

Novikogude **KOOL**

2 • 1984





40 AASTAT TAGASI

1941. a. juunist kuni 1944. a. jaanuarini toimus Leningradi kangelaslik kaitsmine. Nõukogude armee, Balti sõjalaevastik, Laadoga ja Onega flotill, Leningradi elanikkond ning partisanid löid tagasi kõik fašistide katsed Lenini-linna vallutada. Saksa väed paisati Leningradi alt löplikult eemale Leningradi — Novgorodi operatsiooniga 14. jaanuar — 1. märts 1944. Märtsiks oli vaenlane sunnitud Leningradist eemalduma 220—280 km, 20. jaanuaril 1944 vabastati Novgorod. Leningradi rinde vägede pealetungi tulemusena jõudsid Punaarmee väeosad 1944. a. talvel Narva ja Pihkva lähistele. Eesti NSV vabastamiseks oli tarvis purustada «Ostlandi» kaitsesüsteemi tugev kaitseliin «Panther», mis läks piki Narva jõge, hõlmas Peipsi ja Pihkva järve ning Velikaja jõe.

Leningradi, Volhovi ja 2. Balti rinde talvine pealetung oli sissejuhatuseks 1944. a. hilissügiseni kestnud Baltimaade vabastamisoperatsioonidele. Veel 1944. a. veebruaris paistis, et perspektiivikam on neid alustada põhjasuunast, s. o. Narva rindelõigust. Soome lahe ja Peipsi järve vaheliselt maakitsuselt väljajõudmisega oleksid maaväed saanud operatiivse tugevuse võimaluse pealetungi jätkamiseks Läti NSV suunas. Soome lahe lõunaranniku vabastamine oleks avanud Punalipulisele Balti Laevastikule pääsu Läänemerele, seadnud ohtu hitlerliku Saksamaa ühenduste Soome ja Rootsi ja kiirendanud Soome väljaastumist sõjast.

2. veebruaril forsseerisid kindralleitnant I. Fedjuninski 2. löögarmee 43. laskurkorpuse 98. laskurdiviisi väeosad Tõrvala ja Riigiküla juures Narva jõe. Koostöös 131. laskurdiviisiga tungisid 98. laskurdiviisi väeosad edasi. Narva-Jõesuu juures forsseeris Narva jõe 48. üksik merejalaväebrigad. Vaenlase vastupanu murdes löid meie väed veebruari algul Narva jõe vasakule kaldale sillapead alates Narva-Jõesuust kuni Siivertsini, millest suuremad olid Tõrvala, Kudruküla ja Riigiküla juures. Vaenlane ründas neid kogu veebruari suurte jõududega. Üksnes 13. veebruaril võitis vaenlane 131. laskurdiviisi löigus ette 30 vasturünnakut. Olekaalu tõttu elavjõus ja tehnikas suutis ta esmalt likvideerida Narva-Jõesuu ja Kudruküla, siis Riigiküla sillapea, lõpuks Väasa ning märtsi alguseks Vepsküla ja Siivertsini sillapea.

Ida pool Narvat Popovkast üle Lilienbachi Kulguni kaitses vaenlane sillapead, mille põhjapoolsemas lõigus asus 11. SS-tankidiviis «Nederland» ja Narva—Kingissepa maanteest lõuna pool 4. SS-tankidiviis «Nordland». Sillapea tugevdamiseks töid hitlerlased kohale veel raske-tankide «Tiger» üksuse. Nõukogude väed ründasid vaenlase Narvast ida pool asuvat tugipunkti korduvalt, kuid vähese eduga. Märtsi pealetungide ajal hõivatati küll Lilienbachi mõis, kuid ei saadud sillapead enne Narva vabastamist 26. juulil likvideerida.

Õöl vastu 14. veebruari saadeti Balti laevastiku sõjalaevadelt Meriküla lähedal maale dessant, milles oli 516 automaaturit ja laskurit 260. üksikust merejalaväebrigadist major S. Maslovi juhtimisel. Väeüksus pidi hõivama paar küla, Auvere raudteejaama, purustama raudteesilla ja looma kontakti 30. kaardiväelaskurkorpusega. Maabumisel said sidevahendid märjaks ja side katkes. Puudus tuletoetus nii maalt, merelt kui ka õhust. Mitu päeva pidas dessant kangelaslikult eba-võrdset võitlust vaenlase ülekaalukate jõududega ning peaaegu kõik merejalaväelased hukkusid. 22. veebruaril 1944 kinnitas Kõrgema Ülemjuhatause Peakorter Leningradi rinde sõjanõukogu poolt esitatud ettepanekud pealetungi jätkamiseks Narva rindelõigus. Siia tuli koondada 3 armeed, kes pidid läbi murdma vaenlase kaitses Soome lahe ja Peipsi järve vahelisel rindelõigul. Jõudude koondamisega Narva piirkonda alustati veebruari lõpul. Lisaks 2. löögimeeje toodi kohale veel kindralmajor F. Starikovi 8. armee ja kindralleitnant I. Korovnikovi 59. armee juhatused, tagalad ja suurtükiväelased. Lõpule oli jõudmas 6., 14., 112. ja 117. laskurkorpuse koondamine Narva jõe ja lõpule jõudnud 8. Eesti laskurkorpuse koondamine Kingissepa rajooni.

59. ja 8. armee alustasid märtsi algul mõnedes rindelõikudes aktiivset lahingutegevust, läbi murdmaks vaenlase kindlustatud liinist lõuna pool Narvat. Puhkesid ägedad lahingud, mis ei raugenud ööselgi.

59. armee arendas pealetungioperatsioone Auvere platsdarmi läänepoolsemas lõigus. Meie väed, olles edasi tunginud, piirasid ümber vaenlase hästi kindlustatud tugipunkti. Sirgala metsades ja soodes käisid ägedad ning kauakestvad lahingud. Pealetungi algul purustati siin täielikult Norrast Narva rindele saadetud 214. jalaväediviis.

59. armeest lõuna pool alustasid 4. märtsil aktiivset tegevust 8. armee väeosad. 377. laskurdiviisi forsseeris Narva jõe kaks kilomeetrit põhja pool Omutiit. Samal ajal tungis üks 2. laskurdiviisi polkudest Peipsi idakaldalt (Ossipova juurest) üle Peipsi jää ja löikas läbi Vasknarva—Smolnitsa tee Peipsi põhjakaldal. Kumbagi tugiala ei suudetud oluliselt laiendada, kuid meie üksused sidusid vaenlase küllaltki suuri üksusi ning kergendasid 2. löögimee ja 59. armee võitlust Narva lähistel. Siin alustasidki Leningradi rinde väed 8. märtsi varahommikul pealetungioperatsioone, mis erinevates suundades ja pidevalt muutuva intensiivsusega kestsid kuu aega. Esimesel pealetungipäeval avas üksnes 2. löögimee löigus fašistidele tule üle tuhande suurtüki ja miinipilduja. Meie suurtükivägi, nende hulgas 8. Eesti laskurkorpuse 2 suurtükiväepolku, tulistas kahe tunni jooksul otsesihimisega vaenlase nähtavaid märke ja varem avastatud tulistuspunkte. Kokku tulistati vaenlase kaitsesse üle 100 000 mürsu ja miini.

Märtsikuu teisel poolel ja aprillis kujunes Narva rindelõik üheks aktiivsemaks ja jõudude kontsentratsioonile poolest tähelepanuväärsemaks rindelõiguks kogu Nõukogude—Saksa rindel.

Nõukogude Kool

2 · 1984

4 Tõsta kooli töö uuele kvalitatiivsele tasemele ●

PARTEI OTSUSED ELLU

5 **E. GREŠKINA** NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenum ning elanikkonna poliitilise teadlikkuse kujundamine ●

9 Juunipleenumi järel ja koolireformi eel ●

KOOLIJUHI VEERUD

12 **H. KELDER** Pedagoogilise kollektiivi mikrokliima kujundamine ●

KASVATUSTEEMADEL

17 **T. TULVA** Südame ja mõistusega ●21 **E. HIIE** Esteetiline elamus on algklassi lugemistunni süvaväärtus ●

PSÜHHOLOOGIAVEERUD

26 **H. KONT, A. TENGALINSKI** Kutseõpetuse optimeerimise võimalusi ●

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

30 **J. OTS** Eneseanalüüsi võimalusi didaktilises protsessis ●34 **K. TUVIKE** Fakultatiivkursuste õpetajad ja nende ettevalmistamine ●

ÕPPETUND, ÕPPEKABINET

37 **H. SAARI** Uus vaade vanale asjale: omastav kokku või lahku? ●42 **H. KARIK** D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisussüsteem areneb laiuti ja sügavuti ●44 **R. TEINBERG** Koduloomade selektsiooni geneetilised alused nüüdisajal ●

KOOLIEELNE KASVATUS

49 **S. VÄLJATAGA** Kuidas lapsed tajuvad luulet ●

KOOLIMUUSIKA

52 **H. KALJUSTE** Muusikaõpetuslikust tööst 2. klassis ●

SIGNE VÄLJATAGA, E. Vilde nimelise

Tallinna Pedagoogilise Instituudi pedagoogikateaduskonna koolieelse kasvatuse ja psühholoogia kateedri vanemõpetaja.

Lõpetanud 1954.

aastal N. K. Krupskaja nimelise Leningradi Riikliku Raamatukogunduse Instituudi (praegu Krupskaja-nim. Riiklik Kultuuriinstituut) laste ja noorte raamatukogude erialal.

Töötanud Tallinna Kultuurharidusala Koolis õpetajana, Fr. R. Kreutzvaldi nim. Riiklikus Raamatukogus lasteraamatukogu metoodikuna, TPedI raamatukogunduse ja bibliograafia kateedri vanemõpetajana, ENSV Riikliku Laste ja Noorte Raamatukogu metoodikuna. 1979. aastast praegusel töökohal. Tema sulest on ilmunud käsiraamat «Laste raamatukogu» [1976] jt. raamatukogunduse alaseid kirjutisi.



E. Vilde nim. Tallinna Pedagoogilise Instituudi kehalise kasvatuse kateedri õppejõud. Lõpetas 1974. aastal Tartu Riikliku Ülikooli kehakultuuri-teaduskonna. Oli Lehmja 8-klassilise kooli õpetaja. 1977. aastast töötab TPedi üldkehalise kasvatuse kateedris. Aastatel 1978—1982 TRÜ pedagoogika ja metoodika kateedri juures aspirantuuris. Avaldanud mitmeid kirjutisi fakultatiivkursuste õpetamise kohta Eesti NSV-s. Ajakirjas «Sovetskaja Pedagogika» ilmus ülevaade fakultatiivkursuste õpetamisest ENSV-s.

Fotod
TONU KALLE

EESTI NSV HARIDUSMINISTEERIUMI PEDAGOOGILINE AJAKIRI XLII AASTAKÄIK

TOIMETUSE KOLLEGIUM:

A. EGLON, V. EKSTA (toimetaja asetäitja), F. KUPP (vastutav sekretär), E. LAANVEE, L. LIIVA, O. NILSON, J. ORN, V. RATASSEPP, H. RAUK, K. REI, H. ROOTS (toimetaja asetäitja), J. SEPP (toimetaja), I. UNT.

Keeletoimetaja M. RANDE

Kunstiline toimetaja M. OLEP

Tehniline toimetaja O. LEIDMAA

РЕШЕНИЯ ПАРТИИ — В ЖИЗНЬ

- 5 Э. ГРЕЧКИНА Июньский (1983 г.) пленум ЦК КПСС и формирование политической сознательности населения ●
9 После июньского пленума и перед школьной реформой ●

НА ТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

- 12 Х. КЕЛЬДЕР. Роль руководителя школы в создании микроклимата педагогического коллектива ●
17 Т. ТУЛЬВА. Сердцем и умом ●
21 Э. ХИЙЕ. Достижение эстетического сопереживания — ценный показатель эффективности урока чтения в начальных классах ●

КОЛОНКА ПСИХОЛОГА

- 26 Х. КОНТ, А. ТЕНГАЛИНСКИ. Возможности оптимизации профобучения ●

ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБОБЩЕНИЯ

- 30 Я. ОТС. Возможности самоанализа в дидактическом процессе ●
34 К. ТУВИКЕ. Учителя факультативных курсов и их подготовка ●

УРОК, КАБИНЕТ

- 37 Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке ●
42 Х. КАРИК. Система периодичности химических элементов Д. Менделеева развивается вширь и вглубь ●
44 Р. ТЕЙНБЕРГ. Генетические основы селекции домашних животных в настоящее время ●

ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

- 49 С. ВЯЛЪЯТАГА. Как дети воспринимают поэзию ●

ШКОЛЬНАЯ МУЗЫКА

- 52 Х. КАЛЬЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе ●

TÕSTA KOOLI TÖÖ UUELE KVALITATIIVSELE TASEMELE

4. jaanuaril avaldati ajakirjanduses NLKP Keskkomitee projekt üldharidus- ja kutsekooli reformi põhisuundade kohta. Vastavalt NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi programmiseisukohtadele on kavasoleva koolireformi eesmärk tõsta kooli töö uuele kvalitatiivsele tasemele, mis on kooskõlas arenenud sotsialismi ühiskonna tingimuste ja vajadustega.

Projekti I osa käsitleb kooli arenenud sotsialismi täiustamise tingimustes. Selles näidatakse, missugused põhiülesanded tuleb lahendada üldharidus- ja kutsekooli reformi elluviimisel. Need on:

tõsta hariduse ja kasvatustöö kvaliteeti; tagada iga õppeaine õpetamise kõrgem teaduslik tase, teaduste aluste kindel omandamine ning parandada ideelis-poliitilist, tööalast ja kõlbelist kasvatamist, samuti esteetilist ja kehalist arendamist; täiustada õppeplaanide ja programme, õpikuid ja õppevahendeid ning õpetamismeetodeid; kõrvaldada õpilaste ülekoormus ning õppematerjali ülemäärane keerukus;

põhjalikult parandada töökasvatuse, -õpetuse ja kutsesuunitluse korraldust üldhariduskoolis; süvendada õpetamise polütehnilist, praktilist suunitlust; oluliselt laiendada kõrge kvalifikatsiooniga tööliiskaadri ettevalmistamist kutseharidussüsteemis; minna üle noorsoo üldisele kutseharidusele;

tõsta õpilaste vastutust õppimise kvaliteedi eest, õppe- ja töödistsipliini järgimise eest, suurendada nende ühiskondlikku aktiivsust õpilaskollektiivides omavalitsuse arendamise alusel;

suurendada õpetaja ühiskondlikku prestiiži ja autoriteeti ning parandada tema teoreetilist ja praktilist ettevalmistust, täielikult rahuldada haridussüsteemi vajadused kaadri järele; tõsta õpetajate ja tootmisõpetuse meistrite palka, parandada nende korteri- ja olmetingimusi, meditsiinilist teenindamist ja sanatoorset ravi;

tugevdada õppeasutuste ning koolieelsete ja kooliväliste lasteasutuste materiaaltehnilist baasi;

täiustada üldharidus- ja kutsekooli struktuuri ning hariduse juhtimist.

II osas antakse üldise kesk- ja kutsehariduse järgmine struktuur:

algkool	I—IV klass;
mittetäielik keskkool	V—IX klass;
üldhariduslik ja	üldhariduskooli X—XI klass;
kutsekeskkool	kutsekeskkool;
	keskeriõppeasutus.

III osa käsitleb õppe-kasvatustsükli kvaliteedi tõstmist; **IV** töökasvatust, -õpetust, kutsesuunitlust; **V** laste ja noorukite ühiskondlikku kasvatamist. Õpetajaskaadri ettevalmistamise, tema kvalifikatsiooni tõstmise ja stimuleerimise probleemid koonduvad **VI** osasse «Õpetaja nõukogude ühiskonnas». **VII osas** vaadeldakse hariduse materiaalse õppebaasi tugevdamist ja **VIII** hariduse juhtimise täiustamist.

Ajakirjanduses ilmunud vastukajades on andnud reformi projektile väga häid hinnanguid nii haridustöötajad kui lapsevanemad. Pooldavalt suhtutakse klassi-komplekti suuruse piirnormide vähendamisse (I—IX klassis 30 inimeseni ja X—XI klassis 25 inimeseni), õppeprogrammide ja õpikute ülekoormatuse kõrvaldamisse, töökasvatuse parandamiseks ja hariduse materiaalse baasi tugevdamiseks kavatsetavatesse abinõudesse. Õpetajaid rõõmustab kõik see, mis projekt näeb ette õpetaja-kutse prestiiži tõstmiseks, tema materiaalseks ja moraalseks stimuleerimiseks, töö- ja olmetingimuste parandamiseks. Tallinna linna Haridusosakonna juhataja Hain Hiieaas kirjutab: «See on dokument, kus on vastavalt aja nõuetele paika pandud kõik, millega on seotud meie noore põlvkonna arendamine, õpetamine ja kasvatamine.»

NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenum ning elanikkonna poliitilise teadlikkuse kujundamine

ELSA GRETSKINA,
Eesti NSV haridusminister

Ümbritsev maailm avaneb sirguva põlvkonna ees tavaliste, kindlakskujunenud kogemuste, teadmiste, hinnangutena, mis peamiselt on päritud vanematelt, pedagoogidelt ning uute, keerulisemate inimestevaheliste seostena, materiaalse ning vaimse aluse dialektikana, mis on kätketud meie nõukogulikku elulaadi.

Nüüdisaegne pedagoogiline teooria ning praktika ei saa tõlgendada neid uusi nähtusi ainult mingisuguse välise faktorina, mis kuidagimoodi «täiendab» õppe-kasvatustöö protsessi või faktorina, mis annab pedagoogile näiteid «teostamiseks kooli seost eluga». Me asetasime teadlikult need sõnad jutumärkidesse. Mis siin varjata, selline elust üksikute näidete «väljakiskumine» ning nende pedagoogiliselt lihtsustatud, ilma sügava ideelis-poliitilise mõtestamiseta koolipraktika teksti «sissesurumine» leiab veel aset.

NLKP Keskkomitee 1983. aasta juunipleenumi otsustest lähtudes vajab pleenumi poolt kooli ette seatud iga ülesanne ühist läbimõtlemit ning poliitilis-pedagoogiliste lähte-positatsioonide ühist väljatöötamist. Kõik need ülesanded on aga meie arvates fokuseeritud J. V. Andropovi poolt pleenumil öeldud mahukas valemis: «... partei taotleb seda, et inimest kasvatataks meil kui mitte lihtsalt teatud teadmistesumma kandjat, vaid eeskätt kui sotsialistliku ühiskonna kodaniku,

aktiivset kommunismiehitajat talle omaste ideeliste põhimõtete, moraali ja huvide ning kõrge töö- ja käitumiskultuuriga» (4, lk. 17).

Selle ülesande lahendamine seab iga pedagoogi ette ülesande viia oma töö, selle tulemused vastavusse pleenumil püstitatud nõudmistega: kool on meie ühiskondliku korra üldise täiustamise protsessi oluline koostisosa. Järelikult tuleb ka omaks võtta pleenumi materjalide täpsed nõuded: «Isegi kõige eredam ja huvitavam propaganda, kõige oskuslikum ja targem esitus ning kõige andekam kunst ei saavuta eesmärki, kui nad ei ole täidetud sügavate ideedega, tihedalt seotud tänase elu reaalsustega ega näita teed edasiminekuks» (4, lk. 9).

See on meie pedagoogilise töö telg täna ning alati — sügav ideelisus, mis on tihedalt seotud kogu ühiskondliku praktika teadlikkusega. Pedagoog peab alati mõistma seda, et «siin tuleb meil veel paljut õppida, ning sellel teel on meie peamiseks vastasteks formalism, šabloonsus, kartlikkus ja vahel ka mõttelaiskus» (4, lk. 7).

Iga õpetaja mõistuse, hinge ning südame loomulikuks seisundiks peab olema professionaalse töö laitmatu tundmine, püüdlus tungida uute elunähtuste sisusse ning selgitada, viia need ka õpilasteni. Õpetaja tänapäeva maailmatajumise eripäraks peab saama see, et uued elunähtused (teaduslik-tehniline revolutsioon selle sotsialistlikus mõistmises, teravnenud ideoloogivõitlus maailmaareenil jne.) pole õpetajatöö välisfaktorid, vaid faktorid, mis oluliselt mõjutavad tänapäeva pedagoogilise protsessi keerustumist ning rikastumist. See nõuab iga aine õpetajalt arendada kõigepealt iseendas (aga ka õpilastes) oskust analüüsida, kõrvutada, hinnata ajas ja ruumis tihti kaugelolevaid nähtusi. Kuidas seda saavutada? Tänapäeva õpetaja loominguks arsenalis kuuluvad pedagoogilise teaduse ja praktika saavutused, videotehnika kasutamise võimalused ning palju muud. Sõnaga — terve kultuurikompleks, mis iseloomustab õpetajatöö tänapäevast viisi. Kuid iseenesest ilma õpetaja kõrge poliitilise kultuurita ja vastava tegevuseta see kompleks kasvatusideelis-pedagoogilisi ülesandeid ei lahenda. Õpetaja kui partei ideoloogilise usaldusisiku poliitiline kultuur on täna tema professionaalse kompetentsuse tähtis koostisosa.

Õpetaja poliitiline kultuur teadmiste poolelt vaadatuna omab kahte tasandit: teoreetiline (maailmavaateline) ja praktiline (käitumuslik), mis lõppkokkuvõttes määravad õpetaja poliitilise mõtlemise ning reaalse poliitilise praktika tema professionaalses tegevuses.

Mõistes niimoodi oma professionaalset eruditsiooni, suudab õpetaja muuta õpetamise, hariduse andmise sotsiaalselt väärtusliku isiksuse kasvatamise aktiivseks vormiks. Laiemas mõttes on kasvatus üks olulisi osi haridus. Kasvatuse mehhanismi sisu on äärmiselt selge: sotsiaalselt väärtusliku kogemuse, vanema põlvkonna kultuuriarsenali edastamine sotsialistliku isamaa noortele kodanikele. Nõukogude inimeste kõrge kultuuritase, hariduse, ühiskondliku teadlikkuse, poliitilise küpsuse vundament rajatakse meie kooli, õpetajate poolt. V. I. Lenini sõnad vajadusest omandada teadmisi — «õppida kommunismi» on eelkõige suunatud meile, pedagoogidele, ning me peame neid käesolevast hetkest lähtudes veel ja veel kord lahti mõtestama. Selleks et sotsiaalse elu kiires tempos mitte kaotada orientatsiooni, et vastu seista kodanlike ideoloogide propagandale, vajame nagu õhku sügavalt teaduslikku marksistlik-leninlikku haridust, marksistliku pedagoogika tundmist, mille põhiolomuseks on kasvatus klassiseloome. Teadmiste valiku ideelis-teoreetiline suunitus, kasvandike ettevalmistamine eluks kommunistlike ideede ja töö maailmas — see määrab täna õpetaja isikliku, aktiivse ideelis-kõlbelise positsiooni, mis vabastab ta käsitöönduslikult kitsarinnalisest koorikust.

Õpetaja on looja, kommunistlike veendumustega Inimese looja. Seega on jutt elanikkonnast ja õppiva noorsoo poliitilise teadlikkuse kujundamisest. Me loodame jätkata seda meie hääle kandja järgnevate numbrite veergudel, võttes konkreetsemalt vaatluse alla antud artiklis väljaõeldud seisukohad, käsitlemaks neid konkreetsetes koolipraktikas.

* * *

1. NLKP juhindub kogu kasvatustöös marksismi põhiideest selles, et inimene ei kujune iseenesest, juhuslikult, vaid teda kujundava praktilise tegevuse kaudu. Ühiskondlik praktika marksismi-leninismi käsitluses sisaldab endas mitte ainult muutusi materiaalse elu tingimustes, vaid ka muutusi inimeses endas. Sellepärast on uue inimese kujundamise ülesanne kommunismi ehitamise paratamatu tingimus ja eesmärk. Toetudes marksismi-leninismi põhiprintsiipidele, arendades edasi NLKP XXVI kongressi seisukohti, töötasid NLKP 1982. a. novembri- ja 1983. a. juunipleenum välja ning mõtestasid lahti alustpaneva kontseptsiooni propaganda ja kasvatustöö edasiarendamiseks. Selle põhiolomuse seisneb sihipärase ideoloogilise töö, sotsiaal-majanduslikus sfääris toimuvate muutuste, inimese enda aktiivse töö ja ühiskondlik-poliitilise tegevuse sisu orgaanilises ühtsuses (11). Nende ülesannete realiseerimine nõuab sotsialistlikus ideoloogias funktsioneeriva tegevusmehhanismi loomist, mille olulised komponendid on järgmised:

□ ideoloogia-, kasvatus-, agitatsiooni- ja propagandatöö põhiülesannete vastavusseviimine konkreetsete sotsiaal-majanduslike ja poliitilise elu probleemidega ühiskonna erinevatel arenguetappidel;

□ kommunistlikust ülesehitustööst osavõtivate erinevate ühiskonnagruppide eripära arvestamine;

□ ideoloogiatöö sisu ja vormide ning meetodite pidev täiendamine;

□ marksismi-leninismi teooria loominguuline edasiarendamine sotsialismi seaduspärasuste ja tegevusmehhanismi sügava ning mitmekülgse tunnetamise kaudu, sotsialistliku tegelikkuse, protsesside, ilmingute, tendentside uurimine ja nende alusel uute teoreetiliste seisukohtade, ideede, järelduste väljatöötamine praktika jaoks.

NLKP teoreetiline ja praktiline tegevus on veenev näide ideoloogiliste protsesside ja masside poliitilise hariduse teaduslikust juhtimisest.

2. Arenenud sotsialismi tingimustes kasvab tunduvalt vaimse teguri kui ühiskondliku progressi kiirendaja osa, laieneb tema sihipärane mõju eluprotsessidele, mistõttu partei näeb ette kogu oma töö parendamist, sealhulgas ja eriti ideoloogilise töö tõhustamist.

Ideelis-poliitiline kasvatus sisaldab endas ideelise aluse, kõikide teiste ideoloogilise tegevuse suundade maailmavaatelisi aspekte, ta loob poliitilised eeldused kompleksseks lähenemiseks teadusliku maailmavaate ja inimeste poliitilise kultuuri kujundamisele. Seoses NLKP Keskkomitee otsusega «Ideoloogiatöö ja poliitilise kasvatustöö edasise arendamisest» (1979. a.) tegid parteikomiteed meie vabariigis palju ära kogu kasvatustöö, eriti ideelis-poliitilise kasvatustöö paremaks organiseerimiseks:

□ täiustatud on kommunistide ja parteitute poliithariduse süsteemi, aktiveerunud ja elulähedasemaks on muutunud komsomoli poliitõpe; sisukamaks, operatiivsemaks ning mõjuvamaks muutunud trükisõna, televisiooni ja raadiosaated; tõusnud on propagandistide, lektorite, agitaatorite kaadriga tehtava töö tase; kinnistunud on propaganda uued vormid — «Lahtise kirja päevad», ühtsed poliitpäevad, lähendamaks kogu seda tööd praktilisele elule.

Kõik see varustab elanikkonda ideelis-poliitilise kasvatus ja terve ühiskondliku arvamus kujundamise teaduslike alustega. Ikka enam märgatavat organiseerivat osa elanikkonnast eri kihtide ideelis-poliitilises kasvatuses etendavad parteikomiteede kompleksplaanid kasvatustöö küsimustes. EKP Keskkomitee, linnade ja rajoonide parteikomiteed planeerivad oma töö nii, et

□ kindlustada kasvatustöö järjepidevuse nõuet, tugevdamiseks sidemeid perekonnast, kooli, töö-, õpingu-, sõjaväekollektiivide vahel;

□ õppida maksimaalselt tundma konkreetsete kollektiivide iseärasusi, kohalikke olusid ja

leida kõige sobivamaid võimalusi ideelis-poliitilise töö seostamiseks rahvamajandusülesannete lahendamiseks;

□ analüüsida rahvamajanduslikke ja sotsiaalseid protsesse, õppida tundma ühiskondlikku arvamust; sellel alusel rajatud ideelis-poliitilise kasvatus protsess on sihipärasem, aitab tõsta ideoloogiatöö efektiivsust. «Millise elutahu me ka ei võtaks: kas majanduse, tootmise, olme, ühiselu kultuuri, kõikjal kaasneb koos ideelis-kasvatuslike näitajate efektiivsuse tõusuga ka teadvuse, inimeste organiseerituse ja vastustunde uus tase, mis leiab oma praktilise väljenduse isiksuse sotsiaalses kujunemises» (6, lk. 121). **Sotsiaalsed faktid on ideoloogilise tegevuse alus ja kriteerium, tema lähtepunkt ja lõppresultaat.**

3. Küsimus ideelis-kasvatusliku töö efektiivsusest on ühtlasi küsimus kasvatus seosest eluga, tööga. Elu ise lükkab ümber teistpidised ja lihtsustatud vaated nendele seostele.

Nagu näitab kogu meie ühiskonna ajaloolise arengu kogemus, ei seisne ideoloogia sidemete tugevdamine kommunistliku ülesehitustöö praktikaga mitte ideoloogiliste probleemide ühtesulatamises kõigi ühiskonnas lahendatavate spetsiaalsete ülesannete kogumiga, vaid ühiskondliku protsessi teoreetilises analüüsis. Samal ajal, kui ideoloogiline tegevus ei välju üldiste mõistete suletud ringist, ei suuda ta abstraherida majanduses ja vaimses elus toimuvaid muutusi. Ainult igakülgne teooria, propaganda ja praktika dialektilise seose arvestamine muudab ühiskonna ideelis-poliitilise arengu juhtimise tõeliselt produktiivseks ja tulemusrikkaks, sest «ei saa olla ideeliseks juhiks ilma ... teoreetilise tööta,» kirjutas V. I. Lenin, «nagu ei saa selleks olla ka seda tööd nõuete kohaselt suunamata, selle teooria tulemusi ... propageerimata ...» (1, lk. 267). See printsiipaalne leninlik seisukoht kui partei ideoloogilise tegevuse alus on ka tänapäeval ülimalt aktuaalne.

Selle seisukoha olemus NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi valgusel nõuab kõikide kategooriate parteikomiteedelt, ideoloogiatöötajatelt masside ideelis-poliitilise kasvatusse niisugust organiseerimist, mille puhul arvestatakse kolme tingimust.

Esiteks. Nõukogude inimeste teadusliku marksistlik-leninliku maailmavaate kujundamist käsitletakse kui võtmeküsimust kõikides isiksust kujundavates tegevussfäärides; kasutatakse ära kogu partei haridussüsteemi, loengulise propaganda, massinformatsioonivahendite, loominguiliste liitude, erinevat tüüpi õppeasutuste laialdase võrgu ideelist, informatsioonilis-propagandistlikku arsenalit. «Mitte kõrvale jätta, mitte välja vahetada marksismi-leninismi printsiipe, praktikas äraproovitud seisukohti ja ideid, vaid töötada nende alusel, rikastades marksistlik-leninlike mõtteid tegelikkuse analüüsi seisukohtadega, üldistades NSV Liidu ja teiste

vennalike maade äraproovitud kogemust — see tähendab minna TEADMISTE JUURDEKASVU teed» («Коммунист», 1983, № 10, c. 6). Selle töö vajalikkuse dikteerib terav ideoloogiline võitlus meie kaasaegsel etapil. Kodanlikud «sovetooloogid», intensiivistades sotsialistliku tegelikkuse ja NLKP poliitika «uurimist», ei ole võimelised looma mingisugust positiivset alternatiivi reaalsele sotsialismile, marksismi-leninismi ideoloogiale! Ja seda oma võimetust püüavad meie klassivaenlased korvata nõukogudevastase hüsteeria õhutamisega, uue kommunismivastase ristisõja organiseerimisega. Ei saa arvestamata jätta seda, et imperialistliku propaganda, ühete või teiste meie elulaadile mitteomaste faktorite mõju tõttu ei ole välistatud negatiivsed muutused osa inimeste juures, väärimingud nende vaadetes ja meeleoludes.

Sellest tulenevalt on eriti tervitatav NLKP Keskkomitee algatus välja töötada teaduslike uurimuste kompleksplaan ideoloogia aktuaalsete probleemide ja massilise poliitilise töö kohta kuni 1990. aastani. Moodustatakse koordineeriv nõukogu «Ideoloogilise, poliitilis-kasvatusliku töö teaduslikud alused arenenud sotsialismi tingimustes», mis hakkab koordineerima kogu selle probleemistiku seotud uurimistööd.

Täieliku poolehoidu ja heakskiidu on teeninud praktikas meie vabariigi ühiskonnateadlaste osalemine kõige elulisemate propaganda- ja kasvatusprobleemide lahendamises, õppiva noorsoo väärtusorientatsiooni uurimises. Praegusaja tähtis ülesanne on õigeaegselt ümber orienteeruda sellele problemaatikale, mis otseselt kasvab välja arenenud sotsialismi täiustamise vajadustest, NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi otsustest (näiteks — ideelise kasvatusliku mehhanismi funktsioneerimine agrotööstuskoondiste tingimustes; kooli töökollektiivide, perekonna koostöövormid uutes tingimustes). Suuremat ühiskonnateadlaste tähelepanu väärib Pärnu linna sotsiaal-pedagoogiliste komplekside töö, selle kogemuse teaduslik hinnang jpm.

Teiseks. Igakülgsest tuleb arvestada NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumil rõhutatut: uue inimese kujundamise protsess, ideelis-poliitiline kasvatus, kodaniku muutmine teadlikuks ja aktiivseks kommunistlik-üheliseks on katkematu protsess ja see ei ole ainult ideoloogiatöö probleem, vaid kogu meie elu ülesanne. Siin on väga oluline saavutada töötajate, õppiva noorsoo teadlik lülitamine riigi- ja ühiskonnaasjade otsustamisse, täites konkreetseid kodanikuõigusi ja -kohustusi.

V. I. Lenin märkis, et ilma poliitilise võitluseta ja poliitilise tegevuseta ei saa olla mingit poliitilist kasvatus... Kas tõesti võib mõelda, et peale poliitilise tegevuse ja poliitilise võitluse on mingisugune õppus või raamatud jne. võimelised töölühki poliitiliselt kasvatama? (2, lk. 252).

Kujundades tänapäeva tingimustes poliitilist kultuuri, mida tuleb mõista kui poliitilise mõtlemise ja käitumise stiili, tugevneb veelgi enam subjektiivse faktori osatähtsus, s. o. masside teadlik osavõtt kommunistliku ülesheitustöö kursi realiseerimisest. Nii tõstataski NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenum küsimuse eriti tähtsate riiklike ja ühiskondliku elu probleeme puudutavate otsuste vastuvõtmise korra edasise demokratiseerimise kohta. Jutt on sellekohaste otsuseprojektide veelgi laialdasemast ja asjalikumast arutelust töökollektiivides; tähelepanelikumast suhtumisest töötajate ettepanekutesse; partei- ja riiklike organite töö enam avalikustamisest. On mõistetav, et laialdane masside kaasamine ühiskondlike asjade juhtimisse on tingitud nii ühiskonna materiaalsetest võimalustest kui ka poliitilise kultuuri ja teadlikkuse tasemest. Töötajate kaasatõmbamisel meie paljutahulise ühiskondlik-poliitilisse tegevusse on tähtsaim osa täita kommunistide parteil, kes ühendab endas 17,5 miljonit eesrindlikku töölisi, kolhoosnikut ja intelligentsi esindajat; nõukogude ametühingutel, mille ridadesse kuulub 129,3 miljonit töötajat linnadest ja küladest; leninlikul komsomolil, enam kui 40,5 miljonilisel noormeeste ja neidude ühendusel. Masside ühiskondlik-poliitilise tegevuse tõeliseks kooliks on saanud rahvasaadikute nõukogud. Nende tööst võtab vahetult osa ligi 30 miljonit kodanikku — saadikut ja aktivisti. Enam kui 9 miljonit inimest kuulub valitavasse rahvakontrolliorganeisse, üle 6 miljoni alaliselt tegutsevaise tootmisnõupidamistesse (9, lk. 24).

Ilmutades poliitilist aktiivsust sotsiaalsete protsesside juhtimisel, omandavad töötajad sellealaseid teadmisi, kujundavad välja veendumusi ja orientatsioone, arendavad oskusi ja vilumusi, töös massidega riiklikku lähene-mist ühiskondlike ja poliitiliste ülesannete lahendamisele, organiseerides neid kommunistlike ideaalide ellurakendamisele.

Nii täidetakse masside ideelis-poliitilise kasvatusena leninlik printsiip — «õppida tundma, propageerida, organiseerida», soodustades partei kasvatusõlmsüsteemide lahendamist. **Kolmandaks.** Parteikomiteed, haridusosakonnad, koolid on kutsutud korraldama ideelis-poliitilist kasvatustööd sirguva põlvkonnaga, et oleks kindlustatud poliitilise kultuuri ülekandmine vanemalt põlvkonnalt nooremale ja selle orgaaniline ühtsus noorema põlvkonna ühiskondlik-poliitilise tegevusega.

Sotsialistliku teadvuse ja masside endi poliitilise kogemuse arendamine — need on V. I. Lenini poolt juba Vene proletariaadi revolutsioonilise liikumise koidikul teaduslikult tõestatud ühtse sotsialistliku hariduse ja kasvatusüsteemi kaks külge. Oma kõnes noorsooühingute III kongressil pöördus V. I. Lenin uuesti selle probleemi juurde, öeldes: «Jalamaid ühistööd luua ei saa. See on võimatu. See ei lange taevast. See tuleb

saavutada tööga, kannatustega, see tuleb luua. See kujuneb võitluse käigus... Siin on vajalikud omaenda kogemused... Sellised kogemused peabki Kommunistlik Noorsooühing kogu oma tegevuse aluseks võtma» (3, lk. 256—266).

Need leninlikud seisukohad on rakendatavad noorsoo kommunistlikul kasvatamisel ka tänapäeval ning need on konkretiseeritud NLKP dokumentides ja NLKP Keskkomitee 1983. a. juunipleenumi materjalides.

Siinjuures tahaks erilisel alla kriipsutada ühte ja kõige peamist ülesannet noorsoo kasvatamisel: valmistada noori ette ühiskondlikult kasulikuks tööks — vaimseks või kehaliseks, kuid tingimata tootlikuks tööks, ühiskonnale vajalikuks tööks. Sõnaga, tugevdamist vajavad eeskätt need koolitegevuse põhimõtted, mis väljenduvad leninlikus formuleeringus «õppida kommunismi». Sellest koorub välja rida õppe- ning ideelis-kasvatustliku tegevuse lähtepunkte koolile tervikuna, õpetajale, kasvatajale.

1. Kui mõtleme õpilaste eluks ja tööks ettevalmistamisele ning haridusorganite, pedagoogiliste kollektiivide osast selles, siis peame mõistma, et meie oleme Kommunistliku Partei ja Nõukogude riigi poliitika praktilised teostajad hariduse valdkonnas ning peame tagama, et haridus tõeliselt oleks meil inimeste võrdsuse ja võrdväarsuse tagamise vahend. Ei saa lubada, et ühelgi noorel tekiks arvamus, nagu võiks tema saatuses teostuda sotsiaalne ebavõrdsus hariduse kaudu. Me peame sagedamini mõtlema sellele, kui avara võimaluste diaspaaniga astub ellu iga meie kasvandik, kuidas oskab ta kasutada meie rikkaliku elu kõiki võimalusi, tugineda vanema põlvkonna poliitilisele, vaimsele, kõbelisele kogemusele.

