiirestimööduvasse, taastumatusse sotsiaalsesse väärtusesse. Kõik need tänapäeva küla iseärasused avaldavad olulist mõju vanemate õpilaste kujunemisele, nende kasvatamisele.

Oma spetsiifika on maal ka vanemate õpilaste suhtlemisel. Nii tunnevad nad linna omadest harvemini sõprussuhtlemise defitsiiti, mis on arvatavasti seotud suhete suurema avatusega külas ja nende vähema diferentseeritusega psüühilise läheduse pinnal. Sõprade kokkusaamised on maal sagedasemad kui linnas, need leiavad aset avalikes paikades. Kodu kui suhtlemispaika kasutatakse harvemini kui linnas. Maal on märksa sagedasem suhtlemine eri eagruppide vahel. Seda soodustab nii vanemate õpilaste kontingendi piiratus kui ka maaõpilase osavõtt küla tööelust.

Edasi märgib A. Mudrik vanema õpilase kujunemise iseärasusena maaoludes seda, et kool on seal kui mitte alati kultuurielu keskus, siis alati peaaegu

ainus kasvatusasutus. Maakool kontsentreerib vanemate õpilaste sõprussidemeid linna omast rohkem, koolivälise suhtlemise osatähtsus on seal väiksem kui linnas. Liiti on maakoolis tunduvalt tugevamini arenenud kontaktid eri klasside õpilaste vahel. Kõik see soodustab kooli osatähtsuse tõusu laste elus ja nende kujunemisel.

Omaette osa etendab maaõpilase kujunemisel linna pidevalt kasvav mõju maale. Linn avaldab mõju mitmeti: migratsiooniprotsessi kaudu — igal aastal kolib maalt linna 3—3,5 miljonit inimest, kuid neil jäävad maale sugulased, kellel nad külas käivad ja kes sõidavad nende juurde linna. Samal ajal kolib igal aastal 1,5 miljonit inimest linnast maale, tuues kaasa teised elustandardid ja -normid, mis samuti ei jää maaelanike suhtes passiivseiks.

Maal käivad regulaarselt linnainimesed: linnaasutuste ja ettevõtete töötajad, põllumajandusele appi tulnud üliõpilased ja koolinoored. Nad toovad endaga samuti kaasa linnahõngu. Lõpuks, laialdaselt külaellu tunginud raadio, ajakirjandus, kino ja televisioon avaldavad oma mõju, mis on enamasti seotud ikka rohkem linliku elulaadiga. Kõik see muudab tunduvalt küla sotsiaalsuhelooget ühiskonda, avaldab mõju maaõpilaste elustandardite ja -püüdluste kujunemisele, nende silmaringile, normidele, väärtustele.

Olles sattunud otsekui traditsioonilise maaelulaadi ja linlike elementide teeristile, ei liida maaõpilased neid mõjusid lihtsalt kokku, vaid loovad mingi sulami maaelu normidest ja linnasuundadest. See sulam ei ole sarnane ei ühe ega teisega, seda võib vaevalt pidada isegi mingiks üleminekuks maastandarditelt linna omadele, pigem on see täiesti uus kultuurharidus, mis nähtavasti määrabki praeguste vanemate maaõpilaste eluviisi, väärtused ja ideaalid.

Viimases alajaotuses «**Planeet Tänav**» räägib A. Mudrik mitmetest noorte vaba aja veetmisega seotud probleemidest.

Kõigepealt sellest, et varajases noorus saavutab kulminatsiooni vajadus suhtlemise, kaitstuse ja intiimse rea-

geerimise järele. Sellepärast soovibki enamik vanemaid õpilasi nii kirglikult sõpru leida ja võimalikult rohkem aega nendega veeta. Neile ei ole tihtipeale oluline isegi ajaveetmise sisu, vaid teiste seltsi kuulumise fakt ise. Võib-olla sellepärast kogu oma armastuse juures mitmekesisuse vastu ja püüu juures tegevusi vahetada, uusi kogemusi ja muljeid saada on noored imekspandavalt ühekülgseid oma tegevustes ja kõnelustes, korrates päevast päeva ühtesid ja samu jalutuskäikude marsruute, kuulates ühtesid ja samu helilinte, arutades televiisoris või kinos nähtut. Täiskasvanuid kurvastab see huvide piiratus ja vaesus. Ja paljuski õigesti. Kuid, ütleb autor, meil pole alati siiski õigus. Kui asjast selgust võtta, siis võib näha, et ka täiskasvanud kordavad paljutki päeva või mingi kindla ajavahemiku tagant. Ent see ei torka nii silma, sest täiskasvanute rollide valik on piisavalt suur. Nooruses on sotsiaalsete rollide valik üpris piiratud. Ja noored peavad seltskonna olemasolu omaette hüveks. See annab neile võimaluse eakaaslastega olla, end teistega võrdsena tunda, arvestada oma tunnete ja meeleolude mõistmist.

Seal, kus meie näeme puudusi noore inimese vaba aja veetmises, tema neid ei näe: tekib ju süütunne alles siis, kui inimene võtab oma teguviisi kui standardist kõrvalekaldumist. Niinimetatud mittemidagitegemine teiste seltsis on aga standard: mitte juhuslikult ei suuda 40% noori vastata küsimusele, missugune tegevus neid sõpradega ühendab. Autori arvates on see täiesti loomulik: varajases nooruses erineb sõprus teiste igadega võrreldes suure jutukuse poolest, sest noortel inimestel, kes intensiivselt tunnetavad maailma ja ennast selle sees, on vaja nii palju arutada, vaielda, arvamusi vahetada.

Tänapäeva linn oma reklaamtulede, autode ja jalakäijate tulvaga, oma rütmiga loob alalise elukarnevali õhkkonna. Karneval — see on vaatemäng ilma lavalaudadeta ning ilma osatäitjate ja pealtvaatajate rolle jaotamata. Just see sobib varajase nooruse enda olemusele: mängida elu (ilma lavata), mängida pub-

likule, ennast väljendada ja käitumismudeleid ning -eeskujud üle võtta elu mängimise protsessis. Noorus on oma loomult vastuoluliselt kahepaikne (üheaegselt nii altruist kui ka egoist jne.) ja juba sellepärast rahuldab teda karnevalilik maailmanägemine, sest karnevalil võib üheaegselt realiseerida igasuguse talle omase vastuolu mõlemat külge. Ja et selle karnevalieluga kuidagi ühte sulada, tuleb endki ilmutada karnevalilikult: riietusega, kitarride, soengute, laulude, magnetofonide ja transistoridega, poosidega. Suhtlevad ja ilmutavad noored end aga seal, kus elavad: õuedes, tänaval, puisteedel, parkides. Seal on peale nende ent ka lapsed, täiskasvanud, vanainimesed. Suhtlemisstiil ja ajaveetmisviisid on igal eal omad, isesugused on arusaamad sellest, mis on hea, mis halb, mis kasulik, mis kahjulik, mis sünnis ja mis mitte. Ning tekivad nii õigustatud ka kui õigustamata pretensioonid. Nii võib sageli kuulda etteheiteid noorte kärarikkusele: muusikat kuulavad täie võimsusega, naeravad nii, et terve kvartal kajab jne. Mõnikord kiputakse selles nägema noorte pahatahtlikkust. Aga on see ikka nii? A. Mudrik ütleb, et noorte kärarikkust, kui see segab ümberkaudseid, ei tule õigustada, kuid tuleb püüda mõista, miks nad nii lärmakad on. Ühelgi ajastul ei ole noorsugu end sosinal väljendanud, igal eal on oma spetsiifiline hääletämber ja kõneintonatsioon.

Noorte kasvanud lärmakuse põhjus võib olla see, et praegused 14–18-aastased noorukid on kasvanud oludes, kus meie linnades on ainuüksi kümne viimase aasta jooksul müra subjektiivne tugevus kasvanud rohkem kui kolm korda. Uurijad eeldavad, et müra mõjul inimesele võivad olla mitmesugused tagajärjed, sealhulgas ka patoloogilised muutused kuulmisorganeis ja kesknärvisüsteemis. Võib-olla just seetõttu ongi paljud noorukid lärmakad?

B. Shaw on kunagi öelnud, et öö toob endaga kaasa rahu vanadele ja lootuse noortele. A. Mudrik küsib, kas vanade rahu eest hoolitsedes hoolitseme küllaldaselt ka noorte lootuse eest. Tõepoolest, kas linnas on kohti, kus noored

võivad meelt lahutada kellegi rahu häirimata? Klubides näidatakse filme, harjutavad ringid, kohvikuid on vähe ja need on kallid. Alati on olnud nii, et elu hakkab noori meelitama alles pimeduse tulekul — see on eakohane. Ja kasutu on sellega võidelda, peab hoopis mõtlema, kuidas seda *tsiviliseerida*. Kõige vähem on põhjust arvata, et vali naer, laulmine ja muu on kurjuse, kalkuse ja vanade austamatuse ilming. Pigem on see noorte emotsioonide väljapurse. Juba I. Kant on märkinud: «Noortel inimestel on palju tundeid, kuid vähe maitset».

Noored suhtlevad oma kindlate normide järgi, mis on küll põhiliselt määratud täiskavanute suhtlemisnormide poolt, kuid mis ometi pole nendega identsed. Noored ise peavad nendest nooruse suhtlemisnormidest hoolikalt kinni. Normide selline järgimine annab neile võimaluse tunda oma erinevust (tegelikult *puhtvälist*) teistest eagrupidest ja end selle läbi teostada.

Kas soov kas või väliseltki erineda on midagi uut? Hoopiski mitte, vastab autor. See on noorsool olnud alati ja kõigil aegadel — ei ole juhus, et just noorsugu on alati olnud pioneeriks moe valdkonnas. Praegu erinevad varajases nooruseas noored väliselt üksnes täiskasvanutest, eakaaslastest aga mitte, sest kõigil noortel on praktiliselt võimalus riietuda moestandardite järgi. Ja see on nende keskkonnas saanud normiks. Täiskasvanud aga kipuvad sageli nägema selles, mis täna on norm, normist kõrvalekalduvist ja vastavalt sellele ka hukka mõistma. Siit ka rohkesti arusaamatusi ja konflikte.

Reageerides noorte väljanägemisele ja käitumisele ei erista me kohati nooruse püüdu välja paista tegelikest negatiivsetest nähtustest noorte hulgas. Need on aga olemas. Võtame või joomingute probleemi või noorukite kampade ajaveetmise viisid parkides, tantsuväljakuil. Loomulik püüd eneseväljendusele meelelahutuste kaudu võib võtta täiesti väärad vormid. See ei tulene mitte sellest, nagu oleks püüd meelt lahutada iseenesest paheline. Kuid see võib evida oma-

laadset psühholoogilist mõtet teatava osa noormeeste ja neidude jaoks, kelle ettekujutused inimsuhetest ja elust üldse on mõnevõrra primitiivsed.

A. Mudrik küsib, mida siis ette võtta planeediga Tänav? Kas kinni panna? Ta vastab, et esiteks on see ebareaalne. Teiseks aga kahjulik. Ta tsiteerib siinkohal J. Rousseau' kohta küllaltki ootamatut mõtteavaldust: «Te ei kujunda kunagi korralikku inimest, kui see eelnevalt pole olnud poisike tänavalt».

Tänav on ohtlik, kui selle mõju muutub ainukeseks ja peamiseks, mitte kellegi teise poolt korrigeeritavaks. Tänav on noorukitele eluvõimelisuse katsepõlügoon, kui neid kodus ootavad vanematest sõbrad ja kui nad koolis kohtavad õpetajatest sõpru. Need sõbrad on nende jaoks veidi-veidi etaloniks, veidi-veidi filtriiks, veidi-veidi transformaatoriks, aga tervikuna see, mis loob tagala kaitstuse tunde. A. Mudrik lõpetabki: «Iga inimene, seda enam aga noor inimene, peab evima «niiši», ja soovitatavalt mitte ainult üht, kus tal on alati mugav, kus teda alati oodatakse, kus ollakse tema üle rõõmsad ja kuhu ta tuleb avali südame ja silmadega, kus, väljendades vanamoodsalt, õpetatakse talle kõike head ega sisendada midagi halba.»

*

Nimetatud peatükis käsitleb A. Mudrik lähemalt ka massinformatsiooni vahendeid ja perekonda kui vanema õpilase keskkonna mõjutegureid. Nendel me ülevaates ei peatunud, sest selle kohta on eestikeelses pedagoogilises kirjavaras olemas piisavalt materjali.

STANDARDISEERITUD SÕNAVARA TESTIST

**IBRAGIM RAPOPORT
INGRID SOTTER**

Võõrkeele teste pole teadaolevatel andmetel meie maal senini veel standardiseeritud. Kõrgemates õppeasutustes ja keskkoolides kasutatakse testi põhimõtetele koostatud kontrolltöid, kuid neid pole massiliselt koolipraktikas kasutatud ning vastavaid hindamisnorme välja töötatud. Plaanipärase testide koostamisega tegelevad meie maal mitmed pedagoogilised kollektiivid, sealhulgas ka koostöös teiste sotsialismimaadega. On ju kontrolli- ja hindamismetoodika probleemid viimasel ajal eriti teravalt esile kerkinud seoses võõrkeelele antud tundide arvu kahane misega.

Keskkooliklassides on nädalas ainult 2 võõrkeeletundi. Informatiivse lugemis- oskuse kujundamiseks on oluline välja selgitada, milline on 8. klassi lõpetanu,

s. t. keskkooli astuja inglise keele oskuse tegelik tase. Selle eesmärgiga koostatud testipatarei, mis haaraks võimalikult kõiki keeleoskuse aspekte, aitaks taset ühtlustades seda ka vajalikule kõrgusele tõsta. Õpetajatele annaks see võimaluse oma õpilaste oskusi teiste koolidega võrrelda.

