

28. 11. 72.

NÕUKOGUDE KOOL

11-72





NÕUKOGUDE KOOL

Nr. II NOVEMBER 1972

Eesti NSV Haridusministeeriumi pedagoogiline ajakiri.

XXX aastakäik.

Toimetuse kolleegium:

K. Kotsar, H. Liimets, A. Lints, O. Nilson, V. Ordlik, H. Reinop, H. Roots, A. Sepp, L. Siimaste (toimetaja).
Keeleline toimetaja V. Leht.
Tehniline toimetaja T. Koha.

Toimetuse aadress:

Tallinn, Pikk tn. 40, tel.: toimetaja ja asetäitja 433-18, vastutav sekretär ja osakonnad 404-47. Ladumisele antud 2. XI 72. Trükkimisele antud 22. XI 72. Trükiarv 4850. Trükipaber nr. 2, 70×100/16. Trükipoognaid 5,5. Formaadile 60×90 kohaldatud trükipoognaid 7,47. Arvestuspognaid 9,84. MB-09551. Tellimise nr. 976.

Trükikoda «Punane Täht», Tallinn, Pikk tn. 54/58.

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

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

Ilmub 1 kord kuus. Tellimisi võtavad vastu sideasutused ja Ajakirjandusliidu osakonnad.

«Ньюкогуде кооль» («Советская школа»).

Орган Мин. просв. ЭССР.

На эстонском языке.

Выходит один раз в месяц.

Esikaanel: Tartu Riiklik Ülikool.

Tagakaanel: Ülikooli ringauditooriumis.

Voldemar Maaski fotod.

KESKHARIDUSELE ÜLEMINEKUST JA KOOLIELU EDASIARENDAMISEST

HARALD ROOSVEE,

Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja

Möödunud õppeaasta möödus meil teatavasti NLKP XXIV kongressi järgsete vastutusringkaste ülesannete lahendamise tähe all. Rahvahariduse peaülesandeks sai üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine käesoleval viisaastakul.

Viies ellu NLKP XXIV kongressi seatud ülesandeid rahvahariduse alal, võtsid NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu käesoleva aasta juunis vastu määruse noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimise ja üldharidusliku kooli edasiarendamise kohta. Sellest määrusest juhindudes olid vabariigi koolide töö ja selle parendamise abinõud arutusel EKP Keskkomitees ja Eesti NSV Ministrite Nõukogus ning käesoleva aasta oktoobris võeti vastu määrus, milles konkretiseeritakse ja kohandatakse üleliidulises määrukses fikseeritud ülesanded meie vabariigi haridusoludele.

Kooliaasta suvevaheajal ilmus ka hulk teisi üleliiduliselt tähtsaid hariduselu suunavaid dokumente, nagu NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu määrused kutsehariduse ja kõrgema hariduse edasiarendamise kohta.

Kõik see kinnitab Kommunistliku Partei ja Nõukogude valitsuse erilist tähelepanu ning hoolikat suhtumist rahvahariduse edasiarendamisesse. Kuid üks see ole ka aja nõue.

Põhjapanev dokument õpetajale ja klassijuhatajale kasvatus tööks õpilasorganisatsioonides on ULKNU Keskkomitee VI pleenumi otsus «Koolide komsomoliorganisatsioonide juhtimise parandamisest ja nende osatähtsuse suurendamisest õpilaste kommunistlikul kasvatamisel».

Nimetatud dokumendid ongi peamised tegevusjuhendid käesoleval ja ka eelolevatel kooliaastatel vabariigi koolidele, pedagoogidele ja hariduselu juhtidele.

Üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine tähendab mitte ainult mõningaid organisatsioonilisi ja majanduslikke ümberkorraldusi, vaid tähtsaid kvalitatiivseid muudatusi hariduse sisus, nõukogude kooli õppe- ja kasvatusprotsessis. Kokkuvõttes on see eriti vastutusrikas ja grandioosne töö, millega tuleb lähemal aastail lõpule jõuda.

Võib-olla oleks sobimatult haridustöötajate ajakirjas puudutada keskhariduse vajalikkust, kui selle kohta ei oleks kahtlevaid hääli just pedagoogide endi hulgast.

Rõhutades üldisele keskharidusele üleminekut kui eriti suurt saavutust hariduse valdkonnas, märgivad NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Ministrite Nõukogu selle kohta muuhulgas: «Meie maal luuakse kõik tingimused üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimiseks, mis on üks tähtsamaid eeldusi meie ühiskonna edasiseks sotsiaal-politiliseks ja majanduslikuks arenemiseks ning töötajate sotsialistliku teadlikkuse ja kultuuri tõusuks».

Selles peaks selgesti kajastuma, milleks on vaja rahvale senisest kõrgemat üldharidust.

Tänapäeval tõepoolest pole mõnel tööalal keskharidust just eriti vaja, ent tuleb ju vaadata kõige lähemasse tulevikku. Teaduse ja tehnika progressi tingimustes muutub kiiresti tootva töö iseloom, suurenevad vaimse töö elemendid töölise ja kolhoosniku töös. Seega peame nägema praegustes noorukites tootjaid 20 aasta pärast kasutusoleva tehnikaga. Ilma kultuuri ja hariduse kõrge tasemetaga pole mõeldav teaduse ja tehnika revolutsioon.

Eks sellepärast rõhutatagi partei ja valitsuse määrukses, et Nõukogude Liidu Kommunistliku Partei XXIV kongressi seatud ülesannete elluviimiseks majanduse, teaduse ja kultuuri alal on väga vaja rahvahariduse

edasist, veelgi laiaulatuslikumat arengut, õpetamise ja kasvatamise kvaliteedi otsustavat tõusu. Ees seisab ülesanne viia koolide õppe- ja kasvatustöö vastavusse kommunistliku ülesehitustöö uute ülesannetega ning teaduse ja tehnika progressi nõuetega.

Määrus analüüsib rahvahariduse üldist olukorda, toob positiivse kõrval esile ka puudused meie töös. Nii üleliidulistes kui ka vabariigi dokumentides märgitakse, et koolides ei juurutata veel küllaldaselt uusi ja aktiivseid õpetamismeetodeid, tehnilisi vahendeid, ei kasutata kõiki võimalusi kooliõpilaste kasvatamiseks kommunistliku kõlbuse, hea käitumiskultuuri, õppimise ja tööse teadliku suhtumise vaimus.

EKP Keskkomitee ja vabariigi valitsus kinnitasid aastateks 1972—1975 kaheksanda klasside lõpetanute vastuvõtuplaani päeva- ja õhtukoolide üheksandatesse klassidesse, kutsekeskkoolidesse ja keskeriõppeasutustesse.

Sellest nn. vabariigi üldisele keskeriõppele ülemineku mudelist kooruvad välja meie koolide ja haridusorganite konkreetse ülesanded õppe- ja kasvatustöö organiseerimisel ning selle planeerimisel käesolevaks viisaastakuks.

Milline see mudel välja näeb, näitab alljärgnev tabel (arvestatud on nii päeva- kui õhtukoolide lõpetanuid kokku):

	1972	1973	1974	1975
Vastuvõtt õppeasutustesse, mille lõpetamine annab keskeriõppe. Kokku % samal aastal 8. kl. lõpetanute üldarvust	87,7	90,1	92,0	95,0
Sellest:				
1) vastuvõtt päevakoolide 9. klassidesse	61,6	59,0	57,3	56,3
2) vastuvõtt õhtu- ja kaugõppekeskkoolide 9. klassidesse	10,0	10,4	13,5	13,5
3) vastuvõtt kutsekeskkoolidesse	7,1	10,4	9,7	10,9
4) vastuvõtt keskeriõppeasutustesse	21,3	20,2	19,5	19,3

Nagu tabelist näha, suureneb märgatavalt vastuvõtt kutsekeskkoolidesse ja õhtukoolidesse, mõnevõrra aga väheneb üldhariduslikesse keskkoolidesse ja tehnikumidesse. Et praegu puudub täielik ülevaade edasi õppima asumise kohta kõigisse koolitüüpidesse kokku, toon arvud ainult üldhariduslikesse koolidesse käesoleval aastal õppima asunute kohta.

Üldhariduslike päevakoolide 9. klassidesse vastuvõtu plaan vabariigis tervikuna täidetü. Edukalt tulid sellega toime 9 linna ja rajooni koolid. 9. klassi vastuvõtu plaani ei suutnud täita Tartu ja Pärnu linn, Haapsalu, Harju, Jõgeva, Pärnu, Rakvere, Valga ja Hiiumaa rajoon. Üldse asus keskeriõpetust omandama päevakoolide 9. klassides 56,8% möödunud kevadel 8. klassi lõpetanuid.

Kui 1971. aastal läks edasi õppima keskeriõpetust andvatesse õppeasutustesse Eesti NSV päevakoolide lõpetanuid 82,8%, siis näitab see ilmekalt, mida on tarvis teha partei ja valitsuse seatud ülesannete täitmiseks. Peamine on tõsta vastutust keskeriõppele ülemineku kindlustamise eest kõigis hariduse lülides alates kogu üldsusest, kodust, lapsevanematest, õpetajast, klassijuhatajast, koolijuhitkonnast, hariduse juhtidest, rääkimata õpilasest endast. Keskeriõppele ülemineku ei seisne ju keskeriõpetust andvas õppeasutuses õppima asumises, vaid ka selle lõpetamises. Kahjuks omandab meil aga keskeriõpetust praegu 74—75% ümber 10—11 aastat tagasi 1. klassi astunudest. Rääkimata väljalangevusest ilma 8 klassi lõpetamata (see arv iga aastaga väheneb), on murettekitavalt suur väljalangevus keskkooli üheksandates klassides ja tehnikumi esimestel kursustel, aga samuti ka kutsekeskkoolides. Veelgi hullem on olukord õhtukoolides, seal ulatub väljalangevus 9. klassist isegi 30—35%-ni.

Järelikult pole olnud nooruki valik õige või suunas kooli teda ebaõigesti, või seisab küsimus koolide endi nõrgas töös võitluses kontingendi säilitamise eest.

Kõik see tõstab erilisele kohale koolitöö tervikuna kutseorientatsiooni. See küllalt keeruline pedagoogilis-psühholoogiline tööloik peab eelolevatel aastatel saavutama kindla koha kogu kooli pedagoogilise kollektiivi tehtavas kasvatustöös nii õpilastega kui ka lastevanematega. Teiseks on see õpilasorganisatsioonide igapäevase tegevuse la-

Õppeedukus vabariigi koolides

	1967/68. õ.-a.	1970/71. õ.-a.	1971/72. õ.-a.	sealhulgas		
				1.—3. kl.	4.—8. kl.	9.—11.kl.
Vabariiklikud linnad:						
Tallinn	95,5	96,8	97,6	99,0	96,8	97,6
Kohtla-Järve	93,3	94,4	96,3	97,2	95,8	96,9
Narva	96,0	96,4	97,2	97,3	97,1	97,3
Pärnu	93,5	96,3	97,2	98,1	96,0	99,1
Sillamäe	96,3	97,2	97,8	98,1	97,5	99,3
Tartu	93,0	95,5	96,7	98,3	95,4	97,6
Rajoonid						
Haapsalu	92,2	94,5	95,4	95,0	95,3	97,3
Harju	91,4	93,4	94,9	94,8	94,7	96,7
Hiiumaa	88,5	92,2	93,1	93,3	92,6	96,1
Jõgeva	92,0	94,7	96,6	96,3	96,4	98,3
Kingissepa	93,5	95,7	97,1	96,6	97,6	96,7
Kohtla-Järve	92,3	94,9	96,6	96,0	96,9	96,5
Paide	92,5	95,9	97,1	97,4	96,5	99,2
Põlva	88,9	94,1	96,1	95,2	96,2	98,9
Pärnu	90,5	95,1	95,7	95,4	95,6	98,3
Rakvere	92,0	94,9	97,2	96,8	97,0	98,8
Rapla	91,9	94,8	96,3	95,3	96,6	97,6
Tartu	90,6	92,8	95,7	95,7	95,2	98,2
Valga	92,2	93,0	95,4	94,7	95,3	98,0
Viljandi	91,6	94,8	96,2	96,1	96,0	97,6
Võru	92,2	95,2	96,6	96,3	96,4	98,4
Kokku:	93,1	95,3	96,7	97,0	96,2	97,8

hutamatu osa. Õigesti korraldatud kutseorientatsiooni kaudu tuleb ju selekteerida kogu 8. klassi lõpetanute kontingent keskharidust andvatesse õppeasutustesse, selleks et õpilased valiks endale elukutse ja hakkaksid selleni jõudma keskharidust omandades.

Samal ajal peavad õige, võimete- ja huvidekohase elukutse valima ka keskkoolilõpetanud.

Elukutsevalikuks tehtavas töös tuleb eelkõige silmas pidada rahvamajanduse vajadusi, mille alusel on koostatud ka meie vabariigi nn. keskharidusele ülemineku mudel. Igas rajoonis ja linnas kujuneb välja kahtlemata oma mudel, aga suuremad kõrvalekaldumised sellest vabariigi ulatuses võivad esile kutsuda häireid rahvamajanduse tööjõuga varustamisel.

Senisest rohkem on tarvis orienteerida töölis- ja põllumajanduslikele elukutsetele, sest tulevikus sinna ju enamik keskharidusega noori suunatakse.

Suured ülesanded seisavad siinjuures meie kutsenõuandlate ees, mis määruuse kohaselt luuakse 1975. aastaks kõigis Eesti NSV vabariikliku alluvusega linnades ja rajoonides.

Määruses rõhutatakse veel kord, et nõukogude kool peab andma noorsoole põhjalikud ja püsivad teadmised looduse ning ühiskonna seaduspärasustest, kujundama noortes marksistlik-leninlikku maailmavaadet ja sisendama neis püüdu aktiivsele tööalasele ning ühiskondlikule tegevusele, sotsialistliku kodumaa ennatsalgavale teenimisele, kommunismiideedele ustavusele.

NLKP XXIV kongressi antud ülesanded eelmiseks õppeaastaks innustasid meie õpetajaskonda õpetamise ning kasvatamise täiustamisel, paremate tulemusteni jõudmisel õppe- ja kasvatusprotsessis.

Õppeaastat rikastasid pioneeriorganisatsiooni 50. aastapäeva tähistamise suurüritused: pioneeride vabariiklik kokkutulek ja koolinoorte III laulu- ja tantsupidu. Juba

need hoogustasid ettevalmistusi NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaks. See tähtpäev peaks andma peamise sisu kasvatustööle ka käesoleval õppeveerandil.

Möödunud õppeaastal oli meil palju üritusi, eeloleval õppeaastal peame neid märgatavalt vähendama, aga nende sisukust tunduvalt tõstma.

Rõõmustav on edasiminek õppetöös. Tänu meie vabariigi õpetajate, kasvatajate ja koolijuhtide tublile tööle oli vabariigis õppe- edukuse protsent sügisel 96,7 (möödunud aasta lõplik tulemus 95,3%). Õppetöö tulemused paranesid kõigis rajoonides ja linnades.

Õppetöö lõplikke tulemusi näitab tabel leheküljel 883.

Nagu tabelist nähtub, oli 1971/72. õ.-a. kõrgem õppeedukus Sillamäe, Tallinna, Narva ja Pärnu linnas ning Kingissepa, Rakvere ja Paide rajoonis. Viimastel aastatel on tubli sammu edasi läinud Põlva, Pärnu ja Tartu rajoon.

Nõrgemad olid tulemused Harju ja Hiiu- maa rajooni koolides.

Koolidest olid õppetöö tulemuste poolest silmapaistvamad Tallinna 6., 7., 23., 25. keskkool, Ruhnu, Nõgiaru, Piirisaare, Tallinna 52., Amäri ja Kallemäe 8-klassiline kool. Kokku oli vabariigis üle poolesaja kooli, kus mitteedasijõudjaid oli vähem kui 2% või kus kõik õpilased lõpetasid edukalt klassikursuse või kooli.

Samal ajal oli meil ka koole, kus õppetöö tulemused jäid tunduvalt maha vabariigi keskmisest õppeedukusest; mitmed õpilased lahkusid koolidest ilma 8-klassilist ja keskharidust saamata. Nii näiteks jäi kevadel klassikursust kordama või sai järeleksamini või suvetöö enam kui 10% õpilastest Vaida ja Raasiku 8-klassilises koolis Harju rajoonis, Haapsalu rajooni Vormsi, Hiiu- maa rajooni Käina ja Lauka 8-klassilises koolis. See näitab õppe- ja kasvatustöö ebaühtlast taset eri piirkondades ja sama rajooni või linna erinevates koolides. See peaks kohalikke haridusjuhte üles kutsuma väga põhjalikult analüüsima üksikute koolide mahajäämuse põhjusi ja need kiiresti kõrvaldama.

Rõõmustav oli edasimineku õppetöö tule- mustes kooli keskastmes (4.—8. kl.) 96,2%- line õppeedukus pole küll midagi märkimis- väärselt, kuid edasiminek võrreldes 1970/71. õppeaastaga oli siiski 1,5%.

Üsna murettekitav on mahajäämus algklas- sides (1.—3. kl.) kevadiste tulemuste põh- jal. Küllaltki arvukalt jäeti õpilasi suve- tööle sügiseni, mis iseenesest on üsna küsi- tava pedagoogilise väärtusega, arvestades veel seda, et juunikuus oli võimalik ligi 3 nädalat õpilastega täiendavalt töötada ja suvetööd ära teha.

Algklassid olid kevadel klassigruppidest kõige madalama õppeedukusega Valga, Haapsalu, Rapla, Põlva, Pärnu ja Kohtla- Järve rajooni koolides. Järelikult tuleb neis rajoonides kasvatustöö võtta erilise vaatluse alla. Kui võrrelda meie algklasside õppetöö tulemusi teiste liiduvabariikide omadega, siis torkab silma eriti suur mahajäämus maakoo- lides. Näit. teises klassis ei jõua meil edasi 2,5%, sealhulgas maal ligi 6%. 1970/71. õ.-a. jäi NSV Liidus klassikursust kordama teises klassis 1,4%, sealhulgas maal 1,7%. Ukrainas jääb maal 2. klassis istuma 0,6%, Moldaavias 0,9% jne. Tekib küsimus, kas meie koolijuhid, metoodikud ja pedagoogika- teadlased pööravad algklasside tööle küllal- dast tähelepanu.

Õppeainetest oli nõrgem matemaatika (aritmeetika) peaaegu kõigis linnades ning rajoonides, välja arvatud Narva ja Sillamäe. Seal oli emakeel nõrgem, sest enamasti an- nab just nimetatud aine vene õppekeele- ga koolides rohkem puudulikke kui algebra või geomeetria. Niisamasugused tulemused olid ka Kohtla-Järve linnas.

Teine mahajäämust põhjustav aine on eesti keel, Tallinna linnas aga võõrkeel. Teistes linnades ja rajoonides on võõrkeel selle poolest kolmandal kohal.

Suhteliselt palju oli mitteedasijõudjaid vene keeles (eesti õppekeele- ga koolides) Haapsalu, Harju, Paide, Põlva, Pärnu, Rak- vere, Tartu, Viljandi ja Võru rajooni kooli- des. Võrreldes teiste ainetega, oli rohkesti puudulikult edasijõudvaid õpilasi geograa- fias, eriti Harju, Haapsalu, Põlva, Pärnu, Rakvere ja Viljandi rajoonis.

Mahajäämust põhjustavate õppeainete kohta käib eelkõige vabariigi partei ja va- litsuse määrusest see ülesanne, mis nõuab koolijuhtidelt ja õpetajatelt õppe- ja kasva- tustöö täiendamist, õpetamise teoreetilise ja ja ideelis-poliitilise taseme tõstmist. See eel- dab aga töö sügavat analüüsimist.

Eesti NSV Haridusministeerium on kordu-

valt rõhutanud, et kõrge õppeedukus pole eesmärk omaette, mida tuleks saavutada iga hinna eest, kärpides nõudmisi õppetöö kvaliteedile. Ent ometi peegeldub õppeedukuses kogu meie pedagoogiline tegevus, õpilasorganisatsioonide töö jne. See on ka meie töötulemuste hindaja puht ökonomilise näitajana ja muidugi peamine tingimus koolikohustuse õigeaegsel täitmisel ning üldisele keskkharidusele ülemineku lõplikul kindlustamisel.

Sellepärast peabki olema meie eesmärk õppetöö tulemuste edasine parandamine just õppetöö kvaliteedi tõstmise, õppe- ja kasvatustöö täiustamise ja kaasajastamise, koolivõrgu edasise diferentseerimise ja muidugi ka mõnede pedagoogilis-organisatsiooniliste abinõude rakendamise teel. Sellise ülesande seadis määrus ka Eesti NSV Haridusministeeriumi, Eesti NSV Pedagoogika Teadusliku Uurimise Instituudi, Eesti NSV Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi, kohalike haridusorganite, koolijuhtide ja õpetajate ette.

Kõige selle efektiivsel ellurakendamisel on meil võimalus lähemal ajal jõuda eesmärgini — saavutada õppetöö tulemustes üleliiduline keskmine tase.

Kuigi edasimineku oli suur, oleme sel õppeaastal veel üleliidulisest keskmisest 97,7% (arvestades 1970/71. õ.-a. üleliidulisi tulemusi) tunduvalt tagapool. Meist on ees Ukraina 99,3%, Moldaavia 98,5%, Valgevene 98,4% jt. Läti NSV-s oli edukus 97,1%.

Kuigi 1970/71. õ.-a. tulemuste põhjal olime üleliidulises tabelis eelviimased (meist oli tagapool Leedu NSV), siis sel aastal loodame paari koha võrra kõrgemal olla.

Märkimisväärne on olnud ka edasimineku 8-klassilise koolikohustuse õigeaegsel täitmisel. Mõõdunud õppeaasta kokkuvõtetel näitavad, et praegu lõpetab 8 aastaga kaheksaklassilise kooli 88% õpilastest. Kuid veel on tööpõld üsna lai, eriti võitluses väljalangevuse vastu ilma 8-klassilise hariduseta. Ei tohi lubada koolist kergekäeliselt lahkuda ühelgi õpilasel ilma 8-klassilise hariduseta, hoolimata sellest, et nooruk on saanud 16-aastaseks. On ju vanus kehtivast koolikohustuse seadusest ainult üks pool. Noorukilt tuleb nõuda ka teise poole täitmist.

Kui päevakoolide töötulemused on rõõ-

mustavalt paranenud, siis õhtukoolides olid kevadised tulemused võrreldes möödunud õppeaasta omadega hoopis halvemad. Kuigi sügiseks pärast suvetööde ja järeleksamite tegemist tulemused mõnevõrra paranesid, jäävad need ikkagi üsna tagasihoidlikeks.

Kevadiste tulemuste põhjal ei jõudnud õhtukoolides (õhtu- ja kaugõppekeskkoolides) edasi $\frac{1}{3}$ õppijaist, õppeaasta vältel vähenes õpilaskontingent rohkem kui veerandi võrra. Neile lisandus veel see osa, kes, saanud suvetöö või järeleksami, ei suvatsenud sügisel enam kooli tulla. Kõige halvemad olid õhtukoolide töötulemused Kohtla-Järve, Rapla, Põlva, Harju ja Jõgeva rajoonis ning Tartu ja Tallinna linnas.

Ka käesoleval sügisel ei suutnud komplekteerimise plaani täita Tartu, Sillamäe, Pärnu ja Tallinna linn ning Kohtla-Järve, Harju, Paide, Põlva ja Valga rajoon.

Samal ajal tulid sellega edukalt toime Narva ja Kohtla-Järve linn, Haapsalu, Jõgeva, Võru jt. rajoonid.

Plaani kohaselt suureneb eelolevatel aastatel õhtukoolides õppijate arv veelgi. See kohustab haridusorganeid väga tõsiselt tegelema õhtukoolide juhtimisega, alates organisatsioonilistest küsimustest ja lõpetades metoodika ja kasvatustöö probleemidega.

On selge, et töötava noorsoo haridustaset ei ole võimalik parandada, kui ettevõtete, majandite ja asutuste juhtkonnad, ametiühingute- ja komsomoliorganisatsioonid ei võta tarvitusele konkreetseid abinõusid. Samal ajal peavad põhjalikult oma tööd analüüsima ka õhtukoolide pedagoogilised kollektiivid, et välja selgitada senised vajaka jäämised õhtu- ja kaugõppekeskkoolide endi töös.

Kuid ka Eestimaa Kommunistliku Partei Keskkomitee ja vabariigi valitsus, tundes tõsist muret tagasimineku pärast töötava noorsoo õppimises, kavandas mitmeid kardinaalseid abinõusid olukorra parandamiseks. Toon määrusest enamiku neist ülesannetest.

Ministeeriumidel, keskasutustel, EKP linna- ja rajoonikomiteedel, linnade ning rajoonide töörahva saadikute nõukogude täitevkomiteedel, vabariigi ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonidel võtta tarvitusele abinõud NLKP XXIV kongressi otsuste täitmiseks töötavale noorsoole üldise keskkhariduse andmise kohta.

Selleks:

— teha süstemaatilist selgitustööd keskhariduseta noorte töötajate hulgas keskhariduse omandamiseks;

— tagada kõigi ametiühingu- ja komsomoliorganisatsioonide aktiivne osavõtt üleliidulisest ülevaatest deviisi all «Igale töötavale noorele keskharidus!»;

— anda igale ettevõttele, sovhoosile, kolhoosile ja asutusele iga-aastased plaanilised ülesanded noorte tööliste, kolhoosnike ja teenistujate õhtukooli suunamiseks, rakendades ühtlasi abinõud plaanide täitmiseks;

— tõsta ettevõtete, majandite, asutuste ja organisatsioonide juhtijate vastutust noortöötajatele keskhariduse andmise eest, tagada edukas õppetöö ning hoolitseda, et õppivad noortöötajad saaksid kasutada neile seaduses ettenähtud soodustusi;

— õpilaste õhtukoolidest lahkumise vältimiseks nõuda ettevõtelt, majanditelt ja organisatsioonidelt süsteemipärast ning konkreetset tööd, mis kindlustaks õppijate maksimaalse õppetööst osavõtu;

— organiseerida suuremate ettevõtete, majandite, asutuste ja organisatsioonide šeflust õhtukoolide üle ning tõmmata neid kaasa aitama õhtukoolide õppe- ja materiaalse baasi tugevdamisele (ruumid vahetustega klasside töölerakendamiseks, õppekabinettide sisustamine, õppekirjanduse soetamine jne.); leida võimalusi õhtukoolide hoonete ehitamiseks kooperaerimise korras;

— sotsialistliku võistluse kokkuvõtete tegemisel arvestada ka saavutusi töötajatele keskhariduse andmisel;

— näha ette ettevõtete kollektiivlepingutes ja sotsiaalse arengu plaanides abinõud töötajate haridustaseme tõstmiseks;

— soovitada, et vabrikutes, tehastes, majandites ja teistes ettevõtetes noortele töölistele kvalifikatsioonijärgude määramisel, edutamisel ja muude hüvede andmisel võetaks arvesse nende haridust ja edasiõppimist.

Eesti NSV Haridusministeeriumil, ministeeriumidel ja keskasutustel, linnade ning rajoonide töörahva saadikute nõukogude täitevkomiteedel, liidulise alluvusega ettevõtetel ja organisatsioonidel, sovhoosidel ning kolhoosidel võimaldada igal noorel keskharidus omandada tootmistööd katkestamata; asutada õhtu- ja kaugõppekeskkoolide filiaa-

le ja osakondi ettevõtetes ja asutustes, kus on küllaldaselt õpihuvilisi noortöölisi. Näha ette üldise keskhariduse omandamise ja töötajate kvalifikatsiooni tõstmise ühendamise võimalus, milleks luua meistrite klasse õhtukoolides nii linnas kui ka maal.

Eesti NSV Ministrite Nõukogu Riiklikul Kutsehariduse Komiteel koos Eesti NSV Haridusministeeriumiga pöörata tähelepanu 1—2-aastase õppeajaga kutsekoolide õpilaste üldharidusliku taseme tõstmisele, organiseerides neis koolides õhtukooli filiaale ja kindlustades õpilastele vajalikud tingimused üldhariduse omandamiseks.

Määrus nõuab haridusorganeilt efektiivsemate õppemeetodite ja pedagoogika saavutuste koolide tööpraktikasse juurutamist. Õppetöös tuleb kasutada rohkem tehnilisi vahendeid — kino, raadiot, televisiooni, lingafoonseid seadmeid jne.

Seoses suurenenud tähelepanuga õppekabinettide rajamisele ja üleminekule kabinetisüsteemile on tehniliste vahendite osatähtsus ja kasutamine õppetöös kahtlemata suurenenud. Viimastel aastatel on vabariigi koolid juurde saanud arvukalt tehnilisi vahendeid. Aastatel 1969—1970 eraldati koolidele 180 kitsasfilmiaparaati, 1971. a. lisandus veel 50. 1971. a. said koolid 400 mitmesugust projektsiooniseadet, 175 magnetofoni ja 70 televiisorit, millega on osutunud võimalikuks rahuldada peaaegu kõikide koolide vajadused nende eelarve piires. Kuid koolide inspekteerimine näitab, et pahatihti seisab väärtuslik tehnika kasutamata. Miks? Mõnikord õpetaja mugavusest, ka oskamatusest, aga üsna tihti sellepärast, et koolis pole aknad pimendatavad, et tehniline vahend asub keldrikorruusel, aga tund toimub parajasti III korruusel jne. Põhjusi leidub teisi.

Nagu NSV Liidu Haridusministeeriumi juhend ette näeb, tuleb viisaastaku lõpuks kõigis keskkoolides üle minna kabinetisüsteemile. Võib arvata, et tehniliste vahendite kasutamine ja laboratoorse tööde tegemine siis tunduvalt paranevad.

Õppetöö efektiivsuse tõstmisele on viimastel aastatel pööratud suurt tähelepanu. Õpilaste vaimsete võimete igakülgse arendamise huvides püütakse koolitöös juurutada uudseid, mõttetööd aktiveerivaid töövõtteid: iseseisvat tööd, individualiseeritud

tööd, rühmatööd, probleemõppe elemente jmt.

Nende meetodite järjekindel rakendamine taotleb mitte üksnes teadmiste andmise eesmärki, vaid samavõrra ka oskust iseseisvalt uute teadmiseni jõuda. Kaasaja informatsioonitulvas peab niisugust seisukohta arvestama, kui me tahame täita neid ülesandeid, mis valitsus ja partei on igakülgsest arene- nud kodaniku ettevalmistamiseks esitanud.

Kõrvuti õppeprotsessi täiustamisega ja materiaalse baasi tugevdamisega tuleb eel- olevatel aastatel suurt tähelepanu pöörata õpilaste kooliks ettevalmistamisele ja õpi- laskontingendi diferentseerimisele.

1971/72. õppeaasta alguses 1. klassi astu- nud lastest said sihipärase ettevalmistuse kooli astumiseks üle 90%, neist 52% kooli- eelsetes lasteasutustes ja ülejäänust enamik koolide juures töötanud ettevalmistusrühma- des. Kuid üsna mitu protsenti jääb kooli- eelsest ettevalmistusest ikka veel kõrvale nii koolide kui lastevanemate süü tõttu.

Viimastel aastatel on avatud uusi eritüüpi koole haigetele ja vaimse arengu peetusega lastele. Nii töötavad vabariigis logopeedilised koolid ja klassid kõnehäiretega lastele, tasandusklassid ajutise mahajäämusega lastele; abiklassid tavalistes üldhariduslikes koolides, abikoolid ja eriinternaatkoolid vaimse arengu puuetega lastele; eri- ja sanatoorsed internaatkoolid tuberkuloosi- ja reumahaige- tele, pimedatele, kurtidele ja mitmete teiste füüsiliste defektidega lastele. Kõigis neis koolides on haiged lapsed riiklikul ülalpidami- sel. Ülesanne seisab selles, et koolidest suunatakse haiged lapsed neile ettenähtud erikoolidesse ja et kõigis rajoonides ning linnades oleks välja arendatud erikoolide või -klasside võrk kõnehäiretega, vaimsete defek- tidega jt. lastele.

Nii näiteks oleks vaja, et igas rajoonis ja linnas töötaksid vähemalt

- 2—4 logopeedilist klassi düsgraafikutele ja kergemate kõnehäiretega lastele,
- 2—4 klassi raskema kõnealaarenguga lastele,
- eriinternaatkool või abikool vaimse aren- gu defektidega lastele,
- 2—4 tasandusklassi kooliküpsuses ajuti- selt mahajäänud lastele.

Edasi on määruses juttu sellest, et 1975/76. õppeaastaks tuleb viia lõpule üle-

minek uutele õppeplaanidele ja programmi- dele, millega Eesti NSV Haridusministeerium loodab toime tulla. 1974/75. aastaks tuleb lõpule jõuda 1.—8. kl. stabiilsete õpikute fondide loomisega kooliraamatukogudes.

Määrus juhib tähelepanu sellele, et edas- pidi tuleb rohkem arendada polütehnilist õpetust õppeainete ja tänapäeva tootmise aluste tiheda seostamisega. Suuremat tähele- panu tuleb osutada töökasvatusele.

Hulk abinõusid on kavandatud Vabariik- liku Õpetajate Täiendusinstituudi kui peda- googilise kaadri kvalifikatsiooni tõstmise, eesrindlike kogemuste üldistamise ja levita- mise juhtiva õppemetoodilise keskuse osa- tähtsuse suurendamiseks.

EKP linna- ja rajoonikomiteedele ja TSN täitevkomiteedele tehti ülesandeks võtta tarvitusele abinõud šeflustöö tõhustamiseks ettevõtete, majandite ja koolide vahel.

Peale selle kavandati ülesanded koolide materiaalse baasi tugevdamiseks ja üldsuse osa tõstmiseks sirguva põlvkonna kasvata- misel.

Teadmiseks ja sellest juhindumiseks võeti, et NLKP Keskkomitee ja NSV Liidu Minist- rite Nõukogu 20. juuni 1972. a. määrusega nr. 463 otsustasid õpetajate kvalifikatsiooni, pedagoogilise meisterlikkuse ja loova initi- siatiivi tõstmise stimuleerimiseks sisse seada üldhariduslike koolide õpetajate süstemaati- line atesteerimine. Atesteerimisel eriti silma- paistnud õpetajatele antakse vanemõpetaja ja õpetaja-metoodiku nimetus. NSV Liidu Haridusministeeriumile koos ÜAUKN-iga ja liiduvabariikide ministrite nõukogudega on tehtud ülesandeks töötada välja ja esitada NSV Liidu Ministrite Nõukogule 1972. aasta jooksul ettepanekud atesteerimise komisjo- nide, õpetajate aunimetuste ja nende töö moraalse stimuleerimise kohta.

See oli ülevaade mõningatest koolielu tähtsamatest probleemidest, mida käsitleb EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu hiljuti vastuvõetud määrus «Noorte üldisele keskharidusele ülemineku lõpulevi- misest ja üldharidusliku kooli edasiarenda- misest».

On selge, et nende suurte ülesannete täit- mine oleneb palju nii koolide kui ka hari- dusosakondade juhtimise tasemest. Selle- pärast juhibki määrus nii Eesti NSV Hari-

dusministeeriumi kui ka linnade ja rajoonide täitevkomiteede tähelepanu vajadusele parandada koolide juhtimise taset, õppe- ja kasvatustöö protsessi täiustamist, koolide ja haridusosakondade kaadri tugevdamist poliitiliselt arenenud kõrgema haridusega ja organisatorlike võimetega pedagoogidega.

Tuleb osutada rohkem tähelepanu töö teaduslikule organiseerimisele koolides ning täiustada koolide majandusliku teenindamise süsteemi.

Seoses üldise keskhariduse andmisega kõigile noortele kasvab õpetaja vastutus ühiskonna ees. Õpetaja peab kogu oma käitu-

mise, kõigi oma tegudega olema õpilastele eeskujuks, ta peab olema kõrge kommunistliku moraali, ideelise veendumuse, kultuuri, printsiipaalsuse ja laialdase eruditsiooni eeskuju.

EKP Keskkomitee ja Eesti NSV Ministrite Nõukogu märkisid, et üldisele keskharidusele ülemineku lõpuleviimine meie maal on üldrahvalik üritus. Kõigi töötajate aktiivne kaasaaitamine selle tähtsa poliitilise ja sotsiaalse abinõu praktilisele ellurakendamisele soodustab NLKP XXIV kongressil seatud ülesannete lahendamist ja meie maa edasiarenemist kommunismi suunas.

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI PEDAGOOGIKA- KATEEDRIS

Käesoleva kuu algul tähistasime Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni 55. aastapäeva. Järgmisel kuul pühitseme Nõukogude Liidu moodustamise 50. aastapäeva. Need on nõukogude rahva suured pidupäevad, sest nimetatud kaks ajaloolist sündmust said meie eilsete ja tänaste võitude aluseks, nende ideede põhjal sepistame oma homseid võite kommunistliku ühiskonna ehitamisel.

Oktoobriideed elavad nõukogude inimeste töodes ja tegudes. Nende toimel on meie maal aset leidnud tohutud muudatused. Nõukogude võimu aastate jooksul on mahajäänud agraarmaast saanud kõrge kultuuriga võimas tööstusriik. Meie maal toimunud arengu kiirusel ei ole võrdset ajaloos.

Nõukogude inimesed on uhked oma saavutuste üle. Ja selleks on ka põhjust mitte üksnes meie saavutuste ulatuse poolest, vaid sellepärastki, et neis on terake meie igapäevaste tööd ja energiat ning need kuuluvad kogu ühiskonnale, meile kõigile.

Meie võitude organiseerija ja innustaja on V. I. Lenini loodud Kommunistlik Partei. Partei juhtimisel on nõukogude rahvas läbi käinud kuulsusrikka tee. Partei suunab meid uutele tegudele kommunismi ehitamisel. NLKP XXIV kongressil vastuvõetud 9. viis-aastaku plaani edukalt täitmine on praegu meie rahva lähimate aastate peamine ülesanne, mille nimel tegutsevad kõik töökollektiivid.

NLKP XXIV kongress seadis ulatuslikud

ülesanded ka rahvahariduse valdkonnas — viia viisaastakul lõpule üleminek üldisele keskharidusele. See pole kerge ülesanne, kuid siiski täidetav. Ent sellele tuleb keskendada kõigi haridustöötajate, kogu üldsuse tähelepanu.

Eelmises artiklis analüüsib Eesti NSV Haridusministeeriumi koolivalitsuse juhataja Harald Roosvee õppe- ja kasvatustööd vabariigi koolides eelmise õppeaasta tulemuste põhjal ja ülesandeid, mis seisavad ees üleminekul üldisele keskharidusele. Nagu lugeda võime, on saavutuste kõrval veel rohkesti sedagi, mis edaspidi suuremat tähelepanu ja paremini tegemist nõuab. Noori senisest paremini õpetada ja kasvatada on iga haridustöötaja esmane kohus, sest see loobki eeldused üleminekuks üldisele keskharidusele.

Õppe- ja kasvatustöö taseme tõus oleneb eeskätt õpetajast, tema kvalifikatsioonist, oskustest ja võimetest ning töösse suhtumisest. Siinjuures vajab õpetaja ka järjekindlalt abi haridusjuhtidelt ja teadlastelt, kuidas üht või teist ülesannet paremini lahendada, mis suunas noorte õpetamise ja kasvatamise keerukas protsessis toimida ja edasi liikuda.

Üks seesugune teadlaste kollektiiv meie vabariigis, kes on kutsutud ja seatud õpetajaid ja kasvatajaid abistama, on Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateeder. Kateedris tehakse ulatuslikke teaduslikke eksperimente, mille tulemused näitavadki praktilike teed. Pedagoogilisele avalikkusele tutvustatakse eksperimente mitmete kanalite kaudu, milles üpris tähtsal kohal on ka ajakiri «Nõukogude Kool». Käesolev number on antud peaaegu tervenisti TRÜ pedagoogikakateedri rahva kasutusse.

Tartu Riiklik Ülikool on vanim õpetajaid ettevalmistav õppeasutus meie vabariigis. Ja kuigi käesoleval ajal valdava enamiku kõrgema haridusega noori pedagooge üldhariduslikele koolidele annab Tallinna Pedagoogiline Instituut, on oluline osa õpetajate ettevalmistamises ikkagi jäänud Tartu Riiklikule Ülikoolile. Nii saab käesoleval ajal igal aastal ligikaudu poolteistsada noort ülikooli lõpetamisel õpetajakutse ja asub tööle koolidesse. Nende noorte õpetajapalge kujunemisele aitab kaasa ülikooli pedagoogikakateeder.

Ent TRÜ pedagoogikakateedri tegevus ei piirdu üksnes tulevaste pedagoogide ettevalmistamisega kussetöökasvatamisega, vaid ka kasvatamise teoorias kui ka stažöörpraktika korraldamisel. Kateedri tegevuse haare on hoopis laiem. Kateedri liikmed esinevad sageli lektoritena õpetajate kokkutulekutel, seminaridel, kursustel, nõupidamistel, metoodikakonverentsil ja muudel kokkutulekutel, kus kõne all on noorte õpetamise ja kasvatamise aktuaalsed probleemid. Nende soovitusi ja nõuandeid kuulatakse tähelepanelikult ja suure huviga, sest neist saab alati midagi kasulikku, uusi ideid ja mõtteid tekkinud probleemide lahendamisel.

Ulatusliku pedagoogilise ja loengulise tegevuse kõrval kasutavad pedagoogikakateedri töötajad oma mõtete edasiandmiseks raadio, televisiooni ja ajakirjanduse vahendust. Nende kaudu avarud pedagoogilise propaganda mõju kogu avalikkusele. Ent sagedased autorid on kateedri liikmed ka pedagoogilise perioodika lehekülgedel. Heino Liimets, Inge Unt, Kanni Indre, Jaan Mikk ja teised on lugejatele hästi tuntud autorid «Nõukogude Õpetajas» ja «Nõukogude Koolis». Nende kirjutised on köitnud lugejate tähelepanu, nende soovitusi ja nõuandeid alati arvestatakse ja järgitakse.

Pedagoogikakateeder teeb ulatuslikku tööd kogu vabariigi õpetajaskonna pedagoogika- ja metoodika-alaste teadmiste rikastamisel. Kõigel tehtul ja tehtaval me kahjuks peatuda ei jõua. Ja kas selle järele vajadust ongi, sest «Nõukogude Koolis» on sellest mitmel korral juba juttu olnud (vt. «Nõukogude Kool» 1969, nr. 10, lk. 721—724, «Nõukogude Kool» 1970, nr. 12, lk. 881—885 ja «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 881—884). Siin seda teha kujuneks suures osas eelneva kordamiseks, mida asjast huvitatu võib ise ajakirja eelmärgitud numbritest lugeda. Küll aga tahaks mõned read kirja panna selle kohta, mida uut on kateedri uurimistöösse sügenenud viimasel ajal. Teaduslik uurimistöökateedris on tudengite õpetajateks ettevalmistamise kõrval üks põhitegevusi. Uurimistööd on vaja seetõttu, et sel viisil on võimalik teaduslike eksperimentide kaudu teha õigeid järeldusi ja ulatuslikke üldistusi koolielu aktuaalsete probleemide ja arengusuundade kohta ning leida neile õigeid ja otstarbekaid lahendusi, et

seda tulevaste õpetajate ettevalmistamisel arvestada ja ka tegelikele õpetajaile vajalikku abi anda.

Jätkuvad uuringud selle kohta, kuidas noored kõrgema õppeasutuse lõpetanud õpetajad kutsetöös kohanevad. Teadupärast oleneb kohanemine aga paljudest teguritest, neid püütaksegi uurida. Esimene sel alal on M.-I. Pedajase valmiv uurimus, mille tulemusi ta on «Nõukogude Koolis» juba publitseerinud ning teeb seda käesolevaski numbris. Edaspidi on selles valdkonnas oodata uusi uuringuid teistelki teadusse pürgijailt.

Üks väljakujunenud uurimissuund on kooliklassi sotsiaalsühholoogia. Juurde on tulnud selles uus suund — õpetaja ja õpilaste vaheline interaktsioon (mõjutamine) klassis. Seda uurivad E. Anton vene keele tundides ning ühenduses rühmatööga A. Benno geograafia õpetamisel ja E. Sepa matemaatika-tundides.

Edaspidi on kavatsus laiendada omavahe- listes suhetes avalduva loovuse uurimist. Varemtehtu alusel tundub, et niisugune loo- vuse liik on olemas ja sellel võib olla suur tähtsus õpilaste omavaheliste suhete alustes ja suhetes kooliga.

Intensiivselt jätkatakse kateedris rühmatöö uurimist. Seda uurivad E. Voitk eesti kirjan- duse, S. Kuusik eesti keele, E. Liiv ajaloo, V. Raup ajaloo, E. Sepa matemaatika, Z. Ka- ramkova vene keele ja A. Benno geograafia õpetamisel. Sellealastest uurimustest ilmus käesoleval aastal «Nõukogude pedagoogika ja kooli» 7. köide.

Selles valdkonnas tehtavate uuringute põhieesmärk on välja selgitada, missugustes didaktilistes tingimustes on töö viljakas, eriti aga seda, missuguses suhtes peaksid olema individuaalne, frontaalne ja rühmatöö. Ühel ajal nende tingimuste selgitamisega on kavatsusel koostada ka rühmatööks sobivaid õppevahendeid. Nii on järgmise aasta plaan- nis koos Vabariikliku Õpetajate Täiendus- instituudiga kirjastada mitmeid õppevahen- deid, milleta rühmatöö koolis ei saa levida.

Seni avaldatud töödes rühmatöö uuringute kohta on tähtsamal kohal õppeedukus, selle näitajatele on pööratud suuremat tähelepanu. Isiksuse kujunemine rühmatöös on jäänud tagaplaanile. Edaspidistes rühmatöö uurin- gutes püütakse mõõta sedagi, kuidas rühma-

töö mõjub isiksuse arengule, mõjutab nende omavahelist suhtumist, eriti aga sotsiaalset arenemist.

Üks suund uurimistegevuses on massikom- munikatsiooni, eriti raadio osatähtsuse uuri- mine õpilaste informatsiooniallikana teiste allikate hulgas, kuid ka raadio kasutamine õppetundides ja kasvatustöös. Seda uurimis- suunda tuleb pidada küllaltki tähtsaks, sest kommunikatsioonivahendid etendavad noor- te elus tähtsat osa, kuid pole omavahel kooskõlla viidud.

Kateedril on Eesti Raadioga juba aas- taid koostöö uuringute tegemiseks. Kateeder on lepingu alusel uurinud raadiosaadete eelistatavust. Samuti on uuritud, kui palju kasutavad õpetajad raadioinformatsiooni tundides ja kasvatustöös. Uuringute tulemus- test on saadud mitmesugust vastastikust kasu.

Eelmainitud probleeme on uurinud R. Uring ja I. Kraav. R. Uringu uuringuid on publitseeritud ka «Nõukogude Koolis». Käesolevaski numbris on üks neist.

See uurimissuund edaspidi mõnevõrra veel laienebki.

Endiselt on kateedri üks keskseid küsimusi õppetöö individualiseerimise problemaatika. Sel alal tehtavaid uuringuid juhendab I. Unt. Käsil on mitmeid uuringuid erinevate ainete õpetamisel, eriti just keeltes. Nii uurivad õpetamise individualiseerimist vene keele õpetamisel S.-A. Villo ja J. Ots, matemaatika õpetamisel E. Nurk jt. Eriti suur kaal selle probleemi uurimisel on ühiskondlikul uuri- misinstituudil.

Oluline ettevõtmine kateedri uurimistege- vuses on diagnostiliste vahendite väljatöö- tamine. Seda on püüdnud teha õpilaste kooli- jõudluses I. Unt uurimisgrupiga, vaimse töö oskuste alal J. Mikk ja vaimsete võimete alal E. Koemets, H. Liimets ja K. Toim. Seda uurimissuunda püüab kateeder edaspidigi tu- gevendada, sest ilma selleta on teatud raskusi nii praktilise koolitöö kui ka teiste problee- mide uurimisel.

Elu vajadused on nõudnud suuremat tähe- lepanu seksuaalse kasvatus probleemidele. Senini on H. Kurm jäänud siiski ainsaks selle valdkonna uurijaks. Kavatsus on moo- dustada kas või väikegi probleemigrupp, et midagi suuremat ära teha.