Eeltoodu peab saama meie tegevusjuhendiks noorte elutee planeerimisel ja kutsesuunitluses, noortes aktiivse kommunistliku eluhoiaku kujundamisel. Küsimuse põhiolemus on juba lahendatud üldise kohustusliku keskhariduse kui sotsiaalse fakti pedagoogiliskõlbelises käsitluses: võrdväärne kohustuslik keskharidus kolme riikliku hariduskanali kaudu eeskätt rahvamajanduse vajadusi ja isiksuse omadusi arvestades.

Seetõttu õppimine peab saama sirguva põlvkonna jaoks vaimse elu keskpunktiks. Õpetaja ülesanne on õpilaste ettevalmistamine eluks põhilise ellusuhtumise vahendi — teadmiste kaudu, mida tuleb tõlgendada aktiivse tegevusena, keerulise, haarava loominguilise mõttetööna, õpetaja ja õpilaste pideva ideelise ning kõlbelise mõtteühitsuse kindlustamise protsessina (10).

2. Sõna on suur kasvataja. Kuid kommunistlikus kasvatuses ei tohi piirduda ainult sõnalis-kirjandusliku tegevusega. Sõnu ei tohi lahutada tegudest. Kooli-, eriti aga noorukiiga on aktiivsete tegude aeg, tegutsemise aeg. Seni, kuni kollektiivis puudub pio-

neeride ja kommunistlike noorte kõrge tööaktiivsus, kuni kõigil ei teki tahtmist teha ühiskondlikult kasulikke tööd, ei saa kasvatusprotsess olla efektiivne. Me peame võimaldama õpilastele selle tegevusvälja.

3. Paremini tuleb lahendada õppimise ning tootliku töö ühendamise küsimusi. See on kooli ning tootmise haakeprobleem.

Arvestades kooli sotsiaal-majanduslike funktsioonide täienemist, mil kohustusliku keskhariduse kõrval annab ta õpilastele ka kutse-eelse ettevalmistuse, peame meie oma arusaamades täpsustama kutsesuunitluse mõningaid lähtemomente, eriti tööliselukutsete puhul.

Kogemused kinnitavad, et enamik õppuritest orienteerub seni veel põhiliselt vaimse sfääri elukutsetele. See eeldab seda, et kutsesuunitlusele peab eelnema sotsiaalne orientatsioon, orientatsioon tööle kui sotsiaalsele väärtusele. See on kehtiv nii vaimse kui materiaalse sfääri elukutsete osas. See on põhiprintsiip tööks pedagoogidega, õpilastega, lastevanematega, töökollektiividega. Kooli ülesanne on välja töötada noortel ettekujutus oma tulevikust kui **töötulevikust**, oma võimete teadlik kooskõlastamine rahvamajanduse vajadustega. Kuid ainult noorsoo moraalsetest valmisolekust töötada teatud sfääris ei piisa. On vaja, et eelkõige sfäär ise igati oleks valmis vastu võtma noort töolist, et töökollektiivi praktilise tegevuse käigus noorsugu karastuks kiiremini ideeliselt ja kõlbeliselt, omandaks kõigeid kodanikuomadusi, kasvaks noorte kutsemeisterlikkus.

Selle koostöö tulemuste rikastamisel etendab kool kesket osa ideelis-pedagoogilise organisatorina.

Kirjandus

1. Lenin, V. I. «Profession de foi» puhul. Teosed. Kd. 1.
2. Lenin, V. I. Mis on «rahvasõbrad» ja kuidas nad võitlevad sotsiaaldemokraatide vastu? Teosed. Kd. 4.
3. Lenin, V. I. Noorsooühingute ülesanded. Teosed. Kd. 31.
4. NLKP Keskkomitee pleenumi materjalid 14.—15. juuni 1983. Tln., «Eesti Raamat», 1983.
5. Kommunistliku kasvatus teooria ja praktika. Toim. O. Nilson. Tallinn, PTUI, 1981.
6. Биккенин Н. Б. Социалистическая идеология. М., Политиздат, 1978.
7. «Коммунист», 1983, № 10. Передовая статья.
8. Лийметс Х. И. Как воспитывает процесс обучения? М., 1982.
9. Политическая культура личности: проблемы формирования. М., 1982.
10. Сухомлинский В. Мудрая власть коллектива. М., 1975.
11. Черненко К. Дело всей партии, долг каждого коммуниста. — «Коммунист», 1983, № 15.

Juunipleenumi järel ja koolireformi eel

Väga huvitavaid mõtteid on koolireformi ootel artiklis «*Без гирлянд и фонариков*» (vt. «*Утšitel'skaja Gazeta*» 20. det. 1983) kirja pannud NSV Liidu haridustöö eesrindlane, Moskva 45. keskkooli direktori asetäitja A. BESSMERTNOI.

Eelkõige märgib ta, et tänapäeva õpetajal tuleb olla entsüklopedist, et õpilaste küsimuste laviini eest mitte peitu pugeda või ära joosta.

Kõigile nende küsimustele vastuse leidmiseks on ainus väljapääs — eneseharimine üldises mõttes. Lisaks veel erialane kirjanud, et omaski aines mitte sabassõrkijaks muududa. Kõige tarvilikumate teadmiste maht aga üha kasvab ja kasvab.

Kõigist paremini on õpetaja hõivavuse probleemi mõistnud küllap V. Suhhomlinski, kes igati vältis õpetaja aja kuritarvitamist. «Miks mitte ka meil tema eeskujul järgida?» küsib autor. Kelle tarvis on vastu võetud nii palju otsuseid, mille täitmist keegi ei jälgi? Endiselt kistakse õpetajaid nende esmakohustuste juurest eemale küll igasugustele istumistele, küll raamatupidajatööga laste toitlustamise korraldamisel jne. Mõistagi, et peamisele jääb aega napiks.

Edasi on jutt sellest, et tänapäeva koolitund tugineb alati töö- ja ajakulu «nähtamatule maailmale». Järgneb küsimus: «Kas saabub kord lõpuks aeg, mil inspektor, direktor ja õppealajuhataja heidavad pilgu jäämäe veealusele osale?»

Formalismi klassikaliseks ilminguks peab A. Bessmertnoi nõudeid tunnikonspektile, sest kõigi etappide ja tegevusliikide olemasolu ei päästa tundi veel läbikukkumisest, kui õpetaja pole didaktiliselt läbi töötanud seda, mida ta kavatses õpilastele edasi anda.

«Kõige vähem tähelepanu pööratakse ettevalmistuse sellele kõige raskemale osale, kui mõtiskledes kujutad endale ette konkreetseid õpilasi, kellele hakkad kõike seletama. Loomulikult on materjal ise sulle juba hästi teada, ent kas sellest piisab? Sinu kohus, sinu kutsekohustus on see loovalt läbi töötada. Nii, et teha see arusaadavaks ja huvitavaks kogu klassile. Asi pole selles, et sundida ära õppima, pähe tuupima, vaid selles, et aidata uut mõista, tunnetada ja mõtestada.»

Konkreetse näite varal veenab autor, et meil on veel õpetajaid, kes oma ebaedu põhjusi näevad õpilastes, nende tähelepanematu-

ses, nüris mõistuses ja laiskuses. Ta vastandab sellele seisukohale autoriteetse pedagoogi kinnituse: laisku lapsi pole olemas, on olemas lapsed, kellele pole huvitav, ja haiged lapsed. Seda tuleb pidada õpetamisele õigeks lähenemiseks. Omaette probleemina leiab kirjutises käsitlemist rohkete arhailiste ettekujutuste eksisteerimine eesrindliku kogemuse vältimise kohta. Naivne on eeldada, et õpetajat saab sundida töötama võõraste eeskujude järgi, sest pedagoogitöö on loominguiline, paljuski sarnane näitleja omaga. Autor meenutab inglise filme Laurence Olivier' osavõtul. Venekeelses variandis oli olemas kõik seesama mis originaaliski peale ühe — polnud kuulda suure näitleja häält talle omase kõlavärvingute rikkusega. Olivier' asemel kostis ekraanilt keskpärase dublandi monotoonne hääl.

«Mulle näib, et seesama leiab aset ka koolis, kui püütakse vältida loovalt töötava õpetaja kogemust: on olemas didaktilised töötülused, materjalid, tema ideede, meetodite ja võtete kirjeldused. Kaadri taha jääb vaid üks — pedagoogi isiksus. Unikaalne, kordumatu.

Teatrikunstis ollakse arvamusel, et hea näitleja on kohustatud evima ettekujutust kõigest kunstimeetodeist, kuid ühtaegu välja töötama enda oma. Niisamuti on pedagoogikas. Õpetaja individuaalsust ei tohi ignoreerida. Igaühel peab ilmtingimata olema oma pedagoogiline kredo.»

Seejärel antakse artiklis sõna loovalt ja otsinguliselt töötavale, oma õpilastes humanisust, üllameelsust ja avarat silmaringi kujundavale Leningradi kirjandusõpetajale J. Iljinile katkendiga tema raamatust «Suhtlemiskunst».

«Kirjandustund enne algebra kontrolltööd. Ministeeriumi oma! Näen eilsest ettevalmistusest väsinud nägusid. Mis siis ikka, tegeleme veidi algebraga. Kirjandustunnis?! Muidugi. Võib-olla need suuremelselt kolleegile, tegelikult aga lastele kingitud 10—15 minutit mobiliseerivad neid rohkem kui miski muu selle kontrolltöö tarvis, mis neil ees seisab. Lastele olid need minutid aga kirjandustunni jätkuks, mis kasvatab headust.»

J. Iljini pedagoogilist filosoofiat «evitada» proovides võib kahtlematult kuulda mitmete õpetajate vastuhääli. Nemad tajuvad maailma teisiti, nende jaoks on peamine programmi täitmine. Samas olukorras olnuna oleksid nad teisiti toiminud, kuid... lapsed oleksid vaevalt suutnud eelseisvale kontrolltööle mõtlemata jätta. Seda mõistmaks ei tarvitse suur psühholoog olla.

Eesrindliku õpetaja kindlaks tunnusmärkeiks peab A. Bessmertnoi tema suhtumist koolihindesse, mille fetiseerimine ei saa kasvatada teadlikku suhtumist õppimisse.

«Isiklikult suhtun nendes asjades nii: õpilane polnud tänaseks midagi ära õppinud, kuid homme vastas sama materjali hästi —

veerandi lõpul ei hakka ma teda tüütama iiveldama paneva primitiivina: «Päevikus oli sul «kaks» ja «neli» — panen «kolme». Ei, ma panen «nelja», kui ta teab sellele hindele. Ja mind ei heiduta mitte raasugi too kuri-kuulus «kaks».»

Toonitamist leiab õpilase teadmiste tegelik tase. Kuid iga veerandi lõpul võib igas õpetajate toas näha aritmeetilise keskmise hinde väljaarvutamise täiskäigulist ja lakamatut protsessi. Traditsioonidest on ilmselt raske lahti öelda ka siis, kui need on oma aja ära elanud.

Nendes on palju muudki iganenut. Autor toob näitena selle, et keskkoolilõpetanuile ei anta mõnes koolis iseloomustust kätte koos lõputunnistusega, vaid alles teisel päeval, pärast lõpuõhtut!

«Kui mina oleksin... inspektor (nagu praegu kombeks fantaseerida), siis määraksin kooli kasvatustöö taset selle tunnuse järgi. Kui kümneaastase kasvatuse ja lõpuõhtul eeskujuliku käitumise pandiks on iseloomustused — on need täiesti kokkusobimatud asjad.»

Edasi jutustab ta ankeedist, mille abil tahis teada saada, mis õpilasi koolis kõige rohkem rõõmustab ja kurvastab. Viienda klassi poiss vastas, et teda kurvastab «lakkamatu küsimine». Huvitav, et selle üle on rohkem kui sada aastat tagasi pahameelt tundnud juba K. Ušinski. «On veel rohkesti koole, kus õpetajad tegelevad peaaegu üksnes kodus õpitud õppetükkide küsimisega, muutes nii viisi iga tunni mingiks rumalaks eksamiks... Õpetajad lükkavad laste kaela kogu õppimiskuse, mõtlemata sellele, kuidas neid õppima õpetada; ise aga... tegelevad õppetükkide kerge küsimisega...»

Paraku on tänapäevalgi õpetajaid, kes «süvendatud küsitlusega» varjavad omaenda ettevalmistamatust. Arusaadavalt pole seejuures süüdi küsitlus kui selline. Tähelepanu juhitakse sellele, et pedagoogilise töö meistrid ei korda kunagi klassis kodus õpitud. Pidades kalliks enda ja oma õpilaste aega, esitavad nad probleemküsimusi ja ülesandeid, mis on seoses õpilaste elu, isiklike kogemuste ja tähelepanekutega. Tänapäeva pedagoogi ei saa rahuldada õpiku teksti papagoolik kordamine, paigaltammumine.

Autor tõstab esile kogumikus «Проблемы дидактики» ilmunud grupi eesti teadlaste huvitavat uuringut, millest selgus, et iga nende poolt külastatud tund algas küsitlusega, uue materjali käsitlemine, kui on vaja laste värsket vastuvõtuvõimet, toimus aga alles 25. minutist alates. Meie vabariigi teadlasi tsiteerides: «Saavad mõistetavaks õpilaste kaebused, et mitmeid tunde organiseerivad õpetajad halvasti, kuna palju aega kulub küsitlemisele ja uut materjali tuleb sageli omandada koduülesande korras.»

A. Bessmertnoi küsib, millega ikkagi seletada sellise pedagoogilise kirjakõlakatuse elujõudu: inertsuse või lohakusega?

Huvipakkuvaks seaduspärasuseks peab ta seda, et heades koolides ei kardeta pedagoogilisi ankeete ega küsitlusi. Ei peljata kuulda saada õpilaste arvamusel õpetaja töö tugevate ja nõrkade külgede kohta, sest nemad on selle töö kõige rangemad hindajad ja kohtunikud. Nad ei salli pedagoogide silmaringi ah-tust, kalkust, kättemaksumu, silmakirjalikkust ja formalismi. Armastatud ja autori-teetsed õpetajad leiavad äramärkimist õig-luse, headuse, aine vastu huvi äratamise osku-se, taktitundelisuse, printsiipiaalsuse, näitle-jalikkuse, intelligentsuse ja huumoritunde poolest.

Kirjutise lõpulõik kõlab järgmiselt: «Kui palju on vaja töötada, et nendele nõuetele vastata! Naiivsed inimesed unistavad leida võimalust, mis annab parimaid tulemusi vähima tööjõukulu korral. Kahjuks on see pedagoogikas võimatu. Õpetaja töö on alati olnud ja on ka edaspidi raske. Selles nähta-vasti ongi tema ilu.»

Probleemkirjutises «Престиж дневника» (vt. «Utšitel'skaja Gazeta» 24. nov. 1983) on Riia õpetaja G. BIKSON võtnud vaatluse alla õpilaspäeviku tema väga paljudest aspekti-dest.

Ta ütleb, et kuigi meie koolielus on aega-de jooksul aset leidnud väga palju muuda-tusi, pole need õpilaspäevikut ei mahult ega sisult puudutanud. Küll aga on õpilaspäe-viku prestiiž viimastel aastatel järsult lan-genud. Seda ei hellita tähelepanuga lapse-vanemad, õpilased ei armasta seda avalikult ja õpetajategi suhtumine on jahedalt üks-kõikne.

Autor peab õpilaspäeviku põhiveaks seda, et selles nähakse vaid koduülesannete, hin-nete ja märkuste kirjapanemise kohta. Kui igas kaupluses on olemas kaebuste ja ette-panekute raamat, siis õpilaspäevik on sellega võrreldes ammu muutunud igavaks «kae-buste raamatuks».

Usna hiljaaegu oli tal olnud võimalus tut-vuda huvitava kollektsiooniga: ühe ja sama õpilase kümne kooliaasta õpilaspäevikutega, mida vanemad olid alles hoidnud. Väljakir-jutusi õpetajate märkustest:

«Ajaks matemaatikatunnis juttu.»

«Taas oli matemaatika koduülesanne tege-mata.»

«Juhin vanemate tähelepanu sellele, et teie poeg ajab matemaatikatunnis juttu.»

Klassid on erinevad, kuid käekiri sama. Mõtlemapanev tõik: kui tihti räägime õpi-lastele, et päevik on nende peegel, aga sama — kuidas pedagoogid ise selles peeglis välja näevad?

G. Bikson kirjutab: «Õpilaspäevik on töö-poolset peegel. Õpetaja ja õpilase psühholoo-gilise suhtlemise peegel. Selles kajastub suu-repäraselt õpilase areng ja tema juhendaja pedagoogiline kasv. Õpilase pale ja õpetaja pale.»

Ta juhib tähelepanu sellele, kui tihedalt

seostub sõna «päevik» käskivas kõneviisis tegusõnadega.

«Too päevik!»

«Anna päevik!»

«Pane päevik lauale!»

Autor küsib, missugune tunne peab tek-kima õpilases hetkel, kui ta päevikusse mär-kust kirjutatakse. Arvatavasti häbi nii enda, oma kaaslaste ja õpetaja ees...

Häbitunne on korralikkuse võti, oma aususe suurendusklaas. Mis saab ent siis, kui õpe-taja ei suutnud seda tunnet õpilases äratada? Ons siis märkusest palju kasu? Ükski koht ei jää kunagi tühjaks — häbi asemel tekib õpilase hinges solvumine, oma jõuetuse tun-netamine, tigheidus. Aga kas need on meie liit-lased kasvatustöös?

G. Biksonit on juba ammu piinanud õpe-tajate märkuste juriidilise õiguspärasuse küsi-mus. NSV Liidu TA Vene Keele Instituudi poolt äsja väljaantud vene keele sõnastikus on «märkus» lahti mõtestatud kerge noomi-tuse ja veale viitamisena. Õpetaja märkuse «kergust» peavad aga õpilased sageli valusa-malt tundma omal nahal selle sõna otsemõt-tes. Veelgi hullem, et õpetajad seda ka ise suurepäraselt teavad.

Tsiteerin: «Imelik asi... Selleks et mulle, täiskasvanud inimesele, kes kannab täit vastu-tust oma tegevuse ja tegude eest, märkust teha, peab minu ülemus ennekõike detailselt kõiges selgusele jõudma, minu seletused ära kuulama ja alles seejärel, kui peab vajalikuks, sellekohase käskkirja andma. Õpetaja on kõigist neist «peensustest» kõrgemal! Tema märkused — kirjalikud! — on silmapilksed, absoluutsed ega kuulu edasikaebamisele. Ja ikka veel imestame: õpilased ei armasta oma päevikuid! Nad tajuvad ju suurepäraselt, et nende kõrval, nende koolikottides lebab alati «õpetaja piits». Missugune suur usaldus: anda «ohvrile» luba kanda seda, millega teda ennast karistama hakatakse! Ja nõuda see-juures armastust selle asja vastu?! Alandamine on igasuguse autoritaarse kasvatus-e moodsa komponendi.»

Autor avaldab lootust, et eelseisev koolire-form seab eesmärgiks ka uue psüühilise õhk-konna, õpetajate ja õpilaste uue suhtlemis-stiili loomise koolis, sest sellele suunavad meid ka NLKP Keskkomitee 1983. a. juuni-pleenumi otsused.

Missuguseks kujuneb õpilaspäeviku roll, see peaks olema põhjalike teadusuuringute otsustada. Seni pole pedagoogikateadus õpi-laspäevikut tähelepanuga hellitanud.

Koolides ent lahendavad õpetajad õpilaspäeviku probleemi stiihiliselt. Edasi on too-dud näiteid. Ühes koolis kleebivad algklas-siõpetajad iga kuu oma kasvandike päevi-kutesse lehekesi, kus on kirjas kõik kuu kestel saadud hinded. Põrgulik töö, nendib autor. Teises koolis on õpilastel päevikule lisaks hinneteleht. Kolmandas koolis on päevi-

kust hoopiski loobunud. Selle asemel on hinnetelett, mis kajastab üht õppeveerandit ja kuhu märgitakse hindend nädalate kaupa. Ka kõik muu vajalik leiab seal äramärkimist, pole vaid kohta koduülesannete märkimiseks.

Ons tegemist leiuga? Võimalik, kuid vaevalt, et tolle kooli õpetajaid selle eest kiidetakse. Pole ju keegi lubanud õpilaspäevikut ära muuta. Ent enne, kui laps koos veega välja heita, vääriksid vaagimist selle leiu mitmed vaatenurgad.

Esmalt pedagoogiline. Kas range ja igapäevane kontroll vanemate klasside õpilaste hinnete üle on ikka nii vajalik? Vahest mitte, sest see takistab iseseisvuse kasvatamist, iseloomu kujunemist. Selline kontroll ahistab enesearmastust. 16—18-aastaste noorte puhul ei tule ülemäärane kontroll nagu liigtoituminegi kasuks. Täiesti piisav, kui vanemad saavad hinnetest teada kord nädalas.

Teiseks — pedagoogilise töö kultuur. Kummaline, et seni pole kellelgi pähe tulnud kokku arvutada, kui palju aega kulutab õpetaja üksnes päevikute lehitsemisele. Tunde! Kui need korrutada üksnes ühe õppeaasta õppenädalatega, saame aukartustäratava summa, mida oleks kindlasti saanud kasutada märksa suurema pedagoogilise efektiga.

Kolmandaks — võõras kogemus. Tehnikumides ja kutsekeskkoolides päevikuid pole. Ometi pedagoogiline protsess selle all ei kannata. Seal aga õpivad samaaegsed noored kui üldhariduskooliski. Nad saavad ilma päevikuteta hästi hakkama. Sageli küsitakse meilt, kuhu siis kirjutada koduülesanded. Vihikutesse. Nii nagu teevad seda need, kes õpivad teistes õppeasutustes, mitte üldhariduskoolis.

Viimasena pakub autor välja kõige ootamatuma seisukoha. Majandusliku. Iga õpilaspäevik kaalub ligemale 110 grammi. Vanemate klasside õpilasi on meie maal miljoneid. Kui loobuksime õpilaspäevikutest üksnes vanemateski klassides, saaksime kokku hoida sadu tonne paberit igal õppeaastal. Selle paberi arvel võiks välja anda ilukirjandust, raamatuid õpetajatele...

«Mõned väidavad, nagu oleks taoline käsitlus liiga utilitaarne... Meie aga arvame, et pole hoopiski halb ka arvutada osata: ühel vaekausil on päevik, teisel — neli paberilehte, millest piisab õpilasele terveks õppeaastaks. Aeg on selline, et tuleb osata arvutada.»

Lõppsõnas märgib G. Bikson, et eesmärk oli tähelepanu juhtida juba ammu tekkinud «päevikuprobleemile», mis tuleb lahendada meil kõigil koos.

Ülevaate andis
HELGI ROOTS



KOOLIJUHI VEERUD

Pedagoogilise kollektiivi mikrokliima kujundamine*

HARRI KELDER,
Tallinna 32. keskkooli direktor

Töökollektiivi juhi, sealhulgas ka koolijuhi mitmepalgelise tegevuse võib tinglikult jaotada kaheksaks:

1) tootmistehnoloogiliseks ja 2) sotsiaalpsühholoogiliseks.

Juhtimistegevus peab tagama tööülesande täitmise juhtiva organisatsiooni poolt. Selleks on vaja kavandada eesmärgid, hankida ressursid, luua tööks vajalikud tingimused ja töö organisatsioon ning pidada arvestust töö tulemuste ja kulutatud ressursside üle. See on juhtimistegevuse tehnoloogiline külg. Kooli oludes tähendab see nii perspektiivset kui jooksvat planeerimist, kooli komplekteerimist õpilaste, õpetajate ja tehnilise personaliga; varustamist õppe- ja tehnoloogiliste seadmete ning materjalidega; nõutava sanitaarhügieenilise, tuleohutuse ja töökaitsese režiimi tagamist; optimaalset töökorraldust, kontrolli ja arvestust vahendite kasutamise ja töö tulemuste üle.

* Koolijuhtide täiendusteaduskonna lõputöö.

Kuid kollektiivi juht ei saa piirduda vaid töö tehnoloogilise küljega. Ta peab kujundama head kollektiivisisesed suhted, kaasa aitama alluvate mitmesuguste vajaduste rahuldamisele, virgutama nende tööalast ja ühiskondlikku aktiivsust, s. o. täitma mitmeid juhtimise sotsiaalpsühholoogilisi funktsioone, millest suuresti olenevad kollektiivi liikmete töörahulolu, psühholoogiline atmosfäär (mikrokliima) kollektiivis ning lõppkokkuvõttes töötulemused tervikuna.

Üeldust ei järeldu, et juhtimistegevuse tehnoloogiline külg oleks teisejärguline ja vähemtähtis. Oskamatus näha perspektiivseid ülesandeid, puudulik töökorraldus, aineliste ja vaimsete ressursside pillamine, halb materiaalne baas ja kehvad tööolud kahjustavad samavõrd töötajate töörahulolu ja juhi prestiiži kui halb kontakt kollektiiviga, subjektiivsus töötulemuste hindamisel, usaldamatus, initsiatiivi lämmatamine jms. Optimaalseks saab pidada niisugust juhtimistegevust, kus võrdselt on esindatud mõlemad aspektid.

Kooli töö planeerimisel, õppe-kasvatustöö korraldamisel ja organisatsioonilis-majanduslike küsimuste lahendamisel määravad koolijuhid tegutsemissooena enamasti arvukad normatiivdokumendid. Töös inimestega, kollektiivisestest suhete kujundamisel tuleb aga tugineda peasjalikult kogemusele ja intuitsioonile.

Alljärgnevalt ongi käsitletud juhtimistegevuse neid valdkondi, mis pole reglementeeritud käskkirjade ja juhenditega, kuid kujutavad endast kollektiivi tööatmosfääri ja töö tulemuslikkuse olulisi mõjureid.

Kollektiivi psühholoogiline kliima — mis see on?

Tänapäeva tööprotsessi iseloomustab ühistöö. Töö edukus on olenev mitte niivõrd üksiku töötaja individuaalsest tööpanusest, kui võrd kollektiivi kui terviku pingutustest. Oleneb sellest, missugune on kollektiivi suunitlus, «meie»-tunne, kollektiivi liikmete sobivus, tööga rahulolu, töösse suhtumine, missugune avalik arvamus valitseb kollektiivis. Valmidus allutada kitsalt isiklikud huvid kollektiivi omadele, seltsimehelikkus, kohusetunne ja põhimõttekindlus on omadused, mis kujunevad ainoüksi suhtlemises teistega.

Seetõttu on materiaalsete ja organisatsiooniliste tegurite kõrval oluline töökollektiivis valitsev psühholoogiline mikrokliima.*

* Kirjanduses on erinevate autorite poolt kasutatav terminoloogia erinev — sotsiaalpsühholoogiline kliima, psühholoogiline kliima, sotsiaalne mikrokliima, psühholiima.

«Kui me räägime psühholoogilisest kliimast, tähendab see, et jutt pole mitte niisugustest materiaalsetest asjadest nagu õhu niiskus ja temperatuur selle sõna laiemas tähenduses või töö stimuleerimine või isegi inimestevahelised suhted, tööprotsessis, vaid kogu nende nähtuste kompleksi psühholoogilisest peegeldusest, kusjuures on see pigem peegeldus meeoludes ja emotsioonides kui ratsionaalses vormis» (7, lk. 260—261).

Seega on sotsiaalpsühholoogiline kliima üldine ja üsnagi ebamäärane mõiste, mida ei saa iseloomustada ainult ühe näitajaga.

Nagu ülalloodust nähtub, on kollektiivi psühholoogiline mikrokliima eelkõige töötajate omavahelistest suhetest, mille aluseks on töö organisatsioon. Ettevõtte või asutuse (ka kooli) ametliku organisatsiooniga määratud formaalsed suhted (täpsemalt nende psüühiline, emotsionaalne külg) avaldavad suurt mõju organisatsioonis toimuvale, selle liikmete käitumisele. Organisatsiooni struktuurist tulenevad alluvussuhted, aga ka see, kus keegi töötab ja kellega tööpäeva jooksul tööalasel suhtleb. Kuulumine efektsesse organisatsiooni võib töötajaid sageli enam rahuldada kui töötasu. Organisatsiooni struktuuri ebaõige ülesehitus tekitab kommunikatsiooni häireid ja vastastikuseid arusaamatusi.

Objektiivsetest töövahetustest tingitud suhted võib jagada:

1) suhted võrdsel teenistusalase positsiooniga töötajate vahel ehk horisontaalsed suhted;

2) suhted erineva ametialase positsiooniga töötajate vahel (juht-alluv) ehk vertikaalsed suhted (3, lk. 68).

Horisontaalsete suhete iseloom ja väärtus on olenev paljuski tööprotsessi iseärasustest. Tihedad suhted kujunevad seal, kus tööprotsess võimaldab töötajate vahetuid isiklikke kontakte (ühised tööruumid, ühist lahendust nõudvad tööülesanded, suhtlemine töövahetustel jm.). Raskendatud on see siis, kui kollektiivi töö on kas territoriaalselt või ajaliselt hajutatud. Samuti on olenev horisontaalsed suhted kollektiivi koosseisust (sooline, hariduslik, vanuseline).

Vertikaalsetes suhetes on määravaks juhtimisstiil. Uurimused näitavad, et töötajad nimetavad töömeelolu soodustava tegurina eelkõige juhi käitumist nendega (2, lk. 184). Juht peab kindlustama kollektiivi liikmete informeerituse töö eesmärkidest. Töötajaskonnast ei teki ühtset kollektiivi, kui juhtkond ei sea selgeid eesmärke kollektiivi ette. Seal, kus puudub küllaldane informatsioon, tekivad kuulujutud. Sellisel juhul on töökollektiivi mikrokliimale iseloomulik ühtse avaliku arvamise ja terve töömeelolu puudumine.

Töö ametlikust organisatsioonist tingitud formaalsete suhete kõrval eksisteerivad igas

kollektiivis isiklikud, töötajate tööalasest positsioonist sõltumatud informaalset suhteid (2, lk. 175). Kollektiivisiseselt kujunevad välja töökaaslaste grupid (nn. informaalsete grupid), kes kujundavad välja oma seisukohad organisatsiooni tegevuse suhtes. Sealjuures on need seisukohad eri gruppidel erinevad ja sõltuvad sellest, mis iga antud grupi liikmeid ühendab. Informaalne grupp kujuneb oma liikmete suhtes mõjusaks sotsiaalse kontrolli vahendiks, individuaalse käitumise regulaatoriks. Ühtlasi toimub erineva suunilusega informaalsete gruppide vahel võitlus kollektiivi avaliku arvamuse kujundamisel.

Seega võib informaalne struktuur kollektiivi töö tulemuslikkust oluliselt parandada või vähendada, olenevalt sellest, kas grupi ja organisatsiooni eesmärgid ühtivad või lähevad lahku.

Ettevõtte juhtkond peab looma sellise situatsiooni, milles formaalse ja informaalsete organisatsiooni eesmärgid maksimaalselt kokku langevad. Vastuolud organisatsiooni ja grupi eesmärkide vahel mõjuvad negatiivselt nii töö tulemustele kui ka psühholoogilisele kliimale kollektiivis (1, lk. 176).

Töökollektiivi formaalse ja informaalsete struktuuri kokkulangemisest sõltub oluliselt ka tööks vajaliku informatsiooni levik. Mida suurem erinevus on organisatsiooni ja grupi eesmärkides, seda rohkem võimalusi on ka informatsiooni kadumaminekuks, kuulujuttude tekkeks ja levikuks.

Töökollektiivi psühholoogiline atmosfäär ei sõltu ainuüksi kollektiivisisesest teguritest, vaid seda mõjutavad ka kollektiivivälised faktorid. Kollektiivi tulevad inimesed juba väljakujunenud psühholoogiliste omadustega. Igal kollektiivi liikmel on oma tööväline elukondlik keskkond, kellega ta pidevalt suhtleb, tööväline huvialane tegevus, psüühika erijooned. Kõik see avaldab mõju kollektiivisisesetele suhetele, seega mõjutab psühholoogilist kliimat (5, lk. 42).

Järelduvalt on oluline kollektiivi mikrokliimat kujundav faktor kollektiivi liikmete psühholoogiline sobivus. Erakordselt tähtis on see muidugi siis, kui töökollektiiv täidab oma ülesandeid kestva isolatsiooni tingimustes (näit. kosmoselennu puhul). Aga ka tavalises töökollektiivis on soodsa tööõhkkonna kujunemisel psühholoogiline sobivus kaalukas faktor.

Psühholoogiline sobivus ei tähenda, et kõik kollektiivi liikmed peaksid olema oma vaadetelt ja iseloomult ühesugused. Grupi inimeste kollektiivne häälestus ei ole lihtsalt individuaalsete meeolude, hoiakute summa, vaid individuaalsete psühholoogiliste omaduste optimaalne koosmõju, millest oleneb suurel määral kollektiivi monoliitne, töövõime.

Ühtsusi ei kaota, vaid eeldab arvamuste mitmekesisust, sest ei ole olemas üldist rahul-

olu kui niisugust. Alati ollakse rahul konkreetsete nähtustega. Näiteks töö- ja olmetingimuste puhul võib tõesti taotleda töötajate üldist rahulolu. Samas aga esmapilgul läbini positiivne ülesanne — täieliku rahulolu saavutamine kollektiivisisesete suhetega — kätkeb endas sotsiaalset ohtu. Tegelikult elus on kollektiivi liikmete «hea läbisaamine» mõeldav vaid siis, kui ei esitata üksteisele nõudeid, mis ei vasta teise poole soovidele. See aga tähendab igasuguse uue ja vana võitluse, tööülesannete täitmise tingitud nõudmist, alluvusvahetust jne. minevat (3, lk. 65—66).

Ühteaegu aga märkigem, et piisab vaid ühest nn. psühholoogilise kliima, kes oma paha-tahtlikkuse, ähvarduste või muu sellesarnasega võib rikkuda kogu kollektiivi psühholoogilise kliima. Pole tähtis, kas see on alluvate peale karjув ülemus või intrigeeriv ja kaebekirju kirjutav alluv. Pealegi nad ise enamasti ei mõisatgi, et rikuvad kollektiivi töömeeleolu, vaid arvavad toimivat just nii, nagu peab.

Lõpuks märgitakse uuringuis (6, lk. 21), et konkreetse töökollektiivi sotsiaalne mikrokliima ei ole vaadeldav ega hinnatav lahus ühiskonnast kui tervikust, lahus neist majanduslikest, kultuurilistest ja ideoloogilistest tingimustest, mis ühiskonnas valitsevad.

Ühiskonna mõju kollektiivile, sealhulgas ka sotsiaalsele mikrokliimale konkretiseerub kõrgemalseisvate organite juhtimistegevuse vahendusel, aga ka ühiskondlike organisatsioonide — partei-, ametiühingu- ja komsomoliorganisatsiooni tegevuse kaudu.

Konkreetse kollektiivi juhtimistegevuses saab neid asjaolusid arvestada, mitte aga suunata ega muuta.

Võimalusi kollektiivi psühholoogilise kliima hindamiseks

Töökollektiivi psühholoogilise kliima kui paljude tegurite keeruka koosmõju hindamiseks on teaduslikes uuringutes analüüsitud töökollektiivi elu mitmeid aspekte: töösuhetumist, rahulolu tootmissituatsiooniga, suhteid kollektiivis, tööalast ja ühiskondlikku aktiivsust, aga ka juhtimisstiili, juhtide autoriteeti jms. (4, lk. 159—160). Kuid näib, et ei ole leitud rahuldavat lahendust psühholoogilise kliima mõõtmiseks ja arvuliseks hindamiseks. Pealegi nõuab see spetsiaalse meetodika tundmist ja on jõukohane vastava ettevalmistusega spetsialistile.

Sellest hoolimata võib kollektiivi siseelu analüüsi teel saada küllaltki usaldusväärseid andmeid, millele tugineda juhtimistegevuses.

Oluline indikaator, mis annab tunnistust kollektiivis valitsevast kliimast, on kollektiivi stabiilsus. Mida kauem on

õpetajad koos töötanud, seda suuremad on eeldused kollektiivi ühtekuuluvuse kujundamiseks ning väiksem tõenäosus konfliktide tekkimiseks nendevahelistes suhetes. Kauaegses koostöös õpitakse vastastikku üksteist tundma, mõistma ja ette nägema töökaaslase võimalikku käitumist mitmesugustes situatsioonides. Stabiilses kollektiivis saavutatakse kollektiivi liikmete optimaalne sotsiaalsühholoogiline kokkusobivus. Pikaajaline koostöö soodustab ka töö eesmärkide adekvaatset mõistmist.

Kaadri voolavus viitab ebatervele mikrokliimale. Arusaadavalt ei tule arvesse töölt lahkumine pensionile siirdumise tõttu, terviselik ja perekondlikel põhjustel. Süvaanalüüsi nõuab aga töölt lahkumine nn. omal soovil, et selgitada, kuivõrd on see tingitud rahulolematusest õpetaja elukutsega üldse, kuivõrd rahulolematusest konkreetses töökohaga.

Rahulolematust õpetaja elukutsega üldse iseloomustab tavaliselt noori õpetajaid, kellest Eesti NSV Haridusministeeriumi andmetel iga kolmas pärast kohustuslikke tööaastaid koolis teisele tööle siirdub. Ilmselt on sel puhul häiritud professionaalne adaptatsioon, mis algab kutsevalikuga ja peaks põhiliselt toimuma juba pedagoogilises õppeasutuses.* Põhjendatud kutsenõuetamise korral ei tohiks töö koolis tuua noorele õpetajale kaasa olulist rahulolematust valitud elukutsega. Et seda siiski juhtub, tuleb põhjust otsida eelkõige pedagoogilistesse kõrgkoolidesse vastuvõtu korras, mis seab esiplaanile hindepalli, s. o. teadmised, mitte aga sobivuse õpetaja elukutseks.

Rahulolematust konkreetse töökohaga kätkes endas õpetaja halba kohanemist antud kollektiivis tööülesannete täitmiseks kehtestatud sisekorraeskirjade, töödistsipliini ja töörežiimi nõuetega. Hõlmab aga ka töötingimusi, töö tasustamist, olme- ja elamistingimusi.

Kui õpetaja ei rahuldu kooli juhtkonna pakutud töötingimustega (tundide arv, klassisid, klassijuhatamine, vahetustega töö jne.) ja juhtkond ei saa või ei taha midagi muuta, ongi tasakaal rikutud ja võib lõppeda õpetaja töölt lahkumisega.

Veelgi enam seostub mikrokliimaga sotsiaalsühholoogiline adaptatsioon — töötaja suhete areng teiste kollektiivi liikmetega. See ei tähenda kollektiivi uue liikme ümberkasvatamist. Pigem ei kohane mitte niivõrd uustulnuk kollektiiviga, kuivõrd kollektiiv harjub oma uue liikmaga. Lülitades kollektiivisestest suhete süsteemi, õpib uustulnuk omakorda kollektiivi käitumisnorme ja tavasid, väärtusorientatsioone eelkõige selleks,

et neid mitte rikkuda ja mitte saada kollektiivi negatiivse suhtumise osaliseks. Edasise sotsialiseerumise käigus juba omandatakse kollektiivis kehtivad käitumisnormid. Kui sotsialiseerumine on raskendatud (suuresti oleneb see ka isiksuseomadustest), võivad suhted kollektiivi teiste liikmetega saada kestva rahulolematuse ja negatiivsete emotsioonide allikaks.