Miks alustasime standardiseerimiskatset testiga, mis kontrollib õpilaste lugemissõnavara omandatust? Põhjusti oli mitmeid. Kõigepalt sellepärast, et meie poolt viimastel aastatel tehtud mitmete eksperimentaalsete uurimuste põhjal, mille eesmärk oli välja selgitada võõrkeelte õppimise ja õpetamise taseme mõõtmise eri parameetreid, ilmnes kõrge korrelatsioon leksika omandamise ja teiste võõrkeeleoskust näitavate parameetrite vahel. Teiseks sellepärast, et alustades eksperimenteerimist 9. klassi informatiivse lugemisoskuse kujundamisele orienteeritud katseõpikuga, oli vaja kindlaks määrata 8. klassi lõpetanute lugemissõnavara omandatuse tase. Ja kolmandaks sellepärast, et lugemissõnavara kontrollimisel on kõige rohkem võimalusi testi kui massilise kontrollimisvahendi rakendamiseks.

Lugemissõnavara haarab kogu õpitavat (nii aktiivset kui ka passiivset) leksikat. Korrelatsioonikordajad on lugemissõnavaral eriti kõrged teiste sõnavara testidega (aktiivne ja audeerimissõnavara) ja töödega, milles ilmneb produktiivse kõne- oskuse tase (sisu kokkuvõte, kirjand, monoloog ja dialog). Need andmed viitavad sõnavara omandamise suurele tähtsusele võõrkeele õppimisel.

Sõnavara omandatuse taseme kohta saame andmeid kontrollitööde kaudu. Võib koostada nii suulisi kui ka kirjalikke kontrolltöid. Eriti palju varieerimisvõimalusi sõnavara kontrollimisel võimaldab testimetoodika.

Milliseid teste koostada? Arvukad kodu- ja välismaised uurimused lubavad valikvastustega teste pidada kõige otsarbekamaks loetust ja kuuldust arusaamise kontrollimiseks nii meetoodilistest kui ka psühholoogilistest kaalutlustest lähtudes. Peamine raskus testi koosta-

jatele on testiks vajalike leksikaalsete ühikute valiku aluse leidmine. Analoo-gilise raskuse ees seisavad ka miini-mumsõnastike autorid, kuid erinevus on selles, et testi koostajad peavad lähtuma juba õpikute autorite poolt etteantud sõnavarast. Neil tuleb sealt välja valida kõige olulisem, kõige põhilisem osa. Käesoleval juhul mitte ainult ühe klassi piires, vaid terve 8-klassilise kooli ula-tuses. Laialdaselt on kasutatud testisõ-nade leidmiseks juhusliku valiku põhi-mõtet. Sel juhul on aga oht, et testi ei satu kontrolliobjektina kõige vajaliku-mad sõnad. Läksime töömahukamat teed ja otsustasime kasutada neid miinimum-sõnastike koostamisel kasutatavaid kri-teeriume, millel võivad olla arvulised näitajad. Võtsime aluseks Eesti NSV-s käibel olevate 5.—8. klassi inglise keele õpikute sõnavara ja I. Rahmanovi sõnas-tiku (6). Õpikute 1231 leksikaalsest ühi-kust jätsime välja 125 rahvusvahelist sõna, 20 pärisnime ja need 121 sõna, mis ei esinenud nimetatud miinimumsõnas-tikus. Samuti jätsime välja 14 eri sõna all antud grammatilist vormi, millest põhisisõnad olid juba nimestikku võetud. Üle jäi 951 sõna. Miinimumsõnastiku autorid olid kasutanud järgmisi sõnava-liku kriteeriume: 1) seostatavus, 2) stiililine neutraalsus, 3) semantiline väärtus, 4) sõnatuletuslik väärtus, 5) mitme-tähenduslikkus, 6) süntaktiline kasutata-vus, 7) esinemissagedus.

Arvulisi näitajaid saab kasutada 1., 3., 4., 5. ja 7. kriteeriumi puhul. Näiteks

sõna seostuvuse arvuliseks näitajaks (6) on fikseeritud seosed antud sõna ja teiste sõnade vahel. Selle näitaja järgi reas-tati kõik 951 sõna. Rida alustati kõige suurema arvuliselt teiste sõnadega seos-tuva sõnaga ja lõpetati selle omaduse poolest kõige väiksema arvulise näitaja-ga sõnaga. Samuti reastati kõik 951 sõna ka teiste kriteeriumide järgi. Esinemis-sageduse määramiseks kasutasime sage-dussõnastikku (2). Nii oli võimalik vas-tavate kriteeriumide alusel saadud ar-vulisi näitajaid asendada väärtustega, mis väljendasid teatava sõna kohta rida-skaalal.

Seejärel paigutati iga sõna jaoks vas-tavates ridades saadud numbrilised kohad nende absoluutväärtuste järgi kas-vavasse järjekorda. Allpool toodud näi-tes on R_1 kriteerium, mille järgi teatav sõna sai kõige väiksema väärtuse mingis reas ja R_5 on kriteerium, mille järgi sama sõna reastus kõige suuremale numb-rilisele kohale. Sealjuures pole oluline, millise eespool loetletud kriteeriumi järgi antud sõna ühele või teisele kohale reastus. Edasi tuli leida iga sõna kasuta-tavuse kohta keskmine väärtus. Antud juhul oleks ridaskaalal saadud suuruste puhul ebakorrektno aritmeetilise kesk-mise kasutamine. Sama eesmärgiga on aga lubatud kasutada mediaani, mis näi-tab antud sõna kasutatavuse keskmist kohta. Allpool näites on sõnad reastatud mediaanide väärtuste järgi kasvavas jär-jekorras, kusjuures mediaanrida on ras-vaselt trükitud.

	R_1	R_2	R_3	R_4	R_5
good	3	6	47,5	68,5	198,5
make	11,5	27	68,5	118	198,5
show	34,5	68,5	100	191,5	198,5
heart	20,5	198,5	215	397	605,5
early	198,5	215	230	348	730
ago	198,5	215	348	536	559,5
hill	198,5	348	454	460	519
chimney	286	470	519	605,5	700
performance	215	367	605,5	692,5	730

Antud valimi kõikide sõnade kohad mediaanreas leitud (mida väiksem koht mediaanreas oma absoluutväärtuselt, se-

da kasutatavam on antud sõna), valisi-me testi jaoks esimesed 120 sõna kui kõige vajalikumad kontrolliobjektid.

Kirjeldatud metoodika on väga töömahukas, kuid kindlustab subjektiivsuse vältimise testisõnade valikul ja annab valikule teadusliku aluse. Hiljem näeme, et tehtud töö osutus küllaltki efektiivseks.

Kui kontrolliobjekt — testitavad sõnad — olid valitud, asusime valikvastustega testi koostamisele. Iga ülesanne koosnes lausest, kus allakriipsutatud testisõnale järgnes 4 valikuvõimalust: üks õige ja kolm peibutusvastust. Õigeks vastuseks oli testisõna sünonüüm, seletus või eitatud antonüüm. Õpilased pidid pakutud 4 vastuse hulgast valima selle, mis tähenduselt oli testisõnale kõige lähedasem, kusjuures õpilastele öeldi, et see tähenduselt kõige lähedasem variant ei tarvitse antud lausesse testisõna asemele sobida.

Testi koostamisel tuli vältida testisõna tähendust etteütlevat konteksti. Igale sõnale püüti leida võimalikult neutraalne kontekst, et õpilasel poleks võimalik sõna tähendust mõistatada. Ühtlasi püüti iga sõna anda võimalikult õppematerjalile lähedasem tüüpilises temaatilises situatsioonis või seoses. Peibutusvastuste valikul lähtusime õpilaste tüüpilistest vigadest. Õpilased eksivad sageli emakeeles ja inglise keeles sarnase kõlaga sõnades; sõnades, millede õigekiri või hääldus on inglise keeles sarnased; sõnades, millel on palju tähendusi; sõnades, mis on meelde jäänud erinevas kontekstis.

Kõik testisõnad ja võimalikult palju ka valikvastustesse vajalikke sõnu võeti väljavalitud 120 sõna hulgast. Asjaolu, et ülesannete koostamisel tuli rangelt piirduda 8-klassilise kooli leksikaalse miinimumiga, tingis testisõnade piiramise 80-le, s. t. koostati 80 ülesandega test.

1973/74. õppeaastal täitsid selle testi 2068 8. klassi lõpetanut. Tulemused analüüsiti vastava metoodikaga (4). Leiti iga testiülesande diferentseeriv jõud ja arvutati raskusaste (1). Testi koostajate kogemused on näidanud, et esialgsesse testi tuleb võtta 20—30% ülesandeid rohkem, kui tahetakse jätta selle lõppvarianti, sest eksperimenteerimise käi-

gus tavaliselt selgub paljude ülesannete kõlbmatu: ei diferentseeri, on liiga raske või kerged. Meie testis diferentseerisid kõik 80 ülesannet, mis näitab, et leksika valikuks tehtud mahukas eeltöö end igati õigustas. Lõppvarianti ei võetud 8 ülesannet: 2 liiga kerget ja 6 liiga rasket. Ülejäänud ülesanded reastati raskuse järgi ja jagati neljaks võrdseks testiks A, B, C ja D; igas ühes 18 ülesannet (1).

Järgnes testi standardiseerimine. Standardiseerimise all mõtleme testi massilist kontrollimist sama kooliastme õpilastele, kellele test tulevikus on mõeldud, eesmärgiga koguda vajalikke statistilisi andmeid põhjendatud normide saamiseks testitulemuste hindamisel. Standardiseerimisel võetakse arvesse testi valiidsus ja reliaablus — testi efektiivsuse kõige tähtsamad kriteeriumid. Kuigi juba testi eksperimenteerimise käigus on võimalik saada esialgseid andmeid testi valiidsuse ja reliaabluse kohta, siiski nõuavad need andmed täpsustamist seoses testi lõppvariandi koostamisega, mis katsevariandist suuremal või vähemal määral erineb.

Põhiline meetod testi valiidsuse määramisel seisneb testitulemuste kõrvutamisel mingi teise välise kriteeriumiga, mis modelleerib sama tegevust, mida mõeldab antud test. Niisuguse kriteeriumi osas võib olla test, mis mõeldab analoogilist või sama funktsiooni ja millel on kõrged valiidsuse ja reliaabluse näitajad. Sel juhul ühele ja samale valimile katseisikutest antakse täita mõlemad testid ning leitakse vastavad korrelatsioonid. Kui korrelatsioon on küllalt kõrge, võib järeldada, et uus test on valiidsus, s. t. test mõeldab just seda, mille mõtmiseks ta on koostatud.

Meie kasutuses olid mõned varem koostatud valiidsed ja reliaabsed sõnavaratestid (5). Ühega neist korreleeriti uue testi tulemusi. Korrelatsioonikordaja osutus vajalikult kõrgeks 0,872. Puudub üldiselt aktsepteeritud seisukoht, mis peaks olema minimaalne testi valiidsuse koefitsient. Sõnavaratesti puhul, mis mõeldab suhteliselt ühetaolist keelelist materjali, ei tohiks valiidsuse koe-

fitsient meie arvates olla alla 0,85. Meie test rahuldab seda nõuet ning võib järeltada, et ta mõõdab seda, mida ta mõõtma peab, ja teeb seda küllaltki täpselt.

Testi reliaablus määrati kõigi 4 testi variandi (A, B, C ja D) vaheliste korrelatsioonide leidmisega. Samuti arvatati korrelatsioon 2 variandist koosnevate testiblokkide vahel (igas blokis seega 36 ülesannet). Tulemusi näeme tabelites 1 ja 2.

Tabel 1

KORRELATSIOONIKORDAJAD
TESTI NELJA VARIANDI VAHEL

Testi variant	Test A	Test B	Test C	Test D
Test A	X	0,893	0,895	0,924
Test B		X	0,885	0,856
Test C			X	0,894
Test D				X

Tabel 2

KORRELATSIOONIKORDAJAD
KAHEST VARIANDIST KOOSNEVATE
TESTIBLOKKIDE VAHEL

Testi variandid	
Test AB — test CD	0,935
Test AC — test BD	0,907
Test AD — test BC	0,914

Nagu näha, rahuldavad saadud korrelatsioonikordajate suurused esitatud nõudmisi — seda enam, et toetudes varasematele kogemustele, peame minimaalseks arvestatavaks reliaabluse koeffitsiendiks 0,85. Kahest variandist koosneva testibloki puhul suureneb testi reliaablus, mis omakorda kinnitab üht reliaabluse reeglit: testiülesannete arvu suurenemisega suureneb testi reliaablus.

Testimise tulemused iseenesest veel ei ütle, kuivõrd hästi või halvasti testitavad isikud valdavad programmis ettenähtud keelelist materjali. Metodikalastes eksperimentaalsetes uurimustes

võib piirduda saadud tulemustega, mida kõrvutatakse mingite teiste mõõtmistulemustega. Kuid koolipraktikas on vajalikud hindamisnormid, mille alusel saab võrrelda üksikõpilase teadmiste või oskuste taset kogu grupi tasemega.

Välismaises praktikas antakse standardiseeritud testide hindamisnormid klassikursuste või vanuseastmete järgi. Harvemini kombineeritud kujul, kus on arvesse võetud nii õpilase vanus kui ka klass. Sageli kasutatakse kumulatiivset sagedusjaotust, mis võimaldab kindlaks teha, milline protsent antud populatsioonist täitis testi paremini või halvemini kui üks teatav õpilane. Kui näiteks õpilase A testi tulemused vastavad 76. protsentiilile, siis see tähendab, et ta täitis testi paremini kui 75% õpilastest selles populatsioonis ja halvemini, kui 24% sellest populatsioonist seda tegi. Protsentiilnormid antakse tavaliselt tabelites, kus esimeses tulbas on protsentiilid (1-st kuni 99-ni) ja kõrval tulbas või tulpades testitulemused toorpunktides.