Võrreldes varajase mate aastatega on peda-

googika ajaloo erikaal kateedri uurimistöös kasvanud. Põhjuse andis EKP Keskkomitee otsus, mis näeb ette vastavad abinõud. Vabariigis on moodustatud komisjon eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajaloo uurimiseks. TRÜ pedagoogikakateedril lasub tehtavas suur osakaal. Kateedri eriliseks uurimisobjektiks saab kodanliku Eesti ajajärk. Kande jõud on siin A. Elango, keda toetavad B. Nedzvetski, aspirandid ja õpetajatest uurijad. Aspirantidest valmistub lähemal ajal kaitsma väitekirja teemal keemia õpetamise ajaloo kodanlikus Eestis H. Deemant, kateedri juurde kinnistatud aspirant E. Makrjakova uurib loodusloo õpetamise ajalugu Eestis, kaugõppe aspirant L. Metsise uurimisteemaks on koolihoonete ajalugu.

Õpetajatest uurijad uurivad pedagoogilise mõtte arenguhooni kodanlikus Eestis, aga ka üksikuid valdkondi, nagu muusikaline kasvatus jne.

Varem olid kateedri uurimistegevuses tähtsal kohal ka eripedagoogika probleemid. Sellekohaseid uurimusi on «Nõukogude Koolis» publitseeritud. Alates 1. septembrist käesoleval aastal eraldati eripedagoogika pedagoogikakateedrist ja moodustati eripedagoogikakateeder. Uut kateedrit juhatab pedagoogikakandidaat Vladimir Vääränen.

Eespool oli juttu ühiskondlikust uurimisinstituudist. Mis see on?

Käesoleva aasta jaanuaris möödus 10 aastat uurimistöös kursuste organiseerimisest. Algul tegeles sellega Tartu Riiklik Ülikool üksinda. Hiljem organiseeris kateeder neid kursusi koos Vabariikliku Õpetajate Täiendusinstituudiga, sest nii oli töö edukam. Kursused äratasid kursustlaste huvi uurimistegevuse vastu ja andsid ka uurimiskogemusi. Kursuste aeg oli piiratud, ent entusiastide õpetajate hulgast jätkub, kes tahavad oma tegevust jätkata. Siit saigi alguse ühiskondliku uurimisinstituudi ellukutumise idee. Instituudis on võimalik õpetajatest entusiastidel oma alustatud uurimistegevust edasi arendada.

Nüüd on ühiskondliku uurimisinstituudi asutamise idee reaalsuseks saanud. Instituudi nõukogu istus esmakordselt koos 17. oktoobril.

Nõukogu valis instituudi direktoriks TRÜ pedagoogikakateedri juhataja dotsent H. Liimetsa ja teaduslikuks sekretäriks Õpetajate

Täiendusinstituudi direktori asetäitja J. Otsa.

Nõukogu kinnitas 6 probleemigrupi ja nende juhendajad:

1. Eesti kooli ja pedagoogilise mõtte ajalugu. Üldjuhendaja TRÜ pedagoogikakateedri dotsent A. Elango, kaasa on haaratud veel L. Andresen ja H. Rannap Tallinna Pedagoogilisest Instituudist ja A. Tiik Eesti Põllumajanduse Akadeemiast.

2. Õppetöö individualiseerimine. Üldjuhendaja dotsent I. Unt Tartu Riiklikust Ülikoolist.

3. Tasandusklassid. Üldjuhendaja dotsent E. Koemets Tartu Riiklikust Ülikoolist.

4. Diagnostika. Üldjuhendaja J. Mikk Tartu Riiklikust Ülikoolist.

5. Õpilaste sotsiaalne areng. Üldjuhendaja dotsent H. Liimets Tartu Riiklikust Ülikoolist.

6. Vanuseastmed (murdeiga). Üldjuhendaja dotsent E. Koemets Tartu Riiklikust Ülikoolist.

Nagu nähtub, on instituudi töö juhendajana TRÜ pedagoogikakateedril väga suur osatähtsus.

Instituudi põhiprobleemid. Uuritakse samu küsimusi, millega tegeleb pedagoogikakateedri. Ent uuritakse ka niisuguseid probleeme, millele kateedri jõudude vähesuse tõttu pole piisavalt võimalik tegelda olnud, näiteks tasandusklasside probleem jmt.

Eesmärgiks on seatud, et iga probleemi-grupp lahendaks probleemi komplekselt — didaktika, kasvatus teooria ja sotsiaalpsühholoogia, võimaluse piires isegi meditsiinilisest ja majanduslikust aspektist.

Niipalju põgusalt sellest, mis TRÜ pedagoogikakateedris tegevuse ja uurimissuundade kohta uut öelda on lisaks varem mainitule. Käesolevas «Nõukogude Kooli» numbris avaldatavatest töödest on osa seotud kateedri uute uurimisprobleemide ja -suundadega, osa aga kuuluvad juba mõnda aega uuritud probleemide hulka. Nüüd aga anname sõna pedagoogikakateedri rahvale ja kateedri uurimistöös osalejatele, et nad ise võiksid oma uuringute tulemusi lähemalt ja konkreetselt tutvustada.

NSV LIIDU MOODUSTAMISE PROBLEEMID AJALOOTUNDIDES

MARTA LÖHMUS

Läheneb Nõukogude Liidu moodustamise 50. aastapäev, mille tähistamiseks tehakse ettevalmistusi kogu maal. Ka koolides on juubeliüritused täies hoos. Klassivälises töös ja ainetundides on juubeliteema ning sellega seotud internatsionalistliku kasvatustöö küsimused tõsitud esiplaanile. Eriti vastutusrikas on ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetaja ülesanne, kellel tuleb NSV Liidu moodustamise ja arengu poolesajandi-vanusest ajaloost anda järjekindl, põhjalik ja ühtlasi ilmekas ülevaade. Selleks tuleb heita pilk kaugemalegi — Tsaariveneaa kui paljurahvuselise riigi ajalukku, samuti selgitada leninliku rahvusprogrammi väljatöötamise käiku, mille elluviimine algas vahetult pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni võitu.

Allakirjutanu on üliõpilaskandidaatide eksamineerimisel kogenud, et mainitud küsimuste tundmises on lünk. Näiteks ei tooda esile vabastusliikumise osa Vene revolutsioonides; ei tunta V. I. Lenini seisukohti ja bolševike partei programmi rahvusküsimuses;

teatakse küll nimetada esimesi nõukogude võimu dekreete rahvusküsimuses, kuid nende sisu jääb ähmaseks. Suuri raskusi on Nõukogude riigiparaadi moodustamise ja arengu selgitamisel, Nõukogude konstitutsioonide iseloomustamisel; ainult üksikud teavad, et esmakordselt meie maa ajaloos loodi 1917. a. Nõukogude valitsuse koosseisus rahvasajade rahvakomisariaat; peaaegu keegi ei oska vastata, kuidas oli rahvuste esindus korraldatud esimese Nõukogude Liidu konstitutsiooni (1924. a. konstitutsioon) alusel. Paremini tuntakse 1936. a. konstitutsiooni sellekohaseid sätteid, kuid soovida jätavad teadmised kõigi Nõukogude Liidu rahvuste majandusliku ja kultuurilise ebavõrdsuse likvideerimise kohta sotsialismi perioodil.

Täpsustamist vajavad sellised mõisted nagu *rahvus*, *rahvas*, *sotsialistlik rahvus*, *nõukogude rahvas*, *föderatsioon*, *autonoomia*, *proletaarne internatsionalism* jt.

Ülaltoodud puuduste tekkimises ei saa süüdistada ainult õpetajaid, ka 9., 10.

ja 11. klassi NSV Liidu ajaloo õpikud käsitlevad rahvusküsimust kohati liiga põgusalt, alati ei avata mõisteid ega tooda ka küllaldaselt selgitavat ja illustreerivat lisamaterjali, mille iseseisvaks otsimiseks õpetajal sageli puudub aeg ja võimalus.

Alljärgneva artikli ülesanne on õpetajaid mõnevõrra abistada allikate ja juubeliaastal ilmunud rikkaliku teemakohase kirjavara kasutamisel, et senisest põhjalikumalt käsitleda leninliku rahvusprogrammi väljatöötamist ja selle realiseerimist Nõukogude Venemaal pärast Suure Sotsialistliku Oktoobrerevolutsiooni võitu.

Probleemide ja materjali rohkuse tõttu on käsitlus jaotatud kahte ossa: esimeses osas valgustame teemat 1917. aastast kuni Nõukogude paljurahvuselise sotsialistliku riigi väljakujunemiseni ja uue konstitutsiooni vastuvõtmiseni 1924. aastal. Edaspidi käsitleme ajakirjas leninliku rahvusprogrammi elluviimist sotsialistliku liitriigi tingimustes, võitlust kõigi Nõukogude

Liidu rahvuste ja rahvusrühmade faktilise majandusliku ja kultuurilise võrdsuse saavutamise eest sotsialistliku liitriigi tingimustes, rahvamajanduse sotsialistliku rekonstrueerimise ajajärgul, vennalike sotsialistlike rahvuste kujunemise, koostöö ja arengu küsimusi kuni kaasajani.

Rahvusküsimuse käsitlest tuleks alustada ajalooliste tingimuste vaatlemisest Venemaal enne Suurt Sotsialistlikku Oktoobrirevolutsiooni. Selleks pakuvad sobivat materjali VK(b)P X ja XII kongressi resolutsioonid rahvusküsimuse kohta (6a, lk. 552—558; 6b, lk. 705—706), ja üldistus NLKP Keskkomitee otsus «Ettevalmistuste kohta NSV Liidu moodustamise 50. aastapäevaks» (7, lk. 6 ja 7). Mainitud materjali sobiks kasutada 10. klassi õpiku esimese paragrahvi konkretiseerimiseks. Õpiku selles osas on juttu imperialismi ühest põhivastuolust, mis XX sajandi algul ka Venemaal teravnud, s. o. vastuolust metropolide ja kolooniate vahel (12, lk. 7). Selle vastuolu teravnemist Tsaari-Venemaal iseloomustas juba 1905.—1907. a. revolutsiooni päevil aktiveerunud rahvuslik vabadusliikumine ääremaades, mis julmalt maha suruti. Arvestades konkreetseid ajaloolisi vajadusi ja võimaldeldes I imperialistliku maailmasõja eelõhtul ja sõja-aastail tugevnenud kodanlik-natsionalistliku propaganda vastu, töötas V. I. Lenin välja partei programmi rahvusküsimuses. Nelja aasta jooksul (1912—1916)

kirjutas ta üle 50 rahvusküsimust käsitleva töö, nende hulgas ka äsja erikogumikuna avaldatud kolm tööd (1).

Leninliku rahvusprogrammi sisuks oli: a) rahvuste suhtes kõigi sundimise vormide otsustav eitamine; b) rahvuste võrdsuse ja suveräänsuse tunnustamine oma saatuse kujundamisel; c) selle seisukoha tunnustamine, et rahvuste püsiv ühendamine on teostatav ainult koostöö ja vabatahtlikkuse alusel; d) selle töö proklameerimine, et seesugune ühendamine on võimalik ainult kapitalivõimu kukutamise tulemusel (6b, lk. 706). Paljastades Ajustise Valitsuse anneksionistlikku rahvuspoliitikat vähemusrahvaste suhtes, esitas V. I. Lenin bolševike partei seisukoha rahvustevahelise koostöö kindlustamiseks Venemaal: «Mitte vägivalla abil ei tule teisi rahvaid kaasa tõmmata liitumisele suurvenelastega, vaid ainult tõeliselt vabatahtliku, tõeliselt vaba kokkuleppe teel, mis on ilma lahkulöömise vabaduseta võimatu» (2, lk. 307).

Bolševike partei rahvusprogramm osutus võrreldes Venemaal teiste parteide omadega kõige progressiivsemaks ja perspektiivsemaks ning aitas koondada vene proletariaadi juhtimisel kõigi Venemaal rahvaste revolutsioonilisi jõude. Tuleks rõhutada ka bolševike partei internatsionaalset iseloomu, mis kajastus juba partei nimetuseski (Venemaal Sotsiaaldemokraatlik Töölispartei, alates 1918. a. Venemaal Kommunistlik

(bolševike) Partei ja alates 1925. a. Üleliiduline Kommunistlik (bolševike) Partei).

Leninliku rahvuspoliitika printsiibid viidi rahvahulkadesse esimeste nõukogude võimu dekreetide ja deklaratsioonide kaudu. Õpikus on toodud katkendid II ülevenemaalise nõukogude kongressi läkitusest «Tööliste, soldatitele ja talupoegadele!» (12, lk. 45) ning «Töötava ja eksploateeritava rahva õiguste deklaratsioonist» (12, lk. 56—57), kuid oleks soovitatav tutvuda ühiselt ka «Venemaa rahvaste õiguste deklaratsioonist» sisuga (10, dok. 12, lk. 42—44), ühtlasi rõhutada, et mõlemad dokumendid said esimese Vene NFSV konstitutsiooni koostisosaks, mida hakati otsekohe realiseerima.

Juhin õpetajate tähelepanu ka vajadusele kommenteerida õpikus antud hinnanguid Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni tähtsuse kohta rahvusküsimuse lahendamisel (12, lk. 44, 74) ja selgitada õpilastele, et «Suure Sotsialistliku Oktoobrirevolutsiooni võit ja proletariaadi diktatuuri kehtestamine oli .. rahvusküsimuse leninliku programmi elluviimise ja Nõukogude vabariikide tekkimise peamine poliitiline tingimus» (7, lk. 5).

Rahvusküsimuse praktilise lahendamise muutis keerukaks see, et Venemaal elas üle 100 rahvuse ja rahvusrühma, kes suuresti erinesid oma sotsiaalmajandusliku arengu ja kultuuritaseme poolest. Tsarismi võimutsemise ja I maailmasõja pä-

randina valitses maal kohutav vaesus, industriaalne mahajäämus, rahvahulkade ebateadlikkus ja kultuuripõud. Ainult 21% elanikkonnast oskas lugeda ja kirjutada. Paljudel mittevene rahvastel puudus oma kirja-keel ja kirjandus, töölisklass ja intelligents. Mõõtmatuil maa-aladel lääne ja ida pool Uraale elavad miljonid inimesed polnud veel iialgi näinud kivimaja, aurumasinat, autot ja elektrilampi.

Leninliku rahvusprogrammi elluviimine tähendas eeskätt kõigile rahvastele õigusliku võrdsuse kehtestamist ja ühtlasi raske võitluse algust varem mahajäänud rahvaste majandusliku ja kultuurilise ebavõrdsuse likvideerimise eest, nende väljatoomise eest oma ürgsetest elusuhetest kaasaja tsivilisatsiooni tasemele.

Aastad 1917—1922 olid leninliku rahvuspoliitika elluviimise kooliks bolševike parteile, Nõukogude Venemaa valitsusele ja kõigile Venemaa rahvastele. See kool oli seda raskem, et tuli võidelda tsarismi rõhumispoliitika pärandina säilinud rahvaste omavahelise vaenu ja umbusalduse nähtuste ületamise eest, sisendada usalduse ja vennaliku koostöö vaimu varem privillegeritud suure vene rahva suhtes. Eriti vajalik oli see alanud välismaise relvastatud interventsiooni ja Koduõja tõttu. Välisintervendid ei uskunud nõukogude korra ja leninliku rahvuspoliitika elujõusse ning andsid oma panuse rahvastevahelise vaenu õhutamisele ja Venemaa tükeldamisele rah-

vuslikeks väikeriikideks kodanluse juhtimisel. V. I. Lenini koostatud Rahvakomisaride Nõukogu üleskutse «Sotsialistlik isamaa on hädaohus!» pani aluse nõukogude patriotismile ja mobiliseeris ning ühendas kogu Venemaa töölisi, soldateid ja talupoegi revolutsiooni saavutuste kaitseks.

Tõhusat abimaterjali Nõukogude paljurahvuselise riigi kujunemise ja arengu jälgimiseks pakub V. Šapko raamat «Pool sajandit Liitu» (8). Autor seostab õigesti rahvaste enesemääramise õiguse praktilise teostamise vormi revolutsiooni põhiküsimuse, riigivõimu küsimuse lahendamisega rahvuslikeks rajoonides. «Seal, kus võimu haaras kodanlus, tõttasid kodanlikud valitsused teatama Venemaast lahkulöömisest. Nõnda juhtus see Soomes ja Poolas. Nendes rahvuspiirkondades, kus kehtestati proletariaadi diktatuur, kus võim läks üle nõukogudele, olid töötavad massid tingimata tihedate sidemete poolt Nõukogude Venemaaga» (8, lk. 21).

Esimestel revolutsiooni-järgsetel kuudel arenes nõukogude rahvusriikluse rajamine valdavalt detsentraliseerimise teed. Enamik nõukogude vabariike püüdis esialgu korraldada oma elu ise, omamata sidemeid teistega (9, lk. 26).

Rahvusvabariikide riiklikes suhetes Nõukogude Venemaaga ilmnis kolm seisukohta: Valgevene, Taga-Kaukaasia ja mitme teise rahvuspiirkonna kommunistid toetasid ühtse ja jagamatu Nõukogude riigi loomist; ka Baltikumi par-

teorganisatsioonid olid tihe liidu poolt, kuid pooldasid siiski rahvusliku autonoomia väljakuulutamist. Ukraina kommunistid otsustasid suveräänse rahvusriikluse kasuks» (8, lk. 21).

Oluline on rõhutada, et Nõukogude Venemaa valitsus ei astunud välja rahvusriikluse erinevate vormide valiku vastu kohtadel. Tuginedes tegelikele rahvusriikluse loomise kogemustele, asus bolševike partei ja Nõukogude valitsus varsti pärast Oktoobrirevolutsiooni võitu täpsustama ja edasi arendama rahvusriikliku ehitustöö plaani. V. I. Lenin töötas välja Vene Föderatsiooni alused, mille kiitis heaks III ülevenemaaline nõukogude kongress «Töötava ja ekspluateeritava rahva õiguste deklaratsioonis». Kongressi tööst võttis osa 233 rahvuslike ääremaade delegaati, nende hulgas ka Eesti esindajad.

Pärast Vene NFSV konstitutsiooni vastuvõtmist kujunes Rahvasasjade Rahvakomissariaadi tegevuse viijana järk-järgult välja Nõukogude Vene Föderatsioon, mis kujutas endast kaht liiki autonoomia kombinatsiooni (8, lk. 27). Föderatsiooni loomine, samuti suveräänsete nõukogude vabariikide lepinguliste suhete loomine soodustas võitlust nõukogude võimu välis- ja sisevaenlaste vastu.

Vene Föderatsiooni ja teiste suveräänsete nõukogude vabariikide vahel sõlmitud sõjalis-poliitiline liit (1. juunil 1919) kujutas endast nii lepingulist föderatsiooni, mis osutus efektiiv-

seks koostöövormiks võitluses nõukogude korra kindlustamise eest.

Õpikus (§ 26) on hästi esile toodud Nõukogude Liidu moodustamise ajalooline seaduspärasus, selle loomise eeldused ja põhjused, ühinemise etapid.

Partei X kongressi otsuses on Nõukogude Liidu moodustamise peamised põhjused eredalt esile toodud: «Nõukogude vabariikide ühise kaitse huvid ühelt poolt, sõjas purustatud tootlike jõudude taastamise ülesanne teiselt poolt ja vajalik toitusabi viljavaestele nõukogude vabariikidele viljarikastelt nõukogude vabariikidelt kolmandalt poolt — nõuavad tungivalt üksikute nõukogude vabariikide riiklikku liitu kui ainsat pääseteed imperialistlikust orjusest ja rahvuslikust rõhumisest.» (6a, lk. 555—556.)

X kongressi otsuses tõstatatakse esile Nõukogude Liidu moodustamise tähtsust ka kümnete mittevene rahvuste rahvusliku ebavõrdsuse likvideerimise tingimuseksena ja rõhutatakse, et «... faktilise rahvusliku ebavõrdsuse likvideerimine on pikaajaline protsess, mis nõuab visa ja püsivat võitlust kõigi rahvusliku rõhumise ja koloniaalorjuse igandite vastu» (6 a, lk. 558). K. V. Šapko valgustab neid küsimusi põhjalikult. Näiteks oli Nõukogude Liidu moodustamise üks põhjusi vajadus kehtestada üldriiklik revolutsiooniline seadusandlus. V. I. Lenin rõhutas, et ei või olla Kaluuga ega Kaasani seaduslikkust, vaid peab olema ühtne ülevene-

maaline ja isegi kogu nõukogude vabariikide föderatsiooni jaoks ühine seaduslikkus (8, 34).

I üleliidulise nõukogude kongressi töö valgustamisel on väga soovitatav ühiselt analüüsida kongressi deklaratsiooni ja lepingu teksti Nõukogude Liidu moodustamise kohta kui 1924. a. konstitutsiooni põhidokumente. Selle analüüsi põhjal on kergem selgitada ka mõistet *demokraatlik tsentralism*, mis oli ju NSV Liidu organiseerimisel juhtiv printsiip (9, lk. 30). Hästi iseloomustab paljurahvuselise sotsialistliku liitriigi loomise eesmärgi ja ülesandeid õpikus toodud dokument (12, lk. 147).

Nõukogude vabariikide ühinemistendentsi peamine väljendaja ja ühinemisprotsessi juhtiv jõud oli nagu sotsialistlikus revolutsiooniski töölisklass ja tema avangard — bolševike partei, kes säilitas algusest peale organisatsioonilise ühtsuse kogu maa ulatuses. Loodi ka ühtsed ametiühingud.

Nõukogude Liidu esimese konstitutsiooni käsitlemisel tuleks lisaks õpiku faktidele märkida, et konstitutsioon kindlustas kõigi vabariikide rahvamajanduse planeerimise ja juhtimise ühtsuse, üleliiduline eelarve aga oli algusest peale leninliku rahvuspoliitika teenistuses, võimaldades suunata vahendeid tähtsamatele sotsialistliku ülesehitustöö objektidele, jaotades ressursse kõige ratsionaalsemalt, lähendada tööstust tooraineallikaile ja seega asuda ajaloolise ülesande, varem rõhutatud rahvaste majandusliku eba-

võrdsuse likvideerimisele. «... paljurahvuselisel maal oli rahvusküsimus sotsialistliku ühiskonna ehitamise põhiküsimus.» (7, lk. 7.) Väga tähtis on seostada NSV Liidu konstitutsiooni vastuvõtmine II üleliidulise nõukogude kongressi poolt 1924. a. 31. jaan., millega vormistati seadusandlikult Nõukogude paljurahvuselise liitriigi moodustamine, Nõukogude Liidu rahvusvahelise autoriteedi järsu tõusuga. See väljendus Nõukogude Liidu tunnustamises 1924. aastal paljude kapitalistlike suurriikide poolt ja normaalsete diplomaatiliste suhete kehtestamises. Kogu kapitalistlik maailm oli sunnitud tunnustama leninliku rahvuspoliitika võitu ühel kuuendikul maakeral.

Kirjandus

1. V. I. Lenin, Kriitilisi märkmeid rahvusküsimuse kohta. Rahvuste enesemääramise õigusest. Suurvenerlaste rahvuslikust ohkusest. Tln., 1972.
2. V. I. Lenin, Soome ja Venemaa. Teosed, 24. kd.
3. V. I. Lenin, Toitlusmaksust. Teosed, 32. kd.
4. V. I. Lenin, Ettekanne VK(b)P X kongressil. Teosed, 32. kd.
5. V. I. Lenin, Rahvuste küsimusest ehk «autonoomiseerimisest» (järg.). 31. det. 1922. Teosed, 36. kd.
6. a) VK(b)P X kongress märts 1921 «Partei järjekordseist ülesandest rahvusküsimuses». NLKP kongresside, konverentside ja Keskkomitee pleenumite resolutsioonid ja otsused, 7. väljaanne I osa, lk. 552—561.
b) VK(b)P XII kongress. Resolutsioon rahvusküsi-

muse kohta. Sealsamas, lk. 705—713.

7. NLKP Keskkomitee otsus «Ettevalmistuste kohta Nõukogude Sotsialistlike Vabariikide Liidu moodustamise 50. aastapäevaks». Tln., 1972.

8. V. S a p k o, Pool sajandit Liitu. Tln., 1972.

9. A. Fedossejev, Demokraatlik tsentralism kui NSV Liidu organiseerimise ja tegevuse leninlik põhimõte. «Eesti Kommunist» 1972, nr. 8, lk. 26—33.

10. Nõukogude Eesti konstitutsioonilise seadusandluse ajaloo. Dokumentide kogumik. Tln., 1960.

11. К. Л. Лисова, Раскрытие в IX классе традиций дружбы народов. «Преподавание истории в школе» 1972, № 2, стр. 66—74.

12. I. Berhin, NSV Liidu ajalugu X klassile. 6. ümbertöötatud trükk. Tln., 1971.

KUHU LIIGUB DIDAKTIKA?

HEINO LIIMETS

Ohiskonna arengu mõne ulatuslikuma ajalõigu möödumine on alati ajendanud inimesi tagasi vaatama, tehtut analüüsima. Nõukogude Liidu 50. aastapäev on kahtlemata üks selliseid tagasi-vaatele kutsuvaid tähtpäevi.

Eesti kooli ja pedagoogika varasematest arengujärkudest on küllaltki palju kirjutatud, kaasajast oleme aga kokkuvõtteid harva või mõnes osas peaaegu üldse mitte teinud. Küllap see selletub eelarvamusega, et see, mis lausa meie silma all on toimunud ja toimub, on kõikidele nähtav ja küllalt selge. Paraku pole pedagoogika ega teistegi alade arengus toimuv kaugeltki kõik iseenesest selge. Ühe teaduse uuemgi arengujärk võib olla ja peab olema spetsiaalne uurimise objekt. Edasise arengu huvides tundub küllalt oluline, et teadus iseennast tundma õpib

ja oma «tervislikku» seisundit hindab. Allpool püüame seda teha didaktika ja õpetamise meetodika kohta Eesti NSV-s.

Millele selline analüüs võib toetuda? Küllalt põhjendatuna tundub analüüsida publitseeritud materjale. Teatud hulk uurimusi on küll ka avaldamata jäänud. Neil saab vaevalt olla koolielule ja edasisele uurimistööle kuigi otsustavat mõju, seepärast on õige need kõrvale jätta. Antud juhul on läbi töötatud ajakirjas «Nõukogude Kool» avaldatud didaktika- ja õpetamise meetodika artiklid. Et uurimistulemusi saab suhteliselt operatiivselt publitseerida ainult «Nõukogude Koolis», siis võib arvata, et kogu Eesti NSV-s tehtav pedagoogiline uurimistöö leiab ajakirjas teatavat peegeldamist. Alust on seejuures eristada ühelt poolt tõlkeid ja referatiivse ilmega ülevaateid ning teiselt poolt vabariigi teadlaste originaaltöid. Esimesed võivad kuuluda küll arengut mõjutavate tegurite hulka, kuid pole meie vabariigi didaktika arengu väljendusks. Uurimisandmeid tutvustavaid artikleid on ilmunud ka ajalehes «Nõukogude Õpetaja». Need on aga

analüüsist välja jäetud. Vaatlesime andmeid 5 aasta kaupa ajavahemikust 1957—1971.

Lähemate aastate arengusuunad peegelduvad kõrgemate õppeasutuste ja uurimisasutuste teadusliku töö plaanides. Tundub mõistlikuna neidki jälgida kõrvuti ilmunud publikatsioonide analüüsiga.

Publikatsioonide analüüsiga ühenduses kerkib probleem, millised võiksid olla need kategooriad, millest lähtudes publikatsioone jälgida saame. Seekord otsustasime jälgida iga töö puhul järgmisi tunnuseid:

1) didaktilist sisu 5 aspektist: õpetamise sisu (õppeprogrammid ja -plaanid); mingi didaktilise üldprobleemi käsitlemine või selle arvestamine; ainemetoodika kitsas retseptuurlik käsitlus õpilaste arengutaseme ja õppetulemuste diagnoos;

2) uurimisorganisatsiooniline külg: jälgiti seda, kas on tegemist teistest eraldatud üksiuurimusega või kuulub see mingisse kompleksis;

3) uurimismetoodiline külg, kus fikseeriti järgmiste meetodite rakendamine: teoreetiline analüüs, isikliku kogemuse üldistus, suurema

hulga õpetajate kogemuse üldistus, süstemaatiliselt vaatlused, eksperiment, nähtuste mõõtmine, statistiliste meetodite rakendamine;

4) tööde autorite ettevalmistus; fikseeriti, mis alal on autor saanud kõrgema hariduse — filoloogia, matemaatika-füüsika-keemia, geograafia ja bioloogia, ajalugu, psühholoogia ja teised alad;

5) autori kuuluvus mingi institutsiooni koosseisu (TPedI, TRÜ, PTUI, VÕT ja teised);

6) uurimuse kuuluvus teoreetiliste, rakenduslike või meetoodiliste töötluste hulka.

Need analüüsi kategooriad on ilmselt tinglikud ja võivad olla aluseks ainult üsna üldisele eritlusele, ka ei saa neid pidada kõikehaaravaks; küll arvame, et uurimuste põhitunnused peaksid neis peegelduma. Tuleb märkida, et mõnede tunnuste puhul, nagu näiteks didaktilise sisu ja uurimismetoodilise külje kategooriad ei välista üksteist: üks artikkel võib ühel ja samal ajal kuuluda mitmesse kategooriasse, muudel juhtudel aga välistavad üksteist.

Püüdsime iga vaadeldava publikatsiooni puhul määratleda, kas seda võib lugeda didaktika või ainemetoodika alale kuuluvaks ja siis seda hinnata, lähtudes eespool esitatud kategooriatest. Arvestasime iga artikli omaette üksusena, mahtusid arvesse ei võetud.

15 aasta jooksul «Nõukogude Koolis» ilmunud didaktikamaterjalidest annab pildi kõrvalolev tabel.

Tabeli andmete järgi võime teha iseloomulike aren-

Tabel

Period	Didaktikaartiklite koguarv	Töö ilme			Uurimisorganisatsiooniline külg	Primaarmaterjali kogumise meetodid								Statistilised meetodid				Uurimuste sisu			
		Teoreetiline	Rakenduslik	Töötlus		Diskussioon	Osa kom-pleksist	Kasutatud meetodite koguarv	Teoreetiline analüüs	Isiklik kogemus	Kogemuse üldistus	Vaatlus	Eksperiment	Mõõtmine	Tsentraalse teadentsi näitajad	Usalduspiirid	Korrelatsioon ja faktoranalüüs	Hariduse sisu	Didaktiline lähenemine	Kitsas meetodiline lähenemine	Diagnostika
1957—1961	191	8 4,2	71 37,2	112 58,6	191 100	—	191	27 14,1	34 17,9	124 64,9	—	1 0,5	5 2,6	5 100	—	—	26 11,4	57 24,9	134 58,5	12 5,2	
1962—1966	329	18 5,5	136 41,3	175 53,2	315 95,8	14 4,2	409	130 31,8	62 15,2	111 27,1	31 7,6	19 4,6	56 13,7	53 88,3	1 1,7	6 10,0	46 13,3	106 30,8	162 47,0	31 9,0	
1967—1971	332	14 4,2	165 49,7	153 46,1	289 87,1	43 12,9	456	217 47,6	15 3,3	77 16,9	15 3,3	50 10,9	82 18,0	80 70,8	19 16,8	14 12,4	109 30,1	111 30,7	95 26,2	47 13,0	

gutendentside kohta järgmised järeldused:

1. Didaktika valdkonda kuuluvate tööde koguhulk on järsult kasvanud alates 1962. aastast. See on nähtavasti tingitud osalt ajakirja mahu kasvust ptiikirja rakendamise arvel, aga ka didaktika osakaalu kasvust. Teataval määral võib olla kaasa mõjunud hariduse sisu reform, mis on põhjustanud selleteemaliste artiklite arvu küllaltki hoogsa kasvu: nende hulk peaaegu kolmekordistus viimase viie aasta jooksul.

Küllalt oluliseks tendentsiks võiks pidada niisuguste tööde järjekindlat vähenemist, mis käsitlevad mingit kitsast ainemetoodilist küsimust ilma laiema ülddidaktilise lähenemiseta, võiks öelda ka retseptuurlikult. On arusaadav, et ainemetoodika ilma laiema didaktilise ja psühholoogilise põhjendusega areneda ei saa. Selle arusaama juurdumine ei ole kiire ega hõlpus olnud. Veel praegugi on kitsaste retseptuurlike tööde hulk küllalt suur (26,2%). Meile tundub, et seda joont on soodustanud asjaolu, et ainemetoodikuid on ette valmistatud selle või teise eriala kateeder, kus on küll kindlustatud tihe side ainega, nõrgaks on jäänud aga psühholoogiline ja didaktiline ettevalmistus ning laiem didaktilis-psühholoogiline mõtteviis.

Eriti viiel viimasel aastal on intensiivselt kasvanud (ligilähedaselt kahekordistunud) nende tööde hulk, mis nii või teisiti on seotud õpilaste edukuse ja mõnikord laiemaltki, arengu diagnoo-

signa. Seda arengujoont on ilmsesti soodustanud mitmed tegurid. Eriti aga kübernetilise mõtteviisi juurdumine pedagoogide hulgas.

Tabelist ei selgu, millised on didaktilised põhisuunad vaatlusalustel ajavahemikel. Selles suhtes võib arengut iseloomustada järgmiselt. 1957. a. alates on keskne küsimus õpilaste iseseisev töö, kuid 1962. a. alates kerkitab esile individualiseerimise problemaatika, mis on käesoleval ajal saanud valdavaks didaktiliseks suunaks. 1967. a. võib pidada rühmatöö taassünni ajaks. Alates 1968. a. hakatakse avaldama eksperimentaalseid uurimusi rühmatöö kohta. Publikatsioonide hulk on sellest valdkonnast siiski veel väike.

Alates 1965. aastast on küllaltki palju programmõppe viljelejaid. 60-ndate aastate lõpuks on elevus selles valdkonnas aga väibunud. See peegeldab mõneti nimetatud probleemi populaarsuse dünaamikat kogu Nõukogudemaal, osalt seletub aga ka kohalike asjaoludega. Programmõppe peamised uurijad olid VÕT-i ja TRÜ pedagoogikakateedri uurimiskursuslased. Dotsent K. Toimi juhtimisel tegutses programmõppe sektsioon. 1969. a. see aga lõpetas oma tegevuse. Nimetatud uurimisrühma töö oli viljakas nii teoreetiliselt kui ka praktiliselt. Kahjuks ei suudetud leida kirjastamisvõimalusi kursuslaste koostatud ja eksperimentaalselt läbiproovitud programmeeritud õppevahenditele. Küllap oli see üks tegureid, mis kahandas huvi programmõppe vastu.

2. Huvipakkuv on arenguurimustes kasutatud meetodite seisukohalt. On alust arvata, et selles osas peegeldavad arvud teatud seaduspärast joont didaktika arengus üldse. On toimunud isikliku kogemuse kui üldistuste aluse tunduv vähenemine, samuti on vähenenud ka kogemuste üldistamise osakaal üldse. Asemele on astunud süstemaatilised vaatlused, eksperimendid ja nähtuste mõõtmine. Ilmekamalt on see arengusuund esile tulnud just viimase viie aasta jooksul. Võib koguni väita, et Eesti NSV didaktika tervikpildis on eksperimendi osa kaugelt valdavam, kui seda näitavad «Nõukogude Kooli» materjalid. Piisab, kui lisada ainult kogumikus «Nõukogude pedagoogika ja kool» avaldatud uurimused, muutmaks üldpilti. Üldiselt on aga alust väljendada rahulolematust. Eksperimentaalseste tööde osatähtsus peaks olema suurem. Tööde juhendamisega seotud muljete varal võib väita, et selles valdkonnas on olulisem arengut pidurdav tegur õpilaste edukuse ja arengu mõõtmise vahendite puudulikkus. Iga katsetaja on sunnitud ise konstrueerima mõõduvahendid. See tõstab aga töö mahtu nii oluliselt, et eksperimendi puht didaktiline osa väheneb ja jääb puudulikuks. Teine asjaolu, mis on pidurdanud eksperimendi levikut didaktikas, on katseks vajalike õppevahendite paljudamine. Sellela pole vähegi ulatuslikum didaktiline eksperiment võimalik.

On toimunud muutusi ka statistiliste meetodite kasutamises. Kui varem esitati ainult tsentraalset tendentsi iseloomustavaid statistilisi näitajaid, siis viimasel viiel aastal esitatakse sagedamini andmeid usalduspiiride kohta. Suurenenud on korrelatsioonanalüüsi kasutamine, paaril juhul on kasutatud ka faktoranalüüsi. Need muutused seletuvad esmajoones kõrgemates õppe- ja uurimisasutustes korraldatud seminaride ja uurimistöö kursustega, kus statistika osatähtsus õppeplaanis on küllalt suur.

Veidi üllatav on nn. teoreetilise analüüsi laialdane kasutamine, selle liigagi suur osakaal. Teoreetilisele analüüsile toetub enamik hariduse sisu puudutavaid artikleid. Muidugi on meie vabariigis eksperimente tehtud ka seoses hariduse sisuga, kuid paraku ei ole tulemusi, vähemalt «Nõukogude Koolis» mitte, esitatud nii nagu see eksperimentaalse uurimuse puhul tavaks. Nii pole olnud võimalik neid eksperimentaalseteks töödeks lugeda.

Tähelepanev on komplekssete ja kollektiivsete tööde osatähtsuse kasv. Kui aastatel 1957—1961 polnud neid üldse, siis 1967.—1971. aastal oli kompleksseid ja kollektiivseid töid 12,9% kogu avaldatud tööde hulgas. Seda arengusuunda on soodustanud mõned administratiivsed sammu. Koolijõudluse sektori asutamine PTUI-s lõi aluse ulatuslikuks kompleksseks uurimistööks, mis on «Nõukogude Koolile» võrdlemisi palju materjali andnud. Kollektiivset

tööd ja kompleksset lähendamist uuritavatele probleemidele on soodustanud ka VÖT-i ja TRÜ pedagoogikakateedri uurimiskursused, kus nii kompleksse kui ka kollektiivse töö elemendid on küllalt tugevad (individaalseerimise ja rühmatöö uuringud).

3. Uurimusi võib üldiselt liigitada teoreetilisteks, rakenduslikeks ja meetoodilisteks töötlusteks. Kui nimetatud liigituse seisukohalt jälgida «Nõukogude Koolis» avaldatud materjale, siis ei

ole proportsioonides väga suuri muutusi toimunud. Teoreetilisi uurimusi on vähe. Nende arv on jäänud 15 aasta vältel enam-vähem ühesuguseks. Meetoodiliste töötluste osatähtsus on järjest vähenenud ja rakenduslike uurimuste osakaal kasvanud.

Huvipakkuv võib olla ka see, millised asutused on andnud nii või teistsuguse osa didaktikatöösse. Seda võib iseloomustada järgmine tabel.

Aastad	Asutus				
	TRÜ	TPedi	PTUI	VÖT	Teised
1957—1961	33 % 17,1	15 7,8	17 8,9	19 9,8	109 56,4
1962—1966	83 % 23,6	39 11,0	73 20,8	31 8,8	126 35,8
1967—1971	111 % 31,6	35 10,0	117 33,3	10 2,8	78 22,3

Esitatud tabelist nähtub, et kategooria «Teised» on autorite hulgas järjekindlalt vähenenud. Sellesse kuuluvad õpetajad, aga ka TPI ja EPA õppejõud, kes autoritena üldse esinevad väga harva. Õpetajatest autorite vähesus on seletatav sellega, et isiklikule kogemusele ja kogemuste üldistamisele toetuvate artiklite osakaal on oluliselt vähenenud. Seda tuleb lugeda normaalseks ja seaduspäraseks nähtuseks didaktika arengus. Õpetajatest autorid on suuremal määral uurimiskursuste kasvandikud, seega lähenevad käsitletavatele küsimustele teaduslike meetoditega. Tähelepanev on TRÜ ja eriti PTUI osatähtsuse kasv. Millegipärast on TPedi

võrdlemisi tagasihoidlikuks jäänud. VÖT-i osa on aga langenud. Viimane võib olla tingitud sellest, et VÖT-i töötajad on suuremat tähelepanu pühendanud õppevahendite koostamisele ja väljaandmisele VÖT-i rotaprinti vahendusel.

Avaldatud tööde autorite ettevalmistuse lähemast analüüsist siinkohal loobume.

Arenguprotsessi jälgimine peaks andma teatud tugi-punkte ka tuleviku kavandamiseks. Teaduslike asutuste viisaastakuplaanid on ammu tehtud ja tõuseb küsimus, kui palju need on toimuvaid arengutendentse arvestanud ja mida peaks iga-aastaste plaanide täpsustamise korras lisama.

Tundub, et on alust rõhutada ainetootdika edas-

pidises arengus didaktilise keskendatuse ja psühholoogilise fundeerituse osa. On tähelepanv, et PTUI-s tehtava viljaka ainemetoodikalase töö edu võlgneb tänu just keskse didaktilise probleemi olemasolule. Nimelt on seal ainemetoodika uurimine seotud õpilaste iseseisva tööga. Ent iseseisev töö on ainult üks töövorm. Kui me seda liialt rõhutame, võime kalduda mingisse ühekülsusesse. Didaktika edasine areng töötab palju viljakamaid tulemusi, kui püüame selgitada erinevate töövormide ja meetodite integratsiooni võimalusi. Pedagoogika ajalugu lubabki teha järelduse, et lootuste rajamine mingile ühele töö-

vormile või meetodile on ikka viinud pettumustele. Väiksem kui arengu huvides vaja on diagnostika osa meie vabariigi didaktika-uuringutes, olgugi et see on pidevalt läinud tõusuteed. Olemasolevad diagnostikatööd on siiski suuremal määral teiste küsimuste uurimise kõrvalproduktid. Peaksime õige tunduvalt suurendama diagnostikatöid, nõnda et mõne aasta pärast oleksid meil iga aine jaoks, aga ka intellektuaalse arengu mõõtmiseks küllaldaselt usaldatavaid testid.

Didaktika areng 15 aasta jooksul tekitab probleeme õpetajate ettevalmistuse ja kvalifikatsiooni tõstmise suhtes. Eksperimentaalsete mee-

todite ja statistiliste meetodite osatähtsuse kasv võib tekitada olukorra, et didaktika-uuringused ei ole paljudele õpetajatele loetavad. Järelikult oleks tarvis kõikides õpetajaid ettevalmistavates asutustes lülitada õppeplaani matemaatilise statistika kursuse. Niisugune kursus peaks kuuluma õpetajate kõigi suvekursuste õppeplaani. Küsimus ei ole ainult selles, kas õpetaja suudab lugeda ja kasutada avaldatud uurimusi, vaid ka õpetajatel mõnel määral matemaatilise mõtlemisviisi arendamises, mis võib neile kasuks tulla isiklike töötulemuste analüüsimisel ja hindamisel.

INTERPERSONAALNE PERTSEPTSIOON KASVATUSLIKUST ASPEKTIST

JÜRI ORN

Interpersonaalse pertseptsiooni all me mõistame inimestevahelises suhtlemises asetleidvat üksteise tajumist, mõistmist ja hindamist. Sotsiaalsühholoogilises kirjanduses võib leida mõisteid, mille sisu eelnevaga osaliselt või täielikult kattub. Näiteks on sotsiomeetrias viimasel ajal märgata intensiivset tegelemist nn. sotsiomeetrilise pertseptsiooni probleemidega (6, lk. 392 ja 393). Sotsiomeetrilist pertseptsioonitesti kasutades uuritakse, kuidas inimene tunnetab oma ja teiste asendit grupi sotsiomeetrilises struktuuris (13). Kõige levinum termin on *sotsiaalne pertseptsioon*, mida kasutatakse küllaltki mitmepalge-

liste nähtuste tähistamiseks. Nagu märgivad H. Proschansky ja B. Seidenberg, tähendab sotsiaalne pertseptsioon ühelt poolt sotsiaalse tunnetamist ja teiselt poolt, et tunnetamist mõjutavad sotsiaalsed faktorid (2, lk. 21 ja 22). Nagu näha, on *sotsiaalne pertseptsioon* üldmõiste nii interpersonaalsele kui ka sotsiomeetrilisele pertseptsioonile. M. Kivi-aho arvates võib viimasel ajal täheldada nimetatud mõistete täpsemat eristamist, kusjuures sotsiaalne pertseptsioon tähistaks peamiselt mitmesuguste objektide (ka füüsiliste) tajumise ja hindamise determinatsiooni sotsiaalsete faktorite poolt (7, lk. 1). Interperso-

naalne pertseptsioon leiab aset suhtlemises ja on oma olemuselt sotsiaalpsühholoogiline nähtus. Seepärast tuleb meil eelkõige vaadelda tema kohta suhtlemises.

Kuigi suhtlemine on nõukogude sotsiaalpsühholoogilises kirjanduses põhikategooria, on tema määratlemine raske. Sotsiaalpsühholoogiline kirjasõna kasutab ka selliseid mõisteid nagu *kommunikatsioon* ja *interaktsioon*. Viimased on levinud rohkem välismaa sotsiaalpsühholoogias. Leningradi sotsiaalpsühholoogid A. Bodaljovi koolkonnast määratlevad suhtlemist kui vastastikust tegevust (interaktsiooni), mille sisu on vastastikune informatsiooni vahetamine peegelduse meelelisel ja loogilisel tasemel mitmesuguste kommunikatsioonivahendite (tehniliste ja antropoloogiliste) abil inimestevaheliste suhete loomiseks nende ühise tegevuse protsessis (14, lk. 122). B. Parõgin arvab, et mõiste *suhtlemine* taga seisab väga mitmealgeline reaalsus. Seetõttu võib suhtlemist vaadelda kui keerukat protsessi, mis võib esineda ühel ajal kui indiviidide vastastikuse tegevuse protsess ja kui informatsiooniline protsess, kui inimeste suhtumine üksteisesse ja kui vastastikuse mõjutamise protsess, kui kaasaelamise ja vastastikuse mõistmise protsess (16, lk. 178). Tinglikult võib suhtlemises eristada kolme omavahel seotud, aga samal ajal suhteliselt iseseisvat aspekti:

- a) vastastikune tegevus ja mõjutamine — interaktsiooni aspekt,
- b) informatsiooni vahetamine — kommunikatsiooni aspekt,
- c) vastastikune mõistmine, kaasaelamine, kooskõla — pertseptiivne aspekt.

B. Parõgini järgi võib eelnevat üldistades rääkida suhtlemise kahest küljest: seesmisest, pertseptuaalkommunikatiivsest, mis on seotud suhtlejate psüühilise seisundi ja nende vastastikuse mõistmise tasemega, ja välisest, interaktiivsest, mis on seotud suhtlevate indiviidide käitumise ja vastastikuse tegevusega (16, lk. 211—226).

Juba pealiskaudsel vaatlemisel on ilmne, et kõik need suhtlemise aspektid on omased ka kasvatuslele kui pedagoogilisele tegevusele. Viimane on üks vähestest inimtegevustest, mis on ja toimub suhtlemises. See kõik annab võimaluse analüüsida kasvatus sotsiaalpsühholoogilises plaanis, mis ilmselt on väga vajalik. Tuleks sellega ühenduses mär-

kida V. Ruusi väga huvitavat ja perspektiivikat katset vaadelda õppetundi kui kommunikatsiooni (9).

Meie ülesanne on aga vaadelda suhtlemise pertseptiivset aspekti kasvatus seisukohalt.

Kerkib küsimus, missugust funktsiooni suhtlemises täidab inimese tunnetamine inimese poolt. Nagu tunnetusele ikka omane, täidab ta ka inimsuhtlemises reguleerivat ülesannet. Seda funktsiooni võib vaadelda kui tähtsamat inimeste ühinemisel, nendevahelise suhtlemise loomisel ja säilitamisel (11, lk. 4). Interpersonaalne pertseptsioon leiab aset tunnetuse meelelisel ja loogilisel tasemel. Keskele kohale tõuseb suhtlemispartnerite sotsiaalpsühholoogiline interpretatsioon, mis määrab otsustused kaaslaste suhtes. Sotsiaalpsühholoogiline interpretatsioon esineb kui omapärane ennetava peegelduse mehhanism, mis määrab suhtleja taktika oma kaaslaste suhtes (15, lk. 80). Otsustusteks vajalik informatsioon pärineb suhtlemise situatsioonist, aga ka isiklikust kogemusest, mis on kujunenud individuaalses suhtlemispraktikas ja ühiskondliku kogemuse omandamises teadmiste näol. Suhtleja isiklik kogemus on akumulunud mitmesugustes etaloonides, hoiakutes ja stereotüüpides või, nagu nimetab M. Vorberg, stereotüüpsetes hoiakutes (10). Need hoiakud on sotsiaalse iseloomuga. Suhtlemises on neil väga oluline osa, nad muudavad suhtlemise ökonoomsemaks. Teiselt poolt nad standardiseerivad, nivelleerivad, andes seega moonutusi interpersonaalsesse pertseptsiooni.