Kuid kõik elukutsega, tööga või antud kollektiivi kuulumisega rahulolematud õpetajad ei lahku töölt, vaid töötavad samas kollektiivis ja samades tingimustes edasi. See tõttu on vajalik uurida ka töötajate rahulolu, mis ühe faktorina kajastab kollektiivi psühholoogilise kliima seisundit.* Eespool märkisime, et kollektiivi kõigi liikmete üldine rahulolu ei saa põhimõtteliselt olla eesmärgiks, sest see välistaks vastuolud ja seega arengu. Pealegi ei ole ühesugused rahulolukriteeriumid distsiplineeritud töötajal ja distsipliinirikkujal. Kuna töörahulolu uurimistest tuleneb, et tööga rahulolematuse mõjurid ei pruugi üldse mitte samastuda rahulolu mõjuritega ja tööga rahulolu suurendamine ei aita otseselt suurendada töö tulemuslikkust (1, lk. 99—100), on juhtimise seisukohalt oluline eelkõige keskendada tööga rahulolematuse mõjurite väljaselgitamisele konkreetsetes töövaldkondades (töötingimused, töö organisatsioon ja juhtimine, inimsuhted kollektiivis), aluseks võttes kollektiivi liikmete subjektiivseid rahulolu hinnanguid. Sel teel võivad selguda mõnedki üsna varjatud ebakõlad, mis tekitavad kollektiivis üldist rahulolematust ning kahjustavad tööõhkkonda. Selleks võivad olla töö- ja ühiskondlike ülesannete ebaühtlane jaotus, töö ebapiisav moraalne stimuleerimine, juhtkonna vähene tähelepanu töötajate olme- ja elutingimuste vastu, väär juhtimisstiil jms.

Subjektiivsed rahuloluhinnangud kollektiivis valitsevatele inimsuhetele võimaldavad muuhulgas hinnata ka kollektiivi ühtekuuluvust, mis on selle liikmetevaheliste positiivsete (koostöö, vastastikuse abi jms.) suhete ulatust ja väärtust iseloomustav näitaja. Uuringud näitavad, et kollektiivi ühtekuuluvust* soodustavad järgmised tegurid: ruumiline lähedus ja vastastikune sõltuvus; samalaadne töö; kollektiivi homogeensus (liikmete sarnasus vanuse, hariduse, huvide, sotsiaalsete väärtuste jms. järgi), kontakte võimaldav töökorraldus.

Koolis on põhimõtteliselt kõik ülalmainitud soodustavad tingimused olemas. Kõigi

* Vt. Pedajas, M.-I. Kutsekoanemise fenomen kõrgkooli pedagoogikas. Oppematerjal. Tallinn, 1982.

Pedajas, M.-I. Mõningatest üliõpilaste isiksuse karakteristikutest. Tallinn, 1982.

* Töörahulolu kontseptsioonidest vt. Kitvel, T. Psühholoogia ja tootmine. Tallinn, 1983, lk. 94—113; Saksakulm, T. Tööstuspsühholoogia. Tallinn, 1983, lk. 30—48.

* Kollektiivi ühtekuuluvust on teadlaste poolt uuritud sotsiomeetriliste testide abil, mille andmete alusel saab arvutada ühtekuuluvust iseloomustavaid arvnäitajaid (Vt. Saksakulm, T. Tööstuspsühholoogia, lk. 153 jj.).

õpetajate töö on samalaadne ja ühise eesmärgi nimel toimuv. Ühised tööprobleemid võimaldavad üksteist abistada, kogemusi jagada. Töö tulemus ei olene üksikute õpetajate jõupingutustest, vaid eelkõige kogu kollektiivi ühistööst. Kuid pedagoogilise kollektiivi ühtekuuluvuse, «meie»-tunde kujundamisel on siiski probleeme.

Kollektiivi integreerituse oluline näitaja on see, kuivõrd kollektiivi liikmed on teadlikud töö eesmärkidest ja neid adekvaatselt mõistavad.

Võiks arvata, et kooli pedagoogiline kollektiiv ja selle iga liige hästi teab õppeaasta põhieesmäärke. Need avaldatakse pedagoogide häälekandjas «Nõukogude Õpetaja», arutatakse läbi õpetajate augustikuu nõupidamisel, konkretiseeritakse kooli iseärasusi arvestades õppenõukogu koosolekul ja sõnastatakse kooli tööplaanis, mis kõigile kättesaadav.

Ankeetküsitluse andmeil ei mõisteta seatud põhiülesandeid kaugeltki adekvaatselt. Vastavuses ametliku interpretatsiooniga väljendas pedagoogilise kollektiivi põhiülesande vaid $\frac{1}{3}$ küsitletuid. Vaevalt võib loota kollektiivi tegevusühtsust, kui põhiülesande ja eesmärkide mõistmises valitseb ebaselgus.*

Põhjus on eelkõige vertikaalse infosüsteemi (suhted kooli juhtkond — õpetaja) ebakindluses. Kuid kollektiivi heaks informeerituseks ja kõrge integratsioonitaseme tagamiseks on hädavajalikud ka tihedad tööalased kokkupuuted õpetajate vahel, s. o. hästi arenenud horisontaalsed suhted.

Üleminek kabinetisüsteemile vähendas õpetajate isiklike tööalaseid kontakte. Kohtutakse regulaarselt samas kabinetis või naaberkabinetis töötavate õpetajatega. Sellega kaasneb isiklike suhete tugevnemine ning väikeste gruppide tekkimine. Iga selline grupp kujundab oma seisukohad kollektiivis, etendades olulist osa avaliku arvamuse ja kollektiivi mikrokliima kujundamisel. Mida kitsam on aga ühise suhtlemise alus, seda raskem on organiseerida kollektiivi ühiste eesmärkide täitmisele.

Seega on kollektiivi ühtekuuluvuse ja soodsa psühholoogilise kliima arenguks vajalik õpetajate kontaktide avardamine lisaks töösuhetele ka ühiskondlikult organiseeritud tegevuse teistele vormidele. Need on töökollektiivi ühiskondlikes organisatsioonides ja nende juhtimisel, vaba aja organiseeritud veetmine, vaimne ja kehaline enesearendamine, sotsiaalselt vastuvõetavad ühisharastused ja meelelahutused. Kuid kollektiivi ühtsus formeerub siiski eelkõige töösuhete

pinnal ja töövälisel suhtel võib selles olla vaid abistav osa.

Kollektiivi ühtekuuluvus ei välista konfliktide tekkimist. Konflikt tähistab töötajate vahelistes suhetes esinevat vastuolu, mis takistab konflikti osapooltel oma vajaduste ja huvide rahuldamist. Konfliktide ulatus ja sagedus võimaldab hinnata kollektiivi psühholoogilise kliima seisundit. Kollektiivi huvides on õige konflikte mitte maha vaikida või pidurdada, vaid osata neid õigesti lahendada, et välistada konfliktide pinnal tekkivaid negatiivseid emotsioone ning neist tulevat kahjulikku mõju psühholoogilisele kliimale, kogu kollektiivi ja töötajate endi vaimsele tervisele.

Eriti tugevat mõju kollektiivisestele suhetele avaldab juhi ja alluva vaheline konflikt, mis teatud tingimustel võib edasi areneda juhi ja informaalsete grupi või koguni kogu kollektiivi vaheliseks vastuoluks. Juhi autoriteedi ja mõjujõu kollektiivis määravad suuresti informaalset suhted ja alluvaga konflikti sattudes peab juht alati silmas pidama võimalust, et konfliktikolle võib levida ja tema vastu tekkida kollektiivi ühisrinne.

Kirjandus

1. Kitvel, T. Psühholoogia ja töösuhetumine. Tallinn, 1983.
2. Kitvel, T., Linnart, K. Psühholoogia ja tootmine. Tallinn, 1973.
3. Kollektiivi sotsiaalse arengu planeerimine. Koost. M. Titma. Tallinn, 1977.
4. Золотников Р. А. Социальное развитие производственного коллектива и культура человеческих отношений. — В кн.: Социальное планирование. Теория и практика. М., 1982.
5. Комозин А. Н. Показатели психологического климата и содержания труда в социальном планировании. — В кн.: Социальное планирование. Теория и практика. М., 1982.
6. Свенцицкий А. Л. Социально-психологический климат первичного производственного коллектива как объект исследования. — В кн.: Социальная психология и социальное планирование. Л., 1973.
7. Социальная психология. М., 1975.

* Küsitlus viidi läbi autori poolt 1977. a. kahes Tallinna üldhariduskoolis pedagoogilise kollektiivi integreerituse mõõtmiseks.

Südame ja mõistusega

TAIMI TULVA,
TPedI koolieelse kasvatuse kateedri
juhataja, dotsent

26. veebruaril 1984. a. möödub 115 aastat silmapaistva nõukogude partei- ja riigitegelase, V. I. Lenini naise, sõbra ja võitluskaaslaste Nadežda Konstantinovna Krupskaja sünnist. Pedagoogikadoktor N. Krupskaja (1869—1939) viljakast ja pikaajalisest ühiskondlik-pedagoogilisest tegevusest annab tunnistust rikkalik pedagoogiline pärand. Tema pedagoogilistes teostes (11 köidet) kajastub ilmekalt uue inimese kasvatamise leninlik programm. Üldtuntud pedagoogi ja marksisti töid hinnatakse kogu maailmas; suure lugupidamisega suhtuvad N. Krupskaja töödesse ka välismaa pedagoogikateadlased.

Erudeeritud kommunisti elu ja tegevus on lahutamatu seotud meie maa Kommunistliku Partei ajalooa. Niisuguse erakordse isiksuse ja andeka teadlaste kujunemisele aitasid kaasa nii tema entsüklopeedilised teadmised kui ka suured parteitöö kogemused. Tema pikk elu oli täis visa võitlust, milles on hoomatav südame ja mõistuse koostöö.

Käesolevas kirjutises meenutame N. Krupskaja kui kommunistliku kasvatuse alustajate rajaja ning koolieelse kasvatussüsteemi organiseerija loometeed, vaame tema pedagoogiliste ideede kajastumist tänapäeva hariduse kontekstis. Nõukogude võimu esimestest päevadest peale pühendas N. Krupskaja oma elu rahvahariduse organiseerimisele ja selle õigetele alustele seadmisele, pidades seda riiklikult vastutusrikkaks ülesandeks. Ent ta ei teinud seda pelgalt kohustuse sunnil.

N. Krupskajat austati ja armastati. Tema töö tulemusi hinnati vääriliselt: NSV Liidu Teaduste Akadeemia valis ta 1931. a. auakadeemikuks ning 1936. a. anti talle nii sisukate



teoreetiliste tööde kui ka tulemusliku praktilise tegevuse eest esimesena Nõukogude Liidus pedagoogikadoktori kraad. Ennastalgava töö eest autasustati teda Tööpunalipu ja Lenini ordeniga.

Järjekindlust ja põhjalikkust ilmutades avas N. Krupskaja nõukoguliku haridussüsteemi põhikontseptsioone. Lasteaed, algkool ja keskkool on omavahel tihedalt seotud haridussüsteemi lülid, kirjutas ta 1918. a. Selle süsteemi algetapil — koolieelse kasvatuse määravaim tähendus järgmiste etappide suhtes. Vanemate ja kogu üldsuse koondamist ühiskondlike koolieelseste lasteasutuste rajamise eesmärgil pidas ta äärmiselt vajalikuks. Laialdane lasteadeade rajamine algas 30. aastatel. Märkimisväärne on, et N. Krupskaja isiklikul juhendamisel koostati lasteadeade tüüpprojektid, mis vastasid pedagoogikanõuetele ning olid kooskõlas tookordsete majanduslike võimalustega.

Kujunes olukord, kus kiiresti tuli hakata ette valmistama lasteadeadnikke ja õpetajaid. Lisaks kiirkursustele, mille innukas organiseerija ja aktiivne lektor N. Krupskaja oli, avati tema initsiatiivil ja toetusel Koolieelse Kasvatuse Instituut Petrogradis, Moskva ülikooli juures pedagoogika teaduskond. Kogu maal alustasid tööd pedagoogilised koolid.

Kindlad seisukohad olid N. Krupskajal kasvataja isiksuse suhtes. Ta on kirjutanud, et pedagoogikutse on üks vastutusrikkamaid ning tänuväärsemaid. Seda on ta veenvalt tõestanud ja põhjendanud oma elutöoga. Sotsialistlik ühiskond esitab suuri nõudmisi kasvataja isiksuseomadustele. Oma kirjutistes ja ettekannetes toonitas N. Krupskaja alati, et kasvatustöösse tuleb kaasata inimesi, kellele on lähedased töölisklassi ja talurahva huvid.

Hinnatav on N. Krupskaja käsituses kasvataja ühiskondliku aktiivsuse ning tema kutsele andumuse nõue. Kasvataja iseloomulikumaid tunnusoone on armastus laste vastu ning taktitundelisus nendega suhtlemisel. Ouline on kasvataja oskus analüüsida hetkesituatsiooni ning leida paindlik lähenemisi viis igale lapsele. Pedagoog on sunnitud kiiresti muutuvast maailmas oma teadmisi pidevalt täiendama, mistõttu N. Krupskaja rõhutas just eneseharimise vajalikkust. Ise õppis ta suure põhjalikkusega tundma filosoofia ja majandusteaduse aluseid, marksismi-leninismi põhitõdesid. Hea võõrkeelteoskus tegi talle võimalikuks maailma kirjanduse paremiku lugemise algkeeltes.

Kasvatustöös on pedagoogika hea tundmise kõrval arvestatav koht psühholoogial. Selle tundmine aitab hõlpsamini mõista lapse sisemaailma, tema ealisi ja individuaalseid erisusi. Vaadeldes lapse kujunemist kui sotsiaalset nähtust, arvas N. Krupskaja, et ei tohi sugugi alahinnata lapse arengus füsioloogilist aspekti ning eirata bioloogilisi seaduspärasusi. Lapse normaalse arengu huvides on vaja, et funktsioneeriks rahuldavalt tema meeleorganid. Neid tuleb harjutamise läbi arendada ja seepärast soovitas N. Krupskaja sihikindlalt tegelda laste varasest eest alates nende sensoorse kasvatusega.

N. Krupskaja õpetas kasvatajatele, et nad hoolikalt suhtuksid iga lapse hingeellu, teaksid seda, mis last rõõmustab või kurvastab. N. Krupskaja järgi peab nõukogude kasvataja olema rohkete erialateadmistega, evima kõrget moraali, olema hea kollektiiviliige, aktiivne ühiskonnategelane, marksismi-leninismi ideede propageerija ning ustav patrioot. Säärasest kreedost juhindus N. Krupskaja ise ja õpetas seda ka pedagoogidele.

Mõistetavalt tuli talle keerulises majanduslik-poliitilises olukorras orienteerumisel ning rutulist lahendust ootavais pedagoogidekaadri ettevalmistamise sõlmküsimustes kasuks marksismi-leninismi põhialuste ning pedagoogika klassikute (J. Komenský, F. Fröbeli, H. Pestalozzi, K. Ušinski, L. Tolstoi jpt.) tööde tundmine. Usutavasti on pedagoogika ajalooost ka meie päevil võimalik ammutada veel palju sellist, mis on edukalt rakendatav teisenenud tingimustes.

Kommunistliku kasvatuse põhiseisukohad, esmajoones just koolieelse kasvatuse alal, on N. Krupskaja formuleerinud äärmiselt aruka perspektiivitundega, mistõttu tema printsiipsaalsed lähtekohad kasvatusküsimustes on suutnud vastu pidada ajaproovile ja säilitanud oma aktuaalsuse. Nende põhjal on koguni võimalik prognoosida uusi kasvatusülesandeid. Kõrgelt tunnustatakse neid N. Krupskaja artikleid ja ettekandeid, milles ta analüüsib **kommunistliku kasvatuse ülesandeid ja sisu**. Aruka kasvatusteadlasena mõistis ta kasvatuskomponentide vahelist seostatust, aktsentueerides sealjuures kõlbelise

kasvatuse tähtsust. Viimane ühenduses töökasvatusega erutab ka nüüdisaja pedagooge.

Pedagoogika kullafondi kuuluvaiks peame N. Krupskaja arutlusi ning sihiseadeid **kollektiivi kujundamise** küsimustes. Teame, et maast-madalast tuleb lastest kasvatada kollektiviste. Taotleme, nõustudes N. Krupskajaga, et meie lastest võrsuksid head sõbrad ja seltsimehed. Kollektiivsustunde kasvatamiseks loob soodsaid eeldusi ühine töö (mitte töö mängimine), mis annab mis tahes vanuses kasvandikule võimaluse tunda end kollektiivi kui terviku vajaliku osana. N. Krupskaja hoiatas, et kollektiivi kujundaja peab teraselt jälgima seda, et isiksuse individuaalsus ei nivelleeruks. Ta nõudis, et individuaalsust lihvitaks kogu kollektiivi ühiste eesmärkide nimel. Ainult kollektiivis suudab isiksus areneda täiuseni, kollektiivis tekivad omanäolised isiksused.

Kollektiivsustunde kasvatamine tähendab luua kõlbelise kasvatuse vundament, mille tugevuse ja püsivuse tagab laste omavalitsus ning terve ühiskondliku arvamuse avaldamiseks sobiv atmosfäär. Kollektiiv on koht, kus lapsed õpivad üksteist paremini tundma, mõistma ja hindama, selgitas ühiskondliku kasvatuse propageerija ning organiseerija N. Krupskaja. Omavalitsuse teoreetilisi lähtekohti arendas edasi A. Makarenko.

N. Krupskaja mõtles palju, kuidas kollektiivis edukalt kohaneda ja elada suutva lapse kasvatamist saaks paremini ühitada isiksuse mitmekülgse arendamisega. Olles ise kunsti ja kirjanduse põhjalik tundja, pidas ta ülimalt oluliseks esteetilist kasvatust. N. Krupskaja püüdis kõigiti ellu rakendada põhimõtet, et kunst oma väljendusvahenditega muutuks laste elu organiseerimise orgaaniliseks koostisosaks. On õpetlik arvesse võtta N. Krupskaja seisukohta, mille järgi esteetiline kasvatus aitab tõhustada isiksuse ideelis-poliitilise ja kõlbelise taseme kujunemist.

Leppimatut võitlust tuleb pidada märgatavate egoismi ja omakasupüüdlite ilmingute vastu. Siinjuures on otstarbekas lapsi mõjutada kõigepealt emotsioonide kaudu, mitte liialdada kuivade õpetussõnadega. Otsustavalt astus N. Krupskaja välja igavate, trafaretsete töövormide vastu kollektiivi elu organiseerimisel. Pioneeritöös märkis ta ürituste rohkust, nende kampaanialikku läbiviimist, kuid paraku ka sisuvaesust. Seda kritiseeris ta teravalt, esitades loosungi: «Tarvis on vähem trummipõrinat ja rohkem süvendatud tööd!» (1, lk. 16). Need mõtted osutavad selgelt sellele, et rõhuasetus tuleb mis tahes ürituste korraldamisel seada nende sisukusele ja kvaliteedile.

N. Krupskaja kõneles ja kirjutas palju sellest, kuidas lapsi tuleb ja saab kollektiivi kaudu ette valmistada organisaatoriülesannete täitmiseks, mida nõuab kõigilt igapäevane elu. Organisaatorivõimete süvendamisel eristab ta nelja etappi. Esiteks: eesmärgi läbi-

arutamine ning sellest tulenevate põhiülesannete seadmine, arvestades reaalseid võimalusi; teiseks: kohustuste jaotamine kollektiivi liikmete vahel, silmas pidades iga üksikliikme võimeid; kolmandaks: tehtud tööloigu või ettevõtmise arvestus ja kontroll selle üle; neljandaks: järelduste ja kokkuvõtete tegemine.

Juhtides uue, nõukogude pedagoogika loomist, lähtus N. Krupskaja ideoloogilises kasvatustöös kommunistliku maailmavaate ning üllaste moraaliomaduste kujundamisest noortes. Õppe-kasvatustöö programmide alusel realiseeritakse praegu neid ideid järjekindlalt nii koolieelsetes lasteasutustes, koolides kui ka koolivälistes asutuses. N. Krupskaja kordas järjekindlalt, et kool on ideoloogiaasutus ning õpetaja-kasvataja peab alati suutma õpilasi maailmavaatelistes küsimustes õigesti orienteerida. See nõuab õpetaja kursisolekut ühiskonnaelu sündmustega. Tõelise marksistina esitas N. Krupskaja internatsionalistide kasvatamise nõude. Õpilastel ja pioneeriorganisatsioonil tervikuna soovitas ta luua sidemeid Nõukogudema erinevatest rahvustest lastega, samuti välismaal elavate töölislastega. Seeläbi tugevneb internatsionalistlik sõprus ning kinnistub patriotismitunne.

N. Krupskaja tähtsaks teeneks peame tema põhimõttekindlaid seisukohavõtte religiooni küsimustes. Ta soovis, et kõigist kasvandikest saaksid teadlikud ateistid, kes mõistavad religiooni reaktioonilist olemust, mida tuleb lastele visalt selgitada. Selle tulemusena suudavad lapsed eristada antiteaduslikke ja vääri maailmakäsitusi tulevikus. Loodus- ja ühiskonnateaduste õpetamine, lastekirjandus ning kunst, samuti läbimõeldult korraldatud klassi- ja kooliväline tegevus aitavad neid küsimusi täpsemalt ja mitmekülgsemalt valgustada.

N. Krupskaja on rääkinud palju sellestki, et ainetevaheliste seoste taipamiseta (selleks on vajalikud oskuslikult koostatud programmid), õpetatavat eklektiliselt omandades võib õpilastel kujuneda vildakas maailmatunnetus. Autoriteetselt ja temale omase asjalikkusega põhjendas N. Krupskaja kasvatajatele teaduse osa, mis tookord näis kasvatajaile kauge ja eluvõõrana. Meisterlik pedagoog soovitas teaduselt võtta kõik, mis selles on olulist ja praktikaga seonduvat ning see viivitamatult ellu rakendada. N. Krupskajalt said pedagoogid kasulikke juhendusi teooria ja praktika ühitamiseks, lasteasutuste ja koolide programmide loovaks ellurakendamiseks. Teadlane osutas sellele, et «õpetamine ja kasvatamine on tihedalt omavahel seotud, täiendavad üksteist, lausa põimlevad omavahel» (4, lk. 204.).

Suuri nõudmisi esitas N. Krupskaja õpikutele. Laste mitmekülgse arendamise eesmärgil täiendavad neid lasteraamatud. Kasulikke õpetusi jagas ta lastekirjanikele ning kõneles sellest, et mitte alati pole kirjanikud tunnetanud aja pulssi. Lapse südamet ja mõistuse

mõjutamiseks tuleb valida lihtsaid ja arusaadavaid viise. Igast rahvusest lastele tuleb lähedaseks teha tema oma maa rahvalooming; laste fantaasia arendamisel pidas ta oluliseks muinasjutte. Ranget nõudlikkust ilmutas ta illustatsioonide suhtes, sest need kippusid lastele arusaamatuks jääma. Tundes põhjalikult V. I. Lenini elu ja tegevust, andis ta kirjanikele nõu, kuidas Leninit tutvustada lastele. N. Krupskajale kuulub ka nõukogude raamatukogunduse teerajaja au.

Arvukad eksperimentaalsed uurimused ning sellega kaasnev praktiline tegevus kinnitas pedagoogilise üldsuse hulgas arusaamu mängu tähtsusest lapse elus nii koolieelses kui ka nooremas koolieas. Iialgi ei tohi mängu muuta šabloonseks, sest mäng pakub kõige avaramaid võimalusi lapse initsiatiivikuse ja iseseisvuse arendamiseks. Kui mäng kujuneb lapse omaalgatuslikuks tegevuseks, siis on sellel ka loominguiline iseloom. Mängus kujunevad lapse isiksus ning kõlbelised omadused, areneb tema mõistus. «Kui lapsed ei mängi, siis ei kõlba see kuhugi, ja see tähendab ainult seda, et lapsed on kas haiged või ülepedagogiseeritud» (5, lk. 242).

Mäng pakub häid suhtlemisvõimalusi, mis läbi lapse areng täiustub. N. Krupskaja töötas kogu elu laste heaolu nimel, soovides, et nad oleksid õnnelikud ja tunneksid ennast lasteaias hästi. N. Krupskaja rääkis lihtsalt ja ilmekalt õnnest. Seda ei tohi mõista selliselt, et lastele ostetakse hinnalisi mänguasju, neid riietatakse uhkelt ja jagatakse maiustusi. «Õnn peitub sõpruses, loomingu, inimestega suhtlemises,» on N. Krupskaja sõnastanud õnne olemuse inimsuhete väärtuste hindamisel. Veel enam. Kõige huvitavam pole lapsele mänguasi, vaid ikkagi teine inimene.

Niisama väärtuslikud on N. Krupskaja arusaamad töö ja mängu orgaanilisest seosest. Ta nõudis pedagoogidelt eriviisilist lähene mist tüdrukute ja poiste kasvatamisele. Need aastakümnete eest väljaõeldud N. Krupskaja tulusad mõtted on saanud viimaste aastate vältel uue kõlapinna. Koolieelse kasvatuse rajaja pedagoogilisest pärandist ammutame praegugi häid mõtteid mängu kohta.

Huvituseta pole peatuda silmapaistva pedagoogide kasvataja isiksuse parema mõistmise huvides tema kirjavahetusel. 461 kirjast on koostatud N. Krupskaja pedagoogiliste teoste üheteistkümnese köide, s. t. lisaköide. Tänu tema kirjade mõttesügavusele, mida raamis ilmekas väljendusoskus, ja tema isiksuse laialdasele tuntusele on N. Krupskajal aukoht kuulsate epistolaarse žanri viljelejate hulgas. Nendes kirjades kohtame erakordselt huvitavaid mõtteid lasteaiast, koolist, perekonnast ja lastest. Kirjades kumab läbi N. Krupskaja tähelepanelikkus, tagasihoidlikkus ja pieteeditunne inimeste suhtes, eriti suhtumises noortesse kolleegidesse. Ta kirjutab siiralt ja avali südamega sellest, mis teda

rõõmustas või ärevaks tegi. Kuna oli teada, et ta lahkelt jagas nõu ka kirja teel, siis kasutasid seda moodust pedagoogilise üldsuse kõrval usinasti ka lastevanemad. N. Krupskaja kirjadedest hoovas emalikkumuret ja hoolt laste saatuse pärast ning sügavat huvi nende arendamise vastu. Suure inimlikkuse ja armastusega laste vastu on kirjutatud read: «Tean oma kogemustest seda, et kaotades lähedasi inimesi on ainus väljapääs — kanda osake oma kiindumusest lähedase vastu üle teistele. Tean, kui raske see on, nagu sedagi, et kõik lapsed vajavad ju soojust, hellust, hoolitsust ja kui paljudele seda ei jagu.» (6, lk. 564.) Pedagoogist võitlejana astus N. Krupskaja alati välja lapsesse formaalse suhtumise vastu, mis muserdab tema elu. Möistlik on siduda kasvatusprotsessi tegelikusega, tugineda oma kaasaja nõudmistele. Seda N. Krupskaja taotlust laiendab V. Lenini tees: «Meil poleks usku õpetusse, kasvatusse, haridusse, kui see oleks . . . lahti rebitud tormilisest elust.» (2, lk. 313.)

N. Krupskaja on tihti väitnud, et nõukogude pedagoogikast peab saama kõige humansem pedagoogika kogu maailmas. See nõue avaldub kõigepealt austavas suhtumises lapsesse. N. Krupskaja oli ise just niisugune pedagoog, kes oskas näha täiskasvanuid lapse silmadega. Samas õpetas ta täiskasvanuid olema lastele nõuandja ja sõber, kes suudab laskuda lapse tasandile. N. Krupskaja teadis, et võimatu on saavutada kasvatuses ootuspäraselt häid tulemusi, kui ei tegelda täiskasvanute, lastevanemate harimisega. Sel eesmärgil hakkas N. Krupskaja initsiatiivil ja tema toimetamisel ilmuma ajakiri lastevanematele «Meie lastest» (1928). Kaastööle organiseeris ta pedagoogide kõrval ka vanemaid, ühiskonnategelasi ja kirjanikke. N. Krupskaja on esimesi nõukogude pedagooge, kes propageeris lasteaia, kooli ja kodu koostöö vajalikkust ning püüdis seda kõigiti ellu rakendada. Ta on alati õigeks pidanud naise kaasamist ühiskondlikku ellu, mis kuidagiviisi ei eemalda teda emakohustuste täitmisest. Ainult töötav naine saab anda oma lastele nõukogulikkum kasvatus, kinnitas ta. N. Krupskaja unistus ühiskondliku kasvatusetohtust osast laste kasvatamisel ja seeläbi naiste osalemisest ühiskondlikus elus ja töös on meie tegeledorohkeil päevil täitunud.

Loovnatuuride biograafiat analüüsides kristalliseerub aina enam arvamus säärase isiksuste kõrgest tööjõudlusest. Oma elu viimaste päevadeni, jõudes 71. eluaasta künnisele (suri 27. veebruaril 1939), säilitas N. Krupskaja virge huvi hariduselu vastu. Kaastöötajaid hämmastas tema töövoime, seda iseloomustab lähemalt N. Krupskaja sekretär V. Dridzo (3). Tähelepanuvääriv on, et tal oli tekkinud harjumus tõusta alati varakult (kella 5—6 ajal), ta oli kohanenud kiire ja tiheda tööriitmiga. Enne tööleminekut Hariduse Rahvakomissariaati, kus töötas

alates 1929. a. rahvakomissari asetäitjana, oli ta vastanud kirjadele ja läbi vaadanud õpikud, programmid, juhendmaterjalid jne. Kuna tööpäevad olid pingelised ja suure osa öhtusest ajast võtsid kohtumised pedagoogide, vanemate, õpilaste ja pioneeridega, siis oli vaja ka kodus töötada. Iga päeva jooksul tehtu üle pidas ta ranget arvestust, tehes nõnda kokkuvõtteid kuude ja aastate läbilõikes. Abstraktsete arvude taga on aimatav kangelaslik töö. Nii näiteks 1938. aastal (69-aastaselt) kirjutas ta 112 artiklit, esines 172 korral loengute või ettekannetega, viis läbi 120 koosolekut, kirjutas 2500 kirja. Tööst ammutas ta jõudu, mis aitas võidelda juba halveneva tervisega.

N. Krupskaja argumenteeritud ja printsiipiaalsed lähtekohad kasvatusküsimustes pole aastakümnete möödudes tuhmunud, vaid saanud koguni eredama väljenduslikkuse. Õppides tundma suurepärase õpetaja pedagoogilist pärandit, saame targemaks ja meisterlikumaks. N. Krupskaja ideed ja pedagoogilised soovitused on mõtteväärsed ja neis väljendub sügav hool ning ergas huvi sirguva põlvkonna arukuse ning südamehariduse edasiarendamise vastu.

Kirjandus

1. К р у п с к а я, Н. К. Valimik pedagoogilisi teoseid. Tln., 1949.
2. Ленин В. И. Собр. соч., т. 41. М., 1958.
3. Воспоминания о Надежде Константиновне Крупской. Под ред. А. М. Апсеньева, В. С. Дридзо, Л. Г. Кравченко. М., 1966.
4. К р у п с к а я Н. К. Пед. соч., т. 5, 1959.
5. К р у п с к а я Н. К. Пед. соч., т. 6. М., 1959.
6. К р у п с к а я Н. К. Пед. соч., т. II. М., 1963.

MEILT JA MUJALT

■ Kaevurilinnas Donetskis on avatud pioneeride «Tretjakovka». Näituse väljapaneku moodustavad linna pioneeride ja koolinoorte palee kunstistuudio «Raduga» liikmete, 6—16-aastaste noorte kunstnike tööd. Paljude jooniste ja graafiliste lehtede loojad on ülevabariigiliste, üleliiduliste ja rahvusvaheliste laste loomingukonkursside laureaadid. Rahu ja sõpruse idee läbib pilte, mida Donetskilastele on saanud nende eakaaslased Saksa DV-st, Poolast, Tšehhoslovakkias, Belgiast.

Lastejooniste galerii kollektsiooni on otsustatud täielikult uuendada iga aasta. Õigusele panna oma töö vaatamiseks pretendeerivad paljud: kujutava kunsti ringid ja stuudiod, mis tegutsevad koolides ja pioneerimajade juures Donetskil oblasti, ühendavad endas ligi kuus tuhat kunstnikku.

Ajakirjast «Narodnoje Obrazovanie»

Esteetiline elamus on algklassi lugemistunni süvaväärtus

**EHA HIIE,
TPeDI pedagoogikateaduskonna
dekaan, dotsent, Eesti NSV
teeneline õpetaja**

Oilsad tunded ja emotsionaalne kultuur on inimlikkuse peamiseks tunnuseks. Kui õilsaid tundeid pole arendatud lapsepõlves, ei kasvata neid enam iial, sest too tõeliselt inimlik kinnistub hinges samaaegselt esimeste ja tähtsamate tõdede tunnetamisega, emakeele kõige peenemate tundevarjundite tajumisega ning sellest saadavate elamustega.

V. Suhhomlinski

Kasvatus on täiskasvanu tark suhtlemine lapse elava hingega. Selles suhtlemises üks tänuväärsemaid ja õilsamaid ülesandeid on viia laps ilu kaudu inimlikule (9, lk. 118).

Erni Krusten oma miniatuuris «Unustamatu hetk» on kirjutanud: «...ma ei ole oma emale millegi eest nõnda tänulik kui selle eest, et ta õpetas mind seisatama seal, kus leidis midagi meeliülendavat ja ilusat, et ta õpetas mind kuulama ja nägema.» Oleks tõeline saavutus, kui nii võiksid meie väikesed kasvandikud tulevikus meenutada ka oma esimest õpetajat!

Ilutarve määrab paljuski lapse vaimuelu struktuuri, tema väärtuste laadi, suhtumise tegelikkusesse. Selle kaudu tekib ja süveneb kõlbeline ilu, tärkab leppimatu suhtumine ebardlikku ja alatusse. «Viulit käes hoidev inimene pole võimeline tegema halba», kinnitab ukraina mõttetarkus. Alklassiõpetaja üks taotlusi ongi see, et piltlikult öeldes, anda igale lapsele kätte viul — arendada nende tundeerkust ja mõttepeenust nii, et igaüks neist tabaks, milles seisneb elu harmoonia ja ilu.

Sirguva isiksuse kujundamine on lahutamatult seotud tundmuste kasvatamisega. Tundmused kui püsivad emotsionaalsed suhtumised võtavad osa isiksuse suunduse, hinnangu, vaadete ja väärtusorientatsioonide

kujunemisest. Vaid tundmustele tuginedes muutuvad vaated veendumusteks, käitumise motivaatoreiks. Tundmuste kasvatamisega saame suurendada õpilaste koolirõõmu ja raviga endakaitset tagedaks muutunud lapseiseloosid. Tundekasvatus on ühiskonna kõlbelise tervise tagatis (vt. lähemalt 3.). Kuivõrd lapsepõlv on tundekasvatuse viljakaim periood, siis rõhutamegi sellesuunalise töö tarvilikkust eriti algklassides.

Tundmusi ei ole võimalik kasvatada ainult vestluste, seletuste või loogilise tõestuse abil. Laps kui sirguv isiksus peab ise neid tundmusi läbi elama. Kõlbeliste tundmuste kasvatamiseks vajaneb luua situatsioone, milles oleks nii meeldejäävaid positiivseid eeskujusid kui ka vastumeelsust äratavat, ja mis stimuleeriks last nende suhtes oma tundmusi (kaastunnet, austust, vastikust, nõrdimust, rõõmu jne.) avaldama. Tegelik elu ei võimalda igal lapsel reaalselt läbi elada kõikvõimalikke elusituatsioone. Lapse vaimse ja kehalise tervise seisukohast poleks see koguni õige (võtame näiteks kas või sõjaõudused!). Alati ei ole meie lähemast ümbrusest korrapealt võtta ka tundmustele sügavalt mõjuvat positiivset elusituatsiooni (näiteks ohvrimeelsuse, ülimalt kindlameelsuse või kangelaslikkuse näidet). Siin tuleb appi kunst kõigi oma väljendusvahenditega.

Istudes teatri- või kinosaaalis, lugedes head raamatut, vaadates mõjuvat maali või kuulates muusikat, tunneb inimene neidsamu tundmusi kui tavalistes elusituatsioonideski. Neidsamu ja samal ajal ka pisut teistsuguseid.

A. Lunge kirjutab: «Esteetilistel tundmustel on üks tähtis iseärasus. Kui sügavad ka ei oleks kurbus, mure ja kannatus kunstiteoste tajumisel, ometi on üsna tugevasti erutatud ka naudingukeskused. See pärast tajutakse igasugust esteetilist tundmust, ka muret ja kaastunnet, subjektiivselt esteetilise naudinguna. See positiivne tundmus on seotud nende ideaalide jaatamisega, mida jagavad vaataja ja kuulaja» (7, lk. 98).

Kunstiteose tajumine võib tekitada lapses nii rõõmu kui viha, nõrdimust kui ka vaimustust. Sagedasel kordumisel lähevad need tundmused lapse emotsionaalsesse mällu, rikastavad teda, teevad võimalikuks selliste elamuste mõistmise, millega ta ise elus veel kokku puutunud ei ole või millega ta kokku puutuda ei saagi.

Ühtaegu hakkavad tundmused mõjutama sirguva inimese käitumist, milles ongi kunsti kasvatav osa. Kunst kommunistliku kasvatusvahendina ja kunstivahendite oskuslik kasutamine koolitöös on tänapäeva koolielu tervendamise aktuaalseid probleeme. Probleemiks on tänaseni ka algklasside esteetilise tsükli õppeainete mõtestatud kasutamine kasvatustöö aluse — tundekasvatuse huvides.

Oleme varem juba osutanud sellele, et esi- **21**

mese kümne eluaasta vältel kujuneb tundmuste põhikude ja rajatakse inimese põhisuhtumised (vt. 3, lk. 23). Seepärast on tunde-
 dekasvatuse esialgu esiplaanil **tundmuste diapasooni laiendamine**, s. t. võimalikult erinevate tundmuste esilekutsumine erinevate mitmekesisete situatsioonide läbielamise kaudu. Kunstiliikidest pakub selleks kõige avaramaid ja lapsele arusaadavamaid võimalusi **ilukirjandus**. Ilukirjanduslikest teostest (või ka kirjanduslikest lühipaladest) võime leida väga erinevate emotsioonide ja emotsionaalsete seisundite kirjeldusi. Mida andekam on kirjanik, seda mitmekesisem, keerukam ja ühtlasi usutavam on tema poolt loodud tegelaste emotsionaalne pale.

Kunst armastab illusioone. Raamatu vahetul mõjul kandub lugeja kirjaniku loodud maailma. Tal tekib kujutus, nagu oleksid tema ees tõelised inimesed koos tõeliste elusaatustega. L. Võgotski on seda nähtust kirjeldades kasutanud terminit **identifitseerimine**, mõistes selle all psüühilist protsessi, kus lugeja või vaataja kunstiteost vastu võttes samastab ennast selle kangelasega (nutab, naerab, surub käed rusikasse jne.).