Meie ühtne haridussüsteem ja kõigile ühised õpikud on võimaldanud Eesti NSV Haridusministeeriumil välja töötada õppeedukuse hindamise eeskirjad kehtivas 5-pallilises süsteemis (3). Sellises olukorras tekib vajadus koostada kontrolltöid, kus kõik ülesanded oleksid enamikule õpilastele jõukohased. Vältimaks liiga raskete ja liiga kergete ülesannete paigutamist kontrollitöösse, on kaks teed:

1. Välja töötada metodika iga ülesande «kaalu» hindamiseks, kus arvestatakse ülesande lahendamiseks vajalikke mõtlemisoperatsioone ja varem omandatud teadmiste-oskuste ning vilumuste aktiveerimist.

2. Testiülesannetega katsetamine, mis võimaldab empiiriliselte välja selgitada testi kui terviku efektiivsust ja välja lülitada need ülesanded, mis ei diferentseeri või mis on liiga rasked (kerged).

Valisime viimati kirjeldatud võimaluse käseolevas artiklis kõne all oleva standardiseeritud testi väljatöötamiseks. Vastavalt hindamisjuhendile (3) kujunevad selle testi hindamisnormid järgmisteks.

Tabel 3

HINDAMISNORMID 8. KLASSI
INGLISE KEELE LUGEMISSÕNAVARA
TESTILE

Hinne	Õigete vastuste %	Õigete vastuste arv	
		Igas üksik- testis (A, B, C või D) eraldi	Kahest tes- tist koos- nevas blokis
5	95—100	17—18	34—36
4	75—94	14—16	27—33
3	50—74	9—13	18—26
2	10—49	2—8	4—17
1	0—9	0—1	0—3

Ühtlasi töötasime eksperimendi tulemus'e põhjal välja protsentiaalnormid. Eeldame, et kontrollijal on kasulik teada, millisel kohal on antud õpilase tulemused teiste sama testi täitnud õpilastega võrreldes.

Tabel 4

PROSENTIAALNORMID ÜSIK-
TESTIDE TULEMUSTE HINDAMISEKS
(A, B, C VÕI D VARIANT ERALDI)

Protsen- tiil	Punktide arv	Protsen- tiil	Punktide arv	Protsen- tiil	Punktide arv
95	17	51	11	15	5
89	16	44	10	10	4
81	15	38	9	6	3
74	14	32	8	3	2
66	13	25	7	1	1
58	12	20	6	0	0

Nagu juba öeldud, võib 8. klassi lõpetajate lugemissõnavara omandatuse kontrollimiseks kasutada ükskõik millist testivarianti (A, B, C või D) või blokki, mis koosneb 2 variantid ükskõik millises kombinatsioonis (sest testi variantide ekvivalentsuse koefitsiendid on kõrged, vt. tabelid 1 ja 2). Aega testi täitmiseks antakse 15—20 minutit, kahest variantist koosnevale tööle vastavalt 30—40 minutit. Testimisel kasutatud juhend osutus küllaldaseks.

Tabel 5

PROSENTIAALNORMID
KAHEST TESTIST KOOSNEVATE
TESTIBLOKKIDE TULEMUSTE
HINDAMISEKS

Protsen- tiil	Punktide arv	Protsen- tiil	Punktide arv	Protsen- tiil	Punktide arv
98	35	56	23	18	11
95	34	52	22	16	10
92	33	48	21	13	9
89	32	44	20	11	8
85	31	41	19	9	7
81	30	38	18	7	6
78	29	35	17	5	5
74	28	32	16	4	4
70	27	29	15	2	3
66	26	26	14	1	2
63	25	24	13	0	1
59	24	21	12		

Huvitav oleks statistilise materjali kogumiseks kasutada seda testi ka venasvabariikides. Sisuliselt peaks see võimalik olema, sest testi sõnavara langeb ühte (mõne üksiku erandiga) vene õppekeelega koolides kasutatavate õpikute sõnavaraga.

Kirjandus

1. R. Renel, Reading Vocabulary Tests in the Eighth Form. Diplomitöö. Tartu, 1976.
2. E. L. Thorndike, A Teacher's Word Book. New York City, 1932.
3. Õpilaste õppeedukuse hindamise ja arvestamise juhend. Eesti NSV Haridusministeerium. Tallinn, 1974.
4. И. А. Рапопорт, И. Соттер. Об экспериментальной проверке тестовых материалов. Когумикус «Võõrkeelte õpetamise probleeme». Tallinn, 1976.
5. И. А. Рапопорт, И. Соттер. Словарные тесты: методика отбора языкового материала и составления. В сборнике «Вопросы психодиагностики». Таллин, 1977.
6. И. В. Рахманов (ред.). Словарь наиболее употребительных слов английского языка. Составители: В. О. Аркин, Г. М. Уайзер, С. К. Фоломкина. Изд. 2-е. М., 1969.

KIRJANDUS JA ISIKSUS

MART MÄGER,
TPedi õppejõud,
filoloogikandidaat

Kirjanduse ja isiksuse probleemistik hõlmab kõike seda, mis lubab rääkida kirjandusest kui inimeseteadusest; see ei piirdu ega saagi piirduda ainuüksi looja-isiksusega. Isiksuse mõiste ühendab subjektiivse ja objektiivse, individuaalse ja ühiskondliku keerukad seosed. «Inimeseteaduse» vormeliga toonitatakse tõsiasi, et kirjandus esitab inimese kohta teadusväärtuslikku informatsiooni, mis muul viisil on peaaegu kättesaamatu.

K. Marx on osutanud, et inimene näeb end teises inimeses otsekui peeglis. Nii-samasugune peegel on kirjandus ja kunst, mis süvendab enesetunnetust teiste kaudu. Ning isegi enam — kirjanduslik-kunstilise inimesetunnetuse tulemusi on edukalt pruugitud teaduslikus inimese uurimises psühholoogide, sotsioloogide jt. poolt. Nõnda võime kirjanduslikku inimesekujutust vaadelda kui kirjeldavat «teadust». Selle teaduse väärtus seisab konkreetsuses, mis on sisult rikkam kui teaduslikud üldtõed. Rahvalik elutarkuski opereerib vanasõnaliste juhiste

kõrval eriti meelsasti (õpetlike) elujuhtumite ning tähendamissõnadega.

M. Kagan eraldab kirjanduslikus inimesekujutamises kolm suurt etappi, mis peegeldavad inimese asendit ühiskonnas ning tema edenevat tunnetamist.

Mütoloogiast ning folkloorist algaval perioodil kujutatakse inimest tüübina: ta on hea või kuri, tema psüühilised ja eetilised omadused on «valmis», antud nagu füüsiline kehakuju. See algne, indiviidi tüüpilisus pole seepärast võrreldav hilisema kirjanduse sotsiaalse tüüpilisusega. Seesuguse inimesenägemise tingis ettekujutus indiviidi iseloomu ja saatuse ettemääratusest.

Kirjandusliku realismi süvenedes muutus keskseks kujutusobjektiks inimene kui isiksuse kujunemine konkreetsetes ajaloolises ning ühiskondlikus olukorras, mistõttu juhtivaks žanriks saab biograafiline arenguromaan. Teoste kangelased esindavad sageli suure üldistusastmega sotsiaalseid tüüpe.

XIX saj. lõpul ning XX sajandil hakatakse inimeses nägema ülikeerukat biosotsiaalset struktuuri; sotsiaalse isiksuse kujunemisel arvestatakse tema genotüübiga määratud eeldusi. Romaan muutub mitmeplaaniliseks, tavaliseks muutub paljuosaline perekonnaromaan, milles jälgitakse sama pere liikmete erinevaid arenguteid.

Kirjandus on tõetruult fikseerinud ning üldistanud inimese karakteriomaduste hüper- ning atroofia ilminguid, isiksuse lamestumist massikultuuri levides, kommunikatsioonihäireid suhtlemisvõime hääbumiseni ning muid nähtusi, mis klassiühiskonna arenguga on kaasas käinud. Nõukogude kirjandus püüab kujutada neid nihkeid inimeste teadvuses, mida tingis sotsiaalne revolutsioon ning uued suhted inimeste vahel.

Gorki määratlus kirjandusele — inimeseteadus — leiab kinnitust kirjandusest endast läbi aegade.

Marksistlik isiksusekontseptsioon

Kompleksne mõiste, mis integreerib indiviidi subjektiivse ja objektiivse, individuaalse kui ka sotsiaalse poole, on isik-

sus. Isiksus määrab indiviidi suhte ühiskonnaga ning on seetõttu loomingu protsessi ja kirjanduse seisukohalt eriti oluline mõiste. Isiksuse struktuuri nii- või teistsugusest tõlgitsusest protsessi ja kirjanduse seisukohalt eriti oluline mõiste. Isiksuse struktuuri nii- või teistsugusest tõlgitsusest sõltub loomingu protsessi olemuse, teose tunnetusväärtuse ja paljude teiste küsimuste mõistmine.

Isiksus on see ühendav ja koordineeriv kese, mis tagab inimpsüühika terviku ja tasakaalu. Ainult isiksuse patoloogiliste häirete korral ning stressiseisundites ilmnevad vastuolud. Isiksusekeskmelise vaateviisi kui nõukogude psühholoogia metodoloogilise alusprintsipi põhjendas 30-ndatel aastatel S. Rubinštein. Psüühika sotsiaalne tingitus avaldub isiksuses, mis osaleb ühiskonnas tegevuse kaudu: psüühika üksikuid funktsioone ja teadvust uuritakse konkreetse isiksuse omadustena. L. Vögotski püüdis psüühika sotsiaalset tingitust põhjendada teadvuse ajaloolisuse ideest lähtudes.

Nõukogude isiksusetooria aluseks on Marxi tees, et «isiksuse olemus pole mingi üksikule indiviidile omane abstraktne mõiste. Oma reaalsuses on see ühiskondlike suhete kompleks. Inimene on ühiskondlik olend, kujuneb ühiskonnas ja mõjutab oma tegevuse kaudu ühiskonda, milles ta elab. Uusimaid nõukogude isiksusetooria arendusi pärineb M. Kaganilt, kes esitab ühtlasi isiksuse struktuurse mudeli.

Konkreetne indiviid on kõigepealt liigi *homo sapiens* esindaja, bioloogilisi füsioloogilise olemusega. Bioloogilisel, genotüübiga määratud alusel areneb ontogeneesi käigus inimese sotsiaalne pool, mille läbi naturaalselt bioloogiline humaniseerub. Kaks poolt moodustavad ühtsuse, mis pole taandatav kummalegi algele. Isiksus kujuneb indiviidi sotsialiseerumise käigus ühiskonna liikmena, mil viimane muutub tegevuse subjektiks; nimelt sel viisil omandab ta sotsiaalse kogemuse ning annab sellele oma eeldustele vastavalt materiaalse vormi. Siit isiksuse määratlus M. Kagani järgi: isiksus on personifitseeritud sotsiaalne tegevus. Inimese asendi elus määravad

mitte tema mõtted, vaid teod ja tegelik käitumine, kusjuures vaimuelu vaadeldakse kui omapärast tegevuse vormi. Seetõttu jääb ühekülgseks isiksuse psühholoogiline määratlus, isiksuse samastamine teadvusega, näiteks K. K. Platonovi definitsioon: «Isiksus — see on inimene teadvuse kandjana.» Indiviidi ja isiksuse dialektilist ühtsust märgib kolmas kategooria — individuaalsus, mis määrab subjekti identsuse ja suhtelise püsivuse.

Isiksuse struktuur avatakse isiksuse tegevusliikide kaudu vastavalt viie potentsiaalina:

Gnoseoloogilise (tunnetusliku) potentsiaali määrab informatsiooni maht ja kvaliteet, mida inimene omab looduse ja ühiskonna kohta ning enesetunnetusena. See on kogemus kõige laiemas mõttes, mille hankimisel avalduvad psüühilised omadused, mis on seotud inimese tunnetustegevusega. Tunnetuse vahetuks instrumendiks on abstraktne mõtlemine.

Aksioloogiline (hinnanguline) potentsiaal avaldub inimese väärtusorientatsioonide süsteemis, mis juhib teda moraalsetes, poliitilistes, religioossetes ja esteetilistes hinnangutes, avaldades maailmavaates, elutunnetuses ja veendumustes. Väärtuste süsteemi kujunemisel ja toimimisel osalevad nii emotsionaalsed ja tahtelised kui ka intellektuaalsed omadused.

Loominguline (ümberkujundav) potentsiaal avaldub tegevusoskustes ja harjumustes ning võimetes mitmesugustel loova tegevuse aladel, selle eelduseks on kujutlusvõime.

Isiksuse kommunikatiivsus mõõdab tema suhete hulka ja laadi teiste inimestega, selle konkreetne sisu avaldub sotsiaalsetes rollides, mida kirjeldab ning uurib sotsioloogia.

M. Kagan tõstab eraldi välja isiksuse kunstilise potentsiaali, mis väljendab tema esteetilises arengutasemes, tema kunstivajaduste sisu ning rahuldamise viisi. Kunstiline potentsiaal võib rakendust leida nii loomingu kui ka kunsti vastuvõtul.

Kunstilise potentsiaali iseseisvus võib tunduda loomingulise võimekuse kõrval teoreetiliselt põhjendamatu. Kunstiloomingu, sealhulgas kirjanikutöö omapära seisab selles, et siin ühinevad orgaaniliseks, lahutamatuks tervikuks inimtegevuse teised alad — tunnetuslik, väärtushinnanguline, ümberkujundav ja suhtlemistegevus. Kunstilooming on oma olemuselt sünkretistlik. Eri külgede orgaanilist ühtekuuluvust teoses mõõdab kunstipärasuse kategooria. Kirjanduslikus kujundis pole eraldatav tunnetuslik ja hinnanguline, ideoloogiline pool, nagu üksikelementideks lahutamisel lakkab keemiline ühend olemast. Tegelikult ei kopeerita, vaid kujundatakse kunstiliselt ümber. Üksikute külgede osatähtsus kunstiliigiti, vooluti, žanriti ja teoseti loomulikult erineb, seletades võrratut mitmekesisust, mida me tegelikkuses kogeme. Struktuuri paindlikkus ning eri külgede suhteline iseseisvus seletab ka tõsiasja, miks kunsti resp. kirjanduse olemust on püütud määratleda üksikute külgede, näiteks tunnetusliku või hinnangulise külje absoluutiseeriva esiletõstmise teel.