Õpilaste omavahelises suhtlemises on küllaltki olulisel kohal stereotüüpised hoiakud vanuse, soo, rahvuse ja paljude teiste tunnuste alusel. Eriti ilmekalt tuleb stereotüübi mõju esile poiste ja tütarlaste suhtlemises.

Sotsiaalpsühholoogilises interpretatsioonis võib tinglikult eristada kahte momenti:

- a) määratakse kindlaks, kes on partner (nominatiivne külg);
- b) määratakse kindlaks, kes ta on minu või meie jaoks (hinnanguline külg).

Viimase põhjal kujuneb suhtlejal suhtumine oma partneritesse. Nimetatud kaks külge on omavahel tihedalt seotud. Tihti saadakse suhtlemispartnerist moonutatud pilt seetõttu, et hinnanguline külg eelkõige stereotüüpsete hoiakute tõttu ei anna võimalust adekvaatseks otsustuseks. Eriti ilmekalt tuleb see

esile nn. esimeses muljes, mis omakorda mõjutab järgmisi pertseptiivseid protsesse.

Teine inimene kui tunnetuse objekt kujutab endast suhtleja jaoks äärmiselt keerulist nähtust. Küllaltki oluline on see, et kõik jooned ja omadused inimeses ei ole võrdselt «loetavad», paljude isiksuse omaduste kohta saab teha vaid kaudseid järeldusi. Keskkel kohal on siin inimese käitumise ja viimast ajendavate motiivide vahekord. Teiste üle otsustatakse käitumise põhjal, eeldusel, et moraalinormidega kokkulangev käitumine johtub positiivsetest motiividest ja vastupidi. Tegelikuses see kaugeltki nii ei ole.

Teise mõistmist ja hindamist soodustavad ühised jooned ja omadused tunnetuse subjektil ja objektil. Võib näiteks märkida ühesuguse vanuse, soo, rahvuse, sotsiaalse päritolu ja samuti ühesuguse elukogemuse soodsat mõju.

Et inimene kui tunnetuse objekt on väga keeruline, siis saab üheks põhiliseks moonutuste allikaks G. Allporti arvates lihtsustamine (1, lk. 533—535). Lihtsustamise üks põhjusi on kogemuse piiratus. Teise väga sagedase moonutusena võib sellest valdkonnast nimetada nn. *halo* ehk *oreooliefekti*. Mingi väga silmatorkav positiivne või negatiivne joon teisel isikul mõjutab tervikotsustust, mis selle isiku kohta antakse. Väga sageli tuuakse moonutuse näitena õpetajad, kes langetavad pahatihti otsuse õpilase kohta ainult õppeedukuse ja käitumise põhjal.

Kogemuse piiratus väljendavad ka mitmesugused eelarvamused ja stereotüübid. Kogemuse piiratus ja ebaõiged seisukohad avalduvad loogikaefektis ehk *vaikselt omaksvõetud isiksuse teoorias*. Paljude inimeste teadvuses seostuvad teatud omadused alati kindlalt mingi muu omadusega, sest nii on «psühho-loogiline» (4, lk. 92). Seda väljendavad näiteks sellised otsused: «ilusad naised on rumalad», «paksud inimesed on heasüdamlikud» jne.

Moonutusi toob endaga kaasa ka tendents lähtuda oma isiklikest omadustest teise hindamisel (4, lk. 93). Siin võib eelkõige rääkida nn. *kontrastiefektist*, mis seisneb selles, et endal teadaolevat eriti tugevat joont või omadust alahinnatakse teise juures, või vastupidi, endal puuduvat joont ülehinnatakse teisel. Nimetatud tendents esineb ka *analoogiaefektina*. Endal esinevaid jooni

otsitakse kindlasti ka teisel. Mõlema efekti puhul on moonutus tingitud teatud isiklike omaduste projitseerimisest teisele.

Kogemuse puudumine ja ebakindlus tingivad tihti ühekülgse hinnangu. Hindaja kas väldib äärmuslikke hinnanguid või siis annab liialt positiivseid või negatiivseid hinnanguid. Tihti antakse hinnang ka liialt summaarne, näiteks *tal puuduvad võimed, ta on laisk* jne.

Eelneva põhjal kerkib küsimus, millised omadused soodustavad adekvaatset sotsiaalpsühholoogilist interpretatsiooni? Kõige ulatuslikuma loetelu annab selle kohta G. Allport (1, lk. 526—530). Need oleksid kogemus, sarnasus (võib vaadelda kui kogemuse erijuhtu), intelligentsus, kindlus, tunnetuse komplekssus, distantsi hoidmine, esteetiline hoiak ja sotsiaalne intelligentsus. P. B. Bierkensi refereeritavatest uurimustest võib eelnevale lisada veel sellised omadused, nagu loodusteaduslik haridus (!), adekvaatne enesehinnang, hea emotsionaalne kohanemine, tunnetesoojus, intuitsioon, autoritaarse ja etnotsentrilise hoiaku puudumine. On huvitav, et täiskasvanutel ei ole leitud korrelatsiooni hindamise õigsuse ja vanuse, soo ja psühholoogilise ettevalmistuse vahel (!) (3, lk. 155—159).

Antud juhul on eespool esitatud moonutuste liigid ja hea inimesetundja omadused rohkem näidismaterjal. Tõsi, teatud järeldusi saab ka selle põhjal iga kasvataja teha nii õpilaste suhtlemise organiseerimisel kui ka oma otsuste langetamisel õpilaste üle. On aga mõeldav, et taolise empiirilise materjali põhjalikum analüüs annab aluse teatud kindlate suhtlemisomaduste kasvatamisele.

Nüüd on aeg veel korraks mõtiskleda interpersonaalse pertseptiooni üle suhtlemises. Nagu märgitud, on selle suhtlemise aspektil suhtlemist reguleeriv funktsioon. Kerkib küsimus, mida suhtlemisega taotletakse, mis on eesmärk? B. Parõgini arvates on igasuguse suhtlemise sisemine alus ja eesmärk saavutada vastastikune mõistmine (16, lk. 199). Viimasest võib rääkida mitmes mõttes. Võib pidada silmas inimeste väärtusorientatsioonide kokkulangevust, see võib tähendada üksteise individuaalsete omaduste mõistmist, vastastikune mõistmine võib esineda kui vastastikune rollide omandamine jne. (16, lk. 201).

Vastastikuse mõistmise saavutamise oluline eeldus on suhtlejate võime identifitseerimiseks, mis omakorda eeldab tähendusüstemide kokkulangemist või lähedast sarnasust. Teine eeldus vastastikusele mõistmisele on vastastikku antud hinnangute adekvaatsus (16, lk. 204). B. Parõgini arvates on viimane vastastikuse mõistmise seisukohalt olulisem (16, lk. 205).

I. Kon leiab, et teise rolli vastuvõtmine kui vastastikuse mõistmise tingimus eeldab identifitseerimise ja samal ajal võõristamist, mis eeldab hinnangut ja kriitikat. See saab võimalikuks ainult siis, kui on suhtlejal mingi ühine perspektiiv ühiskonna, kultuuri või väärtusorientatsiooni näol. Mida ulatuslikum kõik see on, seda rohkem on objektiivseid võimalusi vastastikuseks mõistmiseks. Vastastikuse mõistmise subjektiivne eeldus on suhtlejate eneseteadvuse suhteline ühtsus ja püsivus (12, lk. 85—86).

T. Shibutani arvab, et suhtlemise resultaat on teatud tasemel kooskõla saavutamine (18, lk. 120). Nii terminoloogiliselt kui ka sisuliselt näib olevat selline eesmärgiseade suhtlemisele parem. Suhtlejad võivad vastastikku teineteist suurepäraselt mõista ja leida, et nad ei sobi. Ka A. Petrovski leiab, küll teises kontekstis, et üldmõisteks mitmesugustele psühholoogilistele fenomenidele, mis käsitlevad käitumise ühetaolisust suhtlejal, võiks olla konkordantsus ehk kooskõla. Viimane ise võib olla tingitud erinevatest käitumise motiividest, nagu sisendus, konformsus ja kollektivism (17, lk. 196—197).

Eelnevalt selgub, et suhtlemises asetleidev inimestevaheline tajumine, mõistmine ja hindamine eeldavad inimesel omadusi ja võimeid, mille kujundamiseks kasvatus sihipäraselt õieti midagi ei ole teinud. Inimese tundmine kujuneb stiihiliselt igapäevases suhtlemises, kus iga inimene on paratamatult sunnitud olema psühholoog. Kas ei peaks siiski kasvatus võtma oma ülesandeks inimese ettevalmistamise ka igapäevaseks suhtlemiseks? Kui analüüsida suhtlemise osa inimese elus ja jälgida suhtlemise arengutendentse, siis selgub, et küsimusena esitatud ettepanek ei ole sugugi meelevaldne. Püüame selle kinnituseks tuua mõned seisukohad.

Suhtlemine teiste inimestega on inimese kujunemise ja olemise vajalik tingimus. Suhtlemise fundamentaalne tähendus inimese

kujunemisele seisneb eelkõige selles, et ainult tänu suhtlemisele saavad kujuneda inimese suhted inimkonna materiaalse ja vaimse kultuuriga. Ainult suhtlemise kaudu saab inimesele kättesaadavaks inimtegevuse loogika, mis on objektiveeritud inimtegevuse vahendites ja resultaatides. Suhtlemisel on seetõttu alati kasvatuslik iseloom. Kuigi kasvatus toimub suhtlemises, ei ole igasugune suhtlemine kaugeltki kasvatus.

Kõrge kultuuriga ja väga madala kultuuriga ühiskondades erineb kasvatus eelkõige selle poolest, et esimesel juhul toimub kasvatus tegelikkusest saadud, selekteeritud ja süstematiseeritud informatsiooni põhjal; madala arengutasemega ühiskonnas toimub õpetamine ja kasvatus tegevuste käigus näitamise teel. Tänapäeval moodustab teatud mõttes erandi suhtlemine, millesse laps on lülitatud sünnist alates. Igapäevases suhtlemises mõistagi omandatakse suhtlemise vajalikke eeldusi ja kogemusi. Kulgeb see aga stiihiliselt, sest kasvatus neid ülesandeid ei täida.

Suhtlemine on tegevus, mis on tingimus igasugusele teisele tegevusele. Inimtegevus on kooperatiivne tegevus. Järeldub, et iga konkreetse tegevuse resultaatid sõltuvad ka suhtlemisest. Võib-olla aga on olulisem see, et inimene kui isiksus kujuneb nendes suhetes, millesse ta astub teiste inimestega ühises tegevuses. Kui meie ühiskonnas räägitakse inimfaktori osatähtsuse pidevast kasvust tootmises, siis kooperatiivse tegevuse produktiivsed ja kasvatuslikud efektid hakkavad üha enam sõltuma suhtlemise iseärasustest. Saksa DV sotsiaalpsühholoogid peavad oma teadusharu üheks olulisemaks ülesandeks ühelt poolt suhtlemist pidurdavate subjektiivsete faktorite väljaselgitamist ja teiselt poolt suhtlemisotsuse kujundamist juhtivale kaadrile. Üheks põhiliseks konfliktide allikaks peab M. Vorweg stereotüüpsetest hoiakutest tulenevaid dissonantse (10, lk. 60).

Inimene areneb ja väljendab ennast kui töö, tunnetuse ja suhtlemise subjekt. Suhtlemine on inimese põhitegevus, millega esilekutsutud muutused on sama reaalsed kui näiteks füüsilise töö tulemused. Oluline on see, et need muutused toimuvad sotsiaalses keskkonnas, kus nad avalduvad suhtlevate inimeste reaktsioonides, tegudes ja käitumises. Iga inimene on oma suhtumistega, oma ole-

misega tingimus teiste olemisele ja seega ka iseenda olemisele. Järelikult on vaja inimest tunda.

Tänapäeval on selgesti täheldatav suhtlemise intensiivistumine. Lääne teadlased arvavad, et see toob kaasa suhtlemise pinnapealsuse, vähenevad võimalused personifikatsioonideks. See kõik omakorda viib isiksuse vaesustumisele. Ka siit tuleneb vajadus kasvatuslikult sekkuda suhtlemisse. Eriti oluline on interpersonaalne suhtlemine, mis annab optimaalsetes tingimustes kõige paremad võimalused inimese tundmiseks.

Maailma pedagoogiline praktika näitab, et mõnelgi pool on hakatud juba niisuguseid kasvatuslikke eesmärke realiseerima. Näiteks Ameerika Ühendriikides kasutatakse laialdaselt õpilaste suhtlemisomaduste kujundamisel grupidiskussioone, spetsiaalseid teatraliseeritud efendusi-rollimänge (2). Saksa DV-s kasutatakse rollimängu juhtiva kaadri väljaõppes (10). Kirjandusest selgub, et häid tulemusi annab ka grupitreening (5).

On olemas vajadus, on olemas ka teatud kogemus, tuleb asuda tööle. Edasised uurimused peavad kindlaks tegema, mida on tarvis kujundada ja kuidas seda teha. Sellega muufuks suhtlemine juhitavamaks, paraneks isiksuse arengutingimused.

Kirjandus

1. G. W. Allport, Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart. Stuttgart, 1949.
2. M. A. Bany, L. V. Johnson, Classroom Group Behavior. Group Dynamics in Education. New York, London, 1966.
3. P. B. Bierkens, Die Urteilsbildung in der Psychodiagnostik. München, 1960.
4. H. Dettfenborn, H.-H. Fröhlich, Psychologische Probleme der Täterpersönlichkeit. Berlin, 1971.
5. F. Eck, Gruppentraining. In: H. Hiebsch, M. Vorweg (Hrsg.), Sozialpsychologie im Sozialismus. Berlin, 1965.
6. E. Höhn, G. Seidel, Soziometrie. In: Handbuch der Psychologie, 7. Band, Sozialpsychologie, 1. Halbband. Göttingen, 1969.
7. M. Kiviahho, Vleinen attraktio ja spesifisten piirteiden arviointi henkilöita

havainnoitaessa. Tampeeren Yliopiston Psykologian Laifoksen Tutkimuksia. 1969, Nr. 35.

8. H. Proschansky, B. Seidenberg (eds.), Basic Studies in Social Psychology. New York, 1965.

9. V. Ruus, Mõtteid õppetunni kasvatuslikust funktsioonist seotuna aine spetsiifikaaga. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 9.

10. M. Vorweg, Sozialpsychologische Grundlagen der Verhaltensänderung. In: M. Vorweg (Hrsg.), Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Berlin, 1971.

11. А. А. Бодалев, Формирование понятия о другом человеке как личности. Изд. ЛГУ, 1970.

12. И. С. Коэн, Общение и самосознание. Тезисы Всесоюзного симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми». Л., 1970.

13. Ю. Орн, О социометрических тестах выбора и перцепции. В сб. «Советская педагогика и школа», II. Тарту, 1970.

14. В. Н. Панферов, К вопросу о психологии общения. Тезисы Всесоюзного симпозиума «Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми». Л., 1970.

15. В. Н. Панферов, Ю. П. Степкин, Социально-психологическая интерпретация личности по внешности. Ученые записки ЛГУ, № 352, серия психологических наук, вып. № 2. Изд. ЛГУ, 1970.

16. Б. Д. Парыгин, Основы социально-психологической теории. М., 1971.

17. А. В. Петровский, К классификации психологических феноменов единого образа поведения. В «Материалах IV Всесоюзного съезда Общества психологов». Тбилиси, 1971.

18. Т. Шибутани, Социальная психология. М., 1969.

ÕPILASTE KIRJANDUSLIKU LOOVUSE PROBLEEMIST NÕUKOGUDE PSÜHHOLOOGIAS

ULVE KALA

Kaasaegses pedagoogilises kirjanduses koh- tab õige sageli termineid, nagu *õpilase iseseisvus, loov mõtlemine, loomingulised võimed*. Teaduse ja tehnika kiire arengu ajal on kooli ülesanded muutunud. Varem oli esiplaanil peamise väärtusena teatud teadmiste, oskuste ja vilumuste pakkumine. Viimaste valiku kriteerium oli aga nende elulisus, rakendatavus edasiõppimisel või otsest osavõttu ühiskonna elu sellest või teisest alast. Nüüd aga peetakse peamiseks väärtuseks võimeid. Konkreetset teadmised vananevad, muutuvad tarbetuks, kuid võime iseseisvalt probleeme lahendada on selline väärtus, mis igal juhul jääb. Sotsiaalse progressi seisukohalt tuleb eriti hinnatavaks pidada loovaid võimeid. Seepärast ongi kaasaegses pedagoogika- ja psühholoogia-alases uurimistöös üha rohkem tähelepanu pühendatud just loovate võimete arengule ja arendamisele.

Ka Nõukogude Liidus on ilmunud palju huvitavaid töid õpilaste loomingu kohta (B. Г. Разумовский, Н. А. Черникова, И. И. Смагин jt.). Käesoleva artikli eesmärk ongi tutvustada mõningaid Nõukogude Liidus tehtud uurimusi õpilaste kirjandusliku loovuse kohta.

Mis on looming? Täiskasvanute tegevust silmas pidades peame loominguks selliseid

inimtegevuse produkte, mis sisaldavad midagi oluliselt uut, võrreldes seni saavutatuga. Siingi on uus väga erineva ulatusega. Alates väikesest tehnilisest täiustusest või isegi tuntud toiduretsepti modifitseerimisest ja lõpetades kardinaalselt uut sisaldavate kirjandusteoste või teadust revolutsioneerivate uute põhimõtete fikseerimisega. Viimasel juhul eraldatakse selgesti probleemi asetus ja formuleering, otsinguprotsess, mõtteline ja väline lahendus.

On ilmne, et õpilaste puhul on meil sellise mõiste rakendamisega raskusi. Nad õpivad ju tundma inimsoo kultuuri küllalt vanu ja tuntud saavutusi. Millegi objektiivselt uue toomine õpitavasse avalduva loovuse mõistmisel on hulk erinevaid käsitusi. Küllalt levinud on pedagoogikas õpilaste loomingu mõiste lai käsitus, s. t. loovaks peetakse juba seda, kui õpilane ilmutab vähegi suuremat iseseisvust, valib erinevate alternatiivide vahel. Teine lähenemine kitsendab loovuse mõistet. Loomingut piiritletakse tegevusprodukti subjektiivse uudsusega õpilase suhtes. Näiteks, eri aegadel ja kontekstis omandatud teadmiste võrdlemise alusel ühiste ja erinevate joonte leidmine, iseseisvate vaatluste alusel järelduste tegemine. Seegi lähenemine eitab uue loomist õpilase poolt (9).

Õpilaste looming avaldub mitte niivõrd probleemilahendite, uute meetodite loomises, kui võrd juba tuntud tegevuste, võtete omapärase kombineerimises tundmatute võtetega. Põhiline on see, et õpilane ilmutab oskust leida uusi teid ja võtteid probleemi lahendamisel.

Selle käsitusega võib paljudel puhkudel soostuda. Mõnedel aladel on aga võimalik looming selleski tähenduses, et produkt kujuneb objektiivselt suhteliselt suuresti uueks.

Ühiskondlik-ajaloolises praktikas viib indiviidi loov tegevus teaduse ja tehnika uute arengujärkudeni. Õppeprotsessis ilmneb see loova tegevuse tulemus vaimse arengu järjekstvas kasvus, õpilase vaimsete võimete moodustumises, selliste isiksusejoonte kujunemises, mis soodustavad loomingut edaspidi.

Seda joontekompleksi võibki nimetada loovuseks. Seega on loov tegevus progressi tõukejõud mitte ainult teaduse ja tehnika objektivse arengu plaanis, vaid ka indiviidi vaimset arengut silmas pidades.

Kõigest eeltoodust nähtub, kui väga oluline on arendada õpilaste loovaid võimeid. Loovuse arendamise võimalused õppeprotsessis on üldiselt küllalt väikesed, kui peame silmas, et õppimisel on loov tegevus ranges mõttes küllalt piiratud.

Üks valdkondi, kus loovuse arendamine arvesse tuleb, on kirjandus. Loova eneseväljenduse võimaluste kasutamine kirjanduses võib mõjutada loovuseks vajalikke jooni üldse ja mõjuda loovusele teistelt aladelt.

Enne kui asuda vaatlema nõukogude uurimusi õpilaste kirjandusliku loomingu valdkonnas, anname lühiülevaate sellest, milliseid jooni võib pidada loovatele isiksustele omasteks. Mida ütlevad selle kohta olemasolevad uurimused?

Ilmneb, et kõrge loovus ei ole tingimata seotud väga kõrge intellektuaalse tasemega, kuid ei toimu kunagi ka madala taseme korral. Loovuse seost arukusega on eesti keeleski valgustatud (6).

Loovaid iseloomustab eriline sensitiivsus probleemide suhtes, nad näevad probleeme ka seal, kus teised neid ei näe. Tähelepanevad on loovate isiksuste suur paindlikkus, nad saavad küllalt kergesti üle fikseerunud hoiakutest, on suutelised asjadele vaatama eelarvamuste vabamalt (4). On täheldatud veel, et loovatel on esiplaanil esteetilised ja teoreetilised väärtused. Kutsevaliku alal eelistavad sageli küllalt kaugeid ja vastandlikke alternatiive (5). On kindlaks tehtud, et loovatel õpilastel on hästi arenenud lugemisoskus ja keelelised võimed, nõrgemini seostub loovus aritmeetiliste võimetega (1).

Laste kirjanduslikku loomingut on uurinud nii nõukogude kui ka välismaa psühholoogid. Esimese katse koguda laste kirjandusteoste materjali tegi A. Dyroff. 2,5–15-aastaste laste üpris rikkalikku kirjanduslikku toodangut käsitleva uurimuse tulemusi esitab ta oma raamatus «Über das Seelenleben des Kindes» (2). F. Giese uurimus «Das freie literarische Schaffen der Kinder und Jugendlichen» (3) osutus kogutud faktilise

materjali ja statistiliste andmete mahult suuremaks. Koguti 6–19-aastastelt mitu tuhat luuletust, jutustust, olukirjeldust jm. Giese peatub loomingulise tegevuse mõningatel vanuselistel iseärasustel, näidates sisu ja vormi muutusi eri arenguastmel. Oma uurimuses kasutab ta laialdaselt statistilist meetodit. Ta vaatleb loominguprotsessi kui spontaanset (nagu Wundt ja Ribot) tegevust.

Siia kuulub ka M. Zilligi töö «Zur Psychologie des dichterisch schaffenden Kindes» (7), mis on 9-aastase tütarlapse loomingulise produktiooni analüüs. Vaatlusi tehti mitme aasta vältel, s. t. vaadeldi mõningaid vanuse mõjusid loovale tegevusele. Kokkuvõttes öeldakse: tütarlapsel oli huvi loomingu vastu sisemine ning ei allunud mingile keskkonna mõjutusele.

Nõukogude uurijatest mainime I. M. Solovjovi, S. F. Kozlovi, N. A. Tšernikovat, V. P. Jagunkovat. Need autorid iseloomustavad laste kirjanduslikku loomingut kui tegevust, mille käigus õpilane omandab kindlad oskused, arendab mõtlemist, täiustab kõnet. Looming ise aga täiustub õpetamisprotsessis. Kozlov kirjutab oma uurimuses (8): «Kirjanduslik looming on üks loova ise-tegevuse vorm, on mängu iseloomuga. Kirjaniku ja laste looming erineb oma ühiskondliku tähenduse poolest. Lapsed alles õpivad looma mitmesuguseid väärtusi, sealhulgas ka kirjandust.»

Välismaa psühholoogid on vastupidisel seisukohal, nad vaatlevad laste kirjanduslikku loomingut spontaanse protsessina, mis on sõltumatu õpetamise tingimustest (10).

Meie, Eesti NSV koolidegi tähelepanekud viitavad sellele, et õpetamise tingimustel on oma mõju. Meenutagem kas või Tartu 8. keskkooli ja «Täpa-Tapat». Teiselt poolt tekib mulje, et eespool mainitud autorid on spontaansuse osa alahinnanud.

Milliseid meetodeid kasutatakse kirjanduslik-loovate võimete arendamiseks?

Vabateemalised kirjandid on levinuim meetod kirjandusliku loovuse uurimisel: neid kirjutatakse tavaliselt vahetult pärast ekskursiooni; samuti kirjandid pildi järgi, luuletused. Uurimusi on tehtud nii koolikui ka ringitundides. Tulemused näitavad, et paremaid kirjandeid kirjutavad kirjandusringi liikmed. Selle üks põhjusi arvatakse olevat asjaolu, et kirjandusringist

võtvavad osa õpilased, kes asja vastu huvi tunnevad; väiksem õpilaste arv ringis ning iga töö põhjalik analüüs ning arutelud soodustavad arengut.

Mida kujutab endast kirjanduslikult loov õpilane?

Kirjanduslike võimete arengutase sõltub suurel määral õpilaste esteetilisest arengust. Arvatakse, et kirjaliku väljendusoskuse kvaliteet oleneb palju indiviidi kujutlusvõime rikkusest, esteetilisest tundmusest, vaatlusvõimest, aga ka keelerikkuse kasutamise kogemustest (14). Seega kirjanduse õpetamisel on vaja luua tingimused õpilase üldiseks esteetiliseks arendamiseks.

Isiku esteetilises arengus on leitud olevat mitu etappi, mis on tihedalt seotud kirjanduslike võimete arengutasemega. Algul areneb võime näha esteetilisi väärtusi tegelikkuses ja kunstis, neid tunnetada, läbi elada, hinnata. Kui alguses hinnatakse nähtuste üksikuid külgi, siis luuakse peagi endale esteetiliste hinnangute süsteem. Kirjandustundides kujundatakse õpilaste võimet hinnata mitte ainult teose sisu, vaid ka tema kunstilist väärtust tervikuna, tundma õppida üksikute kirjanike ja teoste omapära (14).

Juba väikelapsel, kellele loetakse raamatuid, jutustatakse muinasjutte, tekivad kujutuspildid kuuldist. Neil tekib tahe ka ise jutukesi, luuletusi improviseerida. Sellel on mänguline iseloom: tähtis ja huvitav pole mitte niivõrd tulemus, kuivõrd protsess ise. Paljud, kellel on küllaldane sõnavara, huvituvad sõnade ühendamise, eelkõige aga rütmist. Valides riimuvaid sõnu, lähevad nad enamkeerukatele sõnaühenditele. Upris vara ilmub improvisatsioonides kindel sisu.

On märgitud, et lapsed hakkavad kirjutama luules, mitte proosas. Millega seda seletada? Võib-olla sellega, et lastekirjandus on enamikus luulevormis. Kozlovi uurimustest ilmneb, et 452 katseisikust kirjutas esmakordselt luulevormis 328; Tšernikova uurimuse põhjal kirjutas 90% luulet, 10—12% proosat (10).

Koolimineku hõivab esimese aasta jooksul laste tähelepanu täielikult. Seetõttu on seiskunud ka nende kirjanduslik looming. 42-st 1. klassi õpilasest tegeleb kirjandusliku loominguga keskmiselt 3—4 (10).

1. klassi õpilastele on iseloomulikud teemad koolist ja kooliajast. Kui koolieelikute

loomingus riim hoopis puudus, siis 1. klassis esineb see sagedamini, 2. klassis on riim juba kõigis ridades. Koolieelikud ainult kons-tateerivad, et tuli miski uus; 1. ja 2. klassis antakse pilt mingist sündmusest. 2. klassis hakatakse kirjutama lühikesi jutukesi mitmesugustel teemadel (kodumaast, loodusest). Laste kirjanduslikule omaloomingule mõjub õpetajate sõnavara-alane töö. On täheldatud, et kirjandusliku loomingu tähtis arengutegur on võimalus kirjutada seinalehele. Osavõtt seinalehetööst olevat psühholoogilise mõjuga, äratavat õpilastes kirjanduslikku huvi. On küsitav, kuipalju see kehtib Eesti NSV-s, kus seinalehed pole eriti populaarsed.

3. klassi õpilaste töödes ilmuvad lihtlausetete kõrvale ka liitlauseid. Epiteetid, võrdlused ja metafoorid aga peaaegu puuduvad.

Lapsed kirjutavad loovalt mingi tugeva emotsionaalse mõju tulemusel, tavaliselt vahetult pärast mingeid elamusi, sündmusi. Neil puudub mõtestav eelperiood. Ei osata eelnevalt töötada loodava kallal. Kirjutatakse kohe nii, nagu tuleb. Halvemat varianti ei parandata, vaid tehakse jalamaid uus samal teemal. Loovates kirjandites võib märgata sõnaühendite kasutamist, mis lastele kirjandusteosteid lugedes meelde on jäänud.

Vanemate klasside õpilastel on olemas juba aastatepikkune lugemus, nad on õppinud kõnekujundite olemust ning kasutamist, nende kontakt sotsiaalse keskkonnaga on ka mitmekülgsem ja tihedam, nad on osa võtnud kirjandusteoste aruteludest. Eks see kõik anna tunda nende kirjanduslikus loomingu. Motiveeritakse oma suhtumist, kangelase kuju avatakse täielikumalt, rõhutatakse kangelase omapära; kompositsioonis ilmneb kirjandi autori omanäolisustki, keel on rik-kam.

On püütud uurida võrdlevalt kirjanduslikult võimekamaid ja vähemvõimekaid õpilasi.

Uhe Moskvas tehtud uurimuse käigus (15 kirjandusringi liiget Moskva Pioneeride Majast ja 39 Moskva keskkoolide 9.—11. klassi õpilast) (11) kirjutati kirjand K. Uspenskaja-Kologrivovaja pildi «Ei võetud kalapüügile» põhjal. Instruksioonis rõhutati, et tuleb kirjutada seotud jutustus, mitte anda pildi kirjeldus. Saadud tööde kvaliteeti hinnati 4 näitaja põhjal:

- 1) loov lähenemine seatud ülesande lahendamisele,
- 2) emotsionaalsus,
- 3) maastiku esteetiline tajumine,
- 4) keele kujundlikkus.

Teine jaotus näitab, millist tüüpi kirjand kirjutati:

- 1) jutustus,
- 2) pildi sisu edasiandmine,
- 3) pildi kirjeldus.

Alljärgnev tabel annab pildi, kuidas õpilased kirjandi kirjutasid. Katses loeti loovaks lahenduseks seda, kui õpilane kirjutas kirjandi jutustuse vormis (11).

	Võimekamate tööde hulk			Vähemvõimekate tööde hulk		
	kirjandusring (8 õpil.)	kool (12 õpil.)	kokku	kirjandusring (7 õpil.)	kool (27 õpil.)	kokku
I. JUTUSTUSED						
1. Jutustus-fantaasia	4	4	8	1	—	1
2. Jutustus-situatsioon	3	3	6	4	4	8
Kokku	7	7	14	5	4	9
II. SISU EDASIANDMINE						
1. Üldistav	—	1	1	—	3	3
2. Emotsionaalne	1	4	5	—	5	5
Kokku	1	5	6	—	8	8
III. KIRJELDUSED						
1. Üksikasjalised	—	—	—	—	8	8
2. Lühikesed	—	—	—	2	7	9
Kokku	—	—	—	2	15	17

Tabelist nähtub, et loovalt lähenesid ülesandele võimekamad; neist mitte keegi ei esitanud kirjeldust. Järelikult võime loovat lähenemist lugeda üheks kirjanduslikult loovate võimete näitajaks.

Loov lähenemine väljendus süžee originaalsetes lahendustes, karakteriseerimiseks huvitavate detailide leidmises, katsetes kirjeldada kangelast.

Tüüpiliseks jutustustes oli oskus mõista ja näha põhidetaile.

Emotsionaalseid töid andsid võimekamad. Loodusekirjeldusi leidis viieteistkümnest kirjandusringi liikmest kaheksal, kolmekümne üheksast õpilasest kuuel.

Kõnekujundite kasutamises olid agaramad kirjandusringi liikmed. Sellest annab pildi järgmine tabel (12).

	Enamvõimekad (1 õpil. kohta)	Vähemvõimekad (1 õpil. kohta)
Epiteete, võrdlusi, metafoore	3,4	0,9
Täiendeid	3,3	2,1

	Kirjandusringi liikmed	Keskkooliõpilased
Epiteete, võrdlusi, metafoore	4,4	2,1
Täiendeid	4,8	2,0

Eraldi on tehtud katse kõnekujunditest arusaamise ning nende kasutamise kohta Moskva Pioneeride Maja kirjandusringis (12) 1959. a. Katseisikuid oli 25, jälgiti 6 enamvõimeka ja ülejäänute nn. reaõpilaste kirjanduslikku tegevust. Katse toimus kahes seerias:

- a) kõnekujunditest arusaamine,
- b) nende kasutamine.

Katsematerjal oli valitud nii proosa kui ka luule valdkonnast. Peamiselt olid lüünkülesanded. I katseseerias tuli õpilastel anda ka põhjendus, miks nad valisid ühe või teise kõnekujundi. Selgitused andsid uurijatele võimaluse mõista üksikute õpilaste psühholoogilis-individaalseid iseärasusi. Kõik katseisikud opereerisid mitme valikuga. Kat-

sest ilmnes, et enamvõimekad peaaegu ei erine nn. reaõpilastest kõnekujundite mõistmise poolest. Järsk erinevus oli aga nende iseseisvas kasutamises.

Tekib küsimus, keda peetakse koolis andekaks. Tundub, et neid õpilasi, kellel on kirjandusehinded «viied», arvestamata nende loovaid võimeid.

Eesti NSV-s on levinud õpilaste kirjanduslikud almanahhid. Need on tänuväärne materjal ka õpilaste kirjanduslase loovuse analüüsimiseks. Meilgi vääriks teha analoogilisi analüüse keeletehnikavahendite kasutamise kohta õpilaste loomingus.

Kirjandus

1. A. Cropley, Creativity. London — Harlow, 1969.

2. A. Dyrhoff, Über das Seelenleben des Kindes. Bonn, 1911.

3. F. Giese, Das freie literarische Schaffen der Kinder und Jugendlichen. — Beiheft zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, 7, 1914.

4. D. Mutschler, Intelligenz und Kreativität. Zeitschrift für Pädagogik 1969, 15 Jg., 2.

5. P. Toukoma, Louvan lahjakkuuden tuntomerkeista ja huomioonottamisesta koulutyössä. «Kasvatusopillinen Aikakauskirja» 1964, 2.

6. I. Unt, Loovus ja intelligentsus. «Horisont» 1971, nr. 7, lk. 18—22.

7. M. Zilling, Zur Psychologie des dichterisch schaffenden Kindes. Zeitschrift für Psychologie. Leipzig, 1936.

8. С. Ф. Козлов, Психология литературного творчества детей. «Ученые записки Московского пед. института им. В. И. Ленина», 1941, вып. 2.

9. П. И. Пидкасистый, Воспроизводящая и творческая самостоятельная деятельность учащихся. «Советская педагогика» 1969, № 5, стр. 60—70.

10. Н. А. Черников, Психологическая характеристика особенностей литературного творчества младших школьников. «Психология младшего школьника», изд-во АПН РСФСР, Москва, 1960, стр. 256—283.

11. В. П. Ягункова, Сочинение по картине как одна из методик изучения литературных способностей. «Способности

и интересы», Москва, 1962 (под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого).

12. В. П. Ягункова, К вопросу об экспериментальном исследовании литературных способностей. «Проблемы способностей», Москва, 1962, стр. 205—214.

13. П. С. Кудрявцева, О методике исследования развития литературных способностей учащихся в процессе преподавания литературы в старших классах. Об. «Проблемы способностей», Москва, изд-во АПН РСФСР, 1962, стр. 195—204.

SUHTLEMISE VALDKONNAS LOOVATEST TALLINNA KOOLIDE 4.—8. KLASSIDE ÕPILASTE HULGAS

MAIME PUUSAAR

Suhtlemises avalduvat loovust on püütud uurida sotsiomeetrilise meetoodika abil (1). Andmete teatav kooskõla loovuse teistes valdkondades saadud tulemustega räägib selle poolt, et niisugune loovuse liik ilmselt esineb ning et selle ala loovatel on ühiseid jooni kõigi teiste loovate isiksustega. H. Liimeisa ja U. Kala töö toetus mõnede 10. klasside andmetele. Peaks olema küllalt huvipakkuv jälgida sotsiomeetrilist loovust keskmise vanuseastme õpilastel. Allpool jälgimegi Tallinna 4.—8. klasside õpilaste hulgas loovateks peetud kaaslaste mõningaid tunnuseid. Eespool märgitud tööle identne test tehti 1971. a. jaanuaris 35 klassikollektiivis.

Kaasõpilastelt saadud hinnangute järgi loovuse kohta jagunesid õpilased klasside viisi alljärgnevalt.

TABEL 1.

Klassid	Saadud valikute arv									
	0	1—2	3—4	5—6	7—8	9—10	11—12	13—14	15...	Kokku
8. klassid										
Kokku	128	67	29	9	11	5	3	4	7	263
P	61	40	15	1	5	1	—	1	2	126
T	67	27	14	8	6	4	3	3	5	137
7. klassid										
Kokku	118	59	12	15	12	6	3	6	6	237
P	59	25	4	8	4	3	1	—	—	104
T	59	34	8	7	8	3	2	6	6	133
6. klassid										
Kokku	103	74	33	15	9	9	3	4	8	258
P	51	40	11	8	3	4	1	—	1	119
T	52	34	22	7	6	5	2	4	7	139
5. klassid										
Kokku	54	41	22	6	9	5	3	—	2	142
P	34	25	13	3	6	1	3	—	1	86
T	20	16	9	3	3	4	—	—	1	56
4. klassid										
Kokku	129	93	38	22	7	7	6	4	4	310
P	68	47	24	9	3	1	1	1	2	156
T	61	46	14	13	4	6	5	3	2	154
Üldse	532	334	134	67	48	32	18	18	27	1210
P	273	177	67	29	21	10	6	2	6	591
T	259	157	67	38	27	22	12	16	21	619

Õpilaste arv, kes kaasõpilaste hinnangute järgi ei saanud ühtegi valikut, on kogu õpilaste arvust 44%, kusjuures kõige väiksem on see protsent 5. klassides (38%) ja kõige suurem 7. ja 8. klassides (vastavalt 50% ja 49%). Võib arvata, et vanemates klassides õpivad õpilased üksteist paremini tundma ning rohkema arvu koosveedetud aastate jooksul osatakse õigemini hinnata kaasõpilase omadusi. Õpilasi, kes said vaid 1 kuni 2 valikut, on 4. klassides 30% õpilaste üldarvust ja 7. ja 8. klassides 25%. Võrreldes toodud andmeid nendega, mis on esitanud H. Liimets ja U. Kala artiklis Pärnu koolide 10. klasside kohta, märkame, et tulemused langevad enam-vähem kokku. Seal ei saanud 40,5% õpilastest ühtegi valikut ning 1 kuni 2 valikut oli 33,6% õpilastest. Loovaid isiksusi, kes saavad üle 10 valiku, on igas klassis 1 kuni 3, ent vahel puuduvad nad hoopis. Nii oli üks selline loov õpilane kolmekümne viiest

uuritud klassikollektiivist kuues ning loov isiksus puudus kolmes klassis (kui ka kõige paremas oli alla 10 valiku).

Kui jälgida tütarlaste ja poiste suhet loovate õpilaste hulgas, märkame, et tütarlapsed on loovamate seas ülekaalus. Nii on üle 10 valiku saanutest 14 poissi ja 49 tüdrukut. Erinevus on statistiliselt oluline. Samuti on valikutest ilmajäänute ja 1 kuni 2 valikuga õpilaste hulgas poiste ülekaal. Uurimuse selles osas on mõningased lahkuminekud Pärnu koolide 10. klassidega, kus just poisid olid loovamad kui tütarlapsed. Ent samade Pärnu koolide kaheteistkümnes 8. klassis oli 26 õpilase hulgas, kes said kaasõpilastelt üle 10 valiku, ainult 3 poissi. Võib oletada, et tegemist on mingite vanuseastmele omaste joontega.

Edasi valiti kõigist kolmekümne viiest uuritud klassikollektiivist igast ühest neli kõige loovamat õpilast ja korreleeriti nende loo-

vuse näitajad tulemustega, mis nad said kaasõpilastelt õppimis- ja töökaaslase valiku, sünnipäevale kutsumise, televisioonivõist-

konda ja juhiks valiku kriteeriumides. Tulemused on antud tabelis 2.

TABEL 2.

Sotsiomeet- riline kriteerium	Korrelatsiooni koefitsient					0—(-0,2)	(-0,2)—(-0,4)	(-0,4)—(-0,6)	(-0,6)—(-0,8)	(-0,8)—(-1,0)
	0,8—1,0	0,6—0,8	0,4—0,6	0,2—0,4	0—0,2					
Juht	24	6	—	3	—	—	1	—	1	
Võistkond	12	4	5	4	1	—	2	1	4	
Sünnipäevakutse	3	2	6	8	2	4	3	3	1	
Töökaaslane	4	—	8	9	1	3	2	3	—	
Õpingukaaslane	1	3	7	8	4	3	2	2	3	

Esimeses viies reas ülevalt alla on ära näidatud klasside arv positiivse korrelatsiooni puhul ja viimases viies reas negatiivse korrelatsiooni puhul (seoste puudumine).

Juba pealiskaudsel vaatlemisel on näha, et kõige tugevam on korrelatsioon loovuse ja juhi vahel, s. t. et kõige loovamatel õpilastel klassis on väga suurel hulgal juhtudest juhiositsioon klassis (keskmine korrelatsioon 0,723). See ei tähenda, et need õpilased peaksid olema ametlikud juhid klassis (rühmanõukogu esimees, komsomoli grupporg), nad võivad olla ka mitteametlikud ju-

hid, kellel ei ole seaduslikku võimu, küll aga allutatakse neile ja arvestatakse nende tahet kõigi omavaheliste küsimuste lahendamisel. Kasvatustöös tuleb meil sellist olukorda arvestada ning sotsiomeetriselise testi teel välja selgitada juhid klassis.

Kirjandus

1. H. Liimets, U. Kala, Loovusest omavahelistes suhetes. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 12.

2. I. Unt, Loovus ja intelligentsus. «Horisont» 1971, nr. 7.

ОБ АНАЛИЗЕ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И УЧАЩИМИСЯ НА УРОКЕ

ЭДА АНТОН

Проблема роли учителя продолжает оставаться актуальной в педагогической науке. Поскольку эта роль проявляется в значительной степени в речевой коммуникации учителя с классом, на повестку дня встала задача изучения педагогической значимости речи учителя, влияния ее на речевую деятельность учащихся.

Целью данной статьи является краткий обзор некоторых работ зарубежных исследователей, представляющих методику анализа рабочего взаимодействия между учителем и учащимися на уроке.

Первые работы по изучению речевой коммуникации на уроке относятся к 30-ым годам, но настоящий интерес к этой проблеме проявился лишь в 60-ые годы. И если

в 1965 г. имелось более 20 систем анализа речевого поведения, то к 1970 г. их насчитывалось (вместе с системами анализа неречевого поведения) уже около 80. Наибольшую популярность завоевала система анализа, созданная Н. Фландерсом (7) (FVIAS — Flanders Verbal Interaction Analysis System), и многие другие системы являются лишь видоизменениями этой системы. Такова, например, система Э. Амидона и Э. Хантэра (2) (E. Amidon, E. Hunter: VICS — Verbal Interaction Category System) или категории Дж. Хафа (10). Самостоятельной и несколько отличной от системы Фландерса является система, разработанная А. Беллаком (6). К более раннему периоду (1939) восходит система анализа Х. Андерсона (5). Система OSCAR (The Observation Schedule and Record), созданная Д. Мидлеем и Х. Митцелом (12), основывается на системах, разработанных в 50-ые годы Ф. Корнелем и Дж. Уайтхаллем.

Основой для создания системы анализа речевого поведения у большинства исследователей служило деление речи учителя на два типа — доминативный и интегративный. У разных исследователей они получили различное словесное оформление (dominative and integrative — Н. Anderson, teacher-centered and student-centered — J. Withall, preclusive and inclusive — Cogan, direct and indirect — N. Flanders), но смысл оставался один и тот же. Для учителей с доминативным типом поведения характерно навязывание деятельности, своих суждений, требование от учащихся подчинения, ограничение их свободы. Эти учителя мало считают (часто бессознательно) с мнениями, желаниями учащихся, сковывая тем их инициативу. Учителя же с интегративным типом поведения умеют воспринимать чувства, идеи учащихся, с тем чтобы использовать это в работе, совместно с учащимися обсуждают план и ход работы, чаще хвалят их и поощряют их активность.

Многочисленными исследованиями установлено, что существует определенная связь между речью учителя и результатами его работы и что интегративное речевое поведение лучше воспринимается учащимися и заставляет их лучше учиться.

На основе этих двух типов речевого поведения учителя вся речевая деятельность, имеющая место на уроке, подразделялась исследователями на две группы категорий — категории речи учителя и категории речи учащихся. В некоторых системах анализа эти группы делились в свою очередь на категории продуктивной и непродуктивной речи учителя, и учащихся, что дает особенно ценную информацию о речевой коммуникации на уроке, поскольку продуктивная речь учащихся свидетельствует о более высоком уровне их активности, чем ответы на вопросы учителя. Это позволяет также оценить речевую деятельность учителя — определить соотношение между категориями его продуктивной и непродуктивной речи. Установление этого соотношения является одной из важных предпосылок улучшения качества преподавания, так как дает учителю направления изменения его речевого поведения, способствует переводу речи из доминативного в интегративную.

В качестве примера категорий анализа речевого поведения на уроке приведем систему анализа Н. Фландерса и покажем на ее основе методику записи речевого общения на уроке.

Категории речевого поведения у Н. Фландерса следующие

- | | |
|---------------|---|
| | 1. Восприятие чувств учащихся. |
| Речь учителя | 2. Похвала или поощрение учащихся. |
| | 3. Восприятие или использование идей учащихся. |
| | 4. Вопросы к учащимся. |
| | 5. Объяснение нового материала. |
| | 6. Распоряжения. |
| | 7. Критика поведения учащихся или утверждение своего влияния. |
| Речь учащихся | 8. Ответы учащихся учителю. |
| | 9. Спонтанная речь учащихся. |
| | 10. Молчание или замешательство. |

Существенным в этой системе является не выделение продуктивной и непродуктивной речи, а сопоставление ответных речевых реакций (категории 1, 2, 3 и 8) спонтанной речи (категории 5, 6, 7 и 9).

Исследователь, прежде чем пойти на урок, должен хорошо подготовиться к записи урока: он должен помнить наизусть номер каждой категории и уметь быстро, по ходу урока определить, к какой категории относится сказанное. Обычно на тренировку в этом уходит 8—10 часов. Запись категорий производится через каждые 3 секунды, примерно 20 знаков в минуту. Затем эти числа разбиваются на пары так, чтобы второе число первой пары было первым числом следующей пары и т. д. Эти пары заносятся к матрицу, в которой по горизонтали и вертикали столько клеток, сколько категорий в системе. У Фландерса 10 категорий, и матрица состоит из 100 клеток (10×10). Заполнение матрицы осуществляется следующим образом: первое число пары обозначает номер ряда матрицы, а второе — номер столбца. В клетке на пересечении ряда и столбца отмечается

знак. Например, ряд $\overset{2 \text{ пара}}{4-8-4-8-8-4-4-8}$
 $\underset{1 \text{ пара } 3 \text{ пара}}{\quad}$

—4—8 отражается в матрице следующим образом:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4				I				III		
5										
6										
7										
8				II				I		
9										
10										

Поскольку знак в столбце показывает, что было до высказывания, отмеченного в этом столбце, а знак ряда показывает,

что было после высказывания, отмеченного в этом ряде, мы можем по матрице воссоздать картину урока и определить не только то, что сказал учитель или ученик, но и почему он это сказал, что предшествовало его высказыванию и что ему последовало. Так, по данной матрице можно увидеть, что учитель задал вопрос, ученик ответил, учитель задал новый вопрос, ученик вновь отвечал, но уже более трех секунд, т. е. рядом стоят две восьмерки. Затем следовал опять вопрос учителя и т. д. По матрице можно подсчитать, сколько времени на уроке говорит учитель, сколько — ученики, какую часть речи учителя составляют ответы на вопросы учащихся, распоряжения, вопросы, объяснение, также сколько времени приходится на спонтанную речь учащихся и на ответы на вопросы.