Mida noorem on laps, seda enam võetakse illusioonid omaks. Seda vahetumad on lugemisel läbielatud tundmused. Ja järelikult seda toimivat on ilukirjandus tunde-
 dekasvatuse seisukohast.

Lugemine on aken, mille läbi laps näeb ning õpib tundma maailma ja iseennast. Kummatigi rikastab ilukirjanduse lugemine last kui sirguvat isiksust vaid siis, kui sõna puudutab tema südame salasoppe (9, lk. 74). Seepärast ongi esteetilis-eetilist kasvatust taotleva algklasside kirjandusliku lugemisõpetuse sõlmpunktiks **esteetilise elamuse** loomine. Viimasest sõltub mitte üksnes iga üksiku lugemistunni õnnestumine või ebaõnnestumine, vaid ilukirjanduse kui kunsti kasvatustlik mõju tervikuna.

Kainikule on tunnuslik kujutusvõime erksus, fantaasia lennukus, kogu tunnetustegevuse tundeelamuslikkus. See loob soodsa eelduse ilukirjanduse esteetilis-emotsionaalseks tajumiseks, mida õpetaja omalt poolt peaks siiski suunama ja toetama.

Praeguse õppekirjanduse võimalusi saame kõige paremini realiseerida sellise metoodilise käsitlusviisiga, mis rajaneb põhimõttel: lugemikutekstist, kirjaniku kunstilisest sõnast → eredale kujutluste ja nendega kaasnevate tundmuste kaudu → pala mõtteni (vt. lähemalt 4). Seega on algklasside kirjanduslikkus lugemisõpetuses primaarne mitte kuiv õpetussõna, vaid emotsionaalne laeng, mille loomiseks tuleb võrdse põhjalikkusega läbi mõelda nii pala käsitlusele eelnev häälestus, pala lugemine kui ka sellega kaasnev ja sellele järgnev töö. Kuidas seda teha ja mida eeskätt silmas pidada, sellel oleme varasemates kirjutistes korduvalt peatunud. Seepärast lubatagu siinkohal vaagida

vaid mõningaid, eeskätt tundmuste mõjutamisega seostuvaid aspekte.

Kujutlused elamuse eeldusena

Ilukirjanduse lugemisel tekkivad tundmused on tihedalt seotud **kujutusvõime**, **fantaasia**ga. Fantaasia on psüühiline protsess, mis seisneb selles, et varasema meelelise kogemuse alusel (juba tuntud elementidest) luuakse uusi tervikkujutlusi. Fantaasia kaasabil kujutleb laps end väga erinevatesse rollidesse, elab läbi mitmesuguseid sündmusi ning sellega koos ehtsaid tundmusi. Fantaasia on inimese loomingu-
 lise tegevuse vajalik element ning — nagu mõtleminegi — kuulub kõrgemate tunnetusprotsesside hulka. Fantaasia tormiline areng on omane koolieelsele eale ja esimestele kooliaastatele. Vajades esialgu välist tuge, muutub lapse fantaasia järk-järgult iseseisvaks sisemiseks tegevuseks. Fantaasia rikastab esteetilist taju, pakub elavaid ja värvikaid pilte ilukirjanduse lugemisel ning stimuleerib seega ühtaegu ka emotsionaalset arengut.

Algklasside lugemistunnis on **fantaasiat virgutav tegevus** vältimatu eeldus kõigele muule. Soovides esile kutsuda tugevaid tundmusi ja nende kaudu võimendada loetu mõtet, tuleb õpilastes eelkõige esile kutsuda **eredaid kujutlusi** sellest, millele need tundmused peaksid olema suunatud. (Näiteks ohutunde sisendamiseks tulega ümberkäimisel või austustunde tekitamiseks inimese vastu, kes lapse tulesurmast päästab, on tarvis tekitada eelkõige hirmutundega seostuvaid konkreetseid kujutlusi sellest, mis võib lapsega tulekahju korral juhtuda...)

Kujutluste ergastamiseks saab õpetaja kasutada väga erinevaid võtteid, alates emotsionaalsest jutustusest muusika, slaidide jmt. kasutamiseni. Fantaasia on kujutluste muutmise protsess, uute kujundite loomine juba olemasoleva alusel. Õpetaja osa on aidata seda olemasolevat teadvuses elustada. Uute kujutluste süntees jäägu aga ikka õpilaste eneste osaks. Õpetaja ei tohiks iseenda fantaasiat õpilastele peale suruda. Ta peaks õpilaste fantaasiaprotsesse võimalikult varjatult ning delikaatselt vaid **suunama**. Soodsaid võimalusi selleks pakub nii lugemisele eelnev **häälestamine** kui ka lugemisega kaasnevate küsimuste ja ülesannete süsteem. Viimaste hulgas on elavate kujutluste loomise seisukohast eriti hinnatavad:

- tähelepanu teritamine kunstilise kujundi suhtes;
- kunstikujutuslikud ülesanded;
- lugemis-
 paladega seostuv filmi- ja teatrikujutuslik tegevus.

Juhtides tähelepanu sõnakujundeile, kunstilisele detailile on õpetaja taotluseks see, et

kirjaniku sõna kutsuks õpilaste kujutluses esile võimalikult elava, väljendusriikka pildi. Näiteks:

□ Kujuta ette, kuidas Sass nilpsas moosi, aga Jass näksis kooki.

□ Miks kirjanik ei kirjuta lihtsalt sõid või hamustas?

□ Missuguseid tundmusi Jass elas läbi, et ta ainult arglikult häbenedes näksida julgus? (Lug. II, «Maasikamoos».)

Ilukirjandus, olles tegelikkuse kunstilise peegeldamise üks vorme, kasutab kunstilise kujundi loomiseks sõna. Kujutav kunst peegeldab tunnetatavat tegelikkust ja kunstniku elamusi nägemismeelega tajutavate kunstiliste kujundite, spetsiifiliste väljendusvahendite (joon, värv, rütm, perspektiiv, valgusvari jm.) kaudu. Emakeele lugemistunnis on ilukirjandus ja kujutav kunst vastastikku toetavates seostes. Pildi (maali, illustratsiooni jne.) kaudu kujutlused täpsustuvad. Pildi kaudu avalduvad sageli mõned iseloomulikud detailid, millest lugemispala tekstis pole räägitud, kuid mis loetavas suhtumise kujundamisel olulist osa võivad etendada. (Näiteks: illustratsioon muinasjutule «Usikuningas», Lug. II, ussikuninga kui välistelt kohutava, aga südameilt hea, targa ja õiglase valitseja iseloomustamisel.) Hea pilt rikastab lugemispala, võimaldab sellesse kergemini n.ö. sisse elada. Samasugust rolli etendab pildikeste joonistamine õpilaste eneste poolt. Lugemiselamust aitab iseäranis süvendada mitte piltide tegelik, vaid mõtteline joonistamine, n.ö. kunstikavatsuslik tegevus.

Arutades «Mida ma joonistaksin?», elab laps uuesti ja üksikasjaliselt värvides, helides, lõhnades läbi loos toimunut ja selle meeolu. Mõtteline joonistamine annab ammendamatu avaruse lapse fantaasiale — kuna fantaasialend ei takerdu reaalse joonistamis-õskuse taha — ning suurendab seega ühtaegu sõnakujundi emotsionaalset mõjuvust.

Näiteks:

□ Pane tähele väljendit: väikestes voodites suured nüüd mured. Mis mured need olid?

□ Missuguse pildi sa siia juurde joonistaksid? (Lug. II, «Purikalimpsijad».)

*

□ Mida teeb tuul? Miks ta nutab tasa? □ Milline meeolu tekib seda luuletust lugedes?

□ Millise pildi sa joonistaksid selle luuletuse juurde? (Lug. III, «Tuul käib tühjal rannal ringi».)

*

□ Kuidas kujutaksid maalides laulu — valget nagu suvepilved, sinist nagu järvesina, maasikamarjapunast laulu...

□ Millisena kujutled luuletaja kodu ja kodukohta selle luuletuse põhjal? (Lug. III, «Värvilised laulud».)

Analoogiliselt kujutavale kunstile pakuvad kirjandusliku materjali põhjal tekkivatele kujutlustele tuge ka muusika, rütmika, mängud-dramatiseeringud ning filmikujutuslik tegevus (vt. üksikasjalikumalt 3). Kõigi nende erinevate kunstiliikide kasutamine lugemistunnis on õigustatud ikka vaid siis, kui nad võimaldavad lapsel loetust saadud muljeid uuesti läbi elada, kui nad süvendavad kunstielamust ning võimendavad seega kirjanduse kui kunsti mõju.

Tundmuste arengu dünaamika

Kasvatus on intellektuaalse, emotsionaalse ja praktilise sulam. See tööde on tänaseks üldiselt tunnustatud (vt. 1; 3; 8; jt.). Kummatigi on tegelikus koolielus see sulam nii mõnigi kord veel õige rabe, sest komponendid pole omavahel tasakaalus. Alklassides on üsna tavaline puudus lugemispalade käsitluse sugenev deklaratiivsus ja loosunglikkus, mis muudab tekstiga seostuva töö lapsekaueks ning tasalülitab emotsionaalsuse. Et mingit ideed õpilastele subjektiivselt tähenduslikuks, isiklikult läbielatuks muuta, on õpetajal vaja teada, millel nimelt on tähendus teatud klassi õpilastele.

Didaktikas peame iseenesestmõistetavaiks nõudeid: lähemalt kaugemale, tuntult tundmatule, kergemalt ja lihtsamalt järk-järgult (kuid pidevalt) keerulisemale ja raskemale. Kasvatustöös, eriti ideoloogilises kasvatuses (alates mitmetest juhend-dokumentidest ja lõpetades õpetaja enese initsiatiivil ettevõetava) samu nõudeid pahatihti eiratakse. Me ei alusta keskastmes uuesti otsast peale aabitsakursusega, küll aga räägime Leninist 1. ja 4. klassis pahatihti samade sõnadega, kasutame samu saatematerjale, asetame aktsendi ühtedele ja samadele omadustele. Me ei õpeta 1. klassis Newtoni seadusi ega relatiivsusteooriat, küll aga kasutame kasvatuslikes vestlustes mõisteid ja väljendeid, mille mõistmiseks puudub lastel alus. Uurimuste andmeil pole veel keskastme õpilastelgi alati piisavalt selged sellised mõisted nagu revolutsioon, mäss, sõda, streik ja lahing. Samal ajal võib õpetajate tunde vaadates kuulda juba alklassides juttu agressioonist ja interventsioonist, solidaarsuse deklareerimisest jmt. (ekspluateerimisest ning ikkest rääkimata!). Lugemikupalad niisugusele tööle küll ei suuna. Küllap on mõjurid milleski muus. Tulemuseks on aga see, et õpetaja näeb kurja vaeva, õpilased igavlevad, jutt jääb arusaamatuks ning kaasaenamist loomulikult ei teki, sest mittemõistetav pole subjektiivselt tähenduslik.

Nagu üldse tundmuste, nii ka maailma-vaatelistel 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.

Nii algabki selliste üllaste tundmuste nagu patriotismi- ja internatsionalismitunne, humanism jmt. kasvatamine õige piskust ja lapselähedasest. Selleks on eelkõige armastus omaeelse ema ja isa, õdede ja vendade, kodu ja kodupaiga vastu. Sellega ühenduses tekkiv tundsoojus on viljastavaid eeldusi samasuguse suhtumise tekkimisele nende miljonite kodude vastu, mis asuvad väljaspool koduümbrust, väljaspool kodu-vabariiki.

Emakeele lugemikesse on teadlikult paigutatud erinevate rahvaste muinasjutte, samuti jutustusi teiste maade laste ja rahvaste elust. Neid lugedes märkavad lapsed kohe erisusi rahvaste keeles, olustikus ja kommetes. Opetaja toel jõutakse ajapikku sellegi tunnetamiseni, et meil kõigil on palju ka siduvat ja ühist.

Nii avardub kitsas kodutunne ajapikku kodumaatunnetuseks. Viimane aga on võrratult väärtuslikum liiduvabariikide formaalset teadmistest või meie riigi suuruse ja kuulsuse puhtsõnalisest deklareerimisest.

Seepärast ärge tahtkem, et laps juba 1. klassis räägiks Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni aastapäevast või maailma töörahva solidaarsuspäevast. (Ta ei kujuta ju veel ette, mis on solidaarsus ja mis on revolutsioon.) Olgu see esimene talle esialgu lihtsalt kodumaa sünnipäev (niisama, nagu on sünnipäev lapsel endal) ning see teine — töörahva kevadpäha! Tähtis on, et vastavate lugemispaladega seostuvates tundmustes ja tegelikes lapsepõlvemälestustes fikseeruksid need päevad erakordsete, pidulike päevadena. Sellega loome aluse samasuguse suhtumise püsimumiseks tulevikuski. Suhtumist uute faktidega kinnistada jõuame aga edaspidigi (vt. ka E. Hiie «Kasvatuseesmärgist algklassitunni». NÕ, 1983, 4. juuni.).

Tundmuste sügavus, püsivus ja põhjendatus

Mida noorem on õpilane, seda olulisem on tema tundeerkuse virgutamisel tundeskaala avardamine, s. t. selliste olukordade kujundamine, kust laps võiks saada elamusi, mida ei sisalda tema senine emotsionaalne kogemus. Lapse kasvades pöörame järjest enam tähelepanu ka sellele, et tundmused muutuksid püsivamaks, tugevamaks, põhjendatumaks, et nad kinnistuksid ja väljenduksid motiveeritud käitumise kaudu.

Nii kõlbeliste kui maailmavaatelistee veen-

dumuste eripära on see, et nad kujunevad palju erilaadsemate (sageli lausa vastuoluliste) faktide alusel kui teaduslikud mõisted ja sisaldavad olulise tunnusenena hinnangu-aspekti. Kõlbeliste ja maailmavaatelistee veendumuste kujundamine eeldab palju näiteid, kordamist. Seepärast ongi algklasside lugemikus mitmeid palu ühel ja samal teemal (aususest, õiglusest, sõprusest jne.). Teisalt läbivad ühed ja samad teemad (oktoobri- ja maipühad, naistepäev ja võidupäev, oktoobrilapsed ja pioneerid jmt.) kõiki kolme klassi. See on ka mõistetav, sest algab ju igasugune kasvatus vastavas ühiskonnas kehtivate normide, vaadete ja tavade tutvustamisega. Nii kõlbelised kui ka maailmavaatelistee suhtumised saavad ju kujuneda ikka mingite faktiliste teadmiste, kindla teabe alusel.

Tundmuste kasvatamise seisukohast võib aga selline paljukordne kordamine osutada mõnikord ohtlikuks. Pidagem silmas psühholoogia üht põhitõde: pidevate ühetaoliste ärritajate toimel tekib ajukoos mitte erutus, vaid pidurdus. Arvatakse, et esteetilisi tarbeid ei tohi iialgi rahuldada küllastuseni. Sealt, kus tekib küllastus, saab alguse tüdimus, igavus, snobism. Eriti kahjulik on muljete üleküllus lastele. See võib ajapikku täiesti nüristada emotsionaalse osavõtlikkuse — seda iseäranis siis, kui muljeküllusega kaasneb veel nende ühetaolisus.

Jutustamise, veenmise, heakskiidu ja hukkamõistu võtete ühetoonilisus nüristab ning pidurdab tundmusi. Halvemal juhul võib emotsionaalne laeng osutada soovitule sootuks vastupidiseks. (Eks ilmne sama seaduspärasus eriti ilmekalt igasuguste kasvatuseärituste puhul: ühenimeliste paraadürituste ülirohkus muudab õpilased tuimaks ning võib luua tõrjuva hoiaku isegi hästi läbimõeldud ettevõtmiste suhtes.)

Seega — ainuüksi tundmuste korduva esilekutsumisega nende sügavust ja püsivust ei kindlusta!

Ideaali kujunemist toetavate tundmuste püsivus sõltub temaga seoses olevate kujundite ja ideede rikkusest, nende tugevusest ja mitmekesisusest. Juba Ušinski on selle kohta öelnud: «Kui tundmusi tekitab objekt on selline, mis võimaldab enesesse suurel määral süveneda, s. t. teiste sõnadega, kui ta on selline, et aistingud, mida hing temalt saab, võivad hinge jätta arvukaid ja mitmesuguseid jälgi, millest kujuneb üha rohkem keerulisi kombinatioone, siis seda enam süveneme me niisugusse objekti, seda ulatuslikumalt kasvavad meie tundmused selle vastu ning seda kestvamad ja kindlamad need tundmused on» (10, lk. 165).

Tundmuste sügavuse ja püsivuse eelduseks on seega muljete uudsus ja mitmekesisus. Järelikult klassist klassi korduvate teemade puhul on vaja leida alati mingi uus,

värske vaatenurk, lähtudes sellest, mis ühe või teise vanuseastme õpilastele enam tähenduslik on.

Seda põhimõtet on üldiselt arvestatud lugemike lugemisvara valikul. Nii on praegustes emakeele lugemikes 1. klassis valdavad palad lapse lähimast ümbrusest (kool, kodu, laste omavahelised suhted), 2. klassis laieneb temaatika kodust kodumaani. 3. klassis lisandub mineviku ja tänapäeva võrdlemine jne.

Tundevärskuse säilitamine on õpetaja üks olulisi taotlusi ka iga üksiku lugemistunni metoodilises teostamises. Igivana probleem on seejuures loetu analüüsimise tarvilikkus ja selle analüüsi määr. Lapse emotsionaalses suhtumises objektis (antud juhul lugemispalasse) ei ole välistatud mõningane ebamäärasus. See on seotud **orienteerumistundmusega** (imestus, hämmastus, huvitatus, uudishimu). Alles siis, kui lugeja on mõistnud, mis see on või kes ta on, asendub esialgne ebamäärasus positiivse või negatiivse suhtumisega. Kuna lugemise algastmel mitte iga õpilane ei jõua sisuni sel määral, et loetu tekitaks ootuspäraseid kujutlusi ja tundmusi, siis on loomulikult tarvis väikese lugeja taju ja tähelepanu suunata. Suunamine olgu aga delikaatne. Mõnikord on õpetajapoolset vaja ainult teemakohast häälestust (vt. lähemalt 4; 5), teinekord on sõlmpunktiks konkreetse kujutluse loomine (näiteks liikluslood või tuleohutuse teemad). Keerukamate kõlbeliste või maailmavaatelistele probleemide puhul, **tundmuste põhjendatust taotledes** on aga lugemikutekstist lähtuvalt ilmselt vaja üht-teist ka ühiselt põhjalikumalt arutada (Näiteks: — Mille poolest erineb ihnsus kokkuhoidlikkusest? — «Sinised lehed», Lug. II; — Millal on tagasihoidlikkus voores, millal puudus? — Kuidas eristada ausust pealekaebamisest, otsekohest häbematuses jne.).

Kainiku sotsiaalsed elamused võivad olla küllalt tugevad. (Nad tahavad südamest teha head, aidata vanu, kaasa tunda haigele jne.) Seejuures ei ole need tundmused aga kinnistunud nii, et väljenduksid adekvaatselt käitumises. Kõlbelisi tundmusi on vaja kinnistada paljude eri situatsioonide kaudu. Lugemispalad pakuvad vaid miinimumi tarvilikust. Täienduseks sellele on klassiväline lugemine ning loomulikult igapäevane koolielu kogu oma mulje- ja emotsioonirikkuses.

Ja lõpuks. Kainiku tundmuste suundus ja avaldumisviis on üsna sageli veel jäljendavat laadi. Seepärast on tunde kasvatuses algklassides määrava tähtsusega **õpetaja isik**. Ideaalseimgi vestlus ning kõiki psühholoogia seadusi järgiv ja arvestav lähenemine lugemispalale võib joosta liiva külma ja kiretu kasvataja käes. Seepärast tahaksin soovida, et kainiku kasvatajal — algklassiõpetajal jääks oma rahutu töö ning erialase

ja ideoloogilise enesetäiendamise kõrval maht ka kultuurilis-emotsionaalseks täiustumiseks. Ja julgen arvata, et see viimane tuleks tähtsuselt ning tähenduselt lugeda võrdväärseks kahe esimesega.

V. Suhhomlinski on lausunud (9, lk. 124—125): «Me õpetame lastele, et inimene eraldus loomariigist ning muutus mõtlevaks olendiks mitte üksnes sellepärast, et ta oma kätega esimese tööriista valmistas, vaid ka seetõttu, et ta nägi sinitaeva sügavust, tähtede vilkumist, eha- ja koidukuma, purpurpunast päikeseloojangut tuulise päeva eel, stepi ääretut avarust, kureparve taevasinna, päikesemängu hommikul kastel, halle vihmaniite sünkjal sügispäeval, lumikellukeste õrna vart ja kaunist kellukat, — nägi ja hämmeldus ning hakkas looma uut ilu. Peatu sinagi hämmastuses ilu ees, siis puhkeb ilu ka sinu südames...»

Inimene 'sai inimeseks siis, kui ta kuulis lehtede sahinat ning rohuirtsu viulit, kevadise oja vulinat ning lõokese hõbedast trillerit kõrges suvetaevas, lumeräitsakate rudinat ja tuisu ulgu koopaavause taga, lainete hellitavat ulpimist ning õõ pidulikku vaikust, — kuulas ja on sadu ning tuhandeid aastaid hinge kinni pidades kuulanud elu imelist muusikat. Oska sinagi kuulata seda muusikat ja oska nautida ilu.»

Kirjandus

1. A b e n, A. Kõlbelisest haridusest kõlbeliste veendumusteni. Tln., «Eesti Raamat», 1983. 48 lk.
2. Algklasside programmid. Tln., «Valgus», 1982. 184 lk. (ENSV HM).
3. H i i e, E. Tundmused kainiku kasvatusmõjurina. — «Nõukogude Kool», 1983, nr. 10, lk. 21—24.
4. H i i e, E. Esteetilise kasvatuselise võimalusi emakeele lugemisõpetuses. Tln., 1979. 42 lk. (ENSV HM, VÕT).
5. H i i e s a l u, E. Muusika seostamisest teiste õppeainetega. Abiks algklasside õpetajale. Tln., 1962. 66 lk., noot.
6. Laste lugemise juhtimine. Metoodiline kiri. Koost. S. Väljataga. Tln., 1982. 44 lk. (ENSV Kultuuriministeerium, ENSV Riiklik Laste- ja Noorteraamatukogu.)
7. L u n g e, A. Emotsioonide psühhoogia. Tln., «Valgus», 1980. 136 lk.
8. S t o l o v i t š, L. Esteetilise väärtuse olemus. Millega tegelevad, mille üle vaidlevad filosoofid. Tln., «Eesti Raamat», 1976. 200 lk.
9. Vassili Suhhomlinski mõtteid kasvatuses. Koost. S. Soloveitšik. Tln., «Valgus», 1978. 212 lk.
10. У ш и н с к и й К. Д. Собр. соч. Т. 9. М., Изд. АПН РСФСР, 1950.



PSÜHHOLOOGIAVEERUD

Kutseõpetuse optimeerimise võimalusi

HEINO KONT,
TUI «Energia» Eesti filiaali direktor

ALEKSANDR TENGALINSKI,
TUI «Energia» vanem teaduslik töötaja

Partei XXVI kongressil esitatud NLKP Keskkomitee aruandes on öeldud: «Üheteistkümnenda viis-aastaku peaülesanne on tagada nõukogude inimeste heaolu edasine kindel tõus rahvamajanduse stabiilse ja hoogsa arengu, teaduse ja tehnika progressi kiirendamise... Nõukogudemaa tootmispotentsiaali ratsionaalsema kasutamise... alusel.» Samal ajal on märgitud, et 80. aastatel hakkab toimima hulk majanduslikku arengut komplitseerivaid tegureid. Üks neist on tööjõuressurside juurdekasvu vähenemine. Seepärast on muutunud eriti teravaks õpetamise optimeerimise ja professionaali kujundamise, tema töö kvaliteedi ning nõudluse tõstmise probleem.

Teatava vanuse saabudes peab inimene otsustama, millele end pühendada, missugune elukutse valida. Selle põhjal, kui võrd täpselt langevad kokku soovid ja võimalused, võib hinnata tehtud valiku õigsust. Soov on muidugi võimas psühholoogiline stiimul, mis võimaldab selle valdajal saavutada paljutki

nii elus kui ka valitud kutsealal. Käibesõnal «soov» on täpne teaduslik ekvivalent: motiivatsioon. Ühel või teisel kutsealal sõltub motiivatsioon ise paljudest põhjustest. Õigem oleks öelda, et ta kujuneb paljude tegurite mõjul. Siia kuulub nii kodune keskkond, s. o. vanemate kasvatuslik efekt, kui ka sotsiaalse keskkonna — kooli, sõprade jne. mõju. Teiste sõnadega, ühiskonnas olemasolev informatsioon kutse kohta (prestiižikus, tähtsus, materiaalne külg jne.) tekitab inimese peas kujutluse, mille järel toimub valik — kas konkreetse kutseala omaksvõtt või tagasilükkamine. Kuid taolise valiku tegijal on üldjuhul enam-vähem selge ettekujutus kutsealast ning selle poolt esitatavatest nõuetest ning üpriski ähmane ja pahatihti liialt kõrge arvamus oma võimete ja võimaluste kohta. Kui lahknevus on väga suur, siis inimene praktiliselt ei suuda saada tunnustatud spetsialistiks, kui suur ta soov ka ei oleks. Inimtegevuse motiivid on inimkäitumise põhiline liikumapanev jõud. Kuna motiivid on erinev stimuleerijad, siis nad avaldavad inimese tegevusele otsustavat mõju. Seepärast on mingit konkreetset kutseala omandava üksikisiku või inimrühma tegutsemismotiivide, huvide, kalduvuste ja töössesuhetumise uurimisel ning kujundamisel erakordselt suur tähtsus.

Seega moodustavad kutsevilumuste kujunemist mõjutavate tegurite esimese rühma motiivatsioonikomponendid. Motiivatsioonisfääri sisu analüüs võib näidata, kui võrd soovitav või ebasoovitav on inimesele valitud elukutse. Motiivide kujunemisele avaldavad mõju antud tööalal saadav tasu, kutseala ühiskondlik tähtsus ja prestiižikus, töötingimused jne. Motiivides võib samuti näha inimese rahuldatus oma tööst, oma elukutsest. Motiivid virgutavad inimest kutset valima ja selle nõudeid omandama. Siin aga tuleb arvesse võtta tõika, et põhimõtteliselt võib iga tervet, normaalset ühiskonnaliiget õpetada niiviisi, et ta suudab töötada mis tahes kutsealal. Iseküsimus on see, kui palju jõudu, vahendeid ja aega kulutavad selleks nii konkreetne isik kui kogu ühiskond.

Üldust on näha, kui võrd suur on motiivatsiooni- ja vajadustegurite mõju inimese tegevusele: nemad sunnivadki teda valima tegevusala, võivad luua tingimused uue konkreetse tegevuse tekkimiseks ning vana kadumiseks. Elukutse valimise ja omandamise protsessi üksikasjalik uurimine näitab, et kõnealused teoreetilised skeemid pole abstraktsioon, vaid elav reaalsus.

Teise kutseõuete omandamise edukust mõjuvate tegurite rühma kuulub väljaõpe, s. o. konkreetsete teadmiste edastamise ja omandamise süsteem. Need kutsealad, mis võimaldavad tegevust programmeerida, loovad loomulikult tingimused vastava õppe korraldamiseks. Mis tahes õppevorm peab olema üles ehitatud teatavatele psühholoogilistele

ja pedagoogilistele kontseptsioonidele. Ajalooliselt on välja kujunenud nii, et nüüdisaegsete õppemeetodite aluseks on psühholoogilised kontseptsioonid. Selle tõsiasja tähtsust ja olemasolevate õpetamisteooriate analüüsi on üksikasjalikult käsitletud P. Galperini, P. Talõzina, L. Itelsoni, J. Klimovi jt. töödes.

XX sajandi algul tekkis vastukaaluks kogu eelnenud psühholoogiale uus suund, mis sai nimeks käitumispsühholoogia, s. o. biheiviorism. Selle suuna peamised esindajad olid J. Watson, E. L. Thorndike, B. Skinner jt.

Üks biheiviorismi alusepanijatest E. L. Thorndike formuleeris kolm seadust, milledele allub käitumisvormide areng. Esimese seaduse (valmisolekuseadus) kohaselt peab vastava vilumuse moodustamiseks organism olema aktiivsust esilekutsuvas seisundis. Teise seaduse (harjutusseadus) kohaselt suureneb vajaliku tulemuseni viiva tegevuse tõenäosus sõltuvalt selle tegevuse pidevusest. Kolmas seadus (efektiseadus) postuleerib, et sagedamini kordub see tegevus, mis annab positiivset efekti. Need tegevused, mille tulemus on negatiivne, s. o. nad ei anna mingit efekti, pärssuvad ja kaovad käitumisest. Seega siis biheiviorismi teooria kohaselt on õpe protsess, mis liigub mitte oma tegude tunnetamise teel, vaid otstarbekohaste mootorsete reaktsioonide otsimisega «olemasolevast fondist». Need reaktsioonid kinnistuvad hiljem vilumuse kujul. Opetamist käsitletakse sel juhul arusaadavalt puhtal kujul treenimisprotsessina. Psüühikale õppeprotsessis kuuluva osatähtsuse selline käsitlus on sügavalt mehhanistlik ja sisaldab idealismi sugemeid.

Õpetamise assotsiatsiooniteooria kujunes I. Setšenovini ja I. Pavlovi uurimuste alusel, kes avastasid inimese psüühilise tegevuse reflektorse printsiibi. Vastavalt selle teooria postulaatidele kulgeb teadmiste ja vilumuste kujunemine tingitud seoste tekkimisena peaaegu suurte poolkerade koostes. Nende seoste kujunemiseks vajalikuks tingimuseks on peaaegu koore aktiivne seisund endo- ja eksoarritajate suhtes. I. Setšenovini ja I. Pavlovi materialistlikule õpetusele rajanedes töötati kodumaises teaduses välja põhimõtted, mis tulenevad tunnustamisest, et inimese psüühilisel tegevusel on reflektorne loomus, et ta avaldub ja kujuneb objektiivsete tingimuste mõjul. Need põhimõtted avaldasid edaspidi otsustavat mõju pedagoogikateaduse kujunemisele ja psühholoogiliste õpetamisteooriate väljatöötamisele (S. Rubinštein, L. Võgodski, A. Leontjev, P. Galperin, N. Talõzina jt.).

Õpetamise assotsiatsioonikäsitlus osutus kõikehõlmavaks seletavaks põhimõtteks ning teda saab rakendada paljude pedagoogikavaldkondade suhtes, sealhulgas ka mitmesuguste sensomootorsete, liigutuslike vilumuste õpetamiseks.

Vaimsete operatsioonide etapilise kujundamise teooria kujutab sisuliselt programmõppe ideede kodumaist varianti. Seda suunda arendab rühm Moskva Riikliku Ülikooli uurijaid P. Galperini ja N. Talõzina juhendamisel. Nende tööde keskne ülesanne on tegevuse enda struktuuri analüüsimine. Käsitledes operatsiooni tegevuse üksusena, toovad nad esile selle kaks külge: a) väline, täidesaatev külg; b) niinimetatud sisemine külg. Selle kontseptsiooni kohaselt sõltub mis tahes tegevuse, sealhulgas ka motoorse tegevuse resultatiivsus eelkõige tegevuse suunitusliku aluse korraldusest. Suunitusliku aluse all mõistetakse tingimuste, tugipunktide süsteemi, millele inimene toetub mingi ülesande täitmisel. Kui inimesel on see alus välja kujunenud, saab ta juba hinnata oma jõudu ja programmeerida oma toiminguid, valides neid välja paljude võimalike hulgast, s. o. toimub tegevuse programm- ja täitekomponentide korrektioon, tasakaalustamine.

Tööpsühholoogia ja spordipsühholoogia alased rakendusteaduslikud tööd (N. Satško, M. Stšukin, V. Merlinkin, V. Sadrin) on tõestanud, et õpetamisprotsessi võib tunduvalt lühendada õpetatavate tegevuse sihikindla organiseerimise kaudu. Suurt efektiivsust on näidanud meetodid, kus on realiseeritud tagasisideprintsipi.

Tööõpetuse süsteemi lülitades saab inimene konkreetsed teadmised valitud erialale omaste tingimuste, mooduste ja meetodite kohta. Sellest, kuivõrd sügavalt ja täielikult need teadmised omandatakse, sõltub nende hilisem oskusteks ja vilumusteks muutumine. Lõppkokkuvõttes moodustab nende kogum spetsialisti kutsekvalifikatsiooni. Kvalifikatsioon on muidugi vajalik, kuid paljudes situatsioonides ikkagi ebapiisav tingimus edukaks kutsealaseks edasilikumiseks.

Kolmanda rühma põhjusi, mis mõjutavad professionaalsust kujunemist, moodustavad inimese individuaalsed psühhofüsioloogilised karakteristikud. Varem käsitletud tegurid — motiivid ning omandatud oskused ja vilumused — on tihedalt seotud inimese psühhofüsioloogiliste iseärasustega, kuid neil on oma spetsiifika. Neile on iseloomulik teatav jäikus, stabiilsus, mis on tingitud nende looduslikust bioloogilisest alusest. On täiesti selge, kui tähtis on nende looduslike iseärasuste uurimine ja mõistmine kutsevilumuste kujundamisega seotud probleemide seisukohalt. Kuna tunnus on muutumatu, konservatiivne, siis ta võib osutada konkreetse inimese jaoks oluliseks takistuseks teatavate kutsenõuete omandamisel.

Esimesena alustas antud probleemi käsitlemist I. Pavlov. Uurides loomade kõrgemat närvitalitlust, tegi ta kindlaks, et loomad erinevad oluliselt üksteisest tingitud reflekside kujunemise ja kulgemise iseloomu poolest. I. Pavlov tõi esile kolm põhiomadust, millede järgi sai eristada üht looma teisest:

1) ärritus- ja pärssimisprotsessi tugevus, mis sõltub närvirakkude töövõimest; 2) närvisüsteemi tasakaalustatus, s. o. ärritustugevuse ja pärssimistugevuse tasakaal; 3) närvi- protsesside paindlikkus ehk teiste sõnadega närvi- moodustiste võime kiiresti asendada ärritus- protsess pärssimisprotsessiga ja vastupidi. Katsete andmete analüüsimisel tuli I. Pavlov järeldusele, et looma käitumise ise- ärasused sõltuvad mitte ühest loetletud oma- dusest, vaid nende kombinatsioonidest. Närvi- süsteemi omaduste kombinatsioonid, mis mää- ravad tingreflektoorse tegevuse iseärasused, nimetatakse närvisüsteemi tüüpideks.

Järgmine etapp närvisüsteemi omaduste uurimisel on lahutamatu seotud B. Teplovi nimega, kes arendas spetsiaalselt inimese suhtes rakendatult edasi I. Pavlovi ideid ja põhimõtteid. B. Teplovi uurimuste põhiline järeldus oli see, et närvisüsteemi tüübid erinevad mitte närvi- protsesside täiuslikkuse taseme, vaid omapära poolest. Eriline teadus- lik tähtsus oli asjaolul, et esiplaanile kerki- sid tüpoloogilised omadused, mitte aga tra- ditsiooniline tüüpide klassifikatsioon. Tähele- panu aktsentueeriti sellele, et närvisüsteemi omadused ei määra ette käitumusvorme, vaid ainult moodustavad pinnase, millel ühed ste- reotüübid kujunevad kergemini, teised ras- kemini.

Erilist tähelepanu oma töödes pööras B. Tep- lov tüpoloogiliste omaduste psühholoogilis- tele ilmingutele. Mõistes kogu seda kompli- seeritust ja omapära, mis elukogemustel on närvisüsteemi omaduste suhtes, hoiatas ta pidevalt liialt sirgjooneliste järelduste eest. Ta rõhutas, et omaduste iseärasused iseendast ei saa ette määrata konkreetseid võimeid. Edasi on neid probleeme kõige täielikumalt uurinud V. Nebolitsõni juhitud kollektiiv. Avastati uued omadused: dünaamilisus ja labiilsus. Seejuures on uurijaid alati huvit-anud ligikaudu üks ja sama rakenduslike küsimuste ring: kas võimaldavad mõned närvisüsteemi omadused saavutada paremaid tulemusi või vastupidi? Kas on olemas nii- sugused omadused, mis takistavad teatud taseme saavutamist kutsealases tegevuses. Juba B. Teplov pani tähele, et närvisüsteemi omaduste seisukohalt diferentseerib inimesi mitte tegevuse lõpptulemus, vaid tulemuste saavutamise moodus. Tüpoloogilistest oma- dustest sõltuvalt muutub tegevuse enda rea- liseerimise iseloom, mille käigus saavuta- takse teatav tulemus. Võib öelda, et kui muu- tub operatsiooni struktuur, siis teatavates tingimustes muutub ka tegevuse struktuur tervikuna, s. o. sõltumata sellest, kas meil on tegemist närvi- protsessi jõulisusega või siis nõrkuse ja labiilsusega, võivad tegevuse tulemused normaalses, mittestressilises olu- korras osutada ühesugusteks. Erandi moodus- tavad ekstremaalolukorrad, mis nõuavad organismilt ja isiksuselt kõigi ressursside maksimaalset mobiliseerimist. Reas töödes

(K. Gurevitš, V. Merlin, V. Matvejev) on näidatud, et jõulise närvisüsteemiga inime- sed tegutsevad paremini ja adekvaatsemalt, ilmutamata käitumise ja mõtlemise desorga- niseerumist. Domineerivalt nõrga närvisüs- teemiga inimesed hakkavad stressi- või isegi lihtsalt ootamatus situatsioonis rahutust tundma, saherdama, neil ilmnevad kaooti- lised reaktsioonid, võib esineda ka lihtsalt stuupor-(pärssimis-) reaktsioon. Sama võib öelda ka inimese teiste tüpoloogiliste karak- teristikute, labiilsuse ja inertse kohta. Kõige täielikumalt on probleemi seda osa käsitlenud J. Klimov, kes uuris kõrge kvali- fikatsiooniga kangrute närvi- protsesside paindlikkuse individuaalseid erinevusi. Põhi- küsimuseks J. Klimovi uurimustes olid inime- se kutsenõuetega kohanemise mehhanismid, mis kujunevad tüpoloogilisel looduslikul alu- sel.

M. Akimova töös aga on näidatud, et kii- rete liigutuslike vilumuste väljatöötamisel ei omanda inertse või ebapiisava labiilsu- sega närvi- protsessidega isikud vajalikke vilu- musi ning on sunnitud üle minema teisele kutsealale, mingid pedagoogilised nipid siin ei aita.

Need kutsealad, kus on suured nõudmised inimese tüpoloogiliste karakteristikute suhtes, tuleb arvata absoluutse kõlblikkusega kutsealade hulka (II tüüp). Ja tuleb tunnista- tada tõsiasja, et nendel kutsealadel on ilm- selt võimatu kompenseerida tüpoloogilisi «puudujääke» kõrge motivatsiooni ja vasta- vate teadmistega. Suhtelise kõlblikkusega kutsealade (I tüüp) jaoks on võimalik kutse- alaste vilumuste kõrval ka kompensatsiooni- mehhanismide kujundamine.

Kutsemeisterlikkuse kujundamine on alati seotud kahe teguriga.