Kunstiline, sealhulgas kirjanduslik märgisüsteem, keel, mis tagab kommunikatiivsuse, pole võrreldav teiste informatsioonikeeltega, mida on võimalik teisendada, ilma et teate sisu muutuks. Kirjandusteose märgisüsteemi muutmine seevastu toob paratamatult kaasa teose kui terviku muutumise.

Isiksus ja talent

Millises vahekorras on isiksus ja võimed, kirjanduslikud võimed sealhulgas?

Nõukogude psühholoogia on asunud seisukohale, et võimeteteooria tuleb siduda karakteriteooriaga.

Karakter on isiksuse alus, mille moodustavad ilmekalt väljenduvad iseloomuomdused nende omavahelistes seostes. Nii isiksuse- kui ka karakteriomaduste hierarhias etendab juhtivat osa suunitlus, mis ilmneb veendumustena, maailmavaatena. Omaduste süsteemi kuulub tahe kui karakteri aktiivne alge, tagades suunitluse realiseerimise ja püsimise.

Elementaarsete võimetenähtisiksuseks või kompleksvõimete elementidena vaadeldakse kõiki isiksuse omadusi, kui need on sellele elukutsele (positiivselt või negatiivselt) tähenduslikud. Ehk teisiti: võimetenähtisiksuseks kõiki isiksuse omadusi, hinnatuna tegevuse seisukohalt. Väljaspool tegevust ei esine võimeid, vaid lihtsalt omadused võimalike eeldustena ehk potentsiaalsete võimetenähtisiksuseks. Võimed arenevad vaid tegevuses, kusjuures tegevusena käsitatakse ka katsetamist («Kirjanduslikud katsetused»), harjutamist, treeningut jne. Võime iseloomustusse kuulub ühtlasi võime areneda. Psühholoogilises terminoloogias märgib kõrgeimat loomingulist võimet talent, sest loomingut mõistetakse aktiivsuse kõrgeima avaldusena. Talent kujutab siis endast võimeid antud tegevuseks, arendatuina iseloomuomaduste tasemeni. Talent on võimete ja karakteriomaduste ühtsus. Seesugune vaade võimete ja talendi vahekorrale laseb võimeid näha dünaamikas, arengus ning suhetes karakteriga. Näiteks hakkab kirjanik kogu elu nägema «kirjaniku pilguga», teadlase huvi suundub eriala probleemidele jne. K. Platonovi esitatud kontseptsioon selgitab ka sünnipäraste ning omandatud võimete vahekorra.

Kõrgeima loomingulise võimena on traditsiooniliselt käsitatud geenius. Geniaalsus aga ei ole psühholoogiline termin, vaid määratleb talenti pigem sotsiaalsest vaatepunktist — võimete, ühiskondliku tarbe ning avaldatava mõju koostoimes hinnatuna.

Kirjanduslik talent

Kirjanikutöö kui loomingulise tegevuse nõudlikumaid liike ei ole mõeldav vastavate eeldusteta, ehk ka siin kehtib põhimõte, et harjutamine teeb meistriks. Töö ja talendi vahekorra kirjandusloomingus on mõistetud mitmeti, kuid keegi ei kahtle selles, et palja tööga, võimete olemasoluta nimetamisväärset korra ei saadeta.

Kirjandusliku talendi avaldumisvormide paljusest ei ole hõlbus teha üldistavaid järeldusi selle ala spetsiifiliste võimete kohta. Keerukused algavad juba

suurte erinevustega žanride vahel, milles see või teine anne end loominguliselt teostab. Võimed romaaniloominguks erinevad ilmsesti luulevõimetest, lülitades endasse tingimata ka tahte elemendi, milleta poleks mõeldav kauakestev töö.

Paljud autorid toonitavad kirjanikutöö põhieeldusena meelelise tunnetuse intensiivsust, muljeerksust, vastuvõtlikkust. Sagel täheldatakse mitme meele kõrgeenud tundlikkust; eriti nägemismeel näib etendavat kirjanduslikus loomingu tähtsat osa. Arvukalt kirjanikke on samaaegselt tegelnud maalimise ja joonistamisega, suhteliselt harvem on muusikaliste võimete esinemine. Tuleb toonitada, et tajumine on keerukas protsess, mis toimib valivalt ning toob esile objekti olulised jooned. Nii viisi avaldub isiksuse suunitlus juba taju tasemel.

Meelelisel alusel areneb täheldusvõime, mis rakendub ümbritseva maailma, kaasinimeste ning enda siseilma jälgimisel. Kirjanduslikule loomingu orienteeritud täheldusvõime talletab muljete paljustest kasutamiskõlbliku, toimugu säilitamine poolteadlikult või eesmärgiteadlikult, mälus või märkmetena. Talentidele on olnud omane püsivalt aktiivne täheldusvõime ning uudishimuni küündiv huvi ümbritseva vastu. Pideva täheldusvõimena on määratletud isegi geniaalsust (Helvetius).

Tajuandmete seostamise ja kombineerimise võime ilmutab samuti talenti. Argipäevaselt üldtuntud ese või nähtus saab ootamatutes assotsiatsioonides otsekui tunnetusliku uustõlgitsuse, nähakse nagu teiste silmadega. Võime näha tavalist erilisena on kirjandusliku talendi põhilisi võimeid, mille arendamise vajalikkust näiteks Maupassant'i vaatlusteooria erilisel alla kriipsutab: kujutatavat jälgitagu senikaua, kuni see ei sarnane ühegi omataolisega. Et asju veenvalt kujutada, lastagu neid süvenenud rahu oma meeltele mõjuda, õpetas ka Goethe — sügav kaemus seletavat geniaalsuse. Täheldus- ja assotsiatsioonivõime tõttu ulatuks võimete valdaja pilk nagu pealispinnast sügavamale, asjade olemusse.

Emotsionaalselt, aktiivselt omandatu säilib kindlamini mälus ning on hiljem

hõlpsamini reprodutseeritav. Hoiak ja suunitlus määravad mälu valiku — mida säilitatakse ning mis unustatakse. Muljete säilitamise ja taastamise võime, elav kujutlusvõime on kirjanikule erandlikult oluline.

Mälus säilitatud tajuandmete loov kombineerimine ning sihipärase tervikpiltide ning karakterite loomine fantaasia abil kuulub vahetult loomingu protsessi. Sisekaemus, läbielamisvõime annavad fantaasialoomingu elulise veenvuse. Sisseelamisvõime võib ulatuda selleni, et looja elab läbi oma kangelaste kannatusi, näiteks Flaubert kannatas füüsiliselt mürgitusnähtude läbi, mida ta oma kangelannale osaks saada laskis.

Oskus tunnetatud isepärasel ja usutaval viisil edasi anda nõuab vastavat sõnaseadmisoskust, erilist vahekorda keelega, mille abil kirjanik oma kavatsused realiseerib. Kirjanike, eriti poetide tunnistused osutavad, et sageli tajuvad nad sõnu esteetiliselt, hinnates neid kõla, «huvitavuse» jm. alusel. Ka keelevaist kui «materjalitunnetus» mõõdab kirjanduslikku talenti, mille tervikstruktuuri kuuluvad mitmed üksikvõimed.

Kirjanduslikku talenti iseloomustab tavaliselt veel ületamatu soov oma elamusi ja mõtteid teistega jagada, neid ilmutada ja avaldada, — nagu seda väljendab Underi värs: «Nii raske üksi kõike ilu kanda.» Arenenud suhtlemis- ja tarve leiab rahuldust loomingu kaudu.

Ükskõik kui suured oleksid eeldused, jäävad need ikkagi potentsiaalseteks võimeteks, kui puuduvad objektiivsed võimalused või piisav tahe nende väljaarendamiseks ning teostamiseks. Kirjanduslikud eeldused arenevad võimeteks ning võimed realiseeruvad loomingu isiksuse eri külgede koostoimel. Võimete areng on dünaamiline protsess, mis võib alata teise autori eeskuju jälgimisest ning areneda süveneva täheldusvõime, selguva suunitluse ning kasvava kujutus- ja kujundusvõime kaudu isikupärase loominguini.

(Järgneb.)

**О ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ
ОСНОВАХ
ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО
ЯЗЫКА
В ЭСТОНСКОЙ
ШКОЛЕ
(К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ)**

**МИХАИЛ ШЕЛЯКИН,
зав. кафедрой русского
языка ТГУ**

Научные основы преподавания русского языка в национальной школе включают две взаимосвязанные стороны — методическую (в том числе психолого-педагогическую) и лингвистическую. В общем виде методическая проблематика сводится главным образом к задачам, объему, принципам, приемам и формам обучения с учетом каждой категории обучающихся и соответствующих этапов обучения. Лингвистическая (точнее — лингводидактическая) — к оптимальному описанию и представлению (в учебниках, учебных пособиях, в процессе преподавания) языкового материала в учебных целях, или иначе — к решению вопроса «чему учить», чтобы достичь желаемого конечного результата. Как известно, этими конечными результатами на любом этапе обучения всегда является активное овладение средствами русского языка, так как ведущая и основная задача обучения русскому языку в национальной школе — это формирование и развитие навыков активного, а не пассивного владения языком. Отсюда становится понятным, что для определения и обоснования лингвистических основ преподавания русского языка, т. е., по сути дела, самого содержания обучения русскому языку, следует предварительно договориться о едином понимании активного владения языком.

На этот счет как будто не существует различных мнений: и методисты, и лингвисты считают, что активное (продуктивное) владение языком заключается в умении свободно порождать речь на данном языке или осуществлять на данном языке речевую деятельность во всех ее формах и типах (комплексное активное владение). Однако сказать только так, — видимо, сказать еще мало. Во-первых, не совсем ясно, что такое порождение речи само по себе, и, во-вторых, совсем уже неясно, с какими формами и типами

речевой деятельности соотносится язык, являясь средством их репрезентации. Действительно, порождение речи можно понимать как образование отдельных грамматически правильных предложений по законам данного языка любого содержания безотносительно к особенностям речевой ситуации и речевого назначения. С подобными высказываниями мы встречаемся обычно в описательных грамматиках при иллюстрации какого-либо грамматического правила. С другой стороны, обычно выделяемые виды речевой деятельности — слушание, говорение, чтение, письмо, если их понимать как внешние формы ее проявления, основанные на психофизиологических механизмах, — не имеют прямой связи с языком как средством формирования этих видов речи: в языковой системе нельзя выделить какие-либо очерченные пределы, прикрепленные только к самому слушанию, говорению, чтению и письму. Конечно, данным сторонам речевой деятельности должно уделяться большое внимание при преподавании русского языка. Более того, конечная цель обучения русскому языку как раз заключается в том, чтобы свободное владение языком проявлялось во всех формах речевой деятельности, а не в какой-либо из них. Этого требует и все усиливающаяся интенсификация, и все увеличивающееся разнообразие межнационального общения народов в нашей стране. Кроме того, увлечение обучением только, например, говорению или письму приводит к непрочному и ограниченному владению русским языком. И все же говорение, слушание, письмо в указанном смысле — это в основном перекодировка «одного и того же» — языковой системы с правилами ее функционирования в речевом общении, которая остается еще «запрятанной» и нуждается в «открытии» для первичного и основного обучения речевой деятельности на русском языке.

Поэтому при решении лингводидактических проблем преподавания русского языка очень важно определить общую стратегию описания всей системы русского языка в учебных целях и те виды и условия проявления речевой деятельности, которые получают свою реализацию в особенностях отбора и функциях языковых средств. Думается, что в качестве общей предпосылки для таких определений должен быть следующий взгляд на взаимоотношение речевой деятельности и языка.

Порождение речи предполагает позицию говорящего по отношению к адресату, который получает от первого оформленную средствами языка информацию. Эта информация носит коммуникативный характер, т. е. устанавливает, как правило, активную обратную связь, ибо она высказывается в целях регуляции поведения адресата (непосредственного или опосредствованного, индивидуального или коллективного и др.) в широком смысле слова (в виде речевого ответа, практической и познавательной деятельности и др.). Собственно говоря, здесь мы имеем дело с первичной и основной функцией любого языка. К. Маркс и Ф. Энгельс писали, что «язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (1/29), а сама потребность в общении возникла в процессе развития труда, предполагающего совместную деятельность и взаиморегуляцию поведения.

Следовательно, в процессе коммуникации говорящий и адресат проявляют одинаково активное отношение к системе языка и объективируют свои языковые знания. При этом, принципиальное значение имеет тот факт, что язык, как говорят, К. Маркс и Ф. Энгельс, «существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого» (1/29). Иными словами, система и функционирование

языка как социального явления всегда ориентированы на адресата, должны быть адекватно восприняты и поняты адресатом в целевом назначении.

Целевое назначение языковой системы сводится прежде всего к формированию и выражению мысли (информации) в высказывании, которое всегда производится по поводу определенного предмета мысли, т. е. имеет смысл по отношению к тому, о чем говорят или пишут. В свою очередь, предмет мысли и смысл высказывания определяются коммуникативной ситуацией и коммуникативной задачей, ориентированы на соответствующее событие, факт, конкретное слушателя и цель. Уметь говорить и понимать сказанное — это и есть знать и уметь применять по законам данного языка его систему для выражения информации применительно к коммуникативной ситуации и коммуникативной задаче (включая и задачу контактирования), а не просто уметь построить грамматически правильные предложения «вне времени и пространства». Опыт показывает, что чисто теоретическое знание и даже «практическое» умение строить абстрактные предложения еще не обеспечивают навыков говорения и понимания сказанного в разных ситуациях и по разному поводу. Да и вообще вне ситуативной привязанности или привязанности в дискурсе (связном тексте) любое высказывание теряет свою конкретность смысла, а значит и коммуникативную ценность.