Н. Фландерс нашел, что почти 70% времени на уроке кто-то говорит. Учитель говорит больше, чем все ученики вместе. А. Беллаком даже подсчитано, что 15 учителей говорят больше, чем 345 учеников. Из всего времени речевой деятельности на уроке 70% приходится на речь учителя, 20% — на речь учащихся и около 10% — на паузы, замешательство. Из всей речи учителя от 20 до 50% времени отводится на объяснение нового материала; его высказывания, в которых отражается восприятие им мыслей, идей учащихся, занимают 3—9% его речи на уроке. Отсюда можно предположить, что или учащиеся не высказывают своих мыслей и идей, или учитель их просто не учитывает. Вопросы учащихся занимают всего 1—4% всей речи учащихся, причем большая часть из них задается для выяснения способа совершения действия или с просьбой к учителю повторить сказанное, и лишь 20% из этого малого количества вопросов — результат творческого мышления учащихся, т. е. вопросы, касающиеся содержания учебного материала.

Учителя с доминативным типом речевого поведения отдают на уроке в 2 раза больше распоряжений и делают в 8 раз больше замечаний, чем учителя с интегративным типом поведения. Последние более подвижны, используют больше мыслей учащихся, в три раза меньше занима-

ются вопросами дисциплины, задают больше вопросов, требующих от учащихся не только работы памяти, но и мысли (анализа, синтеза, сравнения и т. д.) и добиваются более высокой успеваемости в классе.

Из приведенных данных ясно, что интегративный тип речевого поведения учителя более приемлем для учащихся. Многочисленные исследования показали, что учителя, знакомые с анализом речевого взаимодействия на уроке, чаще имеют этот тип поведения, и учителя с доминантным типом поведения после знакомства с анализом речевого взаимодействия существенно изменяли свое поведение, которое становилось ближе к интегративному типу.

Итак, анализ речевого взаимодействия учителя и учащихся на уроке представляет собой 1) количественное описание речевого поведения их и 2) изучение отношений между речью учителя и успеваемостью учащихся. Наличие этой зависимости между речью учителя и успеваемостью учащихся доказано (1, 8, 11, 3) но до сих пор не выяснено, какой должна быть речь учителя на уроке, чтобы добиться наивысшей успеваемости учащихся. Также еще не доказано, насколько эффективно речевое поведение учителя, знакомого с анализом речевого взаимодействия. В существующих системах наблюдается большой разницей в содержании применяемых категорий, их количестве и порядке. Дальнейшие исследования этой проблемы внесли бы несомненный вклад как в теорию урока, так и в практику преподавания в школе.

Литература

1. E. Amidon, N. Flanders. The Effect of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-Prone Students Learning Geometry. «Interaction Analysis: Theory, Research and Application». Palo Alto, 1967.

2. E. Amidon, E. Hunter, Improving Teaching. The Analysis of Classroom Verbal Interaction. XIII. New York, 1966.

3. E. Amidon, E. Hunter, Interaction Analysis: Recent Developments. «Interaction

Analysis: Theory, Research and Application». Palo Alto, 1967.

4. H. H. Anderson, Domination and Socially Integrative Behavior. «Child Behavior and Development», New York — London, 1943.

5. H. H. Anderson, The Measurement of Domination and Socially Integrative Behavior in Teachers Contacts with Children. «Interaction Analysis: Theory, Research and Application». Palo Alto, 1967.

6. A. A. Bellack, H. Kliebard, R. Human, F. Smith, The Language of the Classroom. New York, 1966.

7. N. Flanders, Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. XII. Washington, 1965.

8. N. Flanders, Some Relationships among Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. «Interaction Analysis: Theory, Research and Application». Palo Alto, 1967.

9. G. W. Friedrich, W. D. Brooks, The Use of Systematic Observation Instruments for the Supervision Teaching. «The Speech Teacher», v. 19, n. 4, 1970.

10. J. B. Hough, An Observational System for the Analysis of Classroom Interaction. «Interaction Analysis: Theory, Research and Application». Palo Alto, 1967.

11. J. Hough, R. Ober, The Effect of Training in Interaction Analysis on the Verbal Teaching Behavior of Pre-Service Teachers. «Interaction Analysis: Theory, Research and Application.» Palo Alto, 1967.

12. D. Medley, H. Mitzel, A Technique for Measuring Classroom Behavior. «The Journal of Educational Psychology» v. 49, n. 2, 1958.

13. R. Roush, V. Kennedy, Changing Teacher Behavior with Interaction Analysis. «Education», v. 91, n. 3, 1970.

ÕPILASE ASENDI JA INFORMEERITUSE SEOSEST KOOLIKLASSIS

REET URING

1970/71. õppeaasta II poolel korraldati Pärnu, Tallinna ja Tartu mõnedes koolides ning Sindi, Põltsamaa ja Palamuse keskkoolis mitmeid teste ja ankeete. Üks uurimuse paljudest eesmärkidest oli selgitada, kas mingil määral on omavahel seostatavad õpilase

asend klassikollektiivis ja tema informeeritus. Miks see probleem uurimist väärib, sellest on juba varem juttu olnud («Nõukogude Kool» 1971, nr. 12, lk. 899—900). Praegu aga tulevad konkreetsemalt kõne alla mõningad esialgsed tulemused.

Tabel 1.

	Saavutatud punkte										Kokku									
	1—19		20—29		30—39		40—49		50—59			60—69		70—79		80—89		90—99		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	N	%	
Poisid	1	0,4	4	1,7	35	14,8	55	23,4	44	18,6	56	23,8	34	14,4	6	2,5	1	0,4	236	100,0
Tüdrukud	9	2,5	25	7,1	71	20,1	93	26,4	68	19,3	57	16,2	28	7,9	2	0,5	—	—	353	100,0
Kokku	10	1,7	29	4,9	106	18,0	148	25,1	113*	19,2	113	19,2	62	10,5	8	1,3	1	0,1	590	100,0

* Üks katseisik polnud märkinud oma sugu.

Tabel 2.

Testi üksikalad	Saavutatud punkte								Kokku	
	0		1—3		4—6		7-maksimum*		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Muusika	12	2,0	178	30,2	298	50,5	102	17,3	590	100,0
Kujutav kunst	7	1,2	101	17,2	324	54,8	158	26,8	590	100,0
Kirjandus	65	11,0	347	58,9	150	25,4	28	4,7	590	100,0
Film	153	25,9	207	35,1	150	25,4	80	13,6	590	100,0
Teater	1	0,1	47	7,9	193	32,8	349	59,2	590	100,0
Sport	37	6,2	214	36,3	236	40,0	103	17,5	590	100,0
Teadus, tehnika	5	0,8	194	32,9	286	48,5	105	17,8	590	100,0
Poliitika	6	1,0	131	22,2	193	32,8	260	44,0	590	100,0
Perekond, kodu, lapsed	3	0,5	133	22,6	427	72,4	27	4,5	590	100,0
Inimestevaheline suhtlemine	3	0,5	151	25,6	337	57,2	99	16,7	590	100,0
Massikommunikatsioonivahendid	6	1,0	137	23,2	394	66,8	53	9,0	590	100,0

* Teatrilastes küsimustes on maksimumpunktide arv 13, teaduse- ja tehnikaalastes küsimustes 9, poliitikaalastes küsimustes 12, kõigil teistel aladel 8.

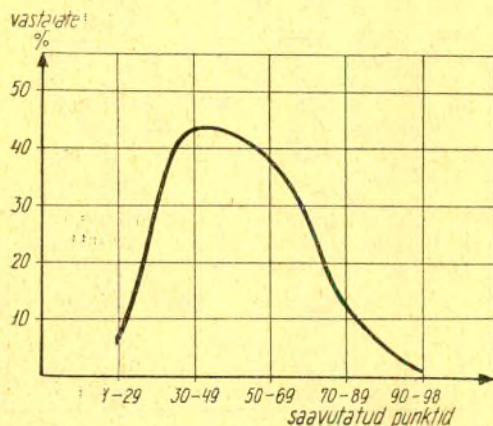
Uurimise algmaterjali kogusime 590-lt õpilaselte, kellest enamik on 10. klassidest. Üheistkümnendaid klasse kuulub populatsiooni hulka kaks, üheksandaid neli.

Andmed kogusime informeerituse testiga, mida on veidi lähemalt tutvustatud «Nõukogude Kooli» 1971. a. 12. numbris lk. 900—902.

Üldpildi uuritud keskkooliõpilaste informeeritusest annavad tabelid 1 ja 2.

Tabelis 1 toodud andmete põhjal näeme, et enamik testituid on saanud 40—69 punkti, alla 19 ja üle 80 punkti saanud on vähe. Poisid on osutunud tüdrukuist paremini informeerituks — alla 39 punkti saajate hulgas on ülekaalus tüdrukud, üle 60 punkti saajate hulgas aga poisid.

Alljärgneval graafikul on kujutatud, kuidas vastajad testiga punkte kogusid:



Graafik näitab, et test on õpilastele osutunud veidi raskeks, kuid mitte niivõrd, et see takistaks selle kasutamist meie uurimuses. Tabel 2 annab andmed selle kohta, kuidas vastajad kogusid andmeid testi üksikalades. Kõige suuremateks komistuskivideks on testituidle osutunud kirjandus- ja filmialased küsimused (0 punkti saanud õpilaste arv on suur). Arvata võib, et põhjuseks on siin üsna rasked küsimused. Liiga kerged näivad aga olevat teatrilised küsimused. Muudes aladest on pilt üsna ootuspärane — leidub nii hästi kui halvasti vastajaid. Välja arvatud raskeks osutunud filmi ja kirjanduse aladest, võib teiste aladest kohta öelda, et küsitletud õpilastel oli nendel aladel teadmisi ja oletatavasti tundsid nad huvi nende probleemide vastu (neid, kes ühel või teisel alal

mitte midagi ei teadnud, oli suhteliselt vähe).

Et leida seost õpilase informeerituse ja tema asendi vahel, tuli sotsiomeetrilise testi abiga selgitada uuritavate asend klassikaaslaste hulgas. Testi kuulunud kriteeriumidest tulevad edaspidi vaatluse alla:

1) koosõppimise kriteerium (Ö. KR.) — kellelega oma klassikaaslastest sa kõige meelsamini koos õpiksid;

2) koostöötamise kriteerium (T. KR.) — kellelega oma klassikaaslastest sa meelsasti töötaksid kooliruumide ja ümbruse korrastamisel;

3) sünnipäeva kriteerium (S. KR.) — keda oma praegustest klassikaaslastest sa kutsuksid oma sünnipäevale;

4) juhi valiku kriteerium (J. KR.) — kes sinu klassikaaslastest sobiks kõige paremini ekskursiooni organiseerima ja juhtima, kui õpetaja ei saaks kaasa tulla;

5) viktoriinivõistkonna kriteerium (V. KR.) — keda sa arvaksid viktoriinivõistkonda, kui sul tuleks oma klassikaaslastest koostada neljaliikmeline võistkond osavõtuks televisiooniviktoriinist (teema pole teada).

Nimetatud kriteeriumidest on S. KR. kõige emotsionaalsem — selles hinnatakse valitavat kaaslast ennekõike sümpaatia-antipaatia alusel. Kõik teised kriteeriumid on tegevusalased — valitavat hinnatakse suures osas selle põhjal, millised on tema omadused kriteeriumis pakutud situatsiooni seisukohalt. Võib oletada, et kõige väiksem on informeerituse tähtsus kaaslaste valimisel S. KR-s, kõige suurem aga V. KR-s. Kas ja kuipalju on omavahel seostatavad õpilase informeeritus ja asend, näitavad tabelis 3 toodud korrelatsioonikoefitsiendid, mis on arvatud sotsiomeetrilise testi tulemuste ja informeerituse testi tulemuste vahel.

Üldinformeerituse ja sotsiomeetrilise testi tulemuste vaheline korrelatsioon viitab seosele nende kahe näitaja vahel. Korrelatsioonikoefitsiendid on küll madalad, kuid siiski usaldatavad (iseigi S. KR. ja üldinformeerituse vaheline korrelatsioon 0,10 on antud populatsiooni puhul 95% tõenäosusega usaldatav). Nagu oodata võis, on tihe seos üldinformeerituse ja V. KR-ga saadud tulemuste vahel. Et see koefitsient veelgi suuremaks ei osutunud, lubab põhjuste otsimisel teha järgmised oletused:

Tabel 3.

Informeeritus	S. KR.		T. KR.		J. KR.	Õ. KR.		V. KR.	
	posi- tiiv- sed vali- kud	nega- tiiv- sed vali- kud	posi- tiiv- sed vali- kud	nega- tiiv- sed vali- kud		posi- tiiv- sed vali- kud	nega- tiiv- sed vali- kud	posi- tiiv- sed vali- kud	nega- tiiv- sed vali- kud
Muusikas	0,07*	0,04	0,11	0,02	—	0,20	—	—	—
Kujutavas kunstis	0,08	—0,00	0,14	—0,05	—	0,20	—	0,36	—0,24
Kirjanduses	0,04	0,05	0,06	0,05	—	0,17	—	0,26	—0,15
Filmis	0,08	0,08	0,10	0,06	—	0,14	—	0,18	0,15
Teatris	0,05	0,08	0,06	0,00	—	0,18	—	0,28	—0,16
Spordis	0,13	—0,02	0,04	0,00	—	0,12	—	0,33	—0,18
Teaduses, tehnikas	0,09	0,01	—0,01	0,01	—	0,15	—	0,36	—0,19
Poliitikas	0,03	0,03	0,01	—0,01	—	0,15	—	0,42	—0,22
Perekonna, laste, koduga seotud küsimustes	0,03	—0,01	0,01	—0,00	—	0,06	—	0,11	—0,08
Inimestevahelistes suhetes	0,05	—0,00	0,11	0,01	—	0,15	—	0,25	—0,19
Massikommunikatsiooni- vahendites	0,04	—0,03	0,09	—0,04	—	0,11	—	0,23	—0,19
Uldinformeeritus	0,10	0,01	0,11	0,00	0,25	0,25	—0,01	0,46	—0,30

* 99% tõenäosusega on usaldatavad kõik korrelatsioonid alates 0,11.

1) õpilased võib-olla ei oska märgata oma kaaslaste kursisolekut testiga mõõdetud küsimustes;

2) õpilased ei oska või pole neil võimalusi oma vastavat informeeritust ilmutada, nii et sellega kaaslaste heakskiitu ja tunnustust saavutada;

3) õpilased võivad viktoriinivõistkonna liikmel tähtsaks pidada informeeritust mõnevõrra erinevatel elualadel, kui mõttis seda meie test.

Alatestidest korreleerusid V. KR-ga saadud tulemustega kõige tihedamini informeeritus poliitikas, teaduse ja tehnika probleemides, spordis ning kujutavas kunstis.

Meie uurimusega saadud andmeil peavad õpilased informeeritust üsna tähtsaks ka endale õpingukaaslase valimisel (korrelatsioon 0,25) ja klassikaaslaste hulgast juhi valimisel (korrelatsioon 0,25).

Suhteliselt madalad korrelatsioonikoefitsiendid õpilaste informeerituse ja asendi vahel on täiesti mõistetavad. Neid tegureid, mis õpilase nii või teistsugust asendit põhjustavad, on palju ning need võivad esineda väga mitmesugustes ja väga keerukates kombinatsioonides. Tuleb silmas pidada, et informeeritus tuleb asendi võimaliku mõjustajana kõne alla ikkagi teises järje-

korras. Õpilase iseloom, klassis valitsev atmosfäär ja mitmed muud tegurid on siinjuures siiski võrratult tähtsamad määravad. Et aga informeeritus üldse asendi mõjustajana arvesse võib tulla, annab klassijuhatajale võimaluse seda kasutada, kui ta tahab õpilasel aidata oma asendit kaaslaste hulgas parandada. See võimalus on kasutatav muidugi ainult siis, kui õpilase iseloom ja klassis valitsev olukord seda võimaldavad.

MIDA MÕISTAME VÄÄRTUSTE ALL

KALJU TARRO

Inimese ja looduse, samuti inimese ja ühiskonna vahelise vastastikuse mõjutamise profassis püüab inimene võimalikult tõepäraselt tunnetada objektide omadusi ja suhteid. Samal ajal ta suhtub nendesse ka hinnanguliselt, s. o. püüab määrata nende sobivust oma vajaduste rahuldamiseks. Hinnanguline suhtumine ongi väärtustele alus. S. Annimovi (8, lk. 17) määratluse järgi mõtlemisega väärtuste all ümbritsevast tegelikkusest kõike, millel suhetes inimesega on tema jaoks positiivne (kasulik) tähendus, s. o. aitab kaasa inimühiskonna progressile ja isiksuse täiustumisele. Väärtushinnangud kindlustavad inimesele sisemise tasakaalu, nende poole püüdlemist tajub inimene kui hea kohuse täitmist. Väärtused on grupil hädavajalikud (12, lk. 52); paljud muutused koosluste iseloomus algavad väärtushinnangute muutumisest.

Inimese teadvuses moo-

dustavad väärtused stabiilse elementide süsteemi, mingi efolonide süsteemi, mis kontrollib saabuvat informatsiooni, näidates, mis on informatsioonil vajalik tasakaalu säilitamiseks või oma eesmärkide taotlemisel (14, lk. 470—477).

Väärtuste geneesis on oluline osa vajadustel. Kuid ometi ei kujune igast vajadusest veel väärtus. Vajadus tõukab inimest kõige erinevamatesse situatsioonidesse, kus selguvad ja arenevad reageerimiseelused ja kus saadud kogemused, aga samuti ühiskondlik positsioon on olulised tegurid väärtuste sünnis. Kujunenud väärtused tekitavad omakorda uusi vajadusi.

Väärtused on ka ühiskondlik, millesse liitub inimese grupi, töökollektiivi, organisatsiooni, klassi kaudu. Regionaalsed grupid, vanuseastmed, elukutsete esindajad, perekonnad erinevad üksteisest ka oma väärtuste struktuuri poolest. Oleks ekslik samastada üksikisiku väärtusi ühiskonna või koosluse väärtustega, kuhu ta kuulub (13, lk. 124).

Lapsepõlvest peale toimub ka väärtuste õppimine. Seda matkimise, rollide omandamise, samastamise, üldistamise ja kinnitamise teel. Sotsiaalse õppimise stiimul on indiviidi vajadus kohaneda, adaptatsioon. Kasvatav kui sihipärane profsess on huvitatud sellest, et kasvatatav võimalikult rohkem internaliseeriks ühiskonna poolt tunnustatud väärtusi.

Et erinevatel inimestel on kõige erinevamaid väärtusi, siis on juba väärtustefilosoos-

fia tekkimise aegadest peale püütud neid klassifitseerida. Käesolev töö on kokkuvõttev käsitlus sellest, mida viimaste aastate filosoofia-alane kirjandus meie maal väärtusteks on tunnistanud.

I. INIMENE JA ÜHISKOND

Inimkonna olemise mõte ei saa olla mujal kui inimkonnas endas, s. o. võitluses elu säilitamise eest maakeral. Kui ei ole võimalik inimkonna eksisteerimine, pole mõtet ühelgi inimlikul väärtusel. Sellepärast tuleb väärtuste hierarhias kõige kõrgemale paigutada inimkond, tema eksisteerimine, tema progress.

Inimkonnast kui kõrgemast väärtusest tuleneb ka iga inimese kui inimkonna osa väärtus. Inimese elu mõtte väärtusest tulenevad intuitiivsel või loogilisel teel tema huvide suunad, madalama astme väärtused; paljudel juhtudel ilmnevad need ainult teatud hoiakutes, reageeringutes, ilma et inimene isegi endale nendest aru annaks. Inimese elu mõte ei saa seisneda elupõletamises, tühiste esemete kogumises ega kõige erinevamatest kohtadest saadud muljetes, elamustes, kuigi see võib olla hea puhkus. **Inimese elu mõte**, tulenedes inimkonna eksisteerimisest ja progressi vajalikkusest, seisneb jõukohases kaasaitamises inimkonna progressile (8, lk. 44). See on võitlus kommunismiideede teostumise eest, mille käigus inimene vabaneb kõigest eitava vast nii teadvuses kui ka sotsiaalsetes suhetes. Inime-

se elu väärtus sõltub sellest, mida inimene ise tegi inimkonna heaks, kusjuures mõõduks ei saa olla mitte niivõrd selle panuse suurus, mis sõltub inimese subjektiivsetest omadustest ja konkreetsetest ajaloolistest tingimustest, kui võrd just see võimete ja võimaluste realiseeritud osa, et niipalju, kui ta oli suuteline, andis ta inimkonnale. Ootuspäraselt tasub ühiskond selle eest tunnustuse, materiaalse vahendite ja teiste hüvedega. Ühiskonnas ei saa lugupeetud olla olesklejad, elu põletajad, egoistid, mugava elu taotlejad, kui nende panus elu edasilikumiseks on minimaalne.

Absoluutne väärtus on niisugune elu ise, tervis, eluea pikkus kui potentsiaalid elu mõtte realiseerimiseks. Sõda ja taudid on antiväärtus juba seetõttu, et need võtavad inimeselt nende realiseerimise võimaluse, katkestavad päriliku informatsiooni ahela, mille viimaseks lüliks võib saada indiviid. Enneaegset surma on kõik rahvad pidanud raskeimaks kaotuseks, samal ajal surm kõrges vanuses, kui mälu ja meeled on tuhmunud, ei ole kohutav ega traagiline ja nagu kordab looduses pidevalt toimuvat tekkimise ja kadumise lakamatut protsessi. Siit tuleneb ka hea tervise ja selle eest hoolitsemise vajadus. Mitte asjata ei ütlen vanasõna: varandus kadunud — vähe kadunud, sõbrad kadunud — palju kadunud, tervis kadunud — kõik kadunud.

Eluga on seotud inimese surematas. Inimene elab edasi järeltulijatele edasi-

antavas pärilikus informatsioonis ja inimese loodud esemetes, raamatutes, kunstiteostes, sõltuvalt sellest, kui palju nägi inimene nendes elu mõtet (8, lk. 44—45). Elusorganismi põhiline omadus on informatsiooni vastuvõtmine, mis toimub inimesel teadvuse tasemel. Tunnetus on inimese orgaaniline vajadus, mille rahuldamine loob inimesele positiivseid emotsioone (8, lk. 162). Kui tunnetus peegeldab õigesti tegelikkuses esinevaid omadusi ja suhteid, on tegu teadmiste ja teadustega, mis on inimkonnas vaimsed väärtused (vaatleme allpool). See sisaldab nii eelmiste põlvkondade saavutused ja kogemused kui ka saabuva informatsiooni, mida on inimesele vaja orienteerumisel ja tootmistegevuses. Informeeritus, olenevalt muidugi eelnenud informatsiooni tasemest, annab inimesele mitmeid eelseid ja on ka väärtus.

Inimene ei ole oma loomult ei hea ega halb, vaid kujutab endast vastandite ühtsust, kus esineb ka vastandlikke väärtusi, ühe või teise joone domineerimist. Kommunistliku kasvatuses eesmärk on harmooniline inimene, kelles on ühinenud vaimne rikkus, moraalne puhutus ja füüsiline täiuslikkus.

II. ELU MATERIAALSED VÄÄRTUSED

Inimühiskonna ajalugu on tootmise ajalugu, Materiaalsete väärtuste tootmine on iga ühiskonna eksisteerimise vältimatu tingimus. Oma tegevuses astuvad inimesed suhetesse ümbritseva loo-

dusliku keskkonnaga, mis on alus kõigile materiaalsele väärtustele. **Loodusvarad**, maagid, viljakandev muld, veekogud, taimkate, loomastik — kõik, mida inimkond kasutab, mida on võimalik kasutada, moodustab elu materiaalse aluse. Olemel õnnelikud, et see on üldrahvalik omand. Tõenäoliselt leiab inimkond tulevikus kasutamiskõlblikke tooraineid, mis on praegu veel potentsiaalne väärtus, kuna inimene ei oska neid kasutada.

Enamik looduslikke rikkuksi muutub inimesele kasutatavaks tootmistegevuse, **töö abil**, millega on loodud kõik materiaalsed ja vaimsed väärtused. Töö on inimese hindamise kriteerium, ühiskondliku kohuse element. Inimene on oma olemasolu, inimlike tingimuste ja arengu eest ühiskonnale tänu võlgu, mille eest ta saab tasuta vaid tööga. Teiseks on töö inimlik tegevus, milles inimene loob ennast, tunnetab ennast, mis toob inimesele rahuldust, annab inimlikule elule sisu ja mõtte. Mida loovama iseloomuga on töö, seda rohkem rahuldust see inimesele pakub. Inimene, kes on ilma loovast tööst, satub paratamatult pessimismi. Nagu väidab M. Tittma (5, lk. 137), on peaaegu iga elukutse kaudu võimalik jõuda niisuguse täiuseni oma tegevuses, et suudetakse inimkonnale uut anda. Siit ka kooli õilis ülesanne arendada kõiki õpilases peituvaid võimeid.

Tootmine ja selle suurendamine pole ometi eesmärk omaette. Selle lõppeesmärk on inimese heaolu, inimese

materiaalsete tarvete rahuldamine. Kommunismi üks tähelepanuväärseid ülesandeid on inimlike kannatuste ja hädade kõrvaldamine. Samal ajal arendab tootmisprotsess ise inimese võimeid, annab inimlikele jõududele rakenduse. Inimkonna olemise mõte saab olla ainult loovas, konstrueerivas tegevuses, mitte hävitamises ega sõjas, nagu arvasid fašistid, kes kuulutasid sõja väärtuseks.

Tootmise resultaadiks on kõigepealt **töövahendid**, mis on ka tootmistevõime resurss. Tootmisvahendite ühiskondlik omand, mis on meie elu alus, võimaldab eksploateerimise ja antagonistlike klasside tekkimise. Ühiskonna vahendite arukas ja sihipärane kasutamine peegeldab inimese suhtumist ühiskonda üldse.

Väärtused kõige rahvalikus tähenduses on tootmise produktid, inimese elamise rahuldamise **materiaalsed vahendid**. Siia kuuluvad toit, riie, tarbeesemed, korter ja sisustus, maja, suvila, mitmesugust tüüpi liikumisvahendid jne. Neid võib jaotada veel inimese elamiseks hädavajalikeks ja luksuseseemefeks, mille vaheline piir on kohalikest tingimustest, inimeste võimalustest, nõuetest, harjumustest jne. Tootes tarviminevaid esemeid, toodavad inimesed ka vajadusi, mis stimuleerib omakorda ka tootmist. Vajadus ei teki kunagi enne, kui on küpsunud võimalused selle realiseerimiseks. Vajadusest tingitud väärtus stimuleerib vajaduste arengut, nende inimesestumist (очеловечивание) (9, lk. 10). Nagu

näitab V. Eksta (6, lk. 499, 500) uuring Tallinna koolides, kasutasid suuremat rahasummat materiaalsete vajaduste rahuldamiseks poisid 50,8%, tüdrukud 36,6%.

Kuid inimeste vajadused kasvavad kiiresti. Iga aastaga kasvab tarbeesemete hulk. See tekitab esemete kultuse ohu. Selle kultuse vastumürgina näevad filosoofid A. Siškin ja N. Žvartsman (9, lk. 160) üldise kultuuritaseme tõstmist, inimeses austuse kasvatamist teiste inimeste, inimese loova geeniuse ja inimkonna humanistlike ideede vastu.

III. SOTSIAALSE ELU VÄÄRTUSED

Lähtudes printsüübist, et kõrgem väärtus on inimkond ja inimene, osutuvad sotsiaalse elu väärtuseks kõik need ühiskondlikud suhted ja sotsiaalsed ümberkorraldused, mis soodustavad inimesele omaste jõudude vaba ja täielikku ilmumist (8, lk. 71). Võideldes individualismi ja samal ajal ka isiksuse nivelleerimise vastu, tõstis K. Marx kommunismi ehitamise eesmärgina üles ühiskonnas niisuguste suhete loomise, milles inimene on kõige kõrgem olend inimese jaoks. Tootmise, aga samuti oma sotsiaalse loomuse tõttu astub inimene suhetesse kaasinimestega, ja kui need emotsionaalsed suhted pakuvad vastastikku üksteisele rahuldust, on tegu **inimlike suhetega**, mida A. de Saint-Exupéry nimetab ainsaks tõeliseks väärtuseks. Kui see puudub, haarab inimest üksindus. Elu tõelised rõõmud

on võimalikud ainult kollektiivis.

Suhtlemise võimalus omastugevate, oma koha leidmine selles kollektiivis — need on väärtused, mida ei vahetata ka parema palga vastu. Õnnelikus ja mõistlikult korraldatud ühiskonnas on suuremad väljavaated ka igal üksikul inimesel oma **õnne** leidmiseks, mis on õieti kompleksne väärtus.

Sotsiaalsete suhete baasil on välja arenenud sotsiaalsed institutsioonid, millest vaatleme kõigepealt **perekonda**, mis on emotsionaalsete suhete avaldumise kõrgeim vorm. Perekonna alus on individuaalses plaanis suguline armastus (mis on kahtlemata väärtus), milles on oma koht ka intellektuaalsetel ja emotsionaalsetel väärtustel. Perekonna ühiskondlik funktsioon on inimese taastootmine. Just perekonnas omandab laps kollektiivse elu kogemused, s. o. armastuse, kaastundmise, teiste eest hoolitsemise mudelid, mis kujundavad tulevase kodaniku kõlbluse vundamenti. Seal algab sotsiaalne kasvatus.

Sotsiaalpoliitilised väärtused on **kodumaa, nõukogude patriotism, riik** kui kollektivismi printsüübi väljendused (3, lk. 109). Suhtumine riiki kui konkreetse sotsiaalpoliitilise organisatsiooni on ajaloo vältel pidevalt muutunud, kuid ühiskond oma eksisteerimiseks vajab peale töö ja tootmise ka ühiskonna sotsiaalset organisatsiooni. Riigiga on seotud niisugused väärtused, nagu avalik kord, julgeolek, rahu, õiglus, terve hulk moraalseid väärtusi. Riik garanteerib ka

isikliku omandi, mis, rahuldades inimese vajadusi, on samuti väärtus. Sotsiaalpoliitiline väärtus on ka **vabadus**, s. o. kodaniku võimalus toimida oma tahte järgi ühiskonnale vastuvõetavates piirides. Käsitleda vabadust kui võimalust «tegutseda nagu tahan», arvestamata objektiivset reaalsust, tähendab eitada tema võimalikkust (7, lk. 192).

Inimese väärikuse austamisest tuleneb ka **rahvuse**, tema keele, kommete, oma-pära austamine, mis tugevdab rahvaste ühist võitlust eksploateerimise vastu ja mis on proletaarse internationalismi alus. Igasugune šovinism, natsionalism, rassism, mis toetab inimeste ebavõrdsust, on antiväärtused.

Klasside tekkimisega kaasnes klassivõitlus, mis viis **sotsiaalsele revolutsioonile**. Töölisklassi võitlus viis uut tüüpi partei tekkimisele, kelle juhtimisel toimus Suur Sotsialistlik Oktoobrirevolutsioon. Need on maailma ümberkujundamise hinnalised vormid.

Sotsiaalse elu väärtuste hulka paigutavad kõik autorid ka **moraalsed väärtused**, sest need tekivad inimeste suhetest ühiskonnaga. Moraalsus on eelkõige paratamatus ühildada indiviidi käitumine sotsiaalse koosluse (grupp, klass, ühiskond) huvidega (7, lk. 20). Suhete alusel kujunevad inimeste teadvuses välja kujutlused heast ja halvast, käsud ja keelud, normid, mis kujutavad endast ka väärtusi (**moraal ise**). Võrreldes mingit tegu kujutlusega, saame kasutada moraalsetele väärtus-

tele omast predikaati — hea, halb. Moraalset otsustust saame kohaldada sel juhul, kui see avaldas positiivset või negatiivset mõju kaaslastele, kui teo sooritaja oli moraalselt vastutav ja tal oli valiku vabadus.

Inimkond on mitmetuhandeaastase ajaloo jooksul salvestanud paljud inimlikuks kooseluks vajalikud reeglid, mis lähevad üle ajastust ajastusse, moodustades inimkonna moraalse progressi kullafondi (9). Töötav rahvas on alati hukka mõistnud ebainimlikkust, mõttetut julmust, autust, pugemist ja hinnanud sõnapidamist, austust töö vastu, heasoovlikkust kaasinimese suhtes. Samal ajal tekib igal ühiskondlikul formatsioonil, igal klassil konkreetsetest ajaloolistest olukordadest lähtudes oma moraal, oma moraalsete väärtuste süsteem, mille parem osa rikastab ka üldinimlike moraaliprintsiipe uue sisuga. Eksploataatorlik ühiskond, oma olemuselt sügavalt amoraalne, ei ole soodne pinna üldinimlike moraaliprintsiipide jälgimiseks.

Ajalooliselt küpsenud ja miljonite inimeste moraalse tunde looming on oma väljenduse leidnud **kommunistiehitaja moraalikoodeksis**, mis teenib kõige sügavama sotsiaalse ümberkujundamise eesmärgi ja on sotsialistliku humanismi alus. Seda ei saa kuidagi samastada altruismiga, mis on ebakonkreetne. Moraal peab pürgima tulevikku, ümber kujundama tegelikkust, ...mitte tegelikkust sanktsioneerima (9, lk. 47).

Inimese vastutusest ühis-

konna kui kõrgeima väärtuse ees tuleneb inimese **kohus** ühiskonna, teiste ja enda ees. See on objektiivne nähtus (kohustuste summa) ja samal ajal ka subjektiivne nähtus (kohustuste täitmise vajaduse tunnetamine).

Kohusel baseerub **südamefunnistus**, s. o. oma teo, samu mõtteline hinnang, kõrvutades seda kohusega. Südamefunnistus väljendub elamuse tundes, soovis mitte enam teha negatiivset sammu, jälgida kohuse käsku.

«Inimese väärikuse printsiip (inimene kui eesmärk, kõrgeim väärtus), solidaarsuse printsiip inimeste vahel (inimene on inimesele sõber) — need on uue ühiskonna põhilised moraaliprintsiibid» (9, lk. 38).

IV. KULTUURI JA VAIMSE ELU VÄÄRTUSED

Siia kuuluvad kõigepealt objektiivset tegelikkust õigesti peegeldavad **teadmised, teadused**, mis on saanud informatsiooni analüüsimise ja üldistamise resultaadi ja on inimesele keskkonnaga koostamise protsessis kasulikud.

Paljud filosoofilised, moraalised, esteetilised jt. teadmised, olles inimese teadvuse maagilises kristallis ümber kujunenud, esinevad **ideede, kujutluste, ideaalide** või **normide** kujul, mis, rahuldades inimese vaimseid vajadusi, on soovitud väärtusteks.

Meie rahvas on pidanud väärtuseks alati haridust, mis avardab inimese vaimset silmaringi, mida võiksime nimetada ka valgustatuseks,

ja teadmisi, mis on vajalikud ühe või teise elukutse omandamiseks.

Kultuuri ja vaimse elu väärtuste hulgas moodustavad eri grupi **esteetilised väärtused**, mille aluseks on inimesele omane vajadus midagi ilusat läbi elada. Siin ei saa kasutada väärtuste tavalist predikaati «kasulik», hinnanguline suhtumine väljendub sõnades «ilus», «meeldiv», «kena». Esteetiliste väärtuste all mõtleme kõigepealt võimet vastu võtta ilusat ümbritsevast elust, inimestest, loodusest ja osasaamist rahva ja rahva hulgast võrsunud kunstnike poolt erinevatel ajastutel falletatud kunsti ja kirjanduse tohutust varasalvest (8, lk. 152). Kunst rahuldab inimese tunnetuslikke ja meelelis-emotsionaalseid vajadusi, rikastades funduvalt inimese isikliku kogemuse piiratud raame, kuna kunst võimaldab vaadata elu paljude inimeste, nende hulgas ka kunstnike silmadega (3, lk. 128). Kunstiteosed kui objektiveeritud ilu võivad olla sõltuvalt kunstniku taotlustest ja materjalist väga erinevates vormides.

Teadus väärtustest on Nõukogudemaal võrdlemisi noor ja ka paljus filosoofilisel tasemel. Tõenäoliselt on ka siin paljud elus tegelikult esinevad väärtused välja toomata. Vigu võib olla ka hierarhilises süsteemis, mille korraldamine siin on esimene katse.

Kooliaega võiks iseloomustada ka kui väärtuste kujunemise aega. Koos aas-tate ja teadmiste kasvuga, oma elukogemuste ja konkreetsete situatsioonide lahen-

damise najal kujuneb välja igal õpilasel oma väärtuste hierarhia, mille alusel kujunevad välja suhted ja suhtumised. Mida hinnatakse, kiidetakse, mille poole püütakse, mida kavatakse teha, kui oleks hästi palju raha, mida peetakse kõige tähtsamaks, keda seatakse eeskujuks, mida hinnatakse elukutse valimisel — kõige sellega koos etendavad suurt osa väärtused, muidugi ka ühiskonna poolt tunnustatud väärtused. Pedagoogil on tarvis õpilaste väärtuste maailma kujunemist jälgida, vajaduse korral ka suunata ja abi anda.

Kirjandus

1. K. Marx ja F. Engels, Valitud teosed, 2. kd. Tallinn, 1960.

2. E. Loone, Marksism ja aksioloogia. Ajalooline materialism. Tallinn, 1970.

3. N. P. Tugarinov, Isiksus ja ühiskond. Tallinn, 1967.

4. I. Kon, Isiksuse sotsioloogia. Tallinn, 1971.

5. M. Tiitma, Väärtuste osa kutsevaliku profsessis. TRÜ kogumik «Maailmavaate kujunemine kõrgemas koolis» II.

6. V. Eksta, Mõningaid väärtuste aspekte Tallinna koolinoorte hinnanguis. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 7.

7. Г. Г. Акмамбетов, Проблемы нравственного развития личности. Алмата, 1971.

8. С. Ф. Анисимов, Ценности реальные и видимые. М., 1970.

9. А. Ф. Шишкин, К. А. Шварцман, XX век и моральные ценности человечества, М., 1968.

10. В. П. Тугаринов, О ценности жизни и культуры. Л., 1960.

11. В. П. Тугаринов, Теория ценностей в марксизме. М., 1968.

12. Ян Щепанский, Элементарные понятия социологии. М., 1969.

13. Б. Д. Парыгин, Основы социально-психологической теории. М., 1971.

14. В. Б. Ольшанский, Личность и социальные ценности. В сб. Социология в СССР, т. I, М., 1966.

Inimese elu kõige tähtsam lüli on tema ühiskondlik kujunemine, mis hõlmab ligikaudu esimese kolmandiku inimese eluaastatest. Sel ajal toimub peamiste sotsiaalsete normide ja rollide internaliseerimine, töötakse välja püsivad sotsiaalsed hoiakud ja väärtusorientatsioonid.

Inimese aktiivsel ühiskondlikul kujunemisel on mitmeid kriitilisi faase. Üks tähtsaimaid neist on üleminek noorusest küpsusele, aastad 17–18 kuni 23–25 (1, lk. 11). See aeg on tavaliselt seotud iseseisva töö algusega, millega kaasnevad uued positsioonid ja rollid, õigused ja kohustused. Kui edukaks kujuneb noore inimese funktsioneerimine ühiskonna võrdõigusliku liikmena, oleb paljuski tema tööalasest tegevusest. Toimub ju sotsiaalselt küpse isiksuse kujunemine ühiskondliku tegevuse kaudu, milles indiviididel ja gruppidel tuleb täita peamiselt tööga seotud funktsioone. «Inimese tööalane tegevus, vastastikuse mõjustamise iseloom ja tüüp materiaalse ja vaimse töö protsessis määravad lõplikul kujul kõik peamised ühiskondlikud suhted», kirjutavad G. Ossi-pov ja J. Szczepański (2, lk. 5 ja 6).

On määravalt oluline, milliseks kujuneb tööalase tegevuse algus. N. Levitov on öelnud, et hea start annab kogu tööle tooni ja on sageli edu pant. Kutselise tegevuse puhul on algajaid mingil määral stardiks ette valmistatud. On olemas teatud kogum kutsetöökäitumise teadmisi ja oskusi, on välja kujunenud enam-vähem kindel kutsehoiakute ja -ootuste süsteem, mida on iseseisva töö puhul võimalik kohaldada konkreetse situatsiooni nõuetele. Protsess pole sugugi vastuoludeta. Võib esineda mitmesuguseid tõkkeid. Vahel ei piisa kutsealastest teadmistest ja oskustest või on kujunenud negatiivsed kutsehoiakud. On võimalik, et spetsialistil on ebareaalsete kutseootused. Juhtub, et alles iseseisev töö näitab tõelist kutsesobivust: eeldusi on napilt ja kui tahtemoadused ei toeta, sureb kutsehuvil.

Noore töötaja esimesi tööaastaid käsitlevad üldised uurimused koonduvad peamiselt järgmiste probleemide ümber: töösse ja kutsesse suhtumine, tööga rahulolu, sotsialiseerumine professionaalses sfääris ja kohane-

PROFESSIONAALSE ADAPTATSIOONI KONTSEPTSIOON

MILLI-IRENE PEDAJAS

mine. Ilmneb, et need on kõige määravamad küsimused, sest peaaegu sama probleemide valdkond domineerib ka üksikute kutsealade uurimisel.

Noore õpetaja raskusi ja rahulolu probleemide on analüüsinud M. Sokolov, G. Tšugujev, N. Golovko, M. Koskenniemi, W. G. Rudd ja S. Wiseman. Töösuhetumist on põhjalikult uurinud N. Kuzmina (3). Kohanemise mitmesuguste variatsioonidega on tegelnud M. Koskenniemi (4 ja 5), R. Louhimo (6) ja J. Jermolajeva (7) jt.

Hoolimata sellest, et nimetatud tööd on oma ulatuse, teoreetilise lahenduse ja uurimismeetodite poolest väga erineval tasemel, osutavad kõik autorid suuremal või väiksemal määral, otseselt või kaudselt kohanemise nähtuse tsentraalsusele. See ilmneb eriti, kui avada professionaalse adaptatsiooni* sisu ja kõrvutada adaptatsiooni määravaid faktoreid eespool nimetatud teiste teguritega, mis noore töötaja esimestest tööaastatest on uurijate tähelepanu köitnud.

Pilt on üsna kooskõlaline. Professionaalset adaptatsiooni väljendatakse peamiselt sub-

* Vastavalt teoreetilisele kontseptsioonile märgib õpetaja üldist kutselist kohanemist *professionaalne adaptatsioon*, situatsioonikohanemise puhul kasutame terminit *kutse-line kohanemine*.

jektiivsete faktorite kaudu. Suurema rühma neis uurimustes moodustab rahulolu/rahulolematuse töö või kutsega (6, lk. 27; 5, lk. 16; 8, lk. 66; 7, lk. 153; 9, lk. 142). Teise rühma moodustavad suhted töökaaslastega (5, lk. 14; 7, lk. 153) ja õpilastega (6; 4, lk. 512).

Hoolimata üksmeelest, mis valitseb esimesi töoaastaid mõjustavate tegurite leidmisel, puudub professionaalse adaptatsiooni käsitlemiseks teooria. See puudutab kõigepealt mõiste määratlust, mis algab segadusega termini kasutamisel.

MÕISTE

Enamik autoreid märgib nähtust terminiga *kohanemine* (adjustment). R. Louhimo (6) kasutab terminit *kodunemine* (viihtyminen). Toetudes G. C. Homansi ja N. C. Morse'i teooriale, annab R. Louhimo kodunemisele rahulolu (satisfaction) sisu. M. Koskenniemi uurimustes esineb kohanemine (adjustment) kõrvalteemana. Vastavalt fookuses olevale peamisele probleemile kasutab ta mõisteid *kohanemine* (sopeutuminen=adjustment) ja *kodunemine* (viihtyminen=satisfaction). V. Nemtšenko ja G. Šinakova (8), S. Artjomov (9) ja J. Jermolajeva (7) kasutavad terminit *adaptatsioon*. V. Nemtšenko vaatleb professionaalset adaptatsiooni kui sotsiaal-majanduslikku protsessi ja annab mõistele liiga laia määratluse: kasvava põlvkonna ühendamine (приобщение) tööalase tegevusega (8, lk. 7). J. Jermolajeva ja S. Artjomov defineerivad adaptatsiooni kohanemise abil, kumbagi mõistet oluliselt avamata. S. Artjomov püüab adaptatsiooni ilmestada protsessi aktiivse sisu rõhutamisega (9, lk. 135), kuid et kohanemise mõistet juuresolevalt ei selgitata, ei kujune kontseptsioonist arvestatavat teooriat.

Lähtudes üldise adaptatsiooni teooriast, on professionaalse adaptatsiooni sisuks adekvaatsed reageeringud vastava kutsetegevuse sfääris. Reageeringud kujunevad adekvaatseks vaid sel juhul, kui isiksus on võimeline internaliseerima uut rolli, kui tal õnnestub luua kutsealast tulenevatele situatsioonidele sobivad tegutsemise mudelid. See tähendab pidevaid struktuurisisesi ja -väliseid muutusi, isiksuse ja/või keskkonna aktiivset teisenemist efektiivsema funktsioneerimise nimel. Professionaalne adaptat-

sioon on uute rollide ja tegevuste süsteemi aktiivne internaliseerimine. See on professionaalsete eelduste, kutsehoiakute ja kutsealase ettevalmistuse vastavusse viimine konkreetse kutseala ja sellest tulenevate situatsioonide iseärasustega, et saavutada suhteline tasakaal spetsialisti reageeringute ja kutseala hõlmava keskkonna nõudmistevahel.

PROFESSIONAALSET ADAPTATSIOONI MÕJUSTAVAD TEGURID

Professionaalse adaptatsiooni protsessis toimib hulk mõjustavaid tegureid. Protsessi võivad kiirendada või tõkestada mitte ainult tegelikult olemasolevad, aktuaalsed faktorid, vaid ka eelnenud arengukäik, nn. arengufaktorid. Arengufaktoreid, nagu kutsevalimine, ettevalmistus ja eelnenud kogemused kutsealase staaži näol, on uurinud mitmed teadlased. Spetsiaalselt õpetajakutse valimise ja ettevalmistusega seotud arvestatavatest uurimustest võiks nimetada N. Kuzmina, R. Hmeljuki, M. Koskenniemi ning A. Bjerstedti ja P. Sundgreni töid. Et nimetatud teadlased ei tegele adaptatsiooni probleemiga, siis professionaalse adaptatsiooni jaoks need uurimused lähtekohti ei anna. Eelnenud kogemusi arengufaktorina uuritud ei ole, kui mitte arvestada M. Koskenniemi andmeid eelnenud töökogemuste kohta seoses sisseastumiseksamitega.

Aktuaalseid faktoreid tuleb näha mitmelt tasandilt. Professionaalne adaptatsioon ei kulge ainult töösituatsioonide pinnal, pole ainult kohanemine **töoga**. Oma osa on nii personaalsetel (isiksuse struktuur, interpersonaalsed suhted) kui ka impersonaalsetel teguritel (keskkonna sotsiaalne struktuur, atmosfäär, traditsioonid, töö- ja elupaiga vastavus töötaja hoiakutele ja ootustele jne.).

Inimese tegutsemise mõistmisele võib läheneda isiksuse ja miljöö positsioonilt. Et väliseid stiimuleid on kergem identifitseerida, võidakse neid üle rõhutada ja lugeda peamisteks allikateks. Tõsi, käitumist ei saa mõista tundmata olusid, milles isiksus tegutseb. Kuid välistel oludel on indiviidile omane mõju, mis eeldab isiksuse tundmist.

Ka kohanemist (ja adaptatsiooni) ei saa käsitleda, viidates vaid ühele tasandile. Kõik

reageeringud on tingitud isiksuse struktuuri ja füüsiliste ning sotsiaalsete olude interaktsioonist. Õigesti väidab G. Mouly, et kohanemine on dünaamilise interaktsiooni kahesuguste jõudude — isiksusesiseste ja ümbruskonna jõudude resultaat. Seega on adaptatsioonil nii objektiivne kui subjektiivne külg.

SUBJEKTIIVSED TEGURID

Professionaalse adaptatsiooni puhul on määravamad subjektiivsed faktorid: kutseomadused ja kutsealane andumus e. kutsumus.

Õpetaja isiksuse uurimusi on väga palju. Olenevalt kaaskomponentidest (õpetaja käitumine, efektiivsus, kohanemine) vaadeldakse isiksuse struktuuri erinevaid aspekte. Ameerika uurimustele on iseloomulik väga mitmesuguste uurimisinstrumentide, eriti testide kasutamine. Suurem osa töid ongi mõeldud nende instrumentide valiidsuse kontrollimiseks. Eriti palju selliseid lühiaurimusi on esitatud Ameerika ajakirjades «The Journal of Teacher Education» ja «The Journal of Applied Psychology».