Esimene — kutseala, selle nõuded inimesele, töötingimused, sotsiaalne ja majanduslik staatus jne.; teine — inimene, tema objek- tiivsed ja psühholoogilised individuaalsed omadused. Inimesel, kes on suutnud täielikult või peaaegu täielikult ära kasutada oma elu- lise potentsiaali, on pannud selle helisema ühes taktis kutsenõuetega, kujuneb omapära- ne individuaalne kutsetegevuse struktuur, mis võimaldab tal mitte üksnes omandada kutse, vaid ka saavutada kõrge meisterlikkus — kujuneb professionaal.

Kõige jäigemateks inimese karakteristikuteks on tema närvisüsteemi omadused. Nende individuaalsetel parameetritel on põhiliselt geneetiliselt tingitud iseloom ning nad vaju- tavad oma pitseri mitte üksnes inimese kutse- alasele tegevusele, vaid ka kogu tema elu- tegevusele.

Arusaadavalt tunnistame tõsiasja, et on olemas kutsealad, mille omandamine ei ole mõnede inimeste jaoks põhimõtteliselt saavu- tatav, sest see on seotud väga suurte sotsiaal- sete, psühholoogiliste või majanduslike kulu- tustega (K. Gurevitš). Kuid samal ajal ei tohi

arvesse võtmata jätta iga inimese adapteerumisvõime tohutut varu. Teatava tulemuse saavutamise ühes või teises kutsesituatsioonis sõltub eelkõige realiseeritavate vilumuste, oskuste jne. efektiivsusest.

Toimimisviisi ja individuaalsete tüpoloogiliste iseärasuste omavaheliste seoste tundmaõppimisele on pühendatud Klimovi, Merlini, Stšukini, Asfandijarovi, Suhhareva, Akimova ja Streljatsi tööd. Need autorid, kes on uurimusi korraldanud tootmistöö ja spordi tingimuses, kasutavad üldreeglina terminit «individuaalne tegevusstiil». Selle termini all mõistetakse kindlate ülesannete lahendamise meetodeid ja mooduseid. Nende uurimustega lahendatav põhiküsimus on kõige efektiivsemate teede otsimine kõrgema närvi-tegevuse mitmesuguste iseärasustega inimeste kohanemiseks ühe või teiste inimtegevuse nõuetega. Üalnimetatud töödes on näidatud, et sõltumata tüpoloogilistest erinevustest võib iga inimene leida ja leiabki oma lähenemise kutse omandamisele. Veelgi enam, igapäevale on omased teatavad individuaalsed, üpriski konservatiivsed kohanemismoodused, mis ilmnevad mis tahes tegevuses, ja kui võimalus realiseerida tavalist ja orast tegutsemisstiili on takistatud, siis tööalaste jõupingutuste efektiivsus alaneb tunduvalt. Peaaegu igas nimetatud töös on juttu kompensatsioonisuhetest tegevuse struktuuris, mis võimaldabki välja töötada individuaalset tegevusstiili. Kuid hoopis vähe on uuritud kompensatsioonimehhanismide kujunemise dünaamikat, mitte alati pole arusaadav, missuguste struktuuride, tegurite ja muutvusuuruste arvel toimub konkreetse kutsevilumuse operatsioonaalstruktuuri muutumine.

Oigesti korraldatud ja teaduslikult põhjendatud kutsealane ettevalmistus loob tingimused individuaalsete ressursside optimaalseks kasutamiseks. Taoline optimeerimine võimaldab neutraliseerida individuaalsete tüpoloogiliste erinevuste mõju kutsenõuete omandatuse kvaliteedile.

Kutsevilumuste kujundamine on sügavalt individuaalne protsess. Selle protsessi funktsioneerimine sõltub paljudest teguritest. Sõltuvalt sellest, kas need tegurid on stimulaatorid või pidurid, võib rääkida juhitavast või kaootilisest kutsenõuete omandamisest, edukast või edutust professionaali kujunemisest. Käesoleva ajani on juba palju nende probleemide lahendamiseks ära tehtud. On kindlaks tehtud hulk praktilist huvi pakkuvaid sõltuvusi inimese individuaalsete psühholoogiliste iseärasuste ning tema saavutuste ja edu vahel konkreetsel kutsealal. Nüüd on juba vaieldamatu tõsiasi, et inimese individuaalsed iseärasused (närvisüsteemi omadused, temperament jne.) ei ole jäigas seoses tegevuse tulemustega. Eelkõige on nad seotud tegutsesimismoodusega, eriti käib see temperamendi omaduste ja tegevuse efektiivsuse sõltuvuse kohta.

Praktikas on tegevusstiilil otsustav tähtsus individuaalsel lähenemisel õpetamisele, mis teatavasti tingib edasiliikumise, s. o. professionaali kujunemise edukuse. Individuaalse stiili omandamine tagab erinevate individuaalsete omadustega inimeste optimaalse produktiivsuse täiesti ühesuguste objektiivsete tegevusnõuete korral. Tänu individuaalset stiili iseloomustavate eri operatsioonide kindlale seosele ja korrelatsioonile kujunevad kompensatsioonisuhted tegevuse eri komponentide vahel, mis on tingitud mitmesugustest individuaalsetest omadustest.

Individuaalne stiil, seejärel ka tegevuse operatsioonid kujunevad õpetamise ja iseõppimise protsessis. Kuid see pole omane igale inimesele. Õpetamine ja iseõppimine — need on ainult individuaalse stiili omandamise paratamatud eeldused. Põhiline tegur, mis määrab tegevuse operatsioonalkoostise ning vastavate vilumuste struktuuri, on individuaalsete omaduste süsteem. Seejuures on oluline, et tegevusstiil on alati determineeritud mitme hierarhilise taseme omadustega. Tegevuse operatsioonalse koostise ja individuaalsete omaduste vahel on kahesugune sõltuvus. Ühest küljest sõltub operatsioonide süsteem inimese individuaalsetest omadustest, teisest küljest aga muutub individuaalse operatsioonidesüsteemi omandamise tulemusel individuaalsuse eritasemeliste omaduste vahelise seose iseloom. Operatsioonide süsteem tekitab mitte uusi individuaalseid omadusi, vaid uusi seoseid seniste omaduste vahel, sealhulgas ka mitmesuguste individuaalsuse hierarhiliste tasemetega vahel. Individuaalse stiili omandamine vastavate kohanemisstereotüüpide, kutsevilumuste kujul tingib elukutse nõuete ja inimese psühholoogiliste iseärasuste harmoonilise seostumise.

Kõige efektiivsemalt saab uurida inimese kohanemist kutsenõuete, tuginedes üldise süsteemideteooria põhimõtetele. Süsteemse käsitluse iseärasus on see, et nähtust, protsessi uuritakse kui ühtset organismi, võttes arvesse tema elementide omavahelisi sisemisi seoseid. Antud uurimismoodus võimaldab käsitleda näitust arengus ning seoses teiste süsteemidega (nähtustega, protsessidega jne.).

Professionaali kujunemist stimuleerivate ja takistavate põhjuste analüüsi lõpetuseks võib öelda:

□ Kõige olulisemat mõju konkreetse elukutse omandamisele konkreetse inimese poolt avaldavad kutsemotivatsioon, erialaste teadmiste tase ja individuaalsed tüpoloogilised iseärasused.

□ Kutsevilumuste kujundamine sõltub suurel määral inimese psühhofüsioloogilistest karakteristikutest.

□ Tüpoloogiliste erinevuste nivelleerimine tegevuses toimub mitte individuaalse omapära ümbertegemise, vaid kompensatsioonimehhanismide kohanemise teel.

□ Konkreetsete nõuete omandamine toimub

kui tegutsemisstrateegiate järjekindla omandamise ja vahetumise protsess.

□ Õppijate tüpoloogiliste iseärasuste mittearvestamine kutsub neis esile mitteadekvaatsed tegutsemismoodused ja vilumuste kujunemise aeglustumise.

□ Nende dünaamiliste protsesside uurimine, mille käigus toimuvad kvalitatiivsed muutused, on võimalik üksnes süsteemse struktuurianalüüsi meetoditega.

Kirjandus

1. Материалы XXVI съезда КПСС. М., «Политиздат». 1981.
2. Акимова М. К. Формирование скоростного двигательного навыка в связи с индивидуальными особенностями по силе и лабильности нервных процессов. — В книге: Психофизиологические вопросы становления профессионала. М., 1974.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
4. Гальперин П. Я. К теории программированного обучения. М., 1967.
5. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.
6. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.
7. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань, 1969.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
9. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М., 1964.
10. Небылицын В. Д. Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
11. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. Т. 3, кн. 2, М., 1951.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
13. Стрелеу Я. Роль темперамента в психологическом развитии. М., 1982.
14. Сеченов И. М. Избранные произведения, ч. I. М., 1952.
15. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
16. Галызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
17. Шадрин В. М. Психологические основы формирования двигательного навыка. Казань. 1978.

UURIMUSI, ÜLDISTUSI

Eneseanalüüsi võimalusi didaktilises protsessis

JAKOB OTS,
VÕT-i vanemõpetaja

Käesoleval ajal püütakse teaduses intensiivselt välja töötada inimtegevuse optimaalse organiseerimise teooriat. Vajalikuks on kujunenud integratiivne, süsteemne lähenemine. Lähtutakse sellest, et kogu inimtegevuse psüühilisel arengul on süsteemne, terviklik iseloom.

Analüüs ja eneseanalüüs on tegevuse kui süsteemi üks põhikomponente, s. t. on inimtegevuse kindel struktuurielement (nagu seda on eesmärgid, sisu, vormid, meetodid, vahendid, võtted, viisid, tingimused, tulemused), mis võimaldab korrigeerida tegevuse plaane ning realiseerimise viise.

Eneseanalüüs on vajalik selleks, et tegevus toimuks vastavalt vajadusele, seatud eesmärkidele, mille tulemusena on tegevuse käigus võimalik reguleerida oma käitumist ja selle kaudu kogu õppeprotsessi tervikuna.

Analüüsile ja eneseanalüüsile peab alati järgnema edaspidiste eesmärkide täpsustamine. Seetõttu kujuneb õpetaja tegevuse oluliseks elemendiks selle situatsiooni analüüs, mille raames toimub õpilase mõjutamine.

Analüüsil ja eneseanalüüsil on kaks kindlat funktsiooni — diagnostiline ja konstruktiivne.

Diagnostilise funktsiooni ülesanne on kindlasti määrata analüüsi tulemusena seatud eesmärgi kaudu saavutatut, protsessi häirivad asjaolud, teoreetilise ja praktilise tegevuse kokkusobimatus jne.

Konstruktivse funktsiooni ülesanne on analüüsist selgunud puudujääkide likvideerimine, kusjuures ilmtingimata märgitakse ära eelseisev tegevuskava, selle täitmiseks kuluv aeg ning täitmise eest vastutaja. Teatud aja möödudes tuleb aga anda aru kogu programmi täitmise kohta.

Õpetajal peaksid juba algusest peale olema kogu oma tegevuse hindamiseks vajaminevad kindlad kriteeriumid, ei saa lähtuda ainult empiirilisest kogemusest. Analüüsi ja eneseanalüüsi aluseks on õpetaja enesetäiendamine, mille käigus õpetaja omandab pedagoogika ja psühholoogia põhitõed, milleta ei saa oskust ja teadlikult ennast ning oma tegevust analüüsida. Kasu toob ka paremate õpetajate kogemuste tundmaõppimine. See loob aluse võrdlemiseks, erinevuste väljatoomiseks jne.

Teoreetiliste töökspidamiste kandumine praktilisse tegevusse seisneb selles, et nad seatakse aluseks kriteeriumide loomisel, oma praktilise tegevuse analüüsimiseks.

Oma tegevust analüüsides kinnistub õpetaja professionaal-pedagoogiline suunitus. Asi on selles, et analüüsiks, tegevuse viiside ja võtete hindamiseks peab õpetaja valdama üldistatud printsiipe, töötama välja seesmisel mõttegevuse protsessid, mille baasil võib hinnata ja prognoosida praktilisi situatsioone.

Et õpetajal kujuneks eneseanalüüs tema igapäevase töö lahutamatuks osaks, tuleks koolis täiustada õppe-kasvatustsükli kontrolli, asetada rõhk meetodiliste koondiste tegevusele. Oluline on ka õpetajapoolne initsiatiiv, tema tahe tegutseda uutal alustel — otsing aktiviseerib tegevust, muudab selle mittestandardseks.

Õppe-kasvatustsükli kontrollimisel esineb hulgaliselt häirivaid ja segavaid asjaolusid, mis takistavad õpetajal eneseanalüüsi oskuse kujunemist. Puudused on kahesugused. Esiteks hinnatakse sageli õpetaja tegevuse välist külge, tundi või üritust; õpetaja tegevust hinnatakse mitte kvaliteedi, vaid olemasoleva plaani (konspekti) põhjal või meetodiliste abimaterjalide kasutamise rohkuse järgi. Juhul kui õpetaja kasutab pidevalt ainult meetodilisi juhendeid, valmis tunnikonspekte, siis ta satub nagu ülalpeetava ossa, tema loominguline potentsiaal langeb, ta kaotab oma «mina».

Teiseks sagedasemaks puuduseks on süsteemne analüüsimisel, tähelepanu pööramine teisejärgulistele puudustele või ei lähtuta seatud eesmärkidest.

Nimetatud puudused on tingitud raskustest, mis võivad olla teoreetilist või praktilist laadi.

Esimest liiki raskused on ületatavad kvalifikatsiooni tõstmise kollektiivsete ja individuaalsete töövormide õige organiseerimise tulemusena. Kõiki probleeme tuleks vaadelda kindlas järjestuses ja süsteemis (nähtuse

mõiste, kriteeriumid, õpilaste tundmaõppimise teed ja viisid, eesmärgid ja neist tulenevad ülesanded jne.).

Praktilisi raskusi saab ületada eesmärgi-kindla ning pideva omapoolse tegevuse sügava ja põhjaliku analüüsi kaudu (õppetund, pedagoogiline konsilium jm. pedagoogilised üritused). Eeskujuks on siin kooli juhtkonna ja inspektuuri oskus süsteemselt analüüsida õpetaja tööd. Nad peaksid oskama endale ja ka õpetajale esitada küsimusi: mis pärast? miks nii?, miks valisite uue aine esitamiseks jutustuse, aga mitte iseseisva töö?, miks andsite koduse ülesande sellises mahus ja vormis? jne.

Ühiskonna areng nõuab ka analüüsimisele integratiivset lähenemist. On teada, et süsteemi spetsiifika ei ammendu tema üksikute elementide eripäraga, vaid põhineb just seoste iseloomul ja üksikute elementide suhetel, sest kõik struktuuri elemendid on omavahel seotud. Seatud eesmärgid peavad realiseeruma, läbides kogu terviku üksikuid etappe, nende mõjujõud peab pidevalt suurenema. Ei ole võimalik mõista õpilaste ja õpetaja tegevust, tundmata eesmärki, mille nimel tegevus toimub. Samuti ei saa hinnata nende tegevust, seostamata neid teineteisega, sest see on omavahel seotud ja ühendatud ühiste eesmärkidega tegevuste kompleks.

Eneseanalüüsi puhul, aga samuti ka eesmärkide efektiivsuse ja kvaliteedi hindamisel peaksid õpetajal olema võimalikult täiuslikud andmed selle kohta, kuidas õpilased on omandanud teadmised, oskused ja vilumused, kuidas on kujunenud õpilaskollektiiv.

Kui tulemused on teatud ajal õpilaste maksimaalsete võimaluste tasemel, siis võib efektiivsust eesmärkide realiseerimisel pidada optimaalseks. Seega tuleks õpetajal välja selgitada ajakulu (nii tunniks ettevalmistamisel kui ka tunni andmisel) ning õpetaja enda ja õpilaste jõupingutuste aste. Kui selgub, et õpilased ei ole üle koormatud ka teistes õppeainetes, võib ajakulu ja jõupingutuste astet pidada optimaalseks. Kui seda aga ei saavutata, tuleks oma tegevust analüüsides otsida teid õppeprotsessi täiustamiseks.

Seega määravad õpetaja töö edukuse

- tema ettevalmistus tunniks,
- õpilaste õpitöö ratsionaalne organiseerimine,
- õpetaja töö pärast õppetundi: selle analüüs, õppe-kasvatuse ülesannete määratlemine edaspidiseks.

Selleks et leida optimaalseid variante, tuleb õpetajal põhjalikult analüüsida oma tegevust nii õppetöö käigus kui ka väljaspool seda.

Otstarbekas oleks, et õpetaja õpiks ise analüüsima tekkinud raskusi, s. t. õpetaja peaks kõigepealt analüüsima oma vaimset tegevust (mõtlemisoperatsioonide kulgemist).

Eneseanalüüsi protsessi väljakujunemiseks tuleb läbida kindlad etapid. Need on:

□ **tutvumise etapp.** Siia kuulub vaatus, enesekontrolliks oma tegevuse kui protsessi tunnetamine ja tundmaõppimine, selle krometraaž, direktiiv- ja normatiivdokumentide tundmaõppimine, vajaliku kirjanduse lugemine;

□ **pedagoogilise nähtuse hindamine ja puuduste põhjuste väljaselgitamine (hinnangu-line etapp).** Seega tuleks õpetajal osata oma tegevust võrrelda etaloniga, vastavate normatiiv- ja direktiivdokumentidega. Sellel etapil peaks õpetaja üldistama oma kogemust, tal peaks välja kujunema enesehinnang ning oskus analüüsida kolleegide järeldusi ja hinnanguid. See protsess peaks lõppema edaspidise tegevuse modelleerimisega;

□ **saadud järelduste kontrollimine praktikas (kontrollietapp).** Siia kuuluvad väljatöötatud mudeli katseline kontroll, anketeerimine, vestlused, tulemuste korrigeerimine.

Eneseanalüüs võib toimuda väga erinevatel tasanditel. Eneseanalüüsi liigid sõltuvad objektist, millele on suunatud eneseanalüüs; subjektist, s. t. kes analüüsib; eesmärgist, s. t. mis otstarbel toimub analüüs; sisust, mida analüüsitakse, ja allikatest, kuhu salvestub informatsioon.

Seega eneseanalüüs võib toimuda

1) **objekti kui üksiku elemendi tasandil.** Nimetatud juhul iga element haarab endasse üksiku pedagoogilise nähtuse. See võib olla igapäevane (iganädalane) eneseanalüüs, mille käigus analüüsitakse õppe-kasvatust protsessi tulemusi lähtuvalt selle põhilistest suundadest;

2) **objekti kui bloki tasandil,** s. t. kui analüüsitakse õppetunde (kasvatustikke üritusi jne.) nende omavahelises seoses, mis peaks kindlustama pedagoogiliste eesmärkide realiseerimise konkreetse ajaühiku jooksul. Saadakse informatsioon mitmete üksikelementide kogusumma ja nende omavahelise seose kohta teatud ajaühikus. Sellel tasandil teostatakse kompleksset eneseanalüüsi, vaadeldakse õppetunni seost klassivälise üritustega jne. Juhul kui analüüsitakse õppetundide süsteemi (hulga) alusel, siis vaadeldakse nende struktuuri, eesmärgi, meetodeid, tulemusi jne. komplekselt.

Sellel tasandil toimuva eneseanalüüsi üldine eesmärk on tunnetada oma pedagoogilist tegevust, anda hinnang ning teha järeldused õppe-kasvatust protsessi edasiseks täiustamiseks. Sellele peab järgnema täiustuste efektiivsuse kontroll.

Eneseanalüüsi eesmärk on, et õpetaja õpiks tundma oma pedagoogilist tegevust üksikute tegevuselementidena (ühe või teise pedagoogilise nähtuse põhjuse väljaselgitamine, vastavate reserveid leidmine oma töö täiustamiseks jne.). Sellele järgneb pedagoogi tegevuse planeerimine ja organiseerimine, et saavutada suuremat efekti õppe-kasvatust protsessi juhtimisel lähtuvalt jooksvast informatsioonist;

3) **objekti kui alasüsteemi tasandil.** Sellel tasandil toimuv eneseanalüüs haarab kogu õppe-kasvatust protsessi oma keerukuse ja mitmepalgelisusega. Siin peetakse silmas eneseanalüüsi pikema aja jooksul. Selle tasandi eneseanalüüs on kokkuvõttev, lõpptulemusena õpitakse tundma seesmisi ja väliseid mõjutusi protsessile ning selle tulemustele tervikuna. Eneseanalüüs kestab kogu õppeaasta. Ennast analüüsitakse õppetunni erinevatest aspektidest (sisust, didaktilisest, psühholoogilisest, kasvatustlikust, meetoodilisest) lähtudes.

Selle tasandi eneseanalüüsi eesmärk on enda ja oma tegevuse igapäevne tundmaõppimine ja hindamine, eesmärkide seadmine, oma tegevuse planeerimine edaspidiseks, saavutamaks efektiivsemat õppe-kasvatust protsessi juhtimist.

Eneseanalüüs võib olla jooksev (üksiku õppetunni eesmärgi või selle mõne ülesande vaatlemine, analüüs); etapiline (õppetundide seeria, ühe programmiteema eesmärgi tulemuste saavutamise analüüs); lõplik (oma tegevuse eri aspektide analüüs kogu õppeaasta lõikes).

Vaatlemegi lähemalt eneseanalüüsi kujunemist õpetaja igapäevases töös. See saab alguse kõige elementaarsematest vormidest. Esitame siin mõningad neist.

Eneseanalüüsi kujunemise esialgsel etapil õpetaja märgib oma tunnikonspektis «+» või «-», mis temal õppetunnis õnnestus, mis mitte. Kas sobis mõni meetod, õpetamise viis, võte, harjutuste kogum jne. Nii hakkab õpetajale selguma teatud ülesannete optimaalse kasutamise võimalikkus, edasise tegevuse programm: mis on otstarbekas, mis mitte.

Mitmekordse tähelepaneku korral hakkavad ilmne ka teatud meetoodilised vead, mis nõuavad analüüsi, selgitamaks nende tekke põhjusi.

Järgmise sammuna jälgib kooli juhtkonna liige õpetaja tegevust ning osutab puudustele tema tegevuses, annab soovitusi nende likvideerimiseks. Kooli juhtkonnal on määrav osa õpetajate eneseanalüüsi kujunemisel. Ta peaks juhendama õpetajaid eneseanalüüsil, abistama vajaliku meetoodika omandamisel. Et eneseanalüüs nõuab erilist tunnetustegevust, oleks otstarbekas, et õpetaja omandaks tegevuse tunnetamise astmed: elav kaemus — abstraktne mõtlemine — praktika. On oluline jaotada kogu uuritav tegevus üksikuteks elementideks ja tunnetada iga üksikut elementi kui tervikuosa ning näha olulisi erinevusi.

Kuna aga pidevalt, päevast päeva pole võimalik õpetaja tegevust jälgida, võib soovitada õpetajal endal analüüsida kindlat tööloiku, näiteks õpilaste iseseisva töö organiseerimist õppetunnis. Selleks et õpetaja tegevus oleks eesmärgikindel, annab kooli juhtkond õpetajale mõned suunavad küsimused. Näiteks:

Milliseid ülesandeid said õpilased iseseisvaks tööks?

Milliseid raskusi need tekitasid kogu klassile ja üksikutele õpilastele?

Kuidas hindate töö tulemusi?

Toodud plaani alusel õpetaja jälgib ja analüüsib oma töö tulemusi nädala jooksul, pärast iga tööpäeva. Nädala lõpul esitab õpetaja koondtulemused juhtkonnale. Sellele

järgneb õpetaja ja juhtkonna liikme asjalik omavaheline vestlus.

Selline õpetaja oma tegevuse analüüs on võimalik paljude õppeprotsessi üksikelementide osas. Näiteks võib õpetaja välja selgitada, kas ta ei liialda mõne õppemeetodi, õpetamisviisi või võtte kasutamisega ühe programmeerimise ulatuses. Selleks võiks kasutada alltoodud tabelit.

Õppe-meetod, viis, võte	Teema, tunni nr.	Teema nr. 1								Teema nr. 2							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Selgitav-illustratiivne		×	×	×		×	×		×								
Uurimuslik					×												
Iseseisev töö				×		×			×								
Individualiseerimine	Võrdlemine			×				×									

Õpetaja eneseanalüüsi õpetamisel peab olema eeskujuks elav näide. Selleks võiks olla direktori või tema asetäitja antud tunnil järgnev analüüs järgmise plaani kohaselt:

klassi lühike iseloomustus, milles vaetakse õpilaste õppimisvõimet;

eesmärkide konkretiseerimine;

õppetunni sisu avamine (miks just valiti selline teema avamise loogiline järjestus);

õppetunni vormi valiku põhjendus;

õppemeetodite, viiside ja võtete valik igaks tunni etapiks;

õppetunni struktuuri valik;

ülevaade metoodiliste abimaterjalide kasutamisest;

positiivsed saavutused ja negatiivsed tähelepanekud õppetunni kohta õpetaja arvates.

See annab õpetajale võimaluse liikuda enam täiuslikuma eneseanalüüsi poole, teha iseseisvalt mõne õppetunni täielik eneseanalüüs. Eeltoodu võimaldab õpetajal minna edasi juba kooperatiivsete eneseanalüüsi vormide juurde.

Paralleelklasside või -gruppide õpetajad võiksid eneseanalüüsi võtete paremaks kujunemiseks teha ühe ja sama teema järgi antud õppetunni eneseanalüüsi, mille käigus selguksid otstarbekamad õppemeetodid, viisid, võtted, organisatoorsed vormid jne. vastavalt tingimustele. Selguksid ka eneseanalüüsi enam otstarbekamad võimalused.

Kooli metoodikakoondiste plaani võiks lülitada teemad, mis suunaksid õpetajat teostama õppeprotsessis eneseanalüüsi. Näiteks: kuidas põhjendada antud teema käsitlemise kava, kuidas analüüsida läbiviidud tundi, lähtudes antud klassi võimalustest ja seatud eesmärkidest; kuidas töötada esinevate metoodiliste vigadega; kuidas õnnestub tunni käigus korrigeerida õpetamisprotsessi, lähtudes tekkinud situatsioonist jne.

Eeltoodud teemad suunavad õpetajat analüüsima oma tegevust mitte ainult ühe õppetunni piires, vaid pikema aja jooksul, kogu

ma tähelepanekuid, süstematiseerima saadud tulemusi jne.

Iga tegevust tuleks õpetajal hinnata kolmest küljest:

kuidas ta oskab planeerida seda tegevust,

kuidas oskab ellu viia plaani,

kuidas suudab analüüsida ja hinnata soovituid tulemusi.

Seega õpetajate ettevalmistamisel pedagoogiliseks eneseanalüüsiks on kolm etappi: ettevalmistav, praktilise õpetamise ja lõpp-etapp.

Nende etappide realiseerimiseks on vajalik kooli juhtkonna ning õpetaja ühine tegevus. Kõigepealt tuleks täpsustada tegevuse liik, mida õpetaja analüüsib. Seejärel peab jõudma selgusele, kuidas õpetaja valdab valitud tegevusliigi normatiivnõudmisi. Edaspidine tegevus aga peaks selgitama õpetaja kompetentsuse pedagoogika, psühholoogia jne. teadmiste süsteemi tundmisel.

Läbinud eelnevad etapid (astmed), valitakse koos objekt pedagoogiliseks eneseanalüüsiks, formuleeritakse eneseanalüüsi eesmärgid ja ülesanded, määratakse selle sisu ning täpsustatakse informatsiooni allikad.

Käesoleval ajal peaks erilise vaatluse all olema õpetajapoolsete raskuste enesehinnang ja eneseanalüüsi oskus. Õpetaja enesetäiendamise plaanid peaksid sisaldama teemasid, mis osutuvad õpetaja tegevuses komistuskiviks. Oluline on kõikideks tegevusteks kulutatud aja range arvestus, selle otstarbekus ja õpilaste mahajäämuse põhjuste analüüs.

Fakultatiivkursuste õpetajad ja nende ettevalmistamine

KÜLLI TUVIKE,
TPeDI kehalise kasvatuse
kateedri õppejõud

Õpetajate suhtumine fakultatiivainetesse

Üldhariduskoolide õpilaste hulgas korraldatud uurimus nende suhtumise kohta fakultatiivselt õpetatavatesse ainetesse näitas, et enamik õpilasi õpib fakultatiivaineid meeleldi ja tunnetab nende kasulikkust teadmiste süvendamisel ning silmaringi avardamisel. Väiksem osa kurdab, et fakultatiivtunnid on igavad, et seal õpetatakse põhiliselt sedasama mis üldkohustuslikes tundideski. Näib, et mõned õpetajad ei tunneta fakultatiivse õppetöö omapära ja sellele esitatavaid nõudeid.

Suurema selguse saamiseks pöördusime ka õpetajate poole, et teada saada nende arvamusi fakultatiivse õppetöö kohta. Korraldasime 1981/82. õa. teisel ja 1982/83. õa. esimesel poolaastal ankeedi, millele saime vastuseid 70 fakultatiivainete õpetajalt. Peale selle intervjuerisime 30 kooli direktorit ja nende asetäitjat.

Küsisime õpetajatelt, milles nad näevad fakultatiivkursuste tähtsust õpilase seisukohalt, milline on nende ettevalmistus fakultatiivkursuste õpetamiseks, milliseid fakultatiivkursusi on nad õpetanud varematal aastatel ja õpetavad käesoleval õppeaastal, millised arvamused ja soovid on neil fakultatiivse õppetöö suhtes.

Saabunud vastustest selgus kõigepealt fakultatiivainete õpetajate kõrge haridustase: 97,0%-l oli kõrgharidus, nende hulgas 3% selliseid, kes olid kõrgkooli lõpetanud kahel erialal, enamasti lisaks põhispetsiaalsusele kaugõppe teel TRÜ-s psühholoogia osakonna.

Erialade järgi oli vastajate hulgas kõige enam eesti keele ja kirjanduse õpetajaid (34,3%), ajalooõpetajaid (20,9%), psühholoogiaõpetajaid (17,9%), bioloogia-keemia õpetajaid (13,4%) ja väike protsent matemaatika-, füüsika-, kehalise kasvatuse, geograafia- ja inglise keele õpetajaid.

Ilmnes, et fakultatiivainete õpetamisel olid suureks kasuks õpetaja ettevalmistuse lai profiil ja mitmekesised huvid.

Kõik küsitatud õpetajad ja koolijuhid leidsid, et fakultatiivainete õpetamine on väga vajalik ja tähtis õpilaste seisukohalt. 91,0% küsitletutest leidis, et fakultatiivkursused annavad uusi oskusi ja teadmisi, 77,6% — avardab üldkultuurilist ja 37,3% — poliitilist silmaringi, 40,3% — täiendab programmikohaseid teadmisi, 38,3% — valmistab ette kutsevalikut jne.

Paljud õpetajad (67,0%) leidsid, et lisaks nende koolis õpetatavatele fakultatiivainetele oleks vaja õpetada veel perekonnaõpetust, psühholoogiat, esteetikat, kunstiopetust, teatri- ja filmikunsti aluseid, käitumiskultuuri jms. Nagu näeme, eelistatakse kursusi, mida ametlikus õppeplaanis ette nähtud ei ole. On huvitav täheldada, et õpetajate arvamused langesid suurel määral ühte õpilaste soovidega.

Õpetajatelt küsiti: «Mis valmistab Teile fakultatiivkursuse õpetamisel kõige enam raskusi?» Nagu oodata võis, kurtisid paljud (55,2%) õpikute puudumise üle; 53,7% oleks tahtnud saada rohkem metoodilisi juhendeid; 35,8% enam näitlikke õppematerjale. Usna paljud (26,9%) vastajatest leidsid ka enda ettevalmistuse olevat kasina. Märkimisväärne aga on, et õpilaste vähese huvi üle kurtis ainult 3,0% vastajatest.

Saadud vastustest ilmneb, et fakultatiivse õppetöö parema õnnestumise huvides on vaja koostada ja kirjastada enam õpetatavates ainetes õpikud, õppematerjali ja metoodilisi juhendeid, nagu ongi juba tehtud psühholoogias, pedagogikas, perekonnaõpetuses, võõrkeeltes jm. aladel. Metoodilistes juhendites tuleks näidata, millist populaarteaduslikku kirjandust ja ilukirjanduslikke teoseid oleks võimalik fakultatiivainete õpetamisel kasutada. Ajakirjandusest otsivad aga õpilased meeleldi ise ainekohaseid artikleid.

Küsisime õpetajatelt ka, kumba ainet nad õpetavad meelsamini, kas põhianet või fakultatiivkursust. Arvamused jagunesid peaaegu pooleks: 47,8% eelistas fakultatiivkursust, 44,9% põhianet, 7,3% vastas, et neile meeldib võrdsest õpetada nii fakultatiivkursust kui ka põhikursust. Näib, et fakultatiivkursuste õpetamine on õpetajatele küllalt raske, mis mõnevõrra kärbib nende entusiasmi. Fakultatiivkursuste eelistamise põhjusena mainitakse kõige enam seda, et fakultatiivkursuse teemade valik ja õpetamise metoodika ei ole nii rangelt reglementeeritud, et tunnid on mitmekesisemad ja õpilased tunnustuvad. Huvitava asjaoluna märgivad mitmed vastajad, et fakultatiivainete õpetamine stimuleerib õpetajat oma teadmisi täiendama ja silmaringi laiendama. Kuid fakultatiivkursuste õpetamine ei ole õpetajale ainult kvalifikatsiooni tõstmise stiimul, vaid on ühtlasi ka tema kõrge kvalifikatsiooni ja avarate huvide peegeldaja. Fakultatiivkursuste õpetaja väärib oma raskes ning vastusrikkas töös rohkem tähelepanu ja toetust.

Õpetajate ettevalmistamine fakultatiivkursuste õpetamiseks

Niihästi õpetajailt endilt kui ka kooli-juhtidelt saadud informatsioon näitab, et fakultatiivkursuste õpetamise efektiivsus sõltub suurel määral õpetajate ettevalmistusest ja meetodilisest enesetäiendamisest.

Niisuguste fakultatiivkursustega, mis on tihedalt seotud mõne põhialinega, nagu kirjandiõpetus, võõrkeele lisakursus, täiendavaid peatükke füüsikas, keemias, bioloogias jne., on asi lihtsam — nende õpetamiseks on õpetaja saanud ettevalmistuse kõrgkoolis. Palju aitavad selleks kaasa viimasel ajal kõrgkoolides õpetatavad erikursused. Erikursus peab tagama vastava teema põhjalikuma tundmise, vähemalt selles ulatuses, mis on vajalik selle teema fakultatiivseks õpetamiseks üldhariduskoolis. Kasulik oleks, kui erikursuse õpetamisel antaks ka meetodikalaseid juhatusi selle teema fakultatiivseks õpetamiseks ja klassivälise töö organiseerimiseks. Samuti peab erikursus andma kaasa oskuse end sel alal iseseisvalt täiendada. Ka niisuguste kursuste nagu psühholoogia ja pedagoogika õpetamiseks on meie vabariigis vajalik kaader olemas, sest TRÜ-s on vastavaid aineid mitut puhku süvendatult õpetatud. Õpetajatelt saadud informatsioonist selgub, et suurt osa on fakultatiivkursuste ettevalmistamisel etendanud TRÜ psühholoogia kaugõppe osakond, kuhu võeti isikuid, kes mõnel alal olid kõrgkooli juba lõpetanud. Nimetatud osakond töötas aastail 1955—1980 (uuesti 1983. aastast) ja andis suure hulga lõpetajaid. TRÜ ajalooteaduskonna koosseisus töötab statsionaarne psühholoogia osakond, mille lõpetajad saavad ka psühholoogiaõpetaja kutse. 1967/68. õppeaastast alates töötab TPedI-s koolieelse pedagoogika ja psühholoogia osakond, kuid alates 1975. aastast selle lõpetajatele keskkooli psühholoogiaõpetaja kvalifikatsiooni enam ei omistata (1).

1976. aastast alates õpetatakse TRÜ-s kõikides õpetajaid ettevalmistavates osakondades 9. semestril erikursust, mis sisaldab aktuaalseid küsimusi kasvatuse teooriast, didaktikast, õppe-kasvatustöö organiseerimisest. Sellest erikursusest on palju kasu ka fakultatiivainete õpetamisel keskkoolis. Praegu on pedagoogika erikursuse õpetamine kohustuslik kõikides Nõukogudemaa ülikoolides.

Fakultatiivainete õpetamise kiire laiendamine üldhariduskoolis kutsus esile vajaduse pedagoogiliste kõrgkoolide programmi võtta teema «Fakultatiivkursus», mis tutvustab tulevase õpetajaid fakultatiivse õppetöö eesmärkide, ülesannete ja sisuga, selle organiseerimise ning õpetamise meetodika omapära.

Lähemalt on seda küsimust uurinud Mol-

daavia pedagoog L. Tõltu (5). Ta soovib juba esimesest kursusest alates üliõpilasi ette valmistada mõnd fakultatiivkursust õpetama. Seda ülesannet on võimalik silmas pidada kursuse ja seminaritööde teemade soovitamisel, iseseisva lektüüri suunamisel jne. Suurt abi osutavad seejuures eriseminarid, millede programmi lülitatakse ka fakultatiivtundide metoodika küsimusi. Eriseminarid annavad võimaluse korraldada eksperimente. Üliõpilased võivad ise planeerida fakultatiivkursusi. Kolmandal kursusel on võimalus õpitut kontrollida pedagoogilisel praktikal. Esimesel pedagoogilisel praktikal osalevad üliõpilased klassivälise töö raamides aine fakultatiiv- ja ringitundides, vestlevad õpilastega nende suhtumisest fakultatiivtundidesse, fakultatiivainete valiku motiividest jne. Teisel pedagoogilisel praktikal annavad üliõpilased ise valikuliselt 1—2 fakultatiivtundi.

Pedagoogilise praktika ajal tundide andmine võimaldab üliõpilastel jõuda selgusele meetodika probleemides ja omandada praktilisi kogemusi fakultatiivainete õpetamisel. Töö käigus kerkinud küsimustele võib saada vastuse eriseminaris või tunni analüüsimisel. Peale selle on üliõpilastel võimalus kontakteeruda õpetajaga, kes õpetab fakultatiivkursust. Ka aktiivse praktika ajal neljandal kursusel peaks üliõpilane iseseisvalt andma fakultatiivtunde. Mõned üliõpilased võiksid kursusetöodes või diplomitöodes käsitleda fakultatiivse õpetamise probleeme (4). Soovitada võiks niisuguseid teemasid nagu «Fakultatiivtundide andmise metoodika», «Õpilaste eneseharimise kogemuste kujundamine fakultatiivtundides» jne. Sellised tööd aitavad kaasa ka üliõpilaste teadusliku töö oskuste omandamisele.

Kuigi kõrgkoolides on üht-teist tehtud üliõpilaste ettevalmistamisel fakultatiivkursuste õpetamiseks, esineb sel alal veel küllaltki puudusi. Nimetagem mõningaid nendest:

noored õpetajad ei oska teha ettevalmistavat, tutvustavat tööd fakultatiivkursuse õpetamisel;

fakultatiivõpet organiseerides ei võeta arvesse vanemate klasside õpilaste ealisi huve, nende individuaalseid kalduvusi ja võimeid;

puudub oskus töövorme ja -võtteid mitmekesistada (kasutatakse palju põhitunni metoodikat);

õpetatavat fakultatiivkursust ei tunta piisavalt, selleks et oma teadmisi täiendada ja lisainformatsiooni hankida (2).