Из сказанного можно сделать вывод, что активное владение языком — это использование его системы в любых жизненных условиях и речевых ситуациях для порождения высказываний целенаправленного характера и их адекватного понимания. В данном определении намеренно подчеркнута оптимальная степень активности использования языка, которая тождественна понятию свободного (автомати-

зированного) владения языком. Такое владение языком характерно для родного языка. При обучении русскому языку как неродному оно должно быть принято за эталон, к которому нужно всегда стремиться, — этого требуют особые функции и роль русского языка как средства межнационального общения народов СССР в условиях непрерывного развития межнациональных связей и сотрудничества, расширения сфер общения. Поэтому для достижения конечных целей преподавания русского языка в национальной школе необходимо прежде всего такое обучение, которое исходило бы из методического принципа «что о чем говорится (пишется) / информация — коммуникативные ситуации и задачи — виды и формы речи — язык (система и правила ее функционирования)» с учетом разных этапов обучения, возрастных и профессиональных групп обучающихся.

В этой цепочке, последовательность звеньев которой может меняться в зависимости от тех или иных методических задач, система языка занимает замыкающее и вместе с тем центральное место, на ней должно быть сосредоточено все внимание при обучении русскому языку с учетом породивших ее функционирование фактов. Для осуществления такого обучения необходимо описание русского языка в следующих аспектах:¹ 1) самой системы единиц языка в плане выражения и плане коммуникативных (семасиологических) функций, 2) ономаσιологической систематизации единиц языка (от значения к знаку), при которой языковые средства обобщаются с точки зрения однотипности выражаемых значений, 3) отбора языковых средств в зависимости от коммуникативных ситуаций и коммуникативных задач и 4)

¹ Расшифровка аспектов будет дана ниже.

прикрепленности (релевантности) языковых средств к различным типам и формам речевой деятельности. Перечисленные аспекты описания русского языка в учебных целях и составляют в целом лингвистические основы или лингвистическую проблематику преподавания русского языка в национальной школе. Одной из особенностей этого описания является обязательное сопоставление соответствующих фактов родного и русского языков, что особенно важно для целенаправленного и максимально приспособленного к местным условиям обучения русскому языку, отбора и характеристики языкового материала в учебном процессе.

Лингвистические основы преподавания русского языка в эстонской школе должны преследовать цель показа того, как говорят русские в тех или иных условиях и при разнообразных задачах коммуникации. Такую направленность преподавания русского языка принято называть страноведческой или социально-культурной. Она учитывает национальную самобытность русского языка в своем речевом проявлении и также служит обучению русскому языку как коммуникативному средству, так как всякие отклонения от принятых у данного народа речевых и языковых норм приводит к потере полноты коммуникативного эффекта и могут вызвать недоразумения, непонимание, поставить говорящего или слушающего в «некоммуникабельное» положение. Об этом приходится говорить специально потому, что нередко учителя русского языка вполне довольствуются усвоением учащимися норм и правил кодифицированного письменно-литературного языка. В то же время обучение русскому языку в условиях его распространения и непосредственного контакта с ним сталкивает учащихся с устно-разговорным языком, не всегда похожим на тексты и языковые иллю-

страции существующих учебников и учебных пособий.

II

Каковы же задачи каждого из намеченных выше аспектов описания русского языка в учебных целях?

1. В методической и лингвистической литературе уже давно была высказана мысль о том, что описание системы русского языка для обучения его как неродному имеет свою специфику. Она заключается в подчеркнуто функциональном описании, обеспечивающем использование русского языка в коммуникативных целях. Однако с достаточной отчетливостью еще не раскрыты различие и связь системного и функционального описания русского языка, особенно это касается его содержательных единиц. Данный вопрос недостаточно изучен в самой лингвистике, что, конечно, осложняет его решение применительно к учебному процессу. Ниже мы выскажем ряд общих соображений по этому поводу.

Несомненно, что в процессе обучения русскому языку учащийся должен сначала получить представление об основном инвентаре единиц русского языка (словаре, грамматических формах, синтаксических конструкциях и т. д.) и их системной организации по признаку противопоставления, взаимосвязи и взаимообусловленности в плане содержания. Без этих знаний невозможен выбор языковых средств для использования их в речи, организации и оформлении высказывания. Думается, что при определении инвентаря единиц русского языка на разных этапах обучения следует придерживаться трех лингвистических критериев, предложенных Т. Казесалу: частотности, рангового коэффициента и образцовости грамматической формы и конструкции (см. 2). Далее учащийся должен знать правила, законы сочетаемости консти-

гирующих предложение единиц языка (слов, словосочетаний, простых и сложных предложений). Здесь уже (в синтагматическом плане) намечается переход от системы языка (парадигматики) к ее функционированию в речи. Поэтому, когда говорят о функциональном описании системы русского языка, часто указывают на необходимость представлять сведения о лексической и синтаксической валентности (сочетаемости) слов, грамматическом согласовании и управлении и т. д.

Но функциональная сторона системы языка имеет еще и другую, не менее важную для коммуникации сторону. Речь идет о функционально-семантическом диапазоне языковых единиц, их различных смысловых, модально-экспрессивных, стилевых значений и созначений, проявляющихся в контекстах и в разных типах и формах речевой деятельности. В узком смысле слова это и есть предмет изучения функциональной грамматики (морфологии и синтаксиса), лексикологии, фонетики (если иметь в виду разные типы произношения) и паралингвистики, занимающейся сферой средств несловесной коммуникации, сопровождающих вербальное общение (мимикой, жестами, особенностями модуляции голоса и др.). Чтобы осуществить связь всех звеньев указанного выше методического принципа преподавания русского языка, нужно предварительное знакомство учащихся с основными типами функционально-семантического употребления тех или иных языковых единиц. Например, мало сказать ученику, что формы числа существительных в русском языке имеют противопоставленные значения единичности/неопределенной множественности (стол — столы), так как функциональный потенциал этих форм шире их инвариантных значений: форма ед. числа может употребляться и в собирательном значении, и при указании на весь

класс предметов, и др., а формы множественного числа — в функции неопределенного артикля (ср. «Осторожно — здесь гвозди» — при ситуации наличия только одного гвоздя). В результате такого описания системы языка нет, она предстанет как действующий, «работающий» на коммуникацию механизм, со всем богатством его выразительных возможностей, противопоставлений, синонимических столкновений и гибкостью.

Однако в лингвистическом раскрытии этого механизма есть одна существенная трудность, которая еще не преодолена ни в научных описаниях русского языка, ни в учебниках русского языка для национальных школ. Мы имеем в виду проблему соотношения системного и функционального описания языка. Особую остроту она приобретает по отношению к грамматической системе русского языка. Если отдавать предпочтение в учебном процессе исключительно функциональной стороне языковых средств, то у учащихся может возникнуть представление о языке как о простом наборе отдельных разрозненных единиц, не связанных между собой и не имеющих своей логики речевого употребления. Такой «язык» вообще трудно понять и усвоить, а русский тем более, потому что он отличается от других языков большим синкретизмом грамматических форм, широким использованием контекстуальных средств для выражения различных типов грамматических значений (ср. отсутствие в русском языке форм относительных времен, артиклей, слабую морфологическую выраженность категории залога и др.) и полифункциональностью синтаксических структур (ср., например, инфинитивные предложения, предложно-падежные конструкции и др.).

В решении проблемы единства системного и функционального описания русского языка мы видим два пути. Во-

первых, системные значения должны выводиться из функционирования единиц в речи и определяться с учетом их противопоставления на основе общности. В данном случае важно такое точное установление инвариантных (общих) значений единиц, которое объясняло бы особенности их функционирования в речи и носило системный характер, т. е. инвариантное значение одной единицы соотносилось бы при знаку общности и различия с инвариантным значением другой (другими) однородной единицей. Например, инвариантными значениями категории вида в русском языке является целостность/нецелостность проявления действия в локализованном моменте времени, т. е. начало — «середина» — конец / только «середина» действия. Это определение объясняет употребление видов во фразах типа «вчера я написал/писал в это время письмо брату», «поезд шел все быстрее и быстрее», «он подошел и спросил...», «она сидела у окна и читала книгу», «пиши внимательнее», «скажите, пожалуйста, ...» и т. д.

Во-вторых, необходимо применение особого понятийного аппарата, который отражал бы переключения системы языка в план его функционирования в речи. В языкознании уже разработан подобный метаязык по отношению к фонологическому уровню. В меньшей мере и непоследовательно он используется по отношению к содержательным уровням. Так, при употреблении грамматических категорий наблюдаются следующие четыре функциональные позиции: а) противопоставленное употребление (ср. *в комнате стоял стол и стояли столы*), б) жестко детерминированное контекстом употребление только одного из значений грамматической формы (ср. для несовершенного вида показатели типа *каждый день, постоянно, регулярно* и под., а для совершенного вида — типа *вдруг, сразу* и др.), в) синонимическое употребление

при нейтрализации грамматических значений (ср. *волк/волки — хищное/хищные животные, кто писал/написал эту записку?*), г) синонимическое использование грамматических форм при транспозиции (переносном употреблении): *вчера идущий/шел по улице и вдруг вижу/увидел... как мы себя чувствуем?* — при обращении к больному и др. Выявление и классификация контекстуальных в широком смысле слова (т. е. синтаксических, лексических, ситуативных, жанровых и др.) условий для разных типов употребления языковых единиц — одна из актуальных задач лингвистических основ преподавания русского языка в национальной школе.

2. Ономаσιологический аспект описания (от значения к знаку) является обобщающим функционально-семантическим описанием, систематизирующим языковые факты с точки зрения общих логико-семантических категорий, без которых не осуществляется формирование и выражение мысли (пространственные, временные, причинные, целевые, объектные, предикативные и др., это касается и идеографических или тематических словарей с их лексико-семантическими группами). Здесь особенно важен отбор таких языковых явлений, которые не совпадают в русском и эстонском языках. В результате ономаσιологического представления языковых средств ученик получает сведения о системах однотипных значимых единиц, относящихся к разным уровням языка (синтаксическому, морфологическому, лексическому). Тем самым языковой материал предстает как целостная совокупность средств, предназначенная для активного порождения речи и выражения мысли. Исходной и центральной единицей ономаσιологического описания языка должна быть структура предложения с ее общим значением, отражающим ту или иную

внеязыковую ситуацию (повеление, желание, приветствие, прощание, бытийные отношения и т. д.) в логико-семантических категориях. Определения и типология внеязыковых ситуаций, особенно имеющих специфику своего обозначения в лексико-грамматических средствах русского языка, научный отбор их для учебных целей, систематизация ситуаций по признаку однозначности / множественности в выражении представляют собой общую проблему лингвистов и методистов, от решения которой во многом зависит поэтапное развитие навыков активного владения русским языком.

3. От внеязыковых ситуаций, являющихся предметом конкретного содержания высказываний, следует отличать речевые ситуации, представляющие собой события, которые вызывают потребность в речевой деятельности определенной назначения, определенной коммуникативной задачи. Последние могут быть причиной коммуникативно-контактирующей и коммуникативно-информирующей речи. Первая отличается непосредственной адресованностью и участием говорящих, ситуативностью, т. е. прикрепленностью к предметной обстановке речи, преимущественным использованием устной формы речевой деятельности, неподготовленностью речевого акта, отсутствием установки на организацию его как единого целого, ср. лекцию, доклад, ответ на экзамене и др. В зависимости от личных отношений между говорящими коммуникативно-контактирующая речь может носить непринужденный (неофициальный) или официальный характер (разговор с незнакомым человеком, беседа в официальном учреждении и др.). Отличительными структурными чертами коммуникативно-контактирующей речи являются ее диалогичность разного типа и разного коммуникативного назначения, тематичность, наличие невербальных

средств, нелинейность смыслового содержания.

Следует подчеркнуть, учащихся нужно обучать не вообще устно-диалогической речи (она у них развита на родном языке), а диалогической речи на русском языке. Это означает необходимость выделения не только лексико-грамматических средств самих по себе, встречающихся в диалоге, но и тех семантических категорий, которые свойственны коммуникативно-контактирующей речи и которые в русском языке имеют специфику своего выражения. К таким категориям, например, относятся категории согласия — несогласия, разных типов вопросов, различающихся на основе той или иной известности у говорящего о событии (ср. *кто из вас смотрел в окно?* и *кто-нибудь из вас смотрел в окно?*), побудительности (стимуляции и призывности), речевого этикета (обращение к незнакомому, знакомство, приветствие, приглашение, извинение, поздравление, благодарность, прощание и т. д.) и др. Кроме общих языковых признаков (всякого рода эллиптичности, возможности переспроса, особых синтаксических клише, широкого распространения бессоюзия, широкого использования немаркированных грамматических форм в позиции нейтрализации и др.), коммуникативно — контактирующая речь имеет свои правила сцепления реплик, организации и связности. Например, замечено, что в устно-диалогической речи употребление русских видов часто носит «автоматизированный» характер (характер видовой инерции): во второй реплике повторяется форма вида предыдущего высказывания (ср. *Но, может быть, мне не следует упоминать об этом? — Почему не упоминать?*). В советском языкознании уже накоплен и всесторонне описан большой материал по русскому разговорному языку, обслуживающему коммуникативно — контактирующую

речь. Однако в учебных целях и он, и характеристика его особенностей еще мало привлекаются в эстонской школе. В этом отношении очень важно установить и использовать в обучении те явления устно-разговорного языка, которые не противоречат стоящей над ним общей нормативной системе русского языка.