Väga vähe on töid, avastamaks seoseid õpetaja isiksuse omaduste ja professionaalse adapteerumise vahel. See johtub teaduslikult põhjendatud, arvestatava programmi puudumisest. Veel ei ole kokkuleppele jõutud õpetajale vajalike kutseomaduste suhtes.

Arvukates õpetaja efektiivsust käsitlevates ja tööalast edu ennustavates uurimustes domineerib keskse võimena kohanemisvõime (adaptability). Mõiste on eri autoritel küllaltki varieeruv. H. I. von Haden (10, lk. 71) annab kohanemisvõimele järgmise seletuse: võime ja nõusolek luua muutuvate tingimuste ja situatsioonide jaoks vajalikke kohanemisi. Vastuvõtlikkus (openmindedness). Sugereeritavus (suggestibility). Paindlikkus (flexibility). Neid kohanemisvõime osiseid on seotud hea õpetaja omadustega.

Kuigi mõned uurimused kinnitavad, et paremini kohanevad paindlikud ja kõrge integreerumisvõimega õpetajad (11, lk. 184), võib kindlasti öelda, et kohanemine ei ole unitaarne joon. Professionaalset adaptatsiooni ei saa seletada üksikute omaduste kaudu. Tuleb selgusele jõuda, millised on situatsioonikohanemist soodustavad omadu-

sed. Alles siis võime järeldusi teha sellise kompleksse nähtuse kohta, nagu seda on professionaalne adaptatsioon.

Peame võimalikuks, et kutsetööd kergendab või raskendab ka kutsumuse olemasolu või selle puudumine, mis omakorda tingib rahulolu või rahulolematust kutsega. Oletusest lähtudes võib ka kutsumust vaadelda professionaalset adaptatsiooni mõjustava subjektiivse tegurina. Sellelt vaatekohalt kutsumust uuritud ei ole.

OBJEKTIIVSED TEGURID

Objektiivseid tegureid käsitletakse õpetaja-uurimustes suhteliselt vähe. Leidub fragmenteeritud arutlusi tegurite kohta, mis võivad mõjustada kohanemist töös, samuti on otsitud teid, mis võiksid selliselt mõeldud kohanemist kergendada. Peamiselt nähakse lahendust keskkonna tundmaõppimises sel määral, et osata harmoniseerida isiklike plaane kohalike taotlustega. M. Koskenniemi peab võimalikuks kohanemise üle otsustada tööga rahulolu või rahulolematuse kaudu. Siia kuuluvad ka objektiivsed, s. o. õpetajast mitteolenevad faktorid, nagu elukoht, kooli suurus (tüüp), ümbruskonna suhtumine kasvatuskõikumustesse, koolikollektiivi üksimeelsus jne. Uurimuse tulemused osutavad sellele, et keskkonna faktoritel ei ole tööga rahuldumiseks nii määravat osa kui õpetaja isiksusel ja tema ootustel (5, lk. 15; 4, lk. 323). M. Koskenniemi loetletud objektiivsed tegurid ei ammenda professionaalse adaptatsiooni kogu objektiivset külge. Meie arvates kuuluvad siia veel tegurid, mida võib tinglikult jagada üldisteks, tööalasteks ja isiklikeks.

Üldistest teguritest võivad professionaalsele adapteerumisele mõju avaldada peale paikkonna (rajoon, linn) ja koolitüübi (kesk-, 8-klassiline või algkool) veel kooli materiaalne baas ja õpilaste arv klassis. On väga oluline, kas õpetaja tunneb ennast teaduse vahendajana või käsitöölisena.

Oletatavasti on oma osa ka töökohta vastuvõetavusel. Teatavasti toimub meil noorte spetsialistide töölesunamine mitte *ad libitum*, vaid rahvamajanduse vajaduste järgi. See fakt lubab nimetatud faktori paigutada objektiivsele poolele.

Töölasele võib professionaalsele adapteerumisele tooni anda kooli ja kodu eesmärgide ühtlanguine või erinemine, mis avaldub peamiselt vanemate suhtumises laste kasvatamisse. Õpetaja sisseelamist oma õiguste ja kohustuste süsteemi soodustab või raskendab eelnenud töö kvaliteet. On üsna mitmeid uurimusi, mis osutavad eelmise õpetaja jätkuval mõjule.

Rolli internaliseerimisel on määrav mõju kogu tähelepanul, mida osutatakse noorele õpetajale, eriti aga abi iseloomul, mida pakuvad direksioon ja inspektorid. M. Koskenniemi uurimused (5, lk. 11—14; 4, lk. 294—299) näitavad, et õpetajad saavad kutsealast nõuannet ja abi peamiselt omal algatusel. Arvestades meie koolikorralduses kehtivaid nõudeid, on meie koolijuhtkonnad ja haridusorganid kohustatud noore õpetaja tööd analüüsima sel määral, et leida tema tegevuse tugevad küljed, millele toetudes oleks võimalik välja arendada veel kujunemata oskusi ja võimeid. Õigeaegne asjatundlik nõuanne ja abi kergendavad kutsesse sisseelamist ja aitavad kujundada õiged tegutsemise mudelid.

Tasakaal keskkonna nõudmiste ja rolli realiseerimise võimaluste vahel oleneb suuresti õpetaja töökoormusest. Kui õpetajal on ülesandeid järjekindlalt üle pea, on ta rahulolematu ega suuda end identifitseerida rolliga. Reageeringud on inadekvaatsed, mis viitab alakohanemisele.

Ka isiklikus sfääris on palju sellist, mis ei olene õpetajast. Olulisemaks arvame korteriolusid, majanduslikku positsiooni ja tervist.

SUBJEKTIIV-OBJEKTIIVSED TEGURID

Aktuaalsete faktorite keskseks teljeks on subjektiiv-objektiivsed tegurid. Enamikus mõjustavad professionaalset adapteerumist sellised tegurid, mis tulenevad suuresti õpetajast, kuid ei sõltu ainult temast. Nii näiteks oleneb tööalase tegevuse arendav eelosa ehk kutsealane valmisolek, kuhu kuulub peamiselt spetsialisti ettevalmistus, nii õpetajast endast kui õppeasutusest, kus ta õppis. On põhjust oletada, et adaptatsiooniprotsess kulgeb edukamalt sellise ettevalmistuse pu-

hul, mida õpetaja kviteerib rahuloluga. Sellest johtub rolli vastuvõtmiseks vajalik kindlus.

Kutsealast valmisolekut ilmestavad veel esimesed muljed töökohast, mille komponendid on muljed kolleegidest, juhtkonnast ja õpilastest. Nõukogude Liidus seda aspekti uuritud ei ole. Soome andmetel (4, lk. 319) on esimesed muljed töökohast peamiselt head. Rahulolematumad on mehed.

Kohanemise seisukohalt on tegeliku töö-situatsiooni puhul oluline märkida järgmisi aspekte: prestiižikus, suhted ja asend. Prestiižikuse all mõeldakse käesolevas töös lugupidamise astet, mis konkreetsele õpetajale kui selle kutseala esindajale tema arvates osaks saab. See on subjektiivne näitaja, kuid tal on subjektiiv-objektiivne sisu. Kõigi suurt lugupidamist vääriv õpetaja ei saa selle osaliseks siiski mitte, kui õpetajakutse üldine prestiiž on madal. Kahtlemata vähendab see ebakõla aga õpetaja rahulolupotentsiaali, mis on professionaalse adaptatsiooni otsene lähtealus.

Suur grupp tegureid, mis on seotud kutse, enesearendamise, töökoha ja õpilastega reaalse töö situatsioonides, väljendavad kõige paremini suhet kujunenud hoiakute ja tegelikkuse vahel. Õpetaja igapäevane kutsetegevus läbib pidevatest muutustest tingitud konkreetsete situatsioonide ahela. Sellest, kui võrd adekvaatseks kujunevad vastused muutuvatele olukordadele, oleneb, kas õpetaja tunneb kutsetegevusest rahuldust ja rõõmu või kogeb pettumusi ja kibestust.

Mitmete uurimuste andmed (12, 3, 4, 6) kinnitavad, et õpetajad on oma kutsega suhteliselt rahul. Täiendavalt oleks vaja uurida, kui tähtsaks peavad õpetajad enesearendamist ja millised on võimalused selleks. Vähe tähelepanu on leidnud õpilaste kvaliteediga seotud probleemid. Ometi on see üks keskseid tegureid. Õpetaja rahulolupotentsiaali kujundavad õpilaste edukus, töömeeleolu ja see, missugused on õpilased õpetaja arvates (eri uurimust vajaks küsimus, missugused on nad tegelikult).

Tähtsad on suhted. Igal koolil on oma atmosfäär. A. Morrison ja D. McIntyre (13, lk. 84) juhivad tähelepanu sellele, et kõige tähtsamaks tuleb pidada õpetaja suhteid õpilastega. R. Louhimo töö ongi pühendatud õpetaja-õpilased suhete uurimisele. Ta leiab

selles olulise allika õpetaja kodunemisele (6, lk. 117).

Usna mitmed uurijad käsitlevad küsimust rahulolu seisukohalt. W. B. Knox ning E. W. Anderson ja E. M. Rusher leidsid, et kõige rohkem on õpetaja rahulolematust tingitud õpilastest. On ka vastupidiseid andmeid. W. G. Rudd ja S. Wiseman (12, lk. 287) leidsid, et õpilased rahulolematust ei põhjusta. Esiplaanil olid omavahelised suhted koolipersonali vahel.

Vastuvõetava lahenduse pakub W. S. Mason, kes asetab fookusesse sotsiaalsed suhted ja näeb õpetaja rahulolemist sõltuvuses tema oma suhtumisega lastesse. Täienduseks lisavad M. Koskenniemi, B. O. Aström ja S. Randell (6, lk. 28—29), et suhtel on vastastikuse mõjustamise iseloom. See kehtib ka suhetes kolleegidega, juhtkonna ja lastevanematega. Õigesti toonitavad A. Morrison ja D. McIntyre, et õpetaja suhteid õpilastega mõjustavad tema kogemused, samuti hoiakud kooli ja hariduse vastu tervikuna, olgu need siis suhted juhtkonna ja ametivõimudega, kooli sotsiaalne organisatsioon vms. (13, lk. 84).

Võib arvata, et õpetaja kohanemisele tööpaikkonnaga avaldavad teatud mõju lokaalsed sõbrussuhted ja vastuvõetava mikrogrupi olemasolu. Positiivne suhtlemine asendab kergesti endised koolisõbrused, uustulnukas tunneb end tööümbrusesse vastuvõetuna ega igatse sealt ära. Mikrogrupil on kaudne mõju ka kutsetegevusele. Õpetaja primaarseks grupiks võib olla perekond, töökaaslaste grupp, sõprusringid jne. Olenevalt õpetajakutse prestiižist selles grupis, võidakse õpetaja professionaalset adapteerumist kas soodustada või raskendada.

Üldiselt teatakse õpetaja suhetest vähe. Me ei tunne veel faktoreid, mis determineerivad sotsiaalsete gruppide moodustumist, grupi surve iseloomu ja määra, samuti interpersonaalsete konfliktide tüüpe.

Suhtlemine töökaaslaste grupis viib teatud väärtusastmestiku kujunemiseni. Selles astmestikus on igapäev oma asend. Õpetaja asendiprobleeme ei ole laiemalt uuritud, kuid probleemi üldteoreetiline käsitlus annab julgust oletada, et paljude asendit määravate tegurite kõrval on oma osa ka kutsealasel kompetentsusel ja tegutsemise efektiivsusel. Piirdume oletustega, et kutsetegevuse piiri-

des mõjustab professionaalset adapteerumist eriti koolijuhtkonna ja inspektorite arvamustega määratud asend. See võib formeeruda õpetajate ainetundmise, kasvatusküsimuste lahendamise võimekuse, üldise erudeerituse vms. alusel. Arvamustest tulenev asend loob õpetaja enesetunde kaudu omakorda tema rahulolupotentsiaali.

Kirjandus

1. Н. В. Андреевкова, Социализация личности в период начала трудовой деятельности. Автореферат канд. дисс. Москва, 1971.
2. Социальные проблемы труда и производства. Москва — Варшава, 1969.
3. Н. В. Кузьмина, Очерки психологии труда учителя. ЛГУ, 1965.
4. Matti Koskenniemi, The Development of young Elementary School Teachers. Helsinki, 1965.
5. Matti Koskenniemi, Opettajaturun alkutaival. Eripainos Opettajain Lehestä no 32—34/1964
6. Raija Louhimo, Nuoret opettajat ja ammatissa viihtyminen. Helsinki, 1969.
7. Е. А. Ермолаева, Особенности профессиональной и социальной адаптации выпускников педагогических учебных заведений. В кн. «Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете». Ленинград, 1969.
8. В. С. Немченко, Г. И. Шинакова и др., Профессиональная адаптация молодежи. Изд-во Московского университета, 1969.
9. С. В. Артемов, Социальные проблемы адаптации молодого рабочего на промышленном предприятии. В кн. «Молодежь и труд». М., 1970.
10. Herbert I. von Haden, Evolution of Certain Types of Personal Data Employed in the Prediction of Teaching Efficiency. The Journal of Experimental Education XV no 1/1946 pp. 61.
11. A. M. Cohen and F. B. Brewer, Adaptive Potential and First Year Teaching Success. «The Journal of Teacher Education» vol. XVIII 1967, pp. 179—185.
12. W. G. A. Rudd and S. Wiseman, Sources of Dissatisfaction among a Group of Teachers. «British Journal of Educational Psychology» vol. 32 no 3/1962, pp. 275—291.
13. A. Morrison and D. McIntyre, Teachers and Teaching. Harmondsworth (Midd'x) Penguin Books. 1969.

SEOSTEST 4. JA 5. KLASSI ÕPILASTE ÕPPEEDUKUST ISELOOMUSTAVATE NÄITAJATE VAHEL

INGE UNT

PROBLEEMI ASETUS JA TÖÖ METOODIKA

Dialektika õpetab meid vaatlema esemeid ja nähtusi vastastikutest seostes. Pedagoogika on teadus, kus seoste tundmaõppimisel on eriti suur tähtsus, sest tema objekti, kasvatusprotsessi kõik eesmärgid, omadused ja meetodid on nii tihedasti omavahel põimunud, et on isegi raskusi nende käsitlemisega eraldi ja üksikhaaval. Selles võime kõige hõlpsamini veenduda, kui loeme läbi näiteks mõne peatüki pedagoogika õpikust: mis tahes omaduse kasvatamise eesmärgid ja meetodika sisaldavad rohkeid viiteid omadustele, mille kasvatamisega kõnesolev omadus on seotud.

Sealjuures on eriti keerukad põhjus-tagajärg seosed, isiksuse omaduste kujunemisel on väga raske tõestada, missugused asjaolud on põhjuseks, missugused tagajärjeks. Näiteks, on selgitatud, et õppeedukus, lugemisoskus, vaimsed võimed ja lugemus on omavahel tihedasti seotud. Mis neist on põhjus, mis tagajärg? Kas õpilase hea õppeedukus ja lugemisoskus on tema kõrgete vaimsete võimete tagajärg või on hoolas õppimine ja intensiivne lugemine tõstnud õpilase vaimseid võimeid ja lugemiskuse taset või valitseb nende omaduste vahel mingi muu põhjuslik kombinatsioon? Vaevalt, et siin oleks kategooriline vastus võimalik, selleks on seo-

sed nende omaduste vahel liiga keerulised. Ühe õpilase puhul võivad pealegi domineerida ühed põhjused, teise puhul aga teised. Nii intuiitiivselt kui ka teadusliku eksperimendiga võib konstateerida nende omaduste omavahelist seost.

Pedagoogikale ongi pakkunud suurt huvi, kui kõrged või madalad on seosed mitmesuguste omaduste ja tegurite vahel isiksuse kujunemisel. Nii saab oletada, milline tendents on ühe omaduse olemasolu puhul ka teise ilmlemiseks.

Käesolevas artiklis käsitleme seosesid 5. klassi õpilaste õppeedukuse näitajate vahel. Jätame kõrvale vaimsed võimed, iseisva töö oskused ja muud tegurid, millega õppeedukus on kahtlemata seotud, ja piirdume nende seostega, mis on õpilaste õppeedukuses üksikute õppeainete vahel. Näiteks püüame selgitada, millises seoses on õpilase õppeedukus matemaatikas ja emakeeles, emakeeles ja vene keeles jne.

Õpilaste koolijõudluse kohta on levinud kaks erinevat seisukohta. Neist esimene seisneb selles, et õpilane käitub õppeprotsessis kui tervikisiksus. Tema õppeedukust mõjutab suur hulk tegureid, peale mainitute veel töösuhetumine, töövõime, kodused olud jm. Kõik need tegurid mõjutavad summaarselt kõikide õppeainete või vähemasti kõikide teoreetiliste õppeainete õppimist, mistõttu esineb tendents õppida kõiki aineid hästi, keskpäraselt või halvasti.

Teine seisukoht seisneb selles, et õpilase koolijõudlust mõjutavad esimeses järjekorras erivõimed ühel või teisel alal, huvid, valiv suhtumine õppeainetesse. Seetõttu võib õpilane, kes on tugev matemaatikas ja füüsikas, olla nõrk keeltes, ja vastupidi. On olemas ühed ainegrupid, milles õpilane on tugev, ja teised ainegrupid, milles ta on nõrk või keskpärane. See tingib näiteks haridussüsteemi diferentseerimist erivõimete ja huvide alusel. Tegelikult toetub ju kogu kõrgema hariduse süsteem sellisele diferentseerimisele. Sealjuures on aga antud teaduskonnas edukalt õppiva üliõpilase kohta riskantne väita, kas ta oleks mõnes teises teaduskonnas õppinud samasuguse edukusega või mitte.

Tekib küsimus, kumb seisukoht on õige. On ilmne, et tegemist pole vaid akadeemilist laadi huviga, vaid küsimusel on ka suur

praktiline tähtsus, näiteks võiks selle lahendamisel oleneda kutsevaliku printsiibid. Intuitiivseltki võime öelda, et tõe peitub mõlemas seisukohas, või õigemini, mõlemas on oma osa tõtt. Mõningatel juhtudel domineerib õppeedukuses üldvõimete ja töökuse mõju, teistel juhtudel erivõimete ja -huvide mõju. Tekib küsimus, kuidas seda fikseerida, millised omadused on omavahel rohkem seotud, millised vähem?

Nagu öeldud, saab seoste olemasolu tunnetada ka intuitiivselt, paljud seosed õpilaste mitmesuguste omaduste vahel ilmnevad õpetajale ta igapäevases töös. Ent intuitiivselt pole võimalik kindlaks määrata seoste tugevust, samuti võib langeda eelarvamuste ohvriks. Seoste leidmiseks kahe nähtuse vahel kasutatakse statistilist meetodit — korrelatsiooniarvutust. Seose suurust väljendatakse korrelatsioonikoefitsiendiga r , mis kõigub 1,00 ja $-1,00$ vahel. Selle koefitsiendi interpreteerimiseks refereerime prof. K. Ramulit. 1,00 tähistab täielikku seost nähtuste vahel, näiteks valitseb selline seos silindri pikkuse ja kaalu vahel tingimusel, et diameeter ja materjal jäävad samaks. 0 tähistab seose täielikku puudumist, näiteks puudub seos inimese jalalaba pikkuse ja mälumahu vahel. Korrelatsioonikoefitsient alla 0 näitab negatiivset korrelatsiooni, s. t. kui üks tunnus on suurem, siis teine on väiksem. Näiteks vanematel inimestel on sellises korrelatsioonis iga ja omandamise püsivus. Seega näitab seose olemasolu kahe näitaja vahel positiivne murdarv. Positiivse korrelatsioonikoefitsiendi suurust hinnatakse tavaliselt järgmiselt:

- 1) 0—0,20 — ebaoluline korrelatsioon,
- 2) 0,20—0,40 — korrelatsioonil on tähtsus, ent pole kõrge,
- 3) 0,40—0,70 — selgelt väljenduv tähtsust omav korrelatsioon,
- 4) 0,70—1,00 — kõrge või väga kõrge korrelatsioon.

r suuruse hindamisel tuleb veel arvestada, kui kõrged on üldse r -d antud liiki nähtuste vahel, kui ootamatu või vähetuntud on antud seos, kui täpsed on andmed, mille alusel on r arvutatud (1, lk. 75—83). Loomulikult oleneb r statistiline usaldatavus objektide arvust, mille alusel on seos leitud. Korrelatsioonikoefitsiendi hindamisel peame ühtlasi silmas pidama, et see näitab ainult seose olemasolu, mitte põhjuslikku seost.

Korrelatsioonikoefitsiendi kui statistilist näitajat kasutatakse pedagoogikas ja psüh-

holoogias sageli. Seda nähtavasti seetõttu, et ühelt poolt on seosed nähtuste vahel neis teadustes erilise tähtsusega, teisel poolt aga ei ole need seosed range valemiga väljendatavad, nagu näiteks on võimalik valemiga väljendada seost silindri pikkuse ja kaalu vahel.

Meid huvitas, millised seosed esinevad erinevate ainete vahel 4. ja 5. klassis, millised on seosed õpilaste üldise õppeedukuse ja üksikute ainete vahel. Samuti huvitasid meid seosed õppeedukuse näitajate vahel, mis on saadud esiteks hinnetega ja teiseks ainetestidega. Õppeedukuse hindamisele hinnetega on teatavasti ette heidetud, et selles mängivad kaasa mitmesugused hindamise subjektiivsusest tulenevad tegurid (õpetajate erinev nõudlikkus, kohanemine klassi tasemele, soov saavutada vähemalt rahuldavat õppeedukust, eelarvamused õpilaste suhtes jne.), mis ei lase saada usaldatavat pilti õppeedukusest. Suurema objektiivsuse saavutamiseks on soovitatud aineteste, mis võimaldavad saada paremini võrreldavaid andmeid, sest õpilased on testi sooritamisel suhteliselt ühesugustes tingimustes ja testi hindamine ei olene hindajast, vaid toimub ühesugustel alustel. Tekib küsimus, kas on mingeid erinevusi seostes õppeedukuse näitajate vahel, mis on saadud hinnete ja testidega.

Siit kasvasid välja meie töö konkreetset eesmärgid, millele püüame käesolevas artiklis vastata:

- 1) leida seosed keskmise õppeedukuse ja edukuse vahel üksikutes ainetes 4. ja 5. klassis;

- 2) leida seosed sügisese ja kevadise õppeedukuse vahel aineti nii hinnete kui ka testide tulemuste põhjal;

- 3) leida seosed õppeainete vahel 4. klassis (5. klassi algul) eraldi hinnete ja ainetestide tulemuste põhjal;

- 4) leida seosed õppeainete vahel 5. klassis (5. klassi lõpul) eraldi hinnete ja ainetestide tulemuste põhjal;

- 5) leida, kas on erinevusi seostes õppeedukuse näitajate vahel, mis on mõõdetud hinnetega ja mis on mõõdetud ainetestidega, ja teiseks, kas on erinevusi ainetevahelistes seostes 4. klassis (5. klassi algul) ja 5. klassis (5. klassi lõpul).

Töö allikmaterjal pärineb katsest õppetöö individualiseerimise alal 5. klassis. Kasutame

järgmisi andmeid vabariigi 9-st linna- ja maakoolist, kes olid meie katses kontrollkoolid ja seega peaksid kajastama tavalist olukorda koolides: 1) 5. klassi algul ja 2) 4. ja 5. klassi lõpphinded ning mõlema klassi teoreetiliste ainete hinnete summa. Andmed pärinevad 1968/69. õppeaastast, seega siis tööst vanade programmide alusel ja ajast, mil algkool oli veel 4-klassiline. Testid koostati ja standardiseeriti kas vastavate statistiliste võtefega või ekspertmeetodil. Ainetestide autorid olid õpetajate uurimistöökursustest osavõtjad K. Aasa (eesti keel), H. Krasohin (kirjandus), H. Saarsoo (matemaatika), J. Ots (vene keel), L. Murs ja L. Reinvaldt (inglise keel), M. Mägi (saksa keel), A. Talvistu (ajalugu), H. Sams (bioloogia), geograafia testi koostas autor ekspertmeetodil. Testide puhul peame arvestama, et tulemused saadakse erinevalt hinnetest ainult kirjaliku tööga, mida on oluline silmas pida eriti keeltes. 5. klassi algtestid bioloogias ja geograafias oli koostatud koduloo programmi alusel. Õpilaste maksimaalne arv seoste arvutamisel olid $n = 595$, minimaalne $n = 161$, v. a. saksa keel, milles minimaalne õpilaste arv oli $n = 142$. Vastavate normide alusel on seos statistiliselt oluline kõigis aineis (peale saksa keele) 1% tõenäosuse astmega 0,26 alates, saksa keeles 0,30 alates. Arvutused on tehtud TRÜ arvutuskeskuses raalil «Ural-4», arvatud on lineaarne korrelatsioonikoeffitsient r .

TÖÖ TULEMUSED

1. Seosed keskmise õppeedukuse ja edukuse vahel üksikutes ainetes olid järgmised.

4. klassi lõpphinnete alusel oli korrelatsioon teoreetiliste õppeainete hinnete summa ja üksikute ainete vahel: vene keelega 0,78, kodulooga ja eesti keelega (suuline) 0,77, eesti keelega (kirjalik) ja matemaatikaga 0,74.

5. klassi lõpphinnete alusel olid analoogilised näitajad: inglise keelega 0,87, eesti keelega 0,86, ajalooaga 0,85, vene keelega, geograafiaga ja kirjandusega 0,84, matemaatikaga 0,83, saksa keelega 0,82, bioloogiaga 0,80.

Võrreldes 4. ja 5. klassi korrelatsioonikoeffitsiente omavahel, näeme, et vastavad seosed

on mõlemas klassis kõrged, seejuures 5. klassis kõrgemad kui 4. klassis; ainetevaheline kõikumine 5. klassis 0,07, 4. klassis 0,04 piires, erinevused ainete vahel on seega küllalt väikesed. Seega võime järeldada, et esineb tendents õppida kõiki õppeaineid ühesuguse hindelise edukusega.

Vaatleme nüüd teoreetiliste õppeainete hinnete summa ja ainetestide korrelatsioone. 4. klassis olid selle summa seosed 5. klassi algtestidega: eesti keelega 0,51, matemaatikaga 0,46, ajalooaga 0,45, bioloogiaga 0,42, geograafiaga 0,33, vene keelega 0,30. Analoogilised seosed 5. klassi lõpul olid: saksa keelega 0,73, inglise keelega 0,71, geograafiaga 0,70, ajalooaga 0,68, matemaatikaga 0,64, eesti keelega 0,60, bioloogiaga 0,57, kirjandusega 0,53, vene keelega 0,52.

Seega võime kõigepealt järeldada, et seosed 5. klassis on tugevamad kui 4. klassis (sama tendents, kuigi nõrgemalt, esines juba hinnete puhul). Siin võib aga kaasa mõjuda ka asjaolu, et hinded pandi välja 4. klassi lõpul, testid aga sooritati 5. klassi algul.

Hoopis huvitavam on asjaolu, et testide puhul on seosed madalamad kui hinnete puhul. 5. klassis oli kõige madalam korrelatsioonikoeffitsient 0,80, testide puhul aga on kõige kõrgem $r = 0,73$. Samuti äratub tähelepanu palju suurem kõikumine aineti: nii 4. klassis kui ka 5. klassis 0,21.

2. Edasi seostef 4. klassi (5. klassi alguse) ja 5. klassi (5. klassi lõpu) õppeedukuse vahel aineti.

Hinnete alusel olid need seosed järgmised: matemaatikas 0,72, ajalooos 0,70, vene keeles, eesti keeles (4. klassis võetud aluseks kirjalik hinne) ja bioloogias (4. klassis võetud aluseks koduloo hinne) 0,68, geograafias (4. klassis võetud aluseks samuti koduloo hinne) 0,65.

Seos hinnete summade vahel 4. ja 5. klassis oli 0,75, seega kõrgem kui üksikutes ainetes. Ainetestide alusel olid seosed sügisese ja kevadise õppeedukuse vahel: matemaatikas 0,72, eesti keeles 0,66, vene keeles 0,61, ajalooos 0,55, bioloogias 0,54, geograafias 0,46.

Seega on seos sügisese ja kevadise õppeedukuse vahel testide järgi kõige tugevam matemaatikas ja eesti keeles, hinnete alusel matemaatikas ja ajalooos. Seosed testide alusel langevad täiesti kokku hinnete omadega

matemaatikas ja peaaegu kokku eesti keeles, on aga aineti suuremate erinevustega (0,26) kui hinnete puhul (0,07). Testide tulemuste vahel on seosed väiksemad kui hinnete vahel ajaloos (vastavalt 0,55 ja 0,70), geograafias (0,46 ja 0,65) ja bioloogias (0,54 ja 0,68); need erinevused tulenevad tõenäoliselt sellest, et neid aineid hakatakse alles 5. klassis süstemaatiliselt õppima.

Üldiselt võib aga järeldada, et õpilase õppeedukus 4. ja 5. klassis on omavahel küllalt tihedasti seotud. Kõrgeks võib seda seost lugeda matemaatikas ja eesti keeles, mis on igati ootuspärane.

3. Vaatleme õppeainete omavahelisi seoseid 4. klassis [5. klassi algul] eraldi hinnete ja ainetestide tulemuste põhjal. Olevatlikkuse mõttes esitame vastava korrelatsioonimaatriksi.

KORRELATSIOONIMAATRIKS R-DE KOHTA 4. KLASSI HINNETE VAHEL

EESTI KEEL SUULINE	EESTI KEEL SUULINE					
EESTI KEEL KIRJALIK	0,76	EESTI KEEL KIRJALIK				
VEENE KEEL	0,72	0,73	VEENE KEEL			
MATE-MAATIKA	0,69	0,70	0,70	MATE-MAATIKA		
AJA-LÜGU	0,69	0,64	0,70	0,71	AJA-LÜGU	
KODU-LÜGU	0,71	0,71	0,71	0,70	0,70	KODU-LÜGU

Näeme, et kõik korrelatsioonikoefitsiendid on kõrged, kõikides 0,76 ja 0,64 vahel (kõikuvus seega 0,12). Kõige kõrgemad seosed on eesti keele kirjaliku ja suulise hinde vahel (0,76), eesti keele (kirjaliku) ja vene keele vahel (0,73), kõige madalamad eesti keele (kirjalik) ja ajaloo vahel (0,64). Siiski pole põhjust rääkida grupisestest seostest keeltes, sest ka matemaatika seos nii eesti keele (kirjalik) ja vene keelega on küllalt kõrge (0,70), samuti eesti keelega (suuline) — 0,69. Teiste ainetega korreleerub kõige kõrgemalt eesti keel (suuline) — 0,76—0,69, kõige madalamalt ajalugu (0,71—0,64), kõige ühtlasemalt kodulugu (0,71—0,70) ja matemaatika (0,71—0,69), kõige ebaühtlasemalt eesti keel (kirjalik) — 0,76—0,64.

Vaatleme nüüd, millised on samad seosed testide tulemuste alusel, esitades samuti korrelatsioonimaatriksi.

KORRELATSIOONIMAATRIKS R-DE KOHTA 5. KLASSI ALGTESTIDE TULEMUSTE VAHEL

EESTI KEEL	EESTI KEEL					
MATE-MAATIKA	0,63	MATE-MAATIKA				
VEENE KEEL	0,41	0,39	VEENE KEEL			
AJA-LÜGU	0,42	0,35	0,27	AJA-LÜGU		
BIO-LOOGIA	0,27	0,43	0,27	0,45	BIO-LOOGIA	
GEO-GRAAFIA	0,25	0,50	0,34	0,49	0,49	GEO-GRAAFIA

Korrelatsioonikoefitsiendid kõiguvad 0,63 ja 0,25 vahel (kõikumine 0,38). Kõige kõrgem on seos eesti keele ja matemaatika vahel (0,63), järgmised on aga juba tunduvalt madalamad — geograafia ja matemaatika (0,50), ajaloo ja geograafia ning geograafia ja bioloogia vahel (0,49); kõige madalamad aga geograafia ja eesti keele vahel (0,25), bioloogia ja eesti keele, ajaloo ja vene keele ning bioloogia ja vene keele vahel (0,27). Teiste ainetega korreleerub kõige kõrgemalt matemaatika (0,63—0,35), kõige madalamalt ja sealjuures ka kõige ühtlasemalt vene keel (0,41—0,27), kõige ebaühtlasemalt eesti keel (0,63—0,25).

Jällegi ei ilmne ainegrupe, küll aga võib märgata, et bioloogia ja geograafia korreleeruvad suhteliselt nõrgalt keeltega ja kõrgemalt omavahel ja ajalooaga.

4. Edasi vaatleme õppeainete omavahelisi seoseid 5. klassi lõpul eraldi hinnete ja ainetestide põhjal.

KORRELATSIOONIMAATRIKS R-DE KOHTA 5. KLASSI HINNETE ALUSEL

Kõik r-d on kõrged või peaaegu kõrged, kõikides 0,77 ja 0,58 vahel (kõikuvus 0,19). Kõige kõrgemad seosed on inglise keelele eesti keele ja vene keelega ning geograafia ja ajaloo vahel (0,77); veel on kõrged seo-

* n = 248, mille puhul statistiliselt oluline korrelatsioon 1% tasemel algab 0,23-st.

EESTI KEEL	EESTI KEEL								
KIR-JANDUS	0,74	KIR-JANDUS							
VEENE KEEL	0,74	0,70	VEENE KEEL						
AJA-LUGU	0,70	0,69	0,67	AJA-LUGU					
MATE-MAATIKA	0,69	0,66	0,68	0,69	MATE-MAATIKA				
INGLISE KEEL	0,77	0,74	0,77	0,74	0,73	INGLISE KEEL			
SAKSA KEEL	0,68	0,64	0,69	0,62	0,59	--	SAKSA KEEL		
BIO-LOOGIA	0,69	0,69	0,66	0,73	0,68	0,74	0,58	BIO-LOOGIA	
GEO-GRAAFIA	0,68	0,63	0,67	0,77	0,70	0,69	0,61	0,71	GEO-GRAAFIA

sed eesti keelel kirjanduse ja vene keelega (0,74), inglise keelel kirjanduse, ajaloo ja bioloogiaga (0,74). Äratavad tähelepanu eesti, inglise ja vene keele tihedad seosed. Kõige madalamad on saksa keele seosed matemaatika (0,59) ja bioloogiaga (0,58). Teiste ainetega on kõige tihedamas seoses inglise keel (0,77—0,69) ja eesti keel (0,77—0,68); kõige madalamas seoses saksa keel (0,69—0,58). Kummaline vastuolu inglise ja saksa keele vahel! Kõige ühtlasemalt korreleerub teiste ainetega inglise keel (0,77—0,69), kõige ebaühtlasemalt bioloogia (0,74—0,58).

KORRELATSIOONIMAATRIKS R-DE KOHTA 5. KLASSI LÕPPESTIDE TULEMUSTE VAHEL

Nagu näeme, kõiguvad r-d tüüpiliselt 0,60—0,40 vahel, koos äärmustega 0,69—0,31 vahel (kõikuvus 0,38). Kõige kõrgem korrelatsioonikoefitsient on ajaloo ja geograafia vahel (0,69) ja matemaatikal eesti keele ja geograafiaga (0,60). Kõige madalamad on seosed matemaatika ja ajaloo vahel (0,31) ning geograafia ja kirjanduse vahel (0,34). Teiste ainetega korreleeruvad kõige kõrgemalt geograafia (0,69—0,34), eesti keel ja inglise keel (0,59—0,36), kõige madalamalt kirjandus (0,55—0,34). Kõige ühtlase-

malt korreleerub teiste ainetega saksa keel (0,57—0,42), kõige ebaühtlasemalt ajalugu (0,69—0,31). Seosed keelte vahel ei paista teistega võrreldes silma.

5. Analüüsimise kõigepealt, kas on erinevusi seostes õppeedukuse näitajate vahel, mis on mõõdetud ainetestidega, ja nende vahel, mis on mõõdetud hinnetega; ühtlasi uurime, kas on erinevusi ainetevahelistes seostes 4. klassis (5. klassi algul) ja 5. klassis (5. klassi lõpul).

Hinnete puhul kõikusid r-d 4. klassis 0,76—0,64, 5. klassis 0,77—0,58. Seega on r-d kõrged, 5. klassis on aga suurenenud kõikuvus. Võib järeldada, et on olemas tendents saada samasuguseid hindet eeri aineis.

Ainetestide puhul kõikusid r-d 5. klassi algul 0,63—0,25 ja 5. klassi lõpul 0,69—0,31; seosed on 5. klassis pisut tõusnud. See tendents ilmnes juba seostes hinnete summa ja ainetestide tulemuste vahel, mille esitasime eespool. Seega on testide tulemuste vahel selgesti ilmnev seos, enamasti ületab see 0,40. Seega võime ka siin rääkida tendentsist teha erinevate ainetestide ühesuguse edukusega. Teine järeldus: r-de kõikuvus on testide puhul tunduvat suurem kui hinnete puhul.

Täiesti ilmselt tuleneb saadud andmetest tähelepanu äratav fakt: testidega mõõdetult

EESTI KEEL	EESTI KEEL								
KIR-JANDUS	0,55	KIR-JANDUS							
VEENE KEEL	0,53	0,40	VEENE KEEL						
AJA-LUGU	0,56	0,41	0,46	AJA-LUGU					
MATE-MAATIKA	0,60	0,46	0,42	0,31	MATE-MAATIKA				
INGLISE KEEL	0,36	0,42	0,36	0,47	0,49	INGLISE KEEL			
SAKSA KEEL	0,56	0,53	0,55	0,42	0,49	---	SAKSA KEEL		
BIO-LOOGIA	0,52	0,51	0,37	0,46	0,52	0,42	0,57	BIO-LOOGIA	
GEO-GRAAFIA	0,44	0,34	0,46	0,69	0,60	0,59	0,51	0,45	GEO-GRAAFIA

ei ole õpilaste õppeedukuses sugugi mitte nii kõrgeid seoseid kui hinnetega mõõdetult.

Hinnete alusel mõõdetuna on 4. klassis kõige kõrgemad r-d eesti ja vene keele vahel, 5. klassis eesti ja inglise keele ning inglise keele ja vene keele vahel, samuti vene keele ja eesti keele vahel. Mõlemas klassis näeme seega tihedaid seoseid keelte vahel.

Testide alusel mõõdetuna on 5. klassi algul kõige kõrgem seos hoopis eesti keele ja matemaatika vahel (0,63). 5. klassi lõpul tõuseb esile ajaloo ja geograafia seos (0,69); siin esineb vastavus hinnetega, kus see seos oli samuti kõrge. Keelte vahel me silmapaistvaid korrelatsioone ei leia, inglise keel on vene ja eesti keelega koguni suhteliselt madalas korrelatsioonis (0,36).

Teiste ainetega olid kõige tugevamas seoses hinnete alusel 4. klassis eesti keel (suuline) ja 5. klassis inglise ja eesti keel; testide tulemuste alusel 5. klassi algul matemaatika ja 5. kl. lõpul geograafia, inglise ja eesti keel. Analoogiliselt madalamad seosed olid hinnete alusel ajalool (4. klassis) ja saksa keelel (5. klassis), testide tulemuste alusel vene keelel (5. klassi algul) ja kirjandusel ning vene keelel (5. klassi lõpul). Seega esines kirjeldatud tendentsides kokkulangevus tugevateks seosteks eesti ja inglise keeles nii testide kui ka hinnete alusel; testide puhul

on vene keelel nii 4. kui ka 5. klassis tendents teiste ainetega suhteliselt nõrgemini korreleeruda.

Eespool jälgisime ka seda, millised ained korreleeruvad teiste ainetega kõige ühtlasemalt ja millised kõige ebaühtlasemalt. Minneid kokkulangevusi 4. ja 5. klassis hinnete ja testide vahel ei saa neist andmetest leida, õppeained on neis näitajates erinevad, v. a. asjaolu, et 4. klassis on eesti keel nii testide kui ka hinnete alusel saadud tulemuste järgi teiste ainetega kõige ebaühtlasemalt korreleeritud.

MÕNED LÕPPJÄRELDUSED JA PROBLEEMID

Saadud andmetest selgus, et absoluutselt kõik leitud seosed õppeedukuse näitajate vahel olid statistiliselt olulised, ükski neist ei lähenenud kriitilisele piirile. Seega on õpilase edukus kõigis ainetes seotud kõikide ainetega.

Testid andsid eranditult madalamaid korrelatsioone kui hinded. Kas selle taga peitub antud õpilase juba väljakujunenud maine ja õpetajate tendents sama õpilast ühtlasemalt hinnata?

Ning mis samuti huvitav — hinnete alusel on keeled tihedas seoses, testide alusel aga mitte. Kas see tähendab, et hinded pan-

nakse välja rohkem suuliste vastuste põhjal ja et nendes langevad õpilaste tulemused rohkem ühte kui kirjalikes vastustes?

Testide tulemustest ilmnes, et kõrgeid korrelatsioone teiste ainetega andsid peale eesti keele ka veel geograafia ja inglise keel. Kas see tähendab, et nende ainete õppimine eeldab mingeid üldvõimeid?

Geograafia pakkus veel ühe üllatuse — ilmnes tema kõrge seos mitte niivõrd bioloogiaga, kui võrd hoopis ajalooaga.

Mõtlemapanev on eesti keele ja matemaatika kõrge seos, mis ilmnes samuti testide alusel. See näib viitavat üldvõimete tähtsusele õppeedukuses.

Artikli algul rääkisime kahest erinevast seisukohast koolijõudluse kohta. Meie andmed kalduvad rääkima rohkem tervikisiksuse teooria kasuks. Ent sellist seisukohta esitame ülima ettevaatlikkusega, sest esiteks näitasid testid, et seosed erinevate ainete vahel pole sugugi nii kõrged kui hinnete põhjal võib mulje jääda, need on eeskätt vaid tähtsust omavad. Ja teiseks, kõik need korrelatsioonid näitavad üldisi tendentse, ei too aga esile neid võimalikke üksikjuhtumeid, kus seosed edukuses ainetel vahel võivad puududa või olla negatiivsedki. Oldiste ten-

dentside selgitamise tähtsus seisnebki vahest muu kõrval ka selles, et oskaksime nende najal näha üksikut, individuaalset ja ebatüüpilist.

Niisuguste järelduste korral peame arvestama, et need piirduvad rangelt 5. klassiga, pealegi enne uute programmide rakendamist. On võimalik, et saadud andmed kajastavad just sellele eale tüüpilist ühtlase edukusega õppimise tendentsi, mis hiljem muutub tänu huvi ja erivõimete väljaarendamisele ja õppeainefesse valiva suhtumise süvenemisele.

Meie arvates oleksid edasiseks uurimiseks huvipakkuvad järgmised probleemid: millised muutused toimuvad kõigi nende eespool esitatud näitajatega järgmistes klassides kuni 11. klassini; kas toimub üldine korrelatsioonikoefitsientide suurenemise või vähenemise tendents; kas järgmistes klassides tõusevad esile ainegrupid; millised on kirjeldatud seosed praegustes 4. ja 5. klassides, kes on õppinud uute programmide alusel.

Kirjandus

1. К. А. Рамуль, Введение в методы экспериментальной психологии. Тарту, 1963.

RÜHMATÖÖ MÕJU ERINEVA EDUKUSEGA ÕPILASTELE GEOGRAAFIA ÕPETAMISEL

AINO BENNO

Viimastel aastatel on eri ainete õpetamisel üha rohkem hakatud kasutama õpilaste gruppiviisilist e. rühmatööd. Tegemist on mitte kitsalt metoodilise, vaid laiemas mõttes pedagoogilise probleemiga, sest rühmatöö eesmärk on mitte ainult paremate ja püsivamate teadmiste andmine, vaid õpilastes ka selliste vajalike omaduste kujundamine, nagu iseseisvus, initsiatiiv, vastutustunne, kaaslaste arvestamine ja austamine. Rühmatöö eelistena märgib Z. Fabian järgmist: 1) kollektiivsuse kaudu saame teadmiste omandamist tugevamini mõjustada ning õpilasi selle vastu huvi tundma panna, et kõik rühma liikmed vastavalt oma võimetele töötaksid; 2) saame muuta õppimissituatsiooni elulähedasemaks; 3) gruppitöö parandab õppimise motiivsiooni, tööõbrad võivad avaldada sageli suuremat mõju kui

õpetaja, nad julgustavad, innustavad, samal ajal aga ka nõuavad; 4) suureneb õpilase aktiivsus, ülesande täitmine järgneb mitte õpetaja sundimisele, vaid vastavalt õpilase oma arusaamisele või grupi arvamusel mõjule; 5) kollektiivselt saavutatakse rohkem kui individuaalselt töötades (1).

1971/72. õppeaastal võttis Sirje Murik (2) rühmatöö kasutusele geograafia õpetamisel 9. klassis. See töövorm eeldab küllaldast iseseisva töö oskust, sest toimub ju töö rühmas ikkagi iseseisvalt. Kui nooremate klasside õpilastel sageli tekib sellega raskusi, siis 9. klassis peaksid olema iseseisva töö oskused suuremal või vähemal määral juba kujunenud. Ka on 9. klassi kursuses välisriikide majandusgeograafia, oma sisult ja mahult rühmatööks sobiv. Tihti on probleeme, mida tuleb lahendada lisamaterjale kasutades. Õpiku materjal on ulatuslik ning sageli on vaja aine liigendada, mis võimaldab kasutada diferentseeritud rühmatööd.

Kavandatud eksperimendi üks eesmärke oli ka määrata, kuidas rühmatöö mõjustab erinevate õpilasgruppide (tugevamad, keskmised, nõrgemad) teadmiste taset.

Katse korraldati kolmes vabariigi koolis: Tallinna 2. keskkoolis, Tartu 3. ja 5. keskkoolis. Aineõpetajateks olid vastavalt M. Evertsoo, L. Jõesaar ja H. Raik. See haaras 195 õpilast, nendest katseklassides 97 ja kontrollklassides 98.

Klasside taseme kindlaksmääramiseks ja katse ning kontrollklasside valimiseks tehti kontrolltöö varemõpitu kohta (maailmamaajandus). Selle töö tulemused on esitatud tabelis 1.

Tabel 1.

EELTÖÖ TULEMUSED EKSPERIMENTAAL- JA KONTROLLKLASSIDES

Klassid	M	Punktide vahe	t	Tõenäosus
Ekspérimentaal-klass	45,4	2,3	1,75	96%
Kontroll-klass	43,1			

M — keskmine punktide arv

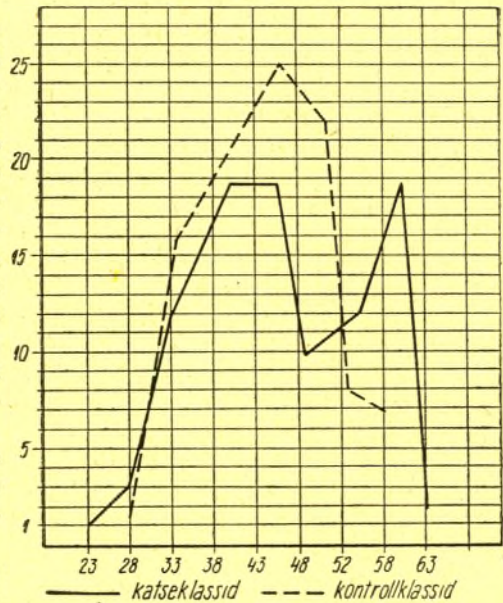
t — kriitiline suhe

Nagu tabelist nähtub, ei ole erinevus

katse- ja kontrollklasside vahel statistiliselt oluline ($t < 2$). Tulemused on esitatud ka graafiliselt sageduspolügoonina (joonis 1).

Joonis 1.

EELTÖÖ TULEMUSED



Graafikult (joonis 1) näeme, et nii katse- kui ka kontrollklassides oli kõige rohkem töid 33—48 punkti vahemikus. Kontrollklassides oli aga selliste tööde arv suurem (graafik ulatub kõrgemale). Minimaalne punktide arv katseklassides oli väiksem (23) kui kontrollklassides (28), maksimaalne aga suurem (vastavalt 63 ja 58).

Eksperimentaalklasside õpilased ei olnud varem rühmadena ühiselt töötanud. Aineõpetajatest oli rühmatööd kasutanud õpetaja H. Raik (Tartu 5. keskkool). Kõigis koolides moodustati rühmad õpilaste vaba valiku alusel. Seejuures ei arvestatud eeltöö tulemusi ega õpilaste üldist õppeedukust, nii et rühmad oma koosseisult olid heterogeensed. Rühmade suurus oli 3—4 õpilast ja nende koosseis kogu katse kestel jäi peaaegu muutumatuks. Rühmad valisid ka juhid, seejuures eelistasid õpilased enamasti neid kaaslasti, kes olid aines tugevamad ja ilmselt omasid klassikaaslaste silmis ka autoriteeti.