Fakultatiivainete õpetajate kindel ja süstemaatiline ettevalmistamine annab positiivseid tulemusi, kuid fakultatiivkursuste mitmekesisus ei võimalda parimagi tahtmise juures nende kõikide õpetamiseks tulevase õpetajaid ette valmistada. Tähtsale kohale jääb ikkagi õpetajate enesetäiendamine mitmesuguste töövormide kaudu.

Meie vabariigis on fakultatiivkursuste õpetajate edasiharimise peamine vorm VÕT-i poolt organiseeritavad täienduskursused. Nende kursuste töö organiseeritakse etapi- viisiliselt, kuid fakultatiivainete õpetamisega seotud küsimusi käsitletakse enamasti igal etapil ja kõikides ainetes. Kõige rohkem tähelepanu pööratakse seejuures järgmistele ülesannetele:

- teadmiste süvendamine ja tutvumine teaduse viimaste saavutustega antud alal;
- fakultatiivainete õpetamise metoodika ja organisatsioonilised probleemid;
- mingi kindla fakultatiivkursuse õpetamiseks vajaliku informatsiooni andmine loengute tsükli kujul, näiteks «Arvutite kasutamine», «Teatri- ja kinokunsti alused» jne. (6).

Peale regulaarkursuste kasutatakse õpetajate edasiharimiseks ka lühiajalisi konverentse ja seminare. Need on toimunud teatri- ja kinokunsti küsimustes, pedagoogikas ja psühholoogias, aianduses ja juurviljanduses ning teistes küsimustes. Psühholoogiat fakultatiivselt õpetavate õpetajate abistamiseks on peetud kaks lühiseminari (1967 ja 1971). Õpetajate hinnangu kohaselt oli oma sisult ja töökorralduselt paljuandev psühholoogia-õpetajate lühiseminar 1967. aastal.

Vene keele õpetajatele (eesti õppekeelega koolides) organiseeriti konverents teemal «Fakultatiivtundide osa õpilaste kommunistlikul kasvatamisel», keemiaõpetajatele teemal «Huvi suurendamine keemia vastu fakultatiivkursuste kaudu». Eriti tungiv vajadus on eriseminaride, aga ka pikemaajaliste kursuste järele ainetes, milledes õpetajad ei ole saanud kõrgkoolis spetsiaalset ettevalmistust. Seminarid soovis saada 10,4% õpetajatest ja kursusi 20,4%.

Leedu NSV-s on fakultatiivkursuste õpetajate kvalifikatsiooni tõstmisel domineeriv vorm seminarid, mis tavaliselt toimuvad koolivaheaegadel Vilniuses. Seminarid juhendavad kõige kõrgema kvalifikatsiooniga spetsialistid. Nende seminaride sisustamisest võtavad aktiivselt osa õppeprogrammide koostajad ning vastavate kateedrite õppejõud Vilniuse Riiklikust Ülikoolist ja pedagoogilistest institutidest, samuti teiste õppeasutuste töötajad. Seminarile eelneb ettevalmistus, osavõtjatele antakse teema ja vastavad ülesanded. Mõnikord viiakse seminarist osavõtjate vahel läbi ankeetküsitlus kuulajate soovide selgitamiseks. Pärast seminare jagavad õpetajad oma kogemusi kolleegidega. Paremad seminaride ettekanded trükitakse. 1978. aastast alates on Leedu NSV Õpetajate Täiendusinstituudis organiseeritud vastav seminaride tsükkel. Instituudi metoodikakabinet on keskus, mis koordineerib sidemeid koolides fakultatiivainete õpetajate ja kõrgkooli töötajate vahel (3).

Eesti NSV-s on fakultatiivainete õpetajatel peale seminaride ja täienduskursuste võima-

lus ettevalmistust saada ka rahvaulikoolides. Seal on saanud õpetust 10,4% anketeeritud fakultatiivkursuste õpetajatest. Kuid õpetajad ise ei hinda niisugust vormi kuigi kõrgelt ega pea seda küllalt tähtsaks. Ainult 0,7% küsitletud õpetajaist vastas, et lisaettevalmistust võiksid anda rahvaulikoolid.

Peale selle on olemas fakultatiivkursuste õpetajate täiendamise vorm, mis, tõsi küll, ei kuulu rahvaharidusorganite juhitavasse sfääri, kuid mis fakultatiivkursuse õpetaja seisukohalt on kõige suurema tähtsusega — see on õpetajate eneseharimine klubi- või individuaalse töö abil. 74,6% õpetajatest vastas, et ettevalmistuse fakultatiivkursuste juhendamiseks on nad saanud iseseisva õppimise teel. Sel viisil täiendavad oma teadmisi esperanto keele, fotoasjanduse, tööõpetuse, muusika ja mitmesuguste tehniliste alade, perekonnaõpetuse ja paljude teiste kursuste õpetajad. Selle eneseharimisvormi eriti positiivne joon on õpetaja tugev motivatsioon antud aine õpetamise suhtes, sest tema tegevus sel alal põhineb huvil, entusiasmil ja võimalusel oma loomingulisi võimeid arendada.

Kuivõrd olulisel kohal on fakultatiivainete õpetamisel õpetajate entusiasm, näitasid ka intervjuudes saadud koolijuhtide vastused. Nad rõhutasid, et fakultatiivkursuste organiseerimisraskused peituvad eelkõige õpetajatest entusiastide vähesuses, õpilaste koormatuses ja jäikades õppeplaanides.

Seda, et fakultatiivkursustele ei pöörata vajalikku tähelepanu ega kasutata kõiki koolides olemasolevaid tingimusi, parandamaks tööd fakultatiivainete õpetamisel, rõhutas NSV Liidu haridusminister M. Prokofjev oma kõnes Moskvast toimunud NSV Liidu 60. aastapäevale pühendatud pedagoogilisel forumil.

Kirjandus

1. Uuemaa, O. Psühholoogia õpetamine fakultatiivainena Eesti NSV üldhariduskoolis. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 11, lk. 895—900.
2. Левицкая Ф. К. Некоторые вопросы совершенствования подготовки студентов факультета иностранных языков к ведению факультативных занятий в средней школе. (Тезисы докладов Всесоюзной конференции.) М., 1980, с. 26—27.
3. Норкявичене Р., Пуйцокене Б. Факультативные занятия как показатель квалификации учителей и стимул к её повышению. (Тезисы докладов Всесоюзной конференции.) М., 1980, с. 15—18.
4. Тарасова В. Н. О подготовке учителя к ведению факультативных курсов. (Тезисы докладов Всесоюзной конференции.) М., 1980, с. 5—7.
5. Тылту Л. Н. О некоторых путях подготовки будущих руководителей факультативных курсов. (Тезисы докладов Всесоюзной конференции.) М., 1980, с. 14—15.
6. Унт И. Э. Формы подготовки учителей к преподаванию факультативных курсов. (Тезисы Всесоюзной конференции.) М., 1980, с. 3—5.

Uus vaade vanale asjale: omastav kokku või lahku?

HENN SAARI,
KKI vanemteadur

Selle ajakirja 1980. aasta esimeses numbris ilmus teiste 1979. a. oktoobrinõupidamise ettekannete seas viie autori artikkel «Reeglistus keelekorralduses ja kooligrammatikas» (lk. 19–26). Artiklis on soovitatud «võtta keelekorralduse töökavva... eksperiment KLK [= kokku- ja lahkukirjutuse] reeglitamiseks indefiniitsuse ja definiitsuse mõiste abil» ning lisatud, et «õpetajatel ei tohiks olla keelatud indefiniitsuse ja definiitsuse mõiste appivõtt». Samas on esitatud üldjooneline vormel: «Omastava KLK käsitus ei saa piirduda ühelt poolt püsikliitsõnadega (*käekell, käoking, toakoer*), teiselt poolt vaieldamatult lahkukirjutatavate omastavatega nagu *venna raamat* ja *onu habe*. Sisupõhjustel kokkukirjutamine väljendab täiendi indefiniitsust, lahkukirjutamine tema definiitsust. ... See vastandus on sageli oluline, aga mõnikord ka ebaoluline» (lk. 22). Siin algav artiklite kolmik tahab toonast nappi vormelit lahti jutustada ja nii kaugele saada, et õpetaja käsitus oleks rohkem kui vaid tolle mõistepaari kasutamise luba. Teisi sõnu, artiklid soovivad selgitada, mida täiteeritud vormeli all mõeldi. Seejuures võtab kirjutaja vastutuse interpretatsiooni eest enesele, teisi ettekande autoreid sellega koormamata. Mõista andmaks, et mõte vahepeal edasi arenenud ja et piirid eri kategooriate vahel tõesti klaarimist vajavad, olgu kohe öeldud, et toodud näidetest *käekell* ja *toakoer* oma olemuse poolest ei olegi püsikliitsõnu; tõsi, nad kirjutatakse peaaegu alati kokku.

Palun lugejat leppida sellega, et need artiklid ei ole n.-ö. leentoolilektuur. Kui üritame vanadele asjadele vaadata uut moodi, siis

see on midagi süvemat võrreldes järjekordsete ümberseletustega õpikust õpikusse või sõnastikust sõnastikku. Uute vaadete optikariistadeks on uued mõisted. Püüdkem mõisteid mõista. Ühtlasi mallakem läbi teha analüüsitreening. Niisiis pole küsimus uutes retseptides, mida järgida, vaid teatavas — kuidas öelda — põhihäälestuses senisest mõneti erinevale ideele. Klassikäsitus on iseasi ja selle esitamine on uue 10. klassi õppekomplekti ülesanne.

Muide, KLK ei ole nii raske, et teda ei oleks võimalik omandada. Seda tõendab eesti autorite kirjatööde hulk, kus ju üksnes harva kohtab KLK vigu. See pole ainult toimetustöötajate teene. Kirjaliku keeletarvituse omandamine toimub nagu keele omandamine üldse. Nagu laps väikesena õpib kõnelema, nii õpib ta pisut hiljem lugema ja kirjutama, ja nii ühel kui ka teisel juhul on peamiseks õpetajaks suhtluskogemus. Lugemise ja kirjutamise õppimine toimub kõne omandamisest hiljem ja seetõttu ei kinnistu asjaomased seosed ajus vahest enam mitte niisuguse värskuse ja vilkusega, nagu see toimub rääkima õppimisel. Üeldu kehtib mõistagi kogu kirjaliku, kirjutatud, kirjutatava keele, mitte ainult KLK kohta. Korrektse kirja omandamine on statistiliselt harvem nähtus kui kõne omandamine (aga ka mitte liiga harv).¹ Seal, kus korrektne kirjutamine kätte ei tule, esineb pool- ja kolmveerandkirjaoskust. See avaldub kord kirjajahemärgivigades, kord kantselikeele kohmakas matkimises, kord KLK-imesdes jne. Viimaste näiteks olgu «Toa kingi müüakse tüki osakonnas», «Müüa poola toa mööbel», «Tantsu kursused», «Pea medõde». On inimesi, kes oma kirjaoskuses kaugemale ei jõua. Teine, vististi suurem hulk möödub sellest astmest varakult.

Et keeleoskuse peamine õpetaja on suhtluskogemus, kaasa arvatud lugemus, seda tõsi asja tuleb arvestada ka siis, kui KLK-d koolis õpetada. Kümneandas (ja kaheksandaski) klassis ei õpita KLK-d esmasena, esimest korda elus. KLK õpetus koolis on nähtavasti kutsutud kinnitust andma sellele, mis normaalse lugemusega ebateadlikult omandatud ja veelgi omandatakse. Õppetöö käigus üks niisugune keelenähtuste piirkond tõstatatakse korraks teadvusse, esitatakse süsteemselt, õpetatakse kätte nähtuste piirid ning hoiatatakse piiririkkumise eest. Ja tehakse automatiseerumist tugevdavaid harjutusi. On hea, kui mõistusega arusaamine ja päheõppimine on tasakaalus² ja õppuri mälusoppi jääb reegleidki, mida kasutatakse hiljem igasugustel elujuhtumitel, kus tekib kahtlusi oma keelevaistuse või valdamises. Ei ole eales mõeldav, et inimene käiks igal keeletarvituskorral läbi koolis õpitud reeglirühmad, olgu need käänd- või pöördkonnad või nimisõna KLK reeglid. Ometi formeerib keele struktuuri süstemaatiline läbiõppimine koolieas keelepädevuse kindlus-

astme, mis selleta jääks saavutamata. Tegelikus elus kasutab inimene keelt üldiselt automatiseeritult. Mida haritum inimene, seda enam tekib tal aga automaatse keelekasutuse tõrkeid — hetki, mil ta kahtleb oma pruugi korrektsuses või ei tea, millist võimalust kahe või enama hulgast valida. Sellisel juhul ta pöördub grammatika, sõnastiku, keelekonsultandi — või mällu jäänud keeleõpetuspunktide poole. Mõistagi ületatakse tõrge kõige kiiremini, kui hea nõu omast peast võtta.

*

Et oma keelt paremini näha, vaadelgem algul teisigi, neid, kus definiitsus ja indefiniitsus vormistuvad aredamalt. Need on artiklikeeled. On «määravaid» ning «umbmääraseid» artikleid. Meil endil on tarvis rääkida sellest, millal omastavaline täiend ehk genitiivatribuut on «määratud» ehk definiitne või «määramata» ehk indefiniitne. Õigupoolest on määratud või määramata genitiivatribuudi tähend, s. t. see asi, mida täiend tähistab (lingvistide keeli: täiendi denotaat).

Definiitsust ja indefiniitsust ühtekokku nimetatakse ka speetsieseks. Kasutame sedagi sõna, sest see on üks lühike kahe pika asemel. Speetsies on õigupoolest tähenduslik kategooria. Vahendid, millega teda väljendatakse, et eri keeltes erisugused.

Speetsiest on kahesugust: hulga- ja tuntusspeetsies (vt. näit. 6, lk. 189). Vaatleme kõigepealt hulgaspeetsiest. See on indefiniitne siis, kui substantiiv märgib ebamäärast osa (lähemalt vt. 5, lk. 37). Artiklinäite toome saksa keelest: «Hast du schon *Brot* geholt?» 'Kas sa *leiba* juba töid?' (hulgaspeetsies indefiniitne) — «Hast du *das Brot* für unsere Party schon abgeholt?» 'Kas sa meie peo *leiva* juba ära töid?' (definiitne). Hulgaspeetsiese vormiliseks väljendajaks on artiklikeeles artikkel, eesti keeles — nagu tõlgetest näeme — osa- ja täisliikme vaheldus. Nendes näidetes oli asjaomaseks lauseliikmeks sihitis. Ent sama saab öelda aluse kohta: «*Sai* (a.) sai otsa, *leiba* (a.) on veel. Nüüd on ka *leib* (a.) otsas, tuleb poest *leiba* (s.) ja *saia* (s.) tuua.»

Tuntusspeetsies väljendab samuti artikli abil. Olgu seekord näide inglise keelest: «I see *tigers*» 'Näen tiigreid' (indefiniitne), «*The tigers* are coming towards our camp» 'Tiigrid tulevad meie laagri poole' (definiitne). Esimese lause aegu on tiigrid veel määramata. Jutus- tus jätkub ja teise lause aegu on tiigrid mää-

ratud, sest neist oli juba juttu. Eesti vastetes speetsies ei avaldu (osasihitis *tiigreid* sõltub verbist *nägema*), kuid me võime ta avalduma panna. Artikleid saab matkida sõnadega *üks* ja *see*:³ «*Üks* kass kõnnib katusel. *See* kass on must.» Samuti: «Näen tiigreid. *Need* tiigrid tulevad meie laagri poole.»

Näeme, et eesti keeles, kus päris artikleid pole, on siiski vahendeid definiitsuse ja indefiniitsuse väljendamiseks. Seega pole speetsies midagi võõrast. Tema grammatiline väljendamine on tuntud ka kaugemal soomeugri keeltes. Fennougristikale spetsialiseerunud filoloogid mäletavad mordva objektivist ja objektitit pöörast, mis on vastavuses sihitise speetsiesega, samuti nende keelte demonstratiivkäänamist, mille formatiivid täidavad artikli ülesandeid. Praegune fennougristika usub, et soomeugri aluskeeleski kasutati akusatiivi lõppu *-m (üht hilisema n-genitiivi lätet) mitte igasuguse, vaid üksnes definiitse sihitise puhul (8, lk. 388). Ja ungari keel on tänapäeval artiklikeel, mille definiitne artikkel *a/az* ja indefiniitne *egy* on tekkinud umbes nagu inglise ja saksa keeleski ase- ja arvsõnalisel alusel (7, lk. 74; allpool ungari andmed samast teosest, lk. 73 jj.). Kahju, et trükipõhjustel tuleb loobuda selle sugulaskeele näidete esitamiseks.

Siinjuures on hea teada, et artiklikeeltes ei lähe definiitsuse ja indefiniitsuse vaheline piir läbi mitte lihtsalt definiitse ja indefiniitse artikli vahelt. Sellisena oleks ta liiga lühike. Piirist ühele poole jääb definiitne artikkel ja teisele, indefiniitsele poolele — definiitartikli puudumine. Indefiniitartikkel rakendub ainult teatavail piiratud indefiniitsusjuhtudel, nimelt siis, kui mingist hulgast haaratakse veel mitte tuntud üksik. Seetõttu puudub indefiniitartiklil mitmus. Indefiniitsuse puhul siis üldiselt artikkel puudub; üksiku «väljanopitava» asja puhul esineb indefiniitartikkel.

Omastava kokku- ja lahkukirjutamine on eesti keeles tuntusspeetsiese väljendamise vahendeid.

Nüüd jõuame teesini, mida nimetaksin definiitsuse ja indefiniitsuse mõistmise esimeseks lemmaks.⁴ See on üks kahest alusteesist, mis soovivad soodustada arusaamist omastavakujulise täiendi KKK-st, ning kõlab napi vormelina nõnda: on palju juhtumeid, kus tuntusspeetsies on ükskõikne. Teisiti: pole õige eeldada, et iga substantiiv on igal tarvitushulgal kas tingimata definiitne või tingimata indefiniitne. Ja seepärast on palju juhtumeid, kus olemuse poolest on ükskõik, kas kirjutada kokku või lahku. See-

¹ Hoidun korrektset kirja võrdlemast korrektsuse kõnega, sest on väga raske ütelda, kuskohast ebakorrektsed kõne lõpeb ja korrektne algab. Liiasi on kõnelise väljenduse saamatust kurblooliselt sage nähtus.

² Siinkirjutaja on vana usku: on ise oma grammatika läbi jahvatanud punktistikke, vormiskeeme ja erandiridu pähe õppides (kas neist ka aru saades, selle üle otsustagu teised) ega näe selles mainitud tasakaalu tingimusel kahju nüüdselegi põlvele. Päheõppimine on vaev ja lõbu ühtlasi.

³ Neid sõnu nimetame artikloidideks, s. t. artiklitaolisteks. Nad erinevad päris artiklitest selle poolest, et neid saab ära jätta seal, kus artiklikeeltes artikleid ära jätta ei saa.

⁴ Metafoorina matemaatika lemma (eel-, aluslause) järgi.

ga siis pole õige eeldada, et iga viimase kui antud ühendi jaoks on antud tekstis olemas üks ja ainult üks õige kokku- või lahkukirjutus.

Ükskõikse speetsiese iseloomulikke juhtumeid on nn. sooviide (Aarni Penttiläl «generaalspeetsies»; 2, lk. 296). Ingliskeelses kirjanduses on seda nimetatud *generic reference*, mida võime tõlkida «üldisus-», parem aga «sooviiteks». Sooviitega on tegemist siis, kui ainsus (üks asi) pannakse esindama kõiki sama liiki, klassi, sugu olevaid asju, näit. nagu ütleb üks nüüdiseesti luuletaja: *kauplus* pole maailm, *kauplus* on pood (s. t. mis tahes kauplus). Artiklikeelis sooviite korral võib liiki esindav ainsus seista nii definiitse artikliga kui ka ilma. Definiitselt on *the tiger* 'tiiger', indefiniitselt *a tiger*. Sooviite juhul on definiitsus/indefiniitsus ükskõikne ning kasutada võib kumba tahes artiklit: *the tiger ~ a tiger is beautiful* 'tiiger on ilus loom' (4, lk. 149 jj.).

Edasi paneme artiklikeeli vaadeldes tähele, et on piirkondi, kus ühisele definiitsuse/indefiniitsuse põhimõttele vaatamata kasutatakse ühes keeles definiitartiklit, teises mitte. Kui laiendame *tiigri*-näite mitmusele, siis inglise keeles on tavaks artiklita tarvitus (*tigers are beautiful*), saksa keeles aga võib sooviite vormistus ka mitmuses olla definiitartikliga (*die Bäume sind Pflanzen = Bäume sind Pflanzen* 'puud on taimed'; 1, lk. 166). Nädalapäevade nimetused käivad saksa keeles artikliga, inglise keeles ilma: *am (= an dem) Montag — on Monday* 'esmaspäeval'. Ungari grammatik esitab hulga artiklitarvituse kõikumise juhtumeid. Ta kasutab väljendeid nagu «sel juhul on artikkel sagedam», «tol juhul kasutatakse enamasti artiklit» jne. Nimede puhul on artikkel mõtte poolest ülarune ja igal artiklikeel on omad tavad, milliste nimede ees artiklit kasutada ja milliste ees mitte. Seega on speetsiese ükskõiksuse ja artikli tarbetuse piirkonnas alampiirkondi, kus artikli kasutamine või ärajätmine pole tegelikus keeletarvituses siiski mitte ükskõik. Siin tutvume tava mõjuga: ükskõiksusjuhtumel on kujunenud teatavad artikli panemise või ärajätmise kombat, mis puhuti on nii tugevad, et nende vastu talitamist peetakse juba keeleveaks. Nagu artiklitarvitusele, nii mõjub tava ka eesti kokku- ja lahkukirjutusele.

Olgu lisaks mainitud, et mõnikord sõltub artikli kasutamine stiililaadist, näiteks familiaarses ungari või saksa keelepruugis saab isikunimi artikli. Hoolikas ungari keel, erinevalt kõnekeelest, vältivat artiklit lause algul.

Saame järgmised speetsiese olulisuse võõndid:

1) speetsiese eristamine on oluline ja vastavalt sellele peab kasutama selle eristuse grammatilist vahendit (üks keel kasutab artiklit, teine liht- ja demonstratiivkäana-

mist, kolmas täis- ja osaliiget või kokku- ja lahkukirjutust);

2) speetsiese eristamisel puudub mõte:

2a) tarvituski on ükskõikne või kaldub ebamääraselt ühele või teisele poole,

2b) teatavatel juhtudel on grammatilise vahendi kasutamise viisi kinnistanud tugev tava.

Võõndite loetelust teeme kohe ühe järelduse. Teada saamaks, millal peab kasutama definiitset, millal indefiniitset vormistust, ei piisa selle kindlakstegemisest, kas omastavaline täiend on sisuliselt definiitne või indefiniitne; katse seda kindlaks teha ei tarvitse tulemusi andagi. See tähendab omakorda, et definiitsuse/indefiniitsuse mõiste ei ole imevahend, mille abil saaks kokku- ja lahkukirjutamise jaoks luua lihtsat lollikindlat reeglimest. Kuid ta aitab nii mõndagi mõista.

Olgu kohe lisatud ja rõhutatud, et «millal peab» ja «mida peab» ei ole üldse mitte ainuke keelekäsitluse aspekt, ehkki ta keeleelus ebaproportsionaalselt esile tükib. Keelt kasutatakse kahtpidi: väljendamisel ja väljendatu mõistmisel. Seega tuleb eelkõige küsida järgmist kahte asja: 1) kuidas ma saan väljenduda, kui ma tahan väljendada seda ja seda;⁵ 2) kuidas seda mõista, mis nii- ja niiviisi on väljendatud? Nende kahe keeletarvituse peaküsimuse kõrval jääb «kuidas peab — kuidas ei tohi» küll samuti vajalikuks ja vaeva nõudvaks, kuid ometi teisttähtsaks.

Sellest mõttekäigust jõuame speetsiese ja KKK mõistmise teisele lemmale: speetsiese valiku üle ei otsusta mitte välised sundivad tunnused, vaid kirjutaja-kõneleja väljendussoov, -tahe, -vaist, mida ühtekokku nimetame väljenduskaavatsuseks. Nimetame tingimata vaistu, sest kavatsus nii, nagu teda siin mõistame, ei ole kaugeltki alati teadvustunud. Järgmises punktis hakame seda lemmat lahti harutama, jättes artiklikeeled nüüd oma elu elama ja siirdudes otseselt eesti omastavalise täiendi KKK vaatlusele. Vaid see märkus veel: me ei tee termineis vahet liitumata ja liitunud täiendi vahel, ei nimeta esimest täiendiks ja teist täiendsõnaks. See on seoses asjaoluga, et kokku- ja lahkukirjutust ei saa samastada liitsõnamoodustusega. Täiendi loomus on sel liikmel lahku- ja kokkuvormistusest sõltumatu. Vahel on ta aga hoopis adverbiaal, ent seda eeskätt nimetavalise liitumise piirkonnas (*pakktöötlus = töötlus pakkide kaupa*).

*

Eesti, aga ka näiteks soome keelekirjavaras kohtab kokkukirjutuse ja liitsõnamoodus-

⁵ Just nimelt kuidas saan, s. t. mis vahendid on mu keeles selleks olemas. Kuidas pean, võin, tohin — paluks aru saada, et just see ei puutu siia. (Vastuseks ühele artikli eelarvustajale.)

tuse samastamist. Juhtub koguni ringmäärangut: liitsõnaks nimetatakse seda, mis kokku kirjutatud, ja kokku kästakse kirjutada see, mis liitsõna. Lähtugem praegu seisukohast, mida toetab kaudselt seegi fakt, et liitsõnade moodustamist on meie keeleraamatud käsitlenud KLK-st lahus: üht sõnavaraõpetuse, teist ortograafia all. Seisukoht on selline, et liitsõna osad kirjutatakse mõistagi kokku, kuid iga kokkukirjutis ei ole veel liitsõna selle termini õiges mõttes. Meenutagem, et liitsõna on ikka defineeritud eeskätt tähenduserinevuse põhjal, näiteks nii: «Kõige olulisemaks liitsõna tunnuseks tuleb pidada liitsõna semantilis-leksikaalset tunnust, mille kohaselt liitsõna erineb vastavatest sõnaühenditest just oma leksikaalse tähenduse poolest. Seejuures tuleb silmas pidada, et liitsõna tähenduslik erinevus sõnaühendist võib olla mitmesugune» — kord terav, kord vähe märgatav (3, lk. 5 jj.). Tahaks seda tunnust arvestades ehedatest liitsõnadest lahus hoida mitmesugused juhtumid, kus lahku- ja kokkuvormistis sisuliselt kas ei erine teineteisest (*loova tööga* — *loovtööga*) või erinevad mingi korrapäraselt vahelduva joone võrra. Liitsõnast lahus hoitavate hulgas on ka sellised lahku- ja kokkukirjutisest koosnevad paarid, mille liikmed erinevad teineteisest täiendi definiitsuse/indefiniitsuse võrra. Näiteid tuues peab jälgima, et omastav tähendaks midagi, mille puhul definiitsuse ja indefiniitsuse eristamine on mõttekas: *sõrme ots* ja *sõrmeots*, *koera händ* ja *koerahänd*, *lennuki tiib* ja *lennukitiib*, *mootori küünlad* ja *mootoriküünlad*. Mõlemad paarikud on õiged (grammatilised, vastuvõetavad, «aktseptaablid»), küsimus on vaid selles, kas omastav on väljenduskavatsusele vastavalt definiitne või indefiniitne. See on midagi sarnast näiteks tugeva ja nõrga astmega. Need vahelduvad sõna eri vormides ja kannavad mõnesugust grammatilist koormust, näiteks aitavad eristada käändeid. Kokku- ja lahkukirjutis vahelduvad sõnaühendi eri vormidena ja kannavad speetsiese eristamise koormust.

Analüüsimise *hobuse* (*saba*) ja teeme ühtlasi ühe olulise tähelepaneku, nimelt et kõnealuseid püsikpaare ei saa (alati) eritleda ainult paari moodustava ühendi enese põhjal. Peab olema kas teada või eeldatud, juurde kujuteldud olukord, milles ühend lausutakse või kirja pannakse (nn. konsituatsioon). Oletame esiteks, et jutt on zooloogiline või põllumajanduslik. Siis on ühend *hobuse* (*saba*) näiteks lauses «Hobuse sabas on tugevad jõhvid» sooviiitelise täiendiga. Eesti keele tavas on sooviiide valdavalt lahku kirjutada. Oletame teiseks, et kirjutaja ja lugeja mõtted on ühel neile teada oleval hobusel. Siis on *hobuse* definiitne ja kirjutatakse lahku. Kolmandaks — et hobune ei ole teada ega tuntud, näiteks «Ratsaväelase kiivrielt rippus *hobusesaba*». Siin on *hobuse*

indefiniitne ja kirjutatakse kokku. Niipea aga, kui teadvuses on esil kas konkreetne loom, näiteks küraasiiri endine ratsu, või hobune kui loomaliik, on *hobune* vastavalt kas definiitne või sooviiiteline ja kirjutatakse lahku. Täheandab, on nüansivahe (semantilise alusstruktuuri erinevus), kuid nii *hobuse saba* kui ka *hobusesaba* on selles lauses õige. Seni pole meil veel liitsõnaga tegemist, on ainult KLK. Ent järgmises lauses on ehe liitsõna valmis ja lahkukirjutamine ei tule enam tõsiselt arvesse: «Ta oli oma juuksed seadnud *hobusesabaks*.»

Mis puutub käsitluse koolis, siis KLK õpetamisel võib-olla ei ole vajagi kokkukirjutamise ja liitsõna erinevust iga hetk esile tõsta. Peaasi on kokkukirjutust kogu aeg selleks nimetadagi, ja mitte liitsõnaks.

Kuid kust saab kirjandi, leheartikli või raamatukäsikirja parandaja teada, mis on kirjutaja meeles mõlkunud?

Eesti keeleõpetuses on vahel eeldatud, et millegi õigsus sõltub põhjuslikult millestki teisest, mis samas lauses või laiemas kontekstis konkreetset esile tuleb (eksplitseerub). See on tekste analüüsiva keeleuuriija vaatevinkel. Uuriija ei tunne kirjutaja kavatsust (soovi + tahet + väistu) otseselt, ta otsib selle jälgi tekstist. Tõepoolest, väljenduskavatsus ei avaldu ju üksnes selles kõneküllus, mis meid parajasti huvitab. Ta jätab jälgi laiemalt — ka lausesse, ka laiemasse tekstiossa. Aga ta võib nad ka jätmata jätta ja siis puuduvad ainult teksti nägeval analüüsijal pidepunktid. Niisiis kui me püüame leida meid huvitava täiendi definiitsuse ja indefiniitsuse tundemärke, siis me vahel leiame neid tekstist ja vahel mitte. Nimetame selliseid vahel tekstis, vahel olukorras leiduvaid tundemärke *k a a s s e i k a d e k s*.

a. Kõige lihtsam juhtum tunnukse olevat see, kus omastava juurde kuulub omakorda täiend. Tõesti, täiend «teeb» omastava väga sageli definiitseks. Selliseks täiendiks piisab asesõnast *see*: *selle jänese nahk*, mitte *selle jänesenahk*. Muid seesuguseid täiendeid on kerge leida nii käändsõnade kui ka mittepöördeliste verbivormide hulgas: *vana ~ ~meie ~eile lastud jänese nahk*. Täiendiks võib olla kõrvallause: «Jänese nahk, kes eile lasti.»

Aga kas teeb omastava definiitseks ka umbmäärane asesõna? Õigupoolest mitte, sest ta on ju indefiniitse artikli sarnane («*Üks kass...*»). Kuid proovides kirjutada *ühe linnunokk*, *mõne mehepea*, näeme muidugi, et kokkukirjutus on vigane. Seega «sunnib» täiend lahku kirjutama isegi siis, kui ta omastavat definiitseks ei tee. Täiendiga omastava lahkukirjutamist tingivaks teguriks polegi definiitsus üksi. Selleks on kolmliikme liikmete seostumine (*hõbedast lusika karp vrd. hõbedast lusikakarp*). See on speetsiesest mõjusamgi KLK tegur. Nii ulatub siiaigi tuntud kokkukirjutusseadus, mille järgi tuleb

kõigepealt arvestada vormi. Niimetavakujuline, s-löppeline ja nn. lühitüvi kirjutatakse kokku, ilma et sisuseikade järele tarvitseks küsida. Omastav kirjutatakse kokku või lahku olenevalt kolmeliikme süntaktilisest vormist, sellest, kas esimene liige täiendab kolmandat liiget koos teisega või teist liiget.

b. Nüüd juhtumid, kus omastava speetsiesele viitav kaasseik ei leidu samas lauses, vaid on esinenud eespoolsemas tekstis. Lähtugem definiitseks tegeva asesõnaga lausest: «Matkal läbi tundmatu maastiku pidi meie orientiiriks olema üks kirik. Selle kiriku torn hakkaski varsti paistma.» Kui selle ära jätta, jääb kirik kirjutaja kavatsuse poolest ikkagi definiitseks ja tema definiitsuse tabame sellest kaasseigast, et kirikut on eespool juba mainitud. Näiteks nõnda: «Meile pidi orientiiriks olema kirik. Kõndisime mitu tundi, midagi silmamata. Lõpuks hakkas kiriku torn siiski paistma.» Esimeses lauses on kirik uudisena teatav ja seega indefiniitne.⁶ Kolmandas lauses on kiriku juba definiitne, mistõttu kirjutatakse lahku.

c. Keerukam on leida kaasseiku, kui nad peituvad laiemalt kirjeldatud või midu teada olevas, vahel üksnes aimatavas olukorras. Ungari grammatik ütleb: «Definiitne artikkel võib aga käia ka asjade kohta kõneleja kodumaal, elukohas, perekonnas jne. või millegi äsja nähtu kohta, ilma et seda enne nimetatakski.» Konstrueerime omalt poolt olukorra, kus maal omas majas elav mees on mitmendat päeva Tartus, vaatleb Toomelt all-linna majakatuseid ja mõtleb: «Peab koju minema, maja katus tahab parandada.» Otskõnelauses on maja olukorra põhjal definiitne ja kirjutatakse lahku.

d. Lõpuks võib juhtuda, et olukordki pole teada. Ometi ei tähenda see, et meie kui lugejad või parandajad ei saa selgusele, kas väljendaja kavatsuses oli omastav definiitne või indefiniitne. Asi on selles, et definiitsus/indefiniitsus avaldub ju peale kaasseikade ka oma väljenduses eneses, meie juhul siis selles, kas on kirjutatud kokku või lahku. Analüüsijal tuleb kirjutajat lihtsalt usaldada. Kui laiemast kontekstist või olukorrast midagi näha pole, mis tekitaks vasturääkivuse, siis tuleb omastava lahkukirjutusest definiitsus ja kokkukirjutusest indefiniitsus teatavaks võtta. Konstrueerime näite: 1) «Kas sina, poiss, tegid akna klaasi katki?», 2) «Kas sina, poiss, tegid aknaklaasi katki?» Lauses 1 on akna lahus, seega definiitne, järelikult oli kõneleja ja poisi orbiidid

üks neile teada olev aken. Lauses 2 on akna koos, seega indefiniitne, ja järelikult oli tegemist akende klaasimise klaasiga, ilma et teaksite, kas see klaas oli akna ees või mitte. Traditsioonilises KKK õpetuses nimetatakse nüüsgust indefiniitsust «liigiks-laadiks-ots-tarbeks».

Lisanäiteks võtame otskõnelause punkt c-st ja eeldame, et me peale selle lause muud ei teagi. Siis lahku kirjutatud *maja katus*'est loeme välja, et ütleja pidas silmas temale teada olevat, tema seisukohalt tähtsat maja.

Tähendab, kui ütleme «Poiss tegi akna klaasi katki», siis on see niisama hea kui ütelda: «Oli (üks) aken. Poiss tegi selle klaasi katki.» Samuti: «Maja katus tahab parandada» = «On (üks) maja. Selle katus tahab parandada»; «Taevarannal kullendas pilve piirjoon» = «Taevarannal oli (üks) pilv. Selle piirjoon kullendas»; «Udust paistsid auto laternad» = «Udust paistis (üks) auto. Nimelt paistsid tema laternad» jne. Kui on kirjutatud kokku — «Udust paistsid autolaternad» —, on nüanss teine (lause taga peitub teistsugune semantiline struktuur). Tähelepanu ei pöördu autole ja saaks jätkata isegi nii: «Nad tundusid kummaliselt kõrgel olevat. Kaks vana laternat oli pandud valgustama garaažiesist.»

Nüüd pole raske leida vastust ka parandajale. Kui tekstis on kaasseiku, mis satuvad kirjutaja poolt valitud kokku- või lahkukirjutusega vasturääkivusse, siis tuleb kas kõrvaldada kaasseik (mõnikord on seegi võimalik) või parandada KKK-d. Küsimus on sobitamises, mitte selles, nagu dikteeriksid kaasseigad, kuidas kirjutada. Kui sobimatuid kaasseiku ei ole ja pole ka tegemist võimatu lahkukirjutamisega eheda liitsõna puhul, tuleb mõnda seda, mida kirjutab kirjutaja.

Ent mõtte kontrollkäik punkte a...d pidi peaks kulgema järgmiselt. Kõigepealt teeme selgeks, kas omastaval on täiend. Kui on, siis kirjutatakse omastav kui täiend ise oma põhisõnast lahku. Kui ei ole, siis uurime, kas tekstis ja olukorras on omastava definiitsusega sobivaid, aga indefiniitsusega sobimatuid kaasseiku. Nende olemasolul eelistame lahkukirjutust. Meenutan aga veel kord, et tegelikus elus toimub selline käik valdavalt automatiseerunult, üksikasjus teadvusse tõusmata, nii kirjutaja kui ka lugeja poolel.

Sellega on esitatud kõige olulisem, kõige tuumsem, mida speetsiese ja KKK suhte kohta ütelda on. Nende suhte täielikumale mõistmisele loodame jõuda järgmistes artiklites.

⁶ Täpselt võttes mitte tingimata uudis, mitte tingimata indefiniitne. Laiemas olukorras võib leiduda kaasseiku, mis osutavad esimesegi lause kiriku definiitsusele. Näiteks võis enne olla teatatud, et eri rühmadele antakse orientiiriks triangulatsioonipunkt, kirik ja reeleliinimast.

D. Mendelejevi keemiliste elementide perioodilisus-süsteem areneb laiuti ja sügavuti*

HERGI KARIK,
TPedi matemaatika-
füüsikateaduskonna dekaan

Perioodilisusseaduse seos elementide levimusega

Pärast ameerika geokeemiku F. W. Clarke'i töid, kes enam kui 6000 kivimiproovi analüüsi põhjal määras umbes 50 keemilise elemendi sisalduse maakoores, hakati täheldama seaduspärasusi elementide levikus ja nende asetuses perioodilisussüsteemis. V. Vernadski, A. Fersmani ja A. Vinogradovi tööde alusel saab hinnata elementide levimust mitte ainult litosfääris, vaid ka hüdro- ja atmosfääris. Ilmnes, et korrelatsioonid elementide levimuse ja paiknemise vahel perioodilisussüsteemis on seotud otseselt aatomi ehitusega: tuumalaenguga Z (järjenumbriga) ja massiarvuga A (prootonite ja neutronite üldarvuga tuumas). Üldjärelalusena ilmnes, et enam on levinud väikese tuumalaenguga, s.t. kerged elemendid, vesinikust kuni rauani, kusjuures kõige levinumad on need, mille massiarv on paarisarv. 88 % maakoores aatomitest sisaldab aatomituumas paarisarvu nii prootoneid kui ka neutroneid. Näiteks $^{16}_8\text{O}$, $^{28}_{14}\text{Si}$.