Коммуникативно - контактирующая речь, как функционально-смысловая подсистема русского языка, стилистически разнообразна, градуирована: она наполнена нормативно-стилистическими пластами, на которые пока еще мало обращают внимание при обучении русскому языку. Они зависят от формы установления речевого контакта в разных речевых условиях и подразделяются прежде всего по эмоционально-экспрессивному признаку на официальный (деловой, служебный) и неофициальный (бытовой, приватный) стили, последний — на фамильярный и нефамиллярный (нейтральный) и др. Ср. такие синонимичные ряды, как *раздобыть — достать — найти, дрейфить — бояться — опасаться* и под. Стилистическое расщеление коммуникативно-контактирующей речи опирается на так называемую «ситуативную синонимию» языковых средств и создает речевой «портрет» говорящего, по которому судят о его облике в целом. Целенаправленное обучение этим стилям или разным стратегиям речевого поведения имеет большое значение для активного, подлинно речевого овладения русским языком.

Коммуникативно - информирующая речь представляет собой внутренне организованный как единое целое развернутый тип речи, ставящий перед собой цель сообщить ту или иную информацию, не рассчитанную на непосредственное двустороннее общение с собеседником. В основе этой речи лежат монологические единства в письменной и устной форме, характеризу-

ющиеся контекстуальной тематичностью, логикой линейного развертывания смыслового содержания.

В языковом отношении коммуникативно-информирующая речь во многом отличается от коммуникативно-контактирующей. Во-первых, она синтаксически организована таким образом, что отдельные предложения находятся в смысловых и формальных взаимосвязях, создавая единство тематического содержания. Во-вторых, в ней проявляются особые, вторичные или дополнительные, функции грамматических категорий: например, относительное и переносное употребление временных форм, употребление форм совершенного и несовершенного вида для выражения отношений одновременности, последовательности, фона и наступления действия, анафорические функции местоимений и др. В-третьих, она изобилует синтаксическими структурами, обычно отсутствующими в диалогической речи: например, номинативно-бытийные предложения типа «Тысяча девятьсот шестнадцатый год. Октябрь. Ночь. Дождь и ветер.» (М. Шолохов), придаточные изъяснительные и т. д. В-четвертых, лексический состав этой речи типизирован по признаку отдельных тематических микросистем. Можно назвать и другие языковые черты информирующей речи. Однако для учебных целей самым главным является, пожалуй, особенность ее синтаксической организации, так как она обеспечивает логический механизм установления связей между суждениями.

С этой точки зрения монологическая речь неоднородна. Синтаксическая организация ее определяется прежде всего такими разновидностями, как описание, повествование и рассуждение. Как известно, данные разновидности монологической речи изучаются в школе чаще всего на уроках литературы или литературного чтения.

Но они имеют и лингвистический статус. Так, в описании употребляются языковые средства констатирующей речи, в повествовании — языковые средства динамического изложения, в рассуждении — языковые средства выводных суждений (умозаключений). Например, трудная для эстонских учащихся русская категория вида имеет свои закономерности употребления вообще в монологической речи и, в частности, ее типизированных разновидностях. Опыт показывает, что именно этих закономерностей, как правило, не знают эстонские ученики, когда они пытаются что-либо рассказать.

Так же, как и диалогическая речь, коммуникативно-информирующая имеет свою языковую стилистику. Думается, что для учебных целей в этом отношении важно выделение в монологической речи стилей с установкой на определенную адресованность и прагматическую задачу (воздействие, убеждение, образность и др.) или без них, а также официально-делового и научного.

Последние дифференцируются в зависимости от сферы применения и устойчивости отбора языковых средств. Официально-деловой стиль используется при составлении всякого рода служебных документов (решений, характеристик, отчетов, протоколов, личных заявлений, писем, актов и т. д.) и характеризуется определенным композиционным и языковым стандартом: ограниченностью словосочетаний (*приказ — издается, порицание — выносится, выговор — объявляется*), активным употреблением страдательных конструкций (*было обнаружено, говорилось*), сложных отыменных предлогов (*в соответствии с, в случае, в целях, в порядке исключения*), отглагольных существительных (*означкомление, рассмотрение*) и т. д. Научный стиль в целом отличается устранением авторского «я», эмоционально-

экспрессивных, разговорных элементов, широким применением безличных или обобщенно-личных конструкций (*опыт проводят, материалы используются*), сложноподчиненных предложений с союзами *в силу того, что; в то время, как; ввиду того, что и др.*, форм единственного числа существительных в родовом значении, а форм множественного лица в качественно-дифференцирующем (*стирты, масла, меди*) и т. д.

Заключая рассматриваемый аспект описания русского языка в учебных целях, следует заметить, что реальная речевая деятельность может объединить все отмеченные типы речи и их разновидности, выступая в контаминированном виде: в диалогической речи могут быть элементы монологической речи и, наоборот, описание может сочетаться с повествованием и рассуждением, это касается и стилевых различий типов речи. Однако, чтобы действительно развивать речную деятельность эстонских учащихся на русском языке, необходима систематическая работа по овладению выделенных «блоков», «переключателей» речевого поведения, опирающихся на соответствующий отбор языковых средств и правила их функционирования.

4. Вопрос о влиянии форм речевой деятельности (или форм кода, канала связи), которые принято называть видами речевой деятельности (письменной и устной) на характер употребления языковых средств является довольно сложным. Существует мнение, что выбор той или иной формы сам по себе существенным образом определяет языковый характер речи, в связи с чем следует обучать устному и письменному видам речевой деятельности. Мы придерживаемся несколько иной точки зрения.

В современном русском языке наблюдается очень сильная тенденция сближения ранее отчетливо различающихся устно-разговорной и книжной

(письменной) речи. Поэтому трудно найти чисто языковые критерии этих двух форм речи. Вместе с тем, устная и письменная формы не безразличны к языковой организации речи, так как, например, при переходе устной речи в письменную происходит трансформация языка текста в направлении большей подчеркнутости смыслового содержания, а не сохранение субъективно-модальной оценки, т. е. большей лаконичности, точности, четкости структуры смыслов и др., а также обработка ее по правилам особой стилистики (избегают повторения слов и конструкций, избыточности выражения, учитывают отсутствие немедленной ответной реакции адресата, отсутствие возможности «переделки» и др). Недаром говорят, что сказать легче, чем написать. И все же, если иметь в виду структурно-языковые черты организации речи, в письменной и устной формах дает себя знать в первую очередь коммуникативно-контактирующий или коммуникативно-информирующий тип речи. Именно они получают «деформацию» в устной и письменной форме, сохраняя при этом основные языковые свойства. Нельзя, конечно, не принимать во внимание тот факт, что информирующая речь тяготеет больше к письменной форме, а контактирующая — к устной. Но это скорее может быть использовано в методических целях, а не в общей стратегии обучения речевой деятельности на русском языке.

В итоге сказанного в настоящей статье хотелось бы подчеркнуть одну ее основную мысль: обучение активному владению русским языком, какие бы формы и приемы оно не принимало, предполагает всегда определенную лингвистическую базу, ибо средством порождения речи всегда был и есть язык. Это означает, что только учитель, постоянно совершенствующий свои лингвистические знания в обла-

сти теории и реальной практики речевой деятельности на русском языке, может успешно решать те задачи, которые связаны с обучением русскому языку как средству межнационального общения и приобщения каждой нации и народности к культурным достижениям всех других народов СССР и мира.

Цитированная литература

1. К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., изд. 2, т. 3.
2. Т. Казесалу. О критериях отбора грамматического минимума для начальных классов эстонской школы. Ученые записки ТГУ, 405. «Русский язык в эстонской школе», IV, Тарту, 1976.

MÕNEDEST VAJADUSTE VARAJASE ARENKU PROBLEEMIDEST

JAAN VARJUN

Mitmed meie maa juhtivad teadlased (A. Leontjev, N. Tihh, L. Božovitš, P. Simonov jt.) on oma töödes rõhutanud, et vajaduste probleem peab nii psühholoogias kui ka teistel lähedastel aladel oma erilist tähtsust. Nimetatud probleemi olulisus tuleneb kõigepealt sellest, et vajadused on peamine mõõdupuu, mis määrab isiksuse «sotsiaalse näo», sest vajaduste struktuur, ühtede vajaduste domineerimine teiste üle tingib inimese tegevuse põhisuunitluse. Teisalt on vajadustel otsustav osa psüühika arengus, sest need on selleks «liikumapanevaks jõuks», mis stimuleerib ning suunab psüühiliste protsesside ja võimete kujunemist. Nendest arutlustest lähtudes asetatakse vajaduste probleem keskele kohale psühholoogia teiste probleemide hulgas.

Samal ajal on vajaduste süvauurimisele nii psühholoogias kui ka pedagoogikas üsna vähe tähelepanu pööratud. Pedagoogikateadlane L. Božovitš leiab näiteks, et «... käesoleval ajal ei ole vajaduste kasvatamise probleem pedagoogikas üldse üles tõstetud; seda ei tooda esile kui erilist kasvatusülesannet; sellist osa ei ole pedagoogikaõpikutes, ei ole seda ka kooli kasvatus töö programmis» (4, lk. 34). Ehkki on selge, et praegusaja õppe- ja kasvatusasutustes vajaduste eesmärgipärane kasvatamine siiski toimub, ainult nimetatakse seda teisiti — töökasvatus, esteetiline kasvatus jne., ei saa praktiline kasvatus töö L. Božovitši arvates olla küllaldaselt efektiivne, sest «... puudub vajaduste ja motiivide kasvatamise metoodika, mis oleks kasvõi mingilgi määral läbi töötatud» (4, lk. 34).

Vajaduste kasvatamise metoodika seisukord peegeldab vajaduste psühholoogia nüüdisaegset taset, millest võib saada kokkuvõtliku ülevaate vajadusi käsitleva üleliidulise teadusliku konverentsi materjalide näol (8). Enamikku sellele 1974. aastal toimunud konverentsile esitatud 108 ettekandest iseloomustab vajaduste olemuse filosoofilis-teoreetiline käsitlus, konkreetsetele uurimistulemustele tugi-

nevaid ettekandeid on tunduvalt vähem. Samal ajal on muidugi progressiivne, et vajaduste probleemi vastu on üldse hakanud huvi tundma juba võrdlemisi paljud psühholoogid.

Üks vajaduste psühholoogia aktuaalseid probleeme on vajaduste varajane areng, sest varajases eas kujunenud vajadused on vundamendiks hilisemale arengule ning eeldatavasti võivad seda oluliselt soodustada või siis, vastupidi, pidurdada. Vajaduste varajane areng on uurimisala, mis moodustab, tänu oma spetsiifilistele probleemidele ning erimeetoditele, küllaltki iseseisva, «suurest» vajadustepsühholoogiast teatud määral sõltumatu valdkonna. Sellegipoolest on ka siin kindlaid teadmisi kogunenud veel vähe. Vajaduste varajase arengu üksikuid aspekte uurivad mitmed väljapaistvad teadlased mitmetes maailma maades, kuid sellesuunaline uurimistöö on kestnud veel suhteliselt lühikest aega ning see on ka põhjuseks, miks praegu veel väga vähesel määral püütakse üksikuid eriküsimusi omavahel seostada, s. t. uurida vajaduste sfääri kui terviku arengut.

Eelmainitud arvesse võttes on mõisteta, et kuigivõrd põhjalik ning terviklik vajaduste varajase arengu käsitlus ei ole praegu veel võimalik. Püüame selle asemel vaadelda üksikuid selle probleemi aspekte, mis näivad autorile olevat kõige aktuaalsemad, ehkki ka nende käsitlemisel pole kahjuks võimalik vältida teatavat hüpooteetilisust.

Tunnetusvajadus lapse vajaduste struktuuris

Kui ei süveneta üksikute lähemate arenguperioodide iseärasustesse, võib kogu imikueale iseloomulikust vajaduste struktuurist, lisaks nn. primaarsetele, organismi elutegevust vahetult teenidavatele vajadustele esile tõsta kolme «psüühilist» vajadust. Need oleksid tunnetusvajadus, suhtlemisvajadus ning ohutusevajadus. Viimane, mis väljendub võõraste inimeste ja tundmatute esemete

kartuses, on imikutel suurel määral individuaalselt erinev ning omab, vähemasti inimese nüüdisaegsetes elutingimustes, enam negatiivset kui positiivset arengulist tähtsust. Teatud määral on ohutusevajadus küll eluliselt vajalik, kuid ta ei ole mingite «kõrgemate» vajaduste eelkäija, pigem võib ta viimaste väljakujunemist segada. See vajadus muutub lapse kasvades üha nõrgemaks ning vähemolulisemaks.

Teistsugune arenguline roll on tunnetusvajadusel ja suhtlemisvajadusel. Need vajadused pole teineteisest sõltumatud — kummagi vajaduse rahuldamise situatsioonid osaliselt põimuvad, sest sageli püüavad vanemad imiku tähelepanu mitmesugustele esemetele suunata, teisest küljest aga pöörduvad imikud esemete kättesaamiseks ning nende «hindamiseks» tihti vanemate poole. Siiski on tunnetusvajadusel ja suhtlemisvajadusel erinev tekkelugu ning erinevad arengulised võimalused. Jätame suhtlemisvajaduse vaatlemise antud juhul kõrvale ning püüame analüüsida tunnetusvajaduse arengut ja selle vajaduse seoseid teiste, hilisema päritoluga vajadustega.