Õpilaste grupiviisilist tööd kasutati nelja ulatuslikuma teema — Poola RV, Saksa DV,

Tšehhoslovakkia SV ja Ungari RV õpetamisel. Kokku seitsmes õppetunnis.

Ulatuslikuma, sisult mahukama teema puhul olid ülesanded eri rühmadele aine erinevatest osadest, raskusastmelt olid need aga sarnased. Töö toimus kirjalike tööjuhendite alusel ja et õpilased rühmatööd varem kasutanud ei olnud, olid ülesanded juhendis juba liigendatud.

Tundide struktuur rühmatöö kasutamise korral oli üldjoontes järgmine:

1. Sissejuhatus õpetaja poolt: teema teatamine, probleemide tõstatamine, töö eesmärkide selgitamine.

2. Õpilaste kollektiivne töö ehk töö rühmas õppematerjali omandamiseks kirjalike tööjuhendite alusel. (Need sai iga rühma liige.)

3. Kokkuvõttev ja kinnistav osa, mis toimus frontaalse tööna õpetaja juhtimisel. Tunni selles osas süstematiseeriti, täpsustati, kinnistati või seostati tervikuks õpilaste poolt rühmatöös omandatud teadmised.

Küsitlemine õpitud materjali kontrollimiseks ja hindamiseks toimus järgmises tunnis. Selleks kasutati individuaalset või frontaalset küsitlust.

Pärast vastavate teemade õpetamist tehti kõigis eksperimentaal- ja kontrollklassides ulatuslikum kontrolltöö, et selgitada, kuidas olid õpilased erineva õppetöö organisatsioonilise vormi korral aine omandanud. Lõppkontrolltöö kirjutasid kokku 166 õpilast, neist 85 katse- ja 81 kontrollklassidest.

Lõppkontrolltöö statistilised näitajad on tabelis 2.

Tabel 2.

LÕPPKONTROLLTÖÖ TULEMUSED EKSPERIMENTAAL- JA KONTROLL- KLASSIDES

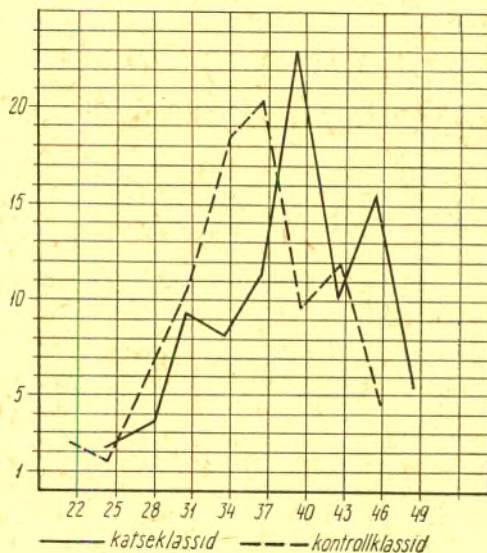
Klassid	M	Punktide arv	t	Tõenäosus
Ekspri- mentaalklass	39,3	3,7	4,1	99,9%
Kontroll- klass	35,7			

Nagu tabelist näeme, on keskmine punktide arv katseklassides tunduvalt kõrgem (39,3) kui kontrollklassides (35,7). Graafikult

(joonis 2) näeme, et erinevus eksperimentaal- ja kontrollklasside vahel on ka maksimum- ja miinimumpunktide arvus. Nii on

Joonis 2.

LÕPPTÖÖ TULEMUSED



kontrollklassides väikseim punktide arv 22 ja suurim 46, katseklassides aga vastavalt 25 ja 49. Kontrollklasside graafik saavutab suurima tõusu 31 ja 40 punkti, katseklasside oma aga 37 ja 43 vahemikus. Katseklasside graafiku tõus on nihkunud suurema punktide arvu poole.

Erinevus eksperimentaal- ja kontrollklasside vahel on ka statistiliselt oluline ($t > 2$). Võrreldes lõppkontrolltöö statistilisi näitajaid eelkontrolltöö omadega, näeme, et katseklasside õpilaste teadmiste tase on tunduvalt tõusnud. Kui eelkontrolltöö järgi ei olnud katseklassid oluliselt paremad kontrollklassidest ($t = 1,75$), siis lõppkontrolltöö tulemused näitavad juba statistiliselt olulist erinevust ($t = 4,1$).

Nagu graafikult näeme, on toimunud paranemine just nõrgemate tööde arvel.

Arvestades seda, et eksperimentaalklassid kokku oma lähteandmetelt olid mõningal määral tugevamad kontrollklassidest, oli otstarbekas võrrelda lõpptöö tulemusi eeltöö omadega ning määrata edukuse tõenäosus katse- ja kontrollklassides.

Tabel 3.

EEL- JA LÖPPKONTROLLTOODE TULEMUSTE DIFERENTSI USALDATAVUS

Klassid	p_1	p_2	N_1	N_2	M_D	D	t	Tõenäosus
Eksperimentaalklass	69,8%	78,6%	97	85	$\pm 6,4\%$	8,8%	1,4	92%
Kontrollklass	66,3%	71,4%	98	81	$\pm 6,9\%$	5,1%	0,7	76%

Arvutuste tulemused on esitatud tabelis 3.

p_1 — eeltöö keskmiste punktide protsent

p_2 — lõpptöö keskmiste punktide protsent

N_1 — eeltöö kirjutanud õpilaste arv

N_2 — lõpptöö kirjutanud õpilaste arv

M_D — protsendi keskmine viga

$$M_D = \frac{p_1 q_1}{N_1} + \frac{p_2 q_2}{N_2}$$

$$q_1 q = 100 - p_1 \quad (\text{Kõverjalg, 1971})$$

$$100 - p_2$$

$$D = p_1 - p_2$$

Nagu tabelist näeme, on edasimineku nendes klassides, kus kasutati rühmatööd, tunduvalt suurem ($t_E = 1,4$) kui kontrollklassides ($t_k = 0,7$).

Selleks et leida, kuidas avaldas rühmatöö mõju tugevamate, keskmiste ja nõrgemate õpilaste õppeedukusele, rühmitati õpilased eeltöö tulemuste põhjal tinglikult järgmiselt: tugevad — said eeltöös 65–50 punkti; keskmised — said 49–40 punkti ja nõrgad — said alla 40 punkti. Eeltöö tulemustest, arvestades õpilaste jaotamist eelnevalt nimetatud kolme rühma, annab ülevaate tabel 4.

Tabel 4.

EELTÖÖ TULEMUSED TUĞEVATEL, KESKMISTEL JA NÕRKADEL ÕPILASTEL

	M	Punktide vahe	t	Tõenäosus
tugevad	56,5	11,5	23,0	99,9%
keskmised	45,0	10,2	10,2	99,9%
nõrgad	34,8			

Nagu tabelist näeme, olid tulemused tugevatel õpilastel oluliselt paremad keskmiste õpilaste omadest ($t = 23$) ning samuti keskmistel õpilastel nõrgemate õpilaste tulemustest ($t = 10,2$).

Pärast katse lõppu võrreldi uuesti samade õpilaste taset. Ülevaate nende asendist lõpptöö alusel annab tabel 5.

Tabel 5.

LÖPPTÖÖ STATISTILISED NÄITAJAD TUĞEVATEL, KESKMISTEL JA NÕRKADEL ÕPILASTEL

	M	Punktide vahe	t	Tõenäosus
tugevad	41,8	2,9	2,4	99%
keskmised	38,9	1,4	1,3	92%
nõrgad	37,5			

Tabelist näeme, et vahe keskmiste ja tugevate õpilaste vahel on tunduvalt vähenenud, jäänud aga siiski veel statistiliselt usaldatavaks ($t = 2,4$). Vahe keskmiste ja nõrka õpilaste vahel ei ole aga enam oluline.

Selleks et selgitada edukuse tõenäosuse aste, võrreldi kõigi kolme õpilasgrupi lõpptöö tulemusi eeltöö omadega (tabel 6).

Tabelist näeme, et kuigi tugevad õpilased said lõpptööga natukene halvemad tulemused, kui oli neil eeltöö põhjal (vahe 3,3), on vahe väga väike ja ei ole statistiliselt üldse oluline ($t = 0,4$). Sellist erinevust võis põhjustada asjaolu, et õpilaste rühmitamine toimus ainult ühe kontrollitöö alusel, seega küllalt juhuslikult. Sedavõrd võisid tulemusi mõjustada samuti mõned juhuslikud põhjused, nagu mõne õpilase pikemaajaline puudumine jms. Tugevamad õpilased on jäänud aga endiselt kõige paremateks. Kui suur oli nende edasimineku ja mille arvel see toimus, seda antud tööga mõõta ei saanud. Paremus fikseeriti ainult suurema punktide arvuga; missugune potentsiaalne erinevus selle taga enne ja pärast katset oli, seda ei saanud antud katsega selgitada.

Tabel 6.

EEL- JA LÖPPTÖÖ TULEMUSTE DIFERENTSI USALDATAVUS TUGEVADEL, KESKMISTEL JA NÕRKADEL ÕPILASTEL

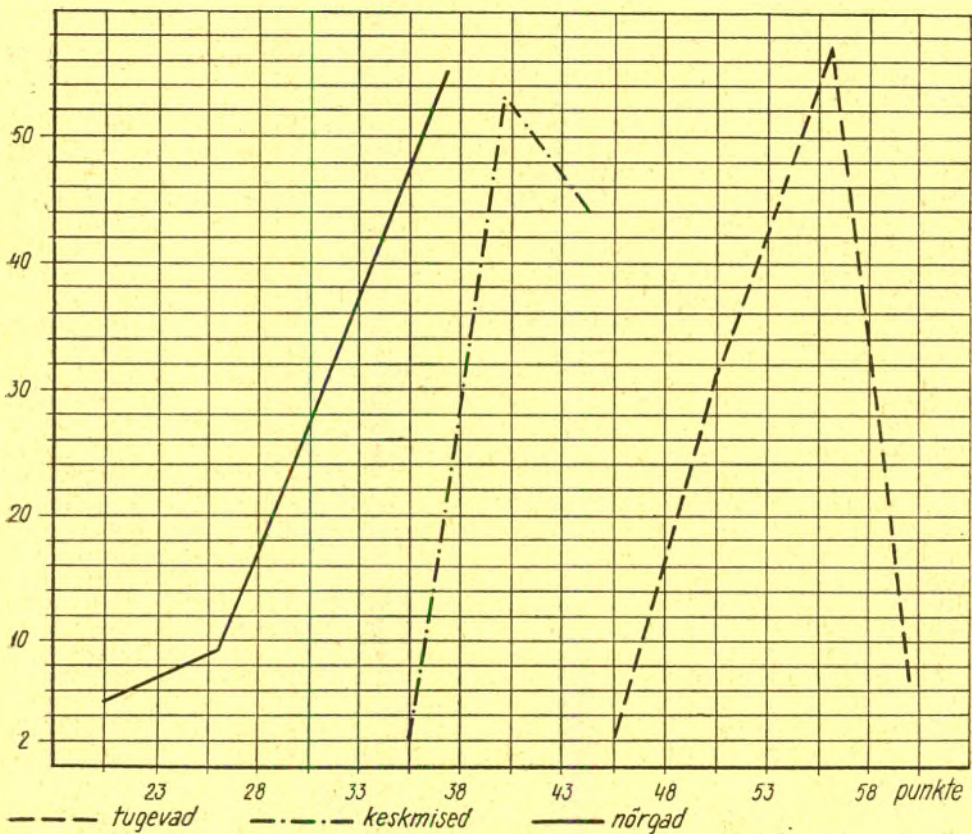
	P ₁	P ₂	N ₁	N ₂	M _D	D	t	Tõenäosus
Tugevad	86,9%	83,6%	37	27	±9,0%	3,3	0,4	65%
Keskised	69,2%	79,8%	39	33	±10,2%	10,6	1,0	86%
Nõrgad	53,5%	73,0%	22	18	±14,3%	19,5	1,4	92%

Märkus: Erinev eeltöö ja lõpptöö teinud õpilaste arv on tingitud sellest, et mõned, kes tegid eeltöö, puudusid koolist lõpptöö ajal.

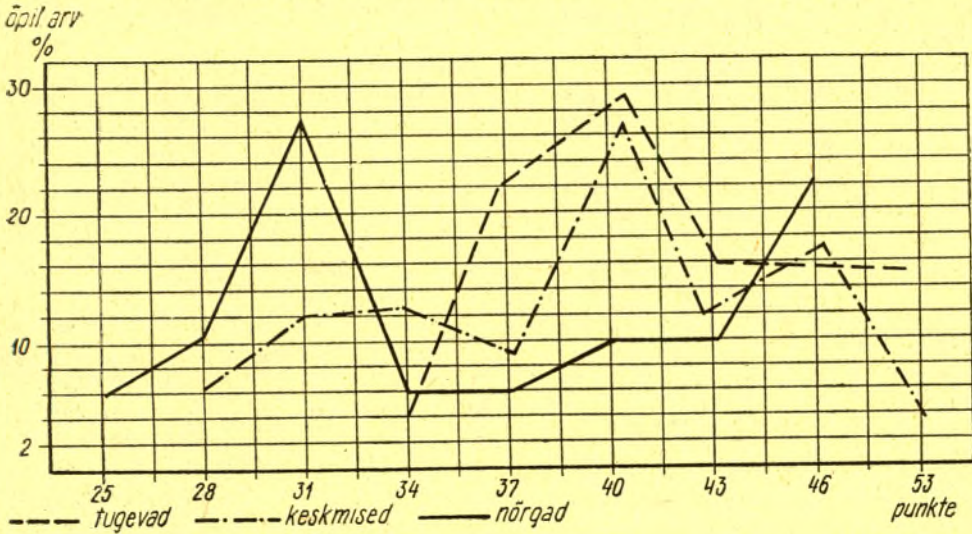
Tunduvalt paranesid keskmiste õpilaste vastuste protsendid. Statistilise usaldatavuse tulemused, mida peegeldavad ilmekalt õigete piiridesse edukus aga veel ei tõusnud.

Joonis 3.

TUGEVAEMATE, KESKMISTE JA NÕRGEEMATE ÕPILASTE TULEMUSED



TUGEVAMATE, KESKMISTE JA NÕRGEMATE ÕPILASTE TASE LÕPPTÖÖ PÕHJAL.



Väga suur oli aga nõrgemate õpilaste teadmiste kasv, mis on juba isegi lähedane statistiliselt usaldatavale ($t = 1,4$).

Eriti ilmekalt peegeldub keskmiste ja nõrgemate õpilaste tulemuste paranemine, kui võrrelda eel- ja lõpptöö graafikuid (joonis 3 ja 4). Kui eeltöö graafikul langevad tugevate, keskmiste ja nõrkade õpilaste kõverad erinevasse punktide vahemikku, siis lõpptöö graafikul on jooned peaaegu paralleelselt.

Seega andis rühmatöö kasutamine nähtavalt paremaid tulemusi just keskmistel ja nõrgematel õpilastel. Seejuures on aga ka oluline, et paremad õpilased jäid endiselt väga headeks.

Õpilaste rühmatöö andis erinevates klassides üsna lühiajalise eksperimendi jooksul märkimisväärseid tulemusi. Ometi kasutatakse nii objektiivsetel kui ka subjektiivsetel põhjustel seda mitmekülgset väga väärtuslikku õppetöö organisatsioonilist vormi, mille poole õpilased sageli ise stiihiliselt püüdlevad, geograafia õpetamisel veel väga vähe. Sellistest põhjustest võiks märkida järgmisi:

1. Seda töövormi tuntakse veel suhteliselt vähe ning ei osata seetõttu õigesti kasutada.

2. Selline õppetöö organiseerimine nõuab sageli õpetaja teistsugust suhtumist õpilastesse, kui see on traditsioonilise õppetöö puhul. Õpetajal on raske või ta ei oska uues olukorras kohaneda.

3. Nii õpetajal kui ka õpilastel puuduvad kogemused rühmatöoks, kohe ei saavutata alati kõige paremaid tulemusi ning seetõttu võib tekkida pettumus. (Sama oli kunagi ka õpilaste iseseisva töö kasutuselevõtmisel.)

4. Õpilaste rühmatöö vajab tööjuhendeid, ülesannete kogusid, lisamaterjale jne. Need tuleb töö parema organiseerimise huvides anda paljundatult kõikidele rühmadele või koguni igale õpilasele. See muudab tunni ettevalmistamise väga töömahukaks, eriti kui sellised materjalid veel täielikult puuduvad. Rühmatöoks on kahtlemata paremad tingimused ainekabinettides (-klassides), neid on aga meie koolides veel väga vähe.

Kirjandus

1. Z. Fabian, Der pädagogische Wert der gruppenarbeit. «Vergleichende Pädagogik» 1968, nr. 2.

2. S. Murik, Rühmatöö kasutamisest geograafia õpetamisel 9. klassis. Diplomitöö (käskikiri) TRÜ füüsilise geograafia kateedris. 1972.

3. А. А. Кыверялг, Ю. Ю. Нурмик, Об использовании оценки учебной деятельности учащихся в педагогических исследованиях. О методах педагогических исследований доклады к семинару. Таллин, 1972, стр. 116—125.

4. К. А. Рамуль, О педагогическом эксперименте. В кн. «Введение в методы экспериментальной психологии». Тарту, 1966, стр. 295—308.

PROBLEEMÕPPE VÕIMALUSI 6.—8. KLASSI MATEMAATIKAS

ENN NURK

Paljude probleemõppega tegelnud autorite järgi [W. Okón (1), L. Aristova (2), M. Mahmutov (3), A. Matjuškin (4), G. Polya (5) jt.] on probleemõppe aluseks õppeprobleem, mis sisaldab praktilist või teoreetilist raskust ja mille lahendus on õpilase uuriva aktiivsuse resultaat. Õppeprobleem on teoreetilist või praktilist laadi ülesanne (küsimus), mille lahendamine loob tervikliku kujutluse õppimise objektist. Peetakse vajalikuks viia probleem sellisesse elulisse situatsiooni, mis tekitab õpilases aktiivset huvi probleemi ja selle lahendamise vastu, seejuures lahendamine nõuab õpilaselt suurt vaimset pingutust. Probleem lahendub küll seniste teadmiste ja kogemuste baasil, kuid lahendus viib uute teadmiste sünnile. Peetakse vajalikuks (6 ja 10) eristada lihtsalt reprodutseerimist nõudvat küsimust ja probleemi, kuna tavaline reprodutseerimisküsimus ei sisalda otsivat situatsiooni, järelikult ei osutu uue tunnetamise stiimuliks. A. M. Matjuškin (4) rõhutab, et põhiline karakteristik, mis eristab probleemi ja traditsioonilise ülesande tundmatut, on üldistamisvõimalus, mis tekib probleemi lahendamisel. Üldistamisaste määrab probleemi raskusastme.

Kokkuvõtlikult iseloomustavad probleem-õpet:

1) positiivsete emotsioonide ilmumine õppimisel — probleem võetakse õpilaste

poolt omaks ning lahendamine pakub vaimset naudingut;

2) õpilase aktiivsus probleemi lahendamisel;

3) üldistamisvõimalus.

W. Okóni (1) järgi koosneb õpetaja tegevus probleemõppe rakendamisel järgmistest etappidest:

1) probleemse situatsiooni loomine;

2) probleemi formuleerimine;

3) õpilastele vajaliku abi andmine probleemi lahendamisel;

4) lahenduste kontrollimine;

5) omandatud teadmiste süstematiseerimine ja kinnistamise juhtimine.

On ilmne, et iga vähegi loominguiliselt töötav õpetaja on oma töös rakendanud probleemõppe elemente, pole ju probleemõpe iseenesest uus õpetamisvõtete süsteem. Käesoleva artikli eesmärk pole üksikasjaliselt tegelda probleemõppe teoreetilise baasiga, vaid kogemuste vahetamise korras esitada mõningaid näiteid probleemõppe rakendatavusest matemaatika õpetamisel keskastmes, kusjuures kirjeldamisele tulevate võtete efektiivsust kontrolliti katseliselt ja tulemuste usaldatavuses veenduti statistilise analüüsi teel (13).

PROBLEEMIDE NÄITED UUE TEOREETILISE MATERJALI ÕPETAMISEL

Õpetaja on sageli hädas ülepaisutatud programmiga; selle ettenähtud ajaga läbivõtmiseks läheb ta tihti kaasa õpiku kokkusurutud ja kuiva stiiliga. Uue teema käsitlemine algab nii mõnigi kord ilma uut teemat selgelt formuleerimata, rääkimata probleemi seadest, mis looks aluse õpilaste aktiivsele kaasatõtamisele. Õpetaja soovib küll klassiga head kontakti, kuid klass ei tule kaasa ning lõpptulemusena jääb aktiivseks ikkagi ainult õpetaja. Passiivseks jäänud õpilastele osutub matemaatika peagi igavaks ja raskeks.

Võib arvata, et mõne teema korral on probleemse situatsiooni leidmine raske või vahest isegi võimatu, kuid küllalt sagedane probleemsete situatsioonide kasutamine loob eeldused õpilaste aktiivseks kaasatõtamiseks ka nendel juhtudel, kui probleeme ei kasutata.

Probleemse situatsiooni loomine eeldab selle tundmist õpilaste poolt (õpilastele

mõistetav olukord), jõukohasust (mitte liiga raske ega kerge) ja huvitavust.

W. Okón (1) kirjeldab probleemi «Kuidas arvude abil määrata asukohta?» lahendamist kollektiivsel meetodil. Tund algab küsimusega: «Kas te teate mõnda olukorda, kus esemete (punktide) asukoht antakse arvude abil?» Järgnevad näited: geograafilised koordinaadid, malendi asukoht, liikumine asimuudi järgi, laevade pommitamise märg, laevade või lennukite asukoha määramine jne. Järgneva diskussiooni käigus jõutakse üldistusele — ristkoordinaatide süsteemile.

Käesoleva artikli autor on probleemseid situatsioone kasutanud ning mõningaid näiteid nendest esitataksegi alljärgnevalt.

1. näide. Teema «Kolmnurga kesklõikude omadused.» Probleem: kaks õpilast alustavad ühel ajal liikumist: üks läbib kolmnurkse maadüki ühe külje, teine sama kolmnurga teiste külgede keskpunkte ühendava lõigu. Määrata, kummal kulub vähem aega ja mitu korda, kui nad liiguvad ühesuguse kiirusega.

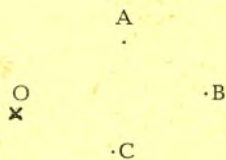
Sama probleemi võib viia mõnda teise situatsiooni, näiteks antud kolmnurga ja kesklõikudest moodustunud kolmnurga ümbermõõtude võrdlemine. Probleemi lahendamine toimus iseseisva töö korras, kusjuures soovitati alustada täpse joonise tegemisest. Probleemi lahendamisele järgnesid järelduste tegemine, üldistamine vastava teoreemi sõnastamisega ning tõestus.

2. näide. Teema «Ringjoone pikkuse arvutamine.» Probleem: mitu korda erinevad antud ringide ümbermõõdud vastavatest diameetritest? Selle probleemi lahendamine toimus laboratoorse rühmatööna. Õpilaste tööd suunati kirjaliku tööjuhendiga. Kõigi rühmade tulemuste ligikaudne võrdsus võimaldas tulemusi üldistada ning jõuda ringjoone pikkuse arvutamiseni.

3. näide. Teema «Pythagorase teoreem.» Probleem: kalduvajuva telefoniposti pingutamiseks on vaja see kinnitada trossiga 3 m kõrguselt ja 4 m kauguselt posti aluspunktist. Kui pikk vähemalt peab tross olema? Millises seoses on need kolm arvu?

4. näide. Teema «Homoteetsusteisendus.» Probleem: 3 õpilast asuvad maastikul punktides A, B ja C. Maastikumängu käigus said nad edasiseks ülesandeks veelgi eemalduda stardipunktist O nii, et nad liiguksid vastavalt sihtides OA, OB ja OC ning, et iga

võistleja uus kaugus punktist O suureneks esialgsega võrreldes 1,5 korda. Kus asuvad õpilased pärast ülesande täitmist?



5. näide. Teema «Kahe hulga elementide vaheline vastavus.» Probleem: töökotta tuli 3 uut töölisi: Mets, Müts ja Mats — kõik treialid. Tehases on parajasti 3 vaba treipinki: nr. 1, 2 ja 3. Kuidas töökoja juhtkond võis uusi töölisi tööle paigutada? Kui aga vabu treipinke on 2 või 4?

6. näide. Teema: «Funktsioon $y = ax + b$.» Probleem: 20 cm pikkune küünal lüheneb põlemisel iga tunniga 2 cm. Kui pikk on küünal 1, 2, 3, 4 ja x tunni pärast?

Kogemuste põhjal võiksin teha üldisema järelduse: geomeetria ja aritmeetika küsimuste õpetamisel on probleemseade kerge, raskem on aga abstraktsemate algebra probleemide korral. Kuid ka mitmete selliste algebra küsimuste õppimine pole probleemsetes situatsioonides võimatu, arvestades, et matemaatikakursuse abstraktsemaks muutmise muutuavad abstraktsemaks ka probleemsed situatsioonid. Pealegi on probleemne lähenemine algebra küsimustele võimalik, baseerudes senistele teadmistele geomeetriast.

7. näide. Teema «Täieliku ruutvõrrandi lahendamine.» Probleem: ristküliku diagonaal on 5 cm, küljed erinevad 1 cm võrra. On teada, et ristküliku külgede ruutude summa võrdub diagonaali ruuduga. Kui pikad on ristküliku küljed? Selle probleemi lahendamine võib toimuda proovimise teel, joonise ja võrrandi abil. Tulemuste kollektiivsel arutamisel jõutakse järeldusele, et küljed oleks võimalik täpselt leida, kui oskaks lahendada ruutvõrrandit. Järgneki ruutvõrrandi lahendamise õppimine.

Tähelepanekud on näidanud, et probleemi lahendamine võib toimuda kas kollektiivse, individuaalse või rühmatöö korras, kuid probleemi seadmine õpilaste ette on efektiivne vestluse (jutustuse) vormis, tööjuhendiga esitatud probleemi korral on õpilase lülitumine töösse aeglasem.

PROBLEEMSED ÜLESANDED

Suure hulga matemaatikaülesannete hulgas ühed (nii tekst kui ka mittetekstülesanded) osutuvad probleemseteks, teised antud olukorras mitteprobleemseteks. W. Okóni (1) väite kohaselt asetab probleemülesanne õpilase olukorda, kus ilmneb huvi ülesande vastu, ülesandes peituva raskuse tunnetamine ja kindel soov seda raskust ületada. W. Okón (1) jaotab ülesanded veel avatuiks (osa ülesande puuduvaid andmeid koguvad õpilased ise) ja suletuiks (ülesandes andmeid ei puudu).

G. Polya (5) jaotab matemaatikaülesanded standardseiks ja mittestandardseiks. Mittestandardne ülesanne ei lahendu tuntud standardi (algoritmi) abil, vaid nõuab teatud määral loomingut ja originaalsust — need on probleemsed ülesanded.

Kui paljud tekstülesanded osutuvad probleemseteks (alati siiski mitte), siis mitmesugused harjutusülesanded teatud reegli kindistamiseks aga mitte, sest reegli ühe-kahekordse kasutamise tulemusena kaob uudsus (huvi) ning probleem lakkab olemast. See näide ei eita siiski harjutusülesannete tähtsust, vaid viitab sellele, et nendega ei tohi liialdada. G. Polya (5) leiab, et standardseid ülesandeid tuleb anda õigel ajal ja õigel määral.

Mittestandardse ülesande lahendamine nõuab õpilastelt tõsiselt pingutust ja võib juhtuda, et õpilane ei asugi seda lahendama. Huvi tõstmiseks peab ülesanne omama mõtte ja olema vajalik õpilase seisukohalt; ülesande esitus peab olema võimalikult huvitav.

ÜLESANNETE KOOSTAMINE ÕPILASTE POOLT

Ülesannete koostamist õpilaste poolt soovitavad mitmed autorid — W. Okón (1), U. Otavalijs (7), I. Finkelštein (8), V. Marvet (12). Harva võib aga leida vastavaid ülesandeid ülesannete kogudest.

Tähelepanekud näitavad, et ülesannete koostamine on jõukohane juba 5. klassi õpilastele (võib-olla ka varem) ja see võtte on edukalt rakendatav ka keskkoolis. Alustada tuleb selliste ülesannete koostamisest, mis on jõukohased enamikule õpilastest, see tekitab

huvi, mis tagab edu ka raskemate ülesannete puhul.

Õpilaste koostatavaid ülesandeid võib liigitada ülesannet piiravate tingimuste järgi. Piiravate tingimuste olulisemad näitajad on;

1) tingimuste arv, 2) tingimuste iseloom (teatud tegevusliiki, olukorda või matemaatilisi tehteid nõudvad), 3) taotlus loomingulisele tööle või variantide moodustamisele.

Praktika näitab, et individualiseeritud nõudmistega ülesannete koostamiseks võib toimuda järgmiselt:

a) tugevamad õpilased moodustavad uusi ülesandeid, nõrgemad õpiku ülesannete variante;

b) tugevamad õpilased koostavad mitme tingimuse kohta ühe, nõrgemad iga tingimuse kohta eraldi ülesande;

c) tugevamad õpilased koostavad ülesande mitme, nõrgemad ühe tingimuse põhjal.

Ülesannete koostamine on edukas ühekahe mitte liiga abstraktse matemaatilise tingimuse esitamisel; situatsiooni ettemääramine takistab õpilast ilmutamast oma vaba fantaasiat ning koostatud ülesanded on liiga sarnased.

Edasi esitatakse mõned tingimused ülesannete koostamiseks kodus (aega 1 nädal).

Koostada ja lahendada ülesanne, milles esineks:

- võrdeline jaotamine (1 tingimus);
- muutumise väljendamine protsentides (1 tingimus);
- protsendi leidmine arvust ja lõikude liitmine või lahutamine (2 tingimust);
- protsendi leidmine arvust ja võrdhaarse kolmnurga omadused (2 tingimust);
- hulkade ühendi või ühisosa leidmine (1 tingimus).

Ülesannete koostamine õpilaste poolt võimaldab neil kasutada väga erinevaid situatsioone, nõuab kasutatavate andmete tõepärasuse kontrollimist ja õpetab seostama õpitut teoreetilist materjali tegeliku eluga.

Õpilaste koostatud ülesandeid ja lahendusi hinnatakse (2—3 ülesande eest kokku); mõnikord oli seda liiki ülesanne eelseisva kontrollitöö üks osa.

(Järgneb.)

TESTI VALIIDSUS

JAAN MIKK

VALIIDSUSE OLEMUS

Psühholoogias tegeldakse mõõtmistega suhteliselt lühikest aega. Hoopis pikemat aega ja täpselt tehakse mõõtmisi reaalteadustes, näiteks füüsikas. Klassikalise füüsika mõõtmiste puhul ei tõuse kunagi valiidsuse probleemi. Miks peavad siis psühholoogid valiidsuse üle pead murdma?

Psühholoogid peavad oma mõõtmisviiside valiidsust uurima sellepärast, et nende mõõtmised on kaudsed. Füüsikas on mõõtmised otsesed. Me näeme silmaga laua pikkust ja saame seda otseselt meetripuu pikkusega võrrelda. Õpilase matemaatilist võimekust me aga otseselt ei näe. Selle üle saame otsustada ülesannete lahendamise edukuse, teooria omandamise kiiruse, matemaatikast huvitatuse ja teiste näitajate põhjal. Need näitajad on aga kaudsed. Me ei tea, mil määral ülesannete lahendamise edukus näitab võimekust, see edukus võib ju olla tingitud tugevast treeningust. Siit tõusebki valiidsuse probleem: mil määral kaudne mõõtmisviis võimaldab mõõta seda, mida temaga mõõta tahetakse.

Testi valiidsust defineeritakse kõige sagedamini järgmiselt. Testi valiidsus näitab, mil määral testiga õnnestub mõõta seda, mida temaga mõõta tahetakse (1, lk. 735).

* Käesolev artikkel on viimane seeriast, milles käsitletakse testistatistika probleeme. Seeria eelmised artiklid ilmusid meie ajakirja 1971. aasta 8. ja 12. numbris ning 1972. aasta 6. numbris.

Peab kohe ütleva, et see definitsioon seab uurijad raskuse ette. On ju selle järgi valiidsuse määramiseks tarvis täpselt arvuliselt teada, mida me tahame mõõta. Ehk teiste sõnadega: on tarvis teada kriteeriumi väärtusi. Need kriteeriumi väärtused jäävad sageli suuremal või väiksemal määral subjektiivseks ja nii jäävad subjektiivseks ka valiidsuse hinnangud.

Kui üldtarvitatay definitsioon ei võimalda valiidsust objektiivselt määrata, kas ei tuleks siis tarvitusele võtta uus valiidsuse määranng, mis seda võimaldaks. On uurijaid, kes arvavad, et valiidsust tuleks tõesti teisiti defineerida. Kõige äärmuslikumal kujul väljendatult kõlaks nende seisukoht näiteks järgmiselt: verbaalne võimekus on see, mida mõõdetakse selle konkreetse testiga. Võttes omaks niisuguse seisukoha, kaotame valiidsuse probleemi üldse ja jõuame psühholoogia-alastes mõõtmistes järele reaalteadustele. Kahjuks ei saa me aga praegu veel nii lihtsat teed minna. On ju teada, et ühe ja sama võime mõõtmiseks koostavad erinevad uurijad erinevaid teste, mis omavahel sageli peaaegu ei korreleerugi. Kui nüüd kõiki neid teste pidada sama võimet mõõtvaks, siis oleks meil ühe võime nimetuse all tegemist paljude erinevate võimetega ja sellest johtuksid suured raskused. Me peame taotlema, et sama võimet mõõtvad testid oleksid omavahel kõrges korrelatsioonis. Peale selle peaksid testid nii sisult kui ka kasutamise tulemuste poolest olema kooskõlas intuiitvise ettekujutusega sellest võimest. See tähendab, et me peame valiidsuse probleeme uurima nii, nagu seda ette kirjutab üldtunnustatud valiidsuse definitsioon. Ja on piisavalt põhjust arvata, et valiidsuse määramise kaasaegsete meetodite kasutamine võimaldab seda probleemi lahendada. Kõik see aitab täpsustada psühholoogia terminoloogiat ja välja selgitada seoseid üksikute võimete vahel.

VALIIDSUSE LIIGID

Võtame valiidsuse liigitamise aluseks kriteeriumi leidmisviisi ja vaatleme sellelt seisukohalt nelja valiidsuse liiki. See pole ainuvõimalik liigitus, kuid on juba küllaltki täpne. Veelgi detailsema jaotuse korral muutuks üksikute liikide eristamine raskeks.

Testi annuste ja testide eneste koostamine algab sellest, et tehakse mõõdetava suuruse põhjalik analüüs. Selle psühholoogilise analüüsiga tehakse kindlaks, millistes tegevustes mõõdetav võime võiks avalduda ja millised ülesanded sobiks selle kontrollimiseks. Testi ülesannete sisuline valik jääb iga testi koostamise aluseks ja määrab ära testi sisulise valiidsuse. Kõik teised valiidsuse liigid toetuvad lõppkokkuvõttes **sisulisele valiidsusele**, s. o. testi autori psühholoogiliste kontseptsioonide paikapidavusele. Kui mõõdetava võime analüüs on ebaõnnestunud ja testi sisuline valiidsus seega väike, siis on sel testil ka madal võrdlev ja konstruktiivne valiidsus. Järelikult tuleb mõõdetava võime psühholoogilisele analüüsile pöörata väga palju tähelepanu (2, lk. 58).

Testi valiidsuse teine liik on **võrdlev valiidsus**. Kui sisulise valiidsuse puhul on kriteeriumiks ekspertide hinnangud testi sobivuse kohta, siis võrdleva valiidsuse puhul hinnatakse testi väärtust, võrreldes teda teise, sama võimet mõõtvast testiga. Seda valiidsuse liiki on küllaltki lihtne kindlaks teha. Mõlemad testid tehakse samal õpilasrühmal ja arvutatakse tulemustevaheline korrelatsioon. Saadud korrelatsioon on nii ühe kui teise testi valiidsuseks naabertestiga võrreldes. Võrdlevat valiidsust kasutades peame silmas pidama, et ilmselt kumbki neist testidest ei mõõda soovitud suurust täiesti täpselt ja seetõttu rangelt võttes ei sobi nad kriteeriumiks teise testi hindamisel. Võrdlev valiidsus pole valiidsuse täpne näitaja, ta on sellest väiksem, kui võrreldavate testide tulemused on moonutatud erinevatest mõõtmisviisidest, ja võrdlev valiidsus on tegelikult valiidsusest suurem, kui mõlemate testide tulemused on allutatud samale süstemaatilisele mõõtmisveale. Peale selle on võrdleva valiidsuse kasutamine piiratud testide koostamise algetapil, mil on vähe või puuduvad üldse teised sama võimet mõõtvad testid.

Kolmas valiidsuse liik on **ennustav valiidsus**. See näitab, mil määral test võimaldab ennustada edukust ühel või teisel alal. Ennustavat valiidsust väljendatakse korrelatsioonina testitulemuste ja tegevuse edukuse vahel. See valiidsuse liik on praktikas väga tähtis. Peale selle, tema puhul ei kerki üles küsimust, kas kriteerium on usutav. Lähtu-

des ennustava valiidsuse praktilisest väärtuste ja kriteeriumi usaldatavusest, teeb R. L. Ebel (3) ettepaneku defineerida valiidsus ennustava valiidsusena. Ta väidab, et testi headust ei määra see, kui hästi ta üht või teist võimet mõõdab, vaid hoopis see, kui hästi me saame testitulemusi tõlgendada. Testi väärtust näitavad ta korrelatsioonid teiste praktikale vajalike näitajatega. Nõustudes R. L. Ebeli väidetega, ei tohi me unustada, et testidest peaks kasu olema mitte ainult praktikale, vaid ka teooriale. Me peaksime testidega mõõdetavad suurused seostama psühholoogia senise arengu saavutustega ja senikasutatava terminoloogiaga. See tähendab, me ei saa jätta uurimata, mil määral test mõõdab võimet, mida mõõta soovitakse. Valiidsuse kasutamine ainult ennustava valiidsusena pole piisav.

Viimasena võtame vaatluse alla valiidsuse liigi, mis ainukesena võimaldab hästi lahendada valiidsuse leidmise ees seisvaid probleeme. See on **konstruktiivvaliidsus** (nimetatud ka sisemiseks ja faktorvaliidsuseks).

Mõõdetav võime avaldub tavaliselt paljudes tegevustes. Tähendab: ühe võime mõõtmiseks võime koostada palju teste, millest igaühes kasutatakse erinevat liiki ülesandeid. Nende testide tulemused ei lange üksteisega täiesti kokku, sest erinevad tegevused sõltuvad erinevatest võimete kombinatsioonidest. Iga antud võimet mõõtev test mõõdab seda võimet ainult osaliselt ja alles kõik testid koos võivad anda täieliku ettekujutuse võimetest. Kuidas aga välja arvutada seda, mis on ühist üht võimet mõõtvates erinevates testides?

Üht võimet mõõtvate erinevate testide ühisosa saab välja selgitada faktoranalüüsi abil. Selleks võetakse erinevate testide tulemused, leitakse nendevahelised korrelatsioonid ja saadud korrelatsioonimaatriksi põhjal tehakse faktoranalüüs. Faktoranalüüsil leitud esimene mittepööratud faktor iseloomustabki seda, mis on ühist erinevates testides, s. o. iseloomustab kõige täpsemalt mõõdetavat võimet. Selle esimese faktori väärtused on kriteeriumiks. Iga testi valiidsuseks võetakse kriteeriumi ja testitulemuste vaheline korrelatsioon. Arvuliselt langeb see nüüd kokku vastava testi laadungiga esimesele faktorile. Niisiis, konstruktiivvaliidsuse puhul määratakse testi valiidsus tema

laadungiga esimesele faktorile seda võimet mõõtvate testide faktoranalüüsil.

Faktoranalüüsil leitakse tavaliselt rohkem kui üks faktor. Kui õnnestub ka teisi faktoreid tõlgendada, siis omandavad nendegi faktorlaadungid tähenduse. Iga testi laadung teisele faktorile on ta valiidsuseks teise faktoriga iseloomustatud võime mõõtmisel, kolmanda faktori laadungid on testide valiidsuseks selle faktoriga iseloomustatava võime mõõtmisel jne. Näeme, et ühel testil võib olla mitu valiidsust sõltuvalt sellest, millise võime mõõtmist silmas peetakse.

Kriteeriumi täpsuse suurendamiseks soovib H. O. Gulliksen (4) vaadelda veel selle ja teiste võimete vahelisi tuntud korrelatsioone. Kui testitulemuste või kriteeriumi leitud korrelatsioonid teiste võimete erinevad oluliselt varem teadaolevatest suurus-test, siis tuleb see kriteerium või test seada kahtluse alla. Põhimõtteliselt on selline arutlusviis täiesti võimalik, kuid me ei saa seda rakendada enne, kui võimetevahelised korrelatsioonid on piisavalt täpselt kindlaks tehtud.

Konstruktivvaliidsuse puhul erineb kriteeriumi leidmisviis põhimõtteliselt selle leidmisviisidest eelmiste valiidsuse liikide puhul, sest kõikidel eelmistel juhtudel oli kriteeriumiks üks tegevuse või ülesannete liik, konstruktivvaliidsuse puhul aga paljude tegevusliikide ühisosa. Kõikide tegevusliikide arvestamine annab võimest täieliku ettekujutuse ja seepärast on niiviisi määratud kriteerium ning valiidsus kõige täpsemad.

Tänu konstruktivvaliidsuse olulistele eelistele võib teda soovitada mitte üksnes erivõimete testide valideerimiseks, vaid ka üldvõimete ja testipatareide valideerimiseks. Peale selle võimaldavad siin arendatud põhimõtted kõige paremini saada kriteeriumi testiannuste diagnoosiva väärtuse leidmiseks. Pole ju annuse diagnoosiv väärtus sisuliselt midagi muud, kui annuse valiidsus. Seega võiks siis esimeses artiklis (5) lahtiseks jäänud küsimuse kriteeriumi leidmisest lahendada järgmiselt. Leiame kõikide annuste vahelised diagnoosivad väärtused, teostame saadud maatriksi põhjal faktoranalüüsi ja esimese faktori laadungid ongi üksikute annuste diagnoosivaks väärtuseks ehk valiidsuseks.

VALIIDSUS JA RELIAABLUS

Nii testi valiidsus kui ka reliaablus on ta kvaliteedi näitajad. Reliaablus näitab, kui täpselt test mõõdab seda, mida ta mõõdab. Valiidsus näitab, kui täpselt mõõdab test seda, mida temaga mõõta soovitakse. Siit on selge, et kõrge valiidsuse saavutamiseks peab olema tagatud kõrge reliaablus. Mittereliaabel test ei saa olla valiidne.

Juhuslikud mõõtmisvead vähendavad alati korrelatsiooni. Nad vähendavad nii testi korrelatsiooni iseendaga (reliaablust) kui ka korrelatsiooni kriteeriumiga (valiidsust). Kahe suuruse vahelist madalat korrelatsiooni vaadates tõuseb aga vahel küsimus, kui suur võiks see korrelatsioon olla, kui mõlemat suurust mõõdetaks ilma vigadeta. Sellele küsimusele võimaldab vastata järgmine valem (6, lk. 358):

$$r' = \frac{r_{12}}{\sqrt{r_{11} r_{22}}}$$

Selles valemis r_{11} tähistab esimese mõõtmise (testi) reliaablust, r_{22} teise mõõtmise (kriteeriumi) reliaablust, r_{12} katseliselt leitud korrelatsiooni esimese ja teise mõõtmise vahel (katseliselt leitud valiidsust) ja r' teoreetilist korrelatsiooni (teoreetilist valiidsust). Tuleb kohe märkida, et valemiga leitud teoreetiline valiidsus pole olemasoleva testi valiidsus. Selleks on ikkagi katseliselt leitud valiidsus. Valemiga leitud valiidsus pakub ainult teoreetilist huvi. Ta võimaldab vastata küsimusele, mis suunas tuleks jätkata testi täpsustamist. Kui teoreetiline valiidsus on lähedane ühele, siis testi parandamiseks piisab ta reliaabluse tõstmisest. Kui ka valemiga leitud valiidsus on madal (0,6–0,7), siis tuleks otsida uusi teid soovitud suuruse mõõtmiseks (7, lk. 101–104).

Asendades toodud valemis kriteeriumi reliaabluse ühega ja arvestades, et ka teoreetiline valiidsus ei tohiks ühest suurem olla, jõuame lihtsustatud matemaatilise seoseni testi reliaabluse ning valiidsuse vahel. Ja nimelt, testi valiidsus ei saa olla suurem kui ruutjuur tema reliaablusest. See seos kordab eespool toodud mõtet, et reliaablus piirab valiidsust. Vaatamata piiramisele võib aga valiidsuse arvuline näitaja suurem olla reliaabluse väärtusest, sest ruutjuur murrust on sellest murrust suurem.

Tänu testi valiidsuse tihedale seosele tema reliaablusega mõjutavad testi valiidsust üldiselt samad tegurid, mis mõjutavad ta reliaablustki. Nendest mõjuteguritest oli pike-malt juttu eelmises artiklis (8), seepärast ei peatu me nendel enam. Täiendavat vaatlust nõuab aga seos testi homogeensuse ja valiidsuse vahel. Ühelt poolt väidetakse, et an-nustevaheliste korrelatsioonide suurendami-ne (s. o. siis testi homogeensuse tõstmine) parandab ka testi valiidsust (9, lk. 389). Tei-selt poolt näitavad R. B. Catell ja B. Tsui-joka (10), et valiidsuse saavutamiseks tuleb mõnikord loobuda homogeensusetootlustest. Selline olukord on siis, kui võimet ei õn-nestu mõõta ühtlaadi ülesannetega. Kasuta-des mitut laadi ülesandeid, saame võimest täieliku pildi, kuid üksikute ülesannete va-helised korrelatsioonid jäävad madalaks. Seega võib esineda juhtumeid, kus valiidsu-se saavutamiseks tuleb loobuda kõrgest re-liablusest. Aga nendelgi juhtumel ei saa valiidsus olla kõrgem kui ruutjuur reliaab-lusest. Seega ei saa valiidsuse tõstmine re-liablusest loobumise teel viia väga headele testidele. Väga headel testidel peaksid olema kõrged nii reliaablus kui ka valiidsus, s. t. testi annused peaksid olema võimalikult ho-mogeensed.

Viimane nõue kirjeldab ideaali, mille poole me peame püüdma. Praktikas esineb aga tihti olukordi, kus ühtlaadi ülesannetega ei õnnestu võimet mõõta, seda eriti kompleks-võimete puhul. Kuidas siis lahendada ees-pool kirjeldatud vastuolu reliaabluse ja va-liidsuse vahel? Tundub, et parim lahendus on järgmine. Iga sellest võimest sõltuva te-gevusliigi jaoks koostatakse homogeenne ja reliaabel test. Nende testide tulemuste fak-toranalüüsiga leitakse võime väärtused (nii nagu konstruktiivvaliidsuse puhulgi). Edasi valitakse testide seast välja suurima valiidsusega teste seni, kuni valitud testide ja kri-teriumi vaheline mitmene korrelatsioonikor-daja ei suurene enam oluliselt. Valitud tes-tid moodustavad patarei soovitud kompleks-võime mõõtmiseks. Selle testipatarei valiidsuseks on mitmene korrelatsioonikordaja. Üksikute subtestide suhtelise väärtuse hinda-miseks tuleb arvutada regressioonivõrrand kriteeriumi (esimese faktori väärtuste) ja sub-testide tulemuste vahel. Selle regressiooni-võrrandi koefitsiendid näitavad ka, millega

tuleb vastavate subtestide tulemusi korru-tada, enne kui neid võime liita üldväärtuse saamiseks (6, lk. 361).