Siia kuulub ka raud $^{56}_{26}\text{Fe}$, mida on kõikidest raua isotoopidest umbes 92 %. Erandiks on vaid vääriskaasid, mille massiarv on küll paaris, levimus aga väike. Viimast tõika

saab põhjendada sellega, et vääriskaasid on gaasilised ega moodusta looduses mittelen-duvaid keemilisi ühendeid, mistõttu on nad aegade jooksul hajunud atmosfäärist maailmaruumi. Pealegi on nad tekkelt sekundaarsed, moodustudes radioaktiivsete ainete lagunemisel. Kuna ka radioaktiivseid elemente on looduses vähe, siis veelgi vähem tekib vääriskaase.

Liikudes perioodilisussüsteemi pea- ja kõrvalalarühma ulatuses ülevalt alla, väheneb reeglipäraselt elementide levimus. Erandiks on liitium, berüllium, boor, heelium ja neon, mis asuvad küll rühma alguses, kuid on vähem levinud kui neile järgnevad analoogid. Märkitud elementide väike levimus on seotud nende aatomituumade vähese püsivusega, sest teiste elementide radiokiirguse toimel muundub liitium heeliumiks, berülliumist tekib aga süsinik.

Elemendid esinevad maakoores nii lihtainete kui ka arvukate ühenditena. Ehemetallidena esinevad peamiselt vaid need, mille on positiivne normaalpotentsiaal (vismut, vask, hõbe, kuld, elavhõbe, plaatina metallid). Mittemetallidest esinevad ehedalt süsinik, väävel, seleen, lämmastik, hapnik, vääriskaasid.

Ühenditest on Maal levinud keemiliselt püsivad ja rasklahustuvad ained. Siia kuuluvad umbes 400 oksüüdi, milles elemendi oksüdatsiooniaste on II (CuO), III (Al_2O_3 , Bi_2O_3 , Fe_2O_3), IV (SiO_2 , TiO_2). Kõige levinum ühend maakoores on SiO_2 . Maakoores sisaldub umbes 250 metallisulfiidi (CuS , Cu_2S , ZnS , FeS_2 , PbS , NiS , HgS , Ag_2S , MoS_2). Maakoores ja hüdrofääris on levinud kergmetallide kloriidid (NaCl , KCl , MgCl_2 , CaCl_2). Väga levinud on litosfääris silikaadid ja alumosilikaadid, vähema levimusega on aga kergmetallide karbonaadid ja sulfaadid (CaCO_3 , MgCO_3 , Na_2CO_3 , CaSO_4 , BaSO_4 , Na_2SO_4). Hajutatud elemendid (Eu, Y, Hf, In, Rb jt.) ei moodusta omaette mineraale, vaid esinevad tühiste lisanditena teistes mineraalides. Mineraalide teke võib olla kahesugune. Kaalukas osa neist moodustus maakoores tekkimisel. Sekundaarsete mineraalide tekkeks kulub aga miljoneid aastaid, mil esialgu moodustunud mineraalid lagunevad vee, hapniku, süsinikdioksiidi, taim- ja loomorganismide elutegevuse, soojuse, radiatsiooni jm. füsikokeemiliste tegurite mõjul. Nii on tekkinud NaCl , KCl , Na_2CO_3 , Na_2SO_4 , NaNO_3 , Al_2O_3 , CaCl_2 , $\text{Ca}_3(\text{PO}_4)_2$, S, looduslik gaas, nafta, kivisüsi jt. Omapärane on mõnede elementide migratsioon. Näiteks esinevad leelismuldmetallid kaltsium, baarium ja strontsium sulfaatide ja karbonaatidena. Kaltsiumile on seejuures iseloomulik karbonaatne esinemiskuju, baarium ja strontsium esinevad aga sulfaatidena, BaSO_4 ja SrSO_4 on rasklahustuvad kui vastavad karbonaadid. Kaltsiumi puhul on olukord vastupidine.

Radioaktiivsetest elementidest on omaette mineraalid uraanil ja toriumil, kuna nende

* Algus «Nõukogude Koolis» nr. 1.

elementi nii aga enam ei saadud. Einsteinium ja fermium avastati esmalt tuumapommi plahvatusel tekkinud radioaktiivsest tolmust. Hiljem sünteesiti nad laboris plutooniumist. Tuumajärgsete elementide hinnad on astronoomilised. 1970. a. lõpul maksis USA-s 1 g Cf-252 10 miljonit dollarit, veelgi varem oli 1 g hind aga 1 miljard dollarit. Element järjenumbri 101 sünteesiti einsteiniumi tuuma pommitamisel heeliumiga. Selle elemendi sünteesinud ameerika teadlased nimetasid ta D. Mendelejevi auks mendeleeviumiks. Järgmiste tehiselementide saamisel pommitati uraani või uraanijärgse elemendi aatomituumadega (neoon, lämmastik, hapnik). Sel teel sünteesiti Dubnas 1964. a. plutooniumist ja neoonist element järjenumbri 104, kurtšatovium. 1970 saadi siin ameriitsiumist ja neoonist niisboorium, 1974. a. kroomi ja plii aatomi tuumade baasil element 106 ja 1976. a. kroomist ja vismutist element 107.

D. Mendelejevi perioodilisusseadus ja -süsteem kuuluvad möödunud sajandi suurimate avastuste hulka. Nad on meie kaasaegse loodusteaduse aluseks. Õigeks osutub D. Mendelejevi veendumus, et perioodilisusseadust ning -süsteemi ei ähvarda kunagi häving, see vaid pidevalt areneb ja täieneb.

Kirjandus

1. АН СССР, Всесоюзное химическое общество им. Д. И. Менделеева, сто лет периодического закона химических элементов. М., «Наука», 1969. 384 с.
2. АН СССР, Всесоюзное химическое общество им. Д. И. Менделеева, сто лет периодического закона химических элементов. Доклады на пленарных заседаниях. М., «Наука», 1971. 248 с.
3. Астафуров В. И., Бусев А. И. Строение вещества. М., «Просвещение», 1983. 160 с.
4. Корольков Д. В. Основы неорганической химии. М., «Просвещение», 1982. 271 с.
5. Макареня А. А., Трифонов Д. Н., Периодический закон Д. И. Менделеева. М., «Просвещение», 1969. 160 с.
6. Сайто К. Химия и периодическая таблица. М., «Мир». 1982. 320 с.

Koduloomade selektsiooni geneetilised alused nüüdisajal

REIN TEINBERG,
ENSV TA Eksperimentaalbioloogia
Instituudi loomageneetika
sektori juhataja, professor

Geneetika osa põllumajandusloomade aretuses käsitleti meie ühes eelnevas artiklis («Nõukogude Kool», 1977, nr. 12, lk. 984—988). Käesolevas kirjutises vaatleme loomade valiku ehk selektsiooni geneetilisi põhimõtteid ning uuemaid meetodeid koduloomade aretuses ja nende paljunemise regulatsioonis.

ÜRO Põllumajanduse ja Toitlustuse Organisatsiooni prognooside kohaselt kasutatakse aastal 2000 maailmas keskmiselt iga inimese kohta ligikaudu 180 kg piima ja piimasaadusi, liha aga vastavalt 43 kg ja mune 144 tk. Majanduslikult arenenud riikides tarbitakse praegu inimese kohta keskmiselt 80—100 g valku päevas, kusjuures 50—70% sellest on loomsed. Loomse päritoluga valgud on oma aminohappelise koostise poolest inimese toitumise seisukohalt kõige täisväärtuslikumad: nad sisaldavad kõiki eluks vajalikke kriitilisi aminohappeid optimaalses vahekorras. Et piima ja liha kunstlik süntees ilmselt lähemas tulevikus kõnesse ei tule, imiteeritud piima- ja lihasaaduste kvaliteet aga naturaalse tootmiseni ei küüni, jääb loomakasvatustootmine veel pikaks ajaks inimeste toitlustamisel keskele kohale ja toitumise täisväärtuslikkust näitab loomse valgu protsent menüüs. Seega oleneb inimese heaolu suurel määral loomakasvatusest ja toitlustusprogrammi lahendamiseks tuleb kindlasti ka järgmisel sajandil varuda loomasööta ja tegelda karjakasvatusega.

Lähtudes eeltoodust on selge, et loomakasvatuse ökonoomsuse, selle tootmisharu intensiivistamise ja loomade jõudluse suurendamise küsimused jäävad meil ja meie järeltuleval põlvel edasi lahendada ning üheks põhiprobleemiks seejuures on kindlasti põllumajandusloomade aretusväärtuse parandamine.

Teatavasti saab loomadel aretuse ja selektsiooni teel parandada ainult neid tunnuseid, mis on osaliselt või täielikult määratud geneetiliselt — looma genotüübiga või genotüübi ja keskkonna koostoimega. Loomade aretuse ajalugu pakub hulgaliselt näiteid nende jõudlusvõime (ja koos sellega ka kasutusväärtuse) suurendamisest. Nii on ainuüksi viimase 100 aastaga lehma maksimaalne piimajõudlusvõime viidud kuni 25 000 kg-ni aastas, kehamassi juurdekasv noorveistel üle kilogrammi päevas, lamba villajõudlus paarikümne kilogrammini, kana munajõudlus ületab 300 muna aastas, broileri kehamass küünib 50-päevaselt 2 kg-ni, jne. Eriti kiire on jõudlusvõime progress olnud viimase 50 aasta jooksul, pärast seda, kui loomade selektsioonis võeti kasutusele kaas-aegse geneetika meetodid, eeskätt populatsioonigenetika meetodid ja loomade kunstlik seemendus.

Põllumajandusloomade jõudlusomadused (omadused, millede pärast neid kasvatatakse) on oma geneetilise determinatsiooni poolest suures enamuses polümeerseid — määratud paljude tunnusele positiivses või negatiivses suunas toimivate geenidega, millede toime tunnusele nagu summeerub (aditiivsed geenid). Polümeerseuse korral pole võimalik eristada üksikute geenide toimete ega rakendada praktiliselt Mendeli reegleid tunnuste lahknemise kohta. Seda esiteks sellepärast, et tunnust määravate geenide arv on suur ja määramata ning teiseks seetõttu, et nende tunnuste fenotüübiline (üldine) muutlikkus (ehk variatsioon) on suurel määral keskkonna tingimustest. Samuti avaldab mõju geenide omavaheline koostoime (interaktsioon). Tõepoolest, kui analüüsida mõne jõudlusomaduse kujunemist, selgub, et see on paljude organsüsteemide struktuurist ja funktsioonidest. Nii näiteks lehma piimatoodang on kõigepealt udara ehitusest ning talitlusest, mis omakorda sõltub vere-ringest ja südame tööst, neurohormonaalsest regulatsioonist, ainevahetuse iseärasustest, seedeorganite tööst jne., see on peaaegu kõikide organsüsteemide tööst. Tõenäoliselt võtavad piimajõudluse kujundamisest osa sajad või tuhanded geenid, mis paiknevad praktiliselt kõikides kromosoomides. Geenide individuaalse toime eristamine pole siin muidugi võimalik.

Edusammud põllumajandusloomade aretuses on saavutatud peamiselt tänu aretusvõtete ja meetodite olemuse selgitamisele geneetikute poolt ja nende teadlikule kasutamisele. Selektiiviteooria aluseks on populatsioonigenetika — geneetika haru, mis käsitleb pärilikkuse ja geenide pärandumise seaduspärasusi loomarühmades ehk populatsioonides. Loomade aretuse eesmärgiks ongi lõppkokkuvõttes nende evolutsiooni suunamine inimesele kasulik suunas, s. t. jõudlusomadusi positiivses suunas mõjutavate

alleelide sageduse suurendamine populatsioonis. Otseselt pole aga võimalik geeni- ja genotüübisageduste muutusi jõudlusomaduste juures hinnata. Selektiiviteooria hinnatakse populatsiooni keskmise genotüübiväärtuse nihke järgi põlvkonniti. Keskmise fenotüübiväärtus näitab kõige objektiivsemalt ka populatsiooni keskmist genotüübiväärtust, mille hindamine on loomaareture põhiprobleemiks — võti on loomarühmade (isaslooma järglaste, karja) aretusväärtuse (genotüübiväärtuse) võimalikult täpsem hindamine. Siin kasutatakse tõenäosusteooria meetodeid. Ühegi looma aretusväärtust teatud jõudlusomaduse suhtes ei ole võimalik määrata 100%-lise tõenäosusega. Tõenäosus, millega võib prognoosida ühe looma järglaskonna kvaliteeti (fenotüüpi), mis on looma aretusväärtuse hindamise kõige täpsem kriteerium, küünib harva üle 70–80%. Sedagi vaid siis, kui tunnuse päritavuskoeffitsient on kõrge, või kui loomalt on saadud järglasi. Suguisasloomade järglaste järgi hindamise meetodeid on loomagenetika arengus oluliselt täiendatud ja täpsustatud ning tänu sellele on aretusedu muutunud märksa suuremaks ja aretustöö efektiivsus tõusnud. Abi on siinkohal olnud elektronarvuteist, mis võimaldavad matemaatilise statistika ja tõenäosusteooria meetodeid loomade jõudluskontrolli andmete analüüsi põhjal otse praktiliselt rakendada. On saanud võimalikuks arvutada populatsioonide kohta nende geneetilised parameetrid — valikutunnuste päritavuskoeffitsiendid.

Teatavasti ei toimu koduloomade valiku kunagi ainult ühe tunnuse põhjal ja korrelatiivsete nihete prognoos valiku planeerimisel on küllaltki oluline: nii näiteks on negatiivse geneetilise korrelatsiooni olemasolul valikutunnuste vahel nende üheaegne suurendamine valikuga väheefektiivne, kui mitte võimatu. Valiku planeerimisel on viimasel aastakümnel erilise tähelepanu osaks saanud selektsiooniindeksid.

Selektsiooniindeksid võeti kasutusele loomade valiku täpsustamiseks juhul, kui valik toimub mitme tunnuse põhjal. Indeks antakse regressioonivõrrandina, kus iga kordaja näitab valikutunnuse suhtelist osa looma üldise aretusväärtuse määramisel. Selektiiviteooria indeksi arvutamiseks kasutatakse elektronarvutit ja selles võetakse arvesse iga valikutunnuse päritavuskoeffitsienti, suhtelist ökonoomilist väärtust ja varieeruvust, samuti seoseid (korrelatsioone) tunnuste vahel. Selektiiviteooria indekseid on rakendatud ka meie vabariigis piimaveiste valiku optimeerimiseks.

Kui valikuga muudame alleelisagedust populatsioonis, siis homo- ja heterosügootide vahekorrale populatsioonis avaldab mõju aretusüsteem. Sugulasloomade omavaheline ristamine (inbriiding), samuti populatsiooni isolatsioon suurendab homosügootide osatähtsust selles. Inbriidingu teel saadud

loomade järglased on oma geno- ja fenotüübilt ühtlikumad kui heterosügootsete loomade — ristandite järglased. See on ka peapõhjuseks, miks kõigi aegade loomaaretajad on inbriidingut alati kasutanud, kui oli vaja teatud tunnuse esinemist põlvkonniti püsivaks muuta. Geneetika on selgitanud tugeva inbriidingu puhul toimivate depressiooninähtude põhjused, samuti nagu homosügootsete isendite ristamisel ilmneva heteroosi (ristandite intensiivsema arengu ja parema jõudluse) põhjused. Sugulasliinide (inbredliinide) ristamine heteroosiefekti saamiseks on uuele tasemele viinud kodulindude (kiire sigivus!) aretuse. Nii kanade muna- kui ka lihajõudluse suurendamisel on seetõttu edu olnud eriti märkimisväärne. Seda kõike aretusmeetodite geneetilise sisu tunnetamise tulemusel.

Viimastel aastatel on hoogsalt arenenud ka loomade biokeemiline geneetika ja tsütogeneetika. Biokeemiliste uuringutega püütakse selgitada loomade valgu- ja ensüümityüpide erinevusi ning seostada neid jõudlusomadustega. On leitud rida signaalitunnuseid, mis aitavad looma aretusväärtust täpsemalt määrata ja seda juba noorloomaeas. Kahjuks ei ole need seosed osutunud kuigi tihedateks, kuid uurimised selles suunas jätkuvad.

Tsütogeneetika meetoditega on tuvastatud kromosoomanomaaliade seos loomade sigivusomadustega ja leitud, et kromosoommutatsioonid on sageli loomade sigivushäirete põhjuseks. Siit ka vajadus regulaarse geneetilise kontrolli sisseadmiseks suguloomade seas ja tulemuste arvessevõtmiseks loomade valikul.

Kui juba jutt kaldus loomade sigimise kunstliku reguleerimise peale, inimese vahelisele selles protsessis, siis tuleks siin peatuda kahel võttel, mis koduloomade geneetilise väärtuse parandamisel ja aretuse suurendamisel populatsioonis on osutunud (ja on seda ilmselt ka tulevikus) väga efektiivseteks. Need on kunstlik seemendus ja embrüosiirdamine. Kumbki neist ei ole päriselt küll geneetika meetod, aga on seotud populatsiooni geneetilise parandamisega.

Kunstliku seemenduse ja sperma sügavkülmutuse meetodi laialdast kasutuselevõttu käesoleva sajandi keskel pöetakse õigustatult sajandi suurimaks saavutuseks loomaaretuse alal. See võimaldas sadu kordi suurendada isasloomade seas valiku intensiivsust ja sadu kordi suurendada kõrgeväärtuslike isasloomade geenide levikut populatsioonis. Ka võimaldas kunstlik seemendus, eriti aga sperma sügavkülmutus, väga täpselt hinnata isasloomade aretusväärtust (nende suure arvu järglaste jõudluse põhjal). Seega suurenes võimalus karjades kiiresti muuta geenisagedust soovitud suunas — neid geneetiliselt parandada. Suurenes isasloomade valiku osatähtsus üldises valikuedus. Kui varem veisekasvatases väideti, et

«hea pull on pool karja», siis nüüd on see osa veelgi suurenenud ja üldisest valikuedust näiteks piimakarja populatsioonides on 70—75 % pullide valikust ja ainult 25—30 % geneetilisest progressist on lehmade valikust, sedagi põhiliselt parimate lehmade valikust pullide emadeks.

Uuele tasandile jõudis kunstlik seemendus seoses sperma sügavkülmutuse meetodi rakendamise. See võimaldas ühe isaslooma osa valikuedus veelgi suurendada, avardas võimalusi kombinatiivse geneetilise muutlikkuse kasutamiseks ning võimaldas luua nn. geenipangad — väärtuslike isasloomade geenide varu praktiliselt määramata ajaks. Ka on nüüd võimalik kiiremini ja täpsemalt isasloomi järglaste kvaliteedi põhjal hinnata, s. o. määrata täpsemalt nende aretusväärtust ning kasutada ainult parimatest parimaid aretuseks, ülejäänute sperma aga praakida. Tänu sellisele intensiivsele isasloomade valikule on loodud mitmed väljapaistva jõudlusega loomatõud. Eriti väärib siinkohal märkimist USA-s aretatud holstein-friisi piimaveisetõug. Nende lehmade keskmine piimatoodang ulatub 6000—8000 kg-ni aastas (rekordid üle 20 000 kg) ja lehmad on väga heade udaraomaduste ning lüpsikiirusega. Mainimist väärivad siin ka mitmed lihaveisetõud (santa-gertrudi, heefordi uus tüüp jne.) ja rida seatõuge, kelle kasvuintensiivsus on viidud äärmiselt suureks.

Rohkem tuleviku aretusvõtteks, kuid juba praegu rakendamist leidvaks meetodiks kujuneb kindlasti embrüosiirdamine.

Embrüosiirdamiseks ehk transplantatsiooniks nimetatakse areneva viljastatud munaraku (moorula, blastotsüsti) viimist teise, harilikult sama liigi, emaslooma emakasse. Emaslooma, kellelt embrüo(d) saadakse, nimetatakse doonoriks, seda emaslooma aga, kellele embrüo siiratakse — retsiipientiks. Viimastena kasutatakse harilikult madala aretusväärtusega emasloomi, kellelt järglasi ei soovita ja kes toimivad nagu «inkubatoritena» suure geneetilise väärtusega emasloomade kiiremal paljundamisel. Seega on embrüosiirdamise põhieesmärgiks käesoleval ajal kõrge aretusväärtusega emasloomade geenide intensiivsem levitamine populatsioonis, soovitud geenide sageduse kiirema tõusu saavutamine, seda põhiliselt kõrgeväärtuslike emasloomade isasjärglaste kaudu. Sellele põhieesmärgile liivandub terve rida teisi eesmäärke, nagu soovitud sugupoolega järglaste saamine, embrüopankade loomine soovitud genotüüpidega loomadelt, geneetiliselt identsete loomade saamine (mitmikud, kloonid), geneetilise materjali hõlbus transport pika vahemaa taha, generatsioonintervalli lühendamine jne. Kõik need eesmärgid nõuavad manipulatsioonide embrüoga, mis kujutab endast efektiivset biotehnoloogilist võtet loomade paljundamisel ja valikul.

Embrüosiirdamine põllumajandusloomadel

on laiemalt levinud alles viimaste aastakümnete jooksul. Siiski tehti esimene edukas embrüosiirdamine Inglismaal, Cambridges, juba ligi 100 aastat tagasi: Walter Heape siirdas 1890. a. angoora tõugu emasküüliku embrüo belgia tõugu küüliku emakasse, kus see arenes tiinuse lõpuni ja sündis elus järglane. Järgmine embrüosiirdamine tehti alles 1922. a. Viinis (ligi 30 aastat hiljem) jälle küülikul, kuid selle tulemused olid kahtlustäratavad, sest 70-st küülikust ainsana tiineks jäänud ema sünnitas oma pojad öösel ja hommikuks olid nad tal söödud! Esimeste edukate embrüosiirdamiste kronoloogiline loetelu on järgmine: 1933 — rott, 1934 — lammast, 1942 — hiir, 1949 — kits, 1951 — veis, 1968 — nirk, 1974 — hobune, 1976 — paavian, 1978 — inimene, 1978 — kass, 1979 — koer. Loetelust selgub, et alles 60 aastat pärast esimest edukat embrüosiirdamist küülikul jõuti veiseni: esimene vasikas kirurgiliselt siirdatud embrüost sündis USA-s (Wisconsinis ülikool) 1951. aastal.

Suurimaks tõukeks embrüosiirdamise arengus oli kindlasti hüpofüüsi gonadotroopsete hormoonide kasutuselevõtt ovuleerivate munarakkude arvu suurendamiseks doonoril 1920. aastate lõpus — superovulatsiooni tehnika väljatöötamine. Puhtal kujul saadi neid hormone 1930. aastate lõpus. Paljude embrüote saamine ühelt emasloomalt ja nende siirdamine teistele emasloomadele oli nüüd võimalikuks tehtud ja embrüosiirdamise praktilise rakendamise põhimõtteline tee kätte näidatud. Siiski läks veel aega kuni 1960. aastate lõpuni, enne kui (põhiliselt Inglismaal ja USA-s) embrüosiirdamine jõudis põllumajandusloomadel praktilise evitamise järku. Moodustati mitmed firmad, kes tegelesid embrüosiirdamisega. Edukate siirdamiste arv veistel ulatus mitme tuhandeni.

Nüüdisajal rakendatakse embrüosiirdamist põllumajandusloomadel paljudes riikides: 1981. aastal saadi kogu maailmas embrüosiirdamisest ligikaudu 40 000 vasikat, neist põhiosa USA-s (ca 30 000), Austraalias, Kanadas, Inglismaal ja Prantsusmaal. Nõukogude Liidus ulatub edukate embrüosiirdamiste arv veisel aastas paarisajani. Eesti NSV-s alustati praktilise embrüosiirdamisega ja vastavate teoreetiliste uuringutega 1982. aastal Eesti Loomakasvatuse ja Veterinaaria Teadusliku Uurimise Instituudis ja Teaduste Akadeemia Eksperimentaalbioloogia Instituudis.

Embrüosiirdamise põhimõtteline käik veisel on järgmine: suuretoodangulisel doonorlehmalt kutsutakse hormoonpreparaatidega esile superovulatsioon — paljude munarakkude üheaegne vabanemine munasarjast, kusjuures seda võib ühel doonoril teha korduvalt. Seejärel doonorlehm seemendatakse (viljastamine *in vivo*) või (tulevikus

valdavalt) pestakse munarakud välja ja nende viljastamine toimub katseklaasis (*in vitro*). Viimane meetod on kasutusel laboratoorsesetel loomadil (hiir, küülik), samuti lambal ja inimesel. Viljastatud munarakud, mis on arenenud hilise moorula või blastotsüsti staadiumini, pestakse emakast välja kirurgiliselt või mittekirurgiliselt, hinnatakse nende siirdamiskõlblikkust ja siiratakse retsipientloomadele kas kirurgiliselt või mittekirurgiliselt meetodil. Kui siiratakse värskeid embrüoid, peab doonori innatsükkel retsipientide omaga kokku langema, seepärast on vaja doonorite ja retsipientide innatsükkel sünkroniseerida. Selleks kasutatakse jällegi hormoonpreparaate — gonadotroopseid hormone ja prostaglandiine. Pärast prostaglandiini süstimist tekib retsipientil kollaskeha degeneratsioon ja ind 48 tunni möödudes.

Ühelt lehmalt võib superovulatsiooni teel saada kümnekond, mõnikord isegi rohkem munarakku. Et superovulatsiooni on võimalik korduvalt esile kutsuda, siis võib väärtuslikult doonorlehmalt saada paarkümmend vasikat aastas — rohkem, kui tavaliselt lehmalt terve eluea kestel. Kasutades aga munasarjas leiduvate munarakkude koguaru (ca 200 000), nende kultiveerimist *in vitro* küpse staadiumini ning viljastamist *in vitro*, on võimalik ühelt lehmalt saada tuhandeid järglasi aastas. Seni on veel lõplikult välja töötamata lehma munaraku *in vitro* viljastamise tehnika, kuid esimesed positiivsed tulemused sel alal on saadud Leningradis, Üleliidulises Põllumajandusloomade Aretuse ja Geneetika Instituudis (prof. A. Golubev): *in vitro* kultiveeritud ja viljastatud lehma munarakkudest saadi keskmiselt 13,9% jagunevaid embrüoid, kes arenesid moorula ja blastotsüstistaadiumini. Hiljuti avaldati ajakirjanduses andmed esimese elusa vasika sünnist sel teel.

Prognooside järgi saadakse maailmas embrüosiirdamisest 1990. a. ligikaudu 500 000 vasikat, sajandivahetusel aga juba miljoneid.

Et embrüosiirdamine nõuab kõrgelt kvalifitseeritud kaadrit ja hinnalisi kemikaale ning aparatuuri, on selle maksumus suhteliselt kõrge ning embrüosiirdamine ei ole seni veel majanduslikult tasuv. Loodetavasti aga muutub asi selles osas pärast seda, kui kindlamalt juurdub mittekirurgiline embrüote saamise ja siirdamise tehnika ning embrüote sügavkülmutus. Viimase võtte rakendamise osas on saavutatud küll teatavat edu, kuid pärast sügavkülmutust (— 196 °C, vedelas lämmastikus) siirdamiskõlblike ja arenguvõimeliste embrüote protsent on käesoleval ajal veel suhteliselt madal (≈ 30% ümber), seda peamiselt embrüo kahjustuste tõttu külmutamisel ja ülessulatamisel. Embryosiirdamise laiaulatuslikust kasutamisest põllumajandusloomadel võib rääkida alles siis,

kui embrüote sügavkülmutatult säilitamise tehnika saavutab suure efektiivsuse ja muutub lihtsaks (analoogiliselt sperma sügavkülmutusega kunstliku seemenduse puhul). Embrüote säilitamine sügavkülmutatult, aastaid, võimaldab luua «genotüüpide panga», mille kasutamine annab põllumajandusloomade aretuses veel suuremad manööverdamisvõimalused, kui seda andis sperma pankade loomine («geenipangad»).

Embrüosiirdamise põhiline aretusefekt tänapäeval seisneb valikuintensiivsuses ja selektsioonidiferentsi olulises suurenemises emasloomade seas, samuti isasloomade emapoolse valiku täpsustamises ja nende efektiivsemas hindamises järglaste jõudluse põhjal. Siiski näitavad arvutused, et piimaveiste populatsioonis, kus on rakendatud lehmade kunstlik seemendus sügavkülmutatud spermaga ja pullide hindamine järglaste jõudluse põhjal, suurendab embrüosiirdamise rakendamine üldist aretusedu (valikuefekti) vähem kui 10% võrra. Lihaveisekasvatases on efekt suurem ja võib ulatuda 2 korrani. Siinjuures aga hoiatatakse emasloomade — doonorite arvu liigse vähendamise eest, sest see võib viia sugulusaretuseni ja nn. inbrüidingdepressiooni nähtude ilmnenemiseni populatsioonis. Võtmemomendiks aretusedu suurendamisel embrüosiirdamise kasutamisel piimaveise kasvatases on suure arvu poegade saamine väljapaistva jõudlusega lehmadel. Seejuures peab doonorlehmade aretusväärtus olema hinnatud järglaste järgi, samuti nende seemendamiseks kasutatud pullidel. Loomulikult peab ka embrüosiirdamise kasutamisel olema püstitatud kindel aretuseesmärk.

Aretuslikust seisukohast kujunevad kõige mõjusamateks võteteks seoses embrüosiirdamise rakendamisega kindlasti ühe embrüo blastomeeride kultiveerimine ja nende viljastamine *in vitro*, loomade sugupoolte suhte tahtlik reguleerimine ning loomade «kopeerimine» somaatilise (keha-) raku tuuma siirdamisega munarakku. Lihaveisekasvatases on tähtis ka kaksikute osatähtsuse suurendamine embrüote bilateraalse siirdamisega (mõlemasse emakasarve). Sel teel saadakse 40—50%-l retsipientidest kaksikvasikad.

Edukaid katseid blastomeeride kultiveerimisel on seni tehtud laboratoorsetel loomadel, samuti lambal. Sel teel on võimalik saada hulgaliselt identse genotüübiga loomi (kloon), neid uurimistöös rakendada ja tulevikus võib-olla komplekteerida nendega automatiseeritud standardse tehnoloogiaga suurfarme. Blastomeeridest kultiveeritud embrüote kasvatamisega muutub ka lihtsamaks loomade hindamine järglaste põhjal: aitab vaid paari genotüübilt identse looma hindamisest ja positiivse hinnangu korral võib külmutatud embrüoid hakata paljundama ja siirdama.

Somaatilise raku tuuma siirdamine arenavasse sügooti on seni õnnestunud vaid konnal,

hiirel ja küülikul, eluvõimelisi järglasi on saadud vaid konnal ja hiirel. Rakutuuma siirdamine avaks praktiliselt piiramatut võimalust väärtuslike genotüüpide paljundamiseks, nende «kopeerimiseks» ja põhjustaks revolutsioonilisi muutusi kogu aretustöös põllumajandusloomadega. Meetodi olemus seisneb selles, et ühe elusa spetsialiseerunud keharaku tuum viiakse kas viljastatud või viljastamata munaraku tsütoplasmasse, eelnevalt hävitades munaraku enda tuuma. Saadud järglased on doonorlehma (selle, kellelt rakutuum võeti) «elavad koopiad», temaga nii geno- kui ka fenotüübilt sarnased. Konnal on saadud sel teel sadu järglasi, koduloomadel on aga meetodi rakendamine seni siiski vaid optimistlike prognooside tasemel. Hiirel arenevad siiratud tuumaga embrüod enamasti vaid blastotsüsti staadiumini ja alles viimastel aastatel saadi sel teel esimene eluvõimeline hiir. Seejuures osutus, et imetajatel takistavad somaatilise raku tuuma edukat siirdamist munarakku paljud tehnilist laadi probleemid, mis on osutunud keerukamateks, kui seda alul võis arvata. Siiski on täielik alus loota, et juba lähimate aastate jooksul tehakse sellise operatsiooni katsed ka põllumajandusloomal ja embrüosiirdamise läbi astub nende aretus kvalitatiivselt uude etappi.

Embrüo sugupoolse määramine ja soovitud sugupoollega embrüote siirdamine pakub põllumajandusloomade aretuses erilist huvi. Selle meetodiga avaneks võimalus saada konkreetset loomalt kas emas- või isasjärglasi ning reguleerida seksuaalproportsiooni. Sugupoolse määramiseks eraldatakse osa hilises blastotsüstistaadiumis embrüo trofoblastist, kultiveeritakse seda vastavas söötmes ja määratakse koekultuuris arenevatel rakkudel sugukromosoomid (kas X- või Y-kromosoomide olemasolu). Katsed on näidanud, et veisel on põhimõtteliselt võimalik siirata määratud sugupoollega embrüoid. Pärast mikromanipulatsiooni siiratud embrüotest areneb tiinuse lõpuni ligikaudu 50%. Seega on võimalik embrüo sugupoolse identifitseerimise ja soovitud sugupoollega embrüo siirdamise kaudu lahendada põllumajandusloomade seksuaalproportsiooni tahtliku reguleerimise probleem.

Kokku võttes võib niisiis väita, et embrüosiirdamise kaudu realiseeruvad loomaaretuses mitmed perspektiivsed biotehnoloogilised võtted, millel tulevikus võib olla otsustav osa põllumajandusloomade jõudlusomaduste parendamisel ja nende selektsiooni tempo ning efektiivsuse suurendamisel.



KOOLIEELNE KASVATUS

Kuidas lapsed tajuvad luulet

SIGNE VÄLJATAGA,
TPedI koolieelse kasvatus kateedri
vanemõpetaja

Kasvatajaile ja lastevanemaile on tuntud laste luulelähedus, nende tingimusteta allumine värsi rütmile ja riimile. See tuleneb ilmselt laste maailmatunnetuse ja mõtlemise omapärast — kõrgendatud emotsionaalsusest, mõtlemise konkreetsusest, pildilisusest. Laps tunnetab ümbritsevat maailma värvide, vormide ja helidega, seega siis kujundiliselt, piltlikult.

Selle tööni jõudis juba pedagogika klassik K. Ušinski. Suurepärane lapsepsühholoogia tundja ja värssmuinasjuttude looja K. Tšukovski on tabavalt ära märkinud sarnasuse kunstniku ja lapse mõtlemise vahel: mõlema puhul on tegemist aistingulis-pildilisel tegelikkusetajul põhineva mõtlemistüübiga. Eespool toodust järeldub laste luulembuse ühe allikana nende ealine eelsoodumus kunstilise mõtlemise ja tunnetamise spetsiifiliste vahendite suhtes.

Laste luuletaju pikaajaliselt uurinud V. Razova on sedastanud laste luuletaju erinevaid tüüpe. Just väikelaste ja koolieelikute hulgas esineb erilist tundlikkust luule vastu. Uuriija nimetas selliseid lapsi tinglikult «sõnafanaatikuteks». Niisugused

lapsed on võimelised intuiitiivselt, ilma eelneva analüüsita mõistma seda, mis täiskasvanu arusaamist mööda peaks selles vanuses olema veel lapse jaoks tabamatu. Niisugused lugejad-kuulajad pööravad tähelepanu värsivormile, sõna kõlale, rütmi muutustele, omapärastele riimidele. Nad naudivad luulet «lihtsalt niisama», ilma et nad sealt otsiksidi naiiv-realistlikku tõlevastavust või moraali. Kui niisugune luulehuviline sageli veel ei suuda haarata tervikluuletust, selle sisusügavust, sest kogu tähelepanu on suunatud värsi kõlalisele küljele, on just nimetatud tüüpi luulehuvilistel eeldusi areneda tulevikus andekaks luulelugejaks.

Järelikult tuleb meil pakkuda luulevastuvõtlikus eas lastele tõepoolest vormimeisterlikku ja tundetihedat lasteluulet, mitte keskmist banaalset lastevärssi. Viimane kujundab luulemeele arendamise asemel lapses arvamuse, et luule kõige olulisem tunnus on lõppriim.

Luulet on ajast aega arvatud sõnakunsti kõige iidsemaks, aga ka ühtlasi kõige nõudlikumaks žanriks. Õige kasvatus korral saadab luule last juba väikelapseeas alates. Need on rahva luulelised hällitus-, upatus- ja mängituslaulud, mis peaksid igal noorel emal ja kasvatajal küll peas olema. Miks mitte tänapäevalgi lugeda haiget saanud lapsele: «Varesele valu, harakale haigus, mustale linnule muu töbi...», kuni kuulama jäänud laps valu unustab?

Et lapsed on erksa luuletajuga, tuleks luuletuste valikul lähtuda mitte üksnes sellest, kuidas need vastavad teatud kasvatustlikele situatsioonidele (pesemine, riietumine jpt.), vaid oluliseks tuleks arvata luuletuste väärtus sõnakunsti seisukohast. Selles osas on meie rahvaluule eksimatu, põhiliselt lastepärane. Kahjuks sisaldavad kehtivad programmid rahvaluulet napimast napimalt: 1-2-aastastele mitte ühtegi (!), 3-a. rühmale «Kurr-karr», «Kuts läks karja» ja «Tii-tii tihane», 4-5-aastastele mitte ühtegi rahvalaulu (!), 6. eluaasta hakul — laul «Sokukene». Ja ongi kõik.

See on kahtlemata kurjast, arvestades meie talletatud lastelaulude hulka ning mitmekesisust. On ju ilmunud isegi kaks valikkogu E. Normann ja S. Lätt «Üle õue õunapuu» (1955) ja E. Normann, S. Lätt «Sada saarelehte, tuhat toomelehte» (1968), mis küll hädasti kordustrukke vajaksid, kusjuures esimese neist võiks välja anda samas kujunduses. Mõlemast on võtta häid humoristlik-didaktilisi laule, nagu «Kits ja hunt» («Kits läks kiideldes mäele...»), «Pisike põrsas» («Pisike punane põrsas ütles aga suurele seale...»), «Millal maksan eide vaeva» jpt.

Rahvalaul on lapselähedane ka siis, kui ta iga sõna ja fraasi lõpuni ei mõistagi.

Olulisemaks sõnasõnalisest mõistmisest osutub rahvalaulu sõna ilu, lürism, lahe huumor. Näitena võime nimetada kahe ja poole aastast last, kes nõuab, et talle lauldaks «varese laulu» (s.o. «Vares vaga linnukene») ja kes eksimatult tabab ära humoristliku meeleolu, sõnamängu kiiretempolises lõpuosas: «...villad vakas, takud lakas, koti kangas kuke nokas». Või siis palub laulda «kiigelaulu» «Veli hella», vellekene...», kus «neiu läeb kiike katsumaie». Üldistavalt võiks öelda: mõnedki sõnad ja mõisted võivad lapsele selguda edaspidi, peasi, kui laps laulu põhimeeleolu õigesti suudab tabada.