Tunnetusvajadus selle primitiivses vormis, nimelt ükskõik millise sensoorse stimulatsiooni aktiivne otsimine, ilmneb inimesel juba varaseimast east alates ning on seega tema sünnipärane omadus. Lapse kasvades muutuvad, kooskõlas tema tunnetuslike ja füüsiliste võimete laienemisega, ka vormid, milles tunnetusvajadus väljendub. Sünnijärgne «naaiivne» vaatlemine, mille puhul kõik objektid on ühevõrra uudsed, asendub n.-õ. võrdleva vaatlemisega, mille puhul imik seostab iga nägemismulje mälus talletatavate muljetega, eristab uudseid esemeid ning isikuid tuntuist. Haaramise tekkides ja arenedes omandab vaatlemine rohkem manipuleerimisele eelneva ettevalmistava etapi funktsiooni ning iseseisva tegevusena ei saa last enam rahuldada. Esemetega manipuleerimisel huvitavad last esialgu esemete üksikute

osade omadused ning võimalus eset osadeks lahutada, samuti võimalus sellega mitmesuguseid erinevaid tegevusi sooritada. Esimese eluaasta viimasel veerandil hakkab last huvitama ka üksikute objektide ühendamine mingiks tervikuks ja üldse esemete seadmine üksteisega ühte või teist laadi suhetesse. Niisuguse kombineerimisvõime õitseng langeb juba teise eluaastasse.

Kõne arneguga seoses lapse uurimiskäitumise struktuur muutub. Selles hakkab üha rohkem domineerima esemete verbaalselt vahendatud tunnetamine. Lapse uudishimulikkus väljendub nüüd eelkõige rohketes küsimustes ja omapoolsetes arvamused avaldustes.

Seega toimub esimeste eluaastate jooksul tunnetusvajaduse struktuuris hulk kvalitatiivseid muutusi. Loomulikult peab eeldama, et üksikute arenguetappide vahel eksisteerib teatud järjepidevus. Tunnetusliku aktiivsuse tase, mille laps on saavutanud, avaldab ennast ka järgmisel etapil, see omakorda avaldab mõju järgmisele jne. Tõsi, küllaldane faktiline tõestusmaterjal niisuguste etappidevaheliste seoste määra hindamiseks veel puudub. Peab aga arvama, et lapse senine «tunnetuslik potentsiaal» on vägagi oluline faktor, mis avarab tema võimalusi järgmisel arenguetapil. Tunnetuslikult aktiivse isiksuse kasvatamine peaks seepärast algama juba vastsündinueas.

Tunnetusvajaduse arendamisel on veel ka teine aspekt. Nimelt on alust väita, et tunnetusvajadus pole aluseks mitte ainult iseendale, vaid «hargneb» imikueale järgnevatel eluperioodidel veel mitmeteks teisteks «kõrgemateks» vajadusteks. On ju kunstilisel, sõnalisel, tehnilisel jne. loomingul tunnetusvajadusega ühisjooneks uudsete muljete otsimine, mistõttu tunnetusvajadust võib vaadelda kui üht komponenti loominguvajaduse mitmekesisuses vormides.

Eelöelduga seoses tahaksime märkida, et muidugi ei saa üldse tekkida praktilist

probleemi, kas on vaja imiku uudishimu rahuldada või mitte. Tegelikuses aga võivad paljud arenemisvõimalused jääda realiseerimata, praktilisest seisukohast oleks seepärast aktuaalne negatiivsel kujul formuleeritud probleem: kui palju võib hilisemaid arenguvõimalusi varajases eas, võrreldes teatud ideaaliga, kaotada minna?

Uudsuse eritüübid ja tunnetustegevuse suunitlus

Imiku tunnetusvajadust stimuleerivatest faktoritest ning tunnetusvajaduse varajase arengu sõltuvusest arengutingimustest andsime ülevaate oma eelmises kirjutises (vt. «Nõukogude Kool», 1976, nr. 2). Seda kokku võttes võib öelda, et väga olulised on imikule pühendatava aja hulk ja täiskasvanupoolsete suhtlemisviiside ning lapse esemelise keskkonna mitmekesisus.

Mainitud kirjutise kohta peab aga ütleva, et selles toodud uudsuse probleemi käsitus on jõudnud juba vananeda. On ilmunud uusi uurimusi, mis võimaldavad varem teada olnud fakte näha mõnevõrra teistsuguses valguses. Teatavasti väitsid «uudsushüpoteeside» (discrepancy hypotheses) autorid, et tähelepanu taastumise määr pärast huvi kustumist on kõverjoonelises, mitte aga lineaarses sõltuvuses uudsuse määrast, s. t. et eksisteerib mingi optimaalne uudsuse määr. Vähest huvi suurte muutuste vastu vaadeldavates objektides püüti seletada sellega, et suurte muutuste tunnetamine nõuab imikult sellist vaimset ümberkohtumist, milleks ta ei ole veel võimeline. Nüüd on aga selgunud, et on vägagi oluline eristada kahte muutuste tüüpi — nimelt uudsust, mis seisneb uute detailide lisandumises esialgsele objektile, ja niisugust uudsust, mis seisneb objekti «vanade» elementide ümberpaigutustes, s. t. objekti üldstruktuuri muutustes. Vastavalt käesoleval ajal käibelolevale terminoloogiale (2) tähistab sõna **uudsus** esimest neist kahest võimalusest, teist

aga tähistatakse sõnaga **erinevus** (discrepancy). Selgus, et imikute vähene huvi suurte muutuste vastu objektis ilmneb ainult juhul, kui on tegemist erinevusega, kui aga on tegemist uudsusega eeltoodud kitsamas tähenduses, siis imiku huvi muutuste suurenedes samuti pidevalt suureneb.

R. B. McCall ja P. E. McGhee (2) esitavad erinevuse omapärase efekti tõlgendamiseks järgmise seletuse. Võib arvata, et pärast ühe stiimuli paljukordset esitamist eeldab imik, et talle uuesti näidatav objekt on seesama mis varemgi, seepärast, nähes teatud viisil moonutatud kujundit või eset, püüab ta selles ära tunda endist objekti. Mida rohkem on «erinevas» stiimulis ümberpaigutusi, seda raskem on viimast varem nähtud objektile taandada ning seda vastavalt pikaajalisemat vaatlemist see stiimul nõuab. Lõpuks muutub seose leidmine kahe objekti vahel lapse jaoks täiesti võimatuks ja mida suuremaks saavad stiimulitevahelised erinevused, seda rütem loobub ta püüetest sedalaadi ülesannet lahendada.

Niisugune seletus on heas kooskõlas ka sellistes katsetes ilmnevate emotsionaalsete reaktsioonide iseärasustega. Väiksemate erinevuste puhul ilmnevad lastel algul psüühilise pingetundemärgid, sellele aga järgneb positiivne emotsionaalne reaktsioon (naeratus); suurte erinevuste puhul võib täheldada ainult pinget ja frustratsiooni tunnuseid.

Ilmselt siis, kui on tegemist uute detailidega, muudab nende märkamine imiku esialgset hoiakut ning ta hakkab objekti uurima kui põhimõtteliselt uut. Kui aga on tegemist tuntud detailide ümberkorraldustega, suhtub ta objektisse kui põhimõtteliselt endisesse. Selles olekski oluline vahe nende kahe uudsusetüübi vahel.

Seoses uudsuse mõiste täpsustamisega peame esitama eelnimetatud hüpoteeside sobivamaks eestikeelseks vasteks «erinevushüpoteesid». «Erinevushüpoteese» ei

saa niisiis enam käsitleda kui teatavat üldise tähendusega arengumudelit, kui Piaget' teooria konkretiseeritud varianti. Need hüpoteesid puudutavad lapse tunnetustegevuse ühte erijuhtu, mitte aga üldisi seaduspärasusi. Peale kõige muu on mõtet märkida, et optimaalsele erinevusele vastav maksimaalne tähelepanu on maksimaalne ainult teiste erinevusastmete poolt esilekutsutud reaktsioonidega võrreldes, mitte aga üldises mõttes. Nagu käesoleva artikli autori tehtud analüüs näitab, on vähemasti neis uurimustes, mille tulemuste esitusviis võimaldab sellist võrdlust, erinevuste poolt esilekutsutud maksimaalne tähelepanu olnud kas väiksem või siis ligikaudu võrdne «standardse» objekti esmakordsel vaatlemisel sellele pööratud tähelepanuga, mitte kunagi aga suurem. Seega näib, et kõige veetlevam on imiku jaoks siiski täiesti uus objekt.

Võib arvata, et «erinevusprintsipi» on tunnetuslikuks mehhanismiks, mille peamine funktsioon on objekti mõiste ühe komponendi, nimelt objekti identsuse mõiste kujundamine. Objekti identsus seisneb selles, et iga objekt (ese või elusolevus) säilitab suhetes teiste objektidega oma põhilise kvaliteedi, s. t. jääb identseks iseendaga. Selle tõe omandavad lapsed, tänu püüdele tuttavaid objekte ka muutunud tingimustes ära tunda, juba imikueas. Näiteks võib väiksema imiku jaoks olla probleem täiskasvanu näo muutumine erineva miimika mõjul. «Erinevusprintsipi» roll on seega n.-ö. konservatiivne, juba omandatud kogemust kinnistav. «Uudsusprintsipi» seevastu on suunatud kogemuse piiride laiendamisele. Tunnetusvajaduse selle tähtsaima mehhanismi funktsioneerimise seaduspärasused nõuavad edasist uurimist.

Mänguasjade probleemist

Laste vajaduste ja võimete arendamise üks tähtsamaid vahendeid on mänguasjad. Meie maal toodetavate mänguasjade üld-

assortiment ületab 1977. aasta andmetel juba 11 000 nimetust, kuid varaealiste laste jaoks mõeldud mänguasju on viimaste hulgas väga vähe. Niigi vähesest imikute jaoks toodetavate mänguasjade assortimendist moodustavad lõviosa mitmesugust liiki kõristid.

Miks arvavad mänguasjade tootjad, et varajases eas peavad lapsed vähemaga piirduma? Üks oluline põhjus seisneb nähtavasti selles, et mänguasjadega on seotud omad ajalooliselt väljakujunenud traditsioonid, mis peegeldavad eelnevate põlvkondade ettekujutusi laste tunnetustegevusest. Ehkki psühholoogide ettekujutused imikute võimetest ja vajadustest on tänu viimase 10–15 aasta uurimustele radikaalselt muutunud, ei ole see mänguasjade konstrueerimisele peaaegu mingisugust mõju avaldanud, seda lihtsalt sellepärast, et seni on psühholoogid uute mänguasjade väljatöötamisest kunstnike, inseneride, tehnoloogide jt. spetsialistide kõrval vähe osa võtnud. Muidugi on mänguasjatööstuse mahajäämusel lisaks veel teisigi, organisatsioonilisi põhjusi. Mitterahuldavat olukorda selles valdkonnas tunnistavad ka mänguasjade kvaliteeti kontrollivate organite ametlikud esindajad (5).

Põhiline seisukoht mänguasjade suhtes peaks seisnema selles, et mänguasjades nähakse teatavat teaduslikku laadi probleemi, mille lahendamine nõuab varajase arengu psühholoogia küllaldast tundmist. Puudutaksime lühidalt mõningaid kriteeriume, millele imiku mänguasjad peaksid vastama. Kõigepealt märgiksime, et muidugi ei saa kõikidele mänguasjadele läheneda ühesuguste kriteeriumidega, sest mänguasjade funktsioonid võivad olla erinevad. Peale mänguasjade, mis kutsuvad esile uurimiskäitumist, on ka mänguasju, mille funktsioon on rohkem emotsionaalne: lapsed armastavad neid kaasas kanda, võtta magamaheitmisel voodisse jne. Üldiselt nõutakse mänguasjadelt, et nad oleksid huvitavad ning samal ajal ka arendavad. Kui pidada

silmas tunnetusvajadusele suunatud mänguasju, siis on nende huvitavuse ning «pedagoogilise efektiivsuse» kriteeriumid väga tihedalt seotud ja seda järgmistel põhjustel. Näib olevat nii, et maksimaalset huvi kutsuvad lastes esile mänguasjad, mis apelleerivad niisugustele vaimsetele ja füüsilistele võimetele, mis ei ole lapsel veel täielikult välja kujunenud. Teiste sõnadega — huvitavad on sellised mänguasjad, mis nõuavad teatud eneseületamist, vaimset pingutust.

Toome näitena ühe käesoleva artikli autori korraldatud eksperimendi tulemused (need on avaldamisel). Eksperiment seisnes selles, et 9 kuu kuni 1 aasta vanustele lastele anti mängida esemeid, mida sai kergesti osadeks võtta ja kokku panna (näit. plastmassnõu selle põhja asetatud kettakesega jne.). Osa lapsi, peamiselt nooremad, eraldas eseme osad üksteisest, kuid ei püüdnud osi uuesti kokku panna. Suurem osa vanematest imikutest pani eseme osad kokku praktiliselt kohe pärast eseme lahtivõtmist. Erilist huvi pakub aga vahepealne grupp: need imikud panid osad küll kokku, kuid «mõtlesid» enne seda suhteliselt pikka aega. Just sellised imikud, kellele «süntees» pakkus teatavat raskust, mis ilmes peale pika latentuse ka rohketes psüühilise pinge tundemärkides, mängisid antud esemetega kõige kauem; nii rohkem kui ka vähem arenenud tunnetusvõimega imikud olid viimastest vähem huvitatud. Need tulemused võivad olla üheks näiteks selle kohta, et «vajadused ennetavad võimeid» (N. Tihh).

Eelöeldut arvestades on mõistetav, et küllaldase vaimse pingutuse ja seega täisväärse elamuse pakkumiseks peavad mänguasjad olema lapse arengumomendi suhtes «doseeritud». Mänguasjade konstrueerimisel oleks seega vaja esiteks hästi tunda laste psüühilise arengu kronoloogiat ning teiseks planeerida iga mänguasi esmajoones teatud küllalt piiritletud vanusegrupi jaoks. Last lihtsalt lõbustada võivad ka stiihilised kokku-

puuted ümbritsevate esemetega, mängu-
asjad aga peaksid lapsele võimaldama
oma tunnetuslike potentsiaalide maksimaalset realiseerimist — tunnetusvajaduse arendamise seisukohalt näib see olevat väga oluline.