LÕPETUSEKS

Tahaks korrata artiklite seeria algul väljen-datud mõtet. Meile pole vastuvõetavad hal-vad testid. Heade testide saamiseks tuleb: 1) teha mõõdetavate suuruste analüüs, toetu-des psühholoogiateaduse uuematele andme-tele, 2) teha hoolikas testiannuste ja testi enese statistiline analüüs, 3) ulatuslikult kontrollida ning järele proovida test, enne kui tema põhjal hakatakse tegema praktilisi või teoreetilisi järeldusi. Tahaks loota, et esitatud materjal annab näpunäiteid nendest ülesannetest ühe lahendamiseks ja nimelt testi statistiliseks analüüsiks.

Kirjandus

1. E. Koemets, Testide kasutamine uurimistöös. «Nõukogude Kool» 1967, nr. 10, lk. 734—739.
2. М. С. Бернштейн, К методике составления и проверки тестов. «Вопросы психологии» 1968, № 1, стр. 51—66.
3. R. L. Ebel, Must All Tests Be Valid? «Principles of Educational and Psychological Measurement». Chicago, 1967, pp. 219—231.
4. H. O. Gulliksen, Intrinsic Validity. «Principles of Educational and Psychological Measurement». Chicago, 1967, pp. 232—242.
5. J. Mikk, Testi annuse diagnoosiv väärtus. «Nõukogude Kool» 1971, nr. 8, lk. 582—587.
6. E. Garrett, Statistics in Psychology and Education. New York — London, 1960.
7. H. O. Gulliksen, Theory of Mental Tests. New York, 1950.
8. J. Mikk, Testi reliaablus. «Nõukogude Kool» 1972, nr. 6, lk. 484—488.
9. R. L. Ebel, Measuring Educational Achievement. New York, 1965.
10. R. B. Catell and B. Tsuijoka, The Importance of Factor Trueness and Validity Versus Homogeneity and Orthogonality in Test Scales. «Educational and Psychological Measurement» 1964, vol. 24, pp. 3—30.

KAHEKSANDATE KLASSIDE ÕPILASTE TEADMISED SEKSUAALSEST TERVISHOIUST ISIKLIKU HÜGIEENI KURSUSE PÕHJAL

HELGA KURM

Kõigi kasvatusena tegelevate isikute ülesanne on uut põlvkonda võimalikult hästi eluks ette valmistada, et ta oleks mitmekülgsest haritud, ideeliselt karastatud, füüsiliselt terve, sisemiselt õilis ja psüühiliselt tasakaalustatud. Üha suuremat tähelepanu pöörame seejuures kõlbelisele kasvatusel, taotledes anda noortele õigeid lähtekohti suhtumises töösse, teistesse inimestesse ja iseendasse. Sotsialistlikud suhted avalduvad mitte ainult tootmistegevuses, vaid leiavad oma väljenduse eelkõige inimestevahelistes suhetes ja erinevatesse sugupooltesse kuuluvate partnerite vahekordades. Erinevate sugupoolte vahekordade probleem on seega ka sotsiaalne probleem ja mida teadlikumalt ning täpsemalt see lahendatakse, seda kindlamini saame vastu astuda pidurdamatusele, küünilisusele, kaaslaste mitte austamisele, vääradele perekondlikele suhetele. «Kool ja kodu on kutsutud mitte ainult ette valmistama tulevast kodanikku, vaid ka tulevast perekonnainimest, meest ja isa, naist ja ema» (1, lk. 4).

Nagu kogu ühiskondlik areng, nii ka tänapäeva noorte sotsiaalne areng muutub järjest komplitseeritumaks, mis omakorda nõuab vastavate probleemide teaduslikku uurimist ja vajalike abinõude väljatöötamist disharmoniate vältimiseks.

Objektiivne põhjus, miks seksuaalkasvatuse probleemid on muutunud aktuaalseks ja miks me oleme kohustatud senisest enam nendele tähelepanu pöörama, johtub aktseleeratsioonist. Nii tütarlastel kui ka poistel

on murdeiga lähkunud keskmiselt 2,5—3,5 aastat ettepoole, võrreldes nende vanavanimatega. Paljude uurijate andmed näitavad, et füüsilise arengu kiirenemisega ei pea sammu psüühika areng, samuti emotsionaalne, moraalne ja kõlbeline areng. Ühelt poolt kehaline küpsus, teisalt kõlbeline infantiilsus, ühelt poolt äärmine praktitsism, mõistuslikkus, teiselt poolt tundmuslik vaesus, sotsiaalne kohanematus. Aktseleeratsioon toob kaasa lõhe suurenemise sugulise, sotsiaalse ja moraalse küpsuse vahel. Noorte kutseharidus nõuab kõigis industriaalselt arenenud maades üha rohkem aega. Vahe kiirenenud seksuaalse arengu ja sotsiaalse küpsuse vahel seega aina suureneb. Noored asuvad omalaadses pooltäiskasvanute rollis ja see toob kaasa tugeva pinge. Noor on võimeline sugu jätkama, kuid sageli puudub vastutustunne, kohusetunne, mis ühiskonnas reguleerib seksuaalelu. Tagajärjeks võivad olla lodevad elukombed, ühiskondlike väärtuste vale astmestus, tundeelu toerenemine. Seetõttu osutubki vajalikuks nendest probleemidest noortega kõnelda.

Seksuaalkasvatuse probleem ei ole aga mingil juhul ainult füsioloogilis-bioloogiline. Seksuaalne kasvatus ei ole seksuaalhügieen, vaid sügav sotsiaalne ja eetiline probleem. Õige arusaamine seksuaalküsimustest on kõige lähemalt seotud noorte kõlbluspõhimõtete kujundamisega, ellusuhtumise, tunnete, tahte, iseloomu, enesevalitsemise ja vastutustunde kasvatamisega.

Laitmatu käitumine seksuaalsest aspektist

tugineb kõlbelsele kasvatusel, mis on isikuse moraalse küpsuse näitaja. Uusim seksuaalpedagoogika taotlebki esmajoones kujundada noore isiksust ning selle kaudu mõjustada tema karakterit ja teadmisi (2, lk. 39). Seksuaalkasvatuse lõppeesmärk on noori õigesti ette valmistada suhtlemiseks teise sugupoolega, kasvatada neid nii, et nad oma armastuses õnnelikud oleksid, et nad mõistaksid, et armastuses on tähtsal kohal kaaslase austamine ja lugupidamine, tema eest hoolitsemine, truudus, seltsimehlikkus, vastutustunne.

Üks seksuaalkasvatuse ülesandeid on aga vahendada uuele põlvkonnale vajalikke teadmisi, teha seksuaalalast selgitustööd, anda vajalikku informatsiooni. Informatsiooni vajalikkus on eriti oluline puberteedieas, mil noore organismis toimuvad mitmed muutused, mille mittetundmine võib viia küllalt halbadele tagajärgedele, nagu varased seksuaalsed vahekorrad, onanism ja suguhaigused (1, lk. 3).

KODU OSA SEKSUAALALASE INFORMATSIOONI ANDMISEL

Seksuaalalane kasvatus töö langeb nii kodu kui ka kooli õlgadele. Lastevanemad ja pedagoogid peaksid andma informatsiooni, kujundama vaateid, veendumusi, hinnanguid. Paraku on kodu osa sellealases kasvatus töös napp. Nagu näitavad akadeemik A. G. Hripkova uurimused, sai ainult 6—7% lastest seksuaalalast informatsiooni vanematelt, Saksa DV-s H. Grasseli andmeil sai seda sel moel 21,5% õpilastest.

Andmed meie vabariigi õpilaste (1621, neist 783 poissi ja 838 tütarlast) kohta on antud tabelis 1*.

Nagu nähtub tabelist 1, said kaheksandate klasside õpilased esmast informatsiooni nii lapse sünni kui eostamise kohta väga suures ulatuses allikatest, mille pedagoogiline väärtus on enam kui kahtlane. Eriti suur osa oli vöörastel ja kaaslastel (41,38% ja 42,93%) poistele informatsiooni andjatena. Nagu näitavad Cl. Buschi ja H. Grasseli uurimused, on kasvatajate antud selgituste puhul väärarusi seksuaalsfääris tunduvalt vähem kui nn. tänavainformatsiooni puhul. Probleem

* Selles tabelis ja edaspidi on kõik arvud antud protsentarvudena.

Tabel 1.
KELLELT SAADI INFORMATSIOONI
LAPSE SÜNNI JA SIGITAMISE KOHTA

Informatsiooni andja	Sünni kohta		Sigitamise kohta	
	Poisid	Tüdrukud	Poisid	Tüdrukud
Kaaslased, vöörad	41,38	22,34	42,93	22,82
Kirjandus	23,50	15,70	13,49	10,99
Vanemad	16,60	30,68	7,12	16,15
Õed-vennad	3,07	4,35	3,50	5,26
Arst	4,06	5,43	2,33	4,06
Õpetaja			2,72	6,93
Vastamata	6,90	18,48	27,89	33,81

seisneb selles, kuidas vähendada meie vabariigis tänavalt saadava informatsiooni osakaalu ja anda sellealasele selgitustööle pedagoogiliselt õige suund.

Lastevanemate antav informatsioon on siiani olnud puudulik või põiklevad vanemad vastamisest hoopis kõrvale. Nii vastasid isad-emad laste küsimusele, kust tulevad lapsed: kurg tõi (11,33%), haiglast toodi (1,44%), kasvas ema südame all või kasvas ema kõhus (12,05%), soovitati küsida teiselt (18,69%). Ligi pooled (49,57%) õpilastest vastasid, et nad ei ole seda vanematelt küsinud. Lapsed, kes oma esimesele küsimusele said tõrjuva vastuse või kellele valetati, loobusid edaspidi vanematelt küsimast. Lapsel, eriti koolieelikul, erootilisi tundeid ei ole. Kasvav inimene peaks saama asjalikke teadmisi seksuaalalal enne, kui tema tunnete maailm seoses kehalise küpsemisega avarduma hakkab. Erootiliste tunnete ärkamine ei taba teda siis ettevalmistamatult ja ta on paremini suuteline toime tulema uute tunnete tulvaga.

Nagu näitavad meie uurimuse andmed, jääb vanemate osa seksuaalkasvatuses küllalt napiks. Küsimusele, kas sa võid emaga (isaga) kõnelda seksuaalelu küsimustest, vastati:

Tabel 2.

	Isaga		Emaga	
	Poisid	Tüdrukud	Poisid	Tüdrukud
Umbkaudu	53,43	89,99	49,41	32,57
Vabalt	25,81	12,66	34,30	24,59
Üldse mitte	20,75	5,35	16,29	42,84

Kui püüdsime selgitada, miks lastel ei ole võimalik vanematega neist probleemidest rääkida, siis olid vastused järgmised:

	Poisid	Tüdrukud
Valetatakse	1,29	4,64
Antakse põiklev vastus	26,7	21,71
Soovitatakse arsti käest küsida	2,83	4,39

Vanemate ja laste vahele on tõusnud nende küsimuste käsitlemisel barjäär. Osa vastajaid märgibki täiendavalt: «Ma arvan, et vanemad ehk isegi mõistaksid mind, ent mul on raske nende poole pöörduda, kuna varem, s. o. 10—12-aastaselt minuga nendest küsimustest ei räägitud.» Teine, 15-aastane tütarlaps lisab: «Ma ei oska täpselt väljendada, ent on teatavad tõkked minu ja ema vahel ja seepärast me neist küsimustest ei räägigi».

Oma vastustes märkis 50,87% poistest ja 36,42% tütarlastest, et neil on piinlik oma vanematega nendest küsimustest kõnelda.

Vanemate väljalülitatus selles kasvatus töö lõigus on tingitud mitmetest põhjustest. Enamikul praegustel lastevanematel kujundati noorusaastail tõrjuv hoiak seksuaaleluse, käsitleti seda elu tervikkusest isoleerituna, kui midagi niisugust, millest ei räägita. Nad ei suuda ületada erisugust «hingelist barjääri», et lastega nendel teemadel rääkida (4, lk. 587). Oskamatus asjalikult ja asjatundlikult lastega nendest probleemidest kõnelda viib välja vaikimiseni, ebasobivate analoogiatega, romantiliste liialdusteni, peidetud ja avalike ähvardusteni, mõistmatute karistusteni.

Kokku võttes võime konstateerida, et lastevanemate osa seksuaalkasvatases jääb puudulikuks ja asendub noorte nn. enesekasvatusega, mis toob kaasa «moraalset kahju meie noortele ja lõppkokkuvõttes ka ühiskonnale» (1, lk. 4).

KOOL SEKSUAALALASE HARIDUSE ANDJANA

Arvestades perekonnas tehtava seksuaalkasvatuse ebarahuldavust, langeb seda suurem ülesanne koolile. Eesti NSV-s on alates 1963. aastast isikliku hügieeni tundides antud noortele seksuaalalast haridust ja koos sel-

lega kujundatud ka veendumusi, hoiakuid, väärtushinnanguid.

Analüüsinud, kui palju kasutati selleks ettenähtud tunde, näitasid andmed, et 1970/71. õppeaastal oli antud 1 tund 46,7 protsendile kaheksandate klasside poistest, 29,89% poistest vastas, et neil ei olnud ühtegi isikliku hügieeni tundi kogu kooliaja jooksul. Viiendate klasside tütarlapsed olid saanud tunde järgmiselt: 4 tundi 12,01%, 3 tundi 10,22%, 1—2 tundi 25,78%. Kaheksandate klasside tütarlastest oli viibinud 14% neljas tunnis, 12,89% 3 tunnis, 44,03% 1—2 tunnis, 20,88 1 tunnis ja mitte üheski tunnis kogu kooliaja jooksul polnud olnud 8,11%. Et Eesti NSV Haridusministeerium kontrollis seda õppeaasta viimastel päevadel, siis on ilmne, et mitte kõikides koolides (kontrolliti Tallinna keskrajooni ja Tartu rajooni kooli), ei täidetud isikliku hügieeni programmi. Võlgelased ollakse eriti poiste ees.

Isikliku hügieeni tundide andjaks olid klassijuhatajad (14,4%), teised õpetajad (42,4%), velskrid (26,2%), kooli meditsiiniõed (2,6%), arstid (10,7%). Teiste ainete õpetajatest langes suurim kaal bioloogia- ja kehakultuuriõpetajatele.

Üks seksuaalkasvatuse ülesandeid on vahendada uuele põlvkonnale vajalikke teadmisi bioloogia, füsioloogia, anatoomia ja meditsiini valdkonnas, s. o. teha seksuaalalast selgitustööd, anda vajalikke teadmisi. Seksuaalalast haridust andmata on võimatu teha ka sellealast kasvatustööd (5, lk. 16).

Puberteedieas tekib noortel vajadus leida selge ja ammendav vastus sugulise küpsemisega seotud küsimustele. Isikliku hügieeni programm nõuab õpilastele nende organismitis murdeas tekkivate füsioloogiliste muutuste selgitamist (6, lk. 14) ja taotleb hoida noorukeid hirmu ning ehmatus eest temale tundmatute kehaliste nähtuste ilmutamisel (menstruatsioon, pollutsioon). See on seda olulisem, et osa õpilasi saab nendest nähtustest teada esmakordselt koolis.

Nii kuulsid 12,56 protsenti tütarlastest menstruatsioonist alles koolis. 5,84 protsendile oli sellest rääkinud ema, populaarteaduslikust kirjandusest said selle kohta informatsiooni 10,5 protsenti, ülejäänutele kõnelesid menstruatsioonist sõbrannad, kaaslased, teised täiskasvanud.

Viienda ja kaheksanda klassi programm nõuab tütarlastelt menstruatsiooni olemuse tundmist, samuti hügieeninõuete teadmist sellel perioodil. 93,39% tütarlastest oskas seletada menstruatsiooni olemust, 64,78% mõistis, millised füsioloogilised protsessid toimuvad naise organismis seoses menstruatsiooniga. Ainult 15,08% arvas, et menstruatsiooni puhul toimub kasutu vere eemaldumine kehast ja 10,48% — et sel ajal rebeneb tupe limaskest.

Menstruatsiooni hügieeni on koolides käsitletud ja vastused olid järgmised.

Tabel 3.

MENSTRUATSIOONI HÜGIEEN

	Tohib	Ei tohi	On kasulik	Ei tea
Pesta duši all	56,57	7,69	29,11	6,63
Osa võtta pingutavatest spordivõistlustest	0,12	94,91	0,12	3,67
Käia saunas, vannis, ujuda	4,38	89,10	0,47	0,36
Ujuda	1,66	92,90	0,24	4,97
Sõita jalgrattaga	3,56	88,37	0,36	7,71
Osa võtta kergematest harjutustest kehalise kasvatuse tunnis	57,75	1,89	36,92	3,43
Jalutada	43,13	0,36	54,22	1,90

Nagu ilmneb tabelist 3, teavad kaheksandate klasside tütarlapsed suhteliselt hästi menstruatsiooniaja hügieeni nõudeid. Nende tundmine on tüdrukutele kui tulevastele emadele väga oluline, sest vastasel korral võivad nad teadmatuses oma organismi niivõrd kahjustada, et mitmesuguste põletikuliste protsesside tagajärjel ei ole suutelised täitma hiljem emafunktsioone. Kui Haridusministeeriumi varajasemates küsitlustes ca 50% tütarlastest vastas, et ei tohi menstruatsiooni ajal kehalise kasvatuse tundidest osa võtta, siis 1970/71. õppeaastal ainult 1,89% tüdrukutest arvas, et sel ajal on need tunnid vastunäidustatud, 3,43% ei osanud küsimusele vastata. Seega on jõudnud õpilasteni uusimate uurimuste andmed, mis näi-

tavad, et enamik tütarlapsi võib võimelda ka menstruatsiooni ajal, sest emakalihaste toonus on sel puhul kõrgenenud, paraneb vereringe vaagnas ja vähenevad valud ristluu piirkonnas.

Isikliku hügieeni programm nõuab, et tütarlapsed peaksid kaheksanda klassi lõpul teadma kõige olulisemat viljastamise ja loote arengu kohta. Küsimusele, kus toimub munaraku viljastamine, vastas õigesti ainult 20,20%, 40,09% arvas, et see toimub tupes, 1,18% munasarjas, ülejäänud jätsid vastamata. 90% vastanuid teadis, kus areneb laps ja 95,15% teadis, mitu kuud kestab loote areng ema kehas.

Programm nõuab ka suguhaigustesse nakatumise võimaluste käsitlemist. Siin olid teadmised napimad. Kolm neljandikku poistest ja tütarlastest teadis, et see toimub seksuaalvahekorras. Ülejäänud jäid vastuse võlgu või vastasid valesti.

Poiste vastused olid tütarlaste omadest nõrgemad. 19,33% poeglastest kuulsid pollutsioonist esmakordselt koolis. Informatsiooni selle nähtuse kohta sai 35,58% poistest kirjandusest, 17,5% sõpradelt, kaaslastelt, vanematelt 5,75%, vendadelt 0,26%, arstilt 12,01%, õpetajalt 12,39%. 73,39% poistest oskas esile tuua pollutsiooni olemust. Kus tekivad spermotosoidid, seda teadis 45,50% vastanutest. Et isikliku hügieeni programm nõuab poistega ka onanismi käsitlemist, pidid nad vastama, mis on selle tagajärjed. 78% pidasid selleks suguhaigusi ja suguvõimetust. Ebaselgus selles küsimuses on väga suur ja ilmselt ei ole paljudes koolides seda probleemi üldse käsitletud.

Nii poistel kui tütarlastel oli võimalik meie arvestusskaala alusel saada 15 punkti. Kaheksandate klasside õpilastest sai 1 punkti 0,25%, 2 punkti 0,44%, 3 punkti 3,88%, 4 punkti 2,63%, 5 punkti 3,88%, 6 punkti 6,57%, 7 punkti 8,51%, 8 punkti 11,39%, 9 punkti 11,58%, 10 punkti 16,58%, 11 punkti 12,01%, 12 punkti 11,39%, 13 punkti 4,63%, 14 punkti 5,26%, 15 punkti 1,0%.

Pedagoogidena on meil oluline teada, kuidas suhtuvad õpilased isikliku hügieeni tundidesse (vt. tabel 4 ja 5).

Kuigi ülalesitatud andmetesse tuleb suhtuda kriitiliselt, kerkib ikkagi küsimus, miks 23,88% poistest ja 36,28% tütarlastest väitis, et need tunnid andsid neile vähe uut ja

Tabel 4
ISIKLIKU HÜGIEENI TUNDIDE HINNANG
8-KLASSIDE ÕPILASTELT

	Poisid %	Tütarlapsed %
Sain teada palju uut	27,59	40,33
Andsid vähe uut	23,88	36,28
Ei andnud mulle midagi uut	15,54	11,69
Ei vastanud	33,08	11,70

Tabel 5.

EMOTSIONAALNE HINNANG ISIKLIKU
HÜGIEENI TUNDIDELE

	Poisid %	Tütarlapsed %
Oli loomulik	63,47	79,95
Oli piinlik	3,19	8,00
Ei meeldinud	0,38	0,12
Ei vastanud	32,95	11,83

15,34% poistest ja 11,65% tütarlastest vastasid, et need tunnid ei andnud midagi uut. See nõuab uurimist.

Et välja selgitada, millistest küsimustest õpilastel informatsioon puudub või on väga lünklik, palusime neil märkida need probleemid.

Tabel 6.

KÜSIMUSED, MIS HUUVITAVAD

Probleemid	Poisid	Tütarlapsed
Mis on armastus?	37,18	67,69
Lapse eostamine	21,59	27,37
Rasedus ja sünnitus	15,04	34,71
Kuidas vältida rasedust	22,94	32,04
Veneerilised haigused	33,58	51,40

90% tütarlastest märkis täiendavalt probleeme, mida nad tahaksid teada. Need olid: kuidas armastus tekib? miks poisid (just tänapäeval) võtavad elu liiga kergelt ega mõtle tulevikule? milliste omapoolsete pingutustega on võimalik elada tulevikus harmoonilist täisväärtuslikku abielu? kuidas reguleerida laste saamist? kuidas mees vahel ei tea, et naine saab lapse ja ise on veel üllatunud? millal sünnivad kaksikud? miks sünnib vahel defektidega lapsi? jne.

Küsimused, mida teada tahetakse, on sugupooliti tugevasti erinevad. Tütarlapsi huvitab suuremal määral armastus, graviidsus ja selle vältimine, sünnitus, perekonnaelu probleemid, veneerilised haigused. Poisid olid omapoolsete küsimuste esitamisega hoopis tagasihoidlikumad (90% neist ei lisanud enda poolt formuleerituna ühtegi küsimust), neidki aga huvitasid armastuse probleemid ja suguhaigused.

Käesoleva uurimise eesmärk oli välja selgitada seksuaalalaste teadmiste miinusbilanss, et sellele toetudes teha edaspidi korrektiivse kogu sellealases õppe- ja kasvatus-töös. Oleme teadlikud, et teadmised moodustavad ainult osa seksuaalkasvatusest, ent suhtumiste ja hinnangute väljaselgitamine ootab ees. Juba nimetatud uuring osutas kitsaskohtadele: kodude minimaalne osa seksuaalalase informatsiooni andmisel, sellealase töö nõrkus eriti poiste seas, ning suunas meie tähelepanu mitmetele meetodikaprobleemidele. Kogu informatsiooni edasine töötlemine, statistiliste seoste väljatoomine seisab ees ja võimaldab anda küllaltki põhjaliku ülevaate käsitletud probleemist.

Kirjandus

1. А. Хрипкова, Разговор на трудную тему. Заметки о половом воспитании. Москва, 1970.
2. H. Grassel, Jugend, Liebe, Erziehung. Zur psychologischen Problematik der Geschlechtererziehung. Berlin, 1967.
3. A. Busch, Geschlechtliche Probleme der heutigen Jugend. LAGG, 2. Sonderheft 1952.
4. R. Weiss, Probleme der Sexualerziehung. Erziehung und Unterricht, 1970, Nr. 9.
5. H. Brückner. Das Sexualwissen unserer Jugend dargestellt als Beitrag zur Erziehungsplanung. Berlin, 1968.
6. Isikliku hügieeni kursuse programm. Tallinn, 1968.

UURINGUID LAPSE KEELE JA VAIMSE ARENGU SEOSTEST

HEINU LUPP

«Psühholoogial ja pedagoogikal on vaja pöörduda väikeste poole,» ütleb ukraina akadeemik N. Amossov (1). Niisugune seisukoht ei tohiks mõjuda üllatusena. Pigem kinnitab see üha jätkuvat ja kasvavat huvi laste varajase arengu probleemide vastu.

Juba L. Võgotski (2) leiab, et teadlike sihipäraste jõupingutuste abil on võimalik õige vara arendada lapse intellekti. Analüüsid näiteks 1934. a. ilmunud raamatus «Mõtlemine ja kõne» lapse keelt, näitab ta veenvalt, kui tähtis on õpetada lapsi varakult rääkima ja kõnet mõistma. Asja nimetust teadmata võib laps isegi asja nagu mitte näha.

J. Piaget (10) kirjeldab staadiume, mida laps läbib ümbritseva maailma tunnetamisel. Tema järeldus on, et mida rohkem laps näeb ja kuuleb, seda rohkem ta ka tahab näha ja kuulda. Teiste sõnadega, informeeritus tekitab vajaduse ja janu informatsiooni järele. Teadmiste juurdetulek formeerib aju, mõjustab võimeid, arendab tunnetusprotsessi, luues omakorda eeldusi uute andmete vastuvõtmiseks.

J. Bruner ja tema ameerika koolkond töötasid välja spetsiaalse meetodika, mis võimaldab kvantitatiivselt hinnata intellekti ja sotsialiseerumise taset. Uuringuid alustati

kuueaastastest, hiljem võeti vaatluse alla koolieelikud ka teistes vanustes. Ilmnes, et intellektile pannakse alus esimestel aastatel. Neljandaks eluaastaks on olemas juba pool seitsmeteistkümnepäevase intellektist, kuueaastaks eluaastaks kaks kolmandikku. Lähtetase määrab ka intellekti laienemise edasised võimalused. Lapse madala lähtetaseme korral ei anna õpetajate hilisemad jõupingutused enam soovitud tulemusi.

Toetudes peamiselt nõukogude uurijate tulemustele, kirjutab A. Zaporozets (5):

«Erakordselt intensiivne üldine vaimne, esteetiline ja kõlbeline arenemine, mis toimub koolieelses eas soodsates pedagoogilistes tingimustes, on põhjapaneva tähtsusega lapse isiksuse järgnevale kujunemisele, efektiivsele õppetööle mitte ainult nooremates, vaid ka vanemates klassides...»

Uks aktuaalsemaid ja paeluvamaid koolieelse pedagoogika probleeme on lapse keele arenemine. Aktuaalsus tuleneb faktist, et keele arenemine on intellekti kujunemisega kõige tihedamalt seotud ja viimasest mõjustatud. Keele omandamisega toimuvad olulised muutused lapse kõikides psüühilistes protsessides ja nende protsesside omavahelistes seostes.

Kui võtta vaatluse alla viimase aja vene koolieelikute keele uurimused, torkab silma eelkõige suurema rõhu asetus igapäevastele praktilistele vajadustele. Rööbiti teoreetiliste üldistustega püütakse nendes analüüsida kõne arengu üsna konkreetseid aspekte. Selles mõttes pakuvad need tööd suuremat huvi ka lastevanematele ja kasvatajatele. Vaatleme näiteks V. Gerbova uurimust, milles analüüsitakse lapse sõnavara kolmandal eluaastal.

Nagu avaldatud materjalidest (3; 4) nähtub, seadis autor endale eesmärgiks kindlaks määrata laste sõnavara suurus ja sellega seotud oskus orienteeruda igapäevases ümbruses. Andmete saamiseks kasutas V. Gerbova peamiselt mikrofoni ja magnetofoni, tehes Moskva, Kaluga, Novomoskovski, Rjazani, Tuula ja Donetsk lasteasutustes ühtekokku 147 heilindistust. Ühe lindistuse kestus piirati kolmekümne minutiga, kusjuures mikrofoni oli sisse lülitatud situatsioonide kindla valiku järgi:

1) päevarežiimis ettenähtud ühise ürituse ajal,

- 2) vaba mängu ajal,
- 3) tegevuse ajal ruumis ja
- 4) tegevuse ajal õues (mänguväljakul).

Lindistuste tulemusena fikseeriti 4864 sõna, mis nii või teisiti esinevad kahekuni kolmeaastaste laste kõnes.

Tulemuste läbitöötamine selgitas, et sõnaliikidest domineerivad kolmeaastaste kõnepruugis nimi- ja tegusõnad, vähemal määral esineb omadus- ja määrsõnu, veelgi vähem muid sõnaliike.

Teiste uurijate andmed viitavad samasugusele nähtusele. Nimi- ja tegusõnade domineerimine on üldiselt iseloomulik koolieelsele eale, olulisi muudatusi ei toimu veel esimeseski klassis (11).

V. Gerbova võrdleb oma uurimuse andmeid V. Vahterovi tulemustega 1913. aastast ja konstateerib nimi- ja tegusõnade osakaalu tõusu:

Sõnaliigid	V. Vahterov (%)	V. Gerbova (%)
Nimisõnad	22,5	26,2
Tegusõnad	27,3	32,8
Omadussõnad	3,2	3,1
Määrsõnad	10,4	10,2

V. Gerbova ei põhjenda, millest on tõus tingitud. Võime ainult arvata, et ühelt poolt seisneb põhjus uurimisvõtete ja fikseerimisvahendite täiustumises, teiselt poolt aga laste keelelise arengu üldiste võimaluste laienemises tänapäeva ühiskonnas.

Võrdlemisel teiste maade uurijate vastavate andmetega tuleb V. Gerbova järeldusele, et näiteks inglise ja prantsuse laste kõnes esinevad sõnaliigid teistes vahekordades kui vene keeles ja arvab, et see on tingitud ühe või teise keele spetsiifikast. Tähendab lapse kõne kohta käivaid andmeid ei saa lihtsalt ühest keelest teise üle kanda. On igal juhul vaja oma uurimusi.

Sõnade tähenduse ja ütluste järgi teeb autor järeldusi laste huvide ja kujutluste kohta, püüab iseloomustada laste orienteerumist ümbritsevas tegelikkuses. Saame tea-

da, et igapäevaste elu-olu esemete nimetused moodustavad 36% fikseeritud nimisõnade hulgast, nende hulgas on 16,7% rõivaste ja jalatsite nimetusi, 7,3% lauanõude, 2,3% mööbliesemete, 1,3% tulaletitarvete nimetusi (seep, kamm, jmt.) jne.

Elavast loodusest pärineb 16,5% nimetusi, nendest 8,9% märgivad metsloomi, 6,5% koduloomi, 1,1% linde.

Liiklusvahenditega on nimisõnadest seotud 15,9%.

Praegu soovitatakse hakata lapsi tutvustama transpordiga neljandal, metsloomadega aga alles kuudandal eluaastal. Seepärast jõuab V. Gerbova järeldusele, et lasteaedade kasvatusprogrammi on vaja korrigeerida. Uurimus tõestas, et juba kaheaastased lapsed eraldavad ja nimetavad liiklusvahendeid ning mõningaid metsloomi (rebane, orav, karu, elevant jt.). Täiskasvanute jaoks on metsloomad võrdlemisi kauge ümbruse objektid, lapse jaoks aga lähedased. Mänguasjade, piltide, muinasjutude ja diafilmide kaudu saavad metsloomad omasteks, vahetu ümbruse koostisosadeks, jäävad meelde ka nende nimed. Laste iseseisvates mängudes ja kõnes on loomadel oluline koht.

Aktiivsemat tegusõnade kasutamist 2—3-aastaselt peavad paljud uurijad tähtsaks vaimse arengu näitajaks, sest tegusõnad annavad tunnistust lapse laienenud kontaktist ümbruse, teiste laste ning täiskasvanutega. V. Gerbova uurimusest ilmneb see samuti: kasutatud sõnadest moodustavad tegusõnad 32,8%.

Autor ise jaotab tegusõnad kahte suurde rühma. Esimesse paigutab ta sõnad, mis kõige sagedamini esinevad täiskasvanute igapäevases kõnes, samuti väljendustes, millega pööratakse laste poole:

1) tegusõnad, mis iseloomustavad lapse ja täiskasvanu, lapse ja eakaaslaste suhteid (andma, puudutama, aitama, kaklema jt.), see alagrupp on kõige arvukam — 39,4% kõigist tegusõnadest;

2) sõnad, mis tähistavad lapse enda igapäevast tegevust (sööma, pesema, mängima, riietuma, joonistama jt.) — 26,6% tegusõnade üldarvust;

3) sõnad, mis märgivad last ümbritsevate täiskasvanute hoiakuid ja käitumist (lugema, triikima, õmblema, lõunat valmistama jt.) — 15,2% tegusõnadest;

4) sõnad, mis tähistavad lapsele tuttavate loomade käitumist (**hammustama, haukuma, närima, hüppama** jt.) — 5,6% tegusõnadest.

Teise suure rühma moodustavad sõnad, mis iseloomustavad lapse elu-olus harva ette-tulevaid tegevusi (**tassima, keerutama, ründama** jt.). Siia arvab V. Gerbova ka tegusõnad, mis märgivad inimese psüühilisi seisundeid (**meelde tuletama, kurvastama** jt.).

Autor järeldab, et lasteaias kasvatusprogramm, kuigi ta üldiselt rahuldab lapse kõne arendamise nõudeid, võiks olla laiem, eelkõige tegusõnade poolest, mis tähistavad inimestevahelisi suhteid ja emotsionaalseid seisundeid. Võimalik on programmi struktuuri mõningane muutmine.

Tegusõnade täiendav analüüs autori poolt lisab, et kuigi sõnu esineb kõnes rohkesti, on erinevate sõnade arv vaene, varieerumine toimub vaid aegades, kõneviisides, pööretes, arvus. Näiteks kahekümne nelja tegusõna vormid moodustavad 53% tegusõnade üldarvust. Rohkem esinevad mitmesugused vormid järgmistest tegusõnadest: **minema, vaatama, istuma, mängima** jt.

Määrsõnu ja omadussõnu, nagu nähtub eespool toodud tabelist, esineb vastavalt 10,2% ja 3,1% fikseeritud sõnade üldarvust. Peaaegu pooled kõikidest määrsõnadest on kohamäärsõnad, neljandik ajamäärsõnad. Viiesaja viiekümnest määrsõnast esinevad seitse kokku kahesaja kolmekümnel korral, teiste hulgas järgmised: **seal, sin, sinna, praegu**... Viisimäärsõnadest on esindatud: **puhtalt, hästi, halvasti, õigesti**...

Omadussõnad ilmuvad alles kolmandal eluaastal lapse kõnemes, seepärast on neid ka suhteliselt vähe (3,1%). Ent autori järgi on nende valik küllaltki mitmekesine. Esineb omadussõnu, mis tähistavad esemete omadusi suuruse, värvi ja kuju (vormi) järgi; omadussõnu, mis annavad edasi moraalseid ja intellektuaalseid omadusi (**hea, ahne, lõbus, vallatu** jt.). Omadussõnade väike üldarv ja ka kohatine vale tarvitamine tulenevad teatud määral vähesest tähelepanust, mida siiani praktilises tegevuses osutatakse esemete omaduste tutvustamisele.

V. Gerbova töö tervikuna lisab uusi andmeid laste keele uuringutesse ja näitab võimalusi lasteaeade kasvatusprogrammi täiendamiseks. Kuigi autor rõhutab, et eseme nimetus ja teadmised esemest on kaks eri asja,

est eseme nimetus vaadeldud eas ei tähenda veel õigeid ja mitmekesiseid kujutlusi, tuleb nõustuda järeldusega, et suurema sõnavaraga laps orienteerub paremini ümbruses ning tal on parem baas edasiseks keelealaseks ja kogu vaimseks arenemiseks.

Teine värske uurimus, mis käsitleb koolieelikute sõnavara (sedakorda vanemas astmes), pärineb J. Ljahhovskaja sulest (6, 7, 8, 9).

Teema valikut põhjendades mainib autor, et sõnavara-alase töö võtted on siiani läbi töötamata, vähe arvestatakse ealisi iseärasusi, täiesti puuduvad sõnavara aktiveerimise teaduslikud kogemused. Tegelikusega kooskõlas pole aga J. Ljahhovskaja väide, et pedagoogikas ei ole siiani üles tõstetud küsimust koolieelikute sõnastikest. Viitaksime siinkohal vaid Poola Rahvavabariigi teadlaste sellelaadsetele saavutustele.

Täpsustades uurimuse eesmärgi, esitab autor mitmeid kitsamaid ülesandeid:

1) selgitada erinevatesse kategooriatesse kuuluvate sõnade tarvitamise iseärasused (kehaosad ja tualett, rõivastuseesemed ja rõivastumine, rõivaste õmblemine), pöörates seejuures erilist tähelepanu fraseoloogismidele ja neologismidele;

2) rikastada koolieelikute sõnavara omadussõnadega;

3) töötada välja sõnavara aktiveerimise võtted. Uuringuteks moodustati Moskva ja Tuula lasteaeades viis katsegruppi 135 lapsega ja kontrollgruppid.

J. Ljahhovskaja kasutab suurel hulgal uurimisevõtteid, nende kirjeldused esitab aga nii, et ühe või teise võtte tegelikest eelistest on raske pilti saada.

Mahuka uurimuse huvitavam ja arvestatavam osa on tulemused ja nende interpretatsioon. Nii selgub, et põhjendatud ja otsustavate võtetega on lapse kõnet võimalik paremaks muuta juba ühe aasta jooksul. Vabas jutustuses hakkab laps eraldama rohkem ja peenemaid detaile, suureneb tööd, ilu ja vastastikuseid suhteid iseloomustavate sõnade hulk. Nimisõnade arv kasvab keskmiselt 6—10 korda, omadussõnadel 5—6 korda, tegusõnadel 2—3 korda.

Autori poolt uuringu käigus koostatud vanema astme koolieelikute miinimum-sõnastik sisaldab esemete ja nende osade nimetusi, abstraktseid ja üldmõisteid, esindatud on erinevad sõnaliigid. Olgu märgitud, et sõnastiku koostamisel toetus autor meie vabariigi uurija E. Šteinfeldti tööle «Частотный словарь современного русского литературного языка».

Eriti oluline on järeldus, et aktiivselt omandatud sõnad soodustavad teiste, praegu veel passiivses sõnavaras olevate sõnade üleminekut aktiivsesse sõnavarasse, kord kindlalt omandatud kõneharjumusi kasutab laps kindlamalt ka teistes, uutes olukordades. Kõne taseme tõusus kajastub ühtlasi ka intellekti üldine suurenemine.

Kirjandus

1. Н. Амосов, Умные дети. «Неделя» 1972, № 4, стр. 4—5.

2. Л. Выготский, Мышление и речь. Избранные психологические исследования, М., 1956.

3. В. Гербова, О словаре ребенка третьего года жизни. «Дошкольное воспитание» 1967, № 6, стр. 28—32.

4. В. Гербова, Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности. Ученые записки Московского гос. заочного педагогического института, выпуск № 31, М., 1970, стр. 75—84.

5. А. Запорожец, Вопросы психологии обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. «Советская педагогика» 1968, № 7, стр. 59.

6. Ю. Ляховская, Особенности словаря старших дошкольников. «Дошкольное воспитание» 1967, № 9, стр. 27—31.

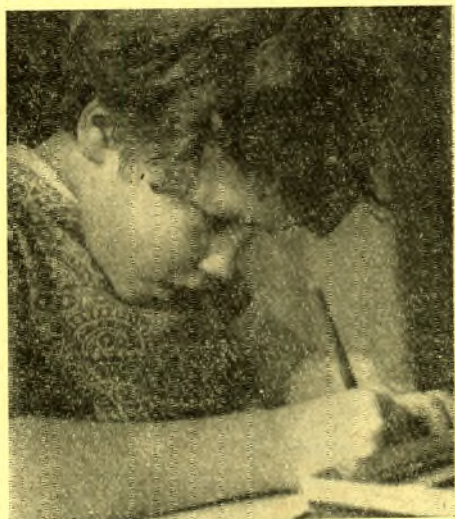
7. Ю. Ляховская, Активизация словаря детей старшего дошкольного возраста. Канд. диссертация, М., 1968.

8. Ю. Ляховская, Приёмы активизации словаря. «Дошкольное воспитание» 1968, № 8, стр. 36—44.

9. Ю. Ляховская, К вопросу изучения словаря ребёнка старшего дошкольного возраста. Ученые записки Московского гос. заочного педагогического института, выпуск № 31, М., 1970, стр. 45—67.

10. Ж. Пиаже, Избранные психологические труды, М., 1969.

11. М. Феофанов, Из наблюдений над употреблением частей речи первоклассниками. Речевое развитие младших школьников, М., 1970, стр. 135—142.



METOODILISI OTSINGUID LOODUSLOO ÕPETAMISEL KODANLIKU EESTI ALGKOO LIS

ERIKA MAKRJAKOV

Loodusõpetuse koolikursuse ülesanne kodanlikus Eestis oli anda õpilasele kõige üldisemad teadmised teda ümbritsevast loodusest ja selle seaduspärasustest. Sealjuures kehtis nõue, et õpilastele koolis õpetatav materjal oleks nii metoodika kui didaktika seisukohalt hästi läbi töötatud. Nii nagu kõigis õppeainetes, tuli ka siinkohal arvestada õpilase vanust ning psüühilisi iseärasusi, võimeid, läbi võetava materjali hariduslikku väärtust ja lastepärasust.

Loodusõpetuse metoodika küsimuste ümber käis järjekestev vaidlus ja arutelu nii ajalehtede kui ka peda-

googiliste ajakirjade veergudel ning üleriiklikel bioloogia-geograafia õpetajate kongressidel. I kongressil 1923. a. rõhutas J. Piiper oma ettekandes, et loodus-teaduse kui õppeaine ja teaduse vahel on vahe, mis seisneb aine käsitlemise sügavuses. Algkooliõpilaste vaimne arengutase ei võimalda veel looduslugu teaduslikult käsitleda, vaid tuleb leida teid ja meetodeid, kuidas loodusteaduslikud tõesed lihtsalt ja arusaadavalt viia iga õpilaseni.¹

Olgugi metoodika valdkonnas loodusloo õpetamisel kehtis kogu kodanliku aja vältel. Eriti edukaks muutus töö loodusloo metoodika alal 1921. aastast, kui J. Käis, tuntud loodusõpetuse metoodik, asus Võru Õpetajate Seminari direktori ametikohale ja Võru Seminar muutus kooliuuendusliku liikumise koldeks Eestis. J. Käisi sulest on ilmunud mitmeid loodusloo-alaseid artikleid, metoodilisi tööjuhendeid, töö- ja vaatlusvihikuid, mis abistasid õpetajaid nende kutsetöös.

Oluline osa loodusõpetuse õpetamisel oli aineõpetajal. Algkooliõpetajate ettevalmistus aastail 1919—1932 toimus 6-klassilistes seminarides, aastail 1932—1937 pedagoogiumides ja kodanliku aja lõpul 4-klassilistes seminarides, kus tulevased pedagoogid said nii praktilisi kui teoreetilisi oskusi tööks koolis kõigis algklassides õpetatavates

ainetes, sealhulgas ka loodusõpetuses. Palju aga andis tunda praktilises õpetajate töös loodusloo õppekabinettide ja õppevahendite vähesus. Loodusõpetus on ju nii metoodika kui ka õppevahendite poolest väga nõudlik õppeaine. Mitmekesised vaatlused, katsed, joonistamine ja praktilised tööd on loodusõpetuses vajalikud elemendid, mis nõuavad rikkalikku õppevahendite ja aparatuuride kogu, nõuetekohast tööruumi. Seepärast peaks igal koolil olema õppekabinet, mis mahutaks loodusloo õppevahendeid kogu nende mitmekesisuses.

1920. aastal tõstis J. Klein (Aul) «Kasvatuse» veergudel teravalt üles küsimuse loodusteaduslike õppekabinettide ja klasside vajalikkusest koolis, sest enamikus koolides need puudusid. Musterklassidena olid need rajatud seminaride algkoolides ja üksikutes linnakoolides. J. Klein oli aga arvamusel, et niisugust eriklassi rajada ja selles töötada võib nõuetekohaselt vaid kõrgema eriharidusega õpetaja. Seminari ettevalmistusega õpetajal jäävat paraku selleks teadmisi ja oskusi vajaka ning niisugusel juhul ei täidaks kabinet ja eriklass neile pandud ülesandeid.

Põhilisi meetodeid loodusõpetuses oli **bioloogiline meetod**². Teemal «Bioloogiline meetod loodusõpetuses» esines A. Reeben Tartumaa loodusteaduse, geo-

¹ J. Piiper, Loodusteadus kui õppeaine ja teadus. «Kasvatus» 1923, nr. 5.

² H. Männik, Bioloogiline meetod. «Kasvatus» 1920, nr. 8—9.

graafia- ja kodulooõpetajate konverentsil 18. ja 19. aprillil 1920. aastal Tartus. Bioloogilisele meetodile oli iseloomulik nõue, et koolis tundmaõpitavaid taimi ja loomi tuli vaadelda ja käsitleda kui elavaid olevusi, organisme. Sealjuures püsis nõue, et nende tundmaõppimisel tuli mitte ainult kirjeldada nende vorme, vaid iseloomustada ka vaadeldavale organismile omaseid nähtusi, eluviise, tema funktsioone ja seoseid teiste organismidega.

Bioloogilise meetodi kiitsid heaks ka teised metoodikud, kuid õpetajalt nõudis selle rakendamine materjali väga põhjalikku valikut. Tähtsal kohal olid praktilised tööd. Oli vaja teha palju vaatlusi, ekskursioone, õppevahenditena vajati akvaariume, terrariume, kinofilme taimede ja loomade elust, et näidata maailma sellisena, nagu ta tegelikult on.

Et edukamalt teha praktilisi töid, katseid ja vaatlusi, hakati kahekümnendate aastate algul üha enam rõhutama **kooliaedade vajalikkust** 1922. a. kirjutas A. Ant «Kasvatuse» nr. 7 ja 8 artikli kooliaedadest, milles ta soovitas aia suurusks 500 ruutsülda. Aias oleks vaja eraldada igale klassile katselapp, kus oleks põllu- ja köögivilju ning lilli. Seal saaksid õpilased kõige vajalikumaid aiatööoskusi. Kooliaedade tähtsust rõhutasid ka J. Port ja J. Käis. Eeskujuks toodi välismaa koolide aedu, kus loodusloalane töö oli hästi korraldatud. Eriti aktuaal-

seks muutus kooliaedade rajamine seoses töökooli põhimõtete rakendamiseega. Haridusministeeriumi aruandes haridustöö olukorra kohta Eesti koolides 1928/1929. õppeaastal kritiseeritakse kooliaedade olukorda. Harjumaa koolinõunik J. Johanson andmeil³ oli selles piirkonnas ainult 22 koolil viljapuuaiad, neistki olid suurem osa halvas olukorras, puudusid aiatööriistad. Ka polnud paljud õpetajad ise aiatööd õppinud ega olnud võimelised seda õpetama.

Õpilaste ilumeele arendamiseks soovitati 1938. aastal⁴ nendel koolidel, kes asusid vanades mõisahoonetes ja mille ümber olid mõisapargid, need korda seada ja neid ka edaspidi hooldada. Vanades mõisaparkides kasvas mitmel pool huvitavaid taimi, välismaiseid puu- ja põõsaliike, mis pakkusid huvi loodusteaduse seisukohalt ja olid näitlikeks õppevahendeiks vastava teema käsitlemisel tunnis. Kooli puistute rajamisega tegeldi juba kolmekümnendate aastate algul. Koolidel, kel puudusid pargid, soovitati rajada kooli puistud ja sinna istutada nii kodu- kui ka välismaiseid puid ja põõsaid.

I üleriiklikul looduslooja maateaduseõpetajate kongressi (1923) ettekandes pöörati suurt tähelepanu loodusteaduslikele ekskursioonidele. Ekskursioone

³ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 926.

⁴ G. Vilbaste, Koolipargid ja nende korrashoid. «Eesti Kool» 1938, nr. 7.

loodusesse nägid ette ka loodusloo õppekavad. Bioloogiliste nähtuste selgitamiseks soovitati koolides korraldada ekskursioone ja õppekäike, mille kavad tuleks koostada nii, et need oleksid huvitavad igale õpilasele. Samuti esitati nõue, et iga õpetaja peaks õppeaasta jooksul korraldama ühe pikema (3—5 päeva) ja 10—20 lühemat ekskursiooni (1—3 tundi), kusjuures igal ekskursioonil või õppekäigul oleks oma kindel eesmärk ja igal õpilasel oma ülesanne.