Rahvalaulu puudumine meie laste luulekogemuses väärib omaette käsitlemist. Muret teeb koolieelsete lasteasutuste programmi võetud lasteluule ilmne vananemine, võiks öelda ka juhuslikkus, mis tingitud ilmselt kitsalt didaktiliste eesmärkide silmaspidamisest. Nii esineb programmiliste autorite seas niisama hästi kui tundmatuid autoreid (A. Lappa, H. Täht, J. Palm jt). Kahtlemata ei ärata selline utilitaarne luule erilist luulehuvu ka kasvandikes — kasvatajad märgivad, et tubli osa lapsi, eriti poisid, eelistab luulele proosat. Mõnedki kasvatajad on tähele pannud, et luulest huvitatakse vaid siis, kui tekib võimalus esineda, mis ju mingil moel pole seotud tõelise luulehuviga.

Luulearmastuse äratamiseks on vaja lastele lugeda head luulet, hoolikalt valitud ning loomulikult esitatut. Vestlused kasvatajatega sellest, missugust programmi-välist luulet lastele loetakse, kust seda otsitakse ja missugustel kaalutlustel valitakse, jätavad mulje küllalt suurest juhuslikkusest — esimesena nimetatakse «Tähekest», laste omaloomingut, alles seejärel uuemaid luuleraamatuid.

Peatähts tundub olevat, et luuletus oleks kerge, lihtne, hästi meelde jäävate riimidega, ei nõuaks kasvatajalt lisaseletuste andmist («ei pea pool tundi lahti mõtestama, jagavad ise ära»). Sageli tehakse panus ka didaktilisusele, «et läheks ikka asja ette».

Ometi on just viimastel aastatel ilmunud häid lastele määratud luuleraamatuid andekatelt autoritelt (H. Runnel, V. Luik, O. Arder). Kõigi kolme kohta on ka kriitika tunnustust avaldanud. Kuigi raamatule on ettevaatlikult trükitud «nooremale koolieale», sobib uus luule hästi ka koolieelikele, mida näitasid 5-7-aastastele korraldatud eksperimentaalsed ettelugemised.

Ülipopulaarseks osutus H. Runnel, mis seletub tema värside rahvalähedusega. See väljendub mitte niivõrd regivärsi kasutamises, kuivõrd «vaimses suguluses», sõnamängus, jõulises didaktismivabas huumoris. Nii loeti 6-7-aastastele ette kaks samateemalist luuletust: M. Kesamaa «Saunapäeval» ja H. Runneli «Saunalaul». Esimene neist on kirjutatud traditsioonilises

jutustavas laadis, teine on sõnamänguline, humoristlik, seejuures tuumakas. Lapsi küsitledes selgus, et 22 lapsest eelistas H. Runneli luuletust 14 (ühele lapsele meeldisid mõlemad), 7 last eelistas M. Kesamaa luuletust. Tähelepandavalt suur oli H. Runneli luuletust hinnanud poiste arv — neid oli 9. Nii leiab siis H. Runneli mehine huumor hindamist just poiste juures, kes muidu luulesse ükskõiksemalt suhtuvad.

Mis lastele «Saunalaulus» meeldib? Peab ütleva, et tsiteeriti pea iga rida sellest meeleolukast luuletusest: «Meeldis see, et «koju minnakse mõnuga»» (Aivar, 7-a.); «Et leili ei tohi vihaga visata» (Mirjam, 7-a.); «Et vihaga koju ei sobi minna» (Ain, 7-a. 10 k.); «Et vihaga hautamine kerisel keelatud on» (Oleg, 6-a.); «Kogu saunalugu kohe» (Margus, 7-a.); «Terve luuletus. Oli lühem ja ilusam» (Evelin, 7-a.); «Oli lõbus ja mõnus» (Helmo, 7-a.).

Lapsed, kellele enam meeldis H. Runneli luuletus, leidsid peaaegu üksmeelselt, et M. Kesamaa luuletus meeldis vähem sellepärast, et oli pikk, ei olnud huvitav, oli igav. «Oli väga pikk. Läks igavaks» (Kairi, 6-a.).

Huvitav on täheldada, et M. Kesamaa luuletust eelistanud töid H. Runneli luuletuse peapuudusena välja just selle lühiduse: «Oli lühike, kiiresti sai otsa» (Edik, 7-a.); «Oli liiga lühike» (Ülle, 7-a.).

Tuleb arvata, et need lapsed on niivõrd harjunud traditsioonilise jutustava (luuletusega) lasteluulega, et napp vorm tundub neile häirivana, nad ei kohane sellega kergesti.

M. Kesamaa luuletuse hindajad märkisid ära meeldivatena n.-ö. naiivrealistlike seiku. Meeldis see, et: «Taat sai puhta särgi» (Ülle, 7-a.); «Isa selg oli nagu karul» (Küllil, 7-a.); «Et isal oli kalamees merel» (Edik, 7-a.); «Poiss küüris isa selga» (Ants, 7-a.).

Kui me V. Razova järgi H. Runnelit eelistanud lapsed võiksime liigitada «sõnafanaatikute» rühma, siis M. Kesamaad eelistanute ütlused viivad nad naiivrealistide tüübi alla, kus hinnatakse eelkõige luuletuse vastavust reaalse elu seikadele, nende reprodutseerimist. Üks lastest koguni ütles, et H. Runneli luuletus ei meeldinud sellepärast, et «ei olnud üldse selja pesemise kohta» (Anti, 7-a.). Naiivrealistide rühma kuuluvaid võime nimetada suhteliselt vähem luulevastuvõtlikeks, sest nad ei allu sõnakunstile otseselt, vaid võtavad seda vastu ainult läbi isikliku ootuste ja hoiakute prisma.

Uudse luule kasuks räägib asjaolu, et katselugemiste ajal sattusid lapsed H. Runneli luulest suurde vaimustusse, paludes pidevalt veel midagi ette lugeda, olid nõus kuulama päris palju luuletusi jär-

jest. Kahjuks valivad kasvatajad luuletusi sageli vaid oma maitsest lähtudes, neid enne laste peal ära proovimata. Nii näiteks meeldisid lastele H. Runneli samast kogust võetud luuletused «Pähklid ja paiglid» ning «Jorutus» — mõlemad mõnusalt sõnamängulised. Lapsed nautisid neid, koguni alustasid traktori mängimist ja «jorutasi» sinna juurde, kasvatajad aga hindasid neid luuletusi «absurdseteks». Tuleb kindlasti teada ja arvesse võtta, et humoorikas sõnamänguline luule on koolieelikute ja noorema kooliea pärisosa ning võimaldada lastel seda nautida.

Samasisulise tulemuse saime ka kahe teise samateemalise ja isegi ühesuguse pealkirjaga luuletuse (H. Runneli ja M. Kesamaa «Silgulaul») võrdleval ettelugemisel. Siingi eelistas 19 lapsest 11 H. Runneli luuletust ja jällegi oli nende hulgas arvukalt poisse (10-st 7), kuna M. Kesamaad eelistasid tüdrukud (9-st 5). Ja jällegi kordus sama — H. Runnelit eelistati tema täpsuse, lõovuse, huumori pärast. Eriti meeldisid lastele regivärsilised read «latikad on laiad poisid/angerjad on pikad poisid» või, nagu ütles 6-a. Siivo: «Oli hästi naljakas see «silk, silk silmapilk» ja «laiad latikad» ka». M. Kesamaa «Silgulaulu» kohta arvati, et «see oli pikk ja igavam» (Mirjam, 7-a.), «Ei olnud naljakas» (Helmo, 7-a.). Seevastu M. Kesamaa hindajad leidsid, et tema luuletus olevat «ilusam». Mõned ütlesid viitasid jällegi naiivrealistlikule tajule, nagu näiteks 7-a. Edik, kes H. Runneli luuletuse tagasi tõrjus põhjusel, et «Mulle ei meeldi angerjad, nad on nagu ussid».

Katse korras selgitasime ka uuema loodustlühürika vastuvõttu koolieelikute poolt. Siin on ju traditsioonilise lasteluule positsioonid vaat et kõige tugevamad, sest lapsi harjutatakse vastu võtma esimest lund ikka nimelt lumememme tegemisega, kevad seostub tingimata talvetaadi äramineku, lilleilu ja linnulauluga jne.

V. Luik oma kogus «Tubased lapsed» pakub lastele ausat, isikupäraselt läbitunnetatud loodustlühürikat («Vaikne lumi», «Juba kevad» jt.). Valisimegi kolm kevadluuletust — L. Andre «Kevad», E. Esopi «Kevade värvid», V. Luige «Juba kevad», mille hulgast lapsed pidid valima enam meeldinud luuletuse. Katselugemise tulemusi mõjutas kindlasti asjaolu, et E. Esopi «Kevade värvid» oli kasvataja poolt juba ette loetud. See tingis nimetatud luuletusele ka esikoha, teise päris L. Andre «Kevad». Tervelt viiendik lastest eelistas siiski V. Luige luuletust. Tähelepanav oli, et need, kellele enam meeldisid L. Andre või E. Esopi luuletused, leidsid kiiremini vastuse küsimusele, mis luuletuses kõige rohkem kevade tunnet tekitas, kuid need vastused olid üldiselt trafaretsemad. Näit. 6-a. Pat-

rikule meeldis L. Andre «Kevad» sellepärast, et «talvetaat läks ära ja lumi hakkas sulama». Või siis E. Esopi «Kevade värvid» kohta: «Meeldib, et siin on kõik lilledest ja ilusatest värvidest.» (Katrin, 7-a.) V. Luige luuletust eelistanute ütlus 7-a. Monika, et tema meelest on seal kõige rohkem kevade tunnet: «Sellepärast, et seal sajab juba vihma. Päikesoja oli.» 7-a. Avole meeldisid enim read luuletuse lõpust, see «et kevad luusis juba...», mis annab tunnistust erksast kujunditajust.

Arvame, et toodud näited peaksid veenma meid rohkem usaldama koolieelikute luulevastuvõtlikkust. See paneb täiskasvanuile vastutuse väärtluule tutvustamise eest, ka siis, kui see pole veel võetud ametlikesse programmidesse.

Kirjandus

1. Andre, L. Kes selle tamme istutas. Tln., 1982.
2. Esop, E. Jõhvikavärvijad. Tln., 1979.
3. Hark, K. Kaasaegne eesti lasteluule vanemas koolieelses eas. Kursusetöö. Tln., 1983 (TPeDI koolieelse kasvatus kateeder).
4. Kesamaa, M. Meri kiigub läve ees. Tln., 1981.
5. Koolieelsest kasvatuslasteasutuses. Programm ja juhendid. 3. trükk. Tln., 1979 (Eesti NSV Haridusministeerium).
6. Lasmann, S. Katse analüüsida koolieelikute luuletaja kaasaegse eesti lasteluule näidetel. Kursusetöö. Tln., 1983 (TPeDI koolieelse kasvatus kateeder).
7. Luik, V. Tubased lapsed. Tln., 1979.
8. Peiker, V. Lastekirjandusest koolieelses eas. Met. juhend. Tln., 1982. (Eesti NSV Haridusministeerium).
9. Runnel, H. Miks ja miks. Tln., 1973.
10. Runnel, H. Mõtelda on mõnus. Tln., 1982.
11. Разова В. Любовь к поэзии — с детства. — «Библиотекаръ», 1973, с. 40-44.



KOOLIMUUSIKA NR. 2

Muusika- õpetuslikust tööst 2. klassis

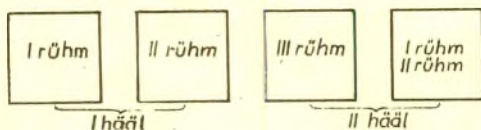
HEINO KALJUSTE,
TRK professor

Järgnevad read on jätkuks sellele, millest kirjutasin «Nõukogude Kooli» 1982. a. 1., 2., ja 3. numbris.

Kuid juttu tuleb juba 2. kl. muusikaõpetaja argipäeva ülesannetest minu töökogemuste põhjal, mida olen talletanud oma töös Tallinna 21. keskkooli 2-b klassis.

Kõnesolev klass koosnes peaaegu 100%-liselt 1-b klassi lõpetanutest, mille tõttu sain jätkata oma tööd sealt, kus see eelmisel õppeaastal pooleli jäi.

Lapsi võimete järgi rühmadesse seades selgus huvitav tõsiasi: kadunud oli nn. rääkijate, s. t. IV rühm. Suutsin fikseerida mainitud rühma õpilaste hääleulatuse piirnooidid, s. t. helikõrgused, mida lapsed suutsid minu ettemängimisel korrata täpselt. Ühel lauljal osutusid mainitud nootideks väikese oktaavi (I) e—g, teisel 1. oktaavi a ja 2. oktaavi c vaheline ala. Samal ajal sain suunata osa III rühma lauljaid II rühma, viimasest aga mõningad isegi I rühma. Silmas pidades võimalust alustada 2. klassist juba kahehäälese kooslaulu katsetamisega, asetasin õpilased pinkidesse alljärgnevalt. (Häälerühmadesse määramisel pidasin silmas õpilaste hääleulatust ja -värvi.)



Nii nagu 1. klassis, jätkasin ka 2. klassis oma muusikaõpetuslikku tööd meile tuntud tunnikomponentidega:

- laulmine (koos lihtsate laulusaadetega lastepillidel) koos häälekujundusliku tööga,
- muusika-alaste teadmiste ja oskuste vahendamise (muusikaline kirjaoskus) ja
- muusikakuulamine (ENSV Haridusministeeriumi kinnitatud uue programmi alusel).

Klass käis koolis õhtupoolses vahetuses, mille tõttu õppetunni pikkuseks (selles koolis) oli 40 minutit e. 5 minutit lühem normaaltunni pikkusest.

Et saada ülevaatlikumat pilti minu kasvatustlikest ja õpetuslikest taotlustest, toon kõigepealt õppeveerandi tööplani, mille koostas in igas veerandi alguseks.

Kommentaariid tundide kohta

Õppeaasta 1. tunni põhilõigu moodustas tutvumine laste häälematerjaliga. Erilist huvi tundsin III ja IV rühma lauljate vastu. Helitabamiseks andsin neile mõningaid lühifraase eelmisel aastal õpitud lastelauludest, mille põhjal määrasin nad vastavasse tasemerühma (sellest oli juttu eespool).

Kooliaasta avalauluks sai «Esimesel koolipäeval». Laulu õppimisel kuulmise järgi juhtisin laste tähelepanu noodi rütmipildile (1. ja 3. salmi rütmid on identsed!): teksti abil kõrvutasin □ ja | noodipikkusi (□ = aja, maja, väsi, käsi; || = joostes, roostes). Muusikakuulamist 1. tunnil ei toimunud.

2. tunni uueks laulumaterjaliks valisin «Kui nüüd Lenin tuleks külla». Enne viisi õppimisele asumist tegime kokkuvõtte laulu tekstist, selle mõttest. Lapsed avaldasid omapoolseid arvamusi ja teadmisi Lenini kohta.

Pärast viisi mõnekordset kordamist sõnadega (ise olin eeslauljaks e. küsijaks), andsin lastele mõistatada: «Millistest astmetest laul koosneb?» Sellega tulid lapsed hästi toime (S—R—S—M).

Kui viis sai hästi kindlaks, valisin solistid, kes vastasid õpetaja küsimusele. Laulu saateks kasutasin kellamängu, mille õpetasin ühele lapsele n.-õ. käigupealt.

Muusikakuulamist alustasime kolme sõbra—LAULU, TANTSU ja MARSII—kordamisega. Meenutasin klaveril improviseerides mõningaid palu 1. klassi repertuaarist—esialgu 3 sõpra eraldi, seejärel ühendades neid marsilauluks (MARSS+LAUL), tantsulauluks (TANTS+LAUL) jne. Selline kordamine valmistas ette järgmise tunni muusikakuulamise uue teema.

3. tunni põhiülesandeks oli uue laulu «Lapsed, tulge meiega» õppimine, mille valisin aastaringseks, traditsiooniliseks tunni avalauluks. See prantsuse lastelaul on meil tuntud «Juba kased kohavad» pealkirja all (avaldatud 1.—2. kl. muusikaõpetaja käsiraamatus).

Silmas pidades laulu rakenduslikku külge (kutse laulule, pillimängule ja muusika kuula-

1. ÖPPEVEERAND

Öppe- nädal	Laulud	Muus.-alased teadm.-osk.	Muusikakuulamine
1.	«Esimesel koolipäeval»	(kordamine)	
2.	«Esimesel koolipäeval» (kordamine) «Kui nüüd Lenin tuleks külla»	S-M-R astmete kordamine	3 sõbra — LAULU, TANTSU ja MARSII meenutamine
3.	Eelnevate laulude kordamine.*) «Lapsed, tulge meiega»	(kordamine)	Kuhu viivad meid 3 sõpra? LAUL —————> ooperisse. «Küll on kena kelguga» («Talvemuinasjutt»)
4.	«Pääsuke»	LE astme õppimine	TANTS —————> ooperisse. «Lumehelbekeste tants» («Talvemuinasjutt»)
5.	«Tibukesed, siia» (omaloominguline)	LE astme kinnistamine	MARSS —————> ooperisse. Sissejuhatus oop. «Carmen»
6.	Laulude kordamine	Kordamine. Kontrolltöö	MARSS —————> balletti. Marss balletist «Pähklipureja»
7.	«Kuts läeb karja.»	JO astme õppimine f JO võti	TANTS —————> balletti. Väikeste luikede tants balletist «Luikede järv»
8.	«Kõla, lahke laulukaja» «Meistrimehed»	JO astme kinnistamine	LAUL —————> klaveri- variatsioonid. W. A. Mozarti variatsioonid teemal «Lapsed, tulge meiega»

9. VEERANDI ÖPPEMATERJALI KORDAMINE

*) Selles ja järgmistes tundides kordasin vähemalt eelmisel tunnil õpitud laulu.

misele), tegin selleks alljärgnevat laulusõnad:

1. Lapsed, tulge meiega
laulma, kuulma muusikat!
Laula laule rõõmuga,
nooditarkust õpi ka!
Lapsed, tulge meiega
laulma, kuulma muusikat!
2. Pillimäng ja lauluviis
kaaslasteks meil saavad siis,
kui sa kõike kaasa teed.
Laul ja mäng — su sõbrad need.
Pillimäng ja lauluviis
kaaslasteks meil saavad siis.
3. Lapsed, tulge meiega...

Laulu õppimine toimus taas kuulmise järgi (noodipildi abiga, mille kirjutasin tahvlile):

2 □ □ | □ | □ □ | □ | :

Tunni teine teema oli muusikakuulamise vallast — «KUHU VIIVAD MEID KOLM SÕPRA — LAUL, TANTS ja MARSS?». Nagu teema pealkirjast nähtub, on selle idee võetud D. Kabalevski meetodi 1. kl. programmist, kus meie kolme sõpra asendavad seal kolm vaala.

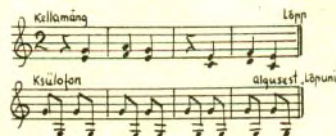
Alustasin kõige lähemast sõbrast — LAULUST. Seletasin lastele, et meie muusikatunni kõige tuttavamat sõpra LAULU on paljud heliloojad kasutanud oma kõige erinevates helitöödes. Kõige täiuslikumaks ja

mahukamaks helitööks tuleb lugeda ooperit. Selgitasin lastele, mis on ooper ja kes esinevad selles. Lõpetuseks küsisin lastelt, mida nad ise ooperist teavad ning ka keegi on ise ka ooperit näinud. Viimasele küsimusele oskasid paljud lapsed päris kenasti vastata.

Vaatamata sellele et eelmisel aastal polnud ma lastele õpetanud lastelaulu «Küll on kena kelguga», tundis enamik lapsi selle kohe ära, kui seda klaveril ette mängisin (ilmselt lasteaiast tuntud). Laul saigi lähtepunktiks eelmainitud teema («Kuhu viivad...») praktilisele realiseerimisele. Tutvustasin lastele lühidalt E. Kapi lasteoperi «Talvemuinasjutt» sisu, mille järel kuulasime heliplaadilt ooperi lastekoori esituses «Küll on kena...».

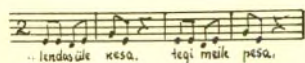
Teema kinnistamiseks laulsime nendega, kes laulu oskasid, laulu veel kord läbi.

4. tundi alustasime eelmises tunnis õpitud lauluga «Lapsed, tulge...». Kindluse mõttes laulsime seda paar korda läbi. Lisasin laulule ka lihtsa saatepartii:



Uue lauluna õppisime R. Pätsi «Pääsukest» (samuti kuulmise järgi). Laulu rütmi teksti vältusega ühtlustades laulsime 1. salmi

6. ja 8. taktides kahe veerandnoodi asemel kaheksandiknootide paari koos veerandpausiga.



Õpitud laulu abil tutvusime uue astmega — LE. Selle nuputasid lapsed ise välja, vastates mu küsimusele «kuhupoole liikus viis MI astmelt» (5. ja 7. takt). Nii jõudsimegi MI astme alumise naabri LE tunnetamiseni. Kui nüüd meenutasime veel eelmisel aastal õpitud lastelaulu «Lenda, pääsulind», kus LE ja MI on üsna pikka aega meloodias kõrvuti, sai LE aste lastele kiiresti omaseks.



Moodustasin klassi ees lastest «elava ksülofoni» — meile tuttavatele R—S—M astmetele lisandus nüüd veel üks, LE aste.

Muusikakuulamise rubriigis jätkasime juttu ooperist. Lapsed said teada, et ooperi tegevust viiakse edasi ka tantsu abil. Nii tundsid lapsed sõbra TANTSU ära klaveril minu ettemängitud palas «Lumehelbekeste tants» (R. Päts — L. Kõlar «Klaveriõpik»). Heliplaadilt kuulasime veel kord sama muusikat meile juba tuntud lasteooperist «Talvemuinasjutt», seekord orkestri esituses.

(Järgneb)

(41. lk. järg.)

Kirjandus

1. D u d e n. Bd. 4. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. — 3., neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim u. a. Bibliographisches Inst., 1973. 763 S.
2. K a r e l s o n, R. Ka Soomes on päevakorral lauseõpetus. — «Keel ja Kirjandus», 1960, nr. 5, lk. 295—299.
3. K a s k, A. Eesti keele grammatika. Kd. 3. Vihik 1. Tartu, 1967. 107 lk.
4. Q u i r k, R., a. o. A grammar of contemporary English. R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech, J. Svartvik. London a. o. Longman, 1974. XII, 1120 p.
5. R a n n u t, L. Täis- ja osaalus tänapäeva eesti kirjakeeles. — «Keel ja Kirjandus», 1964, nr. 1, lk. 32—39.
6. S i r o, P. Suomen kielen subjektista kielen rakenteen osana. Virittäjä, 1957, s. 181—190.
7. T o m p a, J. Ungarische Grammatik. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1968. 426 l.
8. Основы финно-угорского языкознания (вопросы происхождения и развития финно-угорских языков), М., «Наука». 1974. 484 с.

Noortekogude Kool

Э. ГРЕЧКИНА. Июньский (1983 г.) пленум ЦК КПСС и формирование политической сознательности населения.

Автор статьи подчеркивает необходимость взять за основу педагогической работы решения июньского (1983 г.) пленума ЦК КПСС. Политическая культура учителя как доверенного лица партии является в настоящее время важной составной частью его профессиональной концепции. Идеино-политическое воспитание создает предпосылки для комплексного подхода к формированию научного мировоззрения и политической культуры людей. Эффективность воспитательной работы означает в то же время связь воспитания с жизнью, подготовку молодежи к полезному, необходимому обществу труду. Статья более подробно знакомит с задачами в области образования, поставленными перед ЦК КПЭ, городскими и районными комитетами партии, которые исходят из июньского (1983 г.) пленума ЦК КПСС.

После июньского пленума и перед школьной реформой.

Под таким заглавием реферируется статья отличника народного образования СССР, заместителя директора Московской 45-ой средней школы «Без гирлянд и фонариков» («Учительская газета» за 20 декабря 1983 г.) и проблемная статья рижского учителя Г. Биксон «Престиж дневника» («Учительская газета» за 24 ноября 1983 г.).

Х. КЕЛЬДЕР. Роль руководителя школы в создании микроклимата педагогического коллектива.

Рассматриваются те стороны руководящей деятельности, которые не регламентируются приказами и инструкциями, а представляют собой существенные факторы, воздействующие на трудовую атмосферу коллектива. Автор рассматривает сущность психологического климата коллектива и возможности для его оценки и формирования. Стиль руководства оказывает сильное влияние на отношения внутри коллектива, а вместе с тем — и на психологический климат. Автор кратко останавливается на демократическом, авторитарном стиле руководства.

Т. ТУЛЬВА. Сердцем и умом.

26 февраля 1984 г. исполняется 115 лет со дня рождения выдающегося партийного и государственного деятеля, доктора педагогических наук Надежды Константиновны Крупской (умерла в 1939 г.). В статье говорится о творческом пути Н. Крупской как основоположника коммунистического воспитания и организатора системы дошкольного воспитания, рассматривается отражение ее педагогических идей в жизни современной школы.

Э. ХИИЕ. Достижение эстетического соперничества — ценный показатель эффективности урока чтения в начальных классах.

Умелое использование искусства как средства коммунистического воспитания и художественных средств является актуальной проблемой современной школы. Художественная литература предоставляет богатые возможности для расширения диапазона чувств ребенка. В статье рассматриваются как возможности учебной литературы для развития воображения и фантазии учащихся начальных классов, так и динамика развития чувств. Автор подчеркивает решающую роль учителя в воспитании чувств учащихся начальных классов.

Х. КОНТ, А. ТЕНГАЛИНСКИ. Возможности оптимизации профобучения.

Первую группу факторов, воздействующих на формирование профессиональных навыков, составляют компоненты мотивации. Вторая группа факторов — это система передачи и усвоения знаний. Авторы статьи рассматривают некоторые исторически сформировавшиеся психологические концепции, которые связаны с рассматриваемой темой. Приспособление человека к профессиональным требованиям наиболее эффективно можно изучать исходя из принципов общей теории систем. Такой подход позволяет понять, как происходит формирование соответствующих профессиональных навыков, рассматривать явление в развитии в связи с другими системами.

Я. ОТС. Возможности самоанализа в дидактическом процессе.

Статья теоретического содержания. Автор рассматривает функции анализа и самоанализа, более подробно останавливается на проблемах самоанализа деятельности учителя. Перечисляются трудности, которые могут препятствовать формированию у учителя умения осуществлять самоанализ, показываются возможности их преодоления. Самоанализ требует, чтобы учитель изучал свою педагогическую деятельность по отдельным ее элементам, после чего следует планировка и организация деятельности. Автор дает также конкретные инструкции, как обучать учителя самоанализу.

К. ТУВИКЕ. Учителя факультативных курсов и их подготовка.

Анкета, проведенная во втором полугодии 1981/82 уч. г. и в первом полугодии 1982/83 уч. г., дала информацию учителям факультативных предметов об отношении других учителей к этим предметам. Интервьюировались также директора 30 школ и их заместители. Статья дает краткий обзор полученных мнений. Выявился высокий образовательный уровень учителей факультативных предметов, а также необходимость и важность преподавания факультативных курсов. Преподаватель должен иметь больше учебников и методических руководств. Автор статьи знакомит с возможностями подготовки учителей факультативных курсов в вузах нашей республики и с формами самообразования (курсы усовершенствования при РИУУ, народные университеты и т.п.).

Х. СААРИ. Слитное или раздельное написание родительного падежа в эстонском языке. В «Ньюкогуде кооль» № 1 за 1980 г. вышла статья пяти авторов «Нормализация языка в культуре речи и школьной грамматике» (с. 19-26), в которой рекомендовалось включить в план работы по культуре речи эксперимент СРН (слитное и раздельное написание) для нормализации в эстонском языке

правил слитного и раздельного написания родительного падежа при помощи понятия определенности и неопределенности. Автор данной статьи объясняет, что подразумевается под этим понятием. В первой статье (всего их будет 3) дается самое существенное о соотношении СРН и определенности и неопределенности.

Х. КАРИК. Система периодичности химических элементов Д. Менделеева развивается вширь и вглубь.

Начало см. «Ньюкогуде кооль», № 1, 1984.

Р. ТЕЙНБЕРГ. Генетические основы селекции домашних животных в настоящее время. В статье рассматриваются генетические принципы выбора или селекции животных и новейшие методы выведения и регуляции численности домашних животных. Приводятся примеры из истории селекции животных и использованных методов. Эффективными оказались искусственное осеменение и эмбриопересадка, которые в статье рассматриваются наиболее обстоятельно. Эмбриопересадка может в будущем оказаться перспективной и рещающей в ускорении темпа роста и повышении эффективности селекции сельскохозяйственных животных.

С. ВЯЛЪЯТАГА. Как дети воспринимают поэзию.

Близость детей к поэзии объясняется своеобразием их мышления и мироощущения. Особая чувствительность к поэзии наблюдается как раз среди малышей и дошкольников. Детей этого возраста следует знакомить с детской поэзией высокого мастерства и насыщенной эмоциональностью. Автор анализирует нашу современную детскую поэзию, отмечает, что из нее является наиболее подходящим для школьников. Читатели знакомятся с результатами экспериментального чтения стихов Х. Руннеля и М. Кесамаа детям 5-7 лет.

Х. КАЛЪЮСТЕ. О преподавании музыки во втором классе.

Статья является продолжением материала этого же автора, опубликованного в 1, 2 и 3 номерах журнала «Ньюкогуде кооль» за 1982 г. Он продолжает знакомить с опытом повседневной работы учителя пения. В данной статье рассматриваются уроки во II-б классе Таллинской 21 средней школы. Автор знакомит читателей с планом работы на I четверть, дает комментарии к урокам (в пределах 9 уроков).

VEAVABANDUS

Vabandame oma lugejate ees eelmisse ajakirjanumbrisse sattunud vale tekstiga lehekülgede nr. 28 ja 29 pärast.

TOIMETUS

NB! Autori meelespea

Käesolevas numbris tuletab ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuse oma autoritele veel kord meelde nõudeid esitatavate materjalide kohta. Palume tingimata kinni pidada nõudest (selle vastu esineb eksimusi kõige sagedamini), mille kohaselt kõrgkoolide õppejõudude, teaduslike instituutide ja VÕT-i töötajate kaastööd peavad olema varustatud kaaskirjaga (soovituskirjaga) teadusliku juhendaja ja asutuse, kateedri (või sektori) juhataja poolt. Selles palume ära näidata artikli teoreetiline ja praktiline väärtus ajakirja põhilugeja — koolitöötaja seisukohalt, samuti see, kas uurimistulemuste andmed kuuluvad publikatsioonile ja kas antud artikkel ei ole plaaniline töö ega ole kirjutatud teenistuseselendana (viimased ei kuulu honoreerimisele).

Pedagoogiliste loengute, konverentside ettekanded, samuti TPedI koolijuhutite kvalifikatsiooni tõstmise teaduskonna lõputööd ning ÜPUI liikmete artiklid peavad olema varustatud vastava märkusega.

Ajakirja artikkel, nii töökogemuslik, uurimuslik kui ka kirjanduse andmeil koostatud, peab olema aktuaalne, mõttetu (selle vastu eksitakse sageli, esineb tarbetut ballasti), mitte üle 10 masinakirjalehekülje pikk. Üksikprobleemide käsitlemisel palume piirduda väiksema mahuga. Plaanilised artiklid palume ära saata arvates planeeritud avaldamise kuust üle-eelmise kuu viiendaks kuupäevaks. Näiteks mais ilmuvad artiklid peavad olema toimetuses hiljemalt 5. märtsil (soovitav varem).

Käsikirjad palume esitada masinakirjas 2 eksemplaris (neist üks kindlasti 1. eksemplar). Ridade vahe 2 intervalli, seega leheküljel kuni 30 rida, reas ka 60 täheruumi. Käsikiri peab olema keelelt korrektne, terminid, valemid, mõõtühikud, tsitaadid, nimed, initsiaalid, daatumid kontrollitud. Uute või vähem kasutatud terminite ja mõistete puhul anda nende seletus.

«НУККОГУДЕ КООЛЬ» («Советская школа»).

Орган министерства просвещения ЭССР. Издается с 1940 года.

На эстонском языке. Выходит один раз в месяце.

Редакция: А. Эглон, В. Экста (зам. редактора по журналу), Ф. Купп (отв. секретарь), Э. Лаанвее, Л. Лийва; О. Нильсон, Ю. Орн, В. Ратасепп, Х. Раук, К. Рей, Х. Роотс (зам. редактора по газете), Ю. Сепп (редактор), И. Унт.

Корректор М. Ранде. Технический редактор О. Лейдмаа. Художник М. Олеп.

Адрес редакции: 200 110 Таллин, ул. Пикк 40.

Телефоны: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

Издательство «Периодика», 200 090 Таллин, Пярну мnt. 8, тел. 44 57 67.

Типография Издательства ЦК компартии Эстонии, 200 090 Таллин, Пярну мnt. 67-а.

Сдано в набор 30. 12. 1983. Подписано в печать 27. 01. 1984. Тираж 4200. Бумага офсетная № 1 60×70/8. Фото-набор. Гарнитура школьная. Печ. л. 7,0. Усл. печ. л. 5,64. Учетно-издательских листов 7,3. МБ — 00640. Заказ № 4647. Цена 30 коп.

Toimetuse aadress: 200 110 Tallinn, Pikk t. 40.

Telefonid: 60 14 47, 60 13 18, 60 17 27, 60 12 53, 60 13 63.

Väljaandja: Kirjastus «Perioidika», 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 8, tel. 44 57 67.

EKP Keskkomitee Kirjastuse trükikoda, 200 090 Tallinn, Pärnu mnt. 67-а.

Ladumisele antud 30. 12. 1983. Trükkimisele antud 27. 01. 1984. Trükiarv 4200. Ofsetpaber nr. 1 60×70/8. Fotoladu. Kiri školnaja. Trükipoognaid 7,0. Tingtrükipoognaid 5,64. Arvestuspoognaid 7,3. MB — 00640. Tellimise nr. 4647.

Tellimishind aastaks — rbl. 3. 60, 6 kuuks — rbl. 1.80, 3 kuuks — 90 kop. Üksiknumbri hind 30 kop.

Kirjanduse loetelu ei tohiks olla üle 16 nimetuse. Kasutada ainult neid allikaid, millele tekstis on viidatud. Bibliograafias paigutatakse ette ladina tähestikuga ja nende järel venekeelsed kirjandusallikad. Mõlemas rühmas esitatakse autorid tähestiku järjekorras. Erandi moodustavad marksismi-leninismi klassikud, need paigutatakse kõige ette kronoloogilises järjekorras. Raamatul märgitakse autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, pealkiri, väljaandmise koht, ilmumisaasta, lehekülgede arv. Näide: Karik, H., Ratassepp, V. Keemia VII klassile. Tln., «Valgus», 1978. 154 lk. Ajakirja artikli puhul samuti autori(te) perekonnanimi, initsiaalid, artikli pealkiri, lehekülgede algus- ja lõpnumbrid. Näide: Lõhmus, A. Matemaatika rakendusi pedagoogikas. — «Nõukogude Kool», 1981, nr. 6, lk. 35—37. Kasutatud kirjandusele viitamisel vastava teksti osa juures märgitakse sulgudes kirjandusallika järjenumbr loetelus ja lehekülje number, kust viide võetud. Näide: (5, lk. 32). Joonealuseid viiteid kasutame ainult ühiskonnateaduslike artiklite puhul. Viitamise ja lühendite kasutamise kohta vt. lähemalt Erch, H. Referaadi vormistamisest. — «Nõukogude Kool», 1978, nr. 1, lk. 27—32.

Fotod ja joonised palume esitada koos allkirjadega, joonised ja tabelid eraldi lehtedel. Käsikirjas näidatakse ära neile sobivad kohad.

Andmed autori kohta. Käsikirja lõpus palume ära näidata autori(te) perekonna-, ees- ja isanimi, töökohta täielik nimetus, täpne ametinimetus, teaduslik kraad (kui see on), kodune aadress, töökohta ning koduse telefoni number, perekonnaseis, laste arv (kui kuulub lastest maksust vabastamisele vanuse tõttu, siis ka sünniaasta). NB! Mitte unustada allkirju! Mitme autori puhul näidata, kuidas jaotada honorar.

Palume mitte saata töid, mis on paralleelselt esitatud ka teistele väljaannetele ning võivad seal ilmuda.

Honorari makstakse Tallinna autoritele iga kuu 11., 12. ja 26., 27. päeval kirjastuse «Perioidika» kassas Pärnu mnt. 8. Väljaspool Tallinna elavatele autoritele saadetakse honorar koju posti teel.

Toimetuse ei tagasta käsikirju, ka neid, mis avaldamata jäänud.

Nõukogude Kool

reportaaž

Koos kogu Nõukogude rahvaga valmistuvad ka Eesti NSV koolinoored vääriiselt tähistama Suures Isamaasõjas saavutatud võidu 40. aastapäeva. Sõjameeste mälestuse põlistamiseks koostatakse «Suure Isamaasõja kroonika» raamatuid, sisustatakse lahingukuulsuse muuseume, rajatakse kangelaste nimelisi alleesid ja parke. Tallinnas Tõnismäel loidab Vabastajate väljakul igavene tuli. Seal seisab auvalves pealinna õppurite valvepost nr. 1 (esikaanel). Paljud pioneerimalevad ja koolid kannavad kangelaste nime. Kadriorus, mereäärseis pargis on püstitatud mälestusmärk kindlameelsele vene noormehele, Tallinna kaitsjale Jevgeni Nikonovile (tagakaanel), kellele postuumselt anti Nõukogude Liidu kangelase aunimetus.

Käesoleva ajakirja kaante sisekülgede fotod tutvustavad meie lugejaile L. Pärna nimelise Tallinna 42. keskkooli lahingukuulsuse muuseumi. 42. keskkooli oktoobrilapsed, pioneerid ja kommunistlikud noored peavad kalliks Eesti laskurkorpuse komandöri mälestust. Kogu ergas koolitöö käib kooli direktori, Eesti NSV teenelise õpetaja Hilja Rauga juhtimisel (esikülje sisekaas). Koolimuuseumi tööd juhhib õpilasnõukogu, õpetatakse välja ekskursioonijuhte (pildil esikaane siseküljel all).

Lahingukuulsuse muuseumis peetakse mitmeid koolielu pidulikke sündmusi — pioneerikoondusi ja komsomollikoosolekuid. Kõrvalolevail fotodel valmistuvad rühmakoonduseks 6-a klassi pioneerid. Klassijuhataja, saksa keele õpetaja Raili Mihkelsoni abi läheb ka selleks tarvis (pildil 4).

Muuseumi aktiivil leidub alati tegevust, kas eksponaatide uuendamisel või sõprade kingituste väljapanekul (pildil 5).

Eesti laskurkorpuse sõjameeste mälestused talletatakse «Suure Isamaasõja kroonika» raamatutesse (pildil 6).

42. keskkooli sõjalis-patriootilise kasvatusetöö keskuseks on hästi sisustatud koolimuuseum, mille väljapanekuid on uudistanud koolinoored oma linnast ja kaugemaltki. Selles ruumis viibides hoomad: miski pole ununenud, kedagi pole unustatud.

TÕNU KALLE fotod
ÜLO TIKU tekst



Раматупалат

84 - 210a

21.02.24



ТЕРЪНЪ СОВЕТСКОГО СЪ
КОЗА МАТЕОС ИВАНОВ
ИЛИЯНЪ ИВАНОВИЧЪ