Talendi kasvatamise kogemusi Jaapanis
Edasi vaatleksime tingimusi, millest ole-
neb esteetiliste jt. loomingulist laadi vajaduste varajane areng. Eespool avaldasime arvamust, et nende vajaduste üldiseks aluseks on tunnetusvajaduse areng, kuid sellele peab lisama, et ka spetsiifilised «kõrgemate» vajaduste vormid võivad hakata kujunema palju varajasemas eas, kui seda harilikult arvatakse.

Selle väitega seoses tahaksime lühidalt tutvustada muusikalise kasvatuse metoodikat, mille on välja töötanud prof. Shinichi Suzuki, jaapani tuntud viiulipedagoog (vt. 1, 6). Paljud muusikud on mõistnud, et viiulimängu õpetamist oleks soovitatav alustada varajasemas eas kui tavaliselt — miks mitte alustada kolmeaastaste või isegi nooremate lastega? Praktikas pole aga vastavad katsed olnud kuigi edukad, peamiselt sellepärast, et on väga raske nii väikestel lastel viiulimängu vastu püsivat huvi esile kutsuda.

S. Suzukil õnnestus see probleem lahendada erilise ettevalmistava perioodi sisseviimise teel. Väikesed lapsed (kaheaastased ja nooremad) alustavad sellest, et kuulavad parimate interpretide esituses salvestatud muusikat ning samal ajal õpivad tundma viiulit ja sellel mängimise üldist tehnikat. Väga oluline, võib isegi öelda otsustav osa on siin emadel, kes võtavad koos lapsega osa iganädalastest muusikatundidest ning tegelevad lapsega kodus, «... juhtides ning julgustades teda ja mis kõige tähtsam, sisendades talle, et viiulimäng on tema päeva huvitavaks, tähtsaks ning erutavaks osaks» (1, lk. 244).

Niisugune tegevus, mille eesmärk on kujundada vajadus muusika järele ja huvi sellega tegelda, kestab iga lapsega

senikaua, kuni see on vajalik — mõnikord isegi 2 kuni 3 aastat. Alles seejärel alustatakse viiulimängu tõsisemat õppimist.

S. Suzuki õpetamissüsteem sisaldab palju teravmeelseid, laste väheseid eluaastaid arvestavaid pedagoogilisi võtteid, kuid põhiliseks häid resultate võimaldavaks faktoriks peetakse siiski laste vajaduste varajast arendamist. Spetsialiste on eriti vaimustanud prof. Suzuki väikeste õpilaste silmapaistvalt musikaalne esitusmaneer ja ilus toon (6). S. Suzuki saavutused on laialdaselt tuntud ning Jaapanis on temast alguse saanud nn. talendi kasvatamise liikumine. 1966. aastaks oli Jaapanis 150 «Talendi kasvatamise instituuti» ja Suzuki meetodi järgi viiulimängu õppimist alustanud laste üldarv ületas 16 000 (sealsamas). Väga oluline on märkida, et kõik nimetatud institututes õppinud lapsed on, peaaegu ilma erandita, saavutanud häid tulemusi, ehkki neisse vastuvõtmisel mingit eelnevat valikut ei toimu (1).

S. Suzuki ise nimetab oma õpetamismeetodit «emakeele meetodiks» ja on filosoofiat, mis on teda selle meetodi väljatöötamiseni viinud, kokku võtnud järgmiste sõnadega: «... kõik lapsed kogu maailmas näitavad üles suurepäraselt võimet kõnelda ning mõista oma emakeelt. Kas pole siis tõenäoline, et selles emakeele meetodis peitub inimese arengu võti? Talendi kasvatamise liikumine on rakendanud seda meetodit muusika õpetamisel... Ei saa väita, et kõik on võimalised ühesugust edu saavutama. Siiski, kindlasti võib iga inimene saavutada võrdväärset oma keelelisele kompetentsusele ka teistel aladel» (1, lk. 242).

Sensitiivsetest perioodidest ja varajalisest kasvatusest

Varajase arengu psühholoogia üks vallasaid kohti on see, et ei ole veel üldist arenguteooriat, mis võimaldaks arengu üksikute aspektide uurimisel saadud

tulemusi ühiseks tervikuks seostada. Mõistagi on aga vajadus selle järele suur.

Üks üldisi arengumudeleid, mis on viimastel aastatel tähelepanu keskpunkti sattunud, on nn. sensitiivsed perioodid. Peetakse silmas perioode, mida iseloomustab eriline tundlikkus teatud liiki mõjutuste suhtes. Eristatakse veel kriitilisi, n.-ö. saatuslikke perioode, mille lõppedes tundlikkus antud mõjutuste suhtes kaob. Need üsna lähedased arengumudeleid on psühholoogiasse tulnud etoloogiasst ja neurofüsioloogiasst — on teada, et mitmed käitumuslikud funktsioonid ning tajumehhanismid kujunevad loomadel nende varajase ontogeneesi võrdlemisi lühikeste perioodide vältel ja hiljem on üsna vähe mõjutatavad. Viimast asjaolu seostatakse varajases eas formeerunud närvistruktuuride plastilisuse kadumisega. Nüüdisajal on niisiis esile kerkinud probleem, kas ka inimese arengus leiavad aset protsessid, mis on võrreldavad eelkirjeldatud nähtustega loomade varajases arengus.

Varajaste mõjutuste vastu on muidugi ka eelnenud aastatel huvi tuntud. Siin võiks meenutada ühte uurimust, milles autor püüdis taastada kahekümne väljapaistva ajaloolise isiku lapsepõlve, kasutades selleks biograafilisi ja autobiograafilisi materjale (3). Ta jõudis järeldusele, et geeniuste lapsepõlve üks tüüpilisi jooni oli «...vanemate ja teiste täiskasvanute poolt lapsele suunatud pidev tähelepanu, mis väljendus intensiivsetes pedagoogilistes abinõudes ja harilikult ka rohkes armastuses» (3, lk. 461). Kunagi varem pole aga huvi nende küsimuste vastu nii suur olnud kui praegu. Teaduslikel kongressidel ja konverentsidel pühendatakse sensitiivsetele perioodidele spetsiaalseid seksioone. Nii oli see ka 1976. a. toimunud üleliidulisel lapsepsühholoogia-alasel sümposionil (7).

On muidugi arusaadav, et inimese areng on keerulisem nähtus kui loomade ontogenees, mistõttu inimese arengu sensitiivsed ja kriitilised perioodid peavad

olema mõnevõrra teistsuguse värvinguga. Kuivõrd «kriitiline» üks või teine periood lapse arengus on, see oleneb peale kõige muu ka teda mõjutavast «keskmisest pedagoogikast». Põhiline inimese arengus, vähemasti inimese psüühika «kõrgemate korruste» formeerumisel, on eeldatavasti see, et närvisüsteemi plastilisuse probleem ei oma siin sellist osatähtsust nagu paljude loomaliikide ontogeneetilises arengus. Nii on ka inimese erinevatel eaperioodidel ilmnev sensitiivsus või selle puudumine põhjustatud pigem motivatsioonilist kui neurofüsioloogilist laadi faktoritest. Üldiselt võib iga arengumomendi sensitiivsust käsitleda kui teatud potentsiaalsete võimaluste olemasolu, nende arenguvõimaluste realiseerumine aga määrab järgmises arenguetapis peituvate võimaluste diapasoni.

Tulles nüüd tagasi vajaduste juurde, võime, vaatamata põhjapanevate uurimuste puudumisele, väljendada optimistlikku arvamust, et esimestel eluaastatel kogetu võib vajaduste hilisemaks kasvatamiseks luua oluliselt soodsamad tingimused kui harjumuspärane «titalik» arengukeskkond. Hilisemat «sensitiivsust» produtseerivad arengumehhanismid võivad olla küllalt keerulised ja mitme-palgelised (vt. 7, lk. 55). Põhiline on aga see, et psühholoogid ja pedagoogid peavad tõsise teadusliku hüpoteesina käsitlema S. Suzuki sõnu, kui ta, mõtiskledes oma meetodi üle, kirjutab: «... pärast nende laste esinemise vaatamist ja kuulamist peame meie, täiskasvanud, järele mõtlema ja küsima endalt, kas see meetod ei ole mitte parim tee inimese kõikide annete arendamiseks.» (1, lk. 242.)

Kirjandus

1. J. Kendall, A Report on Japan's Phenomenal Yuong Violinists. — Violins and Violinists, 1959, No. 6, 241—244.

2. R. B. McCall & P. E. McGhee, The Discrepancy Hypothesis of Attention and Affect in Infants. — F. Weizmann & I. C. Uzgiris (Eds.). «The Structuring of Experience». N. Y., 1976.
3. H. G. McCurdy, The Childhood Pattern of Genius. Journal of the Elisha Mitchell Scientific Society, 1957, 73, 448—462.
4. Л. И. Божович. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. — «Изучение мотивации поведения детей и подростков», под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. М., 1972.
5. Л. Горностаева. Поговорим о качестве игрушек. «Дошкольное воспитание», 1976, № 12, с. 83—84.
6. Маленькие ученики профессора Судзуки. «Советская музыка», 1966, № 9, с. 140.
7. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума (24—26 ноября 1976 г., г. Тула), М., 1976.
8. «Проблемы формирования социогенных потребностей. Материалы I Всесоюзной конференции (4—6 ноября 1974 г. Тбилиси)». Тбилиси, 1974.

neles praktilistest kogemustest kainiku aktiveerimisel, PTUI teadur S. Unt algõpetuse uuendustaotlustest sõnastusõpetuses, Tallinna 16. keskkooli õpetaja S. Toppel uute sõnade seletamisest näitvahendite abil. Loogilistest mängudest matemaatikatundides ning mänguelementidest kui kainiku vaimse aktiveerimise vahendeist muusikatunnis rääkisid Palivere 8-kl. kooli õpetaja V. Teras ja Lagedi 8-kl. kooli õpetaja M. Freirik, enesekontrolli võtete õpetamisest 1. klassis PTUI didaktikasektori teadur S. Morel.

KROONIKA

E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi 30. aastapäeva tähistamiseks korraldati 7. mail pedagoogika ja algõpetuse metoodika eriala vilistlaste kokkutulek.

Aktusel esinesid pedagoogikateaduskonna dekaan Eha Hiie, rektor Kalev Koger, Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja asetäitja Ants Eglon ja Leisi keskkooli õpetaja Tiiu Kallas.

Teaduslik-metoodilise konverentsi ettekanded olid vilistlastelt: Valga rajooni haridusosakonna inspektor A. Olvet kõ-

SISUKORD

529. I. Margens. Kohtla-Järve linna haridus-
elu X viisaastakul.
532. L. Firsanova. Suure Oktoobri juubeli
vääriliselt.
535. R. Virkus. Mõningaid õpetajate kaadri
ettevalmistamise sõlmprobleeme.
540. A. Eglon. Algõpetuse ülesanded NLKP
XXV kongressi otsuste valgusel.
548. E. Hiie. Kainiku kasvatav õpetamine.
558. L. Talts. Õpetaja osa klassikollektiivi
kujundamisel nooremas koolieas.
561. K. Luts. Kooli tegevuse hindamise kri-
teeriumide kohta.
566. O. Niinemäe. Korrastustöö õppetunnid
8. klassis.
570. H. Pukk, J. Tuisk. Mittestandardised ker-
gejõustikuvahendid.
575. H. Isok. Aktiviseerimist võimaldavad
vahendid poiste tööõpetuses.
582. Vanemate klasside õpilane ja kesk-
kond.
589. I. Rapoport, I. Sotter. Standardiseeritud
sõnavara testist.
594. M. Mäger. Kirjandus ja isiksus.
598. M. Шелякин. О лингвистических ос-
новах преподавания русского языка
в эстонской школе (к постановке
проблемы).
608. J. Varjun. Mõnedest vajaduste varajase
arengu probleemidest.
615. Kroonika.

СОДЕРЖАНИЕ

529. И. Маргенс. Претворение в жизнь
задач просвещения в X пятилетке в
городе Кохтла-Ярве.
532. Л. Фирсанова. Работать достойно
юбилея Великого Октября.
535. Р. Виркус. Некоторые проблемы под-
готовки учительских кадров.
540. А. Эглон. Задачи начального обуче-
ния в свете решений XXV съезда
КПСС.
548. Э. Хийе. Воспитывающее обучение
младших школьников.
558. Л. Тальтс. Роль учителя в формиро-
вании классного коллектива млад-
ших школьников.
561. К. Луст. О критериях оценки дея-
тельности школы.
566. О. Нийнемяэ. Уроки домоводства в
VIII классе.
570. Х. Пукк, Ю. Туйск. Нестандартное
учебное оборудование по легкой
атлетике.
575. Х. Исок. Средства активизации в
трудовом обучении мальчиков.
582. Учащийся старший классов и среда.
589. И. Рапопорт, И. Соттер. О стандар-
тизованном словарном тесте.
594. М. Мягэр. Литература и личность.
598. М. Шелякин. О лингвистических ос-
новах преподавания русского языка
в эстонской школе (к постановке
проблемы).
608. Я. Варьюн. О некоторых проблемах
раннего развития потребностей.
615. Хроника.



■ «Tulge, tulge kõik, ootab kõiki meid põld ja valmiv leib, tulge malevasse tööle!» lauldi noortelaagrite kokkutulekul Järveotsal.

■ EOM-i 52 noortelaagri 1600 malevlase parimad on jõudnud Järveotsale kokkutulekule. Objektiv on tabanud laagripaika kujundamas võiduka Uhtna rühma malevlased ja nende komandöri Jüri Kruusi.

DMITRI PRANTSU fotod



19.7.77

Костягурали
77-827a