Et viia õpilasi lähemale elavale loodusele, soovitati tunde korraldada väljas, värskes õhus ja looduses, mis oleks olnud otstarbekas ka tervishoiu seisukohalt. Tund looduses peaks võimaldama saada sealt naturaalseid loodusloolisi õppevahendeid ja kontrollida õpetaja seletuste kooskõla loodusega. Seejuures tekkisid aga mitmed probleemid. Vabas looduses tunneb laps end samuti vabana ning ohtu võib sattuda tunni distsipliin. Samuti peaks väljas toimivas tunnis rohkem rääkima õpetaja, seega oleks õpilase osa tunnis äärmiselt väike, mis omakorda põhjustaks tähelepanu hajumist, seda eriti nendel õpilastel, kes ainst huvitatud pole.

Looduses antavad tunnid eeldasid vabaõhuklasside olemasolu. Vabaõhuklassis oleks pidanud olema kaaskantav tahvel ja pingid. Et niisuguseid klasse oli Eestis vähe, ei leidnud see võte kõlapinda ja tunnid toimusid endiselt kooliruumides. Ka vajasid looduses

antavad tunnid eri metoodikat ja head ettevalmistust tunniks. 1933. a. maikuus hakati korraldama metsapäevi⁵, mis pidid kujutama omamoodi õppetundi looduses. Metsapäevade eesmärk oli viia lapsed lähemale loodusele, õpetada neid loodust hindama ja hooldama.

Õppekäikudel ja ekskursioonidel puutuvad õpilased otseselt kokku taimede ja loomadega, mille või kelle tundmine on õpilastele kohustuslik. Algkooli õppekava nõudis, et õpilastele tutvustataks väljas kõige harilikumaid, kuid klassis vähem käsitletavaid taimi. Nimetatud taimedest koostati ka herbaariume. Kuid sageli valmistati taimede määramine ja tundmine raskusi ka õpetajale, seda eriti neile, kes olid lõpetanud tsariaegse seminari, kus taimede tundmisele ei pandud erilist rõhku. Herbaariumide soetamine koolidele aitas sellest raskusest mõneti üle saada. Vaja oli ka taimemäärajat, mis aga koolides kaua puudus.

Looduslooliste õppevahendite arv koolides oli väga erinev ja olenes palju sellest, kas oli tegemist linna- või maakooliga, ning aineõpetajast. Eelistatud olukorras olid seminaride algkoolid ja suuremate linnade algkoolid. 1935. a. avaldati avalike algkoolide seadmete ja õppeabinõudega varustamise määrus⁶, kus oli ära toodud nimekiri,

missuguseid seadmeid ja õppeabinõusid peavad koolid endale soetama. Osa neist sai kool ise valmistada. See oli õppevahendite minimaalnimekiri, s. t. vähemalt need õppevahendid olid kohustuslikud igale koolile.

Loodusõpetuse ja tervishoiu alal olid ette nähtud kohustuslikena järgmised õppevahendid (tärniga märgitud võis valmistada ise):

1. Luup (5 eks.), soovitav kahe klaasiga
2. Vihtidega kaalud
3. Mõõteklaas
4. Piirituselamp
5. 2 rõnga ja 1 näpitsaga alus
6. Asbestvõrk
7. Klaaslehter
8. Keemiline termomeeter
9. Portselanuhmer 5. ja 6. klassile
10. Katseklaaside alus*
11. Korgipuurid
12. Taimepress*
13. Kodumaa kivimite, mineraalide ja kivististe kogu*
14. Põlevkivi ja selle saadused
15. Turvas*
16. Meie tähtsamate põllukivide kogu*
17. Puude ja pöösaste viljade ning seemnete kogu*
18. Männikäbi elulugu*
19. Harilike sammalde ja samblike kogu*
20. Kodumaa tähtsamate taimede kogu*
21. Puutüvede lõigete kogu*
22. Seinatabelid (söögi- ja mürkseened, põllu-, niidu- ja metsataimed)
23. Tabel «Toiduainete toitväärtus»
24. Kapsalibrika arenemine (tabel või kogu)

25. Kooreüraski töö puukoore all (tükk puud)*
26. Näiteid putukate kaitsevõrvusest
27. Sisaliku, rästiku, nastiku ja triitoni määrgpreparaadid
28. Koduloomade ja lindude topised*
29. Uksikuid putukaid ja liblikaid klaaskastides*
30. Liblikate kuivatamise laud*
31. Tabelid aia, põllu ja metsa kahjuritest ja sõpradest
32. Aia, põllu ja metsa kahjuritest ja sõprade kogud
33. Inimese luustiku, lihastiku, üksikute organite ja vereringvoolu tabelid 5.—6. klassile

Lisaks eespool toodule oli veel 26 nimetust tööriistu.

Määrus kohustas ülaltoodud õppevahendid soetama hiljemalt 1. augustiks 1938. Nagu nähtub loetelust, sisaldas see tööks kõige elementaarsemaid õppevahendeid. Et see oli minimaalne loetelu, siis oli iga kooli ülesanne seda nimekirja vastavalt võimalustele täiendada. Nimetatud määrus oli kahtlemata samm edasi, eriti nende koolide tarvis, kus õppevahendeid oli vähe või nende valik juhuslik.

Kolmekümnendate aastate lõpp oli viljakas uute õppeviiside otsingute ning nende juurutamise poolest. Nimetatud aastad tõid varasema ajaga võrreldes uusi ja huvitavaid probleeme loodusõpetuse õpetamisse.

Alates 1938. a. detsembrikuust hakati tegelema ka õppefilmidega. Eesti Kultuurifilm tegi Haridusminis-

⁵ Õppetund looduses. «Õpetajate Leht» 1923, nr. 23.

⁶ «Riigi Teataja» 1935, nr. 95, lk. 2218.

teeriumile ettepaneku võtta koolides kasutusele õppefilmid õppetöö efektiivsuse tõstmiseks⁷. 1. veebruaril 1939. a. asutati ministeeriumi juurde kinokomisjon, kelle ülesanne oli lahendada õppefilmide kasutamise küsimus ja koostada õppefilmide nimekiri. 1939. a. hakati koolides kasutama õppefilme vastavalt sellele, kuidas kool suutis endale muretseda kitsasfilmi projektori. 1939. a. oli Tallinna Pedagoogilise Muuseumi kitsasfilmide nimekirjas loodusteaduse alal 26 filmi. Toome siin näitena mõned neist:

«Võõrad taimed ja loomad ning nende harjumused» (8 min.), «Süvamere loomad» (6 min.), «Siili ja rästiku surmavõitlus» (8 min.), «Evolutsioon» I, II, III osa (55 min.), «Ürgmetsa putukad» (8 min.), «Loomade elufunktsioonid» (15 min.) jt.

Õppetöös kasutati nii kodu- kui välismaiseid filme. Aastail 1936—1940 võeti kasutusele ka veel teine moodne õppeviis — kooliraadio⁸. 1936. a. oli 9 protsendil Eesti koolidest oma raadiovastuvõtjad, 37 protsenti koolidest said kasutada võõraid, umbes 700 koolil puudusid need üldse. Seetõttu taotles Haridusministeerium kõigi koolide varustamist raadiovastuvõtjatega. 1936. a. korraldati 10—15 proovisaadet, millest üks oli loodusõpetusest. Saade toimus 5. novembril 1936. a. teemal

⁷ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 897.

⁸ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 896.

«Põlevkivi ja selle saadused». 45 minuti pikkuses saates toimus mikrofoni vahendusel õppekäik Kohtla kaevandustesse ja õlivabrikusse. Selle kuulamiseks lubas Haridusministeerium katkestada tunniplaani töö. Raadiotunni andis Riikliku Inglise Kolledži looduseja maateaduseõpetaja B. Paavel. Seletusi andsid Kohtla-Järve õlivabriku direktor, keemik K. Luts ja kaevanduse töödejuhataja insener I. Asson. Nagu näha, oldi raadiotunni andjate suhtes küllalt nõudlik. Tunni kavas oli õppetund klassis, õppekäik kaevandusse, vestlus Kohtla-Järve õlivabrikus ja vestlus põlevkivist K. Lutsuga. Enne raadiotunni kuulamist pidid õpilased tutvuma vastava peatükiga õpikus, leidma põlevkivileiukohad Eesti kaardil. Ülesanded raadiotunniks teatati õpilastele eelnevalt sellekohase reklaamlehe kaudu. Kokkuvõtteks tunnist pidid õpilased kirjutama kirjandi «Mida kuulsin raadiotunnis põlevkivist». See oli esimene raadiotund loodusõpetuses, millele järgnesid teised.

Kuigi raadiotund oli õppetöös suur samm edasi, olid tal ka omad nõrgad küljed. Kuni 1940. aastani anti eetrisse saated, mida kuulasid õpilased 1.—11. klassini. Seetõttu olid need vähe efektiivsed, kuna saade, mis oli koostatud keskastme õpilase tasemele vastavalt, oli algklassidele raske, lõppklassidele andis aga liiga vähe. 1940. aastast hakkas kooliraadio kava ilmuma Haridusministeeriumi Teatajas, kusjuures

saate taha märgiti ka, millisele klassile või vanuseastmele see oli määratud.

Aastail 1936—1940 oli raadios hulk loodusõpetuse saateid, näiteks 25. jaanuaril 1937. a. — «Reis maakeras südamesse» (kuuldemäng), 12. ja 16. aprillil 1937. a. — «Kas tunnete oma sulisõpru laulust?». Saates anti seletusi ja demonstreeriti lindude laulu ja häälitsetusi lindilt. Paljudele koolidele oleks niisugune tund omal jõul olnud üle jõu käiv.

21. oktoobril 1937. a. — «Teele, teele, kurekesed» (rändlindude teekond), 19. mail 1939. a. — «Sellest põllust tuleb leib». Viimati nimetatud saates käsitleti elu ja tööd maal. Jne.

1937. a. keelas Haridusministeerium koolitundide kasutamise raadiosaadete kuulamiseks, sest saateid oli palju ja nende kuulamine häiris õppetööd. 1937/1938. õppeaastal ilmus raadiotunnile veel väike täiendus: lisaks saatele hakati välja andma vihikut saate abimaterjalidega, milleks olid pildid, seletused ja tööjuhendid, mida koolid said vastavalt vajadusele tellida. Raadiotunni positiivne külg oli see, et sealt said õpilased informatsiooni, andmeid ja materjale, mida aineõpetajal individuaalselt oma töös polnud võimalik anda.

Aastail 1917—1940 olid loodusloo meetodikute ja praktikute jõupingutused suunatud sellele, et loodusõpetuse õpetamise tase ja õppeviisid tagaksid vähemalt rahuldavad teadmised. Meetodilised võtted olid enamasti õiged ja sobivalt

valitud. Sellest annavad tunnistust koolide inspektorite ja koolinõunike iga-aastased aruanded haridustöö seisukorrast koolide inspekteerimise alusel⁹. Vaadeldava ajavahemiku algul võib inspekteerimisaktide alusel teha järelduse, et enamik õpetajaid oskas ainet huvitavalt käsitleda, kuid tunda andis õppevahendite vähesus või olemasolevate vähene kasutamine. Seda eelkõige nõrga metoodikalase ettevalmistusega õpetajail. Eriti andis see tunda keemiatundides.

1927/28. õppeaasta kohta kirjutati kokkuvõttes, et loodusõpetuse õpetamine on nii metoodiliselt kui ka sisuliselt rahuldav. Laialdaselt on levinud laboratoorne õppeviis, kuid on koole, kus ainet käsitletakse veel kitsalt ja raamatulikult.

Ajavahemiku lõpul paranes hinnang loodusõpetuse tundidele, seda tänu uutele õppemeetoditele ja aegajalt täienevale õppevahendite baasile. Nõukogude võimu kehtestamine Eestis 1940. a. tõi õppetöösse uued suunad ja nõuded.

⁹ ORKA, f. 1108, nim. 4, s.-ü. 982.

S. ŠATSKI JA TÄNAPÄEVA NÕUKOGUDE PEDAGOOGIKA

ALEKSANDER
ELANGO

S. ŠATSKI TEE NÕUKOGUDE PEDAGOOGIKASSE

Stanislav Teofilovič Šatski (13. VI 1878 — 30. X 1934) oli laia eruditsiooniga pedagoog, kes tundis hästi välismaist ja nõukogude pedagoogikat. Ta armastas lapsi ja pühendas kogu oma elu tööle nende hüvanguks. Juba enne revolutsiooni tunti teda uue kasvatuseseest võitlejana, eriti tuntuks sai ta aga nõukogude võimu ajal, kui ta pärast mõningaid kõhklusid liitus uue ühiskonna ehitajatega. Praegu hinnatakse teda nõukogude pedagoogika ühe silmapaistvama rajajana ja rahvahariduse organisaatorina.

S. Šatski lapsepõlv möödus väikese sõjaväeametniku karmi režiimiga perekonnas, õpinguaastad aga veelgi rangema distsipliiniga tsaarriaegse gümnaasiumi vaimu-vaeses õhkkonnas. Moskva ülikoolis õppis ta algul ma-

temaatikat, siis arstiteadust ja viimaks loodusteadust. Õpingud K. Timirjazevi juures äratasid temas püsiva huvi teaduse vastu. Leidmata rahuldust ülikooliõpingutest, siirdus ta kõrgemat haridust lõpetama Moskva Põllumajanduse Instituuti (praegu K. A. Timirjazevi nim. Põllumajanduse Akadeemia), kus tema õpetajateks olid silmapaistvad teadlased V. Viljams ja A. Fortunatov.

Juba gümnaasiumiõpilasena oli S. Šatski jõukates perekondades koduõpetajaks. See, mis ta seal nägi ja gümnaasiumis koges, veenis teda, et lapsi tuleb hoopis teisiti kasvatada. 1905. aastal tutvus ta arhitekt A. Zelenkoga, kes äsja oli naasnud ümbermaailmareisilt. A. Zelenko oli vaimustatud Ameerikas levinud settlement-liikumisest.¹ Saanud oma nõusse ka lasteadnik L. Slegeri (hiljem nõukogude koolieelse pedagoogika tuntud teerajaja), asutasid nad üheskoos ühes Moskva töölisagulis noorukite klubi ja selle ülalpidamiseks ühingu «Settlement». Selles agulis elas 2043 noorukit, kellest osa oli käinud mõne aasta algkoolis, umbes veerand aga olid täiesti kirjaoskamatud. Nad hulkusid tegevusetult ringi, elasid ebakultuurselt ja tegid ulakusi.

Klubi alustas tööd vanas

¹ Anglosaksi maades levinud filantroopiline settlement-liikumine taotleb tööliste harimist ja kasvatamist kodanlusele soodsas vaimusel teel, et kodanlikud haritlased asuvad elama tööliste hulka.

saunas, kuid peagi ehitati talle töösturitel ja kaupmeestel saadud rahaga uus ajakohane hoone. Klubis loodi käsitöö-, füüsika-, keemia-, kirjandus- ja taidlusringid, rajati käsitöötoad, asutati laulukoor, käidi koos teatris, ekskursioonidel. Lastel arenesid tõsised huvid, initsiatiiv, kollektiivsus. Tähelepanekute najal veendus S. Šatski üha rohkem, et lapsed on sellised, millisteks neid kujundab miljöö. Et parandada laste kodust kasvamismiljööd, loodi kontakt vanematega, hakati pidama neile loenguid ja neid klubi töösse lülitama. Hiljem loodi klubi juurde ka lasteaid ja täienduskool, et noori pikemaks ajaks hõlmata organiseeritud, sihikindla kasvatusena. Suviti viidi lapsed Moskva-lähedasse sivilasse, kus organiseeriti suvekooloonia. 1907. aasta kevadeks kasvas teenindatavate laste arv 250-ni, enamik nendest 12—15 aasta vanused. Klubi juhtimisele aitasid innukalt kaasa S. Šatski õpetajate prof. A. Fortunatovi pojad ja prof. N. Demjanovi tütar.² Kujunes töötahteline sõbralik noorte entusiastide kollektiiv.

Klubi töö oli mustasajalistele pinnuks silmas. Nad süüdistasid klubi ateismi ja sotsialismi levitamises. 1908. aasta kevadel saavutasid

² Valentina Demjanova-Šatskaja (sünd. 1882), silmapaistev pianist, 1906. aastast S. Šatski abikaasa, 1950. aastast VNFSV Pedagoogika Akadeemia tegevliige ja 1947.—1960. aastani Kunstilise Kasvatuse Instituudi direktor.

nad ühingu «Settlement» sulgemise ja klubi tegevuse lõpetamise valitsusvõimude poolt.

1909. aastal asutasid S. Šatski ümber koondunud tegelased uue ühingu «Laste Töö ja Puhkus», mis jätkas tegevust endises suunas.

1911. aastal andis ühingu tegevliige M. Morozova, Moskva tuntud töösturi naine, oma mõisa Kaluuga kubernangu ühingu kasutusse ja lisaks ka rahalist toetust mõisas laste suvekooloonia «Reibas Elu» asutamiseks. Kooloonia kujunes S. Šatski pedagoogiliste eksperimentide baasiks. Peagi reorganiseeriti see aastaringseks töökooliks.

Kogemuste saamiseks sõitis S. Šatski 1914. aastal Lääne-Euroopasse, kus ta tutvus G. Kerschesteineriga, B. Ottoga jt. töökooli liikumise juhtidega. Huvitav on meenutada, mis ta juba siis kirjutas G. Kerschesteineri kohta: «Tegu on üks, sõnad teised. Täiesti praktik ja administraator. Saavutas edu selle tõttu, et räägib ja kirjutab hästi ja et münchenlased andsid talle palju raha. Rahvaliku koolini ta pole jõudnud... Praegu on K. kuulsuse tipul, parlamendi liige, hakkab kooli asjadest eemalduma».

Pärast välismaalt naasmist kutsuti S. Šatski Šanjavski ülikooli³ loenguid pidama. See oli tema esimene kokkupuude õpetajate kva-

³ Kindral A. Šanjavski initsiatiivil ja tema rahaga asutatud Moskva rahvaülikool, kus muide korraldati täienduskursusi ka õpetajatele ja lasteaednikele.

lifikatsiooni tõstmiseks tehtava tööga. Ta veendus varsti, et loengute meetod pole selleks õige tee, et on vaja teooria ja praktika tihedamini seostada. Nii tekkis tal pedagoogilise katsejaama idee (tol ajal tegutsenud bioloogiliste ja põllumajanduslike katsejaamade eeskujul). Saanud haridusministeeriumilt ja Moskva linnavalitsuselt rahalist toetust, muutis ta koloonia «Reibas Elu» õpetajate metoodilise töö keskuseks, kuhu ümbruskonna õpetajad kogunesid kogemuste vastastikuse analüüsi ja kirjanduse refereerimise teel oma pedagoogilist meisterlikust tõstma.

Ajapikku haaras koloonia «Reibas Elu» oma mõju orbiiti ka naabruses asuvad külad. Õpetajate abiga organiseeriti eeskujulik talumajapidamine, asutati rahvamaja, raamatukogud, lugemistoad, lasteaiad, algkoolid. Valitsusorganite abiga avati arsti- ja loomaaarstipunktid.

Veebruarirevolutsiooniga läksid S. Šatski ja ta kaastöölised vaimustunult kaasa, ent Oktoobrirevolutsioon viis neid segadusse. Nad olid harjunud «apoliitilise» kultuuritsemisega ega mõistnud proletaarset revolutsiooni olemust. Jäänud esialgu truuks väikekodanliku reformpedagoogika ideedele, lükkas S. Šatski tagasi A. Lunatšarski kutse tulla tööle Hariduse Rahvakomisariaati. Kuuludes Ülevenemaalise Õpetajate Liidu juhatusse, kirjutas ta isegi alla üleskutsele boikoteerida nõukogude võimu. Tema esinemine esimesel ülevene-

maailisel hariduskongressil (1918) ja selle aja artiklid peegeldasid ebakindlust. S. Šatski rõhutas ikka veel kasvatusel «autonoomsust», lähtumist lastest, nende huvidest. Pikkamööda hakkas ta siiski mõistma Oktoobri-revolutsiooni tähtsust, töölisklassi ajaloolist missiooni ning seda toetama. Nagu ta ise on rõhutanud, olid seejuures suured teened N. Krupskajal.

1919. aastal töötas S. Šatski välja rahvahariduse katsejaama põhikirja, mille Hariduse Rahvakomissariaat kinnitas. «Reibas Elu» võeti rahvakomissariaadi katseasutuste võrku, kusjuures S. Šatski jäi selle juhatajaks. Nüüd avanes S. Šatskile enneolematult avar tööpõld. Katsejaama tegevuspiirkonda kuulus Kaluuga kubermangu 3 maakonda (35 küla), kus töötas 14 algkooli, 4 lasteaeda, maanoorte kool, 3 keskrahvamaja raamatukogudega, noorteklubi algkooli lõpetanuile jmt. Koolkoolona «Reibas Elu» muutus internaatkeskkoollis ja õpetajate metoodilise ning teadusliku ja pedagoogilise töö keskuseks, kus organiseeriti kursusi õpetajate ettevalmistamiseks ja edasiharimiseks, pedagoogilisi eksperimente, analüüsi ja üldistati oma kogemusi. Peale selle anti katsejaama käsutusse keskkool, lastekodu, lasteaed ja alaline pedagoogiline näitus Moskvas, lastekodu Otšakovos (Moskva lähistel). Peale laste hõlmas katsejaama tegevus ka täiskasvanuid: neile korraldati pedagoogilisi loenguid, põllumajanduskursusi, parandati

sanitaarhügieenilisi ja muid olmetingimusi.

Katsejaama töö viis S. Šatskit üha tihedamasse kontakti Hariduse Rahvakomissariaadiga ja kui talle 1921. aastal tehti uuesti ettepanek HRK kaastööliseks (Riikliku Õpetatud Nõukogu, hiljem ka kolleegiumi liikmeks) hakata, võttis ta selle vastu. 1926. aastal astus ta ka Kommunistlikku Parteisse.

Riikliku Õpetatud Nõukogu liikmena osales S. Šatski ühtluskooli programmide koostamisel. Nagu mitmed teised, nii pooldas temagi sel ajal kompleksmeetodit (üldõpetust) ja projektide meetodit ning tegi kaasa mõned muudki hiljem ekslikeks osutunud reformpedagoogika retsidiivid. Kui aga mõned hakkasid rääkima kooli hääbumisest, asus S. Šatski kindlalt kooli kui õppeasutust kaitsma, mispärast teda hakati süüdistama parempoolses kallakus nõukogude pedagoogikas. Neid süüdistusi aitas kummutada N. Krupskaja.

1931. aastal reorganiseeriti S. Šatski katsejaam HRK Pedagoogiliseks Kesklaboratooriumiks, millele allutati kõik teised katseasutused. Järgmisel aastal nimetati S. Šatski kohakaasuluse korras Moskva konservatooriumi direktoriks. Pingeline töö murdis väsimatu töömehe tervise — 30. oktoobril 1934. aastal lakkas ta süda töötamast.

S. ŠATSKI SEISUKOHTI ÕPPETOÕ KÜSIMUSTES

Õppetöö küsimusi käsitledes on S. Šatski eriti tähe-

lepanu pööranud kolmele asjaolule: õpingutesse positiivse suhtumise äratamine; õpilaste iseseisvalt töötama rakendamine; õpilaste õppima õpetamine.

S. Šatski meenutas sageli suure meelehärmiga õpinguid tsariaegses gümnaasiumis, mis olid elust täiesti irdunud, õpilastele igavad ja vastumeelsed; õppimine oli otsekui sunnitöö.

Nõukogude koolis otsis S. Šatski niisuguseid õpetamise viise ja vorme, mis muudaksid õppimise õpilaste silmis eluliselt tähtsaks, vajalikuks ülesandeks, mille täitmisel tasub jõudu pingutada. Ta tõestas, et mida tihedamini on õppetöö seostatud lapse eluga, tema praktiliste kogemustega, seda huvitavam see on. Laps peab tundma, et ta elu koolis on otstarbekohasem, viljakam, huvitavam kui ilma koolita. Ta peab võima koolis omandatud rakendada enda ja oma ümbruskonna elu paremaks, meeldivamaks muutmisel. «Reibas Elu» näitas ses suhtes eeskju:

Õppetundides omandatud agrobioloogilisi teadmisi rakendati kõigepealt kooli katseaias, seal järeleproovitud ja aretatud propageeriti ümbruskonna põllumajandites; elektrotehnika-alaseid teadmisi rakendati külade elektrifitseerimisel, hiljem ka radiofitseerimisel. «Elu tuli kooli, pühkis minema skolastika,» ütles S. Šatski. Kujutlegem, jätkas ta, et mitusada last koolis tutvuvad nende endi kogutud tähelepanekute ja materjalide põhjal oma kodurajooni elu väärnähtustega ja samal ajal

õppetundides omandavad teadmisi, kuidas elu tegelikult peaks olema, kuidas neid väärnähtusi kõrvaldada. Kas see siis pika-peale ei mõju kaasa olukorra tegelikule paranemisele külas? Ja kas niisugune õppetöö ei kisuks õpilasi kaasa? Et niisugune õppetöö õnnestuks, peab kooli käsutuses olema kohalikku elu käsitlevaid pilte, tabeleid, statistilisi andmeid. Neid võib õpilaste kaastegevusel muretseda.

Teiseks madala õppe-edukuse põhjuseks pidas S. Šatski (ka nõukogude koolis) asjaolu, et õpilased ei ole tööle rakendatud. Paljudes tundides töötab õpetaja ainult väheste õpilastega, enamik on passiivsed. $\frac{4}{5}$ õppeajast läheb luh-ta. S. Šatski toob ära ühe õpilase pihtimuse: «Paljudes tundides raiskame asja-tult aega, peaaegu keegi ei tööta. Õpetaja kutsub õpilase tahvli juurde ja «töötab» temaga minutit 15, meie aga istume tegevuse-tult või tegeleme kõrvaliste asjadega... Nii me lihtsalt muutume louks, harjume laisklema.»

Kui õpilastele anda üles-andeid iseseisvaks tööks tunnis, siis niisugust aja raiskamist ei teki. Kujutle-gem, kirjutab S. Šatski, et õpilane töötab klassis ener-giliselt igapäevaste ülesan-nete seeria kallal, mõtleb oma töö läbi, kontrollib end, loeb raamatust, mida tal ülesande lahendamiseks on vaja teada, peab nõu õpe-tajaga, kuidas oma tööd pa-remini teha. Ta on tegevu-ses, mõtleb, kirjutab, harju-tab. (1. 2. kd., lk. 385.)

Niisugune iseseisev töö ei välista õpetaja seletusi, tõesusi, kokkuvõtteid, kollektiivseid arutlusi, ent pä-rast eelnenud iseseisvat tööd kulgevad need vilja-kamalt. Sellest järgneb, et S. Šatski ei eita õppetundi, nagu tegid mõned teised tema kaasaegsed (näit. P. Blonski), vaid nõuab selle efektiivsuse tõstmist. Vii-mastel eluaastatel, töötades pedagoogilise kesklabora-tooriumi juhatajana, pöö-ras S. Šatski palju tähele-panu niisuguse didaktilise materjali väljatöötamisele, mis aitaks kõiki õpilasi tun-nis energiliselt tööle raken-dada.

Kolmas põhjus, miks mõ-nel õpilasel õpingud ei ede-ne, on S. Šatski arvates os-kamatus õppida, vaimse töö tehnika madal tase. Eriti paistvat see silma kodutöö-de puhul. Mõni õpilane viit-vat kodus õppides väga palju aega sellepärast, et ta vaimse töö kultuur on ma-dalal tasemel. Selline laps ei tunne ka hiljem huvi teadmiste iseseisva omanda-mise vastu. Kui kõik õpila-sed täidaksid koduülesanded ausalt ja teadlikult, oleks neil tunniski huvitavam. S. Šatski soovitab pika-päevakooli, kus koduüles-anded lahendatakse õpetaja juhtimisel. Ka klassis tuleb õpilasi õpetada õigesti õp-pima, siis on nende töö- ja saavutusterõõm palju suu-rem. «Ent kes õpetab seda õpilastele, üliõpilastele?» küsib S. Šatski. Eriti tähtis on lapsi õpetada täitma uuri-muslikke, iseseisvat mõtle-mist nõudvaid ülesandeid.

Ülesanded, mis õpilane peab lahendama, tuleb ase-

tada niisugusesse järjekor-da, et vähemalt esimesed, kõige kergemad lahenda-taks väheste jõupingutusega ja et laps tunneks rõõmu saavutatud edust. Järk-jär-gult lähevad ülesanded ras-kemaks ja sunnivad õpilasi rohkem end pingutama. Rõõm edusammudest tõstab enesekindlust, usku oma võimetesse ja stimuleerib õpilast ka suuremateks pin-gutusteks. Rõõm edusam-mudest, tööõõm on S. Šats-ki arvates suurimaid stiimu-leid õpingutes.

KASVATUS — LASTE ELU ORGANISEERIMINE

S. Šatski käsitles kasvatust kui laste kollektiivi organi-seerimist ja selle elu sisus-tamist huvitava tegevusega tootva töö, kunsti, õpingute ja ühiskondliku elu aladel. Suhteid, mis lastel sellises tegevuses tekivad, tuleb teadlikult suunata, mitte lasta neil kujuneda stiihili-selt. Kool ei või jääda üks-kõikseks nende sotsiaalsete protsesside suhtes, mis laste hulgas stiihiliselt tekivad. Neid tuleb toetada, peda-gogiseerida. S. Šatski heitis omaaegsele (1919. a.) peda-googikale ette, et see liiga vähe uurib ja arvestab las-tekollektiivide kujunemise seaduspärasusi, mille taga-järjel kooli kasvatuslik mõ-ju mõnikord ei tungi õpi-lasteni. Laste elu ja tegevus peab koonduma kooli. S. Šatski ei pooldanud kooli asendamist mingi laste töö-kommuuniga, mis 20. aasta-tel oli moes. «Töökool — see on oma olemuselt laste hästi organiseeritud elu.

Kui meie oskaksime lapsi igakülgsele tegevusse rakendada ühiskondliku elu ja töö aladel, vaimselt ja emotsionaalselt, siis olekski meil täiusliku töökooli näidis,» kirjutas ta.

Ilma tegevuseta ei kujune kollektiivi ega toimu laste võimete arengut. Et lapsed areneksid mitmekülgsele, tuleb neid rakendada mitmekesisesse tegevusse. Tsaariaegse kooli peamine viga oli, et ta piiras laste elu ainult õppimisega, ignoreerides muid tegevusalasid. S. Šatski nõuab, et koolis oleksid esindatud 6 liiki tegevused: 1) tervise hoidmine ja tugevdamine (võimlemine, sport, sanitaar-hügieeniliste harjumuste kujundamine); 2) õppimine; 3) tootev töö; 4) mängud; 5) kunstiline isetegevus; 6) ühiskondlik-organisatoorne töö ühenduses õpilaste omavalitsusega. Ta töötab välja iga tööliigi meetodika erinevaid vanuseastmeid silmas pidades.

Eriti suurt rõhku pani ta laste tööle. Tema poolt juhitud laste klubides ja koloonias «Reibas Elu» kehtis täielik iseteenindamine. Tehti ka ühiskondlikult kasulikku tööd aias, põldudel, loomafarmides. Vanemad kolonistid õppisid töötama põllumajandusmasinatel. Olid ka vajalikult sisustatud töökojad. Tööd juhtisid laste endi poolt ja endi hulgast valitud komisjonid, kes kandsid täit vastutust töö ja kogu koloonia elu laabumise eest. Kui pärast Oktoobrirevolutsiooni avati koloonias keskkool, seostati õpingud tootva tööga. Ka katsejaama algkoolides organi-

seeriti lillekasvatajate, aiatöö, kodulinnukasvatajate jms. ringid, korrastati ja haljastati kooli ümbrust, rajati kooliaedu. Lapsed peavad tunnetama neile antava töö ühiskondlikku tähtsust, tarvilikkust. Tööd organiseerides arendavad lapsed oma organisatorivõimeid. Uksikutest tööliikidest seadis S. Šatski esikohale laste tehnilise loomingu, agrobioloogilised katsetused kooliaias ja ratsionaliseerimistevõimeid.

Teise tegevusalana tõstis S. Šatski esile mängu ja taidluse. Laste ellu on vaja tuua rohkem ilu, eredaid ja rõõmsaid elamusi, ühes sellega arendada nende kunstilist loomisvõimet. «Töö kunsti valdkonnas pakub lastele ja noorukitele palju rõõmu, tõstab kogu kollektiivi elu toonust, avaldab positiivset mõju ka elu teistele külgedele: õppetööle, tootmistööle, ühiskondlikule elule». Koloonia ruumid ja ümbrus olid nägusad — kõikjal kasvasid lilled. Koolis arendati mitmekesiselt taidlust, eriti muusikat ja näitekunsti: S. Šatski ja tema abikaasa kui tunnustatud spetsialistid muusika alal, võtsid ise musitseerimisest osa, mõnikord mängisid ka näidendites kaasa. Nad pidasid laste loomingu üheks kõige võimsamaks vaimse palge kujundajaks. Lastel on vajadus oma elamusi ja muljeid sõnades, žestides, miimikas, värvides, helides väljendada. Eriti häid võimalusi pakub selleks näitekunst. Koloonias «Reibas Elu» võttis näidendite lavastamisest (nooremas astmes muinasjutud, vane-

mas isegi klassika) osa kogu kollektiiv.

Laste kirjanduslike võimete arendamiseks ilmus koloonias ajakiri «Meie Elu», kus avaldati laste töid. Tegelemine mõne kunstialaga oli kohustuslik igale õpilasele. «Peaaegu kõikidel, nii väikestel kui suurtel, on loovate võimete algeid — on vaja luua soodsad eeldused nende ilmsikstulekuks,» kirjutas S. Šatski (1, 1. kd., lk. 456).

Kunstimaitsse arendamiseks tutvusid lapsed täisväärtuslike kunstiteostega (põhiliselt ekskursioonidel muuseumidesse, kontsertidel, teatris, arhitektuuri alal). Peeti loenguid ja referaate kunsti ajaloost, kunsti arengusuundadest ja erinevate kunstialade spetsiifilistest väljendusvahenditest. Kunstilise kasvatusmaterjal valiti nii, et see ühtlasi aitas kaasa kommunistliku ideelisuse, reipuse, optimismi kasvatamisele. Revolutsiooniliste pühade ja poliitiliste aktsioonide sisustamisel niihästi koolis kui ka elanikkonna hulgas võeti alati appi kunst.

Et kunst tungiks laste ellu, nõudis S. Šatski õpetajatelt kõrget kunstilist kultuuri. Koloonias korraldatud kursustel hoolitseti selle tõstmise eest. Koolist viisid lapsed huvi ilu vastu ka kodudesse, kus nad jätkasid võitlust maitselagedusega olmeelus.

Mängudest eelistas S. Šatski rahvalikke liikumismänge vabas õhus. Ka sportmänge pidas ta vajalikuks.

S. Šatski oli oma pedagoogilise tegevuse algusest

peale veendunud, et peale kooli kujundab last kogu see keskkond, milles ta elab. Polemiseerides J. Dewey'ga, kes arvas, et iga laps olevat omapärane isiksus, kelle sisemistel jõududel on vaja lasta vabalt areneda, väitis S. Šatski, et iga laps kannab endas selle miljöö mõjusid, milles ta kasvab. Sõnad, maitseed, harjumused on peegeldus sellest keskkonnast, milles inimene elab. Kui tahame tema kasvamist teadlikult suunata, peame vastavalt organiseerima ta kasvamis miljööd. Ei piisa, kui seda tehakse ainult koolis, ka laste koolieelne ja kooliväliline elu (enamasti perekonnas) tuleb pedagoogiseerida. Kool peab muutuma aktiivseks teguriks perekonna, küla, rajooni elukeskkonna kujundamisel, eriti võitluses negatiivsete nähtustega, nagu usulised igandid, joomine, tööpõlgus, rövedus. Ümbruse positiivseid mõjusid tuleb sihikindlalt kasutada koos kooliga uue kasvamis miljöö loomisel. Puutudes kokku uue keskkonnaga, hakkavad lapsed ka ise tahtma elada uut moodi, kultuurselt.

Kooli lähema ümbruse mõjustamise meetodikal oli S. Šatski pedagoogilises teoorias tähtis koht, mida ta pidas silmas ka õpetajate ettevalmistamisel ja edasiharimisel.

S. ŠATSKI OSATAHTSUS NÕUKOGUDE PEDAGOOGIKAS

S. Šatski noorusaastad, tema esimene pedagoogiline

«torm ja tung» langesid ajastusse, mil Venemaa progressiivse intelligentsi ringkondades vohasid nn. vabakasvatuse ideed. Nendest nakatus ka S. Šatski. Uht-teist tõi ta nendest kaasa ka oma tegevusse nõukogude võimu ajal. Kuid sukeldudes sotsialistliku kooli ehitamisse, vabanes ta nendest peaaegu jäädult. Suurt osa etendas seejuures marksismi-leninismi teooria tundmaõppimine. Ta ise kirjutab: «Mis puutub minusse isiklikult, siis pean enda suhtes erakordselt tähtsaks V. I. Lenini kõigi esinemiste ja artiklite tähelepanelikku tundmaõppimist, mis hiljem andis mulle põhjust oma praktilisi kogemusi põhjalikult ümber töötada, pedagoogilise töö suhtes uutele seisukohtadele asuda. Ma lugesin uuesti läbi ka Marxi ja Engelsi ning ammutasin nende töödest kõige sügavamaid aluseid kasvatustöö teooria ja praktika arendamiseks uuel ajaloolisel ajastul.»

Juhindudes marksismi-leninismi teooriast ja Kommunistliku Partei praktikast poliitikast, töötas S. Šatski kõige rohkem läbi järgmised pedagoogilised probleemid: 1) õpilaste kollektiivse elu organiseerimine koolis; 2) õpingute seostamine laste muude elu-aladega, eriti ühiskondlikult kasuliku töö ja kunstiga; 3) kooli osa oma ümbruskonna, eriti lastevanemate olmeelu taseme tõstmisel ja pedagoogiseerimisel. Kõigile nendele küsimustele lähenes ta praktiliselt ja tuletas oma teoree-

tilised väited tegelikest kogemustest niihästi koloonias «Reibas Elu» kui ka hiljem HRK pedagoogilises katsejaamas. S. Šatski pedagoogiline pärand on rikkalik varamu, kust just tänapäeva nõukogude kooli kujundamiseks võib leida väärtuslikke nõuandeid.

Kirjandus

1. С. Т. Шацкий, Педагогические сочинения I—IV. Москва, 1962—1965.
2. С. Т. Шацкий, Избранные педагогические сочинения. Москва, 1958.
3. Д. С. Бершадская, Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого. Москва, 1960.



ALEKSANDER VALSINERI MEENUTADES

5. oktoobril olime kurva sündmuse tunnistajad. Surm viis meie keskelt silmapaistva õpetaja ja haridustegelase, suure looduse-sõbra, meie ajakirja kauaaegse toimetuskolleegiumi liikme, Eesti NSV teenelise õpetaja Aleksander Valsineri.

Sündinud mõisatöölise perekonnas (18. veebr. 1903), pidi A. Valsiner end läbi raskuste haridusele võitlema — esialgu Vihula kaheklassilises ministeeriumikoolis, seejärel Tapa gümnaasiumis ja lõpuks Tartu Ülikoolis, mille lõpetas 1929. a. loodusloõpetaja kutsediplomiga.

Õpetajatööd alustas ta kodukandis — Kõnnu algkoolis, jätkas seda Saaremaa Ühisgümnaasiumis ja Tallinna Õpetajate Seminaris.

Täisjõulisemalt ja jälgijätvamat mõõdusid tööaastad Saaremaal. Sügav kiindumus oma töösse, suured teadmised ja avar silmaring tegid tema tunnid eriti hinnatavaks ja looduse õpilastele üldiseks huviobjektiks. Endise Saaremaa Ühisgümnaasiumi õpilased, praegused kirjanikud ja õpetajad, ajakirjanikud ja teadlased, aina rõhutavad oma meenutustes looduslootundide erilist osatähtsust teiste õppeainete taustal. Iseloomulik oli õpetaja nõudlik suhtumine õpilastesse, tema taotlus neid iseseisvale töötamisele ja mõtlemisele suunata. Ebatavaliselt sageli toimus õppetöö väljaspool kooliseinu, elava looduse keskel. Vaevalt võis leida õpilasi, kelle huvideringi poleks ulatunud mingeid loodusloolisi harrastusi. On teada õpilasi, kelle pärast rohkem kui kolmekümne aasta möödumist on säilinud herbaarium, mis koostati õpetaja Valsineri juhendamisel. Usnagi

ootusekohane on Debora Vaarandi, tema endise õpilase reageering luuletuses «Tur-dus musicus»:

*Siis asetasi Sina, tark õpetaja,
minu jaoks ühte maailmapilti
jumalusse ja igavikku
mammutiluud, putukasilma ja lilliaõie,
unenäod, mis voolasid mu ihusügavikust
nagu laava,
kalade ränded ja suudluse, millest
sünnib luuletus,
šimpansi rauganäo ja taevaletuse
täheraamatu...*

Niisamasugust järjekindlust ja kaugelenä-gelikkust nagu koolitöös, võisime täheldada A. Valsineri maailmavaateski, mis juba va-rakult jõudis marksistliku maailmakäsituseni. Seetõttu on täiesti ootuskohane A. Valsi-neri aktiivne kaasalõõmine 1940. a. pöör-delistes sündmustes, kustpeale temast sai üks meie koolielu juhte. Ta kutsutakse vaba-riigi haridusministri asetäitjaks, kellena töö-tas kuni 1949. aastani. Neil aastail toimus eesti kooli reorganiseerimine nõukogulikel alustel.

Erilist märkimist väärib A. Valsineri tege-vus eesti laste õppetegevuse korraldamisel sõja ajal Nõukogude Liidu tagalas. Tolle-aegne haridusministri asetäitja andis kor-raldusi, käskkirju, õppeplaanid ja -progra-me. Selle kõrval leidis iga inimene tema juures inimlikku vastuvõtmist ja ärakuula-mist ning, kui vaja, siis ka peavarju ja keha-kinnitust. Ei ole vähe neid, kelle kokkupuu-ted A. Valsineriga olid nende karmide aas-

tate helged momendid. Nii mõnelgi juhul võlgnetakse temale tänu mitte ainult oma käekäigu ja tervise, vaid ka elu eest.

Pingelised olid aastad, mis möödusid Va-bariikliku Õpetajate Täiendusinstituudi di-rektorina (1949—1959) ja Eesti NSV Peda-googika Teadusliku Uurimise Instituudi di-rektorina (1959. aastast kuni pensionile mi-nekuni 1965. a.). Värskest on veel ta kõigil meeles kui tähelepanelik, südamluk ja samal ajal tööalaselt nõudlik kolleeg. Tõelise mu-retsemisega suhtus ta oma töösse ja meie hariduselu edendamine oli temale südame-asi. Avar silmaring ja sügavad teadmised võimaldasid kaugelenägelikke sihiseadeid. Ta pani aluse eesti pedagoogilise memuaa-rika kogumisele, looduskaitse tihedale seos-tamisele koolieluga, koolinoorte kunstilise isetegevuse olümpiaadidele, millel on olnud erakordne tähtsus õppurnoorsoo kunstiliste harrastuste levitamisel.

Kõige viimase ajani võttis Aleksander Valsiner osa ühiskondlikust tööst: oli aja-lehe «Nõukogude Õpetaja» ja ajakirja «Nõukogude Kool» toimetuskolleegiumi liige, Eesti NSV TA looduskaitsekomisjoni liige. Teenete eest pedagoogilisel tööil on talle korduvalt antud riiklikke autasusid.

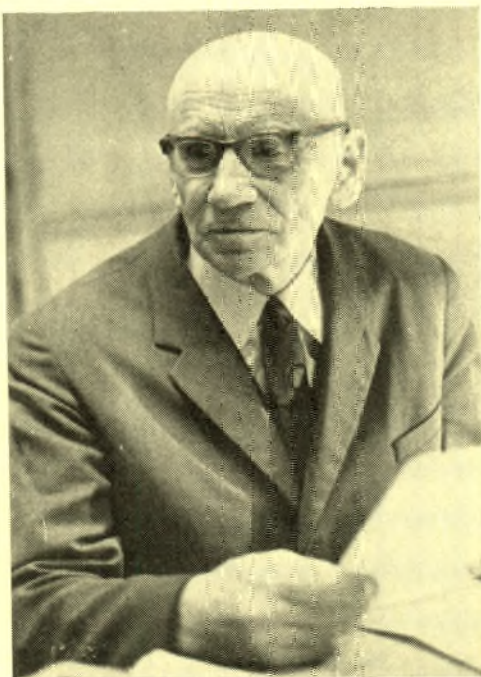
Ring on täis saanud. Hommik ja päev on õhtusse jõudnud. Mõnikord tundub, kui päike eredalt looja läheb, nagu vaataks päike ta-gasi, heites kirkast valgust kõigele sellele, mis oli. Eks ole tubli töömehe eluloojangu-ga midagi samasugust. Suur elutöö on selja-taha jäänud, aga kiirgab mahajääjais aina edasi.

SISUKORD

881. H. Roosvee. Keskskooli üleminekust ja koolielu edasiarendamisest.
888. Tartu Riikliku Ülikooli pedagoogikakateedris.
892. M. Lõhmus. NSV Liidu moodustamise probleemid ajalootundides.
896. H. Liimets. Kuhu liigub didaktika?
900. J. Orn. Interpersonaalne pertseptsioon kasvatuslikust aspektist.
905. U. Kala. Õpilaste kirjandusliku loovuse probleemist nõukogude psühholoogias.
909. M. Puusaar. Suhtlemise valdkonnas loovatest Tallinna koolide 4.—8. klasside õpilaste hulgas.
911. Э. Антон, Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке.
915. R. Uring. Õpilase asendi ja informeerituse seostest kooliklassis.
918. K. Tarro. Mida mõistame väärtuste all.
923. M.-I. Pedajas. Professionaalse adaptatsiooni kontseptsioon.
928. I. Unt. Seostest 4. ja 5. klassi õpilaste õppeedukust iseloomustavate näitajate vahel.
934. A. Benno. Rühmatöö mõju erineva edukusega õpilastele geograafia õpetamisel.
943. J. Mikk. Testi valiidsus.
940. E. Nurk. Probleemõppe võimalusi 6.—8. klassi matemaatikas.
947. H. Kurm. Kaheksandate klasside õpilaste teadmised seksuaalsest tervishoiust isikliku hügieeni kursuste põhjal.
952. H. Lupp. Uuringuid lapse keele ja vaimse arengu seostest.
956. E. Makrjakov. Metoodilisi otsinguid loodusloo õpetamisel kodanliku Eesti algkoolis.
960. A. Elango. S. Šatski ja tänapäeva nõukogude pedagoogika.
966. Aleksander Valsineri meenutades.

СОДЕРЖАНИЕ

881. X. Роосвее. О переходе на всеобщее среднее образование и о дальнейшем развитии нашей школы.
888. На кафедре педагогики Тартуского Государственного Университета.
892. M. Лыхмус. Изучение проблем, связанных с образованием СССР, на уроках истории.
896. X. Лийметс. Куда идет дидактика?
900. Ю. Орн. Интерперсональная перцепция с воспитательной точки зрения.
905. У. Кала. О проблемах литературного творчества учащихся в советской психологии.
909. M. Пуусаар. О творческих отношениях среди учащихся 4—8 классов Таллинских школ.
911. Э. Антон, Об анализе речевого взаимодействия между учителем и учащимися на уроке.
915. P. Уринг. О взаимосвязях между положением и информированностью учащегося в классе.
918. K. Тарро. Что понимается под ценностью?
923. M. И. Педаяс. Концепция профессиональной адаптации.
928. И. Унт. О взаимосвязях между показателями, характеризующими успеваемость учащихся IV и V классов.
934. A. Бенно. Влияние групповой работы на учащихся с различной успеваемостью при изучении географии.
943. Я. Микк. Валидность теста.
940. Э. Нурк. О возможностях проблемного обучения в курсе математики VI—VIII классов.
947. X. Курм. Знания учащихся восьмых классов по сексуальному воспитанию в курсе личной гигиены.
952. X. Лупп. О взаимосвязях между речью и духовным развитием ребенка.
956. Э. Макрjakов. Методические изыскания по изучению природоведения в начальной школе буржуазной Эстонии.
960. A. Эланго. С. Шацкий и современная советская педагогика.
966. Воспоминания об Александре Вальсинере.



TRÜ pedagoogikakateedri õppejõude: Heino Liimets, Reet Uring, Jüri Orn, Inge Unt ja Voldemar Maaski fotod

30 kop.

Индекс
78189

Roomatupala
72 - 1460a